

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Kateřina Hoblová, DiS.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra Sociální pedagogiky

Transgenerační přenos výchovných stylů v rodinách současných rodičů

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Hoblová, DiS.
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Kateřina Hoblová
Studium:	P15K0110
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Název bakalářské práce:	Transgenerační přenos výchovných stylů v rodinách současných rodičů
Název bakalářské práce AJ:	Transgenerational transmission of parenting styles in families of contemporary parents

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V bakalářské práci na téma "Transgenerační přenos výchovných stylů v rodinách současných rodičů" budeme směřovat pozornost k stylům výchovy, které se v rodinách objevují opakovaně v rámci sdílení v rodových liniích. Cílem bakalářské práce bude popsat a na základě odborných pramenů analyzovat transgenerační přenos v rodinách, s akcentem k předávání způsobů a elementů výchovy, a ve výzkumném šetření zjistit zkušenosti současných rodičů s opakováním výchovných stylů v jejich rodinách. Bude zvolena kvalitativní výzkumná strategie, metodou sběru dat bude semistrukturovaný rozhovor, data budou analyzována za využití kódování a kategorizace.

TÓTHOVÁ, J., Úvod od transgenerační psychologie rodiny. Transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení, 1. Vydání, Praha: Portal, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-856-2. MATOUŠEK, O., Rodina jako instituce a vztahová síť. 3. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9. GAVORA, P., Úvod do pedagogického výzkumu. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

Garantující pracoviště: **Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta**

Vedoucí práce: **Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.**

Oponent: **Mgr. Leona Stašová, Ph.D.**

Datum zadání závěrečné práce: **6.11.2014**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením Mgr. Gabriely Slaninové, Ph.D., vedoucí bakalářské práce, samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Práce je uložena v souladu s lektorským výnosem č. 1/2013.

V Hradci Králové dne 15. 11. 2019

.....

podpis

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Gabriele Slaninové, Ph.D. za odborné vedení, poskytnutí cenných rad, připomínek a za ochotu a trpělivost při vedení závěrečné části mé práce. Poděkování patří také konverzačním partnerům, jež mi věnovali svůj čas a mé rodině, především matce, která suplovala chůvu, a přátelům, kteří mi byli oporou.

V Hradci Králové dne 15. 11. 2019

Anotace

HOBLOVÁ, Kateřina. *Transgenerační přenos výchovných stylů v rodinách současných rodičů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 63 s., Bakalářská práce.

V bakalářské práci na téma „Transgenerační přenos výchovných stylů v rodinách současných rodičů“ směřujeme naši pozornost k stylům výchovy, které se v rodinách objevují opakovaně v rámci rodových linií. Výchova je v současné době velmi diskutované téma. Pohledy autorů, kteří se tématem zabývají (např. L. Trapková, V Chvála, J. Tóthová), se různí. Ze všech lze usuzovat, že postoj k výchově dětí ovlivňuje výchova nás samotných. Na úvodní kapitoly, které vymezují rodinu, její typy a funkce, pojem výchovu a styly s ní spojené a v neposlední řadě transgenerační přenos, navazuje výzkumné šetření zaměřené na zjišťování podrobných a jedinečných zkušeností respondentek s přenosem výchovných stylů v jejich rodinách. Cílem bakalářské práce je proto popsat a na základě odborných pramenů analyzovat transgenerační přenos v rodinách, s akcentem k předávání způsobů a elementů výchovy, a ve výzkumném šetření zjistit zkušenosti současných rodičů s opakováním výchovných stylů v jejich rodinách. Za tímto účelem je zvolena kvalitativní výzkumná strategie, metodou sběru dat je semistrukturovaný rozhovor, data jsou analyzována za využití kódování a kategorizace.

Klíčová slova: rodina, výchova, výchovný styl, transgenerační přenos

Annotation

HOBLOVÁ, Kateřina. *Generationsübergreifende Weitergabe von Erziehungsstilen in Familien zeitgenössischer Eltern*: Pädagogische Fakultät der Universität Königgrätz, 2018. 63 Seiten., der Bachelorarbeit.

In der Bachelorarbeit zum Thema „Generationsübergreifende Weitergabe von Erziehungsstilen in Familien zeitgenössischer Eltern“ richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Stile der Erziehung, die sich in den Familien im Rahmen der Herkunft immer wiederholen. Über das Thema Erziehung wird in der heutigen Zeit sehr viel diskutiert. Die Ansichten der Autoren, die sich mit dem Thema auseinandersetzen (z. B. L. Trapková, V Chvála, J. Tóthová) sind unterschiedlich. Anhand aller Theorien lässt sich schlussfolgern, dass die Erziehung von Kindern sehr von der Erziehung der eigenen Eltern beeinflusst wird. Im einleitenden Kapitel wird der Begriff „Familie“ definiert, ihre Typen und Funktionen, das Konzept der Erziehung und die Stil sowie die damit verbundene generationenübergreifende Weitergabe. Die anschließende Follow-up-Forschung zielt darauf ab, detaillierte und einzigartige Erfahrungen der Befragten mit dem Transfer von Bildungsstilen in ihren Familien herauszufinden. Ziel dieser Bachelorarbeit ist es daher, die transgenerationale Übertragung in Familien anhand fachgerechter Quellen zu beschreiben und zu analysieren, mit Schwerpunkt auf der Weitergabe von Erziehungsarten und -element, um in der Forschung die Erfahrung zeitgenössischer Eltern mit sich wiederholenden Erziehungsstilen in ihren Familien herauszufinden. Zu diesem Zweck wird eine qualitative Forschungsstrategie gewählt, die Methode der Datenerhebung ist ein semi-strukturiertes Interview, die Daten werden mittels Codierung und Kategorisierung analysiert.

Schlüsselwörter: Familie, Erziehung, Erziehungsstil, transgenerationale Übertragung.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 Stav poznání a teoretický background	12
2 Rodina a její význam pro dítě.....	15
2.1 Druhy rodiny – od nukleární po prokreační	16
2.2 Funkce rodiny.....	17
3 Výchova jako cílené působení na jedince	21
3.1 Výchova v rodině	21
3.1.1 <i>Výchovné styly jakožto snaha vychovat dítě v souladu s hodnotami</i>	22
3.1.2 <i>Výchovné postoje</i>	23
4 Transgenerační přenos v rodinách.....	25
4.1 Transgenerační přenos jako vědomé a nevědomé předávání životních témat, strategií a vzorců chování	25
4.2 Transgenerační přenos výchovných stylů	26
5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ	28
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	28
5.2 Zvolená metoda výzkumu	29
5.3 Nástroj sběru dat	30
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku a kritéria výběru respondentů	31
5.5 Popis vlastního zkoumání	32
6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	34
7 DISKUSE VÝSLEDKŮ.....	49

ZÁVĚR	56
SEZNAM LITERATURY.....	59
PŘÍLOHY.....	62
Struktura otázek pro rozhovor - Příloha č. 1	62

ÚVOD

„Neexistuje jiná rozumná forma výchovy než být příkladem – nelze-li jinak, tedy odstrašujícím.“

Albert Einstein

Jako téma bakalářské práce jsme zvolili „Transgenerační přenos výchovných stylů v rodinách současných rodičů“, kdy tuto problematiku vnímáme jako velmi aktuální. Pro tradiční společnost měla rodina hodnotu a význam. V dnešní společnosti je kladen velký důraz na jedince a jeho formování osobnosti, na jeho potenciál a socializaci. V periodě času můžeme vnímat dle Blažkové změny především v uplatňování výchovných stylů. Předchozí generace aplikovala ve výchově zejména autoritativní výchovný styl. Kdežto v současnosti se můžeme setkat nejvíce se stylem demokratickým, který je specifický oboustranným respektem mezi rodičem a dítětem a jejich vzájemnou spoluprací. Změny jsou patrné také v podobě rodiny. Proti dobám minulým je vcelku běžná verze partnerského soužití a společností je také mnohdy akceptována. Stejně tak můžeme vnímat vyšší toleranci například vůči rodinám rozvedeným. Další odlišností může být věk žen, ale i mužů, při zakládání rodiny, který se plynutím času zvyšuje (Blažková, 2013). Proces socializace si zachoval nejvýznamnějšího činitele, kterým je právě rodina.

Rodinu vnímáme jako primární sociální skupinu, která významně ovlivňuje život dětí. V prostředí zdravé – funkční rodiny jsou saturovány základní vývojové potřeby, je zajištěno emoční zázemí i opora osobní prestiže. Chvála a Trapková říkají, že nestačí pouze geny na to, co předáváme svým dětem a dalším generacím. Modelem pro to, co si odnášíme ze své orientační rodiny, jsou především rodiče sami, jejich chování, jednání a způsob řešení situací. Tento jev označujeme jako transgenerační přenos. Naučené vzorce si přenášíme ze své orientační rodiny vědomě, ale i nevědomě a stejně tak je předáváme dalším generacím. Předpokladem pro dobře vyvíjející se rodinu a následně jedince, který zakládá prokreční rodinu, jsou dobré mezilidské vztahy vně rodiny, ale i v širší rodině a sociálním okolí. (Chvála a Trapková, 2009)

Téma mezigeneračního přenosu jsme si vybrali nejen z důvodu jeho neustálé aktuálnosti, ale také proto, že jde o téma, které nás zajímá. Rádi bychom zjistili více o této problematice a prohloubili si dosavadní vědomosti pro vlastní profesní potřeby a růst. Naše současné vědomosti a zkušenosti jsme nabyli tříletou praxí jako sociální pracovník na orgánu pro sociálně právní ochranu dětí, kde jsme se nezdávka setkávali s opakováním určitého chování a výchovných stylů, které se předávaly mezi rodovými liniemi. Žel vesměs převažovalo chování nežádoucí a poškozující další generaci. V tomto pozorování jsme měli možnost pokračovat další dva roky v neziskové organizaci, opět jako sociální pracovník v sociálně aktivizačním programu a v náhradní rodinné péči. A i tady jsme se setkávali se stejným fenoménem velmi intenzivně. Opět byl pro nás nepřehlédnutelný dopad v případě přenosu špatných vzorců chování a nevhodných stylů výchovy. Byly pro nás nepřehlédnutelné dopady všeho ostatního, co dostává rodinu samotnou, ale i společnost, do začarovaného kruhu bez východiska k řešení. Výchově a přenosu vzorců chování a výchovných stylů v oblasti náhradní rodinné péče by stálo za to věnovat samostatnou práci. Jedná se o specifickou oblast s mnoha odlišnostmi.

Cílem naší bakalářské práce je popsat a na základě odborných pramenů analyzovat transgenerační přenos v rodinách, s akcentem k předávání způsobů a elementů výchovy, a ve výzkumném šetření zjistit zkušenosti současných rodičů s opakováním výchovných stylů v jejich rodinách. Zajímá nás, jaký význam přikládají rodiče výchově z orientační rodiny při výchově vlastních dětí, čemu z toho, co poznali u svých rodičů, se záměrně vyhýbají při výchově vlastních dětí, a co naopak pokládají za dobré a vhodné předat dalším generacím. Pro zodpovězení těchto otázek se soustředíme zejména na rodiny s doposud nezletilými dětmi. Získáváme potřebné informace od matek těchto rodin. Odpovědi na otázky zjišťujeme pomocí rozhovorů, kdy tyto následně zpracováváme a vyhodnocujeme na úrovni kódování a kategorizace.

Předpokládáme, že respondentky reflektují konkrétní zkušenosti s výchovným působením svých rodičů a rovněž předpokládáme, že některé aspekty tohoto působení předávají generaci svých dětí. Zajímat nás budou podrobnosti žitých zkušeností našich respondentek se zřetelem k vědomí této zkušenosti a k jejímu

hodnocení i tendencím ke svým dětem se dle nich chovat nebo své jednání striktně odlišit.

Bakalářská práce má charakter teoreticky – empirický. Mohla by být přínosem studentům humanitních oborů, ale i odborníkům, kteří se dané problematice věnují a pracují s rodinami jako cílovou skupinou.

1 Stav poznání a teoretický background

V této kapitole budou představeny stěžejní teoretické konstrukty a pojmosloví, s kterými budeme dále v textu pracovat.

V první řadě se budeme zabývat rodinou. Rodinu chápeme v souladu s Matějčkem (1997) jako základní jednotku lidské společnosti, biologicky významnou pro udržení lidstva. Vycházíme dále z Matouškova tvrzení, že rodina, kterou zakládáme, propojuje generace a vytváří mezi nimi kontinuitu a respektujeme též názor autora, že rodina je důležitá pro předurčení našeho osobního vývoje. V tomto kontextu je nám teoretickou oporou Kraus a Poláčková (2001), kteří hovoří o tom, že je dítě ve své rodině ne pouze pasivním, ale také aktivním článkem, který nasává vše, co mu je rodiči, ale i jeho staršími sourozenci předáváno, a to po celou dobu jeho života. Skrze rodiče nás ovlivňují také prarodiče, respektive, jak praví psychoanalýza, superego našich rodičů. Pro transgenerační přenos výchovných stylů a vzorců chování svědčí dále fakt, že dítě si v rodině osvojuje sociální role, se kterými se bude v dalším životě dále setkávat a případně je dále využívat ve své prokreační rodině. Matějček (1992) toto tvrzení podporuje názorem, že takto se v rodinném prostředí tvoří naše výchovné postoje a souhlasíme i s Musilovým (2014) širším pojetím výchovy jakožto socializace, ke které dochází předáváním vědomostí a dovedností, kultur a zvyků dalším generacím.

Generaci vymezujeme dle Corstena (2007), jako „následnost“, která je založena na zrození a smrti. Autor také na generace nahlíží jako na soužití více generací, které logicky znamenají i existenci mezigeneračních vztahů. Uvádí, jak je důležité též vědomí skutečnosti, že se generace mění dle doby a společnosti, ve které existují.

Za výchovný styl považujeme způsob výchovy z pohledu globálního, kdy tento je vymezen volbou určitého působení rodičů na své děti, na další generace. Velmi častým fenoménem je skutečnost prolínání se více výchovných stylů, kdy však jeden dominuje nad všemi ostatními. V kontextu cíle práce jsme volili následující typologii výchovných stylů dle K. Lewina in Langmeier a Krejčířová (2006), kteří styly ve výchově dělí na tři základní typy, a to autoritativní, liberální a demokratický. S identickým dělením se setkáme také například u Čačky (2000),

který stejné styly výchovy nazývá jako výchovné přístupy nezasahování, autoritativnost a optimální výchovné působení.

Zajímá nás transgenerační přenos výchovných stylů v rámci rodin. Transgeneračnímu přenosu rozumíme v souladu s Tóthovou (2011) jako neviditelné síti, do které se člověk rodí a kterou následně pomáhá tkát. Ztotožňujeme se s názorem Chvály a Trapkové (2009), že smyslem rodiny není pouhé předávání genetické informace z generace na generaci. Zmíněná dvojice autorů v tomto spatřuje mnohem více. Rodinu vnímají jako místo, ve kterém dochází k obnově jazyka a s ním celé kultury, světa a významů. Svoji teorii názorně ukazují na řetězení v rodovém kmeni pomocí rodinných map a v popisu jednotlivých kazuistik.

V kontextu současného stavu poznání jsme vyhledali výzkumy blízké našemu tématu. Na tomto místě uvádíme vybrané výsledky. Tématu přenosu výchovných stylů se věnovala Houdková Kačínová (2011). Zajímala se o to, nakolik se změnily způsoby výchovy dnešní generace rodičů nezletilých dětí a generace jejich rodičů. Z dat, která autorka získala, vyhodnotila, že většinový styl výchovy v současné rodině není stejný jako v předchozích generacích. Dospěla k závěru, že dnešní rodiče vychovávají své děti více volně, využívají méně trestů s kritičtější přístupem k trestům tělesným. Respondenti výzkumného vzorku se vesměs shodli na snaze vychovávat své děti jinak a vyvarovat se stejným chybám, jakých se z jejich pohledu dopustili jejich rodiče. Otázkou k diskusi pak zůstává, zda tomu v realitě dostáli nebo se projevilo nevědomé předávání vzorců chování, jak o tom píše např. Tóthová (2011).

Učňová (2012) zaměřila svoji pozornost především na to, jaká je míra transgeneračního přenosu výchovných stylů mezi rodiči a jejich dětmi v současné době. Taktéž si kladla za cíl prostřednictvím své práce zjistit, jak zmírnit přenos negativních prvků ve výchově. Tento cíl se jí nepodařilo naplnit. Učňová předpokládala, že rodiče, kteří byli vychováni určitým stylem výchovy, pravděpodobně užívají stejný styl výchovy i u svých potomků. Z provedeného výzkumu autorka potvrdila, že výchovný styl rodičů z dětství dotazovaných respondentů má výrazný vliv na míru užití tohoto výchovného stylu u jejich potomků. Dalo by se tedy říci, že zkušenosti z dětství jsou jedním z důležitých faktorů, který ovlivňuje vlastní výchovný styl. Podobnost výchovných stylů mezi

generacemi ukazuje na fungující mezigenerační přenos. Ale i přesto poukazuje na existenci rozdílů ve výchově. Lze uvést, že Učňová znovu potvrdila skutečnost, že přenos mezi rodovými liniemi funguje.

Tématu transgeneračního přenosu výchovných stylů v rodině se věnovala také Skalová (2016), která se soustředila na to, do jaké míry se vyskytují prvky transgeneračního přenosu výchovných stylů v rodině. Došla k závěru, že míra transgeneračního přenosu není ovlivněna věkem rodičů, ale ovlivňuje ji úroveň dosaženého vzdělání. Osoby s vyšším vzděláním jsou podle zjištění Skalové méně ovlivněny dopadem transgeneračního přenosu než osoby s nižším vzděláním. Také došla k zajímavému závěru, že jedinci, kteří byli vychováni autoritativním stylem výchovy, vychovávají své děti stylem demokratickým.

2 Rodina a její význam pro dítě

Ve chvíli, kdy vyslovíme pojem rodina, může se nám vybavit několik analogií. Stejně tak různí autoři mají pro rodinu odlišná vymezení. Podle Giddense (2013) nahlížíme na rodinu jako na skupinu jedinců, kteří jsou pokrevně propojeni či spojeni svazkem manželství nebo adopcí. Dále dle autora tato skupina jednotlivců vytváří ekonomickou jednotku, přičemž její dospělí členové zodpovídají za výchovu dětí. Giddens je toho názoru, že určitá forma rodiny existuje ve všech známých společnostech. V právníkové literatuře budeme jen těžko hledat vymezení pojmu rodina. Důvodem je, že z právního hlediska není rodina subjektem, tímto se stávají pouze její jednotliví členové. Hrušáková (2009, s. 4) konstatuje, že *„zákon rodinu chápe především ve vztahu rodič-dítě“*, přičemž se předpokládá, že rodiče nemusejí být nutně sezdaným párem.

Na rodinu lze nahlížet například pohledem sociologickým, právnickým, pedagogickým, psychologickým. Všeobecně je možné rodinu považovat za systém složený z jednotlivců ve vzájemných interakcích a vztazích. Je primárním prostředím pro proces socializace jedince. Nenajdeme žádný typ společnosti, která by se o rodinu neopírala jako o svojí základní stavební jednotku.

Pro potřeby naší práce se můžeme opřít o vymezení psychologického pojetí pojmu rodina dle Vágnerové (2005, s. 589), která uvádí, že *„rodina je důležitá sociální skupina, která plní celou řadu biologických, ekonomických, sociálních a psychologických funkcí“*. Podle autorky je rodina pro své jednotlivé členy potřebným zázemím, ve kterém jsou uspokojované potřeby a zprostředkovány zkušenosti, které lze jen těžko získat jinde. Jednotliví členové rodiny mají své určité role, které se dále stávají součástí jejich identity. Toto vymezení považujeme ve vztahu k našemu tématu spíše za obecné. Matoušek (1997) dále tvrdí, že rodina předurčuje osobní vývoj dítěte a jeho vztah k jiným skupinám lidí. Matoušek výše zmíněné funkce rodiny rozšiřuje o funkci socializační. Říká, že *„rodina dítě orientuje na určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktům, poskytuje mu určitý typ podpory. Tímto způsobem osobitě zabarvuje to nejpodstatnější, co dítěti předává-sociální dovednosti, bez kterých se ono v dospělosti neobejde. V tomto smyslu mluvíme o socializační funkci rodiny“* (Matoušek, 1997, s. 8). Také tento pohled

na rodinu nijak konkrétně nepoukazuje na transgenerační přenos. Specificky se o transgeneračním přenosu, jako součásti dění v rodinách vyjadřuje např. Tóthová (2011), která se opírá o Sigmunda Freuda a jeho kulturní nebo fylogenetické dědictví, které je předáváno novým generacím díky transgenerační dynamice paměťových stop¹.

Z výše uvedeného vyplývá, že rodina je malá primární skupina a v životě jedince ji spatřujeme jako nepostradatelnou a nenahraditelnou, především v procesu socializace – začlenění do společnosti, intimity, sociální podpory a utvoření si hodnot a postojů. Příslušnost k rodině nás provází nebo se nás nějak dotýká v každé etapě našeho života a to vědomě i nevědomě.

2.1 Druhy rodiny – od nukleární po prokreační

V posledních desetiletích se struktura rodiny rapidně mění. Tyto změny by se daly datovat na začátek 19. století na období urbanizace a industrializace. Tradiční venkovské rodiny, které se vyznačovaly především vícegeneračním soužitím, manželským sňatkem a úzkými společenskými vazbami, se začaly vytrácet. Dnes se setkáváme spíše s označením „moderní rodina“, která s sebou nese např. alternativní formy soužití, ženy jsou značně samostatné po stránce finanční, společenské, osobní a dokonce i ve smyslu, že nepovažují za nutné udržovat vztah s mužem, ani pokud jde o výchovu dětí.

Rodinu můžeme dělit na několik základních typů či druhů, kterými jsou především:

- Nukleární
- Rozšířená
- Orientační (někdy označována jako primární)
- Prokreační
- Neúplná/doplněná

¹ S. Freud v této souvislosti hovoří o intergenerační dynamice, kdy jeden z jeho nejstarších odkazů je možné dohledat v eseji *Mourning and Melancholia* z roku 1915 (*Smutek a melancholie*). V této eseji považoval S. Freud za hlavní mechanismus přenosu mezi generacemi proces identifikace, zprostředkující přetrvávající působení ztraceného objektu ve struktuře ega. (Tóthová, 2011)

Matějček s Dytrychem (1997) popisují toto dělení následovně. Vnímají jako důležité rozlišovat rodinu nukleární a rozšířenou. Rodinou **nukleární** označují seskupení jedinců tvořené otcem, matkou a dítětem, případně dětmi. Je vlastně prazákladní a nejpevnější celek, ve kterém se odehrávají všechny důležité funkce rodiny, o kterých budeme dále hovořit. **Nukleární** rodina se kromě rodičů a dětí skládá především z prarodičů, ale také jiných pokrevních příbuzných. **Orientační** rodinou označujeme takovou rodinu, ve které jsme se narodili, vyrostli a která nás provedla socializačním procesem. V této rodině jsme se naučili rozeznávat, co je a není správné, jaké jsou normy rodiny, ale i celé společnosti. Když jsme postupně dospěli a vyspěli, založili jsme vlastní rodinu, kterou označujeme jako **prokreační**. V takové rodině je předpoklad, že budeme pokračovat v zachování rodinných funkcí. V rodině, kterou jsme založili, učíme své děti tomu, co jsme se naučili ve své orientační rodině. Můžeme se úmyslně vyhýbat tomu, co jsme u svých rodičů vnímali jako závažné chyby ve výchově nás samotných a rádi bychom se u svých dětí tohoto vyvarovali a hledáme jiné způsoby, které hodnotíme například, jako lepší, efektivnější, zdravější či více respektující potřeby dětí a nebo reflektující aktuální nároky společnosti.

Jak vyplývá z textu výše, úplnou rodinou můžeme rozumět oba rodiče a jejich děti. Naproti tomu rodina **neúplná** může mít mnoho podob. Podstatou a základní charakteristikou takové rodiny je absence jednoho z rodičů či dítěte. V moderní společnosti je nejčastějším jevem chybějící otec, a to z různých důvodů (otec může být neznámý, rodiče se mohli odcizit a rozejít, či úmrtí otce). Další jevy jako chybějící matka či partnerské soužití bez dítěte, jsou méně časté, ale nejsou výjimkou.

2.2 Funkce rodiny

Rodina má významný vliv na tělesnou, psychickou i sociální složku dítěte. Pro zdravý vývoj dítěte je po všech těchto složkách zapotřebí kvalitní, pevný a spokojený vztah rodičů, kteří by měli být dostatečně připraveni na to, aby mohli založit rodinu a své děti vychovávat a poskytnout jim potřebné bezpečí, jistotu a lásku. Rodina je považována za primární skupinu, která ovlivňuje zaměření dítěte

a jeho další orientaci. Je však důležité podotknout, že rodina není jediným činitelem v procesu výchovy. Dalšími činiteli mohou být například vzdělávací a volnočasová zařízení a také sociální prostředí.

Rodina plní důležité funkce v životě jedince. Jejich počet se podle různých teoretiků liší, ale v zásadě lze hovořit o čtyřech hlavních funkcích, které Matějček a Dytrych (1997) vymezují takto:

- Reprodukční funkce
- Ekonomická funkce
- Socializační funkce
- Emocionální funkce

Dále mezi hlavní funkce můžeme řadit také funkci ochrannou, výchovnou a další, které však mohou být nahrazeny dalšími institucemi. Rádi bychom ovšem vyzvedli minimálně také tyto dvě funkce, které vnímáme jako velmi důležité v dalším vývoji a osobnostním rozvoji jedince.

Reprodukční funkce by se dala označit za nezastupitelnou funkci s velkým významem pro celou společnost, ale také pro ty, kteří rodinu tvoří. Touto funkcí rozumíme porodnost, kterou se jednotlivé společnosti snaží regulovat různými způsoby. Příkladem může být podpora a pomoc prostřednictvím sociálních dávek či příspěvků, sociální bydlení či výhody pro rodiny v jednotlivých obcích (Matějček a Dytrych, 1997).

Druhou funkcí je **ekonomická**, kterou opět můžeme považovat za nezbytnou pro společnost při jejím ekonomickém rozvoji. Členové rodiny se do ekonomického rozvoje společnosti zapojují zvolenou profesí, kterou vykonávají. Rodina jako celek i její jednotlivci stávají důležitým spotřebitelem, na kterém je trh závislý. Pokud bychom o této funkci hovořili pouze na úrovni rodiny, jedná se o zajišťování jednotlivých členů rodiny obstaráváním nezbytných statků a prostředků k materiálnímu zajištění rodiny (Matějček a Dytrych, 1997).

Socializační funkce je opět velmi důležitou, a to především pro děti, které v rodině vyrůstají. Jedná se o postupné začleňování do společnosti, které začíná v rodině, pokračuje v menším kolektivu (například v mateřských školách),

dále pokračuje ve větším kolektivu (ve školách, kroužcích apod.) a končí začleněním se do celé společnosti, přijetím kultury, norem a dalších podstatných specifik, které jsou pro fungování nezbytné (Matějček a Dytrych, 1997).

Emocionální funkce je též zásadní a nezbytná. Zajišťuje emocionální a potřebné citové zázemí rodiny, které v sobě zahrnuje pocit lásky, bezpečí a jistoty (Matějček a Dytrych, 1997). Jedná se o jednu ze základních potřeb, o kterých hovořil již A. H. Maslow (podrobněji viz. Hoeksema-Nole a spol., 2012). Funkci emocionální neumí zajistit žádná další instituce, pracovní kolektiv, či parta kamarádů. Na druhou stranu se rodina může stát také zdrojem frustrace a stresu.

Funkcí **ochrannou** je myšlena především ochrana před nebezpečím a zajištění životních potřeb rodiny. (Veselá a kol., 2005). O potřebě bezpečí též hovoří A. H. Maslow (podrobněji viz. Hoeksema-Nole a spol., 2012), kdy tuto potřebu staví na druhé místo ve své pyramidě potřeb. Také tato funkce je velmi důležitou pro správný vývoj dítěte, které se potřebuje cítit bezpečně.

A v neposlední řadě zmíníme **funkce výchovná**. Jak uvádíme již v předchozích kapitolách, rodina je primární, tedy vůbec první skupinou, do které se dítě během svého života zapojuje. A právě v této skupině je výchovou velmi ovlivňován mentální a fyzický růst i rozvoj. Rodina touto funkcí připravuje své dítě na vstup do praktického života (Matějček a Dytrych, 1997).

„Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace. Rodinná socializace je v rozhodující míře nejen prostorem pro socializaci dítěte a v převážné míře také dalších členů rodiny, ale je také modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky, a tak se promítá do budoucí reprodukční rodiny dětí“ (Kraus a Poláčková, 2001, s. 82).

Z definice Krause a Poláčkové vyplývá, že rodina předává dítěti velké množství informací a podnětů, které si nese do svého dalšího života. Je však na každém jednotlivci, zda tyto vzorce převezme zcela. Pro nás zůstává otázkou, jaká

je zkušenost rodičů, našich respondentek, s tím co si odnášejí z výchovy a výchovného působení jich samotných. Také nás zajímá a ptáme se na to, do jaké míry si naše respondentky uvědomují, co si ze své rodiny odnášejí a vědomě či nevědomě uplatňují nebo naopak neuplatňují ve vlastní rodině a výchově svých dětí.

3 Výchova jako cílené působení na jedince

Posláním této kapitoly je uvědomit si význam výchovy. To, jak můžeme na tento pojem nahlížet, vymezíme několika definicemi od různých autorů. Výchova je proces, který probíhá primárně v rodině a je celoživotním procesem. Rodina ve výchově hraje velmi významnou roli, kterou lze zastoupit pouze okrajově. Proto by se dalo říci, že je rodina v tomto procesu nezastupitelná. Každý vychovatel má určitý styl ve výchově svého potomka, ke kterému se přiklání, a které definujeme dále v textu.

S ohledem ke stanovenému cíli práce vnímáme jako důležité věnovat výchově samostatnou kapitolu a tento pojem a témata s ním související blíže představit.

3.1 Výchova v rodině

Na výchovu je možno nahlížet z různých úhlů, a proto si dovolíme uvést několik s naším cílem souvisejících pohledů a definic vybraných autorů.

Tématu mezigeneračního přenosu je blízké vymezení Musilovo. Musil (2014) vnímá výchovu jako socializaci, ke které dochází předáváním vědomostí a dovedností, kultur a zvyků dalším generacím.

Na předávání rodinou sdílených zkušeností ve výchově dětí upozorňuje například Matějček, který se zabývá výchovnými postoji rodičů k dítěti, tvrdí, že *„se tvoří ve složitém vývojovém procesu, souvisejícím s celým vývojem osobnosti vychovatele. V jejich utváření spolupůsobí vlastní zkušenosti z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, intervence a vzdělání, osobní systém hodnot a ideálů, ale i všechny konflikty, napětí, úzkosti, jimiž ve svém vztahu k dítěti vychovatel prochází“* (Matějček, 1992, s. 60).

Často se setkáváme s vysvětlením pojmu výchovy, jako záměrného působení dospělého jedince na dítě, kdy toto působení směřuje k určitému cíli za užití určitých prostředků, metod či postupů. Příkladem prostředků a metod mohou být odměny

a tresty, přesvědčování apod. Toto vysvětlení pojmu výchovy vnímáme jako velmi úzké a nedostačující. Sobotková (2001) hovoří o pojmu „hranice“, které chápe jako neviditelné linie mezi subsystemy rodinného systému (takovými hranicemi mohou být například: hranice vymežující jedince, hranice manželské koalice, hranice kolem subsystemu dětí aj.). O funkční rodině hovoří ve chvíli, kdy má tato jasně vymezené hranice, které jednotliví členové respektují.

Z uvedených definic můžeme tedy výchovu chápat jako celoživotní proces socializace, který začíná v rodině, pokračuje v mateřské školce či jiném předškolním zařízení a dále ve škole, v zaměstnání a vlastně všude, kde přicházíme do interakcí s dalšími lidmi či řešíme určité sociální problémy nebo otázky a je mnoho činitelů, které tento proces ovlivňují.

Je nezpochybnitelné a všeobecně známé, že orientační rodina ovlivňuje naše chování a jednání. Na utváření naší identity a toho, jakými budeme partnery, rodiči a vychovateli svých dětí, má též významný vliv prostředí a nejbližší sociální okolí.

Je důležité uvědomit si, že výchovu v současném pojetí nebereme jako jednostranný proces, tedy tak, že působí pouze vychovatel na vychovávaného, ale že tomu může být i naopak. Tedy, že vychovávaný působí na vychovatele. Může ovlivňovat jeho nálady, ale i chování, též mohou být ovlivněny životní cíle, názory, zájmy a mnoho dalšího.

3.1.1 Výchovné styly jakožto snaha vychovat dítě v souladu s hodnotami

Langmeier a Krejčířová (2006) odkazují na poznatky vztahující se ke stylu výchovy, které uvedl K. Lewin v experimentálním výzkumu, jemuž se věnoval před 2. světovou válkou. Výstupem byly tři základní styly výchovy, a to autoritativní výchovný styl, liberální výchovný styl (označovaný také jako slabý) a sociálně integrační styl výchovy (též můžeme zaznamenat označení jako demokratický styl výchovy).

Langmeier a Krejčířová (2006) dále uvádějí, že pro **styl autoritativní** je specifické zaměření na bezpodmínečnou poslušnost, kdy je dítě podřízené autoritě rodiče. Tento styl výchovy je specifický vyžadováním uposlechnutí všech příkazů a zákazů, které má rodič vůči svému dítěti, a to bez výjimky a bez přistoupení

k možné diskusi. Dle výkladu autorů se může **styl liberální** jevit jako opakem stylu autoritativního. Tento se vyznačuje ponecháním co největší volnosti dítěti a ponecháním jeho vlastní aktivity bez omezování. O posledním **demokratickém stylu** autoři hovoří jako o nejpříznivějším pro zdravý vývoj dítěte. Tento styl pokládá za nejdůležitější respektování dítěte jako samostatné bytosti, která má právo rozhodovat o sobě samé. Současně je však důležité, aby dítě poznávalo svou odpovědnost vůči druhým lidem v rodině i mimo ni. Rodiče jsou považováni za přátele a spolupracující partnery. Rodiče příklánějící se k tomuto stylu výchovy ponechávají svým dětem přiměřenou volnost, ale i přesto vytyčují nezbytné hranice.

Na přístupy ve výchově nahlíží obdobně také Čačka (2000), který tyto též dělí do tří skupin, a to na autoritativnost, přístup nezasahování, a optimální výchovné působení.

To jaký styl pro výchovu volíme, je spontánní, ale i záměrné chování vychovatele (rodiče) ve snaze vychovat svého potomka v souladu určitých hodnot. Volbu výchovného stylu mohou ovlivňovat faktory jako rodinné zázemí, ve kterém byl sám rodič vychováván, povahové vlastnosti samotného rodiče, kulturní tradice, doba, ve které své potomky vychovává, apod. Dalo by se tedy říci, že to, jaký styl či způsob výchovy vychovatel zvolí, odráží vzájemný vztah vychovatele a vychovávaného.

3.1.2 Výchovné postoje

Rodič, jako primární vychovatel, mimo základních stylů výchovy či jejich kombinací využívá také určité postoje, ve kterých se z velké části odráží osobnost rodiče. Tyto postoje můžeme nazývat také jako **rodičovské postoje**, které se utvářejí ještě mnohem dříve, než se rodičem stáváme. Stejně jako jinde i ve výchově platí, že člověk své vlastní zkušenosti má tendenci uplatnit na druhé osoby.

Matějček (1992) vnímá postoje rodičů velmi úzce, rozděluje je do dvou skupin. Do první skupiny řadí postojové praktiky jako je zavrhování dítěte, lhostejnost k němu či zanedbávající výchova. Druhou skupinou je naopak výchova rozmazlující či protekční apod.

Dinkmeyer (2008) hovoří o něčem, co bychom mohli označit jako střed mezi postoji tak, jak je definuje Matějček. Hovoří o důležitosti kladného postoje vůči svým dětem. Velmi žádoucí v přístupu k dítěti, vidí povzbuzování tím, že se jako rodič zaměříme na úspěchy svých potomků, čímž v nich vybudujeme sebedůvěru a sebeúctu. Výsledkem takového postoje je skutečnost, že si dítě více věří a eliminuje se strach z nedokonalosti. K dítěti je třeba přistupovat pozitivně a pozornost směřovat stejným směrem, tedy k jeho úspěchům.

Matoušek (1997) se ztotožňuje s názorem, že pohlaví dítěte má velmi významný vliv na to, jakým rodičem bude dítě upřednostňováno. Obecně hovoří o skutečnosti, že otcové věnují více své pozornosti synům a matky naopak dcerám.

Ztotožňujeme se také s tvrzením Čápa (2001), že je důležité mít na paměti nutnost změny výchovného postoje v určitém vývojovém období dítěte. Takovým typickým příkladem může být například puberta, adolescence. Ve výchově dětí, která se zdála být bezproblémová, mohou nastat problémy, jestliže rodiče zaujmají stále stejné postoje bez ohledu na věk dítěte. Rodiče ve svých dětech vidí stále ty malé děti a uniká jim, že se z nich stávají mladé osobnosti.

4 Transgenerační přenos v rodinách

„Nejméně dvě generace trvá, než se znovuobjevená pravidla vžijí a než je odčiněn dědičný hřích, totiž to, co zanedbaly generace předchozí.“

Chvála a Trapková (2008, s. 18)

První zmínky transgeneračního přenosu můžeme spojit s hlubinnou psychoanalýzou Sigmunda Freuda, kterého vážeme s pojmy kulturní či fylogenetické dědictví. Toto dědictví můžeme vykládat jako předávání novým generacím díky transgenerační dynamice paměťových stop. *„Freud za hlavní mechanismus přenosu mezi generacemi považoval proces identifikace, zprostředkující přetrvávající působení ztraceného objektu ve struktuře ega“* (Tóthová, 2011, s. 20-21).

V kontextu cíle práce a v souladu s Matouškem (1997) můžeme transgeneračnímu přenosu rozumět jako přenosu určitého jevu či jevů v rámci rodových linií či přenosu norem, tradic, hodnot a dalšího mezi generacemi. Matoušek život rodiny přirovnává k politice, kdy je jejich společným znakem tradice jako zdroj legitimacy. Rodina si tradice uchovává prostřednictvím nejrůznějších příběhů či vyprávění, předměty nebo určitými dovednostmi.

4.1 Transgenerační přenos jako vědomé a nevědomé předávání životních témat, strategií a vzorců chování

Transgenerační přenos v rodině může být dle Tóthové (2011):

- vědomý,
- nevědomý.

Vědomým přenosem rodového dědictví můžeme chápat vše, co přímo či nepřímo situuje rodinu do transgeneračního kontinua rodu. Vědomým transgeneračním přenosem můžeme tedy nazývat vše, co je verbalizované do různých příběhů či rodinných mýtů. Může se také jednat o zvyky, rituální obřady nebo snad duchovní tradice.

Naproti tomu **nevědomý transgenerační přenos** se vyznačuje „*přenosem všech životních zkušeností rodinné minulosti, které zůstávají neuzdravené, neukončené, nevypovězené nebo skrývané*“ (Tóthová, 2011, s. 77). Můžeme se tak setkávat se situacemi, kdy je ovlivněno i několik generací po sobě jdoucích. Mezi tyto opakující se situace můžeme řadit například předčasné otěhotnění, tragická úmrtí, přerušování kontaktů s rodinou a jiné „tragické“ situace.

O **rodovém nevědomí** hovoří také Chvála a Trapková (2009). Hovoří o tom, že „*podarí-li se v rodinné terapii vyzdvihnout některé jeho aspekty do vědomí žijících členů rodu, mohou pak svůj příběh ovlivňovat tak, aby jej pokud možno neřídily jejich tělesné a psychické nemoci nebo skryté, vědomí nedostupné síly osudu*“ (Chvála a Trapková, 2009, s. 164).

Souhra mezi výše uvedenými typy transgeneračního přenosu znamená, že „*si rodina během životního cyklu v rámci svého emočního, sémantického i psychosociálního pole vytváří orientační těžiště toho, co je považováno za vedoucí k bezpečí a k opakování známých vzorců nebo naopak vedoucí k odkrývání nejistých horizontů nových životních perspektiv*“ (Tóthová, 2011, s. 77).

V rámci výzkumného šetření je naše pozornost soustředěna na oba typy transgeneračního přenosu. Je pro nás inspirací zjistit, jak vnímá střední rodová linie přenos tradic průřezem jejich rodu, ale také nás zajímá, jak funguje přenos nevědomý. Domníváme se, že některé aspekty výchovného stylu, který jsme sami v dětství okusili, předáváme také svým dětem. Jsme ale toho názoru, že některé tyto aspekty předáváme v rámci naučené bezmocnosti. I přesto, že si vědomě říkáme, že tyto prvky výchovného působení svých rodičů předat další generaci nechceme, předáváme je přesto dál.

4.2 Transgenerační přenos výchovných stylů

Souhlasíme s Matějčkem (2012), že stejně jako v jiných oblastech, tak i ve výchově platí tendence člověka předávat vlastní zkušenost (ať už je pozitivní či negativní) a uplatnit ji na druhé. Naše budoucí rodičovské chování velmi výrazně ovlivňují a spoluurčují zkušenosti z raného vývojového období, z našeho dětství.

Uplatňujeme zde již výše zmíněné rodičovské postoje, které si s sebou neseme ze svého dětství až do doby, než je sami budeme moci použít ve výchově vlastních dětí. Matějček si stojí za názorem, že jedinec to, co během svého vývoje s láskou získá, tak také s láskou předá další generaci. Hovoří o jakémsi „koloběhu mezi lidskými generacemi“.

Musíme dát za pravdu také Matinu a Colbertovi (1997), kteří hovoří o transgeneračním přenosu výchovných stylů tak, že jej můžeme vnímat, jako proces při kterém jedinec své vlastní zážitky z dětství aplikuje na své pozdější rodičovské chování. V takovém případě můžeme hovořit o identifikaci dítěte se svým rodičem, které přijímá chování svých rodičů za své a tedy i za správné. Chování takového dítěte je ve chvíli, kdy se samo stává rodičem, těmito zážitky vědomě, ale také zcela nevědomě ovlivněno, jak již zmiňuje předchozí kapitola. Takový jedinec se může záměrně snažit vyvarovat způsobům, které vnímá jako nedostatečné nebo snad chybné a snažit se osvojit vzorce chování zcela odlišné. Takové záměrné odlišení od svých rodičů vyžaduje spoustu energie a není zcela jednoduché.

O náročnosti změny zažitých modelů z dětství hovoří Satirová (2005, s. 193). *„Je to jako změnit dlouhodobý návyk. To, co jsme ve svém dětství každodenně zažívali, se stalo základní součástí našeho života, ať to bylo příjemné či nepříjemné.“* Podle slov Satirové je zvyk dominující nad přáním změny. A to také dokládá slovy rodičů, kteří se svěřují s tím, že i přesto, že se nechtěli svým rodičům podobat, nakonec vidí, že jsou stejní. Mohli bychom k tomuto využít přirovnání Lacinové a Škrdlíkové (2008) o přeučování laterality. Ať už se jedinec snaží sebevíc přeučit se z leváka na praváka či naopak, může se mu to silou vůle a vědomým ovládním podařit. Nicméně v situacích, ve kterých je nutno zasáhnout co nejrychleji, s největší pravděpodobností použije tu ruku kterou má jako dominantní.

5 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

Níže je představeno výzkumné šetření realizované za účelem konkretizovat záměr naší práce a soustředit pozornost na konkrétní retrospektivu zkušenosti s transgeneračním přenosem výchovného působení u neklinické populace dospělých. Za teoretické východisko výzkumu považujeme následující. Přenos stylů a vzorců výchovy funguje od pradávna. Z generace na generaci se po dlouhá staletí předávají normy, zvyky, hodnoty, pravidla a mnoho dalšího, co nás dále formuje v autonomního jedince schopného socializace a vztahů. Nedílnou a velmi důležitou součástí tohoto procesu je výchova, která se primárně odehrává v rodině. Vycházíme dále z předpokladu, že to, jaký výchovný styl rodiče pro výchovu svých potomků volí, ovlivňuje kromě dalších faktorů významnou měrou jejich rodina primární. Zajímá nás, do jaké míry jsou si tohoto vědomi, co si přejí zachovat pro další generace jako dobrou tradici a fungující výchovný vzorec a čeho se hodlají vyvarovat – jakkoli výsledek není zaručen.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit zkušenosti současných rodičů s transgeneračním přenosem výchovných stylů v jejich rodinách. Pozornost je proto soustředěna k dospělé populaci, která se aktuálně nachází v rodičovských rolích, a k mezigeneračnímu předávání výchovných stylů zažitých současnými rodiči v průběhu dětství stran jejich rodičů. Dále nás zajímá, jak současní rodiče v tomto kontextu přistupují výchovně ke svým potomkům.

Zkušeností rozumíme v souladu s Kantem in Störig (2007), v kontextu cíle naší práce, jako společnému smyslu, který je konstruován z vjemů různých smyslů a vytváří tak smyslovou zkušenost např. události, věci. V případě našich respondentek jde o zkušenost sdělitelnou, kterou je možno si zapamatovat a případně porovnat s druhými. Jsme toho názoru, že takovou zkušenost můžeme vyjádřit slovy a že přispívá k lidskému poznání. Zkušenosti v tomto smyslu pak rozumíme jako základu pro zaujetí postoje – tedy hodnotícího stanoviska ke zkoumanému jevu.

Jako výzkumný problém jsme formulovali **opakování výchovných stylů v rodině**.

Z výzkumného problému jsme extrahovali hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Jaké jsou zkušenosti rodičů s opakováním výchovných stylů v jejich rodinách?** Hlavní výzkumnou otázku (dále jen: HVO) sytí následující dílčí výzkumné otázky (dále jen: DVO):

- DVO1: Jaké výchovné působení stran rodičů respondentky zažily?
- DVO2: Jak respondentky hodnotí výchovné působení svých rodičů?
- DVO3: Co z výchovného působení svých rodičů předávají respondentky další generaci – svým dětem?

Zajímá nás, co je v zorném poli retrospektivy respondentek a výchovné působení rodičů – zajímá nás, co si pamatují, a předpokládáme, že to, co si pamatují, bude pro ně významné. Dále vnímáme jako prospěšné zjistit, jak se respondentky k výchovnému působení svých rodičů staví – co hodnotí kladně, co jim nepřekáželo a co naopak hodnotí negativně – zde předpokládáme, že to bude patrně to, co nechtějí opakovat, a vyvstává otázka, zda to tak reálně činí. Toto souvisí s DVO3, kdy zjišťujeme, co předávají respondentky do nejmladší rodové linie. Očekáváme a myslíme si, že sdělí nejen to, co předávají vědomě a cíleně, ale i to, co zpětně „vytýkají“ svým rodičům a přesto tento mechanismus přenosu neopouštějí.

5.2 Zvolená metoda výzkumu

Rozhodující pro výsledky výzkumu je volba vhodné výzkumné strategie. Ve výzkumu můžeme rozlišit dva typy, a to kvantitativní výzkumnou strategii a kvalitativní výzkumnou strategii. *„Kvantitativní strategie zaměřuje výzkumný proces na poznání sociálních jevů chápaných jako měřitelné proměnné, zatímco kvalitativní výzkumná strategie, směřuje výzkumný proces buď na poznání významů objektů každodennosti běžných sociálních aktérů, nebo na poznání minulých,*

historických událostí“ (Žižlavský, 2003, s. 35). Vzhledem k povaze problému i cíli práce se nám jeví nejprůhodnější volit kvalitativní výzkumnou strategii, která splňuje nejlépe naše požadavky. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell in Hendl, 2008, s. 48). Cílem kvalitativní metody výzkumu je potom „vytváření nových hypotéz, nového porozumění, vytváření teorie“ (Disman, 2008, s. 286). Věříme tedy tomu, že z naší práce vzejde skromný příspěvek k doposud dostupné teorii, případně nové náměty pro další zkoumání této oblasti.

5.3 Nástroj sběru dat

V kvalitativním výzkumu je možno použít pro sběr dat více nástrojů, a to zejména rozhovor (interview), zúčastněné pozorování, experiment a analýzu dokumentů. My jsme zvolili pro tuto práci rozhovory, které byly nahrané na diktafon pro kvalitnější uchování dat a pozdější analýzu. Jak uvádí Miovský (2006), rozhovor je nejpoužívanější a nejoblíbenější metodou pro sběr dat. *„Z metodologického hlediska termínem interview označujeme takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie.“* (Miovský, 2006, s. 156).

Rozhovor lze také dále dělit na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. My jsme použili rozhovor polostrukturovaný, který spojuje zbylé dva typy rozhovoru. Jak uvádí Miovský (2006), rozhovor polostrukturovaný je nejrozšířenějším. Připravíme si určité schéma otázek, které je závazné a v průběhu rozhovoru se ho držíme. Pořadí otázek je možné v jednotlivých rozhovorech měnit, vytežíme tak z rozhovoru více. Máme tu také možnost klást doplňující otázky a doptávat se, když nám to přijde vhodné. Podobně jako Miovský hovoří o polostrukturovaném rozhovoru také Hendl (2016), který jej nazývá jako „rozhovor pomocí návodu“. Již dle tohoto označení je zjevné, že si tazatel připraví strukturu otázek, či témata, na které se bude dotazovat a jak dále Hendl (2016, s. 178) uvádí,

„je již na tazateli jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém“.

V příloze č. 1 uvádíme strukturu rozhovoru, podle které byly kladeny otázky respondentkám, a která sloužila jako vodítko pro realizaci samotných rozhovorů. Přepis samotných rozhovorů nepřikládáme s ohledem na skutečnost, že si samotné respondentky nepřály, aby tyto byly součástí práce ve vztahu k citlivosti tématu. Proto je v hojně míře využito fragmentů rozhovorů v analýze získaných dat.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku a kritéria výběru respondentů

Kritérii pro výběr výzkumného vzorku je dospělá osoba:

- nacházející se, z hlediska vývojové psychologie, v kategorii střední dospělosti, a to ve věku 30 – 45 let.
- kterou vychovávali, alespoň po nějakou dobu (od narození do 8 let), oba rodiče a není si aktuálně vědoma závažně negativního výchovného působení stran svých rodičů, jakým je např. traumatizace, zneužívání atd.
- mající rodinu,
- s minimálně jedním nezletilým dítětem ve věku od 3 let do 15 let

Tabulka č. 1 – Stručný přehled respondentek (Zdroj: vlastní)

	Pohlaví	Věk	Počet dětí	Vzdělání	Rodinný stav	Rodinný stav rodičů
R1	žena	34 let	1 dítě (3 roky)	vysokoškolské	Vdaná žijící s manželem a dítětem	Sezdání žijící společně
R2	žena	34 let	2 děti (4 roky a 13 měsíců)	vysokoškolské	Vdaná žijící s manželem a dětmi	Sezdání žijící společně
R3	žena	39 let	2 děti (15 let a 18 let)	Středoškolské s maturitou	Rozvedená žijící s partnerem a dětmi	Rozvedení. Matka znovu vdaná žijící s druhým manželem.
R4	žena	38 let	2 děti (11 let a 7 ½ let)	vyučení	Rozvedená žijící sama s dětmi	rozvedení

5.5 Popis vlastního zkoumání

Po tom, co jsme si zvolili metodu pro získání sběru dat, připravili jsme si okruhy otázek. Ty nám byly oporou a pomůckou během rozhovorů. V odůvodněných případech jsme okruhy doplnili o další související otázky, podle toho, jak se samotné rozhovory vyvíjely a jak byly respondentky sdílné. Dotazovaným jsme poskytli dostatečný prostor pro to, aby vyjádřili své myšlenky a názory.

Potenciální konverzační partnery jsme oslovili prostřednictvím sociální sítě Facebook a s těmi, co byli ochotni podílet se na realizaci výzkumu, s podmínkou nahrávání rozhovoru, jsme si sjednali osobní setkání. U všech konverzačních partnerů byl nezbytný vyžádaný souhlas s pořízením nahrávky, který je následně součástí každé nahrávky. Samotné rozhovory dále probíhaly ve třech případech v přirozeném prostředí konverzačních partnerů a v jednom případě v prostředí respondentce známém. Délka rozhovorů byla v rozmezí od 48 minut do 1 hodiny a 12 minut. Poté, co jsme nasbírali potřebný výzkumný materiál ve formě nahrávek, provedli jsme transkripci nahrávek do psané formy v podobě elektronické.

Díky tomuto přepisu jsme mohli s nasbíranými daty lépe pracovat a analyzovat je za použití otevřeného kódování.

Otevřené kódování dle Miovskeho (2006, s. 209) chápeme jako „*proces, v němž neagregovaná data (prvotní, autentickou podobu záznamu dat) předáváme do datových segmentů (jednotek), s nimiž je možné dále pracovat*“. V procesu kódování můžeme jednotlivým segmentům přiřazovat názvy, ale zároveň můžeme segmenty také slučovat dle potřeby, která v průběhu kódování dalších materiálů vzniká.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této části práce se věnujeme popisu a rozboru informací, které jsme získali pomocí rozhovorů s konverzačními partnery. Tato analýza bude následně představena v pořadí dle dílčích otázek a s nimi souvisejícími kategoriemi. Nakonec bude v závěru zodpovězena hlavní výzkumná otázka.

DVO 1: Jaké výchovné působení stran rodičů respondentky zažily?

Kategorie č. 1: Rozdílné výchovné působení otce a matky

Subkategorie č. 1: Demokratické a vychovávající působení matky

Kódy:

- Maminka netrestala, ale vysvětlovala
- Vždy jsme se domluvili
- Žádné tresty

Hovoříme o kategorii vypovídající o výchovném působení matek respondentek. Respondentky R1-R4, a to bez výjimky, označují své matky jako hlavní vychovatele oproti otcům, kteří se měli podílet na výchově pouze občas. Převážně demokratický styl výchovy stran matek je možné sledovat z těchto sdělení. Respondentka R1 hovoří také o manipulaci, která by se dala zařadit do stylu autoritativního, jedná se však pouze o určité situace, kterých je v poměru s demokratickým přístupem poměrně méně. R4 o své matce hovoří tak, že „*byla hodná, ta nás netrestala. Vždy nám jen vysvětlila, že se něco dělat nesmí.*“ Tak jak si R4 vzpomíná na svoji výchovu, tak si matka vystačila s vysvětlováním a vnímáním potřeb svých dětí. R4 se svými sourozenci po tomto jejím počínání slova matky respektovali. Přiznává však, že nastaly situace, kdy vyzkoušeli i zakázané věci, aby zjistili, co se stane, ale následně je již nezkoušeli. R2 vzpomíná na svoji výchovu tak, že jim rodiče „*nevnucovali své představy a nenařizovali...*“ a dodává, že jejich „*výchova byla spíše volnější...*“, „*museli jsme ale poslouchat...*“. Jak R2, tak R4 popisují své matky jako hodné a mírnící otce v případě, že bylo potřeba. Hovoří o vysvětlování a naslouchání. Obdobným způsobem hovoří o své matce také R3, která si, až na pár

výjimek, nevzpomíná na zákazy, příkazy, tresty apod. Vztah s matkou hodnotí pozitivně. R1 označila výchovu svých rodičů jako liberální. Po transkripci rozhovoru a s ohledem na získaná data si troufáme oponovat. Matku vnímáme spíše jako osobu uplatňující převážně demokratický styl výchovy s prvky manipulace ve formě nekomunikace, o které respondentka hodně během rozhovoru hovoří. Je patrné, že je to pro naši respondentku stále aktuální a citlivé téma, které si řeší.

Matku jako svého hlavního vychovatele vnímají především R3 a R4, a to proto, že byla také vychovatelem jediným s občasnou výpomocí prarodičů. Rodiče těchto respondentek se rozvedli do 11 let jejich věku, a proto si vzpomínají na výchovu spíše matky. Často se v rozhovorech opakuje slovní spojení: „Vše leželo na matce“. Takto to vnímají respondentky R1, R3 a R4. Toto tvrzení vysvětlují tak, že mimo výchovu matka zajišťovala chod domácnosti, nákupy, účastnila se třídních schůzek a dalších akcí, jejichž součástí byly jejich děti apod. Otec je respondentkami vnímán jako někdo, kdo do výchovného působení zasáhl pouze občas. Matku jako více angažovanou ve výchově vnímá také R1 a částečně i R2, která hovoří o svém otci jako o živiteli rodiny a matce jako o osobě, která vychovávala, což vnímáme jako běžný rodinný model v době, kdy naše respondentky byly dětmi.

Subkategorieč. 2: Autoritativní a občasně výchovné působení otce

Kódy:

- Otec se ve výchově neangažoval
- Drsnější výchova
- Křičí, rychle reaguje
- Přísnější postoje
- Dal nám občas na prdel

Tato kategorie vypovídá o výchovném působení otců a jejich zasahování/nezasahování do výchovy. Respondentky R1 -R4 se shodují na skutečnosti, že výchova byla převážně na jejich matkách. Otcové se doma příliš nezdržovali nebo se ve výchově angažovali spíše sporadicky. Pokud otcové doma byli a podíleli se na výchově, hodnotí respondentky jejich postoje ve výchově více přísnější než stran matek. Stran otců můžeme hovořit o výchově spíše autoritativní. Respondentky R1 a R4 absenci otců odůvodnily časově náročným zaměstnáním.

R4 dále dodává, že první dva roky života otce nevidala téměř vůbec z důvodu povinné vojenské služby. Následně se v 10 – 11 letech R4 rodiče rozvedli a výchova tak připadla výhradně matce. Otec R3 měl jiné záliby, přičemž R3 se o výchově svého otce vyjadřuje následovně: *„Do mých osmi let nás vychovávali oba rodiče a následně maminka se současným manželem...“*, *„Vlastní táta se ve výchově moc nepodílel...“*, *„A pokud se zapojil, tak zkoušel spíš přísnější výchovu, ale nebyl stále doma, měl jiné záliby.“* R2 hodnotí výchovu svého otce jako drsnější a blíže specifikuje následujícími slovy: *„rychle reaguje, někdy je protivnej, začne křičet a je prudší“*.

Otcové jsou respondentkami označováni jako živitelé rodiny, i když těmito se stávají také matky po tom, co jim byla ukončena rodičovská dovolená. I přes tuto skutečnost jsou matky respondentkami stále vnímány jako hlavní osoba zodpovídající za jejich výchovu a otcové spíše jako „občasní vychovatelé s přísnějšími výchovnými postoji“.

Kategorie č. 2: Do výchovy intervenující babičky

Kódy:

- Výchova probíhala společně
- Společný dům
- Ve výchově se podílela babička
- Nejblíže mám k babičce

Pokud jsme se ptali na výchovné působení ve směru k respondentkám, směřovaly další odpovědi k zasahování prarodičů. Intervence prarodičů do výchovného působení se týká zejména babiček, dědečkové, stejně jako otcové, jsou spíše pasivními články co do výchovy a angažovanosti v tomto směru. Zásahů ze strany babiček jsou si plně vědomi R2 a R4. R2 o této skutečnosti hovoří tak, že *„když jsem se narodila, tak mamka ještě chodila do školy, takže se o nás starala babička s dědou. Dům jsme měli společný a výchova byla vzájemná.“* Dále dodává: *„Nepamatuji se na neshody. Pokud jde o rodinu z mamky strany, tak jsme si byli všichni vzájemně vstřícní.“* U R2 fungovaly zásahy také stran babičky z otcovy strany, které již respondentka nehodnotí tak pozitivně. O babičce se vyjadřuje: *„Babička byla „zlá“, „...neustále rozkazovala, co smíme a co naopak nesmíme...“*

Určitý podíl své výchovy připisuje babičce také R4. Babička se podílela ve velké míře ve výchově s ohledem na absenci otce v době vojenské služby, následně z důvodu časově náročného zaměstnání otce a pozdější rozvod rodičů též ve značné míře přispěl k zvýšenému podílu babičky ve výchově.

R1 nehovoří o přímé výchově svých prarodičů, ale uvádí: „*Nejblíže mám asi ke své babičce, víc než třeba k mamce.*“ Toto tvrzení může vypovídat o blízkém vztahu již v dětství a dá se tedy předpokládat, že i v tomto případě byl vliv babičky značný co do výchovy, byť tuto skutečnost respondentka během rozhovoru nezmínila.

Z odpovědí respondentek nám neuniká skutečnost, že hovoří o babičkách, nikoli o dědečcích. Tak jako se na výchově našich respondentek podílely především ženy, tak tyto ženy zůstávají více aktivní, mají tendenci zasahovat a podílejí se do jisté míry na výchově svých vnoučat.

DVO 2: Jak respondentky hodnotí výchovné působení svých rodičů?

Kategorie č. 1: Je to dědictví, které někdy ustupuje aktuálním trendům

Kódy:

- Vlastní výchova
- Výchova vlastní maminky
- Dělal to samé, co teď já
- Trendy doby

Kategorie vypovídá o přenosu mezi generacemi. Respondentky vnímají svoji výchovu, a to jaké jejich rodiče zaujímali postoje ve výchovném působení, jako něco, co si převzaly z výchovy jich samotných, z výchovných vzorců svých rodičů (prarodičů respondentek). Na této skutečnosti se shodují respondentky R1 - R4. Respondentka R1 nám sdělila, že dle jejího názoru rodiče čerpali ve výchově „*ze své vlastní výchovy*“. R3 tuto myšlenku rozvádí slovy, že matka „*dělala do samé co já, co se jí nelíbilo na výchově její maminky, tak se snažila potlačit*“. U R3 je řeč především o tom, že rodina maminky respondentky byla silně věřící a jako povinnost každého člena rodiny bylo docházet do náboženství, což maminka respondentky příliš nekvitovala, vadilo jí, že v tomto směru neměla volnost a právo na vlastní

volbu. Tuto zkušenost s náboženstvím ve své odpovědi rozvádí R4 všeobecnými slovy: „*At' chceme nebo nechceme, hodně věcí od svých rodičů přijmeme. Pokud je něco, co nám ve výchově hodně vadí, tak si na to dáme u vlastních dětí pozor, ale jinak se vzorce výchovy přenáší.*“

Objevuje se také názor u R1 a R2, že postoje ve výchově určitým způsobem ovlivňuje mimo jiné i doba, ve které vyrůstáme či své děti vychováváme, a trendy, které jsou pro tuto dobu typické a které si s sebou konkrétní období nese. A at' chceme nebo nechceme, ve větší či menší míře nás ovlivní nebo alespoň přinutí přemýšlet nad změnou toho, jak jsme to zažili sami ve svém dětství. R2 vnímá, že „*v dnešní době je výchova trochu jiná*“ než tomu bylo za jejích dětských let. R1 je přesvědčená o tom, že „*tak jak jsou dnes určité trendy, tak tomu bylo i tehdy*“. Z doby své výchovy uvádí konkrétně „*nechat dítě vyřvat, držet pevnou ruku, dát dítě spát a už si ho nevšímat, kojit skoro vůbec atd.*“ Stejná respondentka trendem dnešní doby uvádí konkrétně „*kontaktní rodičovství*“, které vlastně popírá vše, co dává za příklad, jako trend doby, ve které byla sama vychovávána. Jako nezbytné však vnímá skutečnost toho „*co si z těchto trendů člověk vezme a zda tím bude žít. Také je to o tom zda si z toho člověk udělá nějaký svůj úsudek a názor. Pro některé rodiče je jednoduché sledovat nějakou cestu bez vlastního přemýšlení, protože pak se může obrátit na to, že ten a ten napsal to a ten zase říkal to...*“, čemuž rozumíme jako smývání viny ze sebe samých a zřikání se odpovědnosti za výchovu s odkazem na „*odborníky*“.

Kategorie č. 2: Snaha rodičů se cení.

Kódy:

- Snažila se nám věnovat
- Nikdo mi nic nezakazoval
- Snaha o mluvení

Další kategorie, kterou jsme pomocí výše zmíněných kódů vydefinovali, poukazuje na snahu rodičů respondentek i přes nedokonalost, která je vlastní každému jednomu z nás. Z odpovědí je zjevné, že respondentky své děti vychovávají tak, jak umí nejlépe s cílem vychovat z nich slušné a společností přijímané jedince. A stejně tak přistupovali k výchově také jejich vlastní rodiče. Tito se snažili naplňovat

potřeby svých dětí, mluvit s nimi a dát jim to, co si mysleli, že je pro ně nejlepší a o čem se domnívali, že potřebují. I přes nedostatky, které si naše respondentky ze své výchovy uvědomují a dle jejich slov se snaží podobnému chování a jednání ve výchově vlastních dětí vyvarovat jsou skutečnosti, kterých si na svých rodičích cení a vědomě pokračují v tomto poselství u vlastních dětí. R4 si nese ze svého dětství vzpomínku, že *„se mamka snažila nekřičet, snažila se s námi co nejvíc hrát a dát nám co nejvíc zážitků, co bylo v jejích schopnostech.“* V další větě v nostalgii vzpomíná na příjemný pocit. *„Měli jsme pocit, že je tu pro nás.“* A doplňuje následovně. *„Vše se snažila prožívat s námi. Když viděla, že máme nějaké trápení, tak se snažila o tom s námi mluvit a najít společně s námi řešení. Naopak pokud vycítila, že my o tom mluvit nechceme, tak nás nenutila a dala nám čas, až přijdeme sami, že si chceme promluvit“.* Naproti tomu R3 oceňuje skutečnost, že jí nikdo nic nezakazoval, pokud šlo o sport a koníčky, kterým se věnovala a sama se pro ně rozhodla. V tomto ohledu měla volnost. Vzpomíná, že *„si mohla volit a řídit sama, co bude dělat, rozhodovat si o tom“.* R3 stejně jako R4 oceňuje na své matce, že *„se nám snažila věnovat“*, a to tak, jak jí časové a finanční možnosti dovolily. R1 oceňuje svého otce v posunu z vlastní výchovy, že se vyvaroval fyzických trestů.

Kategorie č. 3: Rozdílné hodnocení přístupu matek a otců

Subkategorie č. 1: Oceňovaná (demokratická a přítomná) matka

Kódy:

- Hodně času s matkou
- Klidnější mamka
- Mamka s námi mluví

Subkategorie hovoří o tom, jak respondentky hodnotí osobu matky. Tak jak respondentky postupně odpovídají na kladené otázky a rozpomínají se na výchovu ze svého dětství, je pro nás nepřehlédnutelnou skutečností, že je matka hodnocena více kladně oproti otci. Nutno podotknout, že vzorek zastupující populaci jsou pouze ženy. Někdo může namítat, že zjištěný poznatek tak může být touto skutečností zkreslen. Ale o tom můžeme pouze polemizovat a domnívat se, zda by v případě mužského či genderově vyrovnaného výzkumného vzorku vyšel poznatek odlišný.

Respondentky o matce hovoří jako o osobě, která s nimi trávila čas. Z rozhovoru s R4 o této skutečnosti vypovídá pasáž, kdy sděluje „*Hodně času jsme trávili s maminkou. Snažila se s námi hodně hrát a vodit nás mezi kamarády...*“. Následně s úsměvem vzpomíná na letní tábory, kdy „*...mohli být s mámou*“, která byla vedoucí pionýrů, později skautů a tábory tak byly součástí jejího angažmá ve vedení dívčího oddílu. Z rozhovorů s respondentkami R2 a R3 není jednoznačná odpověď, zda více času trávily s otcem či matkou. Respondentka R2 bydlela s rodinou na vesnici u babičky a dědečka. V době jejího narození matka studovala a otec pracoval. Většinu času tedy trávila s babičkou a dědečkem a později s mladší sestrou. Po ukončení studia nastoupila matka respondentky R2 do zaměstnání. Po návratu rodičů z práce trávila rodina čas společně. S ohledem na hospodářství, které prarodiče měli, byli všichni zapojeni do prací kolem domu a zvířat. Z odpovědi R3 lze usuzovat, že větší poměr času trávila respondentka s matkou než otcem. Po rozvodu rodičů byla v péči matky, s otcem se téměř nevidala. Dále dodává, že měla velké množství koníčků a doma se tak zdržovala velmi málo.

Pokud hovoříme o komunikaci mezi respondentkami a jejich rodiči, není možné přehlédnout fakt, že je v této dovednosti vyzdvihována osoba matky. Respondentka R1 nám sdělila, že její názor zajímal především matku. Identickou odpověď můžeme hledat také v rozhovoru s R4.

Další superlativy ve směru k matce uvedly respondentky R2, R3 a R4. Matku hodnotí, více klidnější, v porovnání s otcem. R4 o matce sděluje, že „*...byla hodná, netrestala nás. Vždy jen vysvětlila, že se něco dělat nesmí...*“, „*snažila se na nás nekřičet*“. R2 během rozhovoru matce připisuje opakovaně přívlastek „hodná matka“.

Subkategorie č. 2: Kritizovaný (direktivní a „nepřítomný“) otec

Kódy:

- Přísný táta
- Výbušný táta
- Táta nekomunikuje

Tuto subkategorii věnujeme otcům, které respondentky profilují do skupiny výbušného a přísného rodiče. V předešlé subkategorii hovoříme o větším podílu času stráveného s matkou. Respondentka R4 skutečnost, že otec s nimi netrávil tolik času jako matka, odůvodňuje jeho povinnou vojenskou službou, která trvala do dvou let věku respondentky. Následně dodává, že otec „...*pracoval na salaši, která fungovala nonstop...*“. V domácnosti se tedy otec příliš nezdržoval ani po odsloužení povinných dvou let vojenské služby, a to z důvodu časově náročného zaměstnání. K času, který respondentky, jako děti, trávily se svými rodiči, se vyjadřuje také R1 následujícími slovy. „*Ve výchově se otec nějak neangažoval, a když něco bylo, vyčetl to matce, protože ona nás přeci vychovává a tráví s námi čas.*“ R3 nám o svém otci sdělila, že „...*měl jiné záliby a doma se příliš nezdržoval...*“. Otec R3 neměl tedy příliš prostoru pro komunikaci se svojí dcerou, veškerá komunikace probíhala s matkou. K tématu komunikace se vyjadřuje také R1 slovy, „...*táta s námi příliš nekomunikoval, když byl našťvaný nebo měl pocit, že jsme udělali něco špatně, tak nám ráno neřekl ani dobré ráno*“.

O výbušnosti otce hovoří respondentka R2. Můžeme se opřít o slova, která nám R2 sdělila, „...*táta zastával drsnější výchovu...*“, „...*rychle reaguje, někdy je protivný nebo začne křičet a je prudší...*“ Oproti otci hodnotí R2 matku jako „hodného“ rodiče, která „...*mírnila otce*“. Ve výchově R3, jak již výše zmiňujeme, se otec příliš nepodílel. Rodiče R3 se navíc rozvedli v jejich 8 letech, a proto si na osobu otce nijak zvlášť nevzpomíná. Na co si ale velmi dobře vzpomíná, je skutečnost, že „*Matce vadilo, že táta chtěl zavádět nějaké svoje přísnější postoje.*“ R3 v souvislosti s výbušností otce vzpomíná situaci, kdy se velmi rozčílil ve chvíli, kdy respondentka přišla s přáním hrát házenou. Dle otce není házená sport pro holku a respondentce dal důrazně najevo, že si další angažovanost svojí dcery v tomto sportu nepřejí. Také respondentka R4 hovoří o otci jako o přísnějším rodiči, který „...*dal občas na prdel*“. Někdy počínání svého otce vnímala R4 jako

neoprávněné. Rysy výbušného a přísného táty jsme nevyhodnotili z rozhovoru s R1. Respondentka nám sdělila, že dědeček měl vůči jejímu otci „...*hodně autoritativní výchovu...*“ a proto se rozhodl, že „...*tuto výchovu nebude aplikovat...*“ na své děti. Respondentka po těchto slovech zdůrazňuje neschopnost otce komunikovat.

DVO 3: Co z výchovného působení svých rodičů předávají respondentky další generaci – svým dětem?

Kategorie č. 1: Napříč generacemi pečují především matky.

Kódy:

- Matka pečuje
- Matka vychovává
- Otec pracuje
- Otec zajišťuje rodinu finančně

V DVO1 nám ze zodpovězených otázek respondentkami vyplynulo, že je hlavním vychovatelem matka. Tak, jak respondentky vnímaly postavení otce a matky ve svých primárních rodinách, tak obdobně vidí postavení sebe a otce dětí i v rodinách, které samy založily. Staví se do pozice hlavního pečovatele a vychovatele. Otce dětí vnímají jako osobu, která zajišťuje především ekonomické a finanční jistoty a do výchovy zasahují výjimečně. I v rodinách respondentek přetrvává vzorec intervenujících babiček a dědečků držících se spíše v pozadí, zasahujících sporadicky.

Všechny respondentky se shodují na skutečnosti, že výchova dětí leží především na nich samotných. R2 sděluje, že výchovu a péči o děti zajišťuje především sama. Pokud je však manžel doma, též do výchovy zasahuje. Obdobná odpověď se nám dostala od R1, přičemž svojí odpověď rozšiřuje slovy, „*Já jsem na rodičovské, manžel zajišťuje rodinu aktuálně finančně. Mám pocit, že se otec ze začátku angažoval zcela minimálně, a to s ohledem na probíhající rekonstrukce domu, ale i proto, že vlastně nevěděl co s dcerou dělat. Teď se zapojuje víc, dcera je starší a přítomnost otce sama vyhledává, ale i tak výchova leží na mě a manžel zajišťuje finanční stránku rodiny*“. R3 nám uvedla, že systém výchovy se opakuje z jejího dětství, a to tak, že „...*výchova je většinou na mámě*“. R4 vypověděla,

že se ve výchově podílejí oba s manželem. Následně svá slova vyvrací tvrzením, že je „...*manžel hodně pryč, a tak se ve výchově moc nezapojí*“. K označení otce jako pracujícího rodiče a zajišťujícího rodinu po stránce ekonomické, především finanční, se k R4 přidávají také respondentky R1 (sdělení viz. výše) a R2 slovy, „*manžel je hodně v práci do které dojíždí*“.

Kategorie č. 2: Napříč generacemi otec „udělá pořádek“ a „zmizí“.

Kódy:

- Otec je přísnější
- Otec zasáhne
- Matka je mírnější

V případě respondentů R2, R3 a R4 platí, že otcové ve výchově jich samotných zasahovali stylem, že „udělali vítr“, situaci vyřešili přísně a rázně, v porovnání s klidnou matkou, a „zmizeli“. Termín, „otec zmizel“, je míněn obrazně. Jak již bylo zmíněno, tak otcové jsou považováni za živitele rodiny, za rodiče, který pracuje, nebývá doma, zatímco matka vychovává a pečuje a s dětmi tak tráví více času. Tyto slova můžeme podložit, například tvrzením respondentky R2, která nám sdělila, „*taťka zastával drsnější výchovu a mamka byla hodná, hodně hodná*“. Svě sdělení R2 doplňuje slovy, „*taťka rychle reagoval, někdy byl protivnej, začal křičet a byl prudší. A mamka ho zase mírnila*“. Respondentka vzpomíná na situace, kdy něčemu nerozuměla, například množinám v matematice, a otec „*...se svojí divokou povahou začal křičet a nadávat*“. Při těchto otcových reakcích R2 přestala vnímat slova otce nebo se rozbrečela a utekla. Následně nastoupila matka a otce mírnila. Respondentka R3 vzpomíná na svého neangažovaného otce, „*...pokud se však zapojil, tak zkoušel spíš přísnější výchovu. Jinak nebyl stále doma, měl jiné záliby*“. Stejně, jako zmínění otcové, tak i otec respondentky R4 dokázal „udělat vítr“, a to tak, že „*...občas dal na prdel...*“, „*...byl spíše pro to proplesknout, zato maminka byla zásadně proti*“. R3 svého otce popisuje jako přísnějšího rodiče a matku jako mírnější, která se snažila nekřičet a fyzicky netrestat. Otec respondentky R1, jak již bylo vzpomenu to se ve výchově angažoval opravdu velmi málo. Výchova byla v režii matky, ale „*...když se něco nepovedlo, tak to otec matce vyčetl, protože ona přeci vychovává*“. R1 s lítostí vzpomíná, že „*... pokud se otcí něco nelíbilo, co dělali, tak se s nimi třeba i několik dní nebavil*“. U tohoto otce můžeme vnímat

jistou odlišnost, kterou nám respondentka odůvodnila výchovou v době, kdy byl sám dítětem. Dědeček R1 měl být hodně autoritativní a měl užívat také fyzických trestů. Otec R1 si vzal z tohoto chování ponaučení a věděl, že „...*tuto výchovu nechce aplikovat na své děti*“.

V rodinách respondentek můžeme pozorovat obdobný vzorec otců při zásahu do výchovy, i když v pozměněné podobě. Fyzické tresty jsou výjimkou. S těmito se konfrontovali pouze v rodině respondentky R3. V rozhovoru nám bylo sděleno, že „*manžel, když se dozvěděl, že se něco stalo, okamžitě reagoval tím, že to dítě seřezal*“. Respondentka si je vědoma přenosu vzorce z primární rodiny. V případě respondentky R2 otec ve výchově dělá pořádek ve chvílích, kdy se střetnou názory R2 a dcery. Respondentka v těchto chvílích reaguje výbušně a „...*otec někdy zasáhne tím, že dceru čapne a odnese jí do pokoje, kde jí to zkusí vysvětlit*“. R2 dostává prostor pro uklidnění a může si rozepří sama zpracovat. V rodině respondentky R4 můžeme slovním obratem „udělat pořádek“ chápat skutečnost, že se respondentka s otcem „...*snažili rozumně domluvit, většinou to však skončilo hádkou*“, a protože neshody pak otec řešit nechtěl, „*tak odešel někam pryč*“. Pokud hovoříme o rodině respondentky R1, tak i tady je otec více direktivní. Někdy, když mu R1 řekne, že „...*jde situace řešit i jinak než direktivně a příkazama, tak vyštěkne i na ni, ale pak nad tím umí přemýšlet. Jsou situace, kdy si jeho negativní emoci vyžerou s dcerou obě, ale příště se snaží to udělat jinak*“. R1 vnímá, že se manžel snaží. Její názory na výchovu si vyslechne a přemýšlí nad nimi.

Kategorie č. 3: Napříč generacemi babičky zastupují absentující otce.

Kódy:

- Babička pomáhá
- Jsme často v kontaktu
- Navštěvujeme se

Respondentky mají se svými matkami dobrý vztah. Úmyslně nezmiňujeme pro tuto kategorii také otce respondentek s ohledem na skutečnost, že dvě z respondentek pocházejí z rozvedené rodiny a také proto, že to jsou právě babičky, které napříč generacemi zastupují absentující otce.

O babičkách, které mají svůj podíl v péči o děti respondentek, hovoří R2 a R4. R2 také sděluje, že **„dědečkové zasáhnou jen občas, příliš se nepodílí“**. Kontakt s prarodiči z obou stran mají děti intenzivní. Rodiny bydlí ve stejném městě a vídají se několikrát týdně. Na výchově a péči o děti se podílí také matka respondentky R4. Respondentka nám sděluje **„tím že byl manžel hodně pryč, tak se mi maminka snažila pomáhat“**. Svoji mírou se jednou do roka velmi intenzivně podílí také dědeček dětí (otec respondentky R4), a to celý měsíc v době letních prázdnin, kdy dva týdny vaří na táboře, který chlapci pravidelně každoročně navštěvují, a zbývajících dva týdny pro ně má připravený program. Oba chlapci mají neurovývojovou poruchu autistického spektra (dále jen PAS), a tak je výchova a péče o ně velmi intenzivní a náročná. V případě R4 babička absentujícího otce zastupuje na „100%“. O tomto tvrzení vypovídají slova respondentky, kdy nám sděluje, že **„Po rozvodu je výchova na mně a mojí mamince“**. Kontakt mají děti s babičkou velmi intenzivní, jelikož bydlí ve dvougeneračním domě. S prarodiči z otcovy strany se děti vídají velmi sporadicky.

Odpovědi respondentky R1 se v této kategorii lišily od shora uvedených. Výchovu a péči o děti nepřisuzuje R1 nikomu dalšímu než sobě a otci, v míře jakou jsme popsali výše. S prarodiči z obou stran má respondentka dobrý vztah, i když **„blíž má ke svojí rodině. Kontakt je pravidelný, často si telefonují, dvakrát i třikrát týdně a vídají se“**. Rodiče R1 žijí v jiném městě a rodiče manžela respondentky v zahraničí, proto je interakce do výchovy nahodilá. Tato rodina si svými rodiči nenechá do výchovy zasahovat, prarodiče udržují v rolích babiček a dědečků. Vzdálenost prarodičů hraje roli také v případě respondentky R3. Ani z tohoto rozhovoru nevyplývá, že by babička či dědeček suplovali roli některého z rodičů. Respondentka je do výchovy nenechá zasahovat, **„vyzkouší rady, ale stejně si to pak udělá podle sebe“**.

Kategorie č. 4: Napříč generacemi se „dědí“ systém odměn a trestů.

Subkategorie č. 1: Zákazy oblíbených činností.

Kódy:

- Zakazujeme telefon
- Zakazujeme společné hraní
- Zakazujeme výlet
- Zákaz pobytu venku
- Zákaz oblíbené činnosti

Odměny a tresty mohou být v nejrůznějších podobách. I při výchovném působení ve formě odměn a trestů záleží na té době, ve které je jedinec vychováván. V době dětství našich respondentek si jistě nevzpomeneme na trest ve formě zákazu televize, mobilního telefonu, aktivit na sociálních sítích, konzumace sladkého či jiných oblíbených činností nebo pochutin, které jsou vlastní dětem doby dnešní. Spíše si dokážeme představit, a i z výpovědí respondentek nám je naše mínění potvrzeno, že největším trestem mohl být zákaz pobytu venku či jen setkávání se s kamarády. Tyto činnosti totiž představovaly většinu volného času dětí minulých generací.

Shora popsaná slova nám potvrzují následující výpovědi našich respondentek. Respondentka R2, na dotaz jak nastavují hranice ve výchově, nám uvedla následující *„...zakazujeme sladké, říkáme dceři, že si s ní nebudeme hrát a že nepůjdeme nikam na výlet. Zakazujeme mobilní telefon, na kterém má dcera staženou oblíbenou hru“*. Ze svého dětství si respondentka nepamatuje na konkrétní tresty. V jejích vzpomínkách byly se sestrou hodné děti a *„...nebylo tak potřeba užití trestů“*. Následně dodává, že možná se sestrou *„...dostaly výchovnou po zadku, když se hodně rozčílily“*. Reflexe respondentky R2 na užití zákazů a příkazů ve výchově je taková, že příliš nefungují, alespoň z její zkušenosti, nebo fungují pouze na krátkou dobu. Nicméně dle slov R2 jsou nezbytnou součástí výchovy, bez těchto nástrojů by z jejího pohledu byla výchova neukočirovatelná.

Také respondentka R4 na sebe a své sourozence vzpomíná jako na hodné děti, které nebylo třeba trestat. Slova rodičů *„...co se smí a co naopak nesmí, respektovali“*. Pokud, ale přeci jen nastala situace a chování respondentky a jejich

sourozenců bylo nepřijatelné, tak „...*měli zakázané jít ven*“. Respondentka vzpomíná, že to byl v tu chvíli největší trest, který mohli dostat. Stejný metr používá také na své děti. Snaží se své děti vést k poslušnosti, ale pokud je to přesto nutné tak se této snaží docílit „*formou zákazu oblíbené věci*“. Identický mustr můžeme hledat také u R2. V případě, že děti R2 „*nesplní něco, co od nich očekává, tak následuje zákaz něčeho, co mají rádi*“.

Ze sdělení respondentky R3 se ve výchově svých dětí zákazům a příkazům vyhýbají, a to zcela úmyslně, protože to je věc, která jí samotné ve výchově vadila. S dětmi se v první řadě snaží mluvit a probrat dané situace a následně se snaží o to, aby si děti na nevhodnost chování přišly samy. Tresty formou zákazů oblíbené činnosti nebo něčeho, co má dítě rádo v této rodině nefunguje. Matka dává přednost trestům prostřednictvím přirozených důsledků. Obdobný přístup můžeme hledat také u respondentky R1.

Subkategorie č. 2: Výlety jsou za odměnu.

Kódy:

- Pozitivní vzpomínky na výlety
- Hřiště jako odměna
- Výlet jako odměna

Stejně jako u předešlé subkategorie č. 1 – Zákazy oblíbených činností, se s tímto jevem setkáváme u respondentek R2 a R4. Respondentka R2 v rozhovoru vzpomíná, že venku trávili hodně času. V raném dětství, kdy bydleli na vesnici u prarodičů, bylo venkovní prostředí druhým domovem. Následně má respondentka pozitivní vzpomínky z výletů s rodiči a z času stráveného na zahrádce, kterou měli nedaleko bydliště. Ve výchově dětí R2 jsme z výpovědí zaznamenali, že tuto svojí oblíbenou činnost s následkem pozitivních vzpomínek zařadili s manželem do kategorie odměn. Tvrzení dokládají následující slova respondentky, „...*když je dcera hodná, jdeme ven, třeba na hřiště*“. Respondentka R4 nám ze svého dětství sdělila, že pokud „...*hodně zlobili nebo provedli nějaký velký průšvih, měli zakázané jít ven*“. Na jiné tresty si v danou chvíli nevzpomíná, i když jich byla jistě velká spousta, nebyly ovšem pro R4 tak zasahující jako zákaz něčeho, co měla ráda. Pozitivní vztah k pobytu venku a k přírodě R4 doplňuje slovy, „*Nejhezčí vzpomínky mám*

z táborů...“, „...s rodiči jsme trávili hodně času venku, jezdili jsme na kole, na lyžích...“, „...také jsme hodně cestovali“. V souvislosti s otázkou, jak to vypadá, když respondentka u svých dětí vyžaduje poslušnost, se nám dostalo odpovědi, kterou již zmiňujeme výše. Respondent R4 v případě, že děti nesplní, co se od nich očekává a nebo se nechovají podle nastavených pravidel, zakazuje jim matka oblíbenou činnost nebo oblíbenou věc. Když jsou ale děti respondentky „...šikovní, chovají se podle pravidel nebo se jim daří ve škole, tak jedou na výlet“.

Naše respondentky R2 a R4 zažily zákaz pobytu venku či zrušení výletu jako sankci za nevhodné chování či neuposlechnutí případně si výlety spojují s pozitivními vzpomínkami. Pro výchovu vlastních dětí tedy využívají výlety jako pozitivní nástroj formou odměny.

Respondentky R1 a R3 své děti ve výchově neodměňují, nezakazují, netrestají je. Nástrojem jejich výchovy je hledání řešení a hovoření o nastalé situaci.

7 DISKUSE VÝSLEDKŮ

Ad DVO1: Jaké výchovné působení stran rodičů respondenti zažili?

Naším záměrem při pokládání této otázky bylo rozklíčovat určité znaky výchovného stylu, ve kterém dotazované respondentky vyrůstaly a v rámci něhož byly vychovávány. Z našeho výzkumného šetření vyvstává jako stěžejní zejména demokratický výchovný styl, který rodiče našich respondentek vůči svým dětem uplatňovali. V určitých případech (jak vidno v jednotlivých kategoriích) se tento styl mohl prolínat se stylem autoritativním a ve velmi výjimečných případech i se stylem liberálním.

Z analýzy vyplývá, že k případné direktivnosti či autoritativnosti přistupují častěji matky respondentek R3 a R4. Důvod tohoto zjištění přisuzujeme skutečnosti, že respondentky vychovávala sama matka a do jisté míry tak suplovala „pevnost“ absentující osoby otce. V případě R3 se rodiče rozvedli v osmi letech respondentky a ve druhém případě v jedenácti letech respondentky. Výchova následně probíhala pouze stran matky, která tak musela zastávat, jak svoji roli, tak roli otce, který ve výchově absentoval. Matky těchto respondentek byly zejména „demokratky“, ale v případě neúčasti otce se začaly stavět, alespoň v jistých situacích, do role autoritativního rodiče. Otcové v analýze rozhovorů v těchto rodinách vycházejí spíše jako autoritativní rodič s demokratickými prvky. Toto lze akceptovat jako možnou příčinu, proč matky respondentek svůj zažitý demokratický výchovný styl prokládají stylem autoritativním. S ohledem na malý výzkumný vzorek není však možné zobecnit toto zjištění.

Vedle výchovných stylů, které jsme definovali podle Langmeiera a Krejčířové (2006) v první části naší práce, jsme se během analýzy setkali s dalším výchovným stylem, a to manipulativním. Prvky tohoto výchovného stylu, můžeme hledat v případě respondentky R1. Manipulace stran otce se vyznačovala především nekomunikací. Tyto znaky manipulace vykazovala v menší míře také matka, u které můžeme pozorovat spíše manipulativní fráze formou vět jako třeba: „**Podívej se na sebe.**“, „**Když nebudeš tohle dělat, nebude tě mít nikdo rád.**“, „**Ty jdeš ven. To jsi taková, že mě tady necháš?!**“ Respondentka hodnotí tyto věty jako horší formu trestu. Mnohdy by raději dostala na zadek. Respondentka R1si také vzpomíná

na nízké sebevědomí u svých rodičů a určitý životní negativismus. Můžeme tedy hledat spojitost mezi těmito vlastnostmi, a životním postojem, a stylem výchovy jako snad nevědomým vynucováním nadřazenosti vůči slabším jedincům (v našem případě dětem), která v běžném životě absentovala. Manipulaci v této rodině vnímáme též jako určitou nedůslednost, kterou pozorujeme v souvislosti se sankcemi. Rodiče k dětem vysílali výstrahy při neposlušnosti, typu: „*Nebudeš se moct dívat na televizi.*“, ve kterých nebyli důslední a televizi, v reálu, stejně povolili. Můžeme v tomto smyslu hledat spojitost s nízkým sebevědomím, o kterém R1 hovoří, a které tak brání v uskutečnění sankce?

Pro krátký vhled do problematiky manipulativního chování ve výchově zmíníme Nazare-Aga. Autorka uvádí, že manipulativní osobnost rodiče vzniká již v dětském věku jedince. Dítě zjišťuje, že mu jeho jednání poskytuje moc a časem se jeho manipulativní chování stává více rafinované. Z pětiny je toto jednání vědomé s pozitivními pocity z takové moci a ze zbývajících čtyř pětin je chování nevědomé nebo ne zcela vědomé. Když jedinec za pomoci moci docílí svého, dává mu to pocit nadřazenosti, může to být pro něho důkaz lásky, ale i respektu. Člověk manipulátor si neuvědomuje jaký má jeho chování dopad na druhé. Odrazem takového chování může být například pocit ztráty vlastní hodnoty, snížení sebedůvěry či stísněnost a nepohoda. (Nazare-Aga in Hofmannová, 2018)

Z analýzy rozhovoru s respondentkou R2 se matka jeví jako rodič s čistě demokratickým přístupem ve výchově se slabým zbarvením stylu liberálního. Otec tu pak nastupoval jako autoritářský, přičemž i v této rodině převládá výchova spíše ve stylu demokratickém. Jedná se o úplnou rodinu. I tady si můžeme klást otázku. Je zachování úplné rodiny důvodem postavení matky v pozici demokrata bez prvků autoritářství? Respondentka R2 popisuje matku jako velmi hodnou, s klidnou povahou a krotící otce. Ze slov R2 vnímáme, že matku nevidí, jako osobu direktivní. Domníváme se, že si matka zachovává postoj klidného a vlídného rodiče, především proto, že v rodině působí osoba otce, který dokáže „udělat pořádek“.

Ad DVO2: Jak respondenti hodnotí výchovné působení svých rodičů?

Respondentky R1 – R4 na své dětství vzpomínají pozitivně. Pokud jsme se dotazovali, v jaké roli se ve své primární rodině vnímaly, shodly se dotazované ženy na roli dítěte. Respondentky se podporují v tvrzení, že zejména matka byla rodičem, který vychovával a pečoval. Otec takto činil zřídka, jeho role spočívala především v ekonomickém zajištění rodiny. I přes určitá negativa, která se u rodičů ve výchově a v přístupu k respondentkám v jejich dětství objevují, uměli dětem naslouchat a mnohdy jim dát i prostor rozhodnout se samy za sebe.

Respondentka R1 hodnotí výchovné působení rodičů spíše jako liberální. My však v transkripci rozhovoru spatřujeme v rodičích demokraty s prvky autoritářství a manipulativního chování. Tento typ „výchovného působení“ neuvádíme v úvodních kapitolách, zařazujeme jej operativně v kontextu toho, jak se jeho charakteristiky vynořily v průběhu analýzy (viz stručné teoretické uvedení výše na s. 50). R1 se domnívá, že její rodiče i rodiče manžela špatně přijímají odlišnosti ve výchově jejich vnučky. Dle respondentky tuto změnu vnímají jako útok s nepřímým vzkazem, že oni to dělali špatně. R1 je ale ráda za rodiče jaké má, za výchovu, kterou jí dali, za to špatné i dobré na co si vzpomíná. Vše co měla možnost jako dítě zakusit je pro ni živná půda pro růst jí samotné, která ji posouvá dál a rozvíjí její osobnost. Prostor pro učení se a sebereflexi vnímá stále. Nyní jí je učitelem vlastní dcera, která jí ukazuje to dobré i to špatné co v sobě má. R1 má snahu nenechat se pohltit vlastními emocemi a nesvádět to špatné ze sebe na dítě, ale pracovat na sobě a změnit své chování, jednání či přístup k řešení situací. Opačný přístup můžeme pozorovat v případě R2.

U respondentky R2 vnímáme velmi nízkou sebereflexi. Připouští, že možná za určitých situací reaguje jako otec, afektovaně a prudce. Vinu za své reakce však dává dceři a to konkrétně slovy, *„tohle ve mně vyvolala dcera“*, *„s manželem jsme se nehádali, až když se dcera narodila, tak ta mě naučila se hádat a křičet“*. R2 nepřipouští možnost, že by dcera mohla mít stejné pocity jako ona ve svém dětství, když na ni křičel otec. Názor na věc má R2 takový, že si její dcera nenechá nic vysvětlit, nechce rozumět tomu, co jí matka říká, dokonce dceři připisuje nálepku, že je líná. Výchovné působení svých rodičů popisuje zejména pozitivně. Velmi ráda vzpomíná na své dětství, především na dobu, kdy s rodiči pobývali

u prarodičů na vesnici. Zpětně se vnímá jako hodné a poslušné dítě, které nebylo třeba trestat.

Respondentka R3 své dětství hodnotí pozitivně. Na matce oceňuje, že i přes nedostatek času se svým dětem snažila věnovat a vyhovět jim v jejich přání i přesto, že to bylo mnohdy těžké. Nevzpomíná si na žádné tresty, snad proto, že se chovala tak, jak si matka přála, k rodičům přistupovala s respektem. R3 měla velké množství kroužků a byla hodně samostatná. K samostatnosti byla vedena matkou, která pracovala na směny a tak se o sebe musela v době nepřítomnosti matky postarat. V případě R3 jsme zjistili následující. Matce respondentky vadilo, že byla svojí silně věřící matkou nucena k docházení na náboženství. A také to, že i ve velmi nízkém věku se musela starat o domácnost a třeba i vařit, a to přesto, že bez židle nedosáhla na kamna. Tento zážitek se pravděpodobně promítl do přístupu k R3 a její touze naučit se vařit. Její snaha však byla odbyta tím, že jí matka poslala do sklepa pro brambory, nechala škrábat mrkev či poslala do obchodu pro chybějící mléko apod. Ponaučení z dětství matky respondentky spatřujeme také v nucené docházce do náboženství, které se snažila následně kompenzovat své dceři R3 tím, že ji nechala docházet na nejrůznější sportovní aktivity, které si sama vybrala a bavily jí. Nesnažila se R3 v jejím koníčku bránit. Stejně jako matka R3, tak i naše respondentka si ze svého dětství nese ponaučení. Jako dítě se v očích rodičů viděla méněcenná oproti svému bratrovi a tento pocit v ní stále přetrvává. Proto se snaží vyvarovat takovému chování, které by jejím dětem dávalo obdobně nepříjemný pocit. Hovoří o tom, že obě své děti má stejně ráda a také jim to často říká, vždy v přítomnosti obou, aby předešla spekulacím. Další a také poslední negativum, které R3 ve výchově svých rodičů spatřovala, bylo vyzvídání a nepřiměřená kontrola. Především stran matky, která měla potřebu mít značný přehled o tom kde a s kým se její dcera pohybuje. I takovému chování se snaží respondentka u svých dětí vyvarovat. Pokud jí chtějí tyto informace sdělit, ráda si je vyslechne, ale to nechává čistě na jejich rozhodnutí. V případě, že se s ní děti o svá tajemství podělí, vyslechne je a neodsuzuje je.

Ze slov respondentky R4 je výchova matky ve velké míře ceněna. Otec byl první dva roky života R4 povolán na povinnou vojenskou službu, následně v časově náročném zaměstnání a později následoval rozvod rodičů. Výchova tedy „ležela“ na matce. Než aby se matka rozhodla pro trest raději svým dětem v trpělivosti vysvětlovala,

že se něco musí/nesmí/smí/dělá/nedělá... Členové této rodiny společně trávili mnoho času. Matka dětem dávala pocit, že tu je pro ně, snažila se o vzájemné prožitky a otevřít svým potomkům svět. Respondentka na matce oceňuje jistou schopnost dávky zdrženlivosti, kterou popisuje v následujících slovech. „*Když matka viděla, že máme nějaké trápení, snažila se o tom s námi mluvit a najít společně s námi řešení. Do mluvení nás ale nenutila, dala nám čas, až přijdeme sami*“.

Během analýzy rozhovoru s respondentkou R1 bylo odkryto tabuizované téma v rodině, které rodiče do dospělosti respondentky utajovali. Až v dospělosti rodiče dceři odkryli rodinné tajemství, že matka byla již jednou vdaná a z tohoto manželství se narodila prvorozená dcera. R1 Však nikdy nepocítila rozdíly ve výchově (přiznává, že sestra může mít k věci odlišné stanovisko) a za to si rodičů váží, i když tento pozitivní pocit kazí několikaletý život ve lži a hluboce zakořeněné negativní emoce z neschopnosti rodičů komunikovat, především stran otce.

V kapitole 3 hovoříme o prostředí a sociálním okolí jako o faktoru ovlivňující styl výchovy. V této souvislosti hovoří respondentka. R2 o výchovném prostředí vesnice, které považuje za více vhodné oproti městu. Vesnice dle jejích slov umožňuje větší volnost dětí, menší strach rodičů o děti, častý pobyt venku, soudržnost, nižší míru autonomie, více společně stráveného času apod.

Ad DVO3: Co z výchovného působení svých rodičů předávají respondenti další generaci – svým dětem?

V časové ose, ve které respondentky vyrůstaly, byl naprosto přirozený z velké části dne pobyt venku a s kamarády. Takový vzor se respondentky snaží předat také svým dětem. Co by mohlo být výzvou k diskuzi, je, že výlety mají mnohdy děti respondentek za odměnu.

Vnímáme zcela přirozený jev nedělat úmyslně to, co nám samotným vadí. Může se však nevědomě stát, že se soustředíme, abychom se takovému chování, které nám vadí, vyvarovali, ale již nevidíme, že to samé děláme skrytě. To má za následek, že vzorec v jiné podobě předáváme dál. Tento fenomén můžeme pozorovat výše u případu, který popisuje respondentka R3 v situaci, kdy projevila touhu naučit se vařit a nezájmem matky. Nevědomý přenos pozorujeme také u R2 na kterou, když otec křičel, přestávala vnímat jeho slova. Ve chvílích neshod s dcerou vnímá

R2 skutečnost, že své dceři možná dělá to samé co tenkrát jí otec. Při těchto neshodách hodnotí postoj své dcery tak, že nechce rozumět tomu, co jí říká a nenechá si nic vysvětlit. Respondentka nepřipouští možnost, že by dcera mohla mít stejné pocity, jaké sama cítila ve svém dětství při rozepřích s otcem. Nebo snad, že otec měl stejné mínění o ní jako ona nyní o své dceři.

Dospěli jsme rovněž k zjištění v opakování vzorců funkčnosti rodiny ve smyslu rozvodovosti. Respondentky R1 a R2 vyrůstaly v úplné rodině, rodiče jsou i nadále sezdání. Stejně tak R1 a R2 tvoří úplnou rodinu. Rodiče respondentky R3 se rozvedli v jejích 8 letech, bratr byl o 4 roky starší. Matka respondentky se pak následně vdala po dlouholetém vztahu s mužem, který jí pomáhal s výchovou dětí. R3 se s manželem rozváděla v době, kdy dceři bylo 8 let a synovi 11 let. Také R3 se opět vdala, s mužem se kterým několik let žila a který jí podporoval ve výchově dětí. Obdobný, i když ne zcela identický vzorec pozorujeme v případě respondentky R4 jejíž rodiče se rozváděli v 11 letech R4, bratrovi bylo v té době 10 let a sestře 3 roky. Matka respondentky je bez partnera, žije sama. R4 své manželství ukončila v 7 letech staršího syna a necelých 3 letech syna mladšího, také ona žije bez partnera sama s dětmi. V případě poslední rodiny měla matka respondentky velkou oporu ve své matce a stejně je tomu i ve střední rodové linii. Další proměnné, které se v rodových liniích opakují, je vzdělání. V případě prvních dvou respondentek hovoříme o vysokoškolském vzdělání ve střední rodové linii, kdežto R3 a R4 dosahují středoškolského vzdělání s maturitou a vyučením. Jaké měli vzdělání rodiče respondentek, nám není odkryto. Spatřujeme tu zřetelnou pravidelnost, která by si zasloužila bližší zkoumání a více prostoru pro hledání dalších souvislostí a proměnných v této problematice.

Respondentka R1 si ze své výchovy nese vzpomínku na věty s podtextem manipulace, které se v jejím podvědomí zakořenily v takové míře, že se rozhodla je ve výchově své dcery nepoužívat. R1 přiznává, že se jí věty mnohdy proderou do vědomí, ale dává si značně záležet na jejich nevyřčení nahlas. Své dceři se snaží dávat volnost pro rozvoj sebe sama, kterou jí rodiče též dávali. Příkladem může být rozhodnutí změny studované střední školy. Rodiče R1 v jejím rozhodnutí podpořili, veškeré nutné formality ale nechali v její kompetenci, a více do jejího rozhodnutí nezasahovali.

Respondentka R3 vnímá jistou odlišnost mezi sebou a svou matkou. Povahou by se spíše připodobnila ke své babičce ze strany matky. Ale i přes jisté odlišnosti předává svým dětem to, co sama u své matky oceňuje. Nechává svým dětem možnost volby, nevnučuje jim své názory a snaží se je v jejich rozhodnutích podporovat. Stejně jako se matka respondentky v rámci časových možností snažila R3 věnovat, tak i ona se svým dětem věnuje a vždy si pro ně najde čas, který s nimi ráda tráví.

Respondentka R4 si nevzpomíná, že by něco z výchovného působení svého otce předávala svým dětem. Je si však vědoma, že něco takového by se jistě našlo. Pokud je řeč o matce respondentky s jistotou sděluje, že stejně jako její matka se pro ni a její sourozence snažila dělat maximum, tak i R4 tak činí pro své děti. Snaží se za své syny bojovat a ulehčit jim s ohledem na obtíže, se kterými se díky pervazivní vývojové poruše potýkají. R4 se snaží se svými dětmi hodně mluvit a hledat společná řešení, stejně tak jako to dělala i její matka.

ZÁVĚR

Tato práce se zabývala transgeneračním přenosem výchovných stylů v rodinách současných rodičů. Soustředili jsme se na vzhled do statusu rodiny a oblasti výchovného působení a transgeneračního přenosu s úmyslem lépe pochopit danou problematiku. Naším záměrem bylo, abychom díky transkripci rozhovorů s vybranými respondentkami, které představovaly současné rodiče nezletilých dětí, dokázali zjistit zkušenosti rodičů s opakováním výchovných stylů v jejich rodinách.

Z našeho výzkumného šetření vycházejí některé poznatky, které potvrzují výroky odborných pramenů využitých v úvodních kapitolách naší práce. Z výzkumného šetření lze potvrdit, že naše respondentky jsou zasažené transgeneračním procesem, a to na úrovni přenosu vědomého i přenosu nevědomého.

V úvodních kapitolách naší práce jsme se věnovali rodině - jejím typům a funkcím, se kterými se následně setkáváme také při analýze výzkumného šetření. Díky povaze naší práce jsme pozornost zaměřili především na výchovu a výchovné styly, kterým se ve výzkumném šetření více věnujeme. Mimo definovaný autoritativní, liberální a demokratický výchovný styl se v transkripci rozhovorů setkáváme také s výchovným stylem manipulativním, který dodatečně z dostupných zdrojů blíže definujeme v analýze dle slov Nazare Aga (2016). Během našeho výzkumu jsme se v jisté míře setkali se všemi zmíněnými výchovnými styly. Nejdominantnějším a nejvíce využívaným však ze šetření vychází demokratický výchovný styl, který vnímáme jako převládající napříč generacemi. Více direktivní způsob výchovy přisuzujeme, na základě provedeného šetření, především otcům, v případě chybějícího „pevného“ otce nahrazuje tuto roli matka. Z výzkumného šetření se ztotožňujeme se Skalovou (2016), která tvrdí, že jedinci, kteří byli vychováni autoritativním stylem výchovy, vychovávají své děti stylem demokratickým. Tuto skutečnost potvrzuje R1. Výchovné působení svých rodičů respondentky hodnotí vesměs pozitivně a ve výchově svých dětí postupují obdobně jako jejich rodiče. Napříč generacemi je hlavním vychovatelem označována matka, otec je vnímán jako živitel rodiny do výchovy výjimečně zasahující. Zásahy otce do výchovy jsou spojeny především s přísnějšími postoji oproti matce a udělováním sankcí či trestů. Respondentky přistupují vědomě ke svým

dětem takovým stylem, který samy v dětství zažily a na který mají pozitivní vzpomínky. Úmyslně se vyhýbají takovému chování a výchovnému působení, které jim samotným nebylo příjemné. Potvrdil se též předpoklad, že i přes veškerou snahu respondentky v pozměněné podobě a v určitých případech nevědomě kopírují výchovné působení svých rodičů, se kterým samy nesouhlasily a hodnotí jej během rozhovorů negativně. Pro toto tvrzení je příkladem respondentka R2 a R3 a jejich zkušenost popisovaná v diskuzi DVO3. O nevědomém předávání vzorců chování hovoří již Tóthová (2011). Dále jsme zjistili, že se po vlastních prožitcích respondentky záměrně vyhýbají kupříkladu upřednostňování jednoho dítěte před druhým, nadměrné kontroly či manipulativním větám s emočním zabarvením.

Vnímáme, že jsme si zvolili široké téma, ze kterého vyklíčily otázky a značný prostor pro další zkoumání. Významným tématem pro naši práci spatřujeme skutečnost, že rodiny našich respondentek vykazovaly opakování v rámci tendencí existovat jako úplné či naopak neúplné. Transgenerační přenos jsme tedy nezachytili „pouze“ na úrovni předávání a zřetězení výchovného působení, ale sekundárně se vyjevily v průběhu šetření i opakované podoby rodin, kterých se výzkum týkal. Tímto směrem by mohlo směřovat také další výzkumné šetření s provázáním rodinných map Chvály a Trapkové (2009), které by mohly významně přispět v procesu vyhodnocování. Jako zajímavé spatřujeme v našich neúplných rodinách vyskytující se „silnou ženu“ v rodové linii respondentky R3. Výzvu k diskuzi dále vnímáme v kladném vztahu respondentek k výletům a pobytu venku, kdy toto pro ně bylo pozitivní součástí dětství a u svých dětí respondentky tohoto využívají jako nástroj odměny.

Kvalitativní výzkum ve své obecnosti přináší limity, kterých jsme si plně vědomi. S ohledem na nízký počet respondentů není možné výsledky našeho výzkumného šetření zobecnit na celou populaci. Již v analýze výsledků poukážeme na genderově nevyrovnaný výzkumný vzorek, který patrně též může výsledky naší empirie významně zkreslit. Znatelným limitem může být také vybrané téma, kdy zjišťujeme informace z dob minulých. Zjištěné informace tak nemusí vždy odpovídat reálné skutečnosti, jelikož jsme chráněni ego obrannými mechanismy či tendencemi a též pamětí, která má schopnost zapomínat či zkreslovat plynutím

času jisté informace. Z těchto důvodů mohly být také odpovědi našich respondentek více či méně nepřesné. Zkreslení odpovědí mohlo zapříčinit také citlivost tématu.

Přes uvedené limity považujeme cíl naší práce za splněný.

SEZNAM LITERATURY

ATKINSON, R. C., ATKINSON, R. L., a spol., *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3

BLAŽKOVÁ, I., *Výchovné metody a styly využívané v rodinné výchově*. Zlín, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

CORSTEN, M., *Čas generací*. Sociální studia. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 1-2/2007. ISSN 1214-813X.

ČAČKA, O., *Psychologie duševního vývoje dítěte a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, J., *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

DINKMEYER, D., *Efektivní výchova krok za krokem*. 2. Vyd. (Překl.: B. Boučková). Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-445-8.

DISMAN, M., *Jak se vybírá sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0139-7.

GIDDENS, A., *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOEKSEMA-NOLE, S. a spol., *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3

HOFMANNOVÁ, D., *Manipulativní výchova jako součást osobní historie jedince*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2018.

HRUŠÁKOVÁ, M., *Dítě, rodina, stát*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0694-3.

CHVÁLA, V., TRAPKOVÁ, L., *Rodinná terapie a teorie jin-jangu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-391-8.

CHVÁLA, V., TRAPKOVÁ, L., *Rodinná terapie psychosociálních poruch – Rodina jako sociální děloha.* 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5.

KAČÍNOVÁ, M., *Styly výchovy v současné rodině a jejich mezigenerační přenos.* Plzeň, 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

LACINOVÁ, L., ŠKRDLÍKOVÁ, P., *Dost dobří rodiče, aneb Drobné chyby ve výchově dovoleny.* Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-442-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie.* 2. vyd. Praha: GradaPublishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MATIN, C. A., COLBERT K. K., *Parenting: a lifespanperspective.* New York (etc.): TheMrGraw-HillCompanies, 1997. ISBN 0070407681.

MATĚJČEK, Z., *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-0425-236-2.

MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* 5. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0202-8.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., *Radosti a starosti prarodičů aneb, když máme vnoučata.* Praha: GradaPublishing, s. r. o., 1997. ISBN 80-7169-455-X.

MATOUŠEK, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť.* 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.

MIOVSKÝ, M., *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: GradaPublishing, a. s. 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MUSIL, R., *Pedagogika pro střední pedagogické školy.* Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

NAZARE-AGA, I., *Nenechte sebou manipulovat.* 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-491-5.

- SARITOVÁ, V.**, *Kniha o rodině*. Praha: Práh, 2005. ISBN 978-80-7252-150-0.
- SKALOVÁ, M.**, *Transgenerační přenos výchovných stylů v rodině*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.
- SOBOTKOVÁ, I.**, *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
- STÖRIG, H. J.**, *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-7195-206-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDOVI, K.**, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- UČŇOVÁ, K.**, *Transgenerační přenos stylů v rodině*. Brno, 2012. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – Institut mezioborových studií Brno.
- VÁGNEROVÁ, M.**, *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.
- VESELÁ, R. a kol.**, *Rodina a rodinné právo, historie, současnost a perspektivy*. Praha: Eurolex Bohemia, s. r. o. 2005. ISBN 80-86432-93-9.
- ŽIŽLAVSKÝ, M.**, *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3110-7.

PŘÍLOHY

Struktura otázek pro rozhovor - Příloha č. 1

Cílem bakalářské práce je popsat a na základě odborných pramenů analyzovat transgenerační přenos v rodinách, s akcentem k předávání způsobů a elementů výchovy, a ve výzkumném šetření zjistit zkušenosti současných rodičů s opakováním výchovných stylů v jejich rodinách.

HVO: Jaké jsou zkušenosti rodičů s opakováním výchovných stylů v jejich rodinách?

- Na úvod povídání o sobě samé/samém (věk, pohlaví, vzdělání, stav...)
- Máte sourozence? Kolik? Kolikátá/ý v sourozeneckém pořadí jste?
- Počet Vašich dětí a jejich věk?

DVO1: Jaké výchovné působení stran rodičů respondentky zažily?

Nyní se budu ptát na rodinu, ve které jste vyrůstal/a, na vaše rodiče, jak si vzpomínáte na výchovu vás samotného/samotné a podobně...

- Zkuste mi popsat jak probíhala výchova stran Vašich rodičů, když jste byl/a dítě, na co si vzpomínáte? (Shodovali se Vaši rodiče ve výchově?, Role v rodině?)
- Jaká je Vaše zkušenost s vyžadováním poslušnosti? Jaká je Vaše zkušenost s příkazy a zákazy?
- Koho zajímal Váš názor? (Vzpomenete si, zda Vašim rodičům záleželo na Vašem názoru?)
- Jak Vaši rodiče vymezovali hranice ve výchově Vás samotného/samotné? (Co jste směl/a či naopak, co bylo tabu?)
- Kdo a jak se ve výchově Vás samotné/ho podílel?
- Jak vypadaly sankce (rozumějte odměny a tresty) přicházející od Vašich rodičů?
- V čem se Vaši rodiče shodovali ve výchově? A v čem se naopak neshodovali?
- Jaká je Vaše zkušenost s možností rozhodovat sám/sama o záležitostech, které se týkaly Vaší osoby?
- Jak popíšete vztah s Vašimi rodiči?

- Jak byste popsal/a Vaši pozici v rodině?
- Jak Vaši rodiče řešili případné diskuse témat, které se týkaly Vaší osoby?

DVO2: Jak respondentky hodnotí výchovné působení svých rodičů?

- Když si vzpomenete na to, jak Vás rodiče vychovávali, co se Vám vybaví jako první? (Kdo tam byl, jaká situace atd.)
- Jak hodnotíte způsob/přístup, který Vaši rodiče při Vaší výchově uplatňovali?
- Co oceňujete a považujete za vhodné? Co jste vítali? Kdo na Vás takto působil a v jakých situacích?
- Co hodnotíte jako nevhodné? (Ve smyslu zbytečné, nesrozumitelné atd.?) Respektive, co byste raději nezažili? Kdo na Vás takto působil a v jakých situacích?
- Co Vám výchovné působení rodičů, když se nyní ohlédnete zpět v čase, přinášelo tehdy a tam tenkrát?
- Co aktuálně hodnotíte jako přínos výchovného působení Vašich rodičů?
- Odkud si myslíte, že při výchově Vaši rodiče čerpali? Koho nebo co byste vyhodnotili jako zdroj inspirace?

DVO3: Co z výchovného působení svých rodičů předávají respondentky další generaci – svým dětem?

Následující otázky se budou týkat Vaší současné rodiny, kterou jste založil/a s manželem/manželkou, s partnerem/partnerkou.

- Kdo a jak se ve výchově Vašich dětí podílí?
- Popište mi co je Vaší prioritou ve výchově. V čem se shodujete s manželem/manželkou, s partnerem/partnerkou a v čem máte rozdílné názory? A jak toto řešíte Vy jako rodiče mezi sebou?
- Jak nastavujete hranice ve výchově Vašich dětí? (Jak to vypadá, když vyžadujete u svých dětí poslušnost? Jaký způsob pokynů v tomto ohledu (např. sdělování limitů typu příkazy a zákazy) je Vám blízký?)
- Jaká je Vaše zkušenost s vedením dítěte k rozhodování o sobě samém?
- Jak byste popsal/a jednotlivé pozice ve Vaší rodině? Kdo zastává jaké místo a jakou roli?

- Jak to vypadá, když Vaším dětem udělujete sankce (když je odměňujete nebo trestáte)?
- Jak řešíte iniciativu Vašich dětí rozhodovat samy za sebe?
- Jak to vypadá, když chce Vaše dítě prosadit svůj názor?
- Jak přistupujete k případným diskuzím s Vašimi dětmi?
- Jak byste popsal/a vztah, který máte s Vašimi dětmi? Jak byste popsal/a jejich pozici ve Vaší rodině, např. ve vztahu k Vám?
- Čemu, co jste v dětství zažíval/a, se snažíte ve výchově vlastních dětí vyvarovat?
- Shodujete se s Vašimi rodiči ve výchově Vašich dětí? V čem ano a v čem ne?
- Vzpomenete si na situace, ve kterých si řeknete, že jednáte jako Vaši rodiče? O jaké situace se jedná?
- Jak často jste v kontaktu s Vaší původní rodinou?