

# Transgenerační přenos stylů výchovy

Bc.Cekotová Svatava

---

Diplomová práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2008/2009

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Svatava CEKOTOVÁ**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
  
Téma práce: **Transgenerační přenos stylů výchovy**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování teoretických východisek z oblasti stylů výchovy a typologie osobnosti.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace výzkumu – kvantitativní výzkum formou dotazníku. Hledání odpovědí na otázku**  
**: Jak souvisí typologie osobnosti s transgeneračním přenosem stylů výchovy.**  
**Zpracování a vyhodnocení výzkumu.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:**

**BIDDULPH, S.** Proč jsou šťastné děti šťastné. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-192-1.

**GRECMANOVÁ, H. – HOLOUŠOVÁ, D. – URBANOVSKÁ, E.** Obecná pedagogika I. Olomouc: 2002.

**HORKÁ, H.** Výchova pro 21. století. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.

**CHUDÝ, Š. a kol.** Hledání kořenů výchovy v současné společnosti. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-131-6.

**MATĚJČEK, Z.** Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.

**ROGGE, J.** Výchova dětí krok za krokem. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-249-2.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**17. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce:

**15. května 2009**

Ve Zlíně dne 17. února 2009



L.S.

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*

  
Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/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 diplomové/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 diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně ..... 07. 05. 2009

.....  
Aukon! Svoboda

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá tematikou transgeneračního přenosu stylů výchovy ve vztahu se Sprangerovou typologií osobnosti. Zkoumá, jak si psychologické typy lidí přenášejí výchovné vzorce ze svého dětství do svých vlastních rodin a v jaké míře. Zjišťuje také, zda člověk je ochoten opustit výchovný model a nahradit jej. V práci jsou hledána kritéria, která umožní najít u konkrétních typologií určitá doporučení ve výchově, aby se eliminoval výskyt kopírování špatných výchovných stylů.

Klíčová slova: výchovné styly, transgenerační přenos, typologie osobnosti, výchova, rodina

## **ABSTRACT**

The work deals with themes of transmission of education style between generations in relation to Spranger typology of personality. It examines the psychological types of people can transmit the educational patterns of his childhood in their own families and to what extent. Also evaluates whether a particular type of person is willing to leave educational model and replace it. There are searched criteria to find the specific typologies to certain recommendations in education, in order to eliminate the incidence of poor educational styles.

Keywords: education style, transmission of education, typology of personality, education, family

*„Výchova je největší a nejtěžší problém, který je možno člověku uložit .“*

Immanuel Kant

Touto prací chci vyjádřit poděkování svým rodičům za svou vlastní výchovu, zejména pak své zesnulé matce, která svým celoživotním prosociálním chováním mě vedla k tomu, že největším darem člověka je pomáhat druhým. Mou snahou při výchově mých pěti dětí bylo totéž. Myslím, že se mi to podařilo a jsem na to pyšná

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 VÝCHOVA</b> .....	<b>13</b>
1.1 PRINCIPY VÝCHOVY.....	13
1.2 CÍLE VÝCHOVY .....	14
1.3 FUNKCE CÍLŮ VÝCHOVY .....	16
1.4 SLOŽKY VÝCHOVY.....	16
1.5 VÝCHOVNÉ ZÁSADY .....	17
1.6 SUBJEKT A OBJEKT VÝCHOVY .....	19
1.7 REGULACE A AUTOREGULACE VE VÝCHOVĚ .....	20
1.8 FENOMÉNY V SOUČASNÉ VÝCHOVĚ .....	20
<b>2 ODPOVĚDNOST VE VÝCHOVĚ</b> .....	<b>22</b>
2.1 NEGATIVNÍ PRVKY VE VÝCHOVĚ.....	22
2.2 POZITIVNÍ PRVKY VE VÝCHOVĚ.....	23
2.3 RODIČOVSKÉ POSTOJE .....	24
<b>3 DETERMINACE ZPŮSOBŮ VÝCHOVY</b> .....	<b>25</b>
3.1 VNITŘNÍ PODMÍNKY .....	25
3.2 VNĚJŠÍ PODMÍNKY .....	25
<b>4 STYLY VÝCHOVY</b> .....	<b>27</b>
<b>5 MODEL Y VÝCHOVY</b> .....	<b>28</b>
5.1 MARBURCKÝ MODEL .....	28
5.2 KOGNITIVISTICKÝ MODEL .....	28
5.3 TEORETICKÝ MODEL .....	28
5.4 ANALYTICKO SYNTETICKÝ MODEL.....	29
<b>6 KONCEPCE VÝCHOVY</b> .....	<b>30</b>
6.1 TEORIE MODERNÍ VÝCHOVY .....	30
6.2 KONCEPCE VÝCHOVY ZALOŽENÁ NA TEORIÍCH OSOBNOSTÍ .....	30
6.3 TVOŘIVĚ HUMANISTICKÁ VÝCHOVA .....	30
6.4 VÝCHOVA PRO ŽIVOT.....	31
6.5 ANTROPOSOFICKÁ VÝCHOVA.....	31
<b>7 VÝVOJ DĚTÍ PŘI RŮZNÝCH FORMÁCH ZPŮSOBŮ VÝCHOVY</b> .....	<b>32</b>



7.1	STYLY CHOVÁNÍ U DĚTÍ .....	32
7.2	MOTIVY CHOVÁNÍ DĚTÍ.....	32
7.3	SEBEHODNOCENÍ U DĚTÍ .....	33
<b>8</b>	<b>TRANSGENERAČNÍ PŘENOS STYLŮ VÝCHOVY .....</b>	<b>35</b>
<b>9</b>	<b>SPRANGEROVA TYPOLOGIE OSOBNOSTI.....</b>	<b>36</b>
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>37</b>
<b>10</b>	<b>VÝZKUM.....</b>	<b>38</b>
10.1	DRUH VÝZKUMU .....	38
10.2	PROMĚNNÉ .....	38
10.3	HYPOTÉZA .....	38
10.4	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	38
10.5	TECHNIKA VÝZKUMU.....	39
10.6	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	39
10.7	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	40
10.8	ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU .....	41
10.9	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	44
10.10	ZAJÍMAVOSTI – JEDNOTLIVÉ TYPOLOGIE .....	66
10.11	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	78
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>80</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>87</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>88</b>

## ÚVOD

Platón, filozof ze starého Řecka již čtyři sta let před Kristem kritizoval mládež. Vyjádřil se o ní, že nemá úctu ke starým lidem, žvaní, pohrdá autoritami a její způsoby jsou špatné. Za jednadvacet století zjišťuje anglický filozof Locke v podstatě totéž. Přidává, že mnoho rodičů si již neví rady s výchovou a zkažeností svých dětí. Ve všech dobách až do současnosti můžeme najít podobná tvrzení. Výchova opravdu není nic snadného. Navíc rodiče na výchovu nikdo nepřipravuje a tak kromě příruček, průvodců a rádců, které každoročně vycházejí a které v záplavě starostí a povinností ani nemáme čas číst jsme na výchovu úplně sami. Jsme vybaveni pouze jakousi mapou ze svého vlastního dětství, podle které se řídíme nebo neřídíme, podle toho s čím se ztotožňujeme a s čím nikoli. Jednoduše řečeno máme tendenci vychovávat své děti tak, jak jsme sami byli vychováváni. Naše děti již dnes připravujeme na jejich budoucí rodičovskou roli. Každý extrém ve výchově vede dítě k tomu, že v budoucnu bude zaujímat stejné postoje anebo naprosto opačné. V tomto procesu nehraje přitom žádnou roli skutečnost, že rodič jako dítě prožíval extrémy ve výchově negativně. Zažitých modelů ve výchově se nemůžeme jen tak zbavit. Traumatizující zkušenosti z vlastní výchovy bychom neměli promítat do výchovy svých dětí ale měli bychom hledat účinné metody a cesty jak se s nimi vyrovnat.

K napsání diplomové práce na toto téma mě motivovala výchova svých vlastních pěti dětí, při které jsem sama sebe přistihovala jak nevědomě praktikuji metody, které jsem jako dítě zavrhla anebo naopak je vědomě nahrazuji jinými. Považuji své dětství přitom za šťastné a krásné. Šlo jen o maličkosti. Například, když jsme doma něco svou dětskou neopatrností rozbili, skleničku nebo talířek, byl pomyslně řečeno oheň na střeše. Otec nás měl šest a tak neměl trpělivost zrovna na rozdávání a hned nám nadával, že jsme rozbitím způsobili škodu. Proto při každé další takové nehodě jsem dřív než talíř dopadl na podlahu zůstala na chvílku paralyzovaná v jakési strnulosti, která fungovala jako ochrana před možným zraněním na duši. Současně jsem si přísahala, že na své děti nikdy nebudu křičet, když něco rozbijí a nikdy nepovýším hodnotu hmoty nad city. V tomto ohledu jsem nezklamala. Kdykoliv se stejná situace opakovala v mé vlastní rodině, zajímala jsem se vždy o to, zda se rozbitím skla nebo porcelánu mé děti nezranily a celou věc jsem komentovala slovy, že střepy přináší štěstí. V mnoha dalších ohledech ve výchově jsem nadělala mnoho chyb a mnoho věcí jsem kopírovala z modelu vlastní výchovy a i nyní, kdy některé z mých dětí dospěly, se mi na jejich chování zjevují další chyby. Výchova je proces, který se neustále vyvíjí,

nedá se předem naučit a je fenoménem, který stojí za to zkoumat. Proto jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝCHOVA

Výchova se obecně vymezuje podle Pelikána jako záměrné působení rodičů nebo učitelů a vychovatelů na vychovávané, kterými jsou nejčastěji děti a mládež. Výchova směřuje k určitému cíli. Záměrně a cílevědomě se snaží rozvinout v dítěti určité názory, postoje, vlastnosti nebo hodnotové orientace. Ostatní společenské vlivy prostředí chápeme jako nezáměrné, spíše nahodilé, bez propracovaných metod. Socializační a vývojový proces dítěte se překrývá s výchovným procesem. (In Čáp, 1996)

V Pedagogickém slovníku se můžeme dočíst, že moderní výchova je proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, které umožňují optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a které simulují jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Brezinka (In Grecmanová a kol., 2003) výchovou označuje úmyslná opatření dospělých, kterými se pokoušíme zasáhnout do dětského bytí s cílem podporovat dispozice, vedoucí ke způsobům chování, jež jsou žádoucí.

H von Henting (In Grecmanová a kol., 2003) připisuje výchově úlohu připravit další generaci na život takový jaký je, bez toho aby se životu podrobovala.

E.Spranger (In Grecmanová a kol., 2003) považuje výchovu za vůli oddané lásky k duši druhého, která rozvíjí úplnou hodnotovou citlivost a schopnost ztvárnění zevnitř. S tímto pohledem na výchovu se bytostně ztotožňuji, neboť sama mám za to, že nejlepším vedením ve výchově je naše vlastní srdce, pokud jsme však schopni mu naslouchat.

### 1.1 Principy výchovy

Podle Jána Danka (2007) jde v procesu výchovy o formování samostatné, identické a svébytné osobnosti, která je úspěšná ve škole, rodině i mimo školu a k tomu je potřeba respektovat tyto principy :

- a. princip úcty vůči osobnosti vychovávaného
- b. princip názorového pluralizmu
- c. princip mravnosti
- d. princip tolerance

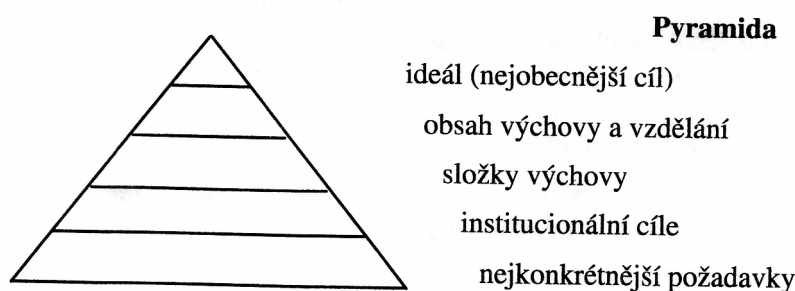
- e. princip humanizmu
- f. princip demokracie
- g. princip cílevědomosti a zaměřenosti
- h. princip sociální dohody
- i. princip jednoty teorie a praxe

Dodržování těchto principů vede k usměrnění a ovlivnění jednotlivců i skupin. Skrze ně se uplatňují i různé přístupy a koncepce výchovy, přičemž objekt výchovy neztrácí pocit volnosti, svobody a seberealizace.

## 1.2 Cíle výchovy

Grecmanová (2003) uvádí teorii Blížkovského, podle níž cíle výchovy musí korespondovat s vnějšími a vnitřními podmínkami. Vnější podmínky jsou ty cíle, se kterými se objekt výchovy zatím neztotožňuje. K vnitřním podmínkám patří sebevýchovné cíle. Jelikož vnější a vnitřní podmínky se podmiňují je třeba, abychom vnější cíle volili takovým způsobem, aby je vychovávaní přijali za své. Obecně se cílem výchovy rozumí jakýsi ideál nebo představa toho, čeho bychom měli ve výchově dosáhnout.

*Obr. 1 Struktura cílů výchovy (Grecmanová, 2002, str. 96)*



O.Kádner (In Grecmanová a kol., 2003) klasifikuje výchovné cíle následovně :

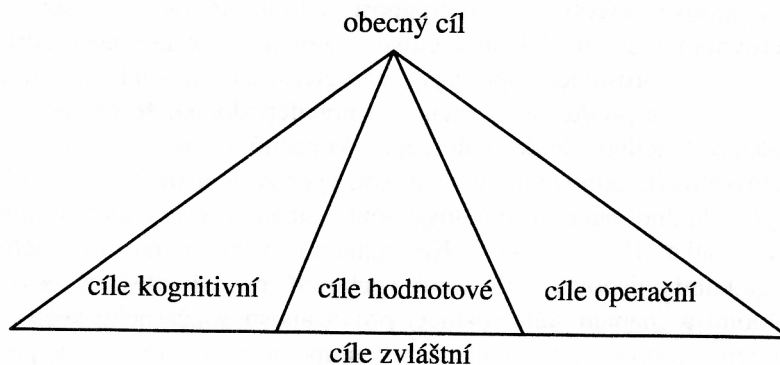
- Národní cíl – Kádner docení národní výchovu, rodný jazyk, poezii ale zdůrazňuje, že samotný tento cíl nemůže být jediným výchovným cílem.
- Náboženský cíl – považuje jej za ryze soukromý, obohacující citovou výchovu, nelze však výchovu opřít pouze o náboženský princip.

- Etický cíl – Kádner kladl stejně jako J.A.Komenský nebo J.J.Rousseau mravní výchovu výš než rozumovou.
- Harmonický cíl – zde zdůrazňoval souměrnost při pěstění všech schopností.
- Politický cíl – stát ani církve nemá právo rozhodovat o takovém cíli výchovy.
- Humanitní cíl – znamená být citlivý k místním i národním potřebám člověka.
- Kulturní cíl – kultura napomáhá k výchově a zpětně výchova může pozvednout kulturu.
- Utilitarický cíl – zaměřený na praktičnost může však přinést morální újmy.
- Naturalistický cíl – vyzvedá přirozenou výchovu dětí podle jejich vloh.
- Fylogenetický cíl – je zde soulad s vývojem člověka(ontogeneze) a rodu(fylogeneze), čili ve vývoji jedince se zkráceně opakuje vývoj rodu.

Žádný z výše uvedených cílů nemůžeme považovat za normu. Jsou jen částí celkového cíle. Brezinka (1996) vidí v uskutečňování výchovných cílů problematiku toho, nakolik je splnění výchovného cíle dílem vychovatele a nakolik je to dílo vychovávaného. Připisuje větší podíl objektu výchovy. Říká, že výchovný proces je ovlivněn mnoha dalšími faktory a v mnoha případech se výsledky učení zcela naivně interpretují jako produkt úspěšné výchovy, zatímco v první řadě jsou výsledkem objektu výchovy, tedy toho, kdo se učí.

*Obr.2 Pyramida cílů výchovy podle Pařízka ( In Grecmanová, 2002, s.99)*

### Pyramida cílů výchovy



Pařízek konstatuje, že výchova si klade jisté cíle a podle nich pak volí prostředky výchovy.

### 1.3 Funkce cílů výchovy

Pokud si ve výchově vytyčíme nesplnitelný cíl, nemá žádnou hodnotu. Protože existuje těsné spojení mezi prostředky výchovy a cíli výchovy, cíle stanovujeme s ohledem na dostupnost prostředků a opačně prostředky lze volit podle cílů. Funkce cílů výchovy podle Bližkovského jsou následující (In Grecmanová a kol., 2003) :

- **Orientační a anticipační** – úspěšnost člověka v dnešní době se odvíjí podle toho, jak se umí zorientovat a správně nasměrovat, anticipací se zde rozumí jakési předjímání výchovně vzdělávacích výsledků.
- **Motivační a stimulační** – přirozeností člověka je úspěšně překonávat přiměřené překážky a dosahovat tak cílů, se kterými se ztotožnil. Proto společenské i osobní cíle osob, podílejících se na výchově, mají silný motivační a stimulační význam.
- **Realizační** – dobře zvolený výchovný cíl napomáhá sám o sobě vlastní realizaci.
- **Regulační** – je dobré průběžně kontrolovat, jak se nám daří vytyčené cíle plnit. Jejich konfrontace se skutečností umožňuje provádět průběžné změny.

Každý výchovný cíl by měl být schopný změny podle případných okolností.

### 1.4 Složky výchovy

V pedagogické literatuře se odborníci doposud neshodli v problematice vymezení složek výchovy ani v oblasti cílů výchovy. Existují dva proudy. Jeden respektuje stránky osobnosti, druhý vychází z požadavků společnosti. Výchovné složky slouží jako pomůcka na cestě k výchovným cílům. Tyto složky se svým specifickým obsahem zabývají etickým, estetickým, pracovním, intelektuálním ale i tělesným rozvojem.

Vorlíček (In Grecmanová a kol., 2003) stanovil pět výchovných složek. Kritériem jeho výběru byl předpoklad, že výchova má formovat vztah ke světu. Jsou to :

- **Rozumová výchova** – začíná v předškolním věku a pokračuje v dospělosti. Má poskytovat sumu vědomostí. Jde o dlouhodobý proces. Částí rozumové výchovy je vědecká složka, kde se předpokládá zvládnutí vědeckého jazyka nejrůznějších vědních oborů.
- **Jazyková výchova** – velmi důležitá pro rozvoj logického myšlení. Znalost dalších světových jazyků poskytuje větší pracovní uplatnění v dospělosti.



- Mravní výchova – si klade za cíl, aby vychovávaní přijali určité normy a pravidla a chovali se podle nich. Je nejdůležitější složkou výchovy. Je závislá na vnitřním přesvědčení osobnosti vychovávaného a závisí na jeho vůli.
- Pracovní výchova – formuje náš vztah k práci, modeluje naši pracovní kulturu, vytváří naši pracovní morálku.
- Estetická výchova – rozvíjí tvořivost, kulturní aktivitu, formuje vkus, přispívá k estetickému životnímu stylu.
- Tělesná výchova – zajišťuje dobrý a zdravý tělesný vývoj jedince, eliminuje škody způsobené nedostatkem pohybu, učí člověka pohybové rekreaci po celý život

## 1.5 Výchovné zásady

J.J.Rousseau (1967, s. 72) říká : „*Odvážím se vyslovit nyní nejzákladnější, nejužitečnější a nejdůležitější pravidlo každé výchovy. Zní: čas nezískávat ale ztrácet*“. Má tím na mysli skutečnost, že každé dítě je jinak duševně uzpůsobené a jeho pojetí výchovy je počkat s rozumovou výchovou až do věku dvanácti let. Přirovnává tuto situaci k modelu moudrého lékaře, který nejdříve dítě pozoruje a zkoumá, a teprve později jej začne léčit než lékař , který předepisuje léky ve spěchu a zabíjí.

Grecmanová (2003, str.144) definuje výchovné zásady takto : „ *Výchovné zásady vyjadřují vztah mezi cílem, obsahem, podmínkami a prostředky výchovy a vyplývají z poznání vztahů výchovy a společnosti, z poznání a respektování vztahů uvnitř výchovného procesu.*“ K tomu bych dodala skutečnost, že výchovné zásady musí vycházet také z poznání osobnosti vychovávaného a jeho vývojovým dispozicím.

Za základní zásady výchovy Grecmanová (2003) považuje :

- Zásada úcty ke každému člověku – hodnota člověka převyšuje ekonomické kvality, vychovávatel by měl dávat najevo, že si svých svěřenců váží.
- Zásada ohledu na věkové a individuální zvláštnosti – zde je snaha o respektování různých vývojových odlišností a s tím související zátěž.
- Zásada opory o kladné rysy osobnosti vychovávaného – předpokládá dobrou diagnostiku vychovatele, neboť jen tak můžeme kladné stránky odkrýt.

- Zásada aktivity vychovávaných – staví na tvořivosti, reálné zkušenosti a přemýšlení vychovávaných. Uplatňuje se pouze v takovém výchovném procesu, kde je poskytována určitá míra svobody při rozhodování.
- Zásada demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným – tento princip výchovy opouští manipulaci a staví na empatii a pochopení, jejímž výsledkem je pak schopnost poradit i potěšit.
- Zásada všestranného rozvoje osobnosti vychovatele – přirozenou autoritu může mít jen takový vychovatel, který se chová jako osobnost.
- Zásada názornosti – opírá se o možnost vlastního prožitku – být při tom. Vidět, dotknout se, pocítit.
- Zásada trvalosti – souvisí s uplatněním výše uvedených zásad. Je žádoucí, aby vychovávaný trvale měl v paměti dovednosti a vědomosti a mohl je tedy kdykoliv použít.
- Zásada soustavnosti – usiluje o uspořádání poznatků do soustavy, v níž jednotlivé prvky na sebe logicky navazují a jsou i dynamicky propojeny.
- Zásada cílevědomosti - klade se zde důraz na pružné řešení různých situací, které v průběhu výchovy mohou nastat.
- Zásada vědeckosti – si zakládá na tom, aby všechny informace, které v průběhu výchovy jsou podávány, se shodovaly s poznatky vědy. Je zde určitá tolerance náboženského přesvědčení u všech objektů výchovy.
- Zásada spojení výchovy se životem – uplatňuje spojitost mezi výchovným procesem a realitou tak, aby nedocházelo k izolaci těchto procesů.
- Zásada spolupráce všech vychovatelů – je zde předpoklad spolupráce mezi rodiči a ostatními vychovateli, kteří se podílí na výchově.

J.J.Rousseau (1967, s.64) ve svém pedagogickém odkazu uvádí tyto čtyři zásady při výchově dětí :

*„ První zásada : musíme jim pomáhat a dodávat to, čeho se jim nedostává, ať už na chápavosti nebo na síle, ve všem, co tělo potřebuje. Druhá zásada : Veškerá poskytovaná pomoc se má omezit jen na to, co je skutečně prospěšné, aniž se v čemkoli povolí rozmaru nebo nerozumnému přání, ostatně rozmary je vůbec nebudou trápit, nedopustíme-li, aby*

vznikly, neboť nejsou dány přírodou. Třetí zásada : Je třeba pozorně studovat řeč a gesta dětí, abychom ve věku, kdy se ještě nedovedou přetvařovat, rozeznali, které přání vyplývá z jejich přirozenosti a které pochází z nějakého nápadu. Čtvrtá zásada : Smyslem těchto pravidel je poskytnout dětem víc skutečné volnosti a méně poručnickování, nechat je, aby víc jednaly z vlastního popudu a méně se spoléhaly na pomoc druhých.“

Přestože jsou tyto zásady formulovány v druhé polovině osmnáctého století mají velkou platnost i dnes. Nabádají vychovatele aby vedly své svěřence k samostatnosti a tím i k větší odpovědnosti, která dnes u mladých lidí tolik chybí a také poskytování jen prospěné pomoci vede ke střídmosti a dokonce k menší zátěži vychovávaných.

## 1.6 Subjekt a objekt výchovy

Skrze výchovný proces zajišťujeme reprodukci společnosti. Je to sociální proces a každý jedinec se do společnosti začleňuje. Významným dilematem ve výchově je otázka jaký by měl být subjekt a objekt výchovy. Zda by subjekt měl být především vzorem pro ostatní, nebo výborným didaktikem či odborníkem. Za své dosavadní studia mohu říci, že i pro mne je těžké odpovědět na takové otázky. V každém případě velké vzory uchvacují a máme tendenci je napodobovat, ale pokud nejsou schopni být alespoň trochu didaktiky, těžko od nich získáme nějakou sumu informací, pokud jim neporozumíme. Stejně tak důležité je být odborníkem v dané problematice. Podle mě je tedy třeba od každého trochu, přičemž mé pořadí těchto kvalit by asi bylo nejdříve být charismatickým vzorem, následně didaktikem a naposled odborníkem.

O objektu výchovy se zmiňuje Neumeister (In Chudý a kol., 2006, s.48) ve formulaci těchto dilemat :

„ a) objekt výchovy je charakterizován souborem především pozitivních vlastností, které je nutné prostřednictvím výchovy rozvíjet,

b) objekt výchovy je charakterizován souborem především negativních vlastností, které je nutné prostřednictvím výchovy potlačovat a měnit.“

Zde je důležité rozlišit, zda pozitivní či negativní vlastnosti u objektu výchovy vyvěrají z jeho podstaty či zda je mu je nepřipisujeme, tedy do něj nepromítáme.

## 1.7 Regulace a autoregulace ve výchově

Podobně jako ve výše uvedených zásadách J.J.Rousseaua, který nabádá rodiče aby ubrali ze svého poručnickování a dali dětem více volnosti, odkazuje se Hrbáčková (In Chudý a kol., 2006) na výroky Nicholse, jež poukazuje na důležitý paradox ve výchově a to mezi výchovou a autoritou. Ukazuje se totiž, že není dobré být příliš autoritativní, ba naopak nejlepším způsobem, jak si autoritu získat je nesnažit se ovládat druhé. Neplýtvat s ní. Neznamena to však ztratit kontrolu nad situací. Přirozená autorita je postavena na uznání a na respektu, je v ní obsažen demokratický a partnerský přístup na rozdíl od mocenské autority, která je postavena na mocenském a manipulativním přístupu. Každý vychovatel má navíc svůj vlastní styl řízení vůči dítěti, svůj vlastní postoj ve výchově. Proto je dobrá vlastní reflexe, která nám může pomoci zjistit proč tak či onak vychováváme a jak bychom mohli případná špatná pojetí výchovy změnit.

## 1.8 Fenomény v současné výchově

V prostředí, ve kterém žijeme probíhají neustále dynamické změny, kterým je nutno se přizpůsobit. Nejsilnějším vlivem poslední doby je globalizace a multikulturalismus. Intenzivně se hledají nové horizonty a koncepce, které umožní vychovat člověka, který se bude umět přizpůsobovat neustálým změnám. Hana Horká (2000, s.11) vidí jako možné perspektivní kroky dnešní doby ve změně sebepojetí člověka : „*Tento proces, tj. pojetí změny člověka v jeho snažení, cílech veškeré aktivity, je dnes jako určující a hlavní předpoklad pozitivních společenských změn široce spojován s procesem výchovy, na niž je tak v nejrůznějších souvislostech kladen stále větší důraz.*“ Východiskem globální výchovy z hlediska filozofie je systémové chápání světa podobně jako u holismu, to znamená, že všechno, co nás obklopuje, věci i jevy drobného i významného charakteru jsou dynamicky spojeny v nekonečných vazbách, souvislostech a vztazích, které se neustále vyvíjejí. Dalo by se to přirovnat k pavučině nebo síti, která je mnohavrstevně uspořádaná. Znamená to tedy, že každý jedinec by měl na sobě pracovat, neboť vnější systém je závislý na vnitřním faktoru. Globální výchova má velký význam a ve své podstatě může zachránit lidstvo před katastrofou.

Hladík (In Chudý a kol., 2006) velmi poutavě popisuje další problém dnešní přetechnizované doby kterým je multikulturalismus. V jeho pojetí v tzv. balíčku dnešních hodnot jsou

lidská práva a s tím spojená humanizační funkce výchovy. Hladík zde vyzdvihuje humanizační funkci výchovy, neboť pokud lidská práva prosazuje pouze stát, byť s co nejšlechetnějším úmyslem, není zde šance na trvalou existenci, pokud však nevyvěrají ze samotného člověka, který je respektuje. Tento úkol zprostředkovává opět výchova. Pouze nevynucené přijetí konceptu lidských práv vede k jejich dodržování.

## 2 ODPOVĚDNOST VE VÝCHOVĚ

Být odpovědný znamená být si vědom důsledků našeho chování a převzít za ně odpovědnost. Je to jistý postoj a připravenost k jednání, který se nevztahuje k jednotlivostem ale k výchově jako celku. Podle Matějčka (2000) můžeme rozlišovat tři druhy odpovědnosti.

- Vůči sobě (všechno má svou míru a hranice a proto i ve výchově se nemá nic přehánět, zejména u rodičů postižených dětí je tendence k překračování vlastních hranic a s tím spojená špatná duševní i zdravotní kondice).
- Vůči druhému (sociální nebo společenská odpovědnost- nevzniká tam, kde bylo dítě vychováváno pouze k vlastní odpovědnosti).
- Vůči autoritě (v rovině duchovní nebo náboženská k tomu, co nás přesahuje a co dává smysl životu).

V dnešní době slovo odpovědnost je pro spoustu lidí velmi nepříjemným slovem, neboť nejsou ochotni být odpovědní.

### 2.1 Negativní prvky ve výchově

Přílišná volnost ve výchově, nejednotnost, nedůslednost, přísnost, boje o moc, kdy se snažíme dítě donutit silou k nějakému úkolu nepůsobí pozitivně. Také ignorování a popírání konfliktů a tím zvyšování napětí nebo špatné řešení konfliktů působí na dítě velmi negativně. Je třeba používat při řešení sporů takové metody a prostředky, aby zvládnutí konfliktu nebylo destruktivní. Dále neodpuštění a neschopnost usmířit se vede dítě do izolace a jeho vlastní budoucí neschopnosti navazovat vztahy a cítit se nešťastné. Proto je velmi důležité naučit se dětem odpouštět a naučit i je odpouštět.

Nepřiměřené reakce a agrese rodičů včetně tělesných trestů ve výchovném procesu působí také velmi negativně. Na špatném chování dítěte trest nic nezmění. Tresty, které jsou navíc ponižující vyvolávají touhu k pomstě rodičům nebo přehnanou poslušnost, kterou se dítě chrání před tresty rodičů. Trestat děti znamená neukázat jim žádnou možnost, jak by se příště mohly zkusit zachovat jinak a lépe. Přestože zlost a vztek patří k našim základním emocím, je nutné je kontrolovat, ovládat a usměrnit a to umožní dítěti časem kontrolovat vlastní hněv a agresi.

Ponižování a ignorování narušuje, poškozuje a z dlouhodobého hlediska destruktuje výchovný vztah mezi rodičem a dítětem. Slovní ponižování, ignorování i agrese může být i ze strany dítěte. V takovém případě je potřeba ihned zasáhnout. Děti zkoušejí své hranice na rodičích kam až mohou jít. Podle Roggeho (2005) bylo teoretickými výzkumy jasně prokázáno, že člověk je schopen zranit nebo dokonce i zabít druhého člověka, když je tento před činem zneuctěn. V případě, že vychovávající nereaguje na slovní zneuctování, podporuje tak zesílení dětské agrese a snížení úcty vůči vlastní osobě.

Přetěžování dětí ze strany rodičů je dalším negativním prvkem ve výchově. Mnoho rodičů špatně odhaduje meze možností dítěte. Děti pak nedokáží splnit určité úkoly, které jsou na ně kladené a proto překračují hranice. Jedná se většinou o děti, které nemají ještě dostatečně vytvořené příslušné schopnosti a dovednosti.

## 2.2 Pozitivní prvky ve výchově

Výzkumy ukazují, že rodiče, kteří dávají svým dětem přijetí, vřelost a náklonnost, jež je doprovázena dobrým vedením bez přemíry kontroly vychovávají aktivní, nezávislé a tvořivé lidi, kteří si dovedou najít své místo ve společnosti, umějí ovládat své agrese a jsou spokojení (Střelec, 2005). Klímová (1974) uvádí, že pocit bezpečí, blaha a vřelý vztah k dítěti spolu se shovívavostí pomáhají dítěti vypěstovat dobré charakterové vlastnosti. Naopak výchova dítěte bez citové hloubky znamená u dítěte citovou vyprahlost a citové strádání.

Děti potřebují nejen fyzické zaopatření ale mají také emocionální potřeby. Doporučuje se poskytovat dětem lásku a tělesný kontakt (pochování, pohlazení). Pozitivním prvkem ve výchově je také konstruktivní povzbuzování, které posiluje sebevědomí dítěte. Dalším prvkem je projevit pochopení, komunikace s dítětem a dostatek času a prostoru, které mu rodič věnuje. Mezi další pozitivní jevy patří rituály. Děti je velmi potřebují. Dávají jim pocit bezpečí, pomáhají v krizi, snižují úzkost a posilují rodinné vztahy. Rituály jsou obrovskou pomocí při různých vývojových krizích. Pomáhají dětem tyto krize zvládnout a překonat ale mají také preventivní účinek- mohou se krizím vyhnout. Empatie a porozumění signálům, které k nám dítě vysílá i neverbálně jsou také velmi důležité. Mít ve výchově pravidla, hranice, být důsledný a dále jednotnost obou rodičů a vlastní příklad patří nepochybně k dalším prvkům, které ve výchově působí pozitivně.

Pochvala působí ve výchově jako hnací motor a je opakem kritiky, která snižuje dětem sebevědomí. Děti by měly být za své výkony chváleny, neboť je to pro ně velmi povzbuzující. Není na místě ale nevhodně použitá pochvala (Jordánová, 2005). Pokud nepodáváme dítěti pravdivý obraz světa, který nesouhlasí s realitou, působí taková pochvala jako demotivující záležitost. Na druhé straně přílišná kritika ze strany rodičů vede až ke zvýšené únavě dětí a ke zvýšené připravenosti k obraně (Biddulph, 2006). Mezi další pozitivní prvky výchovy patří důslednost. Jejím předpokladem však je, že dítě předem ví, co smí a co ne. Jsou tedy v rodině dána jasná pravidla. Jejich překročení by mělo vést k přiměřeným důsledkům, které jsou logické, následují okamžitě a dítě z nich pochopí nesprávnost svého chování. Pokud dítě důsledky akceptuje a uklidní se, je třeba mu odpustit a znovu jej přijmout s otevřenou náručí (Kast-Zahn, 2007).

### 2.3 Rodičovské postoje

Matějček (2000) uvádí, že způsob jakým vychováváme své děti je silně ovlivněn našimi postoji, jež vznikají dávno před početím našeho dítěte. Rodičovskými postoji tu má na mysli úzkosti, očekávání, představy, ideály a obavy obou rodičů, kteří už dopředu mají vizi, čím by jejich dítě mělo nebo nemělo být a čeho by ve svém životě mělo dosáhnout. Začátek těchto postojů se vyvíjí ve vlastní rodině, kdy současný rodič byl sám dítětem. Matějček zde potvrzuje výsledek dlouhodobých studií, který prokazuje, že děti, jež žádnou zkušenost s rodiči a jejich výchovnými postoji nemají (například z dětských domovů) sami nejsou schopny tyto postoje vyvinout, nebo pouze chudě. Proto často jako rodičové jsou nezralí a v těchto rolích neobstojí. Je proto důležité vstupovat do partnerských vztahů velmi odpovědně a stejně tak se postavit i k rodičovství, až když budeme zralí a schopni přijmout za tento nelehký úkol odpovědnost. Nazývá tento proces jako podivuhodný koloběh dobrého i zlého mezi lidskými generacemi. Model dvou dimenzí rodičovských postojů je vyjádřen na obr. číslo 4 podle Schaefera (In Čáp, 2001), který je umístěn v příloze.



### 3 DETERMINACE ZPŮSOBŮ VÝCHOVY

Způsob výchovy je determinován třemi skupinami podmínek, jež jsou navíc ve vzájemné interakci. (Čáp, 1996) Jsou jimi :

- Osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících.
- Vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí.
- Společenskohistorické podmínky (ekonomické, kulturní).

Čáp zde uvádí, že silně působí zkušenosti rodiče s výchovou, kterou sám prošel jako dítě v rodině a škole.

Podle Bližkovského (Grecmanová a kol., 2003) determinují způsob výchovy vnitřní a vnější podmínky, které výchovu mohou podmiňovat, ovlivňovat nebo i limitovat. Jsou dány tím, co zjevně nebo i skrytě existuje.

#### 3.1 Vnitřní podmínky

Mezi vnitřní podmínky výchovy patří různá specifika člověka například biologické dědičné faktory a s tím související zdravotní stav, dále biorytmus, intelekt, temperament, charakterové vlastnosti, schopnosti, dovednosti, hodnotová měřítko a zájmy. Způsob výchovy by měl zohledňovat všechny tyto vnitřní podmínky, nebo alespoň většinu z nich tak, aby výchovný proces mohl probíhat pozitivně. Ignorováním těchto specifík ztrácí výchova na efektivitě.

#### 3.2 Vnější podmínky

Tvoří je okolí. Tedy příroda, společnost, vztahy mezi lidmi, kultura, tedy všechno to, na jehož pozadí se výchovný proces odehrává. Prostředí modifikuje výchovu. Prostředí přitom působí na vychovávaného nezáměrně, zatímco výchova je považována za záměrné – intencionální působení. V dnešním světě se ukazuje, že všechno, co nás obklopuje, věci i jevy drobného i významnějšího charakteru jsou dynamicky spojeny v nekonečných vazbách a souvislostech, které se neustále vyvíjejí. Tato propojenost se projevuje jednak v prostoru (surovinová propojenost světa) , v čase (jde o stupeň probíhajících změn, v němž rychlost nedovoluje mnoha jedincům se přizpůsobit) a také v lidském rozměru (v kvalitě lidského

ducha). Z toho vyplývá potřeba globální výchovy. Hana Horká naznačuje tendence, kterými bychom se měli ubírat. (2000) Jsou jimi :

- propojení, opuštění nezávislosti, spolupráce
- přechod od nadvlády nad přírodou ke shodě s ní včetně té přírody, která je v nás
- opustit soutěživost a snahu vyniknout a vrátit se k pomoci a spolupráci
- vývoj jednotlivce v organizaci, nikoli nadvláda organizace
- opustit dogmata a přejít k účasti
- opuštění kvantity a přechod na kvalitu
- vnímání vlastní práce jako procesu sebenaplnění nikoli jako nutnost

Model aktivního člověka pro dnešek je člověk, který je přístupný změnám. Výchova by takového člověka měla vyprodukovat. Aby problém vnímal jako výzvu, nikoli jako ohrožení.

## 4 STYLY VÝCHOVY

Styl výchovy by se dal označit jako celková koncepce způsobu výchovy. Je zde přitom rozhodující velikost požadavků na vychovávaného, způsob komunikace, emoční vztahy dětí a rodičů, hranice, kontrola ale také volba výchovných prostředků a celková reakce dítěte na ně. V období před druhou světovou válkou zkoumal výchovné styly psycholog K.Lewin a rozlišil tři výchovné styly.(In Čáp, Mareš, 2001)

- Autokratické vedení (autoritativní, dominantní) – zde nejsou respektovány přání a potřeby dětí, vychovatel rozkazuje, vyhrožuje, trestá a vyžaduje poslušnost. S tímto typem výchovy se neztotožňují neboť přísná kritéria a postupy narušují dětem citové vazby a brzdí jejich rozvoj. Je dobré mít přirozenou autoritu, poskytnout dětem dostatek svobodného prostoru při respektování dohodnutých pravidel.
- Slabé vedení (liberální) - děti jsou řízeny málo nebo vůbec, pokud jsou zadány dětem požadavky, není zde kontrola jejich plnění. Tato výchova se nedoporučuje neboť rodičovství nelze zaměňovat s kamarádstvím.
- Sociálně integrační vedení (demokratické) – vychovatel udílí méně příkazů, podporuje iniciativu dětí, sám je příkladem, diskutuje s dětmi, přijímá jejich návrhy, vyjadřuje pochopení a porozumění jejich individualitám

Tyto tři styly jsou typologické ale mají nedostatky, neboť jsou zjednodušené. Jejich nedostatky překonal H.J.Eysenck svým modelem dvou dimenzí. (In Čáp, Mareš, 2001) Jsou jimi :

- Dimenze emočního vztahu k dítěti (láska, kladný postoj nebo nepřátelství a zavrhu-  
jící postoj)
- Dimenze řízení (autonomie, minimální řízení nebo přísné, maximální řízení)

Celkový model výchovy je vyjádřen jejich kombinací. Je zobrazen na obr.číslo 3 s názvem Tři styly výchovy, který je uveden v příloze. V příloze lze najít také model čtyř stylů výchovy na obr. číslo 5 podle Baumrinda a kol. z roku 1985.( In Čáp, 2001)

## 5 MODELY VÝCHOVY

Stylem výchovy rozumíme celkovou interakci dospělých (matka, otec, učitel, rodina) a komunikaci s dětmi. Projevuje se volbou postupů a metod s čímž souvisí prožívání dítěte. Jak dítě prožívá svou výchovu zase zpětně ovlivňuje chování jeho vychovatelů. Experimentální výzkumy prokázaly velmi zřetelné rozdíly při používání různých modelů výchovy.(Čáp, 1996)

### 5.1 Marburcký model

Jde o nebehavioristický model, známý také jako dvoukomponentový model rodičovského zpevňování a pracuje s odměny a tresty. Tomu odpovídají dvě dimenze výchovy :

- přísnost, tresty, nátlak
- pochvala , pomoc a podpora

Uplatňoval se především v Německu, snažil se začlenit problémy výchovy do teorie učení, zejména Skinnerovy.(Čáp, 1996) Tento model považuje odměny a tresty za důležité a časté výchovné prostředky a spojuje výchovnou teorii s teorií učení. Výchovná praxe je však složitější.

### 5.2 Kognitivistický model

Navazoval na morální vývoj J. Piageta a L. Kohlberga. Jeho tvůrcem je nizozemský psycholog P.G.Heymans. (In Čáp, 1996) Dítě v něm je schopno opustit vlastní postoj a podívat se jakoby zvenčí na situaci očima druhých. K tomu je puzen zvědavostí, která vyvolává poznávací motivaci. To pak umožňuje přejímat role v různých sociálních prostředích. Tento model rozvíjí morálku jedince a ten je pak schopen lépe zvládat konfliktní situace, neboť dovede pochopit postoje druhých. Celkově tento model kritizuje behavioristické chápání člověka jako mechanismu, který reaguje.

### 5.3 Teoretický model

Došli k němu manželé Tauschovi v roce 1977.(In Čáp, 1996) Navázali na Rogersovu humanistickou koncepci osobnosti. Podle tohoto modelu existuje pět dimenzí :

- Úcta a vřelost kontra znevažování, tvrdost a chlad

- Empatie kontra nedostatek empatie
- Kongruence neboli shoda, autentičnost kontra neshoda vnějších projevů s vnitřními (city).
- Podporující nondirektivní aktivity kontra absence takových aktivit .Tato dimenze je výslednicí předcházejících tří dimenzí.
- Dimenze řízení – Tauschovi měli za to, že je málo prospěšná.

#### **5.4 Analyticko syntetický model**

Vznikl na katedře Filozofické univerzity Karlovy v Praze v šedesátých letech jako reakce na rozšířený výskyt počtu typů a podtypů modelů výchovy. Bylo navrženo nejprve 4, pak 12 a nakonec nejvhodnějších 9 polí, do kterého jsou děti nebo žáci zařazováni podle typu výchovného řízení a emočního vztahu. Tento model poskytuje pouze určité informace o tom, jak je dítě vychováváno a jak se bude pravděpodobně vyvíjet dále. Jde však o obecné informace, neboť tento model nepracuje s individuálními znaky jedince. V příloze na obr. číslo 6 je zobrazen Model devíti polí způsobu výchovy.(Čáp, 2001)

## 6 KONCEPCE VÝCHOVY

V dnešní době je snaha o nalezení ideálního výchovného modelu nebo koncepce, což není jednoduché. Nejednotná výchova s nejednotnými výchovnými cíli se zobrazuje také u odlišných hodnotových orientací dnešních mladých lidí. Vybrala jsem nejznámější výchovné koncepce dnešní doby.

### 6.1 Teorie moderní výchovy

István Bábosik (In Chudý a kol, 2006) jasně formuloval souvislosti, které napomáhají při klasifikaci výchovných modelů. Jeho kritériem přitom jsou :

- Podle zprostředkování hodnot - normativní model a hodnotově relativistický model. První je založený na platných normách, druhý se orientuje na minulost a nebere v potaz potřebu sociálně etických norem, zakládá na zkušenosti.
- Podle pojetí řízení výchovy – řízená výchova a volná výchova
- Podle obsahové orientace – intelektuální a naturalistická výchova. U intelektuálního modelu se zprostředkovává poznání kultura a vědy, naturalistická klade důraz na přesvědčení a zkušenost.
- Podle metodiky výchovy – přímá direktivní metodika a nepřímá indirektivní výchova. První působí přímo, druhá skrze úkoly, kterými se podporuje samostatnost.

### 6.2 Koncepce výchovy založená na teoriích osobností

Viktor Drapela určil dva póly A a B ke kterým přiřazoval výchovné koncepce. (In Chudý a kol., 2006) U pólu A jsou teorie, podle kterých osobnost vzniká přizpůsobením se sociálnímu prostředí, nazývá ji nereálnou. Zdůrazňují měření a hodnocení. U pólu B jsou teorie reálných osobností, které jsou seberozející s osobní svobodou a sebeaktualizací. Měření a hodnocení se nezdůrazňuje. Většina výchovných teorií se nachází mezi těmito póly.

### 6.3 Tvořivě humanistická výchova

Tento model vychází z požadavků moderní doby. Výchovu chápe jako tvořivý přístup člověka – osobnosti v rámci vlastní výchovy. Vyzdvihuje poznávací procesy a kreativitu. Tato koncepce obsahuje tedy kognitivní ale i nonkognitivní procesy ( humanismus). Metodolo-

gicky je tato výchova postavena na mikrovýchovné analýze, jejíž základní jednotkou je interakce mezi vychovatelem a vychovávaným. Autorem je M. Zelina (In Chudý a kol., 2006) a jeho koncepce kritizuje hodnocení žáků v současných školách, poukazuje na nutnost redukce obsahu učiva a také na změny, nutné při přípravě budoucích učitelů.

#### **6.4 Výchova pro život**

Představitelem je Jiří Pelikán (In chudý a kol., 2006), který vidí výchovu pro život jako pomáhající činnost. Jeho koncepce je postavená na třech bodech : východiska výchovy, pojetí výchovy a proces výchovy a vzdělání, ve kterém je obsažena sebevýchova. Pracuje s kategoriemi jako jedinečnost každého člověka, pochopení jeho individuality a jeho aktivity. Skrze tato kritéria výchova působí na spontánní utváření, situačně cílené utváření a cílevědomé a systematické utváření osobnosti člověka. Cílem je zde změna postojů objektu výchovy a jeho ochota k aktivní účasti na sebeutváření. Sebevýchovu Pelikán zdůrazňuje a přisuzuje jí klíčovou účast na výchově. Zabývá se také otázkami socializace jedince a vlivu globalizace na dnešní výchovu.

#### **6.5 Antroposofická výchova**

Autorem antroposofické filozofie je Rudolf Steiner (In Grecmanová a spol., 2002), z jehož činnosti vzešly tzv. Waldorfské školy. Antroposofie si klade za cíl rozvíjet v člověku hlubší schopnosti a dovednosti a proniknout tak do podstaty světa. Výchova se rozděluje do tří cyklů po sedmi letech. V prvním cyklu, tedy od narození do sedmi let nepůsobíme na děti tím co říkáme, ale tím, kým jsme. Rodiče jsou vzor a příklad. Dítě pozoruje ne jak to okolí mluví ale jak se chová. Tím se podněcují smysly k budoucí činnosti. Teprve od 7 do 14 let antroposofická výchova doporučuje působit na zvyky, paměť a na všechno, co má být trvalým základem povahy. V této době se nemá pěstovat úsudek. Můžeme ukazovat příklady ale nehodnotíme je. Nevedeme dítě k tomu, aby si udělalo vlastní úsudek. Od 14 do 21 let se utvářejí bezprostřední vztahy k ostatním lidem a člověk podle antroposofie je zralý k tomu aby začal chápat rozumem. Dochází jakoby k novému porodu, kdy děti odhazují, co měli od rodičů a opouštějí domov. Všechny tyto cykly souvisí s uvolňováním jemnohmotných těl, éterického a astrálního a z toho vyplývají příslušná doporučení jak a čím dítě zatěžovat a v jakém věku.

## 7 VÝVOJ DĚTÍ PŘI RŮZNÝCH FORMÁCH ZPŮSOBŮ VÝCHOVY

Rozdílné způsoby výchovy vedou k rozdílným formám výchovného působení různých lidí. Děti mají odlišné reakce na dospělé a při zachování stejných výchovných metod je účinek jiný u různých dospělých. Způsob prožívání a také chování u dětí souvisí se stylem výchovy.

### 7.1 Styly chování u dětí

Podle posledních výzkumů uspořádal W.Seitz (In Čáp,1996) přehled znaků osobnosti dětí podle jejich chování, motivů, jejich sebepojetí a sebehodnocení. Popsal tyto styly chování :

- Labilita – emoční vzrušivost - zde je nízká odolnost vůči zátěži, anticipační úzkosti, strach ze selhání. K rozvinutí takového stylu chování dochází, je-li záporný emoční vztah k dítěti a silné nebo rozporné řízení.
- Sebekontrola – nebo její nedostatek - vzniká při rodičovské kontrole různých typů. Na tomto modelu se podílí jak přímá , tedy přísná kontrola rodičů, tak i personální kontrola, která je založena na vytvoření vnitřní sebekontroly, vyjadřující názor rodiče a také nepřímá kontrola, která je založena na přátelském postoji k dětem a také na atraktivitě rodičovského modelu( jejich postavení a úspěšnosti).
- Aktivně extravertovaný temperament – tento model vyjadřuje živost, veselost a živý emoční projev dítěte a vzniká tam, kde je velmi láskyplný a vřelý vztah matky k dítěti.
- Sociální introverze – může být spojena i s úzkostnými stavy. Vzniká tehdy, když rodiče poskytují pesimistický pohled na svět se zdůrazněním, jak je svět plný nebezpečí a jak může dítě ohrožovat. Jsou to přísní rodiče, kteří nevytváří u dítěte dobré sebehodnocení.

### 7.2 Motivy chování dětí

W.Seitz (In Čáp, 1996) uspořádal výsledky vlastního výzkumu i výzkumu od jiných autorů do přehledu také dle motivů vychovávaných dětí. Patří zde :

- Potřeba agresivního prosazování vlastního já – vzniká tam, kde je krajně záporný postoj rodičů k dětem a vůbec tam, kde je modelem řešení situací i mezi rodiči agrese. Ta-



ké nálepkování a záporné předpovědi co z dítěte vyroste mohou ovlivnit tento motiv chování.

- **Potřeba autonomie nebo závislosti** - tento motiv vzniká, když mají rodiče záporné postoje k dítěti nebo mu věnují nadměrnou pozornost nebo tyto dvě pózy střídají. Takové děti se mohou po čase stát závislé i na autoritě mimo rodinu.
- **Školní ctižádost a orientace na výkon jako motiv** – zde se uplatňují konstituční předpoklady pro aktivnost, podněcování ze strany rodičů a jejich očekávání, sociální učení v rodině a sociokulturní prostředí rodiny. Určujícími prvky jsou přitom odpovědnost, důraz na individualitu a aktivní životní postoj.
- **Altruismus a ochota k sociální angažovanosti** – je motivem chování dětí, které prožívají partnerské vztahy s dobrou komunikací, ve kterých dochází také ke střídání rolí.
- **Závislost na dospělých** – je motivem dítěte, které se chce přizpůsobit přísné rodičovské autoritě. Často u rodičů, kteří sami podléhají tlaku autorit, kterému nejsou schopni čelit a ventilují svou úzkost ve výchově vlastních dětí.
- **Mužské a ženské postoje** jsou pro děti motivem chování v případě, že rodiče mají mezi sebou dobrý vztah a u žen, pokud tato akceptuje sebe sama v roli ženy. Závisí také na kladném postoji matky k dceři a otce k synu.

### 7.3 Sebehodnocení u dětí

Sebehodnocení dítěte se odvíjí od vztahů v rodině, jedná se o vědomé prožívání vlastní sociální pozice nebo vyjádření emocionálního aspektu vztahu k vlastní osobě. W.Seitz výsledky výzkumů (In Čáp, 1996) v této oblasti uspořádal následovně.

- **Obecná úzkost** – dítě je úzkostlivé a ze všeho má strach i ze tmy, zranění, davu apod. Může mít také úzkostné sny.
- **Přesvědčení o vlastních názorech** – dítě očekává pochvalu od okolí a uznání. Je spokojeno samo se sebou a věří samo v sebe. Pokud rodiče netrestají dítě za neúspěch, dítě předpokládá, že bude úspěšné. Zakládá se na dětských předcházejících zkušenostech na úspěchu. Předpokladem je ale akceptující a empatická matka.
- **Impulsivita a bezstarostnost** – nebo uvážlivost – rodiče se silným řízením a záporným vztahem k dítěti vychovávají impulsivní děti nebo lze i naopak, tedy impulsivní děti

mohou vyvolat u svých rodičů přísnou výchovu. Rodiče mohou být ale i liberální ale tolerují přitom impulsivní chování dětí.

- Vysoké nebo nízké sebehodnocení – vzniká v rodinách, kde rodič dominuje nebo je pečující. Často při silném řízení. Pokud navíc rodiče ignorují dítě a neberou ho vážně, nenají k dítěti kladný vztah, má dítě problém se sebehodnocením. Toto bylo zjištěno více v rodinné výchově chlapců.

## 8 TRANSGENERAČNÍ PŘENOS STYLŮ VÝCHOVY

Čáp (1996) se zmiňuje o tom, že velmi silně působí zkušenosti dospělého s výchovou, kterou sám zažil jako dítě a často takový rodič nebo učitel ji bere jako samozřejmou a dokonce jedinou možnou, aniž by si to mnohdy uvědomoval. Je to jakoby naprogramováno. Z toho důvodu máme ve výchově jakousi setrvačnost. Může však nastat situace, kdy mladý rodič najde sílu a překoná negativní model svého rodiče nebo učitele, neboť sám jej zakusil a zná jeho bolestné dopady. Může však dojít také k opačnému extrému, kdy ve snaze negativní model z dětství změnit, upadne do opačného extrému, například liberální výchovy nebo osciluje mezi těmito póly. Z původně autoritativního modelu výchovy se silným řízením a záporným emočním vztahem k dítěti se stává slabé řízení nebo rozporné řízení.

V článku uveřejněném v Psychologii dnes (Hučín, 2008) se uvádí, že naučený model výchovy nejde jen tak přeučit a že v podstatě vychováváme tak, jak jsme byli vychováváni. Hučín zde cituje Jaroslava Šturmu : *“Opakované výzkumy potvrzují, že rodiče, kteří jsou schopni mít své děti bezpodmínečně rádi a jejich spontánní nebo intuitivní rodičovské chování je správné, jsou ve významně vyšší míře ti, kteří totéž ve svém dětství prožili sami. Stálost takového prožitku je velmi vysoká a trvá i v dospělosti.”* ( In Hučín, 2008). Je proto důležité se touto otázkou zabývat, neboť již dnes tím, že vychováváme naše děti, vychováváme budoucí generaci rodičů. Každý extrém ve výchově vede k tomu, že dítě v budoucnu jej bude kopírovat nebo bude mít snahu jej změnit, čímž může upadnout do opačného extrému. V článku se doporučuje rodičům, kteří prošli traumatizující výchovou navštívit psychoterapeuta, aby jim pomohl jejich zážitky zpracovat a nepromítat je do výchovy vlastních dětí. Zkušenosti z vlastní rodiny jsou promítány do výchovy tím výrazněji, čím méně se člověk dokázal od své původní rodiny oddělit.

Ve své diplomové práci na Masarykově univerzitě, Fakultě sociálních studií dospěla Martina Urbancová (2008) při zkoumání mezigeneračního přenosu výchovných stylů k závěru, že častěji se přenáší kladné výchovné vzory než záporné. Svým kvalitativním výzkumem došla také k dalším poznatkům a sice, pokud mladí rodiče neměli k výchovnému stylu svých rodičů nějaké skutečné výhrady, aplikují tento styl i dále na vlastních dětech. Ti z rodičů, kteří měli výhrady a nesouhlasili s ním, uplatňují jiný výchovný styl.

## 9 SPRANGEROVA TYPOLOGIE OSOBNOSTI

Základem Sprangerovy typologie osobnosti je dělení typů podle životních cílů jako hodnot. Hodnoty dělíme na materiální a duchovní. Duchovními hodnotami mohou být lidské vlastnosti jako například čestnost, spolehlivost, dále pak lidské prožitky jako duchovní hodnoty například citové, mocenské nebo estetické. Také životní cíle patří mezi duchovní hodnoty. Zde patří poznání nebo víra. Spranger popsal šest typů osobnosti. Jsou jimi (Musil, 2005) :

*Náboženský typ* – prioritou jsou duchovní hodnoty a zkušenosti, jednota s Bohem

*Ekonomický typ* – je prakticky založený, prioritou je užitek, usiluje o sebeuchování, stojí nohama pevně na zemi, typ obchodníka

*Estetický typ* – hledá harmonii, krásu, ruší ho praktické starosti, je to typ umělce

*Sociální typ* – pomáhá, koná dobro, nejvyšší hodnota je pro něj láska, je humanisticky zaměřený, typ filantropa

*Teoretický typ* – hledá pravdu, prioritou je pro něj poznání, příklad vědce

*Politický typ* – prioritou je ovládnutí druhých, je zde touha po moci, důležité je pro něj společenské postavení, typem je politik

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 10 VÝZKUM

Cílem výzkumu je zjistit transgenerační přenos stylů výchovy podle Sprangerovy typologie osobnosti. Zda k němu dochází, které výchovné prvky se nejčastěji přenášejí a v jaké míře. Také ukáže jaký je rozdíl mezi jednotlivými typologiemi. Pokud to bude možné, podle dosažených výsledků, si klade za cíl také zjistit možná doporučení vedoucí k eliminaci nežádoucích negativních přenosů.

### 10.1 Druh výzkumu

Jedná se o kvantitativní výzkum, neboť ke zjištění závislosti mezi dvěma jevy, které jsou měřeny na úrovni nominálního měření je obvyklou metodou statistický test významnosti chí kvadrát.

### 10.2 Proměnné

Proměnnými je typologie osobnosti podle Sprangera, která je popsána v teoretické části a přenos stylů výchovy. Ten je vyjádřen procentuálně v této škále :

- 100% pozitivní přenos...6
- 100% negativní přenos...5
- 50% pozitivní přenos...4
- 50% negativní přenos...3
- 25% pozitivní přenos... 2
- 25% negativní přenos...1

### 10.3 Hypotéza

Alternativní hypotéza : Transgenerační přenos stylů výchovy souvisí s typologií osobnosti podle Sprangera.

### 10.4 Výzkumný problém

Jak souvisí transgenerační přenos stylů výchovy s typologií osobnosti podle Sprangera?

## 10.5 Technika výzkumu

Dotazník jednorázový, anonymní, škálový. Pětistupňová škála možných odpovědí. Otázky jsou uzavřené, úvodní dichotomická. Respondenti se sami zařadí do pěti typologií podle Sprangera, podle jejich převažující charakteristiky. Dále uvedou svou věkovou kategorii. Podmínkou vyplnění dotazníku je výchova alespoň jednoho dítěte. V dotazníku je vybráno devatenáct různých výchovných prvků, které ve výchově působí buď pozitivně nebo negativně. Respondent je žádán, aby v první polovině tabulky v dotazníku odpověděl ve škále možností, jakými výchovnými prvky byl sám vychováván a ve druhé polovině tabulky jaké prvky používá nebo používal při výchově svého dítěte jako rodič. Vzor dotazníku je v příloze.

## 10.6 Výzkumný vzorek

Počet respondentů, které bylo nutno oslovit byl 200. Pro účely výzkumu jsem připravila 220 dotazníků s vědomím, že se může stát, že někteří lidé opomenou nějaký údaj zaškrtnout a dotazník bude tím vyřazen ze zpracování. Odeslala jsem 140 dotazníků na e-mailové adresy svých spolužáků, se kterými jsem studovala homeopatickou fakultu v Brně, dále spolužákům, se kterými studuji kurz antroposofické medicíny v Brně a dále spolužákům, se kterými jsem studovala Sociální pedagogiku ve Zlíně. Požádala jsem je ale také jejich partnery o vyplnění. Jedná se o spolužáky z České i Slovenské republiky s různými profesemi včetně lékařů, převážně však pracujících v pomáhajících profesích. Vrátilo se mi 127 vyplněných dotazníků, které bylo možno dále zpracovat. 6 dotazníků bylo vyřazeno kvůli nekompletním údajům. Oslovila jsem dvě spolužačky, které pracují na Městském úřadě v Hodoníně odbor městská policie a na Městském úřadě ve Slavičíně odbor občanské záležitosti a požádala jsem je, aby daly svým kolegům vyplnit dotazníky. Z těchto zdrojů jsem obdržela poštou 28 vyplněných dotazníků. Chybělo mi 45 dotazníků. Tyto jsem získala díky kurzům orientálních tanců, do kterých chodí má dcera a která mi pomohla zajistit jejich vyplnění v různých kurzech taneční školy Delila ve Zlíně. Opět 8 dotazníků vykazovalo nekompletnost a bylo nutno najít další respondenty. Ty mi získala známá důchodkyně, která oslovila své sousedy v panelovém domě ve Zlíně v ulici Nad ovčírnu. Jakmile jsem dosáhla počtu 200 respondentů, další jsem neoslovila. S pestrostí výzkumného vzorku jsem byla spokojena. Muži však byli mnohem méně ochotni účastnit se takového typu výzkumu než ženy, proto ve výzkumném vzorku převažuje počet žen.

## 10.7 Způsob zpracování dat

Každá položka v dotazníku je zpracována prostřednictvím absolutních četností formou popisné statistiky.

- Pro zjištění rozdílů mezi jednotlivými typologiemi je použita popisná statistika.

- Metody matematického zpracování : Použiji statistické metody chí kvadrátu pro kontingenční tabulku. Vypočtená hodnota pak ukáže velikost rozdílu mezi realitou a vyslovenou nulovou hypotézou. Při vyhodnocování získaných dat z dotazníků byla vytvořena tabulka pro všech 200 respondentů, do které byly zapsány převedená data z dotazníků podle této škály :

- 100% pozitivní přenos...6
- 100% negativní přenos...5
- 50% pozitivní přenos...4
- 50% negativní přenos...3
- 25% pozitivní přenos... 2
- 25% negativní přenos...1

O pozitivním nebo negativním přenosu rozhoduje, zda se přenáší pozitivní či negativní výchovné prvky.

- Odpověď ano/ano , ne/ne, spíše ano/spíše ano, spíše ne/spíše ne je chápána jako 100% přenos.
  - Odpověď spíše ano/ano, spíše ne/ne je chápána jako 50% přenos.
  - Odpověď spíše ano/spíše ne, ano/spíše ne, ne/spíše ano je chápána jako 25 % přenos.
  - Odpověď ano/ne a ne/ano je chápána jako nulový přenos.
- Pro snazší přehled byly vypracovány sloupcové grafy ke každé otázce pro všechny typologie.



## 10.8 Zpracování výzkumu

Nulová hypotéza : Transgenerační přenos stylů výchovy nesouvisí s typologií osobnosti podle Sprangera.

Alternativní hypotéza : Transgenerační přenos stylů výchovy souvisí s typologií osobnosti podle Sprangera.

Výsledky z dotazníků jsem zapsala do vytvořené kontingenční tabulky.

*Obr. 4 Kontingenční tabulka – pozorované četnosti*

<b>PŘENOS TYPOLOGIE</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>CELKEM</b>
<b>E</b>	<b>49</b>	<b>58</b>	<b>255</b>	<b>41</b>	<b>212</b>	<b>96</b>	<b>485</b>	<b>1196</b>
<b>Es</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>41</b>	<b>21</b>	<b>146</b>	<b>285</b>
<b>N</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>52</b>	<b>2</b>	<b>53</b>	<b>33</b>	<b>122</b>	<b>285</b>
<b>P</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>39</b>	<b>82</b>	<b>190</b>
<b>S</b>	<b>4</b>	<b>39</b>	<b>214</b>	<b>53</b>	<b>286</b>	<b>79</b>	<b>668</b>	<b>1343</b>
<b>T</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>68</b>	<b>29</b>	<b>93</b>	<b>35</b>	<b>185</b>	<b>455</b>
<b>CELKEM</b>	<b>107</b>	<b>151</b>	<b>655</b>	<b>152</b>	<b>698</b>	<b>303</b>	<b>1688</b>	<b>3754</b>

Obr. 5 Kontingenční tabulka – očekávané četnosti

PŘENOS TYPOLOGIE	0	1	2	3	4	5	6	CELKEM
E	34,08	48,10	208,67	48,42	222,37	96,53	537,78	1195,95
Es	8,12	11,46	49,72	11,53	52,99	23,00	128,15	284,97
N	8,12	11,46	49,72	11,53	52,99	23,00	128,15	284,97
P	5,41	7,64	26,17	7,69	35,32	15,33	85,43	182,99
S	38,27	54,02	234,32	54,37	249,71	108,39	603,88	1342,96
T	12,96	18,30	79,38	18,42	84,60	36,72	204,59	454,97
CELKEM	106,96	150,98	647,98	151,96	697,98	302,97	1687,98	3746,81

Výsledky z dotazníkového šetření jsem zapsala do přehledné tabulky, kde jsou odpovědi respondentů odškálovány podle procentuelního přenosu. Tato tabulka je součástí přílohy. Z ní jsem pak vytvořila kontingenční tabulku, do které jsem zapsala pozorovanou četnost odpovědí. Dalším krokem bylo vypočítání očekávaných četností, které odpovídají platnosti nulové hypotézy. Pro očekávané četnosti jsem vytvořila další tabulku, neboť kontingenční tabulka má větší pole řádků a sloupců. Očekávané četnosti pro příslušné pole kontingenční tabulky jsou vypočítány tak, že se násobí marginální, tedy okrajové četnosti v tabulce a jejich součin jsem dělila celkovou četností.

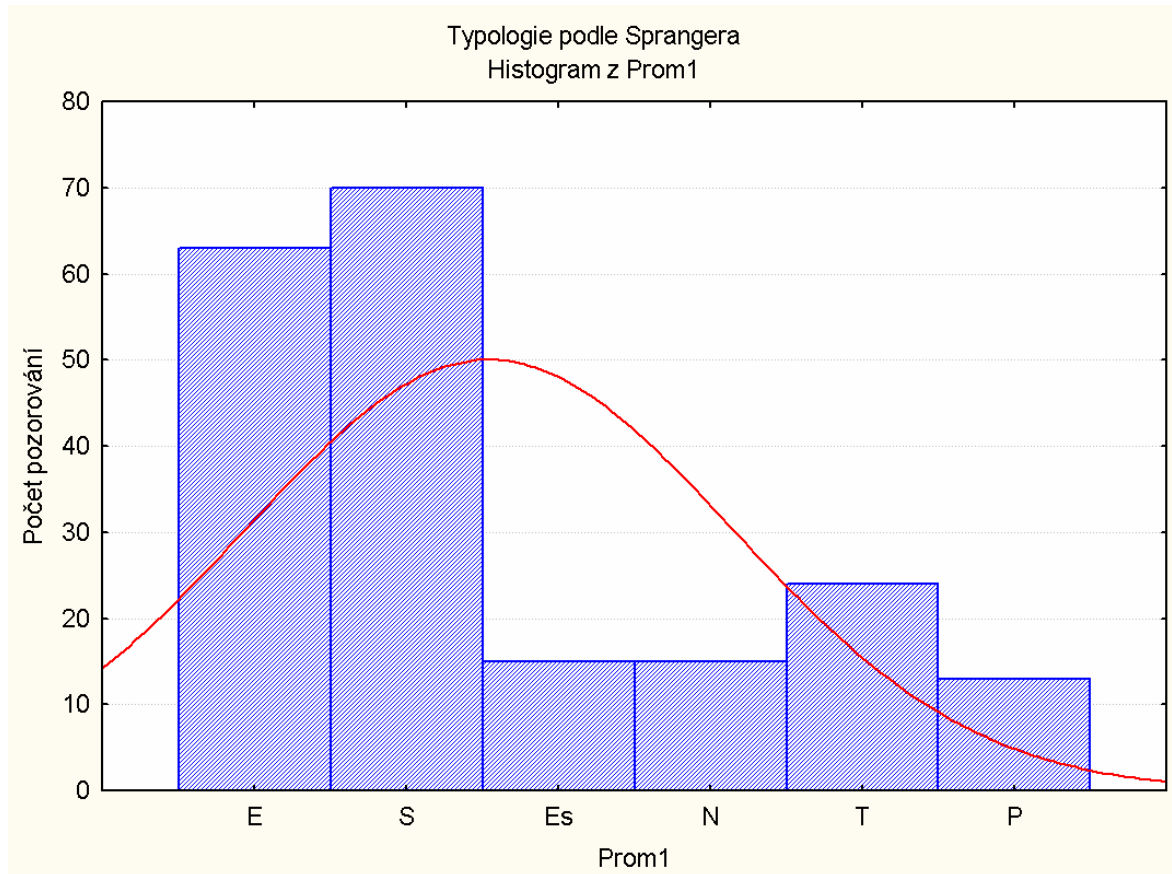
Pro každé pole kontingenční tabulky jsem následně vypočítala testové kritérium  $\chi^2$  podle vzorce :  $\chi^2 = \sum (P-O)^2$  děleno O.

Vypočítané hodnoty testového kritéria jsem seřadila do tabulky .



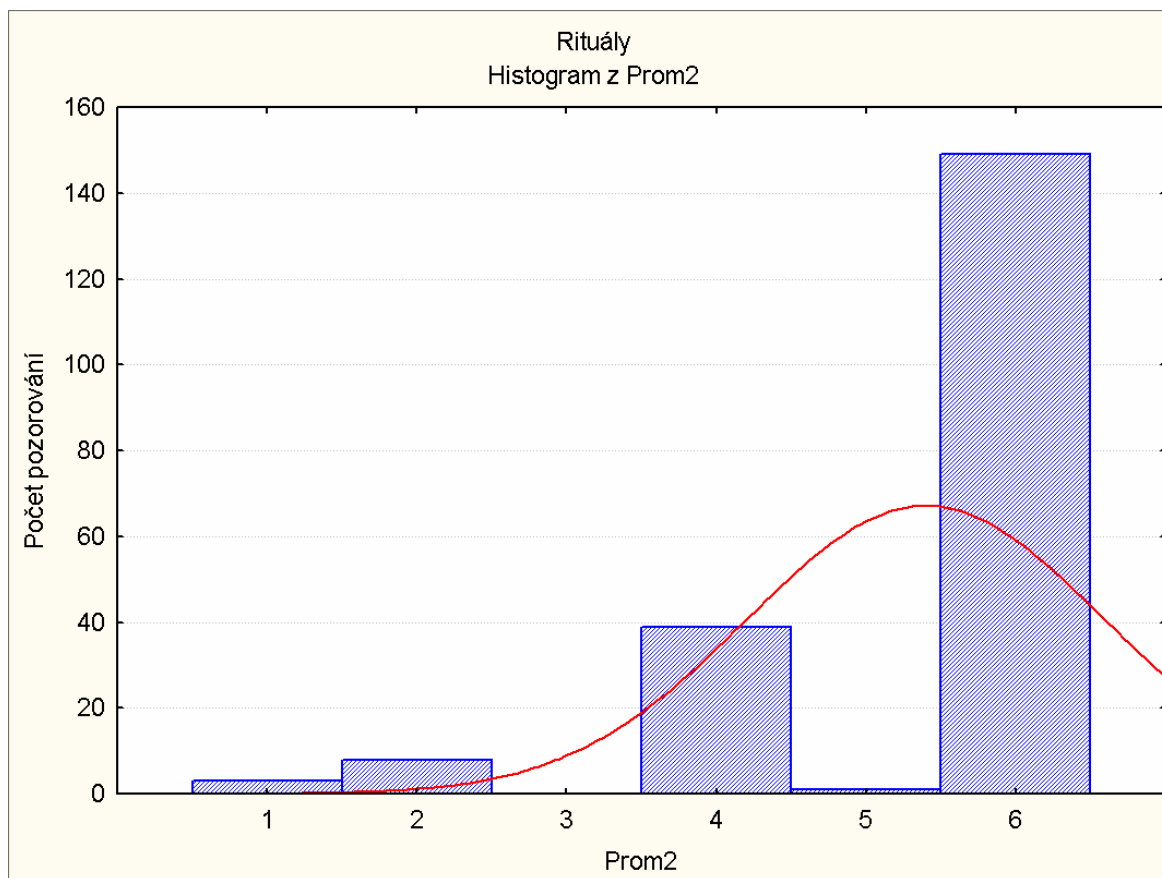
## 10.9 Interpretace výsledků

Obr. 7 Zastoupení typologií ve výzkumu



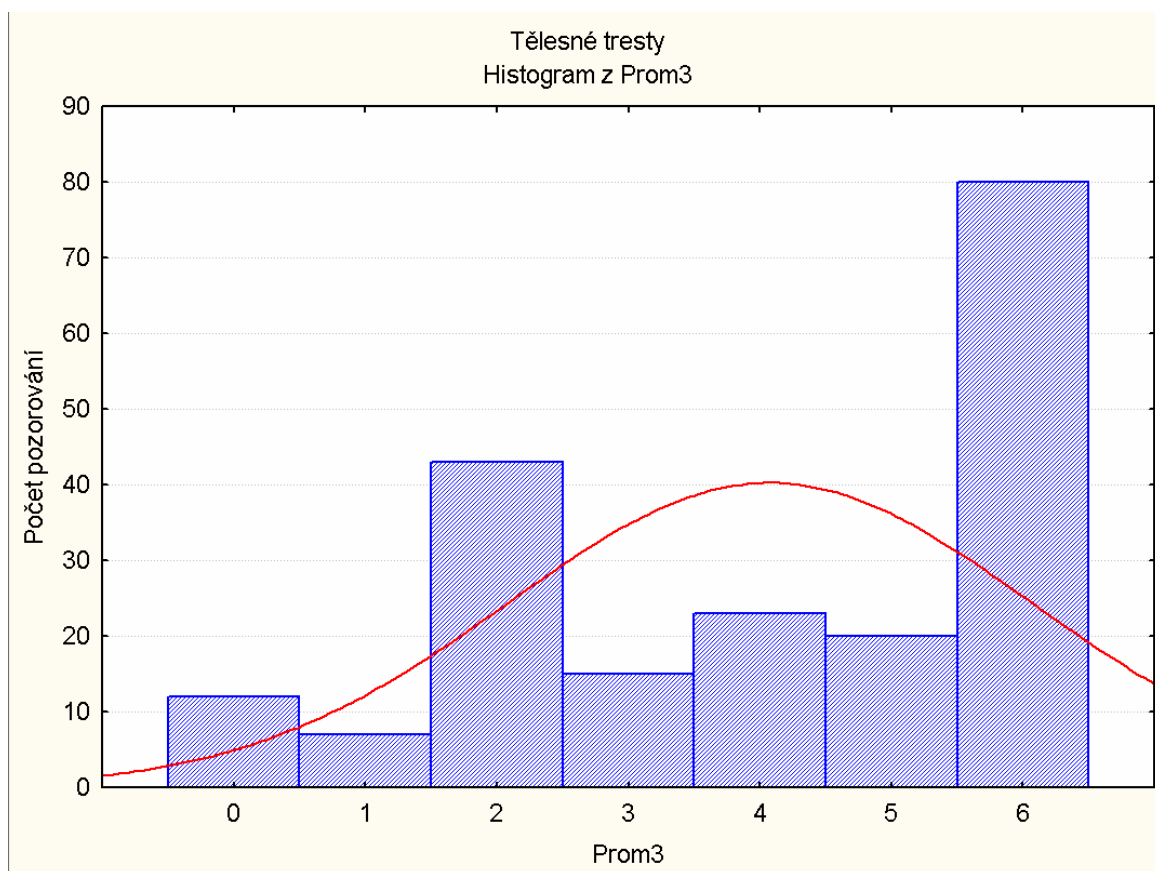
Ze šesti typologií, do kterých se zařazovali respondenti v dotazníku sami se nejvíce výzkumu zúčastnily sociální a ekonomické typy. Bylo to dáno vzorkem lidí, kteří byli osloveni, převážně pracující v pomáhajících profesích. Také v populaci je zastoupeno menší množství estetických, politických typů, náboženských typů a teoretických typů lidí, takže tento vzorek se zdá být dostatečně reprezentativní. Pro objektivnější výsledky by bylo zapotřebí dotázat se alespoň počtu 3000 lidí.

Obr. 8 Otázka z dotazníku č.1 – všechny typologie



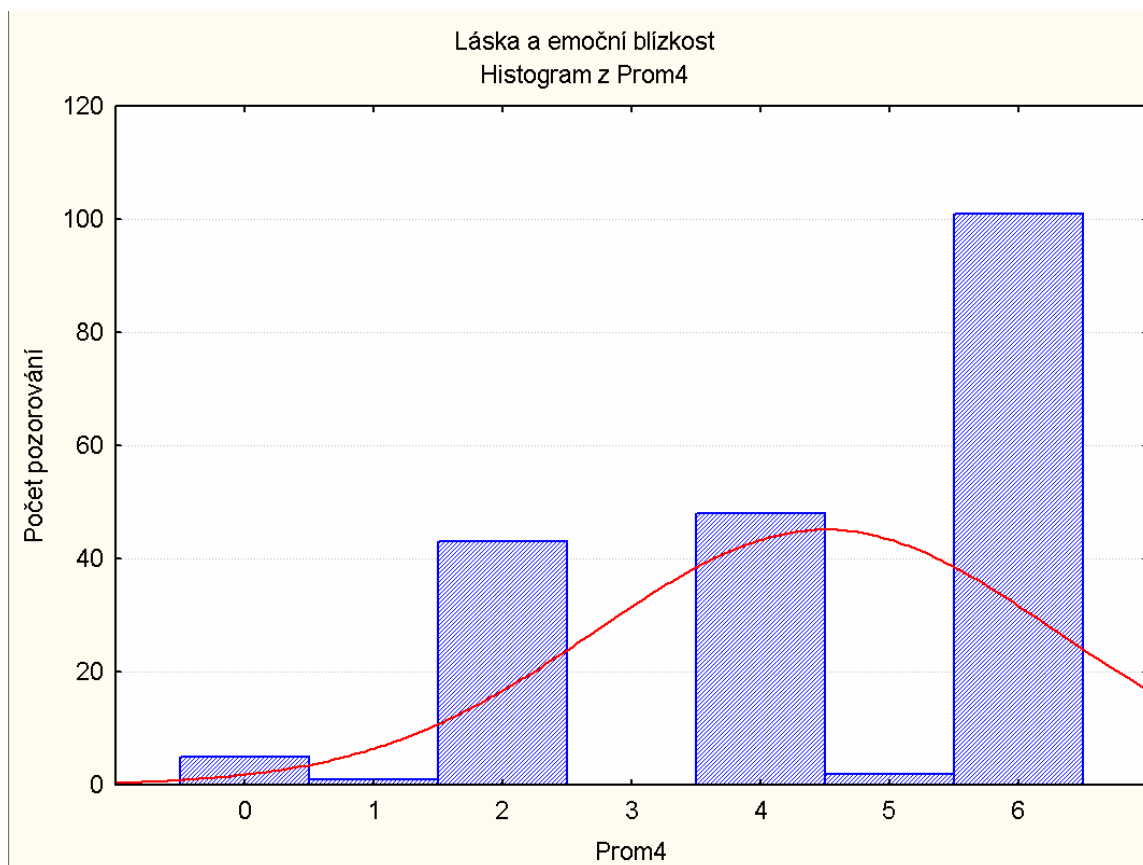
U této otázky je patrné, že výchovný prvek rituály se velmi silně přenáší u všech typologií. Je to dáno pevným zakotvením v naší kultuře, kdy oslavy narozenin, vánočních nebo velikonočních svátků jsou běžnými praktikami. Pro dítě znamenají rituály pomoc v krizových vývojových obdobích a slouží také jako prevence, proto je tento výsledek nadmíru pozitivní. Objevuje se zde sice nepatrné procento lidí, kteří mají negativní přenos, to znamená, že rituály nepraktikují, je jich však velmi málo.

Obr. 9 Otázka z dotazníku č. 2 – všechny typologie



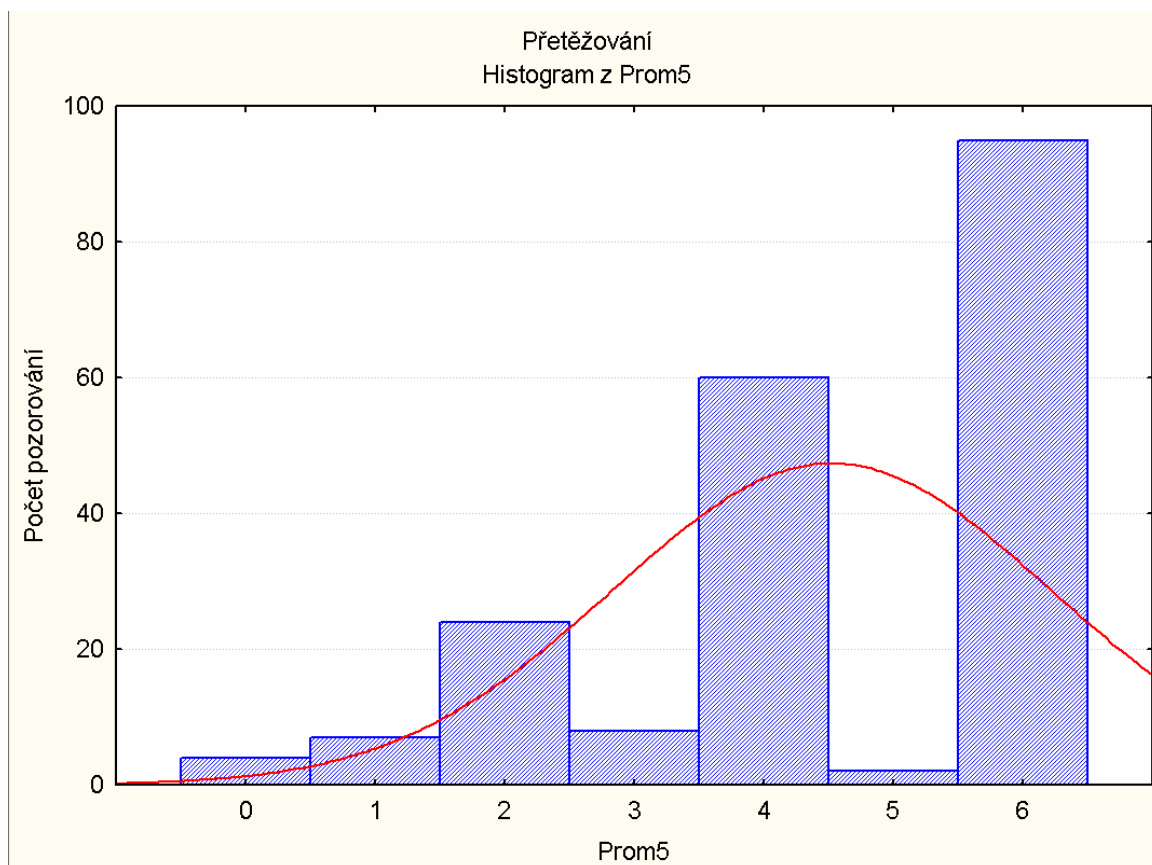
Tento výsledek ukazuje, že i v dnešní době je mnoho dětí, součástí jejichž výchovy jsou tělesné tresty. Převážná většina dotázaných zde měla sice kladný přenos, ale objevují se zde poměrně vysoké negativní přenosy, což u tohoto výchovného prvku je neočekávané. Mnoho rodičů trestá své děti fyzickým bitím a považuje to zřejmě za normu své výchovy. V době, kdy je tolik informací o negativním dopadu tělesných trestů jsou tyto přesto používány. Objevuje se zde také nulový přenos, takže evidentně asi 6 % dotázaných nahradilo svůj model výchovy modelem novým. Tělesný trest je vyjádřením určité pohotovosti k agresivitě a tak by takovým rodičům prospěly kurzy sebeovládání.

Obr. 10 Otázka z dotazníku 4- všechny typologie



Z grafu je patrné, že citovou podporu svým dětem dává velmi mnoho respondentů, protože sami takovou výbavu získali vlastní výchovou. Jen nepatrná část výzkumného vzorku si přenáší citový odstup k vlastním dětem, ale není jich mnoho. Pokud člověk nepozná citovou blízkost a podporu v dětství neumí totéž rozdávat dále, neboť je to pro něj neznámá věc. Pokud ale dítě vyrůstá v láskyplném prostředí, kde může volně projevovat své pocity a emoce, je zdravější, lépe se soustředí, lépe snáší stres a snese větší zátěž. Naopak potlačování emocí vede ke snížení výkonnosti, poruchám učení a depresivní až agresivní náladě. Potlačené emoce si prostě najdou jinou cestu kudy ven z těla.

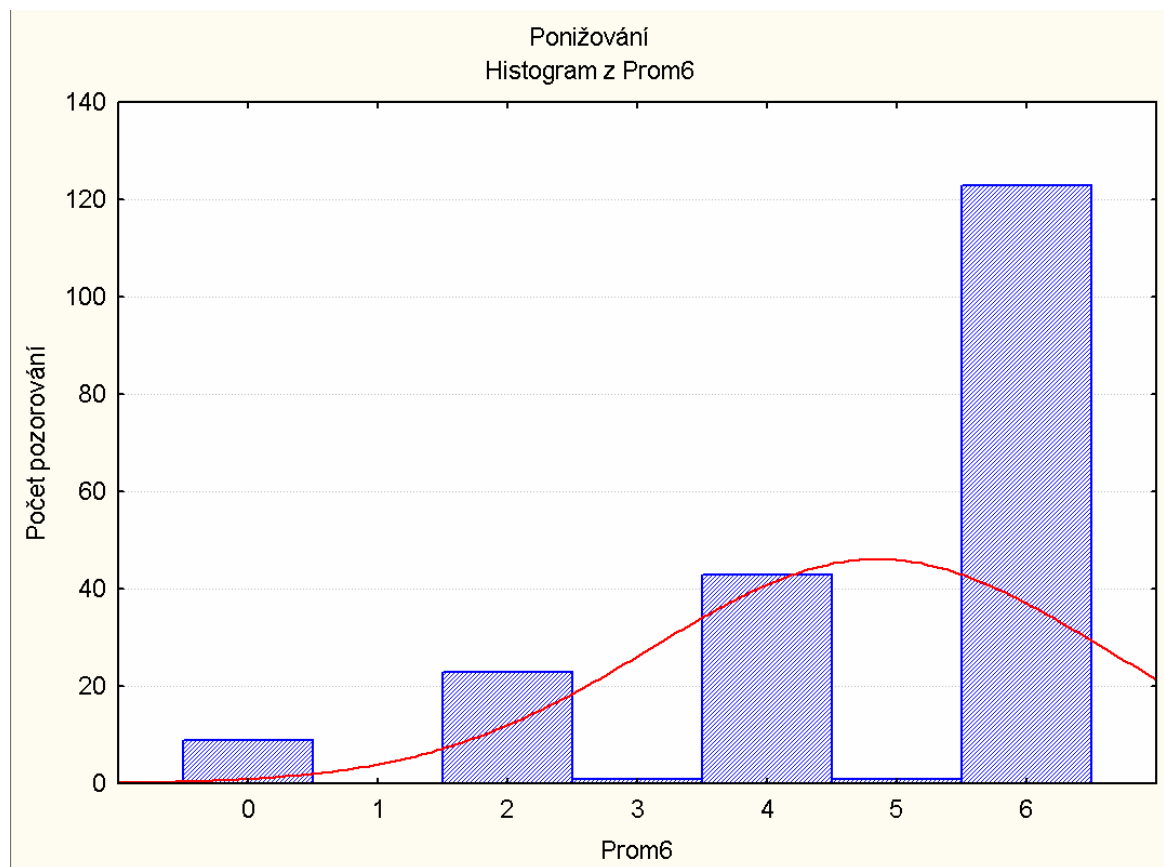
Obr. 11 Otázka z dotazníku č. 4 – všechny typologie



Většina rodičů, které jsem svým výzkumem oslovila své děti nepřetěžuje a ani oni sami nebyli tímto negativním prvkem ve své výchově ovlivněni. To je pozitivní zjištění. Jsou zde ale i varující negativní přenosy, které nás informují, že existují děti, které jsou svými rodiči přetěžovány. Mýtus dřívější doby, kdy platilo, že přetěžováním se děti zocelí je dávno vyvrácen. Přetěžování vede ke zvýšené únavě, nezájmu a vyčerpání a dovedené do krajností až ke skutečným patologiím ať už na těle nebo v psychice. Navíc jakmile je mozek přetížen sám vypíná, jako ochrana před přetížením a dítě si pak nepamatuje ani to, co by mělo. Doporučením je snížit nároky na své děti.

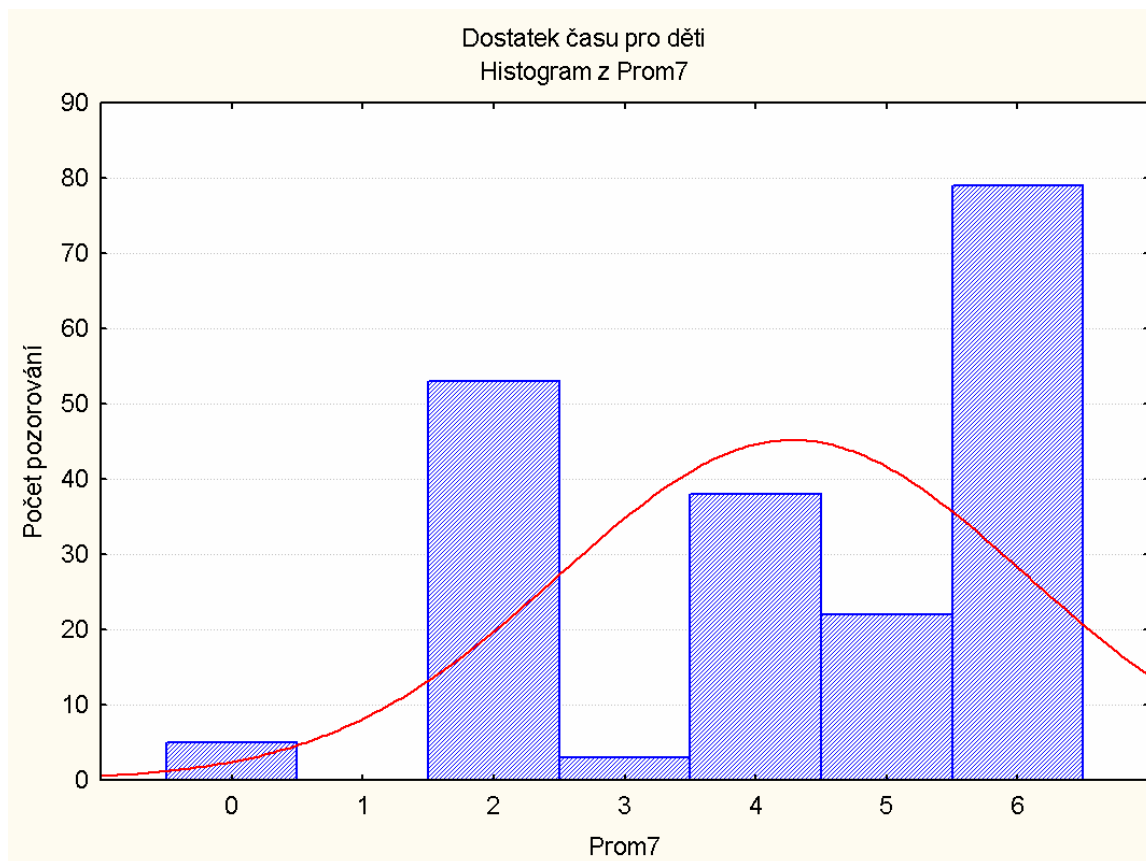


Obr. 12 Otázka z dotazníku č. 5 – všechny typologie



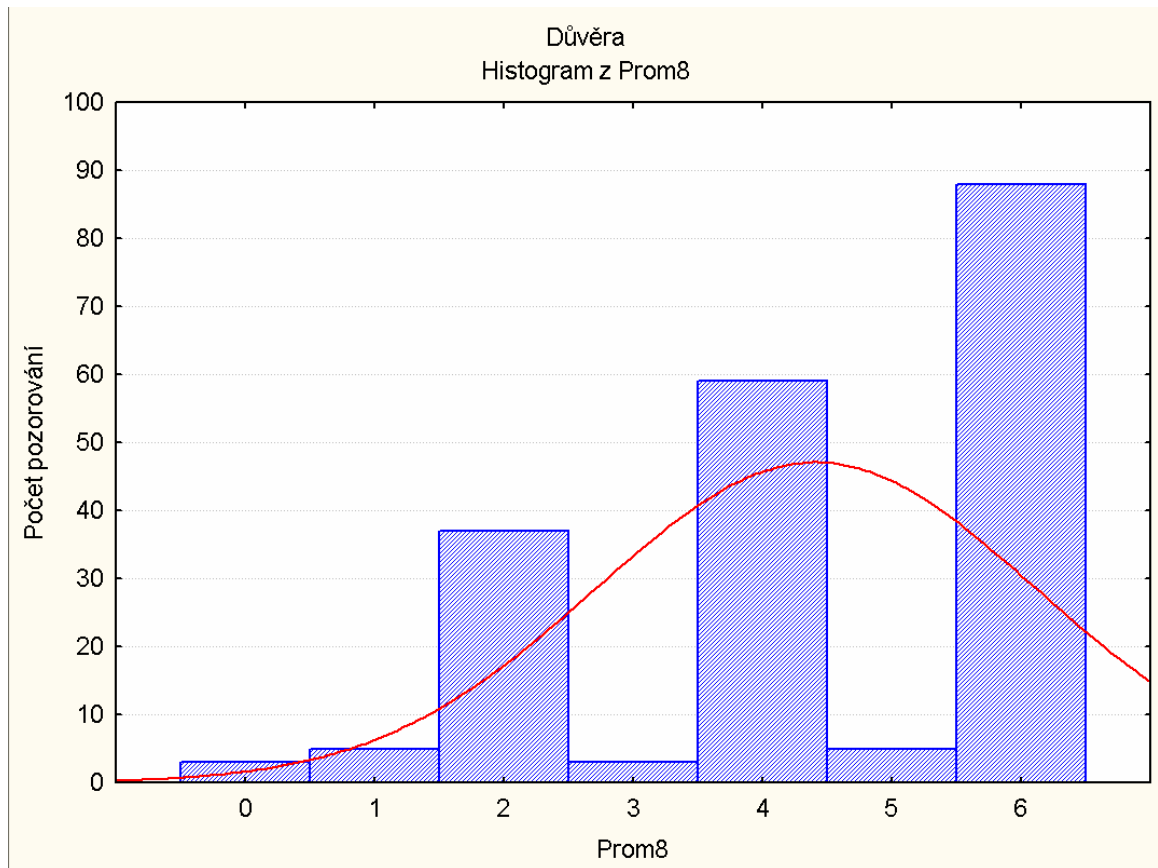
Z tohoto histogramu lze usoudit, že převážná většina dotázaných nebyla ve své výchově ponižována ani toto nepracovalo nebo nepracovalo při výchově vlastních dětí. Jen nepatrná část z dotázaných vykazuje negativní přenos. Je třeba si také povšimnout nulového přenosu, kdy byl výchovný model nahrazen novým.

Obr. 13 Otázka z dotazníku číslo 6 – všechny typologie



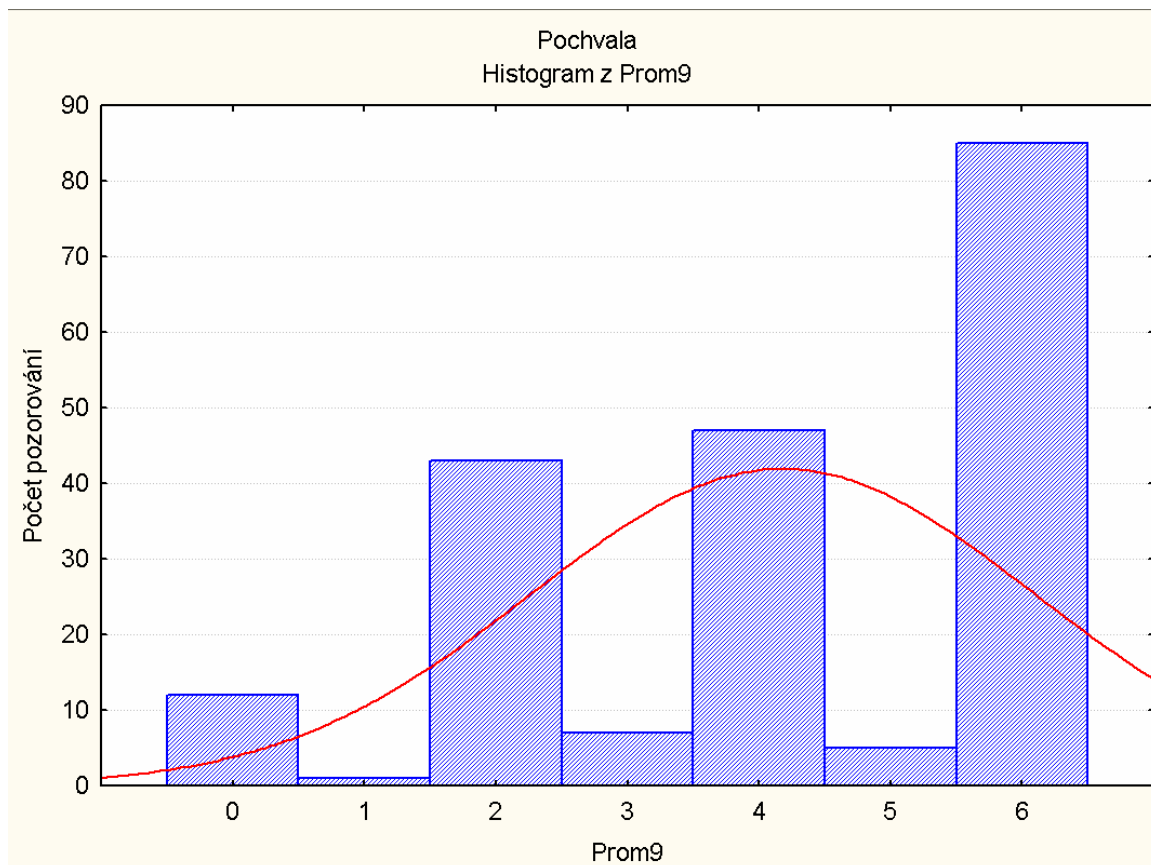
Dostatek času pro děti se přenáší stoprocentně u méně než poloviny dotázaných. 25-ti procentní přenos je na druhém místě a 50-ti procentní přenos na třetím. Uplatňují se zde v poměrně vysoké míře i negativní přenosy. Více než 20 dotázaných vyrůstalo s tím, že na ně rodiče nemají čas a tito lidé rovněž nemají čas pro své děti. I zde se objevuje nulový přenos, kdy starý model je plně nahrazen novým. Nedostatek času pro děti bývá odrazem vnějšího způsobu žití a také toho, jak s časem umíme zacházet. Mnohdy nedostatek času vzniká i pouhým nesprávným seřazením priorit toho, co je nutné udělat hned a toho, co počká.

Obr. 14 Otázka z dotazníku č. 7 – všechny typologie



Všechny typologie projevují svým dětem důvěru při výchově, neboť i jim byla dána při jejich výchově. Uplatňuje se zde ale známé důvěřuj ale prověřuj, neboť určitá část dotázaných vykazuje negativní přenosy, nejvíce stoprocentní a dvacetipětiprocentní. Některé typy důvěru nedostaly a nyní ji dávají svým dětem nebo naopak, neboť v histogramu je i nulový přenos.

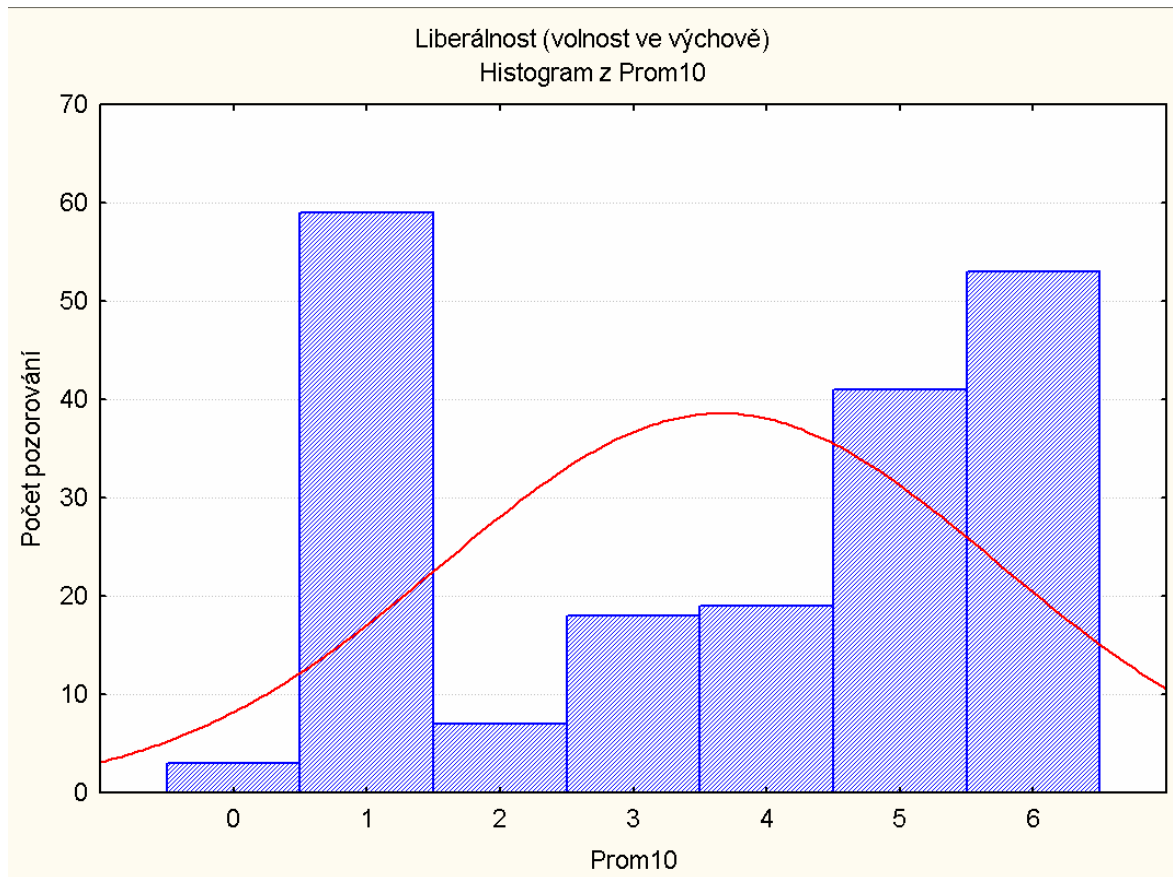
Obr. 15 Otázka z dotazníku č. 8 – všechny typologie



Pochvala je obecně známo hnací motor a je i jistým oceněním a potvrzením hodnoty dítěte.

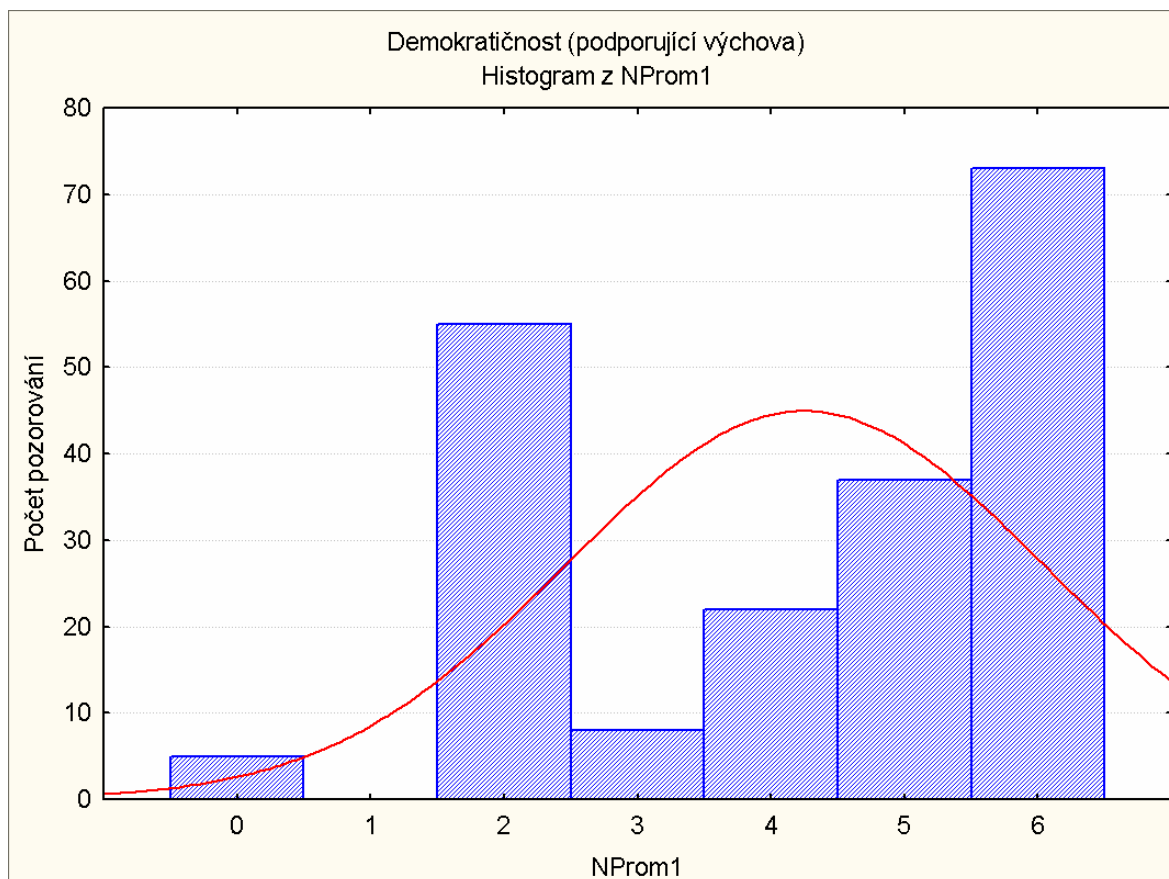
Z grafu jsou patrné vysoké pozitivní přenosy ať už stoprocentní, padesáti nebo dvacetiprocentní, což je velmi příznivé pro budování dobrého sebevědomí dítěte. Nelze si však nepovšimnout i negativních přenosů, které jsou nejvíce zastoupeny u 50-ti procentního negativního přenosu a také hodnot u nulového přenosu. Stále tedy existují děti, které chváleny nejsou, protože jejich rodiče toto rovněž ve své výchově nepocítili.

Obr. 16 Otázka z dotazníku č. 9 – všechny typologie



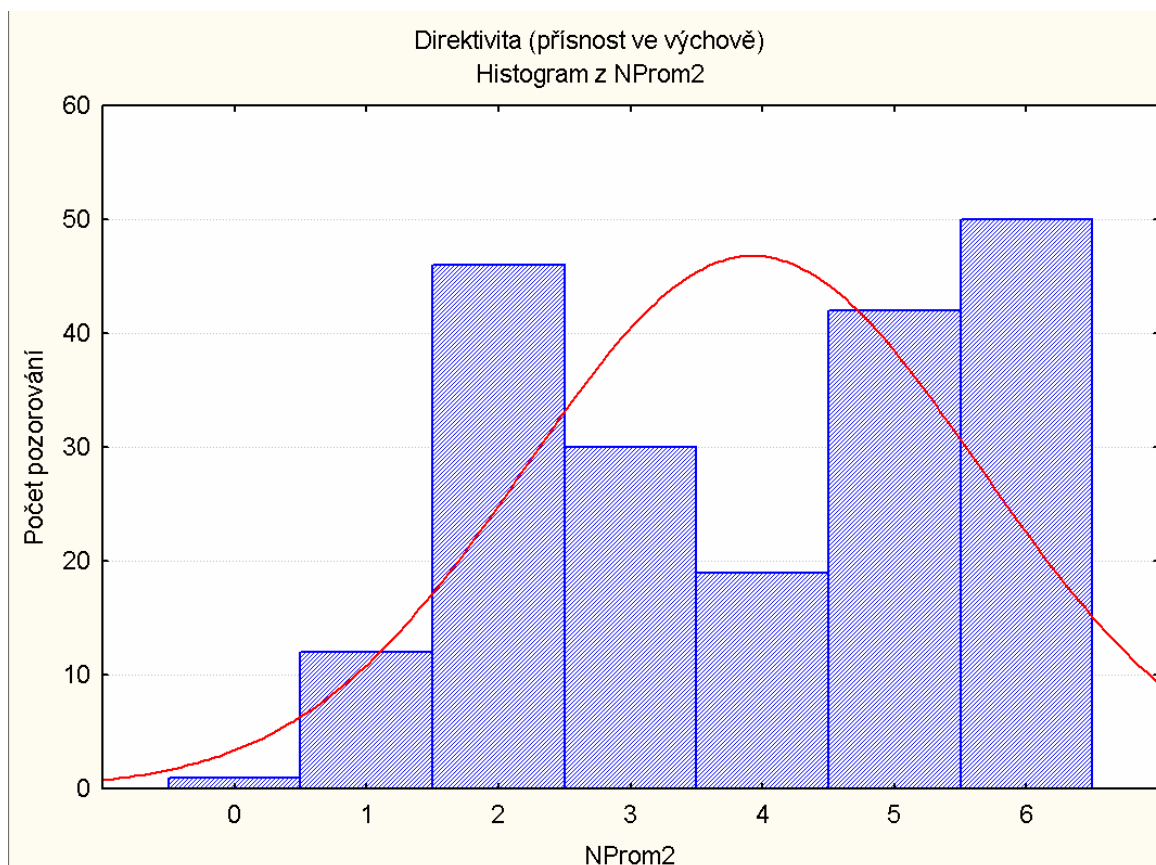
Na první pohled zde dominuje 25-ti procentní negativní přenos. Ostatní negativní přenosy dosáhly také velké úrovně. V realitě dotázaných to znamená, že volná výchova je oblíbeným prvkem postmoderní doby. S tím souvisí překračování a porušování hranic nebo často i jejich prosté nevytyčení. Pro výchovu je to velmi nepříznivé zjištění. Souvislosti je třeba hledat s nedostatkem času pro děti, u kterého byly patrné rovněž negativní přenosy. Pokud rodič na své dítě nemá čas, je obvyklé, že dítě má volnější výchovu neboť není pod dozorem.

Obr. 17 Otázka z dotazníku č. 10 – všechny typologie



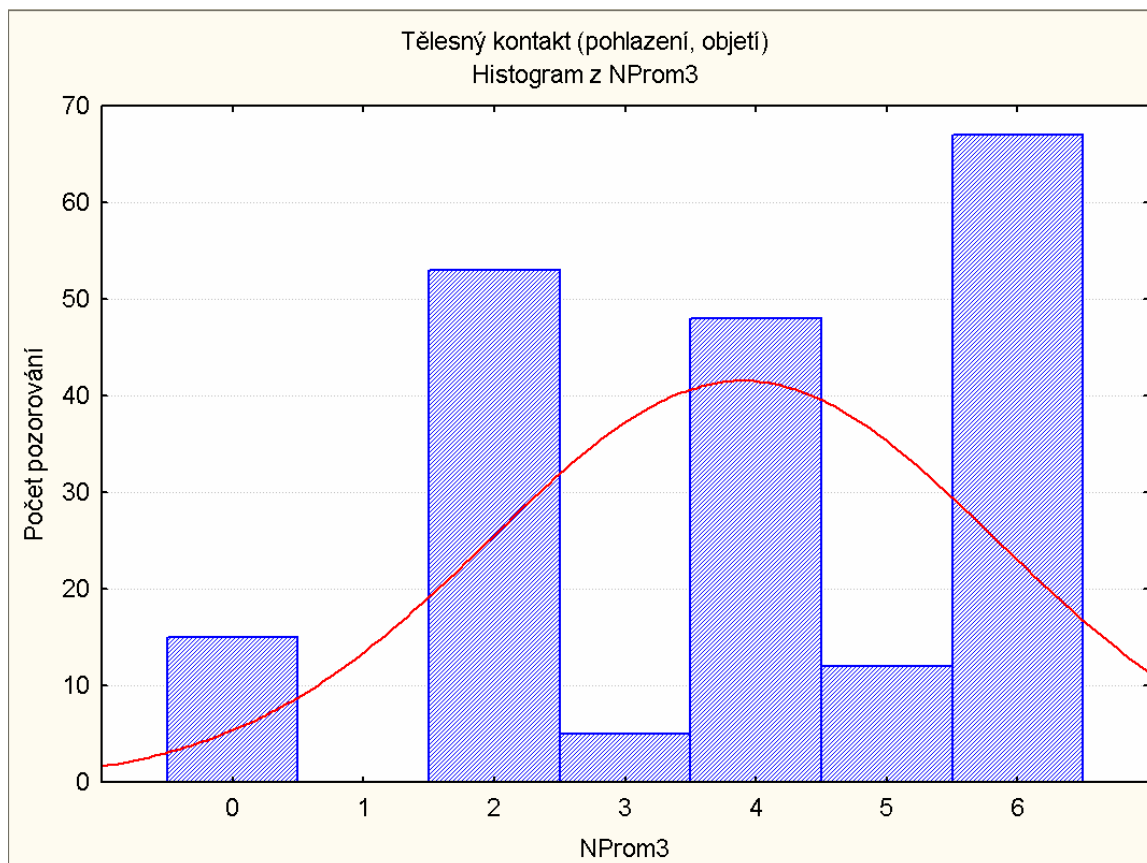
Překvapivě i v tomto histogramu jsou vidět vysoké pozitivní ale i negativní přenosy. Děti tedy jsou nebo jednoduše nejsou demokraticky vychovávány podporující výchovou a to podle toho, jakou výchovou prošli jejich rodiče. Příznivé je, že většina dotázaných vykazuje pozitivní přenosy. U tohoto prvku určitý počet respondentů výchovu naprosto změnil, což je patrné z histogramu u nulového přenosu.

Obr. 18 Otázka z dotazníku č. 11 – všechny typologie



Tento histogram vyjadřuje, jak mnoho dětí má doma přísnou výchovu. Přestože pozitivní přenosy mají větší četnost, negativní přenosy jim jsou v patách. Skutečnost, že mnoho dětí vyrůstá v přísné výchově souvisí s nedostatkem času pro děti a nedostatkem prostoru pro komunikaci. Rodiče se mylně domnívají, že přísností dosáhnou svých výchovných cílů ale děti jsou pouze zastrašené a zakázané ovoce jim nejvíce chutná, takže často i přísné zákazy tajně porušují.

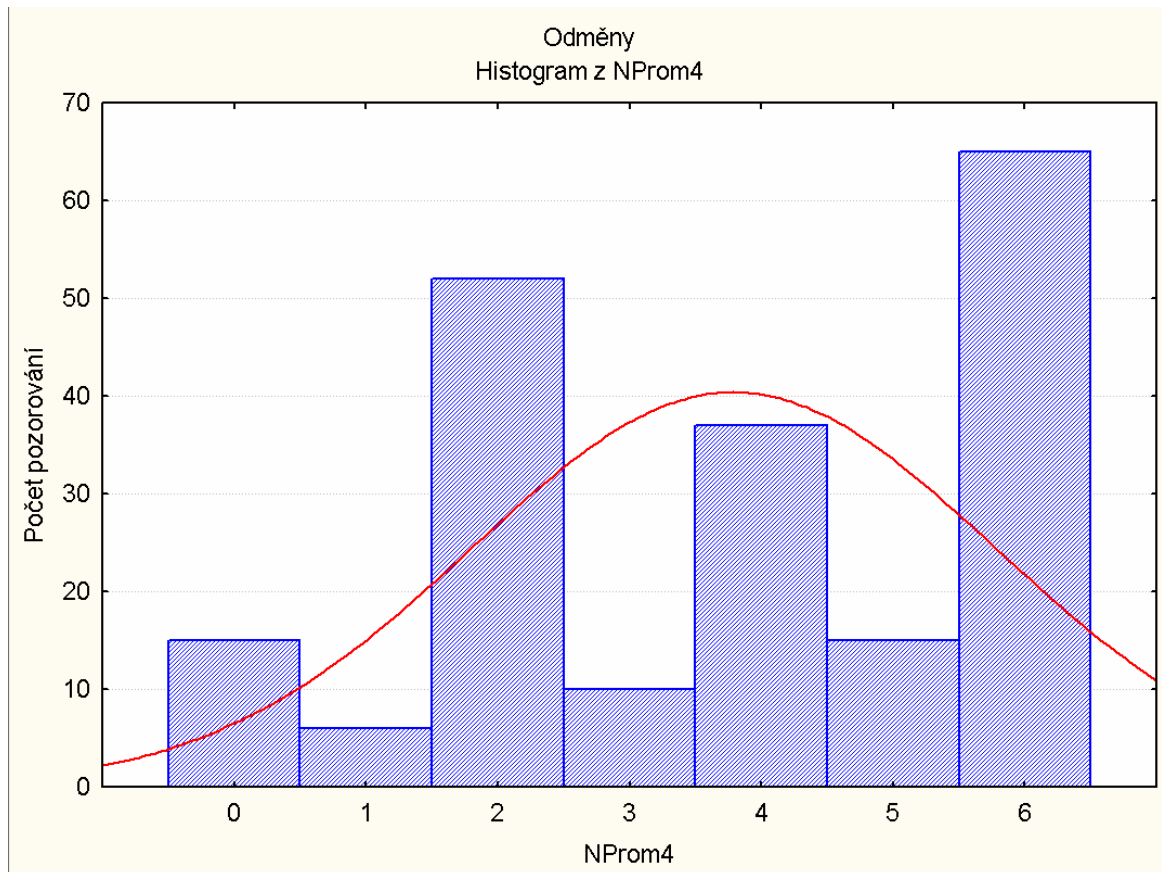
Obr 19 Otázka z dotazníku č. 12 – všechny typologie



Graf ukazuje vysoký podíl pozitivních přenosů, což je příjemné zjištění, neboť prokazuje, že u převážné většiny dotázaných se dostalo ve výchově pohlazení nebo objetí a totéž předávají dál svým dětem. Alarmující je však nulový přenos, kde více jak 7% respondentů tento model výchovy změnilo. Mnozí rodiče a obzvláště pak muži se bojí projevit svým dětem city, aby to nebylo chápáno jako slabost. Často se za své city taky stydí a to jim brání své milované obejmout a dát tak citům volný průběh. Dnes však existuje terapie objetím, u které dochází k očištění a je velmi účinná jako psychoterapeutický nástroj při pomáhání.



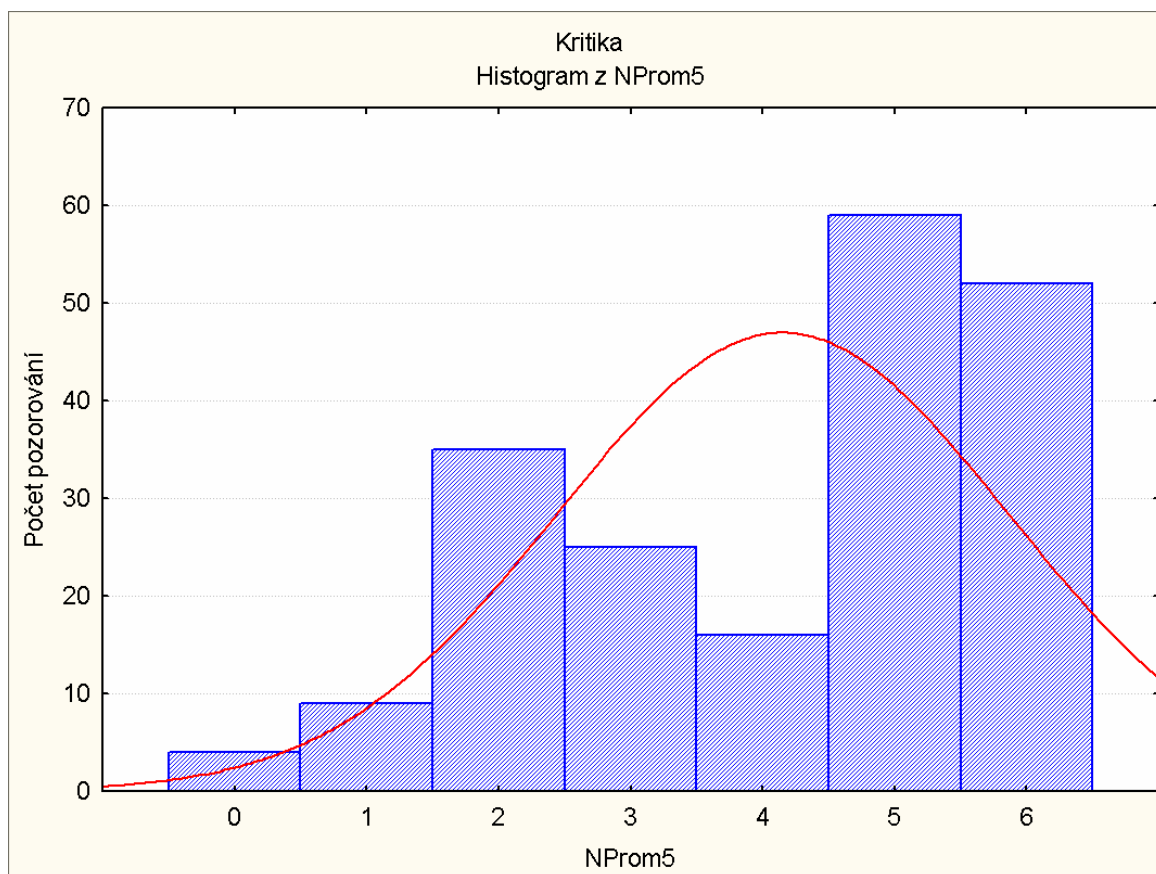
Obr. 20 Otázka z dotazníku č. 13 – všechny typologie



Vysoký počet dotázaných uvádí pozitivní přenos, což je dobrý výsledek, neboť odměna je vlastně vyjádřením jakéhosi uznání za výkon dítěte. Odměna však nemusí být jen materiální. I úsměv naplněný hrdostí nebo povzbudivé pochvalné věty, které zabarvují atmosféru v rodině mohou dobře fungovat jako odměna. V takové atmosféře, která se vyznačuje vřelostí a bezpečím materiální odměny nejsou nutné jako výchovný prostředek. Lidé, kterým se materiálních i nemateriálních odměn dostalo, mohou tuto zkušenost pak uplatňovat při výchově vlastních dětí. Jsou však i rodiče, kteří takovou výchovou neprošli a své děti rovněž neodměňují. Negativní přenosy jsou u tohoto prvku znatelné. Lidé mnohdy neví, za co by své děti měli odměňovat, neboť vnímají plnění uložených úkolů za automatickou věc. Děti lze ale odměňovat nejen za práci ale například za dobré chování, spolehlivost nebo dodržení slibu. Nelze neokomentovat i poměrně vysoký nulový přenos s úplným nahraze-

ním výchovného modelu. Mnohdy si rodiče uvědomí, jak v dětství toužili po odměně a přestože jejich sen nebyl naplněn, nechtějí jej upřít svým dětem a odměňují je.

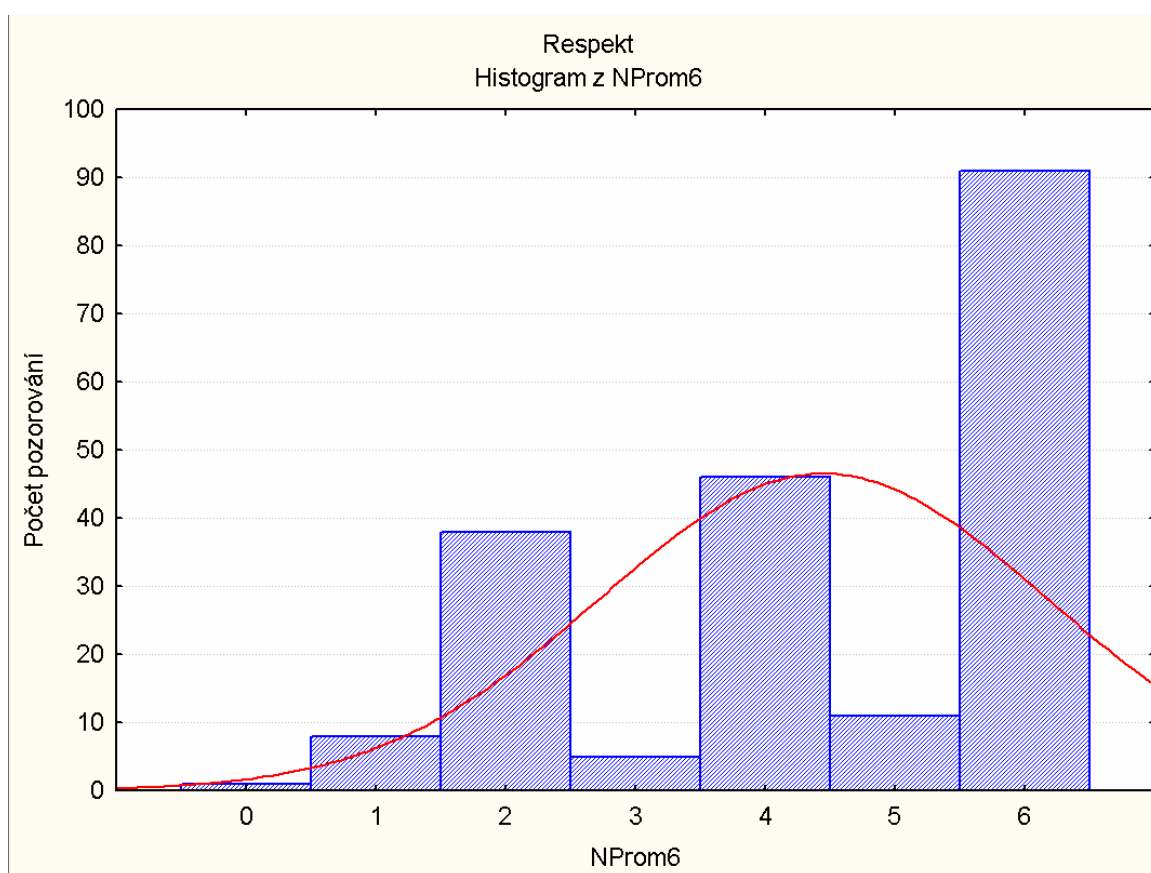
Obr. 21 Otázka z dotazníku č. 14 – všechny typologie



Bohužel se ve v tomto výzkumu naplno projevil záporný prvek v dnešní výchově a tím je přílišná kritika dětí. Histogramu vévodí sloupec 5 se stoprocentním negativním přenosem. Asi polovina dotázaných byla kritizována a totéž provádí svým dětem. Děti potřebují chválit a povzbuzovat, aby si mohly potvrzovat svou vlastní hodnotu, nikoliv kritizovat a vyčítat. Když už rodič něco chce kritizovat musí si najít vhodnou dobu a vhodná slova a dělat to co nejméně. Výsledek grafu vyplývá z perfekcionismu, kdy rodiče chtějí mít dítě podle vlastních představ nebo také ze strachu, aby se dítěti něco nestalo. Kritika však snižuje u dítěte sebevědomí a dítě pak má strach udělat chybu a v důsledku toho jich dělá

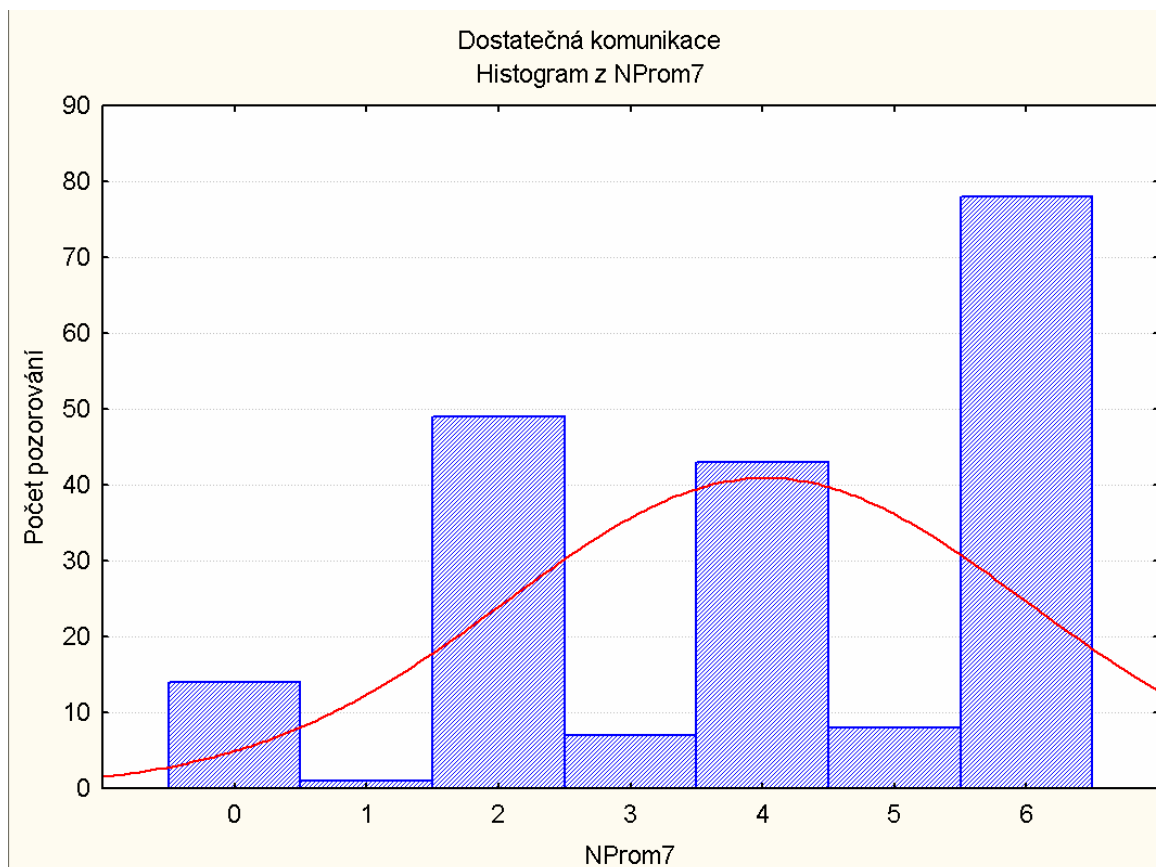
ještě více. Sloupce s pozitivními přenosy ukazují, že ne všichni rodiče jsou takto krátkozrací a kritiku jako výchovný prostředek prostě nepoužívají. I přes tyto pozitivní přenosy jsou negativní zjištění u tohoto prvku alarmující. Přispívá k nim také atmosféra doby, ve které nejen média neustále někoho kritizují ale nenabízí přitom žádná řešení. Lidé jsou pak záporně naladěni a pesimističtější.

Obr. 22 Otázka z dotazníku č. 15 - všechny typologie



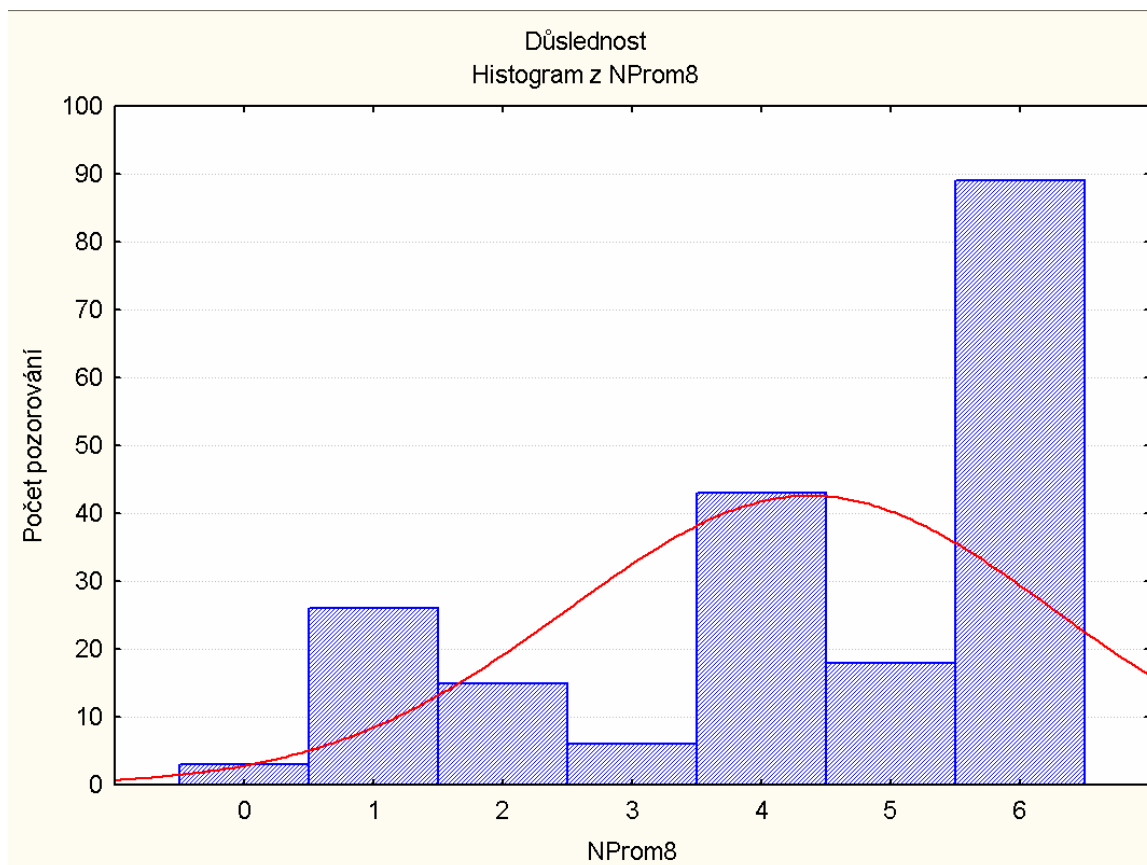
U této otázky jsou vyjádřeny převážně povzbudivé výsledky, neboť se prokázaly u dotázaných osob velké pozitivní přenosy. Znamená to, že respekt při výchově zůstává stále silným výchovným prostředkem. Mírné negativní přenosy nejsou alarmující. Minimální nulový přenos znamená, že jen minimum dotázaných změnilo úplně u tohoto prvku model výchovy.

Obr.23 Otázka z dotazníku č. 16 – všechny typologie



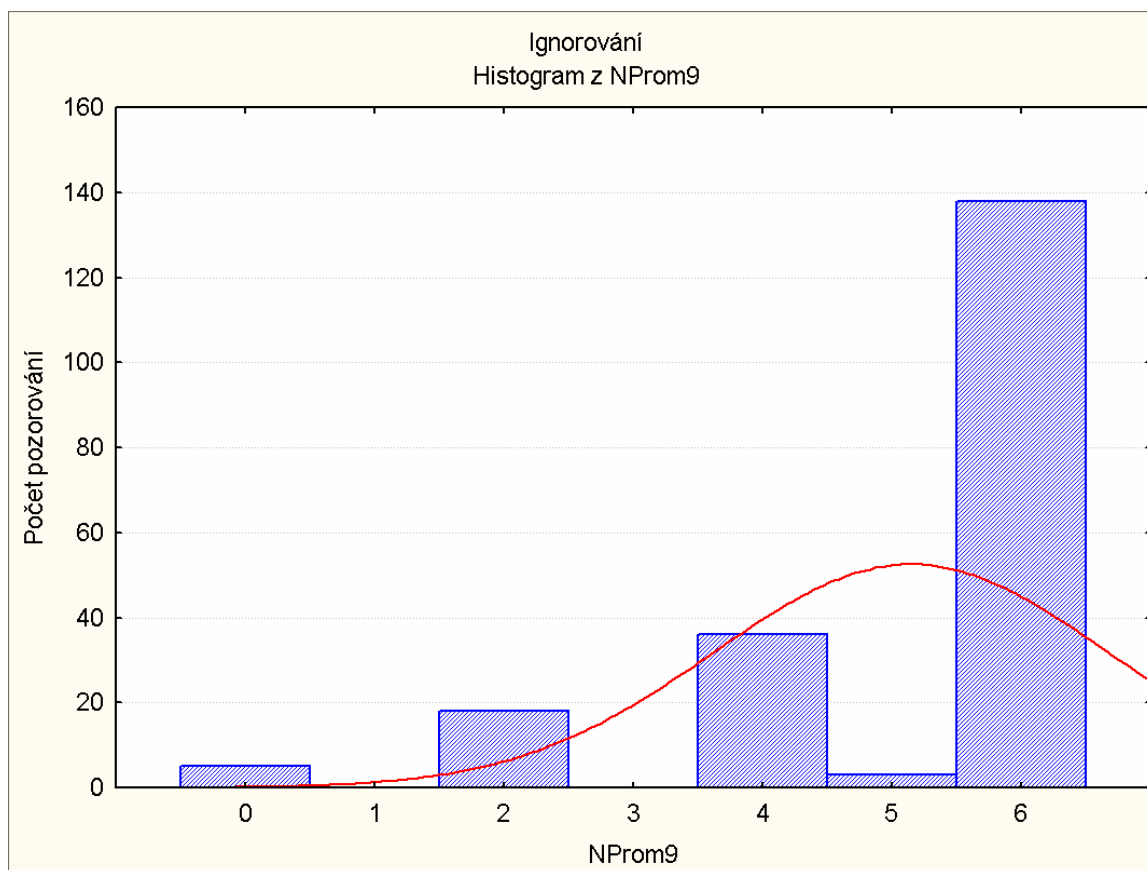
Zde je možné vidět převážně pozitivní přenosy, jsou však i negativní a ve zvýšené míře se zde objevuje nulový přenos. Asi 7,5 % z dotázaných změnilo u tohoto prvku výchovný model. Dostatečná komunikace nejen předchází konfliktům ale také umožňuje dětem vyjádřit se k důvodům jejich chování a rodičům to na druhé straně pomáhá pochopit je. Proto je zjištění, že u tohoto prvku převládají kladné přenosy pozitivní. Opět víc jak 7% dotázaných vykazuje nulový přenos, čili došlo u nich ke změně.

Obr. 24 Otázka z dotazníku č. 17 – všechny typologie



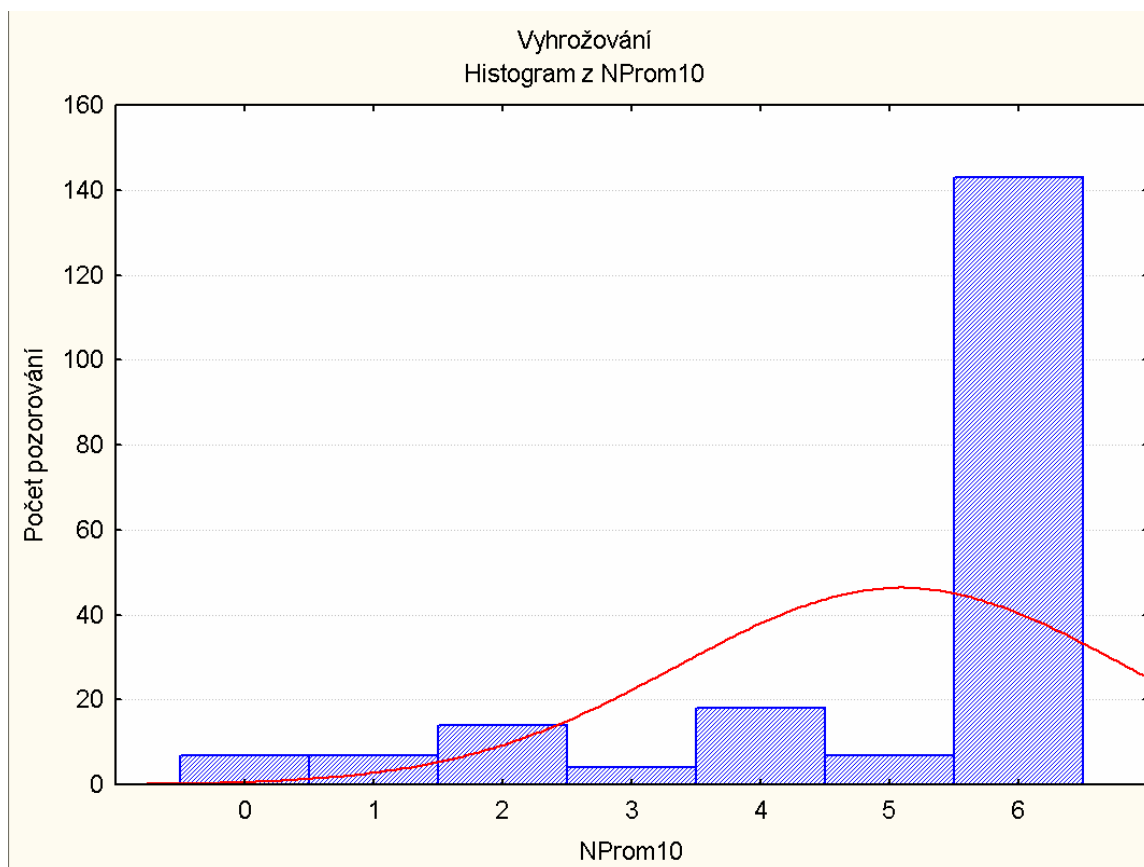
Na tomto histogramu pozorujeme jako dominantní stoprocentní pozitivní přenos znamenající, že převážná většina dotázaných respondentů zažila důslednost ve své výchově a jsou důslední při výchově svých dětí. To znamená, že dbají na dodržování a respektování smluvených pravidel. Ve zvýšené míře - asi 14 % dotázaných má negativní - dvacetipětiprocentní přenos. Ten, stejně jako ostatní negativní přenosy může být způsoben nejednotností obou rodičů v původní výchově, přílišnou dominancí jednoho z rodičů v původní výchově nebo přílišným rozmazlováním a z toho plynoucí neschopností převzít za sebe odpovědnost. Důslednost vyžaduje neústupnost a osobní disciplínu. Dodržování pravidel usnadní dítěti v jeho budoucím životě vybudovat uspokojivé vztahy s druhými lidmi, proto je důležité děti důslednosti naučit.

Obr. 25 Otázka z dotazníku č. 18 – všechny typologie



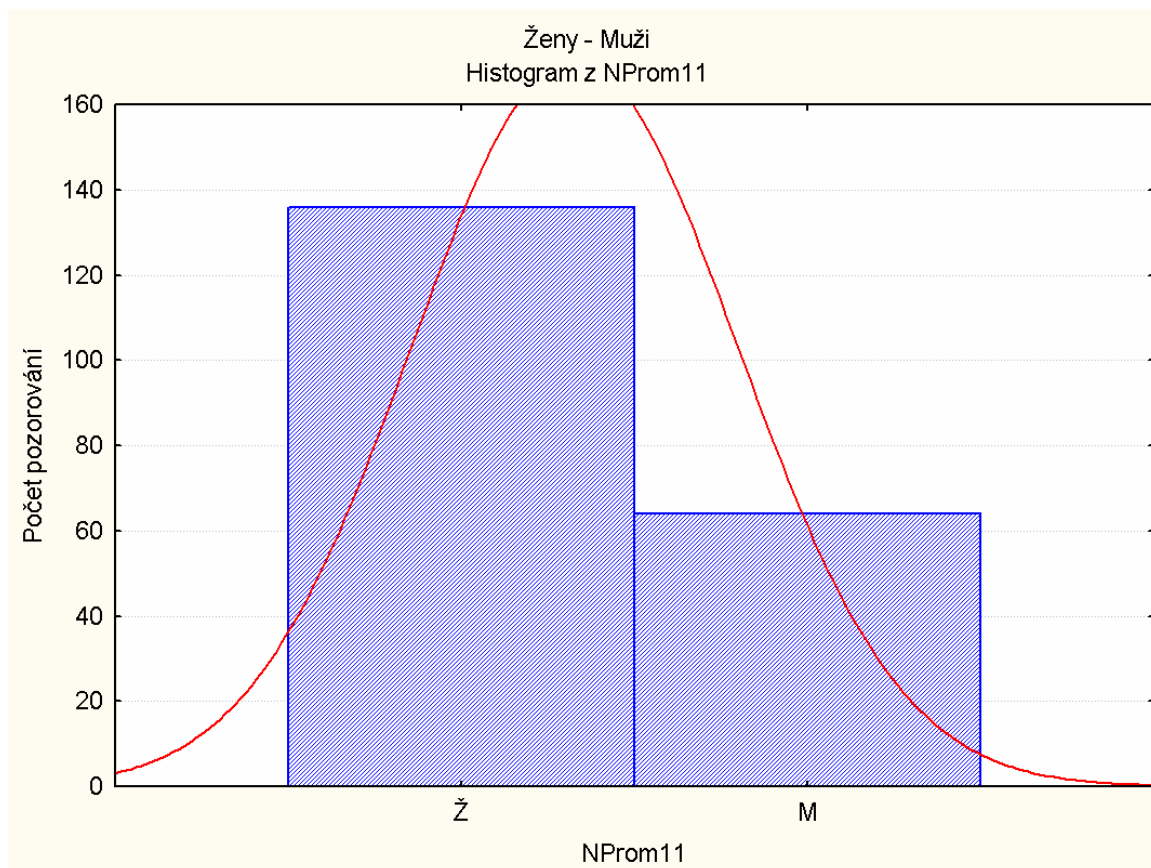
Na tomto obrázku dominují pozitivní přenosy, což je velmi příznivé, neboť nemůžeme ve výchově udělat hrubější chybu než své děti ignorovat. To totiž může vést až k psychickým poruchám osobnosti. Pouze asi 2% dotázaných vykazuje negativní přenos a víc než 2% dotázaných změnilo u tohoto prvku výchovný vzorec. Přestože je tento prvek takto poškozující, v určité míře je ve výchově praktikován. Mnozí rodiče si myslí, že když budou své dítě ignorovat, tak své chování změní. Ignorování však působí velmi negativně na psychiku dítěte. Poškozuje jeho důstojnost a sebevědomí. Dítě takovou situaci může chápat tak, že nestojí rodičům za pozornost. Toto vlastní vyhodnocení je může dostat v pozdějším věku až na okraj společnosti mezi různé patologické vrstevnické skupiny, kde mohou až šokovat svým chováním na veřejnosti, aby na sebe upoutali pozornost a potvrdili si tak svou vlastní ztracenou hodnotu. Často však okolí nepochopí, že takovým chováním pouze demonstrují to, jak jsou uvnitř zraněni.

Obr. 26 Otázka z dotazníku č. 19 – všechny typologie



Zde dominuje stoprocentní pozitivní přenos. Více než 70% respondentů svým dětem nevyhrožuje, neboť z vlastní výchovy tuto zkušenost nemají. U každého ostatního přenosu je však určitá část dotázaných vyjádřena malými podíly. Asi dvěma procentům dětí rodiče vyhrožují, neboť touto zkušeností sami prošli. I přes malé zastoupení by zde žádné negativní přenosy být neměly. Žádnému dítěti by se nemělo vyhrožovat. Nutit dítě vykonat něco pod pohrůzkou trestu není výchova ale zastrašování. Tato skutečnost poukazuje na nedostatek jiných pedagogických nástrojů, kterými by rodiče mohli své děti vést k vykonání určitých úkolů. Vyhrožování je rodiči projevená slabost. V obecné realitě představuje teroristické praktiky.

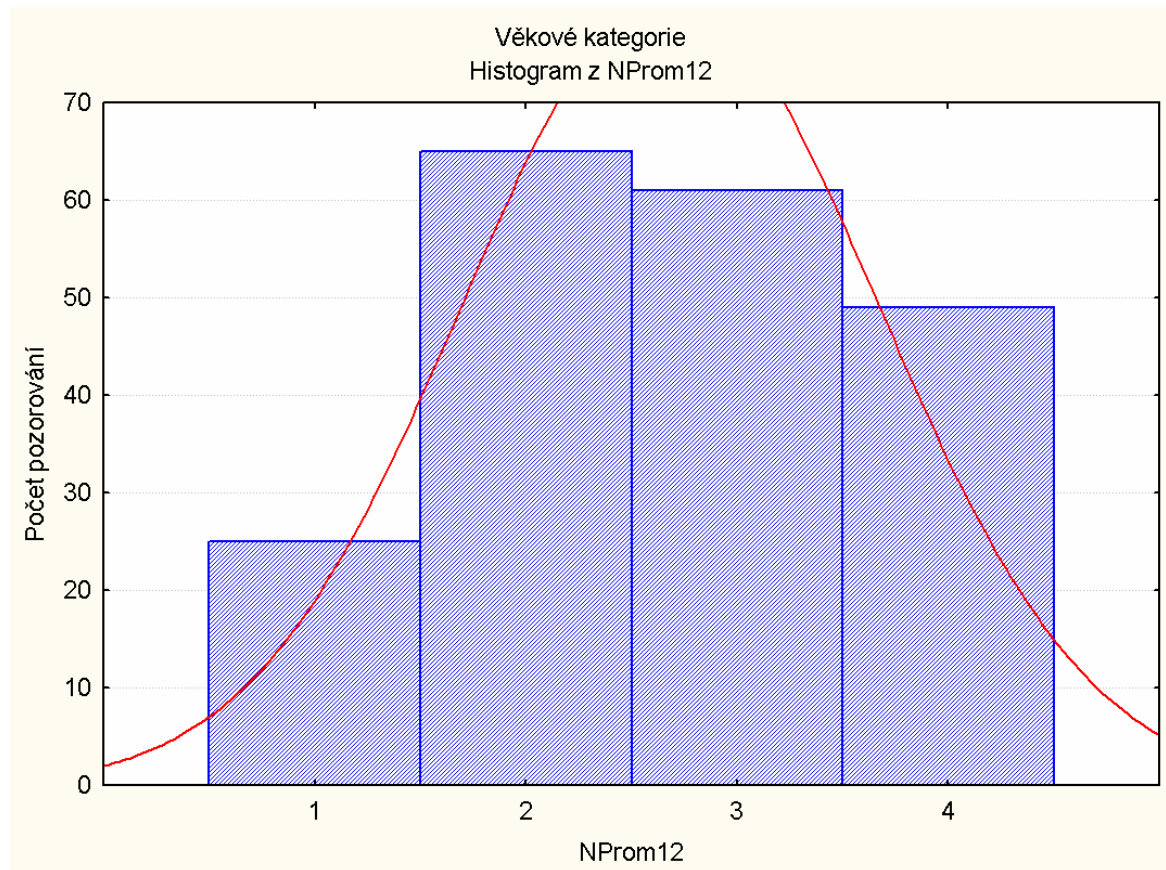
Obr. 27 Zastoupení mužů a žen ve výzkumu



Dvě třetiny dotázaných tvořily ženy. Muži nebyli příliš ochotni se takového typu výzkumu účastnit. Pravděpodobně stále považují výchovu za ryze ženskou záležitost. Je to však škoda, protože mužský model a jeho působnost je při výchově dítěte nenahraditelná. Chlapcům představuje vzor otce, kterými se jednou stanou a pro dívky představují model budoucího partnera. V neúplných rodinách, kde prvek otce chybí jsou páčány nenahraditelné škody. Často dcery z takových rodin si nejsou schopny najít adekvátního partnera a synové nejsou schopni převzít otěže a odpovědnost svého života, založit rodinu a stát se muži.



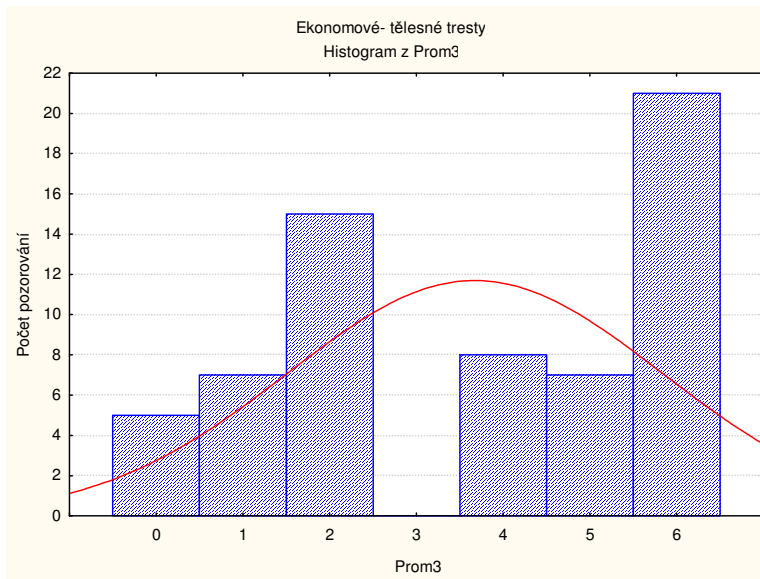
Obr. 28 Věkové zastoupení respondentů



Tento výzkumný vzorek reprezentuje dokonale i skutečnou realitu. Nejčastější věková kategorie byla mezi 31. a 40. rokem. Je to dnes doba, kdy se nejčastěji vychovávají děti. Jelikož se v dnešní době odkládá založení rodiny na pozdější dobu, ve věkové kategorii 20 až 30 let je nejméně respondentů. S pozdějším věkem pak rodičů ubývá.

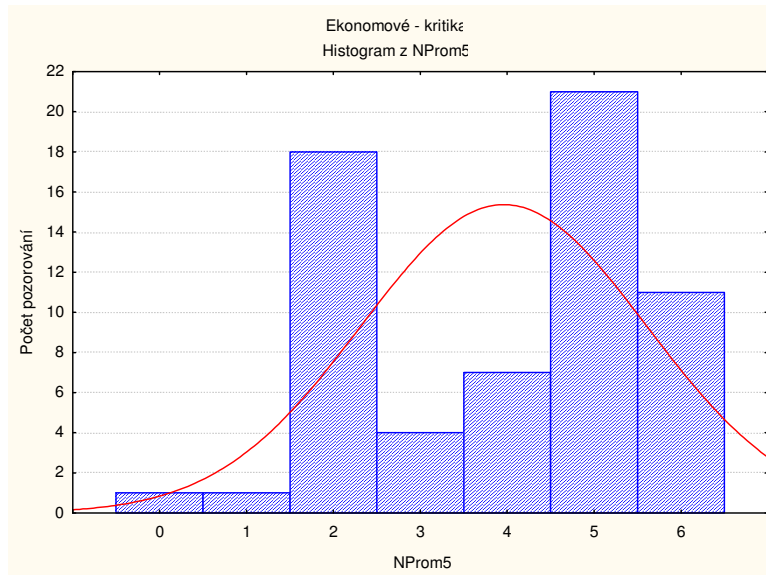
## 10.10 Zajímavosti – jednotlivé typologie

Obr. 29 Ekonomové – tělesné tresty



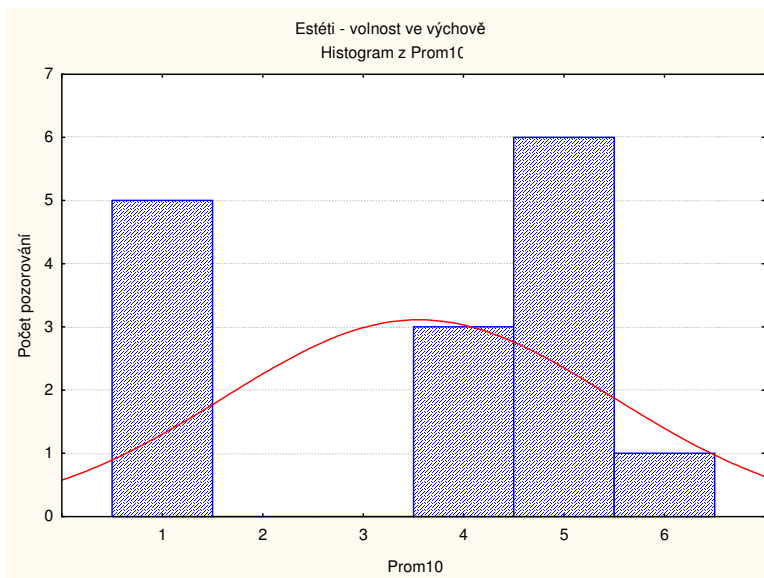
U této typologie je zajímavý poměrně vysoký negativní přenos a to u stoprocentního a dvacetiprocentního přenosu. Znamená to tedy, že rodiče, kteří stojí nohama pevně na zemi, jak u této typologie uvádí Spranger, nemají daleko k tělesným trestům. Zřejmě je považují za velmi praktický prostředek, který je ihned po ruce a rychle dovede řešit výchovné situace. Je zde i vysoký nulový přenos, kdy starý model výchovy u tohoto prvku byl plně nahrazen novým. Doporučení pro ekonomické typy rodičů : neukvapovat se při řešení výchovných krizí. Pro dnešní dobu nejhodnějším prostředkem pro sdělování informací jsou média. Jako možné řešení se nabízejí pořady a filmy s tematikou poškozování dětské psychiky při bití, aby si rodiče, kteří se příliš nevěnují sebevzdělávání, mohli o škodlivém dopadu fyzických trestů dozvědět alespoň skrze pro ně dostupné médium.

Obr. 30 Ekonomové – kritika



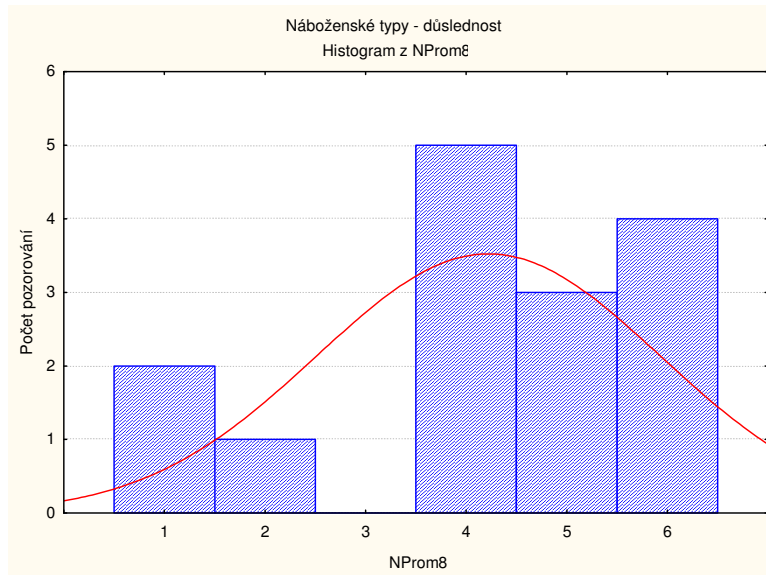
U histogramu dominuje 100% negativní přenos! Není možné děti tolik kritizovat. Je třeba jim poskytnout pozitivní příklady. Toto je typické pro ekonomicky založené jedince - kritizovat. V dnešním světě velmi skloňované slovo. Je však potřebné namísto kritiky nabízet možnosti řešení dané situace.

Obr. 31 Estéti – volnost ve výchově



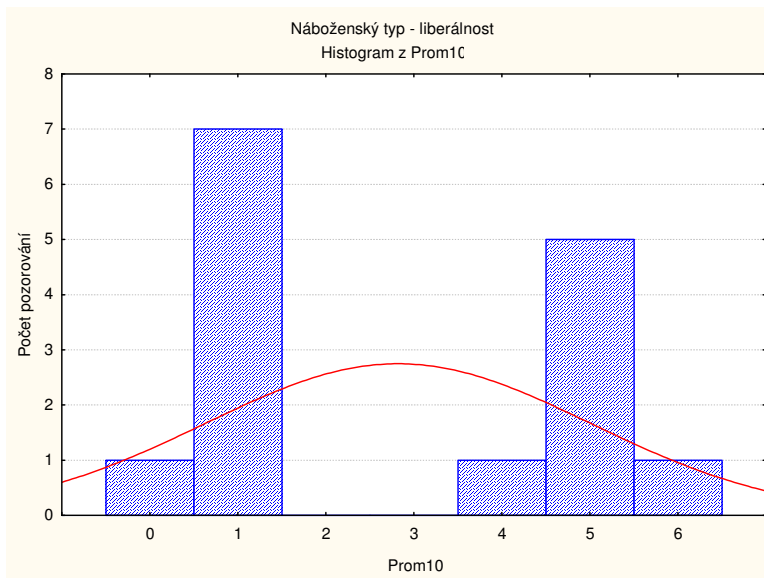
Estéti žijí bohémským životem. To znamená, že jsou tak trochu mimo realitu. Své děti pak mohou vidět zkresleně. Sami potřebují zvýšenou volnost a svobodu ke své umělecké tvořivosti a totéž dopřávají i svým dětem, což se ovšem může projevit negativně. Doporučení zní postavit je na zem, to znamená, umožnit jim podívat se na realitu jinýma očima. Jelikož je však tento typ špatně ovlivnitelný, při problémech ve výchovném procesu jejich dětí by bylo dobré doporučit tomuto typu rodičů návštěvu některé z poraden rodinného typu.

Obr. 32 Náboženský typ – důslednost



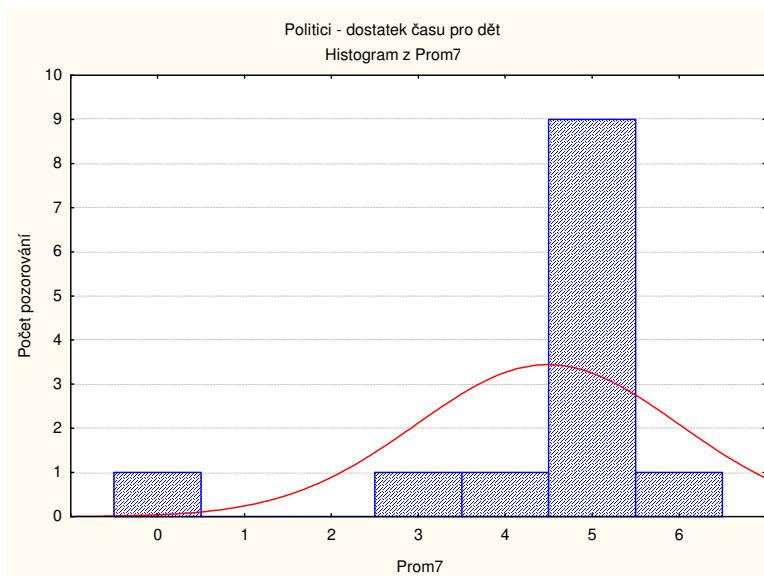
U náboženského typu rodičů se objevují nežádoucí negativní přenosy. Můžeme se domnívat, že tato část lidí nechává zodpovědnost nějaké vyšší moci a z tohoto důvodu není důsledná. Souvisí to i s následujícím histogramem u této typologie, kde je zřejmé, že je dětem ponechána volnost ve výchově. Jako doporučení u obou těchto prvků by mohlo být převzete větší odpovědnosti za výchovu svých dětí kázané z úst církevního hodnostáře, například v kostele. Tito jsou velmi vstřícní pokud se jedná o dobrou věc, takže aplikovat toto doporučení do praxe by bylo snadné.

Obr. 33 Náboženský typ - liberálnost



Popsáno u předcházejícího obrázku.

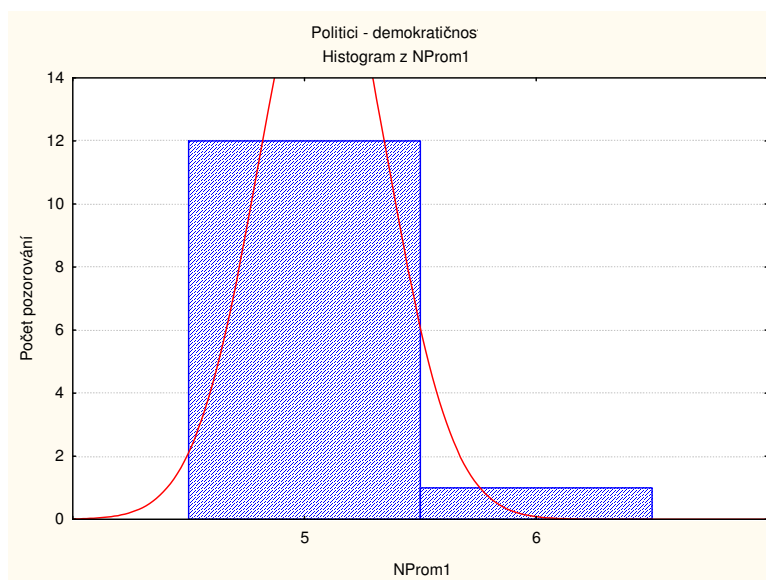
Obr 34 Politici – dostatek času pro děti



Zde je jasně vidět, že rodiče, kteří se zařadili do politického typu své děti v žebříčku hodnot nemají na předním místě a tak pro ně nemají ani dostatek času. Politici obecně mění a řídí svět a doporučení pro ně zní - nemějte děti. Následující histogram, který zobrazuje

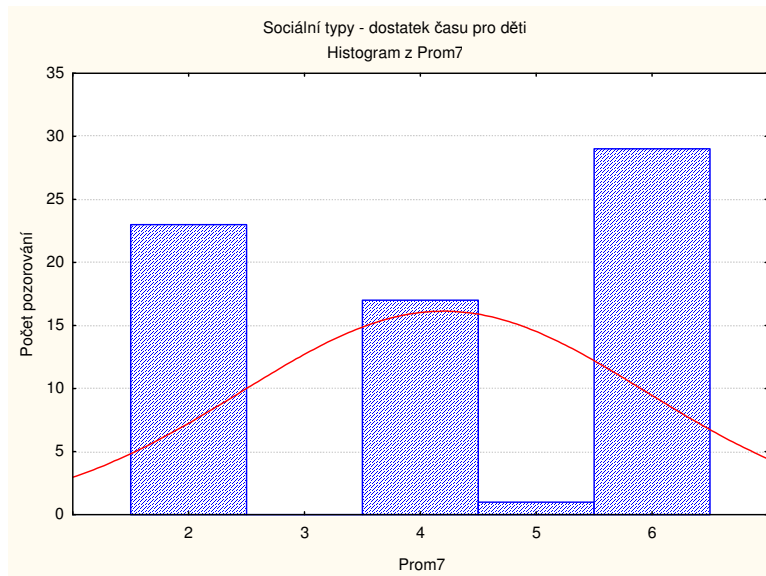
nedostatek podporující výchovy u tohoto typu potvrzuje to, že nelze být dobrým politikem a dobrým rodičem současně. Má-li politický typ dobře vychované děti, jistě to asi nebude jeho zásluhou.

Obr 35 Politici – demokratičnost ve výchově



Popis v předcházejícím obrázku.

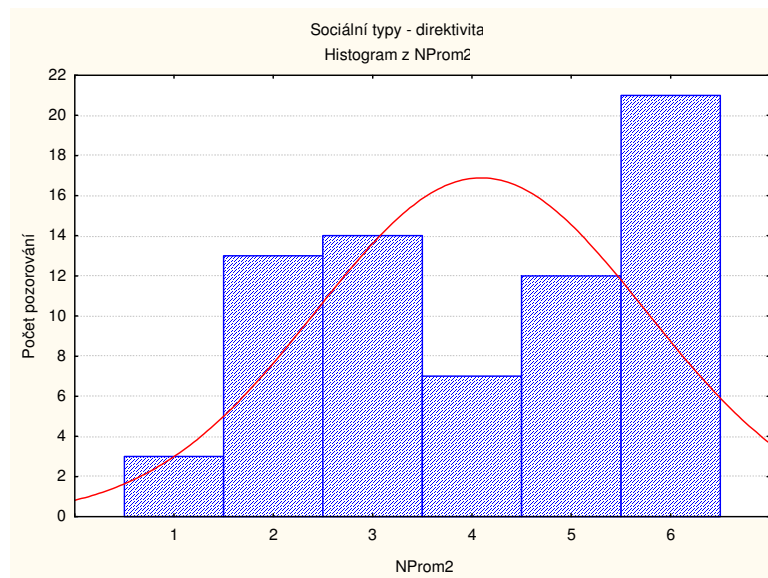
Obr. 36 Sociální typy – dostatek času ve výchově



Toto je velmi příjemné ale i očekávané rozložení pozitivních přenosů. Sociální typy lidí mají v povaze starat se o druhé a tak tento výsledek není překvapující. Do zajímavostí byl zařazen z důvodu mírného negativního přenosu, kde se dá předpokládat, že rodič může tohoto typu může upadnout do stavu vyhoření, kdy nemá dostatek energie a času pro své děti z důvodu vlastní vyčerpanosti. Doporučení v tomto případě : dostatek oddechu a relaxace tohoto typu lidí. Zaměřovat se nejen na subjekt výchovy ale mít dostatek času na odpočinek také pro sebe.

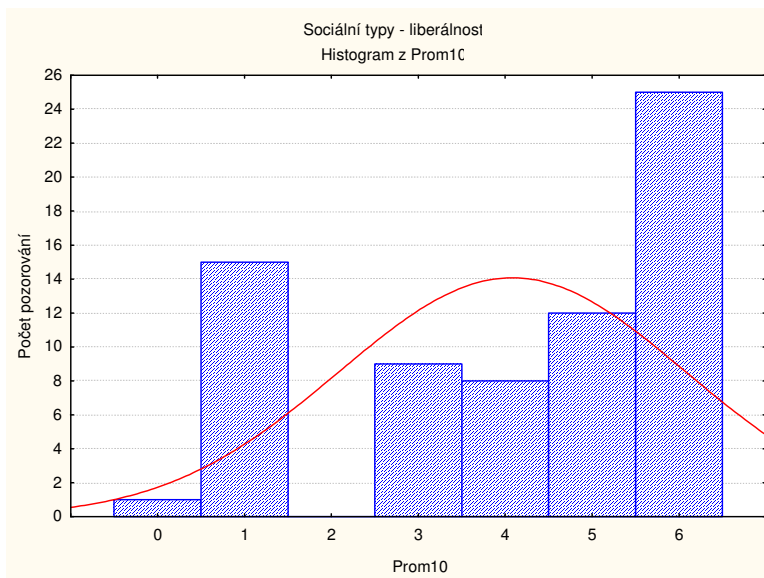


Obr. 37 Sociální typy - direktivita



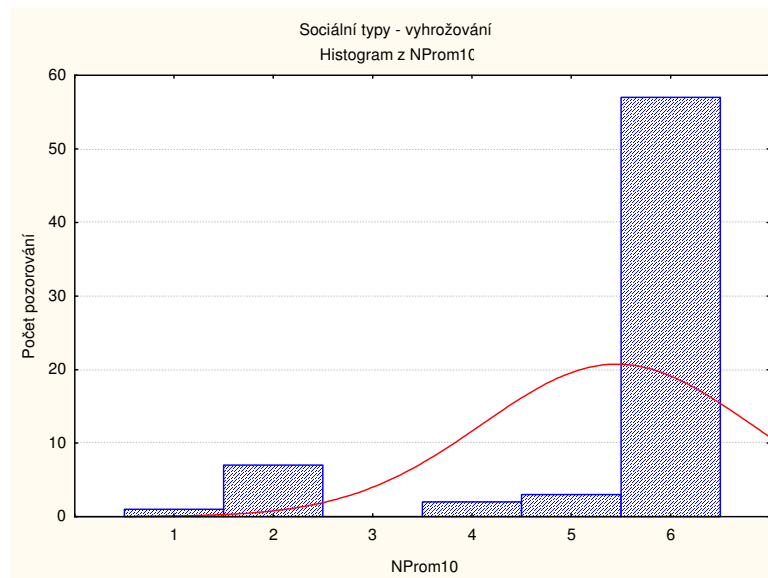
Zde je objevila skutečnost, že sociální typy rodičů dovedou být přísnými rodiči, což je zajímavé. Dalo by se spíše očekávat, že takový typ rodiče nebude ani umět být přísný, přesto jsou. Nabízí se možnost, že u tohoto typu lidí nejsou k dispozici jiné nástroje k udržení disciplíny, neboť tento typ není agresivní, a proto používají přísnost jako pomůcku ke sjednání pořádku.

Obr. 38 Sociální typy – liberálnost



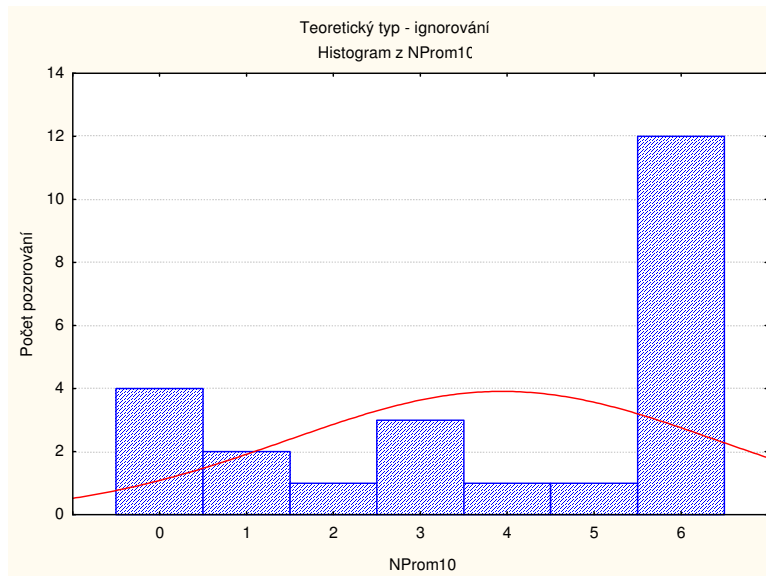
Na tomto histogramu jsou zajímavé negativní přenosy. Tyto typy rodičů dávají svým dětem větší volnost ve výchově, ale ve spojení s větší přísností, která u nich také vyšla je to v pořádku. Vedou tak své děti k větší samostatnosti.

Obr. 39 Sociální typy – vyhrožování



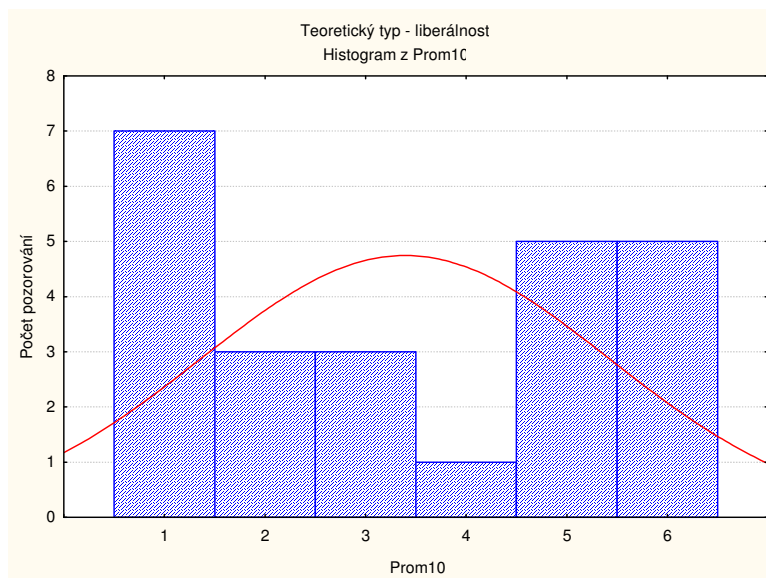
Přes velký pozitivní přenos si nelze nepovšimnout drobných negativních přenosů, které bychom ale u tohoto typu nečekali. Sociální typy rodičů mohou svou starostlivost někdy až přehánět a uchýlovat se k vyhrožování. Jsou to však jen plané vyhrůžky. Tento typ může být i přísný, jak se prokázalo, není však agresivní. Děti u sociálního typu rodičů velmi snadno vycítí, že takové vyhrůžky je nemohou ohrozit, proto je obvykle berou na lehkou váhu. Doporučujeme posilovat sebevědomí rodičů, aby si před dětmi získali přirozený respekt a k vyhrůžkám se nemuseli uchýlovat.

Obr. 40 Teoretický typ – ignorování



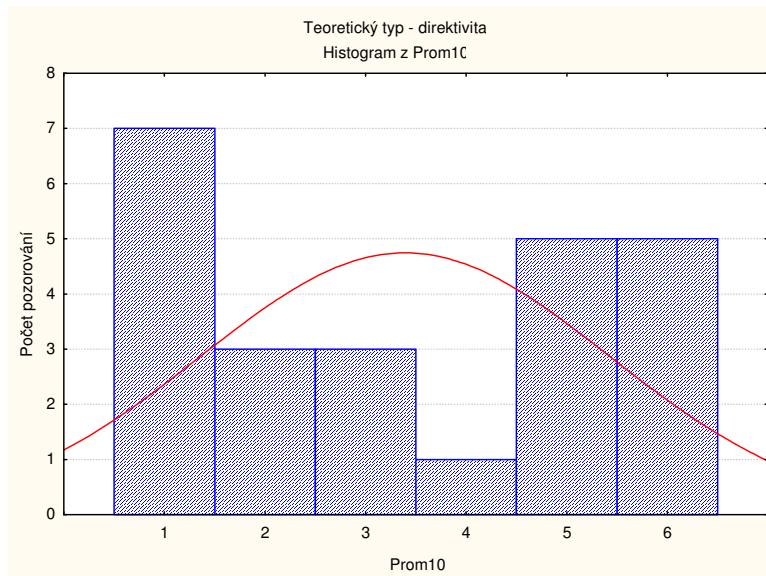
Mírné negativní přenosy a velký nulový přenos, kde starý model byl nahrazen novým je u tohoto prvku výchovy překvapením. V dnešní době by se něco podobného nemělo vůbec dít. Dítě vyžaduje pozornost a ignorováním můžeme poškodit jeho sebevědomí po celý zbytek jeho života. Rodiče, kteří ignorují své dítě by raději neměli mít děti. Zde jsou rodiče, kteří ale byli sami do určité míry ignorováni a totéž provádí svým dětem. Pro lidi, kteří to zažili a nějakým způsobem zpracovali, to je jednoduše zažitý model a neuvědomují si mnohdy, že je to špatný model. Doporučením je návštěva psychologa, rodinného terapeuta nebo sociálního pedagoga, který by měl působit na každé škole a pomoci tak ukázat rodičům jejich chyby ve výchově, doporučit jim jak věci mohou napravit a poskytnout tak nenásilnou pomoc, kvůli které se rodiče nemusejí stydět.

Obr. 41 Teoretický typ - liberálnost



Teoretické typy rodičů jsou kupodivu také velmi liberální. Je to patrně dáno tím, že vlastním teoretizováním opouštějí realitu všedního dne podobně jako estéti a tak jim může unikat, kde a s kým jsou jejich děti, protože mají na starosti mnohem důležitější otázky o lidstvu. Doporučila bych takové typy více zapojit do obyčejných prací a starostí spojených s výchovou dětí, aby se ve svých úvahách uzemnili a stali se racionálnějšími.

Obr. 42 Teoretický typ - direktivita



V předcházejícím histogramu bylo patrné, že teoretický typ je liberální, v tomto se zobrazuje, že dovedou být na své děti i přísní. Větší měrou jsou zde zastoupeny negativní přenosy než pozitivní. V kombinaci s liberálností to nemusí vyjít celkově špatně, podobně to mají i sociální typy rodičů. Teoretické typy by ale měly více sdílet s dětmi jejich emoční potřeby, aby se snížila přísnost v jejich výchově. Za ní totiž nestojí jako u sociálních typů nižší sebevědomí, ale spíše větší agresivita tohoto typu, obzvláště, když jej nikdo neposlouchá. Takový typ totiž potřebuje posluchače ať dobrovolně nebo z donucení.

### 10.11 Závěr praktické části

Praktická část zabrala poměrně velmi mnoho času a její výsledky lze vztáhnout pouze k tomuto výzkumnému vzorku. Přesto přinesla řadu překvapujících výsledků. Především byla vyvrácena nulová hypotéza, která tvrdila, že transgenerační přenos stylů výchovy nesouvisí s typologií osobnosti podle Sprangera a byla potvrzena alternativní hypotéza a sice, že transgenerační přenos stylů výchovy souvisí s typologií osobnosti podle Sprangera. Tuto hypotézu přijímáme. Jak si člověk přenáší model výchovy z vlastního dětství do výchovy

svých dětí souvisí s jeho typologií osobnosti. Jelikož některé otázky v dotazníku byly choulostivější, dá se předpokládat, že výsledky mohou být zkresleny, neboť někteří lidé nemusí v dotazníku odpovědět pravdivě. S ohledem na tuto okolnost i v tak malém počtu dotázaných se projevily negativní přenosy.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části. Teoretickou a praktickou. V teoretické části byly popsány výchovné styly a různé modely výchovy s ohledem na to, jak který model při výchově na dítě působí. Také se zde zmiňují o pozitivních a negativních prvcích výchovy a jejich kladný nebo záporný dopad na osobnost vychovávaného. Je zde nastíněn model transgeneračního přenosu, ve kterém se předpokládá, že se určité prvky ve výchově přenášejí na další generaci.

V praktické části se ukázalo, že negativním fenoménem v přenosu výchovy je přílišná volnost ve výchově, nedostatek času pro děti a důslednosti ale na druhé straně i přísnost ve výchově, nedostatek tělesného kontaktu (pohlazení) a přílišná kritika. Šokujícím pak byla skutečnost, že v dnešní době existují přenosy prvku bití, vyhrožování nebo ignorování, i když byly v malé míře. Sociální realita některých rodin může být natolik tíživá, že rodiče uchylují k takovým modelům výchovy nebo existují z řad rodičů latentní psychopati, kteří nejsou léčeni a způsobují vlastním dětem výrazná životní traumata přímo v dětství. Často se s tím setkávám ve vlastní homeopatické praxi, kdy řešíme s dospělým klientem traumata vzniklá v dětství jeho výchovou.

Pozitivním zjištěním pak byla převážná většina pozitivních přenosů ve výchově. Je tedy zřejmé a potvrdilo se výzkumem, že zažitý model výchovy se přenáší a těch kladných modelů je významně více. Jednoznačně výzkum prokázal také naléhavou potřebu sociálních pracovníků na školách, v terénu, v poradnách, kteří nebudou pro rodiče strašákem, jako je tomu často doposud, ale rádcem, terapeutem a pomocníkem v jejich nelehké rodičovské roli, která zajišťuje výchovu budoucích generací.

U jednotlivých typologií byl většinou nedostatek nějakého prvku kompenzován přehnaně jiným. Například sociální typy jsou spíše liberální ve výchově a respekt si pak musí sjednat zvýšenou přísností. U každého prvku ve výchově a téměř v každé typologii se objevují nulové přenosy, kdy byl model nahrazen. Jelikož na výchovu působí řada dalších vlivů, je typologie osobnosti pouze jednou z mnoha faktorů, které k takové záměně mohou vést. Jaké jiné prvky se podílí na změně výchovného modelu by se mohlo zkoumat v dalším výzkumu. Dalším tématem pro možný další výzkum by mohl být transgenerační přenos stylů výchovy v souvislosti s typologií vychovávaného dítěte. Tedy jak objekt výchovy může měnit styl výchovy podle své typologie.



Žebříček hodnot v dnešní společnosti je postaven na materiálních hodnotách a proto není výchově poskytován takový prostor, jaký potřebuje. Příští generace pocítí tento handicap silněji, pokud ovšem nedojde k obratu v hodnotovém žebříčku celé společnosti. Její kvalita závisí na kvalitě jednotlivce. Proto výchovu nelze podceňovat. Ministerstvo školství aktuálně zamýšlí zavést na školy jako nepovinný předmět etiku. Splněním tohoto cíle, který přinese své plody za deset, patnáct let by velmi pomohl zvednout morálku dnešní společnosti. V této práci jsem se zabývala přenosem klasických výchovných prvků, respektive přenosem určitých vztahů mezi rodiči a dětmi. Zajímavé by však bylo jako téma další práce zjistit, zda byli rodiče vedeni k vlastenectví a jestli k němu vedou i své děti, což je pro každý národ klíčovou otázkou nejen v dnešní době. Výsledky takového výzkumu by mohly vrátit výchovu na přední místo ve společnosti, které si bezpochyby zasluhuje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BIDDULPH, S. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha : Portál, 2006. 139 s. ISBN 80-7367-192-1.
- [2] BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- [3] ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] ČÁP, J. *Rozvíjení Osobnosti a způsob výchovy*. Praha : IV- nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- [5] DANEK, J. *Výchova ako súčasť života teória a prax*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoděje, 2007. 155 s. ISBN 978-80-89220-72-4.
- [6] GRECMANOVÁ, H. et.al. *Obecná pedagogika I*. Olomouc : Hanex, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- [7] GRECMANOVÁ, H. et.al. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- [8] HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století*. Brno : Paido, 2000. 127 s. ISBN 80-85931-85-0.
- [9] HRADIL, R. *Výchova a zdraví našich dětí*. Hranice : Fabula, 2007. 233 s. ISBN 978-80-86600-39-0.
- [10] CHUDÝ, Š. et.al. *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti*. Brno : Paido, 2006. 141 s. ISBN 80-7315-131-6.
- [11] JORDÁNOVÁ, Z. *Tvoje dítě*. Praha : Vodnář, 2005. 332 s. ISBN 80-86226-64-6.
- [12] KAST-ZAHN, A. *Jak společně s dětmi zvládat výchovné krize*. Brno : Compute Press , 2007. 160 s. ISBN 978-80-251-1557-2.
- [13] KAUFMANNOVÁ – HUBEROVÁ, G., *Děti potřebují rituály*. Praha : Portál, 1998. 94 s. ISBN 80-7178-203-3.

- [14] KLÍMOVÁ, M. *Citová výchova v rodině*. Praha : Práce, 1974. 183 s. ISBN 24-062-74.
- [15] KOLÁŘ, Z. *Pedagogická psychologie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 220 s. ISBN 14-565-80.
- [16] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.
- [17] MUSIL, J. *Sociální psychologie*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2005. 126 s. ISBN 80-7318-292-0.
- [28] PRŮCHA, J.et.al. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. 28 s. ISBN 80-7178-252-1.
- [39] REICHLIN,G. WINKLER,C. *Výchova dětí 1000+1 rada pro každou situaci*. Brno: Computer Press, 2007. 168 s. ISBN 978-80-251-1638-8.
- [20] ROGGE, J. *Děti potřebují hranice*. Praha : Portál, 2000.136 s. ISBN 80-7178-418-4.
- [24] ROGGE, J. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha : Portál, 2007. 264 s. ISBN 978 80-7367-249-2.
- [22] ROGGE, J. *Rodiče určují hranice*. Praha : Portál, 2005.184 s. ISBN 80-7178-990-9.
- [23] ROUSSEAU, J.J. *J.J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 158 s. ISBN 14-015-67.
- [24] STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. 214 s. ISBN 80-210-3687-7.
- [25] SVATOŠ, T. *Rodinná a sexuální výchova: problémy, akcenty, souvislosti*. Hradec Králové : Katedra pedagogiky a psychologie, 2002. 154 s. ISBN 80-7041-317-4.

- [26] SCHWENGELER, B.SCHWENGELER, Y. *Slasti a strasti výchovy*. Ostrava : Ethos, 1993. 156 s.
- [27] WYCKOFF, J.,UNELLOVÁ, B. *Výchova bez křiku a pohlavků*. Praha : Mladá Fronta, 2004. 164 s. ISBN 80-204-1193-8.
- [28] WIRZ, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno : Akademické nakladatelství Cerm, 2007. 107 s. ISBM 978-80-7204-503-7.
- [29] *Urbancová, M. Mezigenerační přenos výchovných a rodičovských stylů* [online - ne].[cit. 2009-01-26]. Dostupné z : [http://is.muni.cz/th/79056/fss\\_b/](http://is.muni.cz/th/79056/fss_b/)
- [30] *Hučín,J. Vychováváme tak, jak jsme byli vychováni* [online] .[cit. 2008-12-19] Dostupné z : <http://jakub.hucin.cz/vychova.html>

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1.....	Struktura cílů výchovy
Obr. 2.....	Pyramida cílů výchovy podle Pařízka
Obr. 3.....	Tři styly výchovy
Obr. 4.....	Model dvou dimenzí rodičovských postojů
Obr. 5.....	Model čtyř stylů výchovy
Obr. 6.....	Model devíti polí způsobu výchovy
Obr. 7.....	Zastoupení typologií ve výzkumu
Obr. 8.....	Otázka číslo 1 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 9.....	Otázka číslo 2 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 10.....	Otázka číslo 3 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 11.....	Otázka číslo 4 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 12.....	Otázka číslo 5 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 13.....	Otázka číslo 6 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 14.....	Otázka číslo 7 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 15.....	Otázka číslo 8 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 16.....	Otázka číslo 9 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 17.....	Otázka číslo 10 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 18.....	Otázka číslo 11 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 19.....	Otázka číslo 12 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 20.....	Otázka číslo 13 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 21.....	Otázka číslo 14 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 22.....	Otázka číslo 15 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 23.....	Otázka číslo 16 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 24.....	Otázka číslo 17 z dotazníku – všechny typologie

Obr. 25.....	Otázka číslo 18 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 26.....	Otázka číslo 19 z dotazníku – všechny typologie
Obr. 27.....	Zastoupení mužů a žen ve výzkumu
Obr. 28.....	Věkové zastoupení respondentů
Obr. 29.....	Ekonomové – tělesné tresty
Obr. 30.....	Ekonomové – kritika
Obr. 31.....	Estéti – volnost ve výchově
Obr. 32.....	Náboženské typy - důslednost
Obr. 33.....	Náboženské typy - liberálnost
Obr. 34.....	Politici – čas pro děti
Obr. 35.....	Politici - liberálnost
Obr. 36.....	Sociální typy – čas pro děti
Obr. 37.....	Sociální typy - direktivita
Obr. 38.....	.....Sociální typy - liberálnost
Obr. 39.....	.....Sociální typ - vyhrožování
Obr. 40.....	Teoretické typy - ignorování
Obr. 41.....	Teoretické typy - liberálnost
Obr. 42.....	Teoretické typy - direktivita

## SEZNAM TABULEK

Tabulka zpracovaných dat z dotazníků podle škály přenosů 0 až 6.....PIII

**SEZNAM PŘÍLOH**

Dotazník.....	PI
Obr. 3 Tři styly výchovy.....	PII
Obr. 4 Model dvou dimenzí rodičovských postojů.....	PII
Obr. 5 Model čtyř stylů výchovy.....	PII
Obr. 6 Model devíti polí způsobu výchovy.....	PII



## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

### DOTAZNÍK

Tento dotazník je určen pro jednoho rodiče, vychovávajícího alespoň jedno dítě.  
**Je naprosto ANONYMNÍ** Získaná data jsou určena pouze pro statistické vyhodnocení  
**PŘEDEM DĚKUJI ZA VAŠE ODPOVĚDI.**

Ke správné volbě prosím umístěte křížek

Jste:

MUŽ

ŽENA

Patříte do věkové skupiny 20 až 30 let 31 až 40 let 41 až 50 let 51 let a více

Podle Vašeho mínění se zařaďte do jedné z těchto šesti typologických skupin :

*Sociální typ* – rád se stará o druhé, poskytuje láskyplnou péči a pochopení, typ - humanista

*Politický typ* – je pro něj důležité postavení ve společnosti, miluje moc, typ - politik,

*Ekonomický typ* – drží se nohama na zemi, je prakticky založený, typ - obchodník

*Náboženský typ* – je pro něj důležitá duchovní hodnota v životě, typ - teolog

*Estetický typ* – hledá harmonii, oceňuje krásu, typ - umělec

*Teoretický typ* – hledá pravdu a poznání, rád filozofuje, typ - vědec

V následující tabulce označte křížkem, jaké výchovné prvky používali vaši rodiče ve vaší výchově a jaké výchovné prvky používáte při výchově vašich dětí vy.

VAŠI ODPOVĚĎ ZAKRÍŽKUJTE		VAŠI RODIČE				X	VY			
		ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	X	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
1.	Rituály (oslavy narozenin, vánoč apod.)					X				
2.	Tělesné tresty					X				
3.	Láska a emoční blízkost					X				
4.	Přetěžování					X				
5.	Ponižování					X				
6.	Dostatek času pro děti					X				
7.	Důvěra					X				
8.	Pochvala					X				
9.	Liberálnost ( volnost ve výchově)					X				
10.	Demokratičnost ( podporující výchova )					X				
11.	Direktivita ( přísnost ve výchově)					X				
12.	Tělesný kontakt (pohlazení, objetí)					X				
13.	Odměny					X				
14.	Kritika					X				
15.	Respekt					X				
16.	Dostatečná komunikace					X				
17.	Důslednost					X				
18.	Ignorování					X				
19.	Vyhrožování					X				

**PŘÍLOHA P II: TABULKA ZPRACOVANÝCH DAT Z DOTAZNÍKŮ DLE ŠKÁLY PŘENOSŮ 6 AŽ 0**

A	B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	C	D
001	E	6	2	2	1	6	5	2	6	1	2	2	5	6	5	6	6	5	6	6	Ž	II
002	S	6	6	4	6	4	2	2	6	5	6	6	6	4	2	2	2	4	6	6	Ž	I
003	S	4	2	6	6	4	4	6	4	6	5	2	4	2	5	4	6	6	6	6	Ž	III
004	Es	6	5	6	6	6	6	6	6	5	2	5	2	6	3	3	6	4	6	3	Ž	IV
005	S	6	6	6	6	6	6	6	6	1	6	2	2	4	6	4	6	4	6	6	Ž	II
006	E	6	6	6	6	6	2	6	6	5	2	6	6	6	4	6	2	6	6	6	Ž	I
007	Es	6	4	6	6	4	4	4	4	4	6	2	6	2	5	4	6	6	6	4	M	I
008	S	2	2	2	4	6	4	4	4	6	6	3	4	2	5	6	2	4	4	5	Ž	II
009	E	6	1	2	2	4	2	2	2	1	2	1	0	0	3	4	0	6	2	2	Ž	III
010	S	6	6	4	6	6	6	6	6	1	2	5	4	6	4	4	4	6	6	6	Ž	III
011	S	6	6	2	4	6	2	2	2	3	6	6	0	2	5	3	0	6	6	6	Ž	II
012	S	6	6	4	6	6	6	6	4	6	5	2	4	4	5	6	6	6	6	6	Ž	III
013	E	6	5	6	6	6	2	6	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6	6	Ž	IV
014	N	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	4	6	5	6	4	6	6	6	6	Ž	IV
015	T	1	0	6	2	2	6	4	4	3	2	2	4	2	3	2	2	6	2	0	Ž	IV
016	N	4	5	4	6	2	2	4	4	1	5	5	6	6	5	6	2	5	6	5	Ž	IV
017	T	4	2	2	1	2	6	4	3	6	4	3	0	2	5	2	0	6	6	3	Ž	III
018	S	6	3	6	3	6	4	6	6	6	2	3	6	6	5	4	6	3	6	6	Ž	II
019	E	2	1	4	4	6	4	2	3	6	6	4	2	6	5	6	6	1	2	1	Ž	IV
020	S	6	4	4	4	6	2	4	2	5	6	6	2	6	2	6	6	5	6	6	Ž	II
021	S	6	6	6	4	6	6	6	6	3	6	4	6	6	2	4	6	1	6	6	Ž	II
022	T	6	6	4	6	6	6	4	4	5	6	6	6	6	1	6	4	1	6	6	Ž	III
023	S	6	4	4	4	6	6	6	4	3	6	6	4	2	6	6	2	2	4	6	Ž	II
024	E	6	6	6	3	6	6	4	6	5	6	6	4	4	6	1	4	6	6	6	Ž	III
025	E	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	5	5	6	6	6	6	6	Ž	III
026	E	6	2	2	6	4	6	2	2	6	5	5	2	6	2	2	2	6	6	4	Ž	I
027	S	6	2	4	6	4	2	1	6	3	6	4	4	2	1	2	2	3	6	6	Ž	III
028	T	4	6	4	4	4	4	4	4	1	6	3	6	3	6	4	4	6	6	6	Ž	III
029	S	6	2	6	6	6	6	4	6	4	6	5	4	6	6	4	4	4	6	6	Ž	II
030	E	6	6	6	4	6	4	4	4	4	3	4	4	3	4	6	4	1	4	6	Ž	I

031	Es	6	4	6	6	6	6	6	6	1	6	1	6	2	6	6	6	2	6	6	Ž	II
032	Es	6	4	6	6	6	6	6	6	1	6	1	6	2	6	6	6	2	6	6	Ž	II
033	E	6	2	6	6	6	6	6	6	1	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	Ž	II
034	E	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	Ž	I
035	E	6	2	6	4	6	2	2	2	4	3	3	0	6	2	6	2	4	4	6	Ž	II
036	S	6	2	6	6	6	4	6	4	6	6	2	6	4	4	4	6	4	6	6	Ž	I
037	S	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	Ž	III
038	N	6	6	6	6	6	2	6	6	4	3	5	6	2	6	6	6	4	4	5	M	I
039	S	6	5	4	6	4	2	4	4	6	2	1	6	2	1	4	2	4	4	1	Ž	IV
040	N	6	4	6	6	6	4	4	4	1	2	2	4	5	2	4	4	4	6	4	Ž	II
041	S	6	2	2	6	6	6	6	4	1	2	2	2	1	5	4	4	1	6	6	Ž	III
042	T	6	6	4	4	6	6	6	6	2	6	1	6	6	6	6	6	4	6	1	Ž	I
043	S	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	1	6	6	3	6	6	4	6	6	Ž	I
044	E	6	6	6	6	6	6	6	6	1	2	2	6	5	2	2	6	1	6	6	Ž	III
045	E	6	2	6	6	6	6	6	6	5	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	Ž	II
046	S	6	6	2	4	6	2	2	2	1	2	6	2	2	3	2	2	2	6	6	Ž	III
047	S	6	6	4	6	6	4	6	2	1	6	6	4	2	5	1	6	6	6	6	Ž	III
048	S	6	2	6	4	6	6	6	2	4	2	3	4	2	3	6	2	6	4	2	M	II
049	S	4	3	6	6	6	2	4	6	5	4	3	6	4	3	6	5	6	6	6	Ž	IV
050	S	4	3	6	6	6	5	6	6	5	2	3	6	4	2	6	5	6	4	6	Ž	IV
051	S	6	3	2	6	6	6	6	6	4	2	2	2	6	5	5	2	6	6	6	Ž	IV
052	E	6	6	2	4	2	2	4	0	3	0	3	2	2	2	2	0	6	0	4	Ž	I
053	E	6	4	6	4	6	6	6	6	1	4	4	6	6	6	6	6	6	6	6	M	IV
054	E	6	5	6	4	6	6	6	6	3	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	Ž	IV
055	Es	6	2	4	6	4	2	6	4	5	2	2	2	2	3	4	0	0	6	6	Ž	II
056	E	6	5	6	3	6	6	4	6	5	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	M	II
057	S	6	6	6	6	6	4	6	6	5	4	6	6	4	4	6	6	6	4	6	Ž	IV
058	S	6	6	6	6	6	2	6	6	5	4	6	4	4	3	4	6	6	6	6	Ž	I
059	S	6	2	2	2	4	2	2	2	1	2	2	2	2	5	2	2	1	4	2	Ž	II
060	E	6	6	2	6	4	6	6	4	6	6	2	2	2	2	2	2	6	6	6	Ž	III
061	Es	6	2	6	6	6	4	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	Ž	III
062	T	6	2	6	6	2	6	6	6	5	2	2	6	5	2	2	4	5	6	5	Ž	II
063	E	5	0	2	6	2	5	2	2	1	2	4	4	4	5	6	2	1	6	2	Ž	III
064	E	6	5	2	2	4	5	5	2	4	5	5	2	5	2	2	2	6	6	6	M	II
065	S	6	6	6	6	6	4	6	6	5	4	5	6	6	6	6	4	4	6	6	Ž	II

066	P	6	6	6	6	6	4	6	6	5	6	6	6	6	6	4	2	6	6	M	III	
067	Es	6	0	2	4	2	2	2	0	1	2	0	5	2	3	6	3	1	6	6	Ž	IV
068	T	6	4	6	6	4	6	4	2	1	6	2	5	2	2	2	4	0	6	4	Ž	IV
069	S	6	6	6	6	6	2	6	6	5	4	6	4	4	3	4	6	6	6	6	Ž	I
070	S	6	4	6	6	6	2	6	2	1	6	6	6	5	6	6	5	1	6	6	M	III
071	E	4	6	2	4	2	2	2	2	1	2	2	2	5	2	2	2	2	2	4	Ž	III
072	Es	6	6	6	6	4	6	6	2	1	2	2	2	2	2	6	2	1	6	4	Ž	II
073	S	4	2	4	6	6	2	6	6	5	6	5	2	6	6	6	6	6	6	6	Ž	II
074	Es	6	6	4	2	4	2	2	0	1	2	2	0	4	3	2	0	6	4	6	Ž	III
075	S	6	6	6	6	6	2	6	6	5	4	6	4	4	4	4	6	6	6	6	Ž	I
076	E	6	2	6	4	2	5	4	4	3	2	2	6	2	0	2	5	5	6	2	M	III
077	T	4	2	6	1	6	3	6	6	2	6	6	4	2	3	5	2	6	6	6	M	II
078	N	6	6	6	6	4	6	6	2	5	6	6	6	6	6	4	6	6	6	6	Ž	II
079	N	4	0	0	2	2	0	2	0	1	0	2	2	3	2	2	0	4	4	6	Ž	II
080	E	6	4	2	4	4	2	4	2	1	4	5	2	5	2	6	6	1	4	6	Ž	II
081	E	6	4	2	2	4	4	4	2	1	2	2	2	3	2	4	2	4	6	6	Ž	III
082	E	6	6	6	6	6	6	6	6	5	2	5	6	1	6	6	2	4	6	6	Ž	III
083	E	4	6	2	6	4	6	4	3	6	6	2	2	6	6	4	6	6	6	6	Ž	II
084	E	6	6	4	3	6	4	4	6	6	6	5	6	6	1	6	4	6	4	6	M	II
085	S	6	6	6	4	6	2	6	4	1	2	2	4	5	6	4	4	6	6	6	Ž	II
086	S	6	6	4	4	6	4	4	6	1	2	3	5	4	5	1	4	1	6	4	Ž	IV
087	Es	6	3	6	6	6	6	4	6	5	6	6	6	6	5	1	6	6	6	6	Ž	III
088	S	6	5	4	2	2	2	6	6	1	2	3	2	4	3	2	4	4	2	2	Ž	III
089	T	6	3	6	6	6	6	6	6	1	2	2	6	6	6	6	6	1	6	6	Ž	IV
090	N	6	6	6	4	4	2	4	4	5	6	6	2	2	6	4	2	5	4	6	Ž	III
091	E	6	6	5	6	6	6	4	2	5	6	6	6	2	6	2	2	2	6	6	M	III
092	Es	6	3	6	0	6	0	6	6	4	0	5	6	0	5	6	6	6	6	6	M	IV
093	Es	6	5	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	5	6	4	6	6	6	Ž	II
094	E	6	6	6	6	6	4	4	6	1	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	M	III
095	E	6	2	2	2	4	2	2	2	5	3	2	2	2	5	2	2	5	4	2	M	II
096	S	6	2	6	6	6	6	6	4	6	5	5	4	4	6	5	4	4	6	6	M	II
097	E	6	1	4	6	6	6	2	2	6	2	2	2	2	2	2	6	5	4	4	Ž	II
098	N	6	6	2	4	6	2	4	2	1	2	1	2	2	2	6	2	1	4	6	Ž	III
099	Es	2	6	4	6	4	6	4	4	6	2	4	2	2	5	6	2	6	4	6	M	III
100	E	6	4	0	4	6	5	4	2	2	6	5	0	0	4	6	2	2	2	6	M	II

101	S	6	6	6	6	6	2	6	6	1	2	2	2	4	6	4	4	4	6	6	Ž	II
102	E	4	2	0	2	0	4	2	0	1	3	3	0	0	2	1	2	4	4	6	Ž	II
103	S	6	6	6	6	6	6	4	6	5	6	1	6	6	5	6	6	6	6	6	M	II
104	S	6	6	6	6	6	6	6	6	3	6	6	6	6	6	6	1	6	6	6	Ž	II
105	N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	M	II
106	Es	6	5	4	6	6	6	6	6	5	6	5	2	4	1	6	4	4	4	6	M	II
107	E	6	0	4	4	6	2	4	4	1	2	3	2	0	2	4	4	6	6	4	M	III
108	E	6	4	6	4	6	6	6	6	5	4	5	6	6	6	6	6	6	6	4	M	IV
109	E	4	0	6	4	6	2	6	4	3	2	2	2	2	5	4	6	2	6	6	Ž	IV
110	E	6	6	2	4	6	2	4	2	6	4	1	2	2	5	4	2	4	4	6	Ž	IV
111	S	6	6	4	4	6	2	4	2	3	4	6	4	3	6	4	4	4	2	6	Ž	IV
112	N	6	2	6	5	0	0	0	4	5	4	2	6	1	2	6	6	4	6	0	M	IV
113	N	6	5	4	2	2	2	6	4	0	2	6	4	6	5	2	6	4	5	6	Ž	IV
114	S	6	6	6	6	6	2	1	6	0	5	2	6	0	6	2	3	5	6	6	Ž	III
115	S	6	2	4	4	6	6	4	6	1	2	5	4	6	5	6	4	6	6	6	Ž	IV
116	T	6	5	1	6	3	5	3	5	6	5	5	5	4	6	5	3	5	6	3	M	III
117	E	6	2	5	6	0	4	2	5	1	5	2	3	2	3	6	2	3	2	0	M	IV
118	T	6	4	2	6	4	3	2	6	4	5	6	2	2	6	6	6	6	6	6	M	IV
119	T	6	6	6	2	0	4	5	5	6	5	6	6	4	6	5	6	3	6	6	Ž	II
120	T	6	0	2	2	0	5	2	2	1	2	2	5	4	5	5	2	6	4	0	M	III
121	P	6	3	4	4	4	5	1	0	6	5	6	2	0	0	6	3	4	6	6	Ž	IV
122	P	6	0	2	0	0	0	0	0	4	5	3	0	0	2	2	0	6	6	6	M	I
123	T	6	6	4	5	6	6	2	0	5	6	6	4	4	6	2	5	6	5	6	M	II
124	P	6	6	6	2	5	5	3	2	6	5	5	2	2	2	2	0	2	0	6	Ž	IV
125	T	6	6	6	6	6	5	5	2	6	5	6	0	2	1	2	0	1	6	2	M	I
126	P	6	6	4	2	6	5	6	6	2	5	2	2	0	0	2	3	5	6	6	Ž	III
127	P	6	3	2	2	2	5	6	2	6	5	5	3	3	5	6	3	1	0	6	M	II
128	P	6	3	6	2	2	3	3	5	6	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	M	II
129	P	6	5	6	0	2	5	5	2	6	5	5	3	5	5	6	2	6	6	6	M	IV
130	P	6	2	2	6	0	5	0	0	6	5	5	3	1	5	6	0	6	6	6	M	IV
131	P	6	3	6	3	6	5	6	4	1	5	3	2	6	3	6	1	6	6	6	M	III
132	P	6	3	6	6	6	5	5	2	6	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	M	III
133	T	4	6	4	4	4	4	4	4	1	6	3	6	3	6	4	4	6	6	6	Ž	IV
134	S	6	2	6	6	6	6	6	4	6	5	5	4	4	6	5	4	4	6	6	M	II
135	N	4	5	4	6	2	2	4	4	1	5	5	6	6	5	6	2	5	6	5	M	III

136	S	6	2	6	4	6	6	6	2	4	2	3	4	2	3	6	2	6	4	2	M	III
137	E	6	4	2	4	4	2	4	2	1	4	5	2	5	2	6	6	1	4	6	M	IV
138	T	6	6	4	4	6	6	6	6	2	6	1	6	6	6	6	6	4	6	1	M	I
139	N	6	6	2	4	6	2	4	2	1	2	1	2	2	2	6	2	1	4	6	M	I
140	T	6	6	4	6	6	6	4	4	5	6	6	6	6	1	6	4	1	6	6	M	IV
141	T	1	0	6	2	2	6	4	4	3	2	2	4	2	3	2	2	6	2	0	M	II
142	T	4	6	4	4	4	4	4	4	1	6	3	6	3	6	4	4	6	6	6	M	III
143	E	4	2	0	2	0	4	2	0	1	3	3	0	0	2	1	2	4	4	4	M	I
144	E	6	6	6	3	6	6	4	6	5	6	6	4	4	6	1	4	6	4	6	M	I
145	S	6	6	2	2	6	2	4	2	3	4	6	4	3	6	4	4	4	2	6	Ž	IV
146	E	4	0	6	6	6	2	6	4	3	2	2	2	4	5	4	6	2	6	6	M	III
147	E	4	4	0	4	6	5	4	2	2	6	5	0	0	4	4	2	2	2	6	M	III
148	T	4	4	2	1	2	6	4	3	6	4	3	0	4	5	2	0	6	6	3	M	IV
149	S	4	2	2	4	6	4	4	4	6	4	3	4	2	5	6	2	4	4	5	Ž	II
150	S	6	3	6	3	4	4	6	4	6	2	3	6	6	5	4	6	3	6	6	Ž	II
151	S	6	6	6	4	6	6	6	4	6	5	2	4	4	5	6	6	6	6	6	Ž	III
152	E	4	2	2	1	4	5	2	6	1	2	2	5	6	5	6	6	5	6	6	M	IV
153	S	4	6	2	4	6	2	2	2	1	2	6	2	2	3	2	2	2	6	6	Ž	II
154	E	4	2	6	4	6	2	2	2	4	3	3	0	6	2	6	2	4	4	6	Ž	III
155	E	4	6	2	1	6	5	2	6	1	2	2	5	6	5	6	6	5	6	6	M	III
156	S	4	2	4	6	6	6	6	4	6	5	5	4	4	6	5	4	4	6	6	Ž	I
157	S	6	6	6	6	6	6	6	6	1	2	5	4	6	4	4	4	4	6	6	Ž	II
158	S	4	4	2	4	6	4	4	4	6	6	3	4	2	5	6	2	4	4	5	Ž	IV
159	E	6	6	6	3	6	6	4	6	5	6	4	4	4	4	1	4	4	6	6	Ž	II
160	E	2	1	4	4	4	4	2	3	6	6	4	2	6	5	6	6	1	2	1	M	I
161	E	6	5	4	4	4	2	6	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	4	6	Ž	II
162	S	6	6	6	6	6	6	6	4	3	6	6	6	6	6	6	6	1	6	6	Ž	III
163	S	4	4	6	6	4	2	2	6	5	6	6	6	4	2	2	2	4	6	6	Ž	II
164	T	1	0	6	2	2	6	4	6	3	2	2	4	2	3	2	4	6	2	0	Ž	IV
165	E	6	0	4	4	6	2	6	6	1	2	3	2	0	4	4	4	6	6	4	M	III
166	E	6	6	4	4	6	6	6	6	1	4	4	4	4	6	6	6	6	6	6	Ž	II
167	S	6	6	6	6	6	6	2	4	6	5	4	6	4	4	3	4	6	6	6	Ž	I
168	S	6	6	6	6	6	6	2	6	6	5	4	4	4	6	3	4	6	6	6	Ž	III
169	E	6	6	2	6	2	2	4	0	0	3	2	2	2	2	0	6	0	4	M	I	
170	E	6	1	2	2	6	2	2	2	1	2	1	0	0	3	4	0	6	2	2	Ž	III

171	S	6	6	4	4	4	6	2	1	6	6	4	2	5	1	6	6	6	6	6	Ž	II
172	S	6	2	6	4	4	4	6	2	4	2	3	4	2	3	6	2	6	4	2	Ž	IV
173	E	6	5	6	6	6	6	6	6	3	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	Ž	II
174	N	6	6	6	6	6	6	6	2	5	6	6	6	6	6	4	6	6	6	6	M	II
175	P	6	6	6	6	4	6	4	6	6	5	6	6	6	6	6	4	4	4	2	Ž	II
176	S	4	6	6	6	6	6	6	4		6	6	4	2	6	6	2	2	4	6	Ž	IV
177	T	6	6	4	6	6	6	4	4	5	6	4	4	6	1	6	4	1	6	6	Ž	I
178	E	2	1	6	4	6	4	2	3	6	6	4	2	6	ř	4	6	1	2	1	Ž	III
179	S	4	2	4	6	6	6	4	6	6	6	5	4	6	6	4	4	6	6	6	Ž	II
180	S	6	2	6	4	4	4	6	2	4	2	3	4	2	3	6	2	6	4	2	M	III
181	Es	4	3	6	0	4	0	6	6	4	0	5	6	0	5	4	6	6	6	6	M	IV
182	E	4	1	4	4	6	4	2	3	6	6	6	2	6	5	6	6	1	2	1	Ž	II
183	S	6	2	4	6	6	2	1	6	6	6	6	2	1	2	4	4	6	6	6	Ž	III
184	S	2	4	6	4	6	2	1	4	6	6	4	2	1	2	2	6	4	6	6	Ž	IV
185	T	4	6	6	4	4	4	6	4	1	4	3	4	3	4	4	4	6	6	6	M	III
186	E	4	2	2	6	4	6	2	2	4	5	5	2	6	2	2	2	4	6	4	Ž	II
187	S	6	6	6	6	4	6	4	6	6	5	6	4	6	4	6	6	6	6	6	Ž	IV
188	E	4	5	4	4	6	6	6	6	1	6	4	4	4	4	6	6	6	6	6	M	III
189	E	6	6	2	4	2	2	4	0	0	3	2	2	2	2	0	6	0	0	4	Ž	II
190	S	6	3	2	6	6	4	6	6	6	4	2	2	2	6	5	5	4	6	6	Ž	IV
191	S	6	5	6	2	2	4	6	6	1	2	3	2	4	3	2	4	4	2	2	Ž	III
192	P	4	4	4	2	4	5	4	6	2	5	2	2	0	0	2	3	5	6	6	Ž	III
193	E	4	2	4	6	0	4	2	5	1	5	2	3	2	3	4	2	3	2	0	Ž	IV
194	E	4	4	6	4	6	6	6	6	5	4	5	6	4	6	6	4	6	6	4	M	IV
195	S	6	6	6	6	6	6	6	6	3	4	4	6	6	6	6	6	6	6	4	Ž	III
196	S	6	2	6	4	6	6	4	6	4	6	5	5	6	4	6	5	4	6	6	M	IV
197	S	6	2	2	4	6	4	6	6	6	6	6	0	2	5	3	9	6	6	6	M	III
198	N	2	5	4	4	2	2	4	4	1	5	5	4	4	6	5	6	2	5	6	Ž	II
199	S	2	4	6	6	4	4	6	4	6	5	2	4	2	5	4	6	6	6	6	Ž	IV
200	E	4	2	2	1	4	5	2	4	1	2	2	5	6	5	4	6	5	6	6	Ž	III

LEGENDA :

1-200 .....pořadové číslo respondenta

A.....typologie respondenta

1-19.....číslo otázky z dotazníku

C.....pohlaví respondenta

D.....věková kategorie ve škálách I...20 až 30 let, II...31 až 40let, III...41 až 50let, IV...51let a více

Odpovědi respondentů z dotazníků jsou zařazeny do kategorií podle těchto kritérií :

100% přenos pozitivní..... 6

100% přenos negativní.....5

50% přenos pozitivní.....4

50%přenos negativní.....3

25%přenos pozitivní.....2

25%přenos negativní.....1

0 přenos.....0.

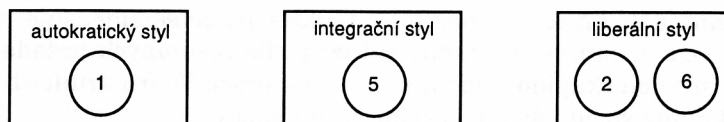


## PŘÍLOHA P III: OBR. 3 – 6

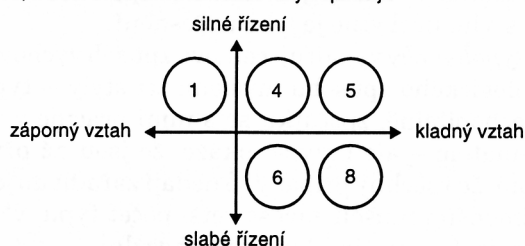
Obr. 3,4,5,6 (Čáp, 2001, s.306)

Vybrané modely způsobu výchovy v rodině. Zakroužkovaná čísla vyjadřují jednotlivé formy posledního modelu devíti polí ve vztahu ke starším modelům. Starší modely nediferencují mezi některými formami a jiné formy ani nevyjadřují.

Lewin, K., 1939, Tři styly výchovy



Schaefer, E. S., 1959, Model dvou dimenzí rodičovských postojů



Baumrind, D., Maccoby, E. E., Martin, J. A., 1983, Model čtyř stylů výchovy

Rodiče	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	autoritářský styl 1	autoritativně-vzájemný styl 4 5
nenároční a nekontrolující	zanedbávající styl 2	shovívavý styl 6 8

Čáp, J., 1994, 1995, Model devíti polí způsobu výchovy

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