

Vliv odměn a trestů v dětství na odměňování a trestání vlastních dětí

Bc. Kateřina Bartoňová

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina BARTOŇOVÁ**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vliv odměn a trestů v dětství na odměňování
a trestání vlastních dětí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti psychologie a pedagogiky.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace smíšeného výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BIDDULPH, S. Tajemství výchovy šťastných dětí. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-334-X.

ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

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

MATĚJČEK, Z. Po dobrém nebo po zlém? Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.

VANIČKOVÁ, E. Tělesné tresty dětí. Definice, popis, následky. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Jiří Musil, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

14. ledna 2010

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2010

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.4.2010.

.....Barboňová.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce postihuje problematiku odměňování a trestání v rodině. Konkrétněji pak následný přenos těchto zkušeností s odměnami a tresty z dětství na uplatňování těchto výchovných prostředků v rodině, kterou jedinci sami založí. Teoretická část se zaměřuje obecně na problematiku výchovy, dále pak proces socializace v rámci rodiny a samozřejmě samotné odměny a tresty. Praktická část poté v širších souvislostech rozebírá rozdílnost mezi způsobem výchovy v dětství a následným uplatňováním odměn a trestů u vlastních dětí.

Klíčová slova: Druhy odměn, druhy trestů, funkce odměn, funkce trestů, odměny, pravidla odměňování, pravidla trestání, rodičovské postoje, rodina, rodinná výchova, socializace, sociální učení, transgenerační přenos, tresty, výchova, výchovné styly, vývojové etapy dítěte, zákony socializace.

ABSTRACT

The thesis is being devoted to problems of rewards and punishment in family. Specifically on transmission between rewards and punishments in childhood and application of these educations means in own family. The theoretical part focuses on education issues, process of socialization in family and of course on rewards and punishments. The practical part discusses disparity between style of education in childhood and application of rewards and punishments for their own children.

Keywords: Types of rewards, types of punishments, function of rewards, function of punishments, rewards, rules of rewards, rules of punishments, parentel attitudes, family, family education, socialization, social learning, transgeneration transmission, punishments, education, styles of education, developmental stages of children, laws of socialization.

Chtěla bych touto cestou poděkovat panu prof. PhDr. Jiřímu Musilovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi ochotně udílel v době sestavování diplomové práce. Současně také děkuji své rodině a nejbližším za jejich trpělivost a podporu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVA	12
1.1 RODINNÁ VÝCHOVA A JEJÍ VÝZNAM PRO ROZVOJ JEDINCE.....	14
1.2 VÝCHOVNÉ STYLY RODIČŮ.....	16
1.3 RODIČOVSKÉ POSTOJE	19
2 RODINA JAKO HLAVNÍ SOCIALIZAČNÍ JEDNOTKA.....	21
2.1 SOCIALIZACE, SOCIÁLNÍ UČENÍ V RODINĚ	22
2.2 ZÁKONY SOCIALIZACE, SOCIÁLNÍHO UČENÍ	24
2.3 SOCIALIZACE V JEDNOTLIVÝCH ETAPÁCH VÝVOJE.....	27
3 ODMĚNY A TRESTY	30
3.1 ODMĚNY	31
3.1.1 Funkce odměn	32
3.1.2 Pravidla udílení odměn a jejich druhy.....	33
3.2 TRESTY	35
3.2.1 Funkce trestů	37
3.2.2 Pravidla udílení trestů a jejich druhy.....	39
3.2.3 Psychické a tělesné trestání	43
3.3 VLIV ODMĚN A TRESTŮ V JEDNOTLIVÝCH ETAPÁCH VÝVOJE DÍTĚTE.....	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 CÍLE A METODY VÝZKUMU	47
4.1 CÍLE VÝZKUMU	47
4.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	47
4.2.1 Typ výzkumu.....	47
4.2.2 Výzkumný problém.....	48
4.2.3 Proměnné.....	48
4.2.4 Hypotézy	48
4.2.5 Výzkumný vzorek	49
4.2.6 Použité nástroje	49
5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	51
5.1 KVANTITATIVNÍ ČÁST.....	51
5.2 KVALITATIVNÍ ČÁST	85
6 DISKUZE VÝSLEDKŮ.....	89
ZÁVĚR	91
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	93
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	95

SEZNAM GRAFŮ	96
SEZNAM TABULEK.....	99
SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je vliv odměn a trestů v dětství na odměňování a trestání vlastních dětí.

Odměny a tresty odjakživa patří k výchově dítěte. Přístup k těmto výchovným prostředkům prodělal během let řadu změn. Tato práce se proto snaží nejen obecně popsat tento fenomén ze současného pohledu, ale také hlouběji prozkoumat vztah mezi dětstvím jedince a jeho zkušenostmi s odměnami a tresty a následný přenos těchto zkušeností do vlastní rodiny.

Teoretická část se nejdříve zaměřuje na obecné vymezení termínu výchova, průběh výchovy v rámci rodiny, výchovný styl rodičů a rodičovské postoje. Další kapitola rozebírá rodinu jako hlavní socializační jednotku. Zabývá se pojmy socializace, sociálního učení v rodině, dále zákony socializace, sociálního učení a v neposlední řadě socializací jedince v jednotlivých etapách jeho vývoje. Kapitola třetí již vymezuje samotné termíny odměna a trest. Rozebrány jsou jak funkce, pravidla udílení, tak také druhy odměn či trestů. Na závěr je ještě popsán vliv odměn a trestů v jednotlivých etapách vývoje dítěte.

Praktická část se konkrétněji zaměřuje na rodiče, kteří mají potomky, a snaží se odhalit jejich přístup k odměnám a trestům. Avšak cílem této části není pouze popsat postoje rodičů k těmto dvěma výchovným prostředkům, ale také zjistit souvislosti mezi stylem výchovy rodiče v jeho dětství a následným uplatňováním odměn a trestů u vlastních dětí. Úkolem je odhalit, zda rodiče spíše cítí, že si sami našli cestičku k vlastnímu výchovnému stylu, či se v jejich způsobu zacházení s vlastními potomky významně podepsaly zážitky a zkušenosti z dětství.

Odměnami a tresty se zajisté zabývá řada odborné literatury, proto by se mohlo zdát, že zjišťovaná fakta jsou již dostatečně prozkoumána. Avšak co se týče výzkumných šetření, ty ve většině případů rozebírají hlavně tresty a to převážně v podobě fyzického ubližování. Málo které šetření se zabývá v obecnější rovině fenoménem trestů v měkčí formě a téměř minimálně odměnami. Tyto úkazy musí být zajisté dále zkoumány a rozebírány. Vždyť osobnost dítěte a následně pak dospělého jedince je tak komplikovaná a je velmi jednoduché tvrdit, že zákonitě musí daná studie dopadnout tak či onak. V této problematice existuje zajisté celá řada dalších vztahů a skutečností, které se snaží tato práce zkoumat a objevovat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

Tato kapitola se zaměřuje na termín a problematiku výchovy. Pokud se chceme v dalších kapitolách blíže zabývat vlivem odměn a trestů, je třeba tyto pojmy vztáhnout právě k výchově a něco si o ní říct. Hned na začátek se nám nabízí otázka: „Co to vlastně ona výchova je?“

Jak uvádí Říčan (2004) zajisté si řada jedinců představí pod „výchovou“ nějakou jednostrannou činnost, kdy rodič záměrně působí na dítě. Určitě se najdou i tací, kteří pod termínem výchova spatřují především kázání, jež k dětem proneseme, když provede něco, co nemá. Proces výchovy se však dotýká, dalo by se říci celoživotně, každého z nás. A zajisté není případem jednosměrného působení.

Existuje velké množství různých charakteristik a definic výchovy. Vyzdvihneme si některé z nich. Vezměme si například Pařízka (1994, s. 8), který uvádí: *„Výchova je záměrná, soustavná a cílevědomá činnost, sledující projektování a utváření člověka. Je to zvláštní druh lidské činnosti, zaměřené cíleně a organizovaně na utváření tělesných i duševních stránek člověka a to v souladu s požadavky a úkoly, které na něho klade společnost na určitém stupni historického vývoje. V jejím procesu si člověk osvojuje poznatky nashromážděné minulými generacemi, kulturní dědictví předcházejících pokolení, hodnotové orientace, společenské normy, jimiž jsou regulovány mezilidské vztahy, ale zároveň i metody řešení úkolů, které přináší život ve společnosti a způsoby chování, jimiž se člověk do společnosti integruje. Jedná se tedy o činnost sociální, mnohostranně společensky podmíněnou.“*

Blížkovský (1997, s. 23) definuje výchovu zase takto: *„Výchova je optimalizací člověka a jeho světa, je záměrným zdokonalováním uceleného, uvědomělého, aktivního tvůrčího vztahu člověka (lidí) k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. Výchova je cílevědomé rozvíjení osobnosti (sociální skupiny), jejích vztahů k světu vnějšími i vnitřními faktory jejího utváření a sebeutváření.“*

Psychologický slovník uvádí: *„Výchova je komplex specifických interakcí, probíhající mezi jedincem a sociálním časoprostorem, zejména chovancem a vychovatelem, orientovaný a působící záměrně a/nebo nezáměrně, soustavně a/nebo nahodile po celý život na (sebe) utváření sociokulturní osobnosti jedince podle potřeb a cílů sociálního útvaru, jehož je jedinec členem. Je součástí socializačního procesu, jímž se předává sociokulturní dědictví. Vychovatelem se rozumí soubor sociálních vlivů nejrozličnější povahy, reprezentovaný jedin-*

cem(-ci), sociální organizací, institucí, sociálními normami atp. Chovancem pak jedinec jako (sebe)vytvářející a (sebe)utvářející osobnost.“ (Geist, 2000, s. 333-334)

Pro upřesnění tohoto termínu si ještě uvedeme rozdělení termínu výchova do tří významových koncepcí dle Klaunera (In Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 262):

1. Normativní vymezení pojmu výchova – Výchova se tu rozumí takové jednání vychovatele, kterým působí na vychovávaného se záměrem dosáhnout určitého pozitivního cíle (normy) ve vývoji jeho osobnosti. Je zřejmé, že se tu předpokládá určitý hodnotový žebříček vychovatele, popř. i výchovného poradce.
2. Preskriptivní pojetí výchovy – Pojednává především o prostředcích (metodách), které jsou vhodné k dosažení stanovených cílů (přičemž tyto cíle leží mimo oblast vlastní vědy o výchově a jsou určovány spíše morálkou společnosti i užšího společenství rodiny, školy apod.).
3. Deskriptivní pojetí výchovy – Zkoumají se všechny ve skutečnosti nalezené postupy, jichž vychovatelé užívají, ať už vedou k žádoucím, či nežádoucím výsledkům. Nehodnotí se tedy, ale popisuje se – zájem je např. i o to, jak lze z dítěte vychovat bytost agresivní, panovačnou, sobeckou apod.

Pokud bychom chtěli termín výchova ještě více přiblížit a zjednodušit dalo by se říct, že výchovu bychom mohli považovat za záměrnou a spontánní. Výchova záměrná dle Langmeiera a Krejčířové (2008) je záměrné působení vychovatele na vychovávaného s předpokladem, že vychovatel sleduje určitý výchovný cíl, k němuž chce vychovávaného dovést, a že k tomu po úvaze používá výchovných prostředků, které pokládá za nejvhodnější a jimiž mohou být – poučení, vysvětlení a rovněž také odměny s tresty různého druhu. Záměrná výchova je především základem práce pro učitele, ale neobejdeme se bez ní také v rodině, i když cíle a prostředky nejsou zcela jednoznačně a pevně vymezeny. Rodiče zhruba vědí jak těchto cílů dosáhnout, a to i na základě zkušenosti z vlastního dětství, kdy oni sami byli v roli vychovávaných.

Mnohdy však bývá výchova chápána v širším smyslu jako spontánní (bezděčná). V tomto případě se jedná o působení jednoho člověka na druhého, při němž dochází k nějaké změně jeho osobnosti. Cíle a prostředky výchovy jsou většinou vymezeny hodně široce. Toto vymezení také uznává, že nejen rodiče ovlivňují své děti, ale taktéž děti působí na své rodiče. Jedná se tedy o proces vzájemné interakce (Langmeier, Krejčířová, 2008).

Jak bylo uvedeno již výše – vysvětlení, charakteristik a definic výchovy existuje celá spousta. V dalších kapitolách této práce se více zaměříme na již zmiňované výchovné prostředky, kterými je právě odměna a trest. Avšak než se dostaneme konkrétně k odměnám a trestům, je potřeba si ještě více přiblížit rodinnou výchovu ne se zastavit na pouhém výčtu definic, a taktéž je třeba si uvědomit, že každý s rodičů upřednostňuje při své výchově nějaký výchovný styl a zaujímá určité rodičovské postoje.

1.1 Rodinná výchova a její význam pro rozvoj jedince

Jak bylo již řečeno, ve spoustě výchovných situací vychází celá řada rodičů právě z hodnot, jež byly preferované v jejich vlastní rodině, ale taktéž z jiných zkušeností, s kterými se setkali během života. Základem při výchově dítěte je, aby byly správně stanoveny cíle výchovy, které by měly vycházet ze tří hlavních aspektů a to: zásady zralosti (pohotovosti), zásady kontinuity a zásady individualizace (Langmeier, Krejčířová, 2008). Z psychologického hlediska je velmi důležité, aby byly uspokojovány základní duševní potřeby dítěte.

Jak uvádějí Matějček s Langmeierem (1981) k tomu, aby byly uspokojeny základní duševní potřeby dítěte, je třeba, aby se po duševní stránce vyvíjelo dobře a zdravě. Tyto potřeby jsou samozřejmě nejlépe splňovány v normálně fungující rodině. Avšak duševní potřeby nás doprovázejí pouze v dětství, ale po celý život. V dítěti leží pokračování rodičovského života nejen po biologické stránce, ale dále se také vyvíjí to, co mu rodiče dali prostřednictvím své výchovy. Stěžejním znakem rodinné výchovy je utváření hlubokých a trvalých citových vztahů mezi dítětem a vychovatelem.

Základní psychické potřeby musejí být taktéž uspokojovány v pravý čas a v náležité míře, aby se člověk mohl po duševní stránce vyvíjet zdravě. Proto si vytyčme tři stěžejní duševní potřeby. První z nich je potřeba určitého přívodu podnětů z okolí neboli stimulace. Dostává-li se dítěti podnětů v náležitém množství, je připraven k činnosti, k práci, k učení a k životu ve společnosti i se všemi jejími nároky. Druhou potřebou je potřeba řádu a „smyslu ve věcech“. Třetí je potřeba životní jistoty. Její náležité uspokojení umožňuje člověku, aby se osvobodil od úzkosti a strachu. Pro děti to znamená vědomí, že někam patří, že je má někdo rád (Matějček, 2000).

Jak již bylo uvedeno, od rodiny přebírá dítě řadu vztahů a postojů. Dítě si přes rodinu vytváří vztah k rozličným hodnotám, má zde samozřejmě také plno vzoru jak se chovat, atd. A taktéž se zde poprvé setkává s tím, jak zacházet s odměnami a tresty. Samozřejmě není příliš snadné zacházet s odměnami či tresty s nějakou vypočítanou dokonalostí či účelností. V rodině se mnohdy setkáme s tresty, které nejsou udíleny s chladnou myslí, mohou být výsledkem hněvu, reakcí na všelijakou urážku, projev nedostatečného sebeovládání ve vztahu k dítěti. Taktéž odměny jsou mnohdy udělovány jen pro nic za nic, bez zásluhy, zkrátka jen za účelem mít radost z toho, že můžeme udělat taktéž někomu radost (Matějček, Langmeier, 1981).

„Rodina je společenství, kde se sdílí čas, prostor, úzkost i naděje, kde se soužitím všichni „učí pro život“, kde všichni dávají i přijímají, kde formulují svou osobnost a mají možnost zrát k moudrosti.“ (Matějček, Langmeier, 1981, s. 220).

Jak uvádí Raser (2000) výchova není jen řada technik a manipulací, abychom někoho ovládali, jedná se o zvláštní vztah mezi vychovatelem a dítětem. Avšak získat si nějaký trvalejší vliv v tomto procesu je velmi obtížné. Toho lze dosáhnout pouze účinným vzájemným ovlivňováním čili interakcí. Ta umožňuje rodiči a dítěti úspěšné navázání a udržení vztahu. Každý takový výchovný vztah v sobě zahrnuje dvě hlavní součásti. První z nich je funkční vztah – ten v sobě nese kázeň, vedení, budování psychiky dítěte, vzdělávání, pravidla, zařazování do společnosti. Druhou složkou je osobní vztah – ten obsahuje péči, lásku, úctu, žertování, popovídání a přátelství. Obě dvě tyto stránky je třeba rozlišovat a není vhodné soustředit se příliš pouze na jednu z nich.

Že výchova není vůbec jednoduchým procesem, je zajisté zřejmé každému z nás. Proto bychom zde uvedli šest návrhů, jak je možné postupovat při výchovném procesu. Jako první je třeba určit přesné hranice dříve, než bude rodič vyžadovat jejich dodržování. Dítě se tak dozví, co je přijatelné, a co nikoliv dříve, než bude za plnění těchto pravidel zodpovědný. Za druhé: Když je rodič vyzván dítětem na souboj, měl by reagovat s důvěryhodnou rozhodností. Pokud již dítě chápe, co se do něj žádá, mělo by se tak také chovat. V případě jeho vzdorovitosti je třeba, aby si rodiče zachovali chladnou hlavu a „vyhráli“ tento boj za každou cenu. Za třetí by měli rodiče rozlišovat úmyslnou neposlušnost a dětskou nezodpovědnost. V tomto případě musí jednat rodiče velmi citlivě, aby dítě nedostalo nějaký výprask za chování, jež není úmyslně neposlušné (např. pokud dítě zapomene vynést odpadky). Za čtvrté: Po ukončení konfliktu s dítětem (týká se to především dětí do sedmi let) by

měli rodiče dítě ujistit o své lásce a vysvětlit jím ještě jednou svůj postoj. Za páté: Rodiče by neměli od dětí požadovat nemožné, pokud ví, že dítě na to nemá. Takové chování může totiž u dítěte vyvolat nenapravitelné škody v citovém životě. A konečně za šesté: Zdravé vztahy mezi rodiči a dětmi charakterizuje opravdová láska a pochopení, i když se zajisté rodiče nevyhnou určitým chybám a omylům (Dobson, 1995).

Rodičovská výchova je velmi důležitá a stěžejní jak pro život dítěte v mládí v rodině, tak pro jeho celý další vývoj mimo rodinu a jeho přístup k vlastním potomkům. Proto je třeba si uvědomit, že rodinná výchova vtiskuje dítěti a jeho celému budoucímu životu nenahraditelný význam.

1.2 Výchovné styly rodičů

Každý rodič používá při výchově svých potomků určitý styl výchovy. Určitě není možné zcela jednoznačně říci, že tento rodič spadá do té a té škatulky a používá ten a ten styl, zatímco jinému rodiči zcela odpovídá zase styl jiný. Avšak zajisté se každý rodič svým způsobem výchovy blíží k určitému modelu. Výchovnými styly se taktéž zabývala řada pedagogů či psychologů a vznikla celá řada různých členění.

Tab. 1. *Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, Mareš, 2001, s. 306)*

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

Výchovnými styly se například zabývali Čáp s Boschekem. Tito dva pánové rozpracovali model devíti polí, kde formu způsobu výchovy v rodině určuje kombinace dimenze výchovného řízení a emočního vztahu. K modelu devíti polí byl vytvořen obrázek (viz výše), jež dobře vystihuje toto členění a pomůže rodičům či ostatním vychovatelům najít onu výchovnou rovinu, ve které se pohybují.

Na základě svých poznatků a experimentu rozdělil naopak Lewin (In Čáp, 1997, s. 332) výchovné styly do tří hlavních kategorií:

1. Při autokratickém (autoritativním, dominantním) řízení vychovatel mnoho rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy.
2. Při slabém řízení (liberální výchově) vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění.
3. Při sociálně integračním (integračním, demokratickém) vedení vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy; skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se utvářejí spontánně, nikoli příkazem. Důležitým prostředkem působení vychovatele na skupinu je podávání návrhů. Je ochoten dát dětem na vybranou mezi několika možnostmi technického řešení problému. Je přístupný hovorům i o jiných než pracovních záležitostech, má pro děti a jejich individuality porozumění. Je to styl netradiční a pro některé vychovatele obtížný.

Někteří autoři zdůrazňují naopak třeba jen rozdělení na dva hlavní výchovné styly a to styl autoritativní a liberální. Oba dva tyto směry prošly historicky velkým posunem. Zatímco dříve byla žádána především výchova autoritativní, dnes se volá o upřednostnění výchovy liberální. Jak uvádí Matějček (2000) profesor Langmeier prozkoumal knihy, jež se zabývaly výchovou dětí u nás za posledních 100, let a vyvodil z nich závěry o výchově. V druhé polovině minulého století byl hlavní důraz kladen na kázeň a poslušnost, od let dvacátých se zdůrazňují především správné návyky a od druhé světové války získává převahu výchova k uspokojivým vztahům tzv. seberealizace. Dříve bylo pohlíženo na výchovu liberální a

především pak na výchovu autoritativní jako na krajní postoje. Dnes se kyvadlo výchovných stylů vrací do středních poloh.

Bylo totiž dokázáno, že u popisů stylů výchovy existují nejasnosti již v základních pojmech. Např. slovo autorita je chápáno jako převaha silnějšího nad slabším, chytřejšího nad hloupějším. Avšak autorita je především převaha zralejšího a vyspělejšího, který mladšímu poskytuje ochranu, oporu a vedení. Vztah dítěte k dospělému je vztah důvěry k tomu, kdo nezklame, na koho je spoleh, kdo umí, ví a zná, svým chováním nevzbuzuje strach, ale dodává jistotu. Autoritativní vedení, které vyvolává strach, má negativní následky. U dětí citlivých a jemných vyvolává útlum, odevzdanost a neurotické obtíže. U dětí s „tvrdšími“ povahovými rysy vyvolává aktivní odpor, vzpouru, schválnosti. A třetí možností je, že některé děti se nebouří, ale hledají si vlastní cestu, jak uniknout. Naopak autoritativní vedení, jež dává dítěti oporu a životní jistoty, pomáhá právě dětem citlivým a úzkostným. A dětem odolnějším nebo i samostatným ukazuje cestu a směr (Matějček, 2000).

Liberální styl ve své krajní podobě postihuje nejvíce děti úzkostné, jemné a citlivé. Totiž tam, kde není žádný řád, kde si dítě může dělat, co chce, tam se také musí neustále k něčemu odhodlávat a pro něco se rozhodovat, což je pro tento typ dětí velkou zátěží a vyvolává to u nich stres. Děti z opačného konce mají sice volnost, avšak také nejsou nejšťastnější – jsou naopak nespokojené, nestálé a zmatené. Často hledají nějaký pevný bod, o který by se mohly opřít, ale často je to zavede do nebezpečí. Pro děti samostatnější a odolnější taktéž není tento výchovný styl ten nejlepší. Bez vedení se stávají opravdu „svévolným“, těžko nacházejí přátele a často se stávají hrozbou pro společnost (Matějček, 2000).

Jaký styl tedy můžeme považovat za nejvhodnější? Které členění je to nejlepší? Na tuto otázku by se podle mého názoru mělo odpovědět, že žádný. Rodiče by měli především brát ohledy na to, jaké dítě je, jaký má charakter, jaké má sklony, zájmy apod. Rodiče sami musí alespoň trochu vědět, co dítě chce, a to dát do interakce s tím, co by od něj chtěli oni. A pak už jen stačí vést ho cestou, která uspokojí na jednu stranu i tužby rodičů, ale na druhou stranu hlavně potřeby a touhy dítěte.

1.3 Rodičovské postoje

Základy rodičovských postojů si rodiče přináší do svého způsobu výchovy již z dětství. Možná si to mnohdy ani neuvědomují. Tyto postoje se významně podepíší na stylu výchovy a přístupu ke svému vlastnímu dítěti, a taktéž jsou pro děti jakýmsi možným „vzorem“, jak oni sami budou jednat, až budou v roli rodičů. Na začátku je zajisté důležité si odpovědět na otázku: „Co to postoj vlastně je?“

Jak uvádí Geist (2000, s. 187-188): *„Postoj lze vymezit jako relativně trvalou tendenci projevovat podobnou aktivitu vůči podobným (stejným) objektům v podobné (stejně) situaci na základě zkušenosti a vztahů individua k faktům vnitřního a vnějšího prostředí.“*

Struktura postoje je dána sedmi hlavními stránkami. Jako první je to jeho intencionalita, což znamená, že je postoj vždy k něčemu zaměřen. Subjekt jeho prostřednictvím vyjadřuje své stanovisko k něčemu. Vedle stránky subjektivní má postoj za druhé i intencionálně objektivní stránku, která je dána vědomím cílovým nebo účelovým zaměřením. Za třetí má postoj i určitou intenzitu čili velikost. Postoj má dále také určitou kvalitu (může být pozitivní či negativní). Tato charakteristika jej spojuje s hodnotami a jimi s hodnotovým systémem sociálním i individuálním. Postoj je také daný určitou dimenzí, jež se vztahuje k „rozměrům“ předmětu postoje. Proto může být jednoduchý a jedinečný, nebo naopak složitý a obecný, dobře známý nebo špatně známý. Postoje mají taktéž jako všechny psychické procesy emoční, příp. afektivní zabarvení, které je u některých postojů významově signifikantní (příznačné, důležité). A nakonec postoje také představují motivačně dynamickou stimulaci, jejíž externí manifestace však nebývá vždy realizována (Geist, 2000).

Nyní přejdeme konkrétně k tomu, jak dochází k utváření rodičovských postojů. Dítě lze, jak uvádí Matějček (1996), vychovávat už od prvních dnů života. Dříve panovalo přesvědčení, že dítě lze vychovávat, kdy už má aspoň trochu rozumu, kdy mu můžeme něco vysvětlit nebo ukázat a ono to pochopí. Avšak jak se ukázalo, každý z nás přijímá mnohé „výchovné“ zásahy svého společenského okolí bez rozumu a bez pochopení, a to navíc tak hluboce, že to v nás zůstává a pracuje třeba po celý život, aniž jsme si toho vědomi. Způsob, jakým se jako rodič chováme k dítěti, a jak je tedy vychováváme, je ovlivněn našimi tzv. rodičovskými postoji, které se vytvářejí mnohem dříve, než dojde k těhotenství.

Základy postojů k dítěti se samozřejmě vytváří také během samotného těhotenství, v období těšení se na dítě. Avšak úplné základy těchto postojů si již do vztahu ke svému

dítěti přinášíme sami v sobě dávno dříve. Rodičovské postoje mají dlouhý vývoj. Úplné začátky můžeme vidět ve vlastní rodině a ve zkušenostech dítěte s vlastními rodiči. Je samozřejmé, že u jedinců, kteří neměli to štěstí a nemají žádné zkušenosti s „vlastními lidmi“, bychom měli očekávat nedokonalý a chudší vývoj rodičovských postojů. Toto ostatně potvrzují i rozmanité studie, ale i přesto se v řadě případů najdou i takoví lidé, jež najdou dost vnitřních sil a také chápavé a taktní pomocníky z okolí, kteří jim pomohou k tomu, aby se stali řádnými a úspěšnými rodiči (Matějček, 1996).

„Zkušenosti dítěte s rodičem začínají už prvními úsměvy a reakcemi rodičů na ně, pokračují ve spoustě vzájemných kontaktů během kojeneckého věku, specifickým citovým vztahem mezi dítětem a mateřskou osobou někdy kolem sedmého měsíce života dítěte, vytvořením vztahu dítěte k domovu a lidem v něm někdy kolem dvou let, zkušenostmi s druhými dětmi ve věku předškolním, přijetím identity podle pohlavní příslušnosti ve středním školním věku a budováním své identity osobní v době puberty a po ní, mladistvými láskami, sněním o budoucnosti, až konečně mileneckým vztahem, manželstvím a vlastním těhotenstvím (pokud možno spíše v tomto poradí než obráceném) u ženy a těhotenstvím své manželky u muže“ (Matějček, 1996, s. 12).

Rodičovské postoje tedy nevznikají okamžitě, ale jejich vývoj začíná v dětství, kdy dítě získává první zkušenosti během své vlastní výchovy. A následně tyto nabyté rodičovské postoje, jež jsou během jeho vývoje dále, ale již ne tak významně, tvarovány, uplatňuje při výchově vlastních dětí. Tomuto přesunu se říká transgenerační přenos, jehož prostřednictvím se vlastně neustále dokola předávají mezi rodiči a jejich dětmi ony významné přístupy, které je mohou stejně tak pozitivně, jak negativně ovlivnit ve výchově vlastních potomků.

2 RODINA JAKO HLAVNÍ SOCIALIZAČNÍ JEDNOTKA

Rodina hraje v životě každého z nás nenahraditelnou roli. I když dnes slyšíme ze všech stran, že rodina ztrácí na svém významu a že už není tak potřebná jak tomu bylo dřív, tak si zajisté každý z nás uvědomuje, že je to jeden velký omyl. Rodina vytváří pro dítě ten nejdůležitější odrazový můstek do celého budoucího života.

Rodina jako primární skupina je pro jedince důležitá z hlediska intimity, citových vazeb mezi jednotlivými členy, vzájemnou soudržností a přesně vymezenými rolami (Vágnerová, 2004).

Vliv rodiny na utváření osobnosti dítěti a později dospělého jedince má opravdu nezaměnitelný význam. Získává zde základní zkušenosti ve styku s lidmi, je prvním zdrojem uspokojování jeho potřeb, taktéž mu přináší jeho první omezování, frustrování. Bez péče rodiny by dítě nemohlo žít a vyvíjet se. Vliv rodiny na dítě a jeho psychiku je opravdu velmi silný. Rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být brzdou tohoto vývoje (Čáp, 1997).

Prostřednictvím rodiny získává dítě první, a již proto opravdu silné zkušenosti ze života. Dítěti je ukázáno, jak se k sobě lidé navzájem chovají, zda spolupracují a pomáhají si, nebo zda jsou navzájem agresivní, jak reagují, když se jim něco nedaří, když se dostanou do závažné situace. Dítě sleduje, jaké názory a postoje jsou adekvátní v oblasti pracovní, odpočinkové a volnočasové, kulturní, vzdělávací, morální aj. Dozívají se, co je úkolem muže a co zase ženy, které práce vykonávají, jakým způsobem se chovají v rodině i mimo ni. Které cíle si jedinec v životě vytyčuje, co jej těší a uspokojuje, které hodnoty vyznává či zavrhuje (Čáp, 1997).

Rodina plní v životě dítěte významné funkce. Mezi základní patří funkce biologickoreprodukční (plození potomstva, uspokojování sexuálních potřeb), ekonomická (rodina byla dříve brána hlavně jako výrobní jednotka, dnes společné hospodaření), emocionální funkce (uspokojování citových potřeb, vědomí lásky, jistoty, uznání) a socializační a akulturační (zajišťuje výchovu dětí, předávání kulturních hodnot a utváření životního stylu) (Buriánek, 1996).

Právě v podkapitolách této části práce bude vytyčen význam socializační funkce rodiny, jelikož role rodiny v této oblasti je opravdu nezastupitelná a „nenahraditelná“. Rodina je malá primární skupina. Avšak i přesto, že jde jen o malou skupinu, tak to nebere nic na

významu socializace dítěte uvnitř ní. Dítě z ní přebírá skupinové vzory a osvojuje si normy sociálního chování v závislosti na chování rodičů. Prostřednictvím rodiny se dítě také poprvé setkává s odměnami a tresty a jejich užitím.

2.1 Socializace, sociální učení v rodině

Jak již bylo napsáno v úvodu této kapitoly, socializace je pro vývoj dítě velmi důležitá a tvoří jednu z hlavních složek funkcí rodiny. Co to však ona socializace vlastně je?

Geist (2000, s. 270) uvádí: „*Socializační proces je sociální interakční proces, jímž si jedinec po celý život osvojuje soustavu hodnot, norem, zvyklostí a dalších relevantních faktorů, platných v příslušném hodnotovém systému sociálních útvarů, k nimž během svého života patří. Je druhem sociálního učení, jímž jedinec získává základní orientaci pro své chování v příslušných sociálních útvarech, jimiž během života prochází. Je procesem sociální ontogeneze jedince, jeho druhým narozením – a to narozením jako sociokulturní bytosti. Poprvé se rodí fyzicky, socializačním procesem podruhé – sociálně. Přísně vzato socializační proces je řetězcem na sebe navazujících a vzájemně se překrývajících sociálně-adaptačních procesů, které ve svém úhrnu tvoří socializační proces.*“

Rozhodující v procesu socializace je, co rodiče dítěti ukazují, že je správné a žádoucí a co nikoliv; jak prosazují respektování pravidel a zásad, hodnot, atd. Toto vše může probíhat přes zákazy, tresty, příkazy, nebo naopak vzory, ideály, či prostým chodem života. Významný je také vývoj charakteru a morálního jednání – může být vynucován jako naprostá poslušnost, nebo se apeluje na svobodné rozhodnutí a vytváření shody (Helus, 2004).

A nyní přejdeme k sociálnímu učení, to probíhá prostřednictvím vzájemného styku mezi lidmi a je základní hybnou silou socializace dítěte. Jak uvádí Bandura (In Hartl, Hartlová, 2000, s. 649): „*Sociální učení je učení, které se uskutečňuje pozorováním a modelováním chování, postojů a emocionálních reakcí druhých lidí; vysvětluje lidské chování prostřednictvím nepřetržitých a vzájemných interakcí mezi vlivy kognitivními, behaviorálními a vlivy širšího prostředí; zaměřuje se na pozornost, paměť i motivaci, je rozpracováno jak z hlediska behaviorálního, tak kognitivního.*“

Musil (2005) uvádí, že socializace je procesem sociálního učení. Procesem učení se obecně rozumí organizace vztahů ke skutečnosti na základě využití získané skutečnosti. Učení

směřuje k získávání nových znalostí, nových způsobů reagování, nejde o pouhé učení se z paměti a nácvik. Sociální učení evokuje změnu, ke které dochází na základě mnohých aktivit v organismu a osobnosti. Zatímco v dětství se sociální učení vztahuje hlavně na city, v pozdějším věku se zaměřuje na fakta.

Specificky lidské učení probíhá za pomoci kognitivních faktorů a identifikace. Jednotlivé mechanismy učení mohou působit současně nebo si ve výsledcích navzájem odporovat (Říčan, 2005).

Pokud se díváme na sociální učení jako na nabývání nových vzorců chování, tak je upevnováno právě prostřednictvím sociálních odměn, nebo dochází k jejich eliminaci přes sociální trestání (Musil, 2005).

Přijímání nových dovedností, zvyklostí nebo morálního učení je proces, jež v sobě nese neznalost, selhání a neposlušnost ze strany dítěte a kázeň, povzbuzování a vyučování ze strany rodičů. Tento proces probíhá v pěti základních bodech:

1. Dítě je třeba uvést do reality. Dítě neví nic, dokud není něčemu naučeno nebo mu to někdo neřekne. Než dítě daný pojem, pravidlo či chování pochopí, je nutné mu ho ukázat nebo vysvětlit. Někdy rodiče očekávají, že dítě rozezná chybné od správného dřív, než se to naučí. Pokud je pak takové dítě učeno strachem, tak u něj narůstá nejistota a úzkost.
2. Rodiče by měli dítěti umožnit, aby samo poznalo skutečné hranice svých schopností. Děti občas neuspějí, když zkoušejí něco poprvé. Když se učí novým pravidlům, díky své vrozené spornosti mnohdy neposlechnou napoprvé. V takovém případě je třeba, aby se do věci vložil rodič a řekl dítěti, že přestupovat pravidla „není správné“, a vyvodit důsledky. Děti narážejí na výchovné působení svých rodičů a zjišťují, že realita je přesahuje.
3. Rodiče by měli taktéž přetvářet neúspěchy svých dětí v něco pozitivního. Pokud dítě selže nebo je potrestáno, obvykle se projeví i emocionální složka této události. Emocionální složka při velkých neúspěších či trestech způsobuje bolest. Dítě je pak smutné nebo rozzlobené. Rodiče by se měli vcítit do útrap dítěte a projevit empatii a mírnit jejich pocity. Což jim pomůže v získání dítěte pro realitu a pravdu.

4. Rodiče by měli pomoci dítěti rozpoznávat realitu. Pokud dítě cítí, že ho někdo miluje, že mu rozumí, a zároveň pozoruje skutečný dopad svého konání, tak je připraveno ztotožnit se s realitou. Přijímá pravidla a poučení, což ho posouvá kupředu.
5. Rodiče by měli povzbuzovat dítě, aby zkoušelo věci znovu a znovu. Když se dítě něčemu učí a na poprvé neuspěje, tak pak je třeba, aby to zkusilo znovu. Musí vstřebat poznatky, jež při neúspěšném pokusu získal, a učinit potřebné změny. Proces opravování, vstřebávání a osvojování se opakuje znovu a znovu (Cloud, Townsend, 2007).

Na závěr této kapitoly si shrňme, že rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Taktéž předává dítěti základní model - model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Dítě jej jejím prostřednictvím začleněno do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte, podporují právě odměny a tresty. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, tedy k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty — různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory apod. (Čáp, 1997).

Pojmy socializace a sociálního učení mají k sobě velmi blízko. Jak již bylo uvedeno, někteří uvádí socializaci jako druh sociálního učení, jiní zase považují tyto dva pojmy za synonymní. Ať je to tak či onak, tvoří právě tyto dva fenomény základ rodiny jako hlavní socializační jednotky.

2.2 Zákony socializace, sociálního učení

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, díky sociálnímu učení se jedinec učí tedy vycházet s lidmi, začleňovat se mezi ně, předcházet konfliktům, řešit je, zvládat své sociální role, uplatňovat se, spolupracovat. Sociální učení probíhá přes určité mechanismy. K těm nejzákladnějším můžeme přiřadit následujících šest zákonů.

Jako první si uvedeme socializaci nápodobou a ztotožňováním. Ta se stává u dítěte důležitější a nápadnější kolem druhého roku. Nezbytnou podmínkou je přítomnost druhých osob, které tvoří modely či vzory. Osobnost těchto jedinců (jednání, vlastnosti, postoje) podněcu-

je dítě k napodobování (imitaci) či připodobnění na základě empatie. Jedná se především o osoby, které dítě milují a na kterých je závislé. Nápodoba probíhá většinou neuvědoměle a je výsledkem vnějších vlivů a vnitřních stavů napodobujícího jedince. Nápodoba může mít pro dítě jak pozitivní, tak negativní dopad. Může je buď aktivovat, nebo vyvolat vývojovou regresi. Může vést dítě k samostatnosti nebo také k závislosti (Helus, 2004).

Dalším významným mechanismem je socializace působením příkladu, vzoru a ideálu. Pro socializaci dítěte je důležitý druhý člověk se svým jednáním, svou osobností a celým svým životem. Představuje vlastně to, co se žádá od dítěte. Je nositelem charakterových vlastností a mravních pozic. Vychovatel obohacuje své působení také prostřednictvím vhodných příkladů a vzorů. Příklady, vzory a ideály představují pro dítě nejen to, co se od nich očekává, ale také mají zaujmout a strhnout k následování (Helus, 2004).

Další mechanismus je na rozdíl od předchozích založen na působení nějakého sdělení, které si jedinec uvědomuje, popř. promýšlí a orientuje na ně své kognitivní aktivity – jedná se o informování a poučování. Nejčastější formou je informování a přesvědčování o tom, co je správné, společensky žádoucí, nebo varování před tím, co je nesprávné, nežádoucí, až antisociální. Jedinec si má požadované chování uvědomit, rozhodnout se pro něj, usilovat o něj. Tento mechanismus však bývá často málo socializačně účinný (Helus, 2004).

Čtvrtým mechanismem je interiorizace a exteriorizace. Všechny požadované vlastnosti, postoje a chování stojí zprvu mimo socializovaného jedince. Jsou dány socializačními resp. výchovnými cíli a požadavky, kterým je třeba nejen se přizpůsobit, ale aby byly tyto požadavky vnitřně přijaty, je třeba, aby se s nimi socializovaný jedinec ztotožnil. Musí je přeměnit ve své vnitřní, osobní zásady, kritéria, potřeby a normy. Vnější jednání je výsledným projevem tohoto procesu zvnitřňování (interiorizace). Druhou stránkou tohoto principu je proces exteriorizace – jedinec v souladu s požadavkem, který se stal jeho vnitřní zásadou, také jedná. Po svém okolí dále také vyžaduje, aby se ostatní jedinci chovali dle této zásady (Helus, 2004).

Pátým mechanismem je socializace navozená očekáváním a předpokládáním. Je výzkumně podloženo, že to co u dítěte očekáváme, předpokládáme, se promítá do spektra našich projevů (jak se tváříme, jak reagujeme), které si téměř neuvědomujeme. Vzniká tak soustava vlivů, jež nahrávají vzniku, vývoji a uchování toho, co bylo předpokládáno. Na základě

podobných mechanismů dochází k ovlivňování vývoje schopností, sebedůvěry, morálních postojů, apod. (Helus, 2004).

Posledním mechanismem je socializace získáváním zkušeností a nabýváním vlastností v komplexních konstelacích životních okolností dítěte. Socializaci totiž není pouhé působení nějakého jedinečného zdroje na dítě, ale i konstelace životních situací promítajících se v celé své komplexnosti do osobnosti dítěte a dávající vznikat jeho postojům a vlastnostem - mnohdy s celoživotními důsledky (Helus, 2004).

K zákonům učení si ještě uvedeme členění dle Musila, které je částečně obdobou Helusova členění. Musil (2005) hovoří o pěti zákonech:

- Zákon učení napodobováním – v případě, kdy jedinec pozoruje nějaké chování či jednání a je k němu motivován, tak si jej osvojuje a upevňuje.
- Zákony učení sociálním zpevnováním – tento zákon dělí na dva podzákony - zákon sociálního odměňování (sociální odměňování upevňují určitý druh chování či jednání) a zákon sociálního trestání (záporné hodnocení často chování tlumí, nebo vede k úniku, k předstírání, zesílení nežádoucího, desorganizaci, či až k patologickému vývoji jedince).
- Zákon učení sociální anticipací – pokud daná osoba (jež má na jedince silný vliv) očekává určitý způsob chování a jedinec to vnímá, pak se také tak jedinec chová a pokud se situace opakuje, tak si tento způsob chování osvojí.
- Zákon observačního či zástupného učení – jedinec uplatňuje takové způsoby chování nebo jednání, jež jsou odměňovány v činnosti jeho modelu.
- Zákon učení identifikací – jedinec si osvojuje takové chování, jednání, které bere jako podstatné znaky svého modelu.

Výše uvedené zákony konkrétněji ukazují, jak probíhá proces socializace či sociálního učení. Důležité v rámci této práce je ale také popsat, jak vlastně probíhá socializace v jednotlivých etapách vývoje dítěte a co je v každé z těchto etap nejdůležitější. Proto se tomuto tématu věnuje další kapitola.

2.3 Socializace v jednotlivých etapách vývoje

Jak důležitá a významná je socializace v rámci rodiny, tak o tom tu byla řeč již několikrát. Nezbytné je si ale také uvést, že socializace probíhá různě v jednotlivých etapách vývoje jedince a vždy je pro ni stěžejnější nějaká trochu jiná vývojová „oblast“.

V rámci tohoto členění vycházíme ze zákona stádií, který říká, že jedinec a jeho psychické subsystemy se vyvíjí v určitých po sobě jdoucích etapách, které jsou ovlivněny biologickými předpoklady a změnami jedince a jsou také určovány jeho měnícími se sociálními vztahy, požadavky na něho a tomu odpovídajícími činnostmi (Musil, 2006).

Již v kojeneckém věku (první rok života) dochází k socializaci dítěte a to prostřednictvím učení v rámci mezilidských vztahů. Dítě je vybaveno socializačními dispozicemi, které přichází do konfrontace s obdobně dispozicemi vybavenými rodiči. Tak dochází k rozvoji různých sociálních kompetencí dítěte. Prostředí působí na dítě aktivně a selektivně, udržuje jeho pozornost a poskytuje mu různé zkušenosti. Mezi 2. – 3. měsícem začíná dítě projevat zájem o vnější svět a komunikuje neverbálně (úsměv apod.). Mezi 3. – 6. měsícem se vytváří symbiotická vazba mezi matkou a dítětem, které malému jedinci poskytuje pocit jistoty a usnadňuje mu adaptaci na svět. V 6. – 9. měsíci začíná dítě rozlišovat známé a neznámé lidi, pociťuje strach z cizích lidí, což je jedním ze signálů normálního vývoje v tomto období. Matka je chápána jako první trvalý objekt ve vědomí dítěte. Jakmile si však dítě uvědomí stálost mateřské osoby, začne si uvědomovat samostatnost svého bytí. Dítě si uvědomuje, že musí o přítomnost matky nějak usilovat a vzniká tak specifický vztah (samostatná existence matky a dítěte samotného). Dítě si v této vývojové etapě uvědomuje také samostatnost vlastního těla a jeho aktivit. Začíná chápat své prožitky a nakonec si uvědomuje i trvalost vlastní existence. Dochází tedy k oddělení vlastní osoby dítěte od jeho okolí. Matka je pro dítě důležitá také svými reakcemi, protože mu poskytuje informace o jeho osobě, jeho hodnotě a významu (Vágnerová, 1997).

V batolecím věku (1 – 3 roky) dochází k významnému rozvoji komunikace. Dítě může nyní lépe vyjádřit své sdělení a taktéž lépe chápe sdělení druhých. Dítě se učí normám chování pozorováním ostatních. Nápodoba je jedním z hlavních způsobů učení v tomto období (pochopit a přizpůsobit se okolnímu světu). Dalším způsobem sociálního učení je identifikace (ztotožnění se s někým). Pravidla jsou mu interpretovány verbální cestou. Rodiče dítěti vysvětlují, co musí, a proč. Tato pravidla vyvolávají u dětí pocit orientace, jistoty a bez-

pečí. Dítě by si mělo v tomto období osvojit normy chování na takové úrovni, aby chápalo, proč jej rodiče kárají či aby cítilo pocit studu za svůj prohřešek. Taktéž se v tomto období vytváří citová vazba mezi dítětem a otcem, která poskytuje dítěti nejen pocit bezpečí a jistoty, ale i stimulace (Vágnerová, 1997).

Období předškolního věku (3 – 6 let) je nazýváno věkem iniciativy. Hlavní náplní života dítěte je aktivita a sebeprosazení. Významné je, aby byly rozvíjeny takové aktivity, které musí být nějakým způsobem regulovány. Dítě v tomto věku považuje za dobré to, co mu přináší nějakou odměnu, co by ocenili rodiče. Přijetí a zvnitřnění norem dokazují pocity viny, které dítě pociťuje při porušení nějakého pravidla. Pro toto období je význačná vazba svědomí na konkrétní situaci. Předmětem hodnocení se stává výsledek, ne pohnutka. Dítě v tomto věku přijímá nekriticky názory dospělých, jeho identita vychází hlavně z postojů a hodnocení rodičů. Osobní identita se utváří na základě vztahu s lidmi, kteří jsou dítěti nejbližší, s věcmi, jež mu patří, a z prostředí ve kterém pobývá. Rozvoj pohlavní role v tomto věku vychází z učení, dítě již ví, že se jeho pohlavní identita nezmění. V tomto věku se také dítě učí žádoucím vzorcům – především prosociálnímu chování. Taktéž pokračuje vazba dítěte na rodinu – dospělé. Ale dítě navazuje také kontakty s vrstevníky, s nimiž je v rovnocenném vztahu (Vágnerová, 1997).

Školní věk (6/7 – 11/12 let) je spojen s nástupem dítěte do školního zařízení. Toto období je pro dítě důležité přípravou na dvě důležité životní role – profesní a vrstevnickou. Během socializace školáka se dítě dostává do podřízené role žáka a souřadné role spolužáka. Dále se rozvíjí jeho komunikační dovednosti (komunikace s učitelem a s dětmi). Dítě se učí regulovat vlastní chování. Rodina je samozřejmě i nadále součástí identity školáka. Slouží mu jako model určitých rolí, vzorů chování, je také zdrojem jistoty a bezpečí. Avšak s nástupem do školy se může měnit role dítěte v rodině a také vztah rodičů k němu. Role matky v tomto období zůstává stejná, otec se však pro školáka stává větší autoritou než matka. Ve školním věku se posilňuje identifikace s rodičem stejného pohlaví. Vztah mezi manžely se stává pro děti modelem vzájemného vztahu mužské a ženské role (Vágnerová, 1997).

Jak uvádí Matějček (1994a) proto je toto období velmi důležitým pro vytváření rodičovských postojů.

Stěžejní je také období puberty (11/12 – 15 let, trvání je značně individuální). Jedinec ukončuje povinnou školní docházku a volí si další vzdělávací stupně, které však již nejsou povinné. Socializační rozvoj pubescenta je ovlivněn jeho novými kompetencemi, které se podepíší i na jeho přijetí různých sociálních vlivů. Během tohoto období se mění názor jedince na druhé lidi. Taktéž sociální role pubescenta se mění. Jedinci odmítají podřízenou roli vůči autoritě a potřebují si potvrdit své kompetence. Toto proměnou je rovněž ovlivněna komunikace s dospělým. Vyrůstá význam role, kterou pubescent zastává ve vrstevnické skupině. Jedinci v rámci této skupiny komunikují jinak, poněvadž se chtějí odlišit. Jedinec v období pubescence se začíná odpoutávat od hodnotového systému rodiny a začíná uznávat normy dané vrstevnické skupiny (Vágnerová, 1997).

Dalším obdobím vývoje je adolescence (15 – 20 let). Jak vypovídá sám název této etapy, od jedince se čím dál tím více očekává, že se bude chovat jako dospělý. Způsob života rodičů představuje pro adolescenta model, který by je měl čekat v dospělosti. Adolescenti však kritizují styl života rodičů a volí si již sami své životní hodnoty a normy. Často dochází na základě popření rodinných hodnot k přetransformování rodiny. Pro jedince je v této etapě rozhodujícím jeho vlastní přesvědčení než tlak okolí. Co se týče morálního vývoje, tak v této etapě směřuje k absolutistickým závěrům. Profesionální role má nyní přechodný charakter, který určuje budoucí sociální zařazení jedince (Vágnerová, 1997).

Jak vypovídá průřez vývojovými stádii, především v raných etapách vývoje dítěte má rodina svůj nezaměnitelný a nepostradatelný význam v procesu jeho socializace. Socializace je pro jedince velmi důležitá a musí jí projít každý z nás. Jedině prostřednictvím tohoto procesu se totiž každý z nás může stát onou opravdovou lidskou bytostí se vším všudy.

3 ODMĚNY A TRESTY

Pojmy odměna a trest mají původní význam v kontextu výchovy a společnosti, dnes dochází k jejich rozšiřování. Pokud se podíváme na odměnu a trest z hlediska výchovy, mohli bychom je zařadit k výchovným prostředkům, kterými vlastně usilujeme o dosažení cílů výchovy. Umožňují nám regulovat chování a jednání vychovávaných jedinců.

To co je odměnou či trestem pro jednoho, nemusí tím být pro druhého. Zatímco jedna skupina určitý druh chování odsuzuje a sankcionuje jej, druhá považuje třeba ten samý počín za žádoucí a hodný odměny.

Taktéž velmi diskutabilní je srovnávání vlivu odměn a trestů. „*Většina badatelů se shoduje v jednom: výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů*“ (Čáp, 1997, s. 315). Taktéž je třeba podotknout, že odměny vedou více k učení (hl. sociálnímu učení), jež má nesmazatelný význam ve výchově jedince. Účinek trestů však není tak „jednoznačný“, jak je tomu u odměn. V tomto případě hraje významnou roli celá řada faktorů, kterými se budu zabývat v následujících podkapitolách.

Odměny a tresty nejsou ale pouhými nástroji, prostřednictvím kterých se rodiče snaží o vyřešení aktuálního problému či situace, ale taktéž významně ovlivňují to, jak bude dítě úspěšné ve společnosti. Je zcela zřejmé, že dítě, které je neustále trestáno a označováno za neschopné, bude poté v dospělosti nejisté, nesebevědomé, bázlivé. Naopak děti, které budou přehnaně odměňované, mohou být v dospělosti sebestředné a přehnaně sebevědomé. Proto je třeba najít nějakou rozumnou cestu v užívání odměn a trestů.

Problematika odměn a trestů je velmi sporným tématem. Samozřejmě najdeme rodiče, kteří se raději přiklání k odměnám a trestají minimálně. Na druhou stranu je i řada těch, kteří se řídí heslem „škoda každé facky, které padne vedle.“ Někteří využívají trestů spravedlivě a efektivně, jiní berou trest jako formu „odreagování“, snížení napětí. Někteří rodiče odměňují zaslouženě, jiní svým stylem odměn děti rozmazlují. Zkrátka můžeme najít celou řadu variant, jak rodiče využívají a uplatňují odměnu či trest. V následujících podkapitolách budou rozebrány tyto dva termíny, vysvětleny jejich funkce, význam, pravidla užívání apod.

3.1 Odměny

Nejdříve začneme pro mnoho jedinců „přijatelnější“ formou výchovného působení a to odměnou. Pokud hovoříme jako laici o odměnách, vybaví se nám například sáček bonbonů nebo nové kolo. Z hlediska pedagogické psychologie lze odměny stručně charakterizovat jako působení (jednoho z rodičů, vychovatelů apod.), jež:

1. je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince.
2. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
3. přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb a tím i libost. (Čáp, 1997, s. 314-315)

Vaníčková (2004) zase uvádí, že rodiče používají odměn proto, aby dítě vědělo, že dělá danou věc dobře, a aby bylo toto naučené chování posíleno. Pokud je chování dítěte posilováno a je také doprovázeno pozitivní emotivní reakcí rodičů, tak dítě přijme toto chování za své a bude ho opakovat. Pokud dítě nezvládne určitý typ chování okamžitě, měli by mu dát rodiče čas a znovu mu vše vysvětlit či ukázat, ale ne hned začít se sankcemi. Dále je třeba také brát ohled na možnosti a věk dítěte.

Odměnou pro dítě je samozřejmě to, co dítě jako odměnu přijímá, ne to co jsme si třeba vymysleli. Jak uvádí Čáp (1997) u odměn taktéž záleží na jejich druhu a množství. Odměny „emoční“ „morální“ (jako jsou pochvala, projevy sympatie, kladný citový vztah, kladné společenské hodnocení) jsou často účinnější než materiální odměny zejména u vyspělých jedinců. Za velmi žádoucí a pozitivně přijímanou bývá odměna ve formě pochvaly – uspokojuje totiž potřebu uznání, výkonu, porozumění a má silný motivační účinek. Avšak jak ukazují mnohé výzkumy, je dobré užívat tuto formu odměny ne příliš často. Čím méně je totiž užívána tím silněji na jedince působí.

Jak uvádějí Langmeier s Krejčířovou (2008) důsledné poskytování odměn po každém žádoucím chování zpravidla vede k rychlému vzestupu tohoto chování, naopak nepravidelné odměňování má za následek pomalejší vzestup, ale výsledek může být trvalejší. Pokud odměňujeme chování, které sice není zvláště užitečné, avšak není ani rušivé, může znamenat prodloužení doby, kdy se dítě neangažuje z nedostatku jiného zaměstnání v provokativním nebo agresivním jednání.

Odměny hrají zkrátka během výchovy dítěte významnou roli a jsou také upřednostňovány řadou vědců jako efektivnější než tresty. Výchova, která má dostatečný přínos odměn může být dítěti velmi nápomocná nejen k osvojení určitých způsobů chování a jednání, ale také u nich buduje pozitivní vztah k sobě samým, což já osobně považuji za jedno z nejdůležitějších.

Avšak na druhou stranu přehnané odměňování také není zrovna dvakrát nejlepší a může vést jedince až k určité formě „sebelásky“, přesvědčení o vlastní dokonalosti a neomylnosti. Proto je třeba se v následujících podkapitolách seznámit s pravidly, funkcemi a druhy odměn.

3.1.1 Funkce odměn

Pokud se zamyslíme nad odměnou jako výchovným prostředkem, je zcela samozřejmé, že se nepoužívají během výchovy jen tak náhodně, ale plní určité funkce vůči dítěti. Řada autorů uvádí různá členění, které se však v řadě bodů shoduje nebo doplňuje.

Uvedme si např. členění dle Mádrové (1998, s. 58), která říká, že odměna by měla být laděna pozitivně a splňovat některé z následujících funkcí:

- zklidňuje, vyvolává jistotu;
- podporuje spolupráci; vyvolává snahu pomoci;
- dodává chuť do práce;
- uvolňuje pocity napětí; vyvolává radost, zlepšuje náladu;
- zvyšuje odpovědnost; pomáhá překonávat překážky;
- mírní agresivitu, tlumí vztek;
- zvyšuje sebevědomí, sebedůvěru, soustředění, otevřenost, sdílnost;
- podporuje kladné vztahy; zesiluje porozumění;
- podporuje snahu udělat radost; rozvíjí sílu, aktivitu;
- znesnadňuje lež, podvod; tlumí vztek;
- pomáhá smířit se s chybami; snášet neúspěch.

Je zřejmé, že body uvedené výše hovoří o celé řadě funkcí odměn. Vyzvedněme si teď ještě některé z nich, které můžeme opravdu považovat za stěžejní. Odměna vyvolává jistotu – ano, tato funkce odměny je opravdu velmi důležitá, protože dětská mysl potřebuje mít ve svých emocích určitou jistotu, která se na jejich osobnosti významně podepíše i v dospělosti. Odměna podporuje spolupráci – taktéž velmi důležitý bod, který dítě pak může velmi pozitivně využít při širším začleňování se do společnosti. Odměna pomáhá překonávat překážky – dítě se tak naučí, že se nesmí vyhýbat plnění povinností, ale pokud půjde směle přes překážky, přinese mu to nějakou formu pozitivního uznání. Odměna zvyšuje sebevědomí, sebedůvěru, atd. – tato funkce je velmi důležitá a pomáhá jedinci, aby se v budoucnu stal osobností, která ví, co od života chce, věří ve své schopnosti a jde si za tím, po čem touží.

Samozřejmě i ostatní body by se daly rozebírat až do puntíku, ale ty, kterými jsme se zabývali v předchozím odstavci, hodnotím já osobně jako jedny z nejdůležitějších.

3.1.2 Pravidla udílení odměn a jejich druhy

Stejně jako používání odměn směřuje k naplnění určitých funkcí, tak musí být také odměny užívány na základě daných příkázání. Samozřejmě není možné určit desatero pravidel, kterých se musí stůj co stůj držet každý rodič. Avšak existuje celá řada pravidel, které mohou rodiči alespoň napomoci, jak nejlépe odměny vybírat a kam je ve výchově dětí mohou vést.

Jak již bylo uvedeno, pochvalu potřebuje slyšet každé dítě, působí na něj velmi motivačně a určitě jej povzbudí k nějaké žádané činnosti daleko více než trest. Avšak i odměňování prostřednictvím pochval má svá pravidla. Jak uvádí Sharry (2006) každá pochvala by měla splňovat tři základní pravidla:

- Měla by být jasná - Chválit jasně znamená, že dítě by mělo rodiče plně vnímat, a ten by měl k němu mluvit jasně, srozumitelně a citlivě.
- Měla by být konkrétní - Rodič taktéž musí dítěti konkrétně sdělit, zač jej vlastně chválí, musí zkrátka použít konkrétní formulace. Dítě pak ví, zač následovala pochvala a může pak toto žádoucí chování opakovat. Pochvala by měla následovat co nejdříve po zásluze dítěte.

- Měla být osobní – Pro dítě je důležité, aby vědělo, že pochvala patří jen a jen jemu a že je opravdová. Při povzbuzování je třeba jednat citlivě a něžně.

Avšak v tento moment je třeba vypíchnout ještě další pravidla, která pomáhají hlavně k tomu, aby bylo odměňování opravdu účinné. Dítěti je třeba srozumitelně vysvětlit, co obnáší žádoucí chování. Mnohdy tomu tak není a děti pak vlastně ani neví, co se od něj očekává. Proto by rodiče měli dítěti konkrétně a srozumitelně uvést, jaké chování od něj očekávají. Taktéž by si měli rodiče ověřit, zda dítě všemu rozumí. Rodiče by měli dítěti nabízet motivující odměny. Taktéž je třeba brát ohled na rozdílnost dětí a jejich věk. Odměny je třeba dopředu promýšlet, třeba se i zeptat dítěte, co by si přálo. Avšak i odměny musí mít své hranice. Dobré taky je, když se děti podílejí na plánování odměn. Zvyšuje to jeho motivaci a taktéž rodiči pomáhá ověřit si, zda dítě rozumí tomu, co od něj požaduje. Dalším bodem jsou nároky na dítě. Ty by neměly být veliké, jelikož to pak nepřináší žádné ovoce a často vede k tomu, že dítě něco vzdá. Proto je třeba nezahltit dítě hned nějakým velkým požadavkem, ale jít na něj pomalu. Na závěr je třeba zdůraznit, že odměny se nesmí stát náhražkou slovního povzbuzování a chválení. Důležité je jak dítěti poskytnout odměny, tak jej také chválit slovně a svojí pozorností. Odměny nemají být přehnané a mají sloužit k osvojení a žádoucího chování (Sharry, 2006).

Odměn existuje celá řada a pro každého z nás je odměnou zajisté něco jiného. Pokud bychom chtěli udělat výčet nejběžnějších druhů odměn, přiklonila bych se k členění dle Čápa a Mareše (2001, s. 253), kteří odměny dělí:

- Pochvala, úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, kladný emoční vztah;
- Dárek hmotný nebo peněžitý;
- Umožnění činnosti nebo zážitku, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou nedostatek času apod.

Že tyto odměny patří opravdu k jedněm z těch nejběžnějších, ukazuje i tabulka níže, ve které je jako nejfrekventovanější odměna uvedena právě pochvala, a až na druhém místě jsou dárky, třetí příčku obsadily peníze. Tato tabulka i vyhodnocení procenty ukazují, že

stále řadu dětí nejvíce dokáže motivovat pochvalu a z vlastní zkušenosti mohu říct, že i já jsme zastáncem tohoto názoru.

Tab. 2. Nejčastější formy odměn (Vaničková, 2004, s. 60)

Rodičem nejčastěji používaná forma odměny	
pochvala	83,9 %
dárky	43,8 %
peníze	24,3 %
společný program rodiny	20,7 %
splnění přání dítěte	19,8 %
sledování televize	19,1 %
jiné	6,5 %

Na závěr je třeba také říct, že rodiče nemohou čekat, že vliv odměny se projeví ihned po jejím použití. Změna je proces postupný, proto je třeba dát dítěti čas, ale nezapomenout ho hlavně zahrnout přiměřenou mírou těchto motivujících podnětů.

3.2 Tresty

Když se řekne slovo trest, tak se řadě z nás vybaví pohlavek, který jsme dostali od rodičů za nějaký prohřešek, domácí vězení za špatnou známku ve škole, či zákaz televize. Tresty lze z hlediska pedagogické psychologie charakterizovat jako takové působení rodičů, vychovatelů, atp., které:

1. je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince,
 2. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
 3. přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.
- (Čáp, 1997, s. 315)

Podle Vaničkové (2004) má trest sloužit jako korekce chyby, jež dítě spáchalo, a kterou nechceme, aby dítě opakovalo a zafixovalo si ji. Dle tohoto názoru by se dalo říct, že zatímco odměny slouží k výchově, tak tresty umožňují pouze opravu chyb. Tresty samozřejmě nejsou příjemné pro nikoho z nás a mnohdy u nás vyvolávají obavy předtím, než

k potrestání vůbec dojde. Avšak já si myslím, že i když odměny jsou preferovány a považovány za účinnější prostředek výchovy, tak někdy takové spravedlivé potrestání není také vůbec od věci.

Trestem zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale spíše jde o to, co dítě jako trest prožívá. Důležité také je, aby to, co považuje vychovávatel za trest, dítě jako trest i přijímalo. Naštěstí tomu tak ve většině případů je, ale samozřejmě tomu tak nemusí být pokaždé (Matějček, 1994b).

Stejný trest totiž může u jednoho vychovávaného vést ke změně, u dalšího k poslušnosti jen na venek s vnitřním nesouhlasem, třetí jedinec může reagovat negativisticky a ještě více prohloubit své nežádoucí chování, čtvrtý může ztratit kladné morální sebehodnocení. Trest má různé účinky v závislostech na předchozích zkušenostech, na jeho vlastnostech, na souhře mnoha podmínek. Někdy může vést k opaku toho, čeho jsme jeho prostřednictvím chtěli dokázat (Čáp, 1997).

Při trestání je taktéž důležité, aby dítě chápalo základní pravidla trestu a to: odsouzení (čili trest) se týká mého konkrétního chování, ne však mé osoby. Dále musí dítě vědět, že nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky, porozumění, pomoci dospělého ve vztahu k dítěti. Dítě není dospělým považováno za nenapravitelně špatné (Čáp, 1997).

Trest, třeba i tělesný, v rukou milujícího rodiče představuje dle Dobsona (1995) výchovný nástroj, kterým se zabraňuje špatnému chování. Správný výprask je výrazem lásky, zatímco týrání je výrazem nepřátelství. Proto je třeba od sebe tyto dva úkony odlišovat. Výprask by se měl použít jako reakce na úmyslnou neposlušnost, kdykoli se s ní setkáme. Dokonce autor uvádí, že dle jeho názoru je lepší se k němu uchýlit hned na začátku konfliktu, dokud se rodič ještě ovládá, než až po nějaké době rozčilování a dohadování.

Taktéž Biddulph (1999) uvádí, že stále mnoho jedinců schvaluje pohlavek, protože přináší rychlejší výsledek. Avšak také říká, že tělesné tresty napomáhají ve výchově jen velmi krátkodobě a často ničí vzájemnou lásku a důvěru mezi rodičem a dítětem.

Jak uvádí Langmeier s Krejčířovou (2008) za jistých podmínek jsou i tresty ve výchově nutné a mohou opravdu působit výchovně a pozitivně. Řada zastánců volné výchovy přiznávali taktéž přinejmenším nutnost tzv. přirozených trestů (např. když Rousseauův Emil rozbil okno, musel spát v mrazivém pokoji).

Jak jsme v této kapitole již několikrát uvedli, bylo by velmi jednoduché spojovat trest vždy jen s něčím negativním a neúčinným. Samozřejmě najde se i řada rodičů, kteří netrestají zrovna nejpřirozenějším způsobem a vedou formu svého trestu až k extrému, nebo se najdou zase tací, kteří trestají dítě kvůli každé maličkosti, což se podle mě ne příliš pozitivně podepíše na jeho psychice. Avšak i přes tyto vyhocené případy si myslím, že i trest může vychovávat, a pomoci rodičům nasměrovat dítě správným směrem.

3.2.1 Funkce trestů

Trest zajisté stejně jako odměna plní jako výchovný prostředek určité funkce. Jak uvádí Matějček (1994b) zatímco trest může špatné chování jen zastavit, tak odměna buduje to správné. Pokud bude dítě neustále pouze trestáno, začne se určité činnosti záměrně vyhýbat, ale nenaučí se ji dělat správně. Trest totiž utlumuje. Proto je dobré, aby bylo dítěti ukázáno, co je správné a strach z trestu mu pak pouze pomůže v tom, aby se nevydalo nesprávným směrem. Cílem trestu tedy je odvést trestaného od nežádoucího chování.

Každý trest má tři hlavní funkce:

1. Napravit škodu – trest je chápán jako akt spravedlnosti. Proto je třeba, aby dítě porozumělo svému provinění a aby se trestající osoba nedala strhnout k trestání za své pocity. Pokud způsobí dítě svým chováním nějakou škodu či újmu někomu, měla by být tato škoda prostřednictvím trestu napravena.
2. Zabránit opakování – trest se používá k nápravě chyby na bázi učení špatnou zkušeností. Avšak tento postup u některých dětí nefunguje a selhává, proto je třeba vyhnout se zbytečnému a neúčinnému užívání trestů u dětí, kteří např. trpí ADHD, kterou jsou psychopatické atd.
3. Zbavit viníka pocitu viny – je to nedílná součást trestu a je třeba tuto část neodkládat, protože pocit viny je velmi bolestný. Prožívání viny by proto mělo být záležitostí krátkou – záleží to na znalosti dítěte, důvodu potrestání apod. Pokud je vina s dítěte sejmuta vyvolá to pocit úlevy až vděčnosti. Vhodné je, aby dospělá osoba dále dítěti nepřipomínala jeho prohřešek, jenž měl být trestem vymazán (Vaníčková, 2004).

Tresty mohou mít samozřejmě jak pozitivní, tak negativní funkci. Proto si nyní vytyčíme některé pozitivní funkce trestů, jak je uvádí Langmeier s Krejčířovou (2008):

- Dítě prostřednictvím trestu poznává, co „nesmí“, to co je nesprávné. Když je dítě spravedlivě za dobré odměněno a za špatné potrestáno, naučí se rychle rozoznávat, co je správné a co nikoliv.
- Trest pomáhá celkem rychle potlačit nežádoucí chování. Což je podstatné v řadě nebezpečných a naléhavých situací. Trest může do značné míry změnit nějaké pevně zakotvené nesprávné chování, a tak dítě donutit vyzkoušet jiné formy chování.
- Vynechání trestu může sloužit jako forma odměny. Pokud po nějaké nevhodné reakci následoval trest, tak se děti rychle naučily, že se mohou nepříjemnému podnětu vyhnout při správném projevu.

Je však třeba, aby se s tresty šetřilo a je nutné je používat diferenciovaně, protože mohou mít taktéž celou řadu negativních následků:

- Trest může navodit příliš silné emoční reakce (strach, úzkost), což není dobré pro jakékoliv učení. Potrestáme-li dítě za chybu, může to u něj navodit emoční stav, který mu bude bránit v osvojení správné reakce. Vedle úzkosti, ustrašenosti, plachosti, se na této bázi mohou rozvinout i projevy vzdorovitosti, popř. až antisociální chování.
- Trest sice může potlačit nežádoucí chování, avšak sám o sobě dítě nic nenaučí, co správného má udělat. Jeho účinnost se projeví až ve spojení s odměňováním žádoucího chování.
- Trest vede také velmi často k vyhýbání se odhalení, než aby dítě zanechalo zakázané činnosti. To se týká především takového chování, u kterého není možné jeho pravidelné či důsledné potrestání (např. trest za špatnou známku vede k zalhání).
- Pokud jsou tresty příliš silné a časté může to vést k vyhýbání se trestající osobě. Dochází tak k narušení dobrého vztahu mezi dítětem a vychovatelem.
- V případech, že se trest opakuje příliš často, dochází ke ztrátě jeho účinnosti.

- Trest se může pro některé jedince stát dokonce odměnou (např. ve třídě jedinec, který nestále vyrušuje a je za to trestán, tak získává pozornost, které by se mu jinak nedostalo.
- Trest může být na základě rozumového vývoje dítěte vnímán různě. Nejhorší je, pokud je dítě trestáno za chování, které nedokáže změnit (např. děti s ADHD).
- Silné tělesné tresty mohou vyústit k týrání dítěte a způsobit mu újmu na zdraví.
- Tresty mohou mít také „značkovací“ efekt – dítě, které je stále označováno jako špatné, se může v budoucnu podle tohoto očekávání také tak chovat.
- Zejména přísné trestání dítěte rodiči se může stát vzorem jeho vlastního budoucího agresivního chování (identifikace s agresorem).
- Hrubé trestání je po stránce morální i humánní pochybné. Vychovatel má k dítěti přistupovat s úctou a vidět v něm lidskou bytost, která má stejné právo na rovný život jako on již od samého začátku a které bude jednou stát na jeho místě. (Langmeier, Krejčířová, 2008).

Funkcí trestu existuje celá řada, o čemž vypovídá obsáhlý výčet výše. Samozřejmě stejně jako odměna může být i trest ve výchově dítěte něčím přínosný, ale na druhé straně má také řadu funkcí, které nejsou ve výchově zrovna dvakrát žádané, a spíše na něj mohou mít v budoucím životě negativní dopad.

3.2.2 Pravidla udílení trestů a jejich druhy

Další podkapitola se zaměřuje na pravidla udílení trestů. Je samozřejmostí, že neexistují nějaké osvědčené návody, dle kterých by měli rodiče trestat své děti. V tomto ohledu hraje významnou roli řada okolností jako např. věk dítěte, jeho osobnost, jeho rozumový vývoj a hodně také záleží na dané výchovné situaci. Avšak někteří autoři se pokusili vymezit určité základní směrnice, jaký by byl nejvhodnější postup při práci s těmito výchovnými prostředky.

K velmi zdařilým patří pravidla pro udílení trestů (avšak obdobně to platí i pro odměny) podle Matějčka (1994b), který vyzdvihuje pět stěžejních pravidel:

- Tresty by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku. Věk dítěte samozřejmě významně ovlivňuje jak tresty, tak odměny. Obecně lze říct, že zatímco v dětství dítě upřednostňuje výchovné prostředky, jež jsou vázané na nějaké tělesné pocity, tak v pozdějším věku upřednostňuje prostředky duševní povahy. Proto není vhodné, když se rodiče snaží např. urychlit vývoj dítěte dárky, které pro něj v mladším věku nejsou tak lákavé a v zásadě pro něj nemají význam.
- Výchovné prostředky by měly být dítěti vždy srozumitelné. Dítě nemá být trestáno za nějakou tajemnou vinu, které nerozumí, a která u něj vyvolává zmatek a napětí. V této situaci se na oně tajemné vině často podepíše třeba i špatná nálada rodičů. Mnohdy prožívá dítě jako trest také určitý zásah z vnějšku. Proto je třeba, aby bylo dítě na vážnější změny (např. maminka musí do nemocnice, dítě je necháno na ozdravném pobytu) připraveno. Dítěti musí být tyto věci podány vždy tak, aby je pochopilo. Stejně tak musí být dítěti podáno to, co smí a co nikoliv.
- Soustava výchovných prostředků by měla být pestrá a členitá. Rodič by neměl sklouznout k neustálému opakování týž trestů či odměn, spíše by měl výchovné prostředky diferencovat a stupňovat. Pokud by nastal tento stereotyp v udílení trestů, dítě by je mohlo brzy přijmout jako neměnné a začít je trpělivě snášet nebo se je snažit ze sebe setrást. Pozornost vůči dokola se opakujícím podnětům totiž brzo ochabuje.
- V trestech se nemá přehánět. Tady stejně jako v předchozím bodě narážíme na nutnost tresty či odměny stupňovat. Poněvadž pokud začneme rovnou se silným trestem nebo dítě dostane hned na začátku vše, co chce, již nemáme kam se svými výchovnými prostředky pokračovat. Samozřejmě tresty, jež se používají hned na začátku v krajních dávkách, vyvolávají mimo jiné krajní a nezdravé postoje - apatii, útlum či naopak vzdor, vzpouru. Přehánění v oblasti trestání či odměňování plyne z osobnosti vychovatele. Ten si cestou přes dítě snaží splnit nějakou vlastní tužbu nebo se snaží dítěti dopřát vše, co jemu samému v dětství dopřáno nebylo. Jak nepřiměřené tresty mohou vést k pocitům méněcennosti, tak přehnané odměny mohou zase u dětí vyvolat pocit nadřazenosti.

- U trestů a odměn je důležitá také důslednost v jejich užívání. Zajisté není vhodné, pokud je dítě jednou za určitou věc pochváleno a příště za tu samou věc potrestáno. Taktéž není zcela vhodné, když např. babička vnoučkovi něco povolí se slovy – nesmíš to říct doma, a pak je to samé dítě za tutéž věc rodiči doma potrestáno. To zajisté vyvolá u malého dítěte zmatek a nerozhodnost.

Trest, jak již bylo vícekrát uvedeno, hraje v životě dítěte významnou roli. Hlavně prostřednictvím výchovy se dítě setkává s celou řadou trestů. Na každé dítě samozřejmě platí jiná forma trestu, proto je třeba brát ohledy na osobnost dítěte. Jak uvádí Mádrová (1998) za trest můžeme považovat:

- Fyzické tresty (pohlavek, facka)
- Zákazy
- „Oddálení rodičovské lásky“
- Uložení práce navíc

Fyzické tresty by se měly samozřejmě ve výchově vyskytovat co nejméně, ale je důležité si říct, že je nelze pouze odsuzovat. Taková dobře míněná facka dokáže dítě mnohdy upozornit lépe na to, že dělá něco špatně, než nějaké dlouhé kázání. Samozřejmě používání fyzických trestů je diskutabilním a neustále omílaným tématem, ale dle mého názoru jej nelze pouze zavrhnout. Samozřejmě, je třeba si připomenout, že u některých dětí podněcuje fyzické trestání agresivitu, v tomto případě je třeba sáhnout po jiné formě trestu.

Dalším prostředkem jsou zákazy. Mezi zákazy můžeme zařadit zákaz sledování televize, používání počítače, atd. Avšak jak uvádí Mádrová (1998) dítěti bychom nikdy neměli zakazovat věci, které patří k jeho základním potřebám, a nějakým způsobem naplňují a uspokojují jeho život. Jedná se hlavně o volnočasové aktivity a pobyt venku.

Trest prostřednictvím oddálení rodičovské lásky zajisté taktéž zažila řada z nás. Mádrová (1998) říká, že by nemělo jít o odejmutí lásky, ale spíše o odepření citového vztahu. Takže věty typu: „Už tě nikdy nebudu milovat“ zajisté nepřinesou žádané ovoce. Spíše naopak negativně ovlivní psychiku dítěte. Rodiče by měli apelovat na dítě větami typu: „Bude mi to líto, budu smutná, nebudeme se spolu nějakou dobu bavit.“

Uložení práce navíc je také velmi diskutabilní, na jednu stranu určitě není vhodné uložit dítěti za trest, aby počítalo slovní úlohy, ale takové domácí práce by také neměly být přímo trestem. Spíše by měly představovat akt usmíření mezi dítětem a rodičem (Mádrová, 1998).

K druhům trestů si ještě přidáme členění dle Čápa a Mareše (2001, s. 253), kteří jako tresty uvádějí:

- Fyzické tresty
- Psychické trestání, tj, projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.)
- Potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven za kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce, ve škole mnohonásobné opisování aj.)

Tabulka níže ještě podrobněji postihuje nejčastěji používané formy trestů a jejich výskyt v procentech. K nejfrekventovanějším formám trestů patří všem známé hubování, dále následuje výprask, příkaz splnit povinnost, zákaz televize, atd.

Tab. 3. Nejčastější formy trestu (Vaníčková, 2004, s. 60)

Rodičem nejčastěji používaná forma trestu	
hubování	62,1 %
výprask	27,0 %
příkaz splnit povinnost	22,7 %
zákaz televize	21,2 %
zákaz chození ven	20,2 %
nemluvení rodičů	15 %
odejmutí kapesného	10,5 %
jiné tresty	6,2 %
omezení zájmu rodičů	4,5 %
trest tím, čeho se bojí	4,4 %
vyhrožování vyhozením z bytu	4,2 %
tím, že dítě nedostává jídlo	1,2 %

3.2.3 Psychické a tělesné trestání

Jelikož je dnešní společnost zmítána řadou negativních, nežádoucích a patologických fenoménů, je třeba se v rámci kapitoly věnované trestům zastavit i u těch „vyhrocenějších“ forem. Ano, jedná se o psychické a tělesné trestání. Tělesným trestáním jsme se již zabývali v kapitole věnované druhům trestů. V tomto případě, avšak nejde pouze o nějakou tu „výchovnou facku“, ale spíše o tělesné týrání.

Řada výzkumů se pokoušela srovnat právě psychické a tělesné trestání. „*Psychickým trestem se rozumí chladné chování dospělého k dítěti, odepření projevů lásky, popřípadě pohrůžka takovým odepřením (např. matka nemluví s dítětem, dívá se na ně přísně a vyčítavě, popřípadě i říká „nemám tě ráda, když tak zlobíš“; dlouho nedokáže zapomenout na provinění dítěte).*“ (Čáp, 1997, s. 316).

I když se psychické tresty zdají mnohem lidštvější, výzkumy a praktické zkušenosti z poraden ukazují něco jiného. Děti, jež byli v dětství velmi často psychicky trestáni, se vyznačují silným svědomím, které je velmi nepružné a spojené s pocity viny, úzkosti, nejistoty, popř. s neurotičností. Naopak fyzické tresty působí přímo ponižujícím způsobem a taktéž zesilují dětskou agresivitu. Avšak tělesné tresty při jinak kladném postoji rodičů k dítěti nepůsobí na dítě tak destruktivně jako tresty psychické, v nichž se projevuje zavrhuující postoj k dítěti (Vančurová, In Čáp, 1997).

Taktéž je třeba zdůraznit, že nepřiměřené trestání má vliv jak na dítě, tak na trestajícího. Trestající je totiž také formou, způsobem trestu a reakcí dítěte zasažen. Mnoho jedinců, jež používají přehnané tresty, není dostatečně vybavena sociálními kompetencemi. Řada rodičů po použití trestu také cítí výčitky svědomí a obviňuje sama sebe ze selhání. Trest tak může proniknout do celého spektra rodiny a narušit komunikaci mezi jeho členy. A tady opět narážíme na onu skutečnost, že tyto typy chování si rodiče v řadě případů přináší z rodiny vlastní. Mnohdy tak jako jejich vlastní rodiče jednat nechtějí, ale pokud si nevědí s výchovou rady, přistoupí i k tomuto iracionálnímu řešení. A tak se dostáváme k tomu, že trest se významně podílí na transgeneračním přenosu (tedy přenosu mezi generacemi) násilí ve společnosti. Určitě není třeba připomínat jak devastující dopad má jak fyzické tak hlavně psychické trestání na psychiku dítěte. Proto si současná společnost klade jako svůj cíl výchovu – jako významnou součást kultury – prostou jakékoliv formy násilí (Vaníčková, 2004).

Je samozřejmě důležité říct, že jak fyzické tak psychické trestání je nežádoucím jevem. Pak ale zajisté řadu z nás napadne otázka, jaké formy trestů používat, když už si opravdu nevíme rady? Jednou z metod může být dle Čápa (1997) tzv. metoda přirozených následků, kterou uváděl již J. J. Rousseau. Dle této metody je trest chápán jako něco co je přirozeným následkem činu, takže se nejedná o projev vychovatelovi vůle. Tato metoda zkrátka říká – pokud si něco natropil, tak to odčiň (udělal si nepořádek – uklid'). Dítě díky této metodě může pochopit, co udělalo a že potrestání je zdůvodněné. Dítě tím, že se bude snažit překonat něco nepříjemného, dosáhne hodnot, které byly narušeny. Tato metoda vyžaduje zkušeného a tvořivého vychovatele.

Na závěr je třeba říct, že pokud se rodič opravdu rozhodne použít fyzických trestů, tak by to mělo být v rozumné míře a s ohledem na věk a osobnost dítěte. Jak vypovídá obsah této kapitoly přehnané fyzické či psychické trestání na dítě působí jen a jen negativně a bezesporu narušuje zdravý vývoj jeho osobnosti.

3.3 Vliv odměn a trestů v jednotlivých etapách vývoje dítěte

Každý z nás si zajisté uvědomuje, že to co pro člověka bylo odměnou v pěti letech (např. sladké lízátko), už na dítě nebude zabírat v deseti letech. Stejně je tomu tak u trestů. Malé dítě můžete ztrestat zákazem sledování televize, ale v patnácti tento vynucovací prostředek zajisté nebude vůbec platný. Proto se poslední kapitola zaměřuje na vliv odměn a trestů v jednotlivých etapách vývoje dítěte.

Co se týče odměňování a trestání dětí v nejnižším věku, tak samozřejmě v tomto období nebývá těchto prostředků používáno v takové míře, jako v pozdějších vývojových obdobích. V této etapě vývoje bych vyzvedla údobí ke konci druhého roku, kdy se některé děti stávají zlostnější, vymáhají si pozornost a často se uchylují k trucování. Dítě si totiž v této době poprvé uvědomuje samostatnost vlastní osoby a zkouší, kam až tato samostatnost vede, a kam až sahají omezení a normy rodičů. Tady se poprvé rodiče uchylují k ráznějším formám trestů. Jako odměna v těchto raných fázích působí nějaká sladkost (Matějček, 1994b).

Na začátku školního věku se u dítěte projevuje výrazná nestálost a nesoustředěnost. V tomto období dítě nedokáže klidně posedět, což často vede ke zvýšení pohrůzek a po-

hlavků. Ve středním předškolním věku kolem čtyř a pěti let je dítě velmi vyrovnané a také ve středním školním věku mezi devátým až jedenáctým rokem. Pro školní děti je již daleko větší odměnou uznání, které nemusíme projevovat dary a ani třeba ne slovy. Obecně lze říct, že čím je dítě starší, tím méně na něj působí odměny, které jsou vázány na tělesné pocity, ať už příjemné či naopak. Daleko významnější pro něj jsou prostředky duševní povahy – ocenění, pochvala; výčitka, pokárání (Matějček, 1994b).

Avšak jak napadne asi každého z nás tím nejkritičtějším obdobím ve vztahu dítěte a vychovatele je období puberty. Jedinci, kteří již od dětských let měli důvěru, oporu a ochranu v autoritě dospělého, v tomto období zase tak velké problémy nemají. Problém ale nastává tam, kde byla autorita vychovatele založena na hrubé tělesné převaze a bezmezní poslušnosti, bez důvěry a úcty. V tomto případě nastává velký problém. Rodiče se totiž často snaží zlomit odpor dětí přísnějšími a silnějšími tresty, nebo jej nutí k poslušnosti prostřednictvím výčitek či lítostivého domlouvání. Tyto prostředky však mohou spíše narušit jejich vztah jak v tomto vývojovém období, tak také v době mnohem pozdější (Matějček, 1994b).

Jak vypovídá tato kapitola, trest či odměna nepůsobí na dítě vždy stejně, ale záleží jak na vývojových stádiích dítěte, tak také na celé jeho osobnosti. Říci jaký je nejvhodnější přístup a postup u dětí je téměř nemožné. Rodič by si měl proto uvědomit, že on sám je nejbližší svému dítěti a také je ten, který ho zná ze všech nejvíce, proto by se měl pokusit najít ty nejvhodnější výchovné prostředky, aby z dítěte vyrostl zdravý jedinec.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE A METODY VÝZKUMU

Výzkumná část této práce se zaměřuje konkrétněji na zjištění souvislostí mezi odměňováním a trestáním rodiče v dětství a následným uplatňováním odměn a trestů u vlastních potomků. K tomuto výzkumu vedla celá řada odborné literatury, která se zaměřuje na důležitost rodinné výchovy, nepostradatelnost socializace v rámci rodiny a samozřejmě samotné užívání odměn a trestů, čímž se tato práce zabírala v teoretické části. Východiskem tohoto výzkumu byl také předpoklad, že se najde celá řada jedinců, kteří budou tvrdit, že se na jejich způsobu výchovy podepsalo jejich vlastní dětství. Ale najdou se také ti, jež budou tvrdit, že se poučili z chyb svých rodičů a jejich výchovný styl vychází především z jejich vlastního přesvědčení.

4.1 Cíle výzkumu

Úkolem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaký je vztah mezi odměňováním a trestáním rodiče v dětství a následným uplatňováním odměn a trestů u vlastních dětí. Hlavní cíl kvantitativní části této práce byl charakterizován takto: jak rodiče vnímají výchovu svých vlastních potomků ve srovnání se svojí vlastní výchovou v dětství. Dílčí cíl byl stanoven následně: jaké postoje zaujímají rodiče k trestání a odměňování ve výchově.

Cílem kvalitativní části tohoto výzkumu bude porovnat pohled na odměny a tresty z hlediska mladé rodiny a rodiny staré.

4.2 Výzkumná strategie

4.2.1 Typ výzkumu

Byl zvolen smíšený typ výzkum. Stěžejní a rozsáhlejší je jeho kvantitativní část, která se zaměřuje na vztah odměňování a trestání v dětství rodiče a uplatňování těchto výchovných prostředků u vlastních potomků. V rámci kvalitativního šetření byly provedeny dva rozhovory – jeden s rodinou mladou, druhý s rodinou starší a následně byly porovnány rozdílnosti v přístupu k odměnám a trestům mezi odlišnými věkovými kategoriemi.

4.2.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém tedy vycházel z názorů rodičů na jejich výchovu v dětství a následný přístup k vlastním potomkům.

Hlavní výzkumný problém:

Jaké jsou rozdíly mezi způsobem výchovy v dětství rodiče a následným uplatňováním odměn a trestů u vlastních dětí? – jedná se o relační (vztahový) výzkumný problém

Vedlejší výzkumný problém:

Jaké postoje zaujímají rodiče k trestání. – popisný výzkumný problém

Jaké postoje zaujímají rodiče k odměňování. – popisný výzkumný problém

4.2.3 Proměnné

P₁: způsob výchovy v dětství rodiče – tato nominální proměnná v sobě zahrnuje výchovný styl rodičů respondentů a dále také jejich postoj k užívání odměn a trestů ve výchově

P₂: uplatňování odměn a trestů u vlastních dětí – tato nominální proměnná nás informuje o výchovném stylu rodičů, postoji rodičů k odměnám a trestům

4.2.4 Hypotézy

Pro kvantitativní část výzkumu jsme si zvolila následující hypotézy:

H₁: Rodiče respondentů používají častěji autoritativní styl výchovy než respondenti sami.

H₂: Respondenti používají častěji liberální styl výchovy než jejich rodiče.

H₃: Respondenti používají častěji demokratický styl výchovy než jejich rodiče.

H₄: Mezi postojem respondentů k trestům a pohledem na tresty u jejich rodičů existují rozdíly.

H₅: Mezi postojem respondentů k odměnám a pohledem na odměny u jejich rodičů existují rozdíly.

4.2.5 Výzkumný vzorek

Kvantitativní část:

Výzkumný vzorek byl vybrán prostřednictvím záměrného kvalifikovaného výběru, jelikož bylo třeba získat jedince, kteří vychovávají či vychovávali své potomky. Do tohoto výzkumného vzorku byli vybráni jedinci všech věkových kategorií. Vybráni byli jak jedinci svobodní, vdání/ženatí, rozvedení, tak ovdovělí. Celkem bylo osloveno 120 osob. Z tohoto počtu se do výzkumu zapojilo 103. Respondenti byli vybíráni ze dvou krajů: Zlínského a Jihomoravského.

Kvalitativní část:

I v tomto případě byl použit záměrný kvalifikovaný výběr. Byly osloveny dva manželské páry v Jihomoravském kraji. Jeden mladý manželský pár (žena: 40 let, muž: 39 let; 2 děti – dcera 20 let, syn 14) a jeden starší manželský pár (žena: 78 let, muž: 80 let; 2 děti – dcera 52 let, syn 48 let).

4.2.6 Použité nástroje

Kvantitativní část výzkumu:

V kvantitativní části práce byla použita metoda dotazníku. Jak uvádí Musil a Musilová (2001) dotazníkové šetření je považováno za nejefektivnější techniku sběru dat. Umožňuje nám jakýsi živý vstup do ‚sociální reality‘ prostřednictvím oslovování respondentů a současně nám dává možnost získat exaktní vzhled do šetřené situace prostřednictvím statisticko-matematické objektivizaci na základě ověřování validity a reliability získaných dat o této realitě. Zmíněný požadavek exaktnosti vypovídá současně o míře objektivnosti. Za objektivní můžeme považovat dotazník tehdy, když je dosaženo shody mezi nezávislými posuzovateli, kteří se zabývají stejnou problematikou.

I když dotazník představuje efektivní metodu sběru dat, tak může jeho použití vést také k určitému zkreslení. Proto bylo třeba při jeho použití a následném vyhodnocování počítat s tím, že ne všichni jedinci musí věřit anonymitě dotazníkového šetření. Taktéž nemusí jedinci vždy odpovídat podle pravdy, protože budou chtít vypadat v lepším světle. A dále je

třeba si uvědomit, že některé otázky nemusí být respondentům zcela zřejmé a může dojít k nepochopení otázky.

Dotazník začíná obecným zjištěním, co si respondenti představují pod pojmem odměna či trest ve výchově. Další část dotazníku zkoumá názor jedince na jeho výchovný přístup ke svým potomkům a také jeho postoje k trestání. Následující část se naopak soustřeďuje na názor jedince na výchovu jeho vlastních rodičů. Poslední část dotazníku obsahuje základní údaje o respondentovi – pohlaví, věk, rodinný stav, dosažené vzdělání, počet dětí a také jejich věk. V dotazníku byly použity otázky uzavřené, otevřené a škálované.

Kvalitativní část výzkumu:

V kvalitativní části byla použita metoda rozhovoru – konkrétně strukturovaného rozhovoru, ve kterém vybraní jedinci odpovídali na předem připravené otázky. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a následně byly přepsány do písemné podoby.

5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

5.1 Kvantitativní část

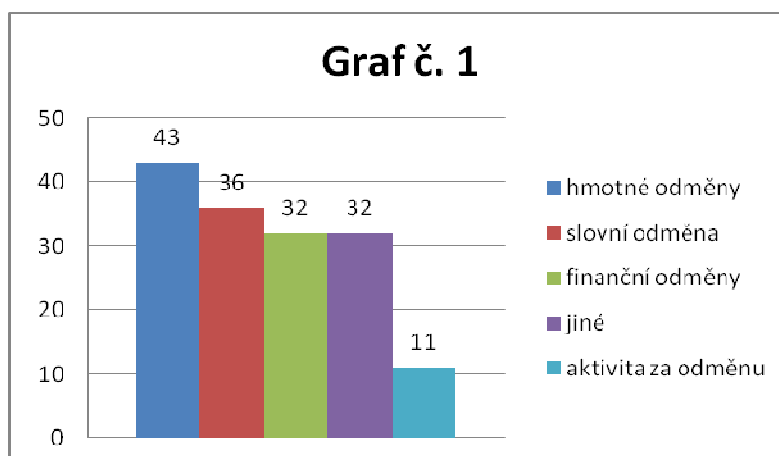
Pro zpracování všech kvantitativních dat byl použit Microsoft Excel a Statistica. Každá otázka z dotazníku byla vyjádřena procentuálně nebo číselně prostřednictvím grafů. Grafy byly doplněny o komentáře k jednotlivým otázkám. Grafické znázornění otázek 1 – 11 nám pomohlo odpovědět na vedlejší výzkumný problém o postojích rodičů k odměnám a trestům. Na to jaké postoje zaujímají rodiče k odměňování a trestání jsme se dívala z pohledu pohlaví, věku, rodinného stavu, dosaženého vzdělání a počtu dětí.

Dále k ověření hypotéz byl použit test dobré shody chí-kvadrát. Tento výpočet byl součástí otázek 12, 13 a 16. Tato metoda byla zvolena vzhledem k typu dat a hlavnímu výzkumnému problému.

Test dobré shody chí-kvadrát nám pomáhá ověřit, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze (Chráska, 2007).

Zbylé otázky budou vyjádřeny opět prostřednictvím grafů či tabulek a budou doplněny o komentáře a porovnání.

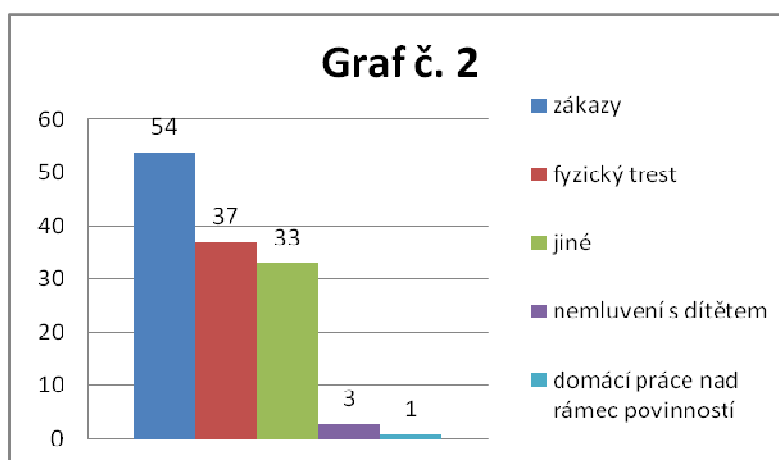
1. otázka: Co si představujete pod pojmem odměna ve výchově?



Respondenti mohli napsat cokoliv, co si pod pojmem odměna představují. U tohoto pojmu vypisovali respondenti více možností, než tomu bylo u následující otázky, jež se týkala trestů. Odměny byly rozděleny do pěti hlavních kategorií: hmotné odměny (43 responden-

tů), finanční odměny (32 respondentů), aktivita za odměnu (11 respondentů), slovní odměna (36 respondentů) a jiné (32 respondentů). Jak vypovídá graf, nejčastěji si jedinci pod pojmem odměna představují hmotné statky. Hodně vysoko si stojí také slovní odměňování. Nejméně frekventované byly aktivity za odměnu. Mezi jinými prostředky odměňování vypisovali lidé nejčastěji fyzický požitek (pomazlení, pohlazení apod.), úsměv, příjemný pocit či prožitek.

2. otázka: Co si představujete pod pojmem trest ve výchově?



Otázka druhá, se podobně jako předchozí, zabývá představou lidí o pojmu trest ve výchově. Na začátku bylo opět stanoveno pět kategorií, do kterých byly tresty rozděleny, jedná se o: zákazy (54 respondentů), nemluvení s dítětem (3 respondenti), domácí práce nad rámec povinností (1 respondent), fyzický trest (37 respondentů) a jiné (33 respondentů). Nejfrekventovanější v této oblasti byly zákazy, ať už se jedná o zákazy televize, počítače, vycházek, kina, sladkostí aj. Velmi často byly mezi zákazy zmiňované také pojmy domácí vězení či „zaracha“. Fyzické tresty byly voleny jako druhé nejčastější. Kategorie nemluvení s dítětem a domácí práce nad rámec povinností byly zmíněny opravdu velmi sporadicky, z čehož lze soudit, že si je hned tak každý nespojuje s pojmem trest. Mezi jinými tresty figurovaly velmi často nadávky či pokárání, což již někteří považují za formu trestu. Objevil se i pojem vyvolání studu dítěte, citové vydírání – zesměšňování, vyvolání stresu, odebrání kapesného. Již u této otázky někteří vyjadřovali svůj názor, že nejsou zastánci trestů a upřednostňují domluvu nebo vysvětlení.

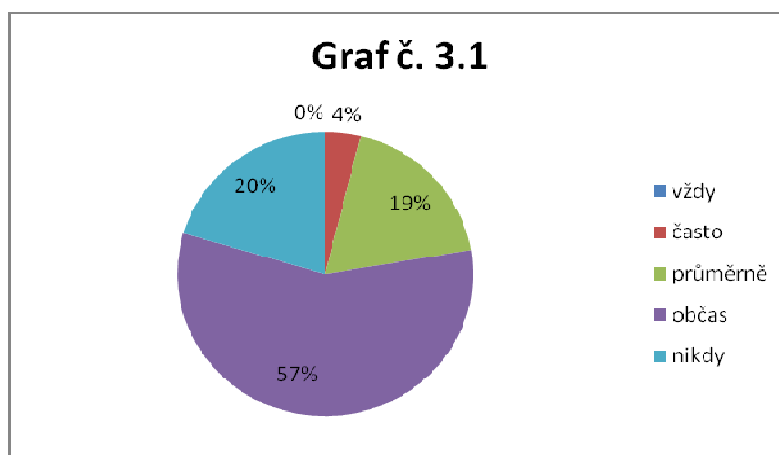
Otázky 3. – 11. se zaměřují na respondenty v roli rodičů

3. otázka se zabývá stylem výchovy

Respondenti byli postupně vyzváni, aby se zamysleli nad svojí vlastní výchovou. Byly jim podány tři výchovné styly (autoritativní, liberální a demokratický) a oni se měli rozhodnout, do jaké míry převažuje každý z těchto stylů v jejich výchově.

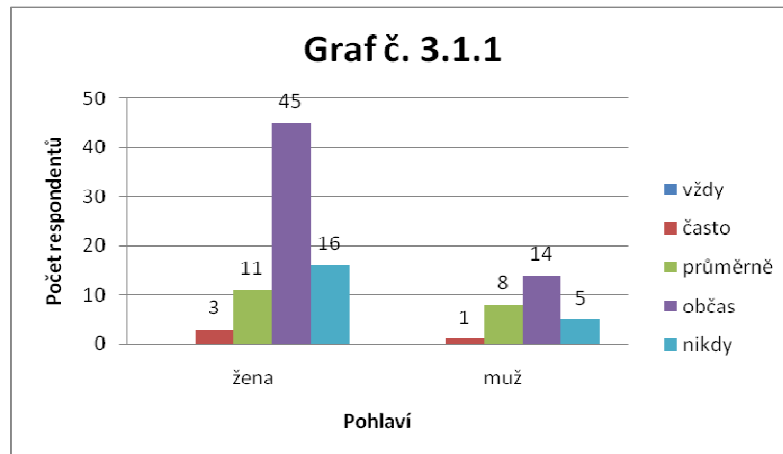
3.1 Autoritativní výchovný styl

Respondenti ve více než polovině případů (59 respondentů) uvedli, že autoritativní výchovný styl používají pouze občas. Slovo nikdy uvedlo 21 respondentů a průměrně 19 jedinců. K častému užívání se přiznali 4 respondenti.

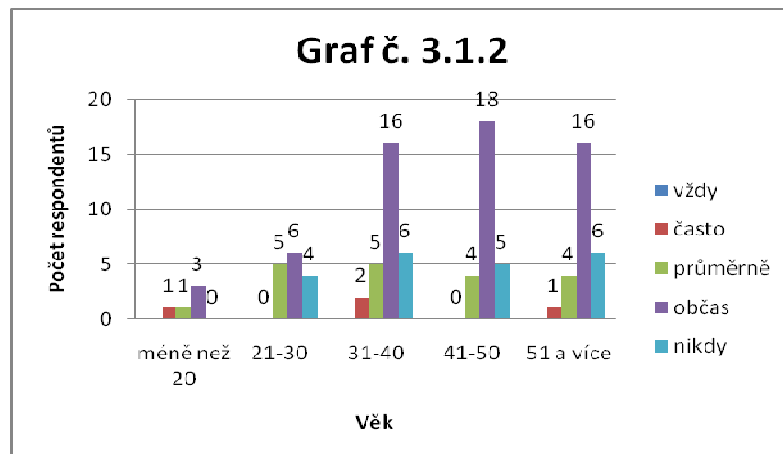


V tabulce vyhodnocení podle pohlaví můžeme vidět podobný přístup k tomuto stylu výchovy jak u mužů, tak žen. Zajímavostí je, že možnost průměrně volili dvakrát více muži než ženy, které raději vybíraly konkrétnější možnosti. K užívání trestů se přiznala nejvíce věková kategorie pod dvacet let a svobodní jedinci. Jedinci s jedním či dvěma potomky nejčastěji uvádějí, že autoritativní styl užívají občas. U jedinců s třemi dětmi, ale již vidíme, že nejčastěji volí možnost průměrně.

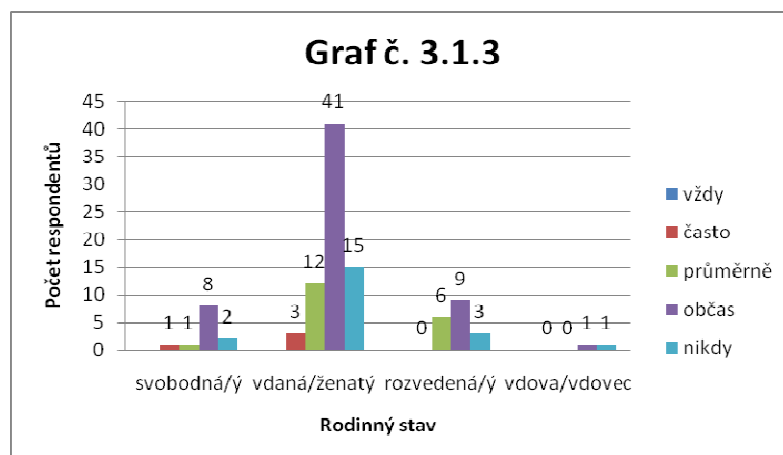
a) Vyhodnocení podle pohlaví



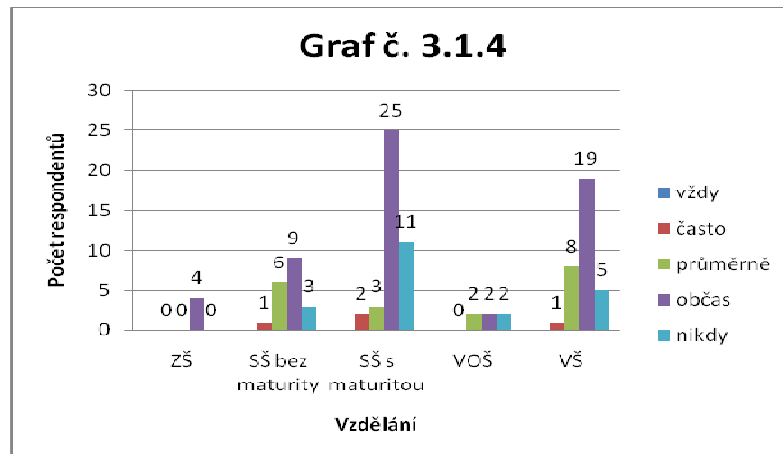
b) Vyhodnocení podle věku



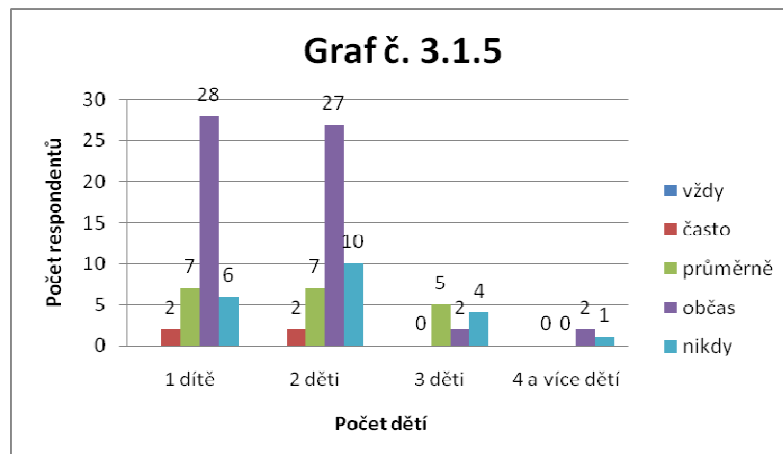
c) Vyhodnocení podle rodinného stavu



d) Vyhodnocení podle dosaženého vzdělání

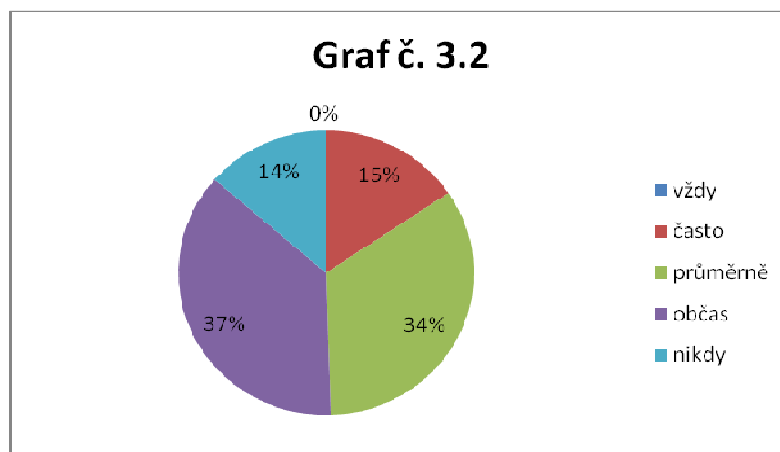


e) Vyhodnocení podle počtu dětí



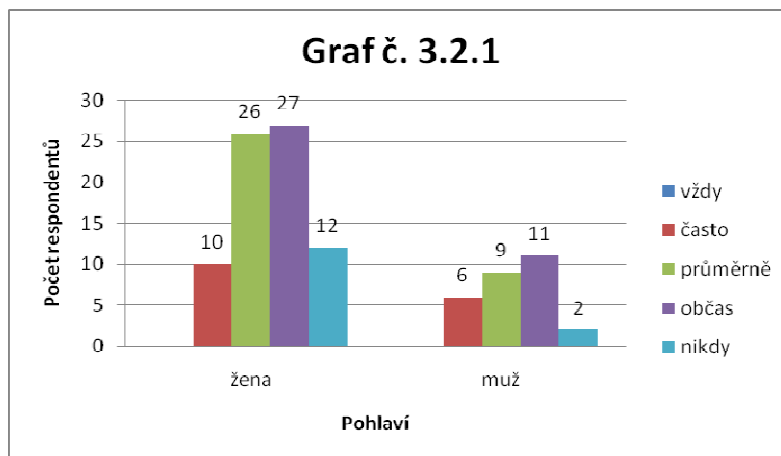
3.2 Liberální výchovný styl

Liberální výchovný styl používají respondenti ve většině případů občas (38 respondentů) nebo průměrně (35 respondentů). Nikdy jej nepoužívá 14 respondentů a často 16 jedinců.

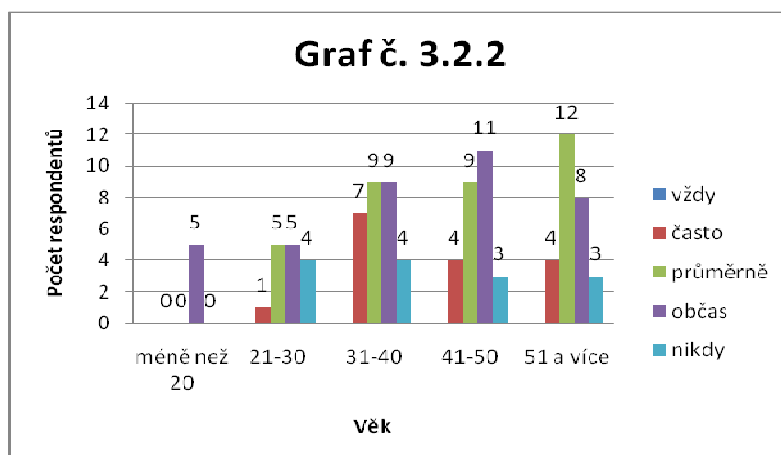


U mužů vidíme, že volí možnost častěji dvakrát více než ženy. Zatímco u žen je dvakrát více frekventovaná možnost nikdy, u rozvedených jedinců můžeme vidět tento výchovný styl nejfrekventovaněji v oblasti občas. Vdaní či ženatí jedinci volí tento styl nejčastěji v oblasti průměrně. Frekvenci často můžeme vidět nejvíce u jedinců se středoškolským vzděláním bez maturity, naopak jedinci se střední školou s maturitou volí tento styl nejvíce občas. U vysokoškoláků převažuje možnost průměrně. Jedinci s jedním dítětem volí nejčastěji možnost občas, rodiče se dvěma dětmi jsou ve sféře průměrně až občas. U jedinců s třemi dětmi je míra užívání rozmístěna přibližně stejně u všech možnostech kromě vždy.

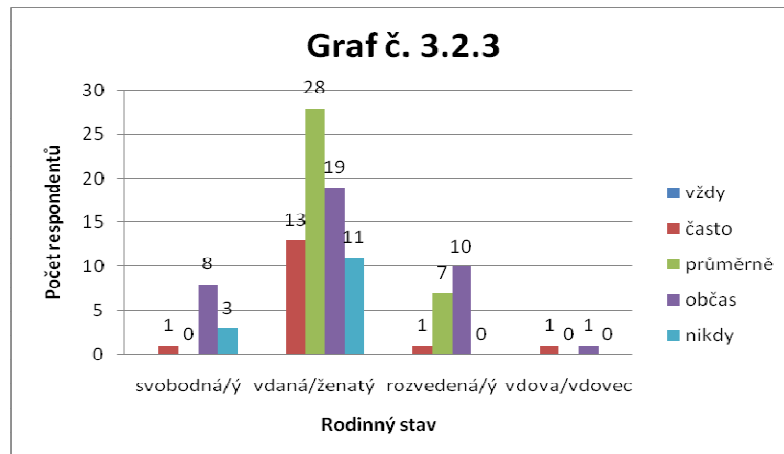
a) Vyhodnocení podle pohlaví



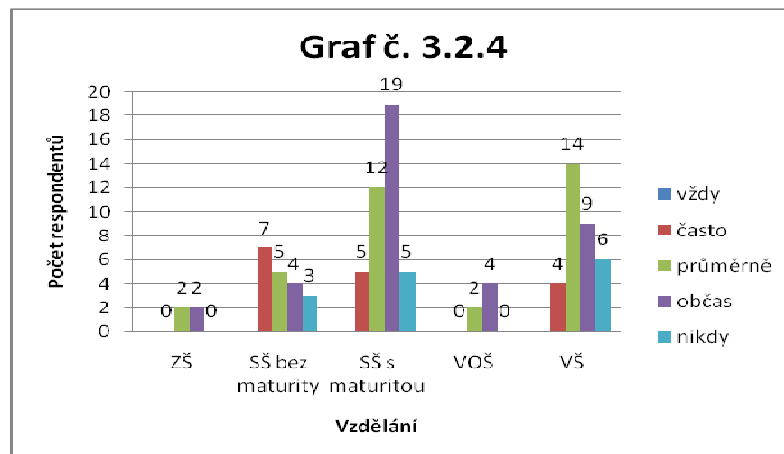
b) Vyhodnocení podle věku



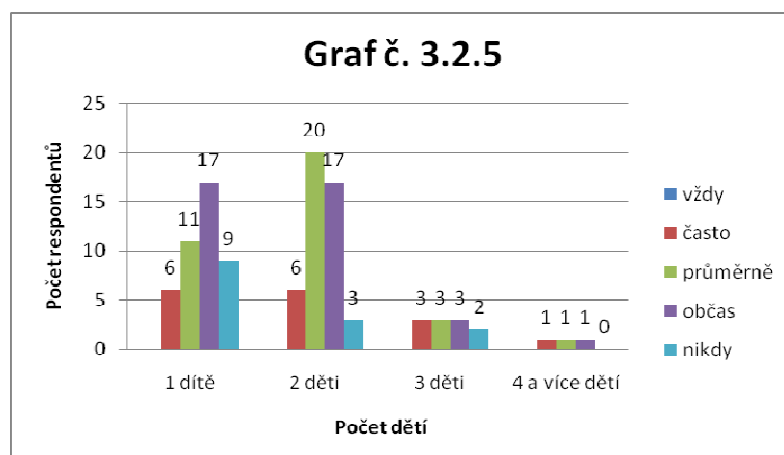
c) Vyhodnocení podle rodinného stavu



d) Vyhodnocení podle dosaženého vzdělání

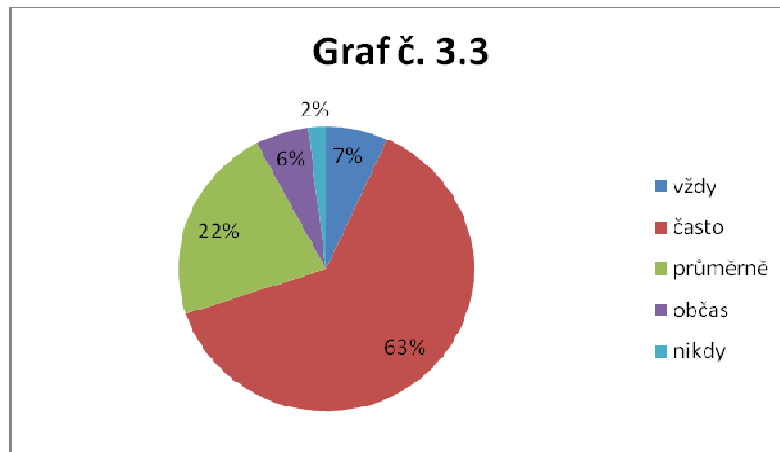


e) Vyhodnocení podle počtu dětí



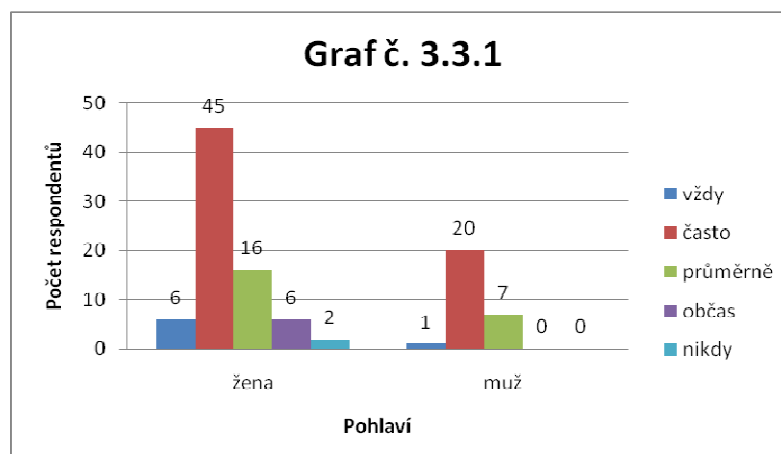
3.3 Demokratický výchovný styl

Demokratický výchovný styl používají respondenti ve více než polovině případů často (65 respondentů). Průměrně tento styl používá 23 respondentů. Možnost vždy volilo 7 respondentů a možnost občas 6 respondentů. K tomu, že by tento výchovný styl neužívali nikdy, se přiznali pouze 2 respondenti.

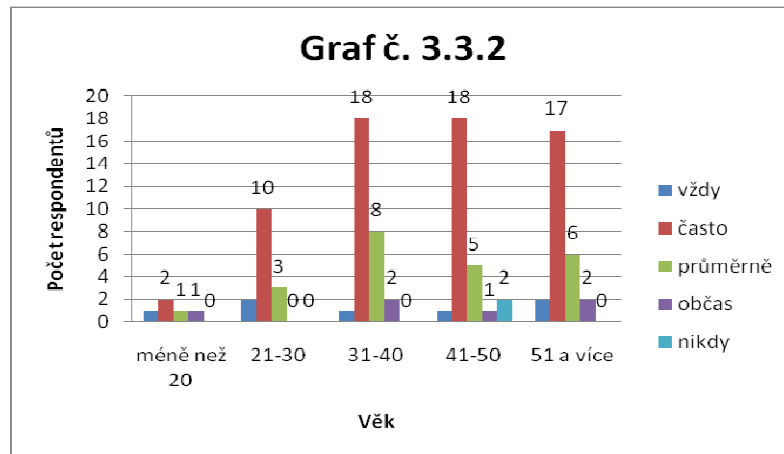


Více než polovina mužů stejně jak žen používá demokratický výchovný styl často. U rozvedených jedinců nebyla ani v jednom případě vybrána možnost - vždy používám tento styl.

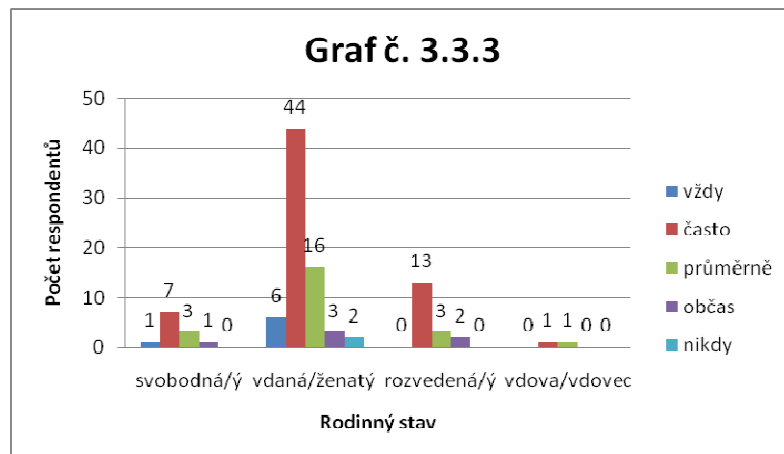
a) Vyhodnocení podle pohlaví



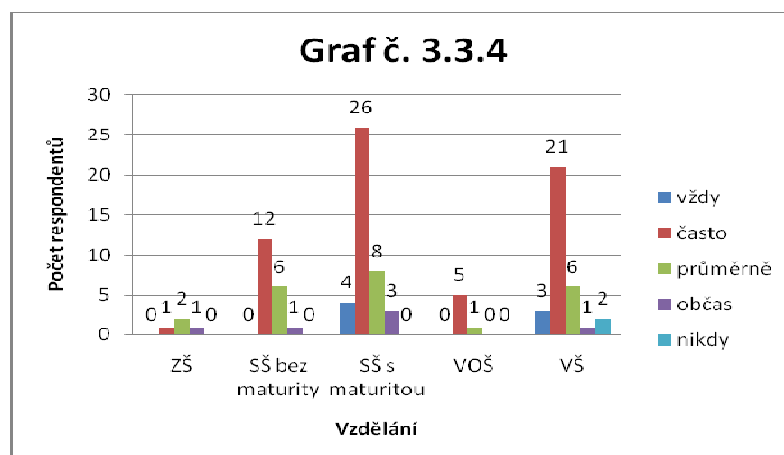
b) Vyhodnocení podle věku



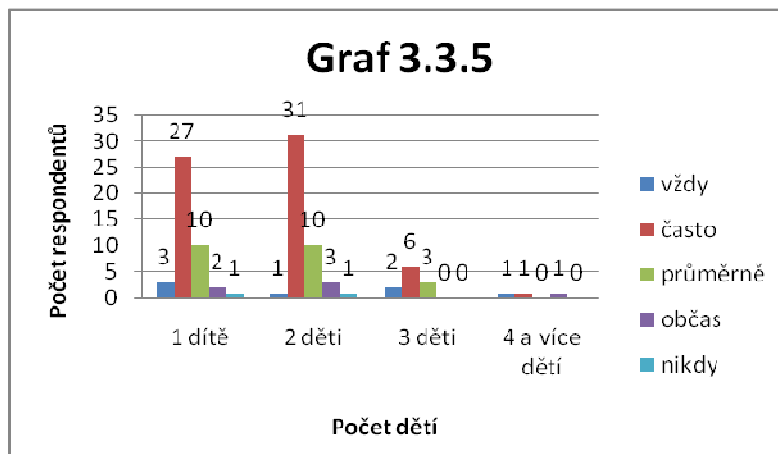
c) Vyhodnocení podle rodinného stavu



d) Vyhodnocení podle dosaženého vzdělání

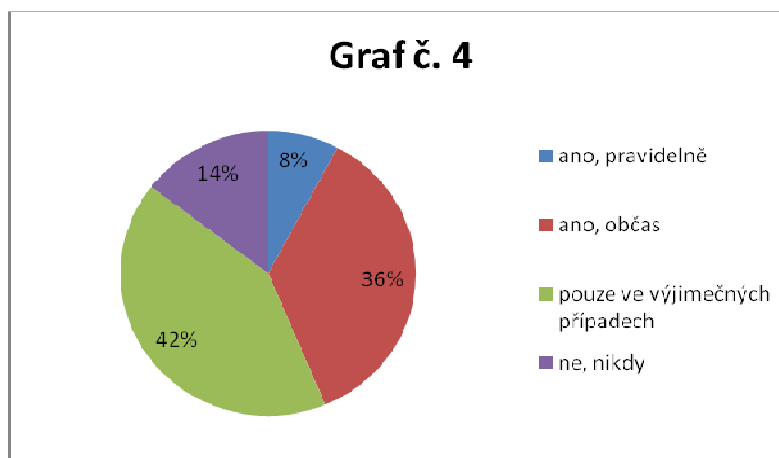


e) Vyhodnocení podle počtu dětí



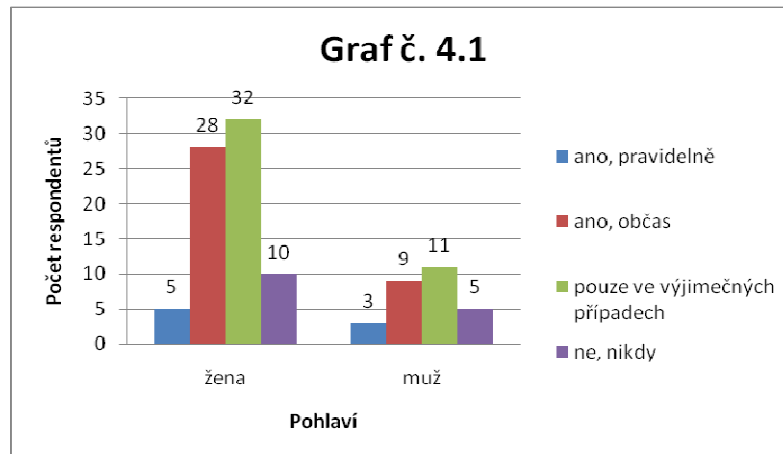
4. otázka: Uplatňujete/uplatňoval jste u svých dětí tresty?

K tomu, že pravidelně používají tresty, se přiznalo 8 rodičů. K trestům se přiklání občas 37, ve výjimečných případech 43 a nikdy 15 jedinců.

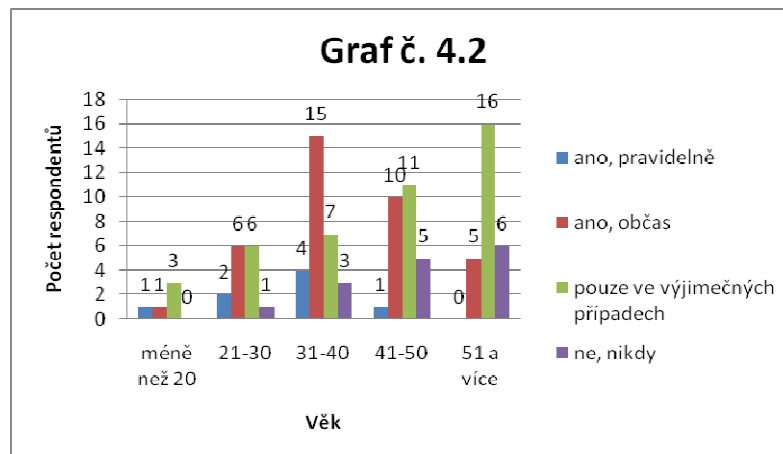


K pravidelnému užívání trestů se nehlásí ani jeden respondentů z věkové kategorie 51 a více let, většina z nich se přiklání k možnosti - spíše ve výjimečných případech. Nejvíce se k hojnějšímu užívání trestů hlásí věková kategorie 31-40 let a poté 21-30 let. K tomu, že by tresty nikdy nepoužívali, se hlásí nejméně svobodní jedinci. Taktéž u nich můžeme vidět, že uvádějí častější a pravidelnější užívání trestů. K pravidelnému užívání trestů se nejméně hlásí vysokoškolsky vzdělaní jedinci. Zato nejvíce se k jejich užívání hlásí překvapivě respondenti s jedním potomkem. Naopak osoby s větším počtem dětí volí spíše možnost - ve výjimečném případě.

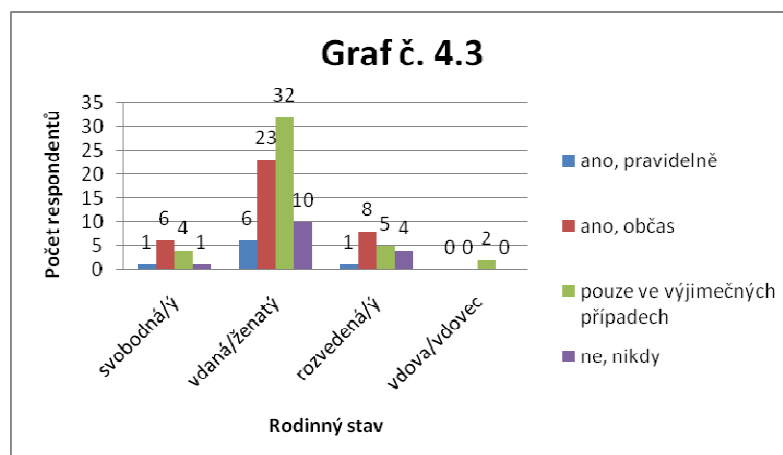
a) Vyhodnocení podle pohlaví



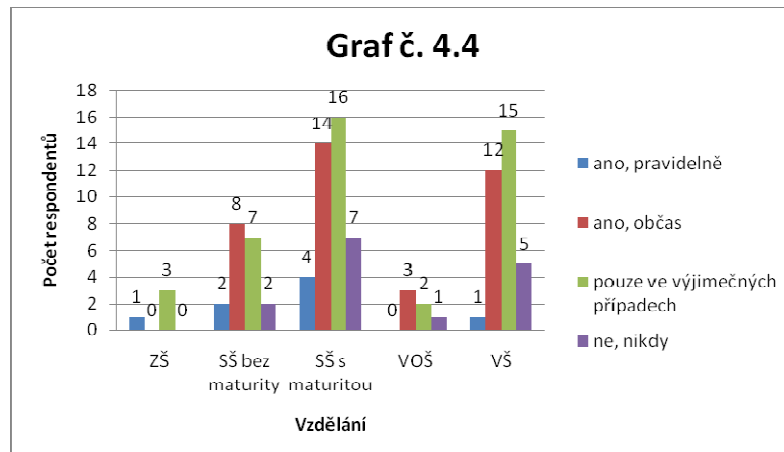
b) Vyhodnocení podle věku



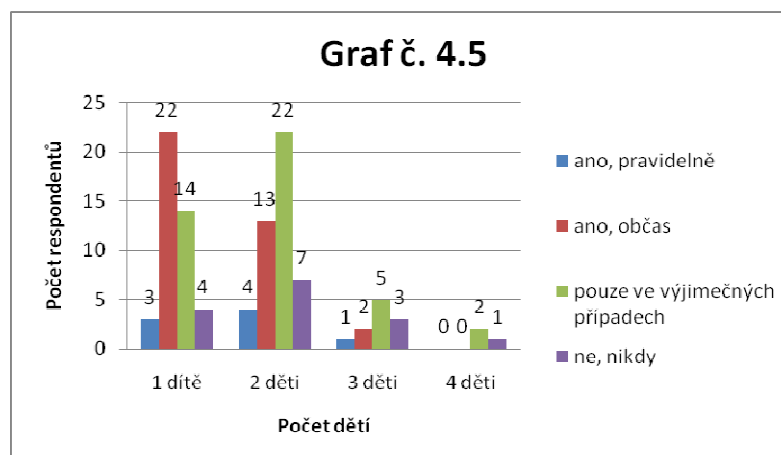
c) Vyhodnocení podle rodinného stavu



d) Vyhodnocení podle dosaženého vzdělání



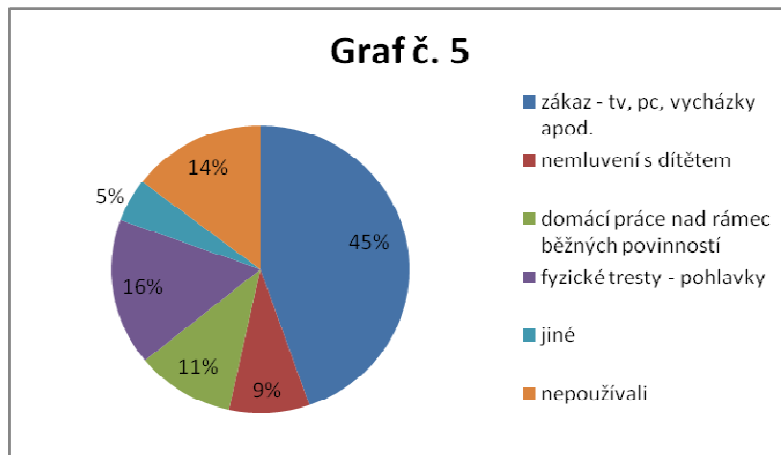
e) Vyhodnocení podle počtu dětí

**5. otázka: Pokud ano, jaký typ trestů nejčastěji používáte/jste používal?**

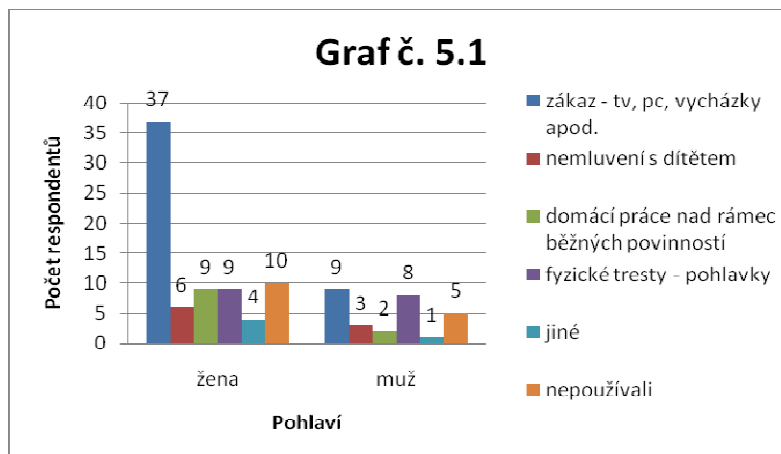
K nejfrekventovanějšímu typu trestů patří dle výsledků dotazníku zákazy (46 respondentů), fyzické tresty (17 respondentů), dále pak domácí práce nad rámec běžných povinností (11 respondentů) a nejméně nemluvení s dítětem (9 respondentů). Možnost jiné použilo pouze 5 respondentů. Ti uvedli např. pobyt na hanbě, snížení kapesného. K tomu, že tresty nepoužívají, se hlásí 15 osob.

U žen převažují jednoznačně zákazy, zatímco u mužů jsou zákazy užívány stejně často jako fyzické tresty. Ve věkových kategoriích pod 30 let jsou zákazy a fyzické tresty používány přibližně stejně, zatímco u kategorií nad 31 let jsou častější zákazy. U vdaných/ženatých jedinců převažují zákazy, zatímco u rozvedených jsou zákazy v rovnováze

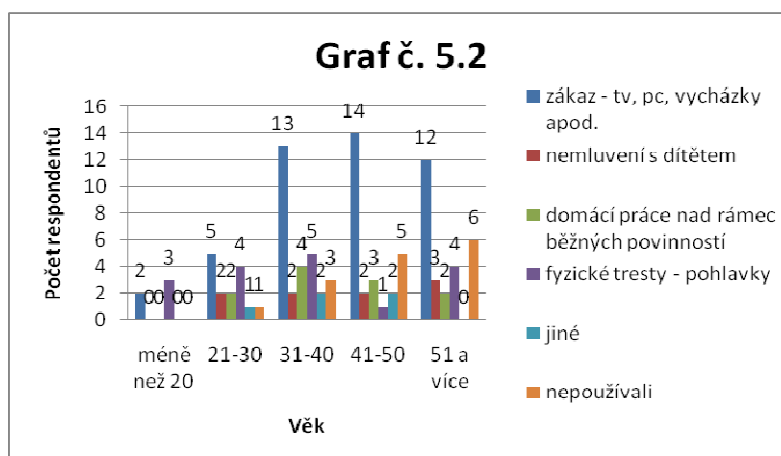
s fyzickými tresty. U vysokoškoláků převažují víc než v polovině případů zákazy, fyzické tresty uvádí velmi malý počet těchto respondentů.



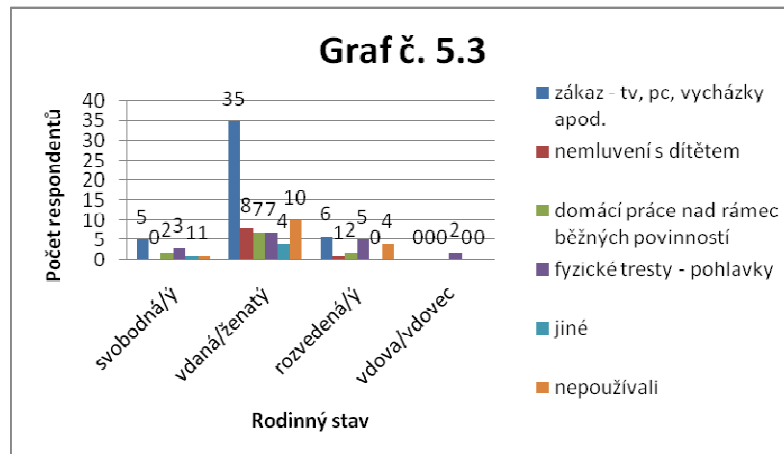
a) Vyhodnocení podle pohlaví



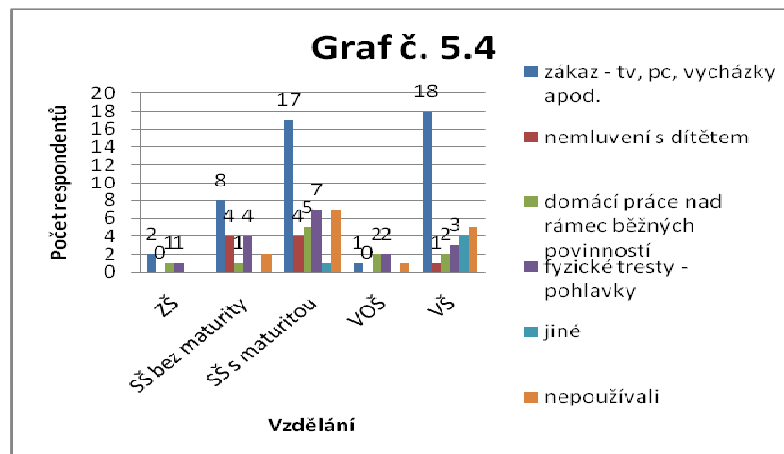
b) Vyhodnocení podle věku



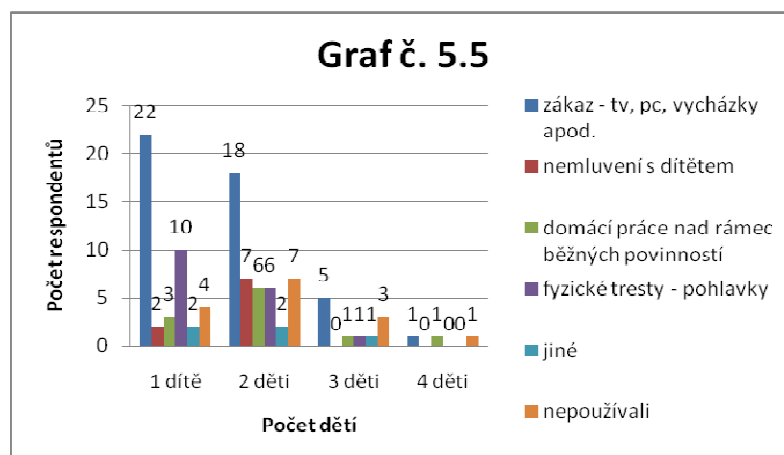
c) Vyhodnocení podle rodinného stavu



d) Vyhodnocení podle dosaženého vzdělání

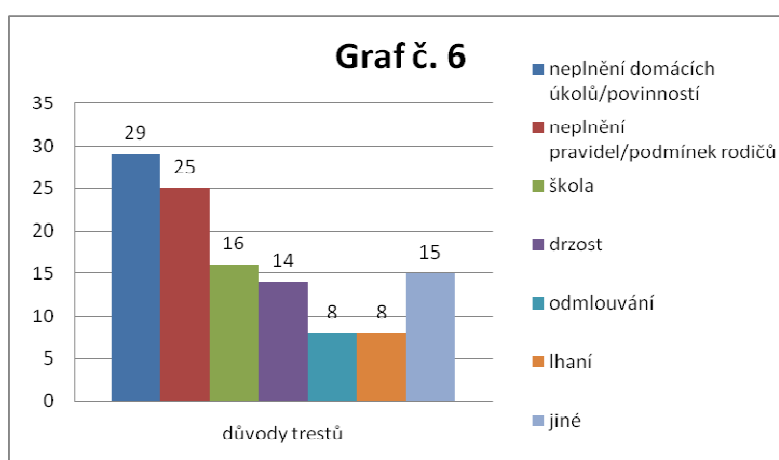


e) Vyhodnocení podle počtu dětí



6. otázka: Za co své dítě nejčastěji trestáte/jste trestal?

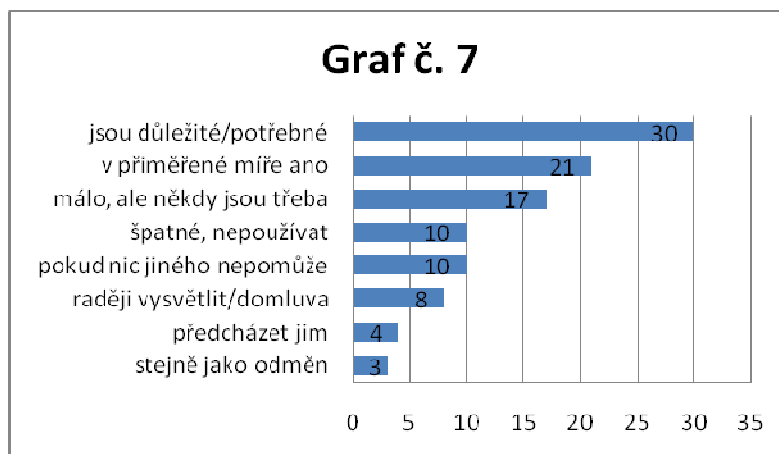
V rámci této otázky mohli respondenti uvést více možností, proto jsou výsledky uvedeny číselně a ne procentuálně. Rodiče nejčastěji trestají své potomky za neplnění domácích úkolů/povinností, neplnění pravidel/podmínek, které dítěti určí (např. pozdní příchody), dále za školu (hlavně školní prospěch, úspěchy ve školních soutěžích apod.). Mezi jinými byla jmenována drzost, odmlouvání a lhaní. Jako jiné důvody rodiče uváděli: bitky s kamarády, sourozenci, rozbití předmětu, hluchost, za činnost, která může vést k úrazu atd.



7. otázka: Jaký je váš názor na uplatňování trestů ve výchově dětí?

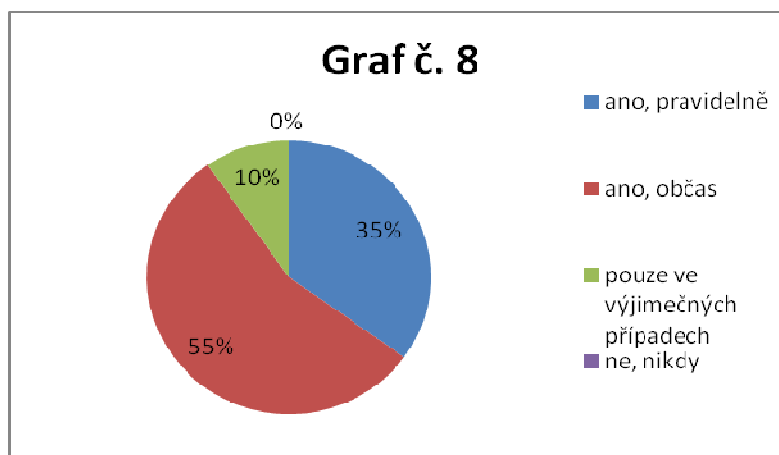
Tato otázka chtěla zjistit názor respondentů na tresty ve výchově. Více než polovina dotazovaných se vyjádřila, že jsou tresty důležité a potřebné, že v přiměřené míře by se měly používat, také že jsou někdy opravdu třeba nebo se k nim přiklánějí, pokud nic jiného nepomůže. Další jedinci uváděli, že jsou tresty špatné a neměly by se používat, že raději uplatňují domluvu. K dalším a méně frekventovaným možnostem patřila odpověď předcházet jim, či že bych jich mělo být stejně jako odměn.

Z některých odpovědí bych uvedla ještě názory, že pokud rodič dítě dobře vychová, nemusí jej trestat či že k trestání vede nedůslednost rodiče ve výchově již od kolébky. Naopak jiný respondent uvádí, že považuje trest jako důležitou součást výchovy a že dítě musí mít hranice, co může a co nikoliv. Zajímavá byla odpověď matky dvou synů, která uvedla, že bez trestů by se „zbláznila“.



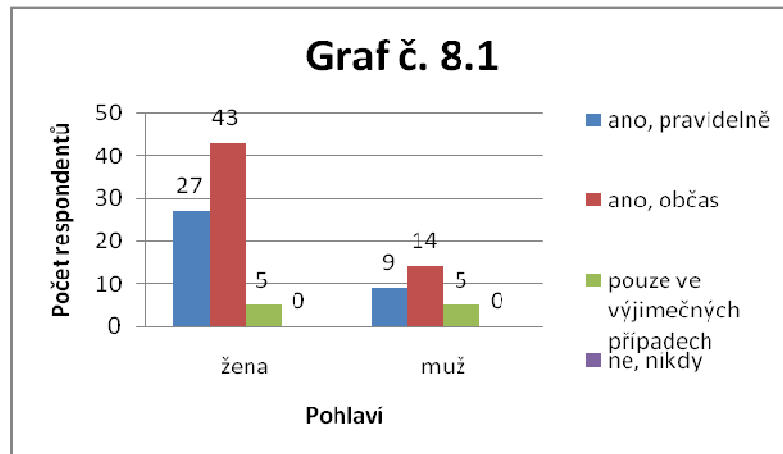
8. otázka: Uplatňujete/uplatňoval jste u svých dětí také odměny?

K pravidelnému užívání odměn se hlásí 36 respondentů, k možnosti občas 57 a pouze vyjimečných případech 10. To, že by odměny ve výchově nikdy nepoužil, neuvádí ani jeden dotazovaný.

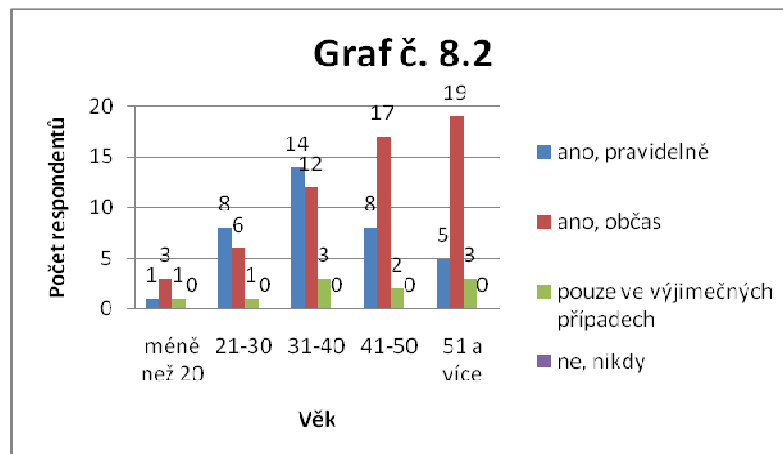


K pravidelnému užívání odměn se nejvíce hlásí věková kategorie 21-40 let, avšak u všech dalších kategorií převažuje ve více než 50% případů možnost občas. Možnost pouze ve výjimečných případech nalezneme pouze u vdaných/ženatých či rozvedených jedinců. Respondenti se základním či středoškolským vzděláním bez maturity volí méně často možnost pravidelně než všichni ostatní.

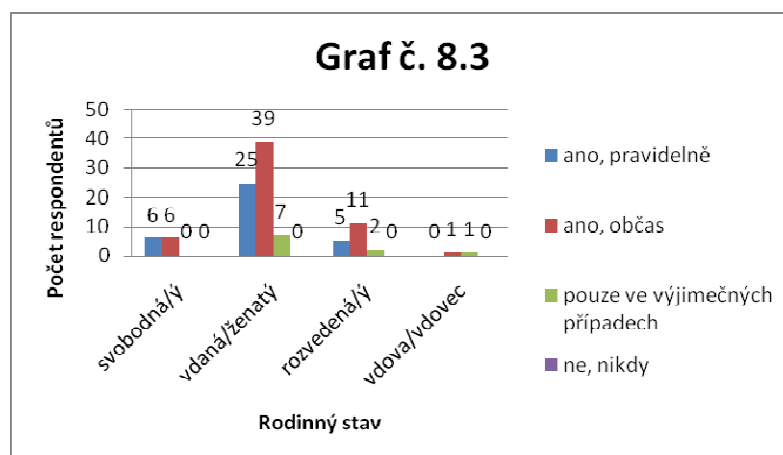
a) Vyhodnocení podle pohlaví



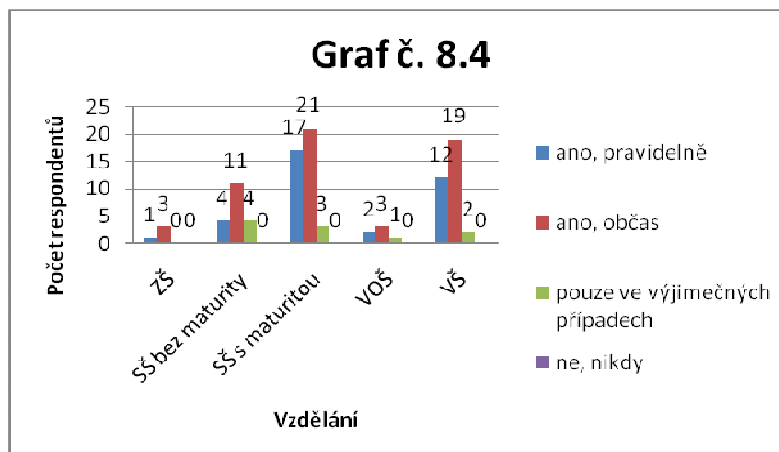
b) Vyhodnocení podle věku



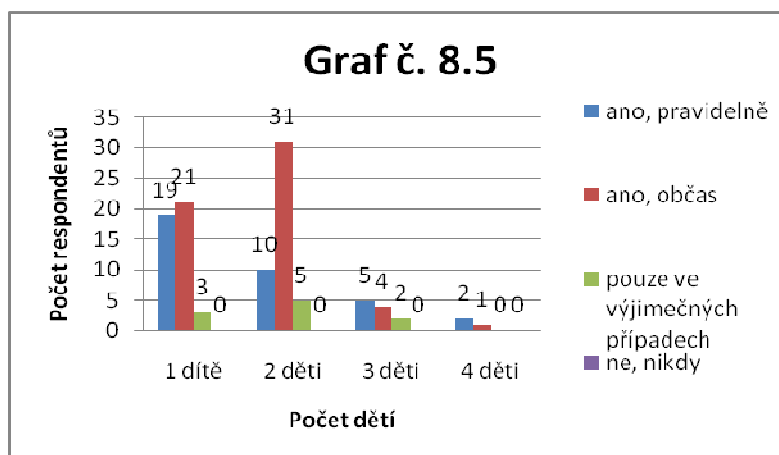
c) Vyhodnocení podle rodinného stavu



d) Vyhodnocení podle dosaženého vzdělání



e) Vyhodnocení podle počtu dětí

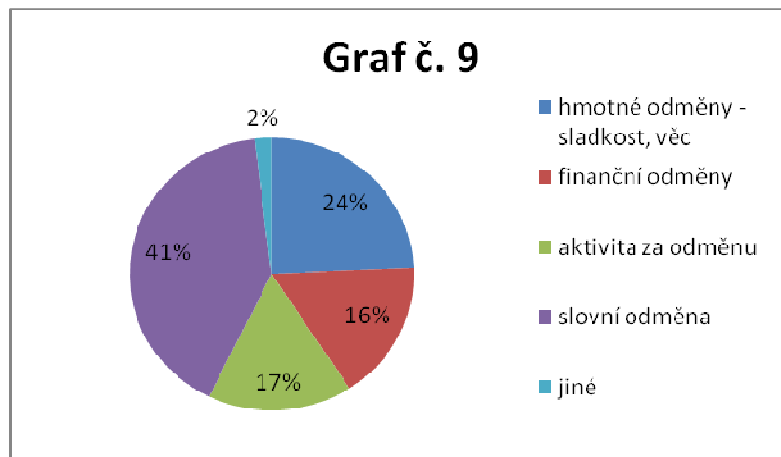


9. otázka: Pokud ano, jakou formu odměn nejčastěji používáte/jste používal?

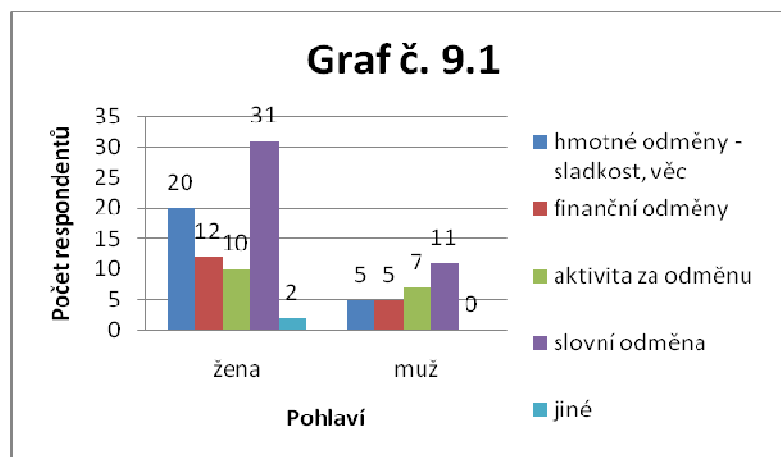
K nejfrekventovanějšímu typu odměn patří dle výsledků dotazníku slovní odměny (42 respondentů), hmotné odměny (25 respondentů), finanční odměny (17 respondentů), aktivity za odměnu (17 respondentů). Možnost jiné použili pouze 2 respondenti. Ti uvedli: splnění přání a obejmutí s pusou.

Z hlediska pohlaví se u mužů častěji než u žen vyskytuje odměna v podobě nějaké aktivity. U věkové kategorie 21-30 let se vyskytuje více než v polovině případů možnost slovní odměny a ani v jednom případě možnost finanční odměny. Taktéž věková kategorie nad 51 let volí ve více než polovině případů možnost slovního odměňování. U věkové kategorie 31-50 nejčastěji volili jedinci možnost nějaké materiální odměny (ať už hmotné nebo finanční). Rozvedení jedinci nejčastěji volili možnost finanční či hmotné odměny. Aktivita

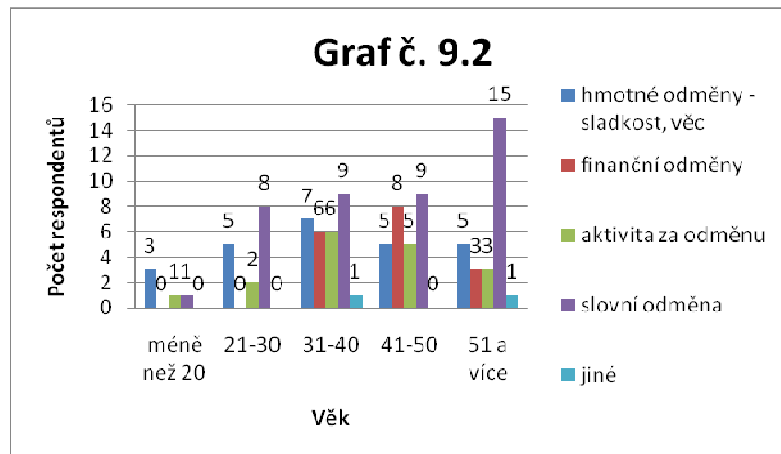
za odměnu se nejčastěji vyskytuje u svobodných jedinců. Slovní odměna se vyskytuje nejčastěji u vdaných/ženatých osob. Odměny materiálního rázu volí nejméně často vysokoškolští jedinci. Aktivita za odměnu se nejčastěji vyskytuje u vyučených osob. Slovní odměna se ve větší míře vyskytuje u vysokoškoláků a osob, kteří mají střední školu s maturitou. Rodiče s třemi a více dětmi volí méně často odměnu v podobě aktivity.



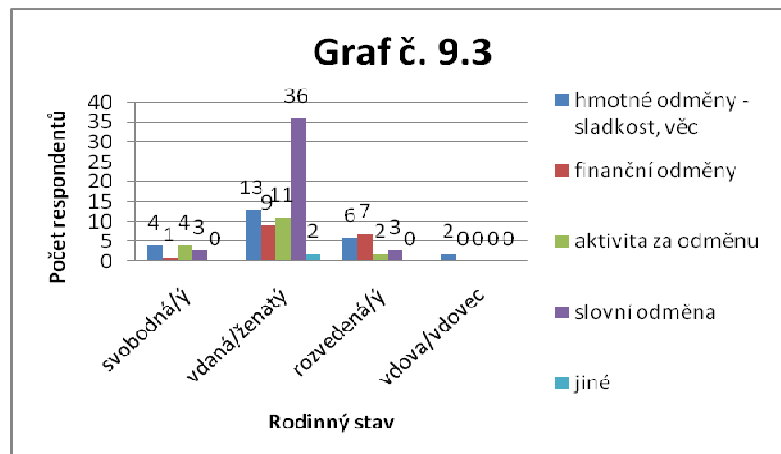
a) Vyhodnocení podle pohlaví



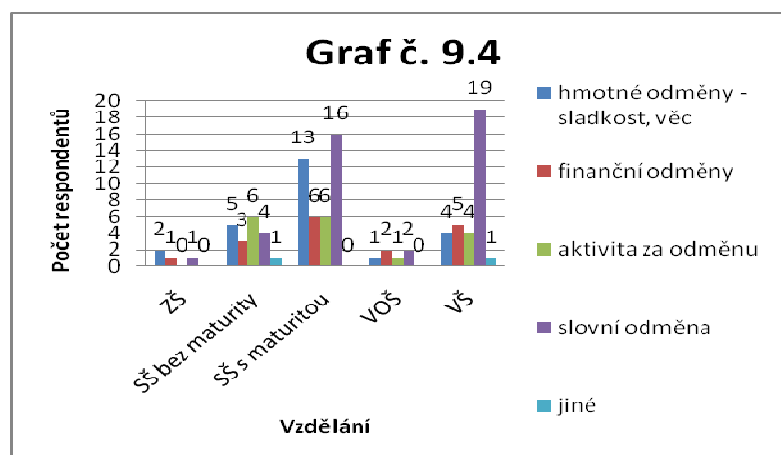
b) Vyhodnocení podle věku



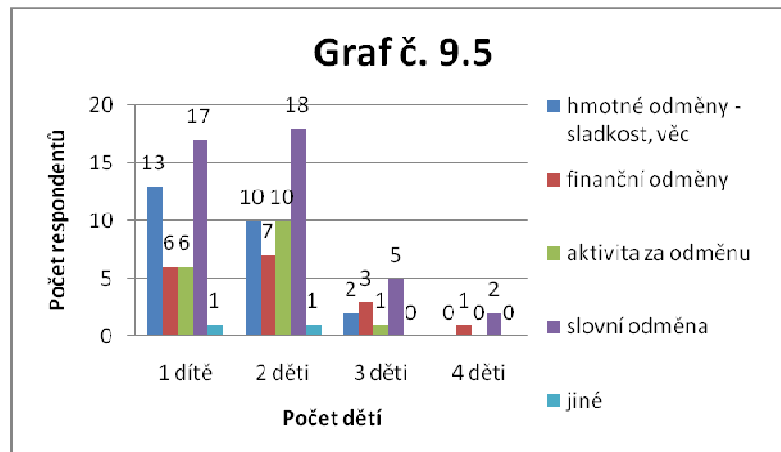
c) Vyhodnocení podle rodinného stavu



d) Vyhodnocení podle dosaženého vzdělání

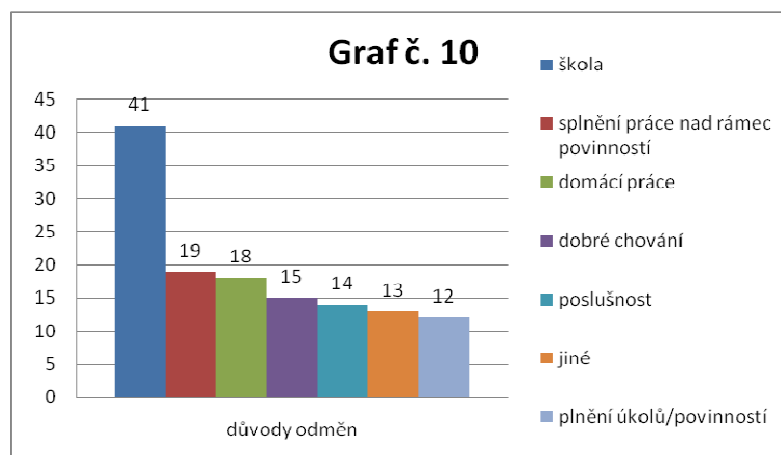


e) Vyhodnocení podle počtu dětí



10. otázka: Jaké chování či čin dítěte vás vede/vedlo k jeho odměnění?

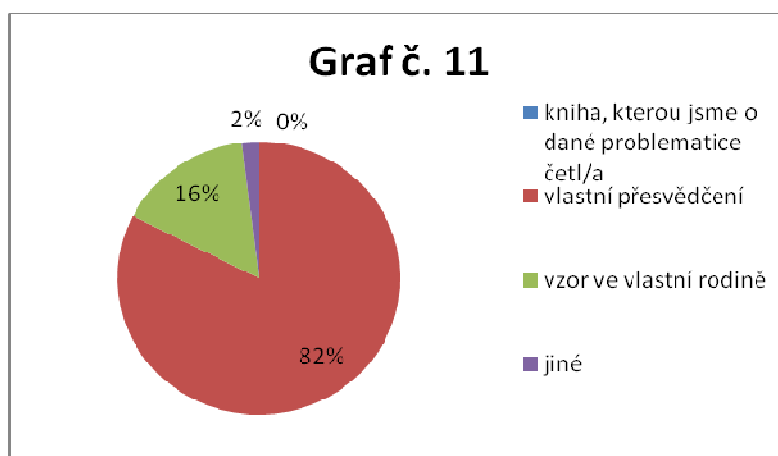
V rámci této otázky mohli respondenti uvést více možností, proto jsou výsledky uvedeny číselně a ne procentuálně. Rodiče nejčastěji odměňují děti za školní prospěch. Dále uváděli splnění práce nad rámec povinností, vykonání domácích prací. Mezi dalšími bylo zmíněno dobré chování a poslušnost. Jako jiné důvody rodiče uváděli: mimoškolní aktivity, sportovní úspěchy, pomoc kamarádům či sourozencům, vlastní přiznání viny atd. Pouze v jednom případě uvedla svobodná matka dvou dětí, že je odměňuje i za snahu, která nevede k úspěchu.



11. otázka: Podle čeho se nejčastěji řídíte/jste se řídil při užívání odměn a trestů?

V rámci této otázky převážila jednoznačně možnost – vlastní přesvědčení – kterou vybralo 85 respondentů. Ke vzoru ve vlastní rodině se hlásí jen 16 respondentů. Dále byla vybrána

dvakrát možnost jiné, ve které respondenti uvedli – vlastní úsudek podpořený knihou a vlastní zkušeností, vhodnost situace.



Otázky 12. – 19. se zaměřují na respondenty v roli dětí

12. otázka se zabývá stylem výchovy rodičů respondentů

Respondenti byli postupně vyzváni, aby se zamysleli nad výchovou svých rodičů. Byly jim podány tři výchovné styly (autoritativní, liberální a demokratický) a oni se měli rozhodnout, do jaké míry převažoval každý z těchto stylů v jejich dětství.

12.1 Autoritativní výchovný styl

V rámci této otázky si ověříme první hypotézu tohoto šetření a použijeme k tomu výpočet prostřednictvím chí-kvadrátu, jelikož se jedná o ordinální data.

Tab. 4. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_1

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Odměny a tresty)						
Četnost označených buněk > 10						
Pearsonův chí-kv. : 27,0741, sv=12, p=,007545						
Autoritativní výchova	Autoritativní výchova - r E	Autoritativní výchova - r C	Autoritativní výchova - r D	Autoritativní výchova - r B	Autoritativní výchova - r A	Řádk. součty
C	2,58252	5,53398	7,93204	2,76699	0,184466	19,0000
D	8,01942	17,18447	24,63107	8,59223	0,572816	59,0000
E	2,85437	6,11650	8,76699	3,05825	0,203883	21,0000
B	0,54369	1,16505	1,66990	0,58252	0,038835	4,0000
Vš.skup.	14,00000	30,00000	43,00000	15,00000	1,000000	103,0000

H_{1-A} : Rodiče respondentů používají častěji autoritativní styl výchovy než respondenti sami.

H_{1-0} : Rodiče respondentů nepoužívají častěji autoritativní styl výchovy než respondenti sami.

Vypočítaná hodnota je $\chi^2 = 27,0741$. Hodnota byla srovnána s tzv. kritickou hodnotou, kterou jsme našli ve statistických tabulkách. Nalezená hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 12 je $\chi^2_{(0,05)} = 21,026$. Jelikož je vypočítaná hodnota vyšší než kritická hodnota, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Tedy můžeme potvrdit, že rodiče respondentů používají častěji autoritativní styl výchovy než respondenti sami.

Tab. 5. *Autoritativní styl výchovy u rodičů respondentů*

Autoritativní výchova	Absolutní počet	Relativní počet
Vždy	1	1
Často	15	14
Průměrně	30	29
Občas	43	42
Nikdy	14	14
Celkem	103	100%

Na základě této otázky porovnáme výsledky u rodičů respondentů a následně respondentů samých. Pouze jeden rodič byl označen, že používal autoritativní styl výchovy vždy, v případě dotazovaných nepadla tato možnost ani jednou. U rodičů byla vybrána možnost často 15x, zatímco u samotných respondentů pouze 4x. Průměrně využívalo 30 rodičů tento výchovný styl, zatímco u respondentů to bylo 19. 43 rodičů používá autoritativní styl občas, zatímco u respondentů to je 59. Možnost nikdy byla vybrána u 14 rodičů a u 21 dotazovaných.

12.2 Liberální výchovný styl

V rámci této otázky si ověříme druhou hypotézu tohoto šetření a použijeme k tomu opět výpočet prostřednictvím chí-kvadrátu, jelikož se jedná o ordinální data.

Tab. 6. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_2

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Odměny a tresty)						
Četnost označených buněk > 10						
Pearsonův chí-kv. : 26,5464, sv=12, p=,008982						
Liberální výchova	Liberální výchova - r D	Liberální výchova - r B	Liberální výchova - r E	Liberální výchova - r C	Liberální výchova - r A	Řádk. součty
C	12,23301	4,07767	5,09709	13,25243	0,339806	35,0000
D	13,28155	4,42718	5,53398	14,38835	0,368932	38,0000
E	4,89320	1,63107	2,03883	5,30097	0,135922	14,0000
B	5,59223	1,86408	2,33010	6,05825	0,155340	16,0000
Vš.skup.	36,00000	12,00000	15,00000	39,00000	1,000000	103,0000

H_{2-A} : Respondenti používají častěji liberální styl výchovy než jejich rodiče.

H_{2-0} : Respondenti nepoužívají častěji liberální styl výchovy než jejich rodiče.

Vypočítaná hodnota je $x^2 = 26,5464$. Hodnota byla srovnána s tzv. kritickou hodnotou, kterou jsme našli ve statistických tabulkách. Nalezená hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 12 je $x^2_{(0,05)} = 21,026$. Jelikož je vypočítaná hodnota vyšší než kritická hodnota, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Tedy můžeme potvrdit, že respondenti používají častěji liberální styl výchovy než jejich rodiče.

Tab. 7. Liberální styl výchovy u rodičů respondentů

Liberální výchova	Absolutní počet	Relativní počet
Vždy	1	1
Často	12	12
Průměrně	39	38
Občas	36	35
Nikdy	15	14
Celkem	103	100%

Na základě této otázky porovnáme výsledky u rodičů respondentů a následně respondentů samých. Rodiče respondentů v 1 případě používali vždy tento styl výchovy, zatímco u respondentů nepadla tato možnost ani jednou. Často to bylo 12 rodičů a 16 respondentů. Možnost průměrně byla vybrána u 39 rodičů a 35 respondentů. U 15 rodičů byla vybrána možnost nikdy a u 14 respondentů.

12.3 Demokratický výchovný styl

V rámci této otázky si ověříme třetí hypotézu tohoto šetření a použijeme k tomu opět výpočet prostřednictvím chí-kvadrátu, jelikož se jedná o ordinální data.

H_{3-A} : Respondenti používají častěji demokratický styl výchovy než jejich rodiče.

H_{3-0} : Respondenti nepoužívají častěji demokratický styl výchovy než jejich rodiče.

Tab. 8. *Test dobré shody chí-kvadrát pro H_3*

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Odměny a tresty)						
Četnost označených buněk > 10						
Pearsonův chí-kv. : 24,5752, sv=16, p=,077698						
Demokratická výchova	Demokratická výchova - r D	Demokratická výchova - r B	Demokratická výchova - r C	Demokratická výchova - r E	Demokratická výchova - r A	Řádk. součty
C	6,47573	6,02913	9,37864	0,669903	0,446602	23,0000
B	18,30097	17,03883	26,50485	1,893204	1,262136	65,0000
A	1,97087	1,83495	2,85437	0,203883	0,135922	7,0000
E	0,56311	0,52427	0,81553	0,058252	0,038835	2,0000
D	1,68932	1,57282	2,44660	0,174757	0,116505	6,0000
Vš.skup.	29,00000	27,00000	42,00000	3,000000	2,000000	103,0000

Vypočítaná hodnota je $\chi^2 = 24,5752$. Hodnota byla srovnána s tzv. kritickou hodnotou, kterou jsme našli ve statistických tabulkách. Nalezená hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 16 je $\chi^2(0,05) = 26,296$. Jelikož je vypočítaná hodnota nižší než kritická hodnota, zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Tedy můžeme říci, že respondenti nepoužívají častěji demokratický styl výchovy než rodiče.

Tab. 9. *Demokratický styl výchovy u rodičů respondentů*

Demokratická výchova	Absolutní počet	Relativní počet
Vždy	2	2
Často	27	26
Průměrně	42	41
Občas	29	28
Nikdy	3	3
Celkem	103	100%

Na základě této otázky porovnáme výsledky u rodičů respondentů a následně respondentů samých. Vždy používali demokratický styl výchovy 2 rodiče a 7 respondentů. Často to bylo 27 rodičů a 65 respondentů. Průměrně 42 rodičů využívalo demokratický styl výchovy a 23 respondentů. 29 rodičů využívalo tento styl občas a 6 respondentů. Nikdy jej neužívali 3 rodiče a 2 respondenti.

13. otázka: Používali vaši rodiče během vaší výchovy tresty?

V rámci této otázky si ověříme čtvrtou hypotézu toho šetření a použijeme k tomu výpočet prostřednictvím chí-kvadrátu, jelikož se jedná o nominální data.

H_{4-A} : Mezi postojem respondentů k trestům a pohledem na tresty u jejich rodičů existují rozdíly.

H_{4-0} : Mezi postojem respondentů k trestům a pohledem na tresty u jejich rodičů neexistují rozdíly.

Tab. 10. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_4

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Odměny a tresty)					
Četnost označených buněk > 10					
Pearsonův chí-kv. : 17,3282, sv=9, p=,043831					
Tresty	Tresty rodiče 1	Tresty rodiče 2	Tresty rodiče 3	Tresty rodiče 4	Řádk. součtv
1	1,32039	3,65049	2,33010	0,699029	8,0000
2	6,10680	16,88350	10,77670	3,233010	37,0000
3	7,09709	19,62136	12,52427	3,757282	43,0000
4	2,47573	6,84466	4,36893	1,310680	15,0000
Vš.skup.	17,00000	47,00000	30,00000	9,000000	103,0000

Vypočítaná hodnota je $\chi^2=17,3282$. Hodnota byla srovnána s tzv. kritickou hodnotou, kterou jsme našli ve statistických tabulkách. Nalezená hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 9 je $\chi^2_{(0,05)}=16,919$. Jelikož je vypočítaná hodnota vyšší než kritická hodnota, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Tedy můžeme potvrdit, že mezi postojem respondentů k trestům a pohledem na tresty u jejich rodičů existují statisticky významné rozdíly.

Tab. 11. Tresty u rodičů respondentů

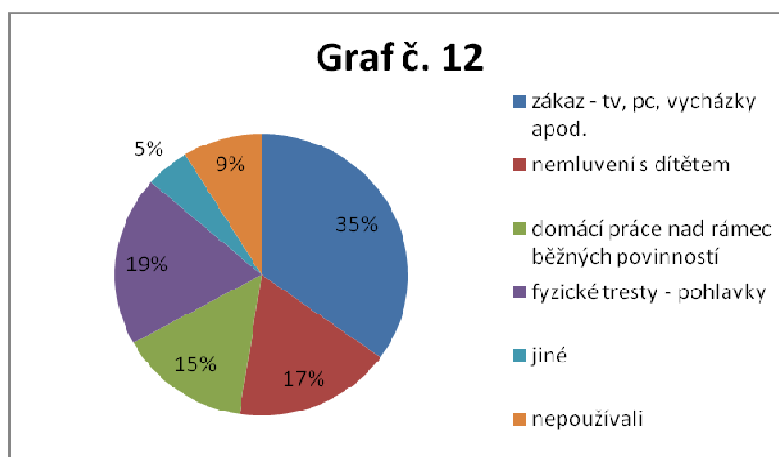
Tresty u rodičů	Absolutní počet	Relativní počet
Ano, pravidelně	17	16
Ano, občas	47	46
Ano, ale pouze ve vý-	30	29
Ne, tresty nikdy nepou-	9	9
Celkem	103	100%

Na základě této otázky porovnáme výsledky u respondentů a následně u jejich rodičů. K tomu, že užívali tresty pravidelně, se hlásí 8 respondentů, zatímco u vlastních rodičů uvádí tuto frekvenci 17 jedinců. Občasné užívání uvádí 37 dotazovaných a u rodičů ji uvádí 47

osob. Možnost – pouze ve výjimečných případech uvádí 43 respondentů a u rodičů 30 jedinců. Ne nikdy vybralo 15 respondentů, zatímco u vlastních rodičů padla tato možnost 9x.

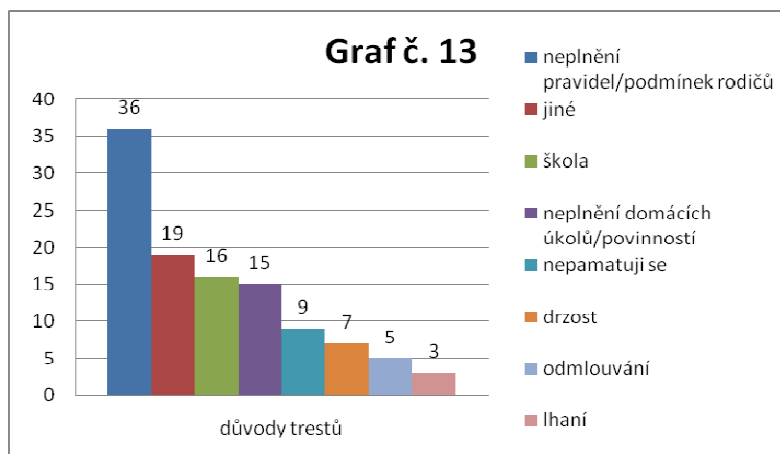
14. otázka: Pokud ano, jaký typ trestů to byl nejčastěji?

Jak ukazuje graf, rodiče uvádějí, že v dětství byli nejčastěji trestáni prostřednictvím zákazů (36 respondentů), fyzickými tresty (20 respondentů), dále prostřednictvím nemluvení s dítětem (18 respondentů). Nemluvení s dítětem se u rodičů vyskytuje častěji, než tomu bylo v případě jejich vlastních potomků. Domácí práce nad rámec povinností volilo 15 respondentů, možnost jiné 5 jedinců (např. vynadání). K tomu, že nebyly v dětství trestány, se hlásí 9 osob.



15. otázka: Za co jste byli nejčastěji trestáni?

V rámci této otázky uváděli respondenti, zač je jejich rodiče v dětství nejčastěji trestali. V tomto případě u velkého množství dotazovaných převládla možnost neplnění pravidel/podmínek rodičů. Zatímco v případě vlastních dětí volili respondenti nejčastěji neplnění domácích úkolů/povinností. V rámci vlastního dětství se tato možnost nachází až na čtvrté příčce. Taktéž možnosti drzost, odmlouvání, lhaní se objevují méně často, než tomu bylo v případě vlastních potomků. 9 respondentů uvedlo, že si neuvědomuje, zač bylo trestáno. Jako jiné důvody rodiče uváděli: zlobení, žalování, hádky se sourozenci, ztrátu věcí, nic nedělání atd.



16. otázka: Uplatňovali vaši rodiče také odměňování?

V rámci této otázky si ověříme pátou hypotézu toho šetření a použijeme k tomu výpočet prostřednictvím chí-kvadrátu, jelikož se jedná o nominální data.

H_{5-A} : Mezi postojem respondentů k odměnám a pohledem na odměny u jejich rodičů existují rozdíly.

H_{5-0} : Mezi postojem respondentů k odměnám a pohledem na odměny u jejich rodičů neexistují rozdíly.

Tab. 12. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_5

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Odměny a tresty)					
Četnost označených buněk > 10					
Pearsonův chí-kv. : 16,1160, sv=6, p=,013150					
Odměny	Odměny rodiče 1	Odměny rodiče 2	Odměny rodiče 3	Odměny rodiče 4	Řádk. součty
1	3,84466	13,63107	15,37864	3,145631	36,0000
2	6,08738	21,58252	24,34951	4,980583	57,0000
3	1,06796	3,78641	4,27184	0,873786	10,0000
Vš.skup.	11,00000	39,00000	44,00000	9,000000	103,0000

Vypočítaná hodnota je $\chi^2=16,1160$. Hodnota byla srovnána s tzv. kritickou hodnotou, kterou jsme našli ve statistických tabulkách. Nalezená hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 6 je $\chi^2_{(0,05)}= 12,592$. Jelikož je vypočítaná hodnota vyšší než kritická hodnota, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Tedy můžeme potvrdit, že mezi postojem respondentů k odměnám a pohledem na odměny u jejich rodičů existují statisticky významné rozdíly.

Tab. 13. Odměny u rodičů respondentů

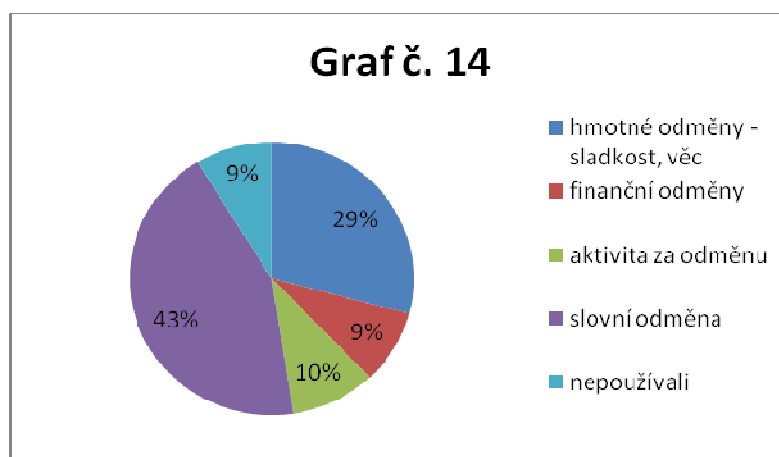
Odměny u rodičů	Absolutní počet	Relativní počet
Ano, pravidelně	11	10
Ano, občas	39	38
Ano, ale pouze ve vý-	44	43
Ne, tresty nikdy nepou-	9	9
Celkem	103	100%

V závěru této otázky porovnáme rozdílnost v přístupu k odměnám mezi respondenty a následně jejich rodiči. K pravidelnému užívání odměn se přiznalo 36 respondentů, zatímco u rodičů vybralo tuto možnost pouze 11 respondentů. Možnost – občas padla u dotazovaných 57x, u jejich rodičů pak 39x. Ve výjimečných případech užívá odměn 10 respondentů, u rodičů 44 jedinců. Dotazovaní nevybrali vůbec možnost nikdy, zatímco u vlastních rodičů padlo toto řešení 9x.

17. otázka: Pokud ano, jakou formu odměn nejčastěji používali?

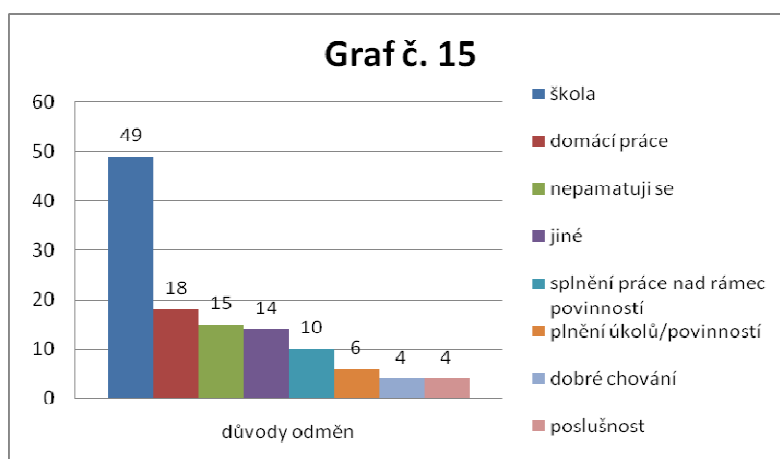
Jak ukazuje graf, rodiče byli nejčastěji odměňováni slovní pochvalou (45 respondentů), hmotnými odměnami (30 respondentů), aktivitou za odměnu (10 respondentů), finančními odměnami (9 respondentů). 9 respondentů uvedlo, že jejich rodiče odměny neužívali.

Finanční odměny se v dětství rodičů objevují méně často, než tomu bylo u jejich vlastních potomků. Taktéž v případě vlastního dětství uvedli někteří respondenti o svých rodičích, že odměny neužívali, zatímco u vlastních dětí nepoužili tuto možnost ani jeden.



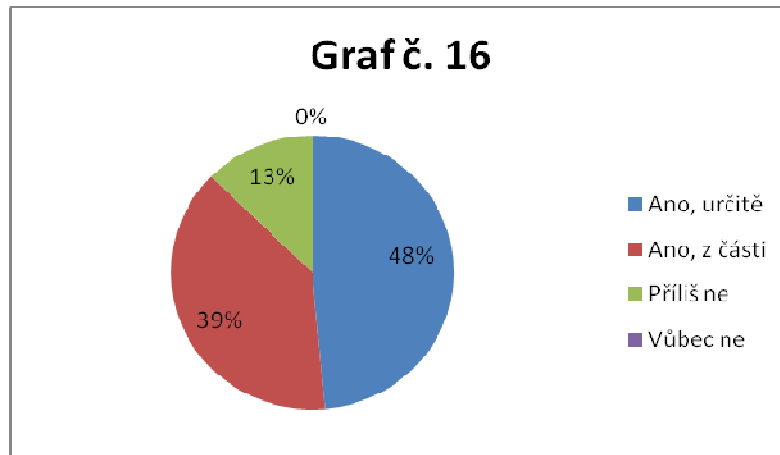
18. otázka: Za jaké chování či čin vás rodiče odměňovali?

V rámci této otázky uváděli respondenti, za čeho je jejich rodiče v dětství nejčastěji odměňovali. Stejně jako u otázky 10. převládlo v dětství rodičů odměňování za školní úspěchy. Následovaly domácí práce. Taktéž řada respondentů uvedla, že si na odměny ze svého dětství nepamatuje. Mezi jinými typy odměn byly jmenovány dobré skutky, úspěchy v koníčkách, sportu atd. Mezi dalšími bylo splnění práce nad rámec povinností, což se v případě vlastních potomků objevovalo mnohem častěji. Následovalo plnění úkolů/povinností. Dobré chování a poslušnost byli zmíněni sporadicky, zatímco v případě vlastních potomků se tato možnost vykytovala častěji.

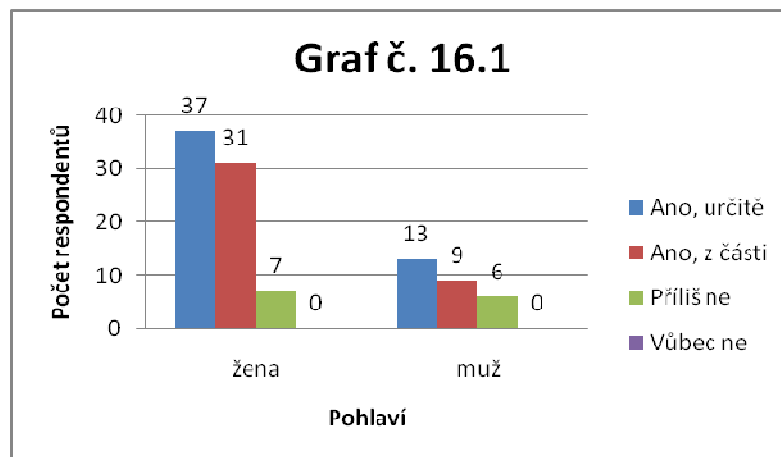
**19. otázka: Myslíte si, že vás výchovný styl rodičů ovlivnil ve vašem přístupu k vlastním dětem?**

Dotazovaní se měli zamyslet nad tím, zda jsou oni sami přesvědčeni, že je ovlivnil výchovný styl rodičů a hlavně do jaké míry. 50 respondentů uvedlo, že je určitě výchovný styl rodičů ovlivnil v přístupu k vlastním potomkům. 40 jedinců přiznává tento vliv z části. Možnost – příliš ne - vybralo 13 dotazovaných. Další možnosti nebyly vybrány ani jednou.

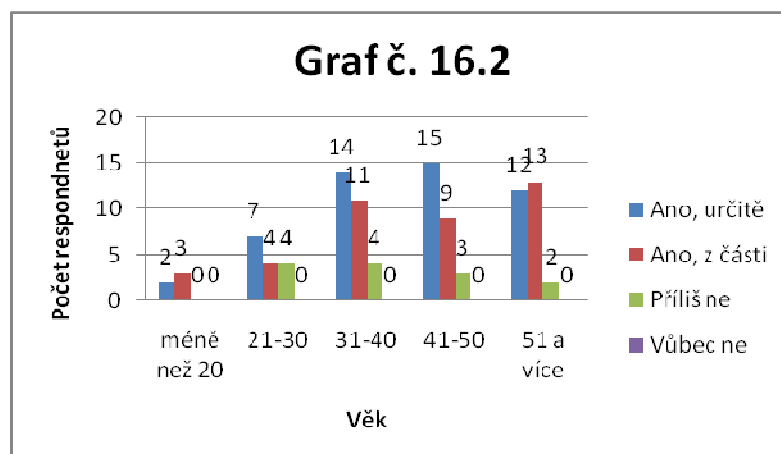
Možnost - příliš ne - volili nejčastěji respondenti z věkové kategorie 21-30 let. Zatímco u svobodných a vdaných/ženatých jedinců převažuje možnost - ano, určitě, tak rozvedené osoby volí nejvíce možnost – ano, z části a jako druhou nejfrekventovanější – příliš ne. Vysokoškolští jedinci volí nejméně možnost – příliš ne. Pouze jedinci s jedním nebo dvěma dětmi volili možnost příliš ne.



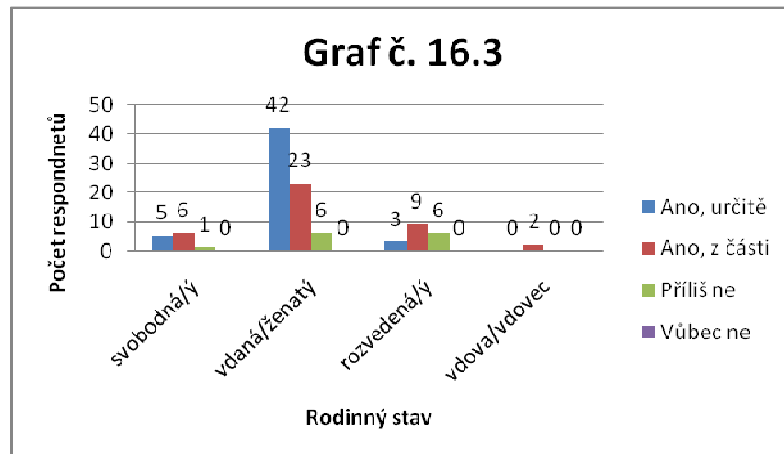
a) Vyhodnocení podle pohlaví



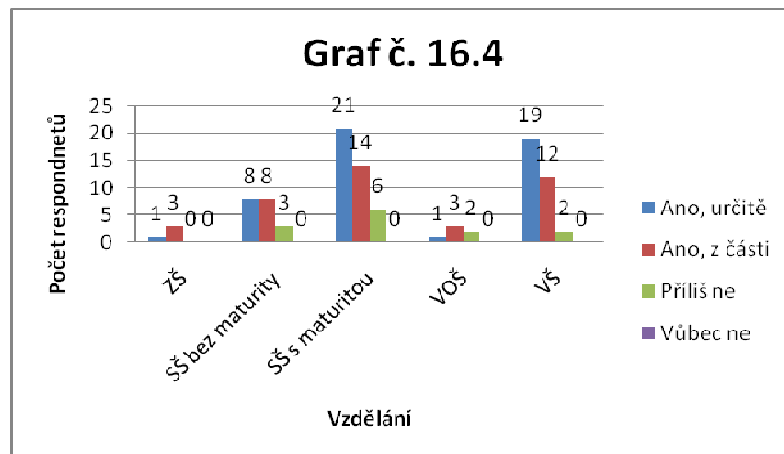
b) Vyhodnocení podle věku



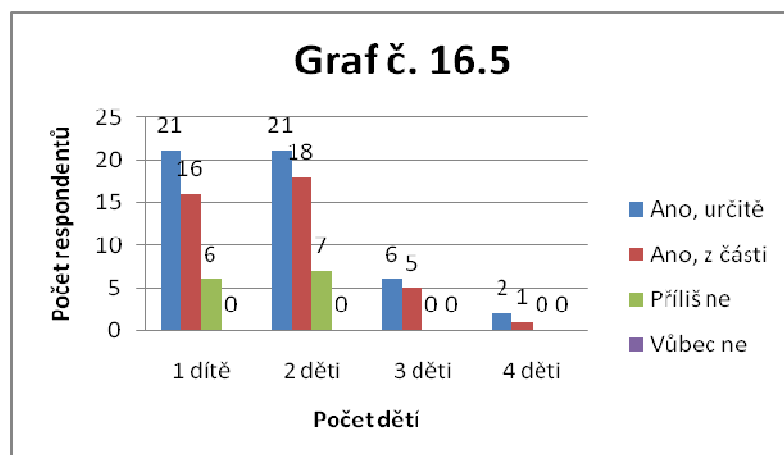
c) Vyhodnocení podle rodinného stavu



d) Vyhodnocení podle dosaženého vzdělání



e) Vyhodnocení podle počtu dětí



Otázky 20. – 24. se zaměřují na rozdělení respondentů podle kritérií:**20. otázka: Vyhodnocení podle pohlaví**Tab. 14. *Rozdělení respondentů dle pohlaví*

Pohlaví	Počet respondentů
Žena	75
Muž	28

21. otázka: Vyhodnocení podle věkuTab. 15. *Rozdělení respondentů dle věku*

Věk	Počet respondentů
Méně než 20 let	5
21-30 let	15
31-40 let	29
41-50 let	27
51 a více let	27

22. otázka: Vyhodnocení podle rodinného stavuTab. 16. *Rozdělení respondentů dle rodinného stavu*

Rodinný stav	Počet respondentů
Svobodná/ý	12
Vdaný/ženatý	71
Rozvedená/ý	18
Vdova/vdovec	2

23. otázka: Vyhodnocení podle dosaženého vzděláníTab. 17. *Rozdělení respondentů dle dosaženého vzdělání*

Dosažené vzdělání	Počet respondentů
Základní	4
Střední bez maturity	19
Střední s maturitou	41
Vyšší odborné	6
Vysokoškolské	33

24. otázka: Vyhodnocení podle počtu dětíTab. 18. *Rozdělení respondentů dle počtu dětí*

Počet dětí	Počet respondentů
1	43
2	46
3	11
4 a více	3

5.2 Kvalitativní část

Pro zpracování kvalitativních dat byla použita metoda kontrastů a srovnávání, jelikož cílem této části šetření je upozornit na rozdíly mezi dvěma kategoriemi. Konkrétně se jedná o porovnání přístupů k odměnám a trestům mezi odlišnými věkovými skupinami - mladou rodinou a rodinou starou. Otázky z rozhovoru byly rozděleny do jednotlivých okruhů, které postupně rozebírají a porovnávají odpovědi dotazovaných jedinců.

Přístup k dětem, když se chovají tak, jak by neměly

Mladá rodina: V případě mladé rodiny především matka upozorňovala, že se na děti vzteká, někdy jim slovně nadává a pak většinou následuje nějaká forma trestu.

Stará rodina: Manželé uvedli, že se snažili především o domluvu, pokud to bylo možné. Teprve když to nepomohlo, následovala nějaká ta výchovná rána na zadek.

Kdo v těchto případech nejčastěji zasahuje

Mladá rodina: U mladé rodiny byla dominantnější matka, která uvedla, že je to právě ona, kdo se musí s dětmi neustále rozčilovat. Otec se přiklání spíše k domluvě, „nekřičí“, tak jako matka.

Stará rodina: Oba dva manželé se shodli na tom, že zasahoval spíše muž. Manželka více držela nad dětmi ochrannou ruku nebo se snažila zprostředkovat domluvu mezi dětmi a otcem v případě nějakého průšvihů.

Pohled na tresty

Mladá rodina: Oba dva manželé uvedli, že nejčastěji děti trestali za neposlušnost a drzost. Jako nejobvyklejší formu trestu zmínili zákaz počítače a vycházky ven za kamarády.

Stará rodina: Manželé nejčastěji trestali děti za neplnění zadaných úkolů, ale jak uvedli, k trestům se přiklínili málo. Jako nejčastější formu trestu uvedli zákazy - především zájmových kroužků a v případě většího prohřešku pár na zadek.

Tresty ve vlastním dětství

Mladá rodina: Žena uvedla, že její otec často volil fyzické tresty, zatímco matka spíše slovní pokárání. Muž řekl, že v jeho případě většinou zasáhla matka, která mu dala pár na zadek. Žena se zmínila, že byla nejčastěji trestána za známky ve škole a neuposlechnutí příkazu. Otec zmínil pouze školní prospěch.

Stará rodina: Muž uvedl, že byl většinou trestaný za zlobení. Ale dále také zmínil, že dříve měly děti mnohem více úcty k rodičům než je tomu nyní. Domácí práce či práce na poli byly samozřejmostí a nikdo si nedovolil něco namítat. Taktéž dříve nebylo tak časté, aby trávil děti tolik času se svými kamarády. Žena s manželem souhlasila a ještě uvedla, že někdy měli doma tolik práce, že neměli ani čas na učení. Na závěr ještě shrnuli, že dříve bývaly děti trestány i za drobnosti (uváděli především v rámci školy). Taktéž se tenkrát dle jejich názoru bály děti, ale v dnešní době se začíná situace otáčet. Manželka ještě uvedla, že si myslí, že chlapci, kteří za jejího dětství zlobili, a byli proto hodně trestáni, díky této výchově vyrostli v dobré lidi.

Pohled na odměny

Mladá rodina: Rodiče uvedli, že odměny používali, jelikož to podle jejich názoru patří k výchově. Jako nejčastější formu odměn volili peníze, sladkosti, pohlazení, otec dodal ještě výlety. Děti nejčastěji odměňovali za dobré známky ve škole, vykonanou práci nebo úspěchy v koníčcích.

Stará rodina: Rodiče uvedli, že odměňovali své děti např. za vysvědčení ve škole, ale jinak příliš ne. Dostávaly samozřejmě dárky na narozeniny a svátky a často jim také manžel něco vyrobil. Peníze nedostávaly. Pokud pomáhaly v domácnosti, rodiče je většinou pouze slovně pochválili.

Odměny ve vlastním dětství

Mladá rodina: Oba dva manželé se shodli, že ve svém dětství příliš odměňování nebyli. Žena uvedla, že její otec nepoužil odměnu snad nikdy, matka jim sem tam koupila nějakou sladkost, o kterou se však většinou musela podělit se sourozenci. Ale chtěla jim udělat ra-

dost, když jí třeba pomohli sklídit uhlí do sklepa. Muž uvedl, že příliš odměňovaný nebyl, že dříve se takové věci tak nebraly.

Stará rodina: Taktéž ve druhém případě si manželé nějaké speciální odměňování ve vlastní rodině příliš neuvědomovali. Muž říká, že většinou dostal, co bylo třeba např. košili na Vánoce. Žena uvedla, že se dříve nikdy nedostávaly nějaké odměny za školní vysvědčení, že to tenkrát zkrátka nešlo.

Vliv odměn a trestů z dětství na vlastní výchovu

Mladá rodina: Matka si myslí, že se na ní určitě podepsalo bití od vlastního otce, avšak nyní se snaží mnohem častěji používat nějaký zákaz či domluvu, i když někdy i ona přistoupí k nějakému fyzickému trestu. Otec si hlubší vliv výchovného vedení rodičů neuvědomuje.

Stará rodina: Tento manželský pár uvádí, že nějaký přenos v oblasti odměňování dětí není znatelný. U trestů zmiňují, že spíše poučili. Pokud ve svém dětství udělali nějaký prohřešek a přišel trest, styděli se pak. Proto se snažili u vlastních dětí těmito výchovným prostředkům předcházet.

Ze vzájemného porovnávání přístupů k odměnám a trestům můžeme vyvodit řadu zajímavých zjištění. Zastavme se již u okruhu, který porovnává, kdo z rodiny nejčastěji zasahoval v případě výchovných prohřešků dětí. U rodiny staré vidíme, že v dřívější době bylo trestání především výsadou mužů, zatímco v dnešní době není toto rozdělení již tak striktní. U naší mladé rodiny je dokonce žena ta, jež především řeší různé výchovné prohřešky svých ratolestí ráznou rukou.

U pohledu na tresty vidíme, že mladá rodina používá dnes velmi efektivní typ trestů a to zákaz počítače. Dnešní mládež je totiž až příliš okouzlena tímto multimédiem a mnohdy tráví v jeho přítomnosti více času než s reálnými kamarády či rodinou.

Zajímavý byl pohled rodičů na své vlastní dětství a tresty. Zatímco rodina mladá uvedla určitou formu trestů a nejčastější příčinu školní prospěch, u rodiny staré vidíme trochu jiný přístup. Starší manželský pár podotkl, že dříve byla řada věcí (domácí práce, práce na poli) samozřejmostí a děti měly rodiče na tolik v úctě, že si nedovolily odmítnout či úkol nespl-

nil. Proto je pochopitelné, že pokud někdo z nich udělal i sebemenší klukovinu, následoval trest, protože to rodiče pociťovali jako zrádu úcty k nim. A jak tento pár uvedl dále, tresty u nich vyvolávaly často stud za své prohřešky, proto se příště nějakým takovým vylomením vyhnuli. Vyzdvihnout musím také zmínku o tom, že dříve děti netrávily tolik času s kamarády s cílem nějakým zábavným způsobem naplnit svůj čas. Co se týče školního prospěchu, který dnes stojí u řady rodičů na přední příčce a je to právě tato oblast, která je nejčastěji vede k odměnám a trestům, tak dříve nehrál takovou rozhodující roli.

U pohledu na odměny vidíme u rodiny mladé onen dnešní typický přístup k odměnám jakožto nezbytnému prostředku výchovy. Avšak u rodiny staré můžeme pozorovat, že odměny příliš nepoužívali a že v dřívější době bylo pro dítě odměnou i to, co jim např. otec vyrobil, což by u dnešních dětí v řadě případů neobstálo.

V otázce odměňování ve vlastním dětství můžeme u obou skupin vidět, že nějaké speciální odměňování nebylo běžné. Rodina stará dokonce uvedla, že situace byla tenkrát taková, že na nějaké odměny nebyly ani prostředky.

U mladé rodiny hlavně matka přiznává možný přenos otcovi výchovy na její vlastní přístup ke svým dětem, otec si nic takového neuvědomuje. Rodina stará zase spíše uvádí, že se poučila, a proto řadě výchovným zásahů, které u ní vyvolaly stud, předcházeli.

6 DISKUZE VÝSLEDKŮ

Cílem praktické části práce bylo určit, jak rodiče vnímají výchovu svých vlastních potomků ve srovnání se svojí výchovou v dětství. Dílčím cílem bylo popsat postoje, které zaujímají rodiče k trestání a odměňování ve výchově.

Kvantitativní výzkum proběhl na základě dotazníkového šetření a byl ještě doplněn o kvalitativní část, jež byla realizována prostřednictvím rozhovoru.

Výsledky kvantitativní části byly vyjádřeny prostřednictvím grafů - číselně nebo procentuálně, k ověření hypotéz byl použit test dobré shody chí-kvadrát. Ke zpracování dat z rozhovoru u kvalitativní části šetření byla použita metoda kontrastů a srovnávání.

Vlastní realizace výzkumu proběhla bez větších obtíží. Návratnost dotazníků byla dobrá, ze 120 oslovených se zapojilo 103 jedinců. Vybírání jedinci museli mít vlastní potomky, ale jinak byli vybíráni bez ohledu na jejich věk, rodinný stav, vzdělání, počet dětí apod. V případě podobného šetření by bylo zajisté přínosné příště více specifikovat vybranou skupinu. Taktéž účastníci rozhovorů se jich ochotně zúčastnili. I když je třeba zmínit, že rodina stará byla překvapivě trochu více sdílná než rodina mladá.

Hlavní cíl výzkumu byl ověřen na základě testování hypotéz. H_1 : Rodiče respondentů používají častěji autoritativní styl výchovy než respondenti sami. Tato hypotéza byla na základě testu chí-kvadrát přijata. Z dosažených výsledků vidíme, že respondenti v případě vlastní volby volí méně časté užívání autoritativního stylu výchovy než tomu je u jejich rodičů.

H_2 : Respondenti používají častěji liberální styl výchovy než jejich rodiče. I tato hypotéza byla na základě výpočtů přijata. V tomto případě můžeme vidět, že respondenti používají opravdu častěji tento styl výchovy, než tomu bylo u jejich rodičů. Avšak z dosažených výsledků lze také usoudit, že tyto rozdíly nejsou tak rapidní, jako tomu bylo u předchozí hypotézy.

H_3 : Respondenti používají častěji demokratický styl výchovy než jejich rodiče. Na základě výpočtů byla zamítnuta alternativní hypotéza a přijata nulová hypotéza. Ta nám říká, že mezi používáním demokratického stylu u respondentů a rodičů neexistují statisticky významné rozdíly.

H_4 : Mezi postojem respondentů k trestům a pohledem na tresty u jejich rodičů existují rozdíly. Tato hypotéza byla na základě výpočtu chí-kvadrát přijata. U tohoto tvrzení můžeme

vidět, že dle odpovědí dotazovaných jedinců se rodiče přikláněly k trestání mnohem častěji než jejich děti.

H₅: Mezi postojem respondentů k odměnám a pohledem na odměny u jejich rodičů existují rozdíly. Na základě výpočtu byla přijata i poslední alternativní hypotéza šetření. V otázce odměn můžeme vidět, že respondenti uvádí, že častěji užívají odměňování, než tomu bylo u jejich vlastních rodičů.

Na základě hypotéz lze vyvodit, že mezi výchovou rodiče v dětství a jeho přístupem k vlastním potomkům opravdu můžeme vidět rozdílnosti. Obecně lze říci, že respondenti u své vlastní formy výchovy vybírají mírnější formy výchovy i trestání a také častěji používají odměny, než tomu bylo u jejich vlastních rodičů. Avšak k této problematice je třeba také říci, že určitý vliv rodinné výchovy přiznává téměř každý dotazovaný.

Dílčí cíl výzkumu se zaměřuje na postoje rodičů k odměnám a trestům. K pravidelnému či občasnému užívání trestů se přihlásila téměř polovina dotazovaných. Avšak k tomu, že by tresty neužívali vůbec, se hlásí jen malá část respondentů. K nejčastějším formám trestů patří zákazy a fyzické tresty. Rodiče své děti nejčastěji trestají za neplnění domácích úkolů a povinností a dále za neplnění pravidel či podmínek, které jim zadají. Rodiče ve více než polovině případů hodnotí tresty jako potřebné a že se bez nich někdy zkrátka neobejdou.

S užíváním odměn se ztotožňuje většina dotazovaných osob. K tomu, že by odměny vůbec neužíval, se nepřiznal ani jeden respondent. Mezi nejčastější druhy odměn řadí rodiče slovní odměňování a dále pak hmotné odměny. Rodiče nejčastěji odměňují děti za školní prospěch, splnění práce nad rámec povinností a domácí práce.

Cílem kvalitativní části tohoto výzkumu bylo porovnat pohled na odměny a tresty z hlediska mladé rodiny a rodiny staré. Na základě provedeného rozhovoru můžeme říci, že dříve bylo řešení výchovných přestupků především předností muže, zatímco dnes tomu tak vždy není. Taktéž rodina mladší přiznala častější užívání trestů než rodina starší. K odměnám se hlásí především rodina mladší. Starší rodina uvádí, že dříve se na nějaké odměňování „nehrálo“. Zajímavý byl pohled obou rodin do svého vlastního dětství. Především rodina starší uvádí, že dříve byla řada věcí samozřejmostí, takže i za menší přestupek následoval trest. Co se týče role odměn, uvádí oba typy rodin, že dříve nějaké speciální odměňování mimo narozeniny a svátky neexistovalo.

ZÁVĚR

V teoretické části této práce byly shrnuty poznatky o rodinné výchově, socializaci v rámci této skupiny a také pojmy odměna a trest.

Cílem praktické části byl průzkum, který se zaměřoval na zjištění souvislostí mezi odměnami a tresty v dětství a následným uplatňováním těchto výchovných prostředků u vlastních dětí. Dílčím cílem bylo popsat postoje, které zauímají rodiče právě k odměnám a trestům. K výzkumu byl použit smíšený typ výzkumu.

Rodiče častěji ve srovnání se svojí vlastní výchovou v dětství používají mírnější formy trestů či volnější styl výchovy. Zatímco odměny využívají více, než jak si pamatují z vlastního dětství. V tomto bodě je třeba si uvědomit, že samozřejmě každá doba si žádá své a dříve řada věcí byla samozřejmostí a nesplnění vedlo k sankcím a také studu proviněného. V dnešní době tento mechanismus zase tak dobře neplatí, a proto si někteří jedinci z určitých trestů nic nedělají, nebo naopak aby rodiče dosáhli nějaké třeba i banální činnosti svého potomka, musí mu za to něco slíbit. Přesto všechno přiznává téměř každý rodič určitý vliv výchovy z dětství na jeho přístup k vlastním potomkům.

Většina rodičů přistupuje k trestům jako k nezbytné součásti výchovy. I ti, kteří nejsou jejich úplnými zastánci, přiznávají, že když není zbylí, obrátí se i k tomuto výchovnému prostředku. Avšak je také zřejmé, že se pohled na tresty v dnešní době hodně změnil. Dříve se nikdo ani nepozastavoval nad tím, když viděl na ulici otce, který dal „pár na zadek“ svému nezbednému synkovi. Již samotné slovo trest však evokuje dnes v řadě lidí pouze něco negativního. Je třeba si ale uvědomit, že i tresty jsou někdy třeba a pomáhají vychovávat.

Odměny se v dnešní době používají mnohem častěji, než tomu bylo dříve. Může se nám zdát, že někdy se to s odměňováním i přehání. Odměny používá téměř každý z nás za ony běžné věci, jako jsou dobré známky ve škole, úspěchy, atd. Ale dle mého názoru je trochu škoda, že více rodičů nepoužívá odměny i za snahu či píli, která vždy nemusí vést k tomu nejzářivějšímu výsledku.

Domnívám se, že přínosným námětem k dalšímu šetření by mohla být východiska z kvalitativní části šetření. Mohou nás dovést k přemýšlení nad tím, proč dříve existovalo více pokory a tresty nemusely být udíleny za nějaké velké prohřešky? A čím to je, že i přes to, že děti nebyly tak často odměňovány jako je tomu dnes, nějak negativně je to nepoznamenalo? Je to tím, že dnešní společnost tráví spoustu času v práci a nemá zase tolik času na

výchovu svých potomků, čímž zajisté roste také vliv vrstevnické skupiny? Děti proto už neberou řadu věcí jako svoji povinnost, o které se nediskutuje, ale jako jakési nutné zlo. A rodiče, kteří se snaží mnohdy docílit nějaké činnosti dítěte, nevidí jiné východisko než v podobě odměn a trestů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BIDDULPH, S. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-334-X.
- [2] BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amonium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.
- [3] BURIÁNEK, J. *Sociologie*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-304-3.
- [4] CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Jak vychovat báječné děti? Co mohou rodiče poskytnout svým dětem?* Praha: Návrat domů, 2007. ISBN 80-7255-049-7.
- [5] ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- [6] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [7] DOBSON, J. *Dětský vzdor*. Praha: Návrat domů, 1995. ISBN 80-85495-37-6.
- [8] GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- [9] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [10] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [11] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 80-247-1284-9.
- [13] MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-229-7.
- [14] MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994a. ISBN 80-7178-085-5.
- [15] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

- [16] MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém. O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál, 1994b. ISBN 80-85282-00-3.
- [17] MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 2000. ISBN 80-85912-29-5.
- [18] MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981. ISBN 01-070-81.
- [19] MUSIL, J. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-292-0.
- [20] MUSIL, J. *Vývojová psychologie I*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-361-7.
- [21] MUSIL, J., MUSILOVÁ, M. *Asistentká praxe. Cvičebnice a metodické vádemě-kum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0297-1.
- [22] PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-339-1.
- [23] RASER, J. *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-459-1.
- [24] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [25] ŘÍČAN, P. *Psychologie. Příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- [26] SHARRY, J. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-1295-0.
- [27] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-317-2.
- [28] VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- [29] VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí. Definice – popis – následky*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné.
Apod.	A podobně.
Atp.	A tak podobně.
Atd.	A tak dále.
Např.	Například.
Popř.	Popřípadě.
Příp.	Případně.
SŠ	Střední škola
Tzv.	Tak zvaná.
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Pojem odměna ve výchově	51
Graf č. 2 Pojem trest ve výchově	52
Graf č. 3.1 Autoritativní výchova	53
Graf č. 3.1.1 Autoritativní výchova (pohlaví)	54
Graf č. 3.1.2 Autoritativní výchova (věk)	54
Graf č. 3.1.3 Autoritativní výchova (rodinný stav)	54
Graf č. 3.1.4 Autoritativní výchova (dosažené vzdělání)	55
Graf č. 3.1.5 Autoritativní výchova (počet dětí)	55
Graf č. 3.2 Liberální výchova	55
Graf č. 3.2.1 Liberální výchova (pohlaví)	56
Graf č. 3.2.2 Liberální výchova (věk)	56
Graf č. 3.2.3 Liberální výchova (rodinný stav)	57
Graf č. 3.2.4 Liberální výchova (dosažené vzdělání)	57
Graf č. 3.2.5 Liberální výchova (počet dětí)	57
Graf č. 3.3 Demokratická výchova	58
Graf č. 3.3.1 Demokratická výchova (pohlaví)	58
Graf č. 3.3.2 Demokratická výchova (věk)	59
Graf č. 3.3.3 Demokratická výchova (rodinný stav)	59
Graf č. 3.3.4 Demokratická výchova (dosažené vzdělání)	59
Graf č. 3.3.5 Demokratická výchova (počet dětí)	60
Graf č. 4 Užívání trestů	60
Graf č. 4.1 Užívání trestů (pohlaví)	61
Graf č. 4.2 Užívání trestů (věk)	61
Graf č. 4.3 Užívání trestů (rodinný stav)	61

Graf č. 4.4 Užívání trestů (dosažené vzdělání)	62
Graf č. 4.5 Užívání trestů (počet dětí)	62
Graf č. 5 Typ trestů	63
Graf č. 5.1 Typ trestů (pohlaví)	63
Graf č. 5.2 Typ trestů (věk)	63
Graf č. 5.3 Typ trestů (rodinný stav)	64
Graf č. 5.4 Typ trestů (dosažené vzdělání)	64
Graf č. 5.5 Typ trestů (počet dětí)	64
Graf č. 6 Za co trest	65
Graf č. 7 Názory na trestání	66
Graf č. 8 Užívání odměn	66
Graf č. 8.1 Užívání odměn (pohlaví)	67
Graf č. 8.2 Užívání odměn (věk)	67
Graf č. 8.3 Užívání odměn (rodinný stav)	67
Graf č. 8.4 Užívání odměn (dosažené vzdělání)	68
Graf č. 8.5 Užívání odměn (počet dětí)	68
Graf č. 9 Typ odměn	69
Graf č. 9.1 Typ odměn (pohlaví)	69
Graf č. 9.2 Typ odměn (věk)	70
Graf č. 9.3 Typ odměn (rodinný stav)	70
Graf č. 9.4 Typ odměn (dosažené vzdělání)	70
Graf č. 9.5 Typ odměn (počet dětí)	71
Graf č. 10 Za co odměna	71
Graf č. 11 Vzor při užívání odměn a trestů	72
Graf č. 12 Typ trestů u rodičů	77

Graf č. 13 Za co trest u rodičů	78
Graf č. 14 Typ odměn u rodičů	79
Graf č. 15 Za co odměna u rodičů	80
Graf č. 16 Vliv výchovného stylu rodičů	81
Graf č. 16.1 Vliv výchovného stylu rodičů (pohlaví)	81
Graf č. 16.2 Vliv výchovného stylu rodičů (věk)	81
Graf č. 16.3 Vliv výchovného stylu rodičů (rodinný stav)	82
Graf č. 16.4 Vliv výchovného stylu rodičů (dosažené vzdělání)	82
Graf č. 16.5 Vliv výchovného stylu rodičů (počet dětí)	82

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Model devíti polí způsobu výchovy	16
Tab. 2. Nejčastější formy odměn	35
Tab. 3. Nejčastější formy trestů	42
Tab. 4. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_1	72
Tab. 5. Autoritativní styl výchovy u rodičů respondentů	73
Tab. 6. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_2	74
Tab. 7. Liberální styl výchovy u rodičů respondentů	74
Tab. 8. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_3	75
Tab. 9. Demokratický styl výchovy u rodičů respondentů	75
Tab. 10. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_4	76
Tab. 11. Tresty u rodičů respondentů	76
Tab. 12. Test dobré shody chí-kvadrát pro H_5	78
Tab. 13. Odměny u rodičů respondentů	79
Tab. 14. Rozložení respondentů dle pohlaví	83
Tab. 15. Rozložení respondentů dle věku	83
Tab. 16. Rozložení respondentů dle rodinného stavu	83
Tab. 17. Rozložení respondentů dle dosaženého vzdělání	84
Tab. 18. Rozložení respondentů dle počtu dětí	84

SEZNAM PŘÍLOH

PI: Dotazník

PII: Otázky k rozhovoru

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

1. Co si představujete pod pojmem odměna ve výchově?

.....

2. Co si představujete pod pojmem trest ve výchově?

.....

Vy jako rodiče

3. Zamyslete se, jaký styl výchovy převažuje/převažoval u výchovy vašich dětí (označte u každého z nabízených stylů míru jeho používání):

Styl trestající, poskytující dítěti málo samostatnosti, malé porozumění potřebám dítěte, rodič dítě determinuje svými zkušenostmi a rozhodnutími

a) vždy b) často c) průměrně d) občas e) nikdy

Styl, který neklade na dítě přílišné požadavky, nevyžaduje důsledné plnění požadavků, důsledně nekontroluje, rodič řídí děti málo či vůbec

a) vždy b) často c) průměrně d) občas e) nikdy

Styl podporující iniciativu dítěte, působící příkladem, možnost diskuze mezi rodičem a dítětem, dítě dostává samo možnost řešení, rodič poskytuje dítěti návrhy, rodič porozumění individualitě dítěti

a) vždy b) často c) průměrně d) občas e) nikdy

4. Uplatňujete/uplatňoval jste u svých dětí tresty (zákazy, nemluvení s dítětem, domácí práce nad rámec jejich běžných povinností, fyzické tresty):

Ano, pravidelně

Ano, občas

Ano, ale pouze ve výjimečných případech

Ne, tresty u dětí nikdy nepoužívám

5. Pokud ano, jaký typ trestů nejčastěji používáte/jste používal:

Zákaz- tv, pc, vycházky apod.

Nemluvení s dítětem

Domácí práce nad rámec běžných povinností dítěte

Fyzické tresty – pohlavky

Jiné – vypište

6. Za co své dítě nejčastěji trestáte/jste trestal (vypište):

.....

7. Jaký je váš názor na uplatňování trestů ve výchově dětí:

.....

8. Uplatňujete/uplatňoval jste u svých dětí také odměny (hmotné odměny, finanční odměny, aktivita za odměnu, slovní odměna):

Ano, pravidelně

Ano, občas

Ano, ale pouze ve výjimečných případech

Ne, odměny u dětí nikdy nepoužívám

9. Pokud ano, jakou formu odměn nejčastěji používáte/jste používal:
- Hmotné odměny – sladkost, věc
 - Finanční odměny
 - Aktivita za odměnu – výlet, kulturní akce, oběd apod.
 - Slovní odměna – pochvala, povzbuzení
 - Jiné – vypište
10. Jaké chování či čin dítěte vás vede/vedlo k jeho odměnění (vypište):
.....
11. Podle čeho se nejčastěji řídíte/jste se řídil při užívání odměn a trestů:
- Kniha, kterou jsem o dané problematice četl/a
 - Vlastní přesvědčení
 - Vzor ve vlastní rodině
 - Jiné – vypište

Vy jako děti

12. Nyní se zamyslete nad výchovným stylem vašich rodičů, jaký styl během vaší výchovy uplatňovali (označte u každého z nabízených stylů míru jeho používání):
- Styl trestající, poskytující dítěti málo samostatnosti, malé porozumění potřebám dítěte, rodič dítě determinuje svými zkušenostmi a rozhodnutími
a) vždy b) často c) průměrně d) občas e) nikdy
 - Styl, který neklade na dítě přílišné požadavky, nevyžaduje důsledné plnění požadavků, důsledně nekontroluje, rodič řídí děti málo či vůbec
a) vždy b) často c) průměrně d) občas e) nikdy
 - Styl podporující iniciativu dítěte, působící příkladem, možnost diskuze mezi rodičem a dítětem, dítě dostává samo možnost řešení, rodič poskytuje dítěti návrhy, rodič porozumění individualitě dítěti
a) vždy b) často c) průměrně d) občas e) nikdy
13. Používali vaši rodiče během vaší výchovy tresty (zákazy, nemluvení s dítětem, domácí práce nad rámec jejich běžných povinností, fyzické tresty):
- Ano, pravidelně
 - Ano, občas
 - Ano, ale pouze ve výjimečných případech
 - Ne, tresty nikdy nepoužívali
14. Pokud ano, jaký typ trestů to byl nejčastěji:
- Zákaz- tv, pc, vycházky apod.
 - Nemluvení s dítětem
 - Domácí práce nad rámec běžných povinností dítěte
 - Fyzické tresty – pohlavky
 - Jiné – vypište
15. Za co jste byli nejčastěji trestáni (vypište):
.....
16. Uplatňovali vaši rodiče také odměňování (hmotné odměny, finanční odměny, aktivita za odměnu, slovní odměna):
- Ano, pravidelně
 - Ano, občas

- Ano, ale pouze ve výjimečných případech
 - Ne, odměny nikdy nepoužívali
17. Pokud ano, jakou formu odměn nejčastěji používali:
- Hmotné odměny – sladkost, věc
 - Finanční odměny
 - Aktivita za odměnu – výlet, kulturní akce, oběd apod.
 - Slovní odměna – pochvala, povzbuzení
 - Jiné – vypište
18. Za jaké chování či čin vás rodiče odměňovali (vypište):
-
19. Myslíte si, že vás výchovný styl rodičů ovlivnil ve vašem přístupu k vlastním dětem:
- Ano, určitě
 - Ano, z části
 - Příliš ne
 - Vůbec ne
 - Jiná možnost – vypište
20. Jste:
- Muž
 - Žena
21. Věk:
- Méně než 20 let
 - 21-30
 - 31-40
 - 41-50
 - 51 a více
22. Rodinný stav:
- Svobodná/ý
 - Vdaná/Ženatý
 - Rozvedená/ý
 - Vdova/vdovec
23. Dosažené vzdělání:
- Základní
 - Střední bez maturity
 - Střední s maturitou
 - Vyšší odborné
 - Vysokoškolské

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K ROZHOVORU

1. Jak postupujete v situacích, kdy se děti chovají (chovaly), tak jak by neměly?
2. Kdo z vás dvou v takových situacích nejčastěji zasáhne (zasáhl)?
3. Jaké chování dítěte vás přimělo k těmto zásahům?
4. Jak dítě nejčastěji trestáte (jste trestali)?
5. Vraťte se nyní do svého dětství, jak v takových situacích reagovali vaši rodiče?
6. Za co vás rodiče nejčastěji trestali a jak?
7. Používáte (používali jste) ve své výchově také odměny?
8. Za jaké chování dítě nejčastěji odměňujete (jste odměňovali) a jakou formu odměn nejčastěji používáte (jste používali)?
9. A co vaši rodiče, používali odměny?
10. Za jaké chování nejčastěji a jakou formu?
11. Myslíte si, že vás tresty či odměny v rodině nějakým způsobem ovlivnili? Jakým?