

# Pojetí výchovy z pohledu rodičů dětí mladšího školního věku

Simona Valentová

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Simona Valentová**  
Osobní číslo: **H120199**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Pojetí výchovy z pohledu rodičů dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy, odměn, trestů a výchovných pravidel.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Vyd. 3. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí. Definice – popis – následky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.**

**MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-x.**

**MORRISH, Ronald G. 12 klíčů k důsledné výchově. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-557-8.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**23. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

24. 4. 2015



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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Hlavním tématem této bakalářské práce je pojetí výchovy z pohledu rodičů dětí mladšího školního věku. Teoretická část je zaměřena na výchovu v rodině, rodinu, její funkci, rodinné prostředí. Vymezuje výchovné cíle, způsoby výchovy, výchovné styly a používání výchovných prostředků jako jsou odměny a tresty. V praktické části se zabývá rozborem odpovědí rodičů a dětí na stanovené otázky v rámci dotazníkového šetření. Výstupem empirického výzkumu je zjištění převládajícího způsobu výchovy v dnešních rodinách.

Klíčová slova: rodina, funkce rodiny, rodinné prostředí, způsoby výchovy, výchovné styly, výchovné prostředky, odměny, tresty

## **ABSTRACT**

The main topic of this thesis is concept of education in parents of lower primary children. The theoretical part is focused on family education, family, its function, family environment. Define educational goals, ways of upbringing, educational styles and use of educational resources such as rewards and punishments. The practical part deals with the analysis of respondents' answers to the set questions in the questionnaire survey. The output of this empirical research is to determine the dominant method of education in today's families.

Keywords: family, family function, family environment, ways of upbringing, education styles, educational resources, rewards, punishments

Ráda bych poděkovala Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení, připomínky a podporu při zpracování mé bakalářské práce. Děkuji také všem respondentům, kteří mi věnovali čas a poskytli mi data pro zpracování empirické části práce. Současně děkuji mojí rodině za její trpělivost a podporu.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VÝCHOVA V RODINĚ</b> .....	<b>12</b>
1.1 RODINA A JEJÍ FUNKCE .....	13
1.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ .....	15
1.3 VÝCHOVNÉ CÍLE.....	17
<b>2 VÝCHOVNÉ STYLY A ZPŮSOBY VÝCHOVY</b> .....	<b>19</b>
2.1 VÝCHOVNÉ STYLY.....	19
2.1.1 Autoritativní styl .....	21
2.1.2 Liberální styl .....	22
2.1.3 Demokratický styl .....	23
2.2 ZPŮSOBY VÝCHOVY .....	24
2.2.1 Kladný a záporný emoční vztah .....	26
2.2.2 Výchovné řízení .....	27
2.2.3 Model devíti polí způsobu výchovy .....	27
<b>3 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY</b> .....	<b>31</b>
3.1 ODMĚNY .....	32
3.2 TRESTY .....	33
3.3 VÝCHOVNÁ PRAVIDLA .....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>43</b>
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL .....	43
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ .....	44
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	44
4.4 METODY VÝZKUMU.....	45
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>47</b>
5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT .....	48
5.1.1 Statistika výzkumného souboru .....	49
5.1.2 Způsob výchovy v rodině.....	50
5.1.3 Rozdíly ve výchovném působení matek a otců.....	59
5.1.4 Využívání systému odměn ve výchově.....	63
5.1.5 Využívání systému trestů ve výchově.....	65
5.1.6 Využívání výchovných pravidel ve výchově .....	67
5.2 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	69
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>73</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>80</b>



## ÚVOD

Problematikou výchovy se v dnešní moderní době zabývají vynikající odborníci, kteří se snaží poukázat na různé metody, východiska, modely a jiné podstatné body, které jsou potřeba ve výchově dítěte. Stále častěji se diskutuje o tom, jak správně vychovávat dítě, jaké prostředky a výchovné postupy jsou nejefektivnější. Jsme přesvědčeni, že výchova je hlavním bodem pro vývoj a rozvoj jedince. Ve výchově se odrážejí výchovné metody rodičů i láskyplný a chápající domov. Otázku způsobů výchovy v rodině považujeme za zásadní v problematice celkového rozvoje dítěte.

Dospělí si přejí, aby se jejich děti chovaly s respektem k druhým lidem. K tomu je ale nutné, aby samy na vlastní kůži zažily respekt od dospělých. Respektovat děti znamená vědomě opustit mocenský, manipulativní přístup ve výchově. Položili jsme si několik otázek. Jaký vliv má rodina na výchovu dítěte? Jakým způsobem rodiče vychovávají své děti? Jakým výchovným prostředkům dávají přednost? Dospěli jsme k názoru, že rodiče, i když milují své děti a jsou schopni pro ně udělat cokoli, tak zároveň neví, jaké výchovné metody používat a sami se ztrácejí v tom, co je dobré pro jejich děti a co ne. Nemají jasno v tom, jak vymezovat hranice. Stále se mluví o tom, zda je vhodné dítě trestat nebo tresty úplně zakázat. To samé platí i o odměnách. Někteří odborníci používání odměn doporučují, někteří se k nim staví negativně nebo se je snaží nahradit jinou metodou.

Záměrem této práce je pojmout výchovné styly z různých pohledů tak, aby bylo zřejmé, že není jen autokratický, liberální a demokratický styl. Také nás zajímá využívání odměn, trestů a výchovných pravidel v rodinách dětí mladšího školního věku.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje výchově v rodině, rodině, rodinnému prostředí a cílům výchovy. Ve druhé kapitole poukazujeme na styly a způsoby výchovy, charakterizujeme autoritativní, liberální a demokratický výchovný styl. Podkapitoly jsou zaměřeny kladný a záporný emoční stav a výchovné řízení. Výchovné styly v rodině doplňujeme poznatky o celkovém způsobu výchovy (model devíti polí). Třetí kapitola odkrývá problematiku výchovných prostředků, používání odměn a trestů. Definujeme odměny a tresty, jejich funkci a význam, zaměřujeme se na důsledky jejich používání a jako protipól odměn a trestů uvádíme používání výchovných pravidel, respektu, komunikace, přirozených důsledků a zpětné vazby.

Praktická část práce obsahuje kvantitativní výzkum, kdy formou dotazníku zjišťujeme způsoby výchovy, které převládají v dnešních rodinách a to jak z pohledu rodičů, tak dětí. Doplnující otázky výzkumu nám přibližují formu odměn a trestů, kterou rodiče při výchově používají, a také využívání výchovných pravidel a jejich dodržování. Cílem této bakalářské práce je přinést ucelený přehled o současném pojetí výchovy v rodině a zmapování nových způsobů a prostředků výchovy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝCHOVA V RODINĚ

Když se řekne výchova, představíme si jednostrannou činnost, záměrné působení na dítě, působení, na které si musíme udělat čas vedle všech svých povinností a radostí. Domníváme se, že výchova spočívá hlavně v kázání, které k dítěti proneseme, když udělá, co nemá. Pro děti je však nejdůležitější společně strávený čas. To vytváří prostor domova, a pokud to je prostor radosti a bezpečí, postará se dítě o svou výchovu v podstatě samo. (Říčan, 2004)

Blížkovský (1992) definuje výchovu jako optimalizaci člověka a jeho světa, uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka k světu. Výchova je cílevědomé rozvíjení osobnosti a jejích vztahů k světu.

Každý ví, jak být rodičem, často však svou moudrost nedokáže použít. Říkáme nebo děláme něco, co bychom ani nechtěli a pak je nám to líto, protože někde uvnitř víme, že to není správné. Chtěli bychom přestat hubovat, trestat a vyhrožovat, ale nevíme, jestli i bez těchto bolestných opatření naše dítě dospěje v laskavého, zodpovědného a úspěšného člověka. Pokud najdeme odvahu věřit svému dítěti tak, že ho necháme žít život podle sebe, přinese nám to uspokojení z rodičovství a budeme milovat jeho jedinečnost. To je nepodmíněná láska, láska k dítěti. V okamžiku, kdy je láska použita jako odměna za chování či úspěch, přestává být láskou a stává se lekcí, co je za co. (Aldort, 2010)

Uvědomění si hranic a mezí vlastního jednání je základem pro osobnostní růst jedince. Brzy po narození se začínají vytvářet vztahy mezi novorozěným dítětem a okolním prostředím. Nejužší vazby se samozřejmě vytvářejí mezi dítětem a matkou. Už v rodinné výchově nacházíme základy odpovědnosti. Rodina vytváří příznivé podmínky pro výchovu tím, že střídá vedení a požadavky s učení dítěte samostatnosti a svědomitosti. V rodinách, kde existovala výchova k odpovědnosti, se používaly rovnoměrně odměny a tresty, zatímco v rodinách, ze kterých vycházeli neodpovědní jedinci, nebyla řada dětí trestána vůbec. Podíl rodiny na výchově k odpovědnosti je zcela nezastupitelný. Pokud mají děti pochopit systém požadavků, a pokud je mají převzít za vlastní a ztotožnit se s nimi, vyžaduje to jednoznačnost a důslednost pravidel hry, jimiž se rodina řídí. (Pelikán, 2004)

Dle Čápa (2001) většina rodičů vychovává hlavně svým příkladem. Děti napodobují jejich chování, způsob života, řešení náročných životních situací, vztahy k druhým lidem. Napodobování a identifikace s modelem zajišťují formování osobnosti účinněji než

odměny a tresty. V modelu dítě poznává charakter, hodnoty, morální principy. Model působí silněji než samotné slovní působení.

Ideální výchova by měla přihlížet k individualitě a jedinečnosti dítěte i jeho potřebám a vést dítě k všestrannému a harmonickému rozvoji. Také by měla být při výchově zachována rovnováha mezi užitím autority ze strany vychovatele a samostatnosti a právy dítěte, a to za jasně a srozumitelně stanovených pravidel, která však budou dodržována a vyžadována oběma stranami.

## 1.1 Rodina a její funkce

Dítě žije od narození zpravidla v rodině, v ní získává první zkušenosti ve styku s lidmi. Rodina je první v uspokojování jeho potřeb a také mu přináší první omezování. Bez péče rodiny by dítě nemohlo žít a vyvíjet se. Rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být brzdou jeho vývoje, zdrojem zanedbání, utlumení, narušení vývoje schopností, charakteru, celé osobnosti dítěte. (Čáp, 1993)

Kraus (2008) definuje rodinu jako nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí jak pro dospělého člověka, tak pro dítě. Je důležitá při předávání hodnot z generace na generaci a funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Stojí na počátku rozvoje osobnosti a může ho ovlivňovat. Dle Matějčka (1994) má rodina ve výchově jedinečné a výsadní postavení. Stojí na začátku a může ovlivňovat vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích. Je schopna nejpřirozenějším způsobem a nejvydatněji uspokojit základní psychické potřeby dítěte a také je modelem lidských vztahů, které si dítě ponese dál do života.

Rodina je nejstarší lidskou institucí a vznikla z potřeby ochraňovat své potomstvo, učit, vzdělávat a připravovat ho pro život. Na otázku, co to je rodina jinak odpoví právník, jinak sociolog. (Matějček, 1994)

„Rodina je společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí“ (Hartl, 1993, s. 181). Rodina je první malá skupina, ve které začíná formování sociálních zkušeností a osobnosti dítěte (Čáp, 1993).

Rodina je první závazný model společnosti, se kterým se dítě setkává. Formuje jeho osobní vývoj i postoj k dalším skupinám. Rodina si přeje, aby dítě vstoupilo do společnosti s určitým druhem orientace a s určitým programem. (Matoušek, 1993)

Pokud chceme, aby se dítě vyvíjelo ve zdravou osobnost a užitečnou pro společnost, potřebuje vyrůstat v prostředí stálém a citově příznivém, vřelém a přijímajícím. To je pro

dítě nejdůležitější. A takovým prostředím by měla být rodina. Pokud dítěti není v rodině dobře – cítí chlad, lhostejnost, ne-lásku, nepřátelství – pak ztrácí jistotu. (Matějček, 1994)

Rodiče mají vliv na životní dráhu dítěte, dítě si z rodiny odnáší představu o pracovním uplatnění, o manželství a rodině, o hodnotové hierarchii. Tyto programy si přehodnocuje a to, co považuje za pozitivní, to si zachová až do konce života. Rodina je prostředím, kde si lidé musejí k sobě vytvářet vztahy a musejí komunikovat. Vztahy v rodině definují pravidla, která určují, kdo se má ke komu jak chovat. Rodina dítěti umožňuje, aby v ní našel oporu, ztotožňoval se s ní, zároveň mu dává svobodu k tomu, aby si budoval a zachovával svou osobní odlišnost. (Matoušek, 1993)

I dle Liedloffové (2007) rodina velkou měrou ovlivňuje chování dítěte, svým příkladem a tím, co dítě vnímá jako její očekávání. Důležité je, aby rodiče nenabízeli dítěti příklady či vzory k následování vědomě. Dospělý dělá jen to, co by dělal normálně a nevěnuje dítěti speciální pozornost.

Dle Krause (2008) se rodina dělí na nukleární a rozšířenou. Rodina tvořená rodiči nebo rodičem a dětmi bývá nazývána rodinou nukleární. Rodina zvětšená o blízké příbuzné, prarodiče, strýce, tety se označuje jako rodina rozšířená.

Nároky a požadavky na rodinu v dnešní společnosti stále vzrůstají. Důsledkem je, že své funkce plní jen nedostatečně.

Kraus (2008) definuje šest funkcí rodiny:

**Biologicko-reprodukční funkce** rodiny má význam pro společnost i pro jedince, kteří rodinu tvoří. V dnešní době ve většině vyspělých zemí je dítě vnímáno jako překážka v profesním růstu a seberealizaci rodičů a v rodinách s nízkými příjmy také jako přepych. Stále více partnerů má pouze jedno dítě a v současnosti se rodí dětí stále méně.

**Sociálně-ekonomická funkce:** Rodina je chápána jako důležitý prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Její členové se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry, vykonávají určité povolání a rodina se stává významným spotřebitelem trhu. Poruchy ekonomické funkce se projevují v hmotném nedostatku, a to má za následek nezaměstnanost nebo zvyšování životních nákladů.

**Ochranná funkce** spočívá v zajišťování životních potřeb dětí s všech členů rodiny. V posledních letech se měnila, nejdříve tuto funkci částečně přejímal stát, po roce 1990 se od rodiny očekává větší spoluúčast na jejím plnění.

**Socializačně-výchovná funkce:** Rodina je první sociální skupinou, která učí dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti. Hlavním úkolem socializačního procesu v rodině je příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života.

**Emociální funkce** je zásadní a nezastupitelná pro rodinu. Rodina vytváří potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. V dnešní době přibývá rodin, které tuto funkci (z důvodu rozvodů, dezintegrace, zaneprázdněnosti atd.) plní jen velmi těžce. Přibývá počet dětí citově deprivovaných.

Matoušek (1993) zdůrazňuje jako hlavní funkci rodiny výchovu dětí a následně uspokojování potřeb dospělých členů rodiny. Také průběh socializace má zásadní význam pro funkce, které má rodina plnit. Mluvíme o rodině funkční, kdy všechny své funkce plní přiměřeně, dysfunkční, kdy některé funkce nejsou plněny dostatečně, celkový život rodiny však není zásadně ohrožen a afunkční, kdy rodina nezvládá své základní funkce a je narušen socializační vývoj dítěte. (Kraus, 2008)

Dítě potřebuje rodinu a bude ji potřebovat dlouho. Matku potřebuje k ochraně před skutečným i zdánlivým nebezpečím, a aby ho naučila spoustu praktických věcí. Také od matky potřebuje otevřenou komunikaci a upřímnost. Otevřenou komunikací se dítě učí vyznat v tom, co cítí, přijímat své city takové, jaké jsou. Učí se, jak city dobře ovládat a že není správné je potlačovat. Úloha otce je ovšem trochu jiná. Díky tomu, že muži jsou stále ještě mužnější, náročnější a dovedou si získat větší autoritu. Otec věcněji oceňuje výkony a úspěchy, důrazněji a přísněji domlouvá, případně trestá. Pro chlapce je těžko postradatelným vzorem. (Říčan, 2004)

Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model a začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Dochází k socializaci dítěte, k jeho výchově.

## 1.2 Rodinné prostředí

Nezastupitelnou roli ve výchově hrají vzájemné lidské vztahy v prostředí, v němž se děti pohybují. Dle Pelikána (2004) osobní zkušenost ovlivňuje každého člověka mnohem víc než pouhé slovo. Už od raného dětství je užitečné vytvářet pro děti podmínky, v nichž samostatně jednájí nebo řeší určité situace. Ty by měly být zpočátku velice jednoduché, aby se dětem podařilo bez pomoci tyto problémy řešit. Tvorba situací, které děti povzbudí

a pomohou jim získat sebedůvěru, ovšem neznamená, že by děti neměly už v dětství zažít neúspěch nebo narazit na odpor. Rozhodující však je pomáhat jim v pochopení situace a případného neúspěchu. Děti by se měly učit vnímat prohru jako ojedinělou událost, která nic nevyovídá o schopnostech jedince.

Někteří dnešní rodiče si přejí, aby děti mohly vyrůstat jako za starých časů tak, že sledují životy dospělých a postupně se k nim připojují. To fungovalo v době, kdy rodiče žili přírodním a aktivním životem. Kde komunita pracovala společně při obdělávání půdy, stavění obydlí, vaření a provozování řemesel, mohlo dítě práci rodičů sledovat nebo se věnovat vlastní činnosti. Moderní společnost většinou takové možnosti neposkytuje a není v ní dost bezpečí a svobody jako bylo dřív. Děti se sice mohou připojit k řadě činností rodičů, ale aktivity rodičů zabraňují dítěti, aby dělalo, o co má zájem. Potřeby jednoho člověka nelze naplňovat na úkor potřeb ostatních lidí. (Aldort, 2010)

Rodinné prostředí ovlivňuje celkovou atmosféru, ve které dítě žije. Důležité pro dítě je prostředí chápající, citově bohaté, důvěřující dítěti a s odpovídajícími nároky. Přehnané požadavky na dítě většinou vedou k tomu, že dítě se dostává do stavu, kdy převažuje deprese, nedůvěra ve vlastní síly, cítí provinění, že zklamalo rodiče a své blízké. Ale i taková rodina, která nebuduje prostředí, ve kterém každý plní určité úkoly, vytváří podmínky pro tvorbu osobnosti, která se nenaučí řešit řadu věcí vlastními silami. Pelikán (2004) za velice důležité považuje to, aby děti od malička měly k někomu důvěru a tu aby neztratily. Zároveň jsou pro dítě důležité i celkové postoje k životu rodičů. Vnímání toho, jak rodiče řeší závažné životní situace, děti vnitřně přejímají a rodiče se stávají pro ně vzorem. Ten je pak důležitější než slova, kterými se snaží kdokoliv dítě ovlivnit.

Kraus (2008) rozlišuje rodinné prostředí na demograficko-psychologické, materiálně-ekonomické a kulturně výchovné.

**Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí** zahrnují celkovou strukturu rodiny, působení otce, matky, sourozenců a další blízké rodiny, úplnost a neúplnost rodiny, počet dětí (velký počet dětí × jedináčci), zvýšené nároky a vnitřní stabilitu rodiny jako základ emocionální atmosféry rodinného prostředí, existenci rozvoje rodinného života. Za nejdůležitější jsou považovány vztahy mezi rodiči a dětmi.

**Materiálně-ekonomické faktory rodinného prostředí** obsahují zaměstnanost rodičů a vliv této skutečnosti na děti, charakter a kvalitu bydlení, finanční zajištění, individuální spotřebu rodiny a vliv techniky na život rodiny.



**Kulturně-výchovné rodinné prostředí** se odráží v hodnotové orientaci a vzdělání rodičů, životním stylu a využívání volného času a vytváření postojů dětí k lidem, vzdělání, práci.

### 1.3 Výchovné cíle

Je také důležité definovat si slovo „cíl“. V pedagogickém slovníku autorů Průchy a kol. (2013, s. 29) je „cíl výchovy“ definován jako „v nejobecnější podobě ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou“.

Podle Pelikána (2007, s. 30-31) by měly být hlavním cílem výchovy aspekty jako „hledání a nalézání smyslu existence, adekvátní sebereflexe, zaujetí aktivní životní pozice, výchova charakteru a zaměření osobnosti, pozitivní emocionalita (nadhled nad běžnými problémy, pozitivní vnímání prostředí), smysl pro zodpovědnost navazující na svobodu rozhodování, citlivost k ostatním lidem (tolerance a prosociální jednání)“. Dle Mertina (2013) je cílem naší výchovy dovést dítě k dospělosti, tedy ke kvalitnímu začlenění do partnerských vztahů, do společnosti i do pracovního procesu. Vyjadřujeme souhlasné stanovisko k tvrzením všech autorů. Domníváme se zároveň, že cílem výchovy není poslušné dítě, ale dítě, které hledá pravé životní hodnoty a je schopno mezi nimi volit. Účinky výchovy směřují daleko do budoucna, kdy člověk bude samostatný a k tomu musí být kompetentní.

Ve výchovném cíli se formulují požadavky na člověka, výchovné cíle dávají činnosti vychovatele i vychovávaného jasný směr, perspektivu a tvůrčí aktivitu. Výchovného cíle se dosahuje soustavou výchovných prostředků za určitých vnějších a vnitřních podmínek. (Grecmanová a kol., 1999)

J. Dewey (podle Grecmanová a kol., 1999, s. 86-87) uvádí následující znaky dobrých cílů:

- Vytčený cíl musí vycházet z přítomného stavu věcí, musí být založen na vnitřních činnostech a potřebách toho, kdo má být vychováván.
- Cíl musí být schopný změny, podle potřeby musí čelit okolnostem.
- Cíl nesmí být odloučený od prostředků, kterými se má dosáhnout. Každý prostředek je dočasný cíl, pokud jsme ho nedosáhli. Každý cíl se stává prostředkem k dalšímu vykonávání činnosti, jakmile byl dosažen.

Při stanovení cílů výchovy musíme mít vždy na paměti, že i když cíle přesahují existující podmínky, jsou jimi zároveň determinovány. Mohou být splnitelné jen v rámci reálných možností.

Matějček (2000b) rozděluje výchovné cíle jako životní a jiné, které si stanovíme z měsíce na měsíc nebo z týdne na týden. Ve výchovných cílech máme vždy nějaký systém, nějaké pořadí důležitosti. Jsou cíle velké a vzdálené, které určují směr našeho snažení – ale těmi malými konkrétními cíly žijeme, ty nám působí drobné denní starosti a radosti.

B. Blížkovský (1992) připomíná, že můžeme rozlišovat vnější a vnitřní cíle výchovy. K vnějším cílům patří ty, s nimiž se vychovávaný zatím neztotožňuje. Vnitřní cíle jsou sebevýchovné cíle. Protože vnější a vnitřní cíle se navzájem podmiňují, vychovatelé musí volit vnější cíle takovým způsobem, aby se vychovávaní s nimi ztotožnili, a cíle se tak staly základem jejich uvědomělé sebevýchovy.

Těsné spojení je také mezi cíli výchovy a prostředky výchovy. Obvykle volíme prostředky podle cílů a cíle naopak projektujeme vzhledem k dostupným prostředkům. Cíle, které nelze uskutečnit, nemají žádnou hodnotu.

## 2 VÝCHOVNÉ STYLY A ZPŮSOBY VÝCHOVY

Jedním ze základních úkolů rodičů je vychovávat své děti. Výchova dle Čápa (1993) je pojímána jako působení jedince, nejčastěji dospělého, na jednotlivce či skupinu pomocí výchovných prostředků a metod. Takovými výchovnými prostředky jsou například kladení požadavků a kontrola jejich plnění, vysvětlování a přesvědčování, pochvaly a napomínání, odměny a tresty, působení osobním příkladem, činností, využitím vlivu malé skupiny atd. Tyto prostředky jsou pak společně s dalšími vlastnostmi vychovávajícího zastřešeny termínem způsob výchovy.

Způsob výchovy v rodině je součástí životního stylu rodiny, je jeho relativně stabilní charakteristikou a souvisí s řadou spolupůsobících momentů. Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Dle Čápa a Mareše (2001) se projevuje volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého. A to podstatné ve výchově je emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení.

Styl výchovy vede k vyjádření obecnějších a podstatných momentů, které jsou za rozmanitými a specifickými formami výchovného chování v jednotlivých situacích. Termínu styl výchovy se u nás nejčastěji používá k označení tří základních typů způsobu výchovy autokratického, liberálního a integračního (Čáp, Mareš 2001), viz kapitola 2.1.

Zvolit nejvhodnější výchovné postupy pro vlastní dítě představuje právo i povinnost rodičů. Mertin (2013) upozorňuje na přednosti, úskalí i rizika každého postupu, protože každý vede k trochu jiným výsledkům. Je důležité alespoň částečně sladit vlastní výchovná očekávání a cíle s výchovnými způsoby a prostředky, které používáme. Rodiče by si měli ujasnit, co od dítěte očekávají a jak si je představují jako dospělé.

### 2.1 Výchovné styly

V každé společnosti ve všech dobách byly některé děti přísně vedeny a jiné byly mazánky. V druhé polovině minulého století byl ve výchově kladen důraz na kázeň a poslušnost, od druhé světové války získává převahu výchova k uspokojivým vztahům a k seberealizaci. Je tedy vidět nepatrný posun od autoritativní výchovy k liberální. Došlo k tomu vlivem psychoanalýzy a ze strachu, aby děti pod autoritativním vedením netrpěly různými komplexy méněcennosti a aby nebyly potlačovány zdravé dětské tendence uplatnit se, prosadit se a naplnit svůj život smyslem a obsahem. (Matějček, 2000a)

Pelikán (2004) zase ukazuje na rozdíly ve výchově před a po roce 1989. Typické pro naši společnost před rokem 1989 bylo zacházení s lidmi jako s dětmi. „Budeš hodný, musíš poslouchat, nebo budeš potrestán, ale my se o tebe budeme starat. Dostaneš určité jistoty, které Ti zajistí vcelku klidný život. Nemusíš mít velkou zodpovědnost, protože za Tebe myslí někdo jiný, ten Tě i řídí a vše za Tebe udělá.“ Současná demokratická společnost jedná s lidmi jako s dospělými. „Máš plnou svobodu, ale musíš také umět převzít zodpovědnost za sebe i za své blízké.“ To se od dospělých očekává. A právě tuto změnu mnoho jedinců neumí unést. Chtěli by obojí – svobodu, ale také péči jiných a malou zodpovědnost dokonce i za svůj vlastní život. Tu by chtěli přenést na někoho jiného.

I Leman (2011) se zmiňuje o tom, že dnešní děti neví, jak reagovat na autoritářskou nebo na příliš tolerantní výchovu. Doba se změnila. Děti se nepovažují za méněcenné ve srovnání s dospělými. Naučily se hlásit o slovo a často mají dojem, že se dospělým vyrovnají.

Obecně rozlišujeme tři základní styly výchovy – autoritativní, liberální a demokratický model. Demokracii většinou hledáme někde na půli cesty mezi autoritativním a liberálním stylem. Kopřiva a kol. (2008) popisuje tyto styly výchovy z hlediska vytváření norem a pravidel – jaký druh norem a pravidel v nich existuje, kdo je vytváří a pro koho platí:

- **autoritativní styl** – spíše než o pravidla jde o velké množství příkazů, zákazů a povinností, určují je ti, kteří mají moc a platí pro ty, kteří moc nemají,
- **anarchie** (vše dovolující styl) – nejasná pravidla a normy nebo jejich neexistence, není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile a nejsou závazná,
- **demokratický styl** – smysluplné normy a pravidla odrážející skutečné potřeby společenství a respektující základní lidské potřeby, na jejich vytváření mají možnost se podílet všichni členové společenství a platí pro všechny.

Dle Kopřivy a kol. (2008) demokratický styl výchovy nelze umístit někde doprostřed mezi autoritativní styl a anarchii, neznamena jen ubrat na direktivitě a snížit množství příkazů a norem, ale jde v podstatě o zcela jinou kvalitu a vyjadřuje vztah mezi demokratickým, autoritativním a volným stylem výchovy.

Autoritativní i liberální výchova mají své přednosti a výhody, ale také úskalí a nebezpečí. Jedna vyhovuje více určitým dětem, druhá jinému povahovému typu. K jedné mají sklon určití rodiče, cítí se v ní dobře a daří se jim, ta druhá vyhovuje jiným. Ale pokud se jedna

nebo druhá přehání a vede ke krajnosti, přednosti se ztrácejí a stinné stránky začínají převládat.

Všichni odborníci se však shodují v tom, že v posledních letech je patrný odklon od krajních postojů a kyvadlo výchovných stylů se dostává do středních poloh. Ale i střední poloha má svá úskalí. K tomu, aby fungovala, je důležité dítě znát a rozumět mu a chovat se ve své vychovatelské životní roli tak, aby to odpovídalo jeho sklonům, zájmům, charakteru. Je potřeba vytvořit si představu o tom, kam a k čemu bychom rádi svým působením dítě dovedli. A dobře se dívat – dítě nám totiž nejčastěji samo naznačí, ukáže a svým způsobem řekne, co potřebuje.

Také se ukazuje, že některá nedorozumění vznikají už v základních pojmech. Co je to autorita? To není jenom panování jednoho nad druhým, převaha silnějšího nad slabším, chytřejšího nad hloupějším, velkého nad malým. Autorita dle Matějčka (2000a) je a má být převahou zralejšího a vyspělejšího, který tomu mladšímu a teprve vyspívajícímu poskytuje ochranu, oporu a vedení. Vztah dítěte k dospělému vychovateli není vztahem k tyranovi, který vládne mocenskými prostředky, ale je to vztah důvěry k tomu, kdo nezklame, na koho je spolehnutí, kdo umí, ví a zná a kdo svým chováním nevzbuzuje strach, nýbrž dodává jistotu. Autoritativní vedení, které vzbuzuje strach a jehož cílem je slepá poslušnost dítěte, mívá neblahé následky. Může způsobit útlum, odevzdanost i nejrůznější neurotické potíže nebo naopak vyvolává aktivní odpor, vzpouru, schválnosti, pomstychtivé tendence. Naopak autoritativní vedení, která dává dítěti oporu a životní jistotu, které dává jasné i dostatečně volné hranice, takové vedení dětem pomáhá a ukazuje cestu a směr, po kterém mohou jít samy dál. Mají vzor současně s pocitem bezpečí, jež mohou následovat.

Jaký styl je tedy pro výchovu nejvhodnější? Abychom našli odpověď na tuto otázku, pokusíme se nejdříve všechny tři styly výchovy přiblížit.

### **2.1.1 Autoritativní styl**

Autoritativní (autokratický, dominantní) výchovný styl je charakterizován přehnanou kontrolou dítěte ze strany vychovatele, jeho neustálými příkazy, hrozbami a tresty. Dávají je ti, kteří mají moc a platí především pro ty, kteří moc nemají. Vychovatel zaujímá pozici „velké autority“. V takovém výchovném prostředí samostatnost dítěte není žádoucí. Dítě musí poslechnout. Vychovatel klade na dítě přemíru požadavků bez ohledu na jeho možnosti, zda je schopno vše zvládnout. Nerespektuje jeho přání a potřeby. Dle Kopřivy a kol. (2008) podstata autoritativní výchovy není ale jen v trestání a neustálé kontrole. Jejím

základem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti a používání mocenských prostředků, které dávají najevo jeho nekompetentnost a malou hodnotu, ponechávání rozhodování v pravomoci dospělého i podceňování názorů dítěte.

Autoritářský rodič dělá všechna rozhodnutí za dítě, pomocí odměn a trestů ovládá jeho chování, považuje se za lepšího než dítě a neposkytuje mu dostatek svobody (Leman, 2011). Důsledkem takové výchovy bývá vzdor nebo poslušnost. Rodiče se obávají vzdoru dětí, ale poslušnost většinou za riziko nepovažují, a dokonce pokládají poslušnost za žádoucí výsledek výchovy. Poslušné dítě může být přáním i pýchou rodičů. Může ale přijít okamžik, kdy se dítě třeba „chytne party“. Je stále poslušné, jenže teď poslouchá někoho jiného. Neposlušnost je jen druhou stranou téhož – závislosti na autoritě. Kdykoliv vyžadujeme od dětí poslušnost, učíme je vlastně nepřijímat zodpovědnost za své konání. Poslušný člověk se neumí rozhodovat, není zvyklý samostatně přemýšlet, je manipulovatelný a zneužitelný. Vedením dítěte k poslušnosti ho učíme, že větší důležitost než obecné zákonitosti má rozhodnutí autority. (Kopřiva a kol., 2008)

Snaha rodičů ovládat není chyba ani vina. Jen prostě pokračují starou cestou, založenou na strachu. Předchozí generace věřily, že děti nelze vychovat bez ovládní.

### 2.1.2 Liberální styl

Naopak slabým vedením se vyznačuje liberální výchovný styl. Absence požadavků nebo jen nízké a nepřímé požadavky na dítě, nulová kontrola jejich plnění, nedůslednost ve výchově jsou typickým ukazatelem tohoto stylu. Do samostatnosti dítěte není téměř zasahováno, výchova je protkána naprostou volností. Dítěti je ve všem vyhověno, jeho požadavky jsou vychovatelem plněny s naprostou samozřejmostí. (Čáp, 1993)

Rodič se o výchovu dítěte příliš nestará, ponechává dítěti až příliš velkou volnost, neovlivňuje ho ve volbě hodnot a při vytváření představy dobrého života (Možný, 1999). Rodič neklade přímo požadavky, pokud požadavek vysloví, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění (Čáp, Mareš 2001). Děti nemají pravidla ani pevné hranice, které potřebují k důležitému pocitu jistoty a bezpečí. Příliš tolerantní rodič je otrokem svého dítěte, dává svému dítěti přednost před svým životním partnerem, připravuje dítě o sebeúctu tím, že za ně dělá věci, které dítě může pro sebe udělat samo. Dítěti maximálně vše usnadňuje, dělá za něj domácí úkoly, odpovídá místo něj a svou nedůslednou výchovou může u dítěte vyvolat negativní reakce. (Leman, 2011)

Liberální výchova ve své krajní podobě postihuje nejvíce děti úzkostné, jemné a citlivé. Dle Matějčka (2000a) tam, kde není ve věcech tohoto světa žádný řád, kde si dítě může dělat, co chce, tam také platí, že se musí neustále k něčemu odhodlávat a pro něco rozhodovat. A má-li jednou něco volit, znamená to zpravidla, že se musí něčeho jiného vzdát. A to je pro mnoho dětí taková zátěž, že ji prostě neunesou a ocitají se ve stresu podobně jako ty z opačného konce výchovných praktik. Mají sice volnost takřka bezbřehou, ale kupodivu šťastnější nejsou – jsou naopak nespokojenější, nestálější, zmatenější. Pak samy hledají někde nějaký pevný bod, o který by se mohly opřít. (Matějček, 2000a)

Typickým příkladem liberální výchovy jsou děti působící nevychovaným dojmem, které nepočkají, neposedí a vědí, že si mohou dovolit zlobit. Rodiče na jejich chování pohlížejí s pochopením a ostatním vysvětlují, že je třeba dávat dětem prostor pro rozvoj osobnosti.

### 2.1.3 Demokratický styl

Pomyslné rozhraní mezi výše uvedenými styly tvoří demokratický (sociálně integrační) výchovný styl, v němž panuje respekt dětí vůči vychovateli a naopak. Dítě je akceptováno jako svébytná osobnost, jeho názory jsou brány v úvahu, je mu umožněno aktivně zasahovat do rozhodování. Dle Čápa a Mareše (2001) ve skupině přebírá dítě roli odpovědného člena, plnění úkolů je tak považováno za samozřejmé. Požadavky na dítě jsou úměrné jeho věku, možnostem a schopnostem. Vychovatel častěji užívá příkladů než trestů a zákazů, umožňuje dítěti vybrat si mezi několika způsoby řešení problému.

Možný (1999) považuje demokratický styl za moderní verzi tradiční (autoritativní) výchovy, kdy dítě bylo rodiči přísně vedeno s důsledným vyloučením jeho vlastní volby mezi alternativami a nemělo možnost získat schopnost se samo rozhodovat a dobře volit. Demokratická výchova sice předpokládá povinnost dětí držet se hodnot rodičů, ale otevírá v rodině diskusi i o jiných hodnotách. Kopřiva a kol. (2008) zase vidí rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. Rodiče vytvářejí hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi. Leman (2011) o demokratické výchově mluví jako o výchově se zdravou autoritou. Rodiče, kteří uplatňují zdravou autoritu, své děti neovládají a nerozhodují místo nich.

Kopřiva a kol. (2008) uvádí jako základ demokratického stylu výchovy partnerský přístup k dítěti. Je založený na myšlence rovnocennosti, spolupráce a na respektování důstojnosti dítěte. Dává prostor pro vyjádření jeho názoru i pro návrh řešení a vyjadřuje důvěru, že

dítě udělá to nejlepší, co může, vzhledem ke svému věku a zkušenostem. Partnerský přístup znamená chovat se k dětem jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme. Tento přístup je důležitý pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.

Zodpovědnost je protikladem poslušnosti. Kopřiva a kol. (2008) jako podstatu zodpovědnosti uvádí vnitřně přijaté hodnoty a normy chování, podle nichž se řídíme, i když nás zrovna nikdo nevidí. Mocenský model sděluje: „Přinutím tě dělat, co je správné.“ Partnerský model sděluje: „Tato věc má tento a tento smysl, takové a takové důsledky. Očekávám, že uděláš to, co je správné.“ Odpovědný rodič dává dítěti na vybranou a spolu s ním stanovuje zásady pro rozhodování, poskytuje dítěti příležitosti, v nichž se může rozhodovat, rozvíjí důslednou a láskyplnou kázeň, volá dítě k zodpovědnosti, dopouští, aby dítě naučil sám život, jedná s dítětem v úctě a v lásce a tím napomáhá jeho zdravému sebevědomí (Leman, 2011).

Dle Čápa a Mareše (2001) výchova není vedena jen těmito třemi směry. Při určování výchovného stylu nacházíme mnoho odlišností, které do této striktní typologie příliš nezapadají, protože výchovný styl obsahuje mimo upevněných postupů, technik, praktik a strategií také názory na člověka, na dítě a na výchovu. A tady se nám styly výchovy začínají překrývat s pojmem způsoby výchovy.

## 2.2 Způsoby výchovy

Způsob výchovy v sobě obsahuje záměrné i bezděčné působení na dítě. Zahrnuje postoje dospělých k dětem, jejich vzájemné emoční vztahy, míru a způsob kladení požadavků. Klíčovými momenty výchovy dle Čápa a Mareše (2001) jsou emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení. V současné době se prosazuje proti tradiční, manipulativní koncepci výchovy humanistický přístup k dítěti, porozumění, kladný emoční vztah a úcta k osobnosti.

Většina rodičů si v dnešní době přeje, aby jejich dítě bylo citlivé, aby umělo dávat najevo lidské city, aby dokázalo vnímat potřeby druhých lidí a aby druhým lidem rozumělo. Chceme, aby vyrostlo v odpovědného člověka, který dovede sám sebe ovládat a dokáže se uplatnit v životě. Mělo by se umět smát a mít radost z radosti druhých, mělo by umět plakat, prožívat smutek, bolest i strach. (Matějček, 1996)



Ne vždy tomu tak bylo. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) všechny knihy z druhé poloviny 19. století zdůrazňovali nutnost naprosté, až slepé poslušnosti dětí. Poslušnost je zde popsána jako prostředek zajišťující reprodukci společenských norem z generace na generaci a upevňující stabilitu společenských institucí. Děti mají být přivykány poslušnosti už od nejútlejšího věku, kdy ještě nerozumí smyslu příkazů a zákazů a jsou povinny poslušností svým rodičům i v dospělosti. Od počátku 20. století se však začíná hroutit mnoho zdánlivě неотřesitelných autorit a důvěra v poslušnost a podřízenost staršímu, moudřejšímu či mocnějším se rychle rozplývá. Násilí ve výchově se odmítá nebo omezuje na míru co možná nejmenší. Přílišná kázeň škodí dětem stejně jako příliš mnoho volnosti.

Dle Čápa a Mareše (2001) na způsob výchovy silně působí zkušenosti, které si rodiče přinášejí ze svého dětství a z rodinné výchovy, jaká byla uplatňována ve vztahu k nim. Může to být bezděčné napodobování, jindy záměrný postup. V některých případech se rodičův rodič stal negativním modelem a může to vést k úsilí o lepší porozumění vlastním dětem, někdy však to vede od jednoho extrémního řízení k druhému. Matějček (1996) uvádí, že dítě modely chování lidí, kteří jsou s ním, přijímá přirozeně, bez vnucování a poučování. Záleží na tom, zda a jak se tito lidé chovají „mužsky“ a „žensky“, jak spolu mluví nebo nemluví, jak si projevují přízeň a něžnost a jak dávají najevo vzájemnou sexuální přitažlivost.

K vystižení rozdílů ve způsobu výchovy byly postupně vyvinuty různé modely. Koncepti prvního modelu formuloval K. Lewin v roce 1939 (podle Čáp a kol., 2000, s. 5) jako model tří stylů vedení. Jedná se o styl autokratický (autoritativní, dominantní), styl slabého řízení (liberální výchova) a styl sociálně integrační (integrační, demokratický). Tento typologický model má své výhody i úskalí. Mnoho z případů nelze zařadit do žádného ze tří stylů a tak k překonání nedostatků byl formulován model dvou dimenzí rodičovských postojů. Za základní dimenze výchovy zvolili Čáp a kol. (2000) emoční vztah k dítěti (kladný – záporný) a výchovné řízení (silné – slabé).

Emoční vztah a výchovné řízení jednotlivých vychovatelů však nebyl vyhraněn stejným směrem a tak autoři pracovali dále a vytvořili model čtyř komponentů výchovy založený na jejich vzájemné kombinaci. Model rozlišuje dvě dvojice protikladných komponentů: kladný a záporný, požadavků a volnosti. Z tohoto modelu vznikl model dvanácti způsobů výchovy, který rozlišuje tři stupně emočního vztahu k dítěti a čtyři formy výchovného

řízení. Po rozboru kazuistik se autoři Čáp a kol. (2000) rozhodli pro korekci tohoto schématu a vytvořili model devíti polí.

Tento model byl pak uveden v publikaci standardizovaného dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině.

### 2.2.1 Kladný a záporný emoční vztah

Emoční vztah dospělého k dítěti nebo také rodičovský postoj je jedním z projevů obecného vztahu člověka k člověku. Jak zdůraznil zejména C. R. Rogers v roce 1995 (podle Čáp a kol., 2000), kladný emoční vztah, bezpodmínečné akceptování je základní podmínkou lidského života a příznivého vývoje osobnosti a souvisí s protikladným chápáním člověka, možností jeho vývoje a výchovy.

Kladný, láskyplný vztah k dítěti odpovídá humanistickým koncepcím člověka. Člověk je v podstatě dobrý, je schopen příznivého vývoje, výchova ho dokáže formovat k lepšímu. Každý člověk, každé dítě si zaslouží úctu. Při kladném emočním vztahu dítě i rodiče vykonávají společné činnosti zpravidla v dobré náladě a pohodě. Rodiče projevují porozumění pro dítě v běžných i náročných situacích. Kladný emoční vztah k dítěti uspokojuje jeho důležité potřeby jistoty, péče, ochrany a porozumění, naopak záporný emoční vztah tyto potřeby hluboce frustruje. Ovlivňuje to psychosomatický stav jedince, jeho projevy, chování, styk s druhými lidmi, jeho činnosti i výsledky. Kladný postoj rodičů umožňuje dítěti, aby k nim také mělo hluboce kladný vztah, aby se s nimi identifikovalo. Pomáhá mu to ve formování svědomí a charakteru, zejména ve vztahu k lidem. (Čáp a kol., 2000)

Záporný, přezíravý až nenávistný vztah k dítěti odpovídá negativnímu hodnocení člověka, pesimistickému pohledu na možnosti jeho vývoje a výchovy. Při záporném emočním vztahu rodiče otevřeně projevují nenávist k dítěti, opětovně vyčítají dítěti, jak mnoho pro ně učinili a obětovali, rodiče nemají pro dítě čas, jsou lhostejní k dítěti i jeho úspěchům, často používají tresty, které dítě zneklidňují a ponižují. Negativní postoj rodičů ztěžuje socializaci a formování charakteru, dítě se v krajním případě neidentifikuje s rodiči, podléhá spíše vlivu part nebo jiných antisociálních modelů, může dojít i k duševním poruchám. Zvláště nepříznivě působí záporný postoj k dítěti v kombinaci s krajní přísností. Takové dítě může být nějakou dobu poslušné a ukázněné, dříve nebo později se však vzbouří proti autoritě rodičů. Přísná výchova je přivedla k nesamostatnosti, závislosti, hledá jinou autoritu, která by za ně rozhodovala. (Čáp a kol., 2000)

Dle Čápa a kol. (2000) se v současnosti základní dimenze kladného či zavrhujeícího postoje doplňuje ještě několika dalšími, zejména dimenzí výchovného řízení (mírou požadavků a kontroly). Tím se rozlišování rodičovských postojů sblíží s koncepcí způsobů – stylů výchovy.

### 2.2.2 Výchovné řízení

Podle Čápa a kol. (2000) dělíme výchovné řízení na silné, střední, slabé a rozporné. Silné výchovné řízení bývá spjato s koncepcí přísné, autoritativní výchovy, bezvýhradné poslušnosti a slepé kázně. Při silném výchovném řízení rodiče zdůrazňují, že dítěti poručí, přísně je potrestají, že dítě musí poslechnout. Dítě má z rodičů strach, je bázlivé, zakřiknuté, projevuje odpor proti autoritě rodičů nebo i proti ostatním autoritám. Dítě je přehnaně kontrolováno, je přinuceno k plnění povinností bez ohledu na podmínky.

Při středním výchovném řízení dítě převzalo roli odpovědného člena rodiny, který má své úkoly a povinnosti tak jako každý druhý a považuje za samozřejmost jejich plnění.

Při slabém výchovném řízení požadavky na dítě chybí, nebo jsou nízké a nedůsledné. Rodič nekontroluje plnění povinností, nebo je kontrola nedostatečná či nedůsledná. Rodiče podléhají požadavkům dítěte, povolí a vyhoví mu ve všem. Rodiče odstraňují za dítě překážky.

Při rozporném výchovném řízení se rodiče vyznačují některými znaky silného a zároveň slabého řízení. Nastává buď rozpor v řízení u jednoho z rodičů, kdy si rodič dlouho nevšímá výchovy dítěte, ponechává mu zcela volnost, ale pak se uchyluje ke křiku a fyzickému trestu. Nebo existuje rozpor v řízení mezi otcem a matkou, kdy jeden z rodičů je velmi přísný, druhý před ním dítě chrání a omlouvá je.

Jaký styl nebo způsob výchovy tedy můžeme považovat za nejvhodnější? Najít odpověď není vůbec snadné. Záleží na každém z nás, jakou výchovu zvolíme. V průběhu života jsme si vytvořili určité návyky, které se týkají našeho myšlení a chování a změnit je není vůbec jednoduché. Především bychom měli brát ohledy na to, jaké dítě je, jaký má charakter, jaké má sklony, zájmy apod. Důležité je poskytnout mu dostatek lásky, bezpečí, možnost spolupráce, respektu a hranic a pak jen věřit, že si tu správnou cestu najde samo.

### 2.2.3 Model devíti polí způsobu výchovy

Při zjišťování způsobu výchovy v rodině můžeme použít nebo kombinovat několik různých metod. Pozorováním interakce rodičů s dítětem v přirozených podmínkách nebo rozborem

údajů získaných rozhovorem s rodiči nebo s dítětem. Nejčastější metodou pro zjišťování způsobu výchovy v rodině jsou dotazníky. Nejčastěji jsou adresovány dětem, v menším počtu rodičům. Optimální je získat údaje od dětí i rodičů a srovnávat je. Tento způsob kladení otázek týkajících se způsobu výchovy v rodině má své přednosti. Ukazuje se, že jen výjimečně děti líčí své rodiče v horším světle. (Čáp a kol., 2000)

Při výzkumu stylů výchovy v rodině Čáp a kol. (2000) postupně vyvíjeli model k jejich vyjádření a dotazník pro jejich zjišťování. Vyhodnocením dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině, který pracuje s modelem devíti polí, zjišťujeme pro každého z rodičů čtyři komponenty výchovy. Je to komponent kladný, záporný, požadavků a volnosti. Uvedené komponenty výchovy odpovídají jednotlivým rodičovským postojům.

Pokusíme se nyní blíže charakterizovat jednotlivé způsoby výchovy tak, jak jsou popsána v manuálu (Čáp a kol., 2000).

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

Tabulka 1 Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp a kol., 2000)

**Výchova autokratická, tradiční, patriarchální** se vyznačuje záporným emočním vztahem k dítěti ze strany jednoho z rodičů v kombinaci se silným řízením. V rodině vzniká napětí a neklid související s ustavičnými konflikty. Kladou se přísné příkazy a zákazy, je vyžadováno jejich bezpodmínečné plnění, následuje vyhrožování, tresty. Jednostranně se zdůrazňují nedostatky dítěte, rodiče opakovaně vyčítají, co všechno pro dítě udělali či obětovali. Silné řízení usiluje o plnou poslušnost dítěte, tohoto cíle však dosahuje jen částečně a na chvíli.

**Liberální výchova s nezájmem o dítě** se projevuje záporným emočním vztahem v kombinaci se slabým řízením, na dítě nejsou kladeny vysoké požadavky, ale objevují se projevy nezájmu, lhostejnost, absence kladných emocí a empatie. Neočekává se dobrý výkon dítěte a ani samo dítě si na sebe následně neklade vyšší cíle vyžadující úsilí, vytrvalost či sebeovládání.

Při záporném emočním vztahu k dítěti s rozporným řízením, **pesimální formě výchovy**, se kombinují momenty přísného řízení s momenty lhostejnosti. Požadavky jsou kladeny, ale nikdo nekontroluje jejich plnění. V mnoha případech jeden z rodičů uplatňuje silné řízení, druhý se to snaží vyvážit slabým řízením, liberálností. Dítěti zde chybí kladné emoční projevy, porozumění a naslouchání.

U **výchovy přísné a přitom laskavé** s kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem a silným řízením je rodič autoritou a zároveň blízkým člověkem, s porozuměním a snahou pomáhat. Dítě se identifikuje s rodiči a přijímá za své jejich požadavky.

**Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením** se vyznačuje kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem a středním řízením. Projevuje se svědomitostí, vytrvalostí a stabilitou. Vztahy v rodině jsou přátelské, srdečné a demokratické.

Kladný emoční vztah se slabým řízením, **laskavou výchovu bez požadavků a hranic**, chápou děti jako kamarádský vztah, někdy jsou však rodiče až příliš laskaví, nekladou přiměřené požadavky a ani nekontrolují jejich plnění a spíše podléhají požadavkům dítěte.

**Rozporné řízení relativně vyvážené kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem** vytváří příznivou rodinnou atmosféru, záleží zde na tom, který z rodičů má na dítě silnější vliv a jaké jsou ostatní podmínky vývoje osobnosti dítěte.

**Kamarádský vztah a dobrovolné dodržování norem** je vymezeno extrémně kladným emočním vztahem a slabým řízením. Díky extrémně kladnému emočnímu vztahu alespoň jednoho z rodičů zde může dojít k takové míře identifikace s rodičem, s jeho požadavky a hodnotami, že dítě samo, bez příkazů a zákazů plní své povinnosti a dodržuje normy chování. Některé děti se slabým výchovným řízením se vyznačuje svědomitostí, vytrvalostí a stabilitou jako děti z rodin se středním řízením.

**Výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný** je charakterizována záporně kladným emočním vztahem. Autoři na základě nízkého počtu četností nerozlišují podle stylů řízení.

Na závěr autoři upozorňují, že způsob výchovy v rodině je jen jednou z působících podmínek, vývoj dítěte je ovlivňován i mnoha dalšími, které vedou k vývoji osobnosti. Styl výchovy v rodině, zjišťovaný dotazníkem, není výsledkem jednostranného působení dospělých na dítě, ale zahrnuje i působení dětského chování na rodiče.

### 3 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY

Výchovné prostředky nám slouží k dosažení určitých výchovných cílů. Bývají zakládány nejen na vědeckých poznatcích, ale i na tradici a zkušenostech. Autoři Čáp, Mareš (2001) za výchovné prostředky pokládají kladení požadavků, odměny a tresty, slovní působení a osobní příklad. Ve výchově lze volit mezi několika výchovnými prostředky, které je vhodné podle potřeby obměňovat či kombinovat. Výchova vzorem, výchova vysvětlováním, osobní příklad, odměny a tresty, přirozené důsledky nebo výchovná pravidla.

Pelikán (2004) považuje za nejvýznamnější výchovný prostředek vzor a osobní příklad. Slovní působení v podobě různých poučování, nabádání, rad a hodnocení, by mělo být pouze podpurným prostředkem, ne prostředkem hlavním. Jinak nejen nebude účinné, ale dokonce nemusí být dětmi vůbec vnímáno. Čáp a Mareš (2001) zase poukazují na používání odměn a trestů k regulaci chování. Většina badatelů se zase shodla, že výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů. Odměny a tresty jsou nástroje, bez kterých by si většina rodičů neuměla výchovu dítěte představit. Tresty i odměny patří mezi běžné výchovné prostředky. Kopřiva a kol. (2008) ale upozorňuje, že odměny a tresty jsou dvě strany stejné mince, obojí je vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř. Trestům a odměnám ve výchově se neoprávněně připisuje dlouhodobý a příznivý účinek. Pozornosti pak může unikat, že součástí každodenní výchovy je kromě trestů a odměn také řada jiných postupů a že právě díky nim se ve skutečnosti daří žádané cíle výchovy naplňovat.

Děti očekávají od rodičů srozumitelné vedení a vymezování hranic. Vymezování hranic považujeme ve výchově za naprosto nezbytné. Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědí na to může být i agresivní chování. Kopřiva a kol. (2008) považuje za další významné složky výchovy komunikaci, zpětnou vazbu, ocenění a metodu přirozených důsledků. To vše jsme zastřešili pojmem výchovná pravidla.

Většina rodičů už ví, jak uplatnit mírnější ovládnutí dětí, ale neví, jak je neovládat a žít s dětmi v klidu a radosti. Kontrolujeme dnes děti méně nápadnými prostředky, jako jsou přirozené důsledky, dobrovolná spolupráce, podplácení či pochvaly. Poslušnost, povolnost i ochotná spolupráce jsou ale stejně známkou toho, že dítě podléhá vůli dospělého, jakkoli spokojené vypadá. Dnešní rodiče hledají cesty, jak vychovávat a vést děti bez používání

moci. Nezávislé dítě, které žije život svým způsobem, jedná rozumně, protože to tak chce. Jeho činy plynou z radosti a lásky, nikoli ze strachu a z potřeby našeho souhlasu. Je-li vztah rodiče a dítěte založen na důvěře a ne na ovládání, bude dítě brát rady a vedení rodiče vážně, protože ví, že za ním rodič stojí.

Jaké nástroje výchovy máme využít k dosažení námi stanoveného cíle výchovy? Jakým výchovným prostředkům chceme dát při výchově dítěte přednost a v jaké míře? To se pokusíme rozebrat v následujících kapitolách.

### 3.1 Odměny

Odměnu můžeme vymezit jako působení, které je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince, vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání a přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb. Čáp a Mareš (2001) poukazují na to, že u odměn záleží na jejich druhu a množství. Odměny emoční či morální jako jsou pochvala, projevy sympatie či kladného citového vztahu jsou účinnější než materiální odměny.

Dle Matějčka (2000b) má odměna ve výchově za cíl navodit a utvrdit to správné. Dárek je symbolickým vyjádření vztahu, největší odměnou pro dítě je vědomí, že udělalo radost těm, kdo jej mají rádi. Trest je také otázka prožitku dítěte, všichni známe nepříjemné pocity zahanbení a tísně. Odměna i trest jsou o vzájemném vztahu a jeho citovosti mezi dítětem a rodičem. Dítě chce dělat rodičům radost pro ten hřejivý, povznášející pocit a nechce se dostávat do situací, kdy se necítí dobře.

Odměn existuje celá řada a pro každého je odměnou něco jiného. Tabulka ukazuje, které odměny jsou v rodinách nejpoužívanější. Dle vyhodnocení procenty nejvíce rodičů používá jako formu odměny pochvalu, následně dárky, peníze aj.

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 %

Tabulka 2 Nejčastější formy odměny (Vaničková, 2004, s. 60)



Většina autorů se shoduje, že odměny ve výchově již nefungují tak jako dříve. Kopřiva a kol. (2008) považuje příslib odměny za nerovnocenný vztah dvou lidí. Jeden přiměje druhého udělat něco, co by ten druhý sám od sebe pravděpodobně nedělal a při nepřítomnosti odměny ani dál dělat nebude. Odměna snižuje vnitřní zájem a ničí vnitřní motivaci dětí.

Skrytým poselstvím odměn je, že činnost sama o sobě nemá valnou cenu. Kdykoliv nabízejme odměnu, snižuje význam a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána. Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky. Skryté poselství pochval zní: „Děláš věci k mé spokojenosti. O toho druhého, o jeho přání a potřeby vlastně ani moc nejde. Důležité je, že druzí dělají věci tak, jak to vyhovuje nám“. Toho, kdo chválí, ve skutečnosti ani moc nezajímá, co se nám povedlo nebo jak jsme se zachovali.“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 168)

Mezi dlouhodobé důsledky pochval patří závislost na vnějším hodnocení, na druhých lidech, především pak na těch, kteří představují autoritu. Lidé závislí na autoritě jsou snadno manipulovatelní, následně manipulované děti se samy stávají manipulátory nejen v dospělosti, ale už v dětství. (Kopřiva a kol., 2008)

Leman (2011) nabízí místo odměny povzbuzení. Mezi nimi je jemný rozdíl, který spočívá v postoji rodičů a v základních pravidlech, která rodiče uplatňují. Při povzbuzení je kladen důraz na jednání, odměna se soustředí na dítě. Kopřiva a kol. (2008) jako alternativu k odměnám ve výchově navrhuje uspořádat podmínky pro činnost a chování dětí tak, aby mohly prožívat pozitivní přirozené důsledky těchto činností a chování. Alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti, zpětná vazba a ocenění. Tyto postupy vyjadřují partnerský, rovnocenný vztah, na rozdíl od pochval a odměn, které patří k prostředkům výchovy založené na mocenském modelu, byť jde o jeho laskavější podobu.

### 3.2 Tresty

Když se řekne slovo trest, řada z nás si vybaví pohlavek, který jsme dostali od rodičů za nějaký prohřešek, domácí vězení za špatnou známku ve škole či zákaz televize. Čáp a Mareš (2001) charakterizují trest jako takové působení, které je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince, vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání a které přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, popřípadě frustraci.

Dle Matějčka (2000b) ale trest není jen to, co jsme si pro dítě vymysleli, ale jde především o to, co dítě jako trest prožívá - nepříjemný, tísnivý a zahanbující pocit provinění. Důležité je, aby to, co vychovatel považuje za trest, také dítě jako trest přijímalo. Při trestání je také nutné, aby dítě chápalo, že odsouzení se týká konkrétního chování, ne jeho osoby. Dítě musí vědět, že nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky ani porozumění dospělého ve vztahu k dítěti. Dítě není považováno za špatné. (Čáp, 1993)

Dle Vaničkové (2004) má trest tři funkce, napravit škodu, zabránit opakování a zbavit viníka pocitu viny. Výchovný trest nelze vymyslet a doporučit pro všechny děti, měli bychom mít na paměti jejich nejlepší zájem a vývoj jejich osobnosti. Každé dítě může být potrestáno jinak. K tomu, aby trest plnil výchovný vliv, musí být dítětem vnímán jako spravedlivý.

Čáp a Mareš (2001) člení tresty na fyzické a psychické. Fyzické tresty působí ponižujícím způsobem a zesilují dětskou agresivitu. Patří mezi ně hrubé fyzické násilí nebo „jen“ pohlavek či naplácání na zadek. Potvrzuje se, že fyzický trest je neefektivní a nevede ke zvýšení disciplíny či ke změně v chování dětí. Spíše vede k negativním zdravotním následkům, fyzickým či psychickým. I když se psychické tresty zdají být mnohem lidštvější, výzkumy ukazují něco jiného. Děti, které jsou často psychicky trestány, se vyznačují silným svědomím spojeným s pocitem viny, úzkostí a nejistoty.

Vaničková (2004) v níže uvedené tabulce podrobněji postihuje nejčastěji používané formy trestů a jejich výskyt v procentech. K nejméně používaným formám trestů patří hubování, výprask, příkaz splnit povinnost či zákaz televize.

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 %

Tabulka 3 Nejčastější formy trestu (Vaničková, 2004, s. 60)

Kopřiva a kol. (2008) uvádí, že kromě výchovných důvodů může hrát roli při trestání zvyk, nezvládnuté emoce, mocenské motivy, bezradnost, pohodlnost nebo osobní problémy. K tomu se přiklání i Čáp (1993) s tím, že přemíra trestů je často projevem bezradnosti a bezmocnosti výchovné pracovníka i jeho nezvládnuté agresivity.

Dle Kopřivy a kol. (2008) neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Není nutné trestat, a přesto mohou být rodiče dobrými a zodpovědnými vychovateli. Tresty poškozují sebeúctu i vztahy. Také Matějček (2000b) souhlasí s Kopřivou a doplňuje, že tresty zastavují, ale nebudují. Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoliv na osvojování morálních hodnot.

Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů. Dle Kopřivy a kol. (2008) nás tresty učí, že mít moc je důležitější než chovat se správně. Použitím trestů se stavíme do mocenské pozice. Už samotné použití slůvka trest navozuje představu mocenského vztahu. A Aldort (2010) k tomu přidává, že není důležité, jak mírně se provozují tresty, zákazy a odeslání pryč, každá z těchto metod něco stojí. Tuto cenu si však často rodiče uvědomí, až se u dítěte projeví nedostatek vlastní vůle a schopnosti prosadit se, deprese, závislosti či násilnické sklony.

### 3.3 Výchovní pravidla

Na první pohled se zdá být potřeba pravidel pro dítě něčím nepohodlným a omezujícím v uspokojování jeho potřeb. Dle Mertina (2013) však pravidla představují především jistotu a bezpečí, a s nimi je život pro dítě srozumitelný. Dítě může předpokládat, jak má (v interakci s dospělým a v závislosti na něm) vhodně naplňovat svou roli a jak budou události probíhat. Vytvoření pevných výchovných pravidel se zdá být vhodnější variantou než používání trestů v situacích, kdy stanovená výchovná pravidla chybí.

Pravidla mají hodnotu, pokud jsou vyjádřením vztahů, které v rodině panují. Pravidla by měla vyjadřovat, jak od členů rodiny očekáváme, že si budou prokazovat lásku. Zároveň je potřeba dětem včas sdělit, co od nich očekáváme, děti musí znát své povinnosti. „Pravidla prostupují celým naším životem – představují základní mechanismus, jak žít ve skupině, představují řád, stabilitu, umožňují předvídat dění kolem nás“ (Kopřiva a kol., 2008).

Klíčovým krokem celého postupu úspěšné výchovy je spoluúčast dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají a na vytváření dohod a pravidel. Kopřiva a kol. (2008) upozorňuje na to, aby dohody a pravidla opravdu fungovaly, musí být vytvářeny společně se všemi členy domácnosti. Mají-li děti možnost podílet se na situaci, která se jich týká, dá se předpokládat, že budou ochotny nadále spolupracovat.

Mnohé těžkosti výchovy spočívají v nedostatečném vymezení limitů neboli hranic. Řada rodičů přesné limity nestanoví, ale pouze zakazuje a trestá, často na základě momentální nálady a rozpoložení. Jiná skupina rodičů delší dobu toleruje překračování hranice s tím, že jde o drobný prohřešek, ale neuvědomují si, že tím děti vlastně podněcují k větším přestupkům. Vaničková (2004) uvádí nestanovení a lhostejnost k překračování hranic jako projev neúcty k dítěti.

Dle Aldort (2010) určíme-li jasné hranice, na které se dítě může spolehnout, opře se o ně a má větší svobodu zkoumat a růst. Nemusí bojovat, aby zjistilo, co bude následovat. Je-li obklopeno láskou a respektem, vyrůstá v úspěšného dospělého člověka za nejrůznějších kulturních a ekonomických podmínek.

Do výchovných pravidel jsme zařadili respekt jako základní postoj pro výchovu, efektivní způsoby komunikace, metodu přirozených důsledků, zpětnou vazbu a ocenění a výchovné požadavky.

### **Respekt jako základní postoj pro výchovu**

Rodičovské postoje mají dlouhý vývoj. Začátek je ve vlastní rodině a ve zkušenosti dítěte s vlastními rodiči. Matějček (1996) poukazuje na odpovědnost jako na celkový postoj k životu a za nejučinnější výchovný prostředek považuje osobní příklad vychovatele. Vychováváme, jsme-li sami odpovědní.

Kopřiva a kol. (2008) za základní postoj pro výchovu považují respekt. Respektovat druhé znamená chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost, nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám, a přijmout fakt, že se od nás mohou lišit, aniž by byli lepší nebo horší než my. Existují respektující výchovné a komunikační postupy, kterými můžeme druhým sdělovat své oprávněné požadavky, řešit náročné situace, a když je to potřeba, tak i vyjadřovat svoji nelibost nebo se bránit. Tím, že se k dětem chováme respektujícím způsobem, plníme dva výchovné úkoly. Přispíváme k rozvíjení a uspokojování jejich potřeby sebeúcty a ukazujeme jim, jak vlastně má vypadat správné chování. I Pelikán (2004) souhlasí s Kopřivou a kol. a doplňuje, že respektování osobnosti dítěte by ale nemělo znamenat plné podřízení se mu. Rodiče by neměli pozitivně reagovat vždy a na vše, co dítě dělá. Pak se totiž začne spoléhat, že dospělí mu dají vždy odpověď, zda to, co dělá, dělá správně. Dítě nemusí uvažovat o důsledcích svého jednání, nemusí se snažit pochopit normy světa, do něhož se narodilo, nemusí se identifikovat se vzory dospělých, spoléhá se na jejich signály, aniž by se muselo namáhat je pochopit. A tady někde začínají kořeny budoucí nesamostatnosti.

Leman (2011) zdůrazňuje, že děti potřebují, aby jejich rodiče jednali jako rodiče. Je třeba si sjednat rodičovskou autoritu, slovo rodiče rozhoduje. Autoritu je však nutné vykonávat zdravým způsobem. Každý den bychom měli své děti učit, že jejich jednání má určité důsledky, ať už pozitivní či negativní. Je to jedna z nejdůležitějších věcí, kterou ve svém životě potřebují pochopit.

### **Komunikace**

Při výchově se často používají běžné, ale neúčinné komunikační postupy. Tyto způsoby komunikace používáme úplně automaticky a podvědomě si jimi spíš chceme ulevit od vlastních emocí a dosáhnout toho, aby se dělo, co se správně má dít. Kopřiva a kol. (2008) uvádějí tři hlavní důvody, proč tomu tak je. Prvním z nich je fakt, že to, co se naučíme v dětství, v nás přetrvává do dospělosti, druhým je náš emoční stav a třetím důvodem je neznalost jiných způsobů.

Mezi neefektivní způsoby komunikace patří výčitky, obviňování, poučování, vysvětlování, moralizování, kritika, zaměření na chyby, citové vydírání, zákazy, varování, negativní scénáře, proroctví, nálepkování, pokyny, příkazy, vyhrožování, křik, srovnávání, dávání za vzor, urážky, ponižování, ironie a shazování. Tyto způsoby komunikace představují psychické ohrožení, jsou spojeny s negativními emocemi a téměř vždy s pocitem vlastní nízké hodnoty.

Ale existují i efektivní způsoby komunikace. Kopřiva a kol. (2008) definují šest efektivních komunikačních dovedností:

- **Popis, konstatování** – mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali, zaměřujeme se na to, co se stalo, ne na toho, kdo to udělal. Popis dává více prostoru než otázky, popis dítěti pomáhá vidět souvislosti, při popisu se většinou dozvíme důvody.
- **Informace, sdělení** – naplňují naši potřebu smysluplnosti, jsou to zprávy o tom, proč, jak, či kdy se něco odehrává nebo dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování.
- **Vyjádření vlastních potřeb a očekávání** – informace, kdy dáváme najevo, co potřebujeme, chceme nebo očekáváme my sami.
- **Možnost volby** – spočítává ve vyjmenování dvou, případně i více konkrétních možností. Podněcuje to mentální procesy, jako je porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti. Možnost výběru zvyšuje vnitřní motivaci.
- **Dvě slova** – tím prvním by mělo být oslovení, které pomáhá zabránit příkrému či rozkazovačnému tónu. Dvěma slovy dáváme najevo partnerský vztah, nevyvyšujeme se, nekáráme, nevyčítáme, jen věcně a přátelsky upozorňujeme na to, co je třeba udělat.
- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí.**

Tyto způsoby komunikace představují skutečně účinné a praxí vyzkoušené nástroje ve výchově i vzdělávání. Někteří lidé je používají naprosto přirozeně, protože měli to štěstí se s nimi setkat v dětství při vlastní výchově, ale také se jim dá naučit.

### **Přirozené důsledky**

Metoda přirozených důsledků vystupuje jako přirozený důsledek činu a ne jako projev vychovatelovi vůle (Čáp, 1993). Na rozdíl od trestu usnadňuje dítěti pochopit, co vlastně učinilo a jaký dosah má jeho jednání. V užším slova smyslu můžeme jako „přirozené“

označit ty důsledky nějakého správného jednání, které přicházejí samy od sebe, bez zásahu dalších osob. V širším slova smyslu jde o určité druhy reakcí a zásahů, které můžeme použít vůči někomu, kdo se zachoval nesprávně. (Kopřiva a kol., 2008)

Místo trestů můžeme nechat přiměřeně dopadnout důsledky nesprávného jednání. Jejich smyslem je zprostředkovat porozumění přirozeným zákonitostem, podle nichž funguje svět a společnost. Je důležité, aby tyto důsledky dopadly v takové podobě a takové míře, aby to zvýšilo kompetentnost dětí samostatně a účinně zvládat podobné situace v budoucnu nebo jim předcházet. Tresty obvykle nijak nesouvisí s proviněním, jsou uměle vytvořené. Přirozené důsledky logicky vyplývají z provinění. Nemusíme si je vymýšlet, ale musíme se naučit je uvidět a najít vhodná slova, která pomohou dítěti, aby je uvidělo také a bylo schopno účinné reakce.

Odměny dle Kopřivy a kol. (2008) jsou náhražkou smysluplnosti. Namísto příslibu odměny dětem můžeme zprostředkovat smysl požadované činnosti nebo chování a poskytnout jim prostor pro spoluúčast na rozhodování. Vytvoříme takové podmínky, aby děti mohly prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování. Pokud bychom nazvali pozitivní přirozený důsledek odměnou, dítě to tak bude vnímat a bude se podle toho také chovat. Například za vysvědčení ani známky v průběhu roku by dítě nemělo dostávat žádné odměny, také dárky k svátkům či narozeninám, na Vánoce a na Mikuláše by neměly být spojovány s dobrým nebo špatným chováním dítěte.

Aldort (2010) upozorňuje, že není vůbec jednoduché se metodu přirozených důsledků naučit aplikovat, stává se, že to, co někteří považují za „přirozené“ důsledky, jsou většinou jen rodičovské příkazy a vedou ke stejné nedůvěře jako trestání. Co je přirozené, stane se samo.

### **Zpětná vazba a ocenění**

Alternativou k pochvalám jsou zpětná vazba, uznání a ocenění. Věcné vyjádření, že jsme si něčeho všimli, patří do oblasti zpětné vazby. Kdykoliv něco děláme nebo se nějak chováme, má to určité důsledky a my se potřebujeme dozvědět jaké. Platí to jak pro děti, tak pro dospělé. Potřebujeme informace týkající se průběhu i výsledku, protože na nich záleží, zda a jak bude naše činnost nebo chování pokračovat. Tuto informaci nazýváme zpětnou vazbou. (Kopřiva a kol., 2008)

Zpětnou vazbu můžeme dostat od člověka, který o dané činnosti něco ví, můžeme si ji ale také odvodit z průběhu či výsledku činnosti. Pro zpětnou vazbu je však podstatné, že se

zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí však osoby, jejich kvality či zápory ani jejich trvalé vlastnosti. Oceněním zase vyjadřujeme své uznání. Můžeme je dávat lidem, které máme rádi, ale i lidem, s nimiž nás tento cit nepojí, jeho podstata je v našem respektujícím postoji k druhému člověku. Pro děti jsou ocenění významnými stavebními kameny při budování jejich sebeúcty.

### **Výchovné požadavky**

Podstatou výchovy je stanovení logického a přiměřeného požadavku a kontrola jeho plnění. Výchovné požadavky mohou stimulovat dítě, jeho snahu k dalším výkonům, k rozvoji své osobnosti a lepšímu zvládnutí životních překážek. Úměrně stanovený požadavek ze strany vychovatele, s přihlédnutím k individuálním možnostem a zvláštnostem dítěte, dále rozvíjí osobnost vychovávaného. Ideálním je požadavek ve střední rovině, neboť krajní meze požadavků (nedostatek × nadbytek) nepřispívají k optimálnímu vývoji dítěte. Při nedostatku požadavků se osobnost nerozvíjí a při požadavcích krajně vysokých dochází k narušení psychosomatického stavu i dalšího vývoje osobnosti. (Čáp, Mareš 2001)

Velmi důležitá je forma vyjádření výchovného požadavku. Požadavek lze vyslovit jako příkaz, jako žádost či prosbu nebo formou otázky. Dospělý dává najevo, že s dítětem zachází partnersky.

Domníváme se, že dlouhodobým cílem výchovy je pomoci dětem, aby vyrostly v zodpovědné dospělé, kteří jsou samostatní, sebevědomí a nemají zapotřebí někoho poslouchat. Úspěšná výchova většinou vyžaduje dostatek času, energie a opakování. Její nedílnou součástí je budování dobrého vztahu mezi rodičem a dítětem a podpora zdravého sebevědomí u dítěte. Dítě je třeba přijímat s láskou, uznáním, respektem a zájmem a budovat s ním dobrý vztah, podporou jeho sebevědomí, které je založeno na povzbuzení a ocenění jeho snahy.

### **Na závěr uvádíme tzv. desatero rodičů:**

- Dítě, které se setkává s tolerancí, se snáze naučí trpělivosti.
- Dítě, které je chváleno, získá sebedůvěru.
- Dítě, s nímž se hraje rovná hra, se naučí spravedlnosti.
- Dítě, které je obklopeno přátelstvem, se naučí laskavosti.
- Dítě, které prožívá pocit bezpečí, se naučí důvěřovat.
- Dítě, které je milováno, je schopno lásky.



- Dítě, které je nadměrně kritizováno, se naučí odsuzovat.
- Dítě, které je bito, se naučí prát.
- Dítě, které je vystavováno posměchu, se začne stydět.
- Dítě, které je ponižováno, ztrácí sebedůvěru.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se věnuje problematice způsobu výchovy v rodině. Způsob výchovy přispívá k popisu vztahů rodičů a dětí, výchovných postupů a k porozumění jejich působení na dítě. Různé způsoby či styly výchovy byly popisovány od nepaměti. Od první poloviny 20. století je známé typologické vymezení stylů výchovy dle Lewina, který popisuje autokratický, liberální a integrační či demokratický styl výchovy. Takto vymezené styly výchovy opomíjejí význam emočního vztahu rodičů k dětem a výchovného řízení. Model devíti polí způsobu výchovy (viz Tabulka 1) podrobněji zvažuje vzájemné působení emočního vztahu rodičů k dětem a jejich výchovného řízení pomocí dvou protikladných komponent. Z této koncepce vychází i Dotazník na zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp a kol., 2000), který jsme použili k našemu výzkumu.

V teoretické části jsme se zaměřili na vysvětlení základních pojmů, se kterými zde pracujeme, zároveň také na jejich propojení. V části výzkumné se zaměříme na ověření předpokladů, které vyplývají z části teoretické.

Tématu je věnováno mnoho pozornosti v odborné literatuře (např. Čáp, 2001; Matějček, 2000; Aldort, 2010; Pelikán, 2004; Kopřiva, 2008) a ve výzkumu (např. Čáp, 2001; Gillernová, 2004).

I přesto, že už byla provedena řada výzkumů o této problematice, jsme přesvědčeni, že by se poznatky těchto výzkumů měly neustále aktualizovat a rozšiřovat. Myslíme si, že bude velmi zajímavé zjistit, jak v dnešních rodinách vypadá výchova dětí a jakou roli zaujímají při výchově odměny, tresty a výchovná pravidla. Zajímá nás, jakým posunem výchova prošla od doby, kdy převládal nejdříve autoritativní styl výchovy a následně liberální styl a zda v dnešní době převládá demokratický styl výchovy, který se projevuje kladným až extrémně kladným emočním vztahem a středním výchovným řízením.

### 4.1 Výzkumný cíl

Cílem našeho výzkumu je zjistit, jaký způsob výchovy převládá v současné době u rodičů vychovávajících dítě mladšího školního věku, jaké konkrétní odměny a tresty rodiče při výchově dětí používají a které odměny a tresty jsou pro jejich děti nejefektivnější. A zda mají děti přesně stanovená výchovná pravidla, a pokud ano, zda rodiče dohlíží na jejich dodržování.

## 4.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

V souladu s cílem výzkumu byly stanoveny následující otázky a hypotézy.

- O1 Který ze způsobů výchovy převládá v rodině s dětmi mladšího školního věku?
- O2 Jaké rozdíly se objevují ve výchovném působení matky a otce?
- H1 Existují rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem z pohledu dětí.
- H2 Existují rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem z pohledu rodičů.
- H3 Existují rozdíly mezi výchovným řízením matek a otců z pohledu dětí.
- H4 Existují rozdíly mezi výchovným řízením matek a otců z pohledu rodičů.
- O3 Jakým způsobem rodiče využívají systém odměn ve výchově svých dětí?
- O4 Jakým způsobem rodiče využívají systém trestů ve výchově svých dětí?
- O5 Jakým způsobem rodiče využívají systém výchovných pravidel ve výchově svých dětí?

## 4.3 Výzkumný soubor

Pro tento výzkum byl stanoven náhodný způsob výběru. Vytvořili jsme seznam všech základních škol ve Zlínském kraji, ze kterého jsme náhodně vybrali deset základních škol. Ředitele těchto škol jsme oslovili s tím, zda nám umožní ve svých školách provést výzkum. Nejnižším kritériem pro nás byl souhlas alespoň dvou základních škol, protože jsme potřebovali vzorek alespoň 100 dětí a 100 rodičů, což nám pro náš výzkumný záměr stačilo.

Základním výzkumným souborem byly děti ve věku osmi až dvanácti let a jejich rodiče. Záměrem bylo realizovat výzkum u dětí mladšího školního věku, vzhledem k cílové skupině, pro niž je vytvořen dotazník (viz kapitola 4.4) byla věková hranice zúžena na 8-12 let.

Vzhledem k tomu, že ve většině případů jsme se setkali s nepochopením ze strany vedení základních škol, výběr se nám zúžil na děti dvou základních škol, kde nám ředitelé vyšli vstříc a souhlasili s vyplněním dotazníku dětmi.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 226 respondentů, 127 dětí a 99 rodičů, z toho 65 matek a 34 otců (kap. 5.1.1). Časové vymezení výzkumu bylo leden až březen 2015.

#### 4.4 Metody výzkumu

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky jsme se rozhodli použít kvantitativní techniku, konkrétně dotazníkové šetření. Dotazníky slouží ke zjišťování postojů, názorů a znalostí a napomáhají k rozšíření poznatků některých vědních oborů.

Jako předlohu pro tvorbu otázek jsme použili Dotazník na zjišťování způsobu výchovy T-17 (Čáp, Boschek, 1994), který byl roku 2000 přizpůsoben pro mladší děti a byl vyvinut kratší dotazník s formulacemi položek, přiměřenými věku 8 – 12 let. Jedná se o metodu psychologické diagnostiky, která obsahuje 28 položek. Dotazník může být administrován dětem od 8 do 12 let nebo rodičům dětí. Optimální je získat údaje od dětí i rodičů a srovnávat je. Tuto možnost jsme také využili. Pro rodiče jsme navíc položili několik doplňujících otázek týkajících se používání výchovných prostředků. Následně jsme dotazníky předložili rodičům i dětem k vyplnění. Podoba dotazníků je uvedena v příloze č. I.

Výhody dotazníku spatřujeme v tom, že jde o metodu méně náročnou a nedochází zde k nežádoucímu ovlivnění tazatelem. Zároveň jsme potřebovali pro náš výzkum více respondentů. Nevýhodou je horší návratnost, nepochopení otázky či možnost rozmyšlení si odpovědi.

Při kvalitativním hodnocení odpovědí na jednotlivé otázky, jsme vycházeli z definice výchovných stylů podle J. Čápa. Dotazník odráží subjektivní hodnocení toho, jak rodič vnímá svou výchovu, takže pohled jejich dětí by mohl být zcela odlišný. Čáp a Boschek (podle Čáp a kol., 2000, s. 25) uvádějí, že někteří rodiče jsou při hodnocení více sebekritičtí a nadhodnocují své negativní projevy vůči dítěti, jiní je zase podhodnocují a svůj způsob výchovy hodnotí příznivěji než jejich děti. Při vyplňování dotazníku se rodiče také mohou stylizovat do určité výchovné role, takže dotazník zobrazuje spíše to, jak by chtěli vychovávat, než jak opravdu vychovávají. Nicméně sklon k danému výchovnému stylu je i přes možné zkreslení rozpoznatelný.

Na počátku tvorby bakalářské práce jsme provedli pilotní výzkum. Tento výzkum odhalil některé nedostatky dotazníku, kdy byl upraven text položky 26 a u dotazníku pro děti přidána položka pohlaví. Po jeho přehodnocení vznikla finální verze.

Dotazník obsahuje dvě části. První část je stejná jak pro děti, tak pro rodiče. Je v ní uvedeno 28 položek, pro každý komponent výchovy 7 položek. Jedná se o komponent

kladný, záporný, komponent požadavků a volnosti. Pro názornost uvádím příklady jednotlivých položek kladného komponentu: „*Maminka (tatínek) má radost, když se mi něco povede.*“, záporného komponentu: „*Maminka si o mně myslí, že jsem zlobivé dítě.*“, komponentu požadavků: „*Maminka mi pořád něco poroučí a zakazuje.*“ a komponentu volnosti: „*Můžu chodit domů, v kolik hodin chci. Mamince je to jedno.*“ Kombinováním jednotlivých komponentů výchovy můžeme zjistit emoční vztah rodiče k dítěti a výchovné řízení jednotlivého rodiče. Emoční vztah zjišťujeme kombinací kladného a záporného komponentu, výchovné řízení pak kombinací komponentu požadavků a volnosti. Následně pak můžeme určit i celkový způsob výchovy, který je charakterizován jedním z modelů devíti polí (viz teoretická část). Respondent vybírá z nastavených variant odpovědí ano, někdy, ne. Otec, matka i děti odpovídají zvlášť.

Druhá část je určena jen pro rodiče a vyskytují se zde otázky polouzavřené, kdy u položek 1 – 5 se vyplňují demografické údaje a u položek 6 – 12 jsou respondentům nabízeny odpovědi, ale je přidána položka „jiné“ pro vyjádření jejich názoru. Tato část dotazníku je zaměřena na používání odměn a trestů při výchově dětí a na stanovení pravidel.

Při vyhodnocení dotazníku jsme vycházeli ze stanoveného postupu administrace dotazníku, jak to uvádějí Čáp a kol. (2000) ve své příručce (viz. kapitola 5.1). Výsledky uvádíme v podobě tabulek četností a grafů. Pro ověření využíváme statistické testy významnosti, konkrétně chí-kvadrát.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 226 respondentů. Pro zjišťování emočního vztahu rodiče k dítěti a výchovného řízení použijeme celou zkoumanou skupinu 226 respondentů, pro zjišťování celkového způsobu výchovy v rodině (model devíti polí) ale můžeme použít jen skupinu 113 dětí. K modelu devíti polí je totiž nutné, aby děti odpověděly na otázky v obou částech dotazníku, jak výchovného působení matky, tak otce, abychom mohli zkombinovat všechny parametry a tím zjistit jeden z devíti stylů výchovy v rodině.

V první části dotazníku odpovědi na jednotlivé otázky skórujeme podle klíče: ANO = 3 body, NĚKDY = 2 body, NE = 1 bod. Součty jednotlivých odpovědí přenášíme do vyhodnocovacího listu dotazníku. Sečtením hodnot v řádcích získáme hrubé součty jednotlivých komponentů výchovy pro matku a pro otce, a to v rozmezí od 7 do 21. Vyplněné údaje jsme vyhodnocovali podle návodu, který je uvedený v příloze č. III. Jak jsme již zmínili, syntézou jednotlivých komponent výchovy otce a matky lze získat způsob výchovy v rodině.

Kombinací komponent lze dostat tyto jednotlivé stupně syntézy:

- **emoční vztah otce k dítěti** (syntéza kladného a záporného komponentu výchovy)
- **emoční vztah matky k dítěti** (syntéza kladného a záporného komponentu výchovy)
- **emoční vztah k dítěti v rodině jako celku** (syntéza otcova a matčina emočního vztahu k dítěti)
- **výchovné řízení otce** (syntéza komponentu požadavků a volnosti)
- **výchovné řízení matky** (syntéza komponentu požadavků a volnosti)
- **výchovné řízení v rodině jako celku** (syntéza otcova a matčina výchovného řízení)
- **způsob výchovy v rodině jako celku** (syntéza emočního vztahu a výchovného řízení v rodině jako celku).

Způsob výchovy v rodině jako celku je poté vymezen jedním z devíti polí modelu, který jsme podrobněji popsali v kapitole 2.3.1, a který můžeme vidět v tabulce č. 1.

Druhá část dotazníku, kterou vyplňovali jen rodiče, je zaměřena na užívání odměn, trestů a výchovných pravidel v rodině. Každá otázka z dotazníku byla vyjádřena procentuálně nebo

číselně prostřednictvím tabulek a grafů, které byly doplněny o komentáře k jednotlivým otázkám.

## 5.1 Analýza a interpretace získaných dat

Při vyhodnocování dotazníků, které byly vyplněny dětmi, jsme využili tabulek uvedených v příloze III. Jedině tam bylo možné zkoumat emoční vztah i v celé rodině, protože děti vyplňovaly otázky zaměřené na vztah matky a otce zvlášť. Pokud jeden z rodičů má střední emoční vztah k dítěti, hodnotíme emoční vztah v rodině jako kladný nebo záporný podle emočního vztahu druhého z rodičů. Pokud oba rodiče mají střední emoční vztah k dítěti, posoudíme emoční vztah v rodině jako celku individuálně podle toho, k čemu se blíží hodnoty hrubých skóre kladného a záporného komponentu.

Další tabulku v příloze č. III jsme použili na vyhodnocování dotazníků, které nám vyplnili rodiče, zde jsme zkoumali emoční vztah k dítěti z pohledu matky a otce zvlášť.

**Výchovné řízení** se vyhodnocuje z komponentu požadavků a komponentu volnosti následujícím způsobem.

Jestliže má rodič vysoký komponent požadavků P (14-21), a přitom

- má vysoký komponent volnosti V (14-21), jde o rozporné řízení,
- má nižší komponent volnosti V (7-13), jde o silné řízení.

Jestliže rodič má nižší komponent požadavků P (7-13), výchovné řízení se hodnotí dle komponentu volnosti:

- při V\_matka (7-10) nebo V\_otec (7-9) jde o silné řízení,
- při V\_matka (11-13) nebo V\_otec (10-13) jde o střední řízení,
- při V\_matka (14-21) nebo V\_otec (14-21) jde o slabé řízení.

### Výchovné řízení v rodině jako celku

- Jestliže oba rodiče vykazují stejný způsob řízení, je tím vyjádřen i způsob řízení v rodině jako celku.
- Jestliže jeden z rodičů má silné a druhý slabé řízení, posuzujeme řízení v rodině jako rozporné.
- Jestliže jeden z rodičů má řízení střední a druhý silné, posuzujeme řízení v rodině spíše jako silné.



- Jestliže jeden z rodičů má řízení střední a druhý slabé, posuzujeme řízení v rodině spíše jako slabé.
- Pokud jeden z rodičů vykazuje rozporné řízení, posuzujeme řízení jako rozporné. (Čáp a spol., 2000)

### Model devíti polí

Každý jednotlivý rodič má k dítěti určitý emoční vztah a má svůj způsob a míru kladení požadavků a následné jejich kontroly. Pokud se zkombinují tyto parametry u obou rodičů, vzniká celkový pohled na způsob výchovy v rodině. V tomto případě byly zkombinovány parametry rodiny jako celku u 113 rodin, kdy jsme zjistili vždy jeden z devíti stylů výchovy v rodině.

Model devíti polí vyjadřuje hlavní typy způsobů výchovy v rodině – dle J. Čápa a P. Boscheka, kdy každé z polí působí individuálně na utváření a rozvoj osobnosti dítěte specifickým způsobem. Jednotlivá pole modelu jsme blíže vysvětlili v kapitole 2.3.1.

#### 5.1.1 Statistika výzkumného souboru

V tabulce č. 4 můžeme vidět konečný počet našich respondentů, kteří tvoří 226 dětí či rodičů, z toho 127 dětí (56,19 %), 65 matek (28,76 %) a 34 otců (15,05 %).

	Pozorovaná četnost	Relativní četnost v %
Děti	127	56,19
Matky	65	28,76
Otcové	34	15,05
	226	100,00

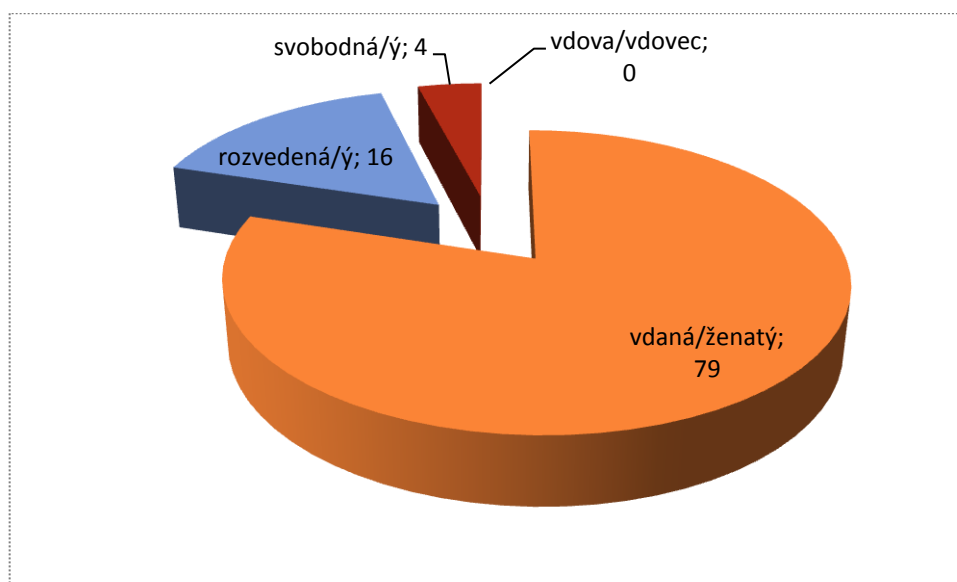
Tabulka 4 Početní zastoupení respondentů

Věkové rozložení dětí se pohybuje v rozmezí od 8 do 12 let, v administrovaném dotazníku však tato položka uvedena není. Dotazník byl administrován dětem 4. a 5. tříd základních škol, což nám s věkovým rozmezím koresponduje. U dětí jsme zjišťovali i pohlaví, a to kvůli správnému vyhodnocení dotazníku způsobu výchovy. Rodiče nám také vyplňovali některé demografické údaje, které byly spíše pro kontrolu, zda vychovávají děti ve věku, který splňuje podmínky našeho výzkumu. V tabulce č. 5 můžeme vidět rozdělení respondentů (rodičů) dle rodinného stavu, kde 80 % dotazovaných respondentů uvádí

vdaná/ženatý, což v dnešní době rozvodovosti a sňatečnosti je výsledek poměrně významný.

Rodinný stav	matky		otcové		celkem	
	pozorovaná četnost	relativní četnost v %	pozorovaná četnost	relativní četnost v %	pozorovaná četnost	relativní četnost v %
vdaná/ženatý	47	72	32	94	79	80
rozvedená/ý	15	23	1	3	16	16
svobodná/ý	3	5	1	3	4	4
vdova/vdovec	0	0	0	0	0	0
	65	100	34	100	99	100

Tabulka 5 Početní zastoupení dle rodinného stavu



Graf 1 Početní zastoupení dle rodinného stavu

### 5.1.2 Způsob výchovy v rodině

Administrací dotazníku J. Čápa, P. Boscheka a V. Čechové jsme získali údaje, na jejichž základě jsme byli schopni stanovit tyto proměnné: emoční vztah matky, emoční vztah otce, emoční vztah k dítěti v rodině jako celku, výchovné řízení matky, výchovné řízení otce, výchovné řízení v rodině jako celku a způsob výchovy v rodině jako celku. Všechny tyto proměnné jsme vyhodnocovali zvlášť z pohledu dětí a zvlášť z pohledu rodičů.

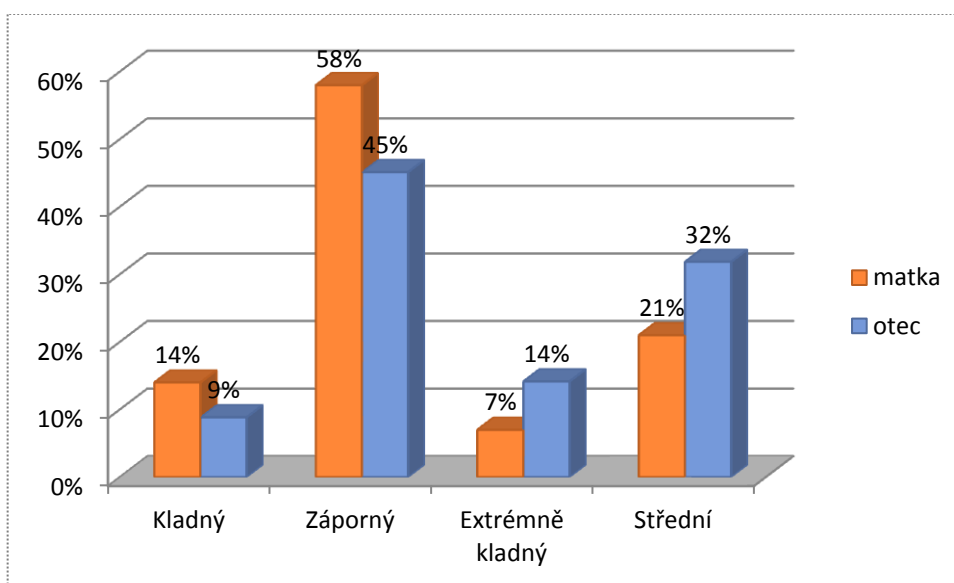
Nedostatkem tohoto dotazníku a jeho vyhodnocování je, že nepočítá s tím, že respondenti, ať už z jakéhokoliv důvodu, nemusí ve všech případech mít oba rodiče. S dotazníky, které

byly vyplněny jen pro jednoho z rodičů, jsme i přesto pracovali, ale tato data jsme nemohli použít pro určení celkového způsobu výchovy v rodině do modelu devíti polí.

V tabulce č. 6 a grafu č. 2 můžeme vidět informace o **emočním vztahu jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu dětí**, které jsme získali kombinací kladného a záporného komponentu výchovy. Z výsledků vyplývá, že 58 % našich respondentů hodnotí emoční vztah matky jako záporný, podobně je tomu také u emočního vztahu otce, kde se jedná o 45 %. Tyto výsledky se nám jeví jako znepokojující, protože záporný emoční vztah vytváří v rodině nepříznivé emoční klima.

Emoční vztah	MATKA		OTEC	
	pozorovaná četnost	relativní četnost v %	pozorovaná četnost	relativní četnost v %
Kladný	17	14	10	9
Záporný	<b>74</b>	<b>58</b>	<b>51</b>	<b>45</b>
Extrémně kladný	9	7	16	14
Střední	27	21	36	32
	127	100	113	100

Tabulka 6 Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu dětí

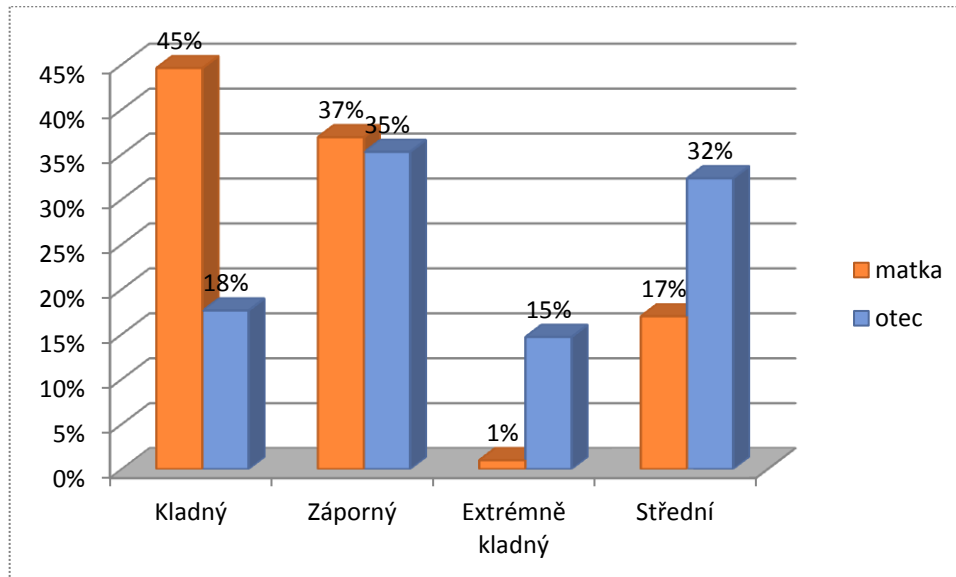


Graf 2 Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu dětí

V tabulce č. 7 a grafu č. 3 můžeme vidět informace o **emočním vztahu jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu rodičů**, které jsme získali kombinací kladného a záporného komponentu výchovy. Z výsledků vyplývá, že 35 % našich respondentů hodnotí emoční vztah otce jako záporný, podobně je tomu také u emočního vztahu matky, kde se jedná o 37 %. Kladný emoční vztah matky vyplývá z výsledků 45 % našich respondentů.

Emoční vztah	MATKA		OTEC	
	pozorovaná četnost	relativní četnost v %	pozorovaná četnost	relativní četnost v %
Kladný	29	45	6	18
Záporný	24	37	12	35
Extrémně kladný	1	1	5	15
Střední	11	17	11	32
	65	100	34	100

Tabulka 7 Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu rodičů

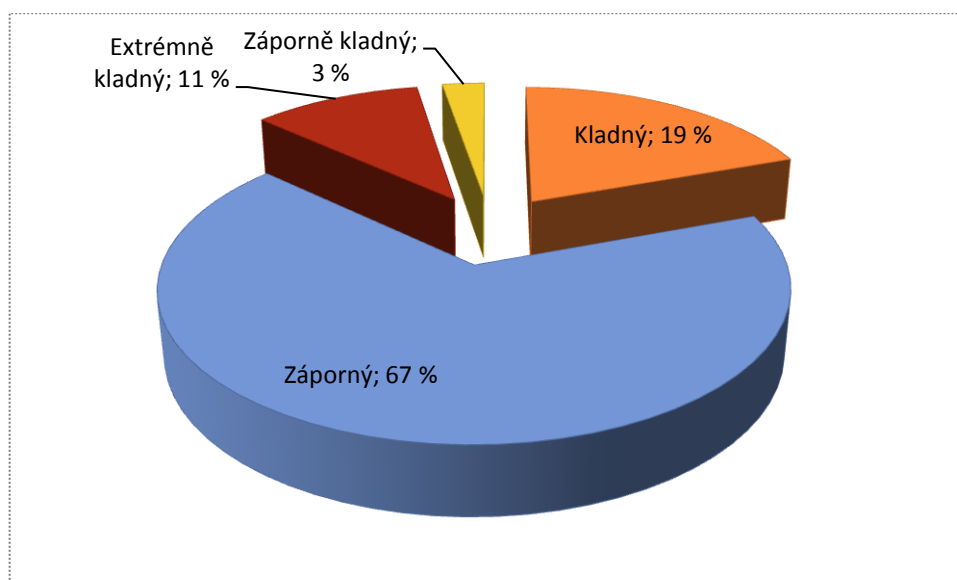


Graf 3 Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu rodičů

Kombinací emočního vztahu obou rodičů jsme získali **emoční vztah k dítěti v rodině jako celku z pohledu dětí**. V tabulce č. 8 můžeme vidět, že 67 % našich respondentů hodnotí emoční vztah v rodině jako celku záporný. Tyto výsledky se nám jeví jako znepokojující, protože záporný, přezíravý až nenávistný vztah k dítěti odpovídá negativnímu hodnocení člověka, pesimistickému pohledu na možnosti jeho vývoje a výchovy (Čáp a kol., 2000). Poměr jednotlivých emočních vztahů v rodině jako celku dokresluje graf č. 4.

Emoční vztah	pozorovaná četnost	relativní četnost v %
Kladný	22	19
Záporný	<b>76</b>	<b>67</b>
Extrémně kladný	12	11
Záporně kladný	3	3
	113	100

Tabulka 8 Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku z pohledu dětí

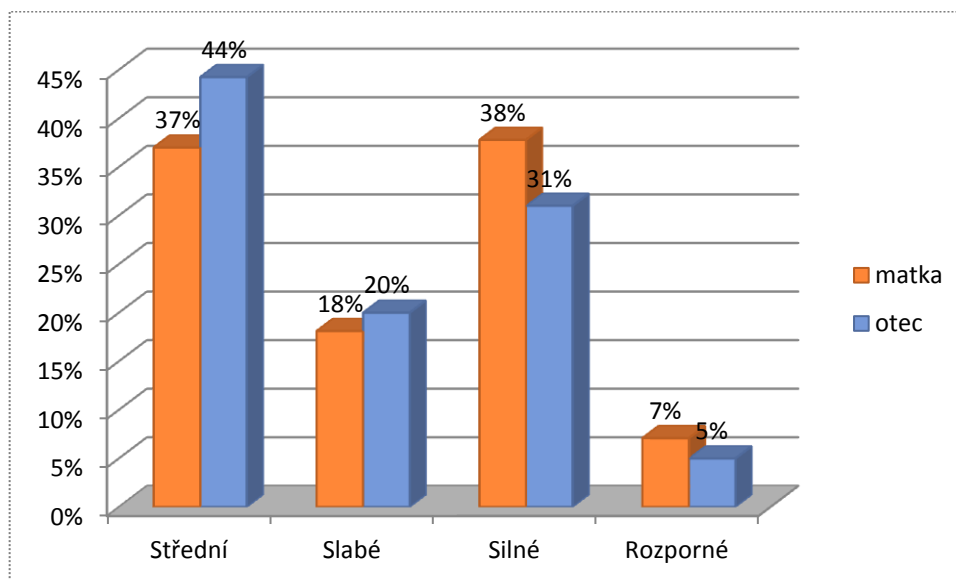


Graf 4 Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku z pohledu dětí

V tabulce č. 9 a grafu č. 5 můžeme vidět informace o **výchovném řízení jednotlivého rodiče z pohledu dětí**, které jsme získali kombinací komponentu požadavků a volnosti (viz kapitola 4.4). Z výsledků vyplývá, že převládá střední výchovné řízení (matka 37 %, otec 44 %), ve stejné četnosti či v těsném závěsu je také silné výchovné řízení (matka 38 %, otec 31 %), v menší míře se objevuje slabé výchovné řízení (matka 18 %, otec 20 %) a zanedbatelné je řízení rozporné (matka 7 %, otec 5 %).

Výchovné řízení	MATKA		OTEC	
	pozorovaná četnost	relativní četnost v %	pozorovaná četnost	relativní četnost v %
Střední	<b>47</b>	<b>37</b>	<b>50</b>	<b>44</b>
Slabé	23	18	22	20
Silné	<b>48</b>	<b>38</b>	35	31
Rozporné	9	7	6	5
Celkem	127	100	113	100

Tabulka 9 Výchovné řízení jednotlivého rodiče z pohledu dětí

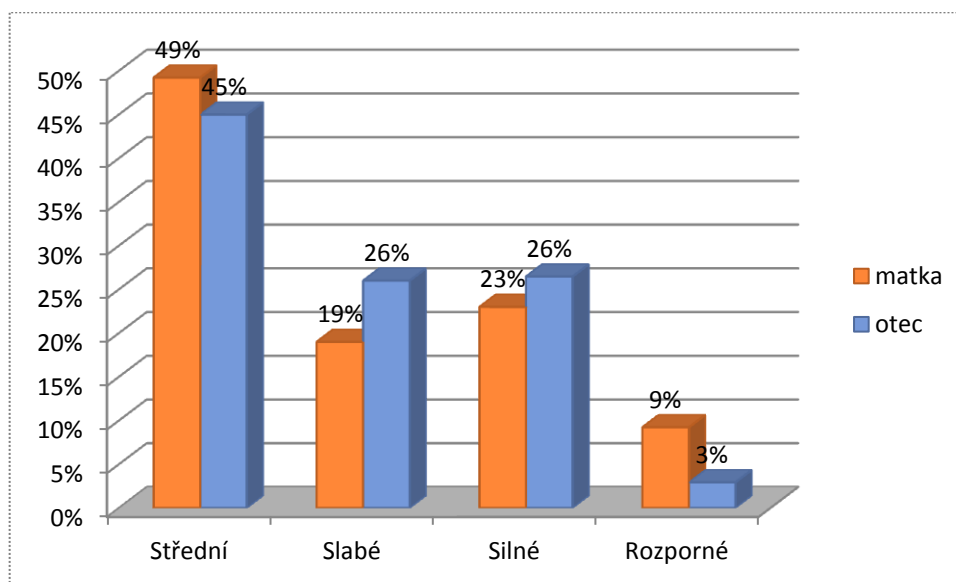


Graf 5 Výchovné řízení jednotlivého rodiče z pohledu dětí

V tabulce č. 10 a grafu č. 6 můžeme vidět informace o **výchovném řízení jednotlivého rodiče z pohledu rodičů**. Tyto výsledky jsou podobné jako z pohledu dětí. Ve výchově se značnou převahou převládá střední výchovné řízení (matka 49 %, otec 45 %), následuje silné řízení (matka 23 %, otec 26 %) a slabé řízení (matka 18 %, otec 26 %), minimálně se objevuje výchovné řízení rozporné (matka 9 %, otec 3 %).

Výchovné řízení	MATKA		OTEC	
	pozorovaná četnost	relativní četnost v %	pozorovaná četnost	relativní četnost v %
Střední	32	49	15	54
Slabé	12	18	9	26
Silné	15	23	9	26
Rozporné	6	9	1	3
Celkem	65	100	34	100

Tabulka 10 Výchovné řízení jednotlivého rodiče z pohledu rodičů



Graf 6 Výchovné řízení jednotlivého rodiče z pohledu rodičů

Pro výchovné řízení v rodině jako celku platí následující pravidla, která ve své příručce definuje Čáp a spol. (2000):

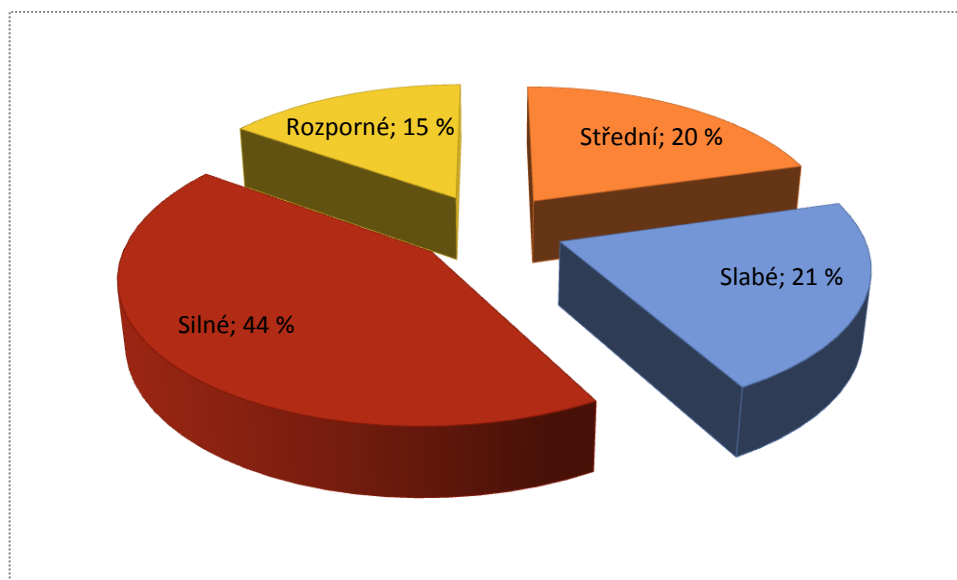
- Jestliže oba rodiče vykazují stejný způsob řízení, je tím vyjádřen i způsob řízení v rodině jako celku.
- Jestliže jeden z rodičů má silné a druhý slabé řízení, posuzujeme řízení v rodině jako rozporné.
- Jestliže jeden z rodičů má řízení střední a druhý silné, posuzujeme řízení v rodině spíše jako silné.
- Jestliže jeden z rodičů má řízení střední a druhý slabé, posuzujeme řízení v rodině spíše jako slabé.
- Pokud jeden z rodičů vykazuje rozporné řízení, posuzujeme řízení jako rozporné.

Výsledky výzkumného šetření **výchovného řízení v rodině jako celku z pohledu dětí** nám ukazuje následující tabulka č. 11 a graf č. 7, kde vidíme, že v rodině jako celku převládá silné výchovné řízení a to téměř u poloviny našich respondentů (44 %), následuje střední a slabé řízení (20 % a 21 %) a nejmenší zastoupení má řízení rozporné (15 %). Tyto výsledky jsou poměrně varovné, protože silné výchovné řízení bylo obvykle spjato s koncepcemi přísné, autoritativní výchovy, bezvýhradné poslušnosti a slepé kázně dítěte. Děti a mladiství dříve nebo později odmítají, bouří se, popřípadě přecházejí do opozice proti autoritám. (Čáp a spol., 2000)

Výchovné řízení	pozorovaná četnost	relativní četnost v %
Střední	23	20
Slabé	24	21
Silné	<b>49</b>	<b>44</b>
Rozporné	17	15
Celkem	113	100

Tabulka 11 Výchovné řízení v rodině jako celku z pohledu dětí





Graf 7 Výchovné řízení v rodině jako celku z pohledu dětí

Na závěr analýzy způsobu výchovy v rodině jsme kombinací emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku a výchovného řízení v rodině jako celku z pohledu dětí dosáhli na **celkový způsob výchovy v rodině jako celku**. Ten představuje zařazení našich respondentů do jednoho z devíti polí modelu způsobu výchovy. Každé pole tohoto modelu následně zastupuje určitý výchovný styl. Model devíti polí nám dává odpověď na výzkumnou otázku ***O1 Který ze způsobů výchovy převládá v rodině mladšího školního věku.*** Tento model můžeme vidět v tabulce č. 12 a také v grafu č. 8

Emoční vztah	Řízení silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1) 47%		2) 10%	3) 11%
záporněkladný	9) 3%			
kladný	4) 4%	5) 11%	6) 8%	7) 3%
extrémně kladný			8) 3%	

Tabulka 12 Zastoupení celkového způsobu výchovy v rodině v % – model devíti polí

Z výzkumného šetření nám vyplynulo, že nejvíce je v rodinách zastoupeno pole č. 1, tedy **silné a střední výchovné řízení a záporný vztah k dítěti**. Takovým způsobem vychovává své děti téměř polovina dotazovaných rodičů (47 %). Toto pole vymezuje výchovu

autokratickou, kdy se kladou přísné příkazy a zákazy a vyžaduje se jejich bezpodmínečné plnění bez ohledu na potřeby a přání dítěte.

Druhý nejčastěji používaný způsob výchovy se jeví pole č. 3 (11 %). Tato forma výchovy je spojena kombinací **záporného emočního vztahu k dítěti a rozporného řízení**. Je nazývána také jako pesimální výchovný styl, kde se kombinují momenty přísného řízení s momenty lhostejnosti, což může způsobovat emoční labilitu, slabé ovládání či sklon k dominanci.

Se stejnou četností 11 % je v rodinách zastoupeno i pole č. 5, které je charakterizováno **kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem k dítěti se středním řízením**. Tento výchovný styl děti percipují jako velmi příznivý. Vztahy rodičů a dětí v takové rodině jsou přátelské, srdečné a demokratické.

Pole č. 2 se vyskytuje v 10 %. Je charakterizováno **záporným emočním vztahem se slabým řízením**, kdy se nekladou vysoké požadavky, ale do popředí vystupují projevy nezájmu o dítě a lhostejnost k němu.

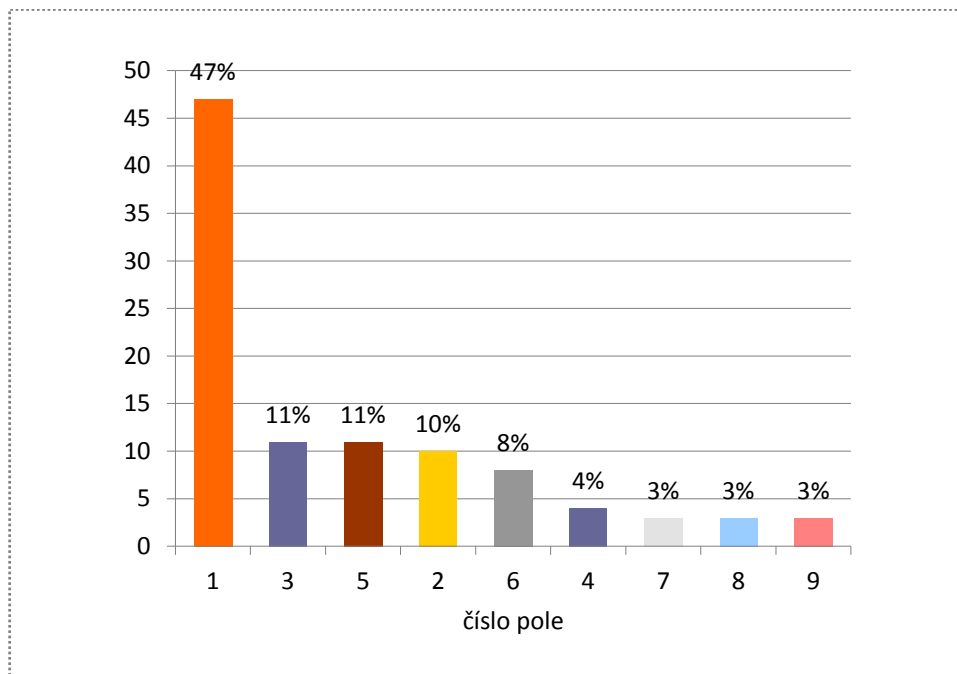
Dalším (8 %) zastoupeným polem v naší tabulce je pole č. 6, které představuje laskavý, liberální styl výchovy. Spojuje se zde **kladný emoční vztah k dítěti se slabým řízením**, kdy se nekladou přiměřené požadavky, popřípadě se nekontroluje důsledně jejich plnění.

V malém zastoupení 4 % je pole 4. Čtvrté pole označuje výchovu přísnou a přitom laskavou s **kladným až extrémně kladným emočním vztahem a silným řízením**. Výskyt této formy je v naší současné populaci nízký.

V nejmenším zastoupení jsou zde pole č. 7, 8 a 9 (3 %). Sedmé pole vyjadřuje výchovu s nepříznivým rozporným řízením, jehož nedostatky jsou vyváženy kladným až extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti. Osmé pole je vymezeno extrémně kladným emočním vztahem a slabým výchovným řízením. Je také označováno jako kamarádský vztah s dodržováním norem. Deváté pole je charakterizováno záporně-kladným emočním vztahem v rodině k dítěti. Vzhledem k nízkým četnostem zde nebyly rozlišeny podskupiny podle druhů výchovného řízení.

Za neoptimálnější považují Čáp, Boschek a Čápková pole č. 4 a 5, která jsou v našem výzkumu prezentována 4% a 11%.

Výsledky našeho výzkumného šetření jsou velmi překvapující, protože dle odborníků autoritativní výchova převládala před rokem 1989 a nyní by se od ní mělo upouštět. Náš výzkum bohužel ukazuje něco jiného. Následuje grafické znázornění modelu devíti polí.



Graf 8 Zastoupení celkového způsobu výchovy v rodině podle modelu devíti polí

Kromě četnosti respondentů v konkrétních polích modelu devíti polí způsobu výchovy nás také zajímalo, zda existují statisticky významné rozdíly v emočním vztahu matky a otce a statisticky významné rozdíly ve výchovném řízení matky a otce.

### 5.1.3 Rozdíly ve výchovném působení matek a otců

K užití statistické metody pro analýzu nominálních dat, konkrétně k testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, přistupujeme v interpretaci dat našeho výzkumu ve vybraných případech. Tohoto testu lze využít v případě, kdy rozhodujeme, zda existuje závislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zaznamenány nominálním měřením. Jedná se nám především o odpověď na výzkumnou otázku ***O2 Jaké rozdíly se objevují ve výchovném působení matky a otce?***

Zajímá nás, zda existují statisticky významné rozdíly v emočním vztahu matky a otce k dětem a statisticky významné rozdíly ve výchovném řízení matky a otce. Tyto rozdíly jsme zjišťovali z pohledu dětí a z pohledu rodičů zvlášť. U testu dobré shody chí-kvadrát

se ověřuje, zda četnosti, které byly získány nominálním měřením, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají stanovené nulové hypotéze.

Pro aplikaci testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku stanovujeme následující hypotézy:

- $H_{10}$ : Neexistují statisticky významné rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem z pohledu dětí.
- $H_{1A}$ : Existují statisticky významné rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem z pohledu dětí.

Odpovědi respondentů byly zapsány do kontingenční tabulky. Čísla v tabulce vyjadřují četnosti respondentů, součty četností v řádcích a sloupcích tabulky, která jsou uváděna vpravo od tabulky a pod tabulkou (tzv. marginální četnosti), jsou hodnotami pro výpočet očekávaných četností. Očekávané četnosti (O) jsou uvedeny v kontingenční tabulce v závorkách a jsou vypočítány tak, že násobíme vždy odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin dělíme celkovou četností. Např. očekávaná četnost „14,29“ byla vypočítána následujícím způsobem:  $O=127 * 27/240=14,29$ .

Emoční vztah	matka	otec	$\Sigma$
kladný	17 (14,29)	10 (12,71)	27
záporný	74 (66,15)	51 (58,85)	125
extr. kladný	9 (13,23)	16 (11,77)	25
střední	27 (33,34)	36 (29,66)	63
$\Sigma$	127	113	240

Tabulka 13 Kontingenční tabulka pro emoční vztah matky a otce z pohledu dětí

Dalším krokem je výpočet hodnoty  $(P-O)^2/O$  pro každé pole kontingenční tabulky. Např. pro pole tabulky s četnostmi 17(14,29) vychází hodnota  $(P-O)^2/O = (17-14,29)^2/14,29=0,515$ . Testové kritérium  $\chi^2$  potom vypočítáme jako součet hodnot  $(P-O)^2/O$  pro všechna pole kontingenční tabulky.  $\chi^2=(P-O)^2/O=0,515 + 0,933 + 1,352 + 1,205 + 0,579 + 1,048 + 1,520 + 1,354 = 8,506$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria je tedy  $\chi^2=8,506$ . Test významnosti je proveden na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Tabulka četností má v tomto případě 3 stupně volnosti, které byly určeny podle vztahu  $f=(r-1)\cdot(s-1)=(4-1)\cdot(2-1)=3$ . Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je  $\chi^2_{0,05}(3)=7,815$ . Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Můžeme tedy potvrdit, že

mezi emočním vztahem matek a emočním vztahem otců z pohledu dětí existují statisticky významné rozdíly.

Test chí-kvadrát jsme dále aplikovali pro kontingenční tabulku ke zjištění následující hypotézy:

- $H_{2_0}$ : Neexistují statisticky významné rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem z pohledu rodičů.
- $H_{2_A}$ : Existují statisticky významné rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem z pohledu rodičů.

Emoční vztah	matka	otec	$\Sigma$
kladný	29 (22,98)	6 (12,02)	35
záporný	24 (23,64)	12 (12,36)	36
extr. kladný	1 (3,94)	5 (2,06)	6
střední	11 (14,44)	11 (7,56)	22
$\Sigma$	65	34	99

Tabulka 14 Kontingenční tabulka pro emoční vztah z pohledu rodičů

Vypočítaná hodnota testového kritéria je tedy  $\chi^2=13,386$ . Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je  $\chi^2_{0,05}(3)=7,815$ . Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Můžeme tedy potvrdit, že mezi emočním vztahem matek a emočním vztahem otců z pohledu rodičů existují statisticky významné rozdíly.

Test chí-kvadrát jsme dále aplikovali pro kontingenční tabulku ke zjištění následující hypotézy:

- $H_{3_0}$ : Neexistují statisticky významné rozdíly mezi výchovným řízením matek a otců z pohledu dětí.
- $H_{3_A}$ : Existují statisticky významné rozdíly mezi výchovným řízením matek a otců z pohledu dětí.

Výchovné řízení	matka	otec	Σ
střední	47 (51,33)	50 (45,67)	97
slabé	23 (23,81)	22 (21,19)	45
silné	48 (43,92)	35 (39,08)	83
rozporné	9 (7,94)	6 (7,06)	15
Σ	127	113	240

Tabulka 15 Kontingenční tabulka pro výchovné řízení matky a otce z pohledu dětí

Vypočítaná hodnota testového kritéria je tedy  $\chi^2=1,941$ . Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je  $\chi^2_{0,05}(3)=7,815$ . Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší, proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že mezi výchovným řízením matek a výchovným řízením otců z pohledu dětí neexistují statisticky významné rozdíly.

Test chí-kvadrát jsme dále aplikovali pro kontingenční tabulku ke zjištění následující hypotézy:

- $H_{4_0}$ : Neexistují statisticky významné rozdíly mezi výchovným řízením matek a otců z pohledu rodičů.
- $H_{4_A}$ : Existují statisticky významné rozdíly mezi výchovným řízením matek a otců z pohledu rodičů.

Výchovné řízení	matka	otec	Σ
střední	32 (30,86)	15 (16,14)	47
slabé	12 (13,79)	9 (7,21)	21
silné	15 (15,76)	9 (8,24)	24
rozporné	6 (4,60)	1 (2,40)	7
Σ	65	34	99

Tabulka 16 Kontingenční tabulka pro výchovné řízení matky a otce z pohledu rodičů

Vypočítaná hodnota testového kritéria je tedy  $\chi^2=2,153$ . Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je  $\chi^2_{0,05}(3)=7,815$ . Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší, proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že mezi výchovným

řízením matek a výchovným řízením otců z pohledu rodičů neexistují statisticky významné rozdíly.

#### 5.1.4 Využívání systému odměn ve výchově

V druhé části dotazníku, které vyplňovali rodiče dětí mladšího školního věku, jsme zjišťovali, jakou formu odměn rodiče nejčastěji používají a za co své dítě nejčastěji odměňují. Vyhodnocovali jsme 99 dotazníků (od rodičů), kde jsme použili uzavřené otázky. Respondenti označovali jednu nebo i více odpovědí (i když v otázce bylo jasně dáno „nejčastěji“) a tak jsme využili relativní četnosti, aby v součtu odpovědí na jednu otázku byla součet vždy 1. Vznikla i situace, kdy rodič na otázku neodpověděl vůbec, proto se mohou počty v jednotlivých tabulkách lišit. K výzkumné otázce **O3 Jakým způsobem rodiče využívají systém odměn ve výchově svých dětí**, byly v dotazníku položeny dvě otázky. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou vyjádřeny opět prostřednictvím tabulek a grafů a jsou doplněny o komentáře.

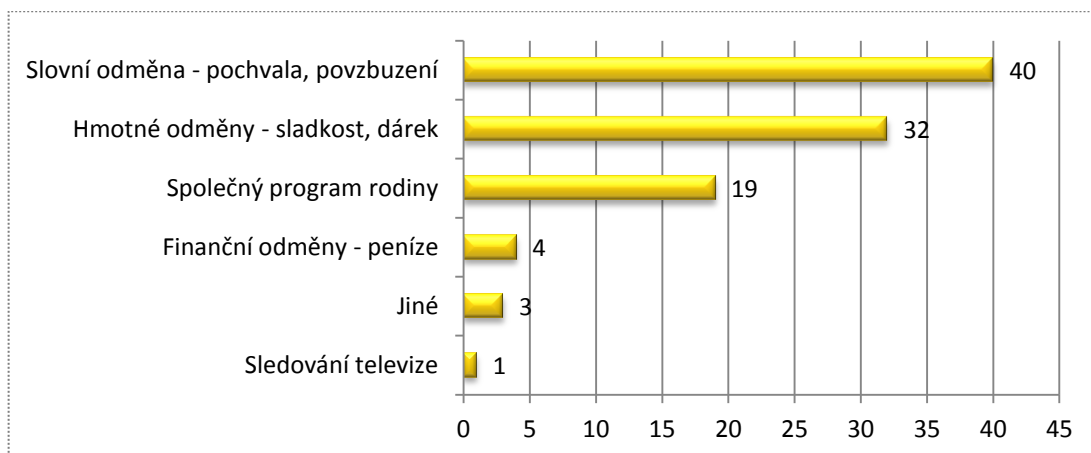
##### 1. otázka: „Pokud používáte odměny, jakou formu odměn nejčastěji používáte?“

<b>Druh odměny</b>	<b>počet</b>	<b>v %</b>
<i>Slovní odměna - pochvala, povzbuzení</i>	40	41
<i>Hmotné odměny - sladkost, dárek</i>	32	32
<i>Společný program rodiny</i>	19	19
<i>Finanční odměny - peníze</i>	4	4
<i>Jiné</i>	3	3
<i>Sledování televize</i>	1	1
<b>Celkem</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Tabulka 17 Nejčastěji používaná forma odměny

Celkem bylo vyhodnoceno 99 odpovědí. Z tabulky můžeme zjistit, že nejčastěji používanou odměnou podle rodičů je slovní odměna, ať už je to pochvala či povzbuzení, tato forma odměny je zde zastoupena 41 %. Za toto zjištění jsme rádi, protože si myslíme, že emoční či morální odměny jako jsou pochvala, povzbuzení, projevy sympatie či kladného citového vztahu jsou účinnější než hmotné odměny. Ale i hmotné odměny, jako je sladkost či dárek jsou používány velmi často (32 %). S poměrně vysokým zastoupením se umístil i společný program rodiny (19 %). Finanční odměna nebo sledování televize rodiče

uváděli jako nejméně používané formy odměny. Pro grafické znázornění jsme použili následující graf.



Graf 9 Nejčastěji používaná forma odměny

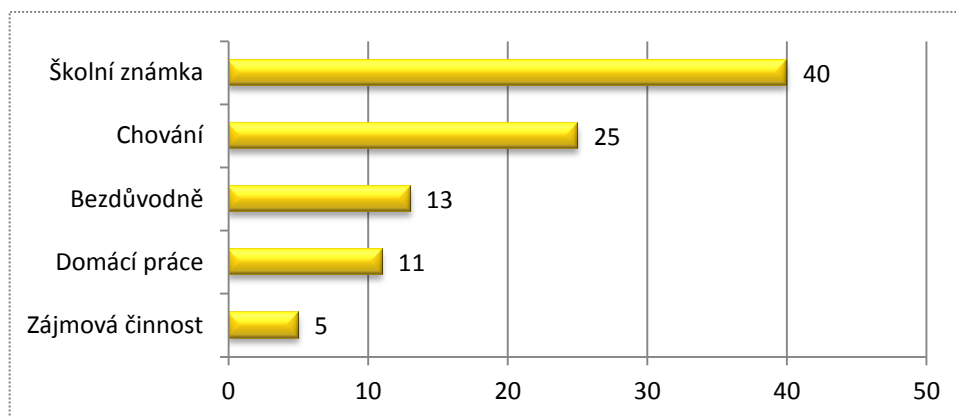
## 2. otázka: „Za co dítě nejčastěji odměňujete?“

Odměna za co	počet	v %
Školní známka	40	42
Chování	25	27
Bezdůvodně	13	14
Domácí práce	11	12
Zájmová činnost	5	5
<b>Celkem</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

Tabulka 18 Za co dítě nejčastěji odměňujete

Na tuto otázku nám odpovědělo 94 respondentů. Z tabulky č. 18 je patrné, že nejčastěji rodiče odměňují dítě za školní známku a to skoro v polovině případů (42 %), dále v pořadí je chování (27 %), bezdůvodně 14 %, domácí práce 12 % a nejméně častá je odměna za zájmovou činnost. Odměňování je pro děti velmi důležité. Odměny podporují jejich žádoucí chování, uspokojují potřeby dětí, přináší jim radost a motivuje je. Aby však odměňování bylo účinné, měli by rodiče respektovat a dodržovat určité zásady.





Graf 10 Za co dítě nejčastěji odměňujete

### 5.1.5 Využívání systému trestů ve výchově

V druhé části dotazníku jsme dále zjišťovali odpovědi na výzkumnou otázku ***O4 Jakým způsobem rodiče využívají systém trestů ve výchově svých dětí.*** V dotazníku byly opět položeny dvě otázky, odpovědi na tyto otázky jsou vyjádřeny opět prostřednictvím tabulek a grafů a jsou doplněny o komentáře.

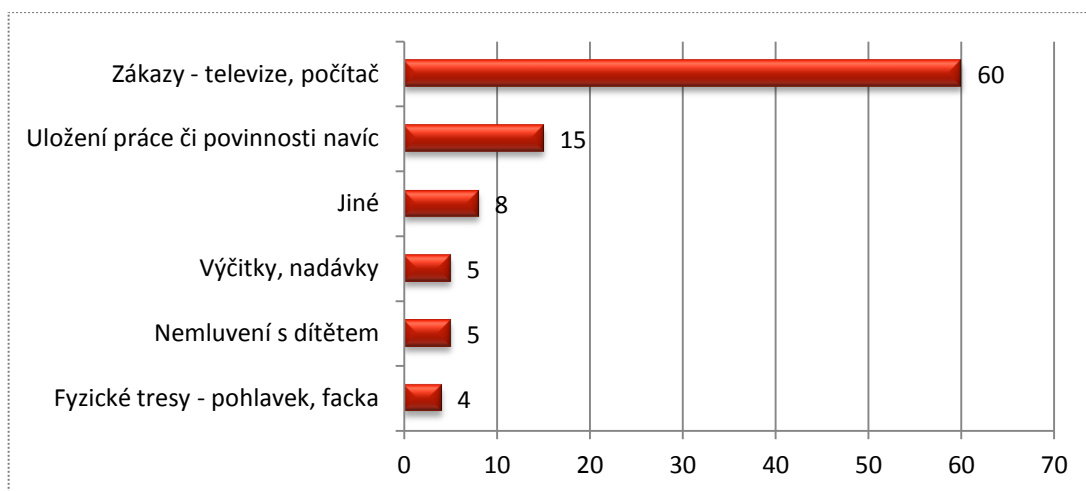
#### 1. otázka: „Pokud používáte tresty, jaký typ trestů nejčastěji používáte?“

Druh trestu	počet	v %
Zákazy - televize, počítač	60	62
Uložení práce či povinnosti navíc	15	16
Jiné	8	8
Nemluvení s dítětem	5	5
Výčitky, nadávky	5	5
Fyzické tresty - pohlavek, facka	4	4
<b>Celkem</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

Tabulka 19 Nejčastěji používaná forma trestu

Na tuto otázku nám odpovědělo 97 respondentů. Jak je patrné z výše uvedené tabulky nejčastějším trestem pro děti jsou zákazy televize a počítače a to ve více jak polovině odpovědí (62 %), což je značná převaha nad všemi ostatními možnostmi. Tyto výsledky nás přesvědčili o tom, že spousta dětí svůj volný čas tráví u těchto komunikačních

prostředků místo společných činností s rodiči či s kamarády. Proto je zákaz televize a počítače asi nejefektivnějším trestem pro děti. Dalším trestem pro děti je uložení práce či povinnosti navíc (16 %) a následně již v malých mírách nemluvení s dítětem (5 %), výčitky, nadávky (5 %), či fyzické tresty 4 % nebo jiné (8 %). V kategorii „jiné“ někteří rodiče neuvedli žádný příklad nebo domluvu či promluvení si s dítětem.



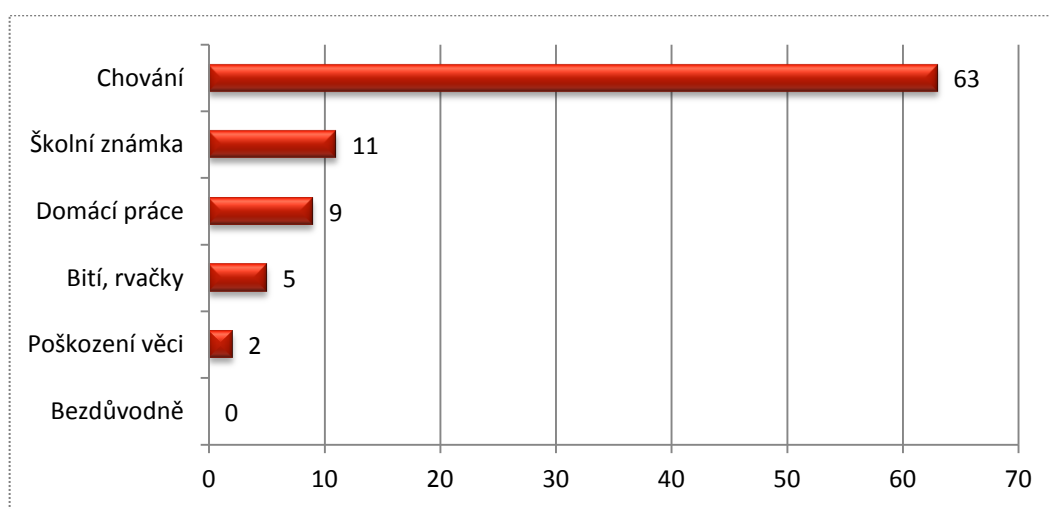
Graf 10 Nejčastěji používaná forma trestu

## 2. otázka: „Za co dítě nejčastěji trestáte?“

<i>Trest za co</i>	<i>počet</i>	<i>v %</i>
<i>Chování</i>	<i>63</i>	<i>70</i>
<i>Školní známka</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
<i>Domácí práce</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
<i>Bití, rvačky</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Poškození věci</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>Bez důvodně</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<b><i>Celkem</i></b>	<b><i>90</i></b>	<b><i>100</i></b>

Tabulka 20 Za co dítě nejčastěji trestáte

Zde bylo vyhodnoceno jen 90 odpovědí, 9 respondentů tuto otázku vynechalo. Můžeme jen odhadovat, jaký k tomu měli důvod. Odpověď na výše uvedenou otázku nás velice překvapila. Dvě třetiny respondentů trestají své děti za chování (70 %), za školní známku rodiče trestají ve 12 %, za domácí práce v 10 %, v malé míře za bití a rvačky 6 %, za poškození věci 2 %, bezdůvodně netrestá žádný z rodičů. Při trestání by rodiče měli respektovat a dodržovat určité zásady, aby bylo účinné. Většina badatelů se shoduje v tom, že výchova založená na odměnách je účinnější než výchova používající tresty.

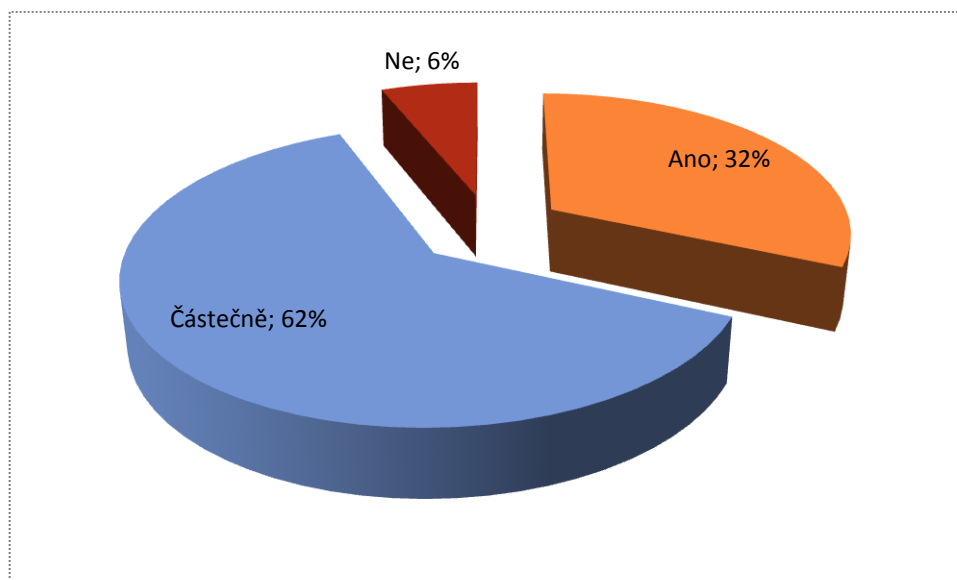


Graf 11 Za co dítě nejčastěji trestáte

### 5.1.6 Využívání výchovných pravidel ve výchově

Dalším cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, *O5 Jakým způsobem rodiče využívají systém výchovných pravidel ve výchově svých dětí.* K této výzkumné otázce patřily tři otázky dotazníku.

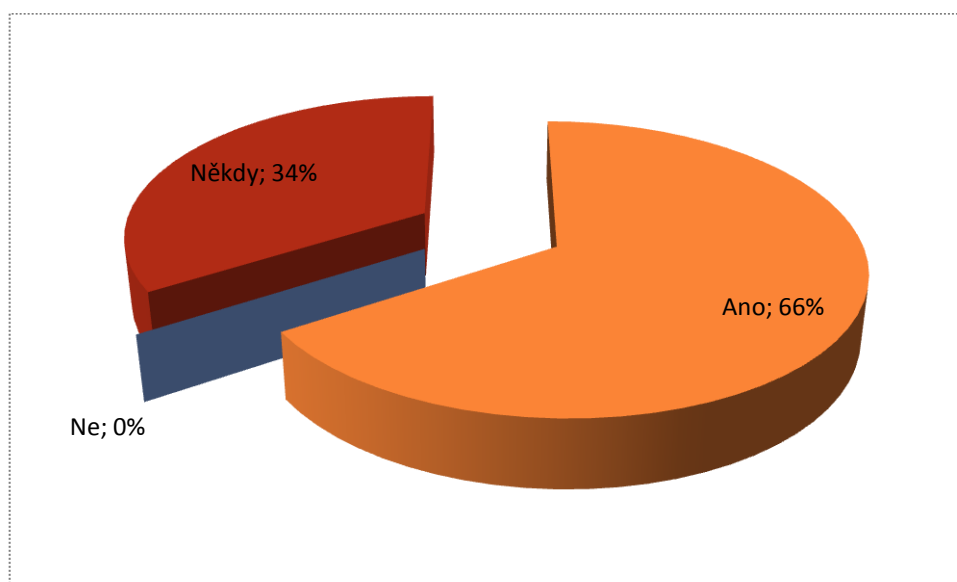
#### 1. otázka: „Má vaše dítě přesně stanovená pravidla?“



Graf 12 Stanovená pravidla v rodině

Z grafu vyplývá, že více jak polovina respondentů (62 %) na otázku, zda má jejich dítě přesně stanovená pravidla, odpověděla „částečně“. 32 % respondentů odpovědělo, že pravidla stanovená mají a 6 %, že nemají. Z tohoto usuzujeme, že rodiče mnohdy ani netuší, co si pod pojmem „výchovná pravidla“ mají vůbec představit.

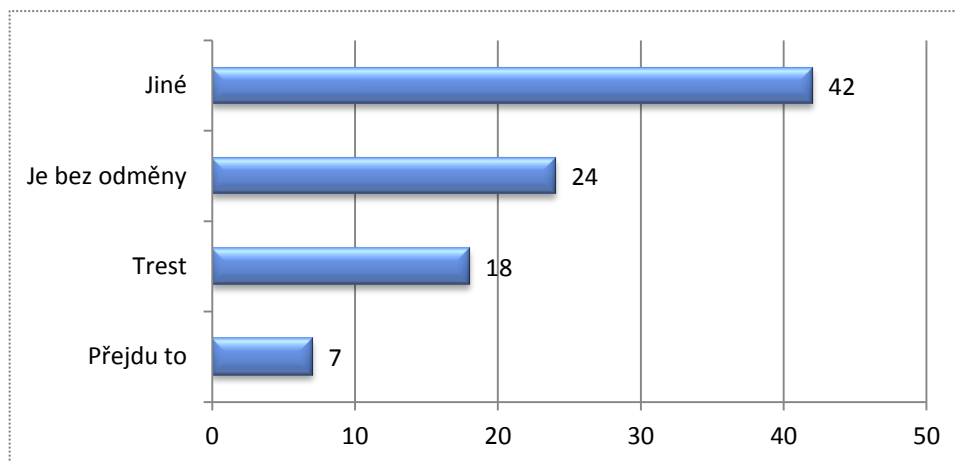
**2. otázka: „Pokud ano, dohlížíte na jejich dodržování?“**



Graf 11 Dohled nad dodržováním pravidel

Z 91 respondentů, kteří na předchozí otázku odpovídali ano nebo částečně dohlíží na dodržování výchovných pravidel 66 %, což jsou dvě třetiny respondentů. Zbývající jedna třetina respondentů (34 %) odpověděla, že na dodržování pravidel dohlíží jen někdy.

### 3. otázka: „Pokud dítě pravidlo nedodrží, co následuje?“



Graf 12 Co následuje při nedodržení pravidel

Naše výzkumné šetření ukazuje, že 42 respondentů (46 %) zvolilo možnost jiné, 24 respondentů (26 %) uvedlo, že je dítě bez odměny, 18 respondentů (20 %) při nedodržení pravidel použije trest a 7 respondentů (8 %) nedodržení pravidla přejde. Do kolonky „jiné“ většina dotazovaných uvedla, že si s dítětem promluví, proč pravidlo nedodrželo.

## 5.2 Shrnutí výsledků výzkumu, diskuze a doporučení pro praxi

Úkolem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaký mají pohled na výchovu dětí a rodiče dětí ve věku osmi až dvanácti let. Jakým způsobem jsou děti vychovávány, zda rodiče při výchově užívají odměn a trestů a zda mají děti v rodinách stanovená pravidla. K získání informací jsme využili dotazníky, které se nám vrátily v dostatečném počtu. Získané informace tak odpovídají kvalitě výzkumného šetření. Výsledky tedy platí pro soubor 226 respondentů (127 dětí, 65 matek a 34 otců), resp. 113 úplných rodin (O1).

Výsledky byly vyjádřeny prostřednictvím grafů – číselně nebo procentuálně, k ověření hypotéz byl použit test dobré shody chí-kvadrát.

### 1. Výzkumná otázka O1: „Který ze způsobů výchovy převládá v rodině mladšího školního věku?“

Kombinací emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku z pohledu dětí s výchovným řízením v rodině jako celku z pohledu dětí jsme došli k jednomu z devíti stylů výchovy v rodině. Ze získaných informací vyplynulo, že v současné době jsou děti vychovávány výchovou charakterizovanou silným výchovným řízením v kombinaci se záporným emočním vztahem k dítěti. Tuto výchovu můžeme zařadit do prvního pole modelu devíti

polí od J. Čápa a kol. (2000), který ji charakterizuje jako výchovu **autokratickou, tradiční, patriarchální**, kdy se kladou přísné příkazy a zákazy, vyžaduje se jejich bezpodmínečné plnění, při „neposlušnosti“ dítěte následuje vyhrožování či přísné tresty. Dobrý výkon a ukázněné chování se považují za samozřejmost a rodiče nechválí dítě. Jednostranně se zdůrazňují nedostatky dítěte. Takovým způsobem vychovává své děti polovina dotazovaných rodičů (47 %). Vzhledem k tomu, že autoři Čáp a kol. (2000) považují za optimální výchovný styl páté pole modelu, kdy převládá vzájemné porozumění a přiměřené řízení, je výsledek našeho výzkumu vhodný k zamyšlení.

2. Výzkumná otázka O2: **„Jaké rozdíly se objevují ve výchovném působení matky a otce?“**

K této otázce byly stanoveny následující hypotézy:

- **H1<sub>A</sub> Existují rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem z pohledu dětí.**  
Hypotéza byla přijata.
- **H2<sub>A</sub> Existují rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem z pohledu rodičů.**  
Hypotéza byla přijata.
- **H3<sub>A</sub> Existují rozdíly mezi výchovným řízením matek a otců z pohledu dětí.**  
Hypotéza byla zamítnuta.
- **H4<sub>A</sub> Existují rozdíly mezi výchovným řízením matek a otců z pohledu rodičů.**  
Hypotéza byla zamítnuta.

Ze čtyř hypotéz byly dvě potvrzeny. Byly zjištěny rozdíly mezi emočním vztahem matek a otců k dětem, ale ne ve výchovném řízení. Výsledky platí pro naši zkoumanou skupinu a byly vyhodnoceny na základě subjektivních odpovědí dětí a rodičů, jak popsali svůj způsob výchovy. Samozřejmě není možné výsledky zobecnit pro celou populaci současných rodin.

3. Výzkumná otázka O3: **„Jakým způsobem rodiče využívají systém odměn ve výchově svých dětí?“**

Výzkumné šetření ukazuje, že rodiče své děti nejčastěji odměňují **slovní odměnou** (pochvaly, povzbuzení, úsměv, projevy sympatií) ve 41 %, ale také **hmotnou odměnou** (sladkost, dárek) ve 32 %, a nebo **společným programem rodiny** (19%).

Rodiče odměňují své děti nejčastěji za **školní známku** a to skoro v polovině případů (42 %), ale i za **chování** (27 %), bezdůvodně 14 % a za domácí práce 12 % .

Odborníci se shodují, že odměny jako jsou pochvala, projevy sympatie či kladného citového vztahu jsou účinnější než materiální odměny.

4. Výzkumná otázka O4: „**Jakým způsobem rodiče využívají systém trestů ve výchově svých dětí?**“

Nejčastějším trestem pro děti jsou **zákazy televize a počítače** a to ve více jak polovině odpovědí (62 %), což je značná převaha nad všemi ostatními možnostmi. Dalším trestem pro děti je **uložení práce či povinnosti** navíc (16 %).

Dvě třetiny respondentů trestají své děti za **chování** (70 %), za **školní známku** rodiče trestají ve 12 %, za **domácí práce** v 10 %.

Dle odborníků neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Tresty poškozují sebeúctu i vztahy. Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoliv na osvojování morálních hodnot.

5. Výzkumná otázka: O5 „**Jakým způsobem rodiče využívají systém výchovných pravidel ve výchově svých dětí?**“

Více jak polovina respondentů (62 %) na otázku, zda má jejich dítě přesně stanovená pravidla, odpověděla „**částečně**“. Na **dodržování výchovných pravidel** dohlíží 66 % rodičů a při nedodržení pravidla byla 46 % respondenty zvolena možnost **jiné**, kde rodiče uváděli promluvení s dítětem, proč pravidlo nedodrželo.

Pravidla představují především jistotu a bezpečí, vytvoření pevných výchovných pravidel se zdá být vhodnější variantou než používání trestů v situacích, kdy stanovená výchovná pravidla chybí.

Prezentované výsledky považujeme za zajímavé, nicméně vyvolávají řadu otázek. Jsme přesvědčeni, že dnešní rodiče hledají cesty, jak vychovávat a vést děti bez používání moci. Některým rodičům se to daří více, některým méně. Vhodné literatury existuje spousta, ale záleží jen na rodičích, kolik času jsou ochotni věnovat svým dětem, aby vyrostly v zodpovědné dospělé, kteří jsou samostatní a nemají zapotřebí někoho poslouchat.

Zároveň si myslíme, že by bylo vhodné doplnit dotazníkové šetření dalšími technikami, jako je pozorování interakce rodičů s dítětem v přirozených podmínkách či rozbořením získaných údajů s rodiči.



## ZÁVĚR

Předmětem a cílem této práce bylo přinést ucelený přehled o současném pojetí výchovy v rodině a zmapování způsobů a prostředků výchovy. Danou problematiku jsme se snažili popsat nejprve v teoretických pojmech a souvislostech a poté propojit s těmi praktickými.

Teoretickou část jsme rozdělili do tří hlavních kapitol. V první kapitole jsme se zaměřili na výchovu v rodině, rodinné prostředí a cíle výchovy. Ve druhé kapitole jsme vymezili autoritativní, liberální a demokratický styl výchovy, a také způsoby výchovy, kde jsme definovali kladný a záporný emoční vztah a výchovné řízení. Popsali jsme model devíti polí způsobu výchovy, který jsme dále využili v praktické části bakalářské práce. Třetí kapitola nám přinesla náhled na výchovné prostředky, do kterých jsme zařadili odměny, tresty a výchovná pravidla.

V praktické části jsme podali informace týkající se sběru dat a jejich následného vyhodnocení. Náš soubor tvořilo 226 respondentů, z toho 127 dětí a 99 rodičů. Data byla sbírána hromadnou administrací ve školách, a to během února a března 2015. Dětem i rodičům dětí byl předložen dotazník autorů Čáp a kol. – Dotazník zjišťování způsobu výchovy v rodině (2000), který byl pro rodiče doplněn o demografické údaje a o otázky týkající se odměn, trestů a výchovných pravidel. Z tohoto dotazníku jsme vytvořily dvě základní skupiny, děti a rodiče dětí ve věku od osmi do dvanácti let. U obou skupin nás zajímalo užívání emočního vztahu v rodině a výchovného řízení. U dětí, pokud tvořily úplnou rodinu, jsme zjišťovali způsob výchovy v rodině jako celku podle modelu devíti polí. Rodiče nám navíc dávali odpověď na využívání odměn, trestů a výchovných pravidel v rodině. Data byla následně statisticky zpracována, vyhodnocena a interpretována.

Cílem bakalářské práce bylo taktéž získání náhledu, jak výchovné styly mohou působit na dítě. O této problematice jsme se zmínili v kapitole druhé, v níž jsme rozebrali vliv a účinek výchovných stylů na jedince a došli jsme k jednoznačnému závěru, že optimální výchovný styl je provázán kladnými emocemi ze strany vychovatele a středním stupněm řízení. Jsme i toho názoru, že adekvátní forma výchovy může probíhat v dimenzi sice přísného řízení, ale laskavého pozitivního přístupu doprovázeného kladným emočním vztahem vychovatele k dítěti.

Na základě zjištěných poznatků jsme ale dospěli k závěru, že způsoby výchovy uplatňované v současné rodině nejsou pro dítě příznivé. Je smutnou skutečností, že převažuje neadekvátní přístup k dětem, umocněný přísností a záporným emočním vztahem.

V důsledku takového způsobu výchovy může vzniknout řada problémových situací, kdy děti dříve či později odmítají, bouří se, popřípadě přecházejí do opozice proti autoritám.

Zaměřili jsme se také na využívání odměn, trestů a výchovných pravidel v rodinách. Odměny se v dnešní době používají velmi často. Může se nám zdát, že někdy se to s odměňováním i přehání. Odměny používá téměř každý z nás za běžné věci, jako jsou dobré známky ve škole nebo chování.

K trestům většina rodičů přistupuje jako k nezbytné součásti výchovy. Pohled na tresty se v dnešní době hodně změnil. Dříve se nikdo nepozastavoval nad fyzickými tresty (pár na zadek či pár facek), v dnešní době se používá spíše zákazů televize nebo počítače.

Důležitou roli ve výchově zastávají výchovná pravidla jako další z výchovných prostředků. Důslednost v jejich dodržování považujeme za základ výchovného působení a i data z našeho výzkumu ukázala, že většina rodičů se o to snaží.

Není pochyb o tom, že způsob výchovy, účinky odměn, trestů a výchovných pravidel byly tématem minulosti, jsou tématem pro současnost, ale i budoucnost. Jak kvalitní bude život dítěte, závisí na dospělých. Tam, kde způsoby výchovy selhávají nebo se odměny, tresty či výchovná pravidla mívají účinkem, nalézá své výsadní místo sociální pedagogika, zejména v poradenské a preventivní činnosti, i v oblasti převýchovy jedince. Sociální pedagog může přispět k řešení problémů, které vychází z nepřiměřeného postoje vychovatele k dítěti a v tomto významu i zasahovat do převýchovy dítěte a nabízet mu správné vzory chování.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Vyd. 1. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.
2. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika*. Vyd. 1. Ostrava: Amosium servis, 3. 1992, ISBN 80-85498-18-9.
3. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
5. ČÁP, J., V. ČECHOVÁ A P. BOSCHEK, 2000. *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Praha: IPPP ČR, ISBN
6. GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 1999, ISBN 80-85783-20-7
7. HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Česká Typografie, 1993. ISBN 80-901-5490-5.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
10. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3.
11. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
12. LEMAN, Kevin. *Jak vychovat děti a nepřít o rozum*. Vyd. 1. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-241-2.
13. LIEDLOFF, Jean. *Koncept kontinua: hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti*. Vyd. 1. Praha: DharmaGaia, 2007. ISBN 978-80-86685-79-3.
14. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2000b. ISBN 80-7178-486-9.

15. MATĚJČEK, Zdeněk. *Škola rodičů*. Vyd. 1. Praha: Maxdorf, 2000a. ISBN 80-85912-29-5.
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-x.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.
18. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 1. Praha: SLON, 1993. ISBN 80-901424-7-8.
19. MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, ISBN 978-80-7478-028-8.
20. MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: SLON, 1999. ISBN 80-85850-75-3.
21. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Vyd. 2. Praha: ISV, 2004. ISBN 8086642313.
22. PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007, ISBN 978-80-246-1265-2.
23. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
24. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5
25. VANÍČKOVÁ, Eva *Tělesné tresty dětí. Definice – popis – následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. a jiné

č. číslo

např. například

s. strana

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Početní zastoupení dle rodinného stavu .....	50
Graf 2 Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu dětí .....	51
Graf 3 Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu rodičů .....	52
Graf 4 Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku z pohledu dětí .....	53
Graf 5 Výchovné řízení jednotlivého rodiče z pohledu dětí .....	54
Graf 6 Výchovné řízení jednotlivého rodiče z pohledu rodičů .....	55
Graf 7 Výchovné řízení v rodině jako celku z pohledu dětí .....	57
Graf 8 Zastoupení celkového způsobu výchovy v rodině podle modelu devíti polí .....	59
Graf 9 Nejčastěji používaná forma odměny .....	64
Graf 10 Za co dítě nejčastěji odměňujete .....	65
Graf 11 Dohled nad dodržováním pravidel .....	68
Graf 12 Co následuje při nedodržení pravidel .....	69

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp a kol., 2000) .....	28
Tabulka 2 Nejčastější formy odměny (Vaníčková, 2004, s. 60).....	32
Tabulka 3 Nejčastější formy trestu (Vaníčková, 2004, s. 60).....	35
Tabulka 4 Početní zastoupení respondentů.....	49
Tabulka 5 Početní zastoupení dle rodinného stavu.....	50
Tabulka 6 Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu dětí .....	51
Tabulka 7 Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti z pohledu rodičů .....	52
Tabulka 8 Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku z pohledu dětí.....	53
Tabulka 9 Výchovné řízení jednotlivého rodiče z pohledu dětí .....	54
Tabulka 10 Výchovné řízení jednotlivého rodiče z pohledu rodičů.....	55
Tabulka 11 Výchovné řízení v rodině jako celku z pohledu dětí .....	56
Tabulka 12 Zastoupení celkového způsobu výchovy v rodině v % – model devíti polí .....	57
Tabulka 13 Kontingenční tabulka pro emoční vztah matky a otce z pohledu dětí.....	60
Tabulka 14 Kontingenční tabulka pro emoční vztah z pohledu rodičů .....	61
Tabulka 15 Kontingenční tabulka pro výchovné řízení matky a otce z pohledu dětí.....	62
Tabulka 16 Kontingenční tabulka pro výchovné řízení matky a otce z pohledu rodičů .....	62
Tabulka 17 Nejčastěji používaná forma odměny .....	63
Tabulka 18 Za co dítě nejčastěji odměňujete.....	64
Tabulka 19 Nejčastěji používaná forma trestu .....	65
Tabulka 20 Za co dítě nejčastěji trestáte.....	66

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**P I** Dotazník pro děti

**P II** Dotazník pro rodiče

**P III** Pomocné tabulky pro vyhodnocení



## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO DĚTI

<b>Pohlaví:</b>	<b>dívka x chlapec</b>	<b>Ano</b>	<b>Někdy</b>	<b>Ne</b>
0.	Maminka často vaří večeři			
1.	Maminka si se mnou často hraje nebo povídá			
2.	Maminka mi často nadává nebo něco vyčítá			
3.	Maminka mě pořád kontroluje			
4.	Když chci jít ven nebo na návštěvu, maminka mě vždy pustí			
5.	S maminkou jsme dobří kamarádi			
6.	Maminka mi často říká, abych ji nezdržoval(a)			
7.	Maminku musím vždy hned poslechnout			
8.	Když se na něco vymlouvám, maminka mi to věří			
9.	Maminka má radost, když se mi něco povede			
10.	Maminka říká, že bratr, sestra, nebo jiné dítě je lepší než já			
11.	Maminka mi pořád něco poroučí a zakazuje			
12.	Když mě táta chce potrestat, maminka mě chrání			
13.	S maminkou je legrace, často se spolu zasmějeme			
14.	Maminka si stěžuje, že je se mnou moc práce a starostí			
15.	Maminka je moc přísná			
16.	Můžu chodit domů, v kolik hodin chci. Mamince je to jedno			
17.	Maminka mi ráda pomůže, když sám (sama) něco neumím			
18.	Maminka si o mně myslí, že jsem zlobivé dítě			
19.	Maminka mě často trestá			
20.	Když se mi nechce do školy a vymluvím se, že mě něco bolí, maminka mi to uvěří			
21.	Rád(a) s maminkou něco dělám společně (vařím, uklízím...)			
22.	Často na mně maminka vidí něco špatného			
23.	Maminka mi zakazuje běhat venku, jako běhají ostatní děti			
24.	Často odmítnu jíst oběd nebo večeři. Maminka mi pak dá něco jiného			
25.	Maminka mě s sebou ráda bere na nákup, na návštěvu, k nějaké práci			
26.	Maminka na mě často křičí a rozčiluje se			
27.	Maminka chce, abych měl(a) pořád jen dobré známky			
28.	Maminka mi často dává dárky nebo peníze			

	Ano	Někdy	Ne
0. Tاتا často vaří večeři			
1. Tاتا si se mnou často hraje nebo povídá			
2. Tاتا mi často nadává nebo něco vyčítá			
3. Tاتا mě pořád kontroluje			
4. Když chci jít ven nebo na návštěvu, tاتا mě vždy pustí			
5. S tátou jsme dobří kamarádi			
6. Tاتا mi často říká, abych ho nezdržoval(a)			
7. Tátu musím vždy hned poslechnout			
8. Když se na něco vmlouvám, tاتا mi to věří			
9. Tاتا má radost, když se mi něco povede			
10. Tاتا říká, že bratr, sestra, nebo jiné dítě je lepší než já			
11. Tاتا mi pořád něco poroučí a zakazuje			
12. Když mě maminka chce potrestat, tاتا mě chrání			
13. S tátou je legrace, často se spolu zasmějeme			
14. Tاتا si stěžuje, že je se mnou moc práce a starostí			
15. Tاتا je moc přísný			
16. Můžu chodit domů, v kolik hodin chci. Tátovi je to jedno			
17. Tاتا mi rád pomůže, když sám (sama) něco neumím			
18. Tاتا si o mně myslí, že jsem zlobivé dítě			
19. Tاتا mě často trestá			
20. Když se mi nechce do školy a vmluvím se, že mě něco bolí, tاتا mi to uvěří			
21. Rád(a) s tátou něco dělám společně (pracuji, něco opravuji...)			
22. Často na mě tاتا vidí něco špatného			
23. Tاتا mi zakazuje běhat venku, jako běhají ostatní děti			
24. Často odmítnu jíst oběd nebo večeři. Tاتا dovolí, abych dostal(a) něco jiného			
25. Tاتا mě s sebou rád bere na nákup, na návštěvu, k nějaké práci			
26. Tاتا na mě často křičí a rozčiluje se			
27. Tاتا chce, abych měl(a) pořád jen dobré známky			
28. Tاتا mi často dává dárky nebo peníze			

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO RODIČE

	Ano	Někdy	Ne
0. Často vařím večeři			
1. Často si se svými dětmi hraji nebo povídám			
2. Svým dětem často nadávám nebo jim něco vyčítám			
3. Své děti pořád kontroluji			
4. Když chtějí děti jít ven nebo na návštěvu, vždy je pustím			
5. Se svými dětmi jsme dobří kamarádi			
6. Často svým dětem říkám, aby mě nezdržovaly			
7. Moje děti mě musí vždy hned poslechnout			
8. Když se moje děti na něco vymlouvají, věřím jim			
9. Mám radost, když se jim něco povede			
10. Říkávám, že bratr, sestra, nebo jiné dítě je lepší než ono samo			
11. Pořád svým dětem něco poroučím a zakazuji			
12. Když druhý rodič chce potrestat moje dítě, chráním jej			
13. Často se se svými dětmi zasmějeme			
14. Stěžuji si, že je s mými dětmi moc práce a starostí			
15. Jsem moc přísný(á)			
16. Moje děti mohou chodit domů, v kolik hodin chtějí. Je mi to jedno			
17. Rád(a) svým dětem pomůžu, když sami něco neumí			
18. Myslím si o svých dětech, že jsou zlobivé			
19. Často své děti trestám			
20. Když se nechce mým dětem do školy a vymluví se, že je něco bolí, uvěřím jim to			
21. Rád(a) se svými dětmi něco dělám společně (vařím, uklízím, pracuji, něco opravuji...)			
22. Často na svých dětech vidím něco špatného			
23. Zakazuji svým dětem běhat venku, jako běhají ostatní děti			
24. Často moje děti odmítnou jíst oběd nebo večeři. Dovolím, aby dostaly něco jiného			
25. Rád(a) беру své děti sebou na nákup, na návštěvu, k nějaké práci			
26. Často na své děti křičím a rozčiluji se			
27. Chci, aby moje děti měly pořád jen dobré známky			
28. Často dávám svým dětem dárky nebo peníze			

4. Jste
  - a. Muž
  - b. Žena
5. Věk
  - a. Méně než 20 let
  - b. 21 – 30
  - c. 31 – 40
  - d. 41 – 50
  - e. 51 a více
6. Rodinný stav:
  - a. Svobodná/ý
  - b. Vdaná/ženatý
  - c. Rozvedená/ý
  - d. Vdova/vdovec
7. Počet dětí
  - a. 1
  - b. 2 a více
8. Věk dětí: .....
9. Pokud používáte odměny, jakou formu odměn **nejčastěji** používáte:
  - a. Hmotné odměny – sladkost, dárek
  - b. Finanční odměny - peníze
  - c. Společný program rodiny – výlet, kulturní akce, oběd
  - d. Slovní odměna – pochvala, povzbuzení
  - e. Sledování televize
  - f. Jiné .....
10. Pokud používáte tresty, jaký typ trestů **nejčastěji** používáte:
  - Zákazy – televize, počítač, chození ven
  - Nemluvení s dítětem
    - a. Uložení práce či povinnosti navíc
    - b. Výčitky, nadávky
    - c. Fyzické tresty – pohlavek, facka
    - d. Jiné ...

11. Za co dítě **nejčastěji** trestáte?

- Školní známka
- Domácí práce
- Chování
- Bití, rvačky
- Bezdůvodně
- Poškození věci

12. Za co dítě **nejčastěji** odměňujete?

- Školní známka
- Domácí práce
- Chování
- Zájmová činnost
- Bezdůvodně

13. Má vaše dítě přesně stanovená pravidla?

- Ano
- Ne
- Částečně

14. Pokud ano, dohlížíte na jejich dodržování?

- a. Ano
- b. Ne
- c. někdy

15. Pokud dítě pravidlo nedodrží, co následuje?

- a. Je bez odměny
- b. Trest
- c. Přejdou to
- d. Jiné ...

## PŘÍLOHA P III: POMOCNÉ TABULKY K VYHODNOCENÍ

Komponent výchovy	MATKA							hrubý skór
	kladný	1	5	9	13	17	21	
záporný	2	6	10	14	18	22	26	Z
požadavků	3	7	11	15	19	23	27	P
volnosti	4	8	12	16	20	24	28	V
Komponent výchovy	OTEC							hrubý skór
	kladný	1	5	9	13	17	21	
záporný	2	6	10	14	18	22	26	Z
požadavků	3	7	11	15	19	23	27	P
volnosti	4	8	12	16	20	24	28	V

Tabulka I Vyhodnocování jednotlivých komponent výchovy (Čáp a kol., 2000)

		Kladný komponent (hrubý skór)		
		K_m (7-19)	K_m (20)	K_m (21)
		K_o (7-18)	K_o (19,20)	K_o (21)
Záporný komponent (hrubý skór)	Z_m (7)	střední	extr. kladný	extr. kladný
	Z_o (7)			
	Z_m (8)	střední	kladný	kladný
	Z_o (8)			
	Z_m (9)	záporný	střední	kladný
	Z_o (9)			
	Z_m (10-21)	záporný	záporný	záporný
	Z_o (10-21)			

Tabulka II Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti (Čáp a kol., 2000)

		Kladný komponent (hrubý skór)		
		K_m (7-18)	K_m (19,20)	K_m (21)
		K_o (7-18)	K_o (19,20)	K_o (21)
Záporný komponent (hrubý skór)	Z_m (7)	střední	extr. kladný	extr. kladný
	Z_o (7)			
	Z_m (8,9)	střední	kladný	kladný
	Z_o (8)			
	Z_m (10,11)	záporný	střední	kladný
	Z_o (9,10)			
	Z_m (12-21)	záporný	záporný	záporný
	Z_o (11-21)			

Tabulka III CHLAPCI Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti (Čáp a kol., 2000)

matka/otec	záporný	střední	kladný	extr. kladný
záporný	záporný	záporný	záporný	záp. - kladný
střední	záporný	ind. posuz.	kladný	kladný
kladný	záporný	kladný	kladný	extr. kladný
extr. kladný	záp. - kladný	kladný	extr. kladný	extr. kladný

Tabulka IV Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku (Čáp a kol. 2000)

		Kladný komponent (hrubý skór)		
		K (7-18)	K (19,20)	K (21)
		Z (7)	Z (8)	Z (9,10)
Záporný komponent (hrubý skór)	Z (7)	střední	extr. kladný	extr. kladný
	Z (8)	střední	kladný	kladný
	Z (9,10)	záporný	střední	kladný
	Z (11-21)	záporný	záporný	záporný

Tabulka V RODIČE Emoční vztah