

UNIVERZITA PARDUBICE  
FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2022/2023

Bc. Eliška Veselá

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Podoba výchovných stylů v rodinách ohrožených sociálním vyloučením

Diplomová práce

2022/2023

Bc. Eliška Veselá

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Veselá**  
Osobní číslo: **H21328**  
Studijní program: **N0111P190001 Resocializační pedagogika**  
Téma práce: **Podoba výchovných stylů v rodinách ohrožených sociálním vyloučením**  
Téma práce anglicky: **The form of educational styles in families at risk of social exclusion**  
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

## Zásady pro vypracování

Diplomová práce se zabývá tématem podoby výchovných stylů v rodinách ohrožených sociálním vyloučením. Teoretická část práce se zabývá definováním rodiny, ohrožené rodiny, výchovných stylů, metod a prostředků výchovy, sociálním vyloučením a jeho charakteristikou. Cílem praktické části je zjistit jaké výchovné styly aplikují klienti sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi ve svých rodinách v porovnání s rodinami, kterým se sociálně aktivizační služby nenabízejí. Praktická část je realizována jako kvantitativní výzkumné šetření prostřednictvím dotazníkového šetření s klienty vybrané sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a s rodinami, kterým se sociálně aktivizační služby nenabízejí.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

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

**Seznam doporučené literatury:**

CALTOVÁ HEPNAROVÁ, Gabriela. Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí – pohled do rodinného zázemí. Brno: Paido, 2020. 150 s. ISBN 978-80-7315-271-0.

JEDLIČKA, Richard. Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). 280 s. ISBN 978-80-271-0096-5.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2014. 214 s. ISBN 978-80-262-0522-7.

RIVA, Paolo a Jennifer ECK. Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact. Springer International Publishing. Switzerland, 2016. 295 s. ISBN 9783319330310.

ŠKOVIERA, Albín a L'ubica MURÍNOVÁ. Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti. Bratislava: FICE – Národná sekcia v SR, 2012. 100 s. ISBN 978-80-969253-5-3.

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **2. května 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **2. května 2023**

**doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D. v.r.**  
děkan

**Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D. v.r.**  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. května 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA

Prohlašuji:

Práci s názvem „*Podoba výchovných stylů v rodinách ohrožených sociálním vyloučením*“ jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 28. 03. 2023

Bc. Eliška Veselá v. r.

## **PODĚKOVÁNÍ**

V první řadě bych velmi ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce doc. PhDr. Albínu Škovierovi, Ph. D. za jeho odborné vedení, cenné a podnětné rady či připomínky a také za ochotu a čas, který mně a mé práci věnoval. Také mu patří velké díky za možnost využít jeho poznatků z praxe shrnutých v odborné literatuře, bez nichž by tato diplomová práce nemohla být dokončena. Zároveň bych chtěla poděkovat i respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu této diplomové práce a poskytli mi cenné informace, které jsou důležitou součástí práce. Závěrečné poděkování patří mé rodině a všem blízkým za nesmírnou pomoc a podporu, kterou mi nejen během tvorby diplomové práce poskytovali.

## **ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá tématem podoby výchovných stylů v rodinách ohrožených sociálním vyloučením. Teoretická část práce se zabývá definováním rodiny, ohrožené rodiny, výchovných stylů, metod a prostředků výchovy, sociálním vyloučením a jeho charakteristikou. Cílem praktické části je zjistit jaké výchovné styly aplikují klienti sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi ve svých rodinách v porovnání s rodinami, které s danou službou nespolupracují. Praktická část je realizována jako kvantitativní výzkumné šetření prostřednictvím dotazníkového šetření s klienty vybrané sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a s rodinami nespolupracujícími s danou službou.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Výchova, výchovné styly, rodina, sociální vyloučení, sociálně aktivizační služba

## **TITLE**

The form of educational styles in families at risk of social exclusion

## **ANNOTATION**

The thesis deals with the theme of the shape of educational styles in families at risk of social exclusion. The theoretical part of the work deals with the definition of family, threatened family, educational styles, methods and means of education, social exclusion and its characteristics. The practical part aims to find out what educational styles are applied by clients of social activation services for families with children in their families compared to families who do not cooperate with the service. The practical part is implemented as a quantitative research investigation through a questionnaire survey with clients selected social activation services for families with children and families not cooperating with the service.

## **KEYWORDS**

Education, educational styles, family, social exclusion, social activation service

# OBSAH

Úvod.....	12
Teoretická část .....	14
1    PODOBA SOUČASNÉ RODINY .....	14
1.1    Typologie rodin .....	17
1.2    Funkce rodiny .....	18
2    RODINA OHROŽENÁ SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM .....	22
2.1    Sociální vyloučení .....	22
2.2    Prevence sociálního vyloučení .....	25
2.3    Rodiny čelící mnohonásobným výzvám.....	27
3    VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ.....	31
3.1    Výchova.....	31
3.1.1    Vychovatel a vychovávaný .....	33
3.1.2    Vychovatel a vychovávaný pod vlivem prostředí.....	35
3.1.3    Cíle výchovy .....	36
3.1.4    Metody a prostředky výchovy .....	37
3.1.5    Specifika výchovy dětí ve školním období.....	40
3.2    Výchovné styly .....	41
3.2.1    Dělení výchovných stylů.....	42
3.2.2    Dělení výchovných stylů dle Škoviery a Murínové (2012).....	44
4    Praktická část.....	47
4.1    Metodika praktické části.....	47
4.2    Realizace výzkumu .....	47
4.3    Charakteristika výzkumného vzorku .....	48
4.4    Cíl výzkumu .....	48
4.5    Stanovené hypotézy .....	49
4.6    Analýza sběru dat .....	49



4.7	Prezentace výsledků .....	50
5	Diskuze.....	92
6	Závěr.....	97
7	Použitá literatura.....	100
8	Přílohy .....	107

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 - Obsah dimenzí výchovy (Škoviera, Murínová, 2012, s. 16).....	45
Tabulka 2 - Klíč vyhodnocování výchovných stylů .....	83
Tabulka 3 - Výchovné styly a jejich označení .....	83
Tabulka 4 - Výsledky dotazníkového šetření u skupiny A.....	84
Tabulka 5 - Výsledky dotazníkového šetření u skupiny B .....	87
Tabulka 6 - Korelační koeficienty .....	89
Tabulka 7 - Testové kritérium a kritická hodnota.....	90

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Pohlaví respondentů .....	50
Graf 2 – Věk respondentů.....	51
Graf 3 – Spolupráce se sociálně aktivizační službou.....	52
Graf 4 – Sociální vyloučení .....	55
Graf 5 – Kontrola DÚ .....	56
Graf 6 – Provedení DÚ rodičem .....	57
Graf 7 – Učení dítěte.....	58
Graf 8 – Učení a přezkoušení dítěte.....	59
Graf 9 – Kontrola přípravy dítěte do školy.....	60
Graf 10 – Forma kontroly přípravy do školy .....	61
Graf 11 – Forma trestu za nesplněné školní povinnosti.....	62
Graf 12 – Samostatná příprava dítěte do školy.....	63
Graf 13 – Forma trestu.....	64
Graf 14 – Odměna za úspěch.....	65
Graf 15 – Odměna za snahu.....	66
Graf 16 – Odměna pro radost .....	67
Graf 17 – Pochvaly za výsledky .....	68
Graf 18 – Formy trestu.....	69
Graf 19 – Tresty za nesplnění úkolů.....	70
Graf 20 – Tresty při nespokojenosti rodiče .....	71
Graf 21 – Domácí učení.....	72
Graf 22 – Zákazy a tresty.....	73
Graf 23 – Rozvíjení dovedností .....	74
Graf 24 – Kontrola povinné školní docházky.....	75
Graf 25 – Respekt k dítěti .....	76
Graf 26 – Tresty za nesplnění povinností .....	77
Graf 27 - Pravidla .....	78
Graf 28 – Kontrola plnění povinností .....	79
Graf 29 – Tresty za neplnění povinností.....	80
Graf 30 – Absence trestů a odměn.....	81
Graf 31 – Určení autority.....	82

## **SEZNAM ZKRATEK**

ČR	Česká republika
SASRD	Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
ZDVOP	Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc
DÚ	Domácí úkol
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Dětský fond Organizace spojených národů)

## ÚVOD

*„Zatímco se snažíme naučit naše děti vše o životě, naše děti nás učí, o čem život je.“*

*(Angela Schwindt)*

Domnívám se, že výchova je faktorem zasahujícím do života každého z nás. Zároveň je výchova velmi komplexním procesem, který je ovlivňován mnoha faktory. Od počátku lidstva je výchova součástí života lidí v různých podobách. Myslím si, že podoba výchovy se objevuje ve dvou formách, a to ve formě představ a reálných situací.

Domnívám se, že každý z nás měl či má určité představy o tom, jak by měla vypadat ideální výchova, vychovaný člověk nebo reakce rodiče či dítěte na různé situace. Ve své vlastní hlavě vymýšlíme různé scénáře a strategie řešení. Výchova se v daném kontextu často zdá být jednoduchým konceptem předávání zkušeností či zvyklostí vychovávanému. Opak je však pravdou. Představy o podobě výchovy, potažmo našem výchovném stylu, jsou velmi individualizované a zároveň také proměnlivé. Právě tato proměnlivost je na výchovném procesu tak fascinující. Věřím, že každý vychovatel alespoň jednou zažil situaci, kde se její řešení v myšlenkách zdálo být až primitivní, ale ve chvíli, kdy daná situace nastala, bylo vše jinak. Najednou se představy začaly postupně hroutit pod tíhou reálného světa a výchovný proces nabral na jiných obrátkách.

Výchovný proces a vlastně i aplikace výchovného stylu je procesem nevyzpytatelným, individuálním a proměnlivým. Právě tato proměnlivost byla jeden z důvodů mého výběru tohoto tématu diplomové práce. Zjišťování výchovných postupů rodičů v kontextu výchovné situace, prostředí či pod vlivem dalších okolností, je velmi zajímavým tématem. Volbu tématu ovlivnila i moje praxe v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi, kde jsem často měla možnost poznat výchovné přístupy rodičů z odlišných podmínek, v jiných situacích a pod tíhou hrozby sociálním vyloučením. I z tohoto důvodu je cílem praktické části zjistit, zda se výchovné styly osob ohrožených sociálním vyloučením liší od výchovných stylů rodičů, kteří nejsou klienty sociálně aktivizační služby, tedy pravděpodobně nejsou ohroženi sociálním vyloučením.

Cílem teoretické části diplomové práce je charakterizovat odbornou terminologii rodiny, ohrožené rodiny, výchovných stylů, metod a prostředků výchovy a sociálního vyloučení. Hlavní cíl teoretické části práce obsahuje dva dílčí cíle. Dílčí cíle jsou zaměřeny

na definování výchovných metod a prostředků výchovy s důrazem na odlišnosti ve vztahu k prostředí a dále na popis rodiny ohrožené sociálním vyloučením a možnosti intervence.

Cílem praktické části je zmapování výchovných stylů, které aplikují klienti sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi ve svých rodinách v porovnání s rodinami, které s danou službou nespolupracují. Tohoto cíle je dosahováno prostřednictvím dotazníku výchovných stylů Škoviery a Murínové (2012) a následného zpracování získaných dat. Na základě těchto dat jsou vyvráceny či potvrzeny hypotézy vztahující se k jednotlivým výchovným stylům.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PODOBA SOUČASNÉ RODINY

Definice pojmu rodina není zcela jednoznačná. Z různých zdrojů vyplývá, že označení nějaké skupiny osob za rodinu může mít svá jasně stanovená pravidla. V dalších definicích se dozvídáme o spíše spiritualistickém pojetí pojmu rodina především v podobě jakési pospolitosti a sounáležitosti osob v této skupině. Bauman (2013, s. 44) poukazuje na potřebnost jasně stanovených vnitřních svazků mezi osobami ve skupině, která může být považována za rodinu. Tyto svazky představují manželství, pokrevní příbuzenství či právně upravené vztahy, kdy pro příklad uvádí adopci. Pojetí, zaměřené spíše na vztahovou oblast, představují Havinger a Havingerová (2014, s. 108), kteří spatřují důležitost rodiny v její jednotě mezi členy. Rodinu označují jako seskupení lidí, které lze vyjádřit slovem „my“. Autoři definují specifický vztah mezi členy rodiny, jakožto nejzásadnější ukazatel toho, co je a co není rodina neohledně na právní potvrzení vztahů ve skupině.

V definování rodiny se jako největší rozpor mezi různými autory jeví konkretizace vztahů mezi členy. Rodina je považována za sociální skupinu, kde by měly probíhat různé citové transakce mezi jejími členy. Hlavním bodem, ve kterém se jednotliví autoři rozcházejí, je především přítomnost či absence pokrevních a manželských vazeb. Domnívám se, že právní potvrzení vztahů v rodině není až tak důležité jako vztahy samotné. Z tohoto důvodu souhlasím s Havingerem a Havingerovou (2014), kteří jako rodinu považují skupinu, která se identifikuje s označením „my“ a ostatní členové společnosti jsou označováni jako „oni“.

Bauman (2013, s. 44) zmiňuje společenské postavení pojmu rodina v kontextu schválení jeho definice danou společností. Právě faktor společenského schválení se projevuje i do podob rodiny v různých etapách společnosti. Společnost se vlivem různých faktorů proměňuje a stejně tak se mění i názor na podobu, vlastnosti a podmínky rodiny. Neohledně na rozdílnost společenského pohledu na rodinu je však rodina jedním ze základních pilířů společnosti, historicky ustálenou formou jakési opory pro společnost (Matoušek, 1997, s. 9). Vysokou důležitost rodin ve společnosti potvrzuje i Fišerová (2018), která rodinu označuje jako *„obecně původní a nejdůležitější společenskou jednotku, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou.“* Autorka svou definici doplňuje o hlavní funkce rodiny, které spatřuje v zachování rodu, výchově (konkrétněji socializaci potomků) a přenosu a zachování vlastní kultury prostřednictvím dalších generací.

I přes neustálou přítomnost rodiny v jakékoli společnosti její definice není a pravděpodobně nikdy nebude jednoznačná. Jednoznačná je však proměnlivost rodiny v historickém kontextu. Tato proměnlivost spočívá zejména v pohledu na rodinu v rámci účelů či funkcí, které v daném období plní. Účely a funkce rodiny se proudem historie razantně změnily. Zatímco středověká rodina sloužila především jako ochrana svých členů před smrtí, dnešní rodina je v jistém slova smyslu spíše křehkým seskupením založeným zejména na emocionalitě (Fabián, 2021, s. 130-134).

Před průmyslovou revolucí se v pojetí rodiny začaly vykreslovat rozdíly spojené se společenským postavením. Šlechtické rodiny poskytovaly svým členům jistotu vzdělání a širokou škálu možností uplatnění, nýbrž rodiny poddaných stále zastávaly funkci ochrany života s podpůrným efektem v řešení náročných životních situací svých členů. Po průmyslové revoluci se rodina přenáší do částečného zájmu státu. Stát vykonává opatření, které mají pomoci chudým. Rodinám se dostává pomoci, ale zároveň se dostávají pod sociální kontrolu. Současná rodina se vyznačuje zejména velkou mírou emocionality ve vztazích. Rodinné, popřípadě manželské svazky byly dříve zakládány v zájmu spíše racionálních dohod dvou rodin či partnerů. Dnes je manželství a rodina věcí emocionálních transakcí mezi členy v rodině (Fabián, 2021, s. 130-134).

Emocionalita ve vztazích způsobuje určitou míru křehkosti současných rodin, která se může negativně projevit na její stabilitě. V případě ztráty emocionálních vazeb je možný rozchod či rozvod partnerů, což je dáno i dalšími faktory (ekonomická nezávislost žen, menší tabuizace rozvodů apod.). (Fabián, 2021, s. 134). Hašková (2014, s. 230) poukazuje na transformaci rodin oproti historii. Tyto změny vnímá zejména ve snížení plodnosti, bezdětných partnerech, snížení počtu sňatků a častější neúplnosti rodin. V rodinách současnosti se vlivem postupné transformace také objevují trendy v podobě zvyšujícího se věku při početí dítěte, vyšší rozvodovosti, nesezdaných soužití, nižšího počtu sňatků, změn hodnot a celkové stability rodiny apod. (Pilkauskas, Amorim, Dunifon, 2020).

Při zaměření na podobu současné rodiny lze charakterizovat určité znaky, kterými se současná rodina determinuje. Helus (2015) ji charakterizuje pěti znaky a označuje ji jako rodinu: „*nukleární neboli jádrovou, manželskou, dvougenerační, intimně vztahovou (též rodina centrální vztahové zóny) či jako rodinu privátní individualizace*“ (Helus, 2015, s. 201). Podoba současné rodiny tedy spočívá zejména v intimnosti vztahů v rodině. Často ji tvoří pouze nejbližší okruh osob, které spolu sdílí domácnost a tak tedy rodina vytváří jakési jádro,



kteřé je tvořeno pouze dvěma generacemi. Přítomnost dvou generací je dalším znakem současné rodiny a spočívá v redukci počtu generací v rodinném soužití. Rodina se v současnosti stále více odprošřuje od vícegeneračního soužití. Trend, kdy se rodiny sdružovaly do vícegeneračních domů, se postupně stává minulostí a rodiče s dětmi vytváří samostatné rodinné celky (Helus, 2015).

Pokud mluvíme o rodině jako o rodině manželské, mluvíme o tom, že je rodina zakládána či tvořena párem dvou osob. Helus (2015, s 202-205) poukazuje, že vztah mezi těmito dvěma osobami může být manželský či pouze partnerský. V rodinách současnosti se objevuje centrální vztahová zóna, která souvisí s výše zmíněným. Intimně vztahová rodina se vyznačuje intimitou a blízkostí vztahů mezi jednotlivými členy rodiny, která odpovídá snížení počtu členů a zvýšeným zaměřením na vztahy v rodině.

Posledním znakem je individuální privatizace. Tento pojem je možno charakterizovat jako zaměřením na osobnost jednotlivých členů rodiny. Každý člen rodiny se stává individualitou s vlastní odpovědností za své vlastní rozhodování a konání. Tento rys je význačný svou bipolaritou. V praxi se může individuální privatizace projevit jako seberozvoj jednotlivých členů v pozitivním slova smyslu, ale také jako určitá forma sobectví, bezohlednosti a zaměřením na vlastní osobu na úkor ostatních (Helus, 2015, s. 202-205).

Situaci současných rodin lze představit na souhrnném zmapování Kuchařové, Barvíkové a Höhne a kol. (2020, s. 16), které uvádějí tři charakteristické znaky současné rodiny. Prvním znakem je výrazná transformace rodinných soužití a přibývání soužití nerodinného charakteru vlivem demografického vývoje. Druhým znakem je změna konceptu životní dráhy, potažmo transformace pohledu na vstup do partnerství, manželství či rodičovství, která je způsobena různorodostí studijních a profesních možností. A třetím charakteristickým rysem je minimalizace stability v rodinách a nízká pevnost partnerských vztahů.

Domnívám se, že základním atributem současné rodiny je vztahovost neboli intimita. Vztahy v dnešní rodině jsou zaměřené na uspokojování potřeb jednotlivých členů, kterých je v dnešní rodině méně než dřívě. Současnou rodinu tedy lze dle mého názoru popsat jako malou sociální skupinu, která je založena na blízkosti ve vztazích. Vyšší intimita ale může znamenat i mnohem větší křehkost a možnost rychlejšího rozpadu rodiny než tomu bylo dřívě.

## 1.1 Typologie rodin

V rámci typologie rodin existuje několik možných rozdělení i kritérií jejich dělení. Jednou z možných rozdělení typů rodin je i typologie Cajthamlové (2017). Autorka rodiny rozřazuje dle kritérií jako je velikost či charakter. Do skupiny rodin, které jsou rozlišovány dle velikosti, řadí rodinu nukleární a širší. Nukleární rodiny tvoří rodiče a jejich děti, rodiny širší pak tvoří i další příbuzní z obou stran rodičů.

Pokud se zaměříme na členění rodin dle charakteru, zjistíme, že autorka rodiny rozděluje na rodinu úplnou, dále rozdělenou na stabilní a nestabilní, rodinu neúplnou a rodinu využívající střídavou péči či výlučnou péči jednoho z rodičů. Ve stabilní úplné rodině panuje harmonie a plánování společné budoucnosti. Tato rodina vykazuje bezpečné nekonfliktní prostředí s přítomností vřelých vztahů, společným udržováním chodu rodiny a vytvářením pozitivního klimatu rodiny. Oproti tomu stojí rodina úplná nestabilní, kterou sice tvoří všichni členové (rodiče a děti), ale ve značné míře zde panuje konfliktní prostředí. Funkčnost domácnosti i vztahů v ní je kolísavá, rodiče často uvažují o rozvodu nebo již rozvod probíhá. Rodinu neúplnou tvoří pouze jeden z rodičů a děti, což je často způsobeno smrtí nebo odchodem druhého partnera. Tento typ rodiny však nemusí znamenat negativní dopad na dítě a to hlavně v případě, že rodič zvládá výchovný proces i za absence druhého rodiče (Cajthamlová, 2017).

Zmíněná autorka uvádí další typy rodin, které jsou zaměřeny zejména na péči o děti v případě rozchodu či rozvodu partnerů. Střídavá péče znamená, že je dítěti rozdělován čas na čas strávený s prvním i druhým rodičem a může být výsledkem dohody rodičů či rozhodnutím soudu. Posledním typem, který autorka uvádí, je typ rodiny, kde je nastavena výlučná péče jednoho z rodičů, což znamená, že druhý rodič plní pouze vyživovací povinnost popřípadě má vyhrazen určitý společný čas s dítětem, který je však výrazně menší než u rodiče, který má dítě svěřené do péče.

Cajthamlová (2017) svou typologii rozšiřuje ještě o další dělení, kde zmiňuje dvoukariérovou, neboli otevřenou, pokrevní a jednokariérovou rodinu. Dvoukariérová rodina je tvořena sezdanými či nesezdanými partnery a jejich vlastními či nevlastními dětmi. Pokrevní rodina je taková, kde všichni příbuzní v pokrevním svazku jsou bráni jako rodina, která má však vlastní hierarchii důležitosti každého člena. Toto schéma rodiny je typické pro romskou kulturu. Poslední rodinný typ je klasická jednokariérová rodina, jejíž členové jsou

pracující otec, matka v domácnosti a společné děti či děti z přechozích vztahů (Cajthamlová, 2017, s. 283-296)

Dle Sekery (2010) lze do druhů rodin zařadit například i rodiny nebiologické, nesezdané, také rodiny využívající rozdílné reprodukční techniky oproti běžným, či rodiny homosexuálních partnerů nebo i rodiny bezdětné (Sekera, 2010, s. 8). Pro doplnění typologie rodin lze uvést i pojem „*sendvičová rodina*“. Tento rodinný systém spočívá v souběhu péče o své vlastní děti a své stárnoucí rodiče (Bertini, 2013, s. 13).

## 1.2 Funkce rodiny

Rodinu lze chápat jako prostředek kontinuity ve smyslu propojení určitých komponentů mezi minulostí, přítomností a budoucností. Rodina vytváří generační propojení, přenos sociálních a kulturních vzorců a zároveň vytváří určité prostředí pro vývoj jejích členů. Toto rodinné seskupení vytváří předpoklad pro budoucí život dítěte – vytváří dítěti první vizualizaci lidského soužití a formuje jeho vývoj. Dítě se v rodině učí fungovat v sociální i individuální rovině, to znamená, že funguje v rámci rodinného seskupení, které mu poskytuje oporu a zároveň i vytváří jeho individualitu (Gabura, 2012, s. 11).

Rodina, jakožto společenská instituce by měla plnit určité funkce, jejichž naplnění pozitivně ovlivňuje všechny členy rodiny. Matoušek (2014, s. 18) poukazuje zejména na naplňování hlavních životních potřeb členů rodiny. Za hlavní životní potřeby považuje ochranu jednotlivých členů, potravu, bydlení, podporu v kontextu psychické roviny, zajištění oblečení, potřebu zdraví a komplexní zajištění dobrých rodinných vztahů. Prokešová (2013) též poukazuje na to, že „*rodina je místem uspokojování nejelementárnějších lidských potřeb*“ (Prokešová, 2013, s. 45).

Nejčastěji uváděné funkce rodiny spočívají právě v základním uspokojení určitých potřeb. Jako první je možné zmínit funkci biologicko-reprodukční. Jak z názvu vyplývá, tato funkce se zakládá na biologickém konstruktivním rodiny ve smyslu pokračování generace tedy plozením potomstva. Rodina plní i funkci zabezpečovací, jinak zvanou ekonomickou, jejíž hlavním úkolem je finanční a materiální zabezpečení členů rodiny. Třetí funkcí rodiny shledáváme funkci socializačně-výchovnou, která je zaměřena především na péči o dítě v rámci jeho komplexního rozvoje a ochrany. Prostřednictvím rodiny je zabezpečován i citový a rozumový vývoj členů, pokud však rodina plní svou emocionální funkci. Plnění emocionální funkce rodiny má významný vliv na její soudržnost. Do funkcí rodiny je možné zařadit i předávání kulturních vzorců, rozvoj členů prostřednictvím vzdělávání, podporu při

formování vlastní osobnosti a v neposlední řadě také socializaci (Kunhartová, Potměšil, Potměšilová, 2017, s. 17).

Podobně představuje funkce rodiny i Fabián (2021, s. 136), který poukazuje na několik funkcí rodiny. Jako první uvádí funkci ekonomickou, kde popisuje rodinu jako malou firmu, která se zapojuje do ekonomického koloběhu státu prostřednictvím přerozdělování a nakládání s financemi. Jako druhou funkci rodiny uvádí funkci vzdělávací, která obsahuje potřebu výchovy a vzdělávání dětí v rodině. Dalšími v pořadí jsou funkce socializační a ochranná, kde autor poukazuje na jistou zmatenost ve vztazích v dnešních rodinách. Na druhou stranu uvádí přínos jednotlivých členů do rodiny v podobě rituálů a stálých hodnot, které členům rodiny dodávají pocit bezpečí a jistoty. Jako poslední je uvedena funkce výchovná, kde apeluje na potřebu dítěte dostávat větší množství pozitivních podnětů pro vytvoření správné vzájemné komunikace a empatie (Fabián, 2021, s. 137).

Procházka (2012) popisuje sedm funkcí rodiny. Těmito funkcemi jsou funkce biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomické, socializační, emocionální, ochranné a domestikační, rekreační a regenerační a výchovné.

První zmíněná funkce ovlivňuje nejen rodinu, ale celou společnost. Plození a reprodukce nových členů rodiny, pokračovatelů rodu, jsou důležité pro rodinu, ale v rámci zachování lidstva a vytváření nových generací i pro společnost. V této funkci se prokresluje krize dnešní rodiny, která spočívá v odkladu založení rodiny, poklesu porodnosti a bezdětných rodin. (Procházka, 2012, s. 103) Biologicko-reprodukční funkce rodiny spočívá i v saturaci biologických potřeb jako jsou sexuální potřeby partnerů nebo uspokojení fyziologických potřeb jako je spánek, jídlo, tekutiny či například pocit bezpečí. Plnění biologicko-reprodukčních funkcí rodiny je pro fungování rodiny nezastupitelné. Existence institutu rodiny je tak přímo závislá na plnění právě těchto funkcí (Štípek, 2011, s. 64-65).

Sociálně-ekonomická funkce se objevuje v poli finančním. V této funkci jde o zaopatření členů rodiny, hlavně dětí a hlavním předmětem zájmu je tedy finanční příjem rodiny (Procházka, 2012, s. 105).

Třetí funkcí je funkce socializační. Jak z názvu vyplývá, socializační funkce rodiny představuje socializaci dětí. Dítě se v prostředí rodiny i domácnosti celkově učí běžnému fungování, prostřednictvím kterého sestavuje svůj žebříček hodnot a stanovuje si vlastní význam pro slovo „normalita“. Daná funkce je ovlivňována přítomnými i nepřítomnými členy

rodiny (například chybějící mužský vzor v rodině může dítě přímo ovlivnit v jeho dalším životě). (Procházka, 2012, s. 109).

Čtvrtou funkcí rodiny je emocionální funkce, která spočívá v uspokojování citových potřeb svých členů. Každý člen rodiny by se v rodině měl cítit bezpečně a milován. Uspokojení emocionální funkce u dětí ovlivňuje jejich schopnost navazovat a udržovat vztahy v budoucnu (Procházka, 2012, s. 109).

Jako další důležitou funkci spatřuje Procházka (2012) ve funkci ochranné a domestikační, které vyplývají z funkcí předešlých. Ochranná funkce je determinována jako péče a starost jednotlivých členů o sebe navzájem. Velmi důležité je zde citové pouto. Rodina a její členové pečují o členy rodiny, kteří se o sebe postarat nedokáží. Obsahem této funkce je i zabezpečení pocitu zázemí a uspokojení potřeby někam patřit.

Rekreační a regenerační funkce obsahuje zejména trávení volného času. Kvalita volnočasových aktivit je pro děti velmi důležitá a může být prevencí rizikového chování dětí (Procházka, 2012, s. 110-111).

Poslední funkcí, kterou Procházka (2012) zmiňuje je funkce výchovná. Náplní této funkce je výchova, vzdělání a sebevýchova. Rodiče předávají dítěti různé zkušenosti, hodnoty, postoje a další informace, které považují za důležité a dítě se tak prostřednictvím tohoto přenosu učí fungování v tomto světě (Procházka, 2012, s. 106-107).

V kontextu funkcí rodiny je zapotřebí zmínit její plnění či neplnění výše zmíněných funkcí. Na základě naplňování funkcí rodiny rozlišujeme rodiny funkční a nefunkční. V rámci této problematiky se ukazuje jako důležitá adaptabilita a koheze rodiny. Koheze v rodině představuje soudržnost jednotlivých členů ve smyslu pevných vztahů mezi nimi. Adaptabilita je schopnost rodiny i jejích samostatných členů reagovat na vzniklé krizové situace a společnými silami je řešit (Sobotková, 2012, s. 33).

Výše zmíněné funkce nejsou v rodinách vždy naplňovány nebo jsou naplňovány pouze částečně. Z tohoto důvodu se v problematice funkcí rodiny objevily pojmy jako je „*rodina plně funkční, rodina s mírnými či přechodnými problémy, rodina problémová, rodina dysfunkční a afunkční*“ (Helus, 2015, s. 222-224).

V případě funkční rodiny jde o kompletní naplňování funkcí rodiny. Rodina je harmonická a není pro své členy ohrožující. V druhém případě se v rodině objevují běžné problémy, které je rodina schopna řešit prostřednictvím vlastních sil. Členové rodiny jsou si

oporou a v krizových situacích si často uvědomují důležitost a význam rodiny. V rodině problémové nacházíme problémy vážnějšího charakteru, které rodina není schopna řešit prostřednictvím vlastních podpůrných sítí. Rodina vyhledává pomoc odborníků, která však není trvalá. Některé funkce rodiny nejsou kvůli aktuálním problémům naplňovány. V tomto případě často dochází k rozpadu rodin. Čtvrtým typem je rodina dysfunkční. Tento typ rodin se vyznačuje dlouhodobým neplněním svých funkcí. Typický je souvislý přechod z krize do krize. Rodina vyhledává pomoc odborníka, ale i ta bývá často neúčinná a rodiny se rozpadají (Helus, 2015, s. 222-224). V dysfunkčních rodinách se často objevuje užívání návykových látek, patologické hráčství, problémy v oblasti duševního zdraví, poruchy příjmu potravy apod. (Krtičková, 2021). Posledním typem rodin z pohledu plnění či neplnění jejich funkcí jsou rodiny afunkční (popřípadě nefunkční). Rodina je pro své členy ohrožující. Rodina neplní své funkce, nesaturuje potřeby svých členů. V nefunkčních rodinách je primární zajištění bezpečí dětí (Helus, 2015, s. 223-224).

Rodiny dle saturace potřeb rozděluje i Dunovský (1986), který představuje rodiny eufunkční, problémové, dysfunkční a afunkční. První typ rodiny tvoří prostředí, kde je zajištěn optimální vývoj dítěte. V rodinách problémových se objevují poruchy některých funkcí, které však nijak zásadně neohrožují vývoj dítěte. Třetí skupinou jsou rodiny dysfunkční, ty jsou charakteristické ohrožením vývoje dítěte v důsledku neplnění některých nebo všech funkcí, což výrazně ovlivňuje rodinný systém. Posledním typem jsou rodiny afunkční, které vykazují extrémní poruchy veškerých funkcí, které znemožňují život jedince v dané rodině (Dunovský in Prokešová 2013).

Prokešová (2013) považuje za optimální typ rodinu eufunkční, která vykazuje zdravý systém hodnot, vzájemnou komunikaci, důvěru, oporu, pomoc a vzájemný respekt k vlastní identitě.

Vzhledem k výše uvedenému se domnívám, že rodina plní mnoho funkcí, kdy každá z nich je velmi důležitá. V kontextu této diplomové práce se nejvhodnějším zdá být rozdělení Procházky (2012), které je velmi propracované a autor neopomíná například ani rekreační a regenerační funkci, která je jistě součástí udržení stability rodiny a psychické ochrany jejích členů. Tento fakt může být faktorem, který ovlivňuje sociální vyloučení rodiny. V tomto pohledu se domnívám, že volnočasové aktivity nejen dětí a rodičů, ale rodiny obecně jsou preventivním atributem pro předcházení sociálnímu vyloučení rodiny a z toho důvodu je velmi důležité, aby rodina tuto funkci plnila.

## 2 RODINA OHROŽENÁ SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM

Následující kapitola představí problematiku rodin ohrožených či zasažených sociálním vyloučením. V tématu těchto rodin je stěžejní charakterizovat sociální vyloučení i jak mu předcházet a zaměřit se na rodiny čelící mnohonásobným výzvám a okruh jejich problémů.

### 2.1 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení je známým a pro člověka velmi nepříjemným sociálním fenoménem, který má dlouhou historii. Lidé již po staletí vytváří sociální vazby, které jsou jejich přirozenou součástí jejich života. Právě jev sociálního vyloučení tyto vazby narušuje či plně zpřetrhává, což pro člověka, jakožto společenskou bytost, může být velmi stresujícím faktorem. Sociální vyloučení je navíc všudypřítomné – objevuje se ve školách, v práci, na sociálních sítích, tedy všude, kde člověk vytváří sociální kontakty (Riva, Eck, 2016, s. 9).

Sociální vyloučení se vyznačuje omezeností přístupů k otevřenosti trhu práce a veřejným službám nevyjímaje sociální služby či vzdělávací systémy. Osoby ohrožené či zasažené sociálním vyloučením mají ztížený přístup k řešení osobních krizí a snižuje se jejich možnost politické angažovanosti (Čada, 2015, s. 14).

Domnívám se, že sociální vyloučení, jinak také sociální exkluze, se ve společnosti objevuje od počátku lidstva, ale dlouho nebylo odborně determinováno. Fenomén sociálního vyloučení se v odborné literatuře začal objevovat koncem šedesátých let 20. století, kdy představoval spíše individuální neúspěchy jedince. Vývoj daného pojmu spočíval v přesvědčení, že sociální vyloučení je situací přechodnou a nerozvíjející se. Ve společnosti bylo předpokládáno, že osoby sociálně vyloučené se do společnosti opět sami zapojí. Z aktuálních dat je zřejmé, že tento předpoklad byl mylný. Jak uvádí Keller (2014) sociální exkluze může být způsobena oslabením fyzických či mentálních dispozic, vlastním chováním či nedostatečnou úrovní vzdělání jedince, kdy tyto atributy ovlivňují jedincovu saturaci potřeb. Zároveň autor uvádí, že sociální vyloučení může být i vinou společnosti, která jedince segreguje z různých důvodů. Z toho důvodu je zřejmé, že není vždy možné, aby se jedinec zapojil do společnosti prostřednictvím vlastních sil, nýbrž potřebuje pomoci (Keller, 2014, s. 9).

Sociální vyloučení můžeme charakterizovat jako mechanismus obrany jedné skupiny obyvatel vůči jiné skupině obyvatel. Skupina sociálně vyloučená je omezována v přístupu ke zdrojům, prostřednictvím kterých jsou získávána různá privilegia a výhody. Tento mechanismus má za následek sociální vyloučení skupiny či jednotlivce, které spočívá právě v

nerovnosti v přístupu ke zdrojům, které jsou ostatním dostupné. Sociální vyloučení není záležitostí pouze jedné oblasti lidského života. Sociální exkluze není specifikována pouze nízkými příjmy, tedy zasaženou ekonomickou oblastí, ale může se týkat i oblasti otevřenosti trhu práce, přístupu k sociálním službám, sociálních vztahů v celé jejich šíři apod. (Šubrt a kol., 2014, s. 119).

Sociální vyloučení je rozdělováno na dimenze podle oblastí, ve kterých je skupina znevýhodňována. Vyloučení může být ekonomické, politické, sociální či prostorové. Každá z těchto dimenzí obsahuje specifické indikátory jevu sociálního vyloučení (Šťastná, 2016, s. 50)

Šťastná (2016) vysvětluje obsahy dimenzí sociálního vyloučení. Z jejího popisu je zřejmé, že pokud se zaměříme na dimenzi ekonomickou, zjistíme, že je zaměřena zejména na zaměstnávání a věci s tím spojené. Problematická je dlouhodobá nezaměstnanost nebo nezaměstnanost všech členů domácnosti, nízké příjmy a nestálé či nejisté zaměstnání. Jevy jako je těhotenství mladistvých, bezdomovectví či kriminalita mladistvých, jsou indikátory sociální dimenze vyloučení ze společnosti. Třetí dimenzí je dimenze politická, která se vyznačuje zejména nedostatkem politických práv, nedůvěrou v politické fungování dané lokality, výtržnostmi či například nízkou volební účastí. Prostorové vyloučení se vztahuje k danému místu života skupiny lidí, která je odkázána na přístup ke zdrojům v dané lokalitě, který bývá zpravidla velmi nedostatečný (Šťastná, 2016, s. 50). Čada (2015, s. 14) označuje toto místo za sociálně vyloučenou lokalitu, kterou charakterizuje jako místo, kde se setkává větší počet osob, které vykazují znaky sociální exkluze. Veškeré tyto dimenze mohou být propojeny a zasahovat daného jedince stejnou či různou měrou ve všech oblastech.

Sociální vyloučení probíhá v různých rovinách. Těmito rovinami je myšlena rovina individuální, skupinová a komunitní. Jak již z pojmenování vyplývá, tyto roviny určují, jakým způsobem se sociální vyloučení projevuje u jednotlivce, skupiny či komunity. U jednotlivce mluvíme o problémech ve fyzickém a psychickém stavu či o problematice nedostatečného vzdělání a s tím spojené nízké kvalifikaci. Není zde opomíjen ani faktor snížení či úplné ztráty sebevědomí a sebedůvěry. Na komunitní úrovni se jedná zejména o rozpad podpůrných sítí, které mají vliv na skupinu i jednotlivce. V komunitě je problémem i ničení životního prostředí a nedostatek, úplná ztráta či nefunkčnost místních služeb. Skupinová úroveň sociálního vyloučení je pak výsledkem součtu negativních charakteristik na úrovni individuální a komunitní (Šťastná, 2016, s. 50).



Keller (2014) vymezuje typy sociální exkluze na typ individuální a skupinový. Autor se v dělení zaměřuje na příčiny sociálního vyloučení. Individuální typ sociální exkluze chápe jako vyloučení postihující jedince, které je zapříčiněno nejčastěji určitým typem postižení. Skupinovou exkluzi přisuzuje příslušnosti k rase, náboženství apod. (Keller, 2014, s. 17-18).

Problematiku sociálního vyloučení neopomíjí ani legislativa. Dle Zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách v platném znění se sociálním vyloučením rozumí „*vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace.*“

Web Ministerstva práce a sociálních věcí (2022) informuje o termínu „*sociálně vyloučené osoby*“, které definuje jako „*osoby či skupiny osob, které se nacházejí v takové situaci, která je charakterizovaná trvalou nebo chronickou deprivací týkající se dosažitelnosti zdrojů, využití schopností, možností volby, bezpečí a moci, jež jsou nutné pro to, aby se mohly těšit slušné životní úrovně a užívat svých občanských, kulturních, hospodářských, politických a sociálních práv*“ (MPSV, 2022).

Pokud se zaměříme na konkretizaci skupin, kterých se fenomén sociálního vyloučení týká, zjistíme, že ohrožení sociálním vyloučením neopomíjí žádné věkové kategorie. Mezi osoby častěji ohrožené sociálním vyloučením patří osoby s různým typem postižení (zdravotním, duševním), mladí dospělí, kteří právě ukončili střední školu, osoby z etnických menšin a jiných sociokulturních prostředí, než ve kterém žijí. Do okruhu osob s vyšším rizikem výskytu sociální exkluze patří imigranti a azylanti, osoby bez přístřeší, osoby opouštějící výchovné instituce nebo výkon trestu odnětí svobody, ale i oběti trestných činů různého charakteru. Do výčtu těchto osob zařazujeme i osoby pod hranicí chudoby a osoby pečující o jinou osobu, ať se jedná o dítě, seniora či jinou blízkou osobu. Ohrožení sociálním vyloučením jsou i senioři, samoživitelé, osoby dlouhodobě nezaměstnané, ale i problémové rodiny, které neplní své základní funkce (Šťastná, 2016, s. 52).

Podobně skupiny ohrožené sociálním vyloučením definují i Pelcová a Květoňová (2019), které jako rizikový faktor vnímají nízkou či žádnou kvalifikaci, dlouhodobou nezaměstnanost, zdravotní postižení, potažmo závislost na péči jiné osoby, samotu seniorů, příslušnost k minoritám, přítomnost pouze jednoho rodiče a komplexně nepříznivou životní situaci.

Z výše uvedeného je zřejmé, že sociální vyloučení je konceptem komplexního ovlivnění života jedince, společnosti i komunity v různých oblastech. Tento fenomén může do

života každého jedince zasahovat různou mírou, ale vždy negativně ovlivňuje společnost i individualitu.

## **2.2 Prevence sociálního vyloučení**

Prevence sociálního vyloučení spočívá zejména v eliminaci či alespoň minimalizaci rizikových faktorů, které mohou vyloučení způsobovat. Základním atributem v oblasti prevence sociální exkluze je zajištění rovného přístupu ke zdrojům ve společnosti. Prevence se pak objevuje v konkrétních oblastech, které sociální vyloučení charakterizují. Předcházení sociálnímu vyloučení totiž spočívá v odstranění negativních projevů v rovině osobnostní či společenské. Hlavní úlohu by zde měl plnit stát, který se prostřednictvím různých nástrojů snaží odstranit či minimalizovat situace v praxi, které sociální vyloučení způsobují (Vojtíšek, Šámalová, 2021)

Velmi důležitým se ukazuje rovný přístup ke vzdělání, který je předpokladem pro snížení sociálních rozdílů a následné pracovní zařazení, odpovídající příjem a schopnosti najít si bydlení apod.

Dalším bodem v oblasti prevence je přístup k bydlení, kdy se jako podstatné objevují i preventivní nástroje ztráty bydlení (prevence vystěhování, podpůrné bydlení ve spolupráci se sociálním pracovníkem aj.).

Vojtíšek a Šámalová (2021) také uvádí, že předcházení chudobě je jedním z hlavních faktorů eliminace sociálního vyloučení. Příjmové chudobě lze předejít prostřednictvím zajištění přístupu k zaměstnání a garance odpovídající mzdy. Zajištěním přístupu k zaměstnání se zabývá Zákon č. 198/ 2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů v platném znění (jinak zvaný antidiskriminační zákon). Garance mzdy je zajištěna prostřednictvím institutu minimální mzdy, který spočívá v nastavení nejnižší možné hranice odměny za práci.

Dalším atributem prevence sociálního vyloučení je i rovný přístup v oblasti péče o zdraví, který je legislativně ukotven zejména v Zákoně č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování v platném znění, také Zákonem 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách v platném znění a Zákonem č. 48/1997 Sb. o veřejném zdravotním pojištění v platném znění. V kontextu zdravotního stavu a sociálního vyloučení lze zmínit prevenci proti podvýživě, která je jistou součástí obou oblastí. Důležitou součástí boje proti chudobě je pomoc poskytována potravinovými bankami (Vojtíšek, Šámalová, 2021 s. 83).

Faktor, který zásadně ovlivňuje přítomnost sociálního vyloučení ve společnosti, je dostupnost a kvalita sociálních služeb. Předcházet sociálnímu vyloučení je hlavním cílem sociálních služeb (Vojtíšek, Šámalová, 2021, s. 83). Stát poskytuje několik sociálních služeb, které lze rozdělit dle oblastí, které zahrnují. Služby se tak dělí na služby sociálního poradenství, péče a prevence. Sociální služby mají tři různé formy poskytování – terénní, pobytové a ambulantní. Terénní služby spočívají v poskytování služeb v přirozeném prostředí klientů. Do ambulantních služeb klient dochází. Pobytové služby jsou spojeny s poskytováním ubytování. Existuje několik různých druhů služeb, různého zaměření s různou klientelou, ale pro potřeby této diplomové práce se zaměříme na jednu konkrétní službu sociální prevence – sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi (Zákon 108/2006 Sb., §32 - §65).

Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi je službou, která se významně podílí na prevenci sociálního vyloučení se zaměřením na cílovou skupinu rodin s dětmi. Dle Zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách v platném znění jsou sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi *“terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje“* (Zák. 108/2006 Sb., §65).

V rámci práce sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi (dále jen SASRD) se pracovníci dané služby řídí zásadami, které vyplývají z legislativy. Nejdůležitějšími dokumenty, které se vztahují k poskytovaným službám SASRD je Zákon o sociálních službách (108/2006 Sb. v platném znění) a jeho prováděcí vyhláška 505/2006 Sb., dále Úmluva o právech dítěte, Etický kodex sociálního pracovníka nebo Listina základních práv a svobod. Poskytování služeb sociálních služeb je ošetřeno i standardy kvality sociálních služeb, kde ani SASRD není výjimkou a při své práci nesmí tyto standardy opomínat.

Sociálně aktivizační služba, jakožto terénní či ambulantní služba, poskytuje své služby rodině s dítětem, u kterého identifikujeme ohrožený vývoj, který je způsoben krizovou sociální situací negativního charakteru. Tuto situaci pak rodiče dítěte nejsou schopni zvládnout prostřednictvím vlastních sil. V rámci konkrétní cílové skupiny SASRD je tedy zřejmé, že tyto služby jsou poskytovány rodinám s dětmi, které jsou ohroženy či zasaženy sociálním vyloučením způsobeným různými příčinami (Arnoldová, 2016, s. 45).

V kontextu práce SASRD se konkrétně může jednat o rodiny úplné, neúplné, sledované oddělením sociálně právní ochrany dětí, ale i rodiny nesledované tímto oddělením. Dále se jedná o rodiny ohrožené umístěním dítěte do náhradní rodinné péče či ústavní výchovy, popřípadě o rodiny s dítětem, které se nachází mimo rodinu a rodina projevuje zájem a snahu o navrácení dítěte zpět do rodiny (Modely sociálních služeb, 2020, s. 2)

Duková (2013, s. 122) poukazuje na činnosti sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Tyto služby mají širokou škálu činností, kterými je rodina podporována za účelem předcházení či zmírnění rizik sociálního vyloučení a zároveň fungují jako podpora správného vývoje dítěte/děti. SASRD se zabývají zejména výchovnými, vzdělávacími a aktivizačními činnostmi, pomocí kterých jsou podporováni děti i rodiče. Tyto činnosti spočívají zejména v nácviku dovedností souvisejících s péčí o dítě a domácnost, udržení si zaměstnání či například řešení zadluženosti apod. Pracovníci dané služby pracují společně s rodiči na individuálních plánech, kdy jedním z hlavních cílů je odstranit hrozící sociální vyloučení a zároveň podpořit plnění funkcí rodiny bez závislosti na pomoci vnějších státních či nestátních subjektů. SASRD je také jedním z efektivních nástrojů prevence nutnosti odebrání dítěte.

Zmíněné služby poskytují pomoc při uplatnění práv, oprávněných zájmů a obstarávání osobních záležitostí, což znamená, že pracovník spolupracuje s klientem na jeho přehledu o situaci, jeho možnostech a podporuje ho ve schopnosti rozhodovat se v rámci svých práv. SASRD také zprostředkovávají kontakt se sociálním prostředím, což se výrazně podílí na eliminaci či minimalizaci jevu sociálního vyloučení rodiny. Rodina tak za pomoci pracovníků vytváří podpůrnou síť, která může být podpůrným prostředkem při potencionální další krizi. Vytvoření rodinné podpůrné sítě je předpokladem pro omezení závislosti rodin na státní pomoci (Duková a kol., 2013, s. 122).

### **2.3 Rodiny čelící mnohonásobným výzvám**

Rodiny ohrožené sociálním vyloučením, potažmo rodiny sociálně vyloučené lze nazvat i jako rodiny čelící mnohonásobným výzvám z důvodu, že právě tento souběh problémů bývá často příčinou ohrožení sociálním vyloučením. Pojem „rodiny čelící mnohonásobným výzvám“ představuje rodiny, které se potýkají s několika problémy najednou (Caltová Hepnarová, 2020, s. 25).

Historie daného pojmu je relativně dlouhá. Poprvé se tento termín objevil v padesátých letech dvacátého století v USA při příležitosti realizace výzkumu zaměřeného na čerpané finanční prostředky v oblasti sociální práce. V daném výzkumu se však tento pojem

objevil v pozměněné podobě a to pod termínem „mnohoproblémové rodiny.“ Tento termín se ukázal problematickým vzhledem k možnosti vytvoření „nálepky“ pro danou rodinu. Z tohoto důvodu se aktuálně vhodnějšími ukazují pojmy jako „rodiny čelící mnohonásobným výzvám či rodiny v mnohoproblémové situaci.“ Zmíněné pojmy indikují motivaci a evokují spíše pozitivní smysl práce s těmito rodinami. Vyhýbají se tak nálepkování daných rodin za pomoci vyzdvižení potenciálu rodin řešit problémy a čelit výzvám svého života (Caltová Hepnarová, 2020, s. 25).

S problematičností pojmu „mnohoproblémová rodina“ nesouhlasí Matoušek (2014), který tento pojem hodnotí jako odpovídající vzhledem k obtížnosti práce s danými rodinami. Negativní význam daného pojmu tedy považuje za přiměřený, nikoli odsuzující. Jako alternativa se nabízí i označení těchto rodin jako rodin, kde dochází k opakujícím se krizím, rodin zažívající extrémní stres, popřípadě obecnějším označením jako rodiny nedostatečně organizované (Matoušek, 2014, s. 13-14).

Domnívám se, že i přes náročnost práce s danými rodinami se jako vhodnější pojem jeví označení těchto rodin za rodiny čelící mnohonásobným výzvám. V souladu s autorkou Caltovou Hepnarovou vidím pozitivum daného pojmu ve vyšší míře motivace, což může být podporujícím faktorem v eliminaci sociálního vyloučení. Matoušková (2014) alternativa „rodiny, kde dochází k opakujícím se krizím“ dle mého názoru podněcuje negativní pohled na tyto rodiny a mohl by zvyšovat míru vyloučení ze společnosti. Stejně negativně bych zhodnotila i pojem „rodiny zažívající extrémní stres“, jehož účinkem by mohlo být sebelitostné postavení těchto rodin, které by mohlo bránit motivaci členů rodiny změnit svůj status a pracovat na vyřešení své krize.

Rodiny čelící mnohonásobným výzvám jsou zatíženy množstvím problémů různého charakteru, které ztěžují jejich sociální fungování a tím se dostávají do okruhu sociálně vyloučených osob, popřípadě osob ohroženým sociálním vyloučením (Pemová, Ptáček, 2016, s. 43).

V rámci obsahu pojmu zde nalzáme rodiny, kterých se nejčastěji týkají témata jako bezdomovectví, chudoba, trestná činnost, dlouhodobá nezaměstnanost, často i jiný etnický či kulturní původ oproti majoritní společnosti. Dalšími problémy, se kterými se mohou zmíněné rodiny potýkat, jsou problémy v oblasti zdraví, a to fyzického i duševního. Členové těchto rodin jsou často již klienty sociálního systému. Nemůžeme opomenout ani možnou přítomnost domácího násilí v rodině. V neposlední řadě se problematika mnohoproblémových

rodin dotýká i oblasti vzdělávání a výchovy a překážek v těchto procesech (Huene, 2014). Spektrum problémů rodin, jež čelí mnohonásobným výzvám, obsahuje také nezkušenost s efektivním rodičovstvím, nízkou úroveň vzdělání, boj s osobními problémy a užívání omamných látek či nadměrné pití alkoholu (Tickellm, 2012).

Fenomén sociálního vyloučení rodin, potažmo ohrožení tímto jevem, lze shrnout do tří kategorií dle faktorů, které se u těchto rodin objevují. Rodiny totiž mají omezený nebo žádný přístup k službám a institucím, dále nejsou součástí běžných sociálních sítí a jejich kontakty mimo uzavřenou sociální skupinu (popřípadě vyloučenou lokalitu) jsou téměř nulové (Pemová, Ptáček, 2016, s. 43).

V kontextu sociálního vyloučení, popřípadě v kontextu ohrožení tímto sociálním fenoménem, lze poukázat na jeden základní problém. Vzhledem k postupnému shromažďování jednotlivých problémů různé závažnosti není ve výsledku zřejmé, které problémy jsou počátkem a které důsledkem probíhající krize. Z toho vyplývá, že následné sociální začlenění je zatíženo hledáním průvodního problému a jeho řešení mezi několika dalšími problémy. Z tohoto důvodu je řešení často zdlouhavé a pro rodiny překážkou, kterou často nejsou schopny zvládnout sami. Objevuje se tedy potřeba pomoci zvenčí. Velké množství problémů sebou totiž přináší i otázku, u kterého problému začít s řešením, který problém počká, popřípadě zda řešit všechny problémy po malých krocích najednou. Tato situace vyvíjí na rodiny velký tlak a velmi ovlivňuje jejich schopnost fungovat ve společnosti. Rodiny ohrožené sociálním vyloučením nebo sociálně vyloučené se pohybují ve spektru problémů jako je ztráta zaměstnání, neschopnost placení nutných výdajů, problémovost dětí ve školských institucích, špatný zdravotní stav či bytová problematika (Pemová, Ptáček, 2016, s. 43)

V kontextu řešení problematiky nalézáme několik spolupracujících subjektů, které by se měly podílet na opětovném začlenění rodiny a poskytnout jí určitou pomoc a podporu v těžké situaci. Následně budou představeny zdroje pomoci prezentované metodickou příručkou Ministerstva práce a sociálních věcí. (Metodická příručka MPSV, 2015, s. 267 – 271).

Hlavním zdrojem pomoci těmto rodinám by měla být jejich vlastní širší rodina (příbuzní) a celkově veškeré kontakty, které rodina udržuje. Tento systém totiž vytváří přirozenou ochrannou síť, která může být prevencí při případné další krizi rodiny.

Další institucí, kterou můžeme do systému pomoci zařadit, je škola. Školy mohou nabídnout pomoc ve formě školního psychologa, popřípadě podporu při inkluzivním vzdělávání, která je při ohrožení sociálním vyloučením velmi důležitá.

Dalšími subjekty spolupracujícími na situaci rodiny mohou být i složky Policie ČR, popřípadě soudy, které řeší spíše závažnější formy problémů, kdy je ohroženo zdraví či vývoj dítěte, potažmo celé rodiny.

V kontextu pomoci rodinám ohrožených sociálním vyloučením se pak objevuje i pomoc obecních úřadů či obecních úřadů s rozšířenou působností, jejichž hlavní náplní v této oblasti je včasná identifikace rodin a zajištění například dávek hmotné nouze.

Spektrum služeb, které rodinám ohrožených sociálním vyloučením podává pomyslnou pomocnou ruku, tvoří různé terénní programy, azylové domy, domy na půli cesty, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, služba sanace rodiny či odborného sociálního poradenství, které je speciálně přizpůsobeno konkrétní rodině. Do těchto služeb můžeme zařadit i zařízení ústavní výchovy jako je zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP) či dětské domovy, diagnostické ústavy apod.

Pokud se zaměříme na konkrétní podobu práce, nacházíme zde finanční, pracovní či dluhové poradenství, nácvik sociálních či rodičovských kompetencí, motivaci a podporu k nacházení bydlení či zaměstnání, doprovody na úřady a jiná místa apod. (Metodická příručka MPSV, 2015, s. 267 – 271)

Z výše uvedeného je zřejmé, že problematika rodin ohrožených nebo zasažených sociálním vyloučením je multifaktorovým tématem s mnoho příčinami a důsledky, které je potřeba řešit nejen z důvodů individuálního sociálního začlenění, nýbrž i zlepšení situace v rámci společnosti.

### 3 VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ

První část kapitoly mapuje problematiku výchovy včetně jejích metod, prostředků, cílů i aktérů, kteří se na výchově podílí. V dané kapitole jsou v krátkosti představena i specifika výchovy dítěte ve školním období, na které je zaměřeno kvantitativní šetření této diplomové práce. Dalším stěžejním tématem je téma výchovných stylů, kde je představeno několik možných rozdělení výchovných stylů.

#### 3.1 Výchova

Pojem výchova je z hlediska správné determinace velmi problematický. Je zřejmé, že definici výchovy ve smyslu jejího směru, metod, prostředků apod. značně ovlivňuje celospolečenské klima (Jedlička, 2017, s. 7).

Výchova v rodině i vzdělávacích institucích byla v minulých dobách značně ovlivňována právě probíhajícími režimy. Prvotní byl zájem státu, kdy pod vlivem panujících režimů bylo transformováno i pojetí výchovy vzhledem k výsledkům, ke kterým má docházet. Výchova se tedy měnila pod působením různých ideologií státu. Z historického hlediska pak mluvíme o výchově, která byla chápána jako směřování k jasně stanovenému cíli se zaměřením zejména na výchovu „lepších“ generací než byly ty předchozí. Dále se výchova přetransformovala na ideologii o čisté rase, kde základním atributem byla myšlenka rasové nadřazenosti, a výsledkem výchovy měly být znalosti o podstatě čisté krve. Výchova v dalším režimu směřovala k vytvoření generace, která bude nejlepším budovatelem komunismu. Ve zmíněných pojetích výchovy je zřejmé opomenutí jakékoli autonomie jedince bez zaměření na osobnostní charakteristiky vychovávaného. Tento atribut se do popředí definice výchovy dostal o něco déle. Výchova je v konečném důsledku zaměřována zejména na potenciál jedince, který je utvářen prostředím a podmínkami, které by měly být vytvářeny a ovlivňovány vychovatelem ve prospěch tohoto celoživotního socializačního procesu (Jedlička, 2017, s. 7-10).

Výchovu lze označit jako komplexní proces působení minimálně dvou sil. Na jedné straně síla vychovatele, na straně druhé síla vychovávaného. Tyto dvě síly na sebe nepůsobí nesouměrně či nadřazeně, jak by se mohlo zprvu zdát. Jakmile totiž vychovatel působí na vychovávaného, funguje to automaticky i naopak. Vztah mezi těmito dvěma aktéry je totiž založen na určité vzájemnosti. Výchova je poměrně komplikovaný proces ovlivňování a podmiňujících faktorů působících na vychovatele, vychovávaného i jejich okolí. Dítě je totiž formováno svým prostředím, které zároveň aktivně utváří a formuje (Matějček, 2013, s. 21).



Jako komplexní proces, prostřednictvím kterého jsou předávány znalosti, zkušenosti, dovednosti, postoje a hodnoty, chápe výchovu Matoušek (2014). Výchova je celoživotním individuálním procesem, který je založen na rozlišovacích schopnostech rodiče. Rozlišovacími schopnostmi jsou myšlena přesvědčení o správnosti či špatnosti určitých jevů, které se rodič snaží svým dětem předat. Selektované ucelené obsahy (vybrané na základě vlastního přesvědčení o jejich správnosti) rodiče předávají další generaci, které v komplexu tvoří každou rodinu jedinečnou. Celý obsah výchovy je totiž individuální pro každou rodinu i přesto, že v určitých bodech je minimálně podobný dle kultury, ve které rodina žije (Matoušek, 2014, s. 81).

Výchova je tvořena předpoklady vychovávajícího i vychovávaného a proto se mohou lišit různé směry zaměření výchovy. Výchova může být realizována jako proces, jehož výsledkem by měla být transformace osobnosti dle platných norem a zvyklostí dané společnosti. Tento směr výchovy je možné považovat za tradiční a ztotožňuje se s ním například G. A. Lindner. Druhým směrem výchovy je představována zejména individualita a sebevýchova žáka. Představitelem zaměření na individuální osobnost vychovávaného, která je vytvářena především jím samým, je například J. J. Rousseau. Poslední směr výchovy je zaměřen především na vzájemně ovlivňující se vztah vychovávajícího a vychovávaného. Představitelem třetího směru je například D. S. Petera.

Hlavní funkcí výchovy je nějakým způsobem působit na jedince, a tím ho vychovávat. Za základní funkci tak můžeme považovat výchovu jedinců, kteří se stanou funkční složkou systému. Jedinci vychovaní v určité kultuře mají podobné hodnoty, postoje, názory a jsou tak schopni tvořit společnost. V kontextu homogenity jednotlivých členů společnosti má výchova i další funkci a tou je funkce podpory individuality. Ta je přímo souvislá se stejnorodostí členů společnosti. Společnost je určité seskupení lidí, které potřebuje jejich homogenitu, ale i jistou míru jejich individuality pro udržení chodu dané společnosti. Míra homogenity zajišťuje alespoň částečnou shodu na důležitých aspektech žití a individualita zajišťuje relativně rovnoměrné rozdělení nabídky a poptávky na trhu práce. Jednoduše řečeno, pokud se preference každé osobnosti ve společnosti liší v různých aspektech, ale v zásadě jsou jejich přesvědčení podobná, může být zachován soulad a efektivní fungování státu. (Havlík, 2015, s. 117-126)

Havlík (2015) dále uvádí i několik dalších funkcí výchovy, kterou je například socializace a integrace dítěte, která probíhá jak za pomoci rodiny tak i školského zařízení.

Právě rodina a školský systém jsou totiž hlavními vykonavateli výchovy, kteří jsou konstruováni na základě postupných změn společnosti. Oproti tradiční společnosti, kde byla výchova k jednotlivým aspektům předávána především v rodinách z generace na generaci, je systém výchovy v moderní době už trochu jiný. Hlavní změnou je především zásah státu do výchovy, kdy je dítě vychováno a vzděláváno nejen v rodině, ale i ve škole. V zásadě tak lze říci, že výchova je prvkem, který prochází vývinem na základě změn společnosti, a tím jsou postupně měněny i její funkce (Havlík, 2015, s. 117-126).

Výchovný proces tvoří tři skupiny činitelů, kteří tento proces v různé míře ovlivňují. Prvním činitelem jsou společenské a historické podmínky, jež jsou tvořeny ekonomickými, kulturními, politickými podmínkami nebo i výchovnými tradicemi. Druhým aktérem jsou vychovatelé z pohledu jejich zkušeností a vlastností. Třetí determinantou, která ovlivňuje výchovu, je pak samotné dítě, a to zejména jeho vlastnosti, zkušenosti, chování a reakce (Švamberská Šauerová, 2022, s. 37).

Téměř shodně definuje tyto aktéry výchovného procesu i Matoušek (2014), který též poukazuje na tři činitele výchovy. V první řadě je to samotné dítě, jeho osobnost, temperament, zdravotní stav, jeho reakce na působení vychovávajícího či jeho věk a pohlaví. Druhým aktérem procesu výchovy je osoba vychovávajícího (potažmo celá rodina), která je determinována a ovlivňována různými faktory. Posledním aktérem je prostředí z hlediska dlouhodobého i aktuálního (Matoušek, 2014).

Z výše uvedeného vyplývá, že výchova je komplexním procesem, který je ovlivňován mnoha faktory a proměňován kulturními a společenskými podmínkami. Domnívám se, že podstatou výchovy je formování jedince za účelem dosažení nejideálnějšího stavu. Tento nejideálnější stav je subjektivní představou vychovatele. Výchova je proces ovlivňovaný vychovatelem, vychovávaným i prostředím v různých významech. Jako nejvýstižnější definice se tedy jeví definice Matějčka (2013), který vysvětluje vliv aktérů výchovného prostředí. Stejně tak je velmi důležitá definice Matouška (2014), který poukazuje na individualitu výchovného procesu v kontextu rodiny i prostředí jako celku.

### **3.1.1 Vychovatel a vychovávaný**

V kontextu výchovného procesu dochází k vytváření vztahu mezi objektem a subjektem výchovy. Subjektem výchovy rozumíme osobu, která výchovu realizuje, tedy vychovatele, rodiče nebo například učitele. Objektem je pak příjemce výchovy, který je však chápán také jako spoluaktér výchovy (Čábalová, 2011, s. 42).

Ve výchově přináší vychovatel do tohoto procesu mnoho proměnných, které výchovu jistou měrou ovlivňují. Rodiče do své rodiny přenášejí své zkušenosti z doby, kdy oni sami byli vychovávanými. Přenášejí zkušenosti si můžeme představit na příjme, kdy na jedné straně je absolutní souhlas a na straně druhé úplné odmítnutí. Ve výchově dítěte se tak může projevit postup shodný či podobný se stylem v původní rodině. Na druhé straně se může objevit přístup úplně odlišný od výchovného stylu, který byl v původní rodině aplikován. Mezi těmito dvěma protipóly se pohybují rodiče, kteří částečně přijímají či odmítají styl z původní rodiny, uplatňují pouze některé zkušenosti apod. Ve všech případech jde o přenos zkušeností z rodiny původní do rodiny vlastní v pozitivním či negativním slova smyslu. V případě úplné rodiny je tedy výchova tvořena určitým kompromisem mezi jednotlivými akceptovanými a odmítanými způsoby otce a matky (Škoviera, Murínová, 2012, s. 14-15).

Na mezigenerační přenos určitých vzorců upozorňují i Švaříčková Slabáková a Sobotková, které poukazují zejména na rodinné tradice a hodnoty. Právě tyto komponenty totiž ovlivňují jistá pravidla rodinného soužití, jako jsou zásady či tabu (Švaříčková Slabáková, Sobotková, 2018, s. 261-262). Rabušicová však poukazuje na jisté oslabení mezigeneračního přenosu vzhledem k vysoké individualizaci rodin se snižujícím se respektem k tradicím a hodnotám starší generace (Rabušicová, 2016, s. 22).

Domnívám se, že mezigenerační přenos výchovného působení stále probíhá. Z tohoto důvodu se jako vhodnější jeví konstatování Škovier a Murínové (2012), kteří poukazují na odmítání či akceptaci výchovného působení vlastních rodičů vychovatele a přenášejí určitých prvků do vlastní výchovy. Myslím si, že mezigenerační přenos je zřejmý zejména v předávání hodnot a zásad, které vychovatel zažil v původní rodině. Tyto hodnoty a zásady pak lze přijmout či odmítnout, nýbrž vždy určitým způsobem ovlivňují formování výchovného stylu, který bude vychovatel preferovat.

Pokud se na výchovu zaměříme z pohledu vychovatele, je zřejmé, že vychovatel je zejména nositelem cíle, který je v neustále interakci s vychovávaným. Rodič tedy ve výchově zastává roli iniciátora výchovné aktivity. Danou výchovnou aktivitu pak různou měrou koriguje, upravuje a reguluje nebo se alespoň snaží regulovat negativní faktory, které by mohly výchovu narušit. Vychovávaný také není pouze pasivním příjemcem vychovatelova působení. Výchova je totiž proces, do něž jistou mírou přispívají obě zúčastněné strany. Vychovatel předává své zkušenosti, schopnosti, působí na vychovávaného, který prostřednictvím svých vnitřních podmínek transformuje výchovný proces. Vychovatel tedy

vychovává vychovávaného, ale funguje to i naopak. Proces výchovy je totiž ovlivňován mnoha faktory a to nejen osobností vychovatele nýbrž i osobností vychovávaného. V rámci výchovného procesu tedy lze vychovávaného a vychovatele považovat za spoluaktéry procesu, kdy každý z nich něco přináší a něco si bere (Dvořáková, 2015, s. 35).

### **3.1.2 Vychovatel a vychovávaný pod vlivem prostředí**

Jedním z důležitých aspektů výchovy je i výchovné prostředí. Prostředí působí na vychovávajícího i vychovávaného různými vlivy. V oblasti výchovy můžeme zmínit dvě funkce prostředí, které uvádí Žumárová (2013).

První funkcí je funkce situační. Situační funkce spočívá ve vytváření podmínek ve výchově, které výchovu ovlivňují. Tvorba těchto podmínek však často není v rukou účastníků výchovného procesu. Zmíněný vliv výchovné situace může být negativní, pozitivní či neutrální. Hlavní podstatou situační funkce prostředí je, jak napovídá název, konkrétní situace. Prostředí totiž utváří jakousi kulisu výchovnému působení. Pozadí výchovného působení přímo ovlivňuje chování vychovatele, vychovávaného, potažmo mění průběh celého výchovného procesu v daný moment. Daná výchovná situace totiž může podporovat cíle, ke kterým výchova směřuje, ale stejně tak může být v rozporu s nimi. Výchovné situace mohou být i neutrální, kde vliv prostředí na výchovný proces není nijak významný (Žumárová, 2013, s. 186).

Škoviera a Murínová (2012) též poukazují na vliv výchovných situací na výchovný proces, kdy podstatná je i výchovná reakce na konkrétní situaci. Výchovné situace lze totiž řešit prostřednictvím spontánního jednání na základě vlastní intuice či podle naučeného schématu jednání nebo odmítnutím daného schématu předaného původní rodinou. Z toho vyplývá, že výchovné styly se pod vlivem výchovných situací mohou proměňovat. Formace výchovného stylu je totiž výsledkem výchovné reakce rodiče, dítěte, ale i například okolí a dalšími faktory (Škoviera, Murínová, 2012 s. 17).

Druhou funkcí prostředí ve výchově je funkce výchovná. Obsahem výchovné funkce je přímé působení prostředí na jedince. Prostředí se podílí na vytváření osobnosti vychovávaného. Výchovná funkce spočívá v proměnách chování jedince dle toho, v jakém prostředí se nachází (školní třída, zájmové kroužky, výlet apod.). (Žumárová, 2013, s. 186). Bendl též poukazuje na výchovnou funkci prostředí, kdy poukazuje na zastupitelnost role vychovatele a uvádí, že vychovatelem nemusí být pouze člověk, nýbrž i stroj nebo právě zmíněné prostředí (Bendl, 2015, s. 12-13).

Knotová (2014) poukazuje na fakt, že na výchovu má vliv nejen rodinné prostředí, nýbrž i školní, skupinové, pracovní či prostředí, které souvisí s volnočasovými aktivitami či místem bydliště (Knotová 2014, s. 31).

### **3.1.3 Cíle výchovy**

Cíle výchovy představují určitý výsledek výchovného procesu, kterého by mělo být dosaženo prostřednictvím výchovy. Cíl výchovy lze tedy považovat za představu toho, jak by měla dopadnout výchova potomka (Janiš, Loudová, 2011, s. 31). Nutno konstatovat, že cíle výchovy jsou faktorem, který výrazně ovlivňuje kvalitu výchovného procesu (Čábalová, 2011, s. 43).

Vzhledem k výše zmíněné definici je zřejmé, že determinace výchovného cíle je velmi složitá. Jednotlivé cíle výchovy totiž ovlivňuje uplatňovaná filozofie výchovy. Filosofie výchovy je mnoho a objevuje se tedy i mnoho schémat poukazujících na ideální výsledek výchovného procesu (Janiš, Loudová, 2011, s. 31).

Různorodost definice výchovného cíle se odvíjí od determinace výchovy, kterou daný autor považuje za odpovídající jeho přesvědčení. Pro splnění efektivity výchovného cíle je primární, aby byly splněny tři požadavky. Prvním požadavkem je srozumitelnost a jasná formulace cíle. Taktéž musí cíl obsahovat popis vývoje, popřípadě změny vychovávané osobnosti a prostředky dosažení konečného výsledku. Velmi důležitým požadavkem je možnost kontroly ve smyslu, že výsledek daného procesu musí být kontrolovatelný (Čábalová, 2011, s. 44)

Výchovné cíle můžeme rozdělit na adaptační, anticipační, formální, materiální, autonomní, heteronomní, individuální a sociální. Adaptační výchovné cíle spočívají ve vedení jedince k adaptaci neboli přizpůsobení se určitým podmínkám. Anticipační výchovný cíl je zaměřen na budoucnost jedince i společnosti v rámci jejich budoucích potřeb. Výsledkem formálních výchovných cílů je získání určitých schopností a dovedností. U materiálních cílů je výsledkem schopnost uplatnit určité teoretické i praktické dovednosti, které byly získány učením se konkrétní učební látky. Další dělení je ovlivněno zadavatelem výchovného cíle. Autonomní cíle vychází přímo z potřeb vychovávaného, kdežto heteronomní cíle jsou vytvářeny vychovateli. Pokud se zaměříme na individualitu a osobní rozvoj jedince, nacházíme zde výchovné cíle individuální. Oproti tomu stojí cíle sociální, které jsou postaveny na schopnosti zastávat své sociální role, tedy fungovat ve společnosti (Janiš, Loudová, 2011, s. 33-34).

Výchovné cíle mohou být velké a vzdálené, na kterých je zapotřebí pracovat dlouhodobě a určují směr výchovného procesu. Oproti tomu jsou i cíle malé, konkrétní, které jsou součástí každodenního života. Jednotlivé cíle výchovného působení tvoří určitý žebříček preferovaných a méně preferovaných cílů. Tento systém důležitosti jednotlivých výchovných cílů nemusí být uvědomovaný, ale je důležitou součástí při jejich dosahování (Matějček, 2012, s. 15).

V rámci dělení cílů výchovy lze zmínit i rozdělení Šafránkové (2019), která cíle výchovy dělí podle několika rovin. První touto rovinou je rovina osobnostní, kde rozděluje cíle na kognitivní, pod nimiž je možnost představit si poznávání a vzdělávání. Dalšími cíli jsou cíle afektivní, které se dále dělí na postoje a výchovné či psychomotorické, které skrývají výchovu k určitým dovednostem. V oblasti vztahové dělí cíle na ty, jež jsou ovlivňovány vnějším prostředím a ty, které jsou ovlivňovány prostředím vnitřním. Jako třetí kategorii můžeme uvést cíle, jež jednoduše definujeme jako cíle obecné či konkrétní. Dále mohou být cíle posuzovány ve spektru času, a tak jsou děleny na cíle blízké, střední, vzdálené popřípadě na krátkodobé, středně dlouhé a dlouhodobé cíle (Šafránková, 2019, s. 56).

### **3.1.4 Metody a prostředky výchovy**

Prostředky výchovy determinují určitou cestu s cílem dosažení požadovaného výchovného výsledku. Výchovné prostředky představují spojení mezi vychovatelem a vychovávaným v podobě určitých charakteristických znaků, principů či postupů, které jsou voleny na základě různých faktorů. Výchovné prostředky jsou totiž individuální ve vztahu k vychovateli, vychovávanému, potažmo k celé výchovné situaci. V širším slova smyslu představují výchovné prostředky způsoby realizace výchovy a naplnění výchovných cílů (Malach, 2010, s. 109 - 110).

Autoři odborných knih předkládají několik možných chápání a rozdělení výchovných prostředků. Značně využívanou klasifikací je rozdělení Jůvy a kol. (2001, s. 63 – 66), který představuje několik výchovných prostředků.

Mezi prostředky výchovy Jůva a kol. (2001) řadí vyučování, pedagogizované prostředí, sdělovací prostředky, hru či pracovní, sportovní a umělecké aktivity. Vyučování lze definovat jako činnost výchovného a vzdělávacího charakteru se zaměřením na rozvoj jedincových schopností, dovedností a vědomostí. Pedagogizované prostředí pak představuje takové společenské či přírodní prostředí, které je přizpůsobené výchovným cílům, se kterými je v souladu. Pokud zmíněné prostředí neodpovídá výchovným cílům, stává se z něj atribut

přispívající k potlačení výchovných snah. Sdělovací prostředky jsou pozitivně či negativně ovlivňující faktor výchovného působení. Hlavní podstatu zde tvoří vliv masmédií na výchovu jedince, která může být edukativního ale i pasivně konzumního charakteru bez vlivu na rozvoj jedince. Pracovní aktivity zde představují prostředek výchovy v podobě fyzické i psychické práce, která v procesu výchovy zaujímá stále významnější postavení. Proces hry je důležitou součástí celého života jedince. Hra rozvíjí osobnost dítěte i dospělého, a proto je důležitým výchovným prostředkem, který se podílí na osobnostním růstu jedince. Umělecké aktivity jako prostředky výchovy představují tvorbu produktů, které jsou potřebné nejen pro jedince, ale i pro společnost. V neposlední řadě můžeme do výchovných prostředků zařadit sportovní aktivity, které mají pozitivní dopad na fyzické i psychické zdraví jedince, jeho zdatnost či na rozvoj kolektivního fungování a tvorbu hodnot (Jůva a kol. 2001, s. 63-66).

Výchovné prostředky definuje i Čábalová (2011, s. 48), kdy autorka tyto prostředky pojmenovává obecněji, nýbrž obsahem se téměř shodují s výše zmíněným rozdělením. Jako prostředky výchovy uvádí prostředky institucionálního charakteru, metody a formy výchovy, obsah výchovy, výchovné programy či lidský faktor. Prostředky institucionálního charakteru lze představit jako prostředí, kde se výchova odehrává (škola, rodina aj.), Obsah výchovy může být teoretický či praktický. Kategorie lidského faktoru skrývá objekt a subjekt výchovy a vztahové transakce mezi nimi. Jako výchovné prostředky uvádí i výchovné metody, které na prostředky výchovy volně navazují (Čábalová, 2011, s. 48).

Zmíněné metody výchovy představuje například Kraus (2011). Autor uvádí, že metody výchovy lze charakterizovat jako způsoby dosahování výchovného cíle prostřednictvím aplikace postupů, které individuálně regulují chování vychovávaných. Výchovné metody vykreslují preferenci uplatňovaného výchovného stylu, se kterým korelují. Autorova klasifikace je následně blíže specifikována.

První metodou výchovy je kladení požadavku, která spočívá v kladení přiměřených požadavků na dítě, což má pozitivní vliv na rozvoj jeho osobnosti. Nepřiměřené požadavky (žádné nebo příliš vysoké) dítě nerozvíjí, až přetěžují či traumatizují. Jednou ze složek této metody je následná kontrola plnění požadavku a případná odměna při splnění.

Další metodou je metoda příkladu, která spočívá ve ztotožnění dítěte s osobou, která je pro něj určitým vzorem (rodič, pedagog, pohádková postava atd.). Velkou roli ve výchově zastává i metoda povzbuzování, která představuje zvyšování sebevědomí prostřednictvím pozitivní motivace dítěte.

Metodou výchovy je i nácvik nejen praktických dovedností, ale i různých vzorců chování apod. Pokud jsou dítěti předkládány důvody nějaké situace, jednání apod., jedná se o metodu vysvětlování popřípadě přesvědčování. Ve výchově můžeme nalézt i metodu potlačování, jejímž charakteristickým rysem je představení názorů či způsobů chování, které razantně odmítáme. Důležitá je časová stabilita odmítavých postojů.

Dalšími metodami mohou být metoda rady, prosby či rozkazu, které spočívají zejména ve formě komunikace s dítětem (Kraus, 2011, s. 66-67).

Téměř shodně definuje metody výchovy i Kantorová (2010), která sice nezmiňuje metodu potlačování, rady, prosby a rozkazu, ale obohacuje klasifikaci výchovných metod ještě o metodu režimu, soutěže či kooperace.

Metoda režimu spočívá v určité pravidelnosti činností, která dává dítěti jasný řád a tedy i pocit bezpečí a jistoty. Metoda soutěže by neměla být metodou primární, nýbrž doplňkovou. Kooperace pak představuje zejména rozvoj jedince v kontextu skupiny (Kantorová, 2010).

Oba autoři se shodují zejména na přítomnosti odměn a trestů ve výchově jako výchovných metod. Kantorová (2010) hodnotí tuto metodu jako nejčastěji využívanou, ale zdůrazňuje nutnost přiměřenosti a promyšlenosti užívání odměn i trestů. Kraus (2011, s. 66-67) poukazuje na rizika nadměrného užívání těchto metod, které vidí ve ztrátě motivace dítěte. V oblasti nadužívání odměn dítě určité chování přizpůsobuje zisku z tohoto chování nikoli přesvědčení o správnosti chování. U trestů je kromě ztráty motivace přidruženo i zhoršení vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným a absence zdravého sebevědomí. Při dodržení přiměřenosti mohou mít odměny a tresty pozitivní efekt. V kontextu odměn je to zejména posílení motivace k žádoucímu chování či povzbuzení (Kraus, 2011, s. 66-67). V kontextu trestu je pozitivním důsledkem nastavení určitých hranic a prezentace nesprávného chování v rámci informační funkce trestu. V rámci motivační funkce probíhá vyvození přirozeného pocitu frustrace a zvýšení motivace tento pocit odstranit – tedy náprava svého chování (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 317).

Z výše uvedeného je zřejmé, že metody výchovy jsou nejlépe popsány prostřednictvím kombinace klasifikace Krause (2011) i Kantorové (2010). Domnívám se, že veškeré zmíněné komponenty jsou ideálním představením obsahu metod výchovy, kdy oba autoři zdůrazňují přiměřenost jednání vychovatele za účelem dosažení optimálních výsledků výchovného procesu.



### 3.1.5 Specifika výchovy dětí ve školním období

Vzhledem k zaměření diplomové práce a použité kvantitativní metodě dle Škoviery a Murínové (2012) je zapotřebí v krátkosti představit určitá specifika výchovy dětí od zahájení školní docházky, na které je dotazníkové šetření zaměřeno.

Mladší a střední školní věk (cca 6. – 11. rok života) je období plné změn, které se týkají zejména nástupu do školy a komplexně školní docházky. Dítě přechází od světa hry do světa učení. Tím se částečně mění i výchovné metody či situace. V tomto období zastává rodič převážně roli průvodce novým systémem spolupráce. Rodič podporuje své dítě a pomáhá mu v cestě za pochopením systému učení a organizace studia. Míra pomoci a podpory není jasně stanovena, liší se v závislosti na individuálních potřebách konkrétního dítěte a možnostech rodiče. Důležitý je pro dítě čas s rodičem i bez něj, který tráví se spolužáky, přáteli apod. (Pöslová, 2020, s. 91)

Významnou roli v této etapě života dítěte sehrávají i zájmové kroužky, které společně s rodičem učí dítě výdrž, odpovědnost a schopnost dokončit věc, kterou dítě začalo. Do řešení se v tomto věku dostává i otázka financí. Pöslová (2020) poukazuje na potřebnost edukace dítěte o hospodaření s financemi a nutností postupně dítě seznamovat s finančním prostředím světa dospělých (kolik co stojí, proč je potřeba šetřit apod.). S touto oblastí se pak pojí i problematika zprostředkování peněz dětem. Někteří rodiče jsou zastáncem zprostředkování peněz na základě prosby dítěte, což je však spojeno s přesvědčením dítěte, že si o peníze stačí říci, popřípadě rodiče přemluvit. Lepším řešením se pak jeví pravidelné kapesné, které podporuje dítě v odpovědnosti za své vlastní finance. Prvotní reakcí bývá utracení všech peněz v důsledku nově nabytého pocitu svobody, ale následně se dítě učí šetřit na hodnotnější věci, které chce a jeho rozhodnutí není závislé na rozhodnutí rodiče.

I přes zmíněné zdánlivě zásadní změny ve výchově dítěte oproti předchozímu období, je období mladšího a středního školního věku v psychické rovině poměrně klidným obdobím (Pöslová, 2020, s. 91-98). V rámci tohoto věku se postupně otevírá téma rodičovské autority – v této fázi ještě není ohrožena, což není možné tvrdit o obdobím následujícím (Matějček, 2017, s. 242)

Dalším obdobím je období staršího školního věku (cca od 12. do 16. roku života), které se překrývá s obdobím dospívání, konkrétně obdobím pubescence, jinak zvaném jako raná adolescence (přibližně od 11 do 15 let). (Dolejš, Orel, 2017, s. 9) Ve starším školním věku se totiž dítě postupně dostává do puberty, která je kritickým obdobím pro dítě i rodiče.

V rámci transakce mezi rodičem a dítětem může docházet ke konfliktům, vyjasňování odlišných názorů. Výchova pubertálního dítěte je poměrně citlivá na nátlak či příkazy, účinnější je spíše taktika – převážně jde o taktiku obchodu (něco za něco). Rodičovská autorita postupně ztrácí svou moc a vliv rodiče na dítě se snižuje. Zároveň je toto období určitou formou setkání se dítěte s realitou, kde by mělo narážet na mantinely přípustných a nepřípustných situací. Role rodiče v daném období prochází transformací a spočívá spíše v přátelském pojetí nežli rodičovském. Hlavním úkolem rodiče v pubertě je tedy najít rovnováhu mezi přátelským přístupem a udržení si své autority v určitých oblastech jako je například školní docházka, příchody domů apod. Dítě v období puberty pracuje zejména na posilování vlastní zodpovědnosti a hledání vlastní identity. Dítě se postupně přeměňuje na dospělého (Pöslová, 2020, s. 100-109)

Další fází je poté období pozdní adolescence, která probíhá přibližně od 15. do 20. roku života dítěte, potažmo i dospělého (Vágnerová, 2012). Významná je právě transformace role z dítěte na dospělého, která je významnou součástí života. Součástí tohoto období je i ukončení povinné školní docházky a dosažení zletilosti. Z těchto důvodů se tedy mění celkové postavení jedince v kontextu rodiny i společnosti (Dolejš, Orel, 2017, s. 19).

Významným faktorem determinující období pozdní adolescence je vliv vrstevnických skupin, které jsou jednou z forem podpory a postupné eliminace závislosti dítěte/dospělého na svých rodičích (Thorová, 2015).

Výše uvedený popis vývoje dítěte v období školní docházky plní pouze funkci stručného shrnutí specifik výchovy dětí ve školním období pro potřeby této práce. Tato kapitola tedy poskytuje spíše shrnutí transformace rodičovských přístupů s ohledem na věkové období jejich ratolesti. Daná kapitola tedy není zcela jistě podrobným zmapováním problematiky vývojových období v dětství.

### **3.2 Výchovné styly**

Výchovné styly můžeme obecně definovat jako strategie rodičů (popřípadě jiných vychovatelů), kteří se snaží pomocí různých prostředků a metod dosáhnout žádoucího cíle výchovy, který si stanovili. Výchovný styl tak tvoří určitý teoretický rámec preferovaných metod a prostředků výchovy. Styly výchovy můžeme považovat za „*speciální chování rodičů vůči dětem, které reflektují širší koncepci a strategii rodičovských výchovných praktik.*“ (Sekot, 2019, s. 11).

Helus (2018) definuje výchovné styly také jako rozdíl mezi důsledky různých výchovných působení s cílem dosažení výchovných požadavků (Helus, 2018, s. 256).

V následující kapitole bude shrnuto několik možných dělení výchovných stylů. Lze však téměř s jistotou tvrdit, že žádný z výchovných stylů nebude vychovatelem uplatňován samostatně. Výchovné styly totiž v rukou vychovatele tvoří jakýsi soubor nosných, méně častých a nevyužívaných technik. Mikulková (2021) přirovnává toto střídání k počasí a počasí, kdy počasí představuje něco stálého (preferovaný výchovný styl) a počasí představuje různé proměny, které se dějí vlivem aktuální situace (Mikulková, 2021, s. 87). Domnívám se, že toto tvrzení je více než odpovídající.

### **3.2.1 Dělení výchovných stylů**

V dnešní dostupné literatuře je možné najít celkem rozmanité rozdělení výchovných stylů. Většina těchto stylů je však odvozena od podobných základů. Je zřejmé, že výchovné styly jsou klasifikovány dle využívaných metod a prostředků výchovy, tedy dle chování vychovatele vůči vychovávanému. Toto jednání může být záměrné či spontánní (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 347).

Kaleja (2019) uvádí, že v rodině může být aplikován trestající, nadměrně pečlivý, nadměrně shovívavý či demokratický způsob výchovy. Následně je zapotřebí jednotlivé výchovné styly charakterizovat.

První ze zmíněných stylů spočívá v autoritativním přístupu rodičů k dítěti, kdy je dítě často trestáno a rodiče si tak prosazují svou autoritu na úkor potřeb dítěte.

Druhým zmíněným stylem je výchova nadměrně pečující. Rodiče po svých ratolestech nevyžadují žádné povinnosti, nadměrně je kontrolují z důvodu jejich starosti o ně, což se však ve výsledku jeví spíše negativně. Děti z prostředí nadměrně pečující výchovy bývají často velmi citlivé, nejsou schopny překonávat překážky každodenního života a mohou být nesamostatné.

Třetím stylem je výchova nadměrně shovívavá, která spočívá především v poskytnutí nadměrné svobody dítěti s úplnou absencí kontroly. Rodiče akceptují potřeby dítěte, nýbrž nejsou nastaveny žádné hranice. Absence hranic se prokresluje do celého života dítěte, které často není schopno respektovat společenské normy a požadavky.

Posledním výchovným stylem je přístup demokratický. Dítě žije v prostředí přiměřených nároků, akceptace jeho potřeb a jeho vlastní individuality, ale zároveň jasně

nastavených hranic. Tento způsob výchovy vede k rozvoji samostatnosti, kreativity, odpovědnosti a aktivitě utvářet svůj vlastní život (Kaleja, 2019, s. 21)

Pöslová (2020) rozděluje typy výchovy na tři základní a to výchovu autokratickou, tolerantní a demokratickou. Autokratická výchova spočívá v autoritativním projevu rodiče v dominantním postavení. Rodič se stává rozdavatelem příkazů s minimem chvály vůči dítěti, kdy plnění těchto příkazů představuje samozřejmost. Výsledkem tohoto typu výchovy jsou poté osoby, které vždy bezprostředně uposlechnou jakékoli nařízení bez vytvoření vlastního názoru. Oproti tomu stojí jedinci, kteří vlivem tohoto typu výchovy zaujímají přesně opačný postoj vůči nařízením a reagují na ně negativně a vzpurně. Tento protiklad je zapříčiněn vlivem prostředí v rodině a celkovou osobností dítěte.

Protipólem této výchovy se ukazuje výchova tolerantní jinak zvaná liberální. Pro tento typ výchovy je charakteristická absence pomyslných mantinelů pro dítě. Dítě samotné se stává středem rodinného života a zároveň i jeho režisérem. Rodiče věří dostatečné kompetentnosti dítěte řídit vlastní život a rozhodovat se o sobě samém. Rodiče se tak dostávají pouze do role následovatele vlastního dítěte, kdy nezasahují do jeho rozhodování, aby negativně neovlivnili jeho budoucnost a dítě si tak vlastní budoucnost bylo schopno řídit samo. Avšak právě absence hranic má následně negativní dopad v jejich pozdějším životě, kdy tyto děti naráží na hranice ostatních dětí, dospělých a státu jako takového a s těmito hranicemi se nejsou schopny ztotožnit a dodržovat je, protože se v jejich výchovném prostředí nenacházely (Pöslová, 2020, s. 15-22).

Poslední typ výchovy bychom mohli umístit na střed pomyslné úsečky, kde by na jedné straně stál typ autokratický a na druhé straně typ tolerantní. Výchova demokratická je totiž založena především na pravidlech a řádu, která jsou však společně demokraticky vytvořena a následně spojena s respektem jednoho k druhému. Tento typ výchovy však předpokládá určitou vyspělost dítěte, které musí být schopno vyjádřit a zároveň chápat daná pravidla a podstatu respektování ostatních a jejich potřeb. Pöslová zdůrazňuje, že tento typ výchovy je vhodný u starších dětí, ale u malých dětí postrádá smysl z důvodu prozatímní nekompetentnosti dítěte rozhodovat se ve svůj prospěch (Pöslová, 2020, s. 15-22).

V souhrnu tedy můžeme říct, že teorie výchovy poskytuje v zásadě tři typy výchovy zejména z pohledu na vztah rodiče a dítěte. Prvním typem výchovy je vztah kdy je rodič nadřazenou autoritou nad dítětem a dítě je povinno poslouchat rozkazy. Druhým je vztah, kdy rodič a dítě vytváří spíše partnerský vztah založený na rovnocennosti obou stran. Třetí typ

představuje pasivní vztah dítěte a rodiče, kdy obě strany tvoří na sobě nezávislé jednotky bez jakéhokoli zájmu o sebe navzájem. Obecně se nedá definovat, který typ by byl tím nejlepším a který nejhorším, vše záleží především na složení rodiny a jednotlivých charakteristických rysech jednotlivých členů.

Rozdělení výchovných stylů dle Prokešové (2013) se od předcházejícího liší pouze lehce. Autorka rozděluje výchovné styly na styl autokratický, liberální, demokratický a ochránářský.

Autokratický styl představuje stejně jako Pöslová (2020) jako výchovný styl založený na dominanci rodiče s absencí respektu vůči dětským potřebám, postojům či názorům. Liberální výchovný styl Prokešová (2013) definuje jako volný výchovný styl s minimálním řízením i požadavky a nedostatečnou kontrolou. Třetím stylem je styl demokratický, který je definován jako kooperační způsob výchovy založený na podpoře dítěte v jeho iniciativě a individualitě. Poslední, tedy ochránářský styl, autorka popisuje jako nadměrně pečující. Tento styl podněcuje závislost dítěte na pomoci druhých a potlačuje jeho samostatnost (Prokešová, 2013).

Z výše uvedeného vyplývá, že problematika výchovných stylů disponuje různými klasifikacemi, které však vykazují mnoho společných prvků. Domnívám se, že z tohoto důvodu nelze určit nejvíce odpovídající klasifikaci vzhledem k tomu, že se jednotlivá rozdělení navzájem doplňují a společně tvoří ideální teoretický koncept výchovných stylů.

### **3.2.2 Dělení výchovných stylů dle Škoviery a Murínové (2012)**

K základnímu rozdělení výchovných stylů, uvedenému v předchozí kapitole, se nabízí propracovanější, pro potřeby této diplomové práce vhodnější, typologie výchovných stylů. Následující klasifikace Škoviery a Murínové (2012) vychází z Pielkiewiczze (1980), která byla těmito autory rozšířena a obohacena o nástroj měření výchovných stylů, což je důvodem jejího komplexnějšího zaměření na výchovné styly z pohledu teoretického i praktického.

Škoviera a Murínová (2012) rozdělují výchovné styly dle dimenzí, význačné svou bipolaritou, které mají ve výchově své jisté zastoupení. Konkrétně tedy jde o: „*dimenzi lásky, dimenzi výkonu, dimenzi důvěry a dimenzi moci.*“ Pomocí těchto čtyř atributů jsou vytvořeny výchovné styly, které obsahují právě kombinace zmíněných dimenzí. V každé z dimenzí se nachází protipóly, které jsou ve výchově uplatňovány. Kombinací jednotlivých dimenzí vzniká 9 výchovných stylů. Pro snadnější pochopení obsahu dimenzí je uvedena následující tabulka.

Dimenze	Obsah dimenze
Dimenze lásky	Akceptace dítěte - hostilita
Dimenze výkonu	Náročnost - nenáročnost
Dimenze důvěry	Kontrola – svoboda
Dimenze moci	Odměňování - trestání

Tabulka 1 - Obsah dimenzí výchovy (Škoviera, Murínová, 2012, s. 16)

Jako první výchovný styl lze označit výchovu, která probíhá skrze úspěch. Daný výchovný styl vzniká kombinací odmítavého postoje, náročných požadavků a kontroly. Pokud jsou tyto požadavky splněny, přichází odměna.

Druhým stylem je hyperprotektivní výchova, kde je zastoupená dimenze lásky v podobě akceptace, dimenze výkonu v podobě kladení nulových či minimálních nároků, dimenze důvěry prostřednictvím kontroly a dimenze moci v podobě odměn.

Výsledkem akceptace dítěte, nenáročnosti, svobody a odměn je výchova liberální. V demokratické výchově se objevuje též akceptace, ale tentokrát spojena s přiměřenými nároky na dítě, dále se objevuje kontrola, která se vyznačuje spíše důvěrou v dítě, a převaha odměn nad tresty. P

okud spojíme akceptaci s náročností, kontrolou a tresty vznikne nám přísný výchovný styl nesoucí název „*rigorózní autokratismus*“. Dalším výchovným a převážně trestajícím výchovným stylem je „*punitivní autokratismus*“. Tento výchovný styl je definován přítomností hostility vůči dítěti, náročností na něj, kontrolou a následnými tresty. Hostilita k dítěti se objevuje i v dalším výchovném stylu, který se nazývá „*příležitostný autokratismus*.“ V daném výchovném stylu je hostilita též spojena s náročností a trestáním, ale tentokrát nikoli s kontrolou, nýbrž se svobodou.

Poslední dva výchovné styly mají společný základ v odmítavém postoji k dítěti, nenáročnosti na něj a svobodě. Rozdíl mezi nimi najdeme až v dimenzi moci. V zanedbávající výchově totiž shledáváme úplnou nepřítomnost odměn i trestů, ale v zavrhuující výchově se objevují zejména tresty (Škoviera, Murínová, 2012, s. 16).

V rámci tohoto rozdělení máme tedy devět výchovných stylů a to: výchovu skrze úspěch, hyperprotektivní výchovu, liberální výchovu, demokratickou výchovu, rigorózní, punitivní a příležitostný autokratismus, zanedbávající a zavrhuující výchovu. (Škoviera, Murínová, 2012, s. 16)

Jednotlivé výchovné styly nemohou být rodiči uplatňovány v celé své šíři. V rodinách se prvky daných stylů prolínají. Důležitější je tedy spíše hodnocení preferencí výchovných stylů. Aplikace výchovný stylů je závislá na mnoha faktorech. Rodiče preferují výchovné styly své původní rodiny nebo je naopak odmítají. Záleží také na tom, jak na danou výchovnou situaci, tedy aplikaci nějakého výchovného stylu, reaguje samotné dítě či okolí, zda se ukáže jako efektivní či nikoli. Stejně tak aplikaci výchovného stylu ovlivňuje i aktuální psychické rozpoložení vychovatele i vychovávaného. Výchovné styly jsou aplikovány různě i na základě vzdělání, osobnostních předpokladů, osobních zkušeností rodiče či jeho rodičovských schopností. Aplikace výchovných stylů je závislá i na věku a osobnosti dítěte (Škoviera, Murínová, 2012, s. 17).

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

### 4.1 Metodika praktické části

V rámci této diplomové práce byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, který spočívá zejména v systematickém a záměrném ověřování stanovených předpokladů o vztazích určitých jevů (Chráška, 2016, s. 11).

Kvantitativní metoda byla realizována prostřednictvím dotazníkového šetření u osob splňujících určitá kritéria. Dotazník představuje způsob získávání písemných informací na základě podávání písemných otázek. Osoba účastnící se dotazníkového šetření se nazývá respondent (Gavora, 2010, s. 121). Dotazníky byly distribuovány v souladu s principy metody sněhové koule neboli metody „snowball sampling“. Charakteristickým znakem zmíněné metody je postupné nabalování dalších respondentů. V prvotní fázi výzkumu jsou osloveni respondenti z okolí výzkumníka. Další fází je získání kontaktů od původních účastníků výzkumu na další osoby, které by mohly být zařazeny do výzkumu. Tyto osoby jsou následně kontaktovány a s jejich souhlasem s účastí zařazeny do výzkumného šetření (Disman, 2011).

### 4.2 Realizace výzkumu

Realizace výzkumu probíhala v rovině osobní i elektronické dle preferencí účastníků ve výzkumu. V případě osobního předání byly dotazníky předávány v obálce, ve které je mohli respondenti i vrátit. Respondentům byla v rámci zachování anonymity ponechána možnost rozhodnutí o způsobu vrácení dotazníku zpět (ihned po vyplnění, později osobně či poštou). Dotazníkové šetření bylo realizováno i v elektronické verzi prostřednictvím odkazu z internetové stránky [www.surveio.com](http://www.surveio.com), na které byl dotazník vytvořen. Tento odkaz byl respondentům zasílán prostřednictvím e-mailu či sociálních sítí.

V první fázi byli osloveni respondenti z mého okolí, kteří byli požádáni o zprostředkování kontaktů na další potenciaální účastníky výzkumu. Tyto kontakty byly nejčastěji sdíleny při předávání dotazníků. V rámci získání účastníků z cílové skupiny osob ohrožených sociálním vyloučením byla kontaktována konkrétní sociální aktivizační služba, se kterou bylo následně spolupracováno v rámci oslovení jejích klientů. Z oslovených rodičů s účastí ve výzkumu souhlasilo 40 respondentů z cílové skupiny rodičů nespolupracujících se sociálně aktivizační službou a 40 respondentů, kteří jsou klienty této služby. Těmto rodičům z obou skupin bylo zprostředkováno dotazníkové šetření formou dle jejich výběru (elektronickou, písemnou). Všechny tyto dotazníky byly ve výzkumu použity.



Dotazník obsahoval 33 otevřených či uzavřených otázek. Dotazník je tvořen 6 úvodními otázkami vlastní konstrukce. Následně jsou v dotazníku použity uzavřené otázky převzaté z dotazníku výchovných stylů od Albína Škoviery (2012, s. 62-63). Tento dotazník byl představen v knize „*Rodina a problémové dieta v terapeuticko - výchovnej starostlivosti*“ (Škoviera a Murínová, 2012, s. 62-63). Autoři při teoretickém zakotvení problematiky výchovných stylů vycházeli z klasifikace Pilkievicze (1980), kterou rozšířili o dotazník na měření výchovných stylů, který byl pro potřeby této diplomové práce použit. Dotazník byl pro získání přesných dat použit doslovně, pouze byl přeložen ze slovenského do českého jazyka. Jednotlivé otázky byly vyhodnoceny dle bodového rozpětí stanoveného ve zmíněné knize, které poukazuje na preferenci určitých výchovných stylů. Dotazníkové šetření probíhalo od 22.1 2023 do 22.2 2023.

### **4.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek tvoří osoby, které jsou rodiči dětí, které již zahájily školní docházku. Soubor respondentů je rozdělen na dvě skupiny, a to rodiče, kteří nespolupracují se sociálně aktivizační službou (Skupina A) a dále rodiče, kteří s touto službou spolupracují (Skupina B), a lze tedy předpokládat, že jsou různou měrou ohroženi sociálním vyloučením. Věková kategorie rodičů nebyla nijak omezena. Hlavní podmínkou účasti ve výzkumu byl status rodiče školního dítěte.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 80 rodičů. Z první skupiny, tedy rodičů nespolupracujících se sociálně aktivizační službou, se výzkumu zúčastnilo 40 respondentů. Druhá skupina, tedy rodiče ohroženi sociálním vyloučením, byla zastoupena v počtu 40 respondentů. Respondenti z první skupiny byli vybráni náhodně a následně na základě sdílených kontaktů, respondenti z druhé skupiny byli osloveni na základě spolupráce se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi.

### **4.4 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit rozdíly mezi aplikací výchovných stylů rodičů spolupracujících se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi a rodičů, kteří s touto službou nespolupracují. Cílem praktické části bylo zmapovat odlišnosti výchovných stylů v souvislosti se skupinou, do které respondent patří prostřednictvím prezentace výsledků dotazníkového šetření. Pro dosažení cíle byly stanoveny hypotézy, které byly následně ověřovány.

## 4.5 Stanovené hypotézy

Pro potřeby diplomové práce jsou stanoveny obecná nulová a obecná alternativní hypotéza, které budou ověřovány pro každý z devíti zkoumaných výchovných stylů. Hypotézy zkoumají vztah jednotlivých skupin respondentů k danému výchovnému stylu. V kontextu celé diplomové práce je skupina rodičů nespolupracujících se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi označována jako skupina A. Jako skupina B je označována skupina rodičů, kteří jsou klienti sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

**H<sub>0</sub>: Mezi aplikací výchovného stylu a skupinou respondentů není žádný vztah.**

**H<sub>1</sub>: Mezi aplikací výchovného stylu a skupinou respondentů existuje vztah.**

## 4.6 Analýza sběru dat

Analýza dat je provedena prostřednictvím popisné statistiky. Popisná statistika je proces popisu získaných dat tak, aby tento popis splňoval principy přesnosti a srozumitelnosti (Chráska, 2016). Popisná statistika je vyjádřena sloupcovými a výsečovými grafy vlastní tvorby. Data jsou prezentována prostřednictvím absolutních a relativních četností. Absolutní četnost je reálná četnost u jednotlivých odpovědí, která se u sloupcových grafů nachází v tabulce pod daným grafem. U grafů výsečových je absolutní četnost zmíněna v podrobnějším popisu grafů. Data jsou prezentována i prostřednictvím relativních četností, které představují procentuální vyjádření absolutních četností (Chráska, 2016). Relativní četnost je u výsečových grafů viditelná přímo v grafickém zobrazení, u sloupcových grafů je součástí podrobnějšího popisu pod grafem. Grafické zobrazení vždy obsahuje legendu jednotlivých odpovědí, která je barevně odpovídající rozložení barev v grafu dle zvolených odpovědí. Pro větší přehlednost byl u sloupcových grafů zvolen styl, který obsahuje tabulku s absolutními četnostmi, která slouží pro snadnější orientaci v datech.

Analýza dat probíhala prostřednictvím programu Microsoft Excel, kde byla jednotlivá data sjednocována a následně popsána v programu Microsoft Word. V rámci výzkumu diplomové práce byli respondenti rozděleni do dvou skupin. Jak bylo uvedeno výše, skupina A představuje rodiče, kteří nespolupracují se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi, a skupina B reprezentuje klienty zmíněné služby. Toto rozdělení je nutnou součástí porovnávání dat v daných skupinách. Rozdělení nebylo aplikováno pouze u prvních čtyř identifikačních otázek. V těchto identifikačních otázkách byly obě skupiny posuzovány společně.

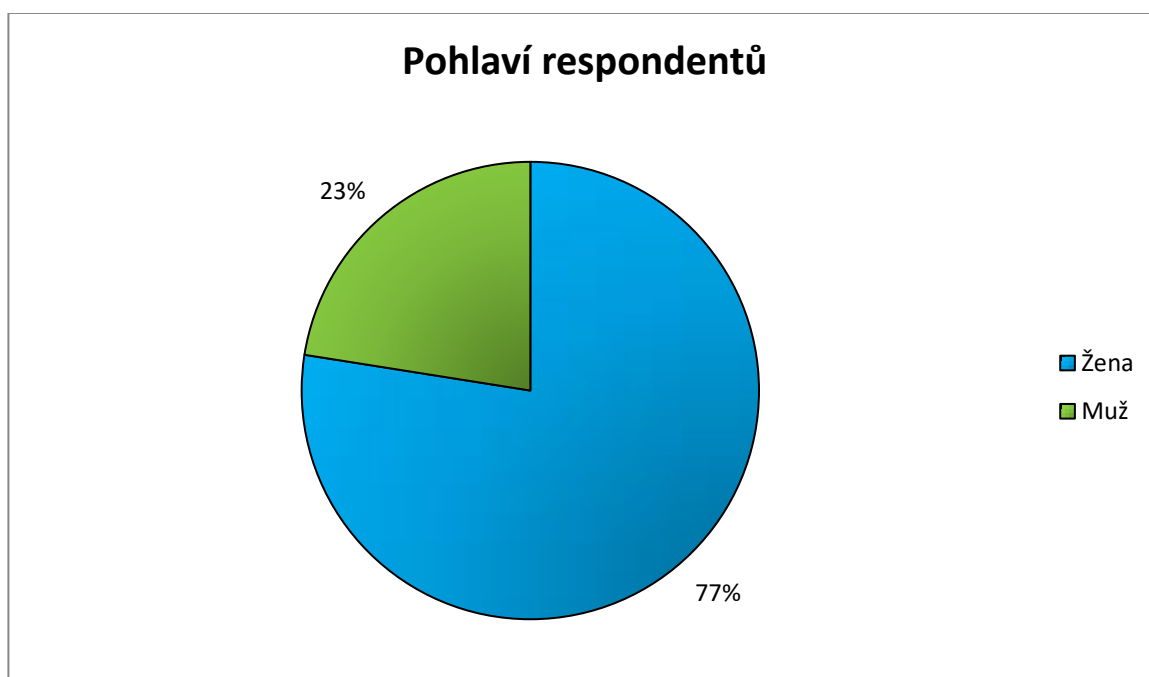
V praktické části bylo použito sloupcové grafické vyjádření, které více odpovídá potřebám této práce. Grafy výsečové byly použity pouze u identifikačních otázek. Na konci praktické části byly vytvořeny tabulky reprezentující bodové zastoupení výchovných stylů u jednotlivých respondentů v rámci jeho skupiny. Závěrem praktické části byl vypočten korelační koeficient pro zjištění vztahu mezi jednotlivými výsledky a následně vypočítáno testové kritérium a kritická hodnota. Prostřednictvím těchto údajů byly potvrzeny či vyvráceny stanovené hypotézy.

#### 4.7 Prezentace výsledků

Daná kapitola mapuje výsledky otázek dotazníkového šetření. Výsledky jednotlivých otázek jsou graficky zpracovány a prezentovány prostřednictvím absolutních a relativních četností ve sloupcových a výsečových grafech a tabulkách vlastní konstrukce.

##### Otázka č. 1 – Jaké je Vaše pohlaví?

První otázka byla identifikační a zaměřovala se na pohlaví respondentů. Zde byl posuzován celý výzkumný vzorek, kdy počet prvků (n) byl 80. Respondenti mohli vybrat jednu možnost ze dvou nabízených (muž a žena).

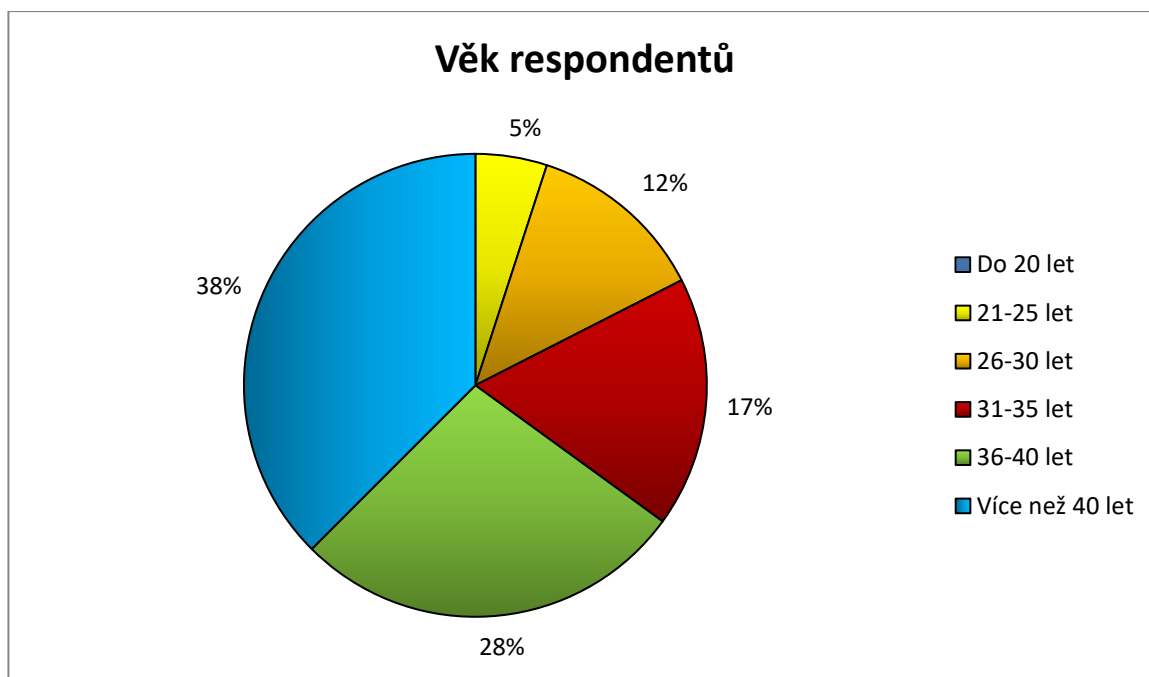


Graf 1 – Pohlaví respondentů

Z grafu vyplývá, že výzkumu se zúčastnilo 23% mužů a 77% žen. V rámci vyjádření prostřednictvím absolutních četností je zřejmé, že se výzkumu zúčastnilo 18 mužů a 62 žen.

## Otázka č. 2 – Kolik je Vám let?

Další otázka ze série identifikačních otázek byla zaměřena na věk respondentů. Pro zjednodušení analýzy dat byly stanoveny věkové intervaly. Respondent tedy vybíral ze šesti kategorií, kdy vždy vybral jednu, do které svým věkem spadá. V rámci tohoto zobrazení je pracováno se všemi respondenty (n = 80) nerozdělenými do skupin. Jednotlivé kategorie a věkové rozložení respondentů zobrazuje následující graf.

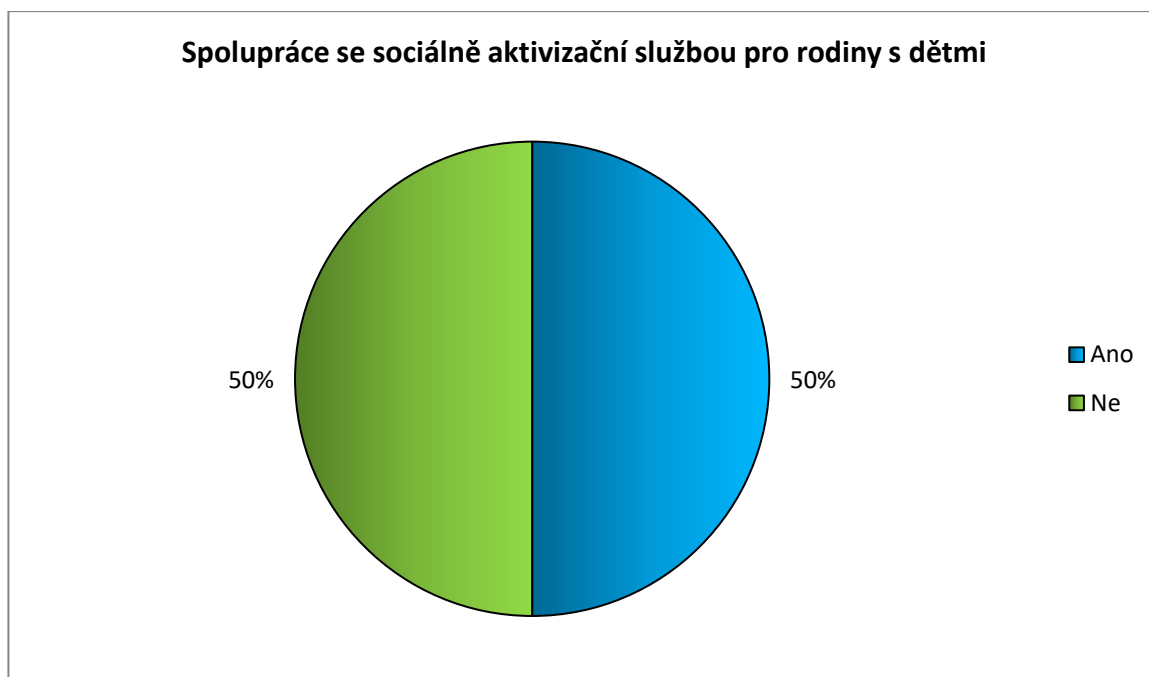


Graf 2 – Věk respondentů

Z grafického vyjádření vyplývá, že věková kategorie respondentů byla různorodá. Nejvíce respondentů se nachází ve věkové kategorii 40 let a více. Respondentů starších 40 let bylo 38%, tedy 30 z celkového počtu 80 respondentů. Další nejvíce zastoupenou skupinou je věková kategorie 36-40 let, která je zastoupena 28% respondentů. Výzkumu se tedy účastnilo 22 respondentů ve věku 36 až 40 let. Další skupinou jsou osoby ve věkovém intervalu 31-35 let. V této skupině se nacházelo 14 respondentů z celkového počtu. Ve vyjádření v relativní četnosti tato skupina zastává 17% respondentů. Zastoupení v počtu deseti respondentů měla kategorie 26-30 let, což činí 12% z celkového počtu dotazovaných. Poslední zastoupenou skupinou jsou osoby ve věku od 21 do 25 let. Výzkumu se zúčastnily 4 osoby v této věkové kategorii, tedy 5% z celého výzkumného vzorku. V poslední kategorii byly osoby mladší 20 let, které měly v daném výzkumu nulové zastoupení.

### Otázka č. 3 – Jste klientem sociálně aktivizační služby?

Následující graf prezentuje zastoupení jednotlivých skupin. Skupina A, tedy skupina rodičů nespolupracujících se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi, byla zastoupena v počtu 40 respondentů (50% z celkového počtu respondentů). Stejně tak byla zastoupena skupina B, která představuje klienty sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, tedy osoby ohrožené sociálním vyloučením.



Graf 3 – Spolupráce se sociálně aktivizační službou

V rámci následujících grafických zobrazení je pro větší přehlednost ponecháno rozdělení na jednotlivé skupiny, tedy skupinu A a skupinu B. Toto rozdělení slouží pro lepší orientaci v porovnávání skupiny rodičů ohrožených sociálním vyloučením se skupinou nespolupracujících se SASRD v souladu se zaměřením této diplomové práce. Pro větší přehlednost je ponecháno i barevné rozdělení skupin shodně jako v tomto grafickém vyjádření. Skupina A je tedy označována modrou barvou, skupina B je představena barvou zelenou.

### Otázka č. 4 – Máte alespoň jedno dítě, které již zahájilo školní docházku?

Čtvrtá otázka dotazníkového šetření byla zaměřena na zjištění, zda je respondent rodičem dítěte, které již zahájilo školní docházku. Respondenti měli na výběr ze dvou možností odpovědi, a to „ano“ či „ne“. Vzhledem k tomu, že tato otázka byla podmiňující pro zařazení respondenta do výzkumu, bylo zastoupení rodičů s dítětem, které zahájilo školní

docházku, stoprocentní. Pokud by respondent neměl dítě, které zahájilo školní docházku, nebyl by vyhovujícím respondentem pro daný výzkum a musel by být z výzkumného vzorku vyřazen pro nesplnění podmínek. Z důvodu zvolení stejné možnosti plným počtem respondentů (80, 100%) není grafické vyjádření v této otázce relevantní.

**Otázka č. 5 - Jak si představujete osobu, která je ohrožená sociálním vyloučením nebo sociálně vyloučená je?**

Pátá otázka byla zaměřena na představu respondentů o podobě osoby ohrožené sociálním vyloučením, popřípadě osoby sociálně vyloučené. Tato otázka byla otázkou otevřenou, tedy respondenti měli možnost plně volné odpovědi vlastními slovy.

Pokud se zaměříme na skupinu A, tedy na skupinu rodičů nespolupracujících se SASRD, je zřejmé, že respondenti zmínili několik důvodů, které mohou způsobit ohrožení sociálním vyloučením či podob, jak si osobu ohroženou sociálním vyloučením představují. Nejvíce zastoupenou odpovědí byla charakteristika osoby ohrožené sociálním vyloučením, popřípadě osoby sociálně vyloučené, jako osoby uzavřené, tiché, zakřiknuté, která se nedokáže ve společnosti prosadit z důvodu strachu z ponížení. V kategorii odpovědí, které se zaměřovaly spíše na projevy osob sociálně vyloučených, se objevila i odpověď „*apatická osoba*“ či „*depressivní člověk*“. Na druhou stranu jeden z respondentů si takovou osobu představuje jako osobu hlučnou. Druhou nejčastěji zmiňovanou odpovědí byla odpověď, kdy si respondenti pod pojmem sociálně vyloučená osoba, představí osobu bez přístřeší. Další kategorie odpovědí se zaměřovala spíše na materiální zajištění, kdy respondenti poukazovali na špatné finanční zajištění, zadluženost, chudobu, nízké příjmy či využívání sociálních dávek. Respondenti též zmínili i špatné zázemí či nezaměstnanost nebo nízkou úroveň vzdělání. Dotazovaní uvedli, že osoby ohrožené sociálním vyloučením nebo sociálně vyloučené jsou osoby romského původu, národnostní menšiny (respondenti často uváděli zejména uprchlíky z Ukrajiny), osoby se zdravotním postižením, dále pak i osoby, které se potýkají s problémy s alkoholem či návykovými látkami. Respondenti zmínili i osoby před či po výkonu trestu odnětí svobody. V kontextu zaměření na rodinné podmínky respondenti často zmiňovali samoživitele, problémy v rodině, špatné školní výsledky dětí, absence volnočasových aktivit dětí či nevyhovující materiální zajištění dětí v podobě špatného ošacení dětí v důsledku chudoby rodičů. Dotazovaní podobu sociálního vyloučení sledovali i v trestné činnosti mládeže a pobytu dětí ve výchovných zařízeních. Poslední kategorie odpovědí

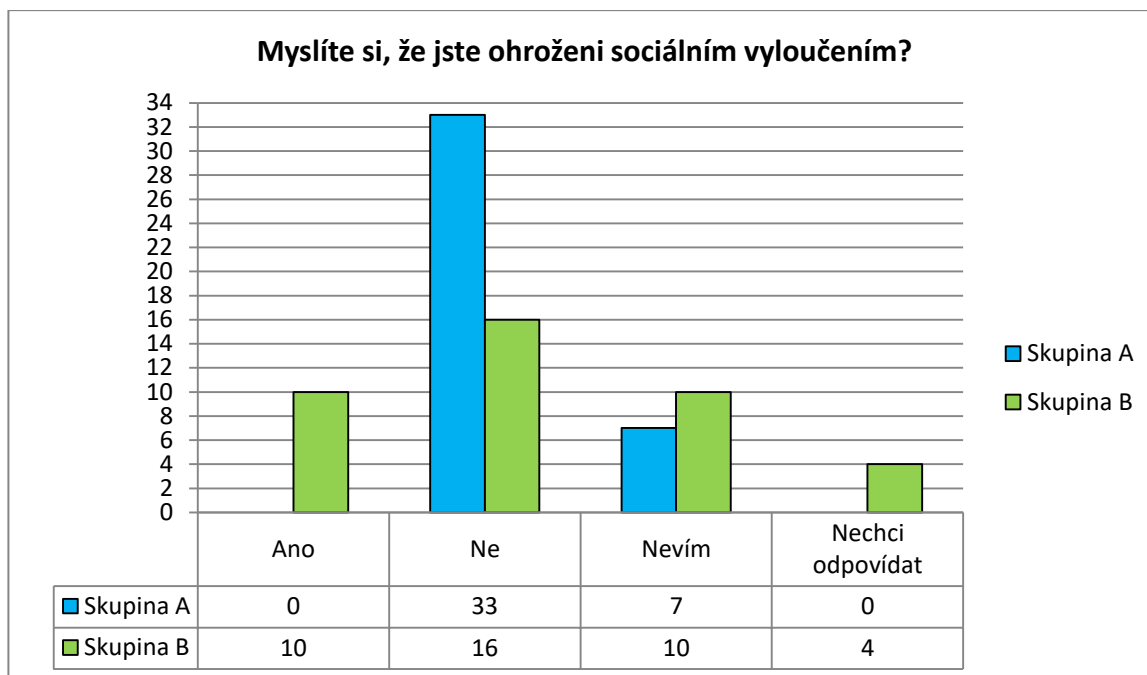
se zaměřovala na odlišnost životního stylu osob sociálně vyloučených zejména v podobě horšího stravování a odříznutí osob od běžných institucí a služeb.

V druhé skupině (skupině B), tedy skupině osob ohrožených sociálním vyloučením se nejčastěji objevovala odpověď, kdy respondenti poukazovali na problémovost dluhů a komplexně špatného finančního zajištění zejména v podobě vysokých výdajů a nízkých příjmů. Tato odpověď byla často spojována s velkým počtem dětí v jedné domácnosti. Respondenti též poukazovali na problematiku nezaměstnanosti v otázce sociálního vyloučení. Dotazovaní uváděli, že osoby sociálně vyloučené či ohrožené sociálním vyloučením bydlí v nevyhovujících bytových podmínkách, kde byly zmíněny i azylové domy či vyloučené lokality nebo osoby bez přístřeší. Respondenti hrozbu sociálního vyloučení vnímají i u osob po výkonu trestu či u osob, které se potýkají s problémy s alkoholem či návykovými látkami. Dotazovaní v této otázce také uvedli samoživitele či starší osoby bez partnera. Za osoby ohrožené sociálním vyloučením, potažmo sociálně vyloučené, respondenti označili i osoby romského původu nebo ukrajinské uprchlíky. Jeden respondent uvedl i osoby, které mají děti ve střídavé péči a probíhají zde konflikty rodičů. Na projevy chování osoby ohrožené sociálním vyloučením se zaměřil pouze jeden respondent, který definoval tuto osobu, jako osobu, která se dostatečně nezapojuje do chodu společnosti. Jeden respondent také uvedl, že hrozbu sociálního vyloučení spatřuje při stavu, kdy je osoba v invalidním důchodu.

Z výše zmíněného vyplývá, že obě skupiny se shodují zejména na špatných bytových podmínkách, problematice bezdomovectví či v problematice závislostního chování. Dále se respondenti shodují na problémech ve finanční oblasti jedince v podobě dluhů, vysokých výdajů a nízkých příjmů či zvýšené nezaměstnanosti osob ohrožených sociálním vyloučením. Dotazovaní shledávají jako problematický faktor sociálního vyloučení i jiný etnický či národnostní původ. Respondenti jako problematickou vnímají i absenci partnera v rodině.

#### **Otázka č. 6 – Myslíte si, že jste ohroženi sociálním vyloučením?**

Otázka číslo 6 byla zaměřena na vlastní názor na situaci respondenta v kontextu sociálního vyloučení. Respondenti byli dotazováni, zda se oni sami cítí ohroženi sociálním vyloučením. Na výběr měli ze čtyř možností. Dotazovaní mohli potvrdit jejich ohrožení sociálním vyloučením nebo jej odmítnout. Další možností byla odpověď „nevím“. V kontextu citlivosti zmíněné otázky byla respondentům nabídnuta i možnost „*nechci odpovídat*“. V případě kladné odpovědi byli respondenti požádáni o vysvětlení důvodů, proč si myslí, že jsou ohroženi sociálním vyloučením. Odpovědi prezentuje následující graf.



**Graf 4 – Sociální vyloučení**

Z grafu vyplývá, že v této otázce se mezi jednotlivými skupinami prokreslují určité rozdíly. Zatímco ve skupině A se ohrožen sociálním vyloučením necítí ani jeden z respondentů, ve skupině B možnost „ano“ zvolilo 10 respondentů, tedy 25%. Ze skupiny A nepocítuje ohrožení sociálním vyloučením 82,5% respondentů (33 dotazovaných). Možnost odmítnutí odpovědi nezvolil ani jeden respondent. Zbýlých 7 respondentů (17,5%) zvolilo možnost „nevím“. Ve skupině B se ohroženo sociálním vyloučením necítí 16 respondentů (40%). Možnost „nevím“ zvolil stejný počet respondentů jako možnost „ano“, tedy 10 respondentů (25%). Možnost odmítnutí odpovědi využilo 10% dotazovaných ze skupiny B, tedy 4 respondenti.

V rámci odůvodnění pocitu ohrožení sociálním vyloučením dva respondenti uvedli, že se nachází ve špatné finanční situaci v podobě dluhů. Další dva respondenti se cítí ohroženi sociálním vyloučením z důvodu, že jsou na úřadu práce a nedaří se jim najít stálé zaměstnání. Jeden z respondentů své ohrožení odůvodnil svým romským původem. Další respondent svou odpověď zdůvodnil faktem, že je rodič samoživitel. Jeden z respondentů zmínil, že je po výkonu trestu odnětí svobody a z toho důvodu se cítí ohrožen sociálním vyloučením. Zbývající dva respondenti uvedli, že jejich ohrožení sociálním vyloučením spatřují ve velkém počtu dětí v jedné domácnosti, které mají a s tím spojenými vyššími výdaji a nízkými příjmy.

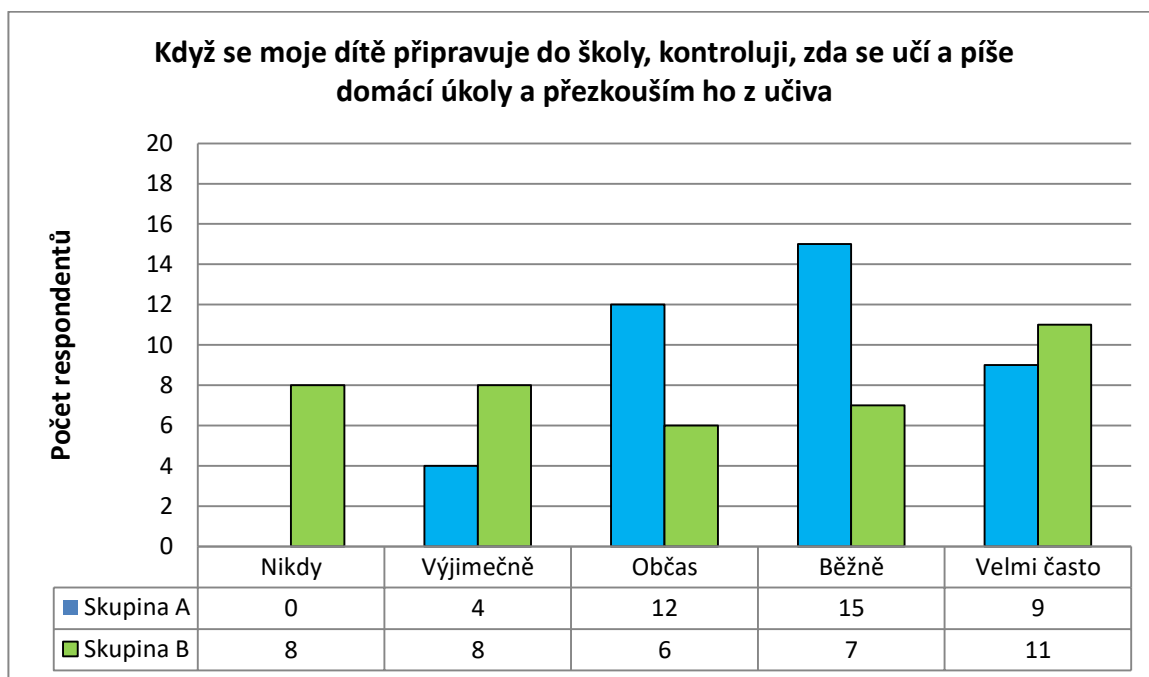
Následující část dotazníkového šetření byla zaměřena na zjištění aplikace výchovných stylů. Pro tento cíl byl použit dotazník výchovných stylů dle Škoviery (2012), kde dotazovaný



udává, jak často se jednotlivé popsané situace odehrávají ve výchově jeho dítěte. V následujících otázkách respondenti vždy odpovídali prostřednictvím škály pěti odpovědí. Respondenti volili mezi odpověďmi „*nikdy, výjimečně, občas, běžně a velmi často.*“

**Otázka č. 7 - Když se moje dítě připravuje do školy, kontroluji, zda se učí a píše domácí úkoly a přezkouším ho z učiva**

Sedmá otázka je zaměřena na rodičovskou kontrolu domácí přípravy dítěte do školy a následné ověření, zda se dítě učilo prostřednictvím přezkoušení jeho znalostí.



**Graf 5 – Kontrola DÚ**

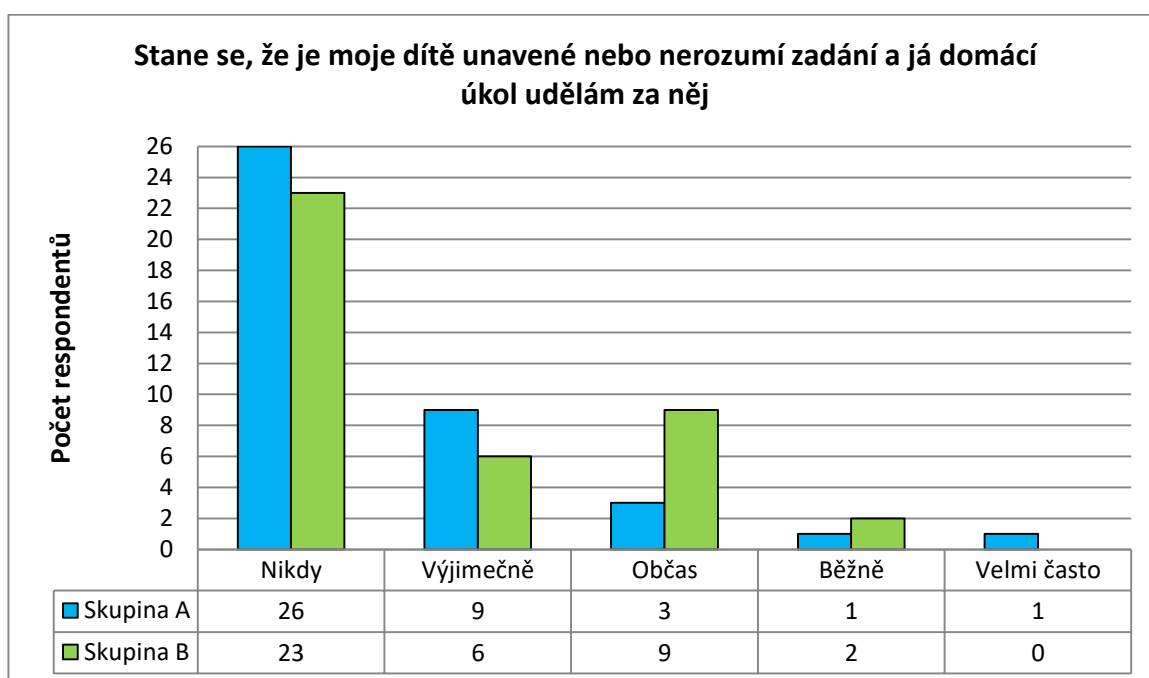
Z grafu vyplývá, že ze skupiny A měla největší zastoupení čtvrtá odpověď, neboli odpověď „*běžně*“. Tuto možnost zvolilo 15 ze 40 dotazovaných (tedy 37,5%). Druhou nejvíce zastoupenou odpovědí byla možnost „*občas*“, kterou zvolilo 12 respondentů (30%). Devět respondentů vybralo možnost „*velmi často*“. Tuto odpověď tedy zvolilo 22,5% dotazovaných ze zmíněné skupiny. Nízké zastoupení měla možnost „*výjimečně*“, kterou zvolili pouze čtyři respondenti, tedy 10% z celé skupiny A. Možnost „*nikdy*“ v této skupině nezvolil žádný respondent.

U skupiny B se objevilo poměrně rovnoměrnější zastoupení daných kategorií. Dítě při přípravě do školy nikdy nekontroluje 20% respondentů, tedy 4 z celkového počtu 40 respondentů. Výjimečně dítě kontrolují též 4 respondenti (20%). Možnost „*občas*“ zvolilo 6 dotazovaných, tedy 15% osob ze skupiny B. Při školní přípravě své děti běžně kontroluje

17,5% dotazovaných (7 respondentů). Poslední a nejvíce zastoupenou odpovědí je odpověď „*velmi často*“, kterou zvolilo 11 dotazovaných. Kontrola dětí při školní přípravě tedy velmi často probíhá u 27,5% respondentů.

**Otázka č. 8 – Stane se, že je moje dítě unavené nebo nerozumí zadání a já domácí úkol udělám za něj.**

Osmá otázka je zaměřena na možnost plnění domácích úkolů rodiči za děti v určitých situacích.



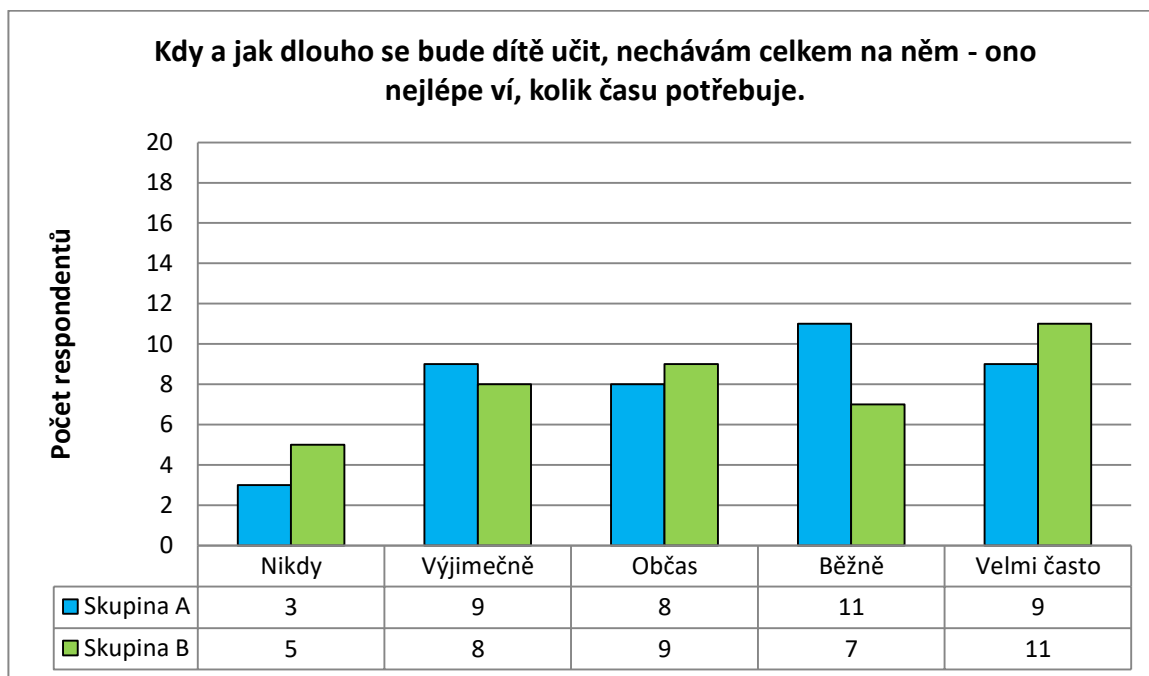
**Graf 6 – Provedení DÚ rodičem**

Ve skupině A v 26 případech nikdy nedělá respondent domácí úkol za své dítě. Možnost „*nikdy*“ totiž zvolilo 65% dotazovaných. Devět respondentů (22,5%) uvedlo, že výjimečně domácí úkoly za své děti dělají. Možnost „*občas*“ zvolili tři respondenti (7,5%). Kategorie „*běžně a velmi často*“ zvolil stejný počet respondentů, tedy pouze jeden (2,5%).

V skupině B jsou výsledky velmi podobné. Domácí úkoly za své děti nikdy nedělá 57,5% dotazovaných, tedy 23 ze 40 respondentů z dané skupiny. Výjimečně domácí úkoly za své dítě dělá 6 rodičů (15%). Možnost „*občas*“ zvolilo devět respondentů (22,5%). Úkoly za své děti dělají běžně dva respondenti, což představuje 5% z dotazovaných ze skupiny B. Možnost „*velmi často*“ nezvolil v této skupině ani jeden respondent.

**Otázka č. 9 – Kdy a jak dlouho se bude dítě učit, nechávám celkem na něm – ono nejlépe ví, kolik času potřebuje.**

Následující otázka je zaměřena na přenechání odpovědnosti za vlastní chování na dítěti zejména v kontextu organizace času v rámci učení.



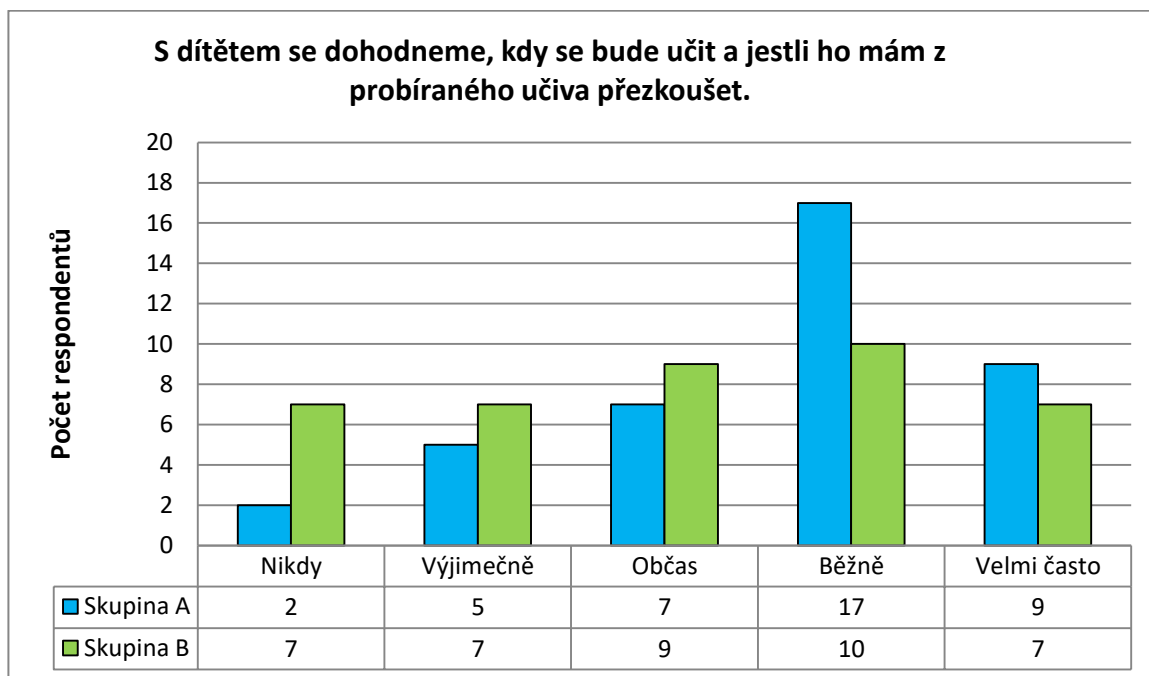
**Graf 7 – Učení dítěte**

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že ve skupině rodičů nespolupracujících se SASRD, 9 rodičů velmi často přenechává rozhodnutí na dítěti. Odpověď „*velmi často*“ zvolilo 22,5% dotazovaných ze skupiny A. Jedenáct respondentů (27,5%) zvolilo možnost „*běžně*“. Možnost „*občas*“ zvolilo 20% respondentů, tedy 8 z celkového počtu dotazovaných. Výjimečně rozhodnutí na dítěti přenechává devět rodičů (22,5%). Možnost „*nikdy*“ zvolili 3 respondenti, tedy 7,5%.

Ve druhé skupině respondentů, tedy ve skupině ohrožených sociálním vyloučením, zvolilo možnost „*velmi často*“ 11 z dotazovaných (27,5%). Běžně rozhodnutí na dítěti ponechává 17,5% dotazovaných, tedy 7 respondentů. Odpověď „*občas*“ uvedlo 9 respondentů (22,5%). Osm respondentů (20%) zvolilo odpověď „*výjimečně*“. 12,5% dotazovaných (5) vybralo odpověď „*nikdy*“.

**Otázka č. 10 – S dítětem se dohodneme, kdy se bude učit a jestli ho mám z probíraného učiva přezkoušet.**

Desátá otázka je zaměřena na domluvu mezi rodičem a dítětem ohledně času učení a kontroly jeho plnění.



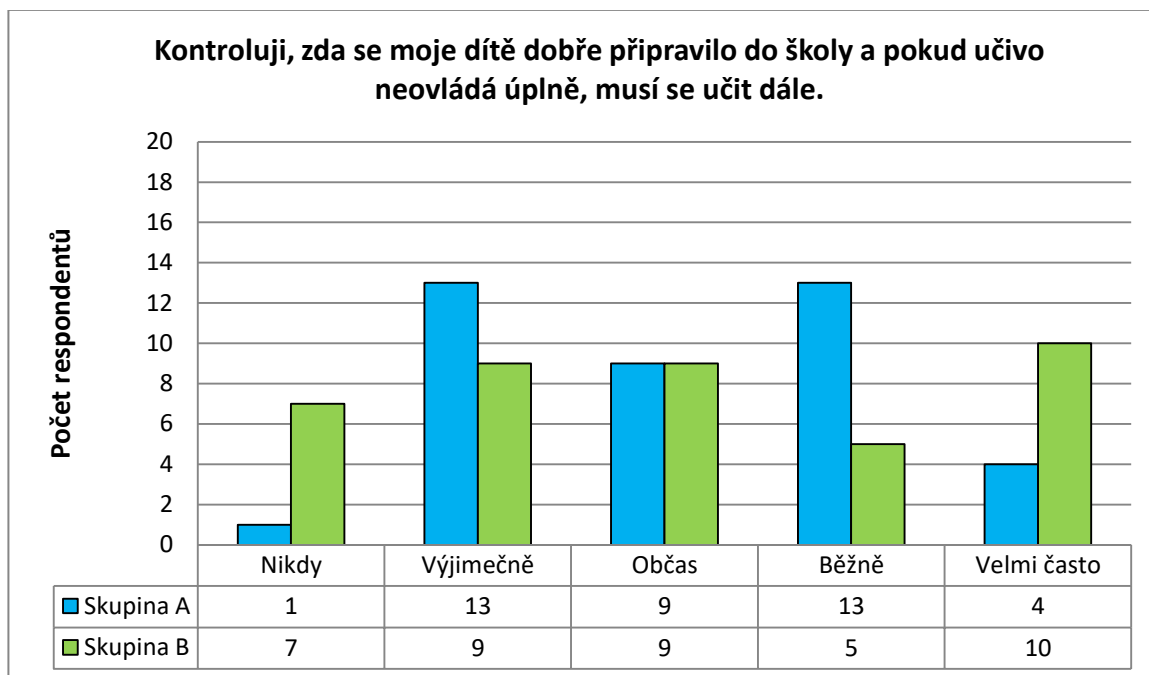
**Graf 8 – Učení a přezkoušení dítěte**

Z grafického zobrazení vyplývá, že s dítětem se na času a kontrole učiva velmi často domlouvá 9 ze 40 respondentů (22,5%). Běžně se s dítětem domlouvá 17 dotazovaných, to je 42,5% z celkového počtu rodičů ze skupiny A. Občas se s dítětem domlouvá 17,5% dotazovaných, tedy 7 rodičů. Možnost „výjimečně“ zvolilo 5 respondentů (12,5%) ze skupiny A. Nikdy se s dítětem nedomlouvají pouze 2 respondenti (5%).

Ve skupině B je zřejmé, že s dítětem se velmi často domlouvá 7 ze 40 respondentů (17,5%). Čtvrtina respondentů se s dítětem běžně domlouvá. Možnost „běžně“ totiž zvolilo 10 ze 40 respondentů. Odpověď „občas“ vybralo 22,5% respondentů (9). Kategorie „nikdy a výjimečně“ označil stejný počet respondentů, tedy sedm. Obě tyto kategorie jsou tedy zastoupeny v 17,5%.

**Otázka č. 11 – Kontroluji, zda se moje dítě dobře připravilo do školy a pokud učivo neovládá úplně, musí se učit dále.**

Následující graf představuje grafické zobrazení odpovědí na otázku, která je zaměřena na kontrolu plnění přípravy dítěte do školy s následným řešením případného zjištění o nedostatečnosti přípravy.



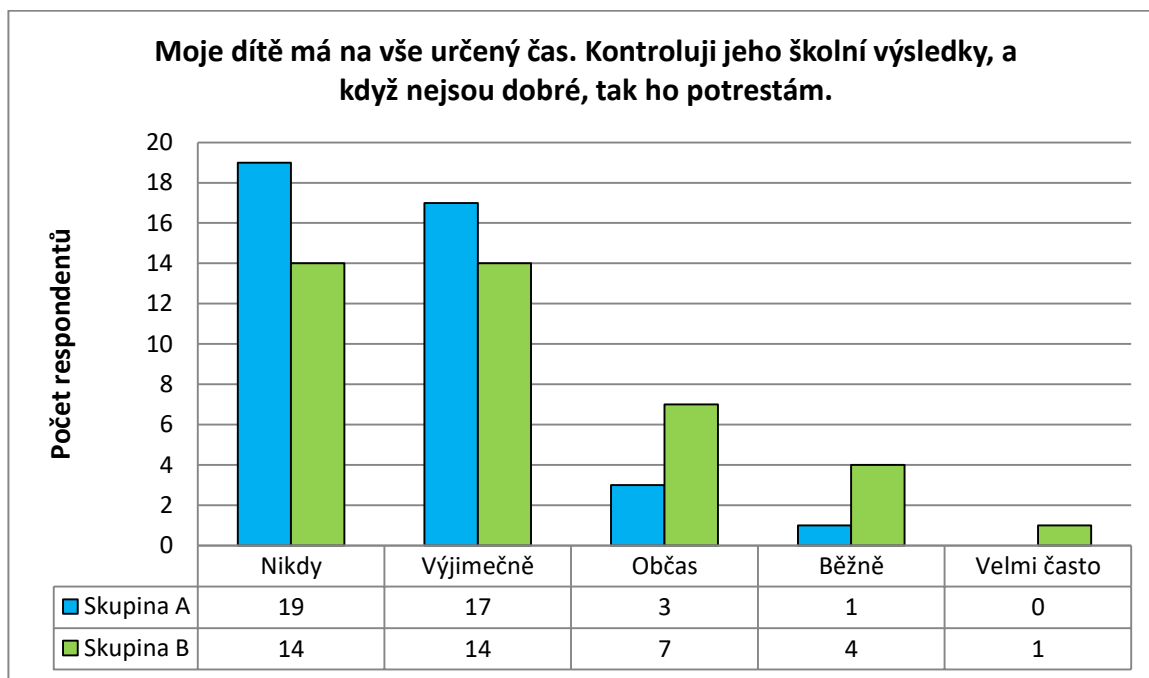
**Graf 9 – Kontrola přípravy dítěte do školy**

V rámci skupiny A zvolil možnost „*nikdy*“ pouze jeden respondent (2,5%). Odpověď „*výjimečně*“ vybralo 13 respondentů (32,5%) z celkového počtu. Občas své dítě kontroluje a ověřuje školní přípravu 9 dotazovaných (22,5%). Kategorie „*běžně*“ má též zastoupení třinácti respondentů (32,5%). Deset procent respondentů zvolilo možnost „*velmi často*“.

Ve skupině B se možnost „*nikdy*“ volila v 17,5% případů. Tuto možnost totiž zvolilo 7 dotazovaných. Kategorie „*výjimečně a občas*“ měly stejné zastoupení v podobě devíti respondentů, tedy každá z těchto kategorií byla zastoupena 22,5% dotazovaných. Možnost „*běžně*“ zvolilo 5 respondentů (12,5%). Čtvrtina respondentů zvolila odpověď „*velmi často*“ (25% respondentů).

**Otázka č. 12 – Moje dítě má na vše určený čas. Kontroluji jeho školní výsledky, a když nejsou dobré, tak ho potrestám.**

Následující otázka prezentuje organizaci času dítěte, přítomnost kontroly školních výsledků a případné řešení negativních výsledků ve škole trestem.



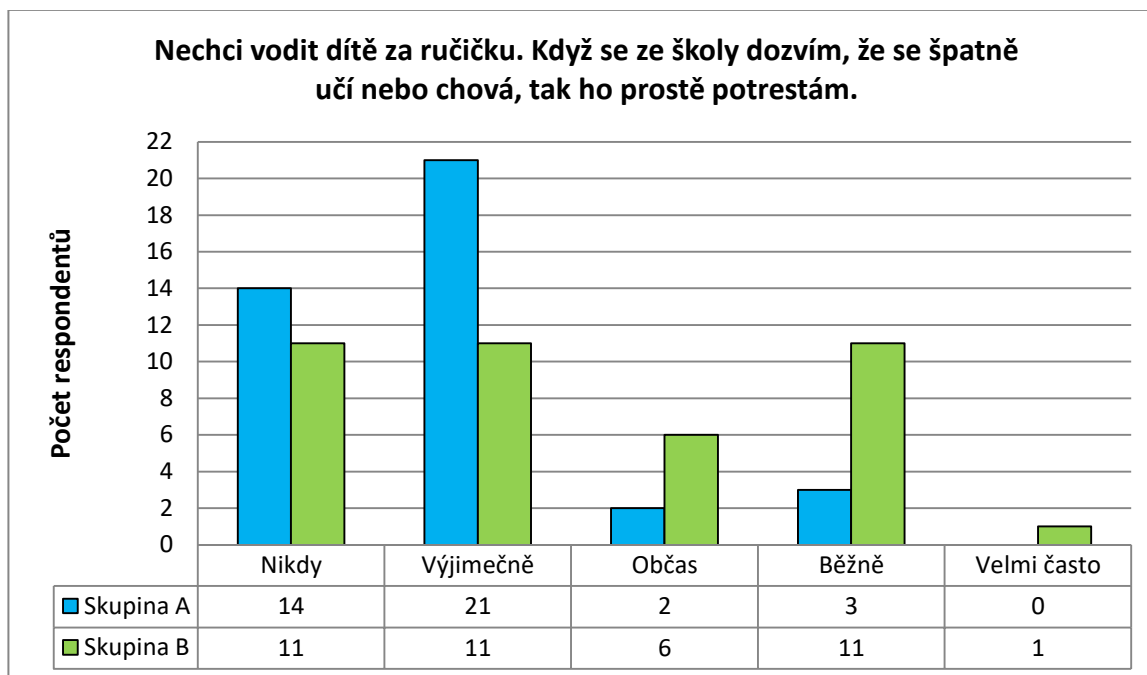
**Graf 10 – Forma kontroly přípravy do školy**

Ve skupině A byla nejvíce volenou odpovědí odpověď „nikdy“, kterou zvolilo 19 respondentů, tedy 47,5% z dotazovaných. Druhou nejvíce využívanou možností byla odpověď „výjimečně“, kterou zvolilo 42,5% respondentů (17). Respondenti odpovídající prostřednictvím možnosti „občas“ byli tři, tedy 7,5%. Jeden respondent využil možnosti „běžně“. Odpověď „velmi často“ nezvolil ani jeden respondent ze skupiny A.

Z grafu vyplývá, že odpovědi skupiny B nevykazují znatelné rozdíly. Odpověď „nikdy a výjimečně“ zvolil stejný počet respondentů, a to 14 dotazovaných. Obě kategorie tedy byly zastoupeny 35% dotazovaných. Možnost „občas“ zvolilo 7 respondentů (17,5%). Čtyři respondenti (10%) vybralo možnost „běžně“. Odpověď „velmi často“ byla zvolena pouze jedním respondentem (2,5%).

**Otázka č. 13 – Nechci vodit dítě za ručičku. Když se ze školy dozvím, že se špatně učí nebo chová, tak ho prostě potrestám.**

Tato otázka reflektuje přístupy rodičů k řešení zjištění špatného chování dítěte či špatných školních výsledků ze školy prostřednictvím trestu. Shrnutí odpovědí představí následující graf.



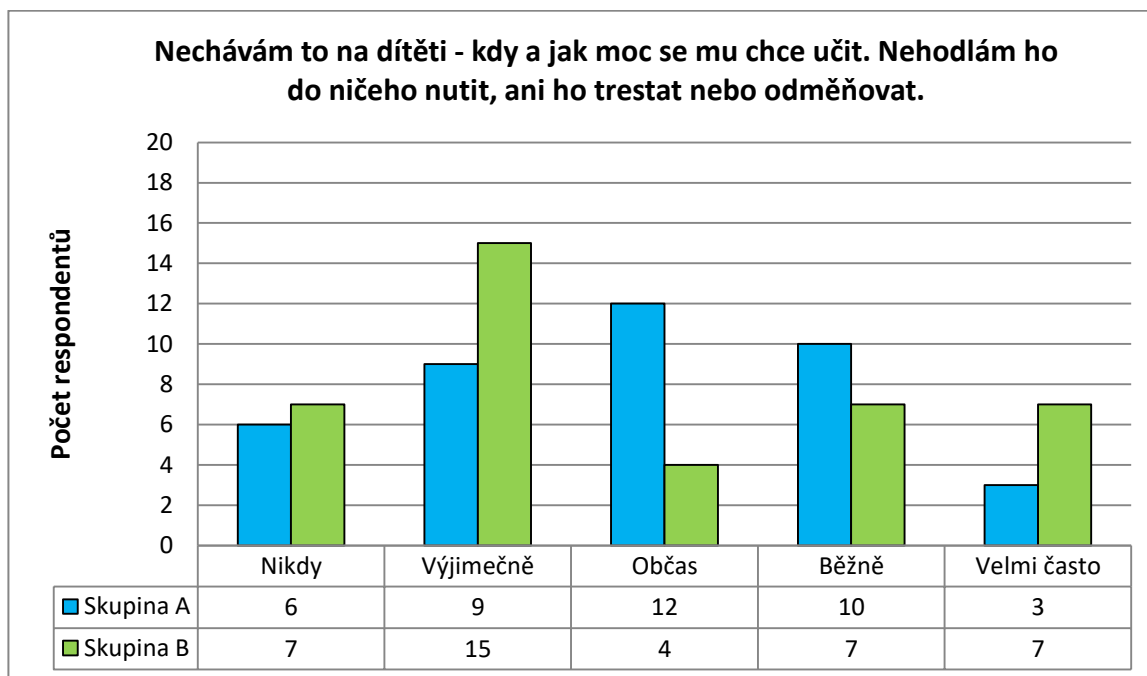
**Graf 11 – Forma trestu za nesplněné školní povinnosti**

Z grafu vyplývá, že ve skupině A odpovědělo prostřednictvím odpovědi „*nikdy*“ 14 respondentů, tedy 35% dotazovaných. Odpověď „*výjimečně*“ zvolilo 52,5%, tedy 21 respondentů. Možnost „*občas*“ vybrali dva respondenti (5%). Tři respondenti se ztotožňují s odpovědí „*běžně*“, což činí 7,5% z celkového počtu osob ve skupině. Možnost „*velmi často*“ nezvolil ani jeden respondent.

Ve skupině B je rozdělení značně rovnoměrnější. Tři kategorie odpovědí byly zastoupeny stejným počtem respondentů, a to jedenácti. 27,5% byly zastoupeny kategorie „*nikdy, výjimečně a běžně*“. Zbývající dvě kategorie obsahovaly v případě možnosti „*občas*“ šest respondentů (15%), v případě odpovědi „*velmi často*“ pouze jednoho respondenta, tedy 2,5% z celkového počtu dotazovaných.

**Otázka č. 14 - Nechávám to na dítěti – kdy a jak moc se mu chce učit. Nehodlám ho do něčeho nutit, ani ho trestat nebo odměňovat.**

Následující graf prezentuje odpovědi na otázku týkající se absence trestů a odměn a participace rodičů na organizaci času dítěte v rámci učení.



**Graf 12 – Samostatná příprava dítěte do školy**

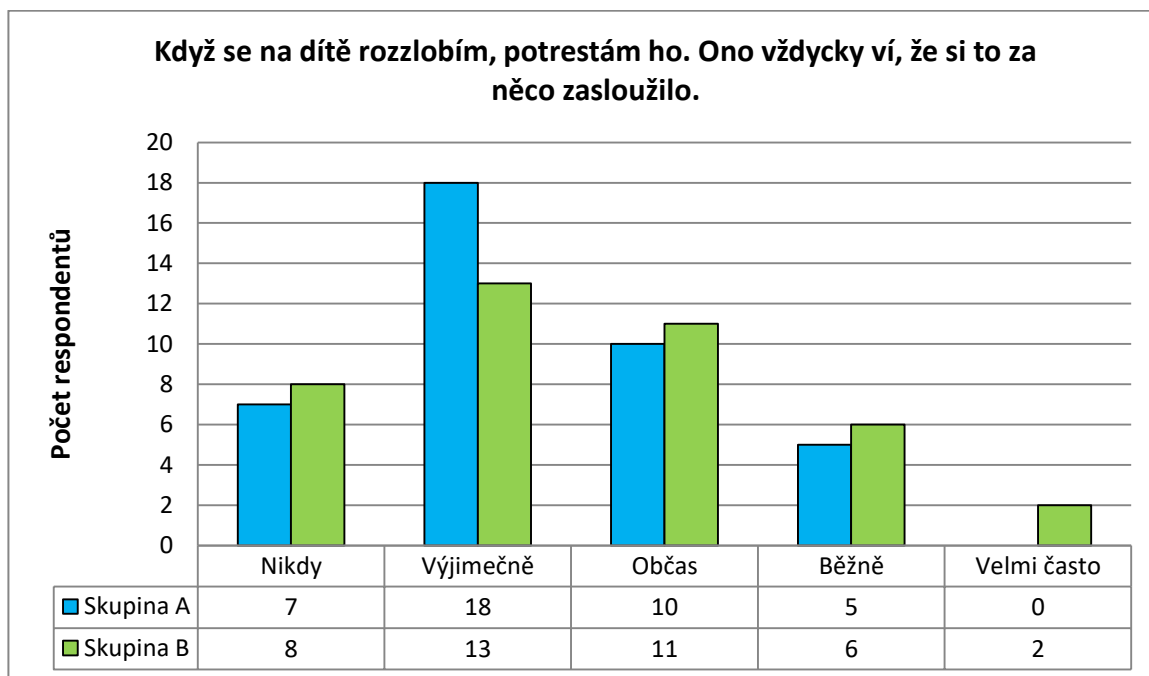
Z grafu vyplývá, že nejvíce zastoupenou odpovědí v dané otázce byla možnost „*občas*“, kterou zvolilo 30% respondentů (12) ze skupiny A. Druhou nejvíce zastoupenou kategorií byla odpověď „*běžně*“, kterou vybralo 10 dotazovaných, tedy 25% respondentů. Třetí v pořadí je možnost „*výjimečně*“, kterou zvolilo 9 respondentů (22,5%). Čtvrtou kategorií v rámci nejvyššího počtu respondentů je odpověď „*nikdy*“. Tuto možnost zvolilo 6 respondentů, tedy 15% osob z celé skupiny. Poslední, nejméně vybranou odpovědí, je odpověď „*velmi často*“, kterou vybrali pouze tři respondenti (7,5%).

Z grafu je zřejmé, že u druhé skupiny bylo řazení dle počtu respondentů rozdílné. Nejvíce zastoupenou kategorií je odpověď „*výjimečně*“, kterou zvolilo 15 respondentů (37,5%). Druhými v pořadí jsou hned tři možnosti odpovědí, a to odpovědi „*nikdy*, *běžně* a *velmi často*“, které zvolil stejný počet respondentů. Tyto odpovědi zvolilo 7 respondentů, tedy 17,5% dotazovaných ze skupiny B. Nejméně zastoupenou odpovědí byla odpověď „*občas*“, kterou zvolili 4 respondenti (10%).



**Otázka č. 15 – Když se na dítě rozzlobím, potrestám ho. Ono vždycky ví, že si to za něco zasloužilo.**

Následující otázka prezentuje možnost trestání dítěte pod vlivem negativních emocí rodiče bez zjevného důvodu.



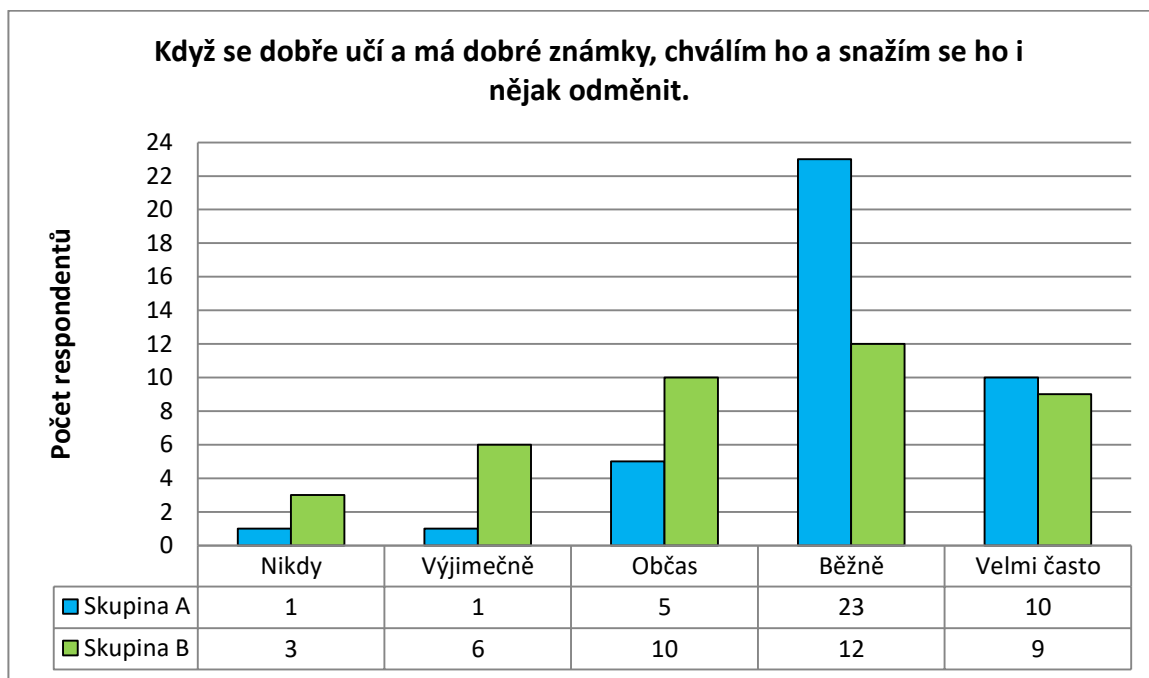
**Graf 13 – Forma trestu**

Pokud se zaměříme na skupinu A, je zřejmé, že 18 respondentů (45%) zvolilo možnost „výjimečně“. Následně 25% dotazovaných (10) zvolilo možnost „občas“. Sedm respondentů (17,5%) vybralo možnost „nikdy“. Kategorii „běžně“ zvolilo 5 respondentů (12,5%). Poslední možnost („velmi často“) nezvolil ani jeden respondent.

V rámci skupiny B respondenti taktéž nejčastěji volili možnost „výjimečně“, konkrétně se jedná o 13 respondentů, tedy 32,5% z celkového počtu osob ve skupině. Shodně s předchozí skupinou, druhá nejčastěji volená odpověď byla odpověď „občas“. Tuto možnost vybralo 27,5% dotazovaných, tedy 11 z celkových 40 respondentů. Třetí v pořadí respondenti volili možnost „nikdy“, a to v počtu osmi respondentů, tedy 20% dotazovaných. Jako další možnost byla šesti respondenty (15%) zvolena možnost „běžně“. Nejméně zastoupenou kategorií byla odpověď „velmi často“, kterou zvolili pouze dva respondenti (5%).

**Otázka č. 16 – Když se dobře učí a má dobré známky, chválím ho a snažím se ho i nějak odměnit.**

Tato otázka se zaměřuje na používání pochval a odměn ve výchově v případě úspěchu dítěte. Respondenti opět volili na škále pěti možných odpovědí.



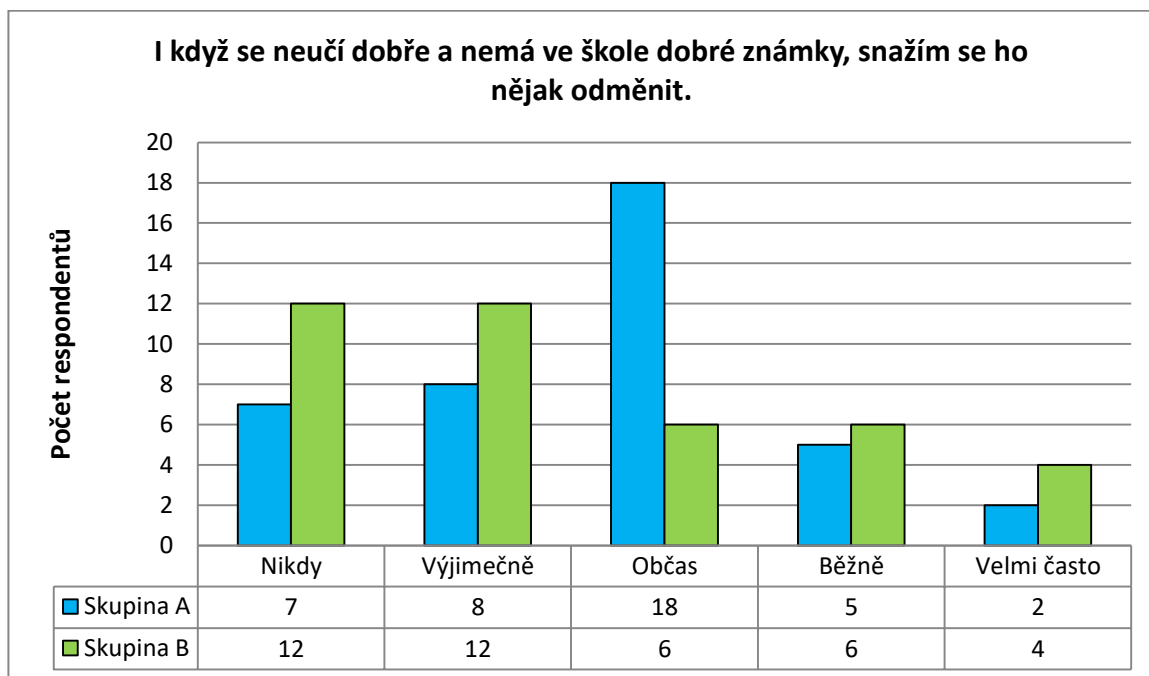
**Graf 14 – Odměna za úspěch**

V případě úspěchu dítěte deset respondentů velmi často chválí či odměňuje své dítě. V procentuálním vyjádření to tedy činí 25%. Běžně tuto činnosti dělá 57,5% respondentů (23 z celkového počtu dotazovaných ze skupiny A). Pochvaly a odměny v případě úspěchu dítěte občas používá 5 respondentů (12,5%). Možnost „*nikdy a výjimečně*“ zvolil pouze jeden respondent. Obě tyto kategorie tedy vybralo pouze 2,5% z celkového počtu osob ve skupině A.

Při zaměření na skupinu B, je zřejmé, že velmi často své dítě v případě úspěchu chválí a odměňuje devět respondentů (22,5%). Běžně jsou v takovém případě pochvaly a odměny využívány 30% respondentů (12). Deset respondentů uvedlo, že dítě chválí a odměňují občas (25%). Výjimečně aplikace odměn a pochval probíhá u 6 respondentů, tedy u 15% z celkového počtu dotazovaných ze skupiny B. Poslední kategorií byla odpověď „*nikdy*“, kterou zvolili 3 respondenti (7,5%).

**Otázka č. 17 – I když se neučí dobře a nemá ve škole dobré známky, snažím se ho nějak odměnit.**

Následující graf shrnuje odpovědi respondentů na otázku týkající se aplikace odměn bez souvislosti se školním úspěchem dítěte.



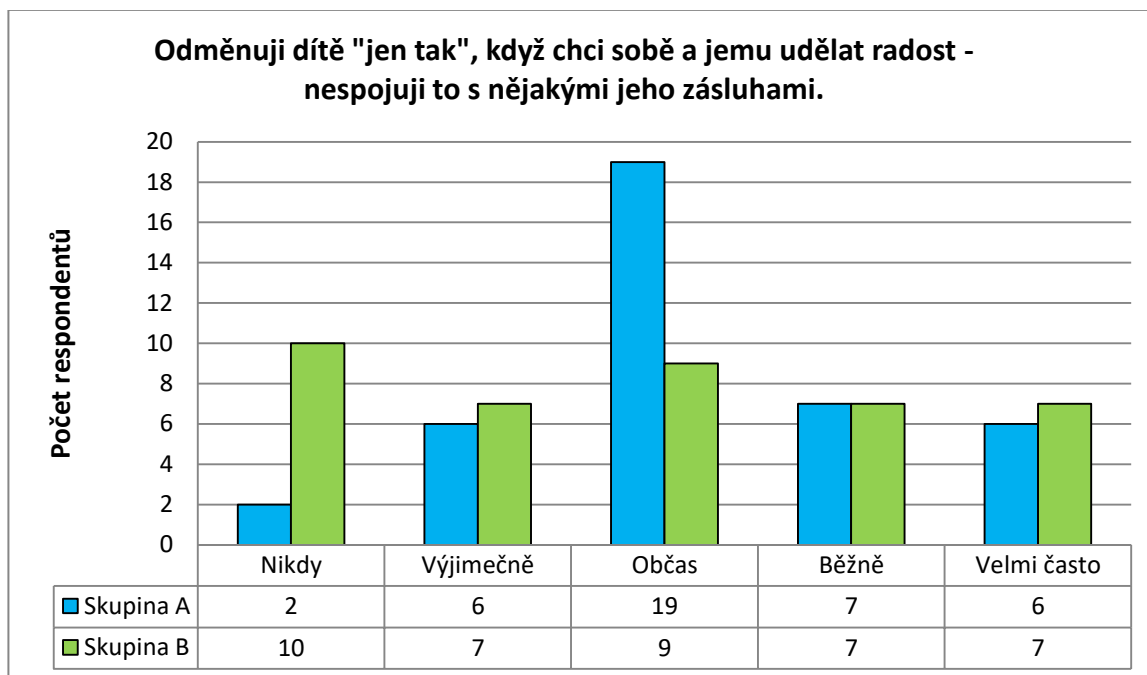
**Graf 15 – Odměna za snahu**

Bez ohledu na školní úspěch velmi často odměňují dítě dva respondenti (5%). Běžně odměny aplikuje pět respondentů, tedy 12,5% z celkových čtyřiceti respondentů patřící do skupiny A. Možnost „občas“ zvolilo 45% respondentů, tedy 18 dotazovaných. Osm respondentů (20%) uvedlo, že dítě odměňují bez spojení se školním úspěchem výjimečně. Odměny v dané situaci nikdy nevyužívá 7 respondentů, tedy 17,5% dotazovaných ze skupiny A.

U skupiny B byla možnost „velmi často“ zvolena čtyřmi respondenty (10%). Běžně odměny bez vztahu ke školnímu úspěchu využívá 15% dotazovaných, tedy 6 respondentů. Občas jsou odměny v dané situaci využívány u 6 respondentů (15%). Kategorie „nikdy a výjimečně“ zvolil stejný počet respondentů. Obě odpovědi byly zastoupeny dvanácti respondenty. Každá z kategorií tedy představuje 30% respondentů z celkového počtu dotazovaných ze skupiny B.

**Otázka č. 18 – Odměňuji dítě „jen tak“, když chci sobě a jemu udělat radost – nespojuji to s nějakými jeho zásluhami.**

Následující grafické vyjádření zobrazuje zvolené odpovědi respondentů v otázce vztahující se k aplikaci odměn ve výchově bez souvislosti se zásluhami dítěte, nýbrž za účelem pocitu radosti nejen dítěte, ale i rodiče.



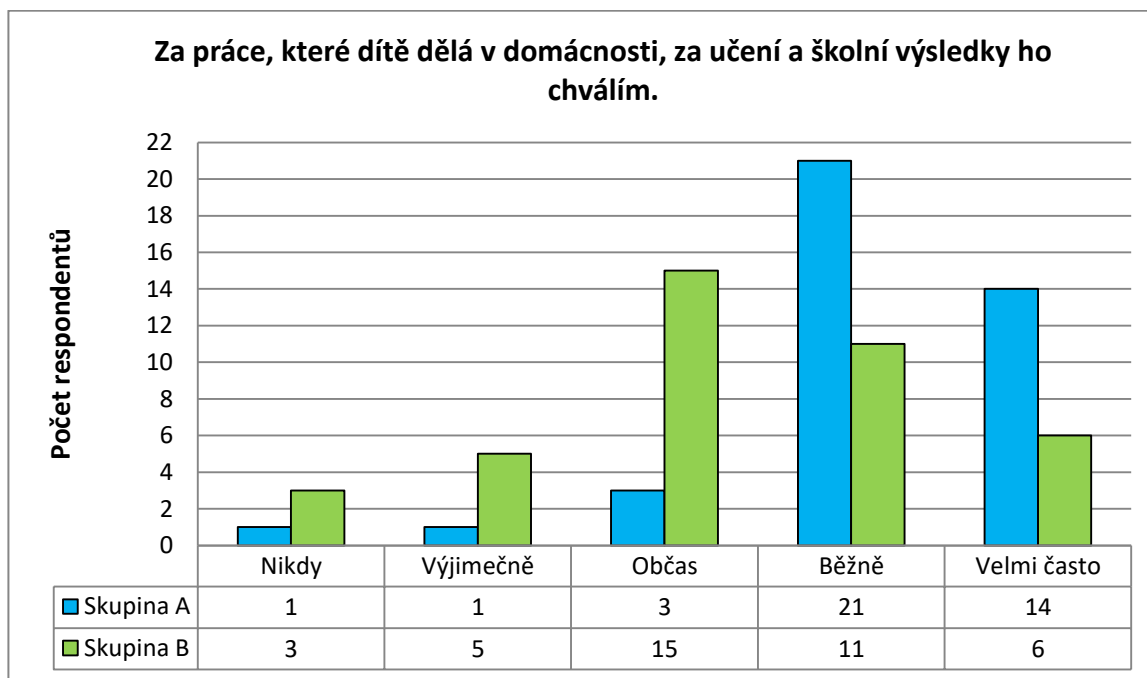
**Graf 16 – Odměna pro radost**

Nejčastěji volenou odpovědí ve skupině A byla odpověď „*občas*“, kterou zvolilo 19 respondentů (47,5%). Druhá odpověď s nejvyšším počtem respondentů je možnost „*běžně*“, kterou zvolilo 7 respondentů (17,5%). Stejně zastoupené kategorie byly kategorie „*velmi často a výjimečně*“, které obě shodně zvolilo 15% respondentů, tedy 6 respondentů v každé z možností. Nikdy dítě bez zásluh neodměňují pouze dva respondenti (5%).

U skupiny B nebylo rozdělení respondentů tak jednoznačné jako u skupiny předchozí. Bez zásluh dítě neodměňuje deset respondentů (25%). Stejný počet respondentů zvolil tři kategorie. Těmito kategoriemi byly odpovědi „*výjimečně, běžně a velmi často*“, které shodně označil počet sedmi respondentů. Každá z odpovědí tedy byla zastoupena 17,5% respondentů. Zbývající odpověď („*občas*“) zvolilo devět respondentů (22,5%).

**Otázka č. 19 – Za práce, které dítě dělá v domácnosti, za učení a školní výsledky ho chválím.**

Následující graf prezentuje výsledky odpovědí týkajících se přítomnosti pochval ve výchově spojených s určitými zásluhami dítěte.



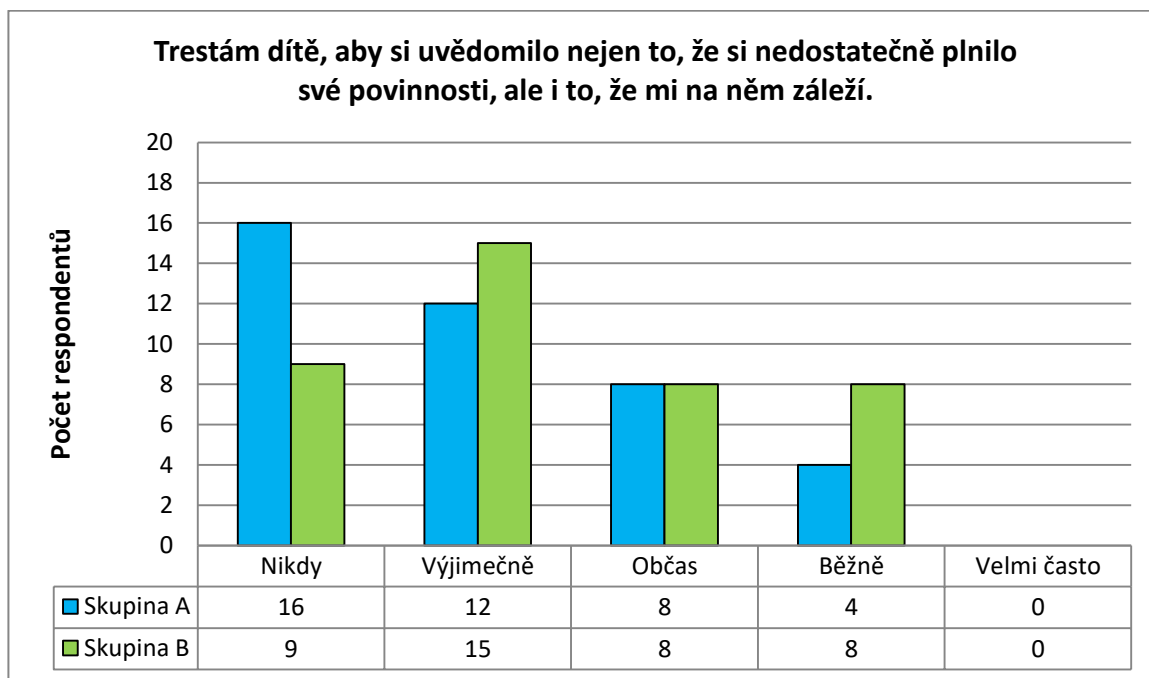
**Graf 17 – Pochvaly za výsledky**

Při zaměření na skupinu A, zjistíme, že 21 respondentů (52,5%) uvedlo, že běžně ve zmíněných situacích využívají. Pochvaly ve výchově jsou velmi často přítomny u 14 respondentů (35%). Pouze občas pochvaly využívá 7,5% respondentů (3). Žádná nebo výjimečná přítomnost pochval spojených s domácími pracemi, učením či školními výsledky se objevuje vždy u jednoho respondenta. Každá z odpovědí „*nikdy a výjimečně*“ byla totiž ve skupině A zastoupena 2,5% dotazovaných z celkového počtu dotazovaných.

Ve skupině B pochvaly spojené se zásluhami dítěte velmi často používá 6 respondentů (15%). Běžně dítě v těchto případech chválí jedenáct respondentů, tedy 27,5% z celkového počtu dotazovaných. Možnost „*občas*“ zvolilo 37,5% respondentů, tedy 15 z celkových 40 dotazovaných. Výjimečně pochvaly ve výchově dítěte používá 5 respondentů (12,5%). Zbylých 7,5% respondentů (3) pochvaly za vykonání domácích prací, učení či školní výsledky nikdy nevyužívá.

**Otázka č. 20 – Trestám dítě, aby si uvědomilo nejen to, že si nedostatečně plnilo své povinnosti, ale i to, že mi na něm záleží.**

Následující graf shrnuje odpovědi na otázku týkající se postoje k funkci trestu v podobě poukázání na naplnění povinností, ale i projevu určité rodičovské lásky.



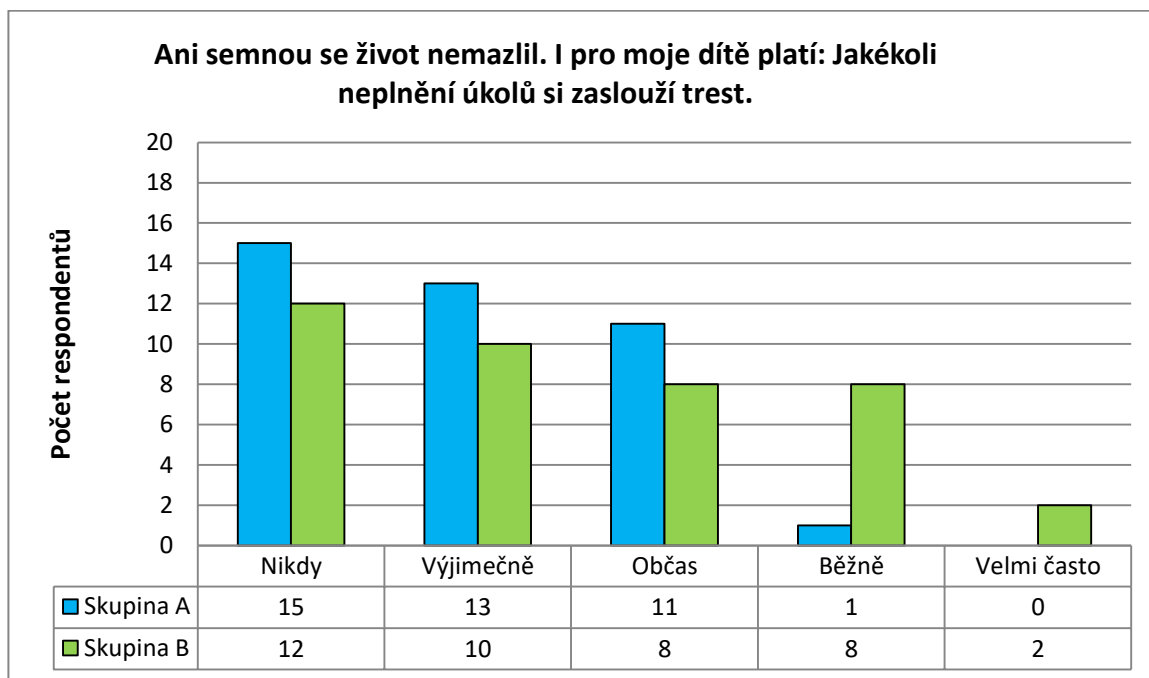
**Graf 18 – Formy trestu**

Ve skupině A zvolil nejvyšší počet respondentů odpověď „*nikdy*“. Tuto možnost zvolilo 16 dotazovaných (40%). Možnost „*výjimečně*“ zvolilo 12 respondentů, tedy 30% dotazovaných. Odpověď „*občas*“ vybralo 20% respondentů (8). Kategorii „*běžně*“ zvolili 4 respondenti, tedy 10% z dotazovaných ve skupině A. Poslední možnost („*velmi často*“) nezvolil ani jeden respondent.

Skupina B v prvních dvou kategoriích zvolila opačné pořadí. Nejvyšší počet respondentů zvolilo možnost „*výjimečně*“. Tento počet byl 15 respondentů, tedy 37,5% z dotazovaných. Odpověď „*nikdy*“ vybralo 9 respondentů (22,5%). Kategorie „*občas* a *běžně*“ disponovaly stejným počtem zvolení, a to osmi respondenty (20%). Poslední možnost („*velmi často*“) nezvolil shodně s předchozí skupinou ani jeden respondent.

**Otázka č. 21 – Ani semnou se život nemazlil. I pro moje dítě platí: Jakékoli neplnění úkolů si zaslouží trest.**

Tato otázka je zaměřena na platnost tvrzení zaměřené na aplikaci trestů v případě, kdy dítě neplní jakékoli úkoly.



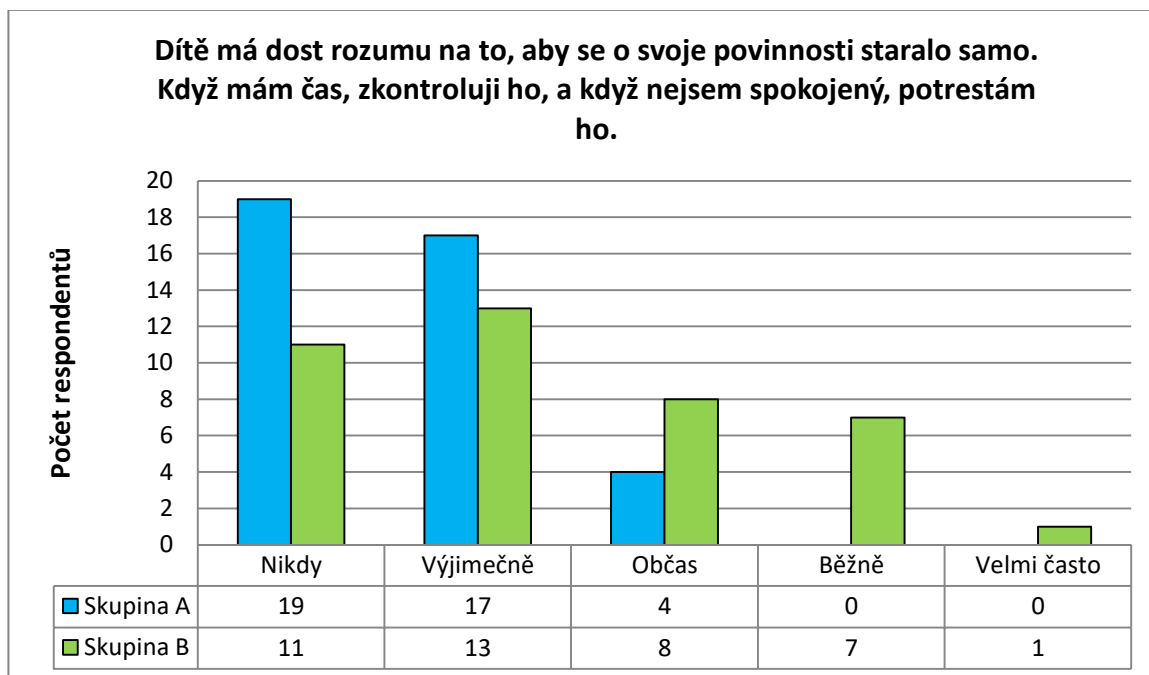
**Graf 19 – Tresty za nesplnění úkolů**

Respondenti ze skupiny A nejčastěji označovali odpověď „*nikdy*“. Tuto odpověď označilo 15 respondentů, tedy 37,5%. S tímto tvrzením výjimečně souhlasí 32,5% respondentů, tedy 13 dotazovaných z celkových 40 respondentů ve skupině. Možnost „*občas*“ zvolilo 11 respondentů (27,5%). Běžně s tímto tvrzením souhlasí pouze jeden respondent (2,5%). Možnost „*velmi často*“ nezvolil ani jeden respondent.

U skupiny B možnost „*nikdy*“ označilo 12 respondentů (30%). Čtvrtina respondentů označila možnost „*výjimečně*“. Odpověď „*občas*“ zvolilo osm respondentů (20%). Stejně procentní zastoupení má i odpověď „*běžně*“, kterou též zvolilo 20% respondentů (8). Možnost „*velmi často*“ zvolilo 5% dotazovaných (2 respondenti z celkového počtu dotazovaných ze skupiny B).

**Otázka č. 22 – Dítě má dost rozumu na to, aby se o svoje povinnosti staralo samo. Když mám čas, zkontroluji ho, a když nejsem spokojený, potrestám ho.**

Následující otázka prezentuje přesvědčení rodičů o dostatečné kompetenci dítěte starat se o své povinnosti samostatně. Graf prezentuje i občasnou kontrolu rodičů, která je při nespokojenosti rodiče s výsledky dítěte řešena trestem.



**Graf 20 – Tresty při nespokojenosti rodiče**

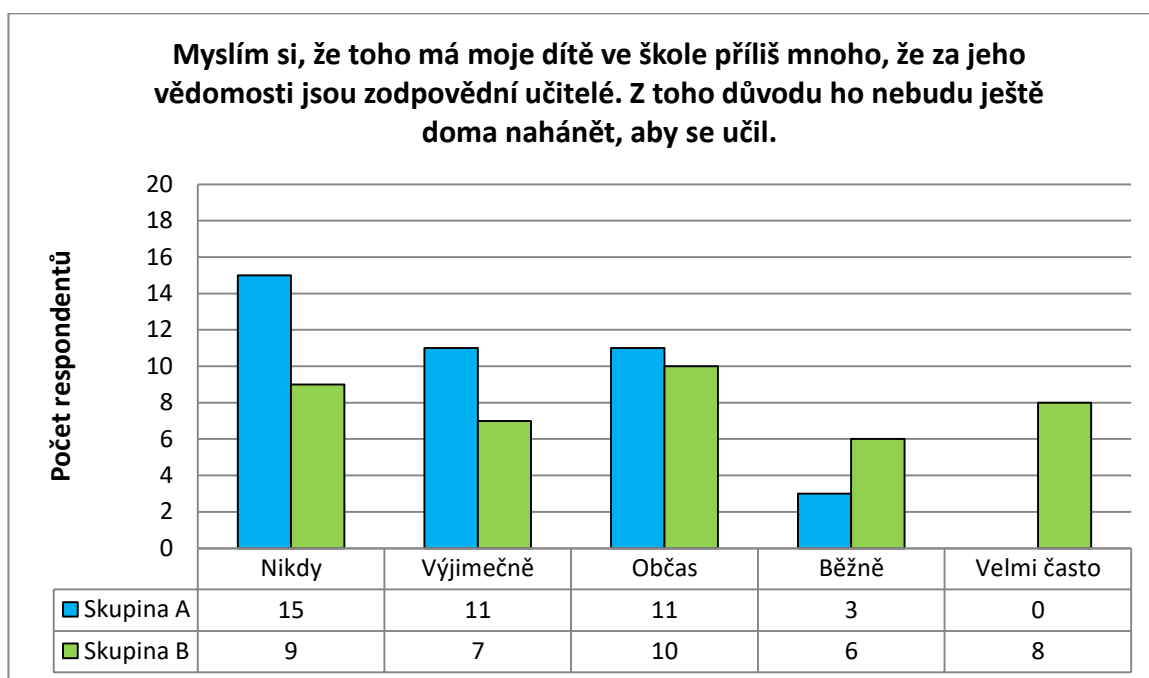
Ze skupiny A se s touto strategií nikdy neztotožňuje 19 respondentů (47,5%). Toto tvrzení výjimečně uplatňuje 17 dotazovaných ze skupiny A, tedy 42,5% z respondentů. Možnost „občas“ zvolili čtyři respondenti (10%). Odpovědi „běžně a velmi často“ nevolil žádný respondent.

Ve skupině B toto tvrzení nikdy neuplatňuje 11 respondentů, tedy 27,5% respondentů. Možnost „výjimečně“ označilo 32,5% respondentů, tedy 13 dotazovaných. Osm respondentů (20%) odpovědělo prostřednictvím možnosti „občas“. Běžně tuto strategii uplatňuje 7 respondentů, tedy 17,5% dotazovaných ze skupiny B. Odpověď „velmi často“ zvolil 1 respondent (2,5%).



**Otázka č. 23 – Myslím si, že toho má moje dítě ve škole příliš mnoho, že za jeho vědomosti jsou zodpovědní učitelé. Z toho důvodu ho nebudu ještě doma nahánět, aby se učil.**

Následující otázka se týkala postoje rodičů vůči odpovědnosti školské instituce za vzdělání jejich dítěte. Grafické vyjádření tedy prezentuje, zda rodiče odpovědnost za vědomosti dítěte přenáší na vzdělávací instituci a z toho důvodu neprobíhá příprava dítěte do školy v domácím prostředí.



**Graf 21 – Domácí učení**

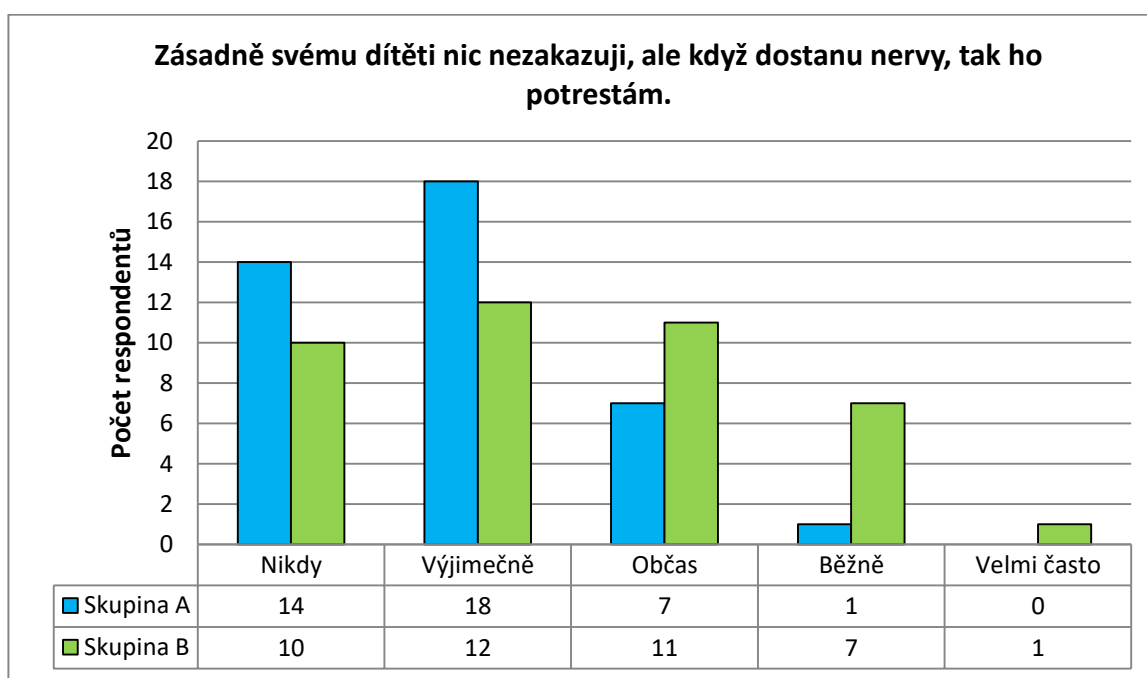
Z grafu vyplývá, že ve skupině A s tímto tvrzením nikdy nesouhlasí 15 respondentů, což představuje 37,5% z celkového počtu dotazovaných z dané skupiny. Odpověď „výjimečně“ označilo 11 respondentů (27,5%). Stejně zastoupení má i odpověď „občas“, kterou zvolilo také 27,5% respondentů (11). Běžně je toto tvrzení součástí výchovy dítěte u tří respondentů, tedy 7,5% dotazovaných. Odpověď „velmi často“ nezvolil ani jeden respondent.

Ve druhé skupině, tedy skupině osob ohrožených sociálním vyloučením, je nejvíce zastoupenou kategorií odpověď „občas“, kterou zvolila čtvrtina dotazovaných (25%). Následně devět respondentů (22,5%) uvedlo, že s tímto tvrzením nikdy nesouhlasí. Třetí kategorií, byla možnost „výjimečně“, která byla zvolena 7 respondenty (17,5%). Odpověď

„běžně“ označilo 6 dotazovaných (15%). U osmi respondentů (20%) je toto tvrzení velmi často součástí výchovy jejich dětí.

**Otázka č. 24 – Zásadně svému dítěti nic nezakazují, ale když dostanu nervy, tak ho potrestám.**

Následující graf prezentuje výsledky odpovědí respondentů na otázku týkající se absence zákazů ve výchově dítěte. Otázka ovšem poukazuje na občasné tresty vyplývající z aktuálních negativních emocí rodičů.



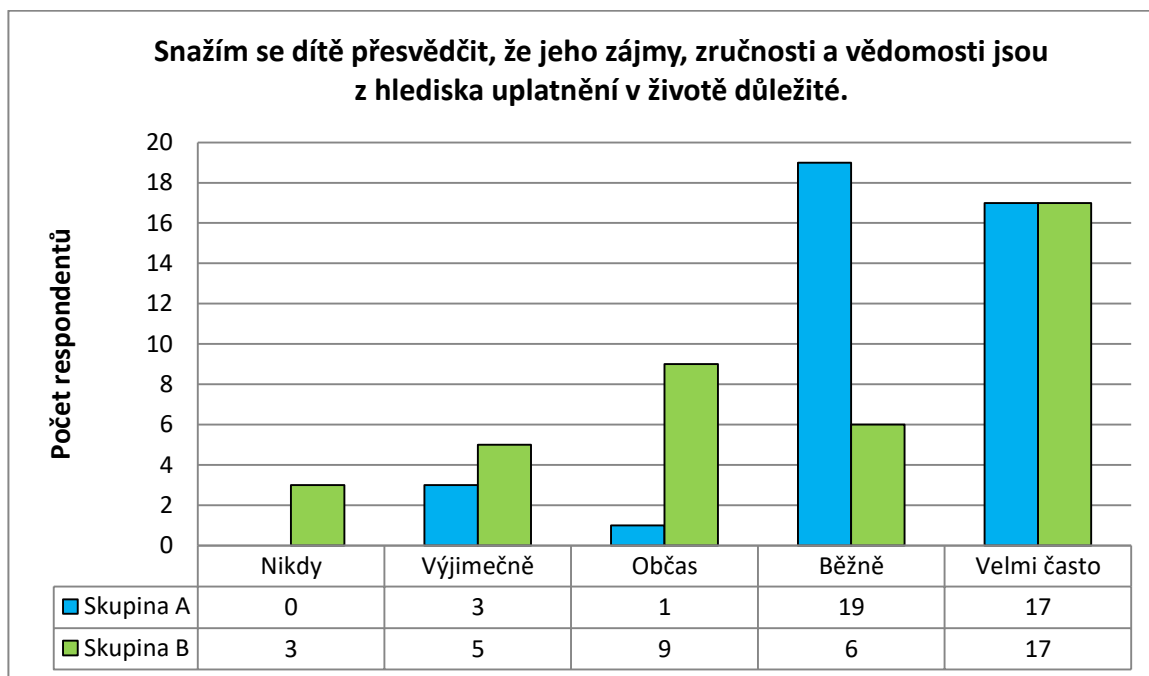
**Graf 22 – Zákazy a tresty**

Ve skupině A absenci trestů a přítomnost neodůvodněných trestů nikdy neuplatňuje 14 respondentů (35%). Výjimečně tato situace nastává u 45 % respondentů (18). Možnost „občas“ zvolilo 7 dotazovaných (17,5%) z celkového počtu respondentů z dané skupiny. U jednoho respondenta (2,5%) nastává absence trestů a neodůvodněných trestů běžně. Možnost „velmi často“ nezvolil ani jeden respondent.

Ve druhé skupině respondentů možnost „nikdy“ zvolilo deset respondentů (25%). Dalších 12 respondentů (30%) vybralo odpověď „výjimečně“. Třetí odpověď, tedy odpověď „občas“ zvolilo 27,5% dotazovaných (11 respondentů). Běžně se tato situace objevuje ve výchově u sedmi respondentů (17,5%) z dané skupiny. Jeden respondent (2,5%) označil odpověď „velmi často“.

**Otázka č. 25 - Snažím se dítě přesvědčit, že jeho zájmy, zručnosti a vědomosti jsou z hlediska uplatnění v životě důležité.**

Tento graf prezentuje výsledky odpovědí na otázku vztahující se k motivaci dítěte k uvědomění si důležitosti orientace na budoucnost a získaných schopností a dovedností.



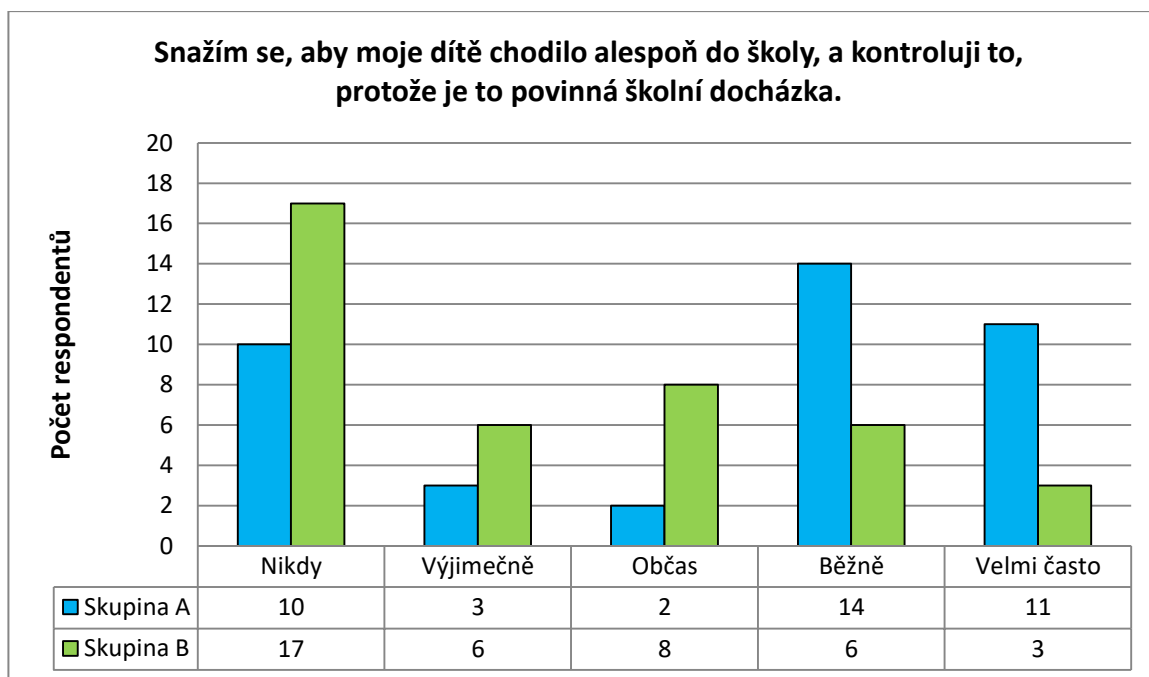
**Graf 23 – Rozvíjení dovedností**

Přesvědčit vlastní dítě o důležitosti zručností a vědomostí se velmi často snaží 17 respondentů (42,5%) ze skupiny A. Běžně tuto činnost dělá 47,5% dotazovaných (19). Možnost „*občas*“ zvolil pouze jeden respondent (2,5%). Výjimečně tato situace nastává u 7,5% respondentů (3) ze skupiny A. Odpověď „*nikdy*“ nezvolil ani jeden respondent.

Ve skupině B se snaží své dítě přesvědčit stejné množství respondentů jako v předchozí skupině, tedy 17 respondentů (42,5%). Odpověď „*běžně*“ zvolilo 15% respondentů (6). Devět respondentů (22,5%) tuto činnost ve výchově aplikuje občas. Odpověď „*výjimečně*“ zvolilo 5 dotazovaných (12,5%) ze skupiny B. Možnost „*nikdy*“ zvolili tři respondenti (7,5%).

**Otázka č. 26 – Snažím se, aby moje dítě chodilo alespoň do školy, a kontroluji to, protože je to povinná školní docházka.**

Následující graf představuje odpovědi na otázku, která se týká kontroly školní docházky dítěte a snahy motivovat dítě k plnění povinné školní docházky. Zmíněná otázka reflektuje spíše přesvědčení rodiče o povinné školní docházce jako o jediné a primární povinnosti dítěte.



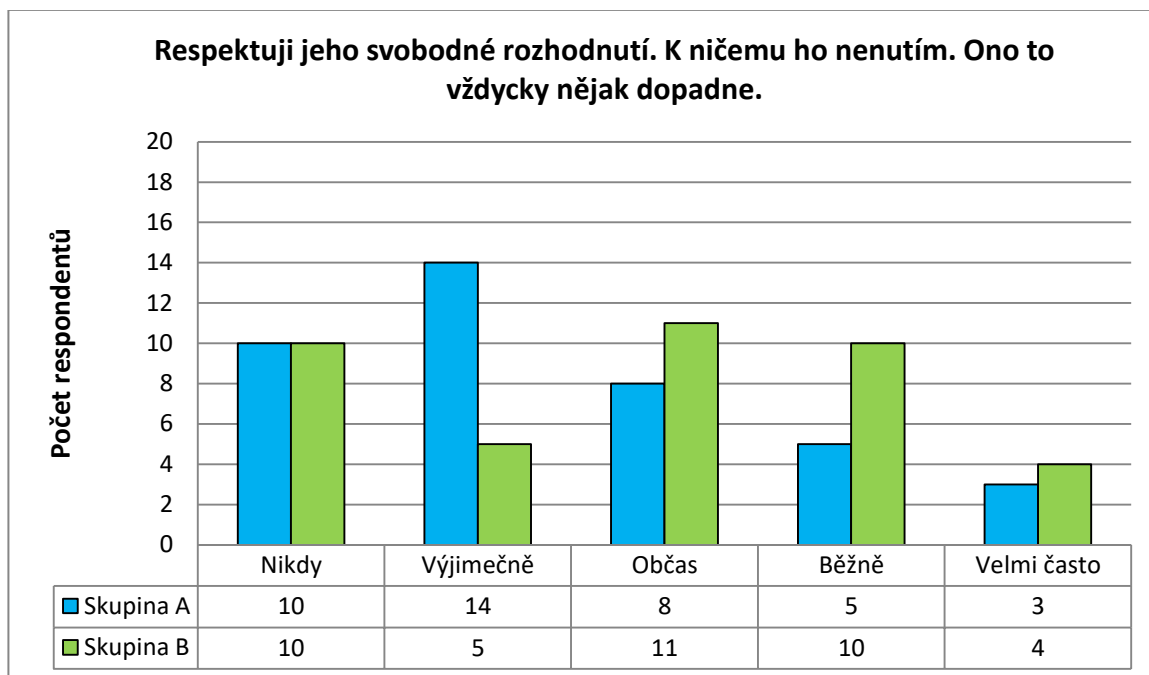
**Graf 24 – Kontrola povinné školní docházky**

Z grafu vyplývá, že ve skupině A odpověď „*nikdy*“ označilo 10 respondentů (25%). Druhou odpověď v pořadí („*výjimečně*“) vybrali tři respondenti (7,5%). Občas tato situace nastává u dvou respondentů (5%). Možnost „*běžně*“ označilo 35% dotazovaných (14) ze skupiny A. Prostřednictvím poslední možnosti („*velmi často*“) odpovídalo 11 respondentů (27,5%).

Ve skupině B možnost „*nikdy*“ zvolilo 42,5% z dotazovaných (17). Výjimečně tato situace nastává v rodinách šesti respondentů (15%). Odpověď „*občas*“ vybralo 8 respondentů (20%). V počtu šesti respondentů (15%) bylo odpovídáno prostřednictvím možnosti „*běžně*“. Poslední kategorii, kterou představuje odpověď „*velmi často*“ zvolilo 7,5% z celkového počtu dotazovaných (3).

**Otázka č. 27 – Respektuji jeho svobodné rozhodnutí. K ničemu ho nenutím. Ono to vždycky nějak dopadne.**

Následující graf reflektuje respekt rodičů k rozhodování dítěte bez potřeby dítě do věci nutit. Otázka představuje určitý nadhled rodiče na budoucnost dítěte v podobě přenechání závěru na osudu.



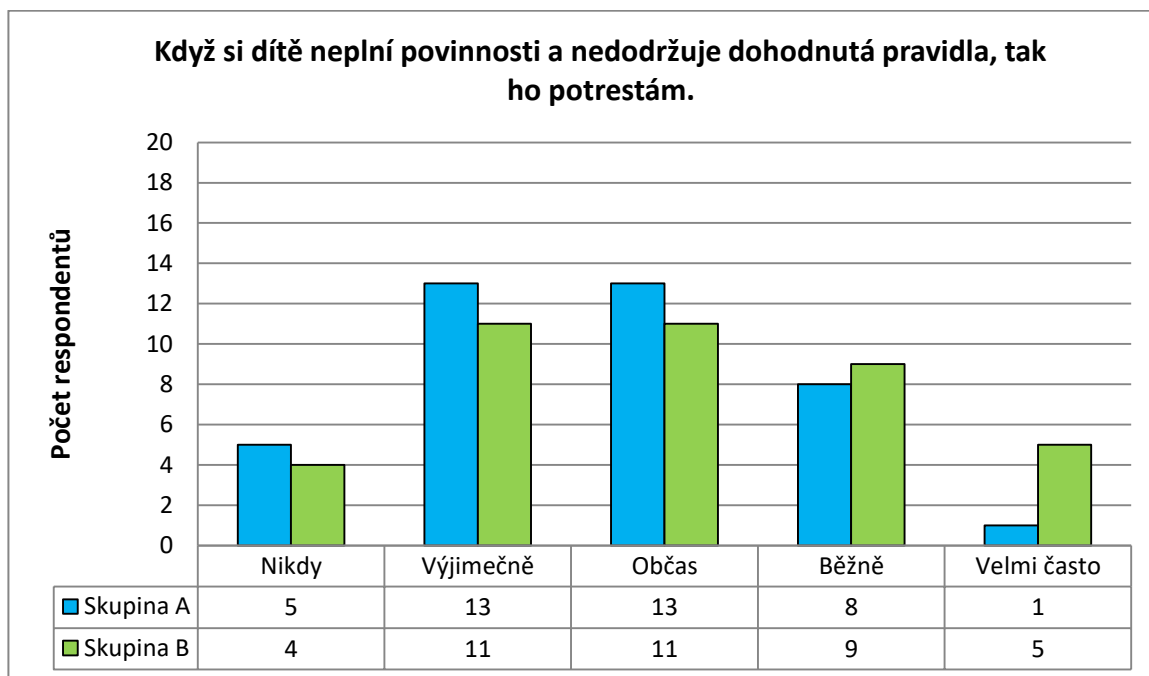
**Graf 25 – Respekt k dítěti**

Čtvrtina rodičů (25%) ze skupiny A s tímto tvrzením nikdy nesouhlasí. Konkrétně jde o 10 respondentů. Možnost „výjimečně“ zvolilo 14 respondentů (35%). Občas se tento přístup k výchově objevuje u osmi rodičů (20%). Běžně tuto strategii využívá 12,5% dotazovaných (5). Odpověď „velmi často“ zvolili tři respondenti (7,5%).

Ve skupině B čtvrtina respondentů (25%) označila možnost „nikdy“ a též čtvrtina respondentů (25%) označila odpověď „běžně“. Nejvíce zastoupenou kategorií v této skupině je odpověď „občas“, kterou zvolilo 27,5% respondentů, tedy 11 z celkového počtu dotazovaných ve skupině. Výjimečně se tento přístup objevuje u 5 respondentů, tedy 12,5% respondentů. Velmi často s tvrzením souhlasí 4 respondenti (10%).

**Otázka č. 28 – Když si dítě neplní povinnosti a nedodrжуje dohodnutá pravidla, tak ho potrestám.**

Zmíněná otázka reflektuje přístupy rodičů k trestání dětí v závislosti na neplnění jejich povinností a nedodržování nastavených pravidel.



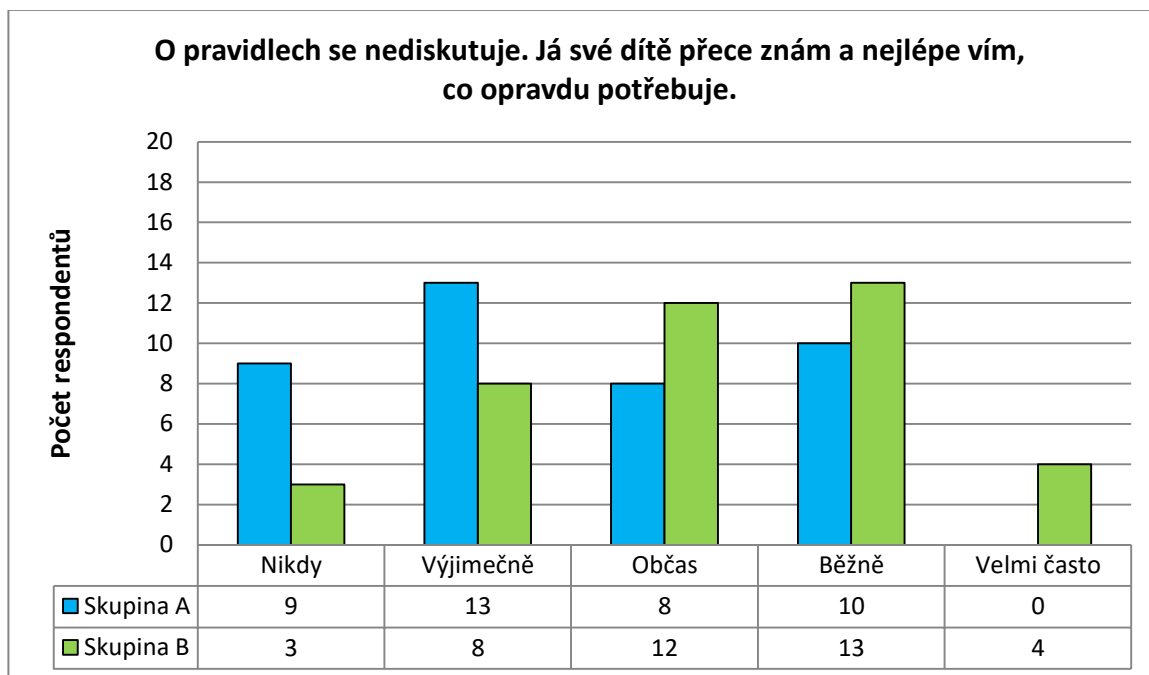
**Graf 26 – Tresty za nesplnění povinností**

Z grafického vyjádření vyplývá, že ze skupiny A většina respondentů trestá dítě v závislosti na neplnění povinností a pravidel výjimečně či občas. Konkrétně výjimečně tresty aplikuje 13 respondentů (32,5%), občas tresty využívá taktéž 13 respondentů (32,5%). Tato situace se nikdy neobjevuje u 5 dotazovaných ze skupiny A (12,5%). Běžně tresty ve zmíněném kontextu využívá 20% respondentů, tedy 8 respondentů z celkového počtu 40 dotazovaných. Jeden respondent (2,5%) tresty v kontextu neplnění povinností a nedodržování pravidel dítěte využívá velmi často.

U skupiny B je rozdělení odpovědí velmi podobné. Výjimečně a občas tresty využívá stejný počet respondentů ze skupiny, tedy 11 respondentů (27,5%). Odpověď „*nikdy*“ zvolili 10% respondentů (4). Ve výchově běžně tresty v konkrétní situaci používá 9 respondentů, tedy 22,5%. Poslední kategorii, tedy odpověď „*velmi často*“ zvolilo pět respondentů, tedy 12,5% z celkového počtu dotazovaných ze skupiny B.

**Otázka č. 29 – O pravidlech se nediskutuje. Já své dítě přece znám a nejlépe vím, co opravdu potřebuje.**

Následující grafické vyjádření reprezentuje proces stanovování pravidel ve výchově dítěte, kdy je zřejmé respondentovo přesvědčení, že pravidla jsou stanovována vychovatelem nikoli vychovávaným. Otázka apeluje na znalost rodiče potřeb svého dítěte.



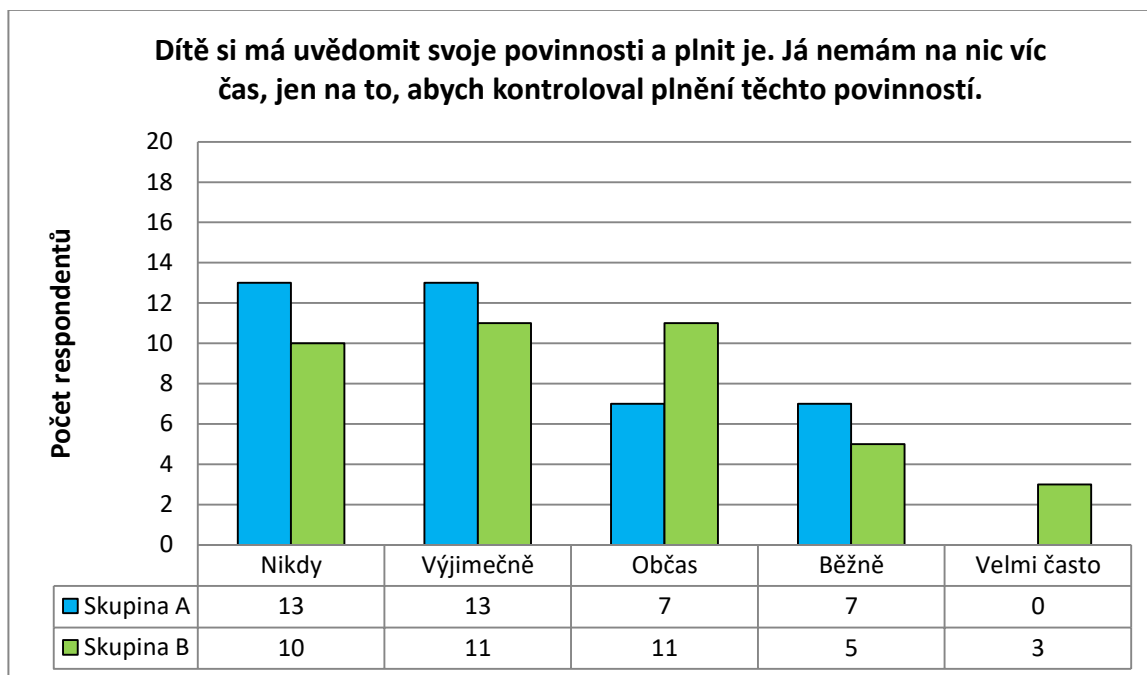
**Graf 27 - Pravidla**

Z grafu vyplývá, že běžně o pravidlech se svými dětmi nediskutuje 10 respondentů (25%). Občas tato situace nastává u osmi respondentů, tedy 20% z celkového počtu dotazovaných ze skupiny A. Výjimečně o pravidlech nediskutuje 32,5% respondentů, tedy 13. Možnost „nikdy“ zvolilo 9 respondentů (22,5%). Odpověď „velmi často“ nezvolil žádný respondent.

Ve skupině B o pravidlech běžně nediskutuje 13 respondentů (32,5%). Velmi často se tento scénář odehrává v rodinách čtyř respondentů (10%). Občas o pravidlech nediskutuje 30% dotazovaných ze skupiny B, tedy 12 respondentů. Dalších osm respondentů (20%) označilo možnost „výjimečně“. Odpověď „nikdy“ vybrali tři respondenti (7,5%).

**Otázka č. 30 – Dítě si má uvědomit svoje povinnosti a plnit je. Já nemám na nic víc čas, jen na to, abych kontroloval plnění těchto povinností.**

Daná otázka reflektuje názor respondenta, že jeho primární a jedinou úlohou je kontrola plnění povinností dítěte. Respondent předpokládá vlastní uvědomění si povinností dítětem. Výsledky prezentuje následující graf.



**Graf 28 – Kontrola plnění povinností**

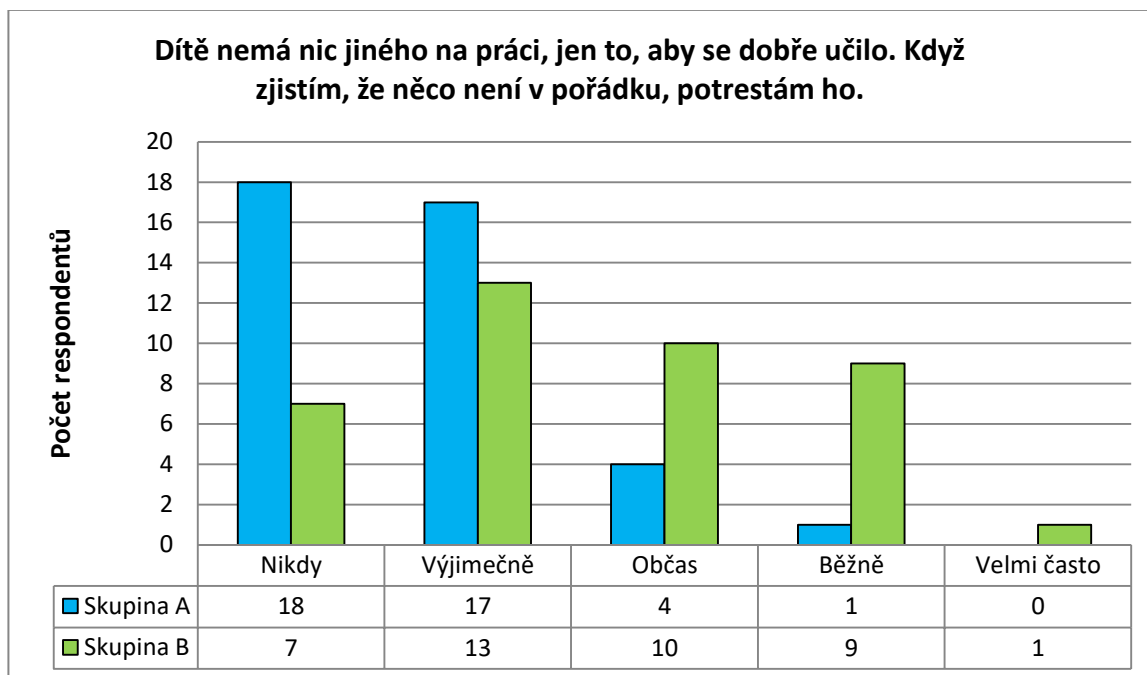
Z grafu vyplývá, že ve skupině A s tímto přístupem běžně souhlasí 7 respondentů (17,5%). Stejný počet respondentů zvolil i možnost „občas“. Tuto možnost taktéž zvolilo 17,5% respondentů (7). Kategorie „nikdy a výjimečně“ vybral stejný počet respondentů, konkrétně tedy 13 dotazovaných (32,5%). Velmi často tento přístup neuplatňuje žádný z respondentů.

Někteří z respondentů ze skupiny B označili možnost „nikdy“, a to konkrétně 10 dotazovaných (25%) z celkového počtu respondentů v dané skupině. Výjimečně tento přístup uplatňuje 27,5% respondentů (11). Stejný počet respondentů zvolil i možnost „občas“. Běžně tato situace probíhá v rodinách 5 respondentů, tedy 12,5% respondentů. Poslední odpovědí je odpověď „velmi často“, kterou zvolili tři dotazovaní (7,5%).



**Otázka č. 31 – Dítě nemá nic jiného na práci, jen to, aby se dobře učilo. Když zjistím, že něco není v pořádku, potrestám ho.**

Následující graf prezentuje přesvědčení respondenta o vysoké důležitosti plnění úlohy dítěte vzdělávat se. V případě, kdy dítě neplní tuto úlohu, mění se role vychovatele na roli trestajícího.



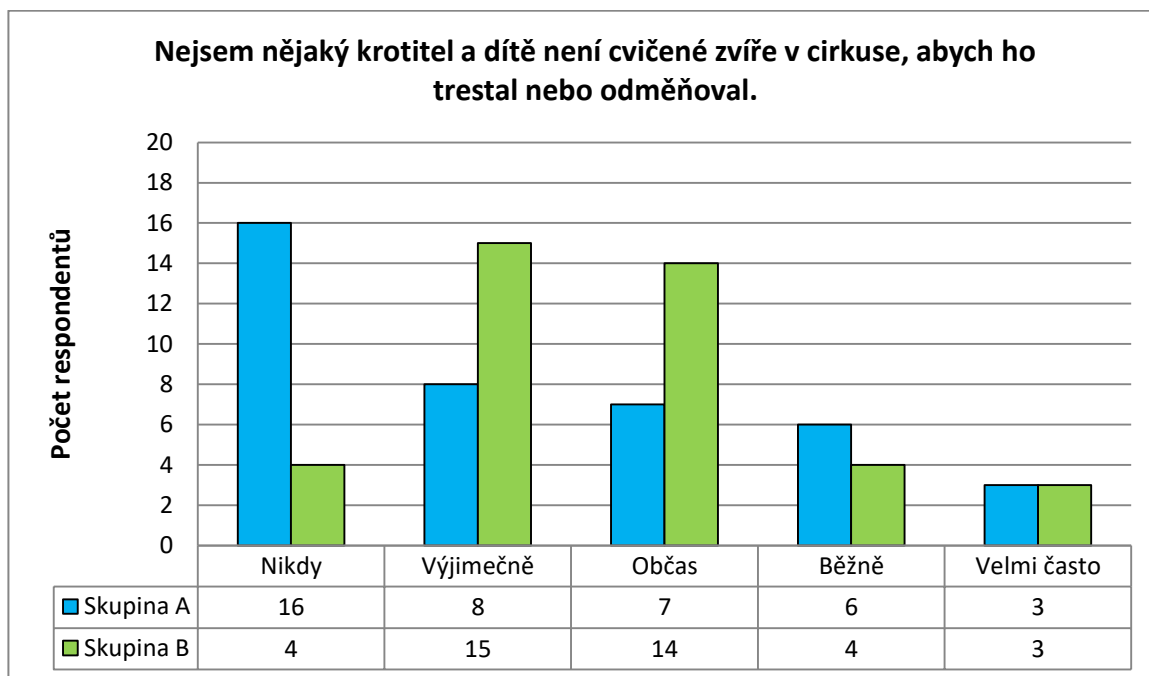
**Graf 29 – Tresty za neplnění povinností**

Z grafického vyjádření vyplývá, že nejvíce volenou odpovědí skupinou A byla odpověď „*nikdy*“. Tuto možnost zvolilo 18 respondentů (45%). Druhá, nejvíce volená kategorie, je odpověď „*výjimečně*“, kterou zvolilo 42,5% respondentů (17). Tato situace se občas odehrává v rodinách čtyř respondentů (10%). Možnost „*běžně*“ označil jeden respondent (2,5%). Odpověď „*velmi často*“ nevybral ani jeden respondent.

V případě skupiny B z grafu vyplývá, že možnost „*nikdy*“ zvolilo o něco méně respondentů, konkrétně 7 dotazovaných (17,5%). Nejvíce volenou odpovědí byla odpověď „*výjimečně*“, kterou zvolilo 32,5% respondentů (13). Deset respondentů (25%) zvolilo třetí možnost („*občas*“). Běžně se tato situace odehrává ve výchově devíti respondentů (22,5%). Poslední možnost, tedy odpověď „*velmi často*“ zvolil pouze jeden respondent (2,5%).

**Otázka č. 32 – Nejsem nějaký krotitel a dítě není cvičené zvíře v cirkuse, abych ho trestal nebo odměňoval.**

Tato otázka se zaměřuje na přítomnost odměn a trestů ve výchově. Výsledky prezentuje následující graf.



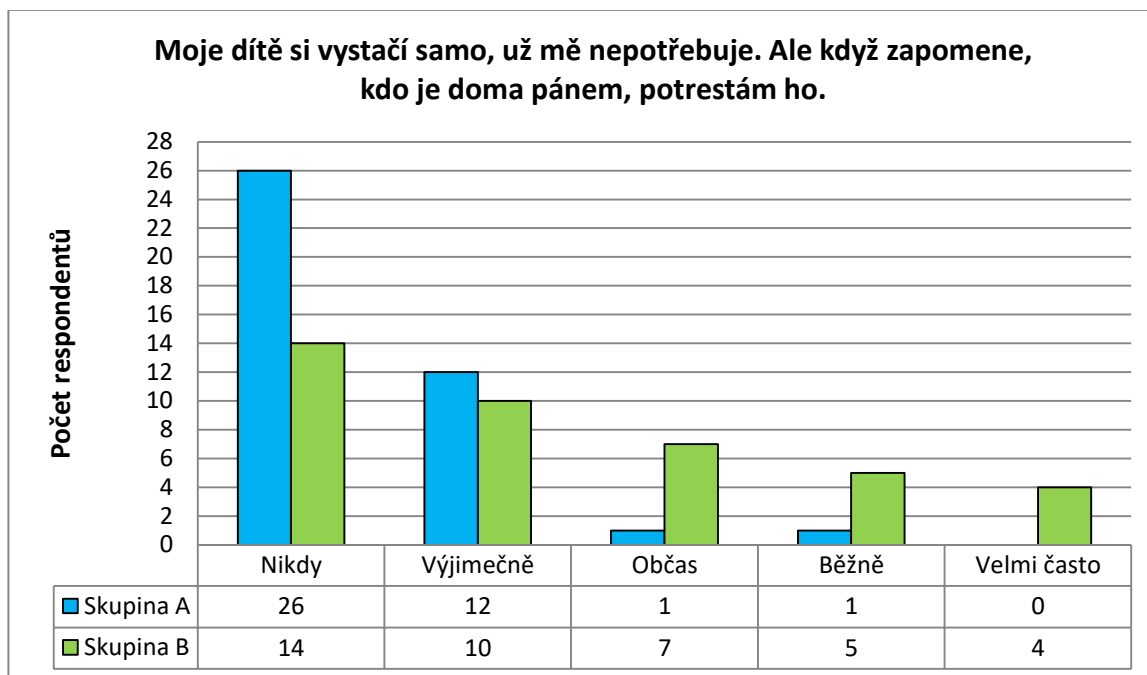
**Graf 30 – Absence trestů a odměn**

Ve skupině A odpověď „*nikdy*“ označilo 40 procent dotazovaných (16). Možnost „*výjimečně*“ vybralo 8 respondentů, tedy 20% dotazovaných. Sedm rodičů (17,5%) zhodnotilo, že u nich tato situace nastává občas. Jako běžnou tuto situaci označilo 15% respondentů (6) ze skupiny A. Odpověď „*velmi často*“ označilo 7,5% respondentů (3).

Čtyři respondenti (10%) ze skupiny B označili možnost „*nikdy*“. Výjimečně se tato situace odehrává v 15 případech (37,5%). S tímto tvrzením se občas ztotožňuje 35% respondentů (14) ze skupiny B. Odpověď „*běžně*“ označili čtyři respondenti (10%). Poslední možnost („*velmi často*“) zvolilo 7,5% respondentů (3).

**Otázka č. 33 – Moje dítě si vystačí samo, už mě nepotřebuje. Ale když zapomene, kdo je doma pánem, potrestám ho.**

Poslední otázka je zaměřena na vyjádření autority vychovatele prostřednictvím trestu v případě, kdy má vychovatel pocit, že dítě dostatečně nerespektuje tuto autoritu. V otázce je poukázáno i na přesvědčení vychovatele o samostatnosti dítěte, které již nepotřebuje rodiče.



**Graf 31 – Určení autority**

Získávání autority prostřednictvím trestu nikdy neuplatňuje 26 respondentů (65%) ze skupiny A. Výjimečně tato situace nastává u 12 respondentů (30%). Kategorie „*občas a běžně*“ zvolil stejný počet respondentů, tedy každou z kategorií vybral pouze jeden respondent (2,5%). Odpověď „*velmi často*“ nezvolil ani jeden respondent.

Autoritu prostřednictvím trestání dítěte velmi často upevňuje 10% respondentů (4) ze skupiny B. Běžně tato situace nastává u pěti respondentů (12,5%). Občas tuto strategii využívá 7 respondentů, tedy 17,5% respondentů z celkového počtu dotazovaných ze skupiny B. Možnost „*výjimečně*“ zvolilo 10 respondentů, tedy čtvrtina skupiny B (25%). Odpověď „*nikdy*“ vybral nejvyšší počet respondentů, a to 14 dotazovaných (35%).

Vzhledem k tomu, že diplomová práce je zaměřena na zjištění výchovných stylů u dotazovaných, byly vytvořeny dvě tabulky zhodnocující výchovné styly respondentů. Jako první bude znázorněna tabulka s celkovým počtem získaných bodů u každého z devíti výchovných stylů u skupiny A, tedy u skupiny respondentů, kteří nejsou klienty SASRD.

Následně bude představena tabulka, která představí počty bodů u respondentů, kteří klienty sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou, tedy skupiny B. Vyhodnocení tabulek probíhalo prostřednictvím následujícího klíče.

VÝCHOVNÉ STYLÝ									
ČÍSLA OTÁZEK	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31	32	33

Tabulka 2 - Klíč vyhodnocování výchovných stylů

Z tabulky je zřejmé, že pod každý z výchovných stylů (A-I) byly sčítány respondenti bodově ohodnocené odpovědi vždy ze tří příslušných otázek. Respondent vybíral z odpovědí ohodnocené jedním až pěti body. Odpověď „*nikdy*“ disponovala hodnotou jeden bod, „*výjimečně*“ se rovnala 2 bodům, za odpověď „*občas*“ obdržel respondent tři body, odpověď „*běžně*“ byla hodnocena čtyřmi body a odpověď „*velmi často*“ disponovala pětibodovým ohodnocením. Čím vyšší počet bodů daný respondent získal u určitého výchovného stylu, tím více využívá prvky tohoto výchovného stylu ve výchově svých dětí. Maximální počet bodů u jednoho výchovného stylu je 15 bodů. Nejnižší možný počet bodů jsou 3 body. Jednotlivé výchovné styly byly pro zjednodušení prezentace označeny písmeny A-I. Pro orientaci ve výchovných stylech a jejich označení je uvedena následující tabulka.

VÝCHOVNÉ STYLÝ A JEJICH OZNAČENÍ	
<b>A</b>	VÝCHOVA PŘES ÚSPĚCHY
<b>B</b>	HYPERPROTEKTIVNÍ VÝCHOVA
<b>C</b>	LIBERÁLNÍ VÝCHOVA
<b>D</b>	DEMOKRATICKÁ VÝCHOVA
<b>E</b>	RIGORÓZNÍ AUTOKRATISMUS
<b>F</b>	PUNITIVNÍ AUTOKRATISMUS
<b>G</b>	PŘÍLEŽITOSTNÝ AUTOKRATISMUS
<b>H</b>	ZANEDBÁVAJÍCÍ VÝCHOVA
<b>I</b>	ZAVRHUJÍCÍ VÝCHOVA

Tabulka 3 - Výchovné styly a jejich označení

V následujících tabulkách, prezentujících konečný stav získaných bodů respondentů, bylo využíváno právě toto označení výchovných stylů.

**VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ U SKUPINY A**

<b>Výchovný styl/ Respondent</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
<b>R1</b>	11	8	12	10	7	6	4	9	6
<b>R2</b>	14	10	12	10	9	5	4	7	7
<b>R3</b>	11	8	10	9	8	8	3	11	5
<b>R4</b>	12	8	9	9	6	3	3	9	6
<b>R5</b>	13	5	14	12	5	3	5	7	4
<b>R6</b>	10	8	7	12	8	9	6	12	7
<b>R7</b>	7	11	12	7	9	10	8	8	9
<b>R8</b>	13	5	6	11	5	3	3	5	3
<b>R9</b>	11	7	8	10	6	7	6	9	7
<b>R10</b>	12	6	8	11	7	5	5	8	5
<b>R11</b>	12	9	10	10	4	6	5	11	5
<b>R12</b>	11	9	8	10	9	11	8	8	9
<b>R13</b>	11	8	6	10	10	8	4	6	7
<b>R14</b>	13	11	10	12	11	3	3	7	4
<b>R15</b>	9	6	10	7	4	6	3	10	4
<b>R16</b>	12	4	12	10	5	6	5	6	3
<b>R17</b>	10	9	10	13	4	4	5	10	8
<b>R18</b>	13	9	8	11	6	5	6	3	5
<b>R19</b>	12	8	5	7	8	5	4	9	5
<b>R20</b>	10	6	13	10	6	4	4	9	6
<b>R21</b>	12	8	6	9	7	7	5	6	5
<b>R22</b>	14	7	9	10	9	6	5	5	7
<b>R23</b>	12	9	9	12	9	6	7	6	6
<b>R24</b>	15	10	6	12	12	9	7	5	7
<b>R25</b>	10	8	10	11	8	4	4	3	3
<b>R26</b>	15	10	6	10	11	7	7	5	6
<b>R27</b>	13	3	10	10	8	5	6	8	7
<b>R28</b>	15	10	13	11	10	3	3	8	4
<b>R29</b>	12	10	9	13	11	7	8	3	6
<b>R30</b>	14	6	8	12	7	6	5	9	6
<b>R31</b>	13	9	7	12	9	5	5	6	4
<b>R32</b>	12	7	9	13	9	6	4	9	4
<b>R33</b>	13	7	7	10	7	4	3	3	3
<b>R34</b>	14	9	6	12	9	5	6	4	6
<b>R35</b>	14	10	8	12	11	7	9	8	7
<b>R36</b>	8	3	12	8	4	4	5	11	5
<b>R37</b>	14	5	8	10	7	6	5	5	5
<b>R38</b>	9	8	11	10	10	9	9	9	11
<b>R39</b>	12	4	8	12	4	3	4	6	3
<b>R40</b>	11	5	9	8	6	6	6	7	6

Tabulka 4 - Výsledky dotazníkového šetření u skupiny A

Výše uvedená tabulka uvádí bodové hodnocení všech výchovných stylů u každého z respondentů ze skupiny A. Tyto bodové hodnoty udávají míru využívání konkrétního výchovného stylu u daného respondenta.

Při bližším zaměření na tabulku, je zřejmé, že někteří z respondentů dosáhli u některých výchovných stylů plného počtu bodů (15). Pro příklad lze uvést respondenta s pořadovým číslem 24, který plného počtu bodů dosáhl u výchovného stylu nesoucí název „*výchova přes úspěchy*“. Z toho vyplývá, že primárně používaným stylem je výchova přes úspěchy, která spočívá v pozitivním přijetí dítěte s prvky náročnosti na něj, kdy vychovatel dítě kontroluje a při úspěchu aplikuje odměny. Stejného výsledku v tomto výchovném stylu dosáhli další dva respondenti.

Je zajímavé, že někteří respondenti disponovali stejným počtem bodů ve zdánlivě odlišných výchovných stylech. Tento případ nastal například u respondenta číslo tři, u něhož se ve výchově prokreslují prvky výchovy přes úspěchy, ale též prvky zanedbávající výchovy. Zanedbávající výchova se projevuje hostilitou vůči dítěti, která je spojená s nenáročností, svobodou a absencí odměn a trestů. Tento jev by bylo možné vysvětlit rozdílností přístupů respondenta v určitých výchovných situacích. Výchovné situace mohou být faktorem, který ovlivňuje respondentovi reakce na dítě a způsoby řešení dané situace. Z tohoto důvodu, je možné, že existují situace, které respondent řeší způsobem korespondujícím s výchovným stylem A, ale zároveň existují i situace, které řeší způsobem spadajícím do zanedbávající výchovy. Tento jev může jistě ovlivňovat i mnoho dalších faktorů, kterými mohou být výchovné zkušenosti a schopnosti respondenta, věk a osobnost dítěte, reakce dítěte na danou situaci či aktuální psychické rozpoložení vychovatele.

Při obecnějším zaměření se na výchovné styly respondentů ze skupiny A, lze říci, že většina respondentů uplatňuje spíše výchovné styly spojené s akceptací dítěte (A-E). V těchto kategoriích jsou u většiny respondentů zřejmá znatelně vyšší bodová hodnocení než u kategorií zbývajících. Jenom v devíti případech je u výchovných stylů spojených s hostilitou (F-I) bodová hodnota od 10 a více. Výchovné styly spojené s hostilitou však nejsou ani u jednoho z těchto respondentů dominujícím výchovným stylem, nýbrž jsou v 5 případech ohodnoceny nejvyšším počtem bodů společně s akceptujícím výchovným stylem. U zbylých čtyř respondentů, ačkoli mají u hostilních stylů více než 10 bodů, dominuje jiný akceptující styl s více body.

Při zaměření na konkrétní výsledky bodové škály bez zaměření na velikost rozdílu mezi jednotlivými kategoriemi, zjistíme, že nejvíce preferovaným stylem skupiny A je výchova přes úspěchy. Respondentů, kteří měli v této kategorii nejvíce bodů je 57,5%. Je tedy zřejmé, že více než polovina respondentů z dané skupiny využívá nejvíce prvků ve výchovném procesu právě z tohoto výchovného stylu. Dalších 5 respondentů preferuje prvky liberálního výchovného stylu. U liberálního výchovného stylu mělo nejvíce bodů 12,5% respondentů. Deset procent respondentů preferuje styl demokratický. Nejvyšší počet bodů měli v tomto stylu čtyři respondenti. Zbýlých osm respondentů nemá čistě vyhraněn výchovný styl v podobě převahy bodů v jedné z kategorií. Nejčastější kombinací výchovných stylů se stejným počtem bodů byl výchovný styl, který je zaměřen na výchovu přes úspěchy s demokratickou výchovou. Zmíněná kombinace se projevila u dvou respondentů (5%). U dalších tří respondentů se objevila kombinace zanedbávající výchovy, ale u každého z nich byl tento výchovný styl kombinován s jiným stylem. Zanedbávající výchova byla u jednoho respondenta kombinována s výchovou přes úspěchy, u druhého s výchovou demokratickou, u třetího s výchovou liberální. U jednoho z respondentů se objevila kombinace dvou hostilních výchovných stylů, konkrétně zanedbávající výchovy s punitivním autokratismem, který spočívá v náročnosti na dítě, kontrolách a následných trestech. Jeden respondent měl shodný počet bodů ve výchovném stylu liberálním společně se zavrhujeící výchovou. Poslední kombinací dvou výchovných stylů je kombinace výchovy přes úspěchy s liberální výchovou, která se též objevila u jednoho respondenta. Každá ze zmíněných kombinací je tedy zastoupena 2,5% respondentů.

**VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ U SKUPINY B**

<b>Výchovný styl/ Respondent</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
<b>R1</b>	13	9	5	12	12	11	11	11	10
<b>R2</b>	11	11	9	11	9	6	7	6	4
<b>R3</b>	12	9	6	11	7	3	3	5	3
<b>R4</b>	15	12	8	10	12	8	7	6	12
<b>R5</b>	14	7	5	9	12	7	9	4	9
<b>R6</b>	12	9	5	11	11	9	12	10	11
<b>R7</b>	12	10	10	11	10	4	7	7	4
<b>R8</b>	11	7	4	9	6	4	5	6	3
<b>R9</b>	8	6	7	9	7	8	8	8	5
<b>R10</b>	14	10	9	11	12	9	8	4	8
<b>R11</b>	9	6	5	9	5	7	10	3	5
<b>R12</b>	14	5	6	11	13	11	10	7	11
<b>R13</b>	10	6	11	8	6	5	6	9	4
<b>R14</b>	10	5	11	9	9	9	8	9	9
<b>R15</b>	11	8	10	10	11	8	6	7	7
<b>R16</b>	5	3	11	9	7	7	12	12	12
<b>R17</b>	15	9	7	11	8	7	3	5	3
<b>R18</b>	6	4	12	10	6	5	6	9	6
<b>R19</b>	13	5	13	11	5	5	4	6	3
<b>R20</b>	6	5	10	8	11	8	13	13	13
<b>R21</b>	14	4	12	11	8	8	6	6	4
<b>R22</b>	15	3	7	9	12	8	7	6	7
<b>R23</b>	10	10	12	8	6	7	3	7	6
<b>R24</b>	15	7	10	11	5	4	3	7	3
<b>R25</b>	11	5	12	8	7	9	8	11	9
<b>R26</b>	13	6	8	11	8	8	9	8	7
<b>R27</b>	7	6	12	11	6	5	6	12	8
<b>R28</b>	10	7	6	5	7	4	6	6	7
<b>R29</b>	3	3	11	6	11	5	13	14	14
<b>R30</b>	9	4	10	6	7	6	6	14	6
<b>R31</b>	3	3	9	6	9	10	12	14	10
<b>R32</b>	7	8	9	9	7	9	7	9	9
<b>R33</b>	6	6	10	6	6	6	6	6	6
<b>R34</b>	4	4	9	6	8	13	11	12	11
<b>R35</b>	9	3	8	9	9	10	9	8	9
<b>R36</b>	8	3	10	12	12	11	12	13	12
<b>R37</b>	15	10	7	11	12	5	3	8	4
<b>R38</b>	12	8	10	12	8	3	5	8	5
<b>R39</b>	9	4	10	8	7	5	5	6	5
<b>R40</b>	11	9	9	10	7	4	6	11	6

Tabulka 5 - Výsledky dotazníkového šetření u skupiny B



Tabulka uvedená výše prezentuje výsledky bodového hodnocení výchovných stylů aplikovaných respondenty ze skupiny B. Skupina B představuje klienty sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, tedy osoby, které jsou ohrožené sociálním vyloučením.

Z tabulky je zřejmé, že bodové rozpětí u jednotlivých stylů není tak značné jako u skupiny předchozí. Aplikace výchovných stylů v dané skupině je vcelku různorodá. Lze podotknout, že i v této skupině bylo u určitých výchovných stylů dosaženo maximálního počtu bodů. Tento jev nastal u 5 respondentů, jež všichni z nich tohoto plného počtu bodů dosáhli ve stylu A, tedy ve výchově přes úspěchy. Zajímavostí může být fakt, že většina respondentů, kteří dosáhli plného počtu bodů ve výchově přes úspěchy, mají relativně vysoký počet bodů i v kategorii demokratické výchovy. Počet jejich bodů byl ve čtyřech z pěti zmíněných případech 10 a více. Tento jev může být vysvětlen podobností konkrétních stylů. Výchova přes úspěchy spočívá v přijetí dítěte a aplikaci náročnosti, kontroly a odměn. Základem demokratické výchovy je taktéž akceptace dítěte, přiměřená náročnost, kontrola, která je však spojena s důvěrou a převaha odměn nad tresty. U těchto dvou stylů výchovy jsou tedy dimenze, které tyto styly tvoří, velmi podobné.

Z tabulky je zřejmé, že i v této skupině byli respondenti, kteří mají stejný počet bodů ve dvou výchovných stylech. Na druhou stranu se v tomto výzkumném vzorku objevili i respondenti, kteří dosáhli stejného počtu bodů dokonce ve více než dvou výchovných stylech. Tato situace se projevila u čtyř respondentů. Pro představu lze uvést extrémní případ kombinace stylů, kdy jeden z respondentů dosáhl stejného počtu bodů v pěti kategoriích (respondent č. 32). Lze tedy říci, že tento respondent ve stejné míře využívá prvky z liberální a demokratické výchovy, ale také z punitivního (trestajícího) autokratismu, zanedbávající a zavrhuje výchovy. Tento jev opět lze vysvětlit působením různých výchovných situací v různém psychickém rozpoložení vychovatele i vychovávaného. Zmíněný respondent v každé z kategorií získal devět bodů, což je možné přisoudit občasné změně chování například pod vlivem právě zmíněné výchovné situace. Lze tedy říci, že respondent číslo 32 jistě nemá vyhraněn konkrétní styl výchovy.

U dalších tří respondentů s vyšší variabilitou preferencí výchovných stylů je zřejmé, že aplikují vždy podobně zaměřený styl. Dva z těchto respondentů získali stejný počet bodů ve třech výchovných stylech, a to stylů s označením G, H a I. Tyto styly jsou všechny založené na hostilitě vůči dítěti. Na akceptaci jsou postaveny tři styly, u kterých získal stejný

počet bodů poslední respondent. Tento respondent nejvíce aplikuje prvky z výchovy přes úspěchy, hyperprotektivní výchovy a demokratického výchovného stylu.

Pokud se zaměříme na konkrétní výsledky, je z tabulky zřejmé, že nejvyšší počet respondentů opět nejčastěji uplatňuje prvky výchovy přes úspěchy. Těchto respondentů je konkrétně 15, tedy 37,5% z celkového počtu dotazovaných ze skupiny B. Další nejvíce zastoupenou kategorií je liberální výchova, kterou převážně aplikuje 17,5% respondentů, tedy 7 respondentů ze skupiny B. Jeden respondent (2,5%) nejčastěji využívá prvky výchovy demokratické. Dva dotazovaní preferují výchovný styl s názvem „*punitivní (trestající) autokratismus*“. Tři respondenti (7,5%) aplikují ve svých rodinách zanedbávající výchovu. Jeden respondent (2,5%) využívá ve výchově svých potomků prvky příležitostného autokratismu, jehož základem je kombinace dimenzí hostility, náročnosti, svobody a aplikace trestů. Jedenáct respondentů (27,5%) aplikuje prvky z kombinací více různých stylů. Jak bylo zmíněno výše, čtyři respondenti využívají prvků ze tří a více výchovných stylů. V dalších pěti případech jde o vždy o kombinaci výchovy přes úspěchy s dalším výchovným stylem. V prvním případě jde o kombinaci s příležitostným autokratismem, v druhém případě jde o rigorózní (přísný) autokratismus, který je založen na akceptaci spojené s náročností, kontrolou a tresty. U třetího respondenta je výchova přes úspěchy kombinována s liberální výchovou, u čtvrtého pak s výchovou demokratickou. Poslední respondent využívá prvků z výchovy přes úspěchy a zanedbávající výchovy. Ve výsledcích se u jednoho respondenta ze skupiny B objevila kombinace liberální výchovy s výchovou zanedbávající. Zanedbávající výchovný styl je přítomen i u posledního respondenta, u kterého je kombinován se zavrhuující výchovou.

V rámci porovnání jednotlivých skupin s ohledem na aplikaci výchovných stylů byl vypočítán korelační koeficient. Korelační koeficient je hodnota, jež udává sílu vztahu mezi jednotlivými veličinami. Z tohoto důvodu bylo spočítáno devět korelačních koeficientů, tedy pro každý výchovný styl jeden. Výsledky představuje následující tabulka.

Výchovný styl	Korelační koeficient
A	-0,03794
B	0,098244
C	-0,15544
D	-0,44469
E	-0,07063
F	-0,08104
G	0,153143
H	-0,13916
I	-0,10535

Tabulka 6 - Korelační koeficienty

Korelační koeficient nabývá hodnot v intervalu od <-1;1>. Dle Pearsonova bodového odhadu, kde je uvedeno, že korelace je silná pro hodnoty 0,7 – 1, střední pro hodnoty 0,3 – 0,7 a malá pro 0,1 – 0,3, je zřejmé, že mezi většinou veličin je korelace velmi nízká. Jedinou výjimku tvoří demokratický výchovný styl, kde je zřejmé, že mezi členstvím ve skupině A či B a aplikací tohoto stylu existuje střední korelace. Pokud se korelační koeficient blíží k nule, můžeme veličiny nazvat jako nekorelované, to znamená, že mezi nimi není téměř žádný vztah.

V rámci statistického zpracování diplomové práce bylo zapotřebí výpočtu testového kritéria a kritické hodnoty. Tyto údaje slouží k ověřování hypotéz, kdy dle získaných výsledků je přijímána či zamítána nulová hypotéza a přijímána či odmítána hypotéza alternativní. Testové kritérium bylo vypočítáno pro všech devět výchovných stylů prostřednictvím vzorce:

$$TK = \frac{r}{\sqrt{(1 - r^2)}} \sqrt{n - 2}$$

**Rovnice 1- Testové kritérium**

Kritická hodnota byla spočítána prostřednictvím funkce v programu Microsoft Excel a je pro všechny výchovné styly stejná. Následující tabulka představuje hodnoty testových kritérií a kritické hodnoty pro jednotlivé výchovné styly.

Výchovný styl	TK	KH
A	-0,234031487	2,024394164
B	0,608558032	2,024394164
C	-0,969987599	2,024394164
D	-3,060488225	2,024394164
E	-0,436513462	2,024394164
F	-0,501217561	2,024394164
G	0,955303943	2,024394164
H	-0,866274965	2,024394164
I	-0,653047019	2,024394164

**Tabulka 7 - Testové kritérium a kritická hodnota**

Přijímání a odmítání každé hypotézy je prováděno dle pravidla:  $-KH \leq TK \leq KH$ , kde KH je kritická hodnota a TK je testové kritérium pro daný výchovný styl. To znamená, že pokud se testové kritérium nachází v rozsahu od záporné kritické hodnoty do kladné kritické hodnoty je přijímána nulová hypotéza a zamítnuta hypotéza alternativní.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že v rozsahu od -2,024394164 do 2,024394164 se nachází osm výchovných stylů z devíti celkových. Z tohoto důvodu u všech těchto stylů

přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu. V tomto případě to znamená, že mezi osmi výchovnými styly a skupinou, ke které respondent náleží, není žádný vztah. Výjimku tvoří styl demokratických, kde hodnota testového kritéria přesahuje zmíněný kritických hodnot a z toho důvodu přijímáme alternativní hypotézu a zamítáme nulovou. V případě demokratického výchovného stylu tedy je mezi veličinami vztah. Dle vypočtených hodnot je tento vztah středně silný a nepřímo úměrný, tedy čím se zvyšuje jedna hodnota, tím se snižuje hodnota druhá a naopak.

## 5 DISKUZE

Tato část práce se zabývá shrnutím zjištěných poznatků, které jsou následně komparovány s dalšími výzkumy, které jsou zaměřeny na výchovné styly. Vzhledem k použití odlišného měřicího nástroje a rozdělení výchovných stylů jsou data porovnávána s pracemi či výzkumy zabývající se výchovnými styly často jiného rozdělení. Základní prvky jednotlivých výchovných stylů jsou však velmi podobné.

V použitém kvantitativním šetření byly první čtyři otázky identifikační. Dvě otázky se zaměřovaly na zjištění pohlaví a věku respondenta. Výzkumu se zúčastnilo 77% žen a 23% mužů různých věkových kategorií. Další otázka zjišťovala spolupráci respondenta se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi. Poslední otázka byla zaměřena na věk dětí dotazovaného, respektive na to, zda má rodič dítě, které zahájilo školní docházku. Kladná odpověď na tuto otázku byla, vzhledem k zaměření použitého dotazníkového šetření, podmiňující pro účast ve výzkumu.

Další dvě otázky byly zaměřeny na fenomén sociálního vyloučení. Dotazník od respondenta zjišťoval jeho představu sociálně vyloučené osoby a následně jeho pocity či postoje vůči vlastní situaci v kontextu ohrožení sociálním vyloučením. Zajímavostí je zejména postoj osob, které jsou klienty sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, tedy jsou ohrožené sociálním vyloučením. Čtvrtina respondentů z této skupiny se cítí ohrožena sociálním vyloučením. Toto zjištění koresponduje i s výzkumem Žlábkové (2021), která se zaměřovala na pocit vlastního sociálního vyloučení u osob ve vyloučených lokalitách. Z výsledků jejího výzkumu vyplývá, že pouze necelých 17 procent respondentů jejího výzkumu se cítí být sociálně vyloučeno. Oproti tomu sociálně vyloučeno se necítí 50% respondentů z jejího výzkumného vzorku. V rámci této diplomové práce jsou výsledky velmi podobné, protože sociální vyloučení nepocítuje 40% ze skupiny osob ohrožených sociálním vyloučením. Někteří z respondentů si nejsou svými pocity v této oblasti jisti, a tedy nevědí, zda se sociálně vyloučení cítí. V této diplomové práci se jedná o 25 procent respondentů. V práci Žlábkové (2021) jde opět o necelých 17%. Z tohoto porovnání vyplývá, že ve většině případů se osoby sociálně vyloučené nebo ohrožené sociálním vyloučením necítí být tímto jevem ohroženy nebo zasaženy. U skupin respondentů, které sociální vyloučení pocítují, se podobají i důvody tohoto pocitu. V práci Žlábkové (2021) respondenti uváděli problematiku etnicity, jiný přístup společnosti vůči jejich osobám či znevýhodnění v určitých oblastech. Z dat této diplomové práce je zřejmé, že respondenti byly konkrétnější. Pociťování vlastního

sociálního vyloučení zdůvodňovali špatnou finanční situací, nezaměstnaností, velkým počtem dětí nebo shodně jiným etnickým původem.

Při bližším zaměření na konkrétní výsledky zjistíme, že výchova přes úspěchy je jasně dominujícím výchovným stylem v obou skupinách. Je zajímavé, že tento výchovný styl je zároveň jediný, kde respondenti získali plný počet bodů. I v celkové výši bodů vykazuje výchova přes úspěchy vyšší hodnoty než ostatní výchovné styly. Myslím si, že tento jev lze vysvětlit celkovým systémem společnosti, který je postaven na úspěchu. Myslím si, že většina rodičů zastává přesvědčení o důležitosti či alespoň nutnosti vzdělávání dítěte. Z tohoto důvodu lze říci, že je pravděpodobné, že dítě za plnění povinností souvisejících se vzděláváním chtějí odměnit. Dítě je tak motivováno plnit své povinnosti s vidinou odměny a zároveň je motivováno dosahovat úspěchů prostřednictvím očekávaného ocenění. Výchova přes úspěchy je kombinací akceptace dítěte, náročnosti, kontroly a odměn. Z tohoto důvodu lze předpokládat, že tyto výsledky mohla způsobit přítomnost odměn ve výchově, nikoli však nezasloužených. V daném stylu jsou na dítě kladeny požadavky, které jsou kontrolovány a v případě plnění odměňovány. Odměny zde plní motivační funkci.

Pokud se zaměříme na hyperprotektivní výchovu zjistíme, že tento styl v daném výzkumném vzorku není samostatně zastoupen vůbec. V rodinách respondentů se jistě objevují prvky hyperprotektivní výchovy, což potvrzuje určité bodové zastoupení, kde se často objevují i hodnoty nad deset bodů, nýbrž tento styl není žádným z rodičů preferován. Na tento výchovný styl se zaměřila i Tauchmanová (2011). Autorka prvky hyperprotektivní výchovy mapovala dle odpovědí žáků druhého ročníku střední školy. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, které vycházelo z pěti stylů výchovy Krejčířové (2006). Tauchmanová (2011) uvádí, že prvky hyperprotektivní výchovy ve své výchově pociťuje 14% respondentů. Tento jev lze vysvětlit rozdílným pohledem dítěte a rodiče na určité situace a jejich řešení. Je možné, že pokud by účastníky výzkumu byli rodiče těchto konkrétních dětí, nezhodnotili by svůj výchovný styl jako hyperprotektivní.

V případě liberální výchovy je zřejmé, že ve skupině A je uplatňována méně než ve skupině B. V první skupině tento výchovný styl aplikuje 12,5% respondentů. Ve druhé skupině liberální styl využívá 17,5% respondentů. V porovnání s výzkumem Rychterové (2022) je zřejmé, že zastoupení liberální výchovy v jejím šetření bylo nižší. Dle výsledků její práce liberální výchovný styl aplikuje pouze 7% respondentů. Je nutné konstatovat, že věkové rozpětí zmíněné práce bylo značně nižší, kdy nejvyšší počet respondentů byl ve věku od 21 do

25 let. Tento věkový rozdíl mezi respondenty může být faktorem, který ovlivňuje rozdílnost výsledků. Dalším faktorem je i fakt, že rodiče ve výzkumu Rychterové (2022) vybírali mezi třemi výchovnými styly (demokratický, autokratický a liberální styl) a hodnotili své výchovné působení sami. V tomto výzkumu tedy mohly být výsledky ovlivněny špatným odhadem rodiče či neznalostí obsahu těchto výchovných stylů.

V kontextu konečných výsledků výchovných stylů je zajímavostí zastoupení demokratického výchovného stylu. Zatímco u skupiny A byl tento styl zastoupen 10% respondentů, u skupiny B využívá demokratický výchovný styl pouze 2,5% respondentů. V komparaci s jiným výzkumem je zastoupení tohoto výchovného stylu poměrně malé. Z výzkumu Kračmerové (2017) vyplývá, že demokratický výchovný styl je velmi upřednostňovaným stylem v současných rodinách. Ve zmíněném výzkumu byl demokratický výchovný styl zastoupen necelou čtvrtinou respondentů (24,39%). Rozdíly ve výsledcích mohou být způsobeny použitím jiné klasifikace výchovných stylů, kdy autorka využila klasifikaci Čápa a Mareše (2007). Tato klasifikace je zaměřena zejména na emoční vztah mezi dítětem a rodičem a způsob výchovného řízení. Dalším faktorem ovlivňující rozdílnost výsledků představuje i vyšší počet respondentů a různorodost věkové kategorie dětí. Podmínkou účasti ve výzkumu této diplomové práce byla výchova dítěte, které již zahájilo školní docházku. Autorka zmíněné práce se zaměřovala na rodiče dětí ve všech věkových kategoriích. Tento faktor mohl též ovlivnit výsledky vzhledem k tomu, že aplikace výchovného stylu je ovlivňována i věkem dítěte. Tento předpoklad potvrzují i výsledky Holekové (2014), jejíž výzkum byl také orientován na zjištění výchovných stylů v rodinách, ale tentokrát ve výchově předškolních dětí, tedy dětí od tří do šesti let. Výsledky jejího výzkumu potvrzují, že nejběžněji využívaným výchovným stylem je styl demokratický. Zároveň je z výsledků této diplomové práce zřejmé, že demokratický výchovný styl je jako jediný závislý na skupině, ve které se respondent nachází. To znamená, že ohrožení sociálním vyloučením určitým způsobem ovlivňuje aplikaci tohoto stylu.

Dalšími styly jsou styly autokratické, a to autokratismus rigorózní, punitivní a příležitostný. Tyto zmíněné styly nemají v rodinách respondentů velké zastoupení. To potvrzuje i výzkum Babčanové (2022), jejíž práce byla zaměřena na výchovné styly u dětí plnící povinnou školní docházku. Z jejích dat vyplývá, že autokratický výchovný styl aplikuje pouze 15 respondentů z 276 dotazovaných. Při bližším zaměření na získaná data lze konstatovat, že se objevují mírné, nýbrž statisticky nevýznamné, rozdíly v jednotlivých skupinách. Například u přísného (rigorózního) autokratismu je zřejmé, že ve skupině B

zastává vyššího počtu dosažených bodů u jednotlivých respondentů nežli ve skupině A. Zatímco v první skupině získal pouze u osmi respondentů více než deset bodů, u skupiny B těchto respondentů bylo třináct. Rigorózní autokratismus je však jediným stylem z autokratických výchovných stylů, který je spjat s akceptací potřeb dítěte. Rodič na dítě klade požadavky, kdy kontroluje jejich plnění a v případě nevyhovujících výsledků přichází trest, ale zároveň se zde objevuje dimenze přijetí dítěte. V následujících dvou stylech se již objevuje hostilita k dítěti ve smyslu absence prostoru pro přání či potřeby dítěte. Rozdílnost je pak v dimenzi moci. Rodič vychovávající dle punitivního autokratismu je rodičem trestajícím své dítě na základě kladených požadavků a výsledků jejich kontroly. V příležitostném autokratismu však kontrola plnění chybí. I v těchto výchovných stylech lze mezi skupinami spatřit určité rozdíly. Při zaměření na bodové zastoupení těchto dvou výchovných stylů je zřejmé, že jsou častěji využívány, respektive prvky těchto stylů se častěji objevují ve výchovném procesu u osob ohrožených sociálním vyloučením. S tímto tvrzením koreluje i výzkum Nedomanské (2020), která uvádí, že více než polovina osamělých matek (tedy osob potencionálně ohrožených sociálním vyloučením) využívá rysy autokratických výchovných stylů. Autokratický výchovný styl byl zjištěn u 54% osamělých matek. Tento jev autorka vysvětluje častou nepřítomností otce v rodině, který je často představitelem autority v rodině. Je však zřejmé, že v dnešních rodinách se autokratické výchovné styly neobjevují tak často, jako tomu bylo dříve. Toto tvrzení potvrzuje i Kvitová (2022), která ve svém výzkumu transgeneračního přenosu výchovných stylů uvádí, že autokratická výchova již není nejběžněji využívaným stylem.

Posledními výchovnými styly je výchova zavrhujeící a zanedbávající. Tyto dva výchovné styly vykazují mírné rozdíly, kdy mají vyšší bodové zastoupení opět spíše ve skupině B. Zavrhujeící výchova vykazuje, v případě skupiny A, více než deset bodů pouze jednou a to v kombinaci s výchovou liberální. U skupiny B se vyšší počet bodů objevuje v deseti případech, nýbrž pouze ve třech je zavrhujeící výchova dominantním výchovným stylem, a to vždy v kombinaci s jinými, též hostilními, výchovnými styly. Domnívám se, že tento jev může být způsoben sociálním vyloučením samotným či nedostatečnými kompetencemi rodiče zvládat výchovu dítěte prostřednictvím jiného výchovného stylu, než který jim byl například předán rodiči. Je možné, že rodič ohrožen sociálním vyloučením je zaneprázdněn řešením aktuální krize a z toho důvodu může částečně či zcela opomíjet výchovu dítěte. Tento výchovný styl se také může objevovat u rodičů nechtěných dětí (Matějček, 1992).



Ani zanedbávající výchova se v obou skupinách respondentů neobjevuje příliš často. Ze získaných dat je zřejmé, že i přesto, že tento typ výchovného stylu má bodově vyšší zastoupení než výchova zavrhuje, objevuje se spíše v kombinaci s jinými výchovnými styly. V porovnání skupin je zřejmé, že u zanedbávající výchovy má deset bodů a výše pouze 6 respondentů ze skupiny A. Ze skupiny B má deset a více bodů u tohoto stylu výchovy 12 respondentů. Ve skupině A pak nejvíce prvků z tohoto výchovného stylu využívají tři respondenti, ale vždy v kombinaci s dalším výchovným stylem. Ve skupině B je zastoupení zanedbávající výchovy vyšší. Zanedbávající výchovu využívají tři respondenti. Pět respondentů využívá nejvíce prvků ze zmíněného výchovného stylu, ale v kombinaci s dalším stylem. Zbývající čtyři respondenti mají sice vyšší bodové hodnocení, ale zanedbávající výchova není jejich primárně preferovaným stylem. Zanedbávající výchova se vyznačuje chladným postojem k dítěti, nenáročností, svobodou a absencí odměn a trestů. Hloucalová (2016) uvádí, že odměny ve výchově nejsou využívány 2% respondentů z jejího výzkumu. Tresty nevyužívá 12% respondentů. Výsledky zanedbávajícího stylu lze porovnat s výsledky Hrazdilové (2019), která mapovala výchovné styly dle modelu devíti polí. Domnívám se, že zanedbávající výchova by mohla být posouzena v kontextu liberální výchovy s nezájmem o dítě. Z porovnání dat vyplývá, že zastoupení daného výchovného stylu je podobné. Hrazdilová (2019) uvádí, že tento výchovný styl využívá 8,7 procent respondentů z jejího výzkumného vzorku. V případě mé diplomové práce tento výchovný styl využívá 7,5% respondentů ze skupiny B. Výsledky jsou tedy velmi podobné.

## 6 ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zmapovat aplikaci výchovných stylů u osob ohrožených sociálním vyloučením, konkrétně u osob spolupracujících se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi. Získaná data byla porovnáována se situací v rodinách nespolupracujících s touto službou. Tento cíl byl splněn prostřednictvím praktické části diplomové práce, která byla realizována prostřednictvím dotazníkového šetření u obou skupin rodičů. Kvantitativní model práce zprostředkoval přehled o tom, jaké výchovné styly jsou ve zmíněných skupinách aplikovány.

Dílčí cíle diplomové práce byly zaměřeny na vytvoření přehledu v teoretickém konceptu rodiny, ohrožené rodiny, výchovy, výchovných stylů a sociálního vyloučení. Tohoto cíle bylo dosaženo prostřednictvím teoretické části, která se zaměřovala na odbornou terminologii zmíněných pojmů. Teoretická část podává čtenáři ucelený přehled o podobě současné rodiny, typologii rodin a funkcích, které by měla plnit. Teoretický segment práce představil i problematiku sociálního vyloučení jakožto fenoménu zasahující nejen jednotlivce, ale právě i rodiny, které nazýváme též jako rodiny ohrožené. V dané kapitole byla část věnována i prevenci, která slouží jako nástroj pro předcházení sociálnímu vyloučení a problémům s tím spojeným. Třetí kapitola byla věnována výchovnému procesu se všemi jeho specifiky. Tato kapitola představila roli vychovatele, vychovávaného i prostředí ve výchovném procesu. Teoretická část též charakterizuje cíle, metody, prostředky výchovy a specifika výchovy dítěte ve školním období, na jejichž rodiče bylo dotazníkové šetření zaměřeno. Následující část se věnovala specifikaci výchovných stylů dle různé odborné literatury. Teoretická část se konkrétněji věnovala klasifikaci výchovných stylů Škoviery a Murínové (2012), která byla primárním teoretickým základem této práce. Zmínění autoři při tvorbě své klasifikace vycházeli z Pilkiewicze (1980), jehož klasifikaci výchovných stylů rozšířili zejména o nástroj na měření výchovných stylů, který byl v této práci použit.

Zmíněný nástroj na měření výchovných stylů posloužil pro dosažení cíle praktické části, který spočíval ve zmapování výchovných stylů v rodinách s dítětem, které již zahájilo školní docházku. Jak již bylo zmíněno, tento výzkum byl realizován u dvou skupin rodičů. První skupina byli rodiče nespolupracující se sociálně aktivizační službou a druhá skupina byli rodiče, kteří jsou klienty této služby. Dotazníkové šetření bylo zároveň zaměřeno i na sociální vyloučení, kdy respondenti popisovali svou představu o tomto fenoménu a následně byli dotazováni, zda se cítí ohroženi sociálním vyloučením. Výzkumný vzorek tvořilo 80 rodičů. V rámci praktického segmentu práce byly následně prezentovány zjištěné výsledky

prostřednictvím grafů či tabulek, které byly popsány pomocí absolutních a relativních četností. V poslední fázi praktické části byly prezentovány dvě tabulky mapující aplikaci výchovných stylů v daných skupinách. V diskusi byly zjištěné výsledky porovnávány v kontextu skupin rodičů a zároveň i s dalšími výzkumy.

Z diplomové práce bylo zjištěno, že nejvíce uplatňovaným výchovným stylem je výchova přes úspěchy, která měla velké zastoupení v obou skupinách. Z výsledků vyplynulo, že jediný výchovný styl, který je určitým způsobem závislý na ohrožení sociálním vyloučením rodiny, je styl demokratický. Tento styl se ve skupině rodičů nespolupracujících se sociálně aktivizační službou objevil častěji než ve druhé skupině, což potvrdilo i statistické ověření hypotéz. Je zajímavé, že ve skupině rodičů ohrožených sociálním vyloučením se o něco častěji objevují výchovné styly spojené s hostilitou. Rozdíly však nejsou tak zásadní, aby mohly být potvrzeny i statisticky. Lze poukázat i na zajímavost kombinací výchovných stylů v obou skupinách. Někteří respondenti kombinují akceptující styly s hostilními. Někteří z respondentů dokonce kombinují i více než dva výchovné styly.

Závěrem lze konstatovat, že výsledky této práce poukazují na fakt, že výchovné styly jsou napříč skupinami užívány poměrně rovnoměrně. Pouze demokratický výchovný styl je využíván častěji ve skupině rodičů nespolupracujících se sociálně aktivizační službou a projevuje se zde závislost mezi výchovným stylem a ohrožením sociálním vyloučením rodiny. Ve zbylých výchovných stylech se prokreslují rozdíly, které však nejsou natolik zásadní, aby bylo možné potvrdit závislost mezi výchovným stylem a ohrožením sociálním vyloučením.

Domnívám se, že tato diplomová práce poskytuje ucelený přehled odborné terminologie v oblastech souvisejících s výchovou, výchovnými styly a sociálním vyloučením. Věřím, že by tato práce mohla být informačním přínosem pro laickou veřejnost, ale i odborníky v různých oblastech, které zajímá problematika sociálního vyloučení rodin a výchovy dětí v těchto rodinách. Výsledky této práce poukázaly na fakt, že demokratický styl výchovy je závislý na sociálním vyloučení rodiny. Toto zjištění by jistě bylo hodno dalšího, rozsáhlejšího výzkumu, kde by bylo možné zjišťovat důvody, proč je demokratický výchovný styl využíván v této skupině méně než ve skupině rodičů nespolupracujících se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi. Zároveň tato diplomová práce přinesla poznatky o tom, že sociální vyloučení do výchovných stylů nezasahuje až takovou mírou jakou by se dalo předpokládat. I zkoumání tohoto jevu by bylo možné dále rozšířit v podobě zaměření se na to, co je tedy zásadnějším určujícím faktorem volby výchovného stylu v daných rodinách.

V kontextu resocializační pedagogiky vnímám přínos práce ve zjištění, jaké výchovné styly aplikují rodiče ohrožené sociálním vyloučením. Tento přehled může být předpokladem pro zvyšování kvality práce s rodinami ohroženými sociálním vyloučením v kontextu výchovy dětí v daných rodinách.

Vzhledem k tomu, že se práce zabývá problematikou výchovy dítěte, ráda bych, aby byla práce přínosem i pro rodiče. Její přínos pro rodiče vnímám zejména v poskytnutí přehledu různých výchovných stylů, prostředků a metod výchovy, který může být nápomocen při vytvoření teoretického rámce vlastního výchovného stylu rodiče. Vzhledem k důležitosti kooperace rodiče s dítětem ve výchově bych závěrem ráda uvedla odkazy dětí pro jejich rodiče. Odkazy byly zpracovány dle analýzy „*Děti v České republice 1996*“, která byla zpracována Českým výborem pro UNICEF (in Škoviera a Murínová, 2012, s. 97). Odkazy jsou v pro větší přehlednost uvedeny v příloze.

## 7 POUŽITÁ LITERATURA

- ARNOLDOVÁ, Anna. *Sociální péče*. Praha: Grada Publishing, 2016. 320 s. ISBN 9788024751481.
- BABČANOVÁ, Anna. *Výchovné styly v současných rodinách s dětmi plnicími povinnou školní docházkou*. Pardubice, 2022. 74 s. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá láska: o křehkosti lidských pout*. Praha: Academia, 2013. XXI. století. 156 s. ISBN 978-80-200-2270-7
- BENDL, Stanislav. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- BERTINI, Kristine. *Sendvičová rodina: souběžná péče o malé děti a seniory*. Praha: Portál, 2013. 216 s. ISBN 978-80-262-0478-7
- CAJTHAMLOVÁ, Kateřina. *Abeceda moderního rodiče*. Praha: Vyšehrad, spol. s. r. o., 2017. 400 s. ISBN 978-80-7429-913-1.
- CALTOVÁ HEPNAROVÁ, Gabriela. *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí - pohled do rodinného zázemí*. Brno: Paido, 2020. 150 s. ISBN 9788073152710.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011, 272 s. ISBN 978 80-247-2993-0.
- ČADA, Karel. *Analýza sociálně vyloučených lokalit*. In: Gac.cz [online]. Praha, 2015 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/Analýza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_GAC.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analýza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf)
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 656, ISBN 978-80-7367-273-7.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- DLOUHÁ, Vendula. *Odměny a tresty ve výchově*. Ostrava, 2014. 55 s. Bakalářská práce. Ostravská Univerzita v Ostravě.

- DOLEJŠ, Martin, OREL Miroslav. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 107 s. ISBN 978-80-244-5252-4.
- DUKOVÁ, Ivana, Martin DUKA a Ivanka KOHOUTOVÁ. *Sociální politika*. Praha: Grada, 2013. 200 s. ISBN 978-80-247-3880-2.
- DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). 246 s. ISBN 978-80-247-5039-2.
- FABIÁN, Petr. *Možná to jde i jinak: teorie a metody v sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. 174 s. ISBN 9788075603685.
- FÍŠEROVÁ, Vlasta. *Rodina*. In: Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2018 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Rodina>
- GABURA, Ján. *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. Bratislava: Iris, 2012, 318 s. ISBN 978-80-89256-95-2
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2.vyd. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HAŠKOVÁ, Hana. *Vlastní cestou?: životní dráhy v pozdně moderní společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2014. Studie (Sociologické nakladatelství). 397 s. ISBN 978-80-7330-258-0.
- HAVIGER, Jiří, Jana Marie HAVIGEROVÁ a Irena LOUDOVÁ. *Lexikální stopa pojmu rodina: využití analýzy sítí, frekvenční analýzy a otevřeného kódování pro výzkum implicitních teorií rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 134 s. ISBN 978-80-7435-429-8.
- HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Vyd. 6., přeprac. Praha: Karolinum, 2015. 132 s. ISBN 9788024628431.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 2015 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). 312 s. ISBN 978-80-247-4675-3.

- HLOUCALOVÁ, Kristýna. *Odměny a tresty ve výchově*. Hradec Králové, 2016. 56 s. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové
- HOLEKOVÁ, Martina. *Výchovné styly v rodinách s dětmi předškolního věku*. Brno, 2014. 70 s. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně.
- HRAZDILOVÁ, Šárka. *Výchovné styly v rodině*. Brno, 2019. 68 s. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně.
- HUENE, Felisa M. *Family-farm Therap*. [online]. University of Nevada. Las Vegas, 2014. *People at risk of poverty or social exclusion*. European Commission online. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/sdg\\_01\\_10\\_esmsip2.htm](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/sdg_01_10_esmsip2.htm)
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANIŠ, Kamil, LOUDOVÁ Irena. *Vybraná témata z teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 163 s. ISBN 978-80-7435-113-6.
- JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). 280 s. ISBN 978-80-271-0096-5.
- JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 120 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KALEJA, M. *Sociologie dětství a dítěte*. Opava: Fakulta veřejných politik Slezské univerzity v Opavě, 2019. 142 s. ISBN 978-80-7510-347-5
- KANTOROVÁ, Jana, 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. 184 s. ISBN 978-80-7409-030-1.
- KELLER, Jan. *Exkluze jako sociální problém a jako otázka metodologická*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. 60 s. ISBN 978-80-7464-490-0.
- KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 115 s. ISBN 978-80-210-7077-6
- KRAČMEROVÁ, Dita. *Výchovný styl současné rodiny*. Zlín, 2017. 82 s. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- KRAUS Blahoslav. *Teorie výchovy*. 1. vyd. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2011. 88s. ISBN 978-80-87182-04-8

- KRTIČKOVÁ, Kateřina, 2021. *Výchovné problémy v dysfunkčních rodinách. Šance dětem* [online]. 12. 03. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/vychovneproblemy-v-dysfunkcnich-rodinach>
- KUCHAŘOVÁ, Věra, Jana BARVÍKOVÁ, Sylva HÖHNE, Olga NEŠPOROVÁ a kol. *Zpráva o rodině 2020*. Praha: VÚPSV, 2020. 251 s. ISBN 978-80-7416-379-1.
- KUNHARTOVÁ, M., POTMĚŠIL M., POTMĚŠILOVÁ P. *Náročné otcovství*. 220 s. 2017 ISBN 978-80-246-3600-9
- KVITOVÁ, Klára. *Transgenerační přenos stylu výchovy uvnitř rodiny*. Zlín, 2022. 65 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Vyd. 2., Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 248 s. ISBN 978-80-86723-93-8.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223 s. ISBN 8004252362
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém?* Vyd. 7. Praha: Portál, 2012, 124 s. ISBN 978-80-262-0133-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 3. Vydání. Praha: Vyšehrad, 2017. 353 s. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. 144 s. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2014. 214 s. ISBN 978-80-262-0522-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 171 s. ISBN 978-80-262-0697-2.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 134 s. ISBN 80-85850-24-9.
- MIKULKOVÁ, Milena. *Hlavu vzhůru po rozvodu?!: cesta k fungujícímu rodičovskému týmu*. Praha: Grada Publishing, 2021. 232 s. ISBN 978-80-271-1702-4.



- Modely sociálních služeb - Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. In: *MSK.cz* [online]. 2020 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: [https://www.msk.cz/assets/temata/eu/model\\_13\\_socialne-aktivizacni-sluzby-pro-rodiny-s-detmi.pdf](https://www.msk.cz/assets/temata/eu/model_13_socialne-aktivizacni-sluzby-pro-rodiny-s-detmi.pdf)
- MPSV, *Metodická příručka typologie situací a služeb pro rodiny s dětmi* [online]. Olomouc: Sociotrendy, 2015 [cit. 2023-03-20]. 325 s. ISBN 978-80-87742-13-6. Dostupné z: <http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/Typologie-sluzeb-pro-rodiny-s-detmi.pdf>
- MPSV, *Sociální začleňování* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/socialni-zaclenovani>
- NEDOMANSKÁ, Darina. *Výchovné styly v rodině osamělých matek*. Brno, 2020. 55 s. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně.
- PELCOVÁ, Naděžda, Lea KVĚTOŇOVÁ. *Stejně a jiné ve filosofické a speciálněpedagogické reflexi: inkluzivní škola*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. 334 s. ISBN 978-80-7603-036-7.
- PEMOVÁ, Terezie, PTÁČEK Radek. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Praha: Grada Publishing, 2016. 200 s. ISBN 978-80-247-5695-0.
- PILKAUSKAS, Natasha. V., Mariana AMORIM, Rachel E. DUNIFON (2020). Historical Trends in Children Living in Multigenerational Households in the United States: 1870–2018. *Demography*, 57 (6), 2269–2296 Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s13524-020-00920-5>
- PÖSLOVÁ, Blanka. *Tolerantní výchova*. Praha: Grada, 2020. 152 s. ISBN 978-80-271-0622-6.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PROKEŠOVÁ, Miriam, 2013. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada a kol. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 294 s. ISBN 978-80-210-8460-5.

- RIVA, Paolo a Jennifer ECK. *Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact*. Springer International Publishing. Switzerland, 2016. 295 s. ISBN 9783319330310.
- RYCHTEROVÁ, Tereza. *Výchova dítěte v problémové rodině*. České Budějovice, 2022. 56 s. Bakalářská práce. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích.
- SEKERA, Ondřej. *Rodina v nečase*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7368-877-6
- SEKOT, Aleš. *Rodiče a sport dětí*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2019. 125 s. ISBN 978-80-210-9293-8.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2012. 224 s. ISBN 978-80-262-0217-2.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). 368 s. ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠÁMALOVÁ, Kateřina, VOJTÍŠEK Petr. *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*. Praha: Grada, 2021. 456 s. ISBN 978-80-271-2195-3.
- ŠKOVIERA, Albin, MURÍNOVÁ L'ubica. *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti*. Bratislava: FICE - Národná sekcia v SR, 2012. 99 s. ISBN 978-80-969253-5-3.
- ŠŤASTNÁ, Jaroslava. *Když se řekne komunitní práce*. Praha: Karolinum, 2016. 116 s. 978-80-246-3390-9
- ŠTÍPEK, Petr, 2011. *Dítě na zabití: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Praha: Portál. 199 s. ISBN 978-80-7367-981-1.
- ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum, 2014. 402 s. ISBN 978-80-246-2558-4.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Výchova neprůbojných a uzavřených dětí*. Praha: Grada, 2022. 192 s. ISBN 978-80-271-3097-9.
- ŠVAŘÍČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, Radmila, SOBOTKOVÁ Irena. *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2018. ISBN 318 s. 978-80-7553-638-9

TAUCHAMNOVÁ, Michaela. *Dopad hyperprotektivní výchovy na vnímání třídního klimatu u žáků 2. ročníku střední školy*. Brno, 2011. 78 s. Diplomová práce. Masarykova Univerzita v Brně.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

TICKELLM, Dame Clare. *Families with Multiple Problems*. [online]. RSA, 2012. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.bl.uk/collection-items/families-with-multiple-problems-plugging-the-gap>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 9788024621531.

Zákon 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). In: *Sbírka zákonů*. 23. 04. 2008. ISSN 1211-1244

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů*. 14. 03. 2006. ISSN 1211-1244

Zákon č. 372/2011 Sb. o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách). In: *Sbírka zákonů*. 06. 11. 2011. ISSN 1211-1244

Zákon č. 373/2011 Sb. o specifických zdravotních službách. In: *Sbírka zákonů*. 06. 11. 2011. ISSN 1211-1244

Zákon č. 48/1997 Sb. o veřejném zdravotním pojištění a o změně a doplnění některých souvisejících zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 07. 03. 1997. ISSN 1211-1244

ŽLÁBKOVÁ, Kristýna. *Percepce sociálního vyloučení obyvateli sociálně vyloučených lokalit*. České Budějovice, 2021. 50s. Bakalářská práce. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích.

ŽUMÁROVÁ, Monika. *Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí*. In: *Pedagogika.sk* [online]. s. 184-196 [cit. 2023-03-20]. ISSN 1338-0982. Dostupné z: [http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-3/studia\\_zumarova.pdf](http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-3/studia_zumarova.pdf)

## **8 PŘÍLOHY**

Příloha A: Dotazník na podobu výchovných stylů v rodinách ohrožených sociálním vyloučením.....	108
Příloha B: Dvacet odkazů rodičům od jejich dětí.....	113





**13. Nechci vodit dítě za ručičku. Když se ze školy dozvím, že se špatně učí nebo chová, tak ho prostě potrestám.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**14. Nechávám to na dítěti – kdy a jak moc se mu chce učit. Nehodlám ho do ničeho nutit, ani ho trestat nebo odměňovat.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**15. Když se na dítě rozzlobím, potrestám ho. Ono vždycky ví, že si to za něco zasloužilo.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**16. Když se dobře učí a má dobré známky, chválím ho a snažím se ho i nějak odměnit.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**17. I když se neučí dobře a nemá ve škole dobré známky, snažím se ho nějak odměnit.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**18. Odměňuji dítě „jen tak“, když chci sobě a jemu udělat radost – nespojuji to s nějakými jeho zásluhami.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**19. Za práce, které dítě dělá v domácnosti, za učení a školní výsledky ho chválím.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**20. Trestám dítě, aby si uvědomilo nejen to, že si nedostatečně plnilo své povinnosti, ale i to, že mi na něm záleží.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**21. Ani semnou se život nemazlil. I pro moje dítě platí: Jakékoli neplnění úkolů si zaslouží trest.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**22. Dítě má dost rozumu na to, aby se o svoje povinnosti staralo samo. Když mám čas, zkontroluji ho, a když nejsem spokojený, potrestám ho.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**23. Myslím si, že toho má moje dítě ve škole příliš mnoho, že za jeho vědomosti jsou zodpovědní učitelé. Z toho důvodu ho nebudu ještě doma nahánět, aby se učil.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**24. Zásadně svému dítěti nic nezakazuji, ale když dostanu nervy, tak ho potrestám.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**25. Snažím se dítě přesvědčit, že jeho zájmy, zručnosti a vědomosti jsou z hlediska uplatnění v životě důležité.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**26. Snažím se, aby moje dítě chodilo aspoň do školy, a kontroloji to, protože je to povinná školní docházka.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**27. Respektuji jeho svobodné rozhodnutí. K ničemu ho nenutím. Ono to vždycky nějak dopadne.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**28. Když si dítě neplní povinnosti a nedodržíje dohodnutá pravidla, tak ho potrestám.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |



**29. O pravidlech se nediskutuje. Já své dítě přece znám a nejlépe vím, co opravdu potřebuje.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**30. Dítě si má uvědomit svoje povinnosti a plnit je. Já nemám na nic víc čas, jen na to, abych kontroloval plnění těchto povinností.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**31. Dítě nemá nic jiného na práci, jen to, aby se dobře učilo. Když zjistím, že něco není v pořádku, potrestám ho.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**32. Nejsem nějaký krotitel a dítě není cvičené zvíře v cirkuse, abych ho trestal nebo odměňoval.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

**33. Moje dítě si vystačí samo, už mě nepotřebuje. Ale když zapomene, kdo je doma pánem, potrestám ho.**

- |          |                |          |
|----------|----------------|----------|
| a) Nikdy | b) Výjimečně   | c) Občas |
| d) Běžně | e) Velmi často |          |

## **Příloha B: Dvacet odkazů rodičům od jejich dětí**

*„1. Nerozmažujte mě. Vím dobře, že bych neměl dostat všechno, oč si řeknu – já vás jen zkouším.*

*2. Nebojte se být přísní a pevní. Mám to raději – cítím se tak bezpečněji.*

*3. Nedovolte, abych si vytvořil špatné návyky. Musím spoléhat na vás, že je včas odhalíte.*

*4. Nedělejte ze mě menšího, než jsem. Nutí mě to, abych se choval nesmyslně jako „velký“.*

*5. Nehubujte, nenadávejte a nedomlouvejte mi na veřejnosti. Daleko víc na mě zapůsobí, když se mnou promluvíte v klidu a soukromí.*

*6. Nevnučujte mi, že mé chyby jsou těžké hříchy. Nabourává to můj smysl pro hodnoty.*

*7. Nenechte se příliš vyvést z míry, když řeknu, že vás nemám rád/a. Nejste to vy, koho nenávidím, ale vaše moc, která mě ohrožuje.*

*8. Nechraňte mě před všemi následky mého jednání. Potřebuji se někdy naučit snášet obtíže a bolest.*

*9. Nevěnujte přehnanou pozornost mým drobným poraněním a bolístkám. Dokážu se s nimi vyrovnat.*

*10. Nesekýrujte mě. Musel bych se bránit tím, že budu „hluchý“ a budu dělat mrtvého brouka.*

*11. Nedávejte ukvapené sliby. Pamatujte si, že se cítím mizerně, když se sliby nedodrží.*

*12. Nezapomínejte, že se nedokážu vždycky vyjádřit tak, jak bych chtěl. Nejsem proto někdy zcela přesný a nebývá mi rozumět.*

*13. Nepokoušejte nadměrně mou poctivost. Dostanu strach a pak lžu.*

*14. Nebud'te nedůslední. To mě úplně mate.*

*15. Neříkejte mi, že mě nemáte rádi. I když někdy dělám příšerné věci.*

*16. Neříkejte, že mé obavy a strach jsou hlouposti. Pro mne jsou hrozivě skutečné a hodně pro mě znamená, když se mi snažíte porozumět.*

*17. Nesnažte se mi namluvit, že jste dokonalí a bezchybní. Hrozně mě šokuje, když zjistím, že to tak není.*

*18. Nikdy si nemyslete, že je pod vaši důstojnost se mi omluvit. Po upřímné omluvě se můj vztah k vám stává ještě vřelejší.*

*19. Nezapomínejte, jak rychle dospívám. Je to určitě těžké, držet se mnou krok, ale prosím, snažte se.*

*20. Nezapomeňte, že nemohu dobře vyrůst bez spousty lásky a laskavého porozumění. Ale to vám nemusím říkat, že ne?“*