

Mezigenerační transfer výchovy v rodině

Bc. Barbora Nezdařilová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Nezdařilová**
Osobní číslo: **H17421**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Mezigenerační transfer výchovy v rodině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k výchově, výchovným stylům v rodině a transgeneračnímu přenosu.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

JIRÁSKOVÁ, Věra. Mezigenerační porozumění a komunikace. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-80-5.

MILLER, Alice. Na počátku byla výchova: neopakujte chyby svých rodičů. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2017. ISBN 978-80-7553-304-3.

MOŽNÝ, Ivo. Sociologie rodiny. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. Základy sociologie. ISBN 80-86429-05-9.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. O mezigeneračním učení. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5750-0.

SMUTKOVÁ, Lucie. Sociální práce s rodinou. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-069-1.

TENENBAUM, Sylvie. Deprese, odkaz předků: transgenerační přenos. Přeložil Hana HOLUBKOVÁ. Praha: Portál, 2018. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1301-7.

TÓTHOVÁ, Jana. Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-856-2.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

21. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17. 4. 2019

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce, která nese název Mezigenerační transfer výchovy v rodině, je zaměřena v teoretické části na tři kapitoly. První kapitola je zaměřena obecně na rodinu, její typologii, funkce a pohled na současnou rodinu. Druhá kapitola se zabývá výchovou, tato kapitola se mimo jiné věnuje podrobněji odměnám a trestům, jakožto prostředkům výchovy. Třetí kapitola se dostává k jádru diplomové práce a to je transgenerační přenos, kde uvádí, co to je transgenerační přenos, jeho formy, důsledky a související téma transgenerační psychologie a terapie. Praktická část se zabývá přenosem výchovy/výchovných stylů z generace na generaci. Tento přenos výchovy byl zjišťován pomocí strukturovaných rozhovorů. Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda v rodinách existuje mezigenerační přenos výchovy/ výchovných stylů a jak je přenos ovlivněn používáním odměn a trestů.

Klíčová slova: rodina, výchova, výchovné styly, transgenerační přenos, odměny a tresty

ABSTRACT

The thesis, which bears the name Intergeneration transfer of education in family, is focused on three chapters in the theoretical part. The first chapter deals generally with family, its typology, functions and attitude to the current family. The second chapter is focused on education and the role of rewards and punishments as tools of upbringing. The third chapter is centred on the core of the thesis, which is the transgenerational transfer and its forms, consequences and relevant theme of transgenerational psychology and therapy. The practical part of the thesis deals with the transfer of education and the styles of education from generation to generation. The transfer was examined through the help of the structured interviews. The aim of the thesis is to find out the extent, to which the transgenerational transfer of education/methods of education is existent and how the transfer is influenced through the usage of rewards and punishments.

Keywords: family, education, styles of education, transgenerational transfer, rewards and punishments

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a ochotu, kterou mi poskytl v průběhu zpracování mé práce. Dále bych samozřejmě chtěla poděkovat rodině a manželovi za trpělivost a podporu, kterou mi poskytli po celé mé studium.

„Rodiče by nikdy neměli zapomínat, že nevychováají své dítě pro sebe, ale pro život.“

Marie Kyzlinková

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 RODINA	13
1.1 DEFINICE RODINY	13
1.2 RODINA A JEJÍ FUNKCE	14
1.3 RODINA JAKO SYSTÉM.....	17
1.4 SOUČASNÁ RODINA	18
1.5 FORMY A TYPOLOGIE RODIN.....	20
2 VÝCHOVA	22
2.1 ZPŮSOB VÝCHOVY.....	23
2.1.1 Styly způsobu výchovy	24
2.1.2 Chyby ve výchově.....	25
2.2 VÝCHOVA MATKOU A OTCEM.....	26
2.3 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY	27
2.4 VÝVOJ A VÝCHOVA DĚTÍ V MINULOSTI A V SOUČASNÉM SVĚTĚ	32
2.5 MEZIGENERAČNÍ VÝCHOVA	33
3 TRANSGENERAČNÍ PŘENOS	35
3.1 VĚDOMÝ A NEVĚDOMÝ TRANSGENERAČNÍ PŘENOS	35
3.2 DŮSLEDKY TRANSGENERAČNÍHO PŘENOSU	36
3.3 TRANSGENERAČNÍ PSYCHOLOGIE	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 REALIZACE VÝZKUMU	43
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE	43
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.4 METODA SBĚRU DAT	46
4.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	46
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	47
5.1 KATEGORIE	47
5.1.1 Výchova základ života	47
5.1.2 Včera, dnes a zítra	49
5.1.3 Život v trestu	52
5.1.4 Přenos odměny	55

5.2	PARADIGMATICKÝ MODEL VÝZKUMU.....	57
5.3	DISKUSE	60
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	68
	SEZNAM OBRÁZKŮ	69
	SEZNAM TABULEK.....	70
	SEZNAM PŘÍLOH.....	71

ÚVOD

Rodina je velmi složitá instituce. Vzhledem k tomu, že rodina je definována jako společenství muže, ženy a jejich dětí, musí v rodině probíhat výchova. Výchovu každý vychovatel vnímá jiným způsobem. Tak jako se odlišují od sebe lidé, odlišují se i různé výchovné styly v rodině. To, jak byli dnešní rodiče vychováváni těmi svými, v nich zanechalo určité stopy a následky. Jejich výchova je ovlivněna těmito stopami a dále také povahou každého jedince. Výchova a výchovné styly mohou být do jisté míry přenosné z generace na generaci. Samozřejmě následná výchova je společenstvím obou rodičů, tedy matky i otce a to jaký výchovný styl si sebou nesou z orientační rodiny. Přenos výchovy a výchovných stylů zkoumáme právě v praktické části práce.

Zvolit správný směr výchovy není jednoduchý úkol pro každého rodiče. Avšak už jen to, že rodič přemýšlí, jaký výchovný styl zvolí, hledá alternativy, možnosti a vnímá chyby, kterých se případně dopustili rodiče na jeho výchově, je první správným krokem. To, zda byla výchova dětí úspěšná, se projeví v dospělosti, nejvíce však při založení prokreační rodiny a následné výchově svých vlastních dětí.

Cílem této diplomové práce je zjistit, zda v rodině probíhá transfer výchovy/výchovných stylů. Dále se v práci zaměřujeme na používání trestů a odměn, jejich používání ve výchově a transfer z generace na generaci. V souvislosti s odměnami a trestem nás zajímalo, zda používání trestů či odměn v orientační rodině ovlivnilo použití těchto výchovných prostředků v prokreační rodině.

Diplomová práce je v teoretické části rozdělena do tří kapitol. Teoretická část je zaměřena na pojem rodina, výchova a transgenerační přenos. V této části poukazujeme mimo jiné na obecné informace o rodině, definice, typy, formy, pohled na současnou rodinu, ale důležitější je kapitola o výchově. V této kapitole uvádíme jednotlivé výchovné styly (demokratický, autoritativní a liberální), dále také poukazujeme na chyby ve výchově. Důležitou podkapitolou jsou výchovné prostředky, kam právě řadíme odměny a tresty. Neméně důležitým tématem, kterému se věnujeme je vývoj a výchova v minulosti a dnes a také mezigenerační výchova a právě přenos výchovných stylů mezi generacemi. Třetí kapitola nese název transgenerační přenos. V této kapitole uvádíme dva transgenerační přenosy a to vědomý a nevědomý. Dále se zabýváme důsledky transgeneračního přenosu. S pojmem transgenerační souvisí i další dvě odvětví a to transgenerační psychologie a terapie, těmito dvěma odvětvím se v práci též věnujeme.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Empirická část uvádí pohled generace dnešních rodičů na přenos výchovy/výchovných stylů. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili strukturované rozhovory.

Tato práce je určena generaci současných rodičů, aby si uvědomili, do jaké míry přebírají výchovné styly ze své orientační rodiny a mohli se tak vyvarovat chybám, o kterých si myslí, že se ve výchově dopustili jejich rodiče. Dále je do jisté míry určena budoucím rodičům, aby se mohli zamyslet, jaký výchovný styl si zvolí ve své výchově a třeba se i inspirovat zasloužilými rodiči, neboť i mě, jako bezdětnou ženu teoretická část práce nutila k zamyšlení se nad budoucí výchovou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

„Ostatní věci nás mohou změnit, ale začínáme a končíme s rodinou.“

Anthony Brandt

V této kapitole se budeme zabývat obecně rodinou, jejím založením a vznikem, dále přejdeme k definicím rodiny podle jednotlivých autorů. Dostaneme se i k funkcím rodiny a současně se budeme snažit definovat rodinu jako systém. Charakterizujeme si současnou rodinu a uvedeme formy a typologii rodiny.

„Párová rodina se zakládá setkáním muže a ženy, kteří po intenzivnějším anebo povrchnějším vyjednávání dosáhnou shody v tom, že svazek s potřebnou trvalostí nastolí. Jejich vzájemná dohoda může být implicitní, může být explicitní – a může být i právě registrovaná jako manželství, jak se ve společnostech našeho kulturního okruhu vesměs děje.“ (Možný, 2002, s. 99)

Manželská rodina, která se měla stát univerzálním způsobem institucionálního pokrytí lidské reprodukce, a která vychází z křesťanské tradice, zahrnuje v sobě nezrušitelnost převzatého závazku. Tato rodina vzniká svobodou volbou a je založena na vzájemné přitažlivosti, přitažlivost je emocionální uspokojení z ustanoveného svazku; manželská rodina také toleruje rozvod jako jeden z alternativních vzorců chování v rodině. (Možný, 2002)

1.1 Definice rodiny

Pokud bychom se pokusili definovat rodinu, může se tento úkol zdát jednoduchý, ale opak je pravdou. Tento běžně užívaný pojem napříč společnostmi je velmi obtížné definovat, neboť na rodinu můžeme nahlížet z různých pohledů.

Kramer (In Sobotková, 2001, s. 173) vymezuje rodinu jako *“skupinu lidí se společnou historií, současnou realitou i budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adoptcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.”*

I přes mnoho problémů a zvrátů v historickém vývoji rodina zůstává nepostradatelnou a velmi těžko nahraditelnou komunitou jak pro dospělého člověka, tak pro dítě. Je nenahraditelná při

přenosu hodnot z generace na generaci a funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. (Kraus, 2008)

Velký sociologický slovník (1996, s. 940) vymezuje rodinu jako „*původní a nejdůležitější skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje*“.

Podle **Možného** (2002) představuje rodina sociální zařízení, jejímž prvním úkolem je vytvářet soukromý prostor. Toto sociální zařízení chrání své členy a zachovává svůj tvar, vstřebává a přijímá změny v okolí rodiny. Etické a morální spisy v nejstarší době poukazovali na to, že jakmile určité funkce rodiny přestanou fungovat, dotýká se to celé společnosti, která tím jako taková ztrácí sílu.

Například **Stašová** (2001, s. 78) uvádí, že za současnou rodinu se považuje „*institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské či manželské vazby*.“ Podle této definice je tedy rodina postavena na manželství nebo partnerství osob opačného pohlaví (muže a ženy), které má delší trvání, a na existenci nejméně jednoho dítěte.

Z výše uvedeného můžeme vidět, že rodina (tedy soužití partnerů s přítomností alespoň jednoho dítěte) není podmíněna manželským svazkem. **Kraus** (2008) uvádí, že v současné době se rodí asi 1/3 dětí mimo manželství. Podle **Českého statistického úřadu** (2017) se v roce 2016 narodila cca polovina dětí z nemanželského soužití. Od konce 80. let počet narozených dětí mimo manželský svazek stále přibývá. Nejméně dětí narozených mimo manželský svazek bylo v roce 1960 a to 4,8%, v roce 2016 tomu pak bylo 48,6%.

Rodina má několik členů, tyto členové rodiny obvykle obývají společnou domácnost, plní role, které jsou jim společensky určené a uznané, tyto role vyplývají ze soužití. Rodina plní souhrn funkcí, které podmiňují její existenci, tomuto společenství dávají vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti (Dunovský, 1999).

1.2 Rodina a její funkce

V plně funkční rodině se mohou objevit problémy ve fungování, ty mají příčiny:

- objektivní (nezaměstnanost, invalidita)
- subjektivní (neochota rodičů pečovat i dítě)

- smíšené (Lovasová, 2005, s. 18)

Levická (2004) a Hroncová (2001) uvádí základní funkce rodiny:

1. Biologicko-reprodukční funkce

- zabezpečení reprodukce, čili pokračování další generace ve společnosti,
- erotické vztahy mezi manželi – stabilizující činitel manželství i rodiny,
- celková péče o členy rodiny, tj. zajištění potravy, péče o zdraví členů rodiny,
- zaměření se také na oblasti bezdětnosti, předčasného nebo nechtěného rodičovství.

2. Ekonomická funkce

- 2. polohy rodiny – rodina funguje jako ekonomický prvek společnosti a jednak jako autonomní ekonomický systém,
- zabezpečení základních životních potřeb členů rodiny,
- ovlivnění trhu vyvíjejícími ekonomickými aktivitami – např. zakoupení bytu, provoz domácnosti, vzdělávání dětí, zdravotní péče atd.),
- nezpochybnitelnou součástí je vybudovat u dětí správné ekonomické myšlení,
- porucha ekonomické funkce se může projevit tím, že rodina není schopna zabezpečit základní životní potřeby členů, což bývá zpravidla zapříčiněné nezaměstnaností jednoho z členů rodiny.

3. Výchovná a socializační funkce

- narozené dítě se zde učí základům komunikace, hygieny, chování sek druhým lidem atd.,
- rodina umožňuje rozvoj nadání dítěte, záměrně dítě výchovně ovlivňuje a připravuje dítě na úspěšné zapojení se do společnosti,
- dítě se učí porozumět sociálním rolím, chápat ekonomické, sociální, kulturní, náboženské, morální, sociální a jiné vztahy ve společnosti,
- dítě se učí chápat mezigenerační vztahy, porozumět sobě samému, naučit se způsobu komunikace s rodiči či prarodiči.

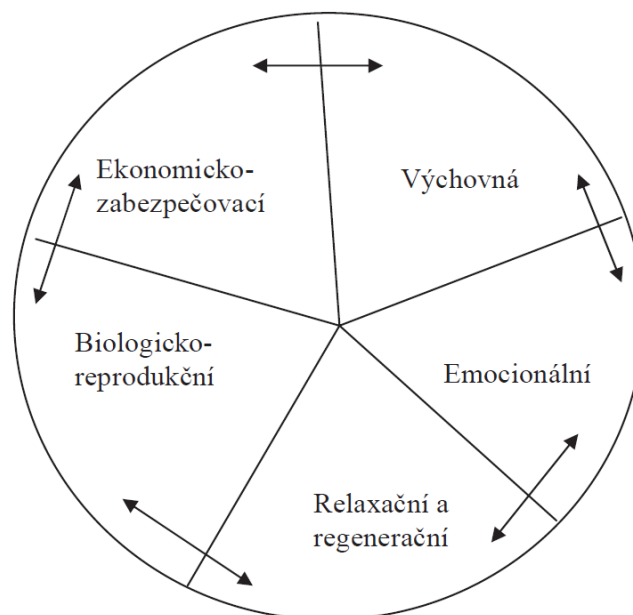
4. Emocionální a psychohygienická funkce

- nejdůležitější a nezastupitelná funkce rodiny,
- emocionální stránka dítěte,

- důležitost uspokojení potřeby lásky, sounáležitosti, sebeúcty, sebeuskutečnění v rodině,
- psychické a fyzické zdraví ovlivňují rodiče i sourozenci,
- při nedostatečném plnění této funkce dochází k deformacím psychosociálního vývoje, projevuje se citovou deprivací, frustrací, poruchami chování a někdy až delikvencí,
- naopak výchova, která je prosycena kladnými vztahy, dává dítěti základy imunizace vůči nežádoucím činnostem.

5. Ochranná funkce

- stabilní prostředí pro výchovu dítěte, předpokládá se, že dítě nebude trpět nedostatečnými materiálními a ekonomickými podmínkami, také nedostatečnou péčí o zdraví a hygienu,
- rodina poskytuje dítěti domov, který ho má chránit po všech stránkách,
- ochrana před patologickými jevy, zejména v oblasti primární prevence, delikvence, kriminality,
- také ochrana těm členům domácnosti, kteří se ocitli v sociální nouzi, např. nezaměstnaní, nemocní nebo staří lidé.



Obrázek 1 Propojenost funkcí v rodině (zdroj: Malach, Teorie výchovy pro pedagogické studium, 2007, s. 67)

Uvedené funkce jsou vzájemně propojeny a jejich plnění je podmíněno rodinnými příslušníky. V současné době jsou problémy s plněním funkcí v rodině, nebo alespoň jsou tyto důvody uváděny jako momentální problémy. Například mnoho současných rodičů uvádí, že nemohou mít rodinu, neboť by nezajistili ekonomickou funkci. Jiní rodiče zase tvrdí, že z důvodu pracovní vyčerpání nemají čas na to, aby plnili výchovnou funkci, anebo omlouvají prohřešky svých dětí, čímž výchovná funkce v rodině naprosto selhává. Propojenost jednotlivých funkcí znázorňujeme na výše uvedeném grafu. (Malach, 2007)

Na základě hodnocení funkčnosti rodiny a jejich poruch uvádíme čtyři pásma funkčnosti rodiny:

- 1. Funkční rodina** – rodina bez narušení, je schopna zajistit dítěti dobrý vývoj.
- 2. Rodina problémová** – vyskytují se nějaké poruchy, které však vážněji neohrožují vývoj dítěte, rodina je schopna řešit své problémy sama, nebo s pomocí jiných.
- 3. Dysfunkční rodina** – vyskytují se vážnější poruchy rodinných funkcí, které ohrožují rodinu jako celek, tato rodina potřebuje pomoc ze strany odborníků.
- 4. Afunkční rodina** – poruchy v rodině jsou závažné, přestává plnit svou úlohu, ohrožuje existenci a zdraví dětí, děti musí být umístěny mimo rodinu. (Dunovský 1986 In Levická, 2004)

1.3 Rodina jako systém

Rodina je relativně stabilní a bezpečný prostor a také prostředí, kde dochází ke sdílení, produkci a reprodukci života lidí. Plaňava zmiňuje koncepci rodinného systému, jehož struktura se skládá z jednotlivých složek, mezi ty hlavní patří struktura rodiny, intimity, osobní autonomie, postoje a hodnoty členů v rodině. „*Prvky tohoto systému nejsou jednotliví lidé sami o sobě, nýbrž ve vzájemných interakcích a vztazích. Mluví se o síti vztahů.*“ (Matějček, 2005, s. 359) Struktura rodiny zahrnuje jednotlivé členy, charakteristiku členů rodiny, vzájemné vazby a kompetence. Zahrnuje také způsob, jakým se rodina a jednotliví členové vymezují vůči sobě navzájem i vůči svému okolí. Rodina se nachází v prostoru a čase, v biologickém a sociálně-historickém kontextu. Rodina je zapojena do širšího společenského systému, mezi nímž a rodinou opět funguje cirkulární ovlivňování. Rodina je samostatná skupina, odděluje se od okolí a dělí se na jednotlivé subsystemy. Subsystemy jsou dány většinou pozicí v mocenské hierarchii generační příslušností, pohlavím, specifickými osobnostními charakteristikami, nebo zátěžemi, kterými jednotliví členové rodiny

procházejí (Matějček, 2005). Za ten nejdůležitější je považován subsystém manželský, pak sourozenecký a subsystém rodič-dítě (Sobotková, 2001).

Emoční atmosféru konkrétní rodiny, emoční blízkost, podporu a závislost vyjadřuje intimita. Osobní autonomie vyjadřuje vnímání a především respektování jedince ostatními členy rodiny jako individuality a autonomní lidské bytosti, míra osobní autonomie vyjadřuje tedy množství prostoru, který jedinec v rámci rodiny má pro seberealizaci. Dynamická složka rodinného systému je tvořena procesy vývoje rodiny v čase a proměny v jednotlivých etapách a také procesy komunikační, jako základní způsob interakce členů v rámci rodiny. (Plaňava, 2000)

Proměny, ke kterým dochází, mohou být dvojího původu:

1. kontinuální – tzv. životní cykly rodiny, jsou pozvolné, dané vývojem a stárnutím systému jako celku.

2. diskontinuální změny – jedná se o tzv. životní nebo kritické události. Tyto změny bývají náhlé a vyžadují vyvinutí zvláštního adaptačního úsilí, protože přinášejí zátěž, nároky a stres. Jednou z takových změn je i rozvod. (Matějček, 2005)

1.4 Současná rodina

Rodina jako společenská instituce prošla ve svém vývoji mnoha proměnami, tyto proměny můžeme zařadit do tří základních vývojových etap. Hovoříme tedy o rodině tradiční, moderní a postmoderní.

Rodina tradiční – nejstarší společenská instituce, vznikla za účelem ochrany svých členů, instituce provázející člověka od narození až po smrt, vyznačuje se širokou strukturou, v čele stojí muž, rodiny byly zakládány v zájmu celé společnosti.

Rodina moderní – obvykle nukleární, vzniká na základě volby budoucích manželů, v čele rodiny nestojí výhradně muž, v této moderní rodině členové očekávají, že se o nezaopatřené, nemocné a staré lidi postará stát, pro tuto rodinu je charakteristický masivní nástup žen do zaměstnání, nižší ekonomická závislost na mužích a rozšíření antikoncepčních prostředků.

Rodina postmoderní – emancipace žen, rodina není zakládána z důvodu zplození a výchovy dětí, častější rodiny s jedním rodičem, také homosexuální páry.

Pro jednodušší představu a názornost tradiční, moderní a postmoderní rodiny uvádíme následující schéma:

	tradiční	moderní	postmoderní
struktura	široká, více generační	nukleární, manželská	variabilní, individualizovaná
základní kapitál	ekonomický	ekonomický, sociální, kulturní	sociální, kulturní
legitimizace	sex, děti	děti	nelegitimizuje
role	komplementární, hierarchizované	segregované, komplementární	individualizované
funkce	univerzální	pečovatelské, statusotvorné, citové	citové
autorita	otec	otec- matka, funkčně segregované	individualizovaná, slabá
reprezentace diskursu	náboženský, církvní	občanský	masmediální
mezigenerační přenos	patrilinéární, autoritativní	demokratický, smíšený	slabý

Tabulka 1 Základní charakteristiky tradiční, moderní a postmoderní rodiny (Zdroj: Možný, 2006, s. 23)

Na člověka jsou zvyšovány nároky, vlivem současné společnosti, např. v profesi, na rodinu je přenášena celá řada funkcí, které dříve plnila společnost, dochází k šíření různých deviantních jevů a celkově se zvyšuje odpovědnost za vlastní život. Požadavky společnosti bude muset pak tedy reflektovat i výchova.

Malach (2007) přidává k nejvýznamnějším změnám následující:

- mění se struktura rodiny, omezení vícegeneračního soužití,

- proměny v organizaci rodinného cyklu,
- zvyšující se nároky na čas strávený s rodinou,
- nerespektování dočasných priorit rodiny, zvláště v rodinách s malými a předškolními dětmi. Vedle nedostatku volného času vyvstávají i otázky kvality jeho trávení (užívání médií, masové komunikace atd.).

Stašová (2001) uvádí následující charakteristiku rodiny v současnosti:

- jiné sociální instituce přebírají některé funkce rodiny (stát, škola...),
- rodina ztrácí svou ritualizovanou manželskou podobu,
- dochází k větší rozvodovosti v důsledku snižující se stability rodiny,
- omezuje se vícegenerační soužití, roste počet osob žijících v jednočlenné domácnosti, mění se struktura rodiny a rodí se menší počet dětí,
- rozvíjí se antikoncepce a plánované rodičovství,
- délka života se prodlužuje a tím i doba, po kterou žijí děti se svými rodiči,
- mění se rodinný cyklus, rodiči se stávají osoby ve starším věku. Prarodiče jsou tedy také stále starší osoby a navíc jsou prarodiče často ještě zapojeni do pracovního procesu v důsledku změn v důchodu,
- přibývá manželství, ve kterém oba partneři budují kariéru,
- zvyšuje se čas, který rodiče stráví v práci. V důsledku toho se snižuje čas strávený s dětmi.

1.5 Formy a typologie rodin

O rodinu jako základní článek se opírají prakticky všechny soudobé společnosti. Vysokou stabilitu má model tvořený rodiči, jejich dětmi a případně prarodiči. U nás je nejčastější formou společenství muže, ženy a jejich biologických dětí, tedy nukleární rodina. Vedle této úplné rodiny máme pak nejčastěji formu ženské domácnosti s dětmi po rozvodu manželství. Dále pak existují i další formy, jako např. samostatný rodič s dětmi, rodiny doplněné o nevlastního rodiče, třígenerační rodiny nebo nebiologické formy rodiny. (Smutková, 2007)

Rodinu lze rozdělit podle jednotlivých kritérií to různých typů:

Rodina, do které se dítě rodí a v níž vyrůstá, se nazývá rodina **orientační**. V této orientační rodině dochází k socializaci dítěte, dítě je zde objektem výchovy a většinou zůstává

v kontaktu s orientační rodinou po celý život, kdy následně dítě, poté již dospělý pečuje o zestárlé rodiče.

V dospělosti člověk zakládá rodinu **prokreační** (reprodukční). V prokreační rodině lidé přebírají rodičovské role, pak rodiče učí své děti všemu, co se naučili ve své orientační rodině, anebo se naopak snaží vyhýbat chybám, kterých se jejich rodiče při výchově dopustili. (Havlík, Koťa, 2002).

Dále dělíme rodinu na rodinu nukleární a rozšířenou (širší). **Nukleární** tedy dvougenerační rodinu tvoří matka, otec a děti. Termín nukleární rodina zavedl T. Parsons. Jeho teorie byla, že v moderní společnosti se rozpadá soužití více generací pod jednou střechou, protože mladí často odcházejí od rodičů a zakládají si vlastní domácnost. I přesto si však zachovává významné funkce rodina **rozšířená** (širší), která se skládá kromě matky, otce a dětí i z prarodičů, sourozenců a dalších pokrevních příbuzných (Havlík, Koťa, 2002).

Dytrych a Matějček (1997) ještě uvádějí rodinu **doplňenou** (rekonstruovanou), tato rodina vzniká například úmrtím jednoho z biologických rodičů nebo v důsledku rozvodu, kdy je rodina doplněna novým členem, náhradním otcem či náhradní matkou.

Murphy (2006) rozděluje rodinu podle místa bydliště. **Patrilokální** je v případě, že mladá rodina žije s rodinou manžela. Pokud žije rodina s rodinou manželky, jde o rodinu **matri-lokální**. Avšak nejčastějším typem je **neolokální** rodina, kdy mladá rodina nežije ani s jedním ze svých rodičů. Nevýhodou neolokální rodiny je, že vnoučata nevidí tak často své prarodiče.

2 VÝCHOVA

Pokud bychom chtěli nějak definovat výchovu, zjistíme, že to není vůbec lehký úkol. Každý člověk si myslí, že výchovu v podstatě chápe, ale záleží v jaké smyslu a kontextu. My výchovu chápeme jako vzdělávání jedince, obvykle toho nejmladšího v rodině, dospělou osobou. Uvedeme si hned několik definic výchovy, abychom výchovu pochopili v tom pravém slova smyslu.

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

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí pro upřesnění termínu výchova rozdělení do tří významových koncepcí:

Normativní vymezení pojmu výchova: Vychovatel působí na vychovávaného se záměrem dosáhnout určitého cíle, zpravidla pozitivního ve vývoji jeho osobnosti.

Pojetí výchovy **Preskriptivní**: Pojednává o prostředcích a nástrojích, které jsou vhodné k dosažení stanovených cílů.

Deskriptivní pojetí výchovy: Postupy, které vychovatelé užívají, ať už mají pozitivní či negativní důsledek, se zkoumají. Postupy se popisují, nikoliv hodnotí. Sleduje se i to, jak lze z dítěte vychovat bytost agresivní, panovačnou, sobeckou apod.

Na výchovu lze nahlížet hned z několika pohledů, jinak tomu není ani z úhlu pohledů různých sociálních věd.

Pedagogický pohled - výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. (Průcha, Mareš, Walterová, 2008)

Antropologický pohled – společnost vyvíjí snahu, aby oddělila lidstvo od přírody. Kvůli tomuto předává informace dětem a vede je jak přímo, tak nepřímo. Edukace by mohla být považována za prostředek, prostřednictvím kterého se ze zvířete stává člověk lidskou bytostí přes záměrné a formální i neúmyslné a neformální metody.

Sociologický pohled – společnost v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak individuální předpoklady k zastávání společenských pozic a rolí u další generace a její předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury.

Společnost jedinci přiřkla, aby zastával, co nejlepší místo ve společnosti a na toto postavení jedince ve společnosti je kladen hlavní důraz.

Psychologický pohled - záměrné, rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod., ať už více či méně systematicky. (Skarupská, 2016)

Typy výchovy

1. Formální výchova se odehrává zejména ve školách či jiných odborných vzdělávacích zařízeních. Prostřednictvím formální výchovy lze získat oficiální potvrzení, např. výuční list či maturitní vysvědčení. Jak bylo zmíněno, dokončení tohoto vzdělání je potvrzeno příslušným vysvědčením, dokladem. Ve formální výchově je přesně definováno, co se učí, jak se to učí.

2. Neformální výchova zahrnuje cílené a strukturované aktivity člověka, které probíhají mimo vyučování, tzn. ve volném čase, například ve sportovních klubech, v knihovnách, v uměleckých školách atd. Neformální výchova vede k jiným dovednostem než formální výchova. Mohou, ale nemusí, být zakončeny nějakým dokladem.

3. Informální výchova je zpravidla spontánní, neplánovaná a probíhá při každodenních běžných činnostech v práci, doma či ve volném čase. Informální výchova zahrnuje také sebevzdělávání. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008 In Skarupská 2016)

2.1 Způsob výchovy

„Způsob výchovy 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“. (Čáp, 1996, s. 135)

Způsob výchovy jak už zmiňuje Čáp ve své definici, znamená interakci a komunikaci mezi rodičem a dítětem. Způsob výchovy se projevuje volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tyto prostředky ovlivňují prožívání a chování dospělého i dítěte. Podstatou ve výchově je emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení. Termín způsob výchovy se užívá k označení výchovného působení dospělých na děti. Vlivem individuality, prostředí, aktuálními podmínkami a mnoho dalšími jinými faktory se přístupy

výchovy odlišují. Rodiče se jinak staví k problémům, k úspěchům, jinak uplatňují nároky na své děti, právě z těchto všech důvodů popisujeme způsoby výchovy. (Čáp, 1996)

Do způsobů výchovy řadíme cíle, které jsou v rámci výchovy splněny, a to:

V oblasti rozumové výchovy- dítě si osvojuje názory na vznik světa, dále také kognitivní prekoncepty, kterými vysvětluje jevy, které se dějí v okolním světě. Rodiče učí děti od raného věku mezilidské komunikace, děti si osvojují slovní zásobu nebo schopnost vedení dialogu.

V oblasti mravní výchovy- dalo by se říci, že je nejdůležitější oblast výchovy. Dodržování mravních norem je důležité učit děti již od útlého věku, je žádoucí, aby děti věděly, jak se chovat k jiným lidem, vyjadřovat úctu starším a rodičům.

V oblasti estetické výchovy- v současných rodinách nejde již o přímou výchovnou nebo vzdělávací činnost, jde spíše o vytváření finančních podmínek pro specializovanou výchovu v institucích, např. na ZUŠ – výuka hry na hudební nástroj.

V oblasti tělesné kultury- v rodině utváříme hygienické návyky, správná životospráva, vhodné stravovací návyky. (Malach, 2007)

2.1.1 Styly způsobu výchovy

Zhruba od 30. let minulého století známe od amerického psychologa německého původu Kurta Lewina 3. výchovné styly. Jedná se o následující 3. styly:

1. Styl autoritativní – důraz na bezpodmínečnou poslušnost, rodiče vyžadují od dítěte uposlechnutí všech příkazů a zákazů, děti podléhají autoritě rodičů, rodiče s dětmi nediskutují. Vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí. Projevy nesouhlasu se trestají. Rodič se staví do pozice vševědoucího. Rodič nedává dětem příliš prostoru k samostatnosti. Typickým, pro takové rodiče je „musíš“ a „nesmíš“. Autoritativní rodiče mají tzv. „černobílé myšlení“. Naopak děti vychovávány autoritativním stylem ví, kdo jim poskytne oporu a jistotu, neboť vždy je někdo, kdo ví, co se má dělat. Nebezpečí může spočívat v tom, že tento styl zbavuje děti vlastní iniciativy a vede je k pasivitě.

2. Styl liberální – klade důraz na samostatnost dítěte, rodiče často nemají na děti žádné požadavky, pokud nějaký vysloví, nekontrolují jeho plnění, propagují co největší volnost, neomezují dítě v jeho vlastní aktivitě. Tento styl výchovy je označován také jako laissez-faire. Vyznačuje se slabým nebo žádným vedením. Děti nemají pravidla ani hranice, čímž

ztrácí pocit jistoty, bezpečí a opory. Rodiče jsou spíše kamarády, než rodiči, děti je často oslovují křestními jmény. Typickým příkladem dětí vychovávaných v liberální výchově jsou děti neposedné – neposedí, nepočkají, jsou všude. Rodiče toto chování omlouvají s tím, že dávají průchod osobnosti dítěte. Nevýhoda může být v tom, že dítě neví, kde jsou jeho hranice, potřebuje, aby ho vychovávali rodiče nikoliv kamarádi. Dítě snadno řekne více věcí kamarádovi, ale poté je velmi těžké nastolit autoritu.

3. Styl demokratický – nejdůležitější je respektovat dítě jako samostatnou bytost s právem rozhodovat o sobě, s ohledem na věk a následky jednání. Současně je kladen důraz na odpovědnost k druhým lidem v rodině i mimo ni. Rodiče jsou v postavení spíše starších a zkušenějších přátel či spolupracujících partnerů. Důraz je kladen na společné vyřešení problému. Rodič dítě podporuje, jde mu příkladem, neuděluje tresty. Rodič dává dítěti návrhy a nechává si ho vybrat mezi několika možnostmi – pochopitelně záleží na situaci, dítě si nemůže vybrat, zda chodit do školy či nikoliv. Rodič se snaží v dítěti podporovat iniciativu. Dítě dostává přiměřenou svobodu, má právo vést rozhovor, vyslovit přání i názor. Je potřeba dávat pozor, aby dítě nebylo zodpovědností přetěžováno. Obecně je tento výchovný styl považován za nejideálnější. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.1.2 Chyby ve výchově

Uvedeme si pár nevhodných, škodlivých stylů výchovy:

Výchova rozmazlující – rodiče splní každé přání dítěte, projevují mu tzv. „opičí“ lásku,

Výchova zavrhuje – rodiče dávají svému dítěti najevo city odmítání a zavrnutí a to buď otevřeně, nebo skrytě, často toto své chování zdůvodňují nezbytností kázně,

Výchova nadměrně ochraňující – rodiče mají přílišnou starostlivost o své děti, mají snahu je ochraňovat před riziky a v důsledku jejich přehnané starostlivosti dětem brání v získávání dovedností,

Výchova perfekcionistická – rodiče na dítě kladou takové nároky, které dítě nemůže vzhledem ke svému věku ani vlastnostem splnit, vyžadují perfekcionismus ve škole, doma, ve sportu či hudbě,

Výchova nedůsledná – nedůsledná výchova může pramenit z neshody mezi rodiči (matka uplatňuje autoritativní styl, naopak otec liberální), kolísání mezi krajní přísností a povolností,

Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající dítě, deprivující – jedná se již o vyslovené ohrožení vývoje dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.2 Výchova matkou a otcem

V souvislosti s přenosem výchovy a výchovných stylů chceme také zdůraznit výchovu rodičovskou dyádou. Tato rodičovská dvojice je nezastupitelnou pro dítě raného věku. Rodiče poskytují svým dětem v průběhu přirozených společných aktivit nezastupitelný model chování dvou pohlavních pólů. Role otce i matky je ve výchově velmi důležitá, přináší to s sebou velkou zodpovědnost. Pokud se chceme bavit o jednotlivých rolích ve výchově, je nutné odlišit si roli otce a roli matky ve výchově.

Někteří autoři zdůrazňují důležitost angažovanosti role otce jako mužského vzoru, obvykle si tito autoři trochu povzdechnou nad příliš feminizovanou výchovou. Na straně druhé hlavní směr odborných a osvětových informací je jednoznačně směřován k matce. Otec se má o výchovu zajímat jako o doplněk a právě tímto chováním dítěti předvede, jak se chová správný muž. (Novák, 2009)

V mnoha odborných časopisech se uvádí články typu: „Dejte šanci také tatínkům“! I přesto se často role otce objevuje na okraji zájmu. Ani Matějček nestaví roli ženy a muže vedle sebe. V roce 2008 se o děti na plný úvazek staralo 1,4% mužů a i přesto působí obvykle na částečný úvazek. Jelikož ženy, které dochází do zaměstnání a na rodičovské dovolené je otec dítěte, věnují se dítěti výrazně více, než je tomu v opačném případě. V době, kdy jsou doma oba rodiče, otec je spíše tím, kdo podporuje zvědavost, tvořivost a odvahu. Což je opět trochu paradox, jelikož co se týká kroužků nebo jiných aktivit, tak jejich chod zajišťují především matky, i přesto, že právě kroužky rozvíjí již zmíněnou zvědavost, tvořivost a odvahu. (Novák, 2009)

Zapojení otce do péče o dítě naráží i ve výzkumech veřejného mínění. Zhruba dvě třetiny dotazované veřejnosti se domnívá, že muž má rodinu živit a žena pečovat o děti. (Novák, 2009)

Chování matek může ovlivnit, do jaké míry se otcové budou starat o své děti. „*Matky jsou coby strážkyně brány schopny oživit nebo zpřetrhat pouto mezi otcem a dítětem*“ (Burgessová, 2004, s. 121). Matky mají ve svých rukou velkou moc. Když jsou matky příliš výkonné a nadšené, otcové se obvykle moc nezapojují. Naopak, když jsou matky méně výkonné a mají méně času, otcové toho obvykle dělají víc.

Autorka též zmiňuje americký průzkum názorů na péči o dítě, který odhalil, že „šedesát až osmdesát procent matek nechce, aby se otcové nějak výrazněji podíleli na péči o dítě“ (Burgessová 2004, s. 122). Mnoho žen je stále vychováváno k tomu, že mají své rodině sloužit. Stává se, že matka na sebe bere odpovědnost za celkový vývoj dítěte a opomíjí nezastupitelné místo otce při výchově. Otcové pro ně mohou být „paní na hlídání“, jako rovnocenné partnery v rodičovství je však nechťejí, neboť považují starost o domácnost a péči o dítě za svou doménu.

Šulová (2004) však odmítá názor, že otec je jen méně dokonalou náhražkou ženy nebo pomocníkem ženě v péči o potomky. Dle názoru Šulové je otec svébytná a specifická osobnost v životě dítěte. V každém vývojovém období dítěte přinášejí oba rodiče do chování dítěte důležité aspekty. Je pravdou, že odborné publikace vývojové psychologie mají značné rezervy, neboť většina z nich věnuje pozornost při výchově dětí především matce. Je pravda, že pro raný vývoj dítěte je matka primární osobou, i když v posledních letech se výzkumy stále častěji obracejí k významu otcovské role pro vývoj dítěte. Je-li otec nucen být pečovatelem, přejímá formy mateřského chování lehce. (Šulová, 2004)

2.3 Výchovné prostředky

Výchovné prostředky jsou považovány za podněty z prostředí, které jsou záměrně uváděny v činnost, aby naplnily představy rodičů o tom, k jakým změnám v chování by jejich dítě mělo dojít. Výchovné prostředky jsou také metodami, regulátory chování. Bývají zakládány jak na vědeckých poznatcích, tak i na tradici a zkušenostech. (Čáp, Mareš, 2001)

Ve výchově lze volit mezi několika výchovnými prostředky, které je vhodné podle potřeby obměňovat či kombinovat. Výchovné prostředky jsou prostředky založené na zkušenostech a tradicích, v některých případech jsou to prostředky založené na vědeckých poznatcích. Prostředky výchovy jsou nástroje umožňující dosažení výchovných cílů.

Autoři dělí prostředky výchovy různě, nejčastěji na prostředky v širším významu - materiální i nemateriální a v užším významu - materiální.

Nemateriální prostředky obsahují metody práce, organizační formy, pedagogicky adaptované prostředí, umění, sport, masmédiá, kolektiv.

Materiální prostředky jsou budovy, prostory, učebny, dílny, laboratoře, knihovny, materiální a technické vybavení školy, učebny, terapeutické dílny, pomůcky, nástroje, nářadí, didaktická technika. (Skarupská, 2016)

Výchovné prostředky se mohou dále rozdělovat na **přímé** a **nepřímé**. Vychovatelé působí na dítě buď přímo, anebo prostřednictvím rodinného prostředí. Za přímé výchovné prostředky považujeme výchovné metody a organizační formy výchovy. Výchovné metody mají podobu požadavků, odměn a trestů, slovního působení či osobního příkladu. Organizační formy rodinné výchovy, které rodiče a prarodiče využívají ve prospěch výchovy svých dětí, jsou následující: pracovní činnosti, herní aktivity, příprava na vyučování, sportovní činnosti, esteticko-výchovné činnosti, posezení v rodinném kruhu, vycházky, návštěvy apod. (Střelec, 1992)

Čáp a Mareš (2001, s. 76) za výchovné prostředky pokládají: „*kladení a kontrola požadavků, slovní působení, osobní příklad a odměny a tresty.*“

Kladení a kontrola požadavků – je charakteristická dáváním příkazů, zákazů a následnou kontrolou ze strany rodiče. Požadavky, které jsou kladeny rodiči na děti, bývají většinou prostředky k osvojování si požadavků společnosti. Požadavky, které jsou na děti kladeny, by měly být nápomocny při kladném formování jejich osobnosti, při nedostatečném kladení požadavků může dojít ke špatnému rozvinutí. Vhodné je klást takové požadavky, které jsou mírně nad schopnosti jedince a umožňují tak postupně se rozvíjet. Požadavky je nutné také kontrolovat ze strany rodičů či vychovatelů. V případě, že by požadavky nebyly kontrolovány, dítě je nebude brát vážně a nebude se jimi řídit. Je nutné klást takové požadavky, které jsou odůvodnitelné, pokud klademe požadavky bez důvodu, může to způsobit, že dítě začne být vzdorovité, přestoupí do opozice.

Slovní působení – slouží ke komunikaci mezi rodičem a dítětem. Slovní působení má ve výchově několik funkcí, např. dospělý sděluje požadavek, informuje o možných následcích, dále slouží pro uspokojení potřeb dítěte, také k dosažení cíle. Slovní působení může mít různý emoční náboj, vždy nepůsobí to samé slovo stejně. Slovní působení se často využívá k přesvědčování. Slovní působení, pokud se využívá v hojné míře, ztrácí účinek, stejně jako každý jiný výchovný prostředek, který se užívá ve větší míře.

Osobní příklad – jinak také vzor či model. Dochází k většímu výchovnému působení než u odměn a trestů či slovního působení. Dítě si vybere vzor, který napodobuje a se kterým se ztotožňuje. Tento model dítěti pomáhá při řešení konfliktů a problému, jak v sociální, tak osobní a morální oblasti. Může dojít k tomu, že dítě tento vzor napodobuje nechtěně, nezáměrně a často proti své vůli.

Odměny a tresty – nejběžnější výchovný prostředek. Odměna je něco, co přináší vychovávanému uspokojení, má kladný náboj. Můžeme se setkat s odměnou ve formě úsměvu, pochvaly, věcného daru, nebo finanční odměna. Naopak trest je negativní společenské hodnocení, trest vychovávaného omezuje, nemůže dosáhnout uspokojení svých potřeb. Trest může být např. fyzický, psychický nebo zákaz oblíbené činnosti.

Odměny a tresty jsou tak rozsáhlé téma, že se jim budeme věnovat v následující podkapitole blíže.

Odměny a tresty ve výchově

Odměny a tresty patří k základním výchovným prostředkům, bez kterých by si většina rodičů neuměla výchovu představit. V posledních letech se tyto dvě výchovné metody začaly hojně rozšiřovat. Je však potřeba uvědomit si hierarchii vztahu mezi těmito dvěma póly. Dítě potřebuje vědět, kde jsou jasné hranice a cítit v rodiči přirozenou autoritu. Na rodičích je, aby dítěti ukázali jasnou hranici a srozumitelně je vedli. Rodiče musí dítěti předat základní zkušenosti, například, že každé jednání má své následky a musí nést odpovědnost za své činy a chování. Obecně se uvádí, že odměny jsou účinnějšími prostředky a mělo by jich být ve výchově používáno více než trestů.

Odměny

Odměna je brána jako důležitý prvek výchovy, avšak ani odměna nemusí být ideálním řešením. Odměnami rozumíme nejen odměny hmotné (nová hračka, knížka, technologická vymoženost atd.), ale i odměny sociální (pochvala, uznání, projevení zájmu, pohlazení, umožnění zajímavé činnosti, úsměv, vědomí, že je na dítě rodič hrdý atd.). Někteří rodiče odměny nepoužívají, neboť zastávají názor, že si dítě kupují. Tento názor není správný, pokud s odměnami nakládají hospodárně. (Langmeier, Krejčířová, 2006) S tím souvisí tvarování tzv. shaping, kdy odměna následuje po menších úspěších a tak vede k tomu hlavnímu cíli, ke kterému se jedinec postupně blíží. Dalo by se říci, že je to trochu jako hra „přihořívá – hoří“. (Čáp, Mareš, 2001)

Odměna obecně v dítě vzbuzuje pocit něčeho příjemného, má pozitivní zpětnou vazbu. Odměna je vyjádření spokojenosti a může mít silný motivační účinek. Pro dítě je odměna kladnou motivací, vycítí, že svým chováním udělalo rodiči radost a bude tak pravděpodobně toto chování opakovat. (Vaníčková, 2004)

Za pomoci publikace od Matějčka jsme převzali dělení odměn na odměny **psychické, fyzické, hmotné a odměny formou umožnění činnosti nebo zážitku**.

Odměny psychické – jedná se o projevy sympatie, uznání, pochvaly za kladné chování – tato odměna má velmi silné motivační účinky, činí dítěti velkou radost obzvláště, pokud je spojena s úsměvem nebo fyzickou odměnou. Pochvala od rodičů je pro dítě prožitkem štěstí, může být doplněna pohlazením hlavy, pusou či objetím.

Odměny fyzické – fyzické odměny jdou ruku v ruce s odměnami psychickými, jedná se o pohlazení, pusou, objetí, prostřednictvím fyzických odměn dávají rodiče najevo náklonnost a lásku k dítěti.

Odměny hmotné – spočívají ve formě hmotných darů (hračka, elektronika atd.), tyto odměny nemají pro dítě tak velkou váhu, jako by měly mít odměny ve formě nějakého společného zážitku.

Odměny formou umožnění činnosti nebo zážitku – do této kategorie řadíme odměny ve formě společné aktivity dětí s rodiči. Tato forma odměny by měla mít pro dítě přínos, napomáhá ke sblížení dětí s jejich rodiči, navíc dítě pozná něco zajímavého, naučí se novým věcem, užije si zábavu a dobrodružství. (Matějček, 1995)

Tresty

Matějček (1995, s. 26) uvádí, že: „*Trestem není to, co si vymyslel a za trest považuje vychovávající, nýbrž co dítě jako trest vnímá, pociťuje a prožívá. Je to „onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout“.*

Tresty mohou mít různé podoby, jsou to např. tresty tělesné, okřiknutí a pokárání, zákaz nějaké zájmové činnosti nebo ignorování. Trest jako výchovný prostředek bývá zpochybňován, zejména pro rizika, která s sebou nese. Jedná se například o snížení vnitřní motivace, zatvrzení vůči rodiči, vzdor, deprese atd. (Čáp, Mareš, 2001) Domníváme se, že použití trestu je zbytečné, jelikož ve většině situací se dá použít jiný výchovný prostředek, než trest. Avšak za jistých podmínek je nutné trest použít a může mít i pozitivní účinek, i zastánci volné výchovy uznávají tzv. přirozené tresty. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Ale dítě by nemělo mít pocit, že ho rodič nemá rád. Neustále je důležité emoční pouto mezi rodičem a dítětem. Rodič by měl hodnotit čin, který dítě udělalo a ne jeho osobu. (Mertin, 2011)

Jednou z forem trestů, jsou tresty **fyzické** (mírnější např. plácnutí, pohlavek až k bití opaskem). Je prokázáno, že tresty fyzické, pokud jsou používány výjimečně a oprávněně, s celkovým emočně kladným vztahem k dítěti, jsou mnohem méně závažné pro psychický vývoj dítěte. Výjimečným fyzickým trestem myslíme například plácnutí přes zadek, pokud dítěti hrozí nějaká hrozba a je nutné, aby si dítě tento úkon zapamatovalo.

Další formou jsou tresty **psychické** (připomínání chyby, výsměch, ponižování, vyhýbání se kontaktu, odsuzování). Typickým psychickým trestem je „vydírání“ dítěte, např. „Když něco neuděláš, nedostaneš bonbón.“

Jako poslední forma trestu mohou být **zákazy** (oblíbené činnosti, zájmového kroužku, činnosti ve volném čase, návštěva příbuzného atd.). (Čáp, Mareš, 2001)

Uvedeme si pár funkcí trestů:

Napravit škodu – abychom mohli trestem napravit škodu, musí si být dítě vědomo chyby, kterou udělalo, trest se musí použít s rozvahou a klidem, aby dospělý trestem neuspokojil spíše své pocity.

Zabránit opakování – jak jsme již zmínili, dítě si musí být vědomo chyby, kterou udělalo, jinak by trest byl neúčinný, dítě by chybu opět opakovalo a trest by tak musel též následovat.

Zbavit viníka pocitu viny – se sejmutím pocitu viny by dospělý neměl otálet, neboť nést si břímě viny by mohlo na dítěti napáchat škody, důležité je, aby dospělý dítěti chybu nepřipomínal, neboť za chybu následoval trest a tím by měla být věc vyřešena. (Vaníčková, 2004)

Pozitivní a negativní funkce trestů uvádí Langmeier a Křejičřívová (2006):

Pozitivní funkce

- trest pomáhá dítěti pochopit, co znamená „ne“ a „nesmíš“,
- trest pomáhá potlačit nežádoucí chování dítěte, pokud potřebujeme, aby správné chování přišlo rychle a bezodkladně (např. pokud dítě vběhne do silnice),
- vynechání trestu může sloužit jako odměna.

Negativní funkce

- trest může navodit příliš silné emoční reakce (strach, úzkost),
- trest může potlačit nežádoucí chování, ale nenaučí dítě, co správného má udělat,

- trest vede dítě k tomu, aby nebylo při nesprávném chování odhaleno, než aby zanechalo zakázané činnosti,
- trest může vést k tomu, že se dítě začne vyhýbat osobě, od které trest přichází,
- opakovaný trest ztrácí účinek,
- trest může být někdy i odměnou,
- tělesný trest může způsobit újmu na zdraví.

2.4 Vývoj a výchova dětí v minulosti a v současném světě

Čas od času by si měl každý, kdo vychovává nebo kdo sleduje výchovu dětí položit otázku, jaké je postavení dětí v současné společnosti. Dále by se měl každý vychovávatel zaměřit na otázky, co očekáváme, co poskytujeme, jaké podmínky vytváříme a k jakým cílům je vedeme. V dnešním světě se odpověď na tyto otázky stává ještě podrobnější, a na tom, zda nalezneme odpověď, závisí zřejmě budoucnost lidstva.

V minulosti byla situace ve výchově snazší a to ze dvou prostých důvodů. Výchovné praktiky, které byly používány, byly zhruba stejné v generacích, které po sobě následovaly, jelikož i výchovné cíle byly stejné. Dítě dostávalo více méně stejné poznatky, dovednosti, hodnoty, postoje a zkušenosti jako předcházející generace otců a dědů. Výchova se napříč generacemi měnila pouze v menších věcech, některé změny nezasáhly vývoj a výchovu dětí vůbec. Teprve až od konce 19. století začalo docházet ke změnám. Co se můžeme dozvědět z knih, víme, že dříve byla prosazována výchova k naprosté poslušnosti dítěte. Děti byly vedeny k poslušnosti v době, kdy ještě nedokázaly pochopit význam příkazů a zákazů.

Od počátku 20. století se začíná hroutit síť autorit, poslušnost a podřízenost staršímu a mocnějšímu se rychle rozplývá. Vychovatelé a filozofové zpočátku ještě uznávají poslušnost vůči autoritě, ale mělo by se jednat o poslušnost vědomou, nikoliv slepou. Násilí ve výchově ta doba nedovoluje, anebo alespoň omezuje na co nejmenší míru. Propaguje se, že přílišná kázeň dítěti škodí, stejně tak příliš velká volnost, dítě má poslouchat z přesvědčení, že rozkaz je nejlepší a nejmoudřejší.

Od 20. do 50. let minulého století již není tak dbáno na slepou poslušnost, do výchovy se však vrátil požadavek naprostého pořádku a pravidelnosti v životosprávě. Ve výchově se začíná prosazovat jako nejdůležitější stránka pořádek. Nejde již tolik o podřízení se dru-

hému člověku, ale o podřízení se pevným pravidlům. Vychovatel by měl určit program a dbát na to, aby jej dítě dodržovalo.

Až od začátku 50. let se začíná doporučovat, aby dítěti byla ponechána iniciativa, a zdůrazňuje se, že každé násilí ve výchově je škodlivé. Dítě má právo na vlastní projevy a dospělý si uvědomuje, že není v moci dítěte provést všechny rozkazy a příkazy a není nutné jej trestat za každou neposlušnost. Změny, které nastaly ve výchově, jsou zřejmě spojeny s rychlými proměnami společnosti a její demokratizací. Velkou změnou prošla emocionalita v rodině. Dříve rodina plnila funkci ekonomickou a politickou a emoce byly uspokojovány spíše v širším společenství, nyní rodina dává dítěti emoční jistotu, ochranu a oporu.

Mezi generací rodičů a dětí je stále větší odstup. Podmínky, za kterých vyrůstali rodiče, byly v podstatě úplně odlišné od těch dnešních, ať už jde o názory, hodnoty nebo způsob života. V dnešní době jsou rodiče stále nejistí, jak děti vychovávat. Demokratická výchova vyžaduje pružnější přístup než výchova autoritativní, která již nestačí. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.5 Mezigenerační výchova

V momentální společnosti dochází k řadě změn, které jsou spojeny s výchovou dětí, společnost prochází změnami nejen ve výchově, ale také ve vzájemných vztazích mezi generacemi. Lidé jsou vedeni k mezigeneračnímu učení, a na druhé straně jsou nuceni k zeslabující mezigenerační solidaritě, s čímž souvisí pojem ageismus. V mezigenerační výchově se častěji objevují mezigenerační konflikty napříč generacemi.

Rozdíly na výchovu dětí od sebe vzdalují rodiče a prarodiče. Odborníci doporučují, aby mladá rodina žila, co nejdále od rodičů, hlavně od matky manžela. Jiní se zase shodují na tom, že by rodina měla bydlet, co nejbliže u rodičů. Avšak záleží na tom, jaké mají rodinné vztahy. (Říčan, 2004)

„Mezigenerační učení můžeme říci, že patří k obvyklým kategoriím učení, můžeme konstatovat, že se jedná o učení záměrné i nezáměrné, také vědomé i nevědomé, dále senzomotorické, verbálně kognitivní či sociální učení, celoživotní a všeživotní, formální, neformální i informální. Jeho základním distinktivním znakem oproti jiným typům je, jak se zdá, pouze spoluúčast lidí z různých generací. Mohou to být jak dvě generace jdoucí za sebou, tak generace ob jednu či dokonce ob dvě.“ (Rabušicová, 2016, s. 17-18)

Mezigenerační solidarita je vymezena jako solidarita mezi rodiči a jejich dětmi. Jsou to vztahy mezi mladšími a staršími generacemi. Pro seniory je mnohem důležitější udržet si dobré vztahy s jinými generacemi. Dnešní senioři si mnohem déle snaží udržet nezávislost na svých dětech a okolí, na druhou stranu věří, že pokud budou potřebovat pomoc, tak jim jejich děti pomohou. (Rabušisová, Kamanová, Pevná, 2011)

Ageismus je pojem, který je odvozen od anglického slova age, které znamená věk, stáří a obecně je označován jako společenský předsudek vůči stáří. V současné době je ageismus chápán jako komplexní fenomén nejen teoretické sociální vědy, ale i politické, sociálně politické a sociálně psychologické praxe. (Jirásková a kol., 2005)

Mezigenerační konflikty patří k jednomu z nejčastějších mezilidských sporů. Hlavní roli sehrává předpojatost rozdílných generací vůči sobě navzájem. Většina mezigeneračních konfliktů pramení z pokřiveného názoru o jiných generacích. Často se setkáváme s názorem, že staří jsou špatní a naopak mladí jsou špatní, aniž by generace mezi sebou měly nějakou špatnou zkušenost. (Jirásková a kol., 2005)

Mezigenerační přenos stylů ve výchově

Každé dítě napodobuje své rodiče, tomu dá za pravdu snad každý rodič. Rodiče dětem předávají ať už vědomě či nevědomě vzorce chování, dochází tak k tomu, že rodič někdy dětem předá i chyby, kterých se dopustil. Potom se pak s tímto chováním často ztotožňuje a považuje je za správné. Poté, když se dítě stane též rodičem, může od svého rodiče přebrat podobný nebo zcela identický výchovný styl, to se děje vědomě i nevědomě. Navíc dítě, poté již rodiče, může ovlivnit zkušenost z dětství, kdy se může vyvarovat chování, které považuje za chybné. Odlišování se od svých rodičů není vůbec jednoduché. Jak náročné je změnit zažitý modely z dětství, popisuje např. **Satirová** (1994, s. 193). „*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*“.

Sociální učení hraje v mezigeneračním přenosu výchovných stylů velkou roli, avšak na výchovné styly má nepochybně velkou roli i řada dalších faktorů, které mohou ovlivňovat výchovné styly dvou generací rodičů. Jistý přenos výchovných stylů z jedné generace na druhou jistě existuje. Podle **Kitamuri** a kol. (2009) je však i přes narůstající počet studií zaměřených na přenos vhodných výchovných stylů stále nejasné, jak moc jsou výchovné styly přenášeny z generace na generaci a zda jde o přímý přenos, či zda je zprostředkovaný třetími proměnnými.

3 TRANSGENERAČNÍ PŘENOS

„Transgenerační přenos – duševní utrpení, které se přenáší z jednoho života do druhého a infiltrují naše potomky, protože my nejsme schopni je vyřešit.“

Willy Barral

„Trans znamená přes, transgenerační je tedy to, co se předává přes generace. Vědomě, a pochopitelně i podvědomě.“ (Tenenbaum, 2018, s. 71)

Psychologický slovník (2000, s. 465) **„Přenos transgenerační - přenos určitého jevu z jedné generace na druhou, např. při výchově dětí; u týraných dětí bývá často nalézáno týrání v anamnézách rodičů.“**

„Způsob výchovy je silně ovlivňován těmi zkušenostmi, které si dospělý přináší ze svého dětství z výchovy v orientační rodině a ve škole. Běžně se stává, že rodič nebo učitel považuje za samozřejmou tu formu výchovy, jíž se dostalo v rodině a ve škole jemu. Jde o bezděčné, nevědomé napodobování, v některých případech to však je postup záměrný, přímo programový.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 314)

V některých případech transgeneračního přenosu dochází k tomu, že mladý člověk se snaží vychovávat své děti přesně opačným způsobem, než vychovávali rodiče jeho. To může být v některých případech příznivé, zejména pokud to vede ke kladnému emočnímu vztahu k dětem, v opačném případě to může vést od jednoho extrému ke druhému. (Čáp, Mareš, 2007)

„Z historického hlediska transgenerační přenos lze nalézt u hlubinné psychoanalýzy Sigmunda Freuda a to prostřednictvím pojmů kulturního nebo fylogenetického dědictví. Toto dědictví je předáváno novým generacím díky transgenerační dynamice paměťových stop. Za hlavní mechanismus přenosu mezi generacemi považoval proces identifikace, zprostředkující přetrvávající působení ztraceného objektu ve struktuře ega.“ (Tóthová, 2011, s. 21)

3.1 Vědomý a nevědomý transgenerační přenos

Transgenerační přenos můžeme rozlišit na vědomý a nevědomý.

Vědomý – jedná se o přenos všech verbalizovaných či jiných zkušeností předchozí generace, rodinných příběhů a mýtů, zděděných zvyků, rituálních obřadů a tradic. K vědomému přenosu patří rodinné dědictví, které se přenáší z generace na generaci. (Tóthová, 2011)

Nevědomý – je tvořen mnogogeneračním přenosem všech životních zkušeností rodinné minulosti. V několika generacích za sebou se tak setkáváme např. s tragickými osudy, nechtěným otěhotněním, nehod sourozenců, emočním přerušením kontaktu s rodiči, zatajené podvody, smrtelné onemocnění atd., jež zůstávají pro samotné členy rodiny na mapě rodinného života neviditelnými a nečitelnými skvrnami. (Tóthová, 2011)

„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)

3.2 Důsledky transgeneračního přenosu

Dítě zůstává celý život v nevědomosti, pokud se jedná o události, které se ho bezprostředně dotýkají. Důsledky lhaní a zatajování pravdy v rodině vyvolávají u dítěte pocit nedostačující ochrany, pocit viny, únava, deprese, zatrpkllost atd. A i když dojde k odhalení tajemství, neznamená to, že se vypaří dopad na psychiku. Aniž bychom si to uvědomovali, tajemství mají dopad na naši osobnost, psychické i fyzické zdraví našeho života. Potíže a dysfunkce lze u dítěte zpozorovat velmi brzo, mohou trvat až do dospělosti a to ve formě depresí, rizikového chování, toxikomanie, trestné činnosti atd. Kdyby si rodiče uvědomovali, že jejich neupřímnost způsobuje to, že děti trpí, možná by se odvážili promluvit s dětmi o skutečné pravdě. U některých dětí jsou symptomy natolik alarmující, že by měli rodiče otevřít oči, rozum i srdce. Výchova je možná pouze tehdy, zachovají – li si zdravý rozum a cit.

Dítě dešifruje lži a nevyřčená slova

Dokonce i malý kojeneček je schopen vnímat to, co dospělý říká, kojenci jsou mnohem inteligentnější než si dospělý myslí. Rodičovské lži mohou mít pro dítě i pozitivní aspekt, avšak pořád převahuje myšlenka, že děti mají právo na nezávislé formování si osobnosti.

Nekonečné prožívání traumat

„Nevyřčená slova, postupné události, dramata a nezvládnuté životní výzvy se vracejí napříč rodovým stromem, jako by současně s následky traumat existovala generační solidarita.“

Alice Millerová

Problémy s identitou

„Podaří – li se nám poznat přirozenou podstatu hlíny, z níž jsme uhněteni, mohli bychom dát naší anatomii podobu našeho osudu.“

Judith Viorst

Tajemství zastírají informace, které jsou důležité pro stránky života lidí. Lidé často hovoří o tzv. „děravé paměti“, což je neschopnost mluvit sám o sobě. Každému se někdy stane, že není schopný identifikovat čin, který udělal, není schopen se s ním ztotožnit.

Transgenerační opakování

„Čím je minulost temnější, tím větší má tendenci se znovu projevit v podobných podmínkách. Je možné prohlásit, že naše rodina nám vybrala náš osud.“

Élisabeth Horowitzová

Opakování si rodinné historie je neodvratné pro každého, kdo se zajímá o rodinné dědictví. Opakování se projevuje tak, že člověk cítí, mluví nebo se projevuje jako jeho rodiče.

Nevědomá rodinná loajalita

„Ten, kdo by chtěl bojovat proti zešilení, by měl dost co dělat.“

Erving Goffman

Následky toho, co prožili předkové, se táhne po generace a může být velmi zajímavé prožít stejnou situaci, jako předek před několika lety. Loajalita je základním prvkem pocitu příslušnosti k rodině. Každý člen rodiny je zodpovědný za věčnost rodiny.

Zdravotní problémy

Někdy se může stát, že dítě trpí tělesnými i duševními symptomy, které mohou být způsobené mlčením jednoho z rodičů, jde o bolest vědomou či nevědomou. Veškeré potíže dětí mají kořeny v předcházející generaci, u rodičů počínaje. (Tenenbaum, 2018)

3.3 Transgenerační psychologie

Transgeneračními přenosy se zabývá transgenerační psychologie. Transgenerační psychologie se zabývá znovuobjevením rodinné historie a její převedení do smysluplného celku rodinné historie. Tento proces slouží k tomu, aby každý člen rodiny pochopil svůj skutečný původ a také rodinnou historii. Transgenerační psychologie říká, že rodina není zodpovědná za svou minulost, ale záleží již na ní, jak s minulostí v současnosti naloží. Nový směr transgenerační psychologie by se neměl zaměřovat jen na přerušení transgeneračního přenosu zranitelností v současné rodině, ale naopak by se měl pokoušet o hledání příčin tohoto přenosu v původních rodinách a o prevenci dalších generací. Cílem transgenerační psychologie by mělo být pomoci rodinám dosáhnout jakéhosi smíření s předešlými generacemi, to by umožnilo mladým, novým generacím vyrůstat ve svobodnějším prostoru bez nějakých dluhů z minulosti. (Tóthová, 2011)

Hlavní cíle transgenerační psychologie lze shrnout do následujících oblastí:

1. Transgenerační vývojový cyklus rodiny

Pochopení životního cyklu rodiny z výhledu střídání generací, tzv. chápání vývojového kontinua rodiny jako odehrávajícího se na průsečíku horizontální osy, která ji popisuje v aktuálním časoprostoru ekosystémových vazeb a současného životního cyklu, a vertikální osy, jež situuje vývoj nukleární rodiny v rámci dlouhodobého kontinua transgenerační provázanosti předchozích a budoucích generací.

2. Transgenerační emoční pole rodiny

„Narozením jednoho jediného dítěte se spolu nerozpojitelným poutem nepropojují jen dva rodiče, ale také celé jejich dva rody, jejichž kořeny sahají v mnoha generacích hluboko do minulosti.“ (Chvála, Trapková, 2008, s. 141 In Tóthová, 2011, s. 41)

Každá nová rodina přináší ze své původní rodiny od obou rodičů nové silové pole, toto silové pole přináší provázanost všech vztahových struktur i těch nepříbuzných a tímto se zakládá transgenerační dynamika emočního pole rodiny.

Chvála a Trapková, 2008 In Tóthová, 2011, s. 48 uvádí, že jsou vztahy vrozené a získané.

Vrozené vztahy	Získané vztahy
Vznikají oplodněním, těhotenstvím a porodem.	Vznikají seznámením, přijetím, osvojením.
Vznikají zevnitř ven.	Vznikají zvenku k nám.
Jsou samozřejmé.	Nejsou samozřejmé.
Jsme do nich vrhnutí, nelze si je zvolit.	Je možné si je (ne)zvolit a (ne)získat.
Nelze je ztratit.	Je možné je kdykoli ztratit.
Je možné je naplnit nebo nenaplnit.	Je možné je vypěstovat z ničeho.
Jsou trvalé, i když nebyly naplněné.	Zanikají, pokud se o ně nestaráme.
Jsou biopsychosociální.	Mohou být jen psychosociální.
Hlubinně spojují celé generace rodů.	Hlubinně spojují jen dva jedince na základě volby.
Jsou vždy oboustranné.	Mohou být jednostranné.
Jsou osudově stabilní.	Jsou osudově labilní.

Tabulka 2 Vrozené a získané vztahy podle Chvály a Trapkové (Zdroj: Tóthová, 2011, s. 48)

3. Transgenerační dědičnost rodových struktur

„Je to, jako by rodinná struktura dokázala reprodukovat sama sebe, jako by byla dědičná, psychologicky dědičná. Jako by každá struktura v sobě nesla jakési nepsané pravidlo následované jejími příslušníky duševně i tělesně. Tyto dědičné struktury, které je tak těžké pochopit, pramení spíše z emočního a momentálního dědictví než z dědictví biologického.“ (Schützenbergerová, 1998, s. 121 In Tóthová, 2011, s. 49)

Smysl rodiny by měl být naplněn předáváním dědičných informací z rodičů na potomky. Skutečná podstata spočívá v předávání emočních, sociálních, psychologických a duchovních významů, které by mohly být vetkány do narativních tradic a rodových příběhů.

4. Transgenerační přenos rodinné rezilience a vulnerability

„Uvědomění si souvislosti naší vlastní multigenerační rodinné minulosti nemocí a ztrát, věr i přesvědčení se současnou fází životního cyklu zlepši schopnost efektivně pracovat s rodinami čelícími závažným onemocněním.“ (Rolland, 2004, s. 113 In Tóthová, 2011, s. 55)

Hlavní cíl transgenerační psychologie nespočívá jen v rozšíření transgeneračního rozměru rodiny, ale v potenciálu transgeneračních zdrojů rodinných sil a zranitelností, které jsou formovány dědictvím původních rodin.

Faktory rodinné rezilience

Protektivní (ochranné, pasivně rezilientní) schopnost rodiny chránit se před zátěží.	Pomáhají tlumit dopad zátěže a zachovat optimální fungování a integritu rodiny v zátěžových situacích, brání vlastní změně.
Ameliorativní (posilující, aktivní, podpůrné) schopnost rodiny aktivně zvládat zátěž.	Posilují schopnost rodiny zátěž aktivně zvládat, mobilizovat zdroje pro změnu a přizpůsobení, překonávání překážek podporující v růstu.
Regenerující (obnovující, uzdravující) schopnost rodiny léčit změny, které zátěž vyvolala.	Pomáhají rodině zotavit se z krize a mobilizovat zdroje pro zdravení, obnovují rodinné fungování, harmonii a vyčerpané zdroje sil.

Tabulka 3 Faktory rodinné rezilience (Zdroj: Tóthová, 2011, s. 62)

Faktory rodinné vulnerability

Rizikové (potenciálně zraňující) predispoziční nebo potenciální ohrožování rodiny.	Potenciálně rizikové faktory ohrožující fungování rodiny, na něž rodina nemusí vykazovat citlivost a které se mohou, ale nemusí stát aktuálním stresem.
Stresové (oslabující, aktuálně zraňující) dočasná nerovnováha způsobená zvýšenými požadavky na adaptační možnosti rodiny.	Normativní či nenormativní stresové faktory, ale i neefektivní strategie zvládání či obranné mechanismy, vychylují z rovnováhy, oslabují schopnost rodiny zvládat

	zátěž, vyžadují zvýšenou adaptaci.
Traumatické (destruktivní) dlouhotrvající či extrémní stresová zátěž přesahující adaptační možnosti, vedoucí k hlubokému zranění.	Všechny formy traumatizace a rodinného násilí, které závažně poškozují rodinu nebo osobnost jejich členů a vyžadují obnovu nejhlubších struktur.

Tabulka 4 Faktory rodinné vulnerability (Zdroj: Tóthová, 2011, s. 63)

5. Transgenerační rodinná diagnostika

„Multigenerační diagnostika rodiny pomáhá objasnit oblasti zdrojů sil i zranitelností. Pomáhá též identifikovat vysoce rizikové rodiny zatížené minulými nevyřešenými záležitostmi a dysfunkčními vzorci, které nezvládají odpovídat na přítomné výzvy.“ (Rolland, 2004, s. 99 In Tóthová, 2001, s. 61)

Cílem transgenerační rodinné diagnostiky je ukázat vyhlídky každé rodiny bez ohledu na transgenerační dědictví. Cílem transgenerační psychologie je poskytnout díky pravidelné spolupráci s rizikovými a odolnými rodinami praktické výstupy pro transgenerační diagnostiku. (Tóthová, 2011)

Transgenerační terapie

Pokud je člověk nespokojený se svým životem a nechápe, proč vede takový život, jaký vede, může to mít spojitost s transgeneračním přenosem. Tento přístup může vysvětlit chování a fungování lidí, může přinést mnoho odpovědí i na nepochopitelné jevy, dovolit lidem, aby našli své místo v rodové linii. To, co lidé prožívají má téměř vždy spojitost se vztahem k nedávné nebo velmi staré historii rodiny. Dalo by se říci, že transgenerační terapie oprošťuje od vztahů s předky, které jsou pro lidi zatěžující a zotročující, zvláště pokud jsou nevědomé. Pokud člověk projde transgenerační terapií, může konečně pochopit svou identitu, postavení v rodové linii, jeho vlastní život a to, čím je celý život spoután a omezen. Lidé jsou po absolvování transgenerační psychologie schopni se osamostatnit a najít smysl existence. Navíc kladným prvkem transgenerační terapie je, že lidé mohou mezi svými předky nalézt kladné vzory, šťastné přenosy, ba dokonce hrdiny. Každého uklidňuje pocit, že je schopen najít své místo uvnitř rodiny, mít zde svou roli. K tomuto dopomáhá právě transgenerační terapie. (Tenenbaum, 2018)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce jsme si zvolili kvalitativní výzkum. Dle našeho názoru právě kvalitativní výzkum, který je definován jako: příležitost pro hluboké poznání a jemnou analýzu konkrétního prostředí, hlavním rysem je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis (Gavora, 2000), může nejlépe odkrýt danou problematiku, kterou se v naší diplomové práci zabýváme. Kvalitativní výzkum jsme realizovali pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Ve výzkumné části se věnujeme výzkumnému problému, výzkumným otázkám, cílům, výzkumnému souboru a metodě sběru dat. V další kapitole je to pak samotná interpretace získaných dat.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém se odvíjí od samotného tématu diplomové práce, tudíž mezigenerační transfer výchovy v rodině. Jak už jsme zmínili v úvodu, otázka výchovy a přenosu výchovných stylů není zcela jednoduchá a to, jaký výchovný styl rodiče zvolí je nelehkým úkolem, se kterým si láme hlavu nejen nastávající rodič. Nás především zajímá, zda je právě výchovný styl, který matky zvolily inspirovaný výchovným stylem, ve kterém vyrůstaly a který uplatňovali jejich rodiče, či dokonce tento výchovný styl převzaly úplně nebo naopak vůbec.

Někteří autoři uvádějí, že přenos výchovy je výhradně zapříčiněn genetickými faktory. Po prostudování literatury, která se věnuje této problematice, jsme zjistili, že na tom samozřejmě má určitý vliv genetika, ale také psychosociální faktory, dále prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, sociální dědičnost a sociální učení.

Výzkumů, které byly realizovány na toto téma nebo se ho alespoň nějakými prvky dotýkaly, není mnoho, proto jsme se rozhodli podívat se na přenos výchovy v rodině podrobněji, a to i z hlediska přenosu nejen výchovných stylů, ale též odměn a trestů.

4.2 Výzkumné otázky a cíle

Hlavní výzkumná otázka:

Jak dochází k přenosu výchovných stylů, se zaměřením na odměny a tresty napříč mezi generacemi?

Díličí výzkumné otázky:

1. Jaké výchovné styly jsou aplikovány generací matek (starší dospělost) a jak tomu bylo u jejich rodičů?
2. Ovlivňuje vlastní zkušenost z dětství chování generace matek (starší dospělost) v souvislosti s aplikací výchovy na vlastní děti?
3. Jak vztah generace matek (starší dospělost) s jejich rodiči ovlivňuje převzetí výchovného stylu?
4. Existuje mezigenerační přenos v oblasti používaných trestů ve výchově?
5. Existuje mezigenerační přenos v oblasti používaných odměn ve výchově?
6. Existuje vliv používaných trestů a odměn generace matek (starší dospělost) v souvislosti s tím, jaké odměny a tresty byly uplatňovány na jejich výchovu?

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit, zda dochází k přenosu výchovných stylů, se zaměřením na odměny a tresty napříč mezi generacemi.

Díličí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaké výchovné styly jsou aplikovány generací matek (starší dospělost) a jak tomu bylo u jejich rodičů.
2. Zjistit, zda vlastní zkušenost z dětství ovlivňuje chování generace matek (starší dospělost) v souvislosti s aplikací výchovy na vlastní děti.
3. Zjistit, jak vztah generace matek (starší dospělost) s jejich rodiči ovlivňuje převzetí výchovného stylu.
4. Zjistit, zda existuje mezigenerační přenos v oblasti používaných trestů ve výchově.
5. Zjistit, zda existuje mezigenerační přenos v oblasti používaných trestů ve výchově.
6. Zjistit, zda si generace matek (starší dospělost) uvědomuje vliv používaných odměn a trestů jejich rodičů v souvislosti s odměňováním a trestáním vlastních dětí.

4.3 Výzkumný soubor

Při výběru výzkumného souboru jsme uvažovali, jaký výzkumný soubor oslovit. Jelikož se jedná o přenos výchovy, bylo nutné oslovit takovou generaci, která již má své potomky,

kterí jsou ve věku, kdy je potřeba je vychovávat nebo potomky, kteří jsou již odrostlejší a byli vychováváni. Nemohlo se jednat o bezdětné respondenty či respondenty, kteří mají děti v novorozeneckém, kojeneckém nebo batolecím věku.

Tudíž jsme zvolili respondenty, kteří jsou ve věku střední dospělosti, toto období je podle Vágnerové (2000) vymezeno mezi lety 35-45 let. Toto období je charakterizováno podle Vágnerové (2000) bilancováním nad životem minulým a také budoucím. Proto jsme zvolili právě tuto věkovou kategorii, protože se naše otázky dotýkají jednak minulosti a také budoucnosti, jako například, zda má výchova vliv na budoucí generace atd.

Náš výzkumný soubor tvořily jen ženy v tomto věkovém rozpětí. Tento výběr byl zřejmý, jelikož se domníváme, že právě ženy jsou tím prvkem, který má v rodině vůdčí pozici, co se týká výchovy dětí a tudíž nám mohly říci mnoho informací k dané problematice. A také právě ženy více přemýšlí nad tím, jak se výchova v orientační rodině přenáší do prokreace. I když mnoho výzkumů dokazuje, že role otce i matky je srovnatelná a rovnocenná. Každý z nich má své specifické kompetence. Této problematice, tedy roli otce i matky ve výchově jsme se věnovali již v teoretické části práce, kde se názory autorů na role ve výchově též odlišují.

„Dítě má oba rodiče. Oba rodiče mají k dítěti specifickou roli. Některé matky se domnívají, že otec je jakási jejich náhražka, že je to nedokonale fungující matka. Otec prostě není matka. Otec je otec, matka je matka, Jejich chování vůči dítěti je nezastupitelné, specifické a pro dítě životně potřebné.“

Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

významná česká psycholožka

V následující tabulce můžeme vidět účastníky výzkumu, jejich jména jsou na základě zachování anonymity smyšlené.

Rozhovor	Smyšlené jméno
1	Ingrid
2	Milena
3	Marie
4	Jiřina

5	Simona
6	Radka

Tabulka 5 účastníci výzkumu

4.4 Metoda sběru dat

Při výzkumu byla zvolena metoda rozhovoru se všemi respondenty. Rozhovor byl polostrukturovaný. S tím, že v úvodu rozhovoru byly respondentům vysvětleny tři hlavní výchovné styly a to demokratický, autoritativní a liberální. Respondenti byli tedy obeznámeni s danou problematikou. Otázky do rozhovoru byly sestavovány tak, aby odpovídaly stanoveným cílům výzkumu.

Rozhovory byly realizovány v měsících prosinec 2018 a leden 2019. Účastníci byli obeznámeni s účelem rozhovoru a s jeho postupem. Účastníci byli dotázáni, zda by mohli být nahrávání na diktafon. Ústní souhlas projevili tři ze šesti respondentů. Odpovědi tří respondentů byly tedy zaznamenávány písemnou formou. Poté byly doslovně přepisovány do počítače. Rozhovory byly uskutečňovány u respondentů doma, tedy v jejich přirozeném prostředí.

4.5 Analýza a interpretace dat

Analýzu a interpretaci dat jsme prováděli pomocí designu zakotvené teorie. Dále se postupovalo otevřeným kódováním, byly vytvořeny jednotlivé kódy pro určité části textu. Poté bylo použito axiální kódování a selektivní, kdy kódy byly zařazeny do kategorií a následně byl sestaven paradigmatický model.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky jsou prezentovány pomocí zakotvené teorie. V první fázi jsou vytvořeny kategorie, které vychází z otevřeného kódování a následující kategorie jsou nasyceny jednotlivými kódy. V další fázi je sestaven paradigmatický model a stručně popsán. Interpretace výsledků je doplněna citacemi z odpovědí respondentek.

5.1 Kategorie

Následující kategorie jsou sestaveny na základě společných kódů a jejich vzájemné provázanosti.

1. kategorie VÝCHOVA ZÁKLAD ŽIVOTA
2. kategorie VČERA, DNES A ZÍTRA
3. kategorie ŽIVOT V TRESTU
4. kategorie PŘENOS ODMĚNY

5.1.1 Výchova základ života

Tato kategorie byla nasycena kódy:

- styl výchovy
- dobrá výchova
- odkaz k matce a otci
- genetika „nade vše“
- inspirace výchovou

Pokud jsme chtěli zjišťovat přenos výchovy z generace na generaci, bylo nutné, abychom nejprve zjistili, jaká výchova a výchovný styl byl na respondentky uplatňován. Nejprve jsme uvedli 3 základní styly výchovy, jako demokratický, liberální a autoritářský a poprosili respondentky, aby se držely těchto tří výchovných stylů. Při vyhodnocení výzkumu jsme zjistili, že demokratický styl výchovy je právě ten, který rodiče využívaly hojně, avšak velmi často v kombinaci s jiným výchovným stylem. Respondentky uváděly, že matka používala demokratický styl výchovy, naopak otec byl ten, který uplatňoval spíše autoritářský styl. Avšak u dvou respondentek se objevil liberální styl výchovy a to hlavně ve výchově matky. Bylo to hlavně u respondentek, které neměly nikdy žádné výchovné problémy, ani problémy ve škole, proto dle slov respondentek si mohli rodiče dovolit dát

jim více volnosti. Ingrid uvádí: „*Já i sestra jsme byly bezproblémové, a tak nám rodiče v tomto ohledu mohli nechat úplnou volnost.*“ Respondentka Milena uvádí: „*Tatínek pracoval mimo domov, když přijel na víkend, vynucoval si poslušnost. Byl ten typ, kdy všechno muselo být podle něj...*“ Jedna respondentka uvádí, že na ni byl uplatňován jen autoritativní styl. „*V některých případech jsem dokonce měla strach z jeho reakce...*“ (Marie)

Abychom se dostali k potřebnému výsledku, ptali jsme se respondentek, jak hodnotí výchovný styl, který na ni byl uplatňován. Jak se později ukázalo, tak ve většině případů byl výchovný styl hodnocen kladně a v tom případě byl také výchovný styl přebírán a uplatňován na další generaci. Samozřejmě ve větší části rozhovorů se objevují odpovědi, že svou výchovu museli upravit vzhledem k době výchovy, vlastnostem dětí, také vzhledem k výchově, ve které byl vychován partner a kterou si odnesl do výchovy svých dětí. Ingrid uvedla: „*Výchovu hodnotím kladně, i přesto, že byla více liberální, je to o respektu, pokud děti ví, co si mohou dovolit, ví rodiče, kolik volnosti mohou dětem dát.*“ Více z našich respondentek si uvědomilo, že v průběhu doby, kdy byly vychovávány, nehodnotily výchovný styl příliš kladně, ale s odstupem času a hlavně s výchovou svých vlastních dětí se již na výchovu svých rodičů dívají jiným pohledem. Například Simona uvádí: „*Ona ta autorita není nikdy na škodu, pokud je v mezích a nedochází již k nějakému teroru.*“ Marie se na výchovu, která na ni byla použita dívá právě pohledem, který ji ovlivnil ve výchově svých dětí, říká: „*..... autoritativní styl měl nejspíš pozitivní vliv na můj pohled na výchovu mých dětí.*“

Respondentky vzpomínají na určité výchovné prostředky, které byly v jejich výchově uplatněny a konstatují, zda tyto výchovné prostředky uplatnily či nikoliv. Marie sděluje: „*Otec používal tresty, například facky nebo jsme s bratrem klečeli v koutě. Otec mě hodně trestal, já svoje děti tolik ne.*“ Takové odpovědi vypovídají o tom, že některé výchovné prostředky, se kterými se respondentky úplně neztotožnily, též nepoužily ve výchově svých dětí. Ingrid zase uvádí: „*Otec mě trestal, za pozdní příchody, dal mi domácí vězení, které stejně trvalo kratší dobu, než původně řekl.*“ Z jejich dalších odpovědí je též patrné, že si použití těchto výchovných prostředků do své výchovy neodnesla. Například Simona vzpomíná: „*když jsem přišla později, než jsem měla, hrozně jsem se divila, proč matka nespí, proč mi nadává a čeho se bála, co by se asi mohlo stát a dnes to člověk vidí, že když děti nezavolají, jak měly, tak jsem nervózní.*“

Naopak, co se týče genetiky v přenosu výchovného stylu, má většina respondentek jasno. Pět ze šesti respondentek uvedlo, že se určitě na tom, zda přebraly výchovný styl od svých

rodičů, podílí genetika. Radka dokonce uvedla statistiku: „30% genetika, 30% rodinné vzorce, 30% osobnost a 10% jiné okolnosti.“ Ingrid zase říká: „...přebírání výchovných stylů je i trochu v genetice, občas se přistihnu, že mluvím jako můj otec.“ Tudíž z těchto odpovědí vyplývá, že přebírání výchovy je určitým způsobem v osobnostech zakotveno geneticky nebo alespoň respondentky jsou o této skutečnosti přesvědčeny. Z některých výpovědí je i patrné, že o tom, zda má genetika vliv na výchovu dítěte jsou respondentky přesvědčené díky svému partnerovi, na kterém vidí určité genetické znaky, jako mají jeho rodiče.

Na přímou otázku, zda tento výchovný styl převzaly respondentky od svých rodičů, ani jedna z respondentek neodpověděla přímo ano. Ve většině případů jde o to, že respondentky si převzaly určité výchovné prvky, které jim vyhovovaly i jako dětmi a nyní i jako rodiči. Převzaly také to, o čem si myslí, že bylo vyhovující, žádoucí a hlavně prospěšné pro jejich výchovu a momentálně by mohlo být prospěšné pro výchovu jejich potomků. Milena sdělila: „Vybrala jsem jen to, co jsem při své výchově ocenila a co jsem si myslela, že je v pořádku, abych své děti vychovala v co nejlepší víře.“ Ingrid si zase myslí, že také záleží na době, ve které je dítě vychováváno: „...s ohledem na dobu, ve které jsem děti vychovávala.“ Je logické, že respondentky si většinou převzaly jen to, co považovaly ve výchově za prospěšné a obohacující, nikdo přece nechce vychovávat své děti špatně. Avšak s ohledem na genetiku, o které si též respondentky myslí, že mají vliv na výchovu, jsou přebírány i ty špatné výchovné prvky.

5.1.2 Včera, dnes a zítra

Tato kategorie byla nasycená kódy:

- rodiče v minulosti
- rodiče dnes
- děti v budoucnosti
- matka a otec
- změna stylu výchovy v čase

Jedním z cílů bylo zjistit, jak vlastní zkušenost z dětství ovlivňuje chování matek v souvislosti s aplikací své vlastní výchovy. Jde o to, že výchova se mění v čase a samozřejmě je nutné upravit výchovu s ohledem na dobu, ve které je dítě vychováváno. I když mnoho prvků z výchovy bylo přejato, bylo nutné je modifikovat, také nejen vzhledem k době, ve

kteřé bylo dítě vychováváno, ale také s ohledem na povahové vlastnosti dítěte, na jeho možnosti intelektuální a také jiné zvláštnosti. Respondentky uvádí, že výchova byla dříve volnější, rodiče se nemuseli o děti tolik strachovat jako dnes. Dávali dětem větší volnost, ale děti věděly, co si mohou ke komu dovolit. Radka uvádí: „*Výchovný styl, který uplatňovali moji rodiče se vzhledem k jejich pracovní vytiženosti a náročnosti kolem domácnosti až tak neřešil a vůbec v dřívější době se výchova tolik neřešila. Děti byly vychovávány okolnostmi, zkušenostmi, vlastními zážitky, prožitky.*“ To potvrzuje i výpověď Jiřiny, která uvádí: „*Rodiče se vždy zaujímali o to, co by mi vyhovovalo nejvíc, někdy mi dali na vybranou mezi několika možnostmi, ale řekla bych, že rodiče spoustu věcí vůbec neřešili v postatě výchova v mém případě plynula sama.*“ Naopak třeba Milena uvádí, že její zkušenost z dětství s chováním rodičů nebyla příliš dobrá ve smyslu hrozby otcem: „*....otec nebyl přítomen každý den a byl pro děti spíše hrozbou ve smyslu - počkej až přijde tatínek.*“ Čímž plynule přecházíme pod další kód a to rodiče dnes.

Právě to, jak byly matky vychovávány, dnes přenáší na výchovu svých vlastních dětí, v čemž vlastně spočívá mezigenerační přenos výchovy. Což je vlastně hlavní cíl naší práce. Z doposud zjištěných informací můžeme říci, že matky spoustu věcí ze své výchovy přejaly do výchovy vlastních dětí, ale hodně se objevují výpovědi, že si přebraly to, co považovaly za dobré ve své výchově. Nikdo samozřejmě záměrně nepřejímá špatné výchovné prvky, ale nezáměrně se mohou objevovat. Přece jen se těžko člověk odpoutává od něčeho, v čem cca 20 let žil, aniž by si z tohoto života odnesl nějaké naučené vzorce chování. Například Milena, která sdělila, že neměla moc dobrou zkušenost v dětství s „hrozbou otce“ uvádí, že ve své výchově aplikuje spíše motivaci, ale pokud je pozitivní motivace nedostačující je nutné použít direktivní přístup. Nikdy by však nepoužila jednoho z rodičů jako hrozbu. Rodič se pak stává symbolem strachu a má to zcela opačný účinek. Například Marie, na kterou byl aplikován spíše autoritativní styl výchovy, uvedla, že: „*V pozdějším případě, až už jsem viděla, že obě děti jsou rozumné a mohla jsem si dovolit jim dát více volnosti, jsem zařadila i liberální výchovu.*“ Doposud však používala i prvky autoritářského stylu, který byl uplatňován i na ni. Naopak Ingrid, na kterou byl uplatňován spíše liberální styl, aplikovala při své výchově spíše kombinaci demokratického a autoritativního stylu: „*Pokud se jednalo o koníčky nebo kroužky, nikdy jsem děti do ničeho nenutila, ale co se týkalo školy, pokud donesly špatnou známku, trvala jsem na tom, aby si ji opravily.*“ Tudíž v těchto případech se potvrzuje, že přenos výchovného stylu z generace na ge-

neraci je do určité míry přenosný, ale výše uvedené respondentky si ho modifikovaly ku své představě.

Pokud se zaměříme na otázku, zda si matky myslí, že výchovný styl, který zvolily pro výchovu svých dětí je nejlepší, tak si většina z nich si myslí a doufá, že ano. Snad nikdo nevychová své dítě s vědomím, že se jedná o špatný výchovný styl. Každý rodič si přeje, aby jejich dítě mělo slušné chování, nemělo v životě žádný problém, ať už tento výchovný styl převzali od minulé generace, či si ho sami vytvořili. Simona uvádí: *„I děti mi několi-krát řekly, že jsou dobře vychované, když například viděly nějakou situaci mezi cizím rodičem a dítětem. A to je pro mě nejlepší zpětná vazba.“* Marie již vidí situaci s odstupem času, kdy jsou její děti dospělé, a říká: *„V mnoha případech se mi moje rozhodnutí, jak vychovávat svoje děti osvědčilo právě teď, když vidím, jakým způsobem žijí a čeho v životě dosáhly.“* A na otázku, zda si myslí, že výchovný styl je automaticky přebírán uvedla, že si nemyslí, že by to bylo automaticky. Pokud by dětem tento výchovný styl nevyhovoval, tak by ho určitě při své výchově neuplatnily. Milena si zase myslí, že svým způsobem dochází k automatickému převzetí výchovného stylu, avšak také k jeho modifikaci si pro vlastní rodinu a také dobu, ve které dochází k výchově. *„Doufám, že mé dcery budou vnímavé a vyberou si jen to pozitivní.“* Podle výpovědí matek můžeme říci, že doufají, že jejich děti budou uvědomělé, že si z jejich výchovy přeberou jen to nejlepší. Zároveň matky tímto tvrzením potvrzují, že ani ony nebyly ve výchově neomylné a přiznávají, že někdy mohly udělat nějakou výchovnou chybu.

Při aplikaci výchovného stylu je též nutné přihlížet k tomu, s jakým výchovným stylem přišel manžel či partner ze své orientační rodiny. To se hojně objevovalo i ve výpovědích respondentek. Tato skutečnost samozřejmě ve velké míře ovlivňuje to, zda matka převzala výchovný styl od svých rodičů, pokud otec dítěte nesouhlasí s výchovným stylem, který byl uplatňován na partnerku, nemůže být tento výchovný styl převzat se vším všudy. Na otázku výchovy otce a matky jsme narazili i v teoretické části práce, zcela zjištěně jsme vybrali jako respondentky jen matky, jelikož matka vždy s dítětem tráví více času, více se děti matkám svěřují, což potvrzují i mnohé výpovědi našich respondentek. Ale ani role otce nemůže být ve výchově dítěte opomenuta. Radka uvedla: *„...spojili jsme to s výchovou, která byla uplatňována na manžela a vytvořili si svoji vlastní.“* Naopak třeba Jiřina uvedla, že manžel byl vychováván na stejném principu jako ona, tudíž nemuseli výchovu nijak upravovat a převzali ji od svých rodičů. Simona se na převzetí výchovy dívá

z pohledu svých dětí a říká: „...že si děti převezmou některé výchovné prvky ode mě, zohlední dobu a také výchovný styl partnera.“

Jak už jsme několikrát zmínili, výchova se také mění s ohledem na dobu, ve které k výchově dochází. Doba také hodně ovlivňuje to, zda je výchova převzata úplně či jen její prvky. Dnes jsou děti vychovávány zcela odlišným způsobem. Děti mají hodně koníčků, kroužků, už jen tak nechodí ven s ostatními dětmi. Také má svůj vliv elektronika a moderní technologie. Na tom, že je nutné výchovu přizpůsobit době, se shoduje i většina respondentek. Radka vidí úskalí i v tom, že ona byla vychovávána v době komunismu a dnešní děti v demokracii nebo přechodu k demokracii. Simona se zase dívá na otázku doby z jiného pohledu. Uvádí: „*Před narozením dítěte si člověk říká, že bude takový a makový rodič a skutečností je pak jiná.*“ Uvádí, že každý rodič se snaží vychovávat své dítě dobře a to, zda to tak je, ukáže až čas. Marie zase měnila výchovu s tím, jak její děti rostly a v jaké fázi se nacházely. „*V období puberty, tedy vzdoru, hlavně u dcery, jsem zařadila prvky autokratického stylu výchovy.*“ Milena se ve výchově dívá do budoucna a uvádí: „*Chtěla bych být více liberální nebo demokratická, avšak nemyslím si, že je ten správný čas začít s těmito výchovnými styly, uvidíme časem, jak budou dcery dospívat.*“

5.1.3 Život v trestu

Tato kategorie byla nasycena kódy:

- výchova bez trestů
- přenos trestů ve výchově
- trest bez účinku
- fyzické tresty
- slovní tresty

Pokud dochází k přenosu výchovy, tak je to výchova i s výchovnými prostředky, jako jsou i tresty. Cca šest z našich sedmi respondentek uvádí, že v jejich výchově nebyly použity tresty a pokud byly, tak nikoliv fyzické, ty se objevují jen zřídka, ale spíše slovní nebo zákazové. Když se nad touto skutečností zamyslíme, jde docela o zajímavý poznatek, neboť dříve byla propagována více výchova, ve které se používaly tresty, a to hlavně fyzické, ve smyslu facky, pohlavku, někdy i horší trest například páskem či rákoskou. Ale většina našich respondentek fyzicky trestána nebyla. Radka uvádí: „*Fyzicky jsem trestána nebyla, fyzické tresty jsem stejně jako moji rodiče nepoužívala.*“ V tomto případě došlo k přenosu

výchovného prostředku. Jiřina zase uvádí: „Zřejmě na mě rodiče nikdy nepoužili takový trest, který bych si nějak výrazněji zapamatovala.“ A též uvádí, že stejně jako její rodiče nikdy nepoužila fyzické tresty, ani pohlavek či facku. Marie se na trestání svých dětí dívá takto: „Co se týká trestů jako zákazů, k tomuto jsem nikdy vztah neměla a myslím si, že jsem nikdy svým dětem nezakázala nějakou činnost nebo nedala domácí vězení.“

Při otázce, zda respondentky používaly při své výchově tresty a zda tyto výchovné prostředky ve formě trestu přebraly od svých rodičů, byly odpovědi jednoznačné. Respondentky se shodují, že si nemyslí, že by trest bylo něco, co se dá přebrat z výchovy. Pokud chcete dítě potrestat, tak ta situace nastane, nepřemýšlíte dopředu, zda použijete trest nebo ne. Většina lidí jedná při použití trestu v afektu, to je ovlivněno momentální situací. Jedná se hlavně o fyzické tresty, neboť pokud by rodič chtěl dát zákaz, ten si většinou promyslí dopředu, jelikož se stane něco, co je viditelné již předem a není to pohlavek za drzou odpověď. Radka a Simona se shodují v tom, že nemohou posoudit, zda u nich docházelo k přenosu trestů, jelikož nebyly nijak trestány a ani ony svoje děti netrestaly. Avšak Radka říká: „Když nad tím tak přemýšlím, tak možná mě ovlivnilo, že mě netrestali fyzicky, proto jsem fyzicky netrestala ani já.“ Simona zároveň dodává: „Pokud by v mé výchově docházelo k abnormálnímu fyzickému trestání, tak bych asi své děti netrestala vůbec anebo naopak bych byla stejný „tyran“ jako moji rodiče.“ Ingrid má podobný názor jako Simona: „Možná, že pokud by mě rodiče trestali fyzicky, tak bych se zapřísáhla, že to svým dětem dělat nebudu, avšak nemohu posoudit.“ Ingrid zároveň udává, že ona byla přísnější ve výchově, otec dětí byl mírnější a domnívá se, že to je spojené s povahou partnera a také přenosem výchovy z jeho rodiny. U respondentek jde pouze o domněnky, jelikož většina z nich právě tresty, které by je ovlivnily v použití nebo nepoužití trestů na své děti, nezažily.

V rámci zjišťování situace o trestech a jejich přenosu, jsme se dostali k otázce účinnosti a efektivnosti trestů. Jelikož pokud by matky považovaly tresty za účinné a efektivní při své výchově, uvědomovaly by si, že to pro ně mělo nějaké ponaučení, tak by si zřejmě použití trestů přenesly do výchovy svých dětí. Například Simona uvedla, že její rodiče ji s trestem „vyhrožovali“, ale jen málokdy k trestu opravdu došlo, a to stejné dělá ona svým dětem. „Vyhrožuji s nimi určitě, ale jestli se k nim propracujeme, tak asi někdy ano, ale jen zřídka.“ V tomto případě se sama Simona domnívá, že se možná svými rodiči inspirovala, ale do jaké míry je tato inspirace správná nebo efektivní při výchově říci nedokáže. Jedna z respondentek uvádí, že rodiče ji velmi zřídka dávali tresty a pokud nějaké byly, tak je

stejně rodiče nedodrželi, a proto si myslí, že se stejně minuly účinkem. Marie zase uvedla, že si vždy řekla, že nějaký ten trest přetrpí a proto pro ni trest neměl též žádný účinek.

Co se týká formy trestů, se respondentky zmiňují o fyzických nebo slovních trestech, méně často se objevují tresty ve formě zákazů. Většina respondentek uvádí, že pokud byl nějaký trest, který by se dal vnímat jako fyzický, tak třeba pohlavek, ale to neberou jako fyzické tresty. Ingrid uvádí: „...sem tam jsem byla na otce drzá nebo mu nějak odsekla slovně, tak následoval pohlavek, ale to neberu jako fyzický trest.“ Pouze jedna respondentka byla trestána například častější fackou, či klečením v koutě. „...nebyl zastáncem nějakých zákazů, jelikož si myslel, že tím stejně to dítě nepotrestá a facka byla účinnější.“ (Marie) Dvě ze šesti respondentek uvedly, že párkrát daly dětem přes zadek, když byly malé, ale jinak se k fyzickým trestům uchýlovaly nerady. Marie, která byla fyzicky trestána, si však fyzické tresty přenesla do své výchovy, uvedla: „Tresty jsem občas použila, když byly děti malé, dostaly přes zadek, přes ruku, v pubertě facku.“ Jedna z respondentek nakonec pronesla zajímavou větu a to, že se člověk snaží vyhýbat tělesným trestům, ale pokud má mít nějakou autoritu a respekt a nechce si nechat úplně „skákat po hlavě“, tak trest k výchově patří.

Co se týká trestů slovních, ty jsou již častější než fyzické. V tomto případě se respondentky zmiňují spíše o tom, jaké slovní tresty použily ony ve své výchově, nikoliv jaké byly použity na ně. Ingrid uvádí: „Spíše jsem na děti dost křičela nebo zvýšila hlas, pokud udělaly něco, co se mi nelíbilo. Což si myslím, že pro ně někdy bylo daleko horší než pohlavek.“ Jedna z respondentek dokonce uvedla, že dříve navštěvovala kurz na výchovu dětí a tam ji říkali, že u menších dětí je někdy účinnější pohlavek nebo plácnutí přes zadek než jakékoli vysvětlování, neboť děti z toho nemají rozum a danou věc mohou zopakovat. Z křiku mohou být zmatené a vyděšené. Radka uvedla: „Někdy došlo ke slovnímu pokárání, ale to nevnímám jako trest. U mých dětí jsem stejně jako moji rodiče nemusela použít žádné velké tresty, ani zákazy.“ Jedna z respondentek uvedla, že se snažili s manželem ukládat tresty s ohledem na věk dcery a postupem času, jak dcera dospívala a dokázala pochopit spoustu věcí rozumem, se snažili uplatnit spíše domluvu. Simona uvedla, že pro její děti by byl největší trest to, kdyby nemohly navštěvovat kroužek nebo nějakou jinou svoji zájmovou činnost. Většinou děti trestá jen za to, že mají špatnou známku ve škole a to právě „vyhrožováním“, že nebudou moci jít do kroužku.

5.1.4 Přenos odměny

Tato kategorie byla nasycena kódy:

- odměny ve výchově
- hmotná odměna
- pohlazení, vlídné slovo
- odměna spojená se školou
- odměna mezi generacemi

Pokud jsme se bavili o přenosu výchovných prostředků, tak nemůžeme opomenout vedle trestů i odměny. Podle našich respondentek odměny, jak je známe dnes, ve smyslu koupě nového kola, odjezd na dovolenou, koupě mobilního telefonu či zvířete, dříve snad neexistovaly vůbec. Dalo by se říci, že respondentky si nevybavují, že by dostaly někdy nějakou hmotnou odměnu ve formě dárku. Pokud se jednalo o odměnu, tak například sladkou, či finanční, ale nejčastěji pochvala. Jedna z respondentek uvádí, že nikdy rodiče nestavěli odměny tak, že pokud donese samé jedničky, pojedje na dovolenou a pokud nikoliv, tak zůstane doma. Stejný princip odměny uplatňuje i u svých dětí. Sdělila, že ji přijde takový styl odměňování hloupý. Když rodina pojedje na dovolenou, přece jedno z dětí nezůstane doma. Dále sdělila, že si myslí, že dětem dávají dost benefitů během roku a pokud si jich nebudou vážit, tyto benefity a věci navíc mohou rodiče škrknout. Naštěstí jsou jejich děti natolik uvědomělé, že si váží toho, co jim rodiče dávají během roku, věnují jim každou volnou chvíli a ani další odměny neočekávají. Marie se na odměny dívá trošku jinými očima, uvádí: *„Za to, že se děti chovají dobře, učí se, jsou zdvořilé, nepotřebují odměnu, takhle jsem se je snažila vychovat a nebudu jim dávat odměnu, za to, že se tak chovají, to by měly brát automaticky.“* Marie sama odměňována nebyla, rodiče odměny nepoužívali. Další z respondentek sdělila, že dle ní odměna závisí na situaci a také povaze dětí. Z jejího výkladu vyplývá, že by měla poté strach, aby děti nezačaly odměny využívat, aby za každou dobře vykonanou věc nečekaly odměnu a pokud nebude následovat, tak aby neprožívaly zklamání. S odměnami by se mělo nakládat velmi opatrně. A to potvrzuje i Jiřina, která říká: *„Odměny se používaly přiměřeným způsobem. Nikdy ne jako podmínka za splnění nějaké povinnosti nebo úkolu.“*

Jak už jsme zmínili, všechny respondentky uvedly, že hmotně odměňovány nebyly a ani hmotné odměny v nějak velké míře nepraktikují na své děti. Radka vzpomíná, že rodiče odměny používali, avšak odměna jako nějaká hmotná věc ne. Vybavuje si, že občas dostala

nějakou sladkost od rodičů, a to například za vysvědčení, někdy dostala i peníze, ale spíše od prarodičů, nikoli od rodičů. Ingrid uvedla takovou hezkou myšlenku, že pokud se dětem něco povedlo, tak je samozřejmě ocenila, pochválila, ale nechtěla jim kupovat například oblečení či podobnou věc, a to z důvodu, aby děti neměly pocit, že si vždy musí nějakou hezkou věc něčím zasloužit. Marie uvedla, že si vzpomíná na jednu takovou situaci z dětství její dcery, když si zlomila ruku a dávali ji ruku do sádry, tak pak dceři koupila něco na oblečení. Tak to je podle Marie žádoucí a povolená odměna.

Velmi často se však objevovala odměna ve formě vyjádření citů, a to pohlazení, vlídné slovo, ocenění. Tuhle formu odměny aplikovali na respondentky již jejich rodiče, a právě respondentky ji ve velké míře též uplatňovaly na své děti. Co se týká odměny je Marie nekompromisní a říká: „*Jediné odměny, které zastávám a které jsem použila, byla pochvala, pohlazení, dobré slovo, vlídnost, umět vyslechnout a poradit.*“ Podle výpovědi Marie můžeme konstatovat, že v tomto případě přenos odměny není tak zřetelný. Ona v dětství nebyla moc odměňována ani pochvalou od rodičů, tatínek uplatňoval autoritu, její chování, dobré výsledky ve škole atd. se od ní očekávaly, a proto to bylo bráno jako automatické. Milena uvádí, že ve výchově je spíše chválila maminka, tatínek výjimečně. Dále uvádí, že ona sama používá odměny zřídka. Použije je tehdy, pokud cítí, že je to potřeba a že dcery vyžadují pochvalu nebo ocenění. Je toho názoru, že pokud dcery pochválí, tak to bude mít pozitivní účinek v jejich dalších činnostech. Další z respondentek použila odměnu jako formu vyjádření lásky, sdělila: „*Hodně jsme používali vlídné slovo, chválili, aby dcera věděla, že je ceněná a milovaná.*“ (Jiřina) Z odpovědi vyplývá, že naše respondentky používají odměny velmi zodpovědně, jak by tomu mělo být, možná i právě proto, že sami jejich rodiče s odměnami nakládali tak sporadicky.

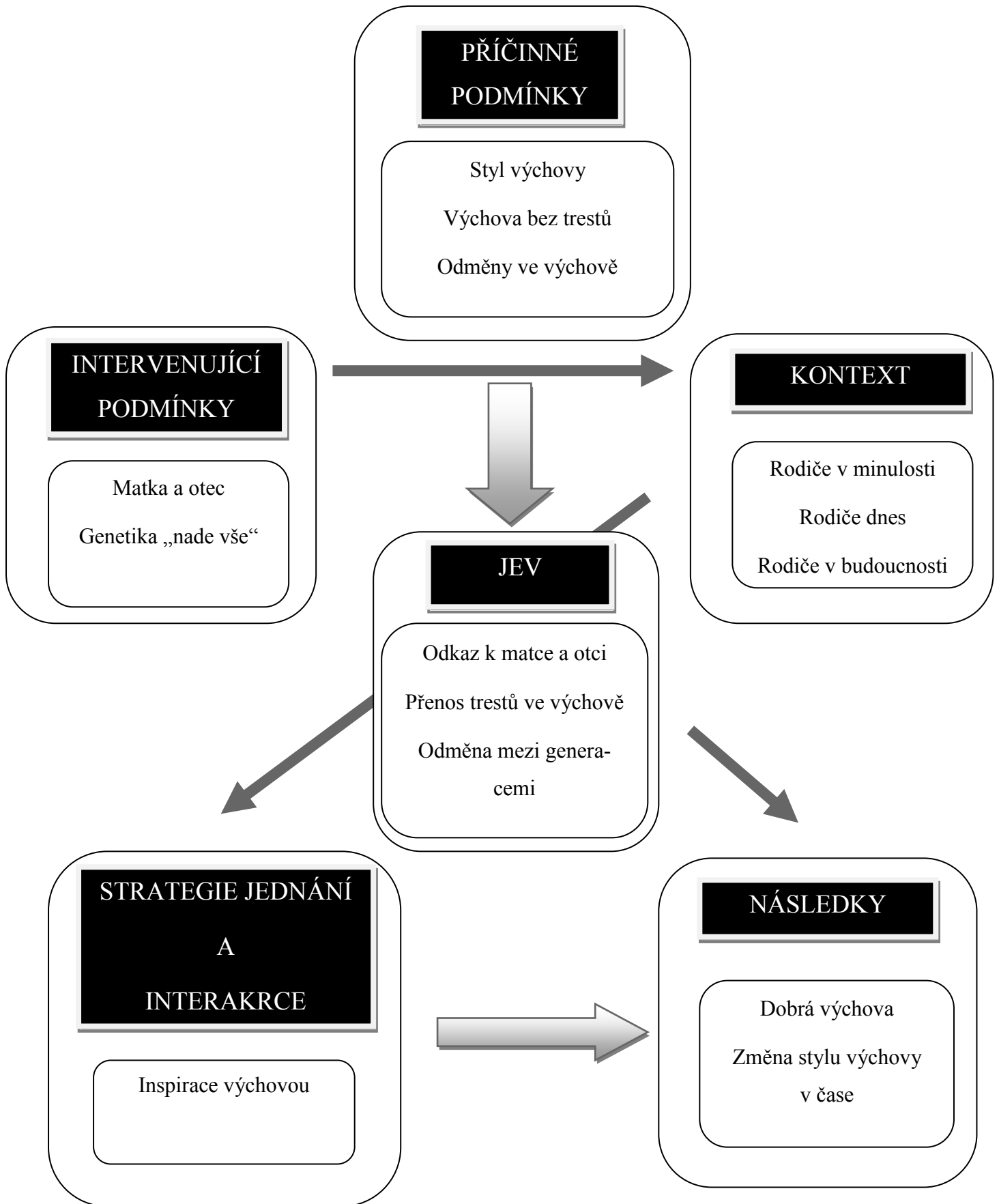
Respondentky ve svých odpovědích hojně skloňovaly odměny se školními výsledky. Právě za školní výsledky jsou děti nejčastěji odměňovány. Jiřina uvádí: „*U školních výsledků tomu bylo tak, že jsme sice odměnili naši dceru za dobré výsledky, ale tím jsme ji chtěli dát najevo, že si ji ceníme, že jsme na ni pyšní, nikoliv, že ji uplácíme, aby příště dosáhla stejných ba ještě lepších výsledků.*“ Výpověď další respondentky je spíše z pohledu dítěte, které rodiče vždy říkali, že se učí pro sebe, pros svou budoucnost, nikoliv pro nějakou odměnu. Rodiče je nenutili do dobrých školních výsledků a nemuseli za dobré školní výsledky slibovat nějakou odměnu, jako tomu bývá většinou dnes, avšak ani ona neodměňuje své dcery za školní výsledky. Ingrid i Marie se shodují, že rodiče ke škole přistupovali jako k něčemu, co dělají děti pro sebe. Možná měly to štěstí, že se obě učily velmi dobře, proto

nemusely být rodiči nějak motivovány. K odměně za školní výsledky u svých dětí přistoupily stejně. Simona uvedla, že: „*Nějaké odměny byly za to, že jsem donesla jedničku například z nějakého těžkého předmětu, který mi nešel nebo za vysvědčení.*“ U svých dětí to aplikuje podobným způsobem. Za vysvědčení něco koupí, ale koupila by to stejně, i kdyby děti neměly samé jedničky.

Zatímco v trestech byly respondentky většinou za jedno, u odměn se již názory různí v tom, zda může být odměňování způsobené přenosem výchovy mezi generacemi či výchovou, kterou si každý z rodičů sám vytvoří vzhledem k povaze dítěte, jeho vlastnostem, schopnostem a dalším faktorům. Výpovědi respondentek jsou tak napůl. Jedna strana respondentek argumentuje tím, že odměna nemůže být naučená z výchovy svých rodičů, odměna je stejně jako trest, prostě nastane, pokud je vhodné ji zařadit do výchovy. Druhá strana respondentek se spíše přiklání k tomu, že v tom, v čem vyrůstaly, v nich zanechalo následky. Určitě si nějaký přenos výchovných prostředků odnesly a také uvádí, že odměna může být promyšlená ne jako trest, který rodič většinou uloží v afektu. Jiřina uvádí, že používala odměny stejným stylem jako její rodiče. Avšak neví, zda může říci, že to bylo způsobené přenosem výchovy nebo tím, že má na spoustu věcí stejný názor jako její rodiče. Avšak i to, že má stejný názor jako její rodiče, může být způsobené přenosem výchovy. Milena sdělila: „*Spíše mě používání odměn neovlivnilo při výchově mých dětí, neboť při mé výchově nebyly odměny tak časté.*“ Ale Ingrid se zase přiklání k tomu, že k odměňování přistoupila stejně jako její rodiče, rodiče ji nijak extra neodměňovali, proto ani ona to nedělala při výchově svých dětí. Simona se zase přiklání k první skupině respondentek, kdy si myslí, že záleží opravdu na situaci, dítěti a uvážení rodičů než spíše na přenosu toho, jak byla odměňována ona.

5.2 Paradigmatický model výzkumu

Na základě spojení všech kategorií, které jsme získali z otevřeného kódování, jsme sestavili paradigmatický model. Díky paradigmatickému modelu spojujeme kódy do souboru vztahů určujícího příčinné podmínky, jev, intervenující podmínky, kontext, strategie jednání a interakce a následky.



Obrázek 2 Paradigmatický model

„**Příčinná podmínka** odkazuje na události nebo případy, které vedou k výskytu nebo vzniku jevu.“ (Strauss, 1999, s. 73) Za zrodem našeho problému stojí kódy styl výchovy, výchova bez trestů a odměny ve výchově. U stylu výchovy vidíme především problém ve zvoleném stylu výchovy, zda se jedná o demokratický, autoritářský nebo liberální. Co se týká kódu výchova bez trestů, tak tam se jedná o problematiku trestání či nikoliv a jak k tomu rodiče přistupují, to stejné je u kódu odměny ve výchově. Co se týká transferu výchovy v těchto kódech, tak můžeme konstatovat, že určitý přenos výchovy se zde objevuje, a to jak ve zvoleném stylu výchovy, tak v přenosu trestů a odměn.

„**Kontext** je konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží, tj. umístění události nebo případů tohoto jevu.“ (Strauss, 1999, s. 74) Jako jev jsme si zvolili odkaz k matce a otci, přenos trestů ve výchově a odměna mezi generacemi. Podle nás jsou tyto kódy hlavním jevem, který odpovídá přenosu výchovy mezi jednotlivými generacemi. Jelikož v odkazu k matce a otci se naše respondentky vrací do minulosti, jak jejich výchovu ukotvili rodiče, a v přenosu trestů ve výchově porovnávají použití trestů v jejich výchově a ve své výchově dříve. V kódu odměna mezi generacemi se opět jedná o přenos odměn ve výchově respondentek a v aplikaci stejných odměn ve výchově jejich dětí. Jako kontext jsme zvolili rodiče v minulosti, rodiče dnes a rodiče v budoucnosti, jelikož náleží právě námi zvolenému jevu problému.

„**Intervenující podmínky** jsou charakterizovány jako „obecné podmínky, které ovlivňují strategii jednání.“ (Strauss, 1999, s. 75.) My jsme zvolili jako intervenující podmínky Matka a otec a genetika „nade vše“. Jelikož respondentky uvádí, že dle jejich názoru jejich výchovný styl a to, zda výchovný styl převzaly, ovlivnila i do jisté míry genetika. Proto genetiku považujeme za to, co do jisté míry ovlivnilo strategii jednání, tedy výchovu. To platí i o kódu matka a otec, kdy většina respondentek přihlížela k výchovnému stylu, se kterým přišel partner, a to též ovlivnilo výchovu, proto se jedná o strategii jednání ve výchově.

Jako **strategie jednání a interakce** jsme zvolili inspiraci výchovou. To z důvodu, že jakmile dochází k přenosu výchovy, se všemi výchovnými prostředky a výchovnými styly, téměř vždy dochází k inspiraci, ať už se jedná o inspiraci a následné převzetí výchovy nebo inspiraci právě se vyvarovat stejné výchově jako tomu dělali rodiče respondentek. Každopádně je důležitá ta možnost mít natolik informací, aby se respondentky mohly rozhodnout.

O **následcích** hovoří (Strauss, 1999, s. 78) jako o „*jednání nebo interakce reagující na jev nebo jev zvládající určité výsledky nebo následky*.“ Jako následky jsme zvolili dobrou výchovu a změna stylu výchovy v čase. Protože právě to, zda respondentky ohodnotily svou výchovu jako dobrou, byl ukazatel toho, zda zvolily stejný styl výchovy. S čímž souvisí druhý kód změna stylu výchovy v čase, jelikož většina respondentek uvedla, že svou výchovu uzpůsobily době, ve které k výchově došlo.

5.3 Diskuse

V empirické části práce jsme se zabývali cílem, zda dochází k přenosu výchovných stylů, se zaměřením na odměny a tresty napříč mezi generacemi. V rámci první kategorie **Výchova základ života** jsme se věnovali stylům výchovy, kdy jsme zjistili, že v době, kdy byla vychovávána generace respondentek, byl uplatňován především demokratický styl výchovy a to hlavně proto, že rodiče si mohli dovolit dát svým dětem více volnost, dětem nehrozilo tolik nebezpečí jako v dnešní době, děti byly ukázněnější, věděly, co si mohou k rodičům dovolit. Zatímco v dnešní době na děti číhá více nebezpečí, děti často nevědí, kde jsou meze, a proto je nutné uplatnit více autority. Dále jsme se zabývali tím, zda respondentky tuto výchovu hodnotí kladně a to, jak tu, ve které byly vychovávány ony, nebo tu, kterou nyní uplatňují. Můžeme říci, že naše respondentky byly se svou výchovou spokojeny, samozřejmě byly určité prvky, které si do své výchovy nepřevzaly. A to jakou výchovu nyní používají ony, používají s nejlepším vědomím a doufají, že ji děti v dospělosti ocení a přeberou. Co se týká odkazu k matce a otci, často se respondentky vracejí k některým událostem, které se objevovaly v jejich dětství či dospívání a uvádí, zda tyto prvky použily ve své výchově. Respondentky byly také dotazovány na oblast genetiky, zda si myslí, že by genetikou mohly být nějakým způsobem ovlivněny. Respondentky jsou přesvědčeny o tom, že genetikou funguje a určité jejich výchovné prostředky jsou přeneseny díky genetice. Tudiž pokud si chceme odpovědět na otázku inspirace výchovou, zda se respondentky inspirovaly, tak nedošlo k inspiraci výchovy v úplně přeneseném smyslu. Respondentky si převzaly prvky výchovy a ty si modifikovaly podle sebe a podle svých dětí, ale základ pramenil od rodičů. To jak se díváme na výchovu u našich respondentek a jejich rodičů, nás vede k další kategorii a to s názvem **včera, dnes a zítra**. Jak už jsme zmínili, dříve byla výchova volnější a proto dnešní rodiče, naše respondentky musely výchovu upravit vzhledem k době, ve které vychovávaly své děti. Dnešní rodiče jsou úzkostnější, nemohou dát dětem tolik volnosti, musejí zařadit i prvky autoritativní. Samozřejmě

se to odvíjí od konkrétního rodiče nebo dítěte. V tomto ohledu se tedy mezigenerační přenos potvrzuje jen v některých oblastech, například se respondentky shodují, že nelze odbourat to, v čem několik let vyrůstaly, a proto je logické, že některé prvky jsou převzaty a uplatněny. Co se týká budoucnosti jejich dětí, respondentky věří, že výchova může ovlivnit další generace a proto se snaží své děti vychovávat v co nejlepší víře. Respondentky též v hojné míře uvádí, že je nutné brát ohled také na partnera, s jakým výchovným stylem přijde on, se své orientační rodiny, a tento výchovný styl nějakým způsobem skloubit s výchovným stylem respondentky. Dostáváme se ke kategorii, která je stěžejní pro zodpovězení hlavního cíle naší práce, a to **život v trestu**. Většina respondentek uvedla, že rodiče je fyzicky netrestali vůbec, občasné plácnutí nebo pohlavek neberou jako trest, spíše byly nějaké slovní tresty nebo zákazy, ale také jen zřídka. Respondentky se též shodují v tom, že ani oni svoje děti nijak fyzicky netrestají. Objevují se mezi respondentkami asi dvě výjimky, které byly fyzicky trestány. Avšak většina respondentek se shoduje v tom, že trest není něco, co by si promýšlely dopředu nebo co by si plánovaly, či o čem by si myslely, že převzaly od svých rodičů. Uvádí, že trest přijde v afektu nebo jako odezva na nějakou událost či nějaký skutek, který dítě vykoná. Pro hodně respondentek trest nemá takový účinek, jaký by měl být. To soudí i podle svých zkušeností z dětství, kdy si sami řekly, že trest přetrpí. Od trestů se dostáváme k odměnám a tato kategorie nese **název přenos odměny**. U odměn je tomu v mnoha případech stejně jako u trestů. Jedna půlka respondentek se shoduje v tom, že odměny nemohou být naučené či přenesené, jsou aktuální podle potřeby dítěte. Druhá půlka respondentek uvádí, že odměny mohou být naučené. Výchova na člověku zanechá mnoho stop a rodič může výchovné prostředky uplatňovat nevědomky. Respondentky se stoprocentně shodují v tom, že své děti neodměňují za školní výsledky, a nebylo tomu ani tak u nich v jejich dětství. Tohle respondentky berou jako určitý typ přenosu výchovného prostředku. Respondentky uvádí, že na nich byla aplikována spíše odměna slovní, či pohlazení, nikoliv odměna hmotná, stejně tak odměny aplikují ony na své děti.

Pokud bychom měli zhodnotit, zda dochází k mezigeneračnímu transferu výchovy v rodině, tak musíme konstatovat, že nelze výsledky zobecnit. V některých rodinách dochází k transferu výchovy doslova. Respondentky spatřují transfer v každodenních situacích, v jiných rodinách tomu není každodenně, pouze občas v některých podobných situacích. Nejčastěji je to v oblasti výchovných prostředků, tedy odměn a trestů a také ve výchovném stylu. Každá respondentka vnímá přenos výchovy svou interpretací. Některá jej vidí v genetice, kterou zdělila od svých rodičů, jiná zase v naučeném chování, které si převzala

od svých rodičů. Další respondentka zase v inspiraci výchovou z prostředí, ve kterém část svého života žila. Avšak co můžeme konstatovat je, že v žádném případě nedochází k úplnému přenosu výchovy i se všemi výchovnými prvky, každý z rodičů si výchovu určitým způsobem modifikoval vzhledem k osobnosti svých dětí a době. K transferu výchovy tedy nedochází ze 100%, avšak určitý transfer vidí každá z našich respondentek.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje mezigeneračnímu transferu výchovy v rodině, se zaměřením na výchovné prostředky, jako jsou odměny a tresty a to především u respondentek ve věku 35-45 let a právě jejich přenosem výchovy na výchovu svých dětí.

Téma výchovy je velmi probírané již po mnoho let. Snažili jsme se ukotvit toto téma trochu z jiného pohledu, a to jako přenos výchovy mezi generacemi. Snažili jsme se nahlédnout do problematiky výchovy, co se týká přenosu výchovy, jak v dobrém, tak špatné transferu. A do jaké míry vůbec dochází k transferu výchovy mezi generacemi.

Teoretická část se věnovala nejprve obecně rodině, poté stěžejní části, což byla výchova i se všemi výchovnými styly a prostředky a jako poslední, ale nejvíce důležitá část je věnována transgeneračnímu přenosu výchovy. Výzkum, který byl realizován v přirozeném prostředí respondentek, se chtěl dozvědět především to, zda se výchova přebírá z generace na generaci i se všemi jejími klady a zápory, nebo jde o naprosto samostatnou „disciplínu“, kterou si každý rodič vytváří podle svého nejlepšího uvážení.

Z výsledků vyplývá, že skutečně mezi generacemi dochází k transferu výchovy v rodině. Nejedná se sice o úplné převzetí všech výchovných stylů a prvků, dochází k jejich přeměně a to vzhledem k nejrůznějším aspektům, jako například doba, ve které je dítě vychováváno, také s ohledem na výchovu manžela, kterou si přinesl ze své orientační rodiny, dále také respondentky berou v úvahu individualitu dítěte a také to, zda si myslí, že výchova, která na ně byla uplatňována, byla dobrá, proto ji převzaly od rodičů a též ji uplatňují. Dále se ve výsledcích objevil jeden silný aspekt, který ovlivňuje nejen výchovu, ale i mnoho dalších věcí, které se v životě člověka odehrávají a to je genetika. Na všechny tyto poznatky a zodpovězení stanovených cílů jsme přišli díky rozhovorům se samotnými respondentkami.

Závěrem bych se pouze zmínila o faktu, že každá z respondentek je samostatnou, zodpovědnou ženou, která vychovává děti, které směřují stejným směrem. Tudíž i když si některé výchovné prvky od svých rodičů nepřevzaly, jelikož je nepovažovaly za výhodné pro jejich výchovu, neznamená to, že nebyly účelné. Proto je možné, že kdyby se za nějaký čas realizoval podobný výzkum s jejich dětmi, dívaly by se na svou výchovu jinýma očima, než je tomu nyní. S některými prvky, které na ně byly uplatňovány by nesouhlasily a stejně byly v jejich výchově použity účelně. Každá generace si výchovu svých dětí modifikuje k obrazu svému, ale přesto se výchovné prvky přenáší a dochází k transferu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literární zdroje:

1. BURGESS, Adrienne. *Návrat otcovství: jak se stát moderním otcem*. Brno: Jota, 2004. ISBN 80-7217-296-4.
2. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.
8. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
9. HRONCOVÁ, Jolana, HUDECOVÁ, Anna a Tatiana MATULAYOVÁ, T., *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Vyd. 2., Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2001. ISBN 80-8055-476-5.
10. JIRÁSKOVÁ, Věra. *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 8086861805.
11. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
12. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
13. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

14. LEVICKÁ, Jana. Sociální práce s rodinou I. Vyd 1. Tmava: 2004. ISBN 80-89074-93-6.
15. LOVASOVÁ, Lenka. Rodinné vztahy. In: *Děti a jejich problémy: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2005. ISBN 80-239-4482-7.
16. MALACH, Josef. *Teorie výchovy pro pedagogické studium*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2007.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. 4. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-85282-00-3.
18. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Radosti a strasti prarodičů, aneb, Když máte vnoučata*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-455-x.
19. MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
20. MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
21. MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. *Základy sociologie*. ISBN 80-86429-05-9.
22. MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. ISBN 808642958x.
23. MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Přeložil Hana ČERVINKOVÁ. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. ISBN 80-86429-25-3.
24. NOVÁK, Tomáš a Blanka DVOŘÁČKOVÁ. *Vztah otce a dcery*. Praha: Grada, 2009. *Pro rodiče*. ISBN 9788024720784.
25. PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. *Dědictví Komenského (Amosium servis)*. ISBN 80-85498-27-8.
26. PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
27. PLAŇAVA, Ivo. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 8072390392.

28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
29. RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5750-0.
30. RABUŠICOVÁ, Milada, Karla BRŮCKNEROVÁ, Lenka KAMANOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Kateřina PEVNÁ a Zuzana VAŘEJKOVÁ. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 9788021084605.
31. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
32. SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994. ISBN 8090132502.
33. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd 1., Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8-
34. SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie a Teorie výchovy: studijní opora*. Praha: Hnutí R, 2016. ISBN 978-80-86798-70-7.
35. SMUTKOVÁ, Lucie. *Sociální práce s rodinou*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 9788070410691.
36. STAŠOVÁ, Leona. Rodina jako výchovný a socializační činitel. In KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. et al. *Člověk - prostředí - výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 78 - 85. ISBN 80-7315-004-2.
37. STŘELEČEK, Stanislav. a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8.
38. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 808583460x.
39. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 8024608774.
40. TENENBAUM, Sylvie. *Deprese, odkaz předků: transgenerační přenos*. Přeložil Hana HOLUBKOVÁ. Praha: Portál, 2018. Spektrum (Portál). ISBN 9788026213017.

41. TÓTHOVÁ, Jana. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678562.
42. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 8024708140.
43. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Internetové zdroje:

44. Český statistický úřad. *Polovina dětí se rodí mimo manželství, jejich podíl stále roste*. [online]. © 2017 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2088405-polovina-deti-se-rodí-mimo-manželství-jejich-podíl-stále-roste>
45. KITAMURA, T. a kol. Intergenerational Transmission of Parenting Style and Personality: Direct Influence or Mediation? *Journal of Child and Family Studies* [online]. 2009, roč. 18, s. 541–556. [cit. 2018-12-31]. Dostupné z < <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-009-9256-z> >.
46. Kde jsi táto? Rodina. *Výchova v rodině*. [online]. © 2012-2017 [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <http://www.kdejsitato.cz/rodina/vychova-v-rodine.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZUŠ Základní umělecká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Propojenost funkcí v rodině	16
Obrázek 2 Paradigmatický model	58

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Základní charakteristiky tradiční, moderní a postmoderní rodiny.....	19
Tabulka 2 Vrozené a získané vztahy podle Chvály a Trapkové.....	39
Tabulka 3 Faktory rodinné rezilience	40
Tabulka 4 Faktory rodinné vulnerability	41
Tabulka 5 účastníci výzkumu	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 rozhovor č. 5.....	75
------------------------------	----

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR Č. 5

1. Jaký výchovný styl na Vás uplatňovali Vaši rodiče?

Podle mého názoru demokratický a občas autokratický. Ten autokratický se objevoval spíš v takové docela velké autoritě vůči otci, nedovolila jsem si mu ani nějak odporovat, měla jsem z něho velký respekt. Většinou byly situace, které nebyly ani tak „horké“, ale ten respekt vůči němu, tam prostě byl. Vzhledem k tomu, že mám sestru, tak jsme nebyly nikdy nijak zlobivé nebo nebyly s námi žádné problémy, proto si myslím, že si rodiče mohli dovolit být více demokratičtí, ale samozřejmě s určitými mezemi, a právě tou autoritou.

2. Jak hodnotíte výchovný styl, která byl ve Vaší výchově aplikován?

Myslím si, že jsem byla dobře vychovaná, že rodiče zvolili ten nejvhodnější výchovný styl. Ona ta autorita není nikdy na škodu, pokud je v mezích a nedochází již k nějakému teroru. Když pozoruju výchovu dnes, tak si myslím, že ta autorita už někde pokulhává. Myslím si, že i ta doba, ve které jsem byla vychována umožnila použít více demokracie, než je tomu nyní, rodiče se nemuseli obávat toho, že mě někdo unese, okrade či se mi stane ještě něco horšího, v dnešní době takové nebezpečí číhá na každém kroku, proto mi i tehdy mohli dát více volnosti, ve smyslu chození ven či za zábavou.

3. Převzali jste tento výchovný styl od Vašich rodičů? (pokud ne, proč? Pokud ano, proč?)

Něco určitě ano, tomu se člověk neubrání, je to dané genetikou a prostředím, ve kterém v podstatě 1/3 svého života žil, tudíž má naučené i nějaké vzorce chování. V pozdější době, v období dospívání, až už člověk má z té výchovy rozum, tak si u některých věcí řekne, tohle nikdy svým dětem neudělám nebo naopak takhle bych chtěla vychovávat své děti. Určitě se v mé výchově objevovali prvky, které jsem nechtěla zopakovat, a naopak.

4. Jaký výchovný styl jste uplatnili při výchově svých dětí? (Pokud jste ho nepřevzali od rodičů, proč jste tento výchovný styl použili?)

Myslím si, že výchovný styl jsem od svých rodičů převzala tak z půlky. My se snažíme uplatňovat spíše ten demokratický. Samozřejmě jsme také zkombinovali výchovu, ve které byl vychován manžel, a snažili jsme se uplatnit spíše tu demokratickou. Samozřejmě člověk si říká, před narozením dítěte, že bude takový a makový

rodič a skutečnost je pak jiná. Závisí to také na povaze a vlastnostech toho dítěte a musí se k němu přistupovat individuálně.

5. Myslíte si, že tento výchovný styl je nejlepší pro výchovu Vašich dětí, a proč?

To zatím nevím, to se ukáže až časem. Každý rodič si myslí, že vychovává své děti dobře a snaží se o to, ale jestli to tak je ukáže až čas. Podle odezvy od ostatních lidí soudím, že moji kluci jsou vychováni dobře, vždy pozdraví, jsou slušní, doma pomáhají, ve škole se učí dobře, obou jde sport, hrají fotbal na velmi dobré úrovni, myslím si, že jsem zatím nikde nepochybila. I děti mi několikrát řekly, že jsou dobře vychovaní, když například viděly nějakou situaci mezi rodičem a dítětem třeba v supermarketu. A to je pro mě nejlepší zpětná vazba.

6. Myslíte si, že děti automaticky přebírají výchovný styl svých rodičů, a proč?

Nevím, nedokážu asi říci. Už se opakuji v tom, že někdy si děti říkají, toto teda dělat nebudu, ale až přijdou do situace, kdy jsou sami rodiči, tak se na výchovu dívají zcela jinak. Potom chápou zpětně ty své rodiče, proč nějakou situaci řešili určitým způsobem. Například, když jsem přišla později, než jsem měla a hrozně jsem se divila, proč mamka nespí, proč mi nadává a čeho se bála, co by se mi asi mohlo stát a dneska to člověk vidí, že když nezavolají, jak měli, už je nervózní, a to dříve nebyly mobily, takže si nedokážu představit ty bezesné noci, jestli se dítě objeví nebo ne.

7. Myslíte si, že vztah Vás s Vašimi dětmi může ovlivnit výchovu další generace?

Myslím si, že částečně ano. Tak jak já jsem si upravila svou výchovu, vzala jsem si jen některé prvky, o kterých jsem si myslela, že budou fungovat a zdály se mi jako dobré výchovné prvky. Stejně tak si myslím, že si moje děti převezmou některé výchovné prvky ode mě. Samozřejmě zase zohlední dobu, ve které budou vychovávat oni své děti a také partnerku, s jakým výchovným stylem přijde ona.

8. Používali Vaši rodiče ve výchově tresty? (Pokud ano, ovlivnily Vás nějak v používání trestů ve Vaší výchově?)

Párkrát si vzpomínám, že jsem dostala nějaký záhlavec, ale jiné fyzické tresty nepoužívali. Asi každý dostal někdy takový trest, který se pamatuje a bude pamatovat snad do smrti, až už fyzický či jiný. Spíše si uvědomuji, že jsem měla domácí vězení nebo zákaz nějaké činnosti, kvůli třeba špatné známce ve škole, nebo neudělení

nějaké domácí práce. Někdy to skončilo jen u „vyhrožování“ trestem, ale ve skutečnosti k němu nedošlo. Nebo měl být daný zákaz na 3 dny a po 1 dnu to mamka prominula. Takové nějaké tresty byly.

9. Používáte Vy ve Vaší výchově tresty?

Vyhrožuji s nimi určitě, ale jestli se k nim propracujeme, tak asi někdy ano, ale jen zřídkka. Fyzické tresty ani já ani manžel nepoužíváme vůbec, ani pohlavky. Zákazy vážně občas. Myslím si, že mám velké štěstí, že oba moji synové jsou uvědomělí. Tím, že mají koníček fotbal a musí se mu věnovat opravdu hodně, tak ví, že pokud nebudou mít výsledky ve škole, tak nebude ani fotbal, a to by pro ně byl největší trest. Nebo pokud třeba vím, že mají psát písemku a syn se na ni ani nepodíval a dostane špatnou známku, tak mu řeknu, že nebude třeba spát u kamaráda. Mladšímu synovi jednou byla líto, že na ně nepoužívám žádný trest ve formě domácího vězení, kluci ve škole ho mají a on ne. Děti dostávaly spíše, když byly menší, na zadek. Protože dříve jsem navštěvovala kurz na výchovu dětí a tam paní říkala, že u těch nejmenších dětí je někdy lepší jim dát na zadek než něco vysvětlovat. Malé děti stejně nechápou význam toho sdělení, je mnohem horší na ně křičet. Pokud jim dám na zadek, odnesou si z toho mnohem víc než ze slov. Z křiku mohou být zmatené a vyděšené. I když se člověk, těm tělesným trestům snaží vyhýbat, tak v tomto případě to plácnutí přes zadek je stokrát účinnější. Například ví, že nemají strkat ruku do elektrické zásuvky. Určitě nějaký trast k té výchově patří, pokud si člověk nechce nechat úplně „skákat po hlavě“.

10. Domníváte se, že použití/nepoužití trestů ve Vaší výchově mělo vliv na použití/nepoužití trestů ve výchově svých dětí?

Ano. Podle mě, pokud by v mé výchově docházelo k abnormálnímu fyzickému trestání, tak bych asi své děti netrestala vůbec anebo naopak bych byla stejný „tyran“ jako moji rodiče. Tohle nedokážu asi úplně posoudit, pokud jsem to nezažila, ale určitě tam hraje svojí roli zkušenost v tom přenosu.

11. Používali Vaši rodiče ve výchově odměny? (Pokud ano, ovlivnily Vás nějak v používání odměn ve Vaší výchově?)

Motivaci ve smyslu za dobré školní výsledky bude dovolená nebo nová věc, to si nepamatuji. Takovou odměnu jsem asi nikdy neměla. Ale možná byly nějaké odměny za to, že jsem donesla jedničku, například z nějakého těžkého předmětu, kte-

rý mi nešel, nebo za vysvědčení, ale určitě to nebylo tak, že když doneseš samé jedničky, tak pojeděš na dovolenou a když ne, tak budeš doma. Až takové velké odměny to nebyly anebo si nepamatuju. Víím, že jsem pak dostávala nějaké kapesné až jsem byla starší, ale nějaké výrazné odměny asi ne.

12. Používáte Vy ve Vaší výchově odměny?

Myslím si, že ani moc ne. Když kluci něco chtějí nebo potřebují, tak jim to koupíme, ale je fakt, že jsem zastánce – pokazil se dítěti mobil, tak půjde hned a koupím nový, to ne, když něco potřebuješ a není to otázka ošacení, tak musíš vydržet s tím starým nebo koupíme něco staršího, ojetého, ale nový dostane třeba až na narozeniny nebo Vánoce. Třeba za vysvědčení něco koupím, ale není to, že dostane něco jen za samé jedničky. Člověk si snaží dětem vysvětlit, že se učí pro sebe. Ale koupila bych jim něco, i když by neměli samé jedničky, musím se dívat, jak se učí průběžně a pokud víím, že na ty samé jedničky nemá, tak jim nebudu dávat takové cíle, třeba nedosažitelné. Dle mého, synům dáváme dost benefitů během roku a pokud si jich nebudou vážit a plnit to co mají stanovené, tak benefity a věci navíc škrkneme.

13. Domníváte se, že použití/nepoužití odměn ve Vaší výchově mělo vliv na použití/nepoužití odměn ve výchově svých dětí?

Hodně záleží na samotném dítěti, a čemu se například věnují. Tím, že mé děti se věnují fotbalu, tak mám na ně „páky“ přes fotbal. Oni vědí, že jim obětujeme veškerý volný čas, vozíme je po zápasech, jezdíme pro ně, a tak si toho váží a žádné další odměny ani neočekávají. Ale jinak si myslím, že záleží opravdu na situaci, dítěti a uvážení rodičů, než spíše na nějakém přenosu toho, jak jsem byla odměňována já.