

# **Cíle výchovy současných seniorů ve vztahu k čtyřem pilířům výchovy Jacquese Delorse ve výchově 21. století**

Jakub Gütler

---

Bakalářská práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Jakub Gürtler**  
Osobní číslo: **H19374**  
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Cíle výchovy současných seniorů ve vztahu k čtyřem pilířům výchovy Jacquese Dorlorse ve výchově 21. století**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek v oblasti teorie výchovy, filozofie výchovy a vzdělávací politiky.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

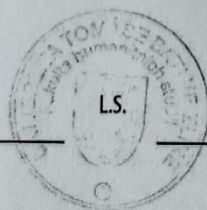
- BERTRAND, Yves. 1998. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál. 248 s. Studium. ISBN 80-7178-216-5.  
DELORS Jacques, 2001. The four pillars of Education for the 21st century. Report.  
HELUS, Zdeněk, JEDLIČKA, Richard, ed. 2014. Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy. Praha: Karolinum. 278 s. ISBN 978-80-246-2412-9.  
STROUHAL, Martin, 2013. Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada. 193 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4212-0.  
ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. 384 s. Pedagogika. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **19. ledna 2022**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 19. ledna 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

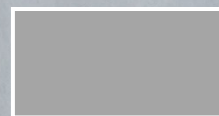
- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

26.4.2022



*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 nevydělěčně 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, o pisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce je zaměřena na výchovu současných seniorů v minulosti, ve vztahu ke čtyřem pilířům výchovy dle Jacquese Delorse. Cílem v této práci je zjistit do jaké míry a jak byly naplňovány tyto konkrétní pilíře, i když v té době ještě nebyly sepsány v tak ucelené podobě jako jsou dnes. Teoretická část práce je primárně zaměřena na výchovu a teorie výchovy. V této kapitole je popsána a vysvětlena výchova, její proces a funkce a zmiňuje se také o vzdělávání, které je s ní spojené. Praktická část je zaměřena na analýzu výsledků získaných z rozhovorů. Výsledky jsou získány pomocí polostrukturovaného rozhovoru a analyzovány pomocí kvalitativní metodologie.

Klíčová slova: výchova k hodnotám, rodina, pilíře výchovy, styl výchovy, teorie výchovy.

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis is focused on the education of current seniors in the past in relation to the four pillars of education according to Jacques Delors. The aim of this work is to find out to what extent and how these specific pillars were fulfilled, even though at that time they were not written in such a comprehensive form as they are today. The theoretical part of the work is primarily focused on education and theory of education. This chapter describes and explains education, its process and function, and also mentions the education that is associated with it. The practical part is focused on the analysis of the results obtained from the interviews. The results are obtained using a semi-structured interview and analyzed using a qualitative methodology.

Keywords: value education, family, pillars of education, style of education, theory of education

Chtěl bych poděkovat skvělé vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Heleně Skarupské Ph.D. za odborné vedení, za její ochotu, rady a připomínky které mi poskytovala a doplňovala mě, abych zdárně zvládl bakalářskou práci. Také bych chtěl poděkovat respondentům za poskytnutí možnosti s nimi realizovat rozhovory. V neposlední řadě bych chtěl velmi poděkovat přátelům a rodině, kteří mě ve studiu podporovali, pomáhali a motivovali po celou dobu studia.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1    DEFINICE VÝCHOVY .....	12
1.2    VÝCHOVA JAKO PROCES .....	13
1.2.1    Systém výchovného procesu .....	14
1.2.2    Základní fáze výchovného procesu .....	14
1.3    CÍLE VÝCHOVY .....	15
1.4    FUNKCE VÝCHOVY VE SPOLEČNOSTI .....	16
1.5    DEFINICE VZDĚLÁVÁNÍ .....	17
<b>2 TEORIE A FILOZOFIE VÝCHOVY</b> .....	<b>19</b>
2.1    FILOZOFIE VÝCHOVY .....	19
2.2    ÚVOD K TEORIÍM VÝCHOVY .....	20
2.2.1    Teorie výchovy založena na filozofii .....	20
2.2.2    Teorie výchovy založena na empirismu.....	20
2.3    TEORIE VÝCHOVY DLE VYBRANÉHO AUTORA .....	21
2.3.1    Spiritualistická teorie .....	21
2.3.2    Personalistická teorie .....	21
2.3.3    Kognitivně psychologické teorie.....	22
2.3.4    Technologické teorie .....	22
2.3.5    Socio-kognitivní teorie.....	22
2.3.6    Sociální teorie.....	22
2.3.7    Akademické teorie .....	23
<b>3 ČTYŘI PILÍŘE JACQUESE DELORSE</b> .....	<b>24</b>
3.1    ÚVOD K PILÍŘŮM .....	24
3.2    NAUČIT SE UČIT.....	25
3.3    NAUČIT SE DĚLAT.....	25
3.4    NAUČIT SE ŽÍT SPOLU .....	26
3.5    NAUČIT SE BÝT.....	26
<b>4 RODINA</b> .....	<b>28</b>
4.1    TYPOLOGIE RODINY .....	28
4.2    FUNKCE RODINY.....	29
4.3    TYPY MANŽELSTVÍ.....	31
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>34</b>
5.1    DESIGN VÝZKUMU .....	34



5.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ CÍLE .....	34
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	34
5.3.1	Hlavní výzkumná otázka .....	34
5.3.2	Dílčí výzkumné otázky .....	34
5.4	POJETÍ VÝZKUMU .....	35
5.5	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	35
5.6	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	36
5.7	METODA ANALÝZY DAT .....	37
<b>6</b>	<b>ANALYTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
6.1	TOBĚ JEN DOBRÉ .....	39
6.2	PRÁCE ŠLECHTÍ .....	41
6.3	VLASTNÍ ŽIVOT .....	43
6.4	VZDĚLÁNÍ JE ZÁKLAD.....	44
6.5	SPOLEČNOST .....	46
6.6	AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ .....	47
6.7	SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ .....	49
<b>7</b>	<b>ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....</b>	<b>50</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>53</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>55</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce nese název Cíle výchovy současných seniorů ve vztahu ke čtyřem pilířům Jacquese Delorse ve výchově 21. století. Dělí se na dvě hlavní části: a to na teoretickou a praktickou.

Důvod výběru tématu, kterým se zabývám ve své bakalářské práci, čímž je výchova v rodině pohledem seniorů je, že výchova jejich potomků už proběhla. Tím pádem mohou zpětně zhodnotit a popsat, jaké bylo jejich snažení vychovat své potomky. Můj zájem je zaměřen na výchovu, protože si myslím a přijde mi důležité se jí věnovat, protože pokud v životě člověka jeho rodič dobře nastaví výchovu a snahu o jeho rozvoj, jsou pravděpodobněji podchyceny různé negativní situace v jeho budoucím osobním i sociálním životě a seberealizaci ve společnosti. Myslím si také, že dnešní děti mají více prostoru a času na to trávit svůj volný čas tak, jak sami chtějí. Z tohoto důvodu považuji výchovu v dnešní době za obzvlášť důležitý aspekt. Dobré základy ve výchově jim tak tento čas umožní rozvíjet smysluplněji obzvlášť dnes, kdy děti mají mnoho volného času a jejich rodiče naopak čas nemají, proto je dobrá výchova hodně důležitá.

Mým cílem v teoretické části práce je pojednávat o výchově a jejích náležitostech spojených s tímto procesem. Zaměřuji se na její definici, cíle, její funkce, typy a další.

První kapitola se věnuje zmíněné výchově a vzdělávání, kde je podrobněji rozebírá. Druhá kapitola je zaměřena na teorii a filozofii výchovy, což dále popisuje konkrétní teorie výchovy podle vybraného autora. Třetí kapitola popisuje pilíře výchovy dle autora Delorse a charakterizuje vlastnosti každého z nich. Poslední kapitola je zaměřena na rodinu a její prostředí, protože se v tomto prostředí odehrává tak důležitá část výchovy, na kterou se zaměřuji.

Praktická část pak odpovídá na vymezené cíle a otázky, které mají odpovídat na hlavní výzkumný cíl, kde se snažím zjistit, jak byly ve výchově pilíře naplňovány.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ

Kapitola první, je věnována výchově a vzdělávání. Pohlížíme zde na tyto pojmy z hlediska definic, dále jako na proces a na její cíle. Zaměřuje se také na její cíle a funkce v ní. Kapitola je ukončena definicí vzdělávání a poukázání na vzájemnou propojenost s výchovou.

## 1.1 Definice výchovy

V literatuře zabývající se pedagogickou teorií a výzkumem jsou výchova a vzdělávání propojené pojmy. Svým působením se společně zaměřují na pedagogický předmět zkoumání, a to na vychovávání a vzdělávání. Samotný pojem výchova, se v literatuře, teoriích a učebnicích pedagogiky popisuje různými způsoby. Jako nejvíce používaná a nejobecněji pojatá definice této činnosti se jeví následující. Dle autora knihy Průchy (2006, s. 16) "Přehled pedagogiky", kde se zabývá výchovou a vzděláváním, je definice výchovy pojata jako *„činnost která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci.“*

Další definici výchovy autorka Prokešová (2018, s. 28) ve své knize popisuje tak, že výchova *„je záměrná, cílevědomá činnost, která působí na rozvoj osobnosti člověka v závislosti na podmínkách společnosti a vlastní zkušenosti toho, kdo vychovává. V širším pojetí je to jakýkoliv vliv prostředí, v současnosti především pomocí médií, které na člověka působí, ale také celkový „stav“ světa, ve kterém žijeme“*. Říká, že výchova je založena na vlastních zkušenostech, které jsou předávány neustále a celoživotně, což znamená, že konec výchovy nastává až v době smrti.

V knize „Výchova jako teoretický problém“ ji autor Pelikán (1995, s. 36) definuje následovně: *„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek, umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát s autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“*.

V přeneseném významu tak můžeme konstatovat, že se jedná o zprostředkování přenosu vzorců a norem chování, dále také například komunikačních rituálů, hygienických návyků a dalšího přenosu, který je uskutečňován prostřednictvím rodiny, jako primárního socializačního činitele, a to od nejrannějšího věku dítěte. Výchova je tak v tomto smyslu brána jako hlavní složka socializace. Význam slova socializace můžeme chápat jako začleňování jedince do společnosti. Tento proces se děje v průběhu života jedince jak vlivem

výchovy, tak zároveň nahodilou nápodobou jiných jedinců ve společnosti, čímž se znovu přizpůsobuje danému sociálnímu prostředí. (Průcha, 2006, s.16).

Důležité je pak vysvětlit rozdíl mezi výchovou a socializací. Výchova je v pedagogickém prostředí považována za záměrné působení na jedince tak, aby se pozitivně formovaly a rozvíjely všechny stránky jeho osobnosti. Toto formování je pedagogy rozlišováno a tříděno do několika druhů. První významný druh výchovy je výchova rozumová. Ta tvoří a formuje intelekt člověka. Druhá je výchova mravní a ta v člověku utváří systém hodnot a norem, které integruje a chová se podle nich. Dalším z druhů může být například tělesná, umělecká, občanská nebo pracovní výchova. Neméně podstatným a významným znakem výchovy je její záměrnost a uvědomění procesu, jako je tomu tak například ve školním prostředí anebo neuvědomovaná, jako je například v každodenním výchovném působení rodičů na jejich děti. (Průcha, 2006, s.16). Tyto dva typy se popisují jako intencionální, tedy záměrná, cílevědomá, plánovitá činnost, která probíhá z většiny případů ve škole a funkcionální, kdy se jedná o spontánní, živelnou, ovlivněnou prostředím, kde se jedinec vyskytuje. To nejen rodinou ale i masmédií, vrstevníky, a pracovním prostředím. (Prokešová, 2018, s. 29)

## 1.2 Výchova jako proces

V obecnějších mezích je nalezení zákonitostí procesu výchovy více obtížné, protože výchova je multidimenzionální jev. To z důvodu, že se ve výchově odráží vztah osobnosti a situace, ve kterých se nachází. Musíme proto hledat, jaké jsou vztahy mezi jedincem a sociální skupinou a jaké vztahy se vyskytují mezi vychovatelem a vychovávaným. Zároveň si musíme uvědomit, že jedinec je subjekt výchovy, a to že ho ovlivňují určité životní situace, z kterých vychází jeho chování a jednání vůči okolí. Tyto životní situace můžeme klasifikovat jako pedagogickou situaci a musíme počítat, že situace kolem člověka nelze izolovat a jsou to části jeho života. Situace vyskytující se v našem životě nás pak celoživotně, buď pozitivně nebo negativně ovlivňují v našem vývoji. Děje se tomu tak od narození přes vstup do školy, zaměstnání a dalších situací, jako jsou třeba krizové situace, kdy nás potká úmrtí blízkého člověka, rozvod nebo další neštěstí. Aby byla výchova efektivní, musí jedinec chápat naše snažení a musí být vnitřně motivován, to znamená mít potřebu rozvíjet své potřeby a zároveň si tak musí uvědomovat vlastní roli v těchto situacích. Aby byl jedinec vychováván správně a efektivně, musí být respektovány jeho individuální zvláštnosti, aby byla rozvinuta jeho autenticita nebo jedinečnost a musíme se pokusit o to, abychom vytvořili

takové podmínky, díky kterým se vychovávaný časem stal subjektem vlastního rozvoje a výchovy, tudíž sebevýchovy. (Čabalová, 2011, s. 42)

### 1.2.1 Systém výchovného procesu

Podstatou výchovného procesu je kultivace osobnosti, aktivní participace a tvůrčí vztah člověka samotného. Toto pojetí se vyskytuje ve výchovně-vzdělávacích situacích a dochází tak k procesu, kdy subjekt a objekt výchovy ve vztahu určitých situačních podmínek cílů a prostředků, dochází k nějakému výsledku ve výchově. Subjektem výchovy můžeme označit toho, kdo má určitý záměr ve výchově. To může být učitel, žák, rodič nebo dítě. Objektem výchovy pak označujeme vychovávaného, což je ten, který přijímá cíle a prostředky subjektu. Výchova jako systém je poté vyobrazována jako jednota všech prvků výchovy (cíle, obsah, podmínky) ve vztahu k nositelům a aktérům procesu výchovy a k výsledkům daného procesu. (Čabalová, 2011, s. 43)

### 1.2.2 Základní fáze výchovného procesu

Autorů, kteří se zabývají fázemi výchovného procesu je více, ti ve svých knihách tento proces dále různě člení. Jako vhodné členění fází výchovného procesu, pro tuto práci vybírám členění dle autora Pelikána (1995, s. 71–75). Jeho fáze se zaměřují na formování osobnosti jedince, což souvisí s naším tématem. Jedná se o:

- 1) Fáze situační – na jedince během jeho života působí určité životní situace, které ho ovlivňují. Ten pomocí analyzování těchto situací získává informace na základě zkušenosti a poznání a pochopení dané situace.
- 2) Fáze fixační – zde probíhá stabilizace reakcí osobnosti na různé, podobné, nebo modelově blízké situace. Zároveň se může objevit odlišnost v reakci na tyto situace, a to na základě různého prostředí. Jedinec může mít jiné reakce ve škole, v rodině, venku s kamarády, nebo v jiné referenční skupině.
- 3) Fáze generalizační – charakteristika této fáze je, že jedinec si ve své psychice začne vytvářet určité zobecněné myšlenkové modely situací, které se v jeho životě vyskytují. Jako příklad lze uvést chování pedagoga, který zobecňuje své osobní zkušenosti s žáky ve výchovném procesu. Takto ovlivní strukturu situace a zvýrazní aspekty, které jsou významné ve výchově. Tím umožní jedinci pochopit strukturu situace a nalézt obdobné prvky při zkoumání v jiných situacích. Další důležitou charakteristikou je, že se v této

fázi upevňují rysy osobnosti a osobnostní vztahy k lidem, sobě i společnosti a dále například v práci nebo přírodě.

4) Fáze osobnostně integrační – poslední fáze je nejvyšším stádiem formování osobnosti člověka. Utváří a dokončuje relativně autentickou a integrovanou osobnost. Slovo relativně je užito z toho důvodu, že vývoj nikdy není završen a končí až v době smrti jedince. Pro tuto fázi je typická osobnostně integrační charakteristika integrace osobnosti. Jedinec se odlišuje svými charakteristickými vlastnostmi. Tento charakter získává souhrnem vnímání světa chápání sebe samého ve společnosti a svým světovým názorem. Pokud má jedinec velký podíl na své osobnosti a zdokonaluje se, jsou tyto změny trvalejší a lépe se integrují do jeho psychické struktury.

Jestliže sám člověk je zodpovědný za rozhodující podíl na vytvoření své osobnosti a vytvoření vztahu ke světu a společnosti, nemůžeme považovat cíl výchovy jako zformování hotové osobnosti. Cílem výchovy je pak stav, kdy se jedinec snaží o své vlastní formování. Výchova tak vytvoří předpoklady pro hladký a kladný vývoj jedince, který je schopen se adaptovat do společnosti a být autentický a autonomní. (Pelikán 1995, s. 75-76).

### 1.3 Cíle výchovy

Cíle výchovy mají znatelný vliv na kvalitu výchovného procesu. Jsou orientovány na základní výchovně-vzdělávací hodnoty. Subjekt pak respektuje cíl výchovy jeho přijetí a zpracování. Musí chápat a brát v potaz konkrétní souvislosti, vztahy a jevy. V knize "Didaktika velká" od Jana Amose Komenského je zdůrazněna důležitost cíle ve výchově a vzdělávání. Ten považuje cíle ve výchově jako důležitější než dané prostředky. Abychom stanovili cíl výchovy je zapotřebí provést hlubokou analýzu procesu ve společnosti. To, jak se bude společnost vyvíjet, možnosti a činnosti jedince, který je schopen zvládnout sociální role a možné změny jeho osobnosti. (Čabalová, 2011, s. 46)

Požadavky na cíle podle autorky Čabalové (2011, s. 44):

- Cíl musí být konkrétně formulován a musí obsahovat požadovanou změnu osobnosti, podmínky a prostředky, kterými se vychovatel snaží dosáhnout změny a musí mít kontrolovatelné výstupy.
- Cíl výchovy musí být také konzistentní. Měl by být konstruován tak, aby konzistentně dosahoval od nižších cílů k cílům vyšším.

- Důležitá je jeho splnitelnost, přiměřenost a stimulující charakter, který by měl jedince podněcovat k jeho rozvoji.

Velmi důležitou částí ve výchově ve stanovení cílů je jeho konkrétní rozpracování, které je velmi důležité pro efektivitu výchovy a vzdělávání. Autorka Čabalová (2011, s. 46) popisuje v knize cíle výchovy: *„Konkretizací cíle, stanovení podmínek dosažení cíle normou zvládnutí cíle a jeho vyjádřením v žákově činnosti Zajišťujeme soulad a provázanost mezi jednotlivými prvky systému výchovy, mezi projektováním (plánováním) výuky její realizaci a jejími výsledky. Cíle výchovy vyjadřují objevené a vědomě zvolené pedagogické možnosti a určují to, čeho má výchova dosáhnout.“*

#### 1.4 Funkce výchovy ve společnosti

Výchova má své cíle pro společnost, kde kultivuje a zušlechťuje jedince a tím i celou společnost. Tato tvrzení je založena na analýze funkcí, které by výchova měla pro společnost plnit. Dle autora Krause a autorky Poláčkové (2001, s. 42) má následující funkce výchovy:

- Translačně-transformační funkce je funkce, která zajišťuje postupný a stálý vývoj společnosti, kdy se jedná víceméně o přenos a zároveň i o obohacování kultury zprostředkováním výchovně-vzdělávacího procesu.
- Komunikačně kooperativní funkce – výchova tuto funkci naplňuje tím, že ovlivňuje procesy, a snaží se usnadnit a zlepšit kvalitu čímž zasahuje do systému mezilidských vazeb.
- Socializační funkce – zde se jedná o modifikaci, prohloubení a posunutí kvalitativní roviny v socializaci
- Kultivační funkce – tuto funkci lze spatřit především v procesu vzdělávání člověka kdy jedinec přijímá, zhodnocuje, přepracovává všechny informace a vytváří tak půdu pro přenos těchto informací a znalostí do praxe.
- Ekonomicko-kvalifikační funkce – poslední z těchto funkcí hraje roli při vytváření a rozvoji hospodářství v podobě přípravy pracovních sil, které budou jednoho dne svým přičiněním přispívat zlepšování kvality a organizace výroby, obchodu a dalších služeb ve společnosti.

Ve výše uvedených funkcích výchovy se promítá vztah mezi společností a výchovou. Autoři Kraus a Poláčková (2001, s. 41) dělí sociální aspekty výchovy do čtyř druhů. Vidí výchovu jako společenskou funkci pro reprodukční proces. Druhá funkce je považována za vedlejší



socializační funkci. Třetí splňuje cílové funkce specifických vzdělávacích institucí. Například vzdělávací systém. A poslední funkce je viděna jako odborná funkce výchovných skupin a výchovných profesí, která je funkce učení.

## 1.5 Definice vzdělávání

Pojem vzdělávání je úzce spojen s pojmem výchova, a právě zde může nastat problém s definicemi a jejich pojetím. Vzdělávání je proces, jehož výsledkem je vzdělání. Je to tedy souhrn znalostí, které člověk získá díky souhrnu výuky, vzdělávání a studia určitých vědomostí. V tomto výchovně vzdělávacím propojení tak člověk získává určité vědomosti, dovednosti, návyky a hodnotové orientace. To se děje na základě učení. (Prokešová, 2018, s. 29).

Komplikace v rozlišení těchto pojmů bývá jejich použití a smyslu. Na jednu stranu, se většinou přijímá, že spolu výchova a vzdělávání velmi úzce souvisí a jsou propojené jevy. Na druhou stranu se vzdělávání definuje jako něco odlišného, co se přesně nekryje s pojmem výchova. Tyto odlišnosti vnímají i jiné země jako například Německo, kde rozlišují pojmy „Erziehung“, který je použit jako ekvivalent naší výchovy a „Bildung“, který užívají pro vzdělávání. Dále jsou také tyto pojmy rozděleny například i v Rusku a dalších zemích. (Průcha, 2006, s. 17).

V propojení výchovy a vzdělávání je pak těžké najít přesnou hranici. Lze říci, že edukační komponenta vzdělávání se zaměřuje na kognitivní procesy jako informace, vědomosti, znalosti. Na vyšší úrovni názory, názorové pozice a postoje. Těmi už ale zasahuje do sféry výchovné. Na druhé straně edukační komponenta výchova, se zaměřuje na morálně postojové stránky osobnosti neboli také ctnosti. (Jedlička, 2014, s. 13)

Vzdělávání a jeho analýzou se pak zabývá vcelku velká škála vědeckých disciplín, jako jsou pedagogika, ekonomie, sociologie, psychologie a filozofie. Vzdělání je také začleněno do pojmového systému didaktiky. Zde se pak pedagogika spolu s didaktikou věnuje vzdělání a holisticky se zaměřuje na osobnost člověka. V průběhu času se však na úroveň vzdělání a kvalita vzdělání odlišuje a je charakteristická pro odpovídající kulturní situaci dané doby. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy v dnešní době nepovažujeme někoho jako člověka vysoce vzdělaného, který má v hlavě naučené sumy encyklopedických poznatků. (Skalková, 2007, s. 27).

V knize *Obecná didaktika* uvádí autorka Skalková (2007, s. 27) pohled na vzdělaného člověka a jeho charakteristiky následovně: „*Předpokládáme, že spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj odraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání.*“

Ve vzdělání musí být také nastaveny cíle. Těmi se zabývá vzdělávací politika. Cílem vzdělávací politiky je pak zabezpečení rozvoje poznávací a duchovní kapacity populace. Zároveň také zabezpečení jejího poznatkového a dovednostního fondu a musí také zabezpečit i rozvíjet morálně hodnotové orientace lidí. (Krebs, Durdisová, 2005, s. 416)

Celkově je pak vzdělání v didaktických souvislostech chápáno jako výstup procesů, které byly záměrně, organizovaně a soustavně prováděny a rozvíjeny během vyučování. Pojem vzdělání je tak užíván, pokud chceme poukázat na jeho procesuální stránku. V tomto procesu také člověk rozvíjí své osobní zkušenosti, jeho logické myšlení a vstupuje do mezilidských vztahů. Zároveň skrze vzdělání přichází k porozumění jeho kultury, v které žije a chápe její vývoj a změny. To platí nejen pro jeho kulturu ale i pro odlišné kultury, kdy chápe diverzitu jejich hodnot. Z výše uvedených důvodů a definic pak vychází, že vzdělání a vzdělávání nesouvisí a nelze je ztotožňovat s pouhou informovaností, znalostí velkého počtu teorie nebo odborností, nebo definováním na pouhý technologický proces. (Skalková, 2007, s. 27).

Z výše uvedeného zjišťujeme, že výchova není jednoduchý nebo přímočarý, jasně definovaný proces. Ovlivňuje ji mnoho aspektů a má své nástroje, fáze nebo funkce, kterými působí na jedince. Ukazuje se nám zároveň propojenost výchovy s vzděláváním a jejich neodlučitelnost a vzájemnou potřebnost.

## 2 TEORIE A FILOZOFIE VÝCHOVY

Ve výchově se opíráme o filozofické principy, které jsou podkladem, a ze kterých vychází forma výchovy, její teorie a pohled na správnost argumentů a myšlenek, které jsou pomocí výchovy dále předávány. Tato kapitola se tak zabývá filozofií a teoriemi výchovy, jakožto související oblasti, které ovlivňují výchovu samotnou.

### 2.1 Filozofie výchovy

V oblasti pedagogiky se vyskytuje jedna specifická disciplína. Jedná se o „*Filozofii výchovy*“. Pro lepší pochopení v mezinárodním kontextu ale můžeme použít „*Filozofie edukace*“. Anglicky pojem používá výraz „*Philosophy of education*“ a díky tomu se vyhýbá nekonkrétnímu pojmu „Výchova“. Podobně je tomu v německy mluvících zemích, kde je používán pojem „*Philosophische Pädagogik*“. Tato disciplína má dle autora Průchy (2006, s. 46) dvě následující zvláštnosti:

- Je to disciplína, která se snaží předestřít nejzávažnější problémy, které jsou spojené s rolí edukačních procesů ve společnosti, z čehož vyplývá její potřebnost.
- Často se může jevit jako spekulativní teorie, které rozumí jen úzce zaměřený okruh odborníků, čím se může snížit její využitelnost v praxi.

Pokud bychom se podívali na výchovu do minulosti, zjistili bychom, že se pedagogika jako věda vyvinula z filozofie. Úvahami o výchově se zabýval už Aristoteles. Ten vyčlenil tři složky výchovy: výchovu tělesnou, výchovu rozumovou a výchovu mravní. Pokud bychom zjišťovali užitečnost a zastoupení těchto druhů výchov, tak například výchova mravní, která učila k ctnostnému životu a byla významnou složkou výchovy je dnes úplně jinde a dnešní školní edukace je zaměřena spíše na intelektuální rozvoj mládeže. Nicméně vyskytuje se zde provázanost s minulostí a dneškem. Například další Aristotelovy názory jako byla politická výchova občana ku prospěchu společnosti, kdy měl být občan kontrolován státem, aby byl zajištěn rozvoj společnosti. Aristoteles také zavedl pro určitý druh školy pojem "Lykeion" který se dodnes používá v latinském znění lyceum. Z uvedeného tak vyplývá, čím se zabývá současná filozofie výchovy a pro jasnější pochopení je uvedena část definice. *"Filozofie výchovy se zabývá povahou síly a prostředky výchovy... filozofové výchovy přistupují k těmto problémům s nejrůznějšími hledisky jiných filozofických subdisciplín a přispívají rozsáhlou variantou názoru k pedagogické teorii... jsou tak navrhovány nejrůznější filozofické koncepce a argumenty, považované za prioritní pro výchovu, jež*

*vznikají v pestré skupině odlišných směrů filozofie, počínaje existencialismem a marxismem až po epistemologii a etiku, a vytyčují kontroverzní cíle pro výchovu.*”(Průcha, 2006, s. 46-47)

## **2.2 Úvod k teoriím výchovy**

Teorie výchovy je záměrně umístěna až po filozofii výchovy, a to z důvodu, že existuje silná návaznost mezi těmito dvěma disciplínami. Další z důvodů je, že co se představuje jako obecná teorie výchovy, můžeme zařadit k filozofii výchovy. Názory odborníků se potom liší dle názorů, zda je teorie výchovy součástí filozofie výchovy, nebo je řazena jako samostatná disciplína. V České republice podobně jako v zahraničí, je teorie výchovy považována jako samostatná disciplína a byla založena na filozofických koncepcích. V pedagogice, za období komunismu, byla teorie výchovy považována jako samostatná disciplína a byla založena na filozofických koncepcích. V zahraničí je tomu podobně. (Průcha, 2006, s. 56)

### **2.2.1 Teorie výchovy založena na filozofii**

Autoři, kteří se pohybují v této oblasti pedagogiky tvrdí, že je nutno obecnou teorii výchovy vyvozovat z filozofických představ a koncepcí o člověku. Pro autora Pelikána, který popisuje teorii výchovy nejen filozofickým způsobem v knize „Výchova jako teoretický problém“ jsou důležité a podnětné filozofické směry jako je existencialismus a psychoanalýza. Mimo jiné se zabývá fenomenologií, hermeneutikou a pragmatismem. (Pelikán, 1995, s. 36)

Tyto filozofické a podobné koncepce mají kořeny v individuální svobodě jednotlivce. Bohužel neberou v potaz, že školní edukace je nejen svobodné rozhodnutí, ale individuální úsilí a práce i možno podřízenost daného jedince. Problém nastává ve chvíli, kdy se teoreticky snaží sloučit svobodnou výchovu dítěte nebo nedirektivní výchovu s realitou každodenní školské praxe. Na základě poznatku autora profesora Lipoveckého vyplývá, že v současné civilizaci dochází k přílišné nadřazenosti individuálních práv nad povinnostmi jedince, z čehož vyplývá přílišná liberálnost výchovy. (Průcha, 2006, s. 53)

### **2.2.2 Teorie výchovy založena na empirismu**

Tento směr je založen na výchově, kterou zkoumá aplikací empirických metod. Dospívá tak ke konkrétním výsledkům a projevuje se v rozličných edukačních prostředích. Snaží se tak vybudovat správnou výchovu, která není jen obecná, ale i konkrétní a snaží se zároveň měřit její vlastnosti projevy a fungování.

Nejvíce empiricky prozkoumaná výchova je výchova v prostředí rodiny. Důležité je však rozlišení od pedagogiky rodinné výchovy a výzkumně založené teorie výchovy. Pedagogika rodinné výchovy má totiž vlastnosti, které instruují a předávají osvětu ve formě návodu a pokynů tak, aby se výchova děla v souladu s etickými, právními, zdravotními a jinými principy, které jsou ve společnosti nastaveny. Empirické zkoumání výchovy v rodině je však v pedagogickém a pedagogicko-psychologickém aspektu zatím málo rozvinuto a je potřeba vzhledem k současnosti a stavu společnosti i civilizace tento fenomén dále rozvíjet. Není to však jednoduchá úloha, protože teorie výchovy, která je budována z empirických poznatků se vytváří obtížně. Rozpracovávají ji také autoři jako například Čáp nebo Pelikán, kteří formují empirické poznatky ve svých knihách. (Průcha, 2006, s. 53-55)

### **2.3 Teorie výchovy dle vybraného autora**

Nyní následují teorie výchovy, vybrané z důvodu, že mi přijde vhodné jejich členění, tak jak je popisuje a člení autor Bertrand. Vycházejí z různých směrů, které poskytují různé pohledy a přístupy na výchovu a vzdělávání.

#### **2.3.1 Spiritualistická teorie**

Spiritualistická teorie byla znovuobjevena na začátku 70 let může být označována za spirituální, metafyzickou nebo transcendentální. Autoři jsou zaměřeni na duchovní rozměr života a vztah mezi lidským já a univerzem. Bývají označovány jako "New-age" teorie. Důležitější části jsou ale starší teorie, které jsou založené na Buddhismu a Taoismu. Autoři se soustředí na hodnoty jako jsou duchovní, metafyzické, nebo transcendentální, díky kterým může být člověk schopen přesáhnout sám sebe a pozvednout se na duchovní úroveň. Jedním z typických nástrojů může být meditace, díky které člověk dosáhne spojení s bohem. (Bertrand, 1995, s. 13)

#### **2.3.2 Personalistická teorie**

Tato teorie je založena na humanistickém přístupu, který je nedirektivní a zároveň svobodný a otevřený. Jedinec se má najít ve vzdělávání sebe sama a využívat přitom svou vnitřní energii. Velký důraz je kladen na usnadnění učení učitelem, který má být průvodcem při sebevzdělávání a má podporovat seberealizaci. Představitelem této teorie je Carl Rogers. Na základě této personalistické teorie bylo v šedesátých a sedmdesátých letech založeno mnoho svobodných nebo alternativních škol, které zdůrazňovaly rozvoj dítěte. (Bertrand, 1995, s. 16)

### 2.3.3 Kognitivně psychologické teorie

Tyto teorie sledují a studují u jedince kognitivní procesy jako je například usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, vytváření konceptu, nebo třeba mentálních obrazů. Tato teorie má základy v sledovací teorii a musíme proto sledovat ve výzkumech kognitivní psychologie, které se zabývaly různými aspekty učení. To z důvodu, že kognitivistické teorie soustřeďovaly svůj zájem na duševní procesy, zatímco behaviorální se zaměřily spíše na vliv prostředí na učení. Zástupci behaviorismu byli zase zaměřeni na uspořádání pedagogického prostředí a toho, jak se lidská bytost chová v něm. (Bertrand, 1995, s. 17)

### 2.3.4 Technologické teorie

Neboli také technické systémové teorie, nebo systémové teorie využívají přenos informací užitím vhodných technologií. V tomto případě má slovo technologie velmi široký význam můžeme ho definovat tak, že například zahrnuje postupy, se kterými se setkáváme v systémových přístupech při tvorbě výuky, ale zároveň i didaktické pomůcky, jako jsou počítač, televize, dataprojektor a další multimediální zařízení. Tato teorie se tak z většiny opírá o výkon a procesy počítačů v oblasti zpracování informací. To z toho důvodu, že na nich lze jednoduše získat informace jak vizuální a zvukové, tak textové. Výzkumy pak ukázaly, že použití těchto multimédií zkvalitňovalo interakci mezi člověkem a počítačem. (Bertrand, 1995, s. 17)

### 2.3.5 Socio-kognitivní teorie

Pro tuto teorii hrají velký význam kulturní a sociální faktory v procesu vytváření informací a poznatků. Hlavní zájem mají teda o sociální a kulturní interakce, které vytvářejí pedagogiku a didaktiku. Zaměřuje svou pozornost na problémy způsobené přehnaně psychologickým pohledem ve vzdělávání a hlavní je pro ni sociální a kulturní kontext poznání. (Bertrand, 1995, s. 17)

### 2.3.6 Sociální teorie

V této teorii jde o princip, kdy díky vzdělání je možnost řešit sociální a kulturní problémy. Hlavní částí této teorie je pak příprava jedince na řešení těchto sociokulturních problémů. Řeší tak sociální a kulturní nerovnosti, sociální a kulturní dědičnost nebo různé formy segregace. Zajímá se také o elitářství ve společnosti a problémy životního prostředí, které

jsou v dnešní době důležité. V tomto ekologickém kontextu řeší i vliv technologií a industrializaci čím se dostávají k řešení degradace života na Zemi. (Bertrand, 1995, s. 18)

### 2.3.7 Akademické teorie

Tyto teorie jsou klasifikovány jako tradicionalistické, kdy klasicky předávají obecné poznatky. Nabízejí klasiku v porovnání se specializovaným vzděláním. Jsou rozděleny na dva proudy. První tradicionalistický proud předává klasické a na kulturách nezávislé obsahy. Zástupci generalismu oproti tomu kladou důraz na obecné vzdělání a kritické myšlení. S tím je spojená schopnost adaptace a otevřenost vůči okolnímu světu. Hlavní myšlenkou v obou proudech je však předání daného obsahu. Pro tyto teorie je důležitá hodnota například disciplína, vytrvalá práce, úcta k tradici a hodnotám ve společnosti, ale zároveň i občanská zodpovědnost. (Bertrand, 1995, s. 19)

V této kapitole bylo vysvětleno, že teorie a filozofie výchovy jsou nutnou disciplínou, které vysvětlují původ, nebo kořeny a také z čeho konkrétní výchova vychází. Poté v kapitole poukazují na konkrétní teorie od vybraného autora, jako příklad a pro doplnění kontextu k minulé kapitole.

### 3 ČTYŘI PILÍŘE JACQUESE DELORSE

V této kapitole se věnuji nejdříve vysvětlení koncepce pilířů ve výchově a následnému popisu a vydefinování konkrétních pilířů, které slouží k pochopení, čím se řídit ve výchově, aby bylo dosaženo co nejlepších výsledků.

#### 3.1 Úvod k pilířům

Pilíře vytvořila mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století, v jejímž čele stál francouzský politik a bývalý prezident Evropské komise Jacques Delors v roce 1991 v práci, která má velký význam na konferenci pro UNESCO, vyčleňují „4 pilíře vzdělávání pro 21 století.“ V této práci autoři uvádějí, že při získávání znalostí a učení člověk získává porozumění okolního prostředí v kterém žije, to rozvíjí jeho zvědavost a žene ho to k vybudování samostatnosti v životě. Další důležitou schopností a využití kritického myšlení, což nám usnadňuje rozlišení pravdy od lži a pochopení problémů, které potřebujeme vyřešit. Autoři se tak nesnaží pedagogický cíl zavést, nebo začlenit toto přesvědčení, ale rozčlenit je do tříd s cílem poskytnout vědecké pilíře, díky kterým se lidé budou dobře orientovat ve světě a budou v něm umět žít. (Delors, 2001)

Tyto čtyři pilíře nám poté poskytují pohled na holistické formování jednotlivce, který získává schopnost argumentovat, nabízet jeho odůvodněné názory, které má logicky odůvodněné a dokáže dosáhnout určitého cíle. Toto učení má také vést k porozumění okolnímu světu a tím k jeho otevřenosti, kdy jedinec pozná sám sebe i ostatní. Pilíře nás vedou k procvičování nabytých znalostí, díky kterým se jedinec neustále zdokonaluje. Zároveň učí jedince k týmové spolupráci a začleňuje ho do společnosti, a tak ho drží mimo sociální izolaci. (Rodriguez, 2021, s, 53-60)

Důležitým prvkem, kterému tyto pilíře učí, je **učení být**, které tyto všechny pilíře spolu spojuje a harmonizuje, aby byly všechny kompletně propojeny a využity ku prospěchu jedince. Jsou tak na sobě závislé a tvoří, jednotný celek. Budují znalosti, dovednosti a schopnosti rozlišovat, jednat a hodnotit širokým a uceleným způsobem. Autoři poté hovoří o nezbytnosti celoživotního vzdělávání ve světě, ve kterém je důležitá znalost a rozum, schopnost lidí se rozhodovat, svět, ve kterém vládne spravedlnost, řád, pozitivní výsledky a úspěchy. Proto je nutné formovat dle těchto pilířů člověka, který se snaží porozumět podstatě jevů, a tak mu umožnit žít v lepším světě a vytvářet lepší společnost. Zároveň jsou doplňkem pro ty, kteří se snaží o kvalitnější vzdělání. (Rodriguez, 2021, s, 53-60)



### 3.2 Naučit se učit

Tento pilíř nese název učit se vědět nebo také naučit se učit. Zabývá se pochopením světa, ve kterém žijeme a zabývá se cílem, jak žít důstojně a zároveň rozvíjet své potřeby dle úrovně, na které se nacházíme. Je také zaměřen na logické uvažování a životní autonomii. Již od brzkého věku je tak nezbytné dle pilíře vzbuzovat zájem o nové objevy a naučit se znovu ověřovat znalosti, které jsme nabyli. Znalosti a informace a jejich aktuálnost se totiž v dnešním globálním světě rychle vyvíjí různými směry, a tak není možné vědět a znát vše. Tento pilíř učení chce, abychom poznali většinovou nebo světovou kulturu a zaměřili se na určité subjekty zájmu, ve kterých se zdokonalovali a prohlubovali své znalosti, abychom je dobře znali. Obecná kultura tak poskytuje rychlejší a snadnější komunikaci, pokud ovládáme znalosti jiných jazyků. Díky těmto hlubokým znalostem cizích jazyků tak jedinec má snadnou cestu ke komunikaci a interakci s ostatními a může s nimi spolupracovat a rozvíjet se. (Rodriguez, 2021, s, 53-60)

Pilíř učit se učit je složen z nutnosti učit se poznávat, což vyžaduje neustálou aktualizaci informací a procvičování paměti a myšlení kromě toho, že věnujeme svou pozornost věcem a lidem. Dnes díky nárůstu rychlosti šíření informací a vývoje technologických prostředků může narušit lidské snažení dosahování nových objevů, protože k dosažení potřebných znalostí potřebujeme více času, který je jinak věnován na plnění každodenních úkolů jako je průběžná sebeaktualizace, cestování, praktické úkoly a další. (Rodriguez, 2021, s, 53-60)

Nedílná součást pilíře učení se poznávat je druh myšlení, které nás nutí rozvíjet své abstraktní myšlení, což znamená rozvíjet myšlení od induktivního deduktivnímu. U deduktivní metody jdou myšlenky od obecného ke konkrétnímu. U induktivního myšlení to je naopak. Toto vědění pak musí být součástí lidského rozvoje po celou dobu jeho existence a pokud se tak stane, tak pozitivně ovlivní efektivitu učení se a produktivitu, a tak bude člověk více motivovaný k objevům a aktivitě v životě. (Rodriguez, 2021, s, 53-60)

### 3.3 Naučit se dělat

Druhý pilíř naučit se dělat souvisí s prvním pilířem. Učit se dělat má jedince dovést k schopnostem řešit v jeho životě různé nestandardní situace, naučit ho pracovat spolu s ostatními nebo pracovat v týmech, iniciovat aktivitu a být schopný převzít riziko rozhodování a vše s tím spojené. Toto učení obsahuje také pedagogické postupy, kterými se při učení se dělat jedinec řídí. Tyto postupy pak formují hodnoty člověku a tvoří osobnostní kompetence. Tato osobnostní kompetence umožňuje, aby vzdělaní a inteligentní lidé své

nabyté znalosti uváděli do praxe. Samotné děláni pak ale nestačí. Je důležité být kreativní a inovativní, snažit se tak vymýšlet cestu pro lepší organizaci a usnadnění práce, kterou vykonáváme. Výsledkem je pak vyšší požadavek na vzdělání, což může mít formu, která přesahuje běžnou rutinní práci vykonávanou jedincem, a to například technické a odborné školení, školení k týmové práci a uplatnění kreativity a iniciativy, díky čemuž bude jedinec schopen používat své vlastní nápady a myšlenky. Realita dneška je, že žijeme ve světě, který je zaměřen na formování určité profesionality, zaměřenosti na určitou činnost. To znamená, čím větší profesionál na určitou činnost, tím je větší efektivita a kvalita odvedené práce. Tento přístup je pak spojen s vědeckou kulturou, která ho vytváří a přístupem k novým technologiím, které vše usnadňují. (Rodriguez, 2021, s, 53-60)

### **3.4 Naučit se žít spolu**

Učení tohoto pilíře je otázka, jak se podílet na tvorbě společné budoucnosti. Tento pilíř učí učit se spolu žít a předkládá nám, že by jedinec měl pracovat s ostatními, předkládat své návrhy kolektivu, podílet se na plánech a projektech, slavit kolektivně své úspěchy, a to jak v rodině, tak i v práci. Toto platí i ve vzdělávání. Je důležité a potřebné naučit se žít s ostatními s ohledem na jejich důstojnost, rozmanitost, dovednosti jednoho a druhého, a tak vyloučit vyčleňování jedinců ze společenského života. Jedinec má mít schopnost nebo se snažit pochopit ostatní, chápe historii, jejich tradice a duchovní hodnoty a ty akceptuje. (Rodriguez, 2021, s, 53-60)

Poznávání druhých nám umožňuje lépe poznat sebe sama, protože používáme své postoje a hodnoty, které si uvědomíme. Zároveň je velmi důležitá empatie a respekt k druhým, což vede k respektu a toleranci. Výsledkem je poté pocit sounáležitosti a schopnost spolupráce s ostatními. Pro tento pilíř je také důležité prohloubení náboženské výuky, etnické a kulturní rozmanitostí, čímž pochopíme vzorce chování druhých lidí. Naučit se společně žít, je způsob vzdělání pro lidi se snahou rozvíjet se. Směřuje k společným cílům a zmírnění rozdílů společnosti, což vede budování soudržných a harmonických skupin, které se snaží vytvořit lepší život. (Rodriguez, 2021, s, 53-60)

### **3.5 Naučit se být**

Poslední pilíř poukazuje na potřebu samostatnosti. Jedinec si má vyvinout samostatný úsudek o světě a mít smysl pro odpovědnost za dosahování společných cílů. Měl by pak být schopen přiměřeně reagovat na určité životní situace a jednat dle svého uvážení. Musí ale

dodržovat morální hodnoty, které jsou přijímané společností a za jejich nedodržení nést zodpovědnost. Měl by se naučit se plně seberealizovat a rozvinout se tak, jak nejlépe umí. Svou plnou seberealizací si pak uvědomí svou individuální a jedinečnou hodnotu pro společnost. Aby byl jediný schopen dosahovat tohoto pilíře, musí pracovat na komplexním holistickém rozvoji osobnosti, na své sebereflexi, tvořivosti a dalších charakteristikách vyjmenovaných v předchozích pilířích, které se vzájemně doplňují. Tento pilíř tak tyto charakteristiky spojuje. Učení se být teda musí být v dnešním světě zaměřeno na to, aby se jednatel během života připravoval na to, aby rozvíjel své učení se poznávat, učit se dělat, učit se žít společně a učit se být. To znamená být jako osoba. Učení by pak mělo být nedílnou součástí jeho života a neměl by zanedbávat jakýkoliv potenciál, který v něm dřímá. (Rodriguez, 2021, s. 53-60)

Výše uvedené pilíře nám popisují, jaké jsou důležité cíle a hodnoty pro jedince a společnost. Jsou koncipovány tak, aby pokud se jich bude člověk držet při výchově a následně při sebevýchově, vyrostě z něho plně socializovaná, vzdělaná a chápající bytost, která se bude ze své podstaty snažit od své dobro a dobro ostatních i společnosti.

## 4 RODINA

Tato kapitola se zabývá charakterizací rodiny. Rozebírá typologii rodiny a její funkce, které ji provází.

Rodina je přes všechny možné obtíže v procesu jejímu vývoji prostorem, kde dochází k formování osobnosti člověka, kde mu jsou předány hodnoty z generace na generaci. Je to prostor, kde se zároveň tvoří lidský kapitál, který slouží k budování dalších generací. Jedná se tak o nezastupitelnou nejvýznamnější jednotkou společnosti, která je nepostradatelná. (MPSV, ©2008)

Autoři Přadka, Knotová, Faltýsková (2004, s. 26) označuje rodinu jako „*přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné a přejímá to, co v něm je připraveno rodiči*“.

V dnešní době se rodina nachází v situaci, kdy samotné definování a vymezení rodiny jako malé sociální skupiny, je velmi obtížné. Prošla velmi různými změnami, a tak tradiční kritéria již často neplatí. Dříve se považovala rodina za rodinu pouze pokud byla institucionálně spojená zákonným manželstvím nebo svazkem. To však není v dnešní době podmínkou pro rodinný život. Je zde plno nových rodin, kde toto kritérium není naplněno. V České republice se jedná přibližně o třetinu dětí, které žijí mimo legitimní manželství. Tento problém je však ošetřen jinak, pokud splňuje skupina rodinné znaky, není problém pochybovat o tom, že by rodinou nebyla. (Kraus, 2008, s. 80)

Autor Plaňava (1994, in Kraus, 2008, s. 78) vymezuje a baví se o rodině tak, že je: „*strukturovaným celkem (systémem), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí*.“

### 4.1 Typologie rodiny

Rodinu můžeme dělit dle její velikosti, a to na nukleární neboli jadernou, kdy je tvořena pouze rodiči a dětmi. Další druh rodiny je, kdy se jedná o rodinu rozšířenou, kdy zahrnuje i blízké příbuzné jako jsou prarodiče, strýcové a tety a další členy. Pro rodinu, v které jedinec vyrůstá jako dítě, je označení rodina orientační. Pro typ rodiny, která je tvořena samostatným založením partnery, je označení prokreační. (Kraus, 2008, s. 79)

Jak zmiňuje autor Matoušek (2003, s. 39) je odborníky předpokládán pohled na budoucí vznik nových typů rodiny následovný. Jde například o:

- Rodiny, které jsou složené z jednoho rodiče a jednoho dítěte, kde by čím dál častěji mohlo jít i o muže.
- Rodiny homosexuálních partnerů, kdy jeden z nich je biologickým rodičem.
- Rodiny s několika dětmi z různých předchozích manželství.
- Rodiny, ve kterých se o děti budou starat prarodiče, protože jejich rodiče budou zcela vytížení prací pro zajištění financí.
- Rodiny třígenerační, kdy každou generaci bude zastupovat pouze jeden člen apod.

Další kategorizovaný a porovnaný vývoj a charakteristiky druhů rodin můžeme vidět na porovnání tradiční, moderní a postmoderní rodině. Autor Možný (2006, s. 23) poukazuje na tyto proměny následovně:

- Tradiční rodina má strukturu širokou, vícegenerační. Základní kapitál tvořený v rodině je ekonomický. V rodině vystupuje jako hlavní autorita otec, tudíž je mezigenerační přenos patrilineární a autoritativní.
- Struktura moderní rodiny je nukleární, manželská, kdy základní kapitál v rodině je ekonomický, sociální a kulturní. Autorita je zde funkčně rozdělena pro roli otce a matky. Mezigenerační přenos je pak demokratický, nebo smíšený.
- Postmoderní struktura rodiny je velmi variabilní a individualizovaná. Základní kapitál je sociální a kulturní a autorita je zde individuální a často slabá. Proto je také mezigenerační přenos slabý.

## 4.2 Funkce rodiny

Na rodinu je v dnešním světě kladeno více a více nároků a požadavků, a tak má problém s tím, aby své funkce plnila dostatečně. Současná doba, však poskytuje rodině určité útočiště před světem a toto rodinné prostředí je protistranou veřejnému prostoru. Rodina je tak nenahraditelnou institucí, protože například v sociálně slabém prostředí, je rodina jeden z nejdůležitějších opěrných bodů, která jedinci pomůže. Je potom spojnicí pro specifické a univerzální. To znamená bez osobního zaujetí rodičů na tom, jak bude jejich dítě obstojné ve světě by nebylo možné je vychovat a zároveň bez respektu k danému stavu společnosti a potřeba pro ni. (Matoušek, 1997)

Rozdělení funkcí, které rodiny splňují vyděluje ve své knize autor Kraus (2008, s. 81–83) následovně:

- **Biologicko-reprodukční funkce:** Funkce zaměřena na význam rodiny jako celek. Významná jak pro společnost, tak pro jedince, kteří rodinu utvářejí. Aby se mohla společnost rozvíjet a pokračovat, je potřeba zajistit její základní funkci rozšíření. Současný západní svět však preferuje méně dětí, a tak nastává problém s porodností. Žijeme totiž ve světě zaměřeném na úspěch a kariéru, a tak se často stává, že rodiče plánují jen jedno dítě. To se děje kvůli tomu, aby měli více času a prostoru pro svůj růst. Zvyšuje se zároveň věk žen, kdy rodí první dítě a potom už nestíhají další. Množí se také případy, kdy dnešní rodina neplánuje mít potomky.
- **Sociálně-ekonomická funkce:** Zahrnuje řadu aspektů vůči rodině. Bere rodinu jako významný prostředek k ekonomickému rozvoji společnosti. Každý jedinec v ní se zapojuje svým zaměstnáním do výrobního a nevýrobního procesu, díky čemuž ovlivňuje trh. Pokud se zde vyskytne nefunkčnost, má to za následek materiální strádání, nezaměstnanosti, nebo zvyšování životních nákladů.
- **Ochranná funkce:** Můžeme jít také nazvat jako zaopatřovací nebo pečovatelská. Její funkce spočívá v zajištění základních životních potřeb všech členů rodiny a to biologických, hygienických a zdravotních. V této oblasti se od rodiny očekává spoluúčast na zdravotní péči, očkování, nebo jiné preventivní programy sloužící k udržení zdraví.
- **Socializačně-výchovná funkce:** Rodina jako primární socializační činitel má za úkol při této funkci naučit základní návyky a způsoby chování ve společnosti. Hlavním úkolem je tak připravit děti a mládež a mladistvé na vstup do života. Časem se směr toku proměnil i na druhý konec, kdy se starší generace učí od mladší, a to například v používání moderních komunikačních prostředků. Bohužel častokrát rodiče přesouvají zodpovědnost za svůj výchovný styl na školu a čekají, že napraví i chyby, kterých se sami dopustili. Tyto chyby můžeme vidět například na liberálních rodičích, kdy je dítěti vše dovoleno nebo naopak autoritářských rodičích, kteří používají fyzické násilí. Nejlépe zvolený styl se pak ukazuje jako demokratický, který je založen na partnerství a diskuzi.
- **Rekreační funkce:** Důležitá funkce je také rekreační a zábavná. Tyto činnosti se pak dotýkají každého člena rodiny, ale největší vliv mají na děti. Ukazatelem pro plnění

této funkce může být obraz, jak často rodina tráví dohromady svůj volný čas anebo jakým způsobem tráví volný čas.

- Emocionální funkce: Poslední funkce je emocionální funkce. Důležitost této funkce je zásadní, protože je nenahraditelná. To znamená, že žádná instituce nedokáže nahradit pocity, které se vyskytují v rodině. Bohužel v poslední době je tato funkce zanedbávána, a proto narůstá počet citově deprivovaných jedinců. (Kraus, 2008, s. 81-83)

Pokud bychom měnili kritéria pro hodnocení můžeme i klasifikovat dle funkčnosti podle autora Dunovského (1999, s. 106–109) a to na:

- Funkční rodina: Je zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch.
- Problémová rodina: Rodina, v níž se vyskytují závažnější poruchy některých, nebo všech funkcí. Ty však vážně neohrožují vývoj dítěte. Rodina je schopná tyto problémy řešit, či kompenzovat za případné jednorázové či krátkodobé pomoci zvenčí.
- Dysfunkční rodina: Rodina, v níž se vyskytují vážné poruchy některých, nebo všech funkcí. Ty funkce, jež bezprostředně ohrožují nebo poškozují rodinu jako celek, a zvláště vývoj a prospěch dítěte. Tyto poruchy již není rodina schopná zvládnout sama, proto je nutné realizovat řadu opatření.
- Afunkční rodina: Rodina, kde poruchy jsou tak velké, že rodina přestává plnit svůj základní úkol a dítěti závažným způsobem škodí. Dochází zde ke špatnému výchovnému vlivu na dítě a rodina se rozpadá.

### 4.3 Typy manželství

V naší společnosti v Evropě je rodina monogamní a její forma je ukotvena v zákoně. V praxi je tato monogamie označena spíše jako sériová monogamie, kdy tento termín značí, že je partnerům povoleno více manželství, ale pouze pokud se rozvedou. Mají tak za život více sérií monogamních manželství. (Giddens, 2009, s. 315)

V typologii manželství pak existuje dělení sňatků, podle toho, jak nutné je zachování, nebo získání členů z jiné kultury. Je následující:

- Endogamní – uzavírání sňatků uvnitř skupiny, jedinec vstupuje do manželství se členem své společnosti, je často příbuzné.

- Exogamní – uzavírání sňatků mimo skupinu, jedinec je nucen hledat partnera v cizí, nejčastěji nepříbuzné skupině. (Skarupská, 2006, s. 150–153)

Manželství také můžeme dělit na formy. Ty dělíme dle počtu členů, jež tvoří manželství. Antropologický pohled vyděluje formy následující:

- Polygamické – jedná se o sňatek jedné osoby s více partnery opačného pohlaví, který dále dělíme na: polygynii, kdy je více žen provdaných za jednoho muže a polyandrii, kdy je více mužů provdaných za jednu ženu.
- Monogamické – jedná se o sňatek jednoho muže a jedné ženy. V některých společnostech se může setkat se zvláštními formami monogamie. Sororát značí typ, kdy se vdovec žení se sestrou své zemřelé manželky a levirát, kdy se bratr zemřelého manžela žení s jeho vdovou.
- Skupinové manželství – jedná se o kombinaci forem polygynie s polyandrií do svazku polygynně polyandrického (polygynandrického), teda svazku skupiny žen se skupinou mužů. (Skarupská, 2006, s. 150–153)

V této kapitole jsme zjistili, že rodiny můžou být různorodé a mají plno svých typů a funkcí. Od těchto specifikací se pak odvíjí jejich vliv na členy této skupiny, které můžou být pozitivní i negativní.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části je popsána metodologie výzkumu a charakteristické informace, potřebné k jejímu provedení.

### 5.1 design výzkumu

V bakalářské práci se chci zaměřit na rodinu a výchovu v ní. Rodina a výchova v ní totiž působí na jedince jako primární sociální činitel, a tak formuje budoucnost chování a hodnot jedince ve společnosti. Ve výchově existuje spousta faktorů, které tento proces ovlivňují. Toto téma tak považuji za velmi důležité a tím pádem pro mne zajímavé.

### 5.2 Výzkumný problém a výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je analyzovat **do jaké míry současní senioři již dříve naplňovali jednotlivé pilíře pro výchovu ve 21. století ve výchově svých potomků**. Tento hlavní cíl výzkumu poskytne pohled na dřívější výchovu a pomůže nám porozumět jaké výchovné cíle, vzorce a prostředky aplikovali současní senioři na své potomky.

Dalším cílem je podrobněji prozkoumat, jak současní senioři své potomky vedli k dovednosti naučit se učit. Tím je zachycena myšlenka, že by se měl člověk učit celoživotně. Zároveň nás zajímá jejich přístup k práci a jejímu učení se a také jak je učili žít s ostatními ve společnosti a být sami sebou v ní. Chceme tak získat vhled do těch oblastí výchovy, které naplňovaly v souladu s pilíři výchovy, které jsou popsány v teoretické části.

### 5.3 Výzkumné otázky

Důležitá složka, která se vyskytuje v metodologii kvalitativního výzkumu je správné položení a nastavení výzkumných otázek. Tyto otázky pak naplňují dvě významné funkce. Mají se zaměřit na výsledky, tak aby byly v souladu se stanovenými cíli výzkumu a definují tak způsob postupu, na co se zaměřit a jak výzkum vést. (Hendl, 2012, s. 50)

#### 5.3.1 Hlavní výzkumná otázka

Do jaké míry současní senioři již dříve naplňovali jednotlivé pilíře pro výchovu ve 21. století ve výchově svých potomků?

#### 5.3.2 Dílčí výzkumné otázky

- Jakým způsobem senioři vedli potomky k myšlence celoživotního učení?

- Jak senioři potomkům předali význam práce a její učení?
- Jaké procesy vedli k začlenění potomků do společnosti?
- Jakým způsobem se senioři snažili o rozvoj osobnosti svých potomků?

#### 5.4 Pojetí výzkumu

Na základě výzkumných otázek, které jsou popsány výše, se pro jejich zodpovězení jeví vhodné zvolit kvalitativní metodologický přístup. Proto bude tento výzkum proveden pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Dále také proto, že kvalitativní výzkum nám umožňuje hloubkovému porozumění, proč a jak se lidé v daných životních situacích chovají, nebo co prožívají. Umožňuje zároveň zkoumat problematiku, o kterou se zabývám ve více přirozeném prostředí než u kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum by v tomto případě neobsáhl hluboké myšlenky, které se budu snažit zachytit. Oproti tomu při kvalitativním výzkumu, který je prováděn osobním stykem s účastníky. Dle autora Dismana (2008, s. 289-290) tak slouží k porozumění lidem v sociálních situacích, ve kterých se pohybují.

#### 5.5 Výzkumný nástroj

Mým výzkumným nástrojem, který jsem si zvolil, je hloubkový rozhovor, konkrétně bude použit polostrukturovaný rozhovor, který se bude řídit předem připravenými otázkami ze seznamu, kterými se budu dotazovat. Také pro snadnější obsažení tématu a zamezení možnému odklonění se od něj nebo nepochopení. Tento polostrukturovaný rozhovor se bude odehrávat buď v místě bydliště, kvůli typu respondenta. Druhá možnost místa provedení se pak jeví jako domov pro seniory, nebo jiné jím zvolené místo, kde se bude cítit příjemně. Zahájena bude tak, aby se s respondentem vytvořila přátelská či klidná atmosféra. Počínaje představením a neformálními otázkami, které dle autorů Švaříčka a Šed'ové (Švaříček, Šed'ová, 2014, s 163–165) shodí možnou respondentovu nervozitu. Po úvodních seznamujících otázkách se respondent seznámí s průběhem rozhovoru, kde bude dotázán, zda souhlasí s poskytnutím rozhovoru a jeho nahráváním. Poté bude ujištěn, že bude vystupovat ve výzkumu jako anonymní osoba a pak začne hlavní část dotazování. Hlavní otázky do rozhovoru budou opět začínat lehčími, aby se respondent zorientoval. Poté co zodpoví detailně otázky ze seznamu, přesuneme se k ukončovací části. Zde bude dotazován, jestli byl s průběhem spokojen, bude zde prostor pro jeho dotazy a poděkuji za uskutečněný rozhovor a rozloučíme se spolu.

V mém polostrukturovaném rozhovoru byly použity následující otázky:

**Úvodní otázky:**

- Souhlasíte s nahráváním a následným zpracováním rozhovoru?
- Byl/a jste dostatečně seznámen/a s účelem tohoto poskytovaného rozhovoru?
- Cítíte se dobře na to abychom s rozhovorem začali?

**Hlavní otázky:**

- Zamýšlel/a jste se nad výchovou dítěte, nebo jste jednal/a intuitivně?
- Jak jste se snažila vybudovat ve svém dítěti návyky, které ho připraví na jeho fungování v životě?
- Jak jste se snažil/a pomoci dítěti pochopit fungování světa a společností v které žije?
- Co jste dělal/a, nebo jak jste motivoval/a své dítě, aby se učilo a chtělo se v něčem vzdělávat?
- Jak významná byla ve výchově příprava na práci a čím jste se snažil/a o budoucí začlenění dítěte na trhu práce?
- Jakým způsobem jste své dítě učil/a k spolupráci a soužití s ostatními a ve společnosti?
- Co jste dělal/a pro to, aby se vaše dítě stalo samostatným a nezávislým?
- Jak jste se cítil v roli rodiče, který má předat svému dítěti to nejlepší z něho samého?
- S jakými situacemi nebo těžkostmi jste se při výchově dítěte setkával/a?
- Co pro Vás bylo ve výchově naprosto nejdůležitější, aby Vaše dítě v životě umělo či znalo?

**Ukončující otázky:**

- Můžeme rozhovor ukončit?

## 5.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se bude skládat ze 3 respondentů a dle případné potřeby nasycení dat do rozhovoru. Druh výběru respondentů bude učiněn na základě podmínek nutných pro uskutečnění rozhovoru. Po domluvě a ve spolupráci informačním a turistickým centrem ve

městě Strážnice a ve spolupráci se sociálním odborem na Městském úřadě ve městě Strážnice a městském muzeu ve městě Strážnice, budou vybráni respondenti vhodní k rozhovoru. Následně budou senioři kontaktováni a bude jim vysvětleno z jakého důvodu po nich žádáme participaci na výzkumu pro bakalářskou práci. Vybraní respondenti budou mít následující charakteristiku: Senior, počet dětí – jedno a více, komunikativní povaha a ochota participace na výzkumu.

Pro to, aby respondenti zůstali v anonymitě, bylo jim přiděleno krycí jméno, sloužící k identifikaci v rozhovoru.

Respondent z rozhovoru 1, **Lydie**, je v seniorském věku, má 68 let. **Lydie** vychovala spolu s manželem dvě své biologické děti. Pochází z normálních ekonomických poměrů, bez významných nedostatků, nebo přebytků. Žili ve městě i na vesnici. Měla dobrý vztah s manželem.

Respondent z rozhovoru 2, **Ofred**, je v seniorském věku, má 70 let. **Ofred** vychovala v manželství tři své biologické děti. Ve vztahu k maloměstskému prostředí, pochází z normálních ekonomických poměrů, bez významných nedostatků, nebo přebytků. Měla méně dobrý vztah s manželem, nicméně spolu spolupracovali.

Respondent z rozhovoru 3, **Ofglen**, je v seniorském věku, má 66 let. **Ofglen** vychovala v manželství tři své biologické děti. Pochází z vesnice, ze skromnějších ekonomických poměrů, ale chudobou netrpěli. Měla s manželem chladný vztah, takže byla na výchovu převážně sama.

## 5.7 Metoda analýzy dat

Metodu pro zpracování dat v kvalitativním výzkumu, kterou jsem shledal jako nejvíce vhodnou je zakotvená teorie. *Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.* (Strauss A., Corbinová J., 1999).

Ze sesbíraných dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru bude tvořena teorie. Pro vytvoření teorie, pomocí techniky zakotvené teorie, bude teorie tvořena doslovnou transkripcí rozhovoru, kde vše bude zapsáno v pravém znění spolu s řečovými charakteristikami respondentů jako je slang, nářečí, nespisovné výrazy a další. Pro zpracování dat bude použita metoda otevřeného kódování, kdy v textu rozliším pojmy a věty do nově zvolených základních kategorií. Následuje fáze axiálního kódování, kdy bude vytvořeno propojení mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi. Pro znázornění a

pochopení souvislostí, bude použit paradigmatický model, který tyto vazby odkryje. Poslední a navazující fáze, bude selektivní kódování, které určí úroveň významnosti jednotlivých kategorií. (Miovský, 2006, s. 229-230)

## 6 ANALYTICKÁ ČÁST

Tato kapitola se zaměřuje na výsledné odhalení výsledků, které byly v tomto výzkumu získány. Tyto výsledky pochází z analýzy sesbíraných dat, které byly provedeny s respondenty. Rozhovory byly následně kódovány a rozebrány na důležité části s informační hodnotou. V interpretaci dat jsou použity dle popisu v literatuře tak aby byla zachována jejich autentičnost, což znamená například použití doslovného přepisu respondentů, zahrnujíc jejich hovorové výrazy, přeráznutí a další charakteristiky. Cílem je pak odpovědět v souladu s výzkumnými cíli a otázkami.

Na základě metody, která byla použita pro kódování, se ve výzkumu vyskytlo pět následujících kategorií:

- Tobě jen dobré
- Práce šlechtí
- Samostatná osobnost
- Vzdělání je základ
- Společnost

V následujících podkapitolách je rozebrána charakteristika a význam každé kategorie, dle její důležitosti ve vztahu k cíli výzkumu.

### 6.1 Tobě jen dobré

Kategorie s názvem to dobré tobě se zaměřuje na to, jakým způsobem se snažili o přenos výchovy na své děti a jak nad výchovou a jejími cíli přemýšleli.

Kategorie	Kódy
Tobě jen dobré	Ze sebe tobě
	Zájem o dítě
	Přenos hodnot výchovou

Všichni respondenti se v tomto směru více méně shodují. Jejich přístup byl spíše intuitivní a způsob přenosu byl spíše motivovaný jejich vnitřními hodnotami, ke kterým byli vychováni. Předávali je tak zejména v případě nutnosti a situačně.

**Lydie**, která měla ze všech respondentů nejvyšší cíle uvádí: *Jak bych vám to řekla, zamýšlela jsem se tak, jak to bylo zapotřebí, ano, když bylo zapotřebí přísnost tak byla přísná, když bylo, tak to, tak jsme byli v pohodě (...)* *Jo vlastně ten malý soplivec, když chodil do druhé třídy tak vedle Danek kůřil, tak si taky dřív pořídil cigarety. Načež teda tatínek mu řekl, to si sedneš a budeš přede mnou kůřit. Já chci vidět, jak to umíš, ne, a já jsem šla z města, říkám, kdo to u nás plače, povídám to je nezvyklé. No seděl u ledničky a kůřil. Výkůřil jednu, mosel druhu. Říkám proč ho trápíš, ne, tak mu vysvětlí, aby to teda nedělal, abych, teda ale ne, že ho tu budeš trápit. Já se na vás dívat nebudu. (...)* *Já jsem z nich měla vždycky radost. Oni mě nikdy nezklamal. Oni, jim, prostě co se řeklo, to, co se dělalo, oni nikdy, že by odporovali. (...)* *Oni se dobře učili, oni měli všechno v pořádku. Je jasné že v nás měli, ale také bylo pravda že oni byly strašně zodpovědní. Z uvedeného vyplývá, že Lydie znala hodnoty, kterých se držela a pokud se děla zrovna nějaká situace, která by ty hodnoty, které si nastavila, že je chce předat dítěti ohrozila, vždy do takovéto situace zasáhla a snažila se o její vyjasnění, jak by měla být správná. **Ofred**, která jednala více intuitivně, zase uvádí: *Já jsem byla mladá, bylo mě devatenáct roků, takže, jsem se, spíš tak intuitivně. Jako nad výchovou jsem se v té době nezamýšlela. Neměla jsem nějaké vyložené cíle, že bych chtěla něčeho dosáhnout že, no. Jako vůbec. Mě naskočily mateřské pudy a nejsem se tak řídila s těmi. já nevím, jak to pojmenovat. Tím, jak jsem to prostě cítila. Přirozeně. (...)* *No tak, to já jsem dělala přirozenou formou. Odhadla jsem na co má talent. Při hře a většinou při té hře, jsem to dítě motivovala. (...)* *Tož to až v dospělosti potom. Podívej se. No abych ti to vysvětlila. Syn, když už je teď dospělý, tak mě řekl. Mami, tys udělala jednu dobrou věc, tys nás naučila samostatnosti. Ale já si to vůbec neuvědomuju. Moc nevím co jsem dělala dobře. A přitom je mám dobře vychované. (...)* *Takže, když přišel z vojny, tak dceři už byly dva roky. Takže tady to rodinné zázemí, tak nějak nahradila ta babička s tím dědou, a tak nějak přirozeně. Z uvedeného vyplývá, že Ofred, která jednala více intuitivně, se snažila stejně jako Lydie o to, aby předala morální hodnoty. Jednala dle svých mateřských instinktů, takže se chovala tak, jak byla sama naučena. Měla vztah k takovým hodnotám, které znala a tím je chtěla sama předat. Přenos pak byl pravděpodobně zapříčiněn samotným názorným chováním, které děti spatřovaly. **Ofglen**, která jednala nejvíce situačně, avšak podobně ve smyslu snahy o rozvoj uvádí: *Nad výchovou jsem přemýšlela tím způsobem, že když bylo zapotřebí, tak jsem zakročila. Vždycky jsem chtěla své děti vychovat dobře. Když zlobily tak se jim dal nějaký ten trestík. Ale jinak jsem určitě nepřemýšlela, že bych jich chtěla vychovat nějak, jako špatně, vždycky sem si přála, aby z nich vyrostli slušní, hodní lidé. (...)* *Učili jsme je, aby byli skromní, nebo si vážili toho co mají, protože oni vlastně vyrůstali v době***



*komunismu, tak toho moc nebylo. Co jim člověk mohl dat, to jim dal. (...). Z uvedeného vyplývá, že Ofglen jednala znovu stejnými způsoby, které praktikovaly Lydie i Ofred.*

V této kategorii tak můžeme vidět, že respondenti jednali převážně intuitivně, takže bylo jejich počinání nahodilé. Z uvedeného však vyplývá že se snažili o naplnění dobrých morálních hodnot a základů, které měli integrované v sobě a přirozeným způsobem chtěli působit na dítě, tak aby bylo ve výsledku na stejné úrovni.

## 6.2 Práce šlechtí

V této kategorii pojednáváme o tom, jak respondenti vnímali práci, jakou ji připisovali hodnotu a jak se snažili o přenos svého pohledu na významnost práce.

Kategorie	Kódy
Práce šlechtí	Význam práce
	Způsob přenosu práce
	Orientace na řemeslo

Všichni respondenti vidí v práci smysl a vztah k ní vytvářeli různými situacemi. Práce v jejich životě většinou hraje významnou roli a snažili se vypěstovat ve svých dětech pracovitost.

**Lydie**, která předávala význam práce dětem byla zaměřena na její praktičnost a možnou variabilitu. Uvádí: *No ale padl pátek, jelo se do Sudoměřic, podělat na pole, večer se jelo na chatu, protože tam jsme měli vinohrad tam se dělalo a s tatů moseli stavjat. Nedalo se nic dělat, protože chatu jsme postavili sami. On jí vědl, museli umět opravit auto, musel umět stavět, moseli umět séct, museli umět okopávat. Oni museli umět všecko a nedaj bože, když nekterý řekl, že něco neumí. To můj muž nesnésl. Oni museli umět všecko. Oni byli kluci všestranní. (...) Práce u nás byla na denním pořádku, tak ju dělali s nama. Takže viděli, co si může dovolit, jak jeden, tak druhý. Teda Mira víc v Sudoměřicích pochytil, protože můj otec měl dílnu stolařsků a dřevařsků, takže on tam montoval, on měl tu možnost, tak Mira, tak se zasvětil do toho modelářství a do tych všeckých pokusů co nadělal. Na dalším úryvku lze pozorovat již zakořeněnost tohoto aspektu, kdy na základě předešlých tvrzení, si dítě Lydie zvnitřnilo hodnotu práce a pochopilo její učení se, takže bylo v porovnání s ostatními*

ve skupině na lepší úrovni a práci mělo dřív hotovou.: *No a potom teda byl na brigádě v tem Bulharsku a no a dělali seníky. No a on, protože uměl svařovat, tak on svařoval. A on vždycky měl první podělané, měl vydělané. No a ten šéf, nějaký ten agronom, ten jeden nebo tak, tak mu dal veliký diplom za dobrou práci. No a on už o jedné končil, tak on šel k moři. On se šel koupat a děcka natírali do 4 hodin ty traverze a tak. Povídá, mami, kdyby něco uměli dělat, tak mohli byt o jedné doma. (...) no potom mě kontrolor z Brna říká, Viděl jsem Mirka. Já říkam, a kde ste ho viděl? V Praze na mostě, pod deštníkem, říká. Sedí na mostě a vyhrává za peníze. Já že, on se neodvážil mně říct, že chce peníze. **Ofred** své děti vedla k hodnotě samostatností, takže, na rozdíl od **Lydie**, která úkolovala děti, v tom, co mají dělat, a tak do nich vkládala hodnotu práce, **Ofred** motivovala trpělivostí a práci sice přikládala význam, ale nijak na ni netrvala. **Ofred** uvádí: *Moc nevím, co jsem dělala dobře. Možná když chodili s tatškou do vinogradů, tak tam museli pomáhat. Takže třeba tam pochytili snahu, ten vztah k práci. Já jsem chodila do práce, a tak moc času nebylo. Já jsem jich tak do těch věcí nijak netlačila. Když chtěli, tak něco dělali, a když ne, tak jsem měla jako trpělivost a snažila jsem se jim to vysvětlit. Nakonec pak pochopili sami, co je pro ně dobré a co se má dělat. Ale třeba jak jsem došla, tak domů, tak, jsem jim pochystala, tak to asi viděli a nějak to odemě odkoukali tu samostatnost a starost o domácnost a sebe samého. **Ofglen**, která byla zaměřena na praktický přenos a měla hodnotu práce hluboce zakořeněnou. Zároveň z uvedeného vyplývá, že práci chápala nejen jako prostředek k získání něčeho, ale brala ji svým způsobem jako povinnost, takže její děti také zvnitřnili tuto formu práce stejným způsobem, jako ji viděla ona. Uvádí v rozhovoru: *Tak práce byla u nás vždycky na prvním místě. Tady se na dědině dělalo vždycky. Z práce domů, děti ze školy, přeslékly se, ustlali jsme, podělali jsme domácnost, uvařili večeri, udělaly se s něma úkoly. Když třeba se šlo do humna, tak obě dcery mi vždycky šly pomoct, protože byly od malička zvyklé na práci na poli. A co se týče domácnosti, můžu říct, že dělali všechny práce bez velkých řečí. Vždycky jsem se snažila, aby se uměli v životě o sebe postarat a o své rodiny, až budou dospělí. Byla z respondentů nejvíce zaměřena na praktičnost v prostředí domácnosti a přikládala důležitost práci v tomto směru.: *Nejstarší dcera, ta je tak strašně šikovná na všecko. Háčkuje, šije, je vyušená pánská krejčová. Všecko jí ide od ruky. Prostřední je taky šikovná. Taky si poradí se všeckým. Syn, ten se vyučil ve veselí opravářem zemědělských strojů. Dodneška ho baví stroje opravovat, se vším si ví rady. V práci, kde jezdí, kde, jakýma strojama.****

Ve výsledku uznávali respondenti práci a vysoce si jí cenily, uvádí, jakým způsobem docházelo k přenosu tohoto aspektu na dítě a jak to děti zvládaly.

### 6.3 Vlastní život

Tato kategorie popisuje, jakými procesy a způsoby, rozvinout osobnost dítěte ve směrech a oblastech, které jim přijdou důležité pro jejich vlastní osobnost.

Kategorie	Kódy
Vlastní život	Otevřenost k informacím
	Samostatnost
	Rozvoj osobnosti

V této kategorii jsou smíšené pohledy na rozvoj osobnosti. Většinou každý respondent považoval za důležité pro osobnost dítěte něco jiného. **Lydie** se snažila přistupovat otevřeně a podporovala své děti následovně: *Tak, mluvíváme o všem možném doma. Na co se kluci ptali, na to jsem jim odpovídala. No byli teda odměně poučováni, protože můj muž na to neměl se svými devíti funkcema čas. Desátá byla bída. Ne, ne to si dělám srandu. No, a tak jako kluci co potřebovali vědět, tak to vše jako všechno jsme si jako vždycky řekli.* Z uvedeného vyplývá, že Lydie svým dětem nijak nezatajovala informace a prostřednictvím zodpovídání otázek, které její děti měly, v nich pěstovala chuť se dozvědět něco nového. **Lydie** viděla význam v rozvoji osobnosti pomocí umění hudby, ve kterém se poté její děti rozvíjeli. *Šli jsme, ano, šla jsem s ním já jsem vždycky s ním chodívala jsem, když šel do hudebky.* Samostatnost se snažila **Lydie** předat pomocí praktických zkušeností, do té míry, aby zvládli běžné problémy v životě. *Ty, to auto bude složené, když nebudeš vědět, tak se budeš ptat. Tak se napřed na to díval, povídal, tati to myslí..., Ano, já se budu na tebe dívat. Dyby sis měl vzít do toho auta prospekt. Ale když to ten Osvald to musel a aj ho tatin pochválil. Trápil se celé dopoledne, běž tam, povídám. Nepůjdu, on si to musí složit. Eště jednu, jak mi zavolá, že stojí někde pod keřem tak uvidí. Opravdu se naučil. Mosel si sám radit, když nevěděl, tak mu poradil jako otec.* **Ofred** se snažila o rozvoj osobnosti dítěte také jako **Lydie**. Ta však viděla spíše rozvoj samostatné osobnosti skrze city než práci. Uvádí: *Tak, Začne to potom narození, že. Takže tam byla spíš ta péče. Hlavně láskyplná péče, aby*

byla. Aby to dítě mělo. Všechno tak normálně přirozeně co potřebuje. Aby mělo doma láskyplné zázemí. Měli jsme teda, já jsem bydlela u rodičů. Byla tak zaměřena spíše na citový rozvoj dítěte než na komplexní rozvoj jeho osobnosti. **Ofglen**, podobně jako ostatní, se snažila rozvinout určitou část, a tak nepůsobila příliš komplexně. Její snaha spočívala v správných morálních hodnotách a citech. Uvádí: *Tak vždycky jsem se snažila, aby měli o všem přehled, co sem všechno věděla, to jsem jim povykládala. Návyky jsem jim učila, aby byli spořádaní. (...) Učili jsme je, aby byli skromní, nebo si vážili toho co mají, protože oni vlastně vyrůstali v době komunismu, tak teho moc nebylo. Co jim člověk mohl dat, to jim dal. (...) Nejdůležitější pro mě by byla, aby milovali své rodiny, protože, co je důležitější než rodina, s kterou žijí celý život. Aby taky milovali své děti a předali jim z e sebe jen to nejlepší.*

Z uvedeného vidíme, že komplexní rozvoj osobnosti a samostatnosti, byl vzhledem k podmínkám různý. Každý respondent naplňoval jinou oblast při rozvoji samostatné osobnosti.

#### 6.4 Vzdělání je základ

Tato kategorie odkrývá, jakým způsobem a do jaké míry se respondenti snažili svou výchovou přenést na děti význam vzdělávání a celoživotního učení, které je důležité pro jejich rozvoj.

Kategorie	Kódy
Vzdělání je základ	Vědomosti
	Zájmy
	Svět

Znovu začínáme u respondentky **Lydie**, která své děti vedla ke vzdělání svým vzorem a přikládala vzdělání velkou důležitost. Uvádí: *A jinak teda, mladší chodil do knihovny nosil si různé knížky, protože jeho od malička zajímal svět, jeho zajímá Egypt, pyramidy, prostě všechno, co bylo nadpřirozené. Takže od pěti roků četl a už byl s námi v knihovně. Paní knihovnice zase tu byl. Já říkám, dajte mu, co chce. No přečetl, četl teda hodně, bavilo ho to, tak jsme se o tom hodně mluvili. Potom když bylo Desetkrát odpověz v televizi, tak věděl všechno. Byl v tem zběhlý. (...) Zde můžeme pozorovat, že Lydie, která měla největší osobní vztah ke vzdělání, byla ráda, když její děti měly snahu se něco naučit a podporovala rozvoj*

tohoto směru, způsobem rozvoje zájmu dítěte skrze knihy aby, mělo přehled a vědělo více, což poté mělo za následek i vyšší zájem o vzdělání. *Míra to měl tak úhledné, ten starší, ten otravoval s pravítkem kdežto Oswald, dycky jedna napsané, hezké, ale čtyři ze psaní. Nevadí, já budu doktorem. Mu říkám, jestli se nenaučíš psát, tak si mě nežádej. (...) . No a Mirek jsi jezdil po svojich zase, když potřeboval něco na výstavách v Brně, vystavovali nějakou tu techniku, co jeho zajímalo, tak to vždycky jsme mu dovolili, že tam je. (...) Využili všechny možnosti, které jsme jim mohli dát. Jedno bylo pravda že byli jsme v Hodoníně. V Hodoníně měli hodně prostředku k tomu, že se mohli věnovat čemu chtěli. Ano tam tych kroužků a takového bylo (...) Viděli jste že mamka mosela studovat, taťka musel studovat. Oba dva jsme studovali, vy musíte také něčím být. Nechtěla bych po vás, vysokou školu by ste nemuseli mít, protože Mirek měl jako učební obor s maturitou. Byl slaboproudař, ale Oswald, z gymnasia věděl, že studovat půjde. Ale říkám, jestli tým doktore, chceš být tak se snaž. Tak se snažili, byli dobří. Byli ve škole dobří. **Ofred** také podporovala různými způsoby rozvoj vzdělání a poznání. Uvedla v rozhovoru: *Takže vždycky ten zájem o učení navodím formou hry. A oni si pak myslí že si hrajeme. Ale při tom, třeba té hře, pohádkách, jak jsme si četli, tak začali mít zájem o písmenky. Tak si ani neuvědomovali že si něco učí. A potom při volbě povolání jsem nějak tak vycitila na co ty mé děti mají talent. Prostě podle svého úsudku. Hlavně musí se člověk vcítit. A pozorovat to dítě. Věnovat mu hlavně čas, při té výchově. Tak jak já. Tak jsem to dělala. Z uvedeného, můžeme pozorovat, že i když Ofred byla zaměřena ve výchově spíše na intuitivní způsob jednání a chování, snažila se vycítit, do kterého odvětví ve vzdělání, by její děti mohly směřovat, tak aby byly jejich vlastnosti v souladu s typem vzdělání. (...) Tak třeba měla jsem dobré situace třeba Martinka se dobře učila a když jsem šla z rodičáku tak jsem vždycky šla strašně šťastná. Protože učitelka ju vždycky chválila a vždycky když jsem šla z rodičáku, všechkých tří děcek, tak jsem šla taková, jako taková spokojená. Takže, takže, já jsem nějaké krizové situace, co se týká výchovy dětí, vůbec nezažila. No ale to až byl jeňa na vysoké. To jsem mívala vždycky takový strach, že jsem sa aj modlila, jak jsem mu to přála. To byly hrozné nervy. **Ofglen** podporovala vzdělání a rozvoj u svých dětí taktéž. Vzdělání však považovala ne jako celoživotní proces, ale i přes to důležitý. Uvádí v rozhovoru: *Tak vždycky jsem chtěla, aby se dobře učily, pro jejich budoucí život. Nijak jsem jich podporovat nemusela, protože se učily docela dobře. Samozřejmě jsem s něma úlohy dělala do tej třetí, čtvrté třídy. Pak se už začali učit samostatně. Neměla jsem žádné problémy s něma. Učily se docela v pořádku. Jak holky, tak náš kluk. Holka nejstarší, se dobře učila. Ta šla na střední školu. Vystudovala s maturitou. Prostřední dcera taky se vyučila. Je šikovná. Kluk se vyučil taky. Takže jsou do života připravení a jsou velice šikovní.***

Ke vzdělávání v životě se respondenti stavěli v základu stejně. Chtěli naplnit možnosti svých dětí a chápali vzdělání, jako dobrý základ do života, se kterým se buď už uplatní v práci, nebo se budou dále rozvíjet a učit. Záviselo to na jejich konkrétním přístupu.

## 6.5 Společnost

V této poslední kategorii, zjistíme, do jaké míry, se respondentky snažily o to, aby se jejich děti začlenily do společnosti, vyvíjely se jejich vztahy a byli schopni žít sociální život.

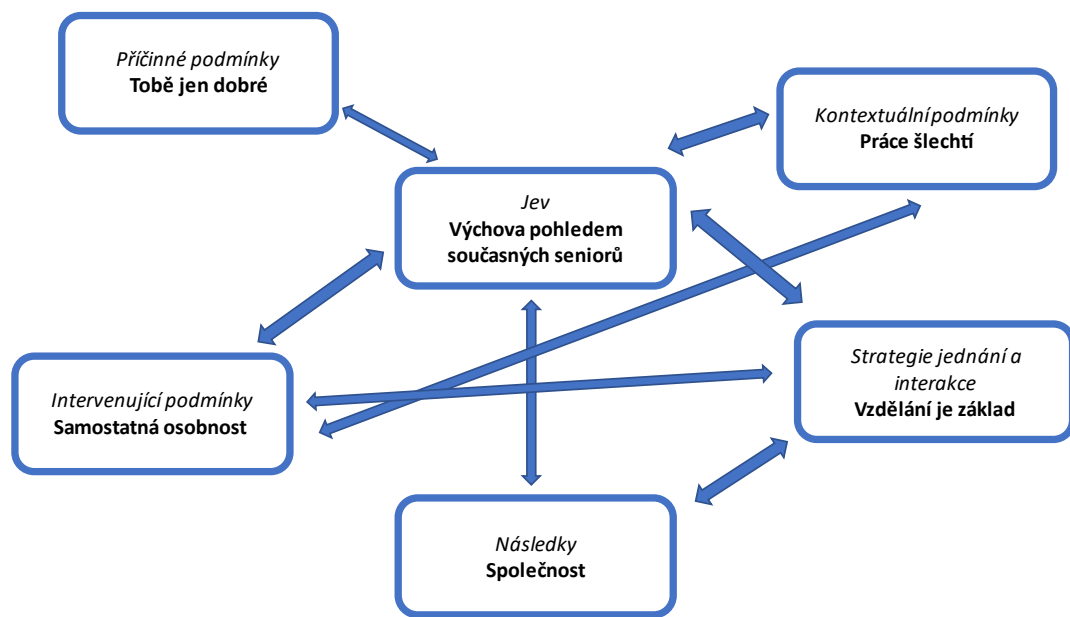
Kategorie	Kódy
Společnost	Začlenění
	Zájem o svět
	sociální život

**Lydie** podporovala začlenění do společnosti z velké části skrze hudbu a další způsoby výchovy. Uvedla v rozhovoru: *Do tanečních, když chodil Mirek do tanečních, tak můj muž ho vozil. Teda teďka si na něho počkal, protože chodil do tanečních v Břeclavě. No a když Osvald chodil do tanečních tak mu Mira chodil naproti, jako on to měl na elektrárně v Hodoníně, ty taneční, takže Mirek pro ně vždycky o tych 10 hodinách zašel. (...) Ano učila jsem je, museli umět zdravit, chodili jsme všude, protože, jako jejich otec byl velitelem požární ochrany v Tatře. Od malička jsme se ze všech jako všechny rodiny přátelili. Tak jak to u hasičů bývá. Chodili jsme třeba na den dětí, na MDŽ, chodilo se na plese, napřed teda chodili jenom na den dětí, potom s námi až byli velcí chodili na plese. Takže pořád jsme všechny rodiny byly dalo by se říct tedy těch 40 roků dohromady. Dokád' ještě jako chlapi působili, tak ty 40 roků jsme byli všichni pohromadě. Děcka už byla dospělá, chodili jako s nama. Takže pořád jak rodiny mezi sebou. tak rodiny po pracovní stránce. Všichni jsme byli jako dohromady, takže děcka s náma. V uvedeném, můžeme pozorovat, že Lydie vkládala do sociálního života velký význam a jednala tak, aby z výše uvedeného, můžeme vidět, jak jsou pro Lydii důležité sociální vztahy a lze pozorovat, že děti to vnímaly ve výsledku stejně a udržovali tak rodinná pouta silná. Respondentka **Ofred** se ve vztahu ke společnosti a spolupráci snažila spíše na začátku, v dětství. Později už nezasahovala. Uvedla: *Tak důležité je, ona chodila do jesliček. V té době byla mateřská na půl roku, takže děti už**

*od jednoho roku chodili tady ve Strážnici do jesliček, protože matka potřebovala jít do práce. Ale já si myslím, že to bylo dobré i pro to dítě, protože tak nějak zpočátku ty děti plakaly, tak ten týden čtrnáct dní plakaly v jesličkách, ale pro další vývoj dítěte si myslím že menší stres, je jako spíš ku prospěchu. Menší stres dítěti prý neublíží i když pláče v tych jesličkách. Potom si tam zvykne a chodí tam rádo. Mezi ten dětský kolektiv. Takže, takže já doporučuji dětský kolektiv a vůbec jako nemyslím si, že, že by měli být doma do třech roků, protože oni se zase vrátí do té rodiny odpoledne, pak zase vyrůstají v té rodině, ale dětský kolektiv je důležitý pro vývoj si myslí. A tak nějak. Zde vidíme, že Ofred pokládala také sociální vztahy a kolektiv jako důležitý aspekt a snažila se zmíněným způsobem o vybudování kamarádkých vztahů mezi dětmi. (...) Tak to jsem je nijak nemotivovala, ani jsem je do toho nijak netlačila. Oni měli přirozeně kamarádů moc. Takže oni hráli hokejbal a jako sportovci jsou kamarádští. Takže když měli jako ty kamarády, setkávali se. Chodili k nám, chodili k nám a hráli na počítači hry, nebo pak běhali po venku. (...) Nejdůležitější. To jsem se o nic takového popravdě nesnažila. Chtěla jsem ať je hlavně aby bylo v životě se sebou spokojené. A hlavně aby si v životě vybralo dobrého partnera pro život. To jsem považovala já asi za nejdůležitější. **Ofglen**. Stejně jako **Ofred**, příliš do sociálních vztahů nezasahovala a měla za to, že, po socializaci ve školce se dítě bude do společnosti chtít začlenit samo a bude pak schopno s ostatními spolupracovat a žít.*

## 6.6 Axiální kódování

K vytvoření paradigmatického modelu, je zapotřebí provést axiální kódování. Díky tomuto typu kódování, paradigmatický model uspořádá získaná data, čím rozdělí kategorie dle jejich vazeb. Paradigmatický model obsahuje jev, příčinné podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategii jednání a následky jednání a interakcí. (Miovský, 2006, s. 229)



Obrázek 1 Znázornění vztahu mezi kategoriemi

**Jev**

Jako jev, byla zvolena výchova pohledem současných seniorů, protože ta je dle autora Miovského (Miovský, 2006, s. 229) v kontextu paradigmatického modelu považována za ústřední myšlenku.

**Příčinné podmínky**

Jako příčinné podmínky, byly označeny jako nutnost výchovy, kdy rodič musel předávat a zprostředkovávat výchovu pro své děti. Má tak dle hodnot předat to nejlepší ze sebe, což je primární úloha výchovy.

**Kontextuální podmínky**

Rodiče dětí, měli své způsoby a přístupy k výchově, jak předat své hodnoty. Vyzdvihovali významnost práce, teda i snaze o to, že pokud budou pracovat jako oni, budou se mít dobře. Prací si pak můžou vysloužit to co mají oni, tak jak je to učili jejich rodiče.

**Intervenující podmínky**

Jako intervenující podmínky, byly označeny děti těchto rodičů, z toho důvodu, že mají samostatnou osobnost, a různě se vyvíjeli. Na základě toho se poté výchova a celkový rozvoj.



### **Strategie jednání**

Strategií jednání myslíme interakce, které jsou zaměřené na zvládnání, reagování a ovládnání jednotlivých situací daného jevu. Rodiče volí tuto strategii vzdělání, aby naučili děti že vzděláním se a učením budou předcházet a vzděláním se,

### **Následky jednání a interakcí**

Následky, jakožto důsledek strategie jednání a interakcí, jsou označeny kategorií Společnost. Je to z toho důvodu že všechny strategie a podmínky, které měly vliv na dítě, jsou využity jejich osobností a umožňují jim do také míry, jaké byly používány fungovat ve společnosti a využít její prospěch a zároveň do ní přidat něco ze sebe.

## **6.7 Selektivní kódování**

Po provedení otevřeného kódování, následovalo tvoření paradigmatického modelu v axiálním kódování. Nyní následuje poslední část kódování, a to kódování axiální. Jedná se o proces, kdy se v tomto typu kódování vybírá jedna centrální kategorie, která je poté systematicky řazena, dle vztahů k ostatním kategoriím. Tyto popsané vztahy se ověřují a u kategorií, u kterých je to zapotřebí, se nadále rozvíjejí a zdokonalují.

Byla jí kategorie vzdělání. Respondenti pomocí své výchovy cílili většinou na to, aby byly jejich děti vzdělané. To z mnoha důvodů. Vzdělání bylo pro kostru problematiky nejdůležitější. To z toho důvodu, že pokud rodiče měli dostatečně ve své výchově rozvinout všechny oblasti výchovy, ve vztahu k pilířům výchovy, měli by být vzdělání. Nejedná se však pouze o akademické vzdělání, jedná se i o zcela běžné situace, kdy díky znalostem například sociálních vztahů, fungování světa, a dalších ovlivňujících aspektů, v nichž byla rozvinuta schopnost předat, nebo schopnost rozvinout všechny tyto oblasti u svého dítěte. Zvolit nejvýznamnější kategorii toto téma nebylo lehké. Při porovnávání a přemýšlení nad paradigmatickým modelem a odpovídání si na otázky, které mají dopomoci k nalezení této centrální kategorie, byla v kontextu a porovnání s ostatními kategorie, ze subjektivního pohledu jedna nejvýznamnější. Byla jí zvolena kategorie vzdělání. musel je mít znalosti, aby dokázali předávat, nebo působit na své dítě výchovou, v té míře, tak aby bylo naplňováno co nejvíce oblastí, ve kterých se může člověk rozvíjet a fungovat. Pokud v kontextuálních podmínkách, nebyli rodiče dostatečně vzdělání ve všech oblastech a rozvoj schopností svých dětí ve své výchově měli ztížený. Proto byla jejich strategie jednání ve vztahu k naplnění pilířů ovlivněna právě vzděláním a zkušenostmi. následky jednání a interakci se pak odvíjely od těchto situací a měli výslednou účast na míře naplnění pilířů výchovy.

## 7 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této části bakalářské práce se zaměříme prioritně na výsledky výzkumného šetření, které z něj vyplývají. V praktické části byla vymezena jedna hlavní výzkumná otázka, z které vyplynuly dílčí výzkumné otázky. Výsledek je následující:

### 1. Hlavní výzkumná otázka: **Do jaké míry současní senioři již dříve naplňovali jednotlivé pilíře pro výchovu ve 21. století ve výchově svých potomků?**

Ze sesbíraných dat, a provedení kvalitativní metodologie a vytvoření obsahu získaného od respondentů, byly zjištěny výsledky. Ve výsledcích tohoto výzkumu, můžeme spatřovat velmi individuální potřebu naplnění pilířů výchovy, které jsou rozpracovány v teoretické části. Jako důležitý a společný faktor, který potlačuje určitou individualitu výpovědí respondentů, můžeme považovat lásku ke svým dětem, kterou se každý respondent vyznačoval. Ostatní faktory jako vztah s manželem, sociální a ekonomické zázemí měly na výchovu menší vliv, protože v tehdejší době byla hlavní část výchovy převážně ponechávána v režii ženy. Ze součtu těchto faktorů tak vyplynulo, že respondenti své děti v období jejich výchovy motivovali a snažili se o jejich rozvoj do té míry, jakou měli sami v sobě zakořeněnou od svých rodičů a snažili se přenést to, jak byli sami vychovaní. Také z dat vyplývá že, čím více byla rodina dříve intelektuálně založena, tím více chápala potřebu rozvíjet osobnost celostně, ve všech směrech. Pozorovat tento znak můžeme pozorovat na respondentech **Lydie** a **Ofglen**, kdy byla znát Lydiina snaha o intelektuální rozvoj, tak aby chápala její dítě potřebu širších souvislostech než respondentka **Ofglen**, která měla svou výchovu založenou spíše na praktických znalostech, které jsou do života také důležité, nicméně nepodporují do také míry, aby vznikala potřeba širokých znalostí a rozvoje. Ve výsledku tak nebyly vždy všechny pilíře naplněny do té nejlepší možné míry. Nicméně byly vždy naplněny alespoň tak, aby dítě bylo vždy schopno sociálních kontaktů, díky kterým si našlo partnera, umělo se začlenit do pracovního trhu, být spokojen se sebou samým a uměli se o sebe postarat a osamostatnit se.

### 2. Dílčí výzkumná otázka: **Jakým způsobem senioři vedli potomky k myšlence celoživotního učení?**

V této výzkumné otázce se respondenti shodovali tím způsobem, že jednali intuitivně a nějak příliš se o myšlence celoživotního učení nezabývali. Jejich pohled většinou vypadal tak, že chtěli, aby jejich děti měli určitý obsah znalostí, díky kterým by byli schopni fungovat. Tento pilíř výchovy rozvíjeli rodiče, kteří sami chápali, že člověk se učí celý svůj život a pro to,

aby co nejsnadněji fungoval v životě bez obtíží a chápal svět, musí se učit a poznávat. Bohužel tento pilíř nebyl vzhledem ke specifikaci a rozsahu rozvinut všemi respondenty dostatečně, protože viděli člověka takovým pohledem, který nevidí celoživotní učení na celý život.

### 3. Dílčí výzkumná otázka: **Jak senioři potomkům předali význam práce a její učení?**

V této výzkumné otázce se projevila praktičnost práce a pohled na ni očima rodičů. Ti v práci většinou spatřovali velkou hodnotu, takže na ni byli primárně zaměřeni. Myslím si, že v tomto ohledu, v kontextu pilířů výchovy, význam práce a její individuální i společenská hodnota předán dostatečně. Předávali ji pak praktickým způsobem, kdy sami děti do práce zapojovali a vštěpovali jim tak její hodnotu poukázáním na výsledky, kterých dosáhnou, pokud budou pracovat pilně a svědomitě, čímž z toho poté budou mít dobré výsledky a zisky.

### 4. Dílčí výzkumná otázka: **Jaké procesy vedli k začlenění potomků do společnosti?**

Tato složka výchovy, byla spíše intuitivní a nechávali významnou část na svých dětech. Všichni respondenti považovali socializaci a spolupráci s lidmi jako důležitou věc. Naplnění tohoto pilíře mělo takovou podobu, kdy rodiče své děti dali už od brzkého věku například do jeslí, nebo školky, kde očekávali, že se jejich děti skamarádí a vytvoří si tak mezi sebou vazby, díky kterým budou mít zájem o společenské soužití. Dalším způsobem bylo samotné společné soužití v rodině, které mělo pro děti význam vzoru, jak má vypadat fungující rodina. Ve výsledku tak předali rodiče základ, se kterým pak očekávali samostatnou snahu dítěte o začlenění do společnosti.

### 5. Dílčí výzkumná otázka: **Jakým způsobem se senioři snažili o rozvoj osobnosti svých potomků?**

Respondenti rozvoj osobnosti, jako celostní rozvoj všech možných aspektů moc nevnímali. Byly pro ně vždy důležité určité výseky, které sami ovládali a považovali za důležité. To znamená, že sice měli na své děti očekávání, ale vzhledem k různým aspektům, jako je například čas, kdy často museli chodit do zaměstnání, nebo se starat o domácnost, měli za důležité, předat alespoň základy, které jsou nepostradatelné. Proto byla forma přenosu často praktická, anebo skrze city, což znamená, že se k dětem chovali tím způsobem, kterým chtěli, aby se potom chovaly ony.

## ZÁVĚR

Teoretická část bakalářské práce se zabývala cílem výchovy seniorů ve vztahu ke čtyřem pilířům výchovy Jacquese Delorse ve výchově pro 21. století. Cílem této části bylo rozebrat v jednotlivých kapitolách teorii a jevy související s touto problematikou a poukázat, jak spolu souvisí. V první kapitole teoretické části, byla rozebrána výchova a vzdělávání, kdy jsme se zabývali její definicí, procesy v ní, jejími cíli, funkcemi pro společnost a zároveň vzděláním a jak tyto dva jevy spolu úzce souvisí. V druhé kapitole se již rozebírá filozofie a teorie výchovy a následně samotné teorie dle vybraného autora, který specifikuje teorie výchovy. Třetí kapitola byla zaměřená na 4 pilíře výchovy, kde bylo popsáno, co tyto pilíře znamenají a jak souvisí s tématem práce a výchovou. Čtvrtá a Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na typologii rodiny její funkce a rozvíjí pohled na aspekty které výchovu ovlivňují.

V praktické části, kdy bylo Hlavním cílem pomocí kvalitativního výzkumu, polostrukturovaný rozhovorem analyzovat subjektivní pohled na výchovu rodičem, který je dnes již v seniorském věku. Pro tuto část byli kontaktováni tři respondenti, kteří byli ochotni poskytnout rozhovory a podělit se o toto citlivé téma. Získané data se poté metodologicky zpracovala a analyzovala. Výsledky byly analyzovány třemi typy kódování a paradigmatického modelu. Na základě těchto analyzovaných dat pak byly zodpovězeny výzkumné otázky a byl naplněn výzkumný cíl.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BERTRAND, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.
- [2] ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- [3] DELORS Jacques, 2001. *The four pillars of Education for the 21st century*. Report.
- [4] DISMAN, Miroslav. 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.
- [5] DUNOVSKÝ, Jiří. 1999. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.
- [6] GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., 2013. ed. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.
- [7] HELUS, Zdeněk, JEDLIČKA, Richard, 2014. ed. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.
- [8] HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [9] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [10] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [11] KREBS, Vojtěch a Jaroslava DURDISOVÁ. 1997-. *Sociální politika*. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-7357-050-5.
- [12] MATOUŠEK, Oldřich. 2013. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
- [13] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- [14] MOŽNÝ, Ivo. 2006. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-x.

- [15] PELIKÁN, Jiří. 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
- [16] PROKEŠOVÁ, Miriam. 2018. *Obecná pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7599-056-3.
- [17] PRŮCHA, Jan, 2006. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-5.
- [18] PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ. 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3469-6.
- [19] RODRIGUES, Zuleide Blanco. *Education: A study based on the UNESCO report on the four pillars of knowledge. Nucleo do conhecimento* [online]. 2021, 06(04), 53-60 [cit. 2022-04-04]. ISSN 2448-0959. Dostupné z: doi: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education/four-pillars
- [20] SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- [21] SKARUPSKÁ, H. 2006. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Olomouc: VUP ISBN 80-244-1509-7
- [22] STRAUSS, Anselm L. a CORBIN Juliet. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, SCAN. ISBN 8085834-60-X.
- [23] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Znázornění vztahu mezi kategoriemi .....	48
--	----

