



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Vliv rodičovského stylu výchovy na utváření a
preferenci vlastního výchovného stylu
adolescentů

Vypracoval: Bc. Jakub Kříž
Vedoucí práce: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně, řádně jsem citoval všechny použité prameny a ty následně také uvedl v seznamu citované literatury na konci této práce.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1. 1. 2021

.....
Jakub Kříž

Poděkování

Tímto nejvíce děkuji vedoucímu mé diplomové práce panu PhDr. Daliborovi Kučerovi, Ph.D. za vstřícnost, ochotu a laskavost při předávání podnětných rad a zároveň velmi kvalitní odborný dohled. Děkuji i všem svým blízkým, kteří mi byli při psaní diplomové práce oporou tehdy, kdy jsem to nejvíce potřeboval.

ABSTRAKT

Název práce: Vliv rodičovského stylu výchovy na utváření a preferenci vlastního výchovného stylu adolescentů

Autor práce: Bc. Jakub Kříž

Vedoucí práce: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

Počet stran: 100

Počet zdrojů: 114

Ústředním tématem diplomové práce je téma z pedagogické psychologie – výchovné styly se zaměřením na adolescenty. Teoretická část práce se v první kapitole věnuje období adolescence a vývojovým změnám, které jsou s ní spojené, v druhé kapitole historickým, tradičním, ale i současným pojetím rodiny a výchovy a závěru teoretické části práce se věnujeme problematice výchovných stylů od jejich definice, prvních teorií až po studie o jejich vlivu na utváření osobnosti dítěte, spojitosti s různými projevy antisociálního chování či rizikem vzniku různých psychických poruch. Výchovný styl jako psychologický konstrukt vykazuje dlouhodobě vysokou reliabilitu a využitelnost a mnohé studie s tímto konstruktem stále pracují a dokazují, že má dobrou vypovídací hodnotu o fungování rodiny, hlavně vztahu rodič-dítě nebo se prokazují souvislosti mezi konkrétními výchovnými styly a zvýšeným rizikem různých psychopatologických projevů chování u dětí a mladistvých.

V rámci empirické části práce jsme se rozhodli zmapovat na vzorku 253 českých adolescentů, v jakém poměru se výchovné styly v této věkové kategorii vyskytují. Byl zvolen kvantitativní design a vytvořena testová baterie sestávající z metody pro zjišťování výchovných stylů (Dotazník pro zjišťování způsobů výchovy v rodině a jeho modifikace) a metody umožňující měřit osobnostní rysy (BFI-10). Při zkoumání výchovných stylů si odborníci kladou otázku, které faktory mají největší vliv na to, jaký výchovný styl nakonec rodiče ve své výchově využívají. Z toho pramení druhý cíl práce, který spočíval v ověření vztahů mezi všemi komponenty výchovného stylu rodičů adolescentů s komponenty řízení adolescentů. Prozkoumali jsme tedy kvantitativními metodami výzkumu (korelace), zdali existuje vztah mezi emočním vztahem rodičů/řízením vůči adolescentovi a adolescentovou mírou řízení, kterou by preferoval on, kdyby už byl rodičem dítěte. Tím jsme se snažili u našeho vzorku ověřit, jak moc nebo zdali vůbec, mají

jednotlivé dimenze výchovného stylu rodičů vliv na postupném utváření svého vlastního výchovné stylu adolescentů, z nichž se většina stane během pár let rodiči.

Co se týká výskytu výchovných stylů, zjistili jsme v porovnání s dřívějšími výzkumy v českém prostředí menší výskyt výchovných stylů reprezentující tradiční přísnou výchovu, a naopak větší podíl výchovných stylů kombinující kladný/extrémně kladný emoční vztah k dítěti a rozporné či slabé řízení, tedy výchovy poskytující dětem větší volnost a dostatek projevů lásky. Po ověření hypotéz jsme zjistili, že se u adolescentů snižuje při silícím záporném emocionálním vztahu rodičů tendence k poskytování volnosti, ta se snižuje rovněž při zvyšujících se požadavcích rodičů. Positivní vztah byl také nalezen mezi komponentami požadavků a poslední a zároveň nejvyšší negativní vztah byl nalezen mezi poskytovanou volností rodičů a požadavky adolescentů jako budoucích rodičů. V posledních hypotézách jsme prokázali statisticky významný pozitivní vztah mezi osobnostním rysem přívětivost a volností adolescenta jako budoucího rodiče.

Klíčová slova: adolescence, rodina, výchova, výchovné styly

ABSTRACT

Title: The influence of experienced parenting style on preference and forming own parenting style in adolescents

Author: Bc. Jakub Kříž

Supervisor: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

Number of pages: 100

Number of references: 114

The main theme of the diploma thesis is the topic of educational psychology - parenting styles with a particular focus on adolescents. The theoretical part of the work is devoted in the first chapter to the period of adolescence and developmental changes associated with it, in the second chapter to the historical, traditional but also current concepts of family and education and the last part of the theoretical part of the work to the topic of parenting styles from their definition, first theories, to studies on their influence on the formation of the child's personality, the connection with the following manifestations of antisocial behavior or the risk of various mental disorders. Parenting style as a psychological construct shows long-term high reliability and usability, and many studies still work with this construct and prove that it says a lot about the functioning of the family, especially the parent-child relationship or demonstrate correlation between parenting styles and increased risk of various psychopathological behavior in children and adolescents.

In the empirical part of the work, we decided to explore on a sample of 253 Czech adolescents, in what proportion the parenting styles occur in this age category. A quantitative design was selected, and a test battery was created using *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* and *BFI-10*. When examining parenting styles, experts ask themselves which factors have the greatest influence on what parenting style parents ultimately use when their upbringing their own children. This is the source of the second goal of the research, where we tested relationships between all components of the parenting style of parents and adolescents' components of control. Thus, we examined the quantitative research methodology (correlations) to find out if there are some relationship between parents' emotions towards children (and control) and adolescents' degree of control they would have preferred if they had already been parents as well. We tried to verify with our sample of adolescents how much or whether at all, the individual dimensions of the parents' parenting

style influence the gradual formation of their own parenting style, most of whom become parents within a few years. Regarding the occurrence of parenting styles, we found in comparison with previous research in the Czech environment, a smaller incidence of parenting styles representing traditional strict way of child rearing, and conversely a larger share of parenting styles combining either positive or extremely positive emotions towards the child with ambivalent or low control, i.e., parenting that provides children more freedom and plenty of expressions of love. After verifying the hypotheses, we found that in adolescents, the tendency to provide freedom decreases with the increasing negative emotional relationship of their own parents and decreases also with increasing demands of their own parents. A positive correlation was also found between both the components of the requirements (parents - adolescents) and the last and at the same time the highest negative correlation was found between the provided freedom of parents and the requirements of adolescents as future parents. The final hypotheses found a statistically significant positive correlation between the personality trait of agreeableness and the freedom of the adolescent as a future parent.

Key words: adolescence, family, parenting, parenting styles

Obsah

Úvod	10
I. Teoretická část.....	12
1 Adolescence	12
1.1 Tělesný vývoj	14
1.2 Kognitivní vývoj.....	16
1.3 Emocionální vývoj.....	18
1.4 Sociální vývoj.....	20
1.4.1 Rodinné vlivy.....	21
1.4.2 Vrstevnické vlivy	22
1.5 Vývojové úkoly jako celek.....	24
2 Rodina	25
2.1 Funkce rodiny.....	25
2.2 Proměna rodiny v historickém kontextu	26
2.3 Obraz rodiny v postmoderní době	28
3 Rodina jako výchovný činitel.....	31
3.1 Definice a pojetí výchovy	32
3.2 Výchovné prostředky – odměny a tresty.....	33
3.2.1 Funkce odměn.....	35
3.2.2 Zásady odměňování.....	36
3.2.3 Problémy odměňování.....	37
3.2.4 Funkce trestů.....	38
3.2.5 Problémy trestání	39
3.2.6 Zásady trestání	43
3.3 Způsob výchovy neboli výchovný styl	43
3.3.1 Kurt Lewin – Model tří způsobů výchovy	45
3.3.1.1 Autoritativní výchovný styl.....	46
3.3.1.2 Demokratický výchovný styl.....	46
3.3.1.3 Výchovný styl „laissez-faire“	47
3.3.2 Charles E. Schaefer – Model dvou nezávislých dimenzí.....	47
3.3.3 Diana Baumrind, Eleanor E. Maccoby, John A. Martin – model čtyř stylů výchovy.....	48
3.3.4 Jan Čáp – Model dvanácti polí, model devíti polí.....	50
3.3.5 Vybrané typologie moderních výchovných stylů.....	54
3.3.5.1 Helicopter parenting.....	54
3.3.5.2 Tiger parenting (tygří výchova/tygří matka)	55
3.3.5.3 Mindful parenting (Všímavá výchova)	57
3.4 Vliv výchovných stylů na vývoj dětí a adolescentů	58

II Empirická část	61
4 Cíl výzkumu a výzkumný design	61
4.1 Formulace hypotéz	62
4.2 Použité metody	63
4.3 Výzkumný soubor a sběr dat.....	64
5 Výsledky	65
5.1 Způsob zpracování a vyhodnocení dat.....	65
5.2 Deskriptivní statistiky	65
5.2.1 Popis souboru.....	65
5.2.2 Analýza dat Dotazníku zjišťování způsobu výchovy v rodině a BFI-10.....	65
5.2.2.1 Dotazník způsobu zjišťování způsobu výchovy v rodině – retrospektivní	66
5.2.2.2 Dotazník způsobu zjišťování způsobu výchovy v rodině – prospektivní ..	72
5.2.3 BFI-10	73
5.3 Ověřování hypotéz.....	74
6 Diskuse	83
Závěr	89
Seznam použitých zdrojů a literatury	91
Seznam obrázků.....	98
Seznam grafů	99
Seznam tabulek	100

Úvod

Během historie a společenského vývoje se na výchovu nahlíželo rozličnými způsoby. S příchodem moderní společnosti došlo ve společnosti k mnohým změnám, těm se nevyhnula ani tak významná a základní instituce, jakou je rodina. Dnešní rodina již přichází o status jasně dané, rigidní, neměnné formy, která by měla být striktně naplněna pouze a dvěma heterosexuálními rodiči, jejichž hlavním životním posláním má být plození potomků. Dnešní rodina již nemá z hlediska struktury jasně danou definici, existují různé podoby a postupně tak byla překonána struktura tzv. tradiční rodiny. Někteří odborníci hovoří o příchodu krize rodiny, někteří odborníci naopak hovoří o nevyhnutelné historické proměně, která jde ruku v ruce s celkovými změnami v dnešní společnosti a nemůže být vnímána negativně, jelikož s sebou přináší i jisté benefity, především dříve nevídanou zaměřenost na dítě a jeho citovou složku osobnosti. Změnil se nejenom způsob, jakým definujeme rodinu, ale co je důležitější z hlediska působení na dítě, je změna ve fungování rodin, především pohledu na osobnost dítěte. Výchova v postmoderní rodině již zpravidla není založena na příkazech a zákazech, tvrdém fyzickém trestání a absenci respektu dětské individuality a autonomie. Naopak se více prosazuje přístup rodiče jako rovnocenného partnera, který je schopen respektovat individualitu svého dítěte, jeho potřeby a přání. Náhledy na rodinu a její skutečné fungování prošly během posledních dekád bezesporu proměnou, důležité ovšem je, že v oblasti výchovy si neustále a pravděpodobně více než kdy dříve psychologové, učitelé i samotní rodičové, kladou tu stejnou otázku, jaký způsob výchovy je pro naše děti ten nejvhodnější. Někteří odborníci hledají optimální nastavení v oblasti trestání a odměňování ve výchově, někteří odmítají fyzické tresty, další zavrhnou tresty a odměny hledajíc jiné výchovné prostředky. Do výchovy se promítají nové způsoby partnerských koexistencí a obecně nové specifické životní styly lidí.

Cílem této práce není, ani nemůže být, hledání jednotné a paušalizující odpovědi na tuto otázku, jelikož se domníváme, že možná ani kladení této otázky a hledání jedné odpovědi není v dnešní celkově rozmanité době možné.

Cílem teoretické části je nabídnout v jednotlivých kapitolách teoretické zázemí pro ústřední témata této práce, tj. adolescence, rodina, výchova a výchovné styly. Empirická část práce je zaměřena na respondenty, kteří se nacházejí ve stádiu adolescence, tudíž jsme do první části teoretické části práce zahrnuli kapitoly o adolescenci a veškerých vývojových změnách, které adolescenci provází. V další části práce pojednáváme o historických

proměnách rodiny a náhledech na moderní rodinu. Závěr teoretické části práce shrnuje stěžejní poznatky o tématu, které se prolíná s empirickou částí práce, a to výchovnými styly. Nejprve řešíme podstatu tohoto psychologického konstruktů a vysvětlujeme, proč je psychology či pedagogickými pracovníky dosud v praxi využíván. Jmenujeme všechny významné teorie v oblasti výchovných stylů, od prvního teoretika, tvarového psychologa Kurta Lewina, na jehož rozdělení výchovných stylů navazovali prakticky všichni další teoretikové, po některé dnešní, modernější typologie, které se objevují v zahraniční literatuře. Veškeré teorie výchovných stylů jsou doplněny o vědecké poznatky o jejich konkrétním vlivu na psychiku dětí a adolescentů, jelikož studie dokazují, že různé výchovné styly mají různé dopady na psychiku dětí a adolescentů, navíc mohou i z dlouhodobého hlediska fungovat jako spolehlivé prediktory životní spokojenosti či antisociálních a asociálních tendencí. Snahou bylo v rámci celé teoretické části práce vztahovat její témata vždy i k období adolescence.

Navazující empirická část je členěna rovněž do kapitol a navazuje tematicky na část teoretickou. Představuje hlavní cíle práce, které tkví v zmapování výchovných stylů u vybraného vzorku respondentů v adolescentním věku mezi 15.-20. rokem života s využitím *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (Čáp & Boschek, 1994). Tento dotazník je sestaven podle autora teorie modelu devíti polí prof. Čápa a disponuje kvalitními psychometrickými vlastnostmi. Definovány jsou pak další cíle, a to hledání vztahů mezi zažitými výchovnými styly a momentálními inklinací adolescentů k jejich výchovnému stylu jako budoucích rodičů. Prozkoumány byly tedy vztahy mezi mírou emočního vztahu/řízení, které adolescenti prožívají ve svých rodinách a jejich mírou řízení, kterou by chtěli uplatňovat, když budou vychovávat své vlastní dítě. V rámci posledního cíle empirické části byly ověřeny i možné vztahy mezi osobnostními charakteristikami adolescentů a jimi předpokládanou mírou řízení jako budoucích rodičů.

I. Teoretická část

1 Adolescence

Vývojové období, jež označujeme jako adolescenci, je dnes již známé nejenom jako odborný termín, ale je dobře známo i mezi laickou veřejností. Adolescence se v různých podobách skloňuje v knihách, televizních pořadech, odborných debatách či dokonce trestním právu států. Jedince, kteří procházejí touto ontogenetickou fází vývoje člověka, označujeme za adolescenty.

Termín adolescence vychází z latinského slova *adolescere* neboli mohutnět, dorůstat či dozrávat (Kar et al., 2015). Podle Oxford English Dictionary se označení adolescence pro vývojové období objevuje již na konci 15. století, kde označovalo životní periodu ženského pohlaví mezi 12-21 lety a mužskou životní periodu mezi 14.-25. rokem (Murray et al., 1989; in Curtis, 2015). Může se tedy zdát, že adolescence je v našem povědomí již od pradávna a nemá nás čím překvapit. To je ovšem omyl, sice byla adolescence označena jako vývojové období již na konci 15. století, nikdo se jí však systematicky nezabýval, a to až do roku 1904.

Od té doby, co Grandville Stanley Hall ve své knize *Adolescence – Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, and Religion*, označil adolescenci za období bouře a stresu („storm and stress“), nabral výzkum adolescence na obrátkách. Tzv. „otec psychologie“ odstartoval určitou revoluci v pojetí dospívání, jeho myšlenky se odrazily nejenom v psychologické sféře, ale i pedagogice, literatuře o výchově dětí, náboženské výchově či textech o dětské práci (Angell, 1904; Holt et al., 1904; Betts, 1906; McKeever, 1913, Forbush & Burell, 1919; in Demos & Demos, 1969). I přesto, že kolem roku 1925 práce Halla, dá se říci, upadla v zapomnění, stala se významným dílem, na které postupně odpovídali svými výzkumy i kritikou další psychologové (Demos & Demos, 1969).

Jelikož ústřední myšlenka adolescence je v označení konkrétní etapy ve vývoji člověka, musíme si zákonitě uvést, jakou vývojovou etapu v životě člověka adolescence označuje. V tomto ohledu se teoretici dodnes stále neshodnuli a pravděpodobně nikdy neshodnou, přesné věkové vymezení adolescence je totiž ovlivněno mnoha různými faktory, přičemž je nutné podotknout, že ač v tomto období dochází nepochybně k mnoha významným změnám na úrovni fyziologické, biologické, emocionální či sociální, stále je adolescence jakýsi proměnlivý orientační psychologicko-sociální konstrukt.

Hall, v již zmíněné publikaci, v tomto ohledu navázal na prapůvodní vnímání adolescence a vymezil ji přesně mezi 14.-24. rok života jedince, bez ohledu na pohlaví (Demos & Demos, 1969). Ovšem současně největší světová autorita v dohlížení na mezinárodní veřejné zdraví World Health Organization, vnímá jako adolescenta jakéhokoli jedince ve věku mezi 10.-19. rokem života (WHO, 2015). Zahraniční autoři na adolescenci nahlízejí vesměs jako na jedno dlouhé vývojové období mezi cca 10.-21. rokem života, případně adolescenci rozdělují na brzkou, střední a pozdní. Nicméně, když se přesuneme na pole české psychologie, zjišťujeme, že adolescence je podle značné části autorů obdobím, které začíná zhruba kolem 15.-17. roku života a jeho konec se dá jen těžce periodicky ohraničit, neboť dosažení dospělosti ovlivňuje celá řada skutečností (Šimíčková-Čížková, 2008). Vágnerová (2012) ve své periodizaci lidského vývoje zasazuje období adolescence mezi 15.-20. rok života, Langmeier a Krejčířová (2006) i Macek (2003) potom shodně mezi 15.-22. rok života.

Období mezi 10.-15. rokem života, jež v zahraničí bývá zahrnuto do dlouhého stádia adolescence, označujeme u nás pubescencí, což je období, které je charakteristické především pohlavním dozráváním, kdy se dítě z hlediska biologického stává dospělým, tzn. schopným reprodukce.

Ač v definicích adolescence bývá zpravidla na prvním řádcích její věkové vymezení, je důležité si uvědomit, že chronologický věk je pouze jedním ze způsobů, jak na adolescenci nahlížet. Na dozrávání dětského jedince v dospělého působí totiž mnoho různých faktorů, jež se výsledně odrážejí v jeho kognitivní, emocionální, fyziologické a sociální vyspělosti.

Pokud bychom se na problematiku jakéhosi ukončení adolescence podívali z hlediska sociálního vývoje, zjistíme, že Americká psychologická společnost (APA) udává jako jedno kritérium dospělosti dosažení vlastní ekonomické nezávislosti (American Psychological Association, 2002). Z tohoto důvodu můžeme v dnešní době označit za adolescenty klidně i osoby kolem 24.-25. roku života. V roce 1995 prováděl Jeffrey Jensen Arnett rozhovory s 300 respondenty ve věku 18-25 let na různých částech Spojených států Amerických a zjistil, že navzdory tomu, z jakého sociálního prostředí respondenti pocházeli, sdíleli jeden významný pocit, který Arnett označil jako „*feel in between*“ – respondenti se shodli, že překonali obtíže související s dospíváním, ale i přesto se necítí dospělými, cítí se někde na půli cesty mezi adolescencí a dospělostí (Munsey, 2006). Později, v roce 2000,

Arnett označuje toto období jako nové období v periodizaci lidského vývoje moderního člověka, jako *emerging adulthood* neboli vynořující se dospělost (Arnett, 2000).

Na konci této úvodní kapitoly považují za nejdůležitější zmínit, že není ani tak nejdůležitější přesné zařazení jedince v rámci periodizace vývoje dle chronologického věku, ale mnohem důležitější je u každého sledovat výsledek daný kombinací jedincovy kognitivní, emocionální, sociální a fyzické úrovně. Jednotlivé úrovně u člověka můžeme již různými způsoby zjišťovat a dozvídat se tak o úspěšné, respektive nesprávné cestě za postupnou transformací z dětského v dospělého jedince. Cestou takovou, jež umožní adolescentním jedincům „*vytvořit si pocit vlastní identity, přijmout normy společnosti, vytvořit si vědomí vlastní hodnoty, postupně se stát nezávislymi na rodičovské autoritě a vytvářet heterosexuální vztahy*“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 111). Ostatně ve vztahu k adolescenci a jejímu hlavnímu cíli, se vyjadřoval i 12. nejcitovanější psycholog 20. století, psychoanalytik, Erik Homburger Erikson (Haggbloom et al., 2002). Podmínka úspěšného vstupu do světa dospělosti a fungování v něm podle něj spočívá rovněž v úspěšném sebenalezení, najít své vlastní identity, jež nás posléze doprovází po zbytek celého života. V následujících kapitolách bude tedy blíže nahlédnuto, jakým změnám čelí jedinec v adolescenci a jak moc je důležité, aby se s nimi vypořádal, a tudíž měl šanci vybudovat si pevné, jednotné a zdravé Já.

1.1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj je v období adolescence v porovnání s pubescentním obdobím zpomalen, což ovšem neznamená, že by tyto změny ubývaly na významu. Tělesná proměna po patnáctém roku života nabývá u adolescentů možná ještě většího významu než v pubescenci, neboť se rozvíjí ty sekundární pohlavní znaky, které dospívající považují za symbol dospělosti.

U chlapců již není nápadný pouze růst do výšky, ale objevuje se navíc růst svaloviny. Značný nárůst svalů se pro chlapce stává důležitým faktorem, jež se může následně odrážet v jejich sebehodnocení. Sebehodnocení je v tomto věku velmi závislé na hodnocení jedince ostatními, především vrstevnickou skupinou jedince. Vágnerová (2012) dodává, že mezi dospívajícími chlapci je prestiž založená velmi na fyzickém habitu, a tudíž chlapci s více maskulinními znaky mají zpravidla mnohem vyšší šanci na získání lepšího sociálního statusu. Fyzická atraktivita se tak pro chlapce stává významnou součástí identity, formuje jeho sebehodnocení, sebevědomí a jistotu v sociálních interakcích. V dnešní době, která je

ovlivněna jakýmsi kultem krásy, tento aspekt ve vývoji adolescentních chlapců neubývá na vážnosti, naopak se stává čím dál významnějším. Nezřídka kdy můžeme vidět adolescentní chlapce malého vzrůstu či s nízkým podílem svalové hmoty, kteří navštěvují všudypřítomná fitness centra, aby dohnali své vrstevníky v podílu svalové hmoty. Pokud se chlapcům, kteří se snaží vyrovnat vzhledově svým vrstevníkům, nepodaří v tomto uspět, mohou to cítit jako silnou nespravedlnost, mohou se cítit zklamání, méněcenní, což v lepším případě mohou kompenzovat přeorientováním se do oblastí, ve kterých mohou uspět, ovšem v horším případě může tento pocit ústít až v autoagresivní jednání (Vágnerová, 2012).

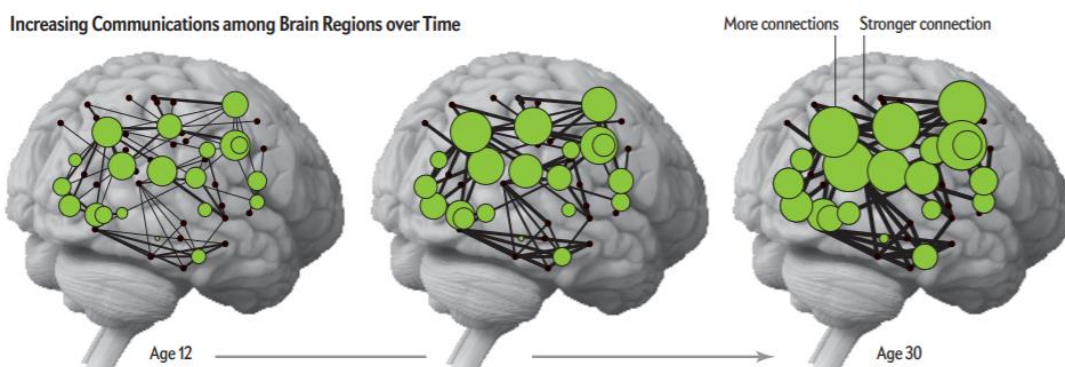
V psychologii hovoříme v souvislosti se sebehodnocením na základě hodnocení svého těla a vzhledu o tzv. *body image*. Fialová (2001) na tento fakt upozorňuje a dodává, že tělesné sebepojetí je vždy nedílnou součástí našeho celkového sebehodnocení. Problematika *body image* u dospívajících je v dnešní době již zmíněného kultu krásy velkým problémem. V dnešní době se do formování obrázku svého těla vkládají nové fenomény a těmi jsou masmédiá, nejvíce sociální sítě. Hromadné sdělovací prostředky v čele se sociálními sítěmi jsou dnes nejmočnějším zdrojem předávání informací, prostředkem komunikace, a je tak nepopíratelné, že naše realita je vnímána silně skrze tato média. V posledních letech se díky výzkumům začíná ukazovat, jaký obrovský vliv mají sociální sítě a média obecně, na formování *body image* u adolescentů.

Zde se dostáváme k tělesným změnám u adolescentních dívek, které se s tělesnými změnami v období adolescence vypořádávají oproti chlapcům hůře. Sekundární pohlavní znaky jsou totiž v porovnání s chlapci více viditelné a dívky se mohou setkat s eroticky zaměřenými posměšky vůči svému vzhledu. V tomto směru hrají negativní roli opět sociální sítě, které mladým dívkám a chlapcům ukazují často ideál krásy, který je ovšem nepřírozený a jen stěží dosažitelný. Příkladem toho jsou kupříkladu ženy se širokým hrudníkem, útlým pasem a opět širokými boky. Dnes již ideálem krásy u dívek není tedy ani tak štíhlost, ale určitý poměr tělesných proporcí, který je ovšem přirozenou cestou pro většinu somatotypů naprosto nemožný dosáhnout. Nejenom, že se dívky s tělesnými změnami vyrovnávají hůře, ale McCabe a Ricciardelli (2003) zjistili, že média mají na formování *body image* u dívek mnohem větší vliv, nežli je tomu u chlapců, a tak bychom neměli *body image* u adolescentů brát na lehkou váhu, bagatelizovat, ale naopak si uvědomit, jak moc je pro ně v tomto období pozitivní pocit ze svého těla pro psychické zdraví důležitý.

1.2 Kognitivní vývoj

Vývoj poznávacích funkcí je u adolescentů nejméně uvědomovanou součástí vývoje, jelikož probíhá spíše na nevědomé úrovni prožívání. To nemění nic na skutečnosti, že vývoj poznávacích funkcí, tzn. mozku, je v období adolescence velmi dynamický. Současnému neuropsychologickému výzkumu jsou v tomto ohledu velmi nápomocny moderní zobrazovací přístroje jako fMRI (funkční magnetická rezonance) či EEG (elektroenceografie). Tyto neinvazivní metody se těší v neuropsychologickém výzkumu velké oblibě a vytváří novou dimenzi v poznávání psychiky člověka. Díky novým výzkumům na poli neuropsychologie se dozvídáme, že vývoj mozku během adolescence prochází mnoha změnami. Dle výzkumů Giedda (2015) se mozek adolescentů vyznačuje výjimečnou schopností plasticity a posilováním často využívaných neurálních spojení. Výzkumy MRI ukazují, že mozek dospívajícího není starý dětský mozek ani nedokonalý dospělý mozek, je to jedinečná entita charakterizovaná vynikající schopností se měnit a zvyšovat propojení částí mozku (Giedd, 2015). Klíčem k novému, postupně dospělému myšlení není ani tak podle Giedd (2015) dobře viditelný růst korových oblastí, jako spíše zvýšená frekvence v komunikaci mezi skupinami neuronů, a tak i vznik silnějších propojení. Nejvýznamněji se vývoj projevuje zráním prefrontální mozkové kůry, ve které probíhá proces myelinizace a prořezávání synapsí, což má za následek zvýšenou účinnost při zpracování informací (Paus et al.1999; Sowell et al., 2002).

Obrázek 1: *Nárůst neurálních spojení mezi 12.-30. rokem (Giedd, 2015, s. 35)*



Výše uvedené kvalitativní změny na úrovni kognice se následně odrážejí v zcela novém způsobu uvažování dospívajících, které Piaget a Inhelderová (2014) nazvali stadiem formálních operací. Myšlení je v tomto období již schopno uplatňovat systém druhého řádu, což znamená, že jednotlivé myšlenky či soudy dospívající dokáže vnímat jako objekty pro

další myšlenkové operace (Langmeier & Krejčířová, 2006). Zjednodušeněji můžeme říci, že adolescenti již dokáží myslet o myšlení. Vágnerová (2012, s. 379) popisuje tyto změny následovně: „*je schopen uvažovat hypoteticky, o různých možnostech, i o těch, které reálně neexistují nebo jsou dokonce málo pravděpodobné. Prepubertální dítě chce poznat svět, jaký je, zatímco dospívající mají potřebu přemýšlet i o tom, jaký by tento svět mohl být, resp. měl být. Realita je pro ně pouze jednou variantou z množiny možných.*“ Formální operace lze označit rovněž jako hypoteticko-deduktivní myšlení (Vágnerová, 2012), pro něž je typické uvažování nad skutečnostmi, s kterými dospívající dosud ve svém životě nemá přímou zkušenost, vyvozováním různých hypotéz, teorií, vytvářením abstrakcí, alternativních řešení atp. Tato nová kvalita myšlení samotného jedince velmi ovlivňuje. Adolescentovi pomáhá hypoteticko-deduktivní myšlení při učení se novým předmětům, umožňuje mu uvažovat badatelsky, ale zároveň ho může svazovat a zneklidňovat, jelikož jeho bujné představy se často nemusí slučovat s realitou. Dále se rozvíjí rychlost zpracování informací, flexibilita pozornosti, rychlost vybavování a schopnost dlouhodobého plánování (Keating, 2004; Vágnerová, 2012).

V některých situacích to může dokonce vypadat, jako by adolescenti měli v porovnání s dospělými, co se týče celkové kognitivní úrovně, navrch. Zde hovoříme již o souboru kognitivních funkcí a jejich schopnosti využívat je v praxi, tedy o inteligenci. Inteligenci můžeme rozdělit na tzv. fluidní (vrozenou) a krystalickou (získanou), jejímž výslednou sumou se rozumí celková (kognitivní) inteligence člověka. Čačka (2000) zmiňuje, že adolescenti rozhodně nedosahují vrcholu inteligence, jejich úsudky se v porovnání s dospělými mohou zdát bystřejší, rychlejší či originálnější, jenomže jsou často mnohem přímočařejší a ukvapenější. Pokud bychom ovšem zúžili pohled na inteligenci ve smyslu vnímání pouze její vrozené složky, je pravdou, že kolem 20.-25. roku života je soubor kognitivních funkcí jako třeba schopnost rychlého úsudku, rychlosti reakcí či vybavování z paměti, na svém vrcholu (Bayley, 1970; Doppelt & Wallace, 1955; Fox & Birren, 1949; Shakow & Goldman, 1938; Sorenson, 1933; in Hartshorne, 2015).

Jak již bylo v této kapitole naznačeno, nesmírný kognitivní vývoj s sebou nese pro jedince pouze benefity, ale nevyhnutelně přináší i jistá negativa. Adolescenti již neuvažují nad životem stejně jako tomu bylo v dětství. Dětský realistický pohled na svět střídá pohled relativistický, jež se projevuje různým fantazírováním, srovnáváním či polemizováním. Dotyční posléze srovnávají své ideální vize s přítomnými a existujícími poměry, které se ve většině případů se zidealizovaným obrázkem v hlavě dospívajících, neslučují.

Vznikají tak negativní pocity zklamání, vzteku, pesimismu, narůstá kritičnost a nespokojenost (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) upozorňuje, že změna myšlení se může dotýkat negativně osobnosti dospívajícího. Vágnerová zmiňuje nabourání základní lidské potřeby jistoty a bezpečí, jelikož dospívající se ve svých myšlenkách velmi zabývají budoucností, která je ovšem nejistá až ohrožující.

1.3 Emocionální vývoj

Na začátku kapitoly o vývoji emocionality v adolescenci se vracíme k úvodnímu obecnému pojednání o adolescenci. Projevy emocí v tomto období se zdají na první pohled v rámci všech úrovní vývoje nejsignifikantnější, a právě proto bylo poměrně dlouho v historii psychologie označováno celé období adolescence jako období vulkanismu či původně G. S. Hallem obdobím „bouře a stresu“. Dnes už víme, že toto označení rozhodně není platné pro celé vývojové období adolescence od zhruba 10.-20. roku života, ale dokonce takto dnes již běžně neoznačujeme ani první období adolescence, tedy pubescenci. I přesto je na místě při popisu emocionálních změn v adolescenci, rozdělit si emocionální změny na období rané adolescence a pozdní adolescence.

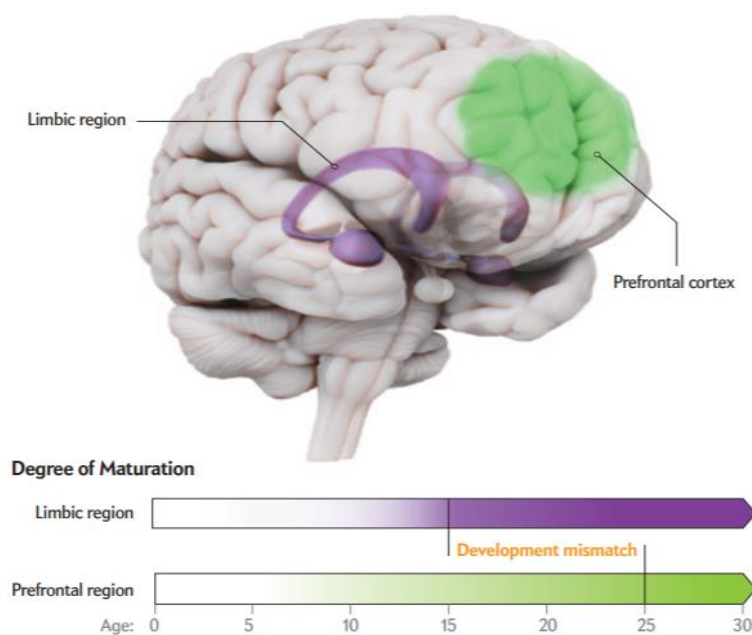
V období rané adolescence neboli pubescence, k již zmíněným bouřím a vulkanismu, tedy k emoční labilitě, bezesporu dochází. Vnímání pubescence v takto zúženém pohledu není správné, jelikož je velmi zjednodušující. V rámci vývoje citů u člověka je pubescence důležitá z hlediska rozvoje vyšších citů, kterých v tomto období výrazně přibývá. Jedinec obohacuje svoji emocionální paletu o city, které jsou na morální, intelektuální či estetické bázi. Podle Čačky (2000) vede narůstání druhů a odstínů emocí k integraci do větších emočních celků, jež se stávají nedílnou součástí vyvíjející se osobnosti dospívajícího. Formují se tedy již tak složité emoční vztahy jako jsou láska, nenávisť, pohrdání, závist či odpor.

V souvislosti s pohlavními a hormonálními změnami dochází u pubescentů, v porovnání s dětstvím, více k posunům nálad, emočním krizím či negativismu (Macek, 2003). Při charakteristice emočního vývoje pubescentů se musíme ovšem vyhnout časté chybě, a to paušalizaci na celou populaci pubescentů. Už Meadová (1953, in Langmeier & Krejčířová, 2006) přišla s kritikou absolutistického přístupu k dospívání, jež bylo popisováno jako nevyhnutelně bouřlivé. Při svém antropologickém výzkumu na ostrově Samoa zkoumala dospívání dívek z kmene Manu a zjistila, že celá etapa dospívání dívek je obdobím bez jakýchkoli krizí, bouřlivosti, dokonce označila dospívání zkoumaných dívek

za nudné. Macek (2003) upozorňuje, stejně jako Meadová, že zcela jistě ovlivňuje emocionální průběh puberty sociální prostředí, tedy kultura, ve které dospívající vyrůstá a samozřejmě způsob výchovy. Petersen (1998, in Macek, 2003) prokázala dále, že problémy s emoční labilitou se ukazují především u těch dospívajících, jež vykazovali emoční labilitu již v dětství.

Sice kultura a výchova může bezesporu ve výsledku utlumit zvýšenou emocionalitu u pubescentů, poslední výzkumy stále dokazují, že raná adolescence je obecně spjata s nárůstem emoční citlivosti, vzrušivosti, a dokonce bylo zjištěno, že v tomto období pubescenti emočně vypjaté situace, v porovnání s dětstvím, sami více vyhledávají (Steinberg, 2005; Larson & Brown, 2007). Problém s regulací emocí a vyhledávání silných emočních zážitků velmi souvisí s nepoměrem mezi vývojem limbického systému, odpovědného z velké části za naši emocionalitu, a prefrontálního kortexu, který je zodpovědný za kritické a racionální uvažování. Zatímco limbický systém dosahuje plného rozvoje kolem 15. roku života, prefrontální kortex dozrává až kolem 25. roku života (Giedd, 2015). Po pubescentním období, tedy zhruba po 15.-16. roku života, dochází u adolescentů k tzv. vystřízlivění, náladovost a zvýšená citová labilita se snižují a jedinci se stávají extrovertnějšími a celkově vyrovnanějšími (Kon, 1986; Macek 2003).

Obrázek 2: Ukázka rozdílu ve vývoji limbického systému a prefrontálního kortexu v období adolescence (Giedd, 2015, s. 36)



Vágnerová (2012) hovoří o stabilizaci emočního prožívání a největší zásluhu na zklidnění má podle ní vyrovnání hormonální rovnováhy organismu spolu s adaptací na pohlavní dospělost. Mnohé prožitky přestávají být překvapující, adolescenti nabývají na zkušenostech a začínají se orientovat více i na emoční prožívání druhých.

Při popisu emocionálního vývoje adolescentů se může zdát, že toto období nepřináší jedinci z hlediska vývoje citové složky osobnosti nic přínosného. Není tomu tak, jelikož během vývojového období adolescence dochází k enormnímu rozvoji tzv. *emoční inteligence*, jejíž míra je dána schopností seberegulace, mírou empatie či sebeuvědomování.

Adolescenti se zhruba deset let intenzivně zabývají svými emocemi, učí se zacházet se stresem, snaží se o seberegulaci. Larson a Brown (2007) adolescenci označují za období přinášející do života obrovský potenciál pro rozvoj emočních kompetencí.

1.4 Sociální vývoj

Jak zmiňuje Čačka (2000), lidské chování a prožívání nelze vysvětlovat mimo podmínek, ve kterých probíhá. Podle interakcionistického přístupu, dnes již veskrze přijímaného všemi odborníky, dochází při vývoji jedince k oboustrannému ovlivňování mezi jeho osobností a vnějšími vlivy, což vytváří výslednou přirozenost člověka. V rámci sociálního vývoje se vnějšími vlivy rozumí především sociální prostředí, ve kterém se vývoj dospívajícího odehrává. Jelikož je období adolescence obdobím důležitých sociálních mezníků za cestou k dospělosti a samostatným vstupem do společnosti vůbec, můžeme ho nazvat jako období druhého sociálního narození (Corneau, 2000). Sociální vývoj jedince v adolescenci je nejvíce charakteristický zcela novou kvalitou interpersonálních vztahů, jež se odráží ve změněném vztahu k rodičům, vrstevníkům, autoritám i celé společnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006). „*Způsobilost adolescenta obstat v interpersonálních vztazích je zdrojem jeho sebedůvěry, pocitu autonomie a vědomé vlastní účinnosti a také kritériem samostatnosti při jeho rozhodování*“ (Macek, 2003, s. 52). Zvládnutí interpersonálních interakcí a vztahů je důležité rovněž pro postupné osvojování si sociálních rolí, které se vážou pouze a jen k dospělosti. Jsou to kupříkladu role rodičovské, partnerské či profesní, k nimž by si adolescent měl postupně budovat pozitivní emoční vztah. V následujících kapitolách sociálního vývoje bude blíže nahlédnuto na charakteristiku vztahů dospívajících v rodinném prostředí, uvnitř vrstevnických skupin, k autoritám a obecně celé společnosti. Popíšeme tak etapu projevující se zpočátku typickým vzdorem ke

všem a ke všemu, která postupně přechází v jakési vystřízlivění, projevující se vyšší vyzrálostí, zklidněnými vztahy až určitou autokultivací.

1.4.1 Rodinné vlivy

Rodina zůstává nadále významným socializačním činitelem ve vývoji dospívajícího, ovšem vztahy mezi dospívajícím a rodiči se význačně proměňují. Dospívající jedinec svůj posun přirozeně směřuje směrem k vývojovému období dospělosti, a to pramení nevyhnutelně ve snaze zbavit se dosavadní velké závislosti na rodičích. Vágnerová (2012) nazývá tuto fázi jako *proces autonomizace*, kdy dospívající má potřebu zbavit se omezující kontroly a rozhodovat sám o sobě. Obyčejně kolem 15.-16. roku vrcholí oslabování rodičovské kontroly a s ním vzniká zcela nová kvalita vztahu mezi dospívajícím a rodičem (Čačka, 2000). Pro tento nový vztah jsou typické časté neshody s rodiči, hádky a nárůst autonomie se projevuje i stále nižším společně tráveným časem s rodiči (Vágnerová, 2012).

Kvalita a intenzita vztahů v rodině je v období dospívání částečně ovlivněna tím, mezi kterým pohlavím rodiče a dítěte probíhá. Interakce dospívajících s matkami bývá typická především odmítavostí vůči jejich nadměrnému pečování, dívky navíc ve své matce mohou vidět rivalku, které se snaží ukázat své vlastní kvality v oblasti ženské role (Vágnerová, 2012). Vztah mezi matkou a synem bývá v porovnání s dívkami klidnější a pro obě pohlaví představuje matka stále jakéhosi emocionálního vůdce, který zajišťuje rodinným vztahům integritu a funguje jako hlavní činitel při vytváření rodinného krbu (Čačka, 2000). Ač se může zdát, že role otce ve výchově během adolescence je méně důležitá, není tomu tak. Otec do vztahů přináší ty elementy, jež u žen bývají méně výrazné, a to například ráznost, asertivitu, soutěživost či pragmatické, emocemi méně zatížené, myšlení. Otec se tak stává při výchově jakýmsi balancem, vyrovnávající odlišný styl výchovy matek a zároveň je to ten rodič, který dospívajícího vyvede z teplého a bezpečného domova a nebojí se mu ukázat překážky, jež dosud neprozkoumaný svět přináší (Augustyn, 2004). Mezi otcem a synem je ústředním tématem vztahu důraz na mužskou identitu, kterou by měl otec přirozeně u syna podporovat. Za cestou k nezávislosti syna by měl mezi ním a otcem panovat vzájemně respektující vztah s tím, že pokud se otec rozhodne se synem soupeřit a poměřovat kvalitu své mužské role, není to pro syna nic dobrého a může dojít až k paradoxní situaci, kdy se v tomto ohledu syn stává dospělým mužem a jeho otec – otcem „dítětem“ (Šimíčková-Čížková, 2008). Vztahu mezi otcem a dcerou v období dospívání se dříve nepřikládala přílišná důležitost. Dnes již víme, že v mnoha aspektech je vztah mezi otcem

a dcerou v období dospívání velmi determinující pro její budoucí dospělý život. Otec totiž hraje klíčovou roli ve vytváření dceřiny feminity, jež je důležitá pro přijímání svého ženského těla a vlastního sebehodnocení jako ženy obecně. Fieldsová (1983, in Wright, 1998) prováděla rozhovory se ženami na téma vlastní hodnoty a zjistila, že ženy označovaly nejčastěji své otce jako činitele, kteří nejvíce přispěli na budování kladného vztahu k sobě samé i své ženskosti. V období pubescence je pro dcery typické předvádění se před otcem, přičemž dcery od svých otců očekávají za svůj vzhled pochvalu (Wright, 1998). Je tak důležité, aby otci nebyli odtažití, naopak aby si svých dcer všímali a dávali na obdiv jejich první snahy o to být přitažlivá, to vše se pak odráží v jejich sebejistotě při navazování vztahů s muži a zdravém formování sexuality (Wright, 1998).

Po období pubescentním, vůči rodině kritickým a revoltujícím, dochází v pozdní adolescenci ke stabilizaci vztahů. Při procesu autonomizace není samotnému dospívajícímu ani rodičům jasné, jakého postavení by měl dospívající nabýt, což se na konci pozdní adolescence většinou mění a adolescent je svými rodiči považován za téměř dospělého, a to se všemi právy, které se k dospělosti vážou (Vágnerová, 2012). Výrazně klesá počet neshod a hádek, protože adolescent je již schopný vyšší seberegulace a případné neshody dokáže dokonce i ignorovat (Vágnerová, 2012). Po mezigeneračním střetu s rodiči a postupném narovnání vztahů by mělo dojít k naplnění vývojové cíle, jímž je zdravé odpoutání se od závislosti na rodičích.

Může se zdát, že citová proměna mezi rodiči a jejich dětmi v období adolescence je z důvodu nárůstu neshod pro jejich budoucí vzájemný vztah ohrožující. Mnozí rodiče se obávají, že jejich vztah s dětmi, který prochází v období adolescence jistou krizí, povede k jeho destrukci. Rodiče se totiž obávají zavrnutí svými dětmi či ztráty lásky, avšak bylo zjištěno, že adolescenti i přesto, že v tomto období své kladné emoce vůči rodičům spíše neprojevují, považují kladný vztah ke svým rodičům za velmi důležitý (McElthaney, 2009, in Vágnerová, 2012). Výzkumy a praxe ukázaly, že závisí spíše více na rodičích samotných, kteří musí nutně pochopit změny ve vývoji dítěte, akceptovat je a změnit tak dosavadní uspořádání rodiny, což se následně podepíše na zklidněném, vyrovnanějším a důvěrnějším vztahu mezi rodičem a dospívajícím jedincem (Steinberg, 1988, in Čáp & Mareš, 2007).

1.4.2 Vrstevnické vlivy

Vrstevnické vztahy nabývají s nástupem adolescence významu. Jak bylo zmíněno, dospívající tráví v rodinném kruhu méně času, a to právě na úkor času, který nově věnují

mnohem více svým vrstevníkům, s kterými tráví čas nejenom ve škole, ale i na sportovních akcích, koncertech či diskotékách. Interakce dospívajících uvnitř vrstevnických skupin je pro ně jakýmsi cvičišťem, ve kterém si mohou nacvičovat různé formy společenského styku, učit se komunikovat, prosazovat se, řešit konflikty, ale zároveň slouží jako zdroj pocitu sebejistoty a bezpečí, který by jinde nemuseli nalézt (Vágnerová, 2012; Čačka, 2000). Vašutová (2005) upozorňuje, že u dospívajících je společenský styk nezbytný a obecně zdravý pro budování dospělé identity, avšak je velmi důležité sledovat, do jakých vrstevnických skupin se dospívající dostává. Dospívající by se měl vyhýbat například těm skupinám, které neuznávají základní lidské normy a hodnoty, podporují agresivitu, užívání návykových látek a jiné patologické chování.

Vrstevnické vztahy jsou dále prostředkem, který napomáhá dospívajícím při separaci od rodiny. Někdy si rodiče neuvědomují, že jejich dítě není schopné navázat bližší vrstevnické vztahy mimo rodinu a Prekop a Schweizer (2012) tvrdí, že rodiče takových dětí by měli vynaložit nenásilné snahy, jak dítě podpořit. „*Především plaché děti potřebují zažít přátelství ve vlastním hnízdě*“ (Prekop & Schweizer, 2012, s. 74). Autorky zde hovoří o neupírání možnosti dítěti dovést si své potenciální přátele nejprve k sobě domů, do prostředí pro ně důvěrné známé, ve kterém se cítí bezpečně.

S nárůstem vrstevnických vztahů přichází i první experimentování s partnerskými, respektive erotickými vztahy. Zpočátku, v období pubescence, probíhá toto experimentování spíše formou zvědavosti, erotickými fantaziemi a také autoerotikou. I přesto, že kolem 12.-14. roku dospívající již pracují s různými erotickými fantaziemi, stále panuje mezi oběma pohlavími antagonismus, a především chlapci se dívkám straní (Čačka, 2000). Mezi 14.-16. rokem začínají dívky a chlapci více tolerovat vzájemné rozdíly ve vzhledu, názorech či pocitech, a tak umožňují postupné vzájemné přibližování se, jež může vyústit i prvními intimnějšími dyadickými vztahy (American Psychological Association, 2002). Proces experimentace pokračuje stále větší potřebou skutečného kontaktu, který nejčastěji vyúští v různých formách platonické erotické aktivity (líbání, dotýkání, petting). Tyto vztahy bývají zpravidla vázány na atraktivitu zevnějšku a nejde o žádný hlubší vztah (Vágnerová, 2012). Opravdového adolescentního milostného vztahu jsou dospívající schopni až v pozdní adolescenci, a to tehdy, kdy dosáhnou uspokojivého vymezení své vlastní identity (Vágnerová, 2012).

1.5 Vývojové úkoly jako celek

Jednotlivé dílčí vývojové úkoly popsané v předešlých kapitolách můžeme vnímat jako jednotlivé kroky za splněním určitého vývojové úkolu jako celku. Adolescent se postupně vypořádává s fyziologickými proměnami svého těla, nelehké a matoucí pro něj může být objevování sexuality, musí se vypořádat se zcela novými sociálními rolemi, novým způsobem myšlení, jež může být jedinci nápomocí, ale i přítěží a v neposlední řadě, velkou výzvou představuje kolísavost emočního prožívání.

Vývojovým celkem můžeme chápat integraci „různých složek sebepojetí i představ o vlastní osobnosti, které dávají souhrnnou odpověď na otázku „kdo jsem?““ (Vágnerová, 2012). Jinak řečeno, jedná se rozvoj a dotváření své vlastní identity, která se v adolescenci stává mnohvrstevnatou, jelikož identita dospívajícího na konci pozdního adolescenta již obsahuje i takové kvality, jakými jsou vědomí vlastní stability, účinnosti a sebereflexe (Macek, 2003).

2 Rodina

V literatuře můžeme najít mnoho definic vymezujících pojem rodina. Pojem rodina totiž protíná zájmy různých vědeckých odvětví od psychologie, sociologie, pedagogiky, po ekonomiku, právu či demografii. Ač se v historickém kontextu podoba rodiny neustále proměňuje, základní charakteristicky zůstávají platné. Matějček (1994) označuje rodinu za vůbec nejstarší lidskou společenskou instituci, jež vznikla v pradávných dobách za účely reprodukce, ale především také vzájemné ochrany a vzdělávání se. Za rodinu obvykle považujeme rodiče žijící ve vzájemném vztahu a jejich potomky. Takováto forma rodiny bývá označována jako nukleární rodina (rodiče a děti), přičemž tento termín zavedl Parsons, který chtěl upozornit na nové pojetí rodiny, které již nutně nezahrnuje do rodiny prarodiče a další příbuzné (Havlík & Kořa, 2007).

Důležitější nežli přesná definice, je charakteristika rodiny jako primárního činitele ovlivňujícího zdravý vývoj lidského jedince. Rodina je primární skupina, jejímž úkolem by měla být vhodná stimulace dítěte, zajištění odpovídající péče, lásky a výchovy. Dříve se za rodinu považoval striktně muž a žena v manželském sňatku slibujícím věrnost na život a na smrt a jejich děti, případně rozšířená nukleární rodina o další příbuzné.

V dnešní době jsme ustoupili od institucionalizovanému pohledu na rodinu a zaměřujeme se na rodinu spíše z pohledu samotného dítěte, které za své rodiče, respektive rodinu, přijímá kohokoli, kdo se k němu chová správně otcovsky či mateřsky a poskytuje mu stálé, citově příznivé a láskyplné prostředí (Matějček, 1994).

2.1 Funkce rodiny

V odborné literatuře se setkáme s mnoha pohledy na to, jaké různé funkce by měla rodina plnit, aby u jedince saturovala jeho základní potřeby. Lovasová (2006) uvádí funkci reprodukční, emocionální, socializační a ekonomickou. Cibulec (1980) mimo jiné zmiňuje funkci ochrannou, duševně-hygienickou, výchovnou a zábavnou. V této kapitole se nebudeme věnovat sociologickým, ekonomickým či biologickým pohledům na funkci rodiny, ale zaměříme se na pohled čistě psychologický, jež se zabývá naplňováním základních duševních potřeb dítěte.

Matějček (1994) na základě dlouhodobých studií dětí klade na první místo úlohu rodiny saturovat potřebu přísunu podnětů, a to již od narození dítěte. Laufs (2013) hovoří o další základní psychické potřebě, a tou je potřeba „smysluplného světa“. Děti jsou značnou část

svého vývoje kognitivně velmi nedokonalé a nedisponují tolika zkušenostmi, aby rozuměla okolnímu světu. Rodina by měla dítěti poskytnout takové prostředí, ve kterém se bude cítit bezpečně a nebude se na sebe dívat jako na oběť okolností, kterým nerozumí nebo ještě hůře, které ním manipulují (Laufs, 2013). S postupem času roste u dětí vědomí vlastního Já, začíná se formovat vlastní identita. Podle Matějčka (1994) je rozvoj identity podmíněn saturací potřeby být přijímán, v lepším případě navíc uznáván a oceňován. Fischer a Škoda (2014) upozorňují na skutečnost, že ne všechny rodiny umí naplňovat základní psychické potřeby svých dětí, což může mít za následky momentální, ale i dlouhodobé emocionální problémy, často psychosomatické povahy. Takovéto rodiny, jež neumí saturovat základní psychické potřeby u dítěte, nazýváme dysfunkčními a často je potřeba, aby se staly předmětem odborné pedagogicko-psychologické pomoci.

2.2 Proměna rodiny v historickém kontextu

S postupným vývojem lidské civilizace se proměňovaly společensky uznávané cíle, metody, formy vlády, pohled na svět, pohled na výchovu dětí, a právě i podoba rodiny. Každá doba si s sebou nese určitá psaná a nepsaná pravidla, uznává trochu jiné morální hodnoty a tomu všemu se do jisté míry upravuje i taková instituce, jakou je rodina. Tato kapitola se zaměří na nejdůležitější změny, kterými rodina v historii prošla, a to od pravěku až po současnost. Nutné je zmínit, že kapitola pojednává převážně o vývoji rodiny evropské, nikoliv obecně na celém světě.

Z pravěku se nám nedochovaly žádné písemné zmínky o fungování tehdejších rodin, a tak je to stále v tomto ohledu nejméně probádaná etapa ve vývoji lidstva. Při zkoumání pravěkých civilizací se řídíme archeologickými nálezy a naše poznání je spíše orientační a založené na odhadech. Na základě hojných nálezů artefaktů znázorňujících a obdivujících ženu usuzujeme, že v dobách pravěku panoval kult ženy matky, jež je nositelkou rodu a má významné společenské postavení.

Zcela nový potenciál pro vývoj společnosti i rodiny přinesla tzv. neolitická revoluce, během které společnost přecházela postupně od lovu a sběračství k hospodaření s půdou a později i domácími zvířaty. Koncem 7. tisíciletí př. n. l. začali na evropské území houfně migrovat kolonisté z Malé Asie, aby obsadili dosud neobdělávanou půdu v nitru Evropy (Horská, 1990). Společnosti se postupně dařilo efektivněji hospodařit s ornou půdou, což jim umožňovalo upustit od neustálých přesunů a my dnes tyto společnosti nazýváme společnostmi usedlými. Podle Horské (1990) rodiny kolonizátorů měly podobu velkorodin,

sestavajíc z matky, matčiných dcer, dceřiných mužů a jejich dětí. Pro děti v této době neexistovala žádná vzdělávací instituce a učení probíhalo spíše spontánní formou nápodoby (Šmahelová, 2008). Šmahelová (2008) označuje tehdejší výchovu jako pracovní, přičemž dívky byly učeny domácím pracím a chlapci byli učeni správnému lovu a obraně rodiny.

Z důvodu narůstající soběstačnosti rodin postupně docházelo k tříštění rodin a vzniku rodin párových, ve kterých kult matky slábl a narůstalo naopak posilování mužské role, které vedlo až k změně z matriarchálního rodového zřízení na zřízení patriarchální (Šmahelová, 2008).

Po pravěku přichází v Evropě období antické civilizace, která se vyznačuje neústupnou a velmi tvrdou patriarchální nadvládou. Jedinou svéprávnou část společnosti tvořili muži, kteří všechny ostatní členy společnosti omezili na základních lidských právech a uměle vytvořili novou sociální skupinu, kterou nepovažovali za lidské bytosti – otroky. Neomezená moc muže se samozřejmě promítala do podoby a fungování tehdejší rodiny. V antickém Řecku se mužům tolerovaly konkubíny, které byly často paradoxně všech práv zbavené otrokyně (Matoušek, 2003). Muž měl rovněž právo na přijetí nového potomka do rodiny a pokud mělo narozené dítě jakoukoli vadu, nechal otec dítě předhodit dravé zvěři (Matoušek, 2003). Výchova dětí, respektive chlapců, se v době starověku nově stává záležitostí státu, jelikož chlapci bývali svými otci posíláni na kolektivní militaristicky založenou výchovu mimo domov. V antickém Římě byla situace podobná antickému Řecku, ovšem Vacínová (2009) upozorňuje na daleko větší přísun svobody ženám, jímž se v mládí dostávalo elementární individuální výchově a mohly dokonce pracovat mimo domov.

Ve středověké společnosti formovalo rodinu podstatným způsobem křesťanství, které v porovnání s dřívějšími náboženskými systémy zasahovalo mnohem více do osobních a rodinných záležitostí. Křesťanství jasně vymezovalo rodinné role, základní principy rodinného soužití, včetně vymezení morálky sexuální (Horská, 1990). Popsat typickou středověkou rodinu není úplně snadné, jelikož křesťanstvím protkaná společnost byla společností stavovskou, přičemž každý stav se vyznačoval odlišným životním stylem a specifickou rodinou (Matoušek, 2003). Ať už se jednalo o stav venkovský nebo o bohatou šlechtu, některé charakteristiky jsou však pro středověkou rodinu obecně platné. Rodina ve středověku byla stále podřízena silnému patriarchátu a součástí rodiny byli i „cizí“ neženatí muži a nevdané ženy, kteří čekali na provdaní se za jednoho syna či jednu dceru (Duby, 1999). Ze středověku disponujeme již mnohými písemnými zmínkami popisujícími

tehdejší rodiny, a tak víme, že manželský pár měl nejčastěji tři až čtyři děti a velkorodiny v takové podobě, v jaké byly v pravěku, se prakticky nevyskytovaly (Ennenová, 2001). Z dnešního pohledu bylo středověké dětství velmi krátké, končící nejčastěji dovršením 8. roku života. Podle Matouška (2003) se středověká rodina držela principů rodiny antické, kde přetrvávala vedoucí role muže a podřízená role ženy, necitelnost vůči nenarozeným dětem a vázanost rodiny na majetek.

Zcela zásadní a revoluční dobou, která naprosto proměnila dosavadní pohled na rodinu, se stal novověk. V Anglii a Francii se rozpoutal neskonalejší boj za ženská práva a feministické hnutí za ženskou emancipaci v Paříži vydalo v roce 1791 spis nazvaný *Práva ženy a občanky*, v němž žádaly naprostou rovnost mezi ženami a muži před zákonem a svobodnou volbu manžela, založenou pouze na citové náklonnosti (Matoušek, 2003). Tradiční patriarchální rodina se od tohoto momentu začala postupně hroutit a postupně se proměňovat v rodinu moderní. „*Muž přestal být jediným živitelem rodiny. Prestiž muže v rodině začala klesat. Ve veřejném prostoru začal proces stírání rozdílů mezi muži a ženami.*“ (Matoušek, 2003, s. 34). Jakýsi vrchol v proměně z tradiční na moderní rodinu můžeme vnímat v postupně sílící negaci rodinné autority, která zhruba od počátku 19. století již není založena pouze na odměnách a fyzických trestech, ale i na vědomé poslušnosti dětí a akceptaci jejich dětských přání (Grecmanová, 2003).

2.3 Obraz rodiny v postmoderní době

Novověká podoba rodiny byla původně označována jako rodina moderní, v dnešní době prochází rodina dalšími významnými změnami, které pro moderní rodinu charakteristické nebyly a hovoří tak o pozdně moderních nebo postmoderních modelech rodiny.

Značnou část historie bylo zvykem narodit se do kultury, jež považuje manželský svazek za zcela přirozenou součást lidského života. S tím souviselo vnímání rodiny jako sezdaného, dříve rovněž pouze heterosexuálního páru, a jejich dětí. V současné době se za rodinu pokládají různé modely rodiny, např. s jedním rodičem, nesezdané páry s jejich dětmi, rodiny s nevlastními adoptovanými dětmi, rodiny homosexuální nebo dokonce rodiče, kteří praktikují tzv. oddělené bydlení. Takováto pojetí už zcela neodpovídají charakteristice rodiny tradiční ani moderní. Rodina přestala být vnímána jako jasně definovaný rigidní celek, ale její vnímání je ovlivněno dnešní fluidní, stále měnící se životní filozofií, jež má obrovský vliv na fungování celé společnosti i rodiny samotné.

Někteří odborníci dnešní rodinu vnímají v kontextu úpadku a krize společnosti s tím, že pro dřívější rodinu byla charakteristická vysoká soudržnost a její členové jednali často ve prospěch rodiny jako celku, což dnes již tolik neplatí. Mezi odborníky však neexistuje konsenzus, který by jednotně tvrdil, že dnešní rodina prochází obdobím krize, kupříkladu Singly (1999) popisuje stav dnešní rodiny jako další nevyhnutelnou historickou proměnu rodiny

a upozorňuje, že s menším počtem tvořícím rodinu získávají vyšší prioritu vztahy. Rodiče mají dnes mnohem větší prostor věnovat svou péči a pozornost jednomu dítěti, což v rodinách tradičních, mnohočetných, zvykem nebylo. Jak již bylo zmíněno, fenoménem dnešní doby jsou rodiny s jedním rodičem, které samozřejmě existovaly i v dřívějších dobách. Jejich vznik však nefungoval na bázi dobrovolnosti, ale byl zapříčiněn nejčastěji smrtí jednoho z partnerů, respektive manželů (Cheal, 2008). Dnešní nárůst rodin s jedním rodičem je samozřejmě zapříčiněn vysokou rozvodovostí, která se konkrétně v České republice pohybuje kolem 45 % (ČSÚ, 2016). S nárůstem rozvodovosti se postupně ukázalo, že rozvodem nejčastěji trpí děti rodičů, jelikož si na rozdíl od dospělých s touto situací nedokážou poradit a může v nich vyvolat silné psychické trauma.

Většina dětí po rozchodu rodičů prožívá velké množství emocí, které jsou značně proměnlivé a nečitelné. Podle Smith (2004) není atypické dítě, které jednu chvíli radostně pobíhá s kamarády, ale za chvíli je smutné a pláče. Takovéto emocionální a behaviorální projevy dětí můžeme sledovat více u menších dětí, které situaci rozvodu nechápu, a i proto jsou jejich reakce tolik proměnlivé. Pro adolescenty je rozvod rodičů velmi složitou životní situací, nachází se v citlivém emocionálním období a někdy je rozvod rodičů zarmoutí i více nežli malé děti (Smith, 2004). Ukázalo se, že vyrovnávání se s rozvodem rodičů je nejobtížnější pro dospívající dívky a může mít i fatální důsledky pro budoucí kvalitu života, především v oblasti vztahů. Dívky mívají obvykle menší pochopení pro rozvod rodičů, chtějí manželský vztah rodičů zachránit a pokud se jim to nepovede, často se to obrátí v nenávisť vůči svému otci, kterého vnímají jako zrádce nejen matky, ale i dívky samotné (Wright, 1998). Podle Lemana (2008) dospívající dívky, i přesto, že se to nemusí zdát, doufají v neustálou přítomnost otce, který jim má být oporou v procesu osamostatňování a navazování vztahů s ostatními muži. I přesto, že tyto dívky ještě často nezažily partnerský vztah, prošly si už jakýmsi prvním „rozchodem“ s mužem, což se následně může projevit v budoucí nedůvěře v muže. Pro většinu dětí je období rozvádění rodičů náročné období, ale samozřejmě nemusí zanechat větší stopu na všech dětech. Smith (2004) prováděla rozhovory

s adolescenty ve věku 14-20 let a našla některé společné prvky v odpovědích respondentů, které můžeme vnímat jako pozitivní kroky, které by rodiče měli při rozvádění se bezpodmínečně podniknout, aby minimalizovali riziko negativního dopadu na psychiku a vývoj dítěte. Souhrn kroků dle výpovědí dětí bychom mohli souhrnně popsat jako otevřenou komunikaci vůči svým dětem a dbání na jejich pocity. Děti, respektive adolescenti, kteří se s rozvodem vypořádali nejlépe, se shodli na tom, že jejich rodiče jim umožnili klást otázky a zajímali o jejich názory. Adolescenti také považovali za užitečné, pokud rodiče rozplánovali chod změn domácnosti, prodej domu, nastěhování nového partnera. Poslední a důležitou podmínkou je nezamezení komunikace a styku s oběma rodiči.

Mimo zmenšování rodiny, je dalším charakteristickým znakem kvalitativní proměna vztahů a rodinných rolí, které jsou dány tzv. demokratizací uvnitř rodiny (Kraus, 2014). Mezi jednotlivými členy dochází k narovnávání práv a povinností muže a ženy již nejsou toliko zatíženy genderovými stereotypy. Muži se jako nikdy předtím zapojují do výchovy svých potomků a již neplatí, že jejich slovo je za každé situace určující. Matoušek (2003) ale tuto situaci kritizuje a dává jí do souvislosti s nestabilitou dnešních rodin a tvrdí, že právě z důvodu vyrovnávání role ženy a muže v rodině je samotné postavení muže v rodině i celé společnosti dlouhodobě ohroženo. Demokratizace rodiny se projevuje nejenom na vztahové úrovni partnerů, respektive manželů, ale i mezi rodiči a jejich dětmi. Negace rodičovských autorit se projevuje menší dominancí rodičů, nižší úctou dětí vůči rodičům, ovšem přináší i benefity v podobě lepšího vzájemného obohacování a přátelštějšího vztahu, pramenícího ze zúžení mezigenerační bariéry.

Podle Možného (2006) je role soudobé rodiny především ve vzájemné citové podpoře a výchovná funkce je u některých rodin zcela upozaděna. Obraz dnešní postmoderní rodiny bychom mohly souhrnně ztvárnit těmito atributy: variabilita rodinné struktury, individualizace rodinných rolí, osláblá autorita rodičů a nestálost (Možný, 2006).

3 Rodina jako výchovný činitel

Z formativního hlediska působení na člověka jsme se v předešlé kapitole věnující se rodině a jejím proměnám přesunuli do tzv. mikroprostředí, do kterého řadíme především právě rodinu, tj. člověku přirozeně nejbližší prostředí, které hraje především v období dětství a dospívání ústřední roli ve vývoji jedince (Čáp, 1997). Při popisu nejdůležitějších funkcí, které by měla rodina naplňovat byla zmíněna saturace základních psychických potřeb a také výchova. Uspokojení základních psychických potřeb u dětí v dnešních běžných rodinách, které se zaměřují velmi na blaho jedince, nebývá obvykle takovým problémem a citově deprimovaných dětí a dospívajících, v takové podobě, jakou popisoval Matějček a Langmeier (2011), příliš nevidáme. Naopak v případě výchovné funkce rodiny se zdá, že mnozí rodiče tuto základní a důležitou funkci, kterou by měli naplňovat, poněkud opomíjejí, ba dokonce se jí snaží ať už vědomě či nevědomě svěřit do rukou jiných osob a institucí, tj. v první řadě škola, respektive pedagogové. Winget (2012) dává do souvislosti dnešní problémy společnosti s nekvalitní rodičovskou výchovou a tvrdí, že rodiče se distancují od povinnosti vychovávat své děti a nejsou je někdy schopni naučit ani těm nejzákladnějším morálním pravidlům.

V posledních desetiletích se potýkáme u dětí a dospívajících jako nikdy předtím se sociálně-patologickými jevy, jako je šikana, delikvence či užívání drog. Rodiče, pedagogové, ale i samotní odborníci si stále častěji kladou otázky, jakým způsobem tedy vychovávat dnešní děti, jaké používat metody, jak využívat ty nejzákladnější výchovné prostředky, jako jsou odměny a tresty. Na tyto otázky hledají odborníci v čele s dětskými psychology neustále odpovědi, avšak jejich odpovědi a názory se nedají považovat za konsenzuální a aktuálnost a důležitost výchovné problematiky by tak měla zůstat v popředí pedagogicko-psychologického zájmu. Pelikán (2004) tvrdí, že svět se dostal do fáze svého vývoje, ve které se musí obrátit od pokroku, vědy a pragmatismu opět k samotnému člověku, jeho poznávání a výchově.

Ještě, než rodičové řeší dilema, jakým způsobem chtějí své děti vychovávat, přichází často s otázkou, kdy či zda vůbec mají s onou výchovou začít. Matějček (2013) se snaží na tuto otázku odpovědět z pohledu etologie. U ostatních živočichů lze sledovat od počátku vývoje kritická období, během nichž se učí různému chování a po skončení jednotlivého kritického období zaniká šance se konkrétní druh chování naučit. „*V tomto směru je člověk ve srovnání s druhými živočichy mnohem přizpůsobivější, tvárnější, plastičtější. Neznamená*

to však, že by u člověka, tj. tedy u dítěte, vůbec neexistovala některá zvláště vhodná období pro vytváření určitých návyků či vzorců chování. Ta nepochybně existují, jenomže jsou mnohem delší než u jiných živočichů, nejsou zdaleka tak přesně ohraničena a zdaleka nemají tak osudovou závaznost“ (Matějček, 2013, s. 8). Matějček (2013) tvrdí, že pravý čas pro začátek výchovy je již od časného dětství, kdy první roky života jsou pro výchovu vůbec nejcennější.

3.1 Definice a pojetí výchovy

Podle Čápa (1997) se jedná o výchovu tam, kde žijí společně děti s dospělými, přičemž dospělí se snaží působit na děti tím způsobem, aby následně odpovídaly určitým výchovným cílům. V období tradiční rodiny převládal názor na výchovu jako na jednostranný proces, který probíhá směrem od rodiče k dítěti. Dítě se pomyslně formovalo do předem připravené formy, aby získalo kýžený tvar, aktivita dítěte na výchovném procesu byla nežádoucí, nebralo se příliš v potaz jeho potřeb a názorů a výsledkem bylo často pasivní přizpůsobení se dítěte na takovouto výchovu až deformace osobnosti (Čáp, 1997). Popsané pojetí výchovy odpovídalo filozofickému pohledu Johna Locka, který viděl narozené dítě jako tzv. „*tabula rasa*“, tedy zcela čistý a nepopsaný list. Tradiční pojetí výchovy vystihuje definice Gustava Adolfa Lindnera, významného českého pedagoga 19. století, jehož definice výchovy zněla: „*spodobování se slabšího silnějšímu, nehotového poměrně hotovému, neuvědomělého uvědomělému, chovance vychovateli*“ (Brožík, 1969, in Pelikán, 2004, s. 34). Další definici tradičního pojetí výchovy podal francouzský pedagog Hubert, jenž popisoval výchovu jako „*souhrn činností a vlivů, vykonávaných úmyslně lidskou bytostí na jinou lidskou bytost, v zásadě dospělých na mladého člověka, a orientovaných k cíli, který spočívá ve formování mladé bytosti dispozic všeho druhu, odpovídajících cílům, pro něž je určena, když dospěje*“ (Burns, 1979, in Pelikán, 2004, s. 34).

V rámci dnešní demokratizace jsme postupně změnili postoj k dětem a upravili tak i tradiční vnímání výchovy. Dnešní rodičové si více uvědomují, že nejsou dokonalí, mají své chyby, které dokonce při výchovné interakci s dětmi mohou zpětně napravovat. Poslední definice a pojetí výchovy odpovídají humanistickým myšlenkám, které lpí na svobodě volby, seberealizaci, lásce či lidské důstojnosti. Takovému paradigmatu odpovídá například definice rodiny dle Pelikána (1995, s. 36), jež o výchově říká, že je: „*cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého*

jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“.

V mnoha definicích výchovy se popisuje výchova pouze jako záměrné působení na jedince, ovšem lidské prožívání a chování nemůže být nikdy zcela záměrné a uvědomované a do výchovy se tak zcela přirozeně promítají i prvky neuvědomované, respektive v kontextu výchovného působení, nezáměrné. Nezáměrné prvky výchovy, které dítě velmi ovlivňují již od raného dětství, se nejčastěji objevují při přímých mezilidských interakcích a u dítěte mají podobu observace, tzn. napodobování. Matějček (1986) označuje tuto formu výchovy za nepřímou a dokládá ji na jedincově pozdější úctě k živému i neživému, kterou si buduje především pozorováním chování svých rodičů již od narození.

Ve výchově jsme se postupně dostali od velmi jednostranně zaměřené manipulativní výchovy, ve které figuroval v aktivní roli rodič a dítě zastávalo pasivní roli vychovávaného, až k tzv. „interakčnímu modelu“ výchovy, jenž je založen na „vzájemném předávání podnětů mezi dvěma a více lidmi, výměně akcí a reakcí, vzájemného působení jednoho na druhého. Jeden vysílá a druhý přijímá, druhý vysílá a první přijímá, oba jsou ve vzájemném vztahu a co udělá jeden, má vliv na druhého.“ (Matějček, 1994, s. 40). Matějček (1994) dodává, že tento model je příznačný pro normálně fungující funkční rodinu.

Je nesporné, že v dnešní svobodné společnosti, je třeba vychovávat děti a mladistvé k tomu, aby byly schopné samostatné orientace ve světě, uplatňovaly každý svoji autenticitu a právo na vyjádření svých přání. Současně by však rodiče neměli zapomínat na vedení svých dětí k sebereflexi, sebevýchově, zodpovědnosti, uznávání nejen svých práv, ale přiznávání stejných práv i ostatním, jelikož jedině tak je možné, aby člověkova osobnost interiorizovala základní mravní zásady v podobě jedincova svědomí (Pelikán, 1995). Pouze člověk, který byl vychován tím způsobem, že disponuje opravdovým svědomím, může ve svém životě chápat následky svých činů, učit se z chyb, být tolerantní a zodpovědný.

3.2 Výchovné prostředky – odměny a tresty

Výchovné prostředky slouží ve výchově k regulaci chování dítěte, sledují tak vždy určitý dlouhodobý výchovný záměr či krátkodobý, situačně založený výchovný záměr. Matějček (1994) definuje výchovné prostředky jako všechny podněty, jejichž prostřednictvím se snaží vychováající osoba záměrně působit a ovlivňovat osobu vychovávanou. Výchovné prostředky nabývají mnoha podob od pochval, pohlazení, různých

povolení, zákazů, odmítnutí i fyzickému ataku. Nejběžnější jmenované a příbuzné výchovné prostředky spadají do dvou kategorií, jež označujeme jako odměny a tresty.

Čáp a Mareš (2007) rozdělují výchovné prostředky rovněž na odměny a tresty, navíc uvádějí, jaké konkrétní druhy odměn a trestů se mohou v rodině vyskytovat:

1. Odměny:

- odměna vyjádřením pozitivního emočního vztahu/hodnocení (úsměv, pochvala, pohlazení, mrknutí)
- odměna materiální (peníze, dárky, sladkosti)
- odměna umožněním činnosti (výlety, sportovní aktivity, pobyt s přáteli)

2. Tresty:

- trest fyzický (pohlavek, bití, tělesné týrání)
- trest vyjádřením negativního emočního vztahu (křik, vyhrožování, mračení, přehlížení)
- trest upřením činnosti (odnětí mobilního telefonu, zákaz vycházení z domu)

Podle Čápa a Mareše (2007) rodiče zřídka kdy využívají pouze jednoho druhu trestu či odměny, dochází k jejich kombinování. Většina výchovných prostředků má ve výchově své obhajitelné místo, důležité je však, jakým způsobem s tresty a odměnami rodiče při svých výchovných záměrech zacházejí, jak často a v jakém množství je využívají a jestli samotné dítě rozumí jejich podstatě. Podle Wingeta (2012) je zásadní repetitivita výchovných prostředků, rodiče by si neměli vybrat jeden druh odměny a trestu a neustále jej volit, ale měli by umět střídat širokou paletu výchovných prostředků tak, aby neztrácely na účinnosti.

Z historických poznatků o fungování tradiční rodiny je zřejmé, že těžiště výchovy bylo velmi nakloněno k trestům, dokonce těm nejradikálnějším, trestům tělesným. Podle Matějčkova (1994) názoru se takoví rodiče zaměřovali nejvíce na tělesný stav dítěte po využití výchovného prostředku a nebrali v potaz, nebo si spíše dříve neuvědomovali, psychologický účinek daného výchovného prostředku na svého potomka.

Podle současných trendů výchovy a názorů psychologů panuje přesvědčení, že využívání tělesných trestů ve výchově by mělo být minimalizováno na minimum, přičemž

přemíra tělesných trestů ve výchově většinou značí výchovu nezvládnutou a pro osobnost dítěte ohrožující. V následujících kapitolách bude blíže nahlédnuto na problematiku odměn a trestů ve výchově, především jejich možných pozitivních i negativních účincích na dítě a bude také vysvětleno, jaké důvody mají dnešní odborníci k názoru, že výchova s těžištěm blíže k odměnám nežli k trestům, je nejvhodnější.

3.2.1 Funkce odměn

Odměny jsou veškerá působení rodičů, jež jsou spojená s určitým jednáním či chováním dítěte a vyjadřují kladné hodnocení tohoto chování či jednání (Čáp & Mareš, 2007). Podstata odměn ve výchově je založena na přesvědčení, že takové projevy, jež budou ohodnoceny kladnou zpětnou vazbou, se budou opakovat pravděpodobněji, jelikož u vychovávaného, tedy dítěte, vyvolávají pozitivní emoce. Výhodou odměn je jejich lehké využívání při výchově, navíc jsou pro dítě pochopitelné již od samého počátku procesu výchovy, a tudíž již od počátku výchovy můžeme skrze odměny dítě informovat o správnosti jeho chování a jednání a motivovat ho k opakování oněch námi subjektivně posuzovaných správných projevů.

Průcha et al. (2013) mimo informační a motivační funkci odměn, které sledují v zásadě výchovné cíle rodičů, hovoří ještě o funkci vztahové. Děti během výchovy čelí v rámci výchovných záměrů rodičů mnoho zákazům, příkazům a požadavkům, což je při učení rozlišovat žádoucí od nežádoucího zcela přirozené. Pokud při výběru výchovných prostředků ovšem tresty nad odměnami převažují, dítě potom velmi obtížně může pociťovat pozitivní vztah rodičů vůči své osobě a jeho důvěra a vztah k nim může váznout. Vztah mezi rodičem a dítětem se pomocí odměn dá budovat dle Říčana (2013) již od několikadenního novorozence, a to pomocí nemateriálních, sociálních pochval, založených na vyjádření pozitivního emočního vztahu k dítěti. Jako jednu z prvních odměn pro dítě, kterou už koncem prvního roku života dokáže pochopit, je pochvala, která následně zůstává pro většinu z nás v životě vůbec tou nejvýznamnější odměnou, které se nám může dostat, motivuje nás a zároveň pomáhá budovat pouto mezi rodičem a dítětem, respektive všemi lidmi (Říčan, 2013). Severe (2000) upozorňuje, že odměny nejenom že pomáhají budovat vzájemně kladný vztah mezi rodičem a dítětem, ale při správném využívání odměn pomáhají dítěti formovat i kladný vztah k sobě samému a chovat k sobě úctu. K tomu je třeba opět využívání základní odměny pochvaly, ovšem je důležité, jakým způsobem slovní pochvalu formulujeme. Severe (2000) podává příklad na snaživosti dítěte ve škole, které se

chce zavděčit rodičům, což samo o sobě by mohlo být hodno pochvaly typu: „Líbí se mi, jak jsi to zvládl“. Pokud však dítěti poskytneme navíc pochvalu typu „Výborně, můžeš na sebe být opravdu hrdý“, zacílíme navíc mimo vnější motivace i na jeho motivaci vnitřní, dítě bude pilně pracovat i kvůli sobě samému a přispějeme k budování kladnému sebehodnocení.

Pro úplnost uvádíme seznam funkcí odměn ve výchově dle Mádrové (1998), jež odpovídá zestručněnému výčtu dle Čápa a Mareše (2007), ovšem uvádí i konkrétní příklady funkce odměn přímo v kontextu působení na jedince a jeho okolí:

- odměny zklidňují a dodávají jistotu
- redukují pocity neklidu
- redukují agresivitu
- zlepšují náladu
- podporují toleranci, optimismus a snahu pomoci
- podporují pracovitost a spolupráci
- podporují vzájemné vztahy
- podporují vztah k sobě samému
- pomáhají při vyrovnávání se s neúspěchem

3.2.2 Zásady odměňování

U rodičů je důležitá zásadní vědomost ohledně užívání odměn ve výchově, a tou je, že pro získání co největší efektivity při výchově dítěte nestačí jejich prosté a nahodilé užívání. Odborníci v tomto smyslu, maximalizaci účinnosti odměn, hovoří o nutnosti plnění tzv. zásad odměňování, které vycházejí jednak z přímé zkušenosti psychologů, jednak z exaktních psychologických výzkumů. Matějček vnímá za základní pravidlo, kterým by se rodiče měli řídit to, že odměnou není pro dítě to, co považuje za odměnu rodič, ale co vnímá za odměnu dítě samotné (Matějček, 1994). Autor dále zmiňuje zásadu, která varuje před neustálým opakováním jednoho a samého druhu odměny, což zpravidla vede k vyhasínání potěšení z konkrétní odměny a odměna tak zcela ztrácí na účinnosti. Poslední zásadu, kterou zmiňuje Matějček (1994), je umění odměny stupňovat. Rodiče by měli u dětí budovat jakousi skromnost v přísunu odměn, odměny by měly být zpočátku nízké intenzity tak, aby byl vždy prostor pro odměny intenzity ještě vyšší. Správné dávkování odměn má za výsledek, že rodiče nevyčerpají v krátkém časovém úseku veškerou zásobu odměn a zároveň

mohou udržet při stupňování intenzity odměn ideální motivaci dítěte. Čapek (2008) ještě navíc dodává, že odměna by měla být co nejvíce explicitní, konkrétní a nejlépe by měla přicházet ihned po tom, kdy dítě jedná žádoucím způsobem.

3.2.3 Problémy odměňování

Využívání odměn při výchově potomka není samo o sobě pro většinu rodičů problémem a je pro ně zcela přirozené. Na první pohled se tak nemusí zdát, že i odměny ve výchově přináší určitá rizika a jejich účinek není zaručený.

Nejznámější problém byl vyjádřen již v rámci předchozí kapitoly o zásadách odměňování při výchově, a tou je tendence odměn k zevšednění. V naprosté většině případů odpovídá odměňování operantnímu podmiňování. Logika tohoto učení spočívá v zákonitosti opakování takového chování, které bylo bezprostředně po něm kladně ohodnoceno – odměněno nebo chování samo o sobě vedlo k pozitivním důsledkům. Jednoduchý princip tohoto nejtradičtějšího způsobu odměňování, odpovídajícímu operantnímu podmiňování, však skýtá určitá nebezpečí. Zásadní nebezpečí spočívá ve skutečnosti, že pokud přestaneme konkrétní chování odměňovat, dojde s velkou pravděpodobností k postupnému vyhasínání tohoto odměnou napodmiňovaného („naposilovaného“) chování. Operantním podmiňováním se zabýval a popsal ho v první polovině 20. století významný americký psycholog a představitel behaviorismu Burrhus Frederic Skinner, z jehož poznatků o učení čerpáme dodnes a jsou platné právě i pro oblast výchovy. V otázkách užívání odměn při výchově v souvislosti s poznatky Skinnera o operantním podmiňování je pro nás nejvýznamnější tzv. přerušované posilování (Holland & Skinner, 1968, in Čáp, 1997). Skinner v experimentech zjistil, že odměny jsou neefektivnější, pokud se využívají pouze občas, nikoliv po každém dílčím správném výkonu či chování.

Výše popsaná rizika čerpají z vědeckých poznatků psychologie učení. Následují rizika odměn čerpají z poznatků psychologie motivace a jsou známé již několik desítek let. Stěžejním poznatkem psychologie motivace bylo prokázání, že odměny umocňují u lidí, respektive dětí, orientaci na vnější motivaci. V 70. letech 20. století proběhlo mnoho experimentů, z nichž se asi nejvíce proslavil experiment Deci (1971) na středoškolských studentech, jež byli rozděleni na dvě poloviny, z nichž jedna skupina byla motivována ke skládání puzzle peněžní odměnou, zatímco druhé polovině nebyla slíbena odměna žádná. Po chvíli dostaly obě skupiny prostor na oddych před druhou částí pokusu.

Studenti, kteří nebyli předem motivováni jakoukoli odměnou dobrovolně pokračovali ve skládání i v čase přestávky, zatímco odměňovaná skupina přestala o skládání puzzle jevit známky zájmu. Deci na tomto experimentu demonstroval, jakým způsobem během krátké chvíle dokážeme u lidí podporovat vnitřní anebo vnější motivaci a prokázal, že vnější motivace je méně efektivním nástrojem, funguje spíše jako jakýsi manipulativní prostředek a z činností, ke kterých by si člověk mohl vybudovat vztah, vytvoří často obyčejnou práci, ke které nemá vztah naopak žádný.

Poznatky o vnější a vnitřní motivaci jsou potom velmi dobře aplikovatelné na problematiku výchovy a velmi s nimi operuje Kopřiva (2008), jež hodnotí využívání odměň ve výchově velmi kriticky, jelikož rodiče podle něj využívají často odměnu nesprávně jako manipulativní prostředek – úplatu. V tomto případě rodiče nevědomky vychovávají děti, které ve skutečnosti nejeví opravdový zájem o činnosti či v případě výchovy neumocňují různé správné návyky apod., jejich motivace je totiž poháněna motivy vnějšími. Riziko tedy spočívá ve skutečnosti, že u dětí, které jsou vychovávány pouze a jen odměnami a není podporována i jejich vnitřní motivace, veškeré návyky, které chceme, aby si děti osvojily, při absenci odměny náhle mizí (Kopřiva, 2008). Tento poznatek podle autora platí na širokou škálu výchovných záměrů a cílů od učení, úklidu, osobní hygieny až po různé návyky slušného chování. Zářným příkladem jsou malí školáci, nadšení pro učení a zdokonalování se, z kterých se často během prvních několika měsíců školní docházky stanou nadšení sběratelé známek.

Poslední problém v sobě nese paradox účinku odměň při jejich neadekvátním využití vzhledem k věku dítěte, respektive osobním charakteristikám vůbec. Odměna se tak může transformovat v neúmyslný trest pro dítě, nejčastěji v podobě zesměšnění (Čáp, 1997).

3.2.4 Funkce trestů

Na tresty můžeme nahlížet jako na protipól odměň, vyvolávající nepříjemné asociace a vzbuzující strach. V porovnání s odměnami však tresty s sebou do výchovy přináší určité aspekty, které jsou dle druhu trestu více či méně problematické. To však neznamená, že trestání jako takové je ve výchově zcela nežádoucí, ovšem v porovnání s užíváním odměň je nutno k trestání přistupovat velmi zodpovědně, jelikož při překročení určitých hranic může být ohroženo fyzické i psychické zdraví dítěte.

První a základní funkcí trestů je zabránění v opakování nesprávného chování, to je založeno na stejné teorii učení o operantním podmiňování, jako je tomu u odměn. Trest informuje dítě o nesprávnosti jednání a má v dítěti vyvolat negativní, nepříjemné až zahanbující pocity, které mají docílit, respektive podmínit, že dítě se v budoucnosti podobnému chování či jednání vyvaruje. Matějček (2007) hovoří v souvislosti s touto funkcí trestu o pocitech tísnivosti, ponížení či zahanbení, které jsou dítěti nepříjemné, chce se jich zbavit a příště se jim chce raději vyhnout. Stejně jako u odměn je tedy stěžejní funkce informační a motivační. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se dítě naučí lépe a rychleji rozeznávat, co je správné a co nikoliv, než když by bylo pouze chváleno za dobré. Výhodou trestů je, že k potlačení konkrétního nežádoucího chování dochází během velmi krátké, často ihned (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vaničková a Matějček (2004, 2007) shodně jmenují ještě další dvě funkce, kvůli kterým udělujeme tresty, těmi jsou funkce: napravit způsobenou škodu a zbavit viníka pocitu viny. Autoři upozorňují, že v žádném případě tato funkce trestu nemá být u dítěte naplňována těžkou prací, měla by být spíše směřována k vykonání aktu spravedlnosti, například vrácení do původního stavu v případě poškození cizí věci nebo možnosti dítěti našetřit si peníze a umožnit tak plnohodnotnou nápravu. Pokud dítě pochopilo, za co je potrestáno a trest akceptuje, může mít trest i léčebnou úlohu v podobě usmíření a pocitu osvobození, na které se dá následně výchovně navázat (Matějček, 1994). Adekvátní způsoby trestání a jejich naplnění tak mohou přispívat k budování správného vnímání spravedlnosti, zodpovědnosti, umění odpouštět či umění učit se ze svých chyb.

Průcha et al. (2013) vidí funkce trestů obdobně jako u odměn, jmenuje opět funkce informační, motivační a vztahovou, přičemž právě funkce vztahová je vnímána negativně, jelikož trest ze své podstaty vyjadřuje negativní postoj vůči dítěti, vyvolává u dítěte pocity nedůvěry a trest tak přináší riziko ohrožení zdravého vztahu mezi rodičem a dítětem i riziko v nabourání formování pozitivního sebehodnocení a sebeúcty. V následující kapitole bude proto nahlédnuto na negativní důsledky, které s sebou trestání ve výchově přináší.

3.2.5 Problémy trestání

Problémy, respektive možná rizika, která s sebou tresty do výchovy přináší, jsou často předmětem diskusí. Trestání vyvolává silné emoce a má své zastánce i odpůrce.

Samotná rizikovost trestání ve výchově dětí je však nezpochybnitelným faktem, jelikož jakýkoliv sebemenší či sebevětší trest je rizikem už svojí podstatou a může ohrozit zdravý psychický, fyzický a sociální vývoj dítěte (Kopřiva, 2008).

Čáp a Mareš (2007) potvrzují nepředvídatelnost účinku trestů, jelikož stejný trest může vést u jednoho dítěte k opravdové nápravě, u druhého k falešné poslušnosti, u třetího k negativistickým opakujícím se projevům a u posledního dítěte může snížit sebehodnocení a vést i k depresivním stavům.

Známým problémem trestů je, že v sobě nemají obsaženou informaci, která by jasně definovala správnou alternativu k nevhodnému chování či jednání. Zatímco odměna je pro dítě jasná, trest dítěti pomáhá pouze orientovat se, co je schvalováno a co nikoliv, ovšem neučí ho, co správného má ve skutečnosti provést. Často se tak stává, že dítě i přes potrestání v daném chování pokračuje, a to i navzdory trestům, které ví, že zákonitě přijdou a které v něm vyvolávají pocity strachu a úzkosti. Dětem tak někdy nezbyvá nic jiného než přistoupit na hru, během které se vždy trestem vykoupí a může v nesprávném chování pokračovat. Podle Kopřivy (2008) si v tomto případě rodiče naivně myslí, že jsou to oni, kdo určují hranice, jsou to však jejich děti, které si na trest zvyknou, už pro ně nepředstavuje takovou obtíž, ba dokonce samotný akt potrestání jako trest již nepovažují. Dochází zde k rozporu mezi tím, co pokládá za trest rodič a co samotné dítě a může dojít až paradoxu, kdy rodičem zamýšlený trest je ve skutečnosti pro dítě odměnou. Neznamena to však, že samotný proces trestání neohrožuje zdravý vývoj osobnosti. Podle Rogge (2013) se většina dětí dokáže trestům přizpůsobit, ale důvěra mezi dítětem a rodičem je zpravidla nabourána a takovéto děti sní někdy dokonce i o pomstě.

Podle Kopřivy (2008) tkví největší riziko trestů v přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vtahování dalších účastníků do vyčerpávající hry k s koho. Ve výchově s převahou trestů jsme dle autora učeni, že mít moc je důležitější než se chovat správně a pod vlivem sociálního učení nápodobou i vlastního prožitku být trestán, tento model výchovy akceptujeme a existuje riziko, že si tento mocenský, autoritářský způsob jednání s lidmi přeneseme i do mezilidských interakcí v dospělosti včetně výchovy svých vlastních dětí. Jelikož tresty přirozeně představují prostředek k uplatňování moci, vyvolávají v dětech negativní pocity a chybí informace o možné alternaci špatného chování, stávají se potom předmětem intrik, lhaní a konkrétní negativní emoce i negativní chování samo přetrvává nebo dochází k jeho nárůstu. Dle autora je ohrožen morální vývoj dítěte, u kterého se

v dospělosti mohou s větší pravděpodobností projevit jevy jako maskování chyb, podvádění či lhaní, protože se nenaučily dodržovat dohody a napravovat své jednání a chování, ale naučily se pouze vyhýbat trestům.

Kopřiva (2008) v souvislosti s dlouhodobým trestáním hovoří mimo dopadu na kvalitu vztahů i na samostatný rozvoj osobnosti jedince, především vytváření sebeúcty a sebedůvěry. „*Dokládají to i výzkumy, že výchova, jejíž pravidelnou součástí jsou tresty (nemáme na mysli jen výchovu v rodině, s tresty se děti setkávají také ve škole a na dalších místech), zanechává stopy na vývoji osobnosti, které mohou přetrvávat až do dospělosti. Jde především o negativní dopady na sebeúctu.*“ (Kopřiva, 2008, s. 130). V chování dlouhodobě trestaných dětí s narušenou sebeúctou můžeme sledovat projevy ustrašenosti, úzkosti, umírněnosti, vyhýbaní se chybě, ale také již zmíněné lhaní či svalování viny na druhé.

Předešlé řádky hovoří o problémovosti trestů obecně a vztahují se na všechny druhy trestů. Pokud bychom se zaměřili na rizikovost trestů dle jejich druhu, někteří by předpokládali, že fyzické tresty představují riziko vyšší nežli tresty psychické. I přes odborné zkoumání psychologů se nedařilo jasně prokázat, že jakýkoliv druh trestu by představoval vyšší či nižší riziko pro dítě, záleží vždy na intenzitě a frekvenci ve vztahu k osobnosti konkrétního dítěte. Podle Čápa (1997) považují mnozí psychické tresty za humánnější, zkušenosti z klinické praxe ovšem ukazují, že u dětí s přemírou výchovy založené na psychickém trestání, sledujeme projevy úzkosti, nejistoty, neurotičnosti a příliš silného, nepružného svědomí. Těmto dětem totiž chybí často základní projevy lásky a dalších citově kladných odezev. Dle Vančurové (1968, in Čáp & Mareš, 2007) není psychické trestání v žádném případě správné, a dokonce bylo zjištěno, že fyzické tresty při jinak kladném postoji rodičů vůči svým dětem, nemusí působit natolik destruktivně jako tresty psychické, které jsou nejčastěji v podobě zesměšňování, výhružek, výčitek a odměřenosti.

Nejdiskutovanějším druhem trestů ve výchově jsou tresty fyzické neboli tělesné, jelikož jejich negativní důsledky se ukazují být na lidskou psychiku velmi neblahé. Mezi nejčastější formy fyzického trestání patří například facky, pohlavky, bití předměty, kopance, tahání za vlasy, štípání, bodání, kroucení ušních boltců, škrcení, dělání kliků a dřepů, dlouhodobý stoj či klek, svazování končetin, pálení končetin či svazování (Vaničková, 2004).

Mnohé výzkumy prokázaly, že fyzické tresty z dlouhodobého hlediska nevedou ke zlepšení chování, ale naopak zvyšují pravděpodobnost budoucího vzdorovitého a agresivního chování (Gershoff, 2008). Psychologové zjistili rovněž korelaci mezi fyzickým trestáním dětí a jejich nižšími školními úspěchy, antisociálním chováním, zhoršujícími se vztahy s rodiči, duševními potížemi, především depresivními poruchami a sníženou internalizací morálních hodnot, jež ve výsledku vede k uplatňování zvýšené agresivity v podobě delikventního chování (Smith, 2006).

Současní psychologové většinově užívání fyzických trestů ve výchově odmítají nejenom z důvodu prokázaných negativních dopadů na děti a dospívající, ale jejich námitka spočívá rovněž v tvrzení, že jakýkoli fyzický trest konaný na dítěti naplňuje podstatu fyzického týrání dle článku 19 Úmluvy o právech dítěte, jejíž definice říká, že „*tělesný trest je tělesným týráním, dochází-li k potrestání za pomoci předmětu, je-li bytí směřováno na citlivé části těla (hlava, břicho, oblast genitálií, plosky a dlaně), nebo také tehdy, zůstávají-li na těle po ranách stopy (modřiny, škrábance ap.)*“ (Vaníčková, 1994, in Vaníčková, 2004, s. 33).

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je jediným možným akceptovatelným fyzickým trestem občasné plácnutí dítěte, které má dítěti pomoci při kontrole jeho vlastních emocí, nikoli pomáhat při zvládnání emocí rodiče. Matějček (1994) také schvaluje u malých dětí od 2 let lehké formy fyzických trestů v podobě zatřepání či plácnutí po hýždích dítěte. Děti jsou dle Matějčka v tomto období nastavené na vnímání tělesných doteků, a tak je pro ně mnohdy lehčí pochopit lehký fyzický trest nežli vysvětlování, které v jejich věku nemusí pochopit.

Jakékoli dlouhodobé a tvrdé fyzické tresty jsou dnes již vnímány jako formy týrání, které vedou k omezení přirozeného vývojového potenciálu, psychickým problémům v podobě úzkostí, depresí či posttraumatických stresových poruch a zvýšené agresivitě. Poslední velký problém fyzického trestání je založený na zjištění, že u fyzického trestání ve výchově dochází k transgeneračnímu přenosu, tzn. řetězci rodinného násilí, předávaného z potomka na potomka (Vaníčková, 2004). Výchova založená na dlouhodobém, opakovaném a tvrdém fyzickém trestání je zcela neakceptovatelná, neúčinná a takovéto rodiče hodnotíme jako rodiče jež výchovu dítěte nezvládají, jsou frustrovaní, agresivní, hostilní, bezradní a potřebují poradenskou či psychoterapeutickou pomoc (Čáp & Mareš, 2007).

3.2.6 Zásady trestání

V předešlých kapitolách bylo popsáno, z jakých důvodů bývá trestání výchovně neefektivní, především z jakého důvodu trest sám o sobě nevede většinou ke kýžené nápravě v chování správné. Existují však jisté zásady, které spočívají v doplnění samotného trestu náležitými doplňky, a tak může mít trest význam a opravdu přimět dítě ke správnému chování, namísto pouhého občasného a náhodného zamezení nesprávného chování (Weikert, 2007). Velmi komplexně pojednává o zásadách trestání Říčan (2006), který je sice označuje za poslední možnost a nutné zlo, ovšem při dodržení základních pravidel mohou být tresty opravdu účelné.

Dle Říčana musí být trest zcela srozumitelný, dítě tak bezpečně ví, za co přesně je zrovna trestáno. Trestání by dále mělo mít v rodině předem daná pravidla, děti tudíž vědí, za jaké prohřešky přichází, jaké tresty. V tomto případě se doporučuje i písemný seznam v podobě vymezení trestů za konkrétní druhy prohřešků. Tresty by měly být v očích dětí spravedlivé, přiměřené, neměly by být oddalovány, ale měly by následovat ihned.

Říčan (2006) tvrdí, že i v trestání lze nakonec i najít projevy lásky a to tehdy, když ukážeme dítěti, že trestáme neradi a že nás to mrzí. Weikert (2007) mezi zásady trestání ještě navíc zařazuje pravidlo jednoho trestu, například pokud si dítě ublíží nesprávnou manipulací s náradím, není nutno ho již více trestat.

3.3 Způsob výchovy neboli výchovný styl

V předchozích kapitolách o rodině a výchově jsme zmínili, že rodiče při výchově svých potomků sledují výchovné cíle a pro jejich naplnění využívají různých strategií spočívajících v kombinaci výchovných prostředků jako jsou odměny, tresty, kladení požadavků či přesvědčování. Většina rodičů užívá izolovaně většinu výchovných prostředků a při interakci s dítětem je doplňuje o pozitivní či negativní vyjádření vztahu. Způsob výchovy je potom definován hlavně tím, že v něm určité výchovné prostředky převažují nad ostatními a tento způsob výchovy je v čase relativně konsistentní a záměrný.

Dle Čápa (1996) výchovný styl¹ projevuje tím, jaké rodiče volí výchovné prostředky, jak veliké kladou na děti požadavky, jak velice dodržují své výchovné zásady a jaká je jejich emoční zpětná vazba při interakci s dítětem. Gillernová (2011) popisuje výchovný styl jako

¹ V českém jazyce používáme označení výchovný styl, pokud bychom se řídili doslovným překladem z anglické literatury, používali bychom označení rodičovský styl (z angl. „parenting style“).

souhrn klíčových momentů vzájemné interakce a komunikace mezi dítětem a rodiči a je dán dvěma mezi sebou úzce provázanými aspekty – emočním vztahem a výchovným řízením. Podle Gillernové (2004) máme více možností, jakým způsobem sledovat vliv rodiny na dítě a k pochopení tohoto složitého vzájemného působení nám konstrukt výchovný styl pomáhá. Darling (1999) vidí hlavní smysl zkoumání výchovných stylů v tom, že nám mohou velmi dobře posloužit pro predikci dětského „*well-being*“, jelikož rodičovství je komplexní činnost, která zahrnuje mnoho jednotlivých způsobů chování, které společně ovlivňují dítě. Podle Darling (1999) sice může jeden projev chování, jako je například těžký výprask, ovlivnit vývoj dítěte, ovšem zaměření se pouze na jeden specifický výchovný prostředek je podle autorky spíše zavádějící a směřovanější by pro nás při hodnocení kvality výchovy rodičů měl být vždy komplexní a dlouhodobější výchovný vzorec, tj. výchovný styl.

Výchovný styl je považován za jeden z nejvýznamnějších faktorů, jenž ovlivňuje vývoj dítěte, což bylo prokázáno experimentálními výzkumy rodičů s odlišnými výchovnými styly (Nam & Chun, 2014; Čáp, 1997). Podle Čápa (1996) má výchovný styl velmi široký a silný vliv na formování jedince celé osobnosti, například schopnosti odolávat překážkám či budovat zdravé sebevědomí a sebeovládání.

Zajímavou otázkou při zkoumání výchovných stylů je otázka jejich determinace, tedy jaké různé proměnné mohou za utváření výchovného stylu rodičů. Ukázalo se, že na formování výchovného stylu se podílí velké množství faktorů a podle Holden (2014) může u jednoho rodiče formovat výchovný styl až třicet různých proměnných od kultury a náboženství po osobní charakteristiky jako jsou pohlaví, věk či temperament.

Kladný emoční vztah v rámci výchovného stylu byl spjat s rodiči vykazující vyšší inteligenci a extraverci, silné řízení v rámci výchovného stylu bylo spjato s labilitou rodičů a nedostatkem přívětivosti (Čáp & Mareš, 2007). Mezi rysy osobnosti rovněž zařazujeme na dědičnosti závislý temperament, který formování výchovného stylu také ovlivňuje, a tak můžeme v souvislosti s výchovnými styly hovořit o hereditě (Čáp & Mareš, 2007).

Pro výše uvedené proměnné platí, že jsou dané a jen těžko se dají změnit. Podle těchto proměnných bychom mohli poměrně snadno predikovat, jaký výchovný styl bude budoucí rodič při výchově svých potomků uplatňovat. To však znemožňuje poslední proměnná, kterou představuje předchozí zkušenost s výchovou svých vlastních rodičů, která se ukázala jako velmi silná determinanta, ale zároveň také nespolehlivá determinanta. První možností je spíše neuvědomované následování zažitého modelu, které je výsledkem

internalizace postojů a přesvědčení, jež mohlo dítě sledovat u svých vlastních rodičů (Beck & Young, 1985 in Pritchard-Boone, 2007; Pritchard-Boone, 2007). Nadcházející rodič může subjektivně hodnotit výchovu, kterou zažil, z různých důvodů za negativní, a tak má tendenci nenásledovat zažitý negativní model, vymezit se proti němu a snaží se tak zcela vědomě zvolit odlišný výchovný styl, nežli sám zakusil. Podle Čápa a Mareše (2007) tento vliv (následování zažitého modelu) na utváření výchovného stylu může být velmi prospěšný, zejména pokud se týká kladného emočního vztahu k dítěti. V případě míry řízení však může vést k uchýlení se k opačnému extrému v podobě velmi autokratické nebo naopak velmi liberální výchovy.

V následujících kapitolách budou uvedeny konkrétní výchovné styly, jejichž typologická formulace byla založena z většiny na výsledcích experimentálních výzkumů, jejichž hlavním cílem bylo vyvinout takovou typologii, která nám nejvíce pomůže v popisu přístupů rodičů k výchově svých potomků.

3.3.1 Kurt Lewin – Model tří způsobů výchovy

Kurt Lewin, německý tvarový psycholog a velký zastánce experimentálního výzkumu, před vypuknutím druhé světové války emigroval do Spojených států Amerických, kde si krátce po svém příchodu začal všimnout rozdílů v postojích tamních rodičů vůči svým dětem, které se vymykaly německé tradiční militaristické představě o výchově, která říkala, že dospělý má mít záměr dítě udržet ve stavu podřízenosti, tedy rodič vládne a dítě plní rozkazy (Čáp, 1997). Lewin vypověděl o situaci přesně takto (Čáp, 1996, s. 142): *„Pro toho, kdo přichází z Německa, je překvapivý stupeň svobody a nezávislosti dětí a mladistvých v USA. Dospělí zacházejí s dítětem spíše jako se sebou rovným, kdežto v Německu to vypadá, jako by bylo přirozeným právem dospělých vládnout a povinností dětí poslouchat... V Německu má dospělý spíše záměr udržet dítě ve stavu podřízenosti, kdežto Američan si přeje uvést dítě co nejdříve do stavu stejných práv“.*

Lewin se rozhodl na svá pozorování navázat experimentálním výzkumem, který prováděl se svými spolupracovníky v pro děti přirozených podmínkách, jímž byl zájmový kroužek. Experiment trval pět měsíců, účastnity představovali chlapci ve věku 10 let, kteří byli rozděleni dobrovolným způsobem do třech skupin, ve kterých se postupně po zhruba šesti týdnech vystřídalí vedoucí kroužků, kteří účelově využívali vždy odlišný styl vedení

(Lewin, Lippitt & White, 1939).² Lewinova teorie rozděluje typologicky tři výchovné styly, se kterými se dodnes v teorii i praxi pracuje a jsou velmi srozumitelné. Později se však ukázalo, že Lewinova teorie tří výchovných stylů je příliš zjednodušující, a ne všechny druhy výchovy lze zařadit, a tak vzniklo několik dalších teorií výchovných stylů, které se snažily na Lewinovu teorii navázat a doplnit ji tak, aby byla co nejvíce aplikovatelná na co nejvíce případů.

3.3.1.1 Autoritativní výchovný styl

Výchova založená na autoritativním stylu výchovy odpovídá výchově, která byla nejvíce typická pro tradiční patriarchální výchovu s charakteristikami jako převaha trestů, nerespektování dětských přání a omezený prostor pro vlastní iniciativu, jelikož rodič zastává funkci vůdce, který určuje veškeré jednotlivé kroky v rámci domácnosti a vše vztahuje ke své vlastní osobě.

Podle Lovasové (2011) je autoritativní ta výchova, která je založena na striktních příkazech rodičů, kteří vyžadují jejich okamžité plnění. Od dítěte se očekává absolutní podrobení autoritě dospělého. Tato definice vesměs odpovídá způsobu výchovy v předválečném Německu tak, jak ji popisoval Lewin.

3.3.1.2 Demokratický výchovný styl

Druhý výchovný styl označili Lewin, Lippitt a White (1939) za demokratický výchovný styl, ve kterém není autorita rodiče založena na jím přesně určených pravidlech a trestech, ale spíše na společně domluvených pravidlech. Rodič, který vyznává demokratický výchovný styl, se pasuje do role staršího zkušenějšího a jeho základní prioritou bývá respektování dítěte jako samostatné bytosti, jež má vzhledem ke svému věku větší či menší právo rozhodovat o sobě samém (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dle Čápa (1997) je demokratický výchovný styl pro rodiče mnohem obtížnější nežli výchovný styl autoritativní, jelikož spočívá v podávání návrhů, hledání alternativních řešení problémů a snaze porozumět dítěti, což jsou pro některé rodiče velmi náročné disciplíny.³

² Lewin, Lippitt & White (1939) v původním experimentu ještě nehovoří o výchovných či rodičovských stylech, ale o „filozofii leadershipu“ nebo také o demokratické, autoritativní a laissez-faire atmosféře

³ Čáp (1997) v typologickém rozdělení výchovných stylů dle Lewina (1939) označuje demokratický výchovný styl odlišně, a to jako výchovný styl sociálně integrační.

Demokratický výchovný styl je označován pro zdravý vývoj dítěte za neoptimálnější a dětmi je rovněž nejvíce oblíbený (Čáp, 1997).

3.3.1.3 Výchovný styl „laissez-faire“

Při vytváření své teorie výchovných stylů operoval Lewin zpočátku v rámci typologie pouze se dvěma výše uvedenými výchovnými styly, a nakonec ještě přidal třetí, jenž pojmenoval francouzskou frází „laissez-faire“, kterou volně můžeme přeložit jako např.: nechat volně plynout či nechat věcem volný průběh. Toto pojmenování se neuchytilo a dnes tento výchovný styl, prvně popsáný Lewinem, nazýváme nejčastěji liberálním stylem výchovy.

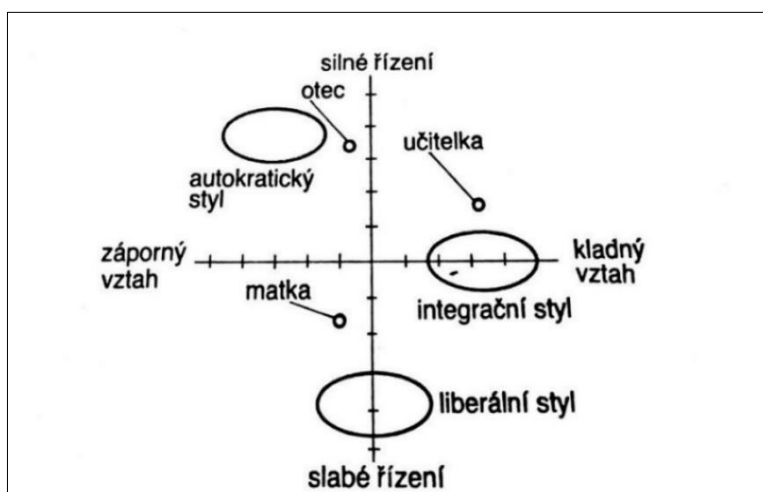
Liberální výchovný styl se vyznačuje kladením minimálních až žádných požadavků na dítě a nízkou kontrolou jejich plnění. Nejtypičtějším a nejviditelnějším aspektem liberální výchovy je dle Lewina (1939) ponechání dítěti absolutní svobody a vzdání se role nadřazené vůči dítěti, což by rodič aplikující autoritativní či demokratický výchovný styl nikdy nedovolil.

3.3.2 Charles E. Schaefer – Model dvou nezávislých dimenzí

Výzkum výchovných stylů Lewin započal ve Spojených státech Amerických ještě před první světovou válkou a prvními snahami bylo shromažďování co nejvíce znalostí o rodičovských postojích spolu se snahou tyto údaje co možná nejjednodušším způsobem roztrždit (Čáp, 1996).

Po druhé světové válce na Lewinovu teorii navázalo několik autorů za účelem prohloubení teorie výchovných stylů a překonání zjednodušujícího typologického modelu. K tomu velmi přispěl americký psycholog Schaefer (1959), také známý jako „otec terapie hrou“, jenž experimentálně potvrdil, že rodičovské postoje vůči dětem během výchovy lze sledovat na tzv. *circumplex modelu*, jenž je příznačný například pro Eysenckovu teorii temperamentu či Russelovu teorii emocí. Model je tvořen dvěma na sobě kolmými přímkami, které vytváří dvě na sobě nezávislé dimenze, a tak umožňují vyjádřit způsob výchovy v širším pojetí (viz Obrázek 1).

Obrázek 3: Příklad modelu dvou nezávislých dimenzí (Čáp, 1997, s. 334)



Ve svém modelu Schaefer (1959) označil první dimenzi protipóly – láska vs. hostilita a druhou dimenzi protipóly – autonomie vs. kontrola. S postupem času se vědecká terminologie upravuje a dnes již dle Čápa (1996) v souvislosti s těmito dvěma dimenzemi hovoříme o dimenzi emočního postoje k dítěti (kladný – záporný) a dimenzi řízení (silné – slabé). Dimenze emočního postoje k dítěti se týká afektivní povahy mezi rodičem a dítětem projevujíc se mírou vřelosti, akceptace, zájmu a dalšími pozitivními komponenty, které hodnotíme jako projevy lásky (Cummings, Davies & Campbell, 2001 in Kuppens & Ceulemans, 2019). Dimenze řízení je udávána mírou rodičovské snahy o to kontrolovat, usměrňovat a regulovat chování dítěte prostřednictvím odměn, trestů, vymáhání požadavků či obecně rodičovským dohledem (Barber, 2002, Maccoby, 1990, Steinberg, 1990 in Kuppens & Ceulemans, 2019).

3.3.3 Diana Baumrind, Eleanor E. Maccoby, John A. Martin – model čtyř stylů výchovy

V 60. letech se nejvíce teorií výchovných stylů věnovala americká psycholožka Diana Baumrind, jež přišla se zcela novou typologií výchovných stylů, která akcentovala více dimenzi řízení. Baumrind při vytvoření své teorie výchovných stylů vycházela ze svého přesvědčení, že stěžejním cílem výchovy dítěte je jeho zdárná socializace a přizpůsobování se potřebám druhých při zachování si vlastní integrity (Darling & Steinberg, 1993). Z tohoto důvodu upustila v rámci definice dimenze řízení od pojmů spojených s restrikcemi (zákazy, příkazy, tresty), ale sledovala spíše rodičovské snahy integrovat dítě co nejlépe do společnosti, což se u rodičů má dle autorky projevovat mírou důslednosti při dohlížení na správné chování dítěte (Darling & Steinberg, 1993).

Baumrind (1966) navrhla novou typologii, ve které se vyhnula novému trendu dvojdimenzionálního přístupu k posuzování výzkumných stylů a navázala tak na Lewinovu teorii tří stylů výchovy a rozlišila rovněž tři kvalitativně odlišné výchovné styly: permisivní, autoritářský a autoritativní.

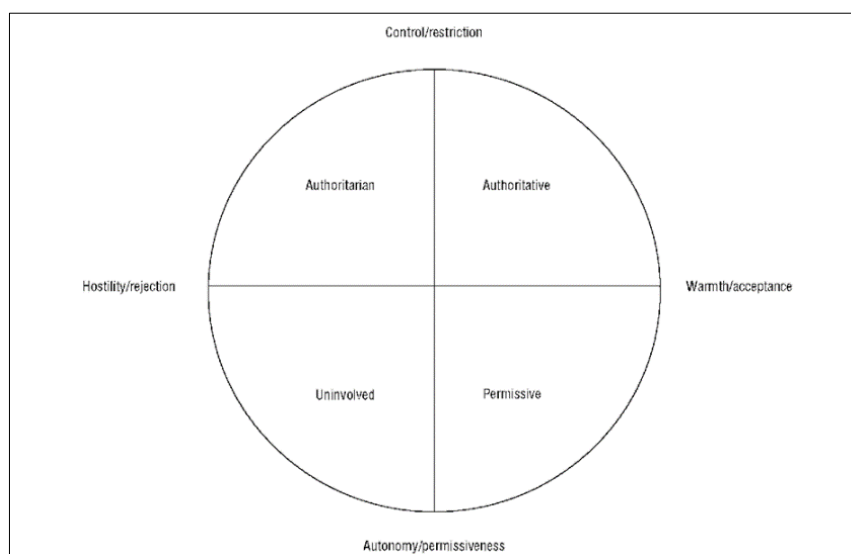
Rodiče vyznávající permisivní výchovný styl považují za důležité poskytnutí dítěti co možná nejvyšší autonomie. Baumrind (1966) popisuje typického permisivního rodiče jako rodiče, který po dětech nepožaduje žádné domácí práce, prezentuje se dítěti jako prostředek k plnění jeho přání a nemanipuluje dítě do záležitostí, které by si rodič sám přál, aby se dítěte týkaly. Autoritářský rodič se snaží chování dítěte co nejvíce řídit a hodnotit podle sebou stanovených subjektivně vnímaných správných standardů.

Řád, strukturu a tradicionalismus je u autoritářského rodiče na prvním místě a pokud dítě těmto standardům neodpovídá, nebojí se přistoupit k omezení jeho autonomie a dalším represivním krokům, aby vznikla náprava. Autoritativní rodič se snaží o racionální řízení, které je dáno ochotou dávat i přijímat, schopností diskutovat o pravidlech, a dokonce je po opodstatněných námitkách dítěte i měnit. Autoritativní rodič prosazuje svoji mírně nadřazenou roli dospělého vůči dítěti, ale při řízení chování dítěte svoji autoritu zakládá více nežli na násilných výchovných prostředcích, na rozumném dialogu, který má ústit ve společném konsensu.

Mohlo by se zdát, že teorii nezaložené na faktorové analýze a *circumplex modelu* (vícedimenzionálním pojetí) může scházet empirická validita, avšak ukázalo, že její rozdělení odpovídá opravdovým důsledkům, které jednotlivé výchovné styly přináší, a tak se prokázala tzv. vysoká ekologická validita (Darling & Steinberg, 1993).

V roce 1983 se psychologové Maccoby a Martin (1983, in Kuppens & Ceulemans, 2019) rozhodly na Baumrind navázat a překonat její teorii, převzaly tedy její teorii výchovných stylů a spojily dohromady se Scharferovou teorií dvou nezávislých dimenzí a doplnily čtvrtý výchovný styl, jelikož v předchozích teoriích vždy jeden chyběl, a tak *circumplex model*, vytvářející přirozeně čtyři kvadranty, byl neúplný. Dimenzi emočního postoje vůči dítěti postavily na protipólech – akceptující/vřelý vs. odmítající/hostilní rodič a dimenzi řízení na protipólech – kontrolující/restriktivní vs. volný/dovolující rodič (viz Obrázek 4).

Obrázek 4: Circumplex model čtyř výchovných stylů (dostupné z: *Parenting Styles (Social Science) [Online]*)



Zcela nové pojmenování se tak dostalo tzv. výchovnému stylu nezúčastněnému (z angl. *uninvolved*), který je dán nízkou mírou kontroly dítěte a zároveň nízkou mírou akceptace dítěte. Maccoby a Martin (1983, in Kuppens & Ceulemans, 2019) vycházely ze svého výzkumu vztahů mezi matkami a jejich dětmi v adolescentním věku, kde je zajímavé zejména vliv výchovného stylu na jejich dítě a zjistily, že děti rodičů s nezúčastněným výchovným stylem, vykazovaly nejhorší výsledky, co se týče zralosti vývoje. Dnes hovoříme o společné teorii čtyř výchovných stylů dle Baumrind, Maccoby a Martin a spíše, než s označením výchovný styl nezúčastněný se setkáváme s označením výchovný styl zanedbávající (z angl. *neglectful*), jenž je z hlediska důsledků na dítě výstižnější.

3.3.4 Jan Čáp – Model dvanácti polí, model devíti polí

V československém prostředí se nejvíce zabýval od 60. let 20. stol. systematickým výzkumem výchovných stylů Jan Čáp, jenž působil na katedře psychologie Univerzity Karlovi v Praze. Jeho snahou bylo překonat jak Lewinovu jednodimenzionální teorii výchovných stylů, tak i teorie založené na *circumplex modelu*, umožňující popsat pouze čtyři výchovné styly, což je dle Čápa nedostačující až chybné, jelikož dosavadní modely nebraly v úvahu možnou ambivalenci v rodičovských postojích, které však nejsou vůbec neobvyklé (Čáp & Mareš, 2007). „*Kladné a záporné emoční projevy téhož rodiče k témuž dítěti se navzájem nevylučují, emoční vztah může být více nebo méně ambivalentní – a to nelze vyjádřit jednou dimenzí emočního vztahu. Ani z hodnot přísnosti a naproti tomu povolnosti*

nelze jednoduchým sloučením získat jeden bod na dimenzi řízení, protože ve skutečnosti zjišťujeme četné příklady rozporného (autokraticko-liberálního) řízení. Dimenze emočního vztahu a řízení také nejsou na sobě nezávislé, jak předpokládá model dvou dimenzí. U souboru sedmnáctiletých (Rotterová, Čáp 1979a, n = 750) a také u třináctiletých až patnáctiletých (Semerádová 1977, n = 211) jsme zjistili, že volnost a zejména přísnost rodičů koreluje – kladně a statisticky významně – se zápornými projevy rodičů“ (Čáp, 1996, s. 150-151).

Dalším vylepšením, které Čápův přístup přinesl, je možnost nejenom posuzovat komplexním způsobem charakteristiku způsobu výchovy jednotlivého rodiče, ale posuzovat výchovné řízení v rodině jako celku (Čáp & Mareš, 2007).

Po dlouholetém zkoumání výchovných stylů, rozbořech kazuistik a řešení výchovné problematiky v praxi v rámci pedagogicko-psychologických poraden, vypracoval Čáp (1996) model, který nazval modelem dvanácti polí, obsahujíc v rámci dimenze emočního postoje k dítěti tři stupně – kladný, střední a záporný emoční vztah a v rámci dimenze řízení čtyři formy – silné, střední, slabé a rozporné řízení (viz Obrázek 5).

Obrázek 5: Model dvanácti polí (Čáp, 1996, s. 153)

Způsob výchovy v rodině		Řízení			
		silné	střední	slabé	rozporné
Emoční vztah k dítěti	záporný	1	2	3	4
	střední	5	6	7	8
	kladný	9	10	11	12

1...12 jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině

■ příznivý vývoj dítěte

□ průměrný vývoj dítěte

▒ nepříznivý vývoj dítěte

▤ formy s nízkými četnostmi

Sice model dvanácti polí přinesl určité výzkumné výsledky, v praxi se ale ukázaly jeho nedostatky, takže v 90. letech Čáp přišel s korekcí modelu dvanácti polí, zjednodušil ho a přepracoval do podoby tzv. analyticko-syntetického modelu devíti polí.

Dimenze řízení (silné, střední, slabé, rozporné) se ukázala jako dostačující a všechny případy pokrývající, ovšem dimenze emočního postoje k dítěti se ukázala jako nepřesná, především stupeň středního emočního vztahu k dítěti se projevoval u nesourodé směsi případů (příznivých i nepříznivých), proto od něj bylo upuštěno (Čáp, 1996). V novém modelu byl nově do dimenze emočního postoje k dítěti doplněn stupeň záporně-kladného emočního vztahu, který zohledňuje již zmíněnou ambivalenci, kterou předchozí teorie nebraly v potaz. V roce 1994 publikoval Čáp standardizovaný „Dotazník zjišťování výchovy v rodině“, s jehož vydáním mu pomáhal na katedře psychologie Univerzity Karlovy v Praze psycholog a statistik Petr Boschek, zabývající se oborem matematická statistika (Čáp & Boschek, 1994). Níže je k vidění schéma modelu devíti polí (viz Obrázek 6) spolu s přesnou charakteristikou každého výchovné stylu a jejich procentuálním zastoupení v populaci (Gillernová, 2004, s. 4-6). Hlavní přínos modelu devíti polí tkví v tom, že umožňuje specifitější náhled na způsob výchovy než zjednodušující teorie Lewina či Baumbrindové a rovněž akcentuje dříve přehlíženou ambivalenci emočního vztahu či řízení rodičů.

Obrázek 6: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (Čáp & Mareš, 2001, s. 306)

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 Výchova autokratická		2 Liberální výchova	3 Pesimální forma výchovy
Záporně-kladný	9 Výchova emočně rozporná			
Kladný	4 Výchova přísná a přitom laskavá	5 Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním	6 Laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 Výchova s rozporným řízením vyváženým kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 Kamarádská výchova	

Obrázek 7: Výskyt jednotlivých způsobů výchovy v populaci (Gillernová, 2004, s. 6)

JEDNOTLIVÉ FORMY ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ	POHLAVÍ		CELKEM
	CHLAPCI	DÍVKY	
1 záporný emoční vztah a silné nebo střední řízení	71 6,4 %	85 7,9 %	156 7,2 %
2 záporný emoční vztah a slabé řízení	146 13,2 %	155 14,4 %	301 13,8 %
3 záporný emoční vztah a rozporné řízení	366 33,1 %	273 25,4 %	639 29,3 %
4 kladný či extrémní kladný emoční vztah a silné řízení	25 2,3 %	37 3,4 %	62 2,8 %
5 kladný či extrémní kladný emoční vztah a střední řízení	44 4,0 %	61 5,7 %	105 4,8 %
6 kladný emoční vztah a slabé řízení	210 19,0 %	167 15,6 %	377 17,3 %
7 kladný emoční vztah a rozporné řízení	107 9,7 %	76 7,1 %	183 8,4 %
8 extrémně kladný emoční vztah a slabé řízení	105 9,5 %	175 16,3 %	280 12,9 %
9 kladnězáporný emoční vztah a silné, střední, slabé či rozporné řízení	31 2,8 %	44 4,1 %	75 3,4 %
CELKEM	1105	1073	2178

1. Označuje v tradičním pojetí autokratický styl výchovy, pro který je charakteristické silné řízení se záporným emočním vztahem a množstvím požadavků bez výraznějšího akceptování potřeb a přání dítěte. Jde o přísnou výchovu vyžadující bezpodmínečně plnění úkolů.

2. Představuje liberální styl výchovy, bez požadavků a hranic, a navíc s malým nebo nevýrazným zájmem o dítě.

3. Je spojena s formou výchovy, ve které záporný emoční vztah (chladné citové vazby až odmítání) a rozporné řízení, tj. kladení mnoha požadavků s poskytováním volnosti, tvoří spíše méně příznivé podmínky pro vývoj dítěte i vzájemných vztahů.

4. Vymezuje výchovu přísnou a přitom laskavou. Dospělí kladou požadavky a nároky, ale s ohledem na možnosti a přání dítěte.

5. Představuje formu výchovy se vzájemným porozuměním, bez extrémů v řízení a kontrole dítěte, podpořenou jednoznačným přijímáním dítěte.

6. Označuje laskavou výchovu s řadou příznivých emočních vazeb otce a matky k dítěti, avšak bez jasněji vymezených požadavků a hranic.

7. Poukazuje na rozporné řízení s množstvím požadavků, ale jejich malou nebo nedůslednou kontrolou, které je relativně vyváženo kladným emočním vztahem.

8. Je tzv. kamarádkou výchovou, ve které převládá dobrovolné dodržování norem, příznivě se projevuje působení extrémně kladného emočního vztahu. Požadavkům, které jsou na dítě kladeny, dítě dobře rozumí, přijímá je za své a plní je bez nutnosti kontroly. Cítí, že je bezpodmínečně přijímáno a akceptováno, že rodiče mnoho věcí dělají pro něho, a proto rádo plní různé úkoly ve prospěch celé rodiny.

9. Vymezuje výchovu emočně rozpornou, případně ambivalentní, se všemi důsledky tohoto rozporu

3.3.5 Vybrané typologie moderních výchovných stylů

V předešlých kapitolách o výchovných stylech jsme se věnovali teoriím průkopnickým, dodnes známým, využívaným, avšak pracujícím pouze s komponenty výchovy týkajícími se různé míry emočního vztahu mezi dítětem a rodičem a mírou řízení či regulace dětského chování. V kontextu dnešní postmoderní éry vzniká mnoho nových typologií způsobů výchovy, jelikož dnešní svět přináší mnohem více možností, vzniká tak i diverzita co se týče rodičovských postojů ke světu i svým dětem, a tak některé způsoby výchovy jsou natolik specifické, že pro ně odborníci nacházejí nová označení.

3.3.5.1 Helicopter parenting

V dnešní době jako nikdy předtím, i z důvodu klesání počtu dětí a rostoucím nákladům na jedno dítě, pozorujeme u některých rodičů snahu působit během výchovy svých dětí co nejvíce proti-traumaticky, což se projevuje velikou starostí a péčí takových rodičů. Gabriel (2010, in Padilla-Walker & Nelson, 2012) uvádí, že tento výchovný styl neuplatňují rodiče pouze u malých dětí či dospívajících, ale ve Spojených státech Amerických je sledován i u rodičů vysokoškolských studentů, kteří se účastní přednášek za doprovodu svých rodičů, kteří jsou dokonce připraveni s kantory smlouvat o lepší známce pro své dítě. Termín „*helicopter parent*“, který můžeme přeložit jako rodič-vrtulník, vznikl v roce 1969 a přišel s ním dětský psychoterapeut Haim Ginott. Při své klinické praxi se setkal s adolescentem, který mu vypověděl: „*moje máma nade mnou krouží jako helikoptéra*“, to Ginotta zaujalo a postupně začal zjišťovat, že mezi rodiči, které ho spolu se svými dětmi navštěvují, jich je podobně ochranných a nadměrně pečovatelských mnohem více (Ginott, 1969, in Nicholls, 2018).

Dle Padilla-Walker a Nelson (2012) tento výchovný styl můžeme posoudit na dimenzionálním modelu jako specifický výchovný styl daný extrémně vysokým stupněm emocionální podpory i kontroly, která zcela neodpovídá věku dítěte. Podle Ulutas a Aksoy (2014) tento výchovný styl zastupuje přímý opak zanedbávajícího výchovného stylu a jeho charakteristiky jsou nadměrná kontrola, ochrana, snaha o výchovný perfekcionismus či obrovský smysl pro zodpovědnost. Tito rodiče jsou významným způsobem zapojeni do veškerých oblastí života svého dítěte, několikrát denně svým dětem volají a píšou, kontrolují jim doklady, sestavují seznamy úkolů, uklízí jim, znají jejich přístupová hesla, jsou aktivně zapojeni do jejich partnerských vztahů (Ulutas & Aksoy, 2014).

Výzkumy postupně odhalují v souvislosti s podobně angažujícími způsoby výchovy jejich negativní dopady, prokázaly například zvýšenou úzkostnost, stydlivost a problémy v rámci vrstevnických vztahů (e.g. Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006, McShane & Hastings, 2009, Nelson et al., 2006, Rubin, Burgess, & Hastings, 2002, Rubin et al., 1997, Rubin, Nelson, Hastings, & Asendorpf, 1999, in Padilla-Walker & Nelson, 2012). Dále se u těchto dětí ukazují nedostatky ve schopnosti zacházení s časem, disponují nižší kreativitou, nižší spontaneitou a jsou méně pozorní k emocím druhých (Ulutas & Aksoy, 2014).

3.3.5.2 Tiger parenting (Tygří výchova/Tygří matka)

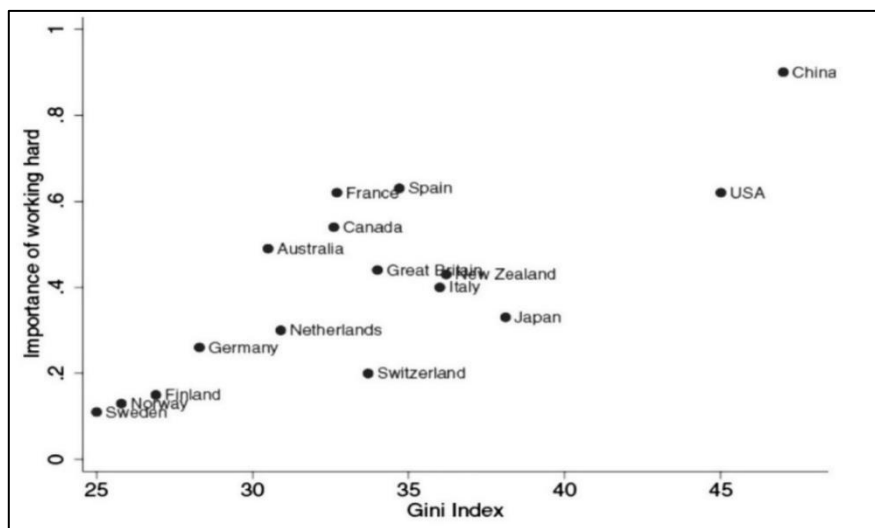
V roce 2011 vydala Američanka s čínskými kořeny Amy Chua knihu jménem *Battle Hymn of the Tiger Mother* (Bitevní chorál tygří matky), ve které podrobně popsala veškeré své výchovné metody, prostřednictvím kterých sleduje svůj hlavní výchovný záměr, kterým je přivést své dvě dcery k co největším životním úspěchům (v oblasti hudby), a to i za cenu extrémní přísnosti, extrémního kladení požadavků či omezování dětské autonomie. V knize uvádí, že její výchova je velmi kulturně specifická (čínská, respektive asijská), velmi přísná a nedá se onálepkovat žádnými známými výchovnými styly. Chua (2011, s. 1) ve svém článku *Why Chinese Mothers Are Superior* (Proč jsou Čínské matky lepší) uvádí příklad extrémních požadavků tygří matky následovně: „*Navzdory tomu, že si západní rodiče myslí, že jsou přísní, obvykle se ani vzdáleně nepřiblíží k „čínské matce“.* Například, moji západní přátelé, kteří se považují za přísné, donutí své děti cvičit na hudební nástroje 30 minut denně. Maximálně hodinu. Pro „čínskou matku“, první hodina je pouhým začátkem. Až teprve dvě tři hodiny jsou tvrdým oříškem“. Chua (2011, s. 1) uvedla v bodech i činnosti, které svým dcerám nikdy nepovolila, i přesto, že některé s hraním na hudební nástroj zcela nesouvisí.

- *Přespat u kamarádek*
- *Jít si hrát ke kamarádkám*
- *Hrát ve školním divadle*
- *Dívat se na televizi nebo hrát počítačové hry*
- *Vybrat si mimoškolní aktivity*
- *Dostat jinou známku než jedničku*
- *Nebýt nejlepší ve všech kromě tělocviku a hraní divadla*
- *Hrát na jiný hudební nástroj, než je klavír nebo housle*

Chua svým způsobem vytvořila označení pro nový výchovný styl, který se vyznačuje vysokým stupněm rodičovské kontroly a přísnosti se zaměřením na dosažení co nejlepších studijních a jiných výsledků u svých dětí.

Kniha *Battle Hymn of the Tiger Mother* (Bitevní chorál tygří matky) sklidila mnoho pochvalné, ale i negativní kritiky. Za zmínku stojí například článek psychologek Juang, Qin a Park (2011) působících na University of Notre Dame ve Spojených státech Amerických, které ještě v roce 2011 zareagovali na Chuan kritikou, ve které se rozhodly dle svých slov o kritický rozbor mýtu jménem „tygří matka“. Ve svém článku tvrdí, že tygří rodičovství tak, jak ho popisuje Chuan opravdu existuje, ovšem nedá se o něm říct, že je pro čínskou výchovu typické. Rovněž nezjistily korelaci mezi tygří výchovou a výbornými akademickými úspěchy, a navíc upozornily na potencionální nežádoucí vliv tak přísné výchovy na psychický vývoj dítěte. Podle zjištění výzkumu Doepke a Zilibotti (2014) ovšem minimálně tendence k silnému řízení opravdu v Číně existuje a dle autorů je příčina vysoké ekonomické nerovnosti, která je v Číně obrovská. Rodiče se tak přirozeně obávají o budoucnost svých dětí, a proto volí tento v západních zemích ojedinělý výchovný styl.

Obrázek 8: Graf vztahu mezi Giniho indexem a kladením důrazu rodičů na usilovnou snahu u svých dětí (Doepke & Zilibotti, 2014)



3.3.5.3 Mindful parenting (Všímavá výchova)

Veškeré předchozí teorie výchovných stylů jsou založeny na rozboru a odlišení přirozeně vyskytujících se způsobů výchovy. Mindful parenting, v českém ekvivalentu všímavá výchova, je autory označovaná jako soubor rodičovských postojů, dovedností a praktik, které si lze osvojovat a zlepšovat se v nich. Nelze vyloučit, že se přirozeně níže popsaný způsob výchovy u některých rodičů vyskytuje, avšak jeho charakteristika dle Duncan, Coastworth a Greenberg (2009) zahrnuje mnoho dovedností na úrovni celé osobnosti člověka, tudíž musí rodič k tomuto způsobu výchovu dospět spíše soustavným a uvědomělým poznáváním sama sebe.

Mindful parenting existuje i jako technika výchovy dětí, která je nabízena odborníky při intervencích u rodin, kde sledují neefektivní výchovu, tudíž se může stát jakýmsi novým naučeným a získaným výchovným stylem. Zmínili jsme, že výchovný styl je dán svojí konzistentností v čase, přece však není vyloučeno, že se může v průběhu času výchovy postupně proměnit (Čáp, 1996). O mindful parenting se hovoří od roku 1997, kdy ho popsal ve své knize americký lékař Jon Kabat-Zinn (1997, in Wong et al., 2019). Jedná se o takovou výchovu, kde rodiče umějí žít přítomným okamžikem a umějí pojmenovat a regulovat své emocionální prožitky, přičemž tyto dovednosti používají i ve své každodenní interakci s dětmi. Duncan, Coastworth a Greenberg (2009) uvádí celkem pět atributů charakterizujících mindful výchovu: a) naslouchání při plné pozornosti, b) nesoudící akceptace sebe i dítěte, c) vnímání svých emocí i dítěte, d) seberegulace, e) soucit pro sebe i dítě.

Cestu k tomuto výchovnému přístupu otevírá především pravidelná meditace. Lidé provozující pravidelná meditační cvičení jsou podle výzkumů v porovnání s ostatními lidmi šťastnější (Ivanowski & Malhi, 2007).

Výzkumy o vlivu tohoto způsobu výchovy prozatím přinášejí veskrze pozitivní zjištění. Corthorn (2018) při ve svém výzkumu dětí předškolního věku a jejich rodičů prokázala nižší míru stresu u těchto rodin (matek a jejich dětí), v porovnání s kontrolní skupinou. Corthorn (2018) dále zjistila, že tyto matky jsou v porovnání s matkami z kontrolní skupiny více všímavé a mají opravdu lepší schopnost soustředěně dětem naslouchat. Wong et al. (2019) se zaměřili ve svém výzkumu také na děti v předškolním věku a zjistili u nich vysokou míru prosociálního chování, které je právě v tomto věku důležité u dětí podporovat a rozvíjet.

Všímavá výchova má své místo bezesporu i v období adolescence. Klasické výchovné styly jsou založeny na reaktivní bázi, tudíž se v rámci výchovných metod často reaguje určitými restrikcemi vztahujícím se k nežádoucím projevům, které většinou stejně nemají valný účinek. Jelikož je mindful parenting založen na schopnosti žít tady a teď, rodiče se toliko neuchylují k minulosti, a tak jsou lépe schopni vnímat a reagovat na aktuální potřeby adolescenta (Duncan, Coastworth, & Greenberg, 2009). Důležitá je při výchově rovněž i schopnost vcítit se do pocitů svého dítěte a bylo prokázáno, že meditace dokáže již po 8 týdnech pozměnit aktivitu v části mozku zvaném *insulární kortex*, který se podílí na schopnosti být empatický (Singer et al., 2004). Lippold et al. (2015) se ve svém kvalitativním výzkumu zaměřili na kvalitu vztahů mezi adolescenty a jejich matkami vyznávající mindful parenting. Zjistili, že mezi nimi probíhá velmi efektivní komunikace, vzájemný respekt a znalost potřeb druhého.

3.4 Vliv výchovných stylů na vývoj dětí a adolescentů

Podle výsledků mnohých výzkumů dnes již existuje názorový konsensus, jenž tvrdí, že odlišné výchovné styly se prokazatelně různě odrážejí v kvalitě psychosociálního vývoje dětí a dospívajících. Čáp (1996) po dlouholetém výzkumu výchovných stylů a jejich vlivu na děti a adolescenty zmiňuje, že výchovné styly mají vliv na jejich psychofyziologický vývoj, chování a celkové formování celé osobnosti.

Od počátku výzkumu výchovných stylů dosud sledujeme vysokou prediktivní validitu tohoto psychologického konstruktů v praxi. Výchovný styl, který se dlouhodobě ukazuje jako nejpříjemnější pro optimální vývoj dítěte, je výchovný styl demokratický. Studie prokazují, že demokratický výchovný styl vykazuje největší efektivitu, jelikož ho děti a mladiství nejvíce přijímají (Čáp, 1996). Výzkumy věnující se období adolescence prokazují, že adolescenti vystaveni demokratickému způsobu výchovy vykazují v porovnání s ostatními signifikantně nižší míru depresivity a vyšší míru životní spokojenosti (Gonzalez, Holbein & Quilter, 2002, Steinberg & Silk, 2002, Fletcher & Jefferies, 1999, Simons & Conger, 2007; in Hoskins, 2014). Liem, Cavell a Lustig (2010) navíc prokázali, že demokratický výchovný styl negativně koreluje u stejných jedinců v dospělosti, můžeme tak demokratický styl výchovy považovat za dobrou prevenci před vznikem depresí v dospělosti. Podobné výsledky přináší i mnohé další komparativní studie srovnávající efekty jednotlivých výchovných stylů.

V posledních letech se výzkum výchovných stylů zaměřuje i na to, jaké sociální dopady na jedince mají různé výchovné styly, jestli mohou predikovat kupříkladu delikventní chování či zneužívání návykových látek. Pro tyto účely byly realizovány longitudinální studie, kupříkladu Adalbjarnardottir a Hafsteinsson (2001) sledovali užívání návykových látek vybraných adolescentů od jejich 14 do jejich 17 let. Ukázalo se, že nejvyšší procento adolescentů, kteří buď vyzkoušeli nebo pravidelně užívají jakoukoli drogu, byli ve věku 14 a později i 17 let z těch rodin, které preferovali výchovný styl demokratický. Nejhorší výchovné styly v souvislosti s užíváním alkoholu a substancí u adolescentů se ukázaly výchovné styly liberální a zanedbávající, přičemž konkrétně zanedbávající výchovný styl je nejvyšším prediktorem rizika užívání tvrdých drog (Adalbjarnardottir & Hafsteinsson, 2001; Posey, 2014; Darling, 1999). Chan a Koo (2011) ve své studii získali data od 1456 britských adolescentů ve věku 15 let, aby také prozkoumali vztah mezi výchovnými styly a užíváním drog u adolescentů. Monitorována byla v rámci výzkumů výchovných stylů i dětská agresivita. Batool (2013) zjišťoval vztah mezi výchovnými styly a agresivitou ve své zemi, kterou je Pákistán, jelikož agrese a násilí jsou v této zemi dle autora na denním pořádku a je nutno tento negativní fenomén zkoumat a snažit se, aby další generace se s tímto problémem potýkaly stále méně. Nejsilnější vztah byl v tomto výzkumu nalezen mezi fyzickou agresivitou a liberálním výchovným stylem a následně mezi verbální agresivitou a výchovným stylem autoritářským. Batool (2013) vidí nejpravděpodobnější příčinu fyzické agrese u adolescentů zažívající liberální výchovný styl v tom, že rodiče jejich agresivitu žádným způsobem neregulují a nevedou je ani ke zpětné reflexi svého chování.

Psychologický výzkum se v poslední době začíná pochopitelně zaměřovat i na internetový svět, který často odráží svět reálný a pohyb v tomto online prostoru poskytuje lidem obrovské výhody, ovšem skýtá i mnohá nebezpečí. Martínez et al. (2019) se ve svém výzkumu zaměřili na výchovné styly jako podporovatele projevů šikany u vzorku 1009 španělských adolescentů, respektive zaměřovali se především na šikanu a kyberšikanu. Martínez et al. (2019) zjistili, že největší sklony k šikaně i kyberšikaně mají adolescenti, kteří identifikovali své rodiče jako autoritářské, nízké tendence k šikaně měli adolescenti popisující výchovu svých rodičů jako liberální. Martínez et al. (2019) navíc tvrdí, že výchovný styl ovlivňuje osobnost natolik, že může překonat vrozené predispozice k agresivnímu jednání.

Psychické zdraví je samozřejmě v úzkém spojení se zdravím fyzickým, proto se výchovné styly využívají i ve studiích, které se netýkají pouze naší psychiky.

Rhee et al. (2006) se rozhodli prozkoumat vztah mezi výchovnými styly a obezitou u malých dětí ve věku 3. let. S nejvyšším rizikem vzniku obezity vyšel ze studie výchovný styl autoritářský

a výchovný styl zanedbávající a liberální se ukázaly jako 2x větší riziko nežli styl demokratický. Podle autorů studie by měly proběhnout nové studie ke confirmaci jejich výsledků, případně probádání, z jakého důvodu pochází nejvíce obézních dětí z rodin preferujících autoritářský výchovný styl.

Výzkum výchovných stylů a jejich efektu na vývoj dětí a dospívajících probíhá již mnoho desetiletí. Obecně se považuje psychology a psychiatry za neoptimálnější výchovný styl demokratický. Nové studie ovšem naznačují, že výchovný styl demokratický rozhodně není možno vnímat jako celosvětově, universálně, vhodně aplikovatelný výchovný styl. Veškeré stěžejní výzkumy probíhaly totiž veskrze na území evropsko-americkém. Nové studie prokazují, že pro různé skupiny dětí, mohou být optimálnější výchovné styly jiné než demokratický. Například se zdá, že dětem a dospívajícím z afro-amerických etnik prospívá více výchovný styl autoritářský, pro děti a dospívající z hispánských etnik se ukazuje vhodnější zase výchovný styl liberální (LeCuyer & Swanson, 2017; Alonso-Geta, 2012).

Pokud by měl být vybrán z výchovných stylů ten nejméně žádoucí, rozhodně by to měl být výchovný styl nezúčastněný, dnes označován častěji jako zavrhuující či zanedbávající (Martin & Maccoby, 1983, in Rosli, 2014). Knutson a Schartz (1997, in Rosli, 2014) provedli v roce 1997 komplexní revizi rodičovských stylů na území Spojených států Amerických za poslední dvě dekády a uvedli, že pro děti, které zažívají takovou výchovu, jsou typické dva hlavní rysy, a to zvýšená agresivita a antisociální chování. Podle Millera (2010) děti zanedbávajících rodičů nemají často uspokojené žádné člověku přirozené potřeby, během období dětství zažívají silné pocity osamělosti a frustrace, které později pramení v již zmíněné agresivní projevy chování. Antisociální chování následně manifestují skrze působení v různých skupinách páchajících delikventní činy. Zanedbávající výchovný styl tak produkuje jedince nespokojené, depresivní, s nízkým self-esteemem a rizikem vzniku různých psychických poruch (Spinrad et al., 2004; Rosli, 2014).

II Empirická část

4 Cíl výzkumu a výzkumný design

Výzkum diplomové práce vychází z její teoretické části a stanovuje hlavní cíl, a to jednak zmapovat percipované výchovné styly u jedinců v adolescentním věku, jednak prozkoumat jejich momentální inklinaci k určitým výchovným stylům jako budoucích rodičů. Dílčím cílem bylo prozkoumat potenciální vztah mezi osobními charakteristikami a preferencí výchovných stylů. Pro získání výsledků byl zvolen kvantitativní výzkumný design, který se skládal z vytvořené testové baterie. Výchovný styl je v rámci testování hypotéz určován nikoliv sloučením všech dimenzí určujících tzv. rodinný výchovný styl, ale jednotlivými dimenzemi, mezi kterými lze hledat statistické vztahy. Do výzkumu nebyly zařazeny hypotézy, které by testovaly z prospektivního hlediska emoční vztah adolescentů (kladný x záporný) jako budoucích rodičů, jelikož existuje jistý předpoklad, že budoucí rodiče se vždy vidí jako rodiče vřelí. Z prospektivního hlediska jsme tak sledovali pouze inklinaci k výchovnému stylu z hlediska výchovného řízení – požadavky a volnost.

Hlavní motivací pro tento výzkum je nízká soustředěnost na jedince v adolescentním věku jako na budoucí rodiče. Na tomto období je zajímavé, že probíhá stálá interakce rodič-dítě, obvykle je adolescent stále na rodině závislý, avšak na rozdíl od dětství již výchovu svých rodičů velmi dobře vnímá, přemýšlí nad ní, hodnotí ji a zároveň se dostává pomalu a jistě do věku, kdy by mohl sám vychovávat potomka.

Na základě cíle výzkumu byly zformulovány následující výzkumné otázky:

- *O1: Jaké výchovné styly ve svých rodinách adolescenti zažívají?*
- *O2: Souvisí zažitý výchovný styl v adolescenci s vlastní preferencí výchovného stylu jako budoucího rodiče?*
- *O3: Mají adolescenti, kteří zažívají přísnou výchovu a chybí jim kladný emoční vztah od rodičů, tendenci tuto výchovu opakovat nebo jim slouží jako negativní model, kterému se jako budoucí rodiče chtějí vyhnout?*
- *O4: Souvisí vybrané osobnostní charakteristiky adolescentů s jejich preferencí výchovného stylu?*

4.1 Formulace hypotéz

O2: Souvisí zažitý výchovný styl v adolescenci s vlastní preferencí výchovného stylu jako budoucího rodiče?

H1: Existuje statisticky významný vztah mezi percipovaným kladným emočním vztahem rodičů a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

H2: Existuje statisticky významný vztah mezi percipovaným záporným emočním vztahem rodičů a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

H3: Existuje statisticky významný vztah mezi mírou požadavků v rodině jako celku a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

H4: Existuje statisticky významný vztah mezi mírou poskytování volnosti v rodině jako celku a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

O3: Mají adolescenti, kteří zažívají přísnou výchovu a chybí jim kladný emoční vztah od rodičů, tendenci tuto výchovu opakovat nebo jim slouží jako negativní model, kterému se jako budoucí rodiče chtějí raději vyhnout?

H5: Existuje statisticky významný vztah mezi mírou kladení požadavků u rodičů se záporným emočním vztahem/silným či rozporným řízením (pole 1, 3) a předpokládanou mírou kladení požadavků adolescenta jako rodiče.

H6: Existuje statisticky významný vztah mezi mírou poskytování volnosti u rodičů se záporným emočním vztahem/silným či rozporným řízením (pole, 1, 3) a předpokládanou mírou poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

O4: Souvisí vybrané osobnostní charakteristiky adolescentů s jejich preferencí výchovného stylu? Osobními charakteristikami se rozumí: extraverze, přívětivost, svědomitost, neuroticismus a otevřenost (BFI-10).

H7: Existuje statisticky významný vztah mezi osobními charakteristikami (dle BFI-10) a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

4.2 Použité metody

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvantitativní design, jehož podstata je založená na dedukci. Na rozdíl od kvalitativního výzkumu, jehož výstupem bývá vypracování hypotéz či přímo vypracování teorie, se kvantitativní výzkum zaměřuje na vytváření a testování vícera hypotéz a pracuje rovněž s mnohem početnějším výzkumným vzorkem.

Testová baterie zahrnovala jednak úplnou originální verzi *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (Čáp & Boschek, 1994), jednak jeho modifikaci bez položek testujících emoční vztah adolescentů jako potenciálních rodičů. Pro měření vlastností byla vybrána zkrácená verze osobnostního dotazníku Big Five Inventory (BFI-10) (Hřebíčková et al., 2016; Rammstedt & John, 2007). Některé položky v *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* byly lehce přeformulovány, aby byly jazykově srozumitelnější a bližší dnešní mladé generaci.

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Standardizovaná verze Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině vznikla po mnohaletém výzkumu výchovných stylů Jana Čápa a byla několikrát upravována podle postupně získávaných výsledků. Finální verze umožňuje zároveň analytický i syntetický pohled na výchovu v rodině, a také odpovídá sociokulturním podmínkám, způsobu vyjadřování mladistvých a není příliš rozsáhlá, a přece zahrnuje dostatečný počet položek pro každou složku (Čáp & Boschek, 1994). Dotazník obsahuje 40 položek, každý komponent výchovy je testován 10 položkami (kladný emoční vztah, záporný emoční vztah, požadavky, volnost). Metoda je určena pro adolescenty ve věku 13-20 let. Dotazník vykazuje velmi kvalitní psychometrické vlastnosti. Reliabilita dotazníku byla odhadnuta na základě dependability, tzn. metody test-retest, a to na homogenním souboru středoškoláků (N = 104) v intervalu 2 týdnů. Odhad byl proveden na základě Pearsonova korelačního koeficientu. Byla testována i interní konsistence na základě Cronbachova-ALFA koeficientu a ve všech případech se jednalo dle Čápa a Boscheka (1994) o relativně vysoké hodnoty zaručující dostatečnou spolehlivost všech škál dotazníku. Empirická validita dotazníku byla odhadována korelováním se škálami dotazníku ADOR (Dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty) a korelace byly dle Čápa a Boscheka (1994) natolik významné, že svědčí o pojmové příbuznosti korelovaných škál.

Big Five Inventory (BFI-10)

Zkrácenou verzi původní 44 položkové verze Big Five Inventory (BFI-44) vytvořili v roce 2007 Rammstedt a John (2007) a zareagovali tak na poptávku po velmi krátkých, avšak reliabilních metodách pro měření populárního pětifaktorového modelu (Hřebíčková et al., 2016). BFI-10 je volně přístupným měřícím nástrojem zpočátku přístupným pouze v anglickém a německém jazyce, dnes již existuje překlad český, francouzský, japonský či ruský. BFI-10 má dle Hřebíčkové et al. (2016) přijatelné psychometrické vlastnosti reprezentované přiměřenou reliabilitou škál, retestovou reliabilitou a přiměřenou faktorovou strukturou. Průměrná retestová reliabilita škál u českého souboru byla naměřena $r=0,69$, u německého souboru $r=0,72$ a amerického $r=0,75$ (Hřebíčková et al., 2016; Rammstedt & John, 2007).

4.3 Výzkumný soubor a sběr dat

Data byla získána za období měsíců prosince, ledna a února na přelomu roku 2019/2020. Soubor tvořili jedinci, které jsme pro výzkum potřebovali, tzn. adolescenti, kteří vyplnili testovou baterii v online verzi na internetu (Google Forms). Podmínkou pro vyplnění dotazníku byl požadovaný věk adolescenta mezi 15-20 lety, jeho výchova v úplné rodině, což je nezbytná podmínka pro určení celkového rodinného výchovného stylu a odsouhlasení dobrovolnosti participace na výzkumu. Vyplnění testové baterie nebylo respondentům žádným způsobem časově limitováno.

5 Výsledky

5.1 Způsob zpracování a vyhodnocení dat

Získaná data byla zakódována v podobě datové matice v programu Microsoft Excel 2016 a statisticky zpracována v programu STATISTICA 12. Zjišťování vzájemných vztahů v rámci stanovených hypotéz bylo ověřováno pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Aby se s daty mohlo dále pracovat, byla každá sada dat od jednotlivých respondentů vyhodnocena dle manuálu Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek, 1994).

5.2 Deskriptivní statistiky

5.2.1 Popis souboru

Data byla získána celkově od 255 respondentů, z nichž po kontrole nebyla data od dvou respondentů do výzkumu zařazena z důvodu zjevné stereotypie při vyplňování. Nástroj Google Forms, ve kterém byl dotazník administrován, bohužel neposkytuje data o návratnosti, respektive neudává procento respondentů, kteří vyplňování dotazníku započali, ale nedokončili. Ve výsledku tedy podlehla analýze data 253 respondentů ($m = 18,1$, $Md = 18$, $SD = 1,66$). Soubor je tvořen 74 muži (29 %) a 179 ženami (71 %) ve věku od 15 do 20 let.

Tabulka 1: Počet respondentů dle pohlaví a věku (n=253)

Věk	15 let	16 let	17 let	18 let	19 let	20 let	Celkem
Muži	4	6	22	18	10	14	74
Ženy	19	23	20	25	31	61	179
Celkem	23	29	42	43	41	75	253

5.2.2 Analýza dat Dotazníku zjišťování způsobu výchovy v rodině a BFI-10

V následujících řádcích budou shrnuta získaná data z obou dotazníků z retrospektivního i prospektivního hlediska a pokud jsou k dispozici normativní hodnoty reprezentující běžnou populaci, budou s nimi námi získaná data porovnána.

5.2.2.1 Dotazník způsobu zjišťování způsobu výchovy v rodině – retrospektivní

Z retrospektivního hlediska můžeme pozorovat jakých průměrných skóru celkově respondenti dosáhly v jednotlivých dimenzích výchovy, konkrétněji v jednotlivých komponentech, které ony čtyři dimenze výchovy naplňují. V rámci dimenze emočního vztahu jsou to komponenty – **kladný emoční vztah** a **záporný emoční vztah**, v rámci dimenze řízení jsou to komponenty – **požadavky** a **volnost**. Tyto čtyři komponenty se na úrovni každého jedince navíc dle manuálu komplexně vyhodnocují a posléze umožňují komplexní posouzení celkového výchovného stylu rodiny jako celku (viz kapitola 3.3.4, obr. 5).

Ze získaných deskriptivních dat můžeme po kombinaci jednotlivých komponent usuzovat o míře emočního vztahu (kladný vs. záporný vztah) a stupni řízení (požadavky vs. volnost) otců a matek vůči oběma pohlavím adolescentních potomků. Z kombinací průměrů jednotlivých komponentů výchovy nám vyšlo, že u **otců se vyskytuje emoční vztah záporný ať už se jedná o emoční vztah vůči synovi či dceři. Matky vykazují emoční vztah střední bez rozdílu, zdali se jedná o syna či dceru**. Pokud výsledky porovnáваме se souborem normativním, zjišťujeme, že se u otců i matek vyskytoval v průměru shodně emoční vztah střední vůči oběma pohlavím adolescentních potomků. V našem souboru tak vidíme rozdíl u otců, kteří měli v normativním souboru z roku 1994 střední emoční vztah vůči dcerám i synům, u našeho vzorku respondenti bez ohledu na pohlaví také zažívají stejný emoční vztah, ovšem nikoliv střední, ale záporný.

V případě dimenze řízení bylo zjištěno jak u otců, tak u matek slabé řízení vůči oběma pohlavím adolescentních potomků. V normativním souboru se vyskytuje slabé řízení rovněž u obou rodičů, avšak pouze vůči chlapcům. Dívky z normativního souboru percipovaly výchovné řízení svých obou rodičů v průměru jako střední.

Pravděpodobně nejviditelnějšími rozdíly, které můžeme při porovnávání s normativním souborem číst, jsou rozdíly v poskytování volnosti, která je u rodičů našeho výzkumného souboru v porovnání s normativním vyšší (viz Tabulka 2 a Tabulka 3). Vůbec nejsignifikantnější rozdíl v rámci všech jednotlivých komponent sledujeme u záporného emočního vztahu otců vůči dcerám, který je u našeho výzkumného vzorku značně vyšší (HS: 12,9 < HS: 19,9). Takto vysoký HS (19,9) komponenty záporného emočního vztahu znamená dle vyhodnocovacího manuálu posouzení emočního vztahu automaticky jako záporného, ať je kladná komponenta emočního vztahu jakkoli vysoká.

Tabulka 2: Deskriptivní statistiky normativního standardizačního souboru (N=1568)

	Chlapci		Dívky	
N	664		904	
	M	SD	M	SD
K_O	25,6	3,3	25,4	4,1
Z_O	13,6	3,4	12,9	3,5
P_O	16,8	3,6	15,9	3,6
V_O	17,9	3,6	16,8	4,0
K_M	26,0	3,1	26,6	3,3
Z_M	13,8	3,3	13,5	3,8
P_M	16,9	3,3	16,2	3,6
V_M	18,7	3,8	17,4	3,9

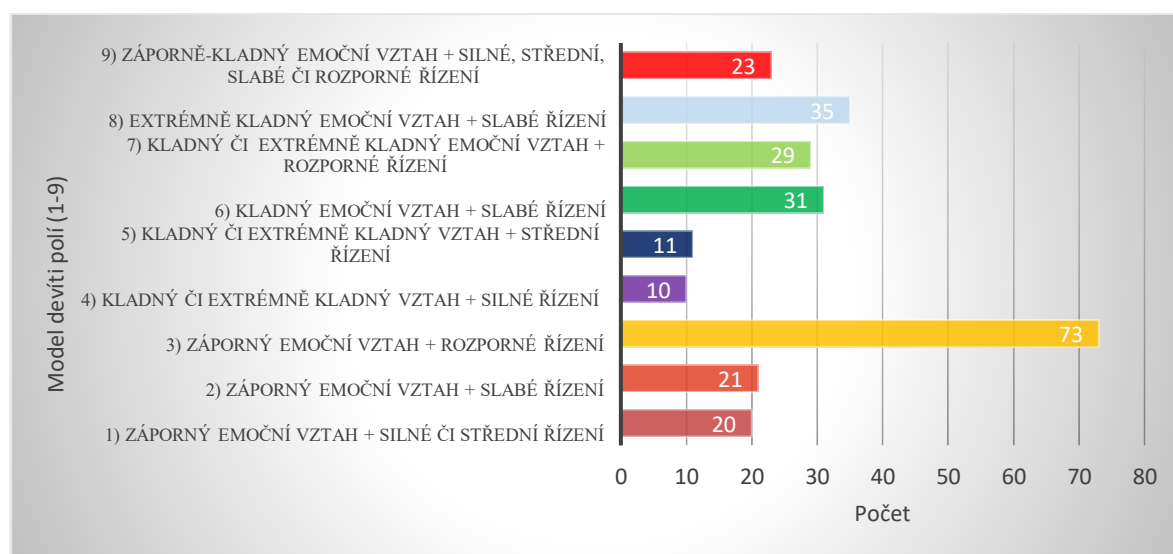
Tabulka 3: Deskriptivní statistiky výzkumného souboru (n=253)

	Chlapci		Dívky	
N	74		179	
	M	SD	M	SD
K_O	24,3	5,6	24,3	5,6
Z_O	13,8	4,6	19,9	4,6
P_O	15,9	4,2	15,9	4,2
V_O	19,4	4,3	19,4	4,3
K_M	26,4	4,2	26,4	4,2
Z_M	13,8	4,3	13,8	4,3
P_M	17,2	4,0	17,2	4,1
V_M	19,5	3,9	19,4	3,9

Zmíněná data ilustrují přístupy jednotlivých rodičů – otců a matek, ke svým synům a dcerám. Taková data jsou však zajímavější a mají vyšší vypovídající hodnotu, pokud dojde k jejich syntéze, což *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*, na rozdíl od mnoha jiných, umožňuje. „S jednotlivými komponenty výchovy otce a matky je možno pracovat odděleně jako s rodičovskými postoji podle předchozích dotazníků, ale takový analytický postup plní jen dílčí úlohu. Podstatné je to, že kombinováním jednotlivých komponentů výchovy přecházíme k syntetičtějšímu vystižení rodinné výchovy“ (Čáp & Boschek, 1994, s. 17).

Výchovný styl v rodině jako celku vzniká kombinací emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku – kombinace emočního vztahu otce a matky a výchovného řízení v rodině jako celku – kombinace řízení otce a matky (výskyt a relativní četnosti jednotlivých dimenzí viz Tabulka 7 a Tabulka 8). Výchovný styl v rodině jako celku je potom představen zařazením respondentů do jednoho z devíti polí modelu způsobu výchovy (viz Tabulka 6). Vyhodnocením získáváme odpověď na výzkumnou otázku: **O1: Jaké výchovné styly ve svých rodinách adolescenti zažívají?**

Graf 1: Výskyt jednotlivých výchovných stylů dle modelu devíti polí (n=253)



Tabulka 4: Procentuální zastoupení jednotlivých výchovných stylů (n=253)

ŘÍZENÍ	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
EMOČNÍ VZTAH				
Záporný	(1) 8 %		(2) 8 %	(3) 29 %
Záporně-kladný	(9) 9 %			
Kladný			(6) 12 %	
Extrémně kladný	(4) 4 %	(5) 4 %	(8) 14 %	(7) 11 %

Největší zastoupení má pole č. 3, tedy záporný emoční vztah a rozporné řízení (29 %). Tato výchova je typická rozporem ve výchovném řízení mezi matkou a otcem, kdy jeden z rodičů je přísný a druhý se před ním snaží dítě omlouvat, bránit a upadá do řízení slabého. Podle Čápa a Boscheka (1994) jsou tyto rodiny často typickou patriarchální rodinou s přísným otcem a mírnou matkou. Role mohou být vzácně i opačné, případně může být rozporné řízení zapříčiněné velmi rozporným řízením na straně jednoho rodiče. Pro dítě je však tato výchova nepřehledná a chaotická a spolu se záporným emočním vztahem, který je typický negativními projevy lásky, nevhodná (Čáp & Boschek, 1994). Četnost pole č. 3 se u našeho souboru velmi shoduje se vzorkem standardizačním, kde pole č. 3 mělo rovněž nejvyšší procentuální zastoupení (26,5 %). Zajímavé je srovnání s výsledky výzkumu Gillernové (2002), ve kterém evidovala naprosto stejné zastoupení u pole č. 3 (29 %) jako v případě našeho vzorku.

Další nejvíce zastoupená pole jsou ta, jež přesáhla hranici 10 % celkového podílu. Těmi jsou pole č. 8 (14 %), č. 6 (12 %) a č. 7 (11 %). Rodiče z polí č. 8 a č. 6 jsou adolescenty hodnoceni často jako rodiče kamarádští, mají je rádi, avšak takoví rodiče mají zároveň slabé řízení, které toleruje nízké dodržování pořádku a povinností, což je někdy občas i předmětem kritiky samotných adolescentů vůči svým rodičům (Čáp & Boschek, 1994). Rodiče se slabým řízením inklinují k častým intervencím do života adolescenta, orodují u učitelů za lepší prospěch nebo se slabé řízení může projevit opačně, a to nezájmem o výsledky. V obou případech se nejedná o vhodně motivující a resilienci podporující výchovný přístup. Výchova rodičů z pole č. 7 vytváří také příznivé emoční klima a přátelskou atmosféru v rodině, avšak při rozporném řízení je tento způsob výchovy nevyhraněný a podle Čápa a Boscheka (1994) takoví rodiče zdůrazňují buď „*laskavou přísnost*“ odpovídající poli č. 4 nebo „*laskavé ponechání volnosti*“ odpovídající poli č. 6. Záleží, zdali výchovně působí na dítě více rodič se silným, nebo slabým řízením (Čáp & Boschek, 1994). Při srovnání se standardizačním vzorkem si všímáme, že tato tři pole mají v našem vzorku procentuální zastoupení vyšší, jelikož ve standardizačním vzorku se pohybuje kolem 7 % (Čáp & Boschek, 1994). Větší zastoupení těchto polí s kladným či extrémně kladným emočním vztahem a slabým či rozporným řízením (pole č. 6, č. 7, č. 8) si vysvětlujeme především **velmi nízkým výskytem výchovy se záporným emočním vztahem a silným či středním řízením, tedy polem č. 1. V našem výzkumném souboru evidujeme 8% výskyt, přičemž ve standardizačním vzorku Čápa a Boscheka (1994) bylo toto pole č. 1 druhé nejčastější, zastoupeno 19,5 %.**

Pole č. 1 představuje ze všech polí nejvíce tradiční, patriarchální, autokratický výchovný styl, pro který je typické slabé akceptování dětských potřeb a přání, vyžadování bezpodmínečného plnění úkolů a celková přísnost (Gillernová, 2004). V případě našeho vzorku tedy sledujeme poměrně nízký výskyt tradiční výchovy se záporným emočním vztahem a silným či středním řízením a jak již bylo zmíněno, je to vyšším podílem výchovných stylů s kladným až extrémně kladným emočním vztahem.

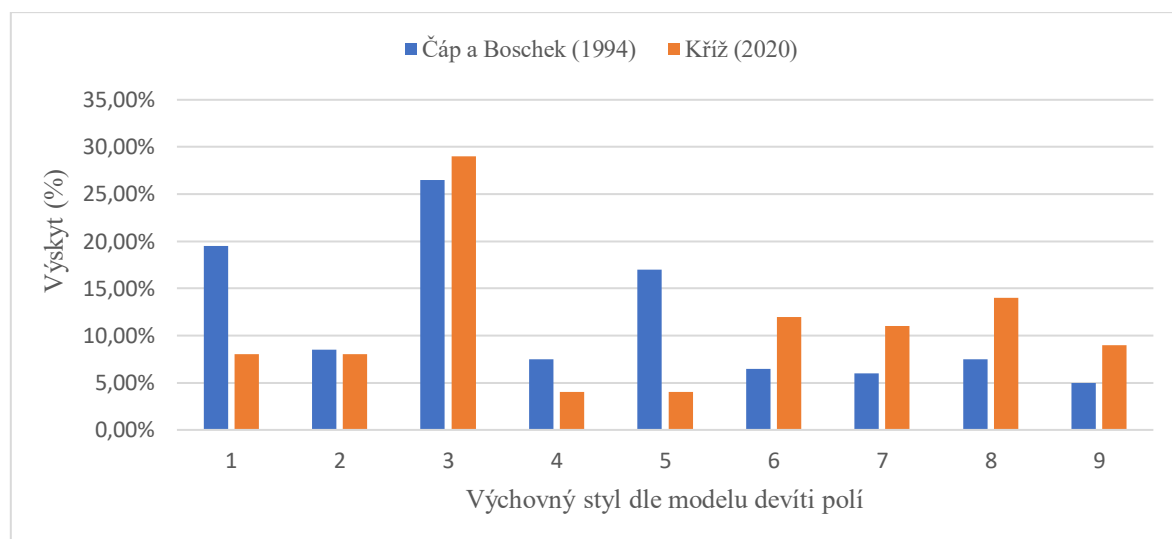
Stejný výskyt (8 %) jako u pole č. 1 sledujeme u pole č. 2, které je typické také negativním emočním vztahem, ale řízení je naopak slabé. Tento výchovný styl odpovídá výchovnému stylu nezúčastněnému, lze označit i jako výchovný styl liberální s nízkým zájmem o dítě. Tento výchovný styl je nepříznivý pro rozvoj svědomitosti i stability (Čáp & Boschek, 1994). Výskyt pole č. 2 reprezentující liberální výchovu je v našem vzorku téměř shodná s vzorkem standardizačním (8,5 %).

Specifickou výchovu představuje pole č. 9, tato výchova bývá velmi emočně rozporná, tzn., že dítě percipujeme emoční vztah jednoho rodiče extrémně kladným způsobem a druhého rodiče naopak velmi záporným. Čáp a Boschek (1994) zařazuje do definic modelu devíti polí výpovědi z kazuistik. Například dívka, jejichž rodičů výchovný styl spadá pod pole č. 9, vypověděla o vztahu k nim tímto způsobem: „Na otci se mi líbí jeho charakter a na matce se mi nelíbí skoro nic. Diriguje celou rodinu. Kdyby to šlo, přála bych si, aby se úplně změnila její povaha. Snažím se, abychom spolu nedělaly žádnou práci“ (Čáp & Boschek, 1994, s. 35). V našem výzkumném vzorku evidujeme 9% výskyt, ve standardizačním vzorku byl výskyt 5% (Čáp & Boschek, 1994). Gillernová (2004) ve svém výzkumu evidovala výskyt 3,4%.

Nejnižší výskyt sledujeme u polí č. 4 a č. 5, shodně po 4 %. Tyto výchovné styly jsou považovány za vůbec ty nejvhodnější pro dětský vývoj. Pole č. 4 vzniká kombinací kladného či extrémně kladného emočního vztahu a silného řízení, přičemž silné řízení v rodině bývá založeno většinou na autoritě přirozené, rodič je tak pro dítě autoritou a blízkým člověkem zároveň (Čáp & Boschek, 1994). Je to výchovný styl, ve kterém rodiče umí vhodně skloubit přísnost s laskavostí. Přijímání rodičovské přísnosti je u těchto dětí usnadněno právě kladným či extrémně kladným emočním vztahem rodičům. (Čáp & Boschek, 1994). Pole č. 5, tj. střední míra řízení spolu s kladným či extrémně kladným vztahem, je dle Lewinovy demokratický výchovný styl. Podle Čápa a Boscheka (1994) je tato forma výchova adolescenty přijímaná velmi příznivě a vztahy mezi dětmi a oběma rodiči

bývají přátelské, založené na vzájemných dohodách, s absencí přísných trestů (Čáp & Boschek, 1994). Pole č. 5, čili opravdová demokratická výchova, rozvíjí u dětí stejně jako pole č. 4 svědomitost, ale navíc ještě více rozvíjí stabilitu (Čáp & Boschek, 1994). Výskyt pole č. 4 je v našem souboru téměř shodný s výskytem ve standardizačním souboru (7,5 %). Výskyt pole č. 5 je v našem souboru poměrně nižší, ve standardizačním souboru se vyskytoval v 17 %.

Graf 2: Srovnání výskytu výchovných stylů dle modelu devíti polí v procentech (n=253)



Tabulka 5: Výskyt a procentuální zastoupení v dimenzi emočního vztahu v rodině jako celku (n = 253)

Dimenze emočního vztahu	EXTRÉMNĚ Kladný	KLADNÝ	ZÁPORNÝ	ZÁPORNĚ-KLADNÝ	CELKEM
Počet rodičů – párů (n=253)	49	67	114	23	253
Relativní četnost (X)	19 %	27 %	45 %	9 %	100 %

Tabulka 6: Výskyt a procentuální zastoupení v dimenzi řízení v rodině jako celku (n=253)

Dimenze řízení	SILNÉ	STŘEDNÍ	SLABÉ	ROZPORNÉ	CELKEM
Počet rodičů – párů (n=253)	27	15	93	118	253
Relativní četnost (%)	10 %	6 %	37 %	47 %	100 %

5.2.2.2 Dotazník způsobu zjišťování způsobu výchovy v rodině – prospektivní

Pro zjišťování výchovných preferencí adolescentů byl využit tentýž *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (Čáp & Boschek, 1994) s tím, že bylo vynecháno 20 položek, které měří dimenzi emočního vztahu (kladný emoční vztah a záporný emoční vztah). Pro toto řešení jsme se rozhodli z důvodu, že její měření z hlediska preference u adolescentů by nebylo validní, jelikož předpokládáme, že každý budoucí rodič se na úrovni emoční dimenze percipuje velmi kladně. Zkoumat jsme mohli míru u jednotlivých komponent řízení, tj. míra kladení požadavků a míra poskytování volnosti. Z těchto komponent jsme mohli následně posoudit i celkové stupeň řízení daný kombinací těchto dvou komponentů, pohybující se na škále – silné, střední, slabé, rozporné. Samozřejmě nemohlo být posouzeno celkové řízení v rodině jako celku, jelikož jsme nezískávali data od adolescentů, kteří by tvořili partnerskou dvojici. Z prospektivního hlediska zkoumáme tedy data pouze na úrovni jednotlivců.

Průměrný hrubý skór komponenty požadavků je u našeho vzorku 22 (SD=3,14), a to u dívek, chlapců i celkově. Podle manuálu takto vysoký skór posuzujeme jako vysoký komponent požadavků. U našeho souboru můžeme porovnat komponentu požadavků percipovanou čili zažitou a preferovanou. Průměr komponenty požadavků percipováno se pohyboval mezi 15,9-17,2 (viz Tabulka 3), což posuzujeme jako nevysoký komponent požadavků.

Průměrný hrubý skór komponenty volnosti je u našeho vzorku 23 (SD=3,42), a to u dívek, chlapců i celkově. Podle manuálu hodnotíme takto vysoký skór jako vysoký komponent volnosti. Percipovaná míra volnosti byla naměřena u našeho vzorku 19,5, což je nižší, avšak podle manuálu dotazníku značí takový průměr také **vysoký komponent volnosti.**

Při vyhodnocování dat v rámci Dotazníku pro zjišťování způsoby výchovy jsou vždy nejdůležitější data, která vznikají syntézou jednotlivých komponent, v tomto případě tedy kombinací komponenty požadavků a volnosti. Dochází tedy k naplnění analyticko-syntetického pohledu na výchovu, posuzování jednotlivých částí výchovy, z kterých skládáme onen celkový pohled. Při kombinaci vysoké komponenty požadavků ($m=22$) a vysoké komponenty volnosti ($m=23$) můžeme označit celkové výchovné řízení u našeho vzorku jako **rozporné, což potvrzuje i vysoký počet jednotlivců s rozporným řízením,**

kterých bylo 216, což je 85 % (viz Tabulka 7). Zajímavý je 0% výskyt silného řízení v rámci celého vzorku.

Tabulka 7: Výskyt a procentuální zastoupení v dimenzi řízení – prospektivní

Dimenze řízení	SILNÉ	STŘEDNÍ	SLABÉ	ROZPORNÉ	CELKEM
Počet adolescentů (n=253)	0	14	23	216	253
Relativní četnost (%)	0 %	6 %	9 %	85 %	100 %

5.2.3 BFI-10

Dílním výzkumným záměrem bylo také prozkoumat vztahy osobních charakteristik v souvislosti s výchovnými styly, především s adolescentními výchovnými preferencemi. Zde uvádíme popisné statistiky našeho vzorku u škál BFI-10, kterými jsou: extraverte (E) – přívětivost (P) – svědomitost (S) – neuroticismus (N) – otevřenost (O). Osobnostní charakteristiky našeho souboru nejsou sami o sobě předmětem této studie, proto nebudou respondenti na základě izolace dat získaných pětifaktorovým osobnostním inventářem žádným způsobem posuzováni, slouží výhradně pro testování vztahu s jejich výchovnými preferencemi (pouze s komponenty požadavků a volnosti). BFI-10 neprošel standardizací, referenční data však existují. Studie Hřebíčkové et al. (2016) nově poskytuje referenční data k BFI-10 i pro českou dospělou i adolescentní populaci, s kterou můžeme porovnat námi získaná data. Hřebíčková et al. (2002) testovali celkově šest souborů z nichž dva obsahovaly z velké části adolescentní populaci. Vybrané referenční soubory jsou vedeny pod názvy S2 (N=1109; věk m=15,9, SD=2,2) a S3 (N=179, věk m=19,3, SD=3,1). V komparativní tabulce (viz Tabulka 8) označujeme náš soubor pro přehlednost slovně – „Výběrový soubor“.

Tabulka 8: Srovnání naměřených průměrných hodnot jednotlivých škál dotazníku BFI-10 u referenčních souborů (S2, S3) a našeho výběrového souboru

BFI-10	S2 (N=1109)	S3 (N=179)	Výběrový soubor (n=253)
Extraverte (E)	6,74 (1,76)	6,65 (1,86)	6,53 (1,89)
Přívětivost (P)	6,78 (1,56)	6,18 (1,55)	6,78 (1,85)
Svědomitost (S)	6,17 (1,89)	5,89 (1,56)	6,54 (1,71)
Neuroticismus (N)	6,16 (2,03)	6,53 (2,00)	6,76 (2,24)
Otevřenost (O)	7,21 (1,76)	7,47 (1,79)	7,17 (1,96)

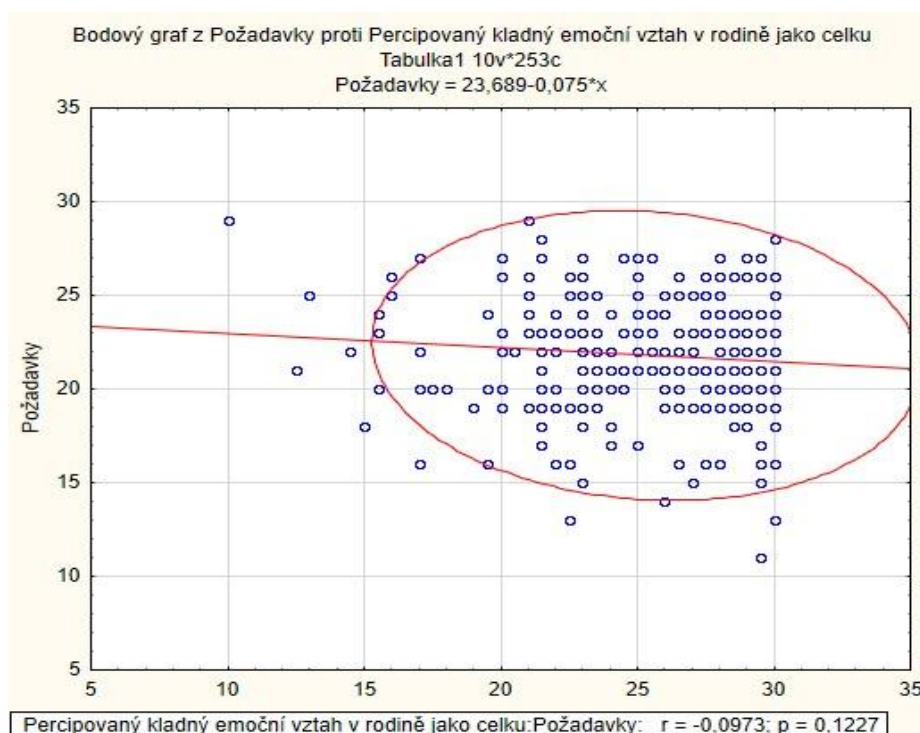
5.3 Ověřování hypotéz

Výsledky analýz prvních čtyř hypotéz H1-H4 poskytují odpovědi na druhou výzkumnou otázku: **O2: Souvisí zažitý výchovný styl v adolescenci s vlastní preferencí výchovného stylu jako budoucího rodiče?** Výchovný styl je v těchto prvních čtyřech hypotézách řešen na komponentové úrovni, tzn., že jsou ověřovány vzájemné vztahy mezi jednotlivými komponentami výchovy, ze kterých se skládá celkový výchovný styl.

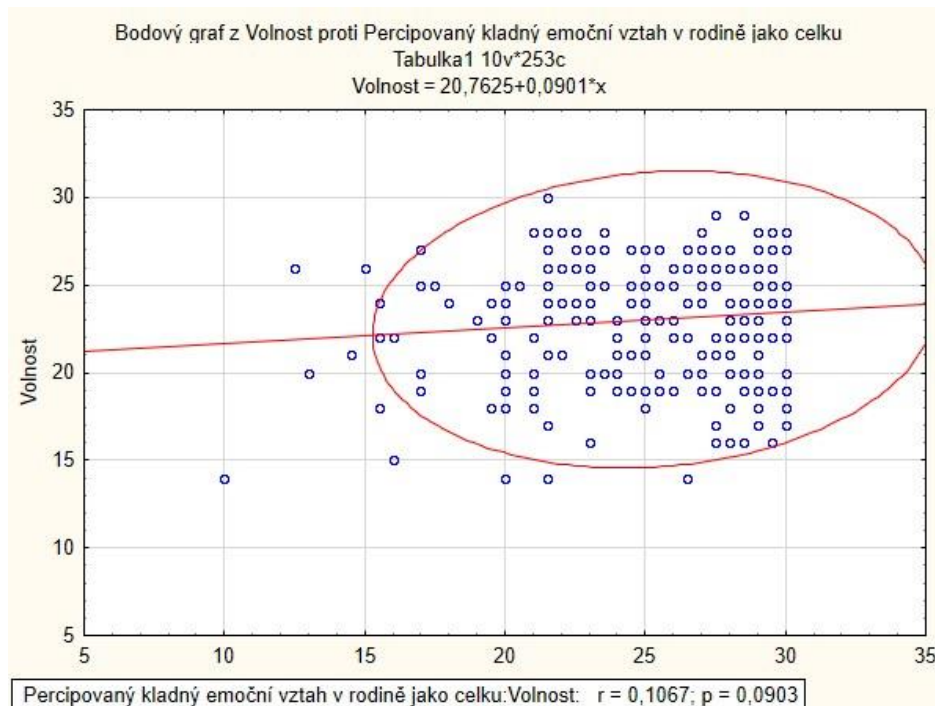
H1: Existuje statisticky významný vztah mezi kladně percipovaným emočním vztahem rodičů a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

S využitím Pearsonova korelačního koeficientu byla nalezena negativní slabá korelace mezi kladně percipovaným emočním vztahem rodičů a mírou kladení požadavků adolescentů ($R=-0,097$; $p=0,12$) a mezi kladně percipovaným emočním vztahem rodičů a mírou poskytování volnosti adolescentů korelace naopak pozitivní ($R=0,107$; $p=0,09$). Hypotézu H1 o vzájemném vztahu těchto komponent výchovy však zamítáme z důvodu vyšší hodnoty p-value, než je nejmenší hladina významnosti 0,05 a konstatujeme, že jsme **neprokázali statisticky významný vztah mezi kladně percipovaným emočním vztahem rodičů a mírou kladení požadavků či poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů** (viz Graf 3, Graf 4).

Graf 3: Bodový graf – kladný emoční vztah v rodině jako celku vs. požadavky adolescentů jako budoucích rodičů ($n=253$)



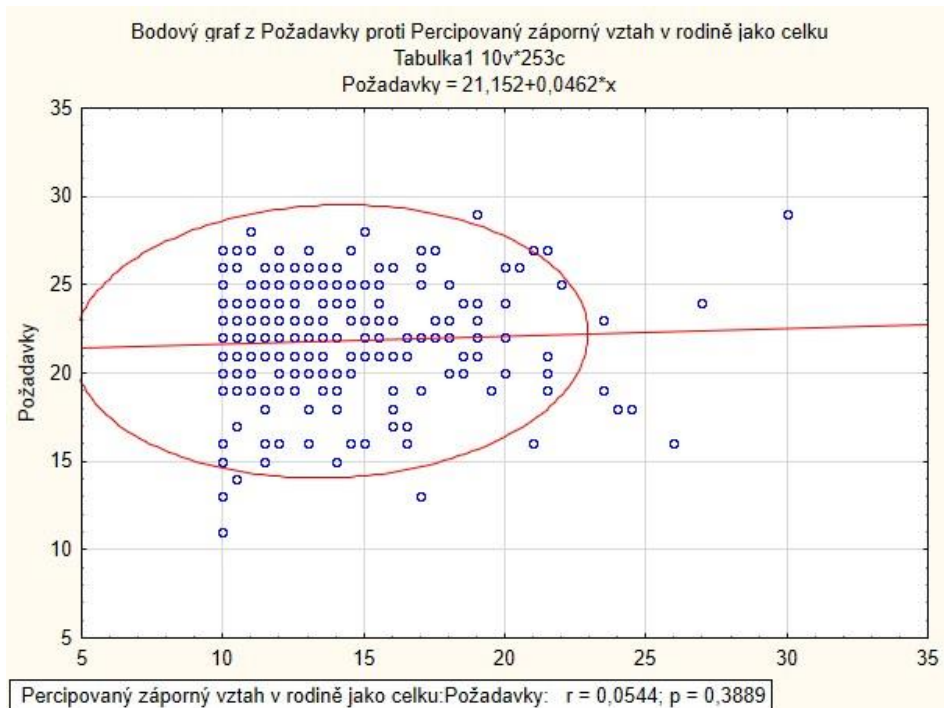
Graf 4: Bodový graf – kladný emoční vztah v rodině jako celku vs. poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=253)



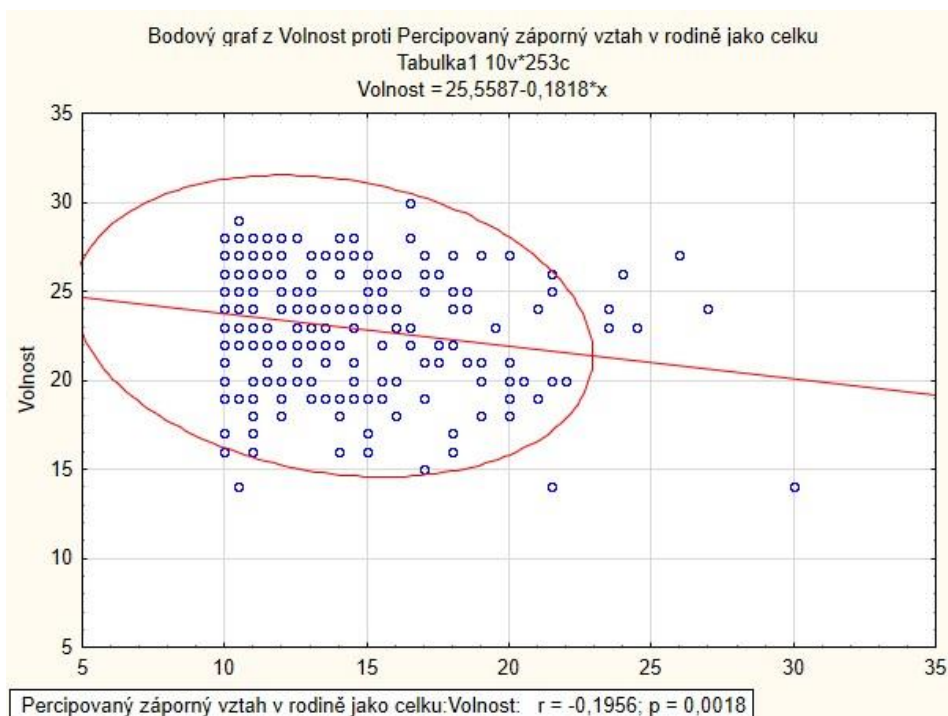
H2: Existuje statisticky významný vztah mezi percipovaným záporným emočním vztahem rodičů a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

V druhé hypotéze jsme ověřovali vztah mezi mírou kladení požadavků, resp. poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů a mírou záporně percipovaného vztahu rodičů. Na hladině významnosti $p=,05$ jsme prokázali statisticky významnou negativní slabou korelaci mezi záporně percipovaným vztahem rodičů a mírou poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů ($R= -0,195$; $p=0,00$). Korelace mezi záporně percipovaným emočním vztahem rodičů a mírou kladení požadavků adolescentů jako budoucích rodičů nebyla statisticky signifikantní ($R=0,054$; $p=0,38$). **Můžeme konstatovat, že jsme u našeho vzorku prokázali negativní korelaci mezi zažívaným záporným emočním vztahem a mírou poskytování volnosti u adolescentů jako budoucích rodičů (viz Graf 6). Se zvyšujícím se negativním emočním vztahem rodičů pozorujeme snižující se míru poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů.**

Graf 5: Bodový graf – záporný emoční vztah v rodině jako celku vs. požadavky adolescentů jako budoucích rodičů (n=253)



Graf 6: Bodový graf – záporný emoční vztah v rodině jako celku vs. poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=253)

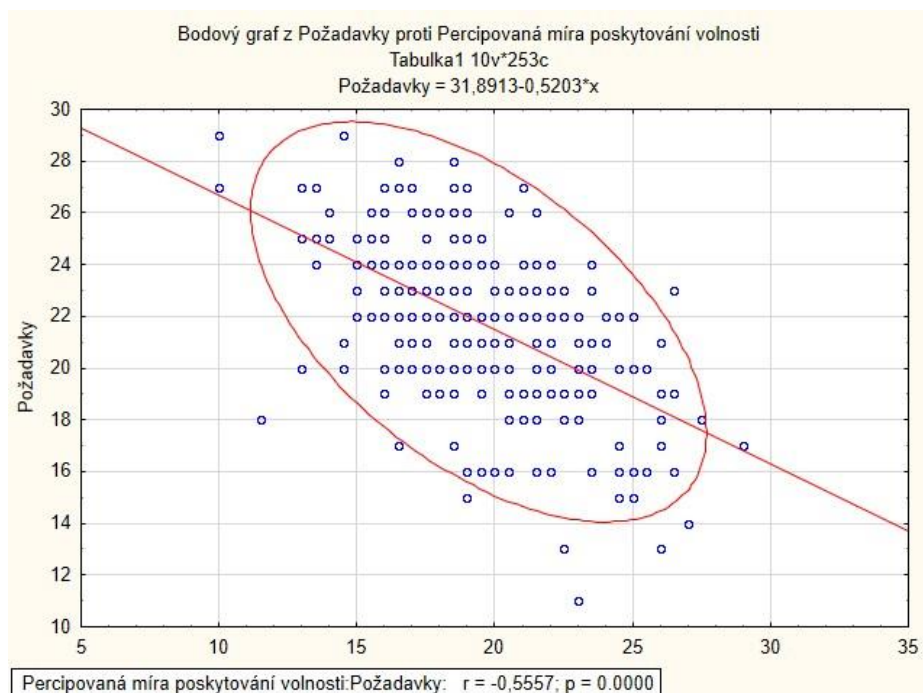


H3: Existuje statisticky významný vztah mezi mírou volnosti v rodině a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

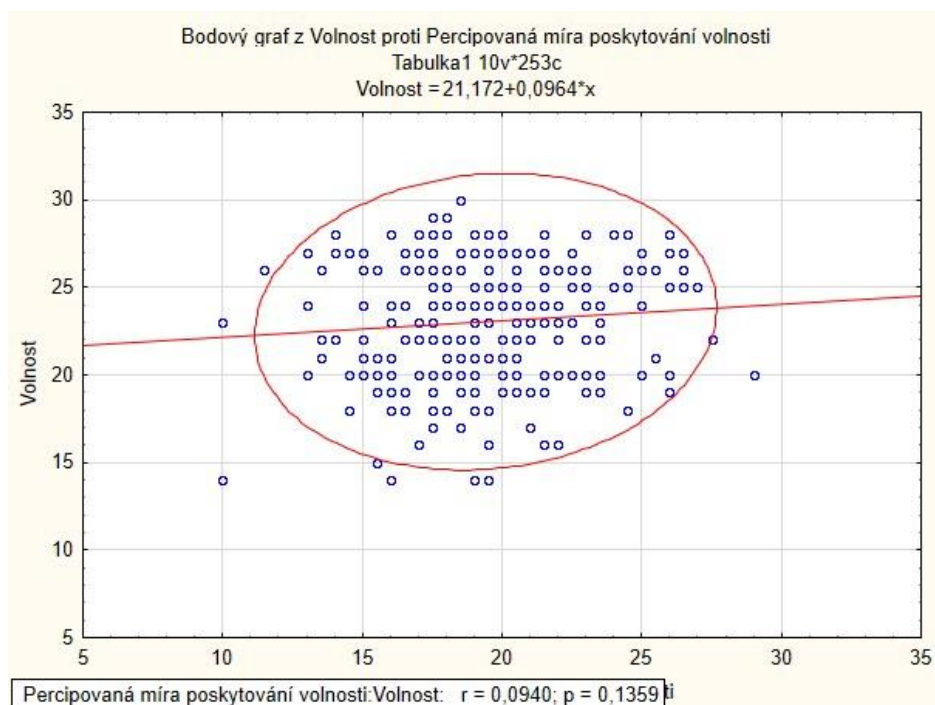
Hypotézy H3 a H4 testují, zdali existuje souvislost mezi zažitou mírou rodičovského řízení a mírou preferovaného výchovného řízení adolescentů jako budoucích rodičů. Ověřují se tak vzájemné vztahy mezi komponentami – požadavky, volnost.

V rámci hypotézy H3 jsme na hladině významnosti $p=,05$ prokázali středně silnou negativní korelaci mezi percipovanou mírou poskytování volnosti v rodině a mírou kladení požadavků adolescentů jako budoucích rodičů ($R= -0,555$, $p=0,00$). Neproklázali jsme však, že by percipovaná míra poskytování volnosti v rodině jako celku souvisela s preferovanou mírou poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů ($R=0,094$; $p=0,136$). U našeho výzkumného vzorku jsme zjistili, že se zvyšující se mírou poskytování volnosti rodičů se u adolescentů snižuje jejich míra kladení požadavků jako budoucích rodičů (viz Graf 7).

Graf 7: Bodový graf – volnost v rodině jako celku vs. kladení požadavků adolescentů jako budoucích rodičů ($n=253$)



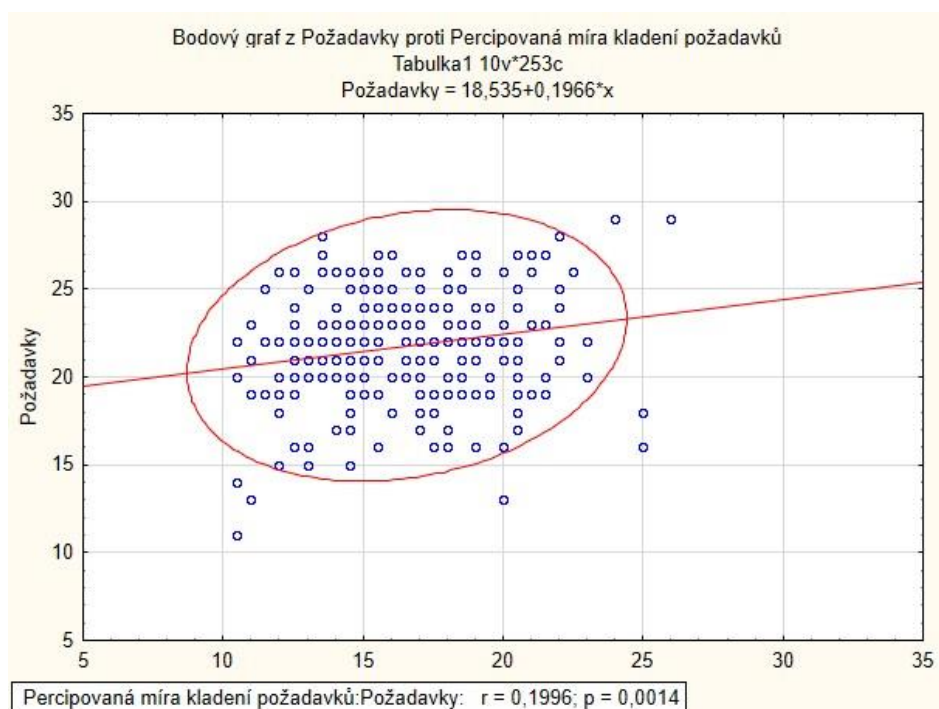
Graf 8: Bodový graf – volnost v rodině jako celku vs. poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=253)



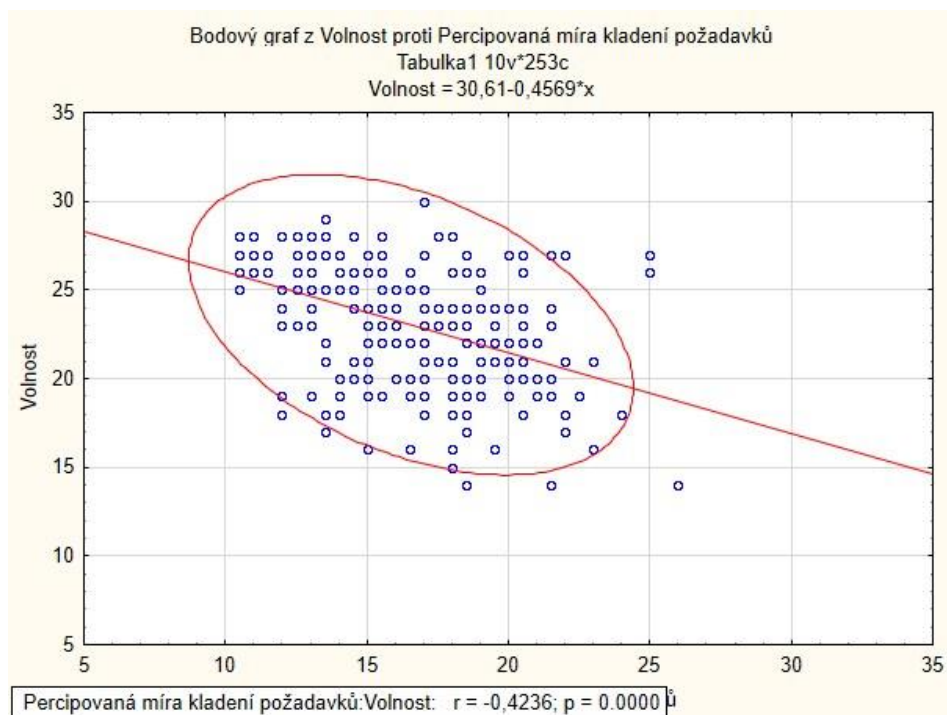
H4: Existuje statisticky významný vztah mezi mírou kladení požadavků v rodině jako celku a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

Na hladině významnosti $p=,05$ byl zjištěn statisticky významný vztah mezi mírou kladení požadavků v rodině jako celku a mírou kladení požadavků adolescentů jako budoucích rodičů ($R=0,199$; $p=0,00$) i mírou poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů ($R= -0,423$; $p=0,00$). Z povahy dat vyplývá, že čím vyšší je míra kladení požadavků rodičů, tím je vyšší míra kladení požadavků adolescentů jako budoucích rodičů (viz Graf 9). Naopak, se zvyšující se mírou kladení požadavků rodičů se u adolescentů snižuje míra poskytování volnosti jako budoucích rodičů (viz Graf 10).

Graf 9: Bodový graf – kladení požadavků v rodině jako celku vs. kladení požadavků adolescentů jako budoucích rodičů (n=253)



Graf 10: Bodový graf – míra kladení požadavků v rodině jako celku vs. poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=253)



Hypotézy H5-H6 odpovídají na výzkumnou otázku **O3: Mají adolescenti, kteří zažívají přísnou výchovu a chybí jim kladný emoční vztah od rodičů, tendenci tuto výchovu opakovat nebo jim slouží jako negativní model, kterému se jako budoucí rodiče chtějí raději vyhnout?** Podle odborné literatury se na utváření výchovného stylu podílí více faktorů, dle Čápa a Mareše (2007) bývá determinován výchovný styl mladých rodičů velmi předchozími zkušenostmi, tedy jakými způsoby je vychovávali jejich vlastní rodiče. Způsob výchovy je silně ovlivňován těmi zkušenostmi, který si dospělí přináší ze svého dětství“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 314). Výchovný styl může mít podobu bezděčného, neuvědomovaného napodobování, v jiných případech bývá záměrný (Čáp & Mareš, 2007). Podle Čápa a Mareše (2007) bývá záměrná „volba“ určitého způsobu výchovy mladými rodiči odůvodňována většinou právě jejich zkušenostmi s výchovou, kterou sami zažili, svědčí o tom jejich výpovědi. V hypotézách H5-H6 zjišťujeme, zdali existuje souvislost mezi percipovanou mírou kladení požadavků/poskytování volnosti rodičů z polí č. 1 a pole č. 3 a mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescentů těchto rodičů. **Tímto zjišťujeme, zdali adolescenti zažívající přísnou výchovu (silné či rozporné řízení) s nedostatkem kladného emočního vztahu (záporný emoční vztah) mají tendenci tíhnout také k silnému řízení – nižší volnost, vyšší požadavky.**

H5: Existuje statisticky významný vztah mezi mírou poskytování volnosti rodičů se záporným emočním vztahem/silným či rozporným řízením (pole č. 1 a pole č. 3) a předpokládanou mírou poskytování volnosti adolescenta jako rodiče.

H6: Existuje statisticky významný vztah mezi mírou kladení požadavků rodičů se záporným emočním vztahem/silným či rozporným řízením (pole č. 1 a pole č. 3) a předpokládanou mírou kladení požadavků adolescenta jako rodiče.

U vzorku adolescentů, kteří zažívají výchovu se silným/rozporným řízením a záporným emočním vztahem jsme nenašli na komponentové úrovni dimenze řízení žádné statisticky významné pozitivní ani negativní korelace (viz Tabulka 9, Tabulka 10). Neprokázali jsme tak, že by existovala souvislost mezi mírou požadavků rodičů a adolescentů z polí č. 1 a č. 3. Stejně tak jsme neprokázali, že by existovala souvislost mezi mírou poskytování volnosti rodičů a adolescentů z polí č. 1 a č. 3. Nemůžeme zcela posoudit, zdali pro adolescenty představují jejich rodiče tzv. negativní model, alespoň co se týče té části výchovného stylu, která je dána mírou řízení.

Tabulka 9: Souvislost mezi mírou volnosti rodičů z polí č. 1, č. 3 a poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=93)

Proměnná č. 1	Korelace jsou významné na hlad. p=,05; n=93
	Proměnná č. 2 Volnost (adolescenti zažívající výchovný styl rodičů z pole č. 1, pole č. 3)
Volnost (rodiče – pole č. 1, pole č. 3)	-,0769
	p=,464

Tabulka 10: Souvislost mezi mírou požadavků rodičů z polí č. 1, č. 3 a kladením požadavků adolescentů jako budoucích rodičů (n=93)

Proměnná č. 1.	Korelace jsou významné na hlad. p=,05; n=93
	Proměnná č. 2 Požadavky (adolescenti zažívající výchovný styl rodičů z pole č. 1, pole č. 3)
Požadavky (rodiče – pole č.1, pole č. 3)	,0834
	p=,427

O4: Souvisí vybrané osobnostní charakteristiky adolescentů s jejich preferencí výchovného stylu? Osobními charakteristikami se rozumí: extraverze, přívětivost, svědomitost, neuroticismus a otevřenost (BFI-10).

H7: Existuje statisticky významný vztah mezi osobními charakteristikami (dle BFI-10) a předpokládanou mírou kladení požadavků a poskytování volnosti adolescenta jako budoucího rodiče

Po ověření potenciálních souvislostí mezi osobnostními charakteristikami a mírou řízení byl na hladině významnosti p=,05 nalezen pouze jediný případ statisticky významného vztahu, a to mezi dvojicí proměnných – **Otevřenost a Volnost**. **Korelace mezi těmito proměnnými je pozitivní (R=0,2) a značí, že se zvyšující se mírou přívětivosti adolescentů se zvyšuje jejich tendence k vyšší míře poskytování volnosti jako budoucích rodičů.**

Tabulka 11: Souvislost mezi předpokládanou mírou poskytování volnosti a kladení požadavků a osobními charakteristikami dle BFI-10 (n=253)

Proměnná	Označené korelace jsou významné na hladině $p=,05$; $n=253$	
	Požadavky	Volnost
Extraverze	-0,021138	-0,063869
Přívětivost	-0,058552	0,200454
Svědomitost	0,121896	0,006821
Neuroticismus	-0,016060	0,010727
Otevřenost	-0,042590	0,092321

6 Diskuse

Hlavním úkolem našeho výzkumného šetření bylo zaměřit se na osoby v období adolescence a s pomocí spolehlivé kvantitativní dotazníkové metody, kterou je *Dotazník zjišťování způsobu výchovy v rodině* (Čáp & Boschek, 1994) zjistit, jaké se v rodinách těchto respondentů objevují výchovné styly. Mnohé studie prokázaly, že výchovný styl patří mezi hlavní determinanty, které nejvíce ovlivňují psychosociální vývoj a fungování dítěte (Joseph & John, 2008). Specifickým cílem šetření bylo navíc zkoumání potenciálních vztahů mezi zažívaným výchovným stylem a vlastními preferencemi adolescentů v dimenzi řízení. Zjednodušeně, zkoumali jsme například, zdali míra kladného emočního vztahu rodičů souvisí s mírou poskytování volnosti adolescenta, kterou on sám předpokládá, že by jako budoucí rodič svému dítěti poskytoval. Mimo jiné, prozkoumány byly i možné vztahy mezi osobními charakteristikami adolescentů a jimi předpokládanou mírou řízení, tedy poskytování volnosti a kladení požadavků.

Skrze popisné statistiky (viz kapitola 5.2.2) jsme podrobně odpověděli na první výzkumnou otázku, a to: *O1: Jaké výchovné styly ve svých rodinách adolescenti zažívají?* Pokud bychom měli tyto statistické údaje rozvést více v rámci diskuse, určitě musíme zmínit viditelný trend v podobě nárůstu podílu těch výchovných stylů, které jsou v rámci dimenze emočního vztahu určovány kladným až extrémně kladným vztahem vůči dítěti a v rámci dimenze řízení slabým či rozporným řízením. Tomu odpovídají výchovné styly z polí č. 6, č. 7., č. 8 a č. 9, kde pozorujeme prakticky dvojnásobně vyšší výskyt u našeho souboru v porovnání se standardizačním souborem Čápa a Boscheka (1994). V porovnání se standardizačním souborem naopak dramaticky ubyl výskyt výchovných stylů z polí č. 1 a č. 5, tedy klasické, autory nazvané, autokratické výchovy se silným řízením a záporným emočním vztahem (č. 1) a podle Čápa a Boscheka (1994) ideální formy výchovy se vzájemným porozuměním, bez extrémů v řízení a kontrole dítěte (č. 5). Shrnutí poznatků o výskytu výchovných stylů u našeho výzkumného souboru (vše viz Graf 2, kapitola 5.2.2.1): (1) relativní nárůst výchovných stylů vyznačujících se kamarádkým přístupem, tj. kladným až extrémně kladným emočním vztahem a slabým řízením (např. 14% zastoupení pole č. 8, které reprezentuje doslova kamarádkou výchovu a v našem souboru je dokonce druhým nejzastoupenějším výchovným stylem). (2) nízký výskyt klasické autokratické, chladné a přísné výchovy (3) naprosto stejný a zároveň nejvyšší výskyt výchovné stylu z pole č. 3 (29 %) jako u standardizačního souboru v roce 1994, přičemž tento výchovný styl je dán záporným vztahem k dítěti a rozporným

řízením a podle Čápa a Boscheka (1994) tento výchovný styl nevytváří vhodné podmínky pro správný vývoj dítěte a vzájemných vztahů rodič-dítě. Čáp a Boschek (1994) označují výchovný styl daný polem č. 3 jako tzv. pesimální výchovu (dnes hovoříme lépe o zavrhuující či zanedbávající výchově) a v rámci modelu devíti polí ji označuje doslova za nejhorší výchovu. Děti čelící tomuto způsobu výchovy pocházející často z komplikovaného rodinného prostředí, podle Břicháčka (1999) se k dítěti v rodině každý chová odlišným způsobem, to je pro děti nečitelné a matoucí a ústí to ve špatnou schopnost adaptace na životní dráhu. Do tohoto výchovného stylu z pole č. 3 bychom mohli pomyslně zařadit rodiče ze studie Parker (1983), jejichž výchova se vyznačovala nízkou péčí o dítě, ale zároveň vysokou mírou kontroly, studie hovoří konkrétně o *affectionless control*, což bychom mohli přeložit jako bezcitnou kontrolu. Nejdůležitější bylo, že Parker (1983) zjistil u dětí těchto rodičů vysoký výskyt depresivních jedinců. Konkrétně Čáp (1996) při svém výzkumu výchovných stylů a tvorbě modelu devíti polí zjistil u dětí rodičů z pole č. 3 nízkou míru stability a svědomitosti.

Domníváme se, že zjištěná data o výskytu výchovných stylů u našeho vzorku adolescentů korespondují s teoretickými poznatky o proměnách rodiny a jejím fungování v několika posledních dekáдах, možná i jen posledních letech. Rodičům jsou k dispozici mnohé odborné publikace, řada z nich je dnes již k dispozici rovněž na internetu, dále jsou jim k dispozici odborné kurzy, přednášky, videa, diskuse, zde všude mají možnost čerpat nové podněty na základě kterých mohou upravovat svůj způsob výchovy, mohou díky nim nad výchovou více přemýšlet. Výchovné styly se slabým či středním řízením souvisí s obecně uznávaným trendem ve výchově, kterým už nemá být slepě poslušné podrobující se dítě, ale dítě, které je vedeno k tomu, aby umělo přemýšlet o tom, jak jedná k druhým i sobě samému, hledá pravé životní hodnoty a je schopno mezi nimi volit (Mádrová, 1998). Za zajímavé zjištění považujeme naprosto stejný výskyt výchovného stylu z pole č. 3 (29 %) jako u standardizačního souboru Čápa a Boscheka (1994) z roku 1994. Zdá se, že takto vysoký výskyt tohoto výchovného stylu v České společnosti nebude náhodný, bohužel neexistují studie, zdali tento výchovný styl koreluje u rodičů s nějakými psychickými poruchami nebo zdali je například přirozeně vyskytující se kombinací osobnostních charakteristik a přeneseného výchovného stylu ze svého dětství apod.

Další výzkumné otázky O2, O3 a O4 byly zodpovídány skrze výsledky vzešlých z testování stanovených hypotéz. Jak jsme již v této práci zmínili, celkový způsob výchovy nelze v rámci kvantitativního šetření statisticky zpracovávat (korelace, rozdíly apod.),

jelikož je výsledkem složitějšího analyticko-syntetického postupu. Rozhodli jsme se tedy pro účely tohoto výzkumu řešit druhou výzkumnou otázku *O2: Souvisí zažitý výchovný styl v adolescenci s vlastní preferencí výchovného stylu jako budoucího rodiče?* na komponentové úrovni a zjišťovali, zdali existuje vztah mezi nějakým z těchto čtyř komponentů percipovaného výchovného stylu (tj. kladný emoční vztah, záporný emoční vztah, požadavky, volnost) a komponentou požadavky a volnost adolescenta jako budoucího rodiče. Otestovali jsme tak, zdali některá ze čtyř komponent výchovného stylu rodičů mít být ve vztahu s momentální tendencí adolescentů v poskytování volnosti nebo kladení požadavků jako budoucích rodičů.

V rámci komponent emočního vztahu rodičů jsme zjistili, že mezi mírou kladného emočního vztahu rodičů a mírou volnosti nebo kladení požadavků adolescentů není žádný statisticky signifikantní vztah. Jediný statisticky signifikantní (negativní) vztah byl zjištěn mezi záporným vztahem rodičů a mírou poskytování volnosti adolescentů ($R=-0,195$). Prokázali jsme tak, že čím více adolescenti percipují emoční vztah svých rodičů záporně, což se projevuje podle Čápa (1990) ve výchově výčitkami, nenávisť, odkládání dětí jiným osobám, častým trestáním či lhostejností k úspěchům, tím se snižuje míra poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů. Více korelací bylo nalezeno, což je pochopitelné, při ověřování vztahů mezi komponenty požadavků a volnosti u svých rodičů a u adolescentů. Zjistili jsme, že předpokládaná míra kladení požadavků adolescentů statisticky významně negativně koreluje jak s volností, kterou jim rodiče poskytují ($R=-0,555$), tak s jejich mírou rodičovských požadavků ($R=0,199$). Co se týká předpokládané volnosti adolescentů jako budoucích rodičů, zde jsme zjistili statisticky významný negativní vztah mezi mírou požadavků rodičů a volnosti adolescentů ($R=-0,423$). Vztah mezi zažívanou volností v rodině adolescentů a jejich předpokládanou mírou poskytování volnosti jako budoucích rodičů nebyl zjištěn žádný významný vztah.

V hypotéze *O3: Mají adolescenti, kteří zažívají přísnou výchovu a chybí jim kladný emoční vztah od rodičů, tendenci tuto výchovu opakovat nebo jim slouží jako negativní model, kterému se jako budoucí rodiče chtějí vyhnout?* jsme ověřovali, zdali můžeme vidět tendenci adolescentů zažívající tu nejpřísnější a nejchladnější výchovu si tento rodičovský postoj přenášet do představ o svém vlastním rodičovském postoji. Na rozdíl od celého vzorku, kde jsme prokázali existující pozitivní vztah mezi mírou kladení požadavků rodičů a požadavky adolescentů jako budoucích rodičů, u tohoto vymezeného vzorku rodičů a jejich

potomků jsme tento vztah neprokázali, stejně tak nebyl zjištěn vztah mezi komponentami volnosti.

Výsledky testování hypotéz vztahujících se k výzkumné otázce O3 neprokázaly, že by adolescenti prožívající přísnou a chladnou výchovu měli tendenci tíhnout k stejně silnému řízení (vysoký stupeň požadavků, nízký stupeň volnosti) jako jejich rodiče. Nebyla ani zjištěna negativní korelace, která by naopak napovídala o vnímání svých rodičů jako negativních modelů, jejichž přísnou výchovu bychom jako budoucí rodič nechtěli následovat. Pole č. 1 a č. 3 představují podle Čápa a Mareše (2007) ty nejméně vhodné výchovné styly a tvrdí, že při vnímání rodičů jako negativního modelu se v případě řízení budoucí rodič může uchýlit až k naprosto opačnému extrému, tedy v tomto případě extrémně liberální výchově. U našeho výzkumného souboru adolescentů z polí č.1 a č. 3, zažívající přísnou a citově chladnou výchovu, jsme u nich však neprokázali ani tendenci opakovat (positivní vztah) ani se vyvarovat (negativní vztah) takto přísné výchově, jakou zažívají od svých navíc citově chladných rodičů.

U samotných adolescentů jsme se v rámci hypotéz soustředili z prospektivního hlediska pouze na dimenzi řízení a ověřili vztahy rovněž s dimenzí řízení u jejich rodičů, ale i emočního vztahu rodičů, tedy oběma dimenzemi tvořících výchovný styl. U samotných adolescentů jsme se z prospektivního hlediska nezaměřili na jejich emoční vztah v rámci výchovného stylu jako budoucích rodičů, a tak jsme rozhodnuli alespoň ověřit, zdali nějaké jejich osobní charakteristiky souvisí s mírou řízení, které jako budoucí rodiče u sebe předpokládají. K tomu jsme využili stále využívaný a komplexní, pětifaktorový model Big Five, přesněji zkrácenou verzi dotazníku BFI-44, dotazník BFI-10, umožňující měřit 5 rysů osobnosti dle Big Five modelu – otevřenost vůči zkušenostem, svědomitost, extraverte, přívětivost a neuroticismus. Tímto postupem a následným zjištěním jsme poskytly odpověď na O4: *Souvisí vybrané osobnostní charakteristiky adolescentů s jejich preferencí výchovného stylu? Osobními charakteristikami se rozumí: extraverte, přívětivost, svědomitost, neuroticismus a otevřenost (BFI-10).*

V rámci všech 5 osobnostních rysů jsme u našeho souboru adolescentů našli pouze jeden statisticky významný vztah ($R=0,2$), a to mezi přívětivostí a volností. Pokud se podíváme na charakteristiky osob s vysokým skórem přívětivosti, zjišťujeme, že se vyznačují v porovnání s druhými svou vyšší důvěřivostí, vřelostí, skromností, ochotou spolupracovat a neradí někoho čímkoli obtěžují nebo po něm něco žádají (John & Srivastava,

1999). Pokud bychom v modifikovaném dotazníku měřili i emoční vztah adolescentů jako budoucích rodičů, domníváme se, že by to nebylo příliš validní, i proto jsme se tímto způsobem snažili alespoň částečně přiblížit k jejich emocionální složce osobnosti a tu spojit následně s jejich předpokládanou mírou řízení. Pokud se podíváme zpětně na data získaná z dotazníku BFI-10, vidíme, že náš soubor na škále přívětivosti dosáhl celkového průměru 6,78 (Med = 7, Mod = 7).

Tímto jsme u našeho souboru prokázali, že čím více skórují adolescenti na škále přívětivosti, tím se u nich zvyšuje míra volnosti, kterou by preferovali v rámci svého vlastního výchovného stylu, a dále také, že právě v našem souboru byl poměrně vysoký výskyt těchto jedinců s normální až vysokou přívětivostí (skór 7 a vyšší u 57,4 % respondentů). Na základě našich dat se můžeme domnívat, že dnešní trend volnějšího a kamarádštějšího pojetí výchovy, který můžeme sledovat již u rodičů adolescentů v našem vzorku, bude u těchto adolescentů s velkou pravděpodobností pokračovat.

Jako u každého, i u našeho výzkumu, můžeme nalézt několik limitů, které se pojí s konkrétní kvalitativní či kvantitativní metodikou. Námi zvolený kvantitativní design, konkrétně testová baterie složená z originálního *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*, jeho modifikace a osobnostního testu BFI-10, byla poměrně obsáhlá, čítala celkově 110 položek, proto mohlo být pro některé respondenty vyplnění náročnější, avšak po následné analýze byly nalezena a vyřazena data z důvodu stereotypie pouze od dvou respondentů. Z důvodu nelogicky rozporujících si odpovědí nebyla vyřazena data žádná. Dalším limitem výzkumu je skutečnost, že náš výzkumný soubor nemůžeme považovat za reprezentativní, a tak nemůžeme data vztahovat na celou populaci českých adolescentů od 15 do 20 let, jelikož náš soubor nebyl vybrán na principu náhodného výběru, ale na základě dobrovolné účasti při vyplnění testové baterie online na internetu. Za teoretické omezení pro interpretaci výsledků se nám jevil nepoměr mezi počtem chlapců (29 %) a dívek (71 %), ale při analýze dat jsme nenašli žádné zjevné ani statisticky významné rozdíly v přístupech rodičů vůči jednomu z pohlaví.

Za jistý limit pro implikaci zjištění tohoto výzkumu považujeme v jeho nastavení na přítomnost a v kombinaci s kvantitativní anonymní dotazníkovou metodou nemožnost provedení replikace výzkumu na zcela stejném souboru za pár let, což by bylo bezesporu zajímavé a data by tak mohla být více zhodnocena. Námi zjištěné rodičovské tendence adolescentů v úrovni řízení v závislosti na tom, jakou prožívají výchovu a jaká je jejich

osobnost, považujeme za zajímavá zjištění a poskytují další vhled do problematiky determinace výchovného stylu jako stěžejního faktoru majícího vliv na fyzický, psychický i sociální vývoj vychovávaného. Z diskutovaných limitů se tak nabízí určitý námět pro další výzkum, který by mohl spočívat v podobném kvantitativním, avšak longitudinálním výzkumu na jednom souboru, který by mohl zařadit mimo zažitou výchovu a osobnost adolescentů ještě další proměnné, které ovlivňují utváření vlastního výchovného stylu, kupříkladu inteligenci. Podobný výzkum by mohl výrazně přispět k zjištění o vzájemné interakci, síle a proměnách v čase těch hlavních faktorů, které spoluvytváří výchovný styl od začátku adolescence do početí potomka i při jeho výchově.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo komplexní zmapování problematiky výchovných stylů od jejich prvních koncepcí Kurta Lewina v 30. letech 20. století, postupně vznikajících vědeckých poznatků o jejich rozličných vlivech na osobnost vychovávaného dítěte až po názory odborníků na to, jaké hlavní faktory ovlivňují utváření výchovného stylu budoucího rodiče. V teoretické části práce jsme snažili ve většině kapitol o rodině, výchově i výchovných stylech čerpat nejenom z původních literárních zdrojů, ale opřít se také o novější literaturu, studie či odborné články, které k těmto tématům poskytují určité nové náhledy a modernější pojetí. Ve většině kapitol se snažíme poznatky směřovat ke skupině, na kterou je tato práce prioritně zaměřená, tedy ke skupině adolescentů.

Cíle empirické části navazují tematicky na část teoretickou a hlavním cílem bylo díky kvantitativnímu výzkumnému designu zmapovat na výzkumném souboru českých adolescentů výskyt výchovných stylů, čímž bylo docíleno skrze administraci *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*, kde adolescenti reportovali o výchovných praktikách svých rodičů. Tato metoda byla vybrána, jelikož byla zkonstruována Janem Čápem, předním českým pedagogickým psychologem a teoretikem, jenž se významnou část profesního života výchovnými styly zabýval a vytvořil svůj model devíti polí a k němu příslušnou psychodiagnostickou metodu, která se ukázala být spolehlivou, validní a byla standardizována právě i pro věkovou skupinu adolescentů (13-20 let). V první výzkumné otázce nás zajímal výskyt jednotlivých výchovných stylů u našeho vzorku, tedy jaké druhy výchovy se vyskytují více a jaké zase méně.

Výrazným zjištěním byl poměrně nízký výskyt tradiční, autokratické či patriarchální výchovy (pole č. 1), vyznačující se citovou chladností rodičů doplněnou o silné řízení, kontrolování a trestání dítěte. V našem souboru reportovalo tento výchovný styl u rodičů 8,5 %, u normativního souboru z roku 1994 byl výskyt 19,5 %, rozdíl 11 % vnímáme jako markantní. Pokud se podíváme na graf s rozložením jednotlivých výchovných stylů našeho vs normativního souboru (viz Graf 2), vidíme jasné potvrzení trendu, o kterém referuje odborná veřejnost v čele s dětskými psychology, spočívající v oslabení rodičovské autority dříve založené na silném řízení, a tak přibývajících výchovných stylů založených na kladném či extrémně kladném emočním vztahu k dítěti a sníženými požadavky na dítěte v oblasti řízení, tedy méně požadavků a větší ponechání volnosti dětem. Pro ilustraci můžeme zmínit příklon některých rodičů k principům Montessori pedagogiky, jež prosazuje princip

důsledků vlastního jednání a naprosto svobodné volby dětí nebo v internetovém prostředí dobře známé tzv. *nevýchově*, jež odmítá tvrdou autoritativní výchovou založenou na trestech a odměnách, a mnoho dalších přístupů, které bývají označovány termíny jako partnerský přístup nebo kamarádká výchova. V dnešní společnosti jsme svědkem pravděpodobně největší diverzity obyvatelstva v celé historii, máme takřka neomezený přístup k informacím, existují nové formy rodiny, nové formy profesí, různé možnosti v oblasti zájmů, přístupu ke zdraví a s tím vším, jak se mění společnost, mění se nevyhnutně i fungování rodin a jak se zdá, s touto diverzitou se mění i poměr známých výchovných stylů a co víc, některé výchovné směry již nemůže do klasických teorií výchovného stylu zařadit a hledáme tak pro ně nová pojmenování (viz kapitoly 3.3.5.1, 3.3.5.2, 3.3.5.3) a zkoumáme, jaká pozitiva i negativa tyto výchovné styly na děti mají. Ukazuje se, že některé výchovné styly mohou mít kladný vliv na vývoj dětí v určité oblasti, ale jiné zase zapříčiňují problémy.

Právě zde se vracíme obloukem k úvodním slovům této práce o nikdy nekončícím dilematu, které řeší rodiče i odborníci, tedy otázce jakési správné či nejvhodnější výchovy. Cílem teoretické části práce nebylo přinést jakoukoli, ani částečnou, odpověď na tuto složitou otázku, ale zmapovat téma rodiny a výchovy co nejvíce přehledně a komplexně, využít odborné literatury a vědeckých studií, a podnítit tak u případného čtenáře přemýšlení nad tím, jak vychovává své dítě či jak by chtěl svého budoucího potomka na základě podaných faktů v této práci vychovávat.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- 1) Adalbjarnardottir, S., & Hafsteinsson, L. G. (2001). Adolescents' perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11(4), 401-423.
- 2) Alonso-Geta, P. M. (2012). Parenting style in Spanish parents with children aged 6 to 14. *Psicothema*, 24(3), 371-376.
- 3) American Psychological Association. (2002). Developing adolescents: A reference for professionals. *Washington, DC: American Psychological Association*.
- 4) Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- 5) Augustyn, J. (2004). *Být otcem*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- 6) Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.
- 7) Batoool, S. S. (2013). Lack of adequate parenting: A potential risk factor for aggression among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2).
- 8) Borg-Laufs, M. (2013). Basic Psychological Needs in Childhood and Adolescence. *Journal of Education and Research*, 3(1), 41-51.
- 9) Břicháček, V. (1999). Sociálně maladaptované děti a mladiství. *Sociální pediatrie- vybrané kapitoly*, 1, 151-158. n: Dunovský, J. et al. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. (pp. 151–158). Praha: Grada.
- 10) Cibulec, J. (1980). *Soužití tří generací*. Praha: Práce.
- 11) Corneau, G. (2000). *Anatomie lásky: vztahy otec-dcera, matka-syn a jejich vliv na budoucí partnerské vztahy*. Praha: Portál.
- 12) Corthorn, C. (2018). Benefits of mindfulness for parenting in mothers of preschoolers in Chile. *Frontiers in psychology*, 9, 1443.
- 13) Curtis, A. C. (2015). Defining adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7(2), 2.
- 14) Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. ISV.
- 15) Čáp, J. (1990). *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Státní pedagogické nakladatelství.
- 16) Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- 17) Čáp, J., & Boschek, P. (1994). Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Příručka. *Bratislava, Brno: Psychodiagnostika, sro*.

- 18) Čáp, J., & Boschek, P. (1994). Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. *Brno: Psychodiagnostika*.
- 19) Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- 20) Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada Publishing as.
- 21) Český statistický úřad (ČSÚ). Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/45964328/1300691703.pdf/ce3cde52-76e0-45ed-8d54-03eb481d2af8?version=1.1>
- 22) Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. *ERIC Digest*.
- 23) Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.
- 24) Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- 25) Demos, J., & Demos, V. (1969). Adolescence in historical perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 632-638.
- 26) Doepke, M., & Zilibotti, F. (2014). Tiger moms and helicopter parents: The economics of parenting style.
- 27) Duby, G. (1999). *Vznešené paní z 12. století: Památka babiček*. Atlantis.
- 28) Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical child and family psychology review*, 12(3), 255-270.
- 29) Ennenová, E. (2001). *Ženy ve středověku*. Praha: Argo.
- 30) Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- 31) Gershoff, E. T. (2008). Report on physical punishment in the United States: What research tells us about its effects on children.
- 32) Giedd, J. N. (2015). The amazing teen brain. *Scientific American*, 312(6), 32-37.
- 33) Gillernová, I. (2004). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. *Psychologické dny*, 1-14.
- 34) Gillernová, I. (2011). Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. In: Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. 121-134. Praha: Grada.
- 35) Grecmanová, H. (2003). *Obecná pedagogika II*. 2. vyd., dotisk. *Olomouc: Hanex*.

- 36) Haggblom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., ... & Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139-152.
- 37) Hartshorne, J. K., & Germine, L. T. (2015). When does cognitive functioning peak? The asynchronous rise and fall of different cognitive abilities across the life span. *Psychological science*, 26(4), 433-443.
- 38) Havlík, R., & Kořa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- 39) Holden, G. W. (2014). *Parenting: A dynamic perspective*. Sage Publications.
- 40) Horská, P. (1990). *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama.
- 41) Hoskins, D. H. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societies*, 4(3), 506-531.
- 42) Hřebíčková, M., Jelínek, M., Blatný, M., Brom, C., Burešová, I., Graf, S., ... & Zábrodská, K. (2016). Big Five Inventory: Základní psychometrické charakteristiky české verze BFI-44 a BFI-10. *Ceskoslovenska psychologie*, 60(6).
- 43) Chan, T. W., & Koo, A. (2011). Parenting style and youth outcomes in the UK. *European sociological review*, 27(3), 385-399.
- 44) Cheal, D. J. (2008). *Families in today's world: a comparative approach*. New York: Routledge.
- 45) Chua, A. (2011). Why Chinese mothers are superior. *The Wall Street Journal*, 8.
- 46) Ivanowski, B., & Malhi, G. S. (2007), 'The psychological and neurophysiological concomitants of mindfulness forms of meditation', *Acta Neuropsychiatrica*, 19, pp. 76–91.
- 47) John, O. P., & Srivastava, S. (1999). *The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 102–138). Guilford Press.
- 48) Joseph, M. V., & John, J. (2008). Impact of parenting styles on child development. *Global Academic Society Journal: Social Science Insight*, 1(5), 16-25.
- 49) Juang, L. P., Qin, D. B., & Park, I. J. (2013). Deconstructing the myth of the “tiger mother”: An introduction to the special issue on tiger parenting, Asian-heritage families, and child/adolescent well-being. *Asian American Journal of Psychology*, 4(1), 1.
- 50) Kar, S. K., Choudhury, A., & Singh, A. P. (2015). Understanding normal development of adolescent sexuality: A bumpy ride. *Journal of human reproductive sciences*, 8(2), 70.

- 51) Keating, D. P. (2004) Cognitive and brain development. In *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd edn) (Lerner, R.J. and Steinberg, L.D., eds), pp. 45–84, Wiley
- 52) Kon, I. S. (1986). *Kapitoly z psychologie dospívajících*. Praha: SPN
- 53) Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- 54) Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168-181.
- 55) Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- 56) Langmeier, J., & Matejček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Karolinum.
- 57) Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program?. *Child development*, 78(4), 1083-1099.
- 58) LeCuyer, E. A., & Swanson, D. P. (2017). A within-group analysis of African American mothers' authoritarian attitudes, limit-setting and children's self-regulation. *Journal of child and family studies*, 26(3), 833-842.
- 59) Leman, K. (2008). *Na otci záleží*. Praha: Návrat domů.
- 60) Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- 61) Liem, J. H., Cavell, E. C., & Lustig, K. (2010). The influence of authoritative parenting during adolescence on depressive symptoms in young adulthood: Examining the mediating roles of self-development and peer support. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 73-92.
- 62) Lippold, M. A., Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., Nix, R. L., & Greenberg, M. T. (2015). Understanding how mindful parenting may be linked to mother–adolescent communication. *Journal of youth and adolescence*, 44(9), 1663-1673.
- 63) Lovasová, L. (2006). *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- 64) Lovasová, V. (2011). *Subjektivní symbolická vizualizace psychologie rodiny*. Západočeská univerzita v Plzni.
- 65) Mádrová, E. (1998). *Zkuste být dítětem*. Portál.
- 66) Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92.

- 67) Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92.
- 68) Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- 69) Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (Vyd. 6). Portál.
- 70) Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. rozš. a přeprac. Praha: Sociologické nakladatelství.
- 71) McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2003). Socioculture Influences on Body Image and Body Changes Among Adolescent Boys and Girls. *Journal Of Social Psychology*, 143(1), 5-26.
- 72) Miller, M. J. (2010). Neglectful parenting: The impact on children.
- 73) Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Sociologické nakladatelství.
- 74) Munsey, C. (2006). Emerging adults: The in-between age. *Monitor on Psychology*, 37(7). <http://www.apa.org/monitor/jun06/emerging>
- 75) Nam, S., & Chun, J. (2014). Influencing factors on mothers' parenting style of young children at risk for developmental delay in South Korea: The mediating effects of parenting stress. *Children and Youth Services Review*, 36, 81-89.
- 76) National Research Council. (2011). *The science of adolescent risk-taking: Workshop report*. National Academies Press.
- 77) Nicholls, C. J. (2018). *Neurodevelopmental disorders in children and adolescents: A guide to evaluation and treatment*. Routledge.
- 78) Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of adolescence*, 35(5), 1177-1190.
- 79) Parenting Styles (Social Science) [Online]. Dostupné z: http://what-when-how.com/wp-content/uploads/2011/04/tmpCE22_thumb1_thumb.png
- 80) Parker, G. (1983). Parental affectionless control as an antecedent to adult depression: a risk factor delineated. *Archives of general psychiatry*, 40(9), 956-960.
- 81) Paus, T., Zijdenbos, A., Worsley, K., Collins, D. L., Blumenthal, J., Giedd, J. N., ... & Evans, A. C. (1999). Structural maturation of neural pathways in children and adolescents: in vivo study. *Science*, 283(5409), 1908-1911.
- 82) Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Amosium servis.
- 83) Pelikán, J. (2004). *Výchova pro život*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV nakladatelství.

- 84) Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Portál.
- 85) Posey, B. M. (2014). The effect of parenting styles on substance use and academic achievement among delinquent youth: Implications for selective intervention practices (Unpublished Master's thesis). *Arizona State University, Tempe, AZ*.
- 86) Prekop, J., & Schweizer, C. (2012). *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu* (6. vyd). Praha: Portál.
- 87) Pritchard-Boone, A. L. (2007). The relation between parenting styles and attributional styles across generations.
- 88) Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). *Praha: Portál*.
- 89) Rammstedt, B., & John, O.P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203–212.
- 90) Rhee, K. E., Lumeng, J. C., Appugliese, D. P., Kaciroti, N., & Bradley, R. H. (2006). Parenting styles and overweight status in first grade. *Pediatrics*, 117(6), 2047-2054.
- 91) Rogge, J. U. (2013). *Rodiče určují hranice* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- 92) Rosli, N. A. (2014). Effect of parenting styles on children's emotional and behavioral problems among different ethnicities of Muslim children in the US.
- 93) Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Portál.
- 94) Severe, S. (2000). *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál.
- 95) Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226.
- 96) Singer, T., Seymour, B., O'doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303(5661), 1157-1162.
- 97) Singly, F. D. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- 98) Smith, A. B. (2006). The state of research on the effects of physical punishment. *Social Policy Journal of New Zealand*, 27, 114.
- 99) Smith, H. (2004). *Děti a rozvod*. Portál, sro.
- 100) Sowell, E. R., Trauner, D. A., Gamst, A., & Jernigan, T. L. (2002). Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: a structural MRI study. *Developmental medicine and child neurology*, 44(1), 4-16.

- 101) Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., ... & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental psychology*, 40(1), 67.
- 102) Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74.
- 103) Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie* (2. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 104) Šmahelová, B. (2008). *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. MSD.
- 105) Šmelová, E. (2008). *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 106) Ulutas, I., & Aksoy, A. B. (2014). The impact of helicopter parenting on the social connectedness and anxiety level of university students. In *International Academic Conference on Social Sciences and Humanities*.
- 107) Vacínová, T. (2009). *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- 108) Vašutová, M. (2005). *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostravská univerzita-Filozofická fakulta.
- 109) Vágnerová, M. (201abe2). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac.). Praha: Karolinum.
- 110) Vaníčková, E. (2004). *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Praha: Grada.
- 111) Weikert, A. (2007). *Výchova dítěte: osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku*. Praha: Vašut.
- 112) Winget, L. (2012). *Za svoje děti si můžete sami, aneb, Jablko nepadne daleko od stromu: jak vychovat zodpovědné a tvůrčí rodiče*. Ikar.
- 113) Wong, K., Hicks, L. M., Seuntjens, T. G., Trentacosta, C. J., Hendriksen, T. H., Zeelenberg, M., & van den Heuvel, M. I. (2019). The role of mindful parenting in individual and social decision-making in children. *Frontiers in Psychology*, 10, 550.
- 114) Wright, N. H. (1998). *Navždy tátovo děvče: [vztah mezi otcem a dcerou]*. Praha: Návrat domů.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Nárůst neurálních spojení mezi 12.-30. rokem (Giedd, 2015, s. 35).....	16
Obrázek 2: Ukázka rozdílu ve vývoji limbického systému a prefrontálního kortexu v období adolescence (Giedd, 2015, s. 36).....	19
Obrázek 3: Příklad modelu dvou nezávislých dimenzí (Čáp, 1997, s. 334).....	48
Obrázek 4: Circumplex model čtyř výchovných stylů (dostupné z: Parenting Styles (Social Science) [Online])	50
Obrázek 5: Model dvanácti polí (Čáp, 1996, s. 153).....	51
Obrázek 6: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (Čáp & Mareš, 2001, s. 306)..	52
Obrázek 7: Výskyt jednotlivých způsobů výchovy v populaci (Gillernová, 2004, s. 6)...	53

Seznam grafů

Graf 1: Výskyt jednotlivých výchovných stylů dle modelu devíti polí (n=253).....	68
Graf 2: Srovnání výskytu výchovných stylů dle modelu devíti polí v procentech (n=253)	71
Graf 3: Bodový graf – kladný emoční vztah v rodině jako celku vs. požadavky adolescentů jako budoucích rodičů (n=253).....	74
Graf 4: Bodový graf – kladný emoční vztah v rodině jako celku vs. poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=253).....	75
Graf 5: Bodový graf – záporný emoční vztah v rodině jako celku vs. požadavky adolescentů jako budoucích rodičů (n=253).....	76
Graf 6: Bodový graf – záporný emoční vztah v rodině jako celku vs. poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=253).....	76
Graf 7: Bodový graf – volnost v rodině jako celku vs. kladení požadavků adolescentů jako budoucích rodičů (n=253).....	77
Graf 8: Bodový graf – volnost v rodině jako celku vs. poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=253).....	78

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet respondentů dle pohlaví a věku (n=253).....	65
Tabulka 2: Deskriptivní statistiky normativního standardizačního souboru (N=1568)	67
Tabulka 3: Deskriptivní statistiky výzkumného souboru (n=253).....	67
Tabulka 4: Procentuální zastoupení jednotlivých výchovných stylů (n=253).....	68
Tabulka 5: Výskyt a procentuální zastoupení v dimenzi emočního vztahu v rodině jako celku (n = 253).....	71
Tabulka 6: Výskyt a procentuální zastoupení v dimenzi řízení v rodině jako celku (n=253).....	71
Tabulka 7: Výskyt a procentuální zastoupení v dimenzi řízení – prospektivní	73
Tabulka 8: Srovnání naměřených průměrných hodnot jednotlivých škál dotazníku BFI-10 u referenčních souborů (S2, S3) a našeho výběrového souboru.....	73
Tabulka 9: Souvislost mezi mírou volnosti rodičů z polí č. 1, č. 3 a poskytování volnosti adolescentů jako budoucích rodičů (n=93).....	81
Tabulka 10: Souvislost mezi mírou požadavků rodičů z polí č. 1, č. 3 a kladením požadavků adolescentů jako budoucích rodičů (n=93).....	81
Tabulka 11: Souvislost mezi předpokládanou mírou poskytování volnosti a kladení požadavků a osobními charakteristikami dle BFI-10 (n=253)	82