

Transgenerační přenos stylu výchovy uvnitř rodiny

Klára Kvitová

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:	Klára Kvitová
Osobní číslo:	H19412
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Transgenerační přenos stylu výchovy uvnitř rodiny

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rodinného prostředí, stylů výchovy a komunikace.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

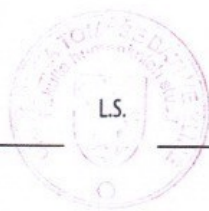
Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník. 7., aktualizované a rozšířené vydání.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2698-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Blašítková, 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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - 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

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před

konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, 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, užití -li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá transgeneračním přenosem výchovného stylu uvnitř rodiny pohledem současných rodičů, jakožto vychovatelů, kteří byli již dříve v roli vychovávaných jedinců. Celá práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola je zaměřena na rodinu, druhá se zabývá výchovou a třetí je věnována transgeneračnímu přenosu. Obsahem praktické části je kvantitativní výzkum, který se zaměřuje na to, zda v současných rodinách dochází k transgeneračnímu přenosu výchovného stylu. Data byla získána prostřednictvím standardizovaného dotazníku od Jana Čápa a Petra Boscheka, který byl upravený pro potřeby našeho výzkumu. Následně byla data zpracována a vyhodnocena podle příručky zmíněných autorů.

Klíčová slova: rodina, výchova, styly výchovy, transgenerační přenos

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the transgenerational transmission of style of education inside the family from the perspective of the current parents as an educator who were in the past in the role of educated individuals. The whole thesis is divided into the theoretical and the practical part. The theoretical part consists of three chapters. The first chapter is focused on the family, the second deals with the education and the third is dedicated to transgenerational transmission. The content of the practical part is the quantitative research that focuses on whether there is a transgenerational transmission of style of education inside the family. The data were obtained through the standardized questionnaire from Jan Čáp and Petr Boschek, which has been adapted for the needs of our research. Then the data were processed and evaluated according to the manual by the mentioned authors.

Keywords: family, education, education style, transgenerational transmission

Především bych chtěla velice poděkovat Mgr. Lucii Blašíkové, Ph. D., za odborné vedené mé bakalářské práce, ochotu, vstřícnost a cenné rady, které mi byly v průběhu jejího zpracování velice přínosné.

Dále děkuji všem respondentům, kteří byli i přes rozsáhlost dotazníku ochotní jej svědomitě vyplnit a děkuji také rodině za celoživotní podporu ve studiu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 RODINA.....	12
1.1 FUNKCE RODINY.....	13
1.2 TYPOLOGIE RODINY	14
1.3 RODIČOVSKÁ ROLE.....	15
2 VÝCHOVA V RODINĚ	18
2.1 VÝCHOVNÉ METODY A PROSTŘEDKY.....	19
2.2 STYLY VÝCHOVY.....	21
2.3 VÝCHOVNÉ STYLY Z POHLEDU RŮZNÝCH AUTORŮ	22
3 TRANSGENERAČNÍ PŘENOS.....	25
3.1 MEZIGENERAČNÍ VZTAHY V RODINĚ	26
3.2 MEZIGENERAČNÍ KOMUNIKACE.....	27
3.3 TRANSGENERAČNÍ PŘENOS VÝCHOVNÝCH STYLŮ	29
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
4 VÝZKUM.....	32
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	32
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
4.3 DESIGN VÝZKUMU.....	33
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
4.5 METODA SBĚRU DAT	34
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	35
6 INTERPRETACE DAT.....	48
7 DISKUSE	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	58
SEZNAM TABULEK.....	59
SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

To, jaký člověk se z nás v průběhu života stane ovlivňuje spousta faktorů. Jedná se o prostředí, ve kterém se v průběhu života pohybujeme, o lidi, kteří nás obklopují atd., ale především je naše osobnost ovlivněna rodinou a tím, jaké výchovy je nám od narození dostáváno. To, jak nás rodiče vychovávají, vytváří, kým se staneme, jakým budeme člověkem. Proto je výchova nedílnou součástí života každého z nás.

Říká se, že autoritativní výchova už je dávno pasé. Je tomu opravdu tak? V průběhu let se mění celá společnost a řada badatelů přichází s novými poznatky v různých oborech. Proto se ani k výchově nepřistupuje stejně jako před 30 lety. Z toho důvodu je důležité se dále výchovou zabývat a zkoumat ji. A především problematika transgeneračního přenosu je a bude stále aktuálním tématem, neboť se v současné době jedná spíše o neprobádanou oblast.

V České republice se problematikou transgeneračního přenosu zabývá např. doc. Marek Preiss a Jana Tóthová, Ph.D. Bohužel ale není k dispozici dostatek výzkumů a publikací zabývajících se daným tématem, a to především v oblasti transgeneračního přenosu výchovného stylu. Jedná se o jeden z důvodů, proč jsem si dané téma vybrala, a zároveň si myslím, že porovnání výchovných stylů v dětství s výchovným působením k vlastním potomkům, může být velice zajímavé. Výchovu považuji za oblast, která se neustále vyvíjí, a proto vyžaduje zkoumání, jelikož nebude nikdy dostatečně probádána.

Bakalářská práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části, která bude rozdělena na tři kapitoly, bude uvést čtenáře do problematiky daného tématu, zejména obeznámit s problematikou transgeneračního přenosu. První kapitola bude věnována rodině jakožto primárnímu a nejdůležitějšímu socializačnímu činiteli, který se podílí na výchově, vývoji a socializaci dítěte. Zaměříme se na funkce rodiny, typologii rodiny a rodičovskou roli, kde popíšeme roli matky i otce. V druhé kapitole se budeme zabývat výchovou v rodině, výchovnými metodami a prostředky, styly výchovy obecně a výchovnými styly pohledem různých autorů. Teoretická část bude završena třetí kapitolou, kterou zaměříme na stěžejní oblast naší práce, na transgenerační přenos. Popíšeme mezigenerační vztahy v rodině, mezigenerační komunikaci a transgenerační přenos výchovných stylů.

Praktická část bude rozdělena na čtyři kapitoly. Jejím cílem bude popsat metodologii výzkumného šetření a analyzovat data, která budou následně interpretována a diskutována.

Ve čtvrté kapitole si vymezíme výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky, design výzkumu, výzkumný soubor a metodu sběru dat. Samotný výzkum bude realizován formou kvantitativního výzkumného šetření, a to prostřednictvím standardizovaného dotazníku zaměřeného na zjišťování stylu výchovy v rodině od Jana Čápa a Petra Boscheka, který bude upraven pro potřeby našeho výzkumu. Pátá kapitola bude věnována analýze získaných dat. V šesté kapitole se budeme zabývat interpretací získaných dat a budeme se snažit o zodpovězení na výzkumné otázky a tím o naplnění výzkumných cílů. Poslední, sedmá, kapitola bude věnována diskusi, ve které se pokusíme výsledky výzkumu propojit s literaturou.

Naším hlavním cílem bude zmapovat situaci související s transgeneračním přenosem stylu výchovy v současných rodinách. Zaměříme se především na subjektivní vnímání rodičů jakožto vychovatelů i vychovávaných jedinců.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

Rodina je velkým tématem několika oborů. Zabývá se jí psychologie, sociologie i pedagogika. Rodina je pojímána jako základní složka společnosti, je velice důležitá při výchově dětí a mládeže a podílí se na rozvoji osobnosti. Dalo by se tedy konstatovat, že rodina je základem společnosti: jaká je rodina, takové jsou potom děti (Helus, 2015, s. 198).

Čapek et al. (2006, s. 7) definují rodinu jako skupinu osob, která je spojená určitou smlouvou, manželstvím, pokrevním příbuzenstvím či adopcí, a která žije pod jednou střechou.

„Rodinu současnosti je možno považovat za institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby. Základem rodiny ve všech dosud známých společnostech je dyadický pár – muž a žena, tj. nějaká forma manželství nebo partnerství. Rodina je tedy postavena na partnerství osob opačného pohlaví, které má trvalejší ráz, a na příbuzenství. Výchozím znakem každé rodiny je existence nejméně jednoho dítěte bez zřetele na jeho věk“ (Kraus a Poláčková, 2001, s. 78).

Podstata každé rodiny spočívá v lásce, díky které se rodina vytváří, rozvíjí a udržuje. Láska rodičů je nenahraditelná, nikdo jiný nedokáže jejich roli zastoupit. Dobrosrdečnost, ohleduplnost tolerance a trpělivost by měly být součástí každé rodiny (Tománek, 2015, s. 26).

Rodina je prvním prostředím, se kterým dítě přichází do kontaktu. Plní nejvýznamnější úlohu ve vývoji i výchově dítěte. Formuje osobnost jedince a zodpovídá za to, jakým člověkem se dítě stane (Mühlpachr, 2008, s. 147).

Právě rodina zaujímá v procesu výchovy prioritní postavení. Tvoří přirozené prostředí, ve kterém téměř každý jedinec získává zkušenosti, které mu pomáhají s vytvářením sociálních kontaktů s okolím a začleňováním do společnosti. Rodina je základním prostředím dítěte, silně ovlivňuje formování osobnosti jedince (Pasternáková, 2020, s. 7).

V souvislosti s rodinou můžeme mluvit o primární socializaci, která probíhá od narození dítěte do jeho nástupu do školy. Na primární socializaci navazuje socializace sekundární, v níž hraje důležitou roli škola (Helus, 2015, s. 122).

Rodina zaujímá tedy nejvýznamnější postavení v primární socializaci dítěte. Skrze vztahy s matkou a dalšími členy rodiny se díky ní realizuje kontakt dítěte se společností a kulturou. Působením rodiny je dítěti zprostředkováváno zvládnání základních vzorců sociokulturního

chování a myšlení. Díky tomu je dítě schopno rozvíjet vztahy k sobě samému, druhým lidem i širšímu sociálnímu okolí (Helus, 2015, s. 198).

Pokud se na rodinu zaměříme z hlediska teorie sociálních skupin, lze ji označit jako malou, primární a členskou skupinu. Rodinné vztahy jsou typické svou neformálností a určitou vzájemností a vnitřní volností (Trpišovská et al., 2000, s. 57).

1.1 Funkce rodiny

Rodina plní řadu funkcí: zabezpečuje své členy, pečuje o jejich zdraví, návyky, usměrňuje, chrání, podporuje atd. V průběhu dějinného vývoje se tyto funkce mění, přetvářejí, mizí, nebo naopak rozšiřují (Kraus a Poláčková, 2001, s. 79).

Kraus a Poláčková (2001, s. 79-80) rozdělili funkce rodiny do tří oblastí: biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomické a socializačně-výchovné.

Biologicko-reprodukční funkce má význam pro společnost i jednotlivce tvořící rodinu. Společnost potřebuje stabilní reprodukční základnu, proto je důležité, aby se rodil takový počet dětí, který naplní perspektivu rozvoje společnosti. Pro jedince se tato funkce nese zejména v uspokojování biologických a sexuálních potřeb, ale také v uspokojení potřeby pokračování svého rodu (Kraus a Poláčková, 2001, s. 79).

Mojžíš a Sobota (2013, s. 40) k biologicko-reprodukční funkci doplňují, že rodina je místem s nejhlubšími citovými vazbami utvářenými již od útlého dětství. Dítě se v prostředí rodiny učí mít rádo samo sebe i ostatní, učí se dávat najevo a přijímat kladné citové reakce. Rodina nám zabezpečuje pocit bezpečí a porozumění, jedná se o zdroj čerpání nových duševních sil. Absence zmíněných prostředků se může projevat v dospělosti, a to skrze problémy s navazováním partnerských vztahů, skrze záporný vztah k vlastním rodičům i ostatním lidem, nebo sklonem k nevhodnému chování a jednání (agresivita, sobectví apod.).

Další významnou funkcí rodiny je **sociálně-ekonomická funkce**. Rodina se zapojuje do ekonomického života společnosti v rámci výkonu povolání, ale také jako významný spotřebitel, na kterém je závislý trh. V rámci rodiny se rozhoduje otázka týkající se využití materiálních a finančních prostředků a investic. Přerozdělování má v rámci rodiny významný sociální charakter, díky němuž se rodina stává místem s výraznými prvky solidarity (Kraus a Poláčková, 2001, s. 80).

V souvislosti se **socializačně-výchovnou funkcí** mluvíme o rodině, jakožto první sociální skupině, díky níž se dítě učí přizpůsobovat sociálnímu životu, osvojovat si návyky a chování běžné pro společnost. Rodina působí na své členy v celém souhrnu jevů a procesů ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních atd. Hlavní úlohou socializačního procesu je příprava dítěte na vstup do praktického života. V průběhu života přijímá dítě v rodině nejrůznější informace, které zpracovává. Není tedy pasivním článkem, ale stává se článkem aktivním, neboť uplatňuje svou vůli, přání, zájmy apod. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 80).

Podobné dělení uvádí i Procházka (2012, s. 103-111), jehož dělení funkcí rodiny se ve svém obsahu tolik neodlišuje od výše popsaných funkcí od Krause a Poláčkové. Procházkovo dělení funkcí je následující:

- biologicko-reprodukční funkce
- sociálně-ekonomická funkce
- výchovná funkce
- socializační funkce
- emocionální funkce
- ochranná a domestikační funkce
- rekreační a regenerační funkce.

1.2 Typologie rodiny

Člověk si ve většině případů vlastní rodinu nevybírá. Jednoduše řečeno je součástí takové rodiny, do které se narodí. V této rodině vyrůstá, přejímá z ní atmosféru, vyjadřování apod. V průběhu života potká člověk spoustu lidí. Na některé z nich by nejraději zapomenul, naopak někteří mu dokážou život zpříjemnit. Můžeme hovořit o různých faktorech, které rodinu ovlivňují. Jedná se o manželství (krize, rozvod), ztrátu rodičů nebo nemožnost poznání vlastních rodičů, náhradní péči atd. Mezi nejzákladnější typy rodiny patří:

- **základní (nukleární) rodina:** rodiče a děti
- **rozšířená rodina:** vdova a její syn s manželkou
- **vícegenerační rodina:** dvě a více generací žijících pohromadě

- **úplná rodina:** rodiče a děti
- **neúplná rodina:** děti žijící s jedním z rodičů, který plní funkce obou rodičů; vzniká rozvodem, úmrtím, narozením dítěte mimo manželství, odchodem jednoho z partnerů
- **náhradní rodina:** rodiče a děti, jejichž vztahy vznikají na základě rozhodnutí soudu; adopce, osvojení atd.
- **doplňená rodina:** doplňená např. po rozvodu, či úmrtí jednoho z partnerů, kdy se pozůstalý znovu ožení či vdá (Tománek, 2015, s. 21-22).

1.3 Rodičovská role

„Rodičovství je nejen poslání. Je to umění vyžadující talent a důkladné znalosti“ (Rheinwaldová, 2005, s. 6).

Prvním předpokladem pro to, aby z dítěte vyrostl vyrovnaný a spokojený jedinec, je klidné prostředí, ve kterém je velice důležitá spolupráce matky a otce. Jejich vzájemné vztahy značně ovlivňují psychiku dítěte a postoj, který dítě zaujme ke svému okolí (Tománek, 2015, s. 27).

Rodiče si přejí, aby jejich děti byly úspěšné, šťastné a připravené na život ve společnosti, aby si dokázaly vážit samy sebe, přistupovaly k druhým s láskou a úctou, aby byly vychované a samostatné. Dalo by se konstatovat, že všichni rodiče mají stejné přání, cíle a touhy (Severe, 2000, s. 17).

Atmosféra v rodině má zásadní vliv na budoucnost dítěte. A to především prvních pět až šest let věku dítěte, jelikož tyto roky jsou pro jeho vývoj nejdůležitější. Rodičovská role není jednoduchá, dobrým rodičem se nedá stát přes noc, proto je důležité se učit a vzájemně povzbuzovat (Van Peltová, 2000, s. 211).

Pokud chtějí rodiče při výchově vlastních dětí dosáhnout úspěchu, musejí učinit několik rozhodnutí:

- musejí být otevření a ochotní přijímat nové myšlenky: to spočívá ve zkoušení nových věcí, udržení těch osvědčených
- musejí být trpěliví: několik dní je krátká doba, co se týče výchovy, proto je důležité vytrvat, než se změny projeví

- musejí trénovat otevřenost k novým myšlenkám a učit se nové přístupy (Severe, 2000, s. 21-22).

Žena ze dne na den přijme **roli matky**, stává se hospodyní v domácnosti a tato změna pro ni není vůbec jednoduchá. Dítě navazuje první emocionální vztah právě s matkou, proto je důležité, aby mu byla nablízku, aby dítě cítilo pocit bezpečí. Díky tomu z něj vyroste sebevědomá a harmonická osobnost. Domov je pro dítě jeho první škola, matka tedy učitelkou. Důležité je, aby dítě matce důvěřovalo, věřilo jejím slovům. Dítě se musí také naučit respektovat autoritu. Matka jako autorita by proto měla být důsledná a držet se toho, co řekne a neměnit názory z minuty na minutu (Van Peltová, 2000, s. 209-210).

Dítě by mělo porozumět tomu, že není na světě pouze k uspokojování vlastních potřeb, ale že má vlastní schopnosti a nadání využít také pro společnost. Proto je právě matka zodpovědná za výchovu v sociální oblasti. Nemusí mít strach o sociální citění svého dítěte, pokud v něm vypěstuje zdravé sebevědomí. Zároveň je odpovědná za tělesný rozvoj svých dětí. Měla by mít základní znalosti o zdraví, výživě a fyziologii (Van Peltová, 2000, s. 210-211).

I když s dítětem tráví většinu času matka, je **role otce** bezpochyby stejně důležitá a neměla by být opomíjena, neboť otec může při výchově dítěte přispět v mnoha směrech. Jako první, co může udělat, je být mužem, neboť chlapec od svého otce přebírá mužské rysy a učí se jednat jako muž. Velkou roli hraje také to, jaký vztah vidí chlapec mezi jeho matkou a otcem. Proto by měl být otec vzorem úcty k ženám, jelikož chlapec bude jeho jednání napodobovat. Nejedná se pouze o přístup otce k matce, ale také o chování otce k jiným ženám. I pro dívku je vztah s otcem důležitý, jelikož potřebuje porozumět rozdílům v mužské a ženské roli. Dívky potřebují od svých otců uznání a ocenění. Potom jsou spokojenější ve svých budoucích vztazích, a právě vztah otce a dcery ovlivňuje i její sexuální život, což prokázala studie Dr. Seymoura Fishera z Newyorské univerzity (Van Peltová, 2000, s.203-204).

Role otce v rodině nespočívá pouze ve finanční podpoře a zajištění domácího komfortu. Je důležité, aby byl otec v rodině přítomen jak fyzicky, tak i emocionálně. Otec by měl v rodině zastupovat roli vůdce. Měl by být ale mírný, citlivý a vnímavý. Takový vůdce dokáže respektovat ostatní členy rodiny a jednat s nimi laskavě a poctivě, což v rodině umocňuje pocit bezpečí (Van Peltová, 2000, s. 204-205).

Dalším důležitým aspektem v roli otce je čas. Děti si pamatují více na čas strávený s otcem, než zda jim koupil například nějakou hračku. O úspěšném otci jeho dítě hovoří jako o někom,

kdo o něj má starost a zájem, kdo mu pomáhá, kdo má někdy pravdu a jindy naopak ne, ale pořád ho vnímá jako milujícího otce, který je mu nablízku (Van Peltová, 2000, s. 206-207).

Dítě by mělo vnímat mezi matkou a otcem vzájemnou citovou vazbu. Má vnímat, že se rodiče mají rádi, že si na sebe dokážou udělat čas, že se spolu zasmějí, ale i v případě nedorozumění dokážou problém vykomunikovat a udobřit se (Špaňhelová, 2009, s. 63).

SHRNUTÍ PRVNÍ KAPITOLY

První kapitola je věnována rodině, jakožto primární a nejdůležitější skupině podílející se na vývoji, výchově a socializaci dítěte. Plní řadu funkcí, které se během let mění, přetvářejí, mizí anebo rozšiřují. Rodinu můžeme rozdělit podle osob, které ji tvoří, do různých typů, jako je rodina základní, rozšířená, vícegenerační atd. Závěr kapitoly je věnován rodičovské roli, roli matky i otce. Vzájemné vztahy matky a otce silně ovlivňují psychiku dítěte a také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Právě rodina zaujímá nejen v procesu výchovy prioritní postavení, proto je další kapitola věnována výchově v rodině.

2 VÝCHOVA V RODINĚ

Výchova je označována jako významný faktor podílející se na úspěšnému rozvoji společnosti i jejích občanů, ze kterých se stanou vzdělané, morálně uvědomělé a sociálně angažované osobnosti podílející se na životě společnosti aktivně a kvalifikovaně (Jůva et al., 2001, s. 47).

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 345) definují výchovu jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“

Podobné pojetí výchovy uvádí i Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (2002, s. 50), kteří popisují výchovu jako „záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.“

Z definic vyplývá, že by výchova měla být záměrná a cílevědomá. Vychovatel by si měl stanovit nějaký cíl neboli záměr, měl by být schopen určit, čeho chce ve výchově dosáhnout, aby nedocházelo k chaotickému výchovnému působení. Všestranné formování osobnosti souvisí s potřebou harmonického rozvoje. Ve všestranné výchově by měly být zastoupeny složky tělesné, pracovní, estetické, etické a rozumové. Vychovávaný jedinec by měl poznat sám sebe, měl by být schopen pracovat s informacemi, respektovat práva svá i druhých lidí (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2002, s. 50-51).

Výchova neboli záměrné působení na rozvoj osobnosti, může být intencionální (přímá) nebo funkcionální (nepřímá). Přímou výchovou rozumíme bezprostřední působení vychovatele na vychovávaného jedince, oproti tomu o výchově nepřímé hovoříme v souvislosti s ovlivňováním rozvoje osobnosti vhodně adaptovaným prostředím. Toto prostředí se stává aktivním a účinným výchovným činitelem (Jůva et al., 2001, s. 48).

Pokud se zaměříme právě na rodinnou výchovu, která je pro náš výzkum stěžejní, je rodinná výchova označována jako „výchova uskutečňovaná v rodině, obvykle výchova dětí a mladistvých uskutečňovaná jejich rodiči, ev. prarodiči“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 249).

Rodiče jsou pro své děti modelem, proto je důležité, aby tento model působil kladně. Nejideálnější podmínky pro výchovu v rodině poskytuje rodina úplná, jelikož dítě potřebuje jak ženský, tak i mužský vzor (Pasternáková, 2020, s. 15).

Na počátku výchovy mají rodiče určitou představu a vizi ideálu výchovy i svého úspěšného dítěte, které bude, co nejlépe vybaveno pro svůj budoucí život. Rodiče se snaží vtisknout a upevnit v dětech správné hodnoty a vlastnosti. Souhrnně můžeme mluvit o charakteru, který tvoří základ, na němž děti budují svůj vlastní život (Hubatka, 2014, s. 165).

Důležitým faktorem ve výchově dítěte je spokojenost rodičů. Pokud si vzájemně rozumí, volí obvykle stejné výchovné přístupy a opatření. Pokud dokážou být k dětem nároční, zároveň i citliví, děti jsou více sebevědomé a nemají tendenci vybočovat z hranic stanovených pravidel (Mühlpachr, 2008, s. 148).

2.1 Výchovné metody a prostředky

Předtím, než se zaměříme na konkrétní výchovné metody, je potřeba si definovat pojem metoda. Tento pojem pochází z řečtiny a znamená cestu, způsob. Jedná se tedy o způsob cesty k dosažení určitého cíle. V souvislosti s výchovou hovoříme o způsobech, postupech a prostředcích, které směřují k naplnění výchovného cíle. Na realizaci výchovné metody se podílí vychovatel, stejně tak i vychovávaný jedinec (Pasternáková a Krásna, 2015, s. 13).

Nejprve zmíníme nejznámější rozdělení výchovných metod podle toho, na kterou ze složek osobnosti metody primárně působí:

- **metody působící na intelekt:** metody přesvědčování a vysvětlování
 - využívají verbální komunikaci, jejímž cílem je zprostředkovat dětem obsah výchovy
 - zaměřují se na podstatu a význam mravních norem a principy chování
 - přednášky, etická beseda, vysvětlování, přesvědčování
- **metody působící na city:** metody mravního hodnocení
 - před uplatněním metody je velice důležité dítě poznat, protože každý jedinec je jiný
 - podpora pozitivního a náprava negativního chování dětí
 - metody povzbuzování: založené na pozitivní motivaci
 - metody trestání: působí nejen na trestaného jedince, ale jedná se i o výstrahu pro ostatní členy skupiny

- **metody působící na vůli:** metody cvičení a návyků
 - formování pozitivních návyků díky opakování činností
 - vznikají tzv. dynamické stereotypy, které představují soubor zautomatizovaných činností
 - do těchto metod řadíme všechny tréninkové metody (Pasternáková a Krásna, 2015, s. 13-14).

Čáp a Mareš (2007, s. 250-261) popisují výchovné prostředky, do kterých řadí kladení požadavků a kontrolu jejich plnění, odměny a tresty, povzbuzení a slovní působení.

Nejprve se zaměříme na **kladení požadavků a kontrolu jejich plnění**. Jako kladení požadavků označujeme vydávání různých příkazů, zákazů, pravidel, norem apod. Vychovatel by měl brát ohled na možnosti dítěte, jeho věk, rozvoj a individuální rozdíly. Můžeme hovořit o požadavcích nedostatečných, středních a vysokých. Při nedostatečných požadavcích nedochází k vývoji osobnosti nebo pouze k jejímu vývoji v malé míře. Oproti tomu vysoké požadavky působí nepříznivě na člověka, jeho zdravotní stav a vývoj. Jako nejvhodnější požadavky, které působí příznivě na rozvoj osobnosti, považujeme požadavky střední. Dítě by díky správnému kladení požadavků mělo být motivováno k příznivému způsobu života a vývoji, rozvoji osobnosti a mělo by být schopno zvládat životní požadavky a cíle (Čáp a Mareš, 2007, s. 250).

Odměny a tresty náleží k nejběžnějším výchovným prostředkům, ve výchově mají své důležité místo. Jako odměnu označujeme např. pochvalu, kladné hodnocení, úsměv, dárek, umožnění činností nebo zážitků, po kterých dítě touží apod. Mezi tresty řadíme fyzické tresty, psychické tresty zahrnující negativní emoce, vyhrožování, mračení, trestání zákazem oblíbené činnosti či donucení k činnosti neoblíbené atd. (Čáp a Mareš, 2007, s. 252-253).

Povzbuzení představuje proces, při kterém se vychovatel soustřeďuje na úspěchy a schopnosti dítěte. To pozitivně přispívá k jeho sebedůvěře, sebeúctě a důvěře ve vlastní schopnosti. Pozitivních postupů povzbuzování je spousta, uvedeme jen pár z nich:

- přijímat děti takové, jaké jsou
- komunikovat adekvátním způsobem, naslouchat
- projevovat dítěti důvěru
- hodnotit snahu a dílčí zlepšení (Čáp a Mareš, 2007, s. 257-258).

Výchova se nejčastěji uskutečňuje prostřednictvím vzájemné komunikace mezi vychovatelem a vychovávaným jedincem, proto **slovní působení** má důležité místo v souboru výchovných prostředků a velkou úlohu. Slovní působení jde ruku v ruce se všemi již zmíněnými výchovnými prostředky (Čáp a Mareš, 2007, s. 259).

2.2 Styly výchovy

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 347) definují výchovný styl jako „souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.“

Styly výchovy vyjadřují celkovou koncepci způsobu výchovy. Velkou roli zde hrají klíčové momenty, mezi které řadíme emoční vztahy dětí a dospělých, vzájemnou komunikaci, požadavky na dítě, jejich kladení a kontrolu. Souvisí také s volbou výchovných prostředků a způsobem, jakým na ně dítě reaguje (Čáp a Mareš, 2007, s. 303).

Zjednodušeně můžeme konstatovat, že styl výchovy představuje pravidla, kterými se řídí vychovatel při výchově dětí (Pasternáková a Krásna, 2015, s. 55).

Podle Juklové et al. (2015, s. 19) ovlivňují výchovný styl také vlastnosti a zkušenosti vychovávajících a vychovávaných, vzájemné vztahy a interakce mezi nimi, události a změny v prostředí dítěte.

Děti tedy nejsou pasivními objekty výchovného působení, ale reagují na chování dospělého, a tím ovlivňují chování rodičů, tedy i samotný výchovný styl (Čáp, Mareš, 2007, s. 315).

Děti se mění v závislosti na jejich věku a zralosti. K tomu by měl přihlížet i styl výchovy, který by měl dané proměnné brát v úvahu společně s problémy dětí, jejich citlivostí apod. Výchovný styl nezávisí jen na změnách, které provází vývoj dítěte, ale také na vývoji rodičů, rodiny a její situace. Můžeme hovořit o nezralosti rodičů, která se v průběhu let změnila, o změně bytových podmínek, zaměstnání rodičů, ekonomické situaci apod. Chování rodičů k dítěti i výchovný styl se může měnit i v souvislosti s vyhrocením konfliktu mezi rodiči nebo např. při rozvodu (Čáp a Mareš, 2007, s. 315-316).

Dalším důležitým činitelem ve výchově je škola, která zasahuje do života dítěte i celé rodiny. Nástup dítěte do školy, přechod na vyšší stupeň, na střední školu. Tyto a podobné situace kladou na dítě jisté nároky a mohou představovat zátěžové situace zejména tehdy, pokud se nejedná o úspěšné dítě nebo dítě mající strach z neúspěchu. Všechny uvedené faktory

přispívají ke změnám výchovného stylu. Zvyšuje se nervozita v rodině, rodiče vyvíjí na dítě nátlak, zvyšuje se množství výčitek i trestů (Čáp a Mareš, 2007, s. 316).

Jak jsme již uvedli, styl výchovy ovlivňují rodiče, rodina a její situace, škola, ale i makrosociální podmínky, kterými se rozumí názory, postoje a tradice země, lokality, národa a etnické skupiny, sociální vrstvy, doba a kultura (Čáp a Mareš, 2007, s. 316).

2.3 Výchovné styly z pohledu různých autorů

Stylům výchovy se věnuje nespočet autorů, já zmíním nejznámější tradiční dělení výchovných stylů podle Lewina, a poté a se zaměřím na model devíti polí způsobu výchovy, který je stěžejní pro náš výzkum.

Ke zkoumání stylů výchovy přispěl významně psycholog **K. Lewin**, který definoval 3 výchovné styly: autokratický, liberální a demokratický (Čáp a Mareš, 2007, s. 304).

Při **autokratickém neboli autoritativní či dominantní vedení** vychovatel málo respektuje přání a potřeby dítěte, rozkazuje, trestá. Řídí se svými vlastními zkušenostmi. Děti nemají prostor pro vlastní iniciativu a samostatnost (Čáp a Mareš, 2007, s. 304).

Rodiče jednají jako vládci, děti musejí poslouchat a dodržovat pravidla. Dochází k použití fyzických i psychických trestů. Tato výchova může vést k nízkému sebevědomí dítěte, potlačení jeho iniciativy a tvořivosti. Může se stát, že děti se proti rodičům vzbouří a budou následně obdobným způsobem bojovat s každou autoritou. Bude je pohánět hněv, msta a odplata (Čapek a Čapková, 2010, s. 11-12).

Liberální výchova je často uplatňována právě díky tlaku vnějšího prostředí. Dítěti je vše povoleno a neexistují téměř žádná pravidla. Rodiče děti chrání a dělají všechno za ně, děti se tím pádem nijak nepodílejí na chodu rodiny. To může mít pro dítě v budoucnu negativní dopad, jelikož si může myslet, že se mu vždycky všichni přizpůsobí. Druzí se na něj nemohou spolehnout, jelikož dítě samo neví, jak se má chovat v různých situacích, nedokáže spolupracovat a sobectví mu brání v navazování dlouhodobějších vztahů. I když dítě zprvu vlivem liberální výchovy všechno má, později je nešťastné (Čapek a Čapková, 2010, s. 13).

Při této výchově jsou děti řízeny málo nebo vůbec. Vychovatel neklade požadavky přímo, pokud je však vysloví, nevyžaduje jejich důsledné plnění (Čáp a Mareš, 2007, s. 304).

Sociálně integrační neboli demokratické vedení se vyznačuje tím, že vychovatel podporuje iniciativu dětí a jejich individualitu. Před tresty a zákazy upřednostňuje diskusi a domluvu (Čáp a Mareš, 2007, s. 304).

Demokratická výchova je založena na respektující komunikaci, kdy rodič hovoří s dítětem jako s rovnocenným partnerem majícím podobné potřeby a pocity. Díky respektující komunikaci v rodině se dítě naučí spolupracovat, vážit si samo sebe a brát v potaz názory druhých lidí. To má pro něj velký přínos do budoucna, zejména v navazování dalších vztahů, při řešení konfliktů a při výchově dětí (Čapek a Čapková, 2010, s. 14).

S výše uvedenými výchovnými styly se pracuje v praxi a teorii jednoduše, jelikož jsou výrazné a dobře pochopitelné. Později se ale ukázalo, že jsou příliš zjednodušené a všechny případy se nedají zařadit právě do jednoho ze tří typů (Čáp a Mareš, 2007, s. 305).

Po několika desetiletích probíhajícího výzkumu, došli v 90. letech na katedře psychologie FF UK v Praze k analyticko-systematickému modelu, který je zjednodušeně nazýván jako **model devíti polí způsobu výchovy** (Čáp a Mareš, 2007, s. 306).

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

Tabulka 1 Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp a Mareš, 2007, s. 306)

Model devíti polí vymezují dvě dimenze, které jsou na sobě nezávislé:

- dimenze emočního vztahu
- dimenze řízení.

Dimenze emočního vztahu je tvořena dvěma komponenty: kladným a záporným. Jedná se o to, že rodiče mohou v různé míře projevovat lásku, kladné citové vztahy, ale taky citový odstup a odměřenost. Podle převažujících projevů je možné určit základní formy emočního vztahu: extrémně kladný, kladný, střední a záporný emoční vztah (Wedlichová, 2008, s. 100).

Dimenzi řízení tvoří dvojice komponentů požadavků a volnosti. Na dítě jsou kladeny různé požadavky a nároky, dospělí si poté určují, jak a zda vůbec budou tyto požadavky kontrolovány. Základní formy výchovného řízení v rodině: silné, střední, slabé a rozporné jsou vytvářeny mírou požadavků, způsobem jejich kladení, kontrolou a volností dítěte (Wedlichová, 2008, s. 100).

SHRNUTÍ DRUHÉ KAPITOLY

Výchova v rodině je stěžejním tématem druhé kapitoly. Podrobněji se zaměřujeme na výchovné metody a prostředky, styly výchovy obecně a styly výchovy pohledem různých autorů. Zejména kapitoly týkající se výchovných stylů jsou pro naši práci stěžejní, neboť samotný výzkum praktické části je zaměřen na zjišťování stylu výchovy v rodině pohledem modelu devíti polí a na transgenerační přenos výchovného stylu, na který se zaměřujeme ve třetí kapitole.

3 TRANSGENERAČNÍ PŘENOS

Pro uchopení celistvosti tématu a komplexnost vyjmenujeme a popíšeme na začátku třetí kapitoly paradigmatu filosofie a teorie výchovy, která se teoreticky váží k tématu práce.

Paradigmatem se rozumí soubor obecně přijímaných předpokladů a postojů, který je vzorový a sdílený většinou vědců v určité historické etapě. Nejprve se zaměříme na **paradigmata ve filosofii výchovy**. Antika chápala člověka jakožto rozvinutého jedince, který je schopný se zařadit do společnosti. Židovsko-křesťanské paradigma pojímá člověka jako obraz Boží, který má následovat cestu Krista, být pokorný a rozvíjet své schopnosti. V novověké filosofii označovali člověka jako myslící bytost a výchova je v této době orientovaná na profesní přípravu a výkon (Skarupská, 2016, s. 17-18).

Paradigmata teorie výchovy zmiňují paradigma z Encyklopedie pedagogiky vytvořené Burrelem a Morganem v roce 1979. Jedná se o paradigma sociální oblasti složené ze čtyř paradigmat: subjektivismu, objektivismu, mírné regulace a radikální změny, které je postavené na teorii emancipace, kritiky a konfliktu. Poslední paradigma vychází z konceptu identity, proto autoři vytvořili koncept 12 potřeb vycházejících z identity a směřujícím k potřebám současné edukace (Skarupská, 2016, s. 19-20).

Abychom se mohli věnovat již samotné problematice **transgeneračního přenosu**, je žádoucí si pojem transgenerační definovat. „Trans“ znamená přes, tím pádem transgenerační je to, co se předává přes generace. K tomuto přenosu může docházet vědomě i nevědomě (Tenenbaum, 2018, s. 71).

Transgenerační přenos je „přenos určitého jevu z jedné generace na druhou, např. při výchově u dětí; u týraných dětí bývá často nalézáno týrání v amnézii rodičů“ (Hartl, 2000, s. 465).

Transgeneračním přenosem se zabývá transgenerační psychologie, jejímž cílem je pomoci rodinám se smířit s předešlými generacemi, aby bylo novým generacím umožněno vyrůstat ve svobodném prostoru bez přenášených dluhů (Tóthová, 2011, s. 38).

Jak jsme zmínili na počátku této kapitoly, k transgeneračnímu přenosu může docházet vědomě i nevědomě. Tóthová (2011, s.77) uvádí vysvětlení obou přenosů.

Vědomím přenosem rozumíme přenos všech slovně vyjádřených skutečností předchozích generací, tradovaných příběhů a rodinných mýtů. Naopak **nevědomý přenos** je tvořen

mnohogeneračním přenosem životních zkušeností z rodinné minulosti, které jsou svým způsobem neuzdravené, neukončené, nevypovězené či skrývané (Tóthová, 2011, s. 77).

Přestože spousta našich vzpomínek nám z paměti vyprchá, spousta z nich zůstanou uložené v naší paměti nevědomé. Jedná se o vzpomínky pozitivní i negativní, které ožívají různými způsoby v průběhu generací (Tenenbaum, 2018, s. 72).

Dalo by se konstatovat, že transgenerační přenos je proces, při kterém informace jedné generace ovlivňují život generací dalších. Transgeneračnímu přenosu probíhá v rodinách i ve větším společenství, nejedná se pouze o přenos negativních zkušeností či zážitků, ale může se jednat o přenos v pozitivním měřítku. Transgenerační přenos nespočívá pouze v imitaci a ztotožňování se s chováním minulých generací, ale i v různých obranách proti němu. To, co v jedné rodině bylo prožitým traumatem, se v druhé rodině může proměnit např. v úzkost (Preiss a Vizinová, 2019, s. 96-97).

3.1 Mezigenerační vztahy v rodině

Z počátku naší existence na děti nejvíce působí právě jejich rodiče, o čemž jsme hovořili v předchozích kapitolách. Postupem času ale velký vliv získávají i prarodiče, avšak jejich role bývá často opomíjena. Prarodiče se s vnoučaty ovlivňují navzájem a obě strany musí do vzájemného vztahu něco dávat, ale zároveň tím vztahem i něco získávají. Vztahy prarodičů a vnoučat jsou velice křehké, ostatně jako jiné vztahy, a je potřeba o ně pečovat a pěstovat je (Žumárová a Balogová, 2009, s. 81-82).

Pokud má dítě pocit, že mu rodiče nevěnují dostatečnou pozornost, jsou to právě prarodiče, na které se obrací. To u prarodičů vzbuzuje pocit, že jsou stále na světě potřeba, že jsou užiteční, a že mohou ostatním pomáhat. Což je pro ně velice důležité, neboť s přibývajícím věkem se mohou objevovat zdravotní potíže, úbytek fyzických sil a snižuje se i úroveň paměti a pro prarodiče je často velice těžké se s těmito změnami vyrovnat. Vnoučata naopak vědí, že se na prarodiče mohou kdykoliv obrátit, že jsou jim stále k dispozici. Vliv prarodičů spatřujeme i ve chvíli, kdy v rodině žádní nejsou, nebo pokud se s nimi vnoučata nestýkají. Můžeme hovořit o chybějícím útočišti, které jsou děti nuceny hledat jinde. Prarodiče jsou pro vnoučata skutečně důležitými členy rodiny (Žumárová a Balogová, 2009, s. 81).

Mezi důležité schopnosti prarodičů patří schopnost poradit. Prarodiče mají více času vnoučata vyslechnout, popřemýšlet, zvážit pro a proti, různé možnosti, což je důvodem, proč se na ně obracejí s prosbou o radu. Pro radu si k prarodičům nechodí jen vnoučata, ale i jejich

vlastní děti. Vnoučata se s rolí prarodičů seznamují již od malička, ale prarodiče si postupně zvykají na svou roli, a uvědomují si, co všechno obsahuje (Žumárová a Balogová, 2009, s. 84-85).

Tak jako role rodiče, tak i role prarodiče by měla přijít, až je na ni člověk připraven. Mnoho faktorů udává a ovlivňuje zralost na prarodičovskou roli: věk, profesní kariéra, místo bydliště (venkovské či městské prostředí), ekonomická situace rodiny a to, kterému dítěti se vnuče narodí. Přes všechny faktory, které jejich roli ovlivňují je důležité, aby se prarodiče smířili s tím, že jejich děti jsou ve věku, kdy se mohou stát rodiči, a tím pádem je i možnost jejich role jako prarodičů za dveřmi (Žumárová a Balogová, 2009, s. 85-86).

Pro rodinu je velice důležité a stmelující sdílení vzpomínek. Předpokladem tohoto vzpomínání jsou aktivní a vnímaví posluchači, ale především aktivní vypravěči, kterými se často stávají babičky, které mají ve svém věku velmi dobrou paměť a vzpomínání na „staré časy“ jim přináší radost. Vyprávění rodinných vzpomínek bývá běžnou součástí rodinných setkání a takové vzpomínání zároveň souvisí i s komunikací v rodině. Vzpomínky mají stmelovací funkci v rodinách s dobrými mezigeneračními vztahy, kdy se především vzpomíná na to dobré. Vzpomínky mohou sloužit nejen k posilování vztahů, ale také k jejich obnově v případě nějakého nedorozumění či problému. (Slabáková a Sobotková, 2018, s. 79-82).

3.2 Mezigenerační komunikace

Nezbytným předpokladem kvality života je mezigenerační komunikace, díky které by měli lidé dospívat k dorozumění a pochopení sobě navzájem. Tempo života se zrychluje neovladatelnou rychlostí, ztrácíme schopnost komunikace, a ještě obtížněji probíhá komunikace mezigenerační. Potenciál komunikace je označován jako moment úspěšného stárnutí, avšak lidé nejsou vedeni k tomu, aby tento potenciál plně využívali. Jako velice důležitý a podstatný komunikační prostor je označován proces učení. Jedná se o prostor, kdy se lidé setkávají u věcí společného zájmu, kdy se navzájem od sebe učí mladší i starší generace, jedná se tedy o možnost generačního propojování (Jirásková et al., 2005, s. 59-60).

Starší a zkušenější lidé už nejsou pouze nositeli vzdělávání, ale mají se v dnešní době moderních technologií stále čemu učit. I když práce s novými informačními a komunikačními technologiemi může způsobovat starším lidem různé překážky, mohou také

značně přispívát k zachování autonomie a kontroly, a dávají lidem více času a prostoru. Nejsou omezeny věkem ani pohyblivostí člověka, zkrátka je samotný uživatel může využívat kdekoliv a kdykoliv (Jirásková et al, 2005, s. 59–61).

Základním východiskem komunikace se rozumí akceptace druhého člověka takového, jaký je, s vlastními zkušenostmi, prožitky a poznatky. Přesto můžeme hovořit o různých **komunikačních bariérách**, které se mohou v rámci komunikace objevovat (Jirásková et al., 2005. s. 62).

Jednou z překážek komunikace je egocentrismus. Člověk vnímá sebe jako středobod vesmíru, jako vlastníka privilegií a na druhého nahlíží jako na překážku, kterou je nutno odstranit nebo se jí vyhnout. Egocentrismus může být přirozený, může se prohlubovat zvyšujícím se věkem či nemocí. Nemusí se ale jednat o bariéru, pokud si je člověk této nástrahy vědom (Jirásková et al., 2005. s. 62).

Za další bariéry komunikace je považována neochota, lenost, xenofobie, interpretační chyby v důsledku deformovaného myšlení (např. černobíle myšlení, konzervativní myšlení), životní preference a hodnoty, charakterové vlastnosti a osobnostní projevy jako neomalenost, netrpělivost atd. Ze zmíněných překážek komunikace, které mají mezigenerační parametry je na místě zmínit především tyto:

- diskriminace s ohledem na věk
- rozdílné životní zkušenosti
- zdravotní stav
- orientace ve světě moderních technologií
- kvalita mluveného i psaného projevu
- pojetí důstojnosti apod. (Jirásková et al., 2005. s. 62-63).

Ke všem zmíněným motivům by bylo možné přidat řadu dalších, společně se spoustou konkrétních příkladů, které je vystihují a poukazují na problémovost ve vztazích a komunikaci mezi generacemi. Aby společenství bylo schopné dále prosperovalo, je potřeba, aby i nadále docházelo ke vzájemnému setkávání různých generací, hledání témat ke společnému rozhovoru a ochotě k součinnosti, která využívá naplno potenciálu komunikace a pokouší se odstraňovat, překonávat či kompenzovat překážky komunikace i možného nedorozumnění (Jirásková et al., 2005. s. 62-63).

3.3 Transgenerační přenos výchovných stylů

To, jaký styl výchovy si dítě osvojí během svého života, závisí na tom, jaký styl výchovy používají jeho rodiče. Styl výchovy si rodiče přebírají, i když někdy nevědomky, ze svého dětství od vlastních rodičů a svoje děti následně vychovávají podobně, jak byli vychováváni oni sami. To, že byl otec hlavou rodiny a ostatní členové rodiny ho museli poslouchat, už dneska přestává platit. Otcové si sice přinášejí ze své rodiny nějaké vzorce takové výchovy, ale jejich aplikace je bezúčinná. Postupem generací jsou členové rodiny více a více ovlivňováni okolním prostředím, které vyzdvihuje myšlenku rovnocenných práv pro všechny (Čapek a Čapková, 2010, s. 10-11).

Styl výchovy úzce souvisí s rysy osobnosti rodičů včetně temperamentu, který je závislý na hereditě neboli dědičnosti. Dá se tedy říct, že i samotný výchovný styl je do určité míry závislý na dědičnosti (Čáp, a Mareš, 2007, s. 314).

Výchovný styl také úzce souvisí se zkušenostmi, které si vychovávající jedinec přináší z výchovy ze svého dětství. Je běžné, že rodič považuje za správný takový styl výchovy, kterým byl vychováván on sám. Jedná se o nevědomé a neúmyslné napodobování, které může mít v některých případech i formu záměrnou (Čáp a Mareš, 2007, s. 314).

Většinu rodičovských přístupů k dětem pochytili rodiče od svých vlastních rodičů. Svoje vlastní děti vychovávají tak, jak byli vychováváni oni sami. Nejedná se ale o úplné kopírování výchovného stylu (Severe, 2000, s. 19).

V některých případech se ale může stát, že se rodič stává negativním modelem, tím pádem se mladí dospělí snaží vychovávat vlastní děti opačným způsobem, než jakým byli vychováváni oni sami. To je přínosné zejména tehdy, pokud to přispívá ke kladnému emočnímu vztahu k vychovávaným dětem a k lepšímu porozumění jejich potřeb. Vedle pozitivního vlivu, to může mít i negativní dopad, a to v tom případě, když to vede od jednoho extrému ve výchovném řízení k druhému, např. od silného řízení k řízení slabému nebo pokud dochází k rozpornému řízení např. ze strany rodičů a učitelů (Čáp a Mareš, 2007, s. 314).

SHRNUTÍ TŘETÍ KAPITOLY

Třetí kapitola je věnována transgeneračnímu přenosu, stěžejnímu tématu naší práce, o které se opírá naše výzkumné šetření. Úvod kapitoly je věnován paradigmatům a teoriím výchovy,

které se tématicky vážou k obsahu práce. Dále jsme se zaměřili na mezigenerační vztahy v rodině, mezigenerační komunikaci a transgenerační přenos stylů výchovy v rodině. Zejména podkapitola 3.3 je pro náš výzkum stěžejní, neboť se v praktické části zaměřujeme právě na transgenerační přenos stylu výchovy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V našem výzkumu se zaměřujeme na zkoumání transgeneračního přenosu stylu výchovy uvnitř rodiny. Za **výzkumný problém** jsme zvolili transgenerační přenos stylu výchovy v současných rodinách. Zaměřujeme se především na subjektivní vnímání rodičů jakožto vychovatelů i vychovávaných jedinců.

Transgenerační přenos je „přenos určitého jevu z jedné generace na druhou, např. při výchově u dětí; u týraných dětí bývá často nalézáno týrání v amnézii rodičů“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 465).

V některých případech se stává, že se mladý dospělý snaží své děti vychovávat opačným způsobem, než byl vychováván on sám, neboť se jeho vlastní rodič stává negativním modelem. Může to být velice přínosné, zejména pokud výchova vede ke kladným výsledkům jako je např. posílení vztahu k dítěti apod. (Čáp a Mareš, 2007, s. 314).

Styly výchovy ovlivňuje řada faktorů, jedněmi z nich jsou vlastnosti a zkušenosti vychovávaných rodičů, vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými (Juklová et al, 2015, s. 19).

Tento výzkum je zaměřen na zkoumání transgeneračního přenosu stylu výchovy z pohledu samotných vychovatelů, kteří byli již dříve sami vychovávanými jedinci. Jedná se tedy o propojení pohledu vychovávaného jedince a vychovatele.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem práce je zmapovat situaci související s transgeneračním přenosem stylu výchovy v současných rodinách.

Dílejší výzkumné cíle:

DC1: Prozkoumat, jaké výchovné styly byly nejhojněji uplatňovány v rodinách v dětství respondentů.

DC2: Prozkoumat, jaké výchovné styly převažují v současných rodinách.

DC3: Odhalit, jaký je emoční vztah jednotlivého rodiče v současných rodinách.

DC4: Odhalit, jaké výchovné řízení převažuje v současných rodinách.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených výzkumných cílů byly formulovány výzkumné otázky.

HVO: Jaká je situace související s transgeneračním přenosem stylu výchovy v současných rodinách?

Dílčí výzkumné otázky:

DVO1: Jaké výchovné styly byly nejhojněji uplatňovány v rodinách v dětství respondentů?

DVO2: Jaké výchovné styly převažují v současných rodinách?

DVO3: Jaký je emoční vztah jednotlivého rodiče v současných rodinách?

DVO4: Jaké výchovné řízení převažuje v současných rodinách?

4.3 Design výzkumu

Vzhledem k tématu práce a výzkumným cílům a otázkám bylo pro výzkum zvoleno **kvantitativní výzkumné pojetí**. Chráska (2016, s. 11) definuje kvantitativně orientovaný výzkum v pedagogice jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ Cílem práce je zmapovat situaci v současných rodinách s ohledem na transgenerační přenos výchovného stylu.

4.4 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvoří všichni lidé, **muži i ženy, kteří vychovávají alespoň jedno dítě ve věku od 3 do 24 let včetně**. Toto věkové rozpětí dítěte jsme vybrali záměrně z následujících důvodů. Podle Jungwirthové (2009, s. 87) by se měl převládající výchovný styl projevit nejpozději v období vzdoru, což je podle Langmeiera a Krejčířkové (2006, s. 84) charakteristické pro batolecí období, a projevuje se mezi druhým a třetím rokem života dítěte. Hranice 24 let je nastavená proto, jelikož mezi 25. a 30. rokem života nastupuje střední dospělost a většina lidí plně přebírá odpovědnost za řízení vlastního života, věnuje se péči o vlastní děti apod. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 173). Stanovené věkové rozpětí muselo být ale rozšířeno, jelikož respondenti uvedli, že mají děti i ve starším věku, než je 24 let.

V rámci výzkumného šetření jsme oslovili respondenty prostřednictvím dostupného výběru, tzn., že jsme oslovili takové respondenty, kteří jsou pro náš výzkum dostupní neboli

přístupní. Abychom byly schopni určit výchovný styl v rodině, oslovili jsem pro náš výzkum vždy oba rodiče z domácnosti, muže i ženu.

Celkem bylo osloveno 110 potenciálních respondentů, ale výzkumu se ne všichni zúčastnili a jeden pár byl vyřazen, jelikož vyplnění dotazníku od muže nebylo kompletní. Výzkumný soubor tedy čítá celkem sto respondentů, polovinu tvoří muži a polovinu ženy. Stejný počet mužů a žen je pro náš výzkum žádoucí, celkem se jedná tedy o 50 párů.

4.5 Metoda sběru dat

Vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumného tématu a stanovení výzkumných otázek jsme pro výzkumné šetření využili dotazník. Jedná se o metodu sběru dat, která je vhodným zdrojem k získávání informací od většího počtu respondentů. Obsahuje předem připravené položky, na které respondent písemně odpovídá (Chrásková, 2016, s. 158).

K získání výzkumných dat jsme pro tento výzkum použili **standardizovaný Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině** (dále jen Dotazník T-17) od Jana Čápa a Petra Boscheka z roku 1994. Pojmy způsob výchovy a styl výchovy pojímáme jako totožné. Dotazník T-17 je zaměřený na zjišťování způsobu výchovy v rodině z pohledu Modelu devíti polí způsobu výchovy, na který se podrobněji zaměřuji v druhé kapitole teoretické části. Uvedený dotazník je poměrně staršího data, ale pro náš výzkum byl zvolen záměrně, a to zejména proto, jelikož se perfektně hodí pro náš výzkum a je zaměřen na několik stylů výchovy, a ne pouze např. na tři základní, kterým se věnují jiné standardizované nástroje jako např. dotazník vytvořený Michaelem Popkinem, zakladatelem organizace Active Parenting Publisher.

Samotný dotazník pro náš výzkum se skládá ze tří částí. První úvodní část je věnována údajům o respondentech a informacím o jejich dětech. Druhá část představuje již zmíněný Dotazník T-17, který je zaměřený na výchovu respondentů v jejich dětství. Obsahuje 40 otázek vztahených k otci a 40 otázek pro vztah s matkou. Respondenti měli za úkol u každé položky označit křížkem X odpověď ANO, pokud s tvrzením souhlasili, NE pokud by bylo nepravdivé nebo ZČÁSTI, pokud se jednalo o občasný jev. Jelikož se zaměřujeme na transgenerační přenos stylu výchovy v rodině, je poslední, třetí část, zaměřena na pohled respondentů na výchovu jejich vlastních dětí. Dotazník T-17 jsme proto upravili pro zmíněné účely. Odpovědi na položky prostřednictvím ANO, NE, ZČÁSTI zůstaly zachovány, avšak pouze z pohledu samotného respondenta, vychovatele.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Sběr dat pro náš výzkum byl prvním krokem k získání výsledků. Nejprve se zaměříme na **vyhodnocení první části dotazníku** zaměřené na základní údaje o respondentech a informace o jejich dětech. Vyhodnocení dat bylo provedeno prostřednictvím popisné statistiky, která spočívá v uspořádání dat a sestavení tabulek četností.

Položka č. 1 Jsem:

První položka zjišťovala pohlaví respondentů. Z výsledků vyplývá, že dotazník vyplnilo celkem 50 % mužů a 50 % žen, což znázorňuje tabulka č. 2. Stejný počet respondentů mužů a žen byl žádoucí vzhledem k povaze výzkumu.

Pohlaví	absolutní četnost	relativní četnost
muž	50	50 %
žena	50	50 %
celkem	100	100 %

Tabulka 2 Pohlaví

Položka č. 2 Je mi.....let.

Položka č. 2 měla odhalit věk respondentů. Zaznamenané odpovědi jsme rozřadili podle pohlaví a dle stádií dospělosti podle Langmeiera a Krejčířové (2006). Z tabulky č. 3 je zřejmé, že nejpočetnější skupinou, která dotazník vyplňovala jsou muži a ženy ve střední dospělosti, celkem 36 %.

Věk respondentů	muž		žena	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
časná dospělost: 20-30	0	0 %	1	1 %
střední dospělost: 31-45	29	29 %	34	34 %
pozdní dospělost: 46-60	21	21 %	15	15 %
celkem	50	50 %	50	50 %

Tabulka 3 Věk

Položka č. 3 Moje nejvyšší dosažené vzdělání je:

V tabulce č. 4 je uvedena vzdělanostní struktura daného výzkumného vzorku, zvláště pro muže a pro ženy. Ze získaných dat vyplynulo, že 43 % respondentů má středoškolské vzdělání s maturitou, 27 % respondentů má středoškolské vzdělání s výučním listem, vysokou školu vystudovalo 23 % respondentů, vyšší odborné vzdělání má 6 % respondentů a pouze 1 % respondentů má základní vzdělání.

Dosažené vzdělání	muž		žena	
	absolutní počet	procento	absolutní počet	procento
základní škola	0	0 %	1	1 %
střední škola s výučním listem	20	20 %	7	7 %
střední škola s maturitou	17	17 %	26	26 %
vyšší odborná škola	0	0 %	6	6 %
vysoká škola	13	13 %	10	10 %
celkem	50	50 %	50 %	50 %

Tabulka 4 Nejvyšší dosažené vzdělání

Položka č. 4 Kolik mám dětí?

Z tabulky č. 5 je zřejmé, že podle získaných odpovědí tvoří nejpočetnější skupinu rodiče, celkem 64 % respondentů, kteří mají dvě děti. Celkem 32 % respondentů vychovává děti tři, 2 % respondentů jedno dítě a opět 2 % respondentů uvedli, že mají děti dokonce pět.

Počet dětí	absolutní četnost	relativní četnost
1 dítě	2	2 %
2 děti	64	64 %
3 děti	32	32 %
Jiné - 5 dětí	2	2 %
Celkem	100 %	100 %

Tabulka 5 Počet dětí

Položka č. 5. Kolik má (mají) dítě (děti) let?

Pátá položka měla za úkol zjistit věk dětí či dítěte respondentů. Podle vepsaných odpovědí jsme věk dítěte rozdělili do několika kategorií. Tabulka č. 6 ukazuje, že nejpočetnější skupinu, 32,46 %, tvoří děti ve věku 6-11 let, jedná se o děti navštěvující nižší stupeň základní školy. Další nejpočetněji zastoupenou skupinu tvoří děti ve věku 16-19 let, celkem 24,56 %.

Věk dítěte	absolutní četnost	relativní četnost
3-5 let	8	6,70 %
6-11 let	37	31,36 %
12-15 let	27	22,88 %
16-19 let	28	23,73 %
20-24 let	8	6,78 %
25-30 let	10	8,47 %
celkem	118	100 %

Tabulka 6 Věk dítěte

Zpracování dat druhé a třetí části dotazníku bylo provedeno prostřednictvím příručky autorů od Jana Čápa a Petra Boscheka z roku 1994. U třetí části dotazníku zaměřeného na výchovný styl pohledem respondenta v jeho rodině jsme pracovali s dotazníky obou partnerů. Dotazník muže a ženy jsme vyhodnotili společně, abychom byly v závěru analýzy schopni odhalit výchovný styl v rodině, a mohli tak následně výsledky v rámci interpretace porovnat s výsledky z dotazníku zaměřeného na výchovný styl uplatňovaný v dětství respondentů.

V rámci analýzy a interpretace dat budeme pracovat s Modelem devíti polí, který je nezbytný pro náš výzkum.

Komponenty výchovy, rodičovské postoje

Prvním krokem bylo skórování odpovědí z dotazníku, ty odpovědi skórujeme podle klíče:

- ano = 3
- z části = 2
- ne = 3

Získané skóry byly sečteny podle tabulky níže a díky jejich součtu jsme získali skóry pro čtyři komponenty výchovy: kladný, záporný, požadavků a volnosti, a to v rozmezí od 10 do 30. Kladnému komponentu odpovídaly položky číslo 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37. Pro záporný komponent se jednalo o položky číslo 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38. Komponent požadavků pojímaly položky číslo 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39. Komponent volnosti určovaly otázky číslo 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Komponent výchovy	rodiče respondentů		respondenti		minimální hodnota	maximální hodnota
	otec průměrná hodnota	matka průměrná hodnota	muž průměrná hodnota	žena průměrná hodnota		
kladný	23,32	25,03	28,08	28,52	10	30
záporný	12,55	12,45	11,52	11,90	10	30
požadavků	16,55	16,76	16,12	15,90	10	30
volnosti	16,45	17,03	18,24	18,84	10	30

Tabulka 7 Komponenty výchovy

Nejprve se zaměříme na rodiče respondentů. V tabulce č. 7 můžeme pozorovat, že podle odpovědí respondentů byl u jejich rodičů zastoupen nejhojněji komponent kladný

s průměrnou hodnotou u otců 23,32 a u matek 25,03. Podle průměrných hodnot lze konstatovat, že respondenti vnímají výchovný postoj matky o něco kladněji než rodičovský postoj otce, což je pochopitelné k osobnosti žen a jejich roli matky v rodině. Hodnoty záporného komponentu jsou u obou rodičů téměř shodné a dosahují u otce průměrné hodnoty 12,55 a u matky 12,45. Můžeme tedy konstatovat, že respondenti nevnímali vztah ke svým rodičům jako emočně záporný. Při pohledu na komponent požadavků a volnosti lze pozorovat, že hodnoty u matek i otců dosahují průměrně velice podobných hodnot. Tabulka nám také ukazuje, že komponenty výchovy dosahují u matek ve většině případech vyšší hodnoty než v případě otců. Pouze u záporného komponentu dosahuje průměrná hodnota vyšší hodnotu u otce než u matky.

Nyní popíšeme tabulku z hlediska odpovědí našich respondentů. Jedná se o jejich vlastní sebereflexi ve vztahu k výchově vlastních dětí. Jako tomu bylo podobně u rodičů respondentů, tak i v tomto případě nejvyšších průměrných hodnot dosahuje kladný komponent výchovy, který u muže dosahuje průměrné hodnoty 28,08 a u ženy 28,52. Průměrné hodnoty záporného komponentu dosahují u muže hodnoty 11,52 a u ženy 11,90. Pokud tyto průměrné hodnoty porovnáme s průměrnými hodnotami rodičů respondentů, dosahují nižších hodnot. Pokud se zaměříme na průměrné hodnoty požadavků a volnosti, tak hodnoty volnosti dosahují vyšších hodnot.

Emoční vztah

V dalším kroku bylo nutné určit emoční vztah. Pomocí vyhodnocovací tabulky jsme na základě dosažených skóre získali pomocí průsečíku tercilu kladného a záporného komponentu výsledný emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti. Ten mohl být záporný, střední, kladný nebo extrémně kladný.

	Kladný komponent (hrubý skór)		
Záporný komponent (hrubý skór)	1. tercil (10-24)	2. tercil (25-27)	3. tercil (28-30)
1. tercil (10)	střední	extrémně kladný	extrémně kladný
2. tercil (11)	střední	kladný	kladný
3. tercil (12-14)	záporný	střední	kladný
4. tercil (15-30)	záporný	záporný	záporný

Tabulka 8 Emoční vztah jednotlivého rodiče (Čáp a Boschek, 1994, s. 21)

Díky kombinaci emočního vztahu otce a matky jsme určili celkový emoční vztah v rodině v dětství respondenta, čehož bylo dosaženo pomocí tabulky č. 9. Ten mohl být záporný, záporně kladný, kladný a extrémně kladný. V případě situace, kdy oba rodiče mají střední emoční vztah, emoční vztah v rodině posuzujeme individuálně podle toho, k čemu se blíží hodnoty hrubých skóre kladného a záporného komponentu.

Emoční vztah otce	Emoční vztah matky			
	záporný	střední	kladný	extrémně kladný
záporný	záporný	záporný	záporný	záporně kladný
střední	záporný	individuální posouzení	kladný	kladný
kladný	záporný	kladný	kladný	extrémně kladný
extrémně kladný	záporně kladný	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný

Tabulka 9 Emoční vztah v rodině (Čáp a Boschek, 1994, s. 22)

V tabulce č. 10 jsou uvedeny hodnoty absolutní a relativní četnosti odděleně pro oba rodiče a rodinu jako celek. Podle tabulky můžeme konstatovat, že většina respondentů vnímá emoční vztah otce k jejich osobě jako záporný (34 %), u matek je v největší míře zastoupen emoční vztah extrémně kladný, což je překvapující, že jsou nejvíce zastoupeny právě tyto dva emoční vztahy. V rodině jako celku je nejvíce zastoupen záporný emoční vztah, který tvoří 42 %.

Emoční vztah	otec		matka		rodina celkem	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
záporný	34	34 %	28	28 %	42	42 %
střední/záporně kladný*	25	25 %	19	19 %	7	7 %
kladný	12	12 %	17	17 %	17	17 %
extrémně kladný	29	29 %	35	35 %	34	34 %
celkem	100	100 %	100	100 %	100	100 %

Tabulka 10 Emoční vztah v rodině v dětství respondenta

*záporně-kladný emoční vztah posuzujeme u celkového emočního vztahu v rodině

V tabulce níže, č. 11, se zaměřujeme na emoční vztah respondentů vůči svým dětem. Většina respondentů, jak muži (48 %) tak i ženy (52 %), považují svůj emoční vztah k vlastním dětem jako kladný. Tím pádem je i v rodině jako celku nejvíce zastoupen emoční vztah kladný (43 %), který je vzápětí následován emočním vztahem extrémně kladným (38 %).

Emoční vztah	respondent muž		respondent žena		rodina celkem	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
záporný	3	6 %	5	10 %	7	14 %
střední/záporně kladný	6	12 %	7	14 %	1	2 %
kladný	24	48 %	26	52 %	23	43 %
extrémně kladný	17	34 %	12	24 %	19	38 %
celkem	50	100 %	50	100 %	50	100 %

Tabulka 11 Emoční vztah v současné rodině respondenta

*záporně-kladný emoční vztah posuzujeme u celkového emočního vztahu v rodině

Výchovné řízení otce, matky a rodiny

Výchovné řízení jednotlivého rodiče bylo vyhodnoceno na základě kombinace hrubého skóru pro komponent požadavků a hrubého skóru pro komponent volnosti podle následujících pravidel autorů dotazníku T-17 (Čáp a Boschek, 1994, s. 22), které zní:

„Jestliže rodič má vysoký komponent požadavků P/18...30/ a při tom

- má vysoký komponent volnosti V/18...30, jde o rozporné řízení
- má nižší komponent volnosti V/10...17/, jde o silné řízení

Jestliže rodič nemá vysoký komponent požadavků P/10...17/, pak sledujeme již jen komponent volnosti:

- při komponentu volnosti V/10...13/, jde o silné řízení
- při komponentu volnosti V/14...17/, jde o střední řízení
- při komponentu volnosti V/18...30/, jde o slabé řízení.“

Celkové výchovné řízení v rodině bylo nutné určit syntézou výchovného řízení otce a výchovného řízení matky. Toho bylo dosaženo pomocí tabulky.

Výchovné řízení otce	Výchovné řízení matky			
	silné	střední	kladný	extrémně kladný
silné	silné	silné	rozporné	rozporné
střední	silné	střední	slabé	rozporné
slabé	rozporné	slabé	slabé	rozporné
rozporné	rozporné	rozporné	rozporné	rozporné

Tabulka 12 Výchovné řízení v rodině (Čáp a Boschek, 1994, s. 23)

Čáp (1994, s. 23) uvádí, že pokud na dítě působí i pouze jeden rodič slabým nebo silným řízením, nastavuje u dítěte zkušenosti s rozměrem a formou požadavků a následné kontroly.

Výchovné řízení	otec		matka		rodina celkem	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
silné	40	40 %	36	36 %	41	41 %
střední	21	21 %	20	20 %	9	9 %
slabé	33	33 %	35	35 %	32	32 %
rozporné	6	6 %	9	9 %	18	18 %
celkem	100	100 %	100	100 %	100	100 %

Tabulka 13 Výchovné řízení v rodině v dětství respondenta

Při pohledu na hodnoty uvedené v tabulce č. 13 vidíme dominanci silného výchovného řízení jak u otce (40 %) tak i u matky (36 %). Oproti tomu výchovné řízení rozporné je zastoupeno nejméně, u otce 6 % u matky 9 %. V rodině jako celku je tomu podobně jako u posuzování výchovného řízení u každého rodiče samostatně. Hodnota silného řízení vzrostla na 41 %, stejně jako hodnota rozporného řízení, která vzrostla na 18 %.

Výchovné řízení	respondent muž		respondent žena		rodina celkem	
	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost	absolutní četnost	relativní četnost
silné	6	12 %	6	12 %	6	12 %
střední	17	34 %	9	18 %	4	8 %
slabé	18	36 %	22	44 %	19	38 %
rozporné	9	18 %	13	26 %	21	42 %
celkem	50	100 %	50	100 %	50	100 %

Tabulka 14 Výchovné řízení v současné rodině respondenta

V rodině respondenta je nejvíce zastoupeno slabé výchovné řízení u muže (36 %) i u matky (44 %). V rodině jako celku je nejvíce zastoupeno řízení rozporné (42 %), které následuje slabé výchovné řízení (38 %).

Celkový způsob výchovy v rodině

Díky odpovědím respondentů bylo možné v závěr výzkumu stanovit způsob výchovy v rodině. Abychom mohli získat konečnou podobu zařazení výchovného stylu v Modelu devíti polí, musela být dále za pomoci vyhodnocovacích tabulek provedena syntéza celkového emočního vztahu rodiny a syntéza celkového způsobu řízení rodiny, toho bylo dosaženo opět pomocí tabulky.

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

Tabulka 15 Model devíti polí, vyhodnocovací arch (Čáp a Boschek, 1994)

Tabulka č. 16 nám ukazuje, jaké zastoupení měli určité styly výchovy v rodinách v dětství respondentů. Nejhojněji se v rodinách vyskytoval styl výchovy č. 1 (25 %), který zastupuje výchovu autokratickou neboli autoritářskou se záporným emočním vztahem. Druhé místo zastupuje styl výchovy č. 8 (17 %), který představuje kamarádský vztah a dobrovolné dodržování norem. Třetí místo v nejhojněji zastoupeném výchovném stylu v rodině představuje výchova přísná a přitom laskavá, zastupující výchovný styl č. 4 (13 %). Oproti tomu nejmenší zastoupení představuje výchovný styl č. 6 (3 %), který pojímá výchovu laskavou bez požadavků a hranic.

Způsob výchovy v dětství respondentů	absolutní četnost	relativní četnost	pořadí podle četností
1	25	25 %	1
8	17	17 %	2
4	13	13 %	3
2	10	10 %	4-5
7	10	10 %	4-5
5	8	8 %	6
3	7	7 %	7-8
9	7	7 %	7-8
6	3	3 %	9
celkem	100	100 %	

Tabulka 16 Výchovný styl v rodině v dětství respondenta

V současných rodinách respondentů je podle jejich odpovědí zaznamenaných v tabulce č. 17 nejvíce zastoupen výchovný styl č. 7 (30 %) vyznačující se rozporným řízením s relativně vyváženým kladným emočním vztahem. Druhé místo obsadil výchovný styl kamarádský s dobrovolným dodržováním norem, který je značen č. 8 (10 %). Z hlediska četností řadíme na třetí místo výchovný styl č. 6, který představuje laskavou výchovu bez požadavků a hranic. Nulově zastoupený je výchovný styl č. 1, autoritářský se záporným emočním vztahem. Nejméně zastoupený je výchovný styl č. 9, který představuje výchovu emočně rozpornou, kdy je jeden z rodičů zavrhuje, druhý je extrémně kladný nebo je s ním dítě v koalici.

Způsob výchovy v rodině respondentů	absolutní četnost	relativní četnost	pořadí podle četností
7	15	30 %	1
8	10	20 %	2
6	7	14 %	3
4	6	12 %	4
3	5	10 %	5
5	4	8 %	6
2	2	4 %	7
9	1	2 %	8
1	0	0 %	9
celkem	50	100 %	

Tabulka 17 Výchovný styl v současné rodině respondenta

6 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se zabýváme interpretací dat, která byla získána pomocí dotazníku. Zhodnotíme, zdali jsme dosáhli vytyčených výzkumných cílů zodpovězením na výzkumné otázky. Nejprve se zaměříme na dílčí výzkumné otázky, na hlavní výzkumnou otázku odpovíme v závěru této kapitoly.

DVO1: Jaké výchovné styly byly nejhojněji uplatňovány v dětství respondentů?

Model devíti polí již podle svého názvu pojímá celkem 9 různých stylů výchovy. Při pohledu na již zmíněnou tabulku č. 16 je zřejmé, že všech 9 stylů výchovy bylo uplatňováno v dětství tázaných respondentů. Zaměříme se na tři styly výchovy, které byly nejhojněji uplatňovány v dětství respondentů, a to z hlediska pořadí dle četností. Nejhojněji byl zastoupen výchovný styl č. 1, který celkově pojímá 25 % rodin, dále se jednalo o výchovný styl č. 8 (17 %) a výchovný styl č. 4 (13 %). Výchovný styl č. 1 zastupuje **výchovu autokratickou a patriarchální**. Toto pole se vyznačuje záporným emočním vztahem rodiče k dítěti. Atmosféra v rodině je spíše napjatá a přísná. Dítě musí plnit přísné požadavky, a pokud tomu tak není, na řadu přichází zavádění různých zákazů, vyhrožování i fyzických trestů. Ani pochvaly není dítěti dostáváno, jelikož jeho dobrý prospěch a chování jsou považovány za automatické. V tomto výchovném stylu se mísí záporný emoční vztah se silným nebo středním výchovným řízením. Stává se, že pod takovým vedením není dosaženo očekávaných výsledků, neboť se jedinec dříve či později proti autoritě bouří (Čáp, Čechová a Boschek, 2000, s. 18). Výchovný styl č. 8 představuje **výchovu s kamarádkým vztahem a dobrovolným dodržováním norem**. V této výchově dochází k identifikaci dítěte s rodičem, kdy dítě bez nátlaku přirozeně plní všechny stanovené požadavky a pravidla. Rodiče jsou díky tomu spokojeni a výchovu nechávají volně plynout (Čáp, Čechová a Boschek, 2000, s. 21). V případě výchovného stylu č. 4 se jedná o **výchovu přísnou, a přitom laskavou**. Tento styl výchovy je považován za ideální, přátelský a demokratický, kdy dítě akceptuje a přijímá relativně dost přísný, zároveň vlídný výchovný styl rodiče. Rodiče považuje za autoritu, ale i za kamaráda, který je ochotný mu kdykoliv pomoci. Může se ale stát, že dítě s rodičem v něčem nesouhlasí, nebojí se autority a je ochotné projevit svůj názor (Čáp, Čechová a Boschek, 2000, s. 20).

DVO2: Jaké výchovné styly převažují v současných rodinách?

Podle tabulky č. 17 můžeme konstatovat, že v současných rodinách jsou uplatňovány téměř všechny výchovné styly, až na výchovný styl č. 1 představující výchovu autokratickou neboli autoritářskou se záporným emočním vztahem, který byl naopak v rodinách v dětství respondentů uplatňován nejčastěji. Z toho vyplývá, že s měnící se dobou se mění i přístupy k výchově a samotné výchovné styly. Zaměříme se na 3 výchovné styly vyskytující se nejhojněji v současných rodinách z hlediska pořadí dle četností. Jedná se o výchovné styly č. 7, č. 8 a č. 6, které níže více popíšeme. Podle výzkumu je v současných rodinách nejhojněji uplatňován výchovný styl č. 7, jehož zastoupení je 30 %. Jedná se o **rozporné řízení relativně vyvážené kladným až extrémně kladným emočním vztahem**. Zmíněný emoční vztah vytváří v rodině příznivé emoční klima, které je přátelské (Čáp, Čechová a Boschek, 2000, s. 20-21). Výchovný styl č. 8, jehož zastoupení v rodinách tvoří 20 %, představuje **výchovu s kamarádkým vztahem a dobrovolným dodržováním norem**, kterou jsme již popsali ve DVO1 výše, neboť se nejhojněji vyskytuje jak v rodinách současných, tak i v rodinách v dětství respondentů. Výchovný styl č. 6 je uplatňován ve 14 % rodin a představuje **laskavou výchovu bez požadavků a hranic**, která je vyznačována kladným emočním vztahem a slabým výchovným řízením. Rodič se dítěte zastává, a snaží se ho bránit, i když dítě udělalo chybu. Dítě má sice svého rodiče za kamaráda, ale neprojevuje k němu žádný respekt (Čáp, Čechová a Boschek, 2000, s. 20).

DVO3: Jaký je emoční vztah jednotlivého rodiče v současných rodinách?

Emoční vztah jednotlivého rodiče může být záporný, střední, kladný a extrémně kladný. Díky analýze získaných dat jsme zjistili a následně zaznamenali do tabulky č. 11, že nejhojněji se v současných rodinách vyskytuje emoční vztah kladný z pohledu mužů (48 %) i žen (52 %). Druhé místo zaujímá emoční vztah extrémně kladný opět u mužů (34 %) i u žen (24 %). Další nejhojněji zastoupeným je emoční vztah střední u mužů 12 % a u žen 14 %. Nejméně zastoupený je emoční vztah záporný, který představuje z pohledu mužů 6 % a z pohledu žen 10 %. Jeho nízký výskyt považujeme za přínosný, jelikož záporný emoční vztah působí na dítě negativním způsobem.

Jak uvádí Čáp a Mareš (2007, s. 322-323) záporný emoční vztah je doprovázen nenávisť, výčitkami, nedostatkem času na děti a minimem společných činností, což je kompenzováno dárky, zvýšenou volností či přehnanými projevy lásky. Děti jsou často připomínány jeho chyby, je srovnáváno s jinými dětmi a má pocit, že se o něj rodiče nezajímají.

Oproti tomu kladný emoční vztah, který je zastoupen nejhojněji z pohledu mužů i žen je pozitivního rázu. Rodiče projevují lásku, radost, dobrou náladu, uznání, umí dítě pochválit a důvěřují mu. Rodiče s dětmi vykonávají společné činnosti, povídají si, jsou ochotni dítě vyslechnout a schopni projevít porozumění i ochotu pomoci (Čáp a Mareš, 2007, s. 322).

DVO4: Jaká výchovná řízení převažují v současných rodinách?

K odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku nám může pomoci tabulka č. 14. V rodinách se mohou objevovat celkem čtyři druhy výchovného řízení: silné, střední, slabé a rozporné. Z hlediska četností výskytu se zaměříme na dva druhy řízení, které výrazně převažují nad zbývajícími dvěma. Nejhojněji se v současných rodinách vyskytuje **výchovné řízení rozporné**, a to celkem v 21 rodinách, což představuje 42 %. Rozporné výchovné řízení se projevuje jak silným, tak i zároveň slabým řízením. U jednoho rodiče se rozpor v řízení projevuje nejprve ponecháním úplné volnosti a po stížnostech silnou reakcí rodiče s prvky křiku, vyhrožování i přísného trestu. Rozpor mezi otcem a matkou je charakteristický velkou přísností jednoho z nich a ochránářským jednáním toho druhého, kdy tento rodič dítě omlouvá a zatajuje jeho prohřešky před druhým, přísnějším rodičem (Čáp a Mareš, 2007, s. 323). Dalším výchovným řízením, které převažuje v současných rodinách je **výchovné řízení slabé**, které je praktikováno v 19 rodinách, což představuje z celkového počtu 38 %. Při slabém řízení se nekladou žádné požadavky na dítě nebo jsou minimální. Pokud jsou kladeny, chybí jejich kontrola plnění anebo je nedostačující. Dítě si dělá, co chce, rodiče to neřeší a spokojí se slibem nebo výmluvou. Rodiče podléhají požadavkům dítěte, odstraňují za ně překážky, omlouvají ho ve škole, dávají mu spoustu dárků a peněz (Čáp a Mareš, 2007, s. 323).

HVO: Jaká je situace související s transgeneračním přenosem stylu výchovy v současných rodinách?

Díky odpovědím na dílčí výzkumné otázky, jsme schopni odpovědět na otázku hlavní.

Obecně můžeme konstatovat, že v dětství respondentů byl nejpoužívanějším stylem výchovy styl č. 1, který představuje výchovu autokratickou a patriarchální. Naopak v současných rodinách je nejvíce uplatňován výchovný styl č. 7, který zastupuje rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem. Je tedy zřejmé, že výchova prochází stále řadou změn, a že autokratická výchova již není nejběžnějším stylem výchovy, jako tomu bylo před desítkami let.

Abychom mohli zmapovat situaci související s transgeneračním přenosem stylu výchovy v současných rodinách, bylo nutné porovnat výchovné styly v současných rodinách (celkem 50 rodin) s výchovnými styly v rodinách v dětství respondentů (celkem 100 rodin). Toho bylo učiněno zvláště pro každou rodinu. Můžeme konstatovat, že pouze ve třech rodinách (6 %) byly převzaty styly výchovy praktikované v dětství respondenta muže i ženy. V 16 současných rodinách (32 %) dochází k přenosu výchovného stylu pouze buď z rodiny v dětství muže anebo z rodiny v dětství ženy. Je tedy zřejmé, že ve většině současných rodinách (62 %) nedochází k transgeneračnímu přenosu výchovného stylu, a tím pádem se výchovný styl v současných rodinách liší od výchovného stylu v dětství jak respondenta muže, tak i respondenta ženy. To může být ovlivněno nespokojeností respondentů s výchovou jejich vlastních rodičů, změnou doby i celkovému přístupu k výchově. Jak uvádí Čáp a Mareš (2007, s. 314), rodič se může stát negativním modelem, proto mladí dospělí vychovávají své děti opačným či jiným způsobem, než byli vychováváni oni sami.

Vzhledem k výše zmíněnému můžeme konstatovat, že byly splněny hlavní i dílčí výzkumné cíle.

7 DISKUSE

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v 62 % dotazovaných rodin nedochází k transgeneračnímu přenosu výchovného stylu. Čáp a Mareš (2007) uvádí, že v některých případech se rodič stává negativním modelem, a tím pádem se mladí dospělí snaží vychovávat vlastní děti opačným způsobem, než jakým byli vychováváni oni sami. To potvrzují i výsledky našeho výzkumu, neboť ve většině současných rodinách je uplatňován jiný výchovný styl, než jakým byli vychováváni respondenti ve svém dětství. V úvodu jsme se zamysleli nad tím, zda je autoritativní výchova již pasé. Náš výzkum to potvrzuje a není se čemu divit. Změnila se povaha rodiny, rozdělení rolí, byly zakázány fyzické tresty a přihlíží se více k potřebám dětí, jejich rozdílností, zájmům apod., proto byl výsledek našeho výzkumného šetření očekávaný.

Například Učňová (2012) ve své bakalářské práci uvádí, že před deseti lety byla situace rozdílná a k transgeneračnímu přenosu výchovného stylu docházelo častěji, než je tomu dnes, což je v rozporu s našimi výsledky. Tento rozdíl může být ovlivněn řadou faktorů, které musí být brány v potaz.

Jako jeden z faktorů můžeme uvést pandemickou situaci, která v ČR započala roku 2019. Tato unikátní situace, na kterou nebyl nikdo připraven, mohla značně ovlivnit samotnou výchovu v rodinách, zejména díky vnesení školního prostředí do domácností a přenesením větší zodpovědnosti na rodiče, kteří se i mimo jiné stali pedagogy a vychovateli zároveň. Jako další faktor ovlivňující náš výzkum bychom mohli uvést absenci zohlednění typu soužití v domácnostech, a s tím související zohlednění původu rodin (vesnice x město). Na vesnicích či malých městech je stále typické mezigenerační soužití, proto v těchto rodinách dochází k většímu vlivu starší generace na tu mladší, tím pádem i na samotný styl výchovy. Na rozdíl od měst, kam se rodiny stěhují, ať už za prací či většími a rozmanitějšími možnostmi, kde většinou dochází k soužití pouze dvou generací, rodičů a dětí, je vliv prarodičů značně omezen. V neposlední řadě bychom mohli zmínit nízký počet respondentů, díky kterému nelze výzkum zohlednit na populaci celé země, a jejich objektivitu, jelikož se jednalo o subjektivní vnímání respondentů jakožto již dříve vychovávaných jedinců a samotných vychovatelů, kteří nemusí být schopni hodnotit vlastní jednání objektivně. Nutno je také zmínit možnost křivých výpovědí, ať už z důvodu ochrany blízkých (fyzické tresty v dětství atd.) nebo pocitů viny z vlastního selhání ve výchově.

Pro další zkoumání dané oblasti bych doporučila obdobný výzkum zaměřený na zkoumání problematiky transgeneračního přenosu výchovného stylu ve vícegeneračních rodinách a rodinách nukleárních. Následné porovnání získaných výsledků by mohlo být zajímavé, a mohlo by odhalit, zda je vícegenerační soužití předpokladem pro transgenerační přenos výchovného stylu či nikoliv.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali transgeneračním přenosem stylu výchovy uvnitř rodiny, jak napovídá i samotný název práce. Nejprve jsme se zaměřili na nejdůležitější skupinu podílející se výchově jedince, na rodinu, formulovali jsme její funkce, typologii a rodičovskou roli. Následně jsme se snažili rozebrat tematiku výchovy, popsali jsme výchovné metody a prostředky, výchovné styly obecně i pohledem různých autorů. Poslední kapitola teoretické části je věnována stěžejnímu tématu naší práce, transgeneračnímu přenosu. Zabývali jsme se mezigeneračními vztahy, mezigenerační komunikací, a v neposlední řadě i transgeneračním přenosem výchovného stylu, o který se opírá náš výzkum. Teoretická část měla za úkol uvést čtenáře do problematiky daného tématu bakalářské práce, proto jsou kapitoly věnovány zmíněným souvisejícím tématům.

Na teoretickou část jsme navázali praktickou částí, kdy jsme pomocí standardizovaných dotazníků zjišťovali styl výchovy v dětství respondentů i v jeho současných rodinách, abychom mohli zmapovat situaci související s transgeneračním přenosem stylu výchovy v současných rodinách. Výzkumný soubor tvořilo celkem sto respondentů, kdy jednu polovinu tvořili muži a druhou ženy. Jednalo se tedy celkem o padesát manželských párů či partnerských dvojic, které vychovávají alespoň jedno dítě ve věku od 3 do 24 let.

Ve výzkumném šetření, jsem díky analýze získaných dat zjistili, že celkem v 36 současných rodinách (62 %) nedochází k přenosu výchovného stylu z dětství samotných respondentů. Můžeme konstatovat, že pouze ve třech rodinách (6 %) byly převzaty styly výchovy praktikované v dětství respondenta muže i ženy, a v 16 současných rodinách (32 %) dochází k přenosu výchovného stylu pouze buď z rodiny v dětství muže anebo z rodiny v dětství ženy.

Bakalářská práce by mohla být přínosná zejména proto, jelikož problematice transgeneračního přenosu stylu výchovy není věnována příliš velká pozornost, a výzkumů i publikací zaměřujících se na dané téma je bohužel nedostatek. Každý z nás by mohl v práci najít své. Jak bylo zmíněno v úvodu, výchova je součástí každého z nás, a od toho, jakým způsobem či stylem jsme vychovávaní, se vyvíjí naše osobnost, a to, kým jsme a jak přistupujeme k druhým lidem a různým situacím.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČAPEK, Jan a Markéta ČAPKOVÁ, 2010. *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-779-4.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [3] ČÁP, Jan a Petr BOSCHEK, 1994. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině: příručka: T-17*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- [4] ČÁP, Jan, Věra ČECHOVÁ a Petr BOSCHEK, 2000. *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- [5] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [6] GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 2002. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [8] HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [9] HUBATKA, Miloslav, 2014. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0551-5.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2.* aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [11] JIRÁSKOVÁ, Věra. *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86861-80-5.
- [12] JUKLOVÁ, Kateřina a kol, 2015. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro sociální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-427-4.
- [13] JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2009. *Pohodoví rodiče – pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-3679-536-3.

-
- [14] JŮVA, Vladimír et al., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- [15] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [16] LANGMEIER, Josef a Dana, KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [17] MŮHLPACHR, Pavel, 2008. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4550-7.
- [18] VAN PELT, NANCY L, 2000. *Dítě v dobrých rukou: knížka pro správné rodiče*. Praha: Advent-Orion. ISBN 80-7172-420-3.
- [19] PASTERŇÁKOVÁ, Lenka, 2020. *Výchovné a vzdělávací metody ve světě edukace*. Týn nad Vltavou: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-222-2.
- [20] PREISS, Marek a Daniela VIZINOVÁ, 2019. *Transgenerační přenos (nejen) traumatu*. Praha: Irene. ISBN 978-80-906733-5-9.
- [21] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [22] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [23] SKARUPSKÁ, Helena, 2016. *Filozofie a teorie výchovy*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-70-7.
- [24] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2698-4
- [25] ŠVAŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila a Irena SOBOTKOVÁ, 2018. *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7553-638-9.
- [26] TENENBAUM, Sylvie, 2018. *Deprese, odkaz předků: transgenerační přenos*. Přeložila Hana HOLOUBKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1301-7.

-
- [27] TOMÁNEK, Pavol, 2015. *Rodina – výchova – spoločnosť: výzvy a perspektívy*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0775-4.
- [28] TÓTHOVÁ, Jana, 2011. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-856-2.
- [29] TRPIŠOVSKÁ, Dobromila et al., 2000. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7044-304-9.
- [30] WEDLICHOVÁ, Iva, 2008. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-096-9.
- [31] ŽUMÁROVÁ, Monika a Beáta BALOGOVÁ, 2009. *Medzigeneračné mosty*. MENTA MEDIA. ISBN 978-80-89392-08-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

DC dílčí cíl

DVO dílčí výzkumná otázka

HVO hlavní výzkumná otázka

atd. a tak dále

apod. a podobně

č. číslo

et al. a další

např. například

tzn. to znamená

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp a Mareš, 2007, s. 306).....	23
Tabulka 2 Pohlaví.....	35
Tabulka 3 Věk	35
Tabulka 4 Nejvyšší dosažené vzdělání.....	36
Tabulka 5 Počet dětí	37
Tabulka 6 Věk dítěte	37
Tabulka 7 Komponenty výchovy	38
Tabulka 8 Emoční vztah jednotlivého rodiče (Čáp a Bosček, 1994, s. 21).....	40
Tabulka 9 Emoční vztah v rodině (Čáp a Bosček, 1994, s. 22)	40
Tabulka 10 Emoční vztah v rodině v dětství respondenta.....	41
Tabulka 11 Emoční vztah v současné rodině respondenta	42
Tabulka 12 Výchovního řízení v rodině (Čáp a Bosček, 1994, s. 23).....	43
Tabulka 13 Výchovní řízení v rodině v dětství respondenta	43
Tabulka 14 Výchovní řízení v současné rodině respondenta	44
Tabulka 15 Model devíti polí, vyhodnocovací arch (Čáp a Bosček, 1994)	45
Tabulka 16 Výchovní styl v rodině v dětství respondenta	46
Tabulka 17 Výchovní styl v současné rodině respondenta.....	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a ve své bakalářské práci se zaměřuji na mezigenerační přenos stylu výchovy uvnitř rodiny. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely výzkumu mé bakalářské práce.

Dotazník se skládá ze tří částí, které jsou samostatně číslovány. Úvodní část je zaměřená na zjištění základních informací o Vás a Vašich dětech. Vždy, prosím, zakroužkujte nebo vepište správnou odpověď. Druhá část obsahuje dotazník týkající se výchovy ve Vašem dětství, třetí část obsahuje dotazník zaměřený na výchovu Vašich vlastních dětí. V dotaznících označte křížkem, prosím, vždy jen jednu možnou odpověď.

Předem Vám moc děkuji za ochotu a Váš čas.

Klára Kvitová

1. část: Úvodní část

1. Jsem:

- a) muž
- b) žena

2. Je mi.....let.

3. Moje nejvyšší dosažené vzdělání je:

- a) základní škola
- b) střední škola s výučním listem
- c) střední škola s maturitou
- d) vyšší odborná škola
- e) vysoká škola

4. Kolik mám dětí?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) jiné.....

5. Kolik má (mají) dítě (děti) let?

2. část: Dotazník – výchova ve Vašem dětství

Otec

Matka

Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
			1. Měl (a) opravdu zájem o to, co dělám.			
			2. Vyčítal (a) mi, že jsem ho (ji) zklamal (a).			
			3. Podrobně mi určoval (a), jak mám co dělat.			
			4. Nechal (a) mě dělat, co mě baví, i když jsem měl (a) pomáhat v domácích pracích.			
			5. Jednal (a) se mnou přátelsky.			
			6. Přál (a) si, abych mu (jí) dal (a) pokoj se svými problémy.			
			7. Chtěl (a) vždy přesně vědět, co dělám.			
			8. Velmi málo kontroloval (a) splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			9. Považoval (a) za důležité vše, co mne zajímalo a co jsem měl (a) rád (a).			
			10. Říkal (a) mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera).			
			11. Očekával (a), že vždy okamžitě poslechnu.			
			12. Často se mi podařilo umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			13. Bral (a) vážně mé názory a přání.			
			14. Říkal (a) často o některém dítěti nebo mém sourozenci, že je lepší než já.			
			15. Snažil (a) se rozhodovat za mne.			
			16. Často jsem mohl (a) dělat, co jsem chtěl (a).			
			17. Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.			
			18. Choval (a) se ke mně chladně, málo přátelsky.			
			19. Stále mi něco přikazoval (a) a zakazoval (a).			
			20. Byl ochoten (byla ochotna) zastávat se mne, když jsem něco neuměl (a) nebo něco provedl (a).			
			21. Když se mi něco nepovedlo, snažil (a) se mě povzbudit a pomoci mi.			
			22. Připomínal (a) mi, jak se pro mě obětoval (a) a kolik toho pro mne učinil (a).			
			23. Byl (a) ke mně velmi přísný (á).			
			24. Nechal (a) mě chodit, kam se mi líbí.			
			25. Bylo pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.			
			26. Stěžoval (a) si na mne.			

Otec**Matka**

Otec			Matka			
Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
			27. Často mluvil (a) o mých chybách.			
			28. Dával (a) mi hodně dárků nebo peněz.			
			29. Když se u nás doma uvažovalo o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bral (a) ohled na moje návrhy a přání.			
			30. Často na mě křičel (a) a rozčiloval (a) se.			
			31. Přísně mě trestal (a).			
			32. Nechal (a) mě, abych chodil (a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.			
			33. Důvěřoval (a) mi.			
			34. Zesměšňoval (a) mé názory.			
			35. Zakazoval (a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.			
			36. Omlouval (a) a chránil (a) mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat.			
			37. Když ve volném čase něco podnikal (a) společně se mnou, působilo mu (jí) to radost.			
			38. Stále mě z něčeho podezíral (a).			
			39. Přísně požadoval (a), abych měl (a) jen nejlepší školní prospěch.			
			40. Spokojil (a) se s mou výmluvou i když šlo o něco vážného.			

3. část: Dotazník – výchova Vašich vlastních dětí

	Ano	Zčásti	Ne
1. Mám opravdu zájem o to, co dělá (dělají) moje dítě (děti).			
2. Vyčítám dítěti (dětem), že mě zklamalo (y).			
3. Podrobně určuji dítěti (dětem), jak má (mají) co dělat.			
4. Nechávám dítě (děti) dělat, co ho (je) baví, i když má (mají) pomáhat v domácích pracích.			
5. Jednám s dítětem (s dětmi) přátelsky.			
6. Přeji si, aby mi dítě (děti) dalo (daly) pokoj se svými problémy.			
7. Chci vždy přesně vědět, co dítě (děti) dělá (dělají).			
8. Velmi málo kontroloju splnění příkazů a dodržování zákazů.			
9. Považuji za důležité vše, co dítě (děti) zajímá a co má (mají) rádo (rády).			
10. Říkám dítěti (dětem), že je (jsou) nevděčné.			
11. Očekávám, že vždy dítě (děti) okamžitě poslechne (poslechnou).			
12. Často se dítěti (dětem) podaří mě umluvit, a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
13. Beru vážně názory a přání dítěte (dětí).			
14. Říkám často o některém dítěti nebo sourozencích, že je (jsou) lepší než jedno z mých dětí.			
15. Snažím se rozhodovat za dítě (děti).			
16. Často dovolím dítěti (dětem) dělat to, co chce (chtějí).			
17. Často se s dítětem (dětmi) zasmějeme a máme dobrou náladu.			
18. Chovám se k dítěti (dětem) chladně, málo přátelsky.			
19. Stále dítěti (dětem) něco příkazuju a zakazuju.			
20. Jsem ochotný (á) se dítěte (dětí) zastávat, když něco neumí nebo něco provedlo (y).			
21. Když se dítěti (dětem) něco nepovedlo, snažím se ho (je) povzbudit a pomoci mu (jim).			
22. Připomínám dítěti (dětem), jak jsem se pro něho (ně) obětoval (a) a kolik jsem toho pro něho (ně) učinil (a).			
23. Jsem na dítě (dětí) velmi přísný (á).			
24. Nechám dítě (dětí) chodit, kam se mu (jí, jim) líbí.			
25. Je pro mne příjemné dělat s dítětem (dětmi) společně nějakou práci.			

	Ano	Zčásti	Ne
26. Stěžuji si na dítě (děti).			
27. Často mluvím o jeho (jejích, jejich) chybách.			
28. Dávám dítěti (dětem) hodně dárků nebo peněz.			
29. Když se u nás doma uvažuje o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, beru ohled na návrhy a přání dítěte (děti).			
30. Často na dítě (děti) křičím a rozčiluji se.			
31. Přísně dítě (děti) trestám.			
32. Nechám dítě (děti), aby chodilo (chodily) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mu (jim) to vyhovuje.			
33. Důvěřuji dítěti (dětem).			
34. Zesměšňuji názory dítěte (děti).			
35. Zakazuji dítěti (dětem) běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.			
36. Omlouvám a chráním dítě (děti), když ho druhý z rodičů hubuje a chce potrestat.			
37. Když ve volném čase něco podnikám společně s dítětem (dětmi), působí mi to radost.			
38. Stále dítě (děti) z něčeho podezírám.			
39. Přísně požaduji, aby dítě (děti) mělo (měly) jen nejlepší školní prospěch.			
40. Spokojím se s jeho (jejich) výmluvou i když jde o něco vážného.			