

Stanovování hranic ve výchově dětí v rodině

Bc. Hana Peňázová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Peňázová**
Osobní číslo: **H140327**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Stanovování hranic ve výchově dětí v rodině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti výchovy, výchovných stylů a stanovování pravidel ve výchově.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém?. Vyd. 7. Praha: Portál, 2012, 124 s. ISBN 978-80-262-0133-5.

MERTIN, Václav. Výchova bez trestů. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.

ROGGE, Jan-Uwe. Rodiče určují hranice. Vyd. 3. Praha: Portál, 2013, 182 s. ISBN 978-80-262-0533-3.

ŘÍČAN, Pavel. S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 978-80-262-0343-8.

WILD, Rebeca. Svoboda a hranice, láska a respekt: co od nás děti potřebují. Vyd. 1. Praha: DharmaGaia, 2010, 195 s. ISBN 978-80-7436-005-3.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

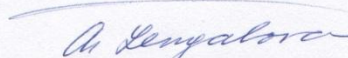
Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24.2.2016

.....Průšková Hana.....

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 výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-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 jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce pojednává o stanovování hranic ve výchově dětí, které vyrůstají v rodině. Zaměřuje se především na rodinu, její funkce a rozdělení. Dále se věnuje rodičovství a výchově, konkrétně výchovným stylům, řešením vzniklých situací při výchově dětí. V neposlední řadě se zabývá vymezením určitých hranic a pravidel ve výchově, které by měl znát každý rodič. Diplomová práce ve své praktické části pojednává o vymezování hranic a s tím souvisejících výchovných přístupech současných rodičů k výchovným problémům, které se vyskytují u dětí v pubertálním období, a hovoří o důvodech takového chování.

Klíčová slova: rodina – výchova – výchovné styly – hranice ve výchově – stanovování hranic ve výchově

ABSTRACT

This diploma thesis concerns about setting boundaries in family upbringing of children. Also, the diploma thesis focuses on concept of family, family functions and sorting out of family. Next, the thesis pursues the upbringing, concretely about parenting styles, solving of situation, which comes with upbringing of children. Last but not least, the thesis focuses on setting boundaries and rules in upbringing, which every parents needs to know. The empirical part of the diploma thesis concerns about setting boundaries and educational access of contemporary parents to negative behaviour of their children. This negative behaviour occurs during puberty. The thesis deals with reasons of the negative behaviour of children.

Keywords: family – upbringing of children – parenting styles – boundaries in family – setting boundaries in upbringing of children

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za velmi přínosné rady a odborné vedení diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat ředitelům základních škol, kteří mi umožnili na jejich škole uskutečnit výzkumné šetření.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 RODINA	12
1.1 DĚLENÍ RODINY	15
1.2 FUNKCE RODINY	15
2 VÝCHOVA	17
2.1 ZPŮSOB VÝCHOVY.....	20
2.2 VÝCHOVNÉ CÍLE.....	21
2.3 VÝCHOVNÉ STYLY.....	22
2.4 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY	23
2.4.1 Odměny	24
2.4.2 Tresty, zákazy	25
2.4.3 Kladná zpětná vazba, pochvala a vnitřní motivace	28
3 HRANICE VE VÝCHOVĚ	31
3.1 PŘEKRAČOVÁNÍ HRANIC A PRAVIDEL VE VÝCHOVĚ.....	34
3.2 NEGATIVNÍ JEDNÁNÍ A STANOVOVÁNÍ HRANIC VE VÝCHOVĚ.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	38
4.1 CÍLE VÝZKUMU	38
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	38
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	39
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
4.5 TECHNIKA SBĚRU DAT	42
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	42
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	45
6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	49
6.1 ZPŮSOB STANOVOVÁNÍ HRANIC VE VÝCHOVĚ DĚTÍ	49
6.2 CHOVÁNÍ DĚTÍ V ZÁVISLOSTI NA ZPŮSOBU STANOVOVÁNÍ HRANIC	51
6.3 DŮVODY VEDOUcí K NEGATIVNÍMU JEDNÁNÍ DĚTÍ.....	62
6.4 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	63
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	65
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72
SEZNAM GRAFŮ	73
SEZNAM TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

V současnosti stále aktuální téma týkající se výchovy dětí zajímá nejen odborníky, kteří již o tomto napsali nejednu odbornou knihu, ale také zajímá i laickou veřejnost. Výchova je důležitá v životě každého dítěte. S výchovou je úzce spojeno téma diplomové práce zabývající se stanovováním hranic ve výchově dětí v rodině.

Hranice bývají definovány jako určitá mez, omezení. Jedná se o vymezení určitého prostoru. V souvislosti s výchovou lze hranice vnímat jako vymezení určitého chování dítěte, vymezení toho, co dítě smí a co už je naopak zakázáno, co si dovolit nesmí. Hranice musí být pro dítě pochopitelné, musí se v nich cítit bezpečně. V mnohých může pojem hranice evokovat negativní pocit, který si spojují s omezením ve smyslu trestů ve výchově. Stanovování hranic však nemá nic společného s fyzickým či psychickým násilím. Hranice jsou o pevných postojích a rozhodnutích, o úctě a porozumění ve vztahu rodič - dítě. Hranice dětem dodávají pocit bezpečí. Je to výchovný postoj, kterým rodič určuje dítěti jeho normy a hodnoty, budí v dětech respekt a důvěru.

Absence smysluplných hranic škodí nejenom rodičům, ale především dětem. Mnozí také absenci hranic ve výchově chápou jako správné. Takové dítě však poté hledá autoritu, která mu v rodičích chybí. Dítě se cítí nejisté, když je jeho rodič slabší než ono samo. Děti potřebují vymezit pevné a dostatečné hranice, které jsou rozumné a dětem pochopitelné, aby se v nich mohly rozvíjet bez omezení. Pro to, aby mohli rodiče poskytovat vhodné výchovné prostředí pro své dítě, by rodiče měli znát potřeby svých dětí.

Rodiče v dnešní době vychovávají své děti podobně, jako to dělali jejich rodiče. Více se však věnují své práci a méně svým dětem, kterým není věnována taková pozornost, jakou vyžadují, tehdy se dítě začíná nudit. Děti, které se nudí, se snaží něčím zabavit a tak se čím dál více uchylují k experimentování s alkoholem a jinými návykovými látkami. Ve škole je u nich častá absence a známky záškoláctví. Čím dál častějšími se stávají útěky z domu a páchání trestných činů dětmi, které nedosáhli věku 18 let.

Tato diplomová práce pojednává o nastavení hranic a pravidel ve výchově dětí, zabývá se reakcemi rodičů na výchovné problémy svých dětí a na řešení těchto „přešlapů“. V diplomové práci je položeno několik otázek na výchovu rodičů a na výchovné přístupy ke svým dětem a jak ony samy toto vnímají.

Nejprve diplomová práce pojednává o rodině obecně, je zde vymezen pojem rodina, rovněž jsou definovány funkce rodiny, které by každá fungující rodina měla vykonávat. Zabývá se výchovnými styly a výchovnými prostředky, kterými se vymezuje každá výchova. V diplomové práci je také zmíněna důležitost výchovy jako prostředku utváření osobnosti dítěte. Práce klade důraz na výchovné cíle. S výchovou souvisí také tresty a odměny, pomocí nichž se každý rodič snaží nastavit pravidla či hranice, které jsou důležité pro výchovu každého dítěte.

Praktická část práce obsahuje kvantitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jakým způsobem jsou dětem a mladistvým v dnešní době stanovovány hranice, a jak ovlivňuje chování dětí právě způsob vymezování těchto hranic. Diplomová práce také zjišťuje důvody dětí, které je vedly k negativním projevům jejich jednání. Tyto cíle jsou zkoumány prostřednictvím dotazníku, který zjišťoval skutečnosti od dětí na základních školách.

Přínos této práce se promítne především v práci sociálních pracovníků a kurátorů pro děti a mládež, kteří den co den pracují s dětmi, které v rodině neměli příliš nastaveny hranice a rodiče s nimi řeší jejich výchovné problémy, na které již sami nestačí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

Rodina tvoří nedílnou součást výchovy každého dítěte. V první kapitole se tedy věnujeme rodině obecně, dále zde shrneme dělení rodiny a zmíníme základní funkce, které by měla každá rodina plnit.

Rodina je typ sociální skupiny, která poskytuje jedinci nenahraditelnou atmosféru a prostředí pro seberozvoj jedince. Vyskytuje se zde vysoká míra intimity. (Řezáč, 1998, s. 204)

Plaňava (2000, s. 73 - 74) rodinu popisuje jako strukturovaný celek nebo systém, jehož záměrem a obsahem je utváření bezpečného, klidného a stabilního místa a prostředí, v němž dochází ke sdílení, reprodukci a produkci života lidí. Úlohou rodiny je zajistit specifické psychologické prostředí, ve kterém převažuje kladné emoční ladění, blízkost členů, podpora, kooperace a přijetí. Pocity bezpečí a jistoty zajišťují v rodině jedny ze základních psychických potřeb a zdůrazňují ochranu a bezpečí dětí. Úkolem rodiny je zvládat krize i problémy, které se v ní mohou objevit.

Dle Singlyho (1999, s. 20) můžeme rodinu definovat pomocí emoční podpory, kterou členům rodiny garantuje a pomocí vztahů, na kterých je založena. Zmíníme-li definici dle Petruska (1996, s. 940), rodina je sociální skupinou a institucí, která je podstatnou součástí společenské struktury a základní ekonomickou jednotkou.

Naopak Colorosová (2008, s. 148) popisuje rodinu jako mikrosystém, kde členové na sebe vzájemně působí. Tato malá skupina lidí se vyznačuje věrností, péčí o sebe navzájem, stejnými zvyky a jazykem. V tomto mikrosystému jsou vymezeny hranice, které jsou pevné, ale naopak i flexibilní.

V současnosti můžeme pokládat rodinu za institucionalizovaný sociální útvar, který tvoří nejméně tři osoby spojené rodičovskou, příbuzenskou nebo manželskou vazbou. Základ rodiny činí dyadický pár, myšleno tedy muž a žena. Základem každé rodiny je nepochybně také existence nejméně jednoho dítěte. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 78)

Plaňava (2000, s. 20) ve své knize zmiňuje, že v každé rodině je něco neopakovatelného a to, co je dobré nebo vhodné pro jednu rodinu, nemusí být přiměřené pro druhou rodinu. Rodina dítěti poskytuje nejen základní emocionální jistotu a bezpečí, které mohou využít v situacích ohrožení, ale také prostor pro osamostatňování se a osobní zrání. Děti se snaží osamostatnit se, ale zároveň neztratit vztah se svými rodiči a členy rodiny. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 152 – 153)

Rodina se vyznačuje především bezvýhradnou akceptací jedince, poskytováním bezpečného a ochraňujícího hmotného i sociálního prostředí, podporou autonomie jedince, zajišťováním životních potřeb a opory (Řezáč, 1998, s. 203).

Osobní autonomie se vztahuje k respektování jednotlivců v systému rodiny, souvisí s prostorem, který je členům umožněn k rozvíjení osobnosti a identity. Hodnoty a postoje jsou neodmyslitelnou komponentou, která nám charakterizuje rodinu. Zaměřuje se na očekávání a hodnotovou orientaci rodiny. Mluvíme o hodnotách a postojích v souvislosti s mužskými a ženskými rolemi, ale také rolemi dítěte. A v neposlední řadě je v rodinách neodmyslitelnou komponentou komunikace, která zajišťuje vzájemnou interakci. (Plaňava, 2000, s. 75 - 76)

Osobnostní vývoj dítěte je ovlivňován především výchovou a soužitím členů rodiny (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 268). Toto zaznamenává také Řezáč. Řezáč (1998, s. 192) popisuje rodinu jako sociální prostor, který má zásadní vliv na socializaci osobnosti.

V souvislosti s osobní autonomií je nezbytné zmínit rodičovskou autonomii. V dnešní době rozlišujeme dvě koncepce rodičovské autonomie, a to tradiční a liberální. Tradiční koncepce se zaměřuje na práva a povinnosti přenášet na dítě hodnoty, přičemž rodiče mohou vymezovat dítěti hodnoty a postoje společnosti, se kterými sami nesouhlasí. Tato koncepce se vyznačuje rodinnou soudržností. Liberální koncepce se míní, že rodiče se vyhnou ovlivňování dítěte při jeho volbě hodnot. Rodiče nechávají zcela na dítěti, jaké hodnoty si vybere, a to bez omezení. (Možný, 2006, s. 153 - 155)

S pojmem rodina souvisí také komplementarita, kterou si můžeme vysvětlit vzájemnou slučitelností příslušníků rodiny. Tito členové sdílí své potřeby, vlastnosti a schopnosti. Dělíme je na pozitivní a negativní. (Sobotková, 2001, s. 37)

Dále považujeme za nezbytné zmínit pojem struktura a konstelace rodiny. Hovoříme-li o struktuře rodiny, máme na mysli osoby, které do ní patří, z nichž je složena. Členové rodiny v ní plní svou funkci a úlohy (Říčan, 2013, s. 61). Plaňava (2000, s. 74 - 75) zmiňuje také strukturu rodiny, pod kterou zahrnuje uspořádání členů rodiny, jejich vzájemné vazby a vztahy, pozice v rodině. Souvisí s organizovaností a hierarchizací rodiny, ale také s rozdělením kompetencí mezi jednotlivé členy. Spadají sem také jednotlivá práva a povinnosti členů, mezi něž patří pečovatelské a výchovné úkoly. Dále Plaňava klade důraz na

emoční a citovou kvalitu, se kterou úzce souvisí intimita. Členové rodiny jsou si navzájem blízcí, projevují si zájem, podporu a vřelost.

O tom, jak je rodina uspořádána, hovoříme jako o konstelaci rodiny. Toto uspořádání se vyznačuje osobnostními charakteristikami členů rodiny, jejich emoční vzdáleností, pozicí v rodině a mnohými dalšími faktory. (Sobotková, 2001, s. 37)

Sociální neboli vztahová síť rodiny zahrnuje širší rodinu a blízké přátele rodiny, kteří v této skupině zaujímají významnou úlohu. Členové tak k sobě mají určitý vztah o různé síle a kvalitě. (Říčan, 2013, s. 62)

Říčan (2013, s. 60 - 61) uvádí, že rodina je prostorem pravdivosti, otevřenosti a vzájemnosti, což je jejím základem. V rodině jsou důležité pevné vazby a je vymezena jasnými hranicemi.

K rodině nepochybně také patří pojem rodič. Matějček (2013, s. 16) chápe rodiče jako osoby, kteří dítěti projevují mateřské či otcovské chování, a není tedy podstatné, zda se jedná o biologické rodiče. Význačným rysem osobnosti rodiče je autorita. Jedná se o přirozenou převahu osobnosti, která je vychovávaným uznávána a přijímána jako určitá podpora. Pro dítě autorita vyjadřuje opěrný bod v době, kdy se cítí nejisté v neznámém a nebezpečném světě. Ničitelem autority je výchovná nedůslednost, a to především v užívání odměn a trestů. (Matějček, 2015, s. 49)

Rodičovská role rodičům přináší potěšení. Snaží se svému dítěti zajistit samostatný život, od čehož se odvíjí jejich chování. Ve většině případů se snaží rodiče promítat své představy právě do svých dětí. (Mertin, 2011, s. 25)

Říčan (2013, s. 64) popisuje vztah rodiče-dítě, ve kterém rodiče své děti vedou, ovlivňují a usměrňují. Nejedná se však o jednostranný vztah, rovněž děti působí na své rodiče. Podstatným rysem osobnosti vychovatele, tedy v našem případě rodiče, je autorita. Autorita rodičů představuje pro dítě pevné vedení a oporu, kterou potřebuje. (Matějček, 2015, s. 49)

Pro to, aby se posílil vztah rodič – dítě, je žádoucí dítěti poskytovat to, co zrovna potřebuje pro svůj rozvoj. Je třeba se dětem naplno věnovat. Pro jeho rozvoj je podnětné pozorovat své rodiče při určitém chování či jednání, dítě potřebuje vidět rodinný život. Dalším důležitým předpokladem je citlivost ve vnímání osobních dispozic dětí, na které rodič adekvátně situaci reaguje a podněcuje tak jeho vývoj. (Mertin, 2011, s. 28 – 29)

1.1 Dělení rodiny

Rodinu lze rozdělit na **výchozí** a **zakládanou**. Výchozí rodinou rozumíme rodinu, kde se jedinec narodil, a rodinou zakládanou rozumíme rodinu, kterou jedinec vytváří, neboli zakládá. Mezi sociálně psychologické problémy výchozí a zakládané rodiny patří konflikt životních stylů rodin partnerů a transfer stylu interakcí. Hovoříme-li o konfliktu životních stylů rodiny partnerů, kde se projevuje vliv výchovných stylů výchozí rodiny a nastává tak nesoulad, který se projevuje nejednotou výchovou. Co se týče transferu stylu interakcí, tento ovlivňuje utváření vztahů dítěte vně i mimo rodinu i do budoucna. (Řezáč, 1998, s. 192 – 193)

Dále můžeme rodinu dělit na nukleární a širší. Do **nukleární rodiny** se řadí rodiče a jejich potomci. Úlohou rodičů je své děti vychovávat, pečovat o ně, živit je. Hovoříme-li o širší rodině, jedná se o rodiče, děti a další příbuzné, kterými jsou prarodiče, strýcové, tety, bratřenci a sestřenice. Jedná se o členy, které spojuje příbuzenský vztah. (Říčan, 2013, s. 62) Rodina nukleární je dle Petruska (1996, s. 941) skupina členů rodiny, kteří tvoří společnou domácnost. Nukleární rodina je složena z rodičů a jejich dětí, ať už vlastních či adoptovaných. Jedná se o malou skupinu, kde jsou vytvořeny důvěrné a osobní kontakty, které jsou motivovány pudově a emočně. Nukleární rodinu také spojují společné zájmy.

Hovoříme-li o **širší rodině**, máme na mysli širší příbuzenstvo. Může se tedy jednat o nukleární rodinu a kupříkladu prarodiče. (Petrusek, 1996, s. 941)

1.2 Funkce rodiny

Hovoříme-li o fungování rodiny, máme na mysli být v patřičné činnosti, být schopen chodu a vykonávat něco, co je žádoucí a umožňuje tedy vykonávat určité úkoly či poslání systému, v našem případě rodiny (Plaňava, 2000, s. 23)

Singly (1999, s. 20) zdůrazňuje, že rodina postupně v dnešní době přichází o své funkce, které zastávají jiné instituce.

Nyní zmíníme dělení rodiny dle jednotlivých autorů v souvislosti s plněním funkcí členy rodiny. Kraus a Poláčková zmiňují funkční, afunkční a dysfunkční rodinu následovně. S tím, jak rodina plní své funkce, dělíme rodiny na funkční, afunkční a dysfunkční. Hovoříme-li o **rodině funkční**, jedná se o rodinu, která plní své funkce. V **afunkční rodině** do-

cháží chvílemi k poruchám funkcí, které nijak zásadněji nenarušují život rodiny a vývoj dítěte. Zmíníme-li **rodinu dysfunkční**, jedná se o rodinu, ve které dochází k vážnějším poruchám a k vnitřnímu rozkladu rodiny, a dochází také k narušení socializačního procesu dítěte. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 79) Sobotková (2001, s. 33) považuje za dysfunkční rodinu tu, která se projevuje alespoň u jednoho člena rodiny maladaptivním chováním. Dysfunkční rodina neguje či odmítá řešit své problémy, členové se navzájem obviňují, mají potíže s komunikací, nejsou zde vymezeny jasná pravidla a hranice.

Rodina musí ve svém působení zajišťovat spoustu činností a zabezpečit tak své členy, jak po hmotné stránce, tak po biologické, kulturní, socializační, apod. Rodina plní **biologicko-reprodukční funkci**. Jedná se o zajištění stabilní reprodukce a pro jedince tak má význam uspokojování biologických a sexuálních potřeb. Další, neméně důležitou funkcí, je **funkce sociálně-ekonomická**, která vnímá rodinu jako signifikantní prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. V souvislosti s touto funkcí souvisí účast členů rodiny na současném trhu, členové rodiny vykonávají určité povolání, zajišťují svou rodinu materiálními a finančními prostředky. O **socializačně-výchovné funkci** hovoříme ve spojitosti se socializací rodiny, kdy rodina připravuje své dítě na sociální život a učí jej chování v běžné společnosti. Důležitou funkcí rodiny v dnešní době je **sociálně-psychologická podpora**, která souvisí s příslušností členů k určité sociální skupině a citovou složkou, kdy každý člen rodiny touží být chápán a uznáván. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 79 - 82)

Mezi funkce rodiny dle Petruska (1996, s. 940 – 941) patří především reprodukce potomstva, výchova dětí, ale i přenos kulturních vzorců. Plaňava (2000, s. 74) taktéž zmiňuje reprodukci lidského rodu jako nepochybnou funkci rodiny, která zahrnuje početí, porod, ale i další poslání a činnosti, které pod pojmy produkce a reprodukce spadají.

V této kapitole jsme se zabývali pojmem rodina, zmínili jsme také pojem rodiče, rozdělili jsme si rodinu na funkční, afunkční a dysfunkční a popsali jsme jednotlivé funkce rodiny. Nyní se budeme zabývat definicí výchovy a výchovnými styly.

2 VÝCHOVA

Výše jsme si definovali pojem rodina. S rodinou je neodmyslitelně spjata výchova, která se od rodičů mající své potomky očekává. Vymežíme si proto pojem výchova, budeme se věnovat pojmům výchovné cíle, výchovné styly a výchovné prostředky.

Sociální pedagogika vnímá vymezení výchovy jako regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolčenšťování jedince, které probíhá v určitém konkrétním kulturně společenském systému. Výchova musí vystupovat z daných podmínek společnosti. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 41)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 262 – 263) popisuje výchovu jako zaměřené působení rodiče na dítě, kdy rodič jakožto vychovatel má stanoven určitý výchovný cíl, ke kterému chce dítě směřovat. K tomu, aby dosáhl svých výchovných cílů, používá výchovných prostředků. Mezi ně můžeme zařadit, odměny, tresty, vysvětlení, předvedení na určitém vzoru apod.

V širším smyslu můžeme výchovu chápat jako vzájemné působení mezi jednotlivci, přičemž při tomto působení dochází ke změně osobnosti. S tímto souvisí také názor, že i dítě může působit na své rodiče a svým způsobem jej také vychovává. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 263)

Výchova je dle Matějčka (2015, s. 27) rozmanitá, jedná se o vzájemný vztah mezi vychovatelem a dítětem.

Výchova je proces, který se podílí na formování každé osobnosti. Z pohledu společnosti je posláním výchovy nejenom kultivace daného jedince, ale také celé společnosti. Mezi funkce výchovy se řadí:

- translačně-transformační funkce
- komunikačně-kooperativní funkce
- socializační funkce
- kultivační funkce
- ekonomicko-kvalifikační funkce (Kraus a Poláčková, 2001, s. 41 - 42).

Příznačným znakem výchovy je zaměření, které určuje právě vychovatel, tedy rodič. Jedná se o představu, jaké změny v jednání dítěte by se měly dít, v jakých podobách by se chování mělo ustálit. Přesněji řečeno, jedná se o impulsy z prostředí, které jsou k takovému

záměru uváděny v činnost, nazýváme je pojmem výchovné prostředky. Možnými výchovnými prostředky mohou být odměny a tresty. (Matějček, 2015, s. 15 - 18)

Každý vychovatel pojímá výchovu odlišně a v konkrétní situaci by se každý zachoval jinak. Jednání rodičů ovlivňují mnohé faktory. Předně na jejich výchovné působení má vliv jejich momentální nálada a psychické rozpoložení, působí na ně i současná společenská situace. Nejpodstatnějším faktorem je celá osobnost rodiče, dále postoje k výchovným metodám a celková úroveň inteligence vychovatele, jeho životní filozofie a jeho schopnost citového prožívání. V neposlední řadě je výrazným činitelem výchovy tako dítě samo. (Matějček, 2015, s. 44 - 49)

Dle Rasera (2000, s. 15 - 21) je při výchově důležitý vztah mezi vychovatelem, tedy rodičem, a vychovávaným, dítětem. Trvalého vlivu v chování je možno dosáhnout v tomto vztahu interakcí, tedy kontaktem s vychovávaným.

Vývoj dítěte probíhá neustále, plynule a bez přerušení. Rodiče si často kladou otázku, od kdy mohou dítě vychovávat, kdy je na výchovu ten správný čas. (Matějček, 2000, s. 9 - 10)

Děti nejsou pouze nečinnými objekty ve výchovném působení, reagují na nároky rodičů, na jejich chování, čímž působí na jejich další chování. Rodič si tak může vzít z chování dítěte zpětnou vazbu. (Čáp, 1996, s. 169)

„Dítě je svým prostředím nejen ovlivňováno a formováno, ale samo do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si jej utváří a přetváří. Je vychováváno a samo „vychovává“.“ (Matějček, 2015, s. 21)

Hovoříme-li o porozumění ve výchově, jedná se o porozumění vztahu mezi vychovatelem a rodičem. Nejedná se o jednostranné působení, jde o vztah, který je založen na vzájemnosti a oboustrannosti. Mnozí se domnívají, že správný vztah je určen tím, že vychovatel vysílá výchovné podněty a je tedy aktivním prvkem, a dítě pouze akceptuje výchovné působení rodiče, které pasivně přijímá. Je důležité uvědomit si, že vychovávaný pouze nepřijímá podněty z prostředí, ale do svého prostředí zasahuje a svým způsobem jej mění. (Matějček, 2015, s. 21)

Výchova není jediným činitelem, který na dítě působí. Nutno podotknout, že velký vliv na osobnost, chování a jednání jedince, tedy v tomto případě dítěte, má nepochybně prostředí, a to hmotné i společenské. (Matějček, 2015, s. 15)

Ve výchově je důležité, aby dítě získalo nezávislost a samostatnost. Tohoto lze dosáhnout právě vymezováním a upevňováním hranic. Hranice by dítě měly chránit v morálních a vztahových záležitostech. Hranice dané realitou představují meze (Cloud a Townsend, 2007, s. 162 – 163)

Ve výchově je nutné se vyhnout vyhrožování. Hrozby většinou vyjadřují záměr rodičů dítě potrestat určitým způsobem, ale neučiní to a dítě se tak naučí nejen nevěřit hrozbám, ale také svým rodičům. (Severe, 2000, s. 82 - 83)

K výchově neodmyslitelně patří důslednost, díky které je si dítě vědomo, že pokud rodič něco řekne, splní se to. Důslednost je tak důležitá nejen ve vztahu rodič – dítě, ale i ve vztahu rodič – rodič. V mnohých situacích nastává, že jeden rodič se ve výchovné situaci zachová přísněji než druhý. Je proto důležité, aby rodiče měli k výchově stejný přístup navzájem. Důslednost je proto často považována jako nejdůležitější prvek ve výchově dítěte. Nedůsledné jednání rodiče vyvolává v dítě pocitu nejistoty a zmatenosti. (Severe, 2000, s. 85 - 92)

Mnozí rodiče si myslí, že donutit dítě k určitému žádoucímu chování vede ke kázni a správné výchově dítěte. Mnohem důležitější je však nastavit ve výchově spolupráci s dítětem, aby se svobodně rozhodovalo. Pro dítě je takové chování smysluplné a srozumitelné. Rodič by měl dát dítěti prostor k samostatnému rozhodování, zvláště jedná-li se o dospívajícího. Dospívající dítě je třeba učit samostatnosti. Někteří rodiče se vyhýbají dávat dětem prostor k sebevyjádření a prostor k rozhodování. Mnohé děti poté rodiči vyčítají to, že jim nevěří. (Severe, 2000, s. 24 - 26)

Kázeň je neodmyslitelně spjata s pojmem výchova. Nemělo by se jednat o negativní vymezení pojmu kázeň. Kázeň by měla umožnit společně s výchovou prostor k poučení. (Severe, 2000, s. 25)

Vaničková (2004, s. 22 - 23) popisuje dva typy výchovy. První je výchova **autoritativní**, neboli tvrdá. Tato výchova často vede k selhání, protože rodiče často užili trest v okamžiku, kdy se na dítě zlobili. Použití trestu nebylo dítěti vysvětleno, rodiče často nevnímali prožitek pocitu viny na straně dítěte. Podobné důsledky měla také **antiautoritativní** výchova neboli volná výchova. Při tomto způsobu výchovy se rodiče snaží nevnímat drobné opakující se prohřešky svých dětí, svým dětem tolerují a ustupují před jejich požadavky. Toto vedlo ke ztrátě potřebných hranic ve výchově. Zásadním výchovným pravidlem jsou přesně vymezené hranice a důslednost.

U dětí s volnou výchovou se také projevuje nejistota v touze po individualitě a po síle. Nedostatek sebeúcty, který s touto výchovou úzce souvisí, vede děti k nerespektování sebe a druhých. Děti pocítují, že nic neumí, cítí se nekompetentní, mají obtíže s rozhodováním a přebíráním zodpovědnosti. (Rogge, 2000, s. 50 - 51)

Čáp (1996, s. 151) zmiňuje jeho model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinace. Ve vztahu k dítěti rozlišuje čtyři skupiny projevů rodičů, kterými jsou kladný a záporný komponent výchovy, komponent požadavků a komponent volnosti.

Někteří rodiče nejsou dostatečně vybaveni kompetencemi na výchovu dítěte. Jedná se o rodiny, ve které jsou potíže s komunikací, ve které se vyskytuje emocionální chlad, ve které dochází k podněcování nebo naopak k přeceňování dítěte. Dále v rodině, kde nejsou přesně stanoveny pravidla výchovy a chybí zde důslednost a kontrola těchto pravidel, v rodině, kde je dítě ze selhání trestáno, s nedostatkem sociálních kompetencí, apod. (Vaníčková, 2004, s. 23)

Dospělý je často ovlivňován zkušenostmi s výchovou, které sám v rodině jako dítě zažil. Často rodič považuje za jedinou tu formu výchovy, která byla běžná v jeho rodině. Rodič napodobuje tuto výchovu bezděčně a nevědomě. Někdy naopak rodič bere výchovu svých rodičů jako negativní model, snaží se proto vychovávat své dítě jinak. Dochází tak k tomu, že rodič zažil autokratickou výchovu, ale on sám vychovává dítě liberálně. (Čáp, 1996, s. 168 - 169)

2.1 Způsob výchovy

Způsob výchovy v rodině zůstává relativně stálý. Pravdou je, že s měnící se situací se může zasahovat také do způsobů výchovy. V rodině se mění ekonomické i bytové podmínky, zralost rodičů, jejich vztahy k sobě navzájem. Tyto vlivy mohou mít dopad na chování k dítěti. (Čáp, 1996, s. 169) Při výchově dětí je třeba se zaměřit také na chování rodičů, protože dítě kopíruje jejich chování (Severe, 2000, s. 28 - 30).

Způsobem výchovy rozumíme interakci a komunikaci rodičů s dítětem. Rodiče si volí způsob užití výchovných prostředků, postupů a metod. Způsob výchovy znázorňuje to podstatné, co působí na volbu prostředků a postupů. Ve výchově je zásadní emoční vztah k dítěti a ráz výchovného řízení. (Čáp, 1996, s. 135)

Způsob výchovy ovlivňují tři skupiny předpokladů, kterými jsou osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících, vlastnosti a zkušenosti dětí, které jsou vychovávány, jejich chování a působení na dospělé, kteří je vychovávají, a v neposlední řadě společenskohistorické podmínky od ekonomických a kulturních až po výchovné tradice země, doby, rodiny, školy atd. (Čáp, 1996, s. 167 - 168)

To, jakým způsobem dítě vychováváme, je ovlivněno rodičovskými postoji, které se vyvíjejí dlouhou dobu. Rodičovské postoje jsou ovlivňovány vlastní rodinou, tedy zkušenostmi s rodiči či osobami, které je vychovávali, v případě náhradní rodiny. (Matějček, 2000, s. 10 - 11)

2.2 Výchovné cíle

Pojmem výchova se obvykle rozumí záměrné působení dospělých na děti, které míří k jasnému cíli, s použitím výchovných prostředků a metod. Dítě nevychovávat pouze rodiče, na dítě záměrně působí také pedagogové, výchovné zařízení, ale také masmédiá a organizace zaměřující se na mládež. Pro výchovu je důležité také to, jak děti přijímají své rodiče, jak vnímají požadavky, které jsou na ně kladeny, zda ony samy se snaží něčemu naučit či rozvinout v sobě určité vlastnosti. (Čáp, 1996, s. 13 - 14)

Výchovné cíle si rodiče při výchově dítěte vybírají s ohledem na vlastní hodnotový systém a předpoklady, které každé dítě má. Co se týká hodnotového systému, jedná se o hodnoty, které byly preferovány v rodině, ve které rodič sám vyrůstal a byl vychováván. Hovoříme-li o předpokladech na straně dítěte, máme na mysli dosaženou rozumovou, emocionální a sociální zralost, osvojené dovednosti a schopnosti a také zájmy, talenty a temperamentové osobitosti dítěte. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 263)

Výchovné cíle by měly být stanovovány na základě následujících zásad:

- zásada zralosti
- zásada kontinuity
- zásada individualizace. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 263)

Aby si dítě mohlo osvojit určité návyky a mravní hodnoty, je potřeba jej vychovávat záměrně, cílevědomě a promyšleně. Svým způsobem chování rodiče na dítě působí a často takové jednání pro dítě představuje odměnu nebo trest. Rodiče svým chováním na dítě působí také jako vzor, např. tím, jak se k sobě chovají navzájem. Jedná se tak o formu spon-

tánního chování, neboť některé tyto vlivy si rodiče při výchově neuvědomují. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 268 - 269)

2.3 Výchovné styly

To, jakým způsobem rodič své dítě vychovává a vede, nám umožňuje výchovu rozdělit na následující styly ve výchově.

Langmeier (2006, s. 269) zdůrazňuje tři typy staršího rozdělení výchovných stylů:

1. **autoritativní výchovný styl** - autoritativní výchovný styl zdůrazňuje bezpodmínečnou poslušnost. Rodiče trvají na podřízení autoritě a uposlechnutí všech zákazů a příkazů bez předchozích diskuzí.
2. **liberální výchovný styl** – liberální styl zdůrazňuje volnost dítěte, aniž by jej rodiče omezovali v jeho vlastní aktivitě.
3. **demokratický výchovný styl** – demokratický styl klade důraz na respektování dítěte, jeho samostatnost. Rodiče se snaží o to, aby dítě samo o sobě rozhodovalo vzhledem k věku a předpokládaným následkům jednání. Dítě si musí být vědomo své odpovědnosti vůči druhým. V tomto výchovném stylu jsou rodiče považováni za partnery dítěte. Demokratická výchova zdůrazňuje společně nalezené přijatelné řešení konfliktu nebo jednání.

Mezi nevhodné styly výchovy spadá:

1. **výchova rozmazlující** – rodič plní každé přání dítěte
2. **výchova zavrhuující** – rodič své dítě odmítá a zdůrazňuje nedostatek kázně u dítěte
3. **výchova nadměrně ochraňující** – jedná se o hyperprotektivní výchovu, kdy rodič nadměrně chrání své dítě před všemi riziky
4. **výchova perfekcionistická** – rodič se snaží o dokonalost a perfektní výsledky svého dítěte, které převyšují individuální schopnosti dítěte
5. **výchova nedůsledná** – rodič je ve své výchově nedůsledný, někdy přehnaně přísný, jindy povolný. Často se jedná o rozdíly ve výchově mezi oběma rodiči, kdy jeden je přísný, druhý naopak dítěti povoluje veškeré činnosti.
6. **výchova zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující** – výchova, kdy rodič ohrožuje vývoj dítěte

(Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 270)

Se zajímavou teorií přišli Deci a Ryan, kteří hovoří o autodeterminační teorii, kterou vztahují na více oblastí lidského života. Jednou z nich jsou právě výchovné styly úzce související se nastavováním hranic a pravidel ve výchově. Deci a Ryan (2000, s. 227) hovoří o autodeterminační teorii, která je chápána jako teorie lidské motivace, která je spjata s chováním a fungováním jedince. Autodeterminační teorie se zabývá kontrolovaným chováním, autonomním a lhostejným chováním.

Tuto autodeterminační teorii lze vztáhnout také na způsob jednání rodičů na určité chování dítěte. Deci a Ryan (2000, s. 241) hovoří o osobách, které mohou být orientovány na kontrolu, autonomii nebo se jedná o jedince, kteří jsou nezúčastnění. Hovoříme-li o jedincích, kteří jsou orientováni na kontrolu, znamená to, že vyžadují kontrolu a plnění pokynů týkající se chování. Jedinci, kteří jsou orientováni na autonomii, vyžadují regulaci chování založenou na zájmech a podpoře. Lidé, které Deci a Ryan popisuje jako nezúčastněné či lhostejné, lze popsat jako jedince, kteří jsou demotivováni, vyhýbají se záměrnému jednání, nezajímají se o dění kolem.

Deci a Ryan (© 2016) rovněž popisují autonomního jedince jako někoho, kdo je vnitřně motivovaný, a je schopen přijmout větší zodpovědnost za své jednání. Naopak člověk, který je orientovaný na kontrolu, vyžaduje řízení pomocí neustálé kontroly. Člověk orientovaný na lhostejnost nebo volnost zastává názor, že nemůže nijak ovlivnit jednání druhých, vše záleží jen na náhodě. Takový jedinec se nesnaží nikoho ovlivňovat, hůře se vyrovnává se změnami a požadavky.

2.4 Výchovné prostředky

Matějček zdůrazňuje, že je třeba, aby výchovné prostředky byly pro vychovávaného srozumitelné a jasné. Rovněž je nutné se vyvarovat opakování se užívání výchovných prostředků, a to nepostupovat v řešení výchovných situací vždy stejným způsobem. (Matějček, 2015, s. 75 - 77)

S přibývajícím věkem dítěte je nutno brát na zřetel, že výchovné prostředky, které jsou vázány na tělesné pocity, nejsou tak účinné jako výchovné prostředky vázané na duševní povahu. Tedy ocenění či pochvala, nebo výčitky či domluvy, nabývají na významu. (Matějček, 2015, s. 74)

Při výchově a používání odměn a trestů je nutné dbát na důslednost, která je výchovném procesu nezbytná. V případech, kdy vzniká nejednotnost a nedůslednost a rozpor mezi dvěma výchovnými prostředky se u dítěte nemůže dobře vytvořit představa spravedlnosti a jasných normách v chování. (Matějček, 2015, s. 80 - 81)

Na důslednost ve výchově se zaměřuje také Kast-Zahn (2007, s. 53 - 54), která uvádí, že důslednost je závislá na předpokladu, že dítě skutečně ví, co smí a co už ne. Musí mít tedy vymezená jasná pravidla a hranice. V případě, že dítě neuposlechne, je nutné z jeho chování vyvodit přirozené důsledky, které následují po nežádoucím chování. Je vhodné, aby rodiče byli na pravidlech domluveni a jednali ve shodě.

Rodiče odjakživa užívají ve výchově dvou nástrojů – odměn a trestů. Odměny využívají tehdy, chtějí-li odměnit jednání dítěte, které považují za přijatelné, trestů využívají tehdy, chtějí-li, aby dítě zanechalo určitého chování. (Říčan, 2013, s. 25)

Mezi výchovné prostředky a metody, které rodiče používají, patří kladení požadavků, s čímž souvisí také dohled nad jejich plněním, vysvětlování, odměny a tresty či využití osobního příkladu, apod. (Čáp, 1996, s. 135)

2.4.1 Odměny

Severe (2000, s. 44) ve výchově vzpomíná důležitost odměn, které by však měly být ve výchově používány opatrně a v souvislosti s dobrým chováním.

Odměny rodiče užívají tehdy, dodržuje-li dítě své povinnosti a řídí se pravidly. Takové chování dítěte je důležité odměnit pochvalou, uznáním či podporou. (Kast-Zahn, 2008, s. 137)

Odměnami Langmeier a Krejčířová (2006, s. 264) rozumí jak hmotné odměny, tedy hračky či sladkosti, ale především sociální hodnoty. Sociálními hodnotami rozumí pochvalu, uznání, pohlazení, apod. Odměny by měly být poskytovány důsledně a po žádoucím chování dítěte. Také Dobson (1997, s. 61) zdůrazňuje, že by odměna měla být použita následně po žádoucím chování dítěte. Rodiče se tak často dopouštějí chyby, pokud dítěti slíbují odměnu, která není okamžitá.

Jako stimulace pro žádoucí chování však nemusí sloužit pouze věc materiální povahy. Stimulací se pro dítě může stát také chvála či objetí. (Dobson, 1997, s. 69)

Rodiče odměňují své děti různými způsoby, něžným objetím, laskavým hlasem, pochvalou, ale i sladkostmi, penězi a předměty, jakými jsou hračky. Mnozí vychovatelé si neuvědomují, že pro dítě je skutečnou odměnou to, co za odměnu považují ony samy, čeho si cení. Odměnou pro dítě může být také společná činnost s rodiči, například výlet nebo užitečná „práce“, kterou ocení celá rodina a dítě se tak bude cítit důležitým. Odměna by měla následovat co nejdříve po chování či jednání dítěte, které rodič očekává a je pro něj žádoucí. (Říčan, 2013, s. 26 - 29)

2.4.2 Tresty, zákazy

Pod pojmem trest si každý z nás vybaví pohrůžku či jinou formu fyzického potrestání. Matějček uvádí, že co je trestem pro jedno dítě, nemusí být trestem pro to druhé. Je nutné uvědomit si, že hovoříme-li o trestu, nejedná se o něco, co si vychovatel jako trest zvolil, ale je důležité uvědomit si, že je to něco, co vychovávaný jako trest prožívá. Při trestu dítě zažívá nepříjemné pocity tísně, zahanbení a ponížení. Odměnou je opět něco, co dítě za odměnu považuje, a ta se váže s příjemnými pocity uspokojení, které bychom si chtěli udržet co nejdéle. (Matějček 2015, s. 29 - 30)

Rodiče chtějí svým trestáním dosáhnout u dítěte zamezení jeho nežádoucího chování a naučit ho chování žádanému. (Říčan, 2013, s. 32)

Za trest je možno považovat u menších dětí zvýšení hlasu a hrozba „ne-ne“ nebo „tytyty“, u těch starších pak výtky, pokárání, hubování, kázání, okřiknutí, napomenutí, zahanbení a ponížení, nadávky, ironické poznámky. Dále jsou trestem zákazy, omezení, práce za trest a v neposlední řadě také fyzické tresty. Zjednodušeně lze říci, že jakýkoli projev nespokojenosti či nevole, kterým vychovatel u dítěte způsobí nepříjemné pocity, je myšleno trestem. (Říčan, 2013, s. 31 - 32)

Mezi tresty řadíme tělesné tresty, okřiknutí, výhrůžky, kárání, zákazy činností, které jsou pro děti zajímavé, a ignorování dítěte, které nazýváme time-out. Tresty jsou v některých případech ve výchově žádoucí, ovšem je nutné se zamyslet na negativní následky trestů. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 264 - 265)

Tresty, ať už typu zákazů televize, mobilních telefonů či her, nebo fyzických trestů, vedou k usměrnění chování dítěte, ovšem pouze v určitém okamžiku. Tyto prostředky vedou

k negativním prožitkům, děti se stávají uzavřenými a úzkostlivými. Děti porozumí potrestání, ale nikoliv důvodu trestu. (Vaničková, 2004, s. 23)

Mnozí rodiče vidí v trestu jediný možný nápravný prostředek (Matějček, 2015, s. 11). Tělesné tresty jsou používány v případě, že je člověk bezradný. Často tresty nesouvisí s porušeným pravidlem. (Vaničková, 2004, s. 37 - 38)

Trestají-li rodiče, využívají při tom odepírání něčeho milého, častým takovým příkladem je domácí vězení. Dalším možným trestem je práce za trest, která většinou v rukou vychovatelů ztrácí svůj výchovný smysl. Práci za trest je vhodné využít tehdy, má-li dítě práci napravit nějakou škodu, kterou způsobilo. (Matějček, 2015, s. 84 - 85)

Rodiče své děti trestají především za chování dítěte, které je v rozporu s jejich příkazy, vyjadřuje-li dítě vůči něčemu odpor, odmlouvá, poškozují věci, projevuje se agresivně vůči svému okolí. Děti jsou trestány rovněž za zanedbávání svých školních a domácích povinností, za lhaní, pozdní příchody domů a za experimentování nebo užívání návykových látek. (Říčan, 2013, s. 32)

Mnozí rodiče zastávají názor, že fyzickými tresty stanovují dětem hranice a posilují tak svou autoritu. Ve skutečnosti fyzické trestání v dětech podporuje pocity strachu a bezmocnosti, autorita vychovatele je při fyzickém trestání oslabována. V poslední době se v rodinách objevuje namísto trestání fyzického také trestání psychické, a to v podobě odírání lásky a verbálních trestů. Takové jednání zanechává v dětech smutek a nejistotu. (Rogge, 2000, s. 114 – 115)

Fyzické trestání podněcuje nežádoucí formy chování, narušuje emoční vztah mezi dospělým a dítětem, fyzické tresty také vedou k ponižování dítěte a následně negativně působí na sebehodnocení dítěte. Fyzické trestání podněcuje agresivitu v dítěti. (Čáp, 1996, s. 138)

Tělesný trest je obvykle spojován s autoritativní výchovou, jejíž hlavní nepsanou zásadou je přísnost ve výchově, která je nezbytně nutná k výchově slušného člověka a k tomuto je tělesný trest nevyhnutelný. Je však důležité si uvědomit, že tělesný trest dítě nevychovává, Trest považuje Říčan (2013, s. 30 – 31) za poslední možný výchovný prostředek. V případě zbytečného a nevhodného trestání ve výchově rodič způsobí nenapravitelné škody. Trest je nepříjemnost, kterou vychovatel, tedy rodič, způsobuje dítěti v případě, že porušilo zákaz nebo neučinilo něco, co mělo.

Rodiče by měli mít na mysli, že užívání tělesného trestu může vést k týrání dítěte a k újmě na zdraví. Přísné tresty také mohou vést k negativnímu vzoru, který může vést k budoucímu agresivnímu chování dítěte. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 266 - 267)

Matějček (2015, s. 36 – 42) zmiňuje, že trest má tři funkce. Jedná se o napravení škody, zabránění opakování nevhodného chování a zbavení pocitu viny. Zjednodušeně lze říci, že první funkcí, kterou je napravení škody, částečně podporuje vytváření pojmu spravedlnosti. Tedy příčina si nese logický důsledek. Hovoříme-li o zabránění opakování nevhodného chování, jde o to, že potrestání dítěte ovlivní jeho rozhodování a případné opakování nevhodného chování v budoucnosti. Tato funkce tedy předpokládá, že dítě si z trestu vezme ponaučení. Třetí funkcí je zbavení pocitu viny. Dítě si je vědomo svého přestupku a pociťuje vinu, trápí se, není proto vhodné nechat dítě zažívat tento pocit. Pokud se tedy rodiče uchylují k trestání, nesmí zapomínat na to, že i v trestu musí být projevem osobní vztah k dítěti.

Mezi negativní následky trestu řadíme strach a úzkost, které vedou k rozvoji nežádoucích rysů dítěte. Strach a úzkost mohou mít také za následek somatizaci, vzdorovitost a negativní jednání dítěte. Dalším negativním důsledkem trestu je potlačení nežádoucího chování, kdy však dítě nechápe, co správného má udělat. U mnohých dětí také vede trest k vyhýbání se odhalení a dítě se tak uchyluje ke lhaní a podvodům. Nejzásadnějším negativním následkem je vyhýbání se dítěte osobě, která jej trestá, což vede k budování negativního vztahu k vychovateli. Trest, který je často opakovaný, ztrácí po čase svou účinnost a vede k navyknutí dítěte na užití tresty. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 265 - 266)

V případě, že vychovatel užívá příliš silných trestů, vede to u dětí k útlumu a pasivitě, děti se projevují vzdorovitě, touží po pomstě. (Matějček, 2015, s. 78)

Říčan (2013, s. 32 – 37) ve své knize vymezuje dvanáct pravidel trestání:

1. Trest musí být pro dítě srozumitelný. Dítě by mělo vědět, proč je potrestáno.
2. Trestání by mělo mít předem stanovená pravidla, aby dítěti bylo zcela jasné, jaké jsou jeho povinnosti. S tímto souvisí také vymezení trestu, například trvání domácího vězení.
3. Trest by měl být spravedlivý. Rodiče by si měli být jisti, že netrestají dítě, které něco nesplnilo nebo nezvládlo, protože na to nestačilo svými silami. U dětí jinak může vznikat nepříjemný pocit křivdy.

4. Trest by měl být přiměřený. Trestají-li rodiče přísně, může jejich jednání vést k pasivitě či vzdoru ze strany dítěte.
5. Trest musí být správně načasovaný, respektive následně po nepřijatelném jednání nebo chování.
6. Trest musí být přesně vymezený, aby dítě vědělo, v čem jeho trest spočívá.
7. Trest by měl být logický. Z chování dítěte by měly být vyvozeny logické důsledky.
8. Při trestání by měli rodiče respektovat individualitu každého dítěte. Každé dítě reaguje na různý trest jinak.
9. Rodiče musí při trestání respektovat vývojové výkyvy a psychický stav dítěte.
10. Rodiče si musí uvědomovat vlastní motivy a city.
11. Při trestání dítě musí vědět, že jej rodič trestá nerad, rodič a dítě by měli mít mezi sebou milující vztah.
12. Rodiče musí umět dítěti odpouštět a prominout trest, měli by mít jasno ve svých pocitech.

Severe (2000, s. 114) hovoří o konstruktivním využívání zákazů ve výchově. Dle Severa jsou zákazy vhodným trestem, který značí omezenou ztrátu možnosti využívat jistých výhod.

Prožije-li si dítě provinění, následné potrestání a odpuštění vychovatele, může to posílit vzájemný vztah mezi rodičem a dítětem a upevnit sebevědomí. Dítěti musí být však jasno, že jej rodič má rád a trest je pro něj oprávněný. (Říčan, 2013, s. 37)

2.4.3 Kladná zpětná vazba, pochvala a vnitřní motivace

Ve výchově rodiče neužívají pouze odměn, trestů a zákazů. Dalšími výchovnými prostředky jsou například kladná zpětná vazba, pochvala a vnitřní motivace.

Severe (2000, s. 38 - 39) zdůrazňuje ve výchově používání kladné zpětné vazby, která rodiči poskytne nástroj pro zlepšování chování a budování sebeúcty u svého dítěte. Kladnou zpětnou vazbu lze při výchově použít dvěma způsoby, a to k upevnění žádoucího chování, a k redukci chování nežádoucího, tedy využít ji při oslabení nesprávného chování. V případě, že dítě se projevuje žádoucím chováním, je nutné jej povzbudit nebo pochválit. V opačném případě by rodiče měli nahrazovat nesprávné návyky svých dětí žádoucím chováním, aby zlozvyk nahradilo.

Při pochvalě dítěte je nutné být konkrétní. Chválit se má jednání dítěte, nikoliv samotné dítě. Ve výchově je důležité povzbuzení dítěte, které vede k motivaci a k růstu jeho sebevědomí. (Severe, 2000, s. 41)

Říčan (2013, s. 29 – 30) vymezuje sedm pravidel pochvaly:

1. Dítě by mělo být více chváleno než káráno či kritizováno.
2. Každá pochvala by měla být opodstatněná, dítě by nemělo být chváleno z povinnosti.
3. Pochvala by měla být konkrétní a měla by tedy poukazovat na detaily. Obvyklá pochvala vzbuzuje v dítěti nezájem.
4. Dítě by nemělo být chváleno za výkon, ale za snahu, kterou při jednání projevilo.
5. Zásadní je forma pochvaly, která závisí na okolnostech a individualitě dítěte.
6. Rodič by měl při pochvalě vést dítě k tomu, aby se naučilo chválit sebe samo, a vedl ho tak k utváření sebevědomí.
7. Pochvalou by vychovatelé neměli vést děti k přehnané soutěživosti.

Říčan (2013, s. 42 - 46) vymezuje po odměnách a trestech také vnitřní motivaci. Pokud je dítě vnitřně motivováno, dělá to, co je potřeba, snaží se o rozumné a správné jednání. V tomto případě je úloha rodičů především být dítěti vzorem, vytvořit mu takové podmínky, při kterém se bude moci svobodně rozvíjet. Aby rodič docílil takového jednání dítěte, je podstatné, aby mu poskytoval příležitosti k takovému jednání, skýtal mu vhodný vzor, který jej nasměruje správným směrem. Rodič by měl dítěti ukázat smysl jeho jednání, které mu pomůže docílit žádaných výsledků. Dalšími úlohami rodičů při rozvíjení vnitřní motivace je poskytování volby, která spočívá ve výběru toho, co dítě baví, co dělá s radostí, a využití soutěživosti. Pro děti je rovněž důležité poskytnout jim dostatek samostatnosti, ale naučit je také spolupracovat s ostatními a pomoci druhým. Dětem by měla být stanovována pravidla, dle kterých se řídí a na tvorbě kterých se samo podílelo. Rodiče by měli dítěti poskytovat také zpětnou vazbu.

Jak jsme se mohli přesvědčit, výchova ovlivňuje osobnost dítěte do budoucna. Je proto důležité, promyslet si výchovné cíle, kterých chceme ve výchově dosáhnout, prostřednictvím jakých výchovných prostředků, neboť toto ovlivňuje celý budoucí život našich potomků.

K výchově neodmyslitelně také patří vymezování hranic a pravidel, která určují dětem meze, které mohou a nemohou překročit. V následující kapitole se proto věnujeme nejen

stanovováním hranic dětem, ale také jejich překračování a možným důsledkům benevolentně nastavených hranic.

3 HRANICE VE VÝCHOVĚ

Hranice jsou neodmyslitelnou součástí svobodného jednání, stávají se z nich orientační body. Je nutné dítěti poskytnout dostatek možností se svobodně rozvíjet v interakci s okolím. (Wildová, 2010, s. 54 – 55) Hauser (2012, s. 147) uvádí, že stanovování hranic je vlastně nový pojem pro kázeň a řád. Úkolem rodičů ve výchově dítěte je naučit je respektu (Hauser, 2012, s. 166).

Ve výchově je nezbytné si stanovovat hranice a pravidla, která budou smysluplná. V případě, že dítě chápe vymezené hranice, ví, co od něj rodiče očekávají a brzy se je naučí respektovat a dodržovat. Pokud dítě hranice respektuje, je nutné se jich držet. Měla by se jimi řídit celá rodina. (Kast-Zahn, 2008, s. 93)

Také Wildová (2010, s. 38 - 40) zdůrazňuje, že hranice skýtají dětem jistotu a bezpečí. Hranice mají dětem nabídnout ochranu a uvolněné prostředí.

Rogge hovoří ve své knize o důležitosti stanovování hranic. Jsou-li dětem vymezovány hranice, jasně jim rodiče dávají najevo, kam až mohou ve svém chování či jednání zajít. Děti zkoušejí testovat spolehlivost norem a hodnot nastavených rodiči. Překračování hranic dle Roggeho svědčí o nutnosti popřemýšlet o změně pravidel či mezí ve výchově. Rodiče by měli do stanovování hranic více zapojovat samotné dítě, kterého se týkají. Děti překračují vymezené meze především proto, aby ukázaly sebevyjádření, své postavení v rodině či ve skupině, nebo aby představily svou momentální psychosociální situaci. (2000, s. 56)

Je důležité stanovit dětem taková pravidla, která podpoří a rozvinou jejich schopnosti, a zároveň nebudou zatěžovat a omezovat jejich osobitost. (Kast-Zahn, 2008, s. 30)

Pravidla, která jsou v rodině nastavena, se nemění dle nálady rodičů, ale jsou pevná, logická a pro děti srozumitelná. Po čase si dítě na základě zkušeností bude schopné vydedukovat možné důsledky svého chování. (Kast-Zahn, 2008, s. 30)

Pravidla chování jsou nezbytná v každé rodině, kde je vychováváno dítě. Při stanovování pravidel je třeba se zaměřit také na důsledky. Respektování pravidel by mělo být kontrolované, rodič by se měl tedy zaměřit na splnění úkolu a následnou odměnu. V případě, že dítě neuposlechne, dítě by mělo vědět, že přijdou negativní důsledky. Ty musejí být konkrétní, rozumné a vynutitelné. Vymezením pravidel chování rodič učí své dítě zodpovědnosti za své jednání. Jsou-li stanovena příliš vysoká očekávání, dítě ztratí sebedůvěru

a odvahu. Při stanovení příliš nízkých požadavků se může snadno stát, že toho dítě zneužije. (Severe, 2000, s. 57 - 59)

Rogge (2000, s. 93) zdůrazňuje, že vymezování hranic a pravidel nemá nic společného s trestáním a tresty jako takovými. Tresty se většinou dovolávají abstraktní morálky, jsou pro vychovávaného nátlakem a neslouží ke zlepšení či změně nežádoucího chování nebo překračování hranic. Tresty mohou být účinné, většinou však pouze krátkodobě a způsobují negativní postoje a chování.

Děti, které mají stanoveny hranice, jsou si jasně vědomy, kdo jsou, ví, jaká je jejich zodpovědnost, jsou schopny se rozhodovat. Dětem je tak dána možnost vzniku lásky, která je založena na svobodě. Děti budou schopné sebeovládání. (Cloud a Townsend, 1999, s. 13)

Dítě se cítí nejisté, pokud neví, za co má přijmout zodpovědnost a za co ji naopak přijímat nemusí. Dítě potřebuje vědět, co se od něj očekává. Pokud dítě vyrostе bez jasně stanovených hranic, není si jisté, za co má nést odpovědnost. Takové dítě se poté uchyluje k ovládnání druhých, samo nad sebou žádnou kontrolu nemá. Děti se s hranicemi nerodí, děti hranice získávají ze vztahů a výchovy. (Cloud a Townsend, 1999, s. 12 – 13)

Při vymezování hranic je důležité je jasně a srozumitelně formulovat. V případě, že je dítě začne porušovat, je nezbytné, aby jej na to rodiče upozornili a o pravidlu si pohovořili. (Kast-Zahn, 2008, s. 94)

Osvojování si hranic je úzce spjato se získáváním zkušeností. Lidé se učí nést důsledky svého chování, učí se chápat a přijímat svou zodpovědnost. (Cloud a Townsend, 1999, s. 5)

Ačkoliv se to zdá nemožné, již malé dítě si umí z reakcí a chování svých rodičů odvodit, zda se chová správně. Je proto žádoucí přivykat na stanovování hranic. Určování těchto hranic ve výchově je zcela na rodičích. (Kast-Zahn, 2008, s. 39)

Koucká (2014, s. 111 - 113) popisuje dobře zvolené hranice ve výchově dětí v pěti bodech. Hranice by měly být **pevné, ale nikoliv tvrdé**. Děti potřebují rodiče, kteří jsou stabilní, předvídatelní a jsou pro ně podporou. Dále popisuje, že rozumně stanovené hranice musí být **pružné**, což znamená, že musí být schopné určité změny či proměny. **Dostatečné a nepřehnané hranice** kladou důraz na šířku určení hranic. Není vhodné dítěti nastavit příliš úzké nebo příliš široké hranice. Příliš široké hranice nejsou pro děti jednoduché, děti je nechápou, neví, kam až hranice sahají, mají potíže s jejich vnímáním. U příliš úzkých, striktních hranic se děti často uchylují k mocenským bojům, tyto hranice vnímají spíše jako

trest. Děti by neměly být jen pasivními pozorovateli, ale měly by se také podílet na nastavování pravidel ve své výchově, proto by tedy hranice měly být **dohodnuté**. Dále hovoří o hranicích **respektujících**, které kladou důraz na respektování důstojnosti dítěte.

Chtějí-li rodiče nastavovat dětem hranice a stanovovat pravidla, měli by s nimi hovořit laskavě, klidně a především důsledně a neústupně. Odpor dítěte lze překonat tím, že rodič dítě přinutí, aby přestalo činit, co nesmí, a poté, co se zklidní, je nutné dítěti vysvětlit, v čem udělalo chybu. Cílem je, aby dítě porozumělo, v čem spočívají jeho potíže, a pochopilo, že rodiče jsou tu od toho, aby mu je pomohli řešit. (Říčan, 2013, s. 47 - 48)

Při stanovování pravidel ve výchově je dobré přimět dítě, aby se podílelo na jejich vymezení. Dítě, které se podílí s rodiči na něčem tak zásadním, jej spíše přesvědčí k jejich ochotnému plnění. Pro to, aby dítě mohlo respektovat hranice a pravidla, je nutné mu je vysvětlit, aby jim porozumělo. Důsledky za nedodržení pravidel jsou nezbytné při každém vymezování hranic. To může dítěti poskytnout jistou míru opory a nasměrování. (Koenig, 2004, s. 39 - 59)

Nevhodnými prostředky pro nastavování pravidel ve výchově, jak již zmínil Rogge, jsou především zákazy, tresty, nadávky a výčitky, které podněcují děti ke lžím a k touze po pomstě. Těmito způsoby nelze dosáhnout pozitivního chování dítěte, ani k vývoji jeho svědomí či morálky. Nevhodnými prostředky se také mohou stát odměny a pochvaly. U odměn a pochval jde především o motivaci. (Koucká, 2014, s. 113 - 114)

Hranice často lidé spojují s tresty, zákazy a napomínáním. Spojují si je s fyzickým či psychickým trestem. (Rogge, 2000, s. 21 - 23) Vymezování hranic a pravidel, které souvisí s tresty, nevede k získání respektu (Rogge, 2000, s. 51).

Pro některé rodiče znamená nepřítomnost pravidel vhodnou výchovu. Pokud dětem však hranice chybí, snaží se je hledat jinde, upínají se tedy k jiným osobám, které jim tyto hranice jsou schopny poskytnout. Děti hledají autoritu, s níž by se mohly poměřovat. V případě, že naleznou osobu, ze které cítí pevnost, pomáhá jim orientovat se. Absence hranic způsobuje u dětí nejistotu. Děti zkouší, kam až mohou se svým chováním zajít. (Rogge, 2000, s. 21 - 23)

V případě, že dětem nejsou stanoveny hranice a dítě je vychováváno volně, emocionální a sociální orientace je pro dítě náročná. Děti, které mají potíže s emocionální orientací, těžko navazují ve skupině kontakty s druhými, mají problémy s projevy vůči svému okolí. U dětí, které mají obtíže v sociální orientaci, se projevuje absence osobních vzorů, které by

je směřovaly správným směrem, stanovovaly jim pravidla jednání a chování, vymezovaly jim hranice. (Rogge, 2000, s. 50)

Mnohé potíže ve výchově způsobují právě nedostatečně vymezené hranice. Mnozí rodiče se namísto vymezování hranic uchylují k trestům a zákazům. Tyto výchovné prostředky však nejsou pro stanovování pravidel vhodné. Děti se v tomto případě uchylují ke lžím a tajnostem. (Rogge, 2000, s. 29 - 31)

3.1 Překračování hranic a pravidel ve výchově

Překračování hranic slouží nejen dospívajícím dětem k tomu, aby poznaly své místo v rodině, ale také ke zkoumání výchovných vztahů. Vymezování hranic je založeno na vzájemné úctě a důstojnosti. (Rogge, 2000, s. 67)

Ve výchově dětí je zcela běžné, že dochází k překračování hranic. Stává se však, že toto překračování je ze strany dětí provokací vůči vychovávajícímu, snaží se na sebe upozornit. V takovém případě se dítě rodiči snaží naznačit, že mu vymezená pravidla nevyhovují, chtějí je pozměnit, nebo stanoveným hranicím nerozumí, nebo jsou pro ně nepřiměřené či nadsazené. (Rogge, 2000, s. 63 – 71)

V případě, že dojde k překračování hranic, je důležité na toto ihned reagovat. Není vhodné na chování dítěte reagovat trestem či zákazem, ale vychovávající by měl přistoupit k vyvození logických důsledků a přirozených následků. Logické důsledky vedou ke konstruktivnímu řešení problému či chování a dítě nezastrašují tak, jako by tomu bylo u trestů. Logické důsledky dokazují, že rodiče se svými dětmi chtějí nad danou situací uvažovat a řešit ji společně s dítětem. Přirozené následky vedou k zodpovědnosti dítěte za své jednání a chování. (Rogge, 2000, s. 93 - 94)

Dle Roggeho (2000, s. 100) lze při překračování reagovat následujícím způsobem. V první řadě je nutné popsat a seznámit se s konfliktní situací. Poté je důležité přemýšlet o řešení situace, na které by se mělo podílet také dítě, jehož se to týká. Je neodmyslitelné uvědomit si, jaké byla dítěti stanovena pravidla. Poté by se mělo přejít k samotnému řešení konfliktu a hledání možné realizace tohoto řešení. Při řešení konfliktu se rodič musí zaměřit na přirozené důsledky a vyvarovat se užití trestu.

3.2 Negativní jednání a stanovování hranic ve výchově

V rámci stanovování a překračování hranic často narážíme na problém se zvládnutím negativního jednání dítěte. Pokud dítě nedodrží stanovená pravidla, pravděpodobně jednání rodičů považuje za mocenskou hru. Dítě se domnívá, že stanovená pravidla devalvují jeho osobnost a dítě se cítí nezodpovědně. Tuto mocenskou hru je nutné zastavit, rodič by si měl se svým dítětem pohovořit, vyjádřit ochotu ke spolupráci, ovšem bez známek hněvu. Je nutné vyjádřit směrem k dítěti, že mu rodiče důvěřují, respektují jej. (Raser, 2000, s. 113 - 116)

Je pochopitelné, že při stanovování hranic dítěti jej omezíme, na což bude dítě reagovat podrážděně a projeví se u něj vzdor. (Kast-Zahn, 2008, s. 45) U některých dětí se takový vzdor projeví negativním jednáním. V souvislosti s negativním jednáním se zaměříme na lhaní, užívání návykových látek a agresivní chování.

Škola je pro dítě prostředím, ve kterém může samo získat pozitivní hodnocení od svých vrstevníků nebo učitelů svým přičiněním či námahou. Škola dítě začleňuje do rozsáhlejšího sociálního rámce. Je přirozené, že dítě usiluje o přijetí do kolektivu svých vrstevníků. Je proto zcela běžné, že dítě v tomto období zkouší tabák, alkohol, marihuanu. S dětmi v tomto věku lze hovořit otevřeně, společně věci probrat. (Vaníčková, 2004, s. 27) „Pubescenti, ale i adolescenti jsou současně velmi citliví na to, jak jsou hodnoceni druhými.“ (Pelikán, 2007, s. 51)

Cloud a Townsend (2007, s. 166 – 167) hovoří o zvládnutí problémů dětí s omamnými látkami. Zdůrazňují zaměřit se na prevenci a s dítětem o oblasti drog hovořit a poučit jej o nebezpečí, které může nastat. Každé užití omamné látky je vážným problémem. Rodiče by v případě zjištění užití návykové látky měli být důslední, trvat na stanovených hranicích a z jejich jednání vyvozovat důsledky, ale poskytnout jim také východisko.

V případě, že dítě zkouší experimentovat s návykovými látkami, je důležité s ním o tomto hovořit. Rodič musí svému dítěti naslouchat se zájmem o situaci, sdělit mu svůj názor na věc. (Raser, 2000, s. 89 – 93)

Raser (2000, s. 67 - 70) se zabývá lhaním dětí. Zdůrazňuje, že „lhaní je často důsledkem negativní interakce, dlouhodobého negativního vztahu a očekávání, že dojde k negativní interakci.“ Při zjištění, že dítě lže, je dobré o lhaní mluvit, dítěti nic nevyčítat a z jeho jednání vyvodit důsledek.

Kast-Zahn (2007, s. 73 - 79) hovoří o tom, jak mají rodiče zvládat agresivní dítě. U dětí příčinou agrese může být nedostatek potrestání za jejich chování, dítě se potom domnívá, že nad svými rodiči vyhrává a toto jej motivuje k opakování svého jednání. Další příčinou agresivity u dětí je známka narušeného či slabého sebevědomí, čímž dosahují určité pozornosti okolí či jeho respektu. U mnohých dětí je agresivita způsobena zvláštní formou impulzivnosti, kdy děti vymezená pravidla znají, ale jejich jednání je spontánní a bez rozmyslu. Vyskytují se u nich záchvaty zlosti a agresivitu si vybíjejí na svém okolí. A v neposlední řadě je mnoho dětí, u nichž je agresivita přičiněna kombinací výše zmíněných aspektů. Rodiče by měli těmto dětem věnovat zvýšenou pozornost a na jejich chování reagovat okamžitě. Z chování svého dítěte musí vyvodit důsledky, určit mírné řešení konfliktní situace. U dětí, které se projevují impulzivitou, je vhodné posilovat jejich sebevědomí a soustředit se na silné a pozitivní stránky dítěte, které budou vyzdvihovat.

V této kapitole jsme si shrnuli vymezování hranic ve výchově a problémy, které mohou při jejich stanovování vyvstat. Nyní se zaměříme na praktickou část diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na téma stanovování hranic dětí, konkrétně u dětí ve věku 13 – 15 let. V současné době se jedná o stále diskutované téma nejen mezi širokou veřejností. Proto se domníváme, že je potřebné věnovat tomuto tématu pozornost, neboť způsob stanovování hranic může ovlivňovat negativní chování jedince.

4.1 Cíle výzkumu

Otázky týkající se výchovy jsou stále aktuální. V odborné literatuře se hovoří o stanovování hranic prostřednictvím míry autonomie. Jedná se o výchovu, která se zaměřuje na samostatnost a nezávislost dítěte, kdy rodiče s dítětem o vzniklých problémech při výchově hovoří a snaží se najít řešení situace. Klademe si však otázku, zda se tento přístup k výchově u rodičů objevuje nejčastěji.

Cílem výzkumu je zjistit převládající způsob stanovování hranic při výchově, tedy zda se jedná o autonomii, kontrolu či volnost ve výchově. Následně chceme zjistit vliv způsobu stanovování hranic na chování dětí. Na závěr se snažíme zjistit důvody, které vedou děti k porušování hranic stanovených rodiči, což znamená, zda na jejich chování má vliv okolí, ve většině případů vrstevníci.

4.2 Výzkumný problém

Výzkum se zaměřuje na následující otázky, týkající se převládajícího způsobu stanovování hranic. Výzkum zjišťuje, zda jsou hranice ve výchově vymezovány více mírou kontroly, mírou autonomie nebo mírou volnosti. V odborné literatuře se objevují mnohá doporučení jak zvládat výchovu dítěte od narození až po dospívání. Výzkum se tedy zaměřuje především na vymezování výchovných hranic v období pubescence, tedy konkrétně při výskytu možných výchovných problémů.

Dále se výzkum zabývá reakcemi rodičů na konkrétní výchovné potíže nebo negativní jednání dítěte, kterými jsou například lhaní, agrese, krádeže a užívání návykových látek.

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

V souvislosti s cíli výzkumu je tedy nutné odpovědět si na následující stanovené otázky a hypotézy:

Otázka 1: Jaký způsob stanovování hranic převládá ve výchově dětí?

Otázka 1.1: Jaký způsob stanovování hranic převládá ve výchově dětí dle jejich pohlaví?

H₁ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic a pohlavím dítěte.

Otázka 2: Jak ovlivňuje způsob stanovování hranic rodiči chování dětí?

H₂ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a vulgárním chováním dětí ke kamarádům či spolužákům.

H₃ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a vulgárním chováním dětí k dospělým.

H₄ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušeností dětí se záškoláctvím.

H₅ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a lhaním dětí rodičům.

H₆ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a agresivním chováním dětí.

H₇ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a útěky dětí z domu.

H₈ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s krádežemi peněz rodičům.

H₉ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s krádežemi.

H₁₀ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s požíváním piva.

H₁₁ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s požíváním tvrdého alkoholu.

H₁₂ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s kouřením cigaret.

H₁₃ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s užíváním marihuany.

H₁₄ Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s užíváním tvrdých drog.

Otázka 3: Jaké důvody vedou děti k negativnímu jednání?

4.4 Výzkumný soubor

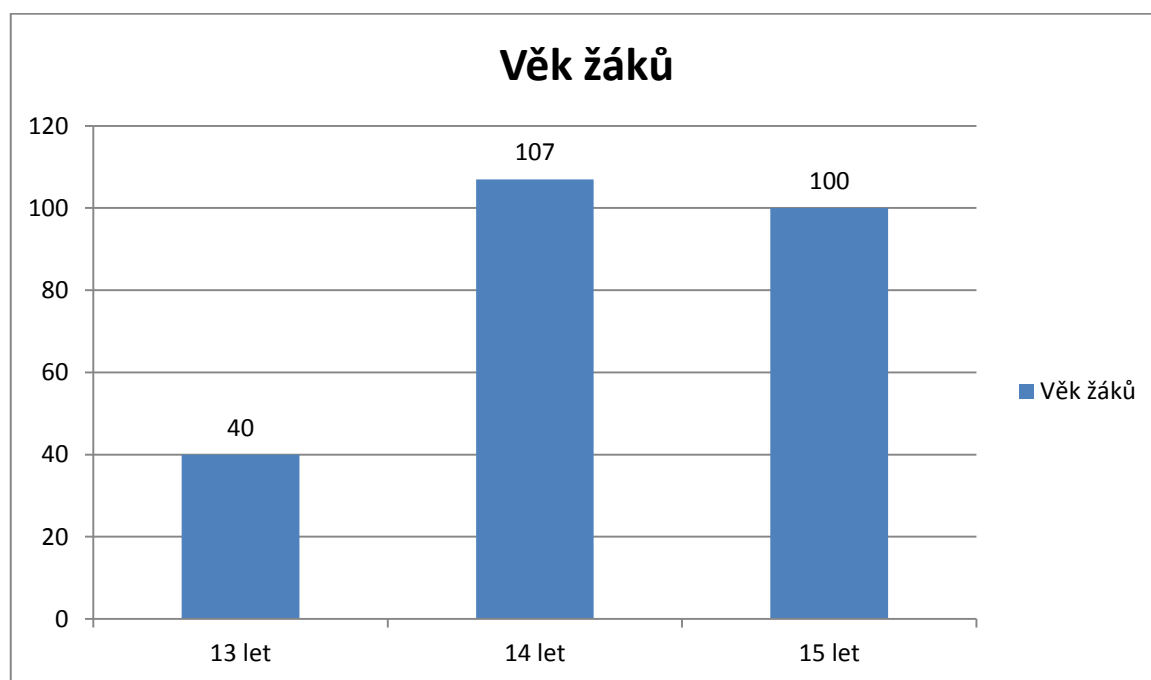
Výzkumný soubor tvořily děti ve věku 13 až 15 let. Jedná se o děti, u kterých se začíná projevovat negativní jednání typu agresivita k druhým, krádeže, útěky z domu, užívání návykových látek. Pro tento výzkum byli vybráni žáci dvou větších základních škol, kteří navštěvují 8. a 9. ročník. Tito žáci splňují věkovou hranici 13 až 15 let, tedy období pubescence. Hovoříme-li o pubescenci, máme na mysli přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Jedná se o první etapu dospívání, která je vymezena obdobím mezi 11. a 15. rokem života. (Vágnerová, 2000, s. 209) My se budeme řídit dalším členěním pubescence dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 142 – 143). Tito autoři hovoří o období pubescence, kterou dělí na první a druhou pubertální fázi, kterou nazývají také fází vlastní puberty, kterou vymezují věkem 13 až 15 let. Jednalo se o žáky spadající pod obec s rozšířenou působností Luhačovice. Jde tedy o záměrný výběr výzkumného vzorku. Záměrný výběr je používán tehdy, když o výběru souboru nerozhoduje pouhá náhoda, nýbrž mínění výzkumníka (Chráška, 2007, s. 22). Záměrný výběr byl vybrán z důvodu zmapování negativního jednání dětí a způsobů stanovování hranic ve výchově především pro účely kurátora pro děti a mládež působícího právě v ORP Luhačovice. Zjištění současné situace pomůže sociálním pracovníkům k účinnější spolupráci s dětmi a rodiči, kteří přichází na odbor sociální s výchovnými problémy. Vzhledem k tomu, že z rozdaných 265 dotazníků se nám jich navrátilo 252, jedná o 95 % návratnost. Dotazníky byly protříděny a 5 jich bylo pro neúplnost vyřazeno, celkem bylo zpracovááno 247 dotazníků.

	Rozdané dotazníky	Navracené dotazníky	Návratnost v %	Uznané pro úplnost
Dotazníky pro žáky	265	252	95	247

Tabulka 1: návratnost dotazníků

	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost	Kumulativní rel. četnost
chlapci	120	120	48,583	48,583
dívky	127	247	51,417	100,000
Σ		247		100,000

Tabulka 2: celkový počet dotazovaných



Graf 1: věk žáků

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 120 chlapců a 127 dívek ve věku 13 až 15 let. Jednalo se o 40 dětí ve věku 13 let, 107 dětí ve věku 14 let a 100 dětí ve věku 15 let.

4.5 Technika sběru dat

Sběr dat probíhal na dvou základních školách v ORP Luhačovice, kdy žákům byl rozdán anonymní nestandardizovaný dotazník. V dotazníku byly předem připravené otázky, které jsou srozumitelně seskládány. Jedná se tedy o kvantitativní výzkum. Dotazník byl tvořen 26 polouzavřenými položkami, kdy žáci měli možnost vybrat vždy z jedné odpovědi. U každé otázky byla také možnost doplnit důvod jejich chování (liché otázky) nebo případnou jinou reakci rodičů (sudé otázky). Liché otázky se zaměřovaly na zkušenosti dětí s daným chováním a důvodem takového chování. Sudé otázky se zaměřovaly na reakce rodičů na dané chování, tedy na způsob stanovování hranic. Na začátku dotazníku jsme se dotazovali na věk a pohlaví žáka, jednalo se o kontaktní položky. Dotazník je přiložen v příloze diplomové práce (viz. Příloha P1).

Realizace dotazníkového šetření probíhala v měsíci únor 2016 v 8. a 9. třídách, žákům byla zaručena anonymita.

Pro ověření srozumitelnosti a validity námi sestaveného dotazníku byl proveden předvýzkum u deseti žáků základní školy splňující námi požadovaný věk. Potvrdilo se nám, že položky jsou formulovány srozumitelně a zjišťujeme jím pouze nezbytné údaje pro náš výzkum, proto jsme zahájili samotné výzkumné šetření.

4.6 Způsob zpracování dat

Vzhledem k tomu, že jsme chtěli zmapovat způsob stanovování hranic ve výchově dětí v ORP Luhačovice, byly osloveny základní školy v této obci s rozšířenou působností. Ředitelé škol souhlasili s rozdáním našeho dotazníku. Pro to, aby byl splněn námi požadovaný věk, dotazník byl rozdán v 8. a 9. ročnících.

Po získání vyplněných dotazníků byly získané informace přepsány do programu MS Excel. Vzhledem k tomu, že dotazník zjišťoval nominální data, pro ověření hypotéz byl užit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a popisná statistika.

Při analýze otázek č. 1 a č. 3 byla shromážděná data popsána popisnou statistikou.

Otázky č. 1.1 a č. 2 a s nimi související hypotézy $H_1 - H_{14}$ byly zpracovány do kontingenčních tabulek, které jsou součástí kapitoly analýza a interpretace dat. Výsledkem bylo zařazení odpovědí do kategorie kontrola, volnost či autonomie (sudé otázky) a do kategorií ano

nebo ne (liché otázky), dle zkušeností s daným negativním jednáním. Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Pro tabulku byl určen počet stupňů volnosti 2 dle vztahu $f = (r-1) \cdot (s-1)$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria a kritické hodnoty jsme zjišťovali, zda přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní, nebo naopak odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku může být použit tehdy, chceme-li zjistit, zda mezi dvěma pedagogickými jevy existuje souvislost. Aby mohly být hypotézy ověřovány pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát, musely být splněny dvě podmínky, a to více než 20 % polí nesměly být očekávané četnosti menší než 5 a v žádném poli se nesměla objevovat očekávaná četnost menší než 1. (Chrásková, 2007, s. 76 – 78) Při ověřování hypotéz jsme však nepracovali s položkami jiná reakce rodičů (odpověď čtvrtá u sudých otázek). Tyto položky byly vyplňovány spíše zřídka a nezapadaly do námi zvolených kategorií kontrola, autonomie a volnost. V případě, že dítě do této odpovědi uvedlo reakci rodičů, která spadala do jedné ze tří kategorií, byla ke konkrétní kategorii započítána. U kontroly se jednalo o odpovědi: dali by mi facku, měl/a bych zaracha, nikam by mě nepouštěli, zakázali by mi počítač nebo mobil, řvali by na mě, dost bych dostal/a, nepřežil/a bych, vystěhovali by mě. U autonomie se jednalo o odpovědi: řekli by, ať se chovám lépe, zeptali by se mě, proč jsem to udělal/a, byli by rádi, že jsem se přiznal/ a promluvili bychom si o tom. U volnosti se jednalo o odpovědi: řekli by, že je to moje věc, řekli by, že je to moje zdraví, jednou by jim to asi nevadilo.

Vzhledem k tomu, že podmínky pro užití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku byly splněny u všech hypotéz kromě H_{13} a H_{14} , kde se vyskytovalo více než 20 % očekávaných četností menších než 5 a v některých případech očekávané četnosti menší než 1, mohli jsme přistoupit k samotné analýze a interpretaci dat u otázek č. 1 – č. 3 a hypotéz $H_1 - H_{12}$.

Při zpracovávání dat byly zkušenosti s negativním jednáním vyhodnocovány do kontingenčních tabulek zaznamenávány pod pojmy ano – ne. Ano, v případě, že dotazovaný zkušenosti s negativním jednáním má, v případě, že dítě zodpovědělo, že takové jednání se u něj neprojevovalo. Jedná se o otázky č. 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23 a 25.

Odpovědi týkající se způsobů stanovování hranic ve výchově dětí byly rozčleněny pomocí tří kódů, které jsou znázorněny v následující tabulce.

Kódy	Způsob stanovování hranic ve výchově
kontrola	potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
volnost	nevadilo by jim to nebo by to neřešili
autonomie	promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně

Tabulka 3: kódy užívané při sestrojování kontingenčních tabulek

Tyto odpovědi bylo možno vybrat v otázkách č. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24 a 26. Vybrané kódy se vztahují na autodeterminační teorii, která je popsána v podkapitole 2.3 Výchovné styly. Ryan a Deci (2000, s. 241) popisují osobu, užívající ve výchově kontrolu jako jedince, který se orientuje na dohled a řízení ve výchově a rovněž na plnění pokynů, udává zákazů a příkazů. Osobnost orientovaná na volnost, je ve výchově nezúčastněná, je jí lhostejné jednání dítěte. Jedinec, který se zaměřuje na autonomii, druhého podporuje, věří v jeho schopnosti, zdůrazňuje jeho kompetence rozhodovat o sobě samém.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Dotazník obsahoval 26 položek, kdy lichá a sudá otázka na sebe navazovaly. Liché otázky se zaměřovaly na zkušenosti a důvody chování dětí, jakými jsou např. vulgarity vůči kamarádům a dospělým, krádeže, lhaní, agrese, záškoláctví a užívání návykových látek. Sudými otázkami jsme se žáků ptali na reakce rodičů na příslušné jednání, tedy na způsob, jakým jsou jim při kterém jejich jednání stanovovány hranice. Výzkumného šetření se zúčastnilo 252 žáků. Vzhledem k tomu, že 5 dotazníků nebylo plně vyplněno, nebyly zahrnuty do výzkumu.

V dotaznících bylo na položky zodpovězeno následovně:

Na otázku týkající se vulgárního chování dětí ke svým vrstevníkům, tedy kamarádům nebo spolužákům, 61 (25 %) dětí odpovědělo na tuto otázku, že se ke kamarádům vulgárně nechoválo. Více odpovědí, tedy 186 (75 %), se vztahovalo k odpovědi ano. Z toho 108 (58 %) dětí uvedlo, že důvodem byly urážky či posměšky, 47 (26 %) dětí k vulgaritám vedlo to, že jim kamarád či spolužák něco vzal bez zeptání. Důvodem mnohých dětí k vulgaritám ke svým kamarádům či spolužákům bylo, že vulgarity považují za srandu. Další odpovědi dětí zněly: ničil/a mi věci, prostě tak mluvím, našťval/a mě, občas mi to ujede. Na takové chování dětí by v 77 (31 %) případech rodiče zareagovali potrestáním či křikem, ve 32 (13 %) případech by rodičům chování dětí nevadilo nebo by jej neřešili, u 133 (54 %) dětí by rodiče na vulgarity reagovali řešením situace společně, promluvili by si o tom spolu. 5 (2 %) dětí uvedlo, že by jim rodiče zabavili mobilní telefon nebo by jim to bylo líto.

150 (61 %) dětí uvedlo, že se k dospělým nechoválo vulgárně, ale 97 (39 %) dotazovaných odpovědělo, že ano. Z toho 2 děti (1 %) se chtěly předvést před kamarády a 91 (94 %) dětí k tomu mělo důvod, protože je dospělý našťval. 4 (1 %) děti udaly jiné odpovědi, a to prostě ano a jak oni ke mně, tak já k nim. 179 (73 %) rodičů by na vulgarity k dospělým reagovalo křikem či tresty, tedy mírou kontroly. Takové chování dítěte by nevadilo 9 (4 %) rodičům a 53 (21 %) rodičů by se snažilo s dětmi toto projednat a nalézt společné řešení situace. 6 (2 %) dětí odpovědělo nevím.

U 229 (93 %) dětí zazněla odpověď, že nemají zkušenosti se záškoláctvím, tedy že se nestalo, že by bez vědomí rodičů nešly do školy. 18 (7 %) dětí uvedlo, že se záškoláctvím zkušenost má. Z toho v sedmi případech (40 %) je k tomu vedla potřeba vyhnout se testu, dalším 7 dětem se nechtělo do školy. 4 (20 %) děti uvedly jiné důvody: chtěla jsem si udě-

lat volno, zaspal jsem a šikana. 99 (40 %) rodičů by na zjištění, že jejich dítě nešlo do školy, reagovaly křikem nebo tresty. Takové chování dítěte by neřešilo 14 (6 %) rodičů a 126 (51 %) rodičů by se snažilo s dětmi toto projednat a nalézt společné řešení situace. 8 (3 %) dětí odpovědělo: nevím, taková situace nenastane.

V 64 (26 %) případech děti rodičům nic důležitého nikdy nezatajily a nemají tedy zkušenosti se lhaním rodičům. 183 (74 %) dětí na tuto otázku odpovědělo ano. Důvodem takového chování byl v 93 (51 %) případech fakt, že nechtěly, aby rodiče o určité věci věděli, u 88 (48 %) dětí byla důvodem skutečnost, že se bály jejich reakce. Dvě děti odpověděly, že si své věci řeší samy. Kontrolou, tedy tresty a křikem, by na lhaní či zatajování důležitých informací reagovalo 44 (18 %) rodičů, míra volnosti by se projevila u 10 (4 %) z nich. U 184 (74 %) dětí by si rodiče o tomto s dětmi popovídali. Jinou reakci uvedlo 9 (4 %): ztratili by ke mně důvěru, snažili by se to ze mě nějak dostat a nevím.

Co se agresivního chování ke kamarádům a případné fyzické ublížení týká, 160 (65 %) dětí uvedlo, že na svého kamaráda nebylo agresivní. V 87 (35 %) případech zazněla odpověď ano. Z toho 63 (72 %) dětí takto reagovalo na stejné chování, tři děti byly k tomuto chování naváděny kamarády. Zazněly také jiné důvody takového chování, konkrétně 21 (24 %): ze srandy, osobní, vždy je důvod, omylem, mám agresivní povahu, naštvál/a mě a prostě jsme se jen pobili. V 70 (29 %) případech by na agresivitu dětí rodiče reagovali potrestáním či křikem, v 15 (6 %) případech by jim chování dětí nevadilo nebo by jej neřešili, u 149 (60 %) dětí by rodiče na agresivní chování reagovali řešením situace společně, promluvili by si o tom spolu. 13 (5 %) dětí uvedlo jinou reakci rodičů: podporovali by mě, je to moje věc, nevím.

Nejčastější odpovědí na otázku týkající se útěku z domu byla odpověď ne (155; 63 %). Odpověď ano se vyskytla u 92 (37 %) dětí. Z toho 80 (87 %) dětí nad tímto přemýšlelo, ale rozmyslely si to a 8 (9 %) dětí již z domu uteklo a rodiče je poté hledali. Na útěk z domu by 47 (19 %) rodičů reagovalo trestem a křikem, 13 (5 %) rodičům by toto nevadilo a 185 (75 %) by takové jednání s dítětem probralo, hledalo by společné řešení situace. Jiná reakce se vyskytla u dvou dětí: vysmáli by se mi, byli by smutní.

192 (78 %) dětí uvedlo, že se nesetkaly s krádeží peněz svým rodičům. S krádeží peněz rodičům má však zkušenost 55 (22 %) dětí. Z toho 41 (75 %) dětí k takovému jednání vedl fakt, že si chtěly něco koupit, v 8 (14 %) případech bylo důvodem to, že jim rodiče nedali žádné kapesné. Jiný důvod uvedlo 6 (11 %) dětí, a to: prostě jsem je potřeboval/a, zvěda-

vost. Na krádež peněz rodičům by 79 (32 %) rodičů reagovalo trestem a křikem, 19 (8 %) rodičům by takové jednání dítěte nevadilo a 135 (54 %) by takové počínání s dítětem probralo, hledalo by společné řešení situace. Jiná reakce se vyskytla u 14 (6 %) dětí: neudělal/a bych to, nevím, ztratili by ve mně důvěru, donutili by mě to vrátit.

Na otázku, zda mají zkušenosti s krádeží, například v obchodě či okradly kamaráda, odpovědělo 181 (73%) dětí ne a 66 (27 %) ano. Z toho 7 (11 %) dětí donutili jejich kamarádi a 43 (65 %) zkusilo krást ze zvědavosti. Dalšími důvody 16 (24 %) krádeží byly: chtěl/a jsem se pomstít, prostě jsem chtěl/a věc druhého, toužil/a jsem po penězích. V případě krádeží by nejvíce rodičů (128; 52 %) na své děti křičelo a za takové jednání by je potrestalo. Neřešili by to nebo by to nevadilo 10 (4 %) rodičům. Vzniklou situaci by řešilo 101 (41 %) rodičů tím, že by s dětmi rozebrali možná řešení situace společně. 8 (3 %) dětí uvedlo jinou reakci rodičů: neudělal/a bych to, nevím, donutili by mě to vrátit.

Celkem 76 (31 %) dětí vyplnilo, že nemá zkušenost s požíváním piva. Nejvíce dětí uvedlo, že zkušenost s tímto druhem alkoholu má, a to 171 (69 %). 12 (7 %) vyplnilo možnost, že je k požití piva donutil fakt, že se chtěly vyrovnat svým kamarádům. Na oslavě požilo alkohol 117 (68 %), když o tom rodiče věděli. Jinou odpověď zvolilo 42 (25 %) dětí: měl/a jsem žízeň, ze zdravotních důvodů, měl/a jsem na něj chuť, ze zvědavosti. Pouze 26 (11 %) rodičů by na požití piva reagovalo pomocí trestů a křiku, celkem 104 (42 %) rodičům by taková situace nevadila a neřešili by ji. Přesně 109 (44 %) dětí zvolilo odpověď, že rodiče by s nimi danou situaci projednali a řešili by ji společnými silami. Dohromady 8 (3 %) dětí uvedlo, že nevědí, jak by na toto jejich chování rodiče zareagovali.

Celkem 107 (43 %) dětí nemá zkušenosti s požíváním tvrdého alkoholu. Více dětí, 140 (57 %) však zvolilo odpověď ano. U 29 (21 %) dětí toto způsobila skutečnost, že se chtěly vyrovnat svým kamarádům. V 75 (53 %) případech o požívání tvrdého alkoholu věděli rodiče. 36 (26 %) dětí uvedlo jako důvod svého počínání zvědavost, oslavu s kamarády, špatnou náladu a chuť na alkohol. Kdyby rodiče zjistili požívání alkoholu u svých dětí, 68 (28 %) rodičů by na toto reagovalo trestáním, celkem 45 (18 %) rodičům by toto jednání dítěte nevadilo nebo by jej neřešilo a mírou autonomie, tedy domluvou a hledáním společného řešení by reagovalo 124 (50 %) rodičů. Jinou reakci rodičů uvedlo 10 (4 %) dětí: smáli by se mi, nepřežil/a bych, nevím.

S kouřením tabákových výrobků, konkrétně cigaret má zkušenost celkem 91 (37 %) dětí, z čehož 25 (27 %) dětí k tomuto vedla potřeba vyrovnat se kamarádům, 17 (19 %) dětí

kouřilo, protože to považuje za normální a 49 (54 %) uvedlo následující důvody: zvědavost, donucení, zkušenost. Za to 156 (63 %) dětí uvedlo, že cigarety ještě nezkoušelo. Na kouření by 93 (38 %) rodičů zareagovalo kontrolou, 11 (4 %) z nich by něco takového neřešilo. Kouření cigaret by řešilo společně se svými dětmi 132 (54 %) rodičů. Jinou reakci zvolilo 11 (4 %) dětí: rodiče by řekli, že je to moje zdraví, vyzkoušet se musí vše, byli by rádi, že jsem se přiznal/a.

S marihuanou nemá zkušenost 221 (89 %) dětí, 26 (11 %) dětí však uvedlo, že ji vyzkoušelo nebo ji užívá. U 8 (31 %) dětí zkušenost s marihuanou ovlivnil fakt, že se chtěly vyrovnat svým kamarádům. Celkem 7 (27 %) dětí ji kouří, protože to považuje za zcela normální. Jiný důvod užití této návykové látky uvedlo dohromady 11 (42 %) dětí: zvědavost, zkušenost. Kdyby rodiče dětí zjistili užití marihuany u svých dětí 141 (57 %) by reagovalo na takové jednání křikem a trestáním, např. fackou, jeden rodič by toto jednání svého dítěte neřešil a 89 (35 %) rodičů by se užívání marihuany snažilo se svým dítětem vyřešit, hledali by spolu se svým dítětem východisko a řešení vzniklé situace. Celkem 16 (7 %) reakcí znělo: vyhodili by mě, nedokážu si to představit, nevím, neudělal/a bych to.

S užitím jiné návykové látky (pervitin, LSD, apod.) má zkušenost 9 (4 %) dětí. Z toho pět z nich (56 %) chtělo návykovou látku zkusit z důvodu zkušenosti či zábavy, jedna odpověď souvisela s důvodem, že návykové látky užívají jejich kamarádi, proto takové jednání považuje za normální. Tři děti uvedly poslední možnost, tedy jiný důvod, kdy uvedly pouze ano, svou volbu nezdůvodnily. 238 (96 %) jich uvedlo, že tuto zkušenost nemá. Na užití tvrdé drogy by 151 (61 %) rodičů reagovalo trestem, jeden z nich by takové jednání svého dítěte neřešil nebo by mu nevadilo a celkem 69 (28 %) by se snažilo takové jednání se svým dítětem probrat a nalézt řešení situace, na kterém by se dítě podílelo. Dohromady 26 (10 %) dětí uvedlo následující reakce svých rodičů: nevím, řešili by to přes doktory, vědí, že bych to neudělal/a, vyhodili by mě, to si nedokážu představit. Odpovědi jako „dost bych dostal“ byly zařazeny pod míru kontroly, tedy trestání a křik ze strany rodičů.

Grafy odpovídající jednotlivým dvojicím otázek jsou pro zpřehlednění uvedeny v příloze diplomové práce (Příloha P II).

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Pro účely vyhodnocování dat získaných z dotazníkového šetření jsme použili program MS Excel. Tabulky vztahující se k výpočtům testu nezávislosti chí-kvadrát u jednotlivých hypotéz jsou vytvořeny v MS Word.

Níže se zabýváme interpretací získaných dat, které se týkají otázek a hypotéz definovaných v kapitole 5.5.

6.1 Způsob stanovování hranic ve výchově dětí

Otázka 1: Jaký způsob stanovování hranic převládá ve výchově dětí?

Na způsob stanovování hranic při určitých negativních projevech v chování či jednání dětí se zaměřovaly položky v dotazníku č. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24 a 26. Při výzkumném šetření bylo zjištěno, že nejvíce rodiče reagují mírou autonomie, a to ve 129 případech. Děti, u kterých je způsob stanovování hranic zastoupen ve větší míře autonomií, se podílí na řešení nežádoucího jednání, rodiče s nimi okolnosti jejich chování proberou, o vzniklé situaci si pohovoří, naleznou možná řešení kooperací. Tyto děti se podílí na vymezování pravidel a hranic ve výchově, jsou pro ně srozumitelná, protože je s nimi rodiče prodiskutovali. Dalším významným způsobem stanovování hranic je dimenze kontroly ve výchově, a to u 103 dětí. Rodiče projevující se mírou kontroly reagují na negativní chování svých dětí trestáním, křikem, zákazy. Takto vychovávané děti mají striktně stanovené mantinely, ve kterých jim však chybí svoboda a bezpečí. Rodiče se u takto vedených dětí vystavují riziku, že dítě hranicím neporozumí a může na tento způsob vymezování pravidel reagovat agresivně. Rodiče, které nezajímá chování jejich dětí, se projevují jistou mírou volnosti. Toto bylo zjištěno u 11 dětí. Negativní jednání dítěte rodičům nevádí, o dítě nejeví zájem. Dítě vyrůstající v rodině s mírou volnosti nemá stanovovány jasné hranice, ve kterých by se mohlo cítit bezpečně a zdravě rozvíjet své já. Celkem ve čtyřech případech se pohybovalo stanovování hranic mezi mírou kontroly a autonomie. (viz tabulka 4).

	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Kumulativní rel. četnost
Kontrola	103	103	41,701	41,701
Volnost	11	114	4,453	46,154
Autonomie	129	243	52,227	98,381
Kombinace autonomie a volnosti	4	247	1,619	100,000
Σ	247	247	100,000	100,000

Tabulka 4: četnost způsobů stanovování hranic

Otázka 1.1: Jaký způsob stanovování hranic převládá ve výchově dětí dle jejich pohlaví?

K této otázce byla stanovena následující hypotéza:

H_1 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic a pohlavím dítěte.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a pohlavím dítěte neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a pohlavím dítěte existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
chlapec	49 (50,440)	8 (5,387)	62 (63,173)	119
dívka	54 (52,560)	3 (5,613)	67 (65,827)	124
Σ	103	11	129	243

Tabulka 5: kontingenční tabulka pro H_1

S touto otázkou souvisely položky v dotazníku č. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24 a 26. Pro kontingenční tabulku jsme aplikovali test nezávislosti chí-kvadrát. Byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Po vyhodnocení získaných dat jsme dospěli k závěru, že vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 2,606$. Pro tabulku byl určen počet stupňů

volnosti 2 dle vztahu $f = (r-1) \cdot (s-1)$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Po srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria a kritické hodnoty jsme zjistili, že vypočítaná hodnota je nižší, z tohoto důvodu přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Je tedy zřejmé, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi způsobem vymezování hranic a pohlavím dítěte.

Jak je patrné z tabulky č. 5, autonomie, kontrola a volnost se vyskytuje u dívek a u chlapců poměrně ve stejném zastoupení. Nezáleží tedy na tom, zda je vychovávaným chlapec nebo dívka. Zarážející je fakt, že kontrola zaměřující se na tresty a zákazy je zastoupena jen o něco méně než autonomie.

6.2 Chování dětí v závislosti na způsobu stanovování hranic

Negativním jednáním dětí se v dotazníku věnovaly vždy liché položky, způsobům stanovování hranic sudé položky. Následující hypotézy souvisí vždy s dvojicí na sebe navazujícími otázkami. Proto byla stanovena následující výzkumná otázka, kterou budou testovat hypotézy č. 2 – 14.

Otázka 2: Jak ovlivňuje způsob stanovování hranic rodiči chování dětí?

S hypotézou H_2 souvisely v dotazníku položky č. 1 a 2. Test nezávislosti chí-kvadrát byl dále použit pro kontingenční tabulku zabývající se následující hypotézou:

H_2 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a vulgárním chováním dětí ke kamarádům či spolužákům.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a vulgárním chováním dětí ke kamarádům či spolužákům neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a vulgárním chováním dětí ke kamarádům či spolužákům existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	15 (19,409)	5 (8,066)	41 (33,525)	61
ano	62 (57,591)	27(23,934)	92 (99,475)	181
Σ	77	32	133	242

Tabulka 6: kontingenční tabulka pro H_2

Vypočítaná hodnota testového kritéria je dle tabulky č. 5 $\chi^2 = 5,127$. Pro tabulku jsme určili počet stupňů volnosti 2 dle vztahu $f = (r-1) \cdot (s-1)$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s kritickou hodnotou testového kritéria, zjistíme, že vypočítaná hodnota je nižší, proto můžeme přijmout nulovou hypotézu a odmítnout hypotézu alternativní. Je tedy zřejmé, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi způsobem vymezení hranic a vulgárním chováním dětí ke svým kamarádům nebo spolužákům. Rodiče především volí možnost s dítětem takové jednání probrat, vysvětlit mu důsledky chování.

S hypotézou H_3 souvisely v dotazníku položky č. 3 a 4. Test nezávislosti chí-kvadrát jsme dále použili k ověření následující hypotézy:

H_3 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a vulgárním chováním dětí k dospělým.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a vulgárním chováním dětí k dospělým neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a vulgárním chováním dětí k dospělým existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	109 (109,925)	3 (5,527)	36 (32,548)	148
ano	70 (69,075)	6 (3,473)	17 (20,452)	93
Σ	179	9	53	241

Tabulka 7: kontingenční tabulka pro H_3

Po vypočítání hodnoty testového kritéria jsme přišli k výsledku $\chi^2 = 3,963$. Pro tabulku byl určen počet stupňů volnosti 2 dle vztahu $f = (r-1) \cdot (s-1)$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota je nižší než kritická hodnota testového kritéria, přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu. Docházíme tedy k závěru, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi způsobem vymezování hranic a vulgárním chování dětí k dospělým lidem. Rodiče reagují na vulgaritu k dospělým především kontrolou, takový způsob vymezování hranic nesouvisí s tím, zda se takové jednání u dítěte projevuje.

S hypotézou H_4 souvisely v dotazníku položky č. 5 a 6. Rovněž byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát pro tuto hypotézu:

H_4 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušeností dětí se záškoláctvím.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí se záškoláctvím neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí se záškoláctvím existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	90 (91,544)	9 (12,946)	122 (116,510)	221
ano	9 (7,456)	5 (1,054)	4 (9,490)	18
Σ	99	14	126	239

Tabulka 8: kontingenční tabulka pro H_4

Ze souhrnné tabulky je zřejmé, že výsledek je $\chi^2 = 19,757$. Pro tabulku byl určen počet stupňů volnosti 2 a kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 se rovná $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota testového kritéria, zamítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Potvrdili jsme tedy, že existují statisticky významné rozdíly mezi způsobem stanovování hranic a záškoláctvím dětí. Dětem, které nemají se záškoláctvím zkušenosti, jsou hranice

stanovovány se zaměřením na autonomii. Je překvapivé, že u pěti dětí, které s takovým jednáním mají zkušenost, by rodiče na takové jejich jednání nijak nereagovali nebo by je nezajímalo.

S hypotézou H_5 souvisely v dotazníku položky č. 7 a 8. Test nezávislosti chí-kvadrát byl použit pro tuto hypotézu:

H_5 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a lhaním dětí rodičům.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a lhaním dětí rodičům neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a lhaním dětí rodičům existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	11 (11,462)	1(2,605)	50 (47,933)	62
ano	33 (32,538)	9 (7,395)	134 (136,067)	176
Σ	44	10	184	238

Tabulka 9: kontingenční tabulka pro H_5

Po vyhodnocení získaných dat jsme zjistili, že vypočítaná hodnota testového kritéria je rovna $\chi^2 = 1,483$. Pro tabulku byl určen počet stupňů volnosti 2 a kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 se rovná $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Přišli jsme k výsledku, že vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, přijímáme proto nulovou hypotézu a můžeme odmítnout alternativní hypotézu. Potvrdili jsme tedy, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi způsobem stanovování hranic, tedy nesouvisí se lhaním dětí rodičům.

S hypotézou H_6 souvisely v dotazníku položky č. 9 a 10. Pro hypotézu č. 6 jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát:

H_6 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a agresivním chováním dětí.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s agresivním chováním neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s agresivním chováním existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	54 (45,470)	7 (9,744)	91 (96,786)	152
ano	16 (24,530)	8 (5,256)	58 (52,214)	82
Σ	70	15	149	234

Tabulka 10: kontingenční tabulka pro H_6

U ověřování této hypotézy jsme se dostali k výsledku vypočítané hodnoty testového kritéria, která je $\chi^2 = 7,759$. Pro tabulku byl určen počet stupňů volnosti 2 dle vzorce, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 byla zvolena $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota pro zvolenou hladinu významnosti, z tohoto důvodu odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Potvrdili jsme tedy, že existují statisticky významné rozdíly mezi způsobem stanovování hranic a agresivním chováním dětí. U dětí, jejichž rodiče by reagovali na agresivní chování svého dítěte mírou autonomie, se projevuje častěji zkušenost s takovým jednáním než u dětí, jejichž rodiče by na své dítě křičeli či jej nějak potrestali.

S hypotézou H_7 souvisely v dotazníku položky č. 11 a 12. Pro aplikaci testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme stanovili následující hypotézu:

H_7 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a útěky dětí z domu.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s útěky z domu neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s útekem z domu existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	30 (31,266)	4 (8,224)	121 (117,041)	155
ano	17(17,265)	9 (4,776)	64 (67,959)	90
Σ	47	13	185	245

Tabulka 11: kontingenční tabulka pro H_7

Na základě vyhodnocených dat jsme zjistili, že vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 6,326$. Pro tabulku byl určen počet stupňů volnosti 2 a kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota testového kritéria, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Potvrdili jsme tedy, že mezi způsobem stanovování hranic a útekem dětí z domu existují rozdíly, které jsou statisticky významné. Opět jako v předchozím případě u dětí, které zvažovaly útek, převládá způsob stanovování hranic prostřednictvím autonomie mnohem častěji než míra kontroly nebo volnosti.

S hypotézou H_8 souvisely v dotazníku položky č. 13 a 14. Pro ověření následující hypotézy jsme užili test nezávislosti chí-kvadrát:

H_8 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s krádežemi peněz rodičům.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s krádežemi peněz rodičům neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s krádežemi peněz rodičům existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	63 (62,047)	8 (14,923)	112 (106,030)	183
ano	16 (16,953)	11 (4,077)	23 (28,970)	50
Σ	79	19	135	233

Tabulka 12: kontingenční tabulka pro H_8

Z tabulky výše (viz tabulka č. 12) je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 16,603$. Pro tabulku byl stanoven počet stupňů volnosti 2 a kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Protože námi vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota testového kritéria, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Na základě těchto výsledků lze učinit závěr, že mezi způsobem stanovování hranic dětem a krádežemi peněz rodičům existují statisticky významné rozdíly. Rodiče by více než z poloviny takové jednání s dítětem řešili nalezením společného vhodného řešení situace.

S hypotézou H_9 souvisely v dotazníku položky č. 15 a 16. Po ověření této hypotézy pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát, jsme dospěli k tomuto závěru:

H_9 Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s krádežemi.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s krádežemi neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s krádežemi existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	99 (94,795)	7 (7,406)	71 (74,799)	177
ano	29 (33,205)	3 (2,594)	30 (26,201)	62
Σ	128	10	101	239

Tabulka 13: kontingenční tabulka pro H_9

Vypočítaná hodnota se rovná $\chi^2 = 1,55$. Pro tabulku byl vymezen počet stupňů volnosti 2 dle vzorce. Kritická hodnota testového kritéria je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Protože vypočítaná hodnota testového kritéria má menší hodnotu než kritická hodnota testového kritéria, přijímáme nulovou hypotézu a potvrdili jsme, že mezi krádežemi dětmi a způsobem vymezování pravidel nejsou rozdíly, které bychom mohli považovat za statisticky významné. I když se jedná o poměrně vážný prohřešek, autonomie a kontrola je zastoupena poměrně ve stejné míře, ačkoliv jsme očekávali právě zvýšenou míru kontroly.

S hypotézou H_{10} souvisely v dotazníku položky č. 17 a 18. Na základě kontingenční tabulky byl použit test nezávislosti chí-kvadrát a to i pro zbývající hypotézy, tedy H_{10} , H_{11} , H_{12} :

H_{10} Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s požíváním piva.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s požíváním piva neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s požíváním piva existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	13 (7,724)	14 (30,895)	44 (32,381)	71
ano	13 (18,276)	90 (73,105)	65 (76,619)	168
Σ	26	104	109	239

Tabulka 14: kontingenční tabulka pro H_{10}

Po výpočtu hodnoty jsme dospěli k výsledku $\chi^2 = 24,202$. Pro tabulku byl zvolen počet stupňů volnosti 2 a kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota testového kritéria, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Dospěli jsme tedy k závěru, že mezi způsobem vymezování hranic ve výchově a požívání piva dětmi jsou statisticky významné rozdíly. Jak je patrné z tabulky č. 14, že rodiče dětí inklinujících k takovému chování takové chování neřeší. Rodiče s dětmi, které

s požíváním alkoholu, konkrétně piva, zkušenosti nemají, by takové jednání s dítětem řešili společně. Můžeme se tedy jen domnívat, zda rodiče, kteří o tomto se svými potomky hovoří, je poučují o negativních vlivech návykových látek a děti tak nemají potřebu tento alkoholický nápoj zkoušet.

S hypotézou H_{11} souvisely v dotazníku položky č. 19 a 20.

H_{11} Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s požíváním tvrdého alkoholu.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s požíváním tvrdého alkoholu neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s požíváním tvrdého alkoholu existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	41 (29,553)	3 (19,557)	59 (53,890)	103
ano	27 (38,447)	42 (25,443)	65 (70,110)	134
Σ	68	45	124	237

Tabulka 15: kontingenční tabulka pro H_{11}

Vypočítaná hodnota testového kritéria je pro tabulku č. 15 $\chi^2 = 33,49$. Pro tabulku byl určen počet stupňů volnosti 2 a kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 byla zvolena $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Z důvodu, že vypočítaná hodnota je vyšší než kritická hodnota, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Závěrem tedy je, že existují statisticky významné rozdíly mezi požíváním tvrdého alkoholu a způsobem stanovování pravidel ve výchově. U dětí, které nemají s takovým jednáním zkušenost, převládá způsob nastavování hranic kontrolou, kdežto u dětí, které s tímto zkušenost mají, převládá míra autonomie. Jak jsme předpokládali, děti rodičů, reagujících na takové chování mírou volnosti, mají ve větší míře zkušenosti s požíváním alkoholických nápojů.

S hypotézou H_{12} souvisely v dotazníku položky č. 21 a 22.

H_{12} Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s kouřením cigaret.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s kouřením cigaret neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s kouřením cigaret existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	66 (58,716)	2 (6,945)	81 (83,339)	149
ano	27 (34,284)	9 (4,055)	51 (48,661)	87
Σ	93	11	132	236

Tabulka 16: kontingenční tabulka pro H_{12}

Jak je již patrné z tabulky výše (viz tabulka č. 16), vypočítaná hodnota se rovná hodnotě $\chi^2 = 12,181$. Pro tabulku byl určen počet stupňů volnosti 2 a kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota testového kritéria, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Potvrdili jsme tedy, že mezi způsobem stanovování hranic a kouřením cigaret dětmi existují rozdíly, které jsou statisticky významné.

S hypotézou H_{13} souvisely v dotazníku položky č. 23 a 24.

H_{13} Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s užíváním marihuany.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s kouřením marihuany neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s kouřením marihuany existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	126 (126,351)	0 (0,896)	81 (79,753)	207
ano	15 (14,649)	1 (0,104)	8(9,247)	24
Σ	141	1	89	231

Tabulka 17: kontingenční tabulka pro H_{13}

Vzhledem k očekávaným četnostem menším než 1 jsme nemohli přistoupit k ověření hypotézy, neboť nebyly splněny dané podmínky pro užití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

S hypotézou H_{14} souvisely v dotazníku položky č. 25 a 26.

H_{14} Předpokládáme, že existují rozdíly mezi způsobem stanovování hranic ve výchově a zkušenostmi dětí s užíváním tvrdých drog.

H_0 Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s užíváním tvrdých drog neexistují statisticky významné rozdíly.

H_A Mezi způsobem stanovování hranic a zkušenostmi dětí s užíváním tvrdých drog existují statisticky významné rozdíly.

	kontrola	volnost	autonomie	Σ
ne	146 (144,851)	0 (0,959)	66 (66,190)	212
ano	5 (6,149)	1 (0,041)	3 (2,810)	9
Σ	151	1	69	221

Tabulka 18: kontingenční tabulka pro H_{14}

Z tabulky č. 18 je zřejmé, že se zde objevují dvě očekávané četnosti menší než 1, nebyly tedy splněny podmínky pro ověřování hypotézy pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

6.3 Důvody vedoucí k negativnímu jednání dětí

Otázka 3: Jaké důvody vedou děti k negativnímu jednání?

Nejčastějším důvodem negativního jednání dětí v případech vulgarit byly u kamarádů a spolužáků posměšky a urážky a to v 58 %. V případě vulgárního chování k dospělým děti k takovému jednání v drtivé většině (94 %) vedl fakt, že jej dospělý svým chováním či jednáním naštvál.

Hovoříme-li o záškoláctví, potřeba vyhnout se testu a nechuť jít do školy byly zastoupeny stejnou měrou, obě v 40 % případů.

Ke lhaní rodičům či zatajováním důležitých skutečností se přiznalo celkem 183 dotazovaných, kdy mezi nejčastější důvody takového jednání byla skutečnost, že si děti nepřály, aby rodiče o určité věci věděli (51 %). Celkem 48 % dětí svým rodičům zatajují informace z důvodu obavy z jejich reakce.

Nejčastější příčinou agresivity byla ze 72 % reakce na stejné chování svých vrstevníků. Z odpovědí je patrné, že děti reagují na agresivitu druhých agresivitou. Co se týče útěků z domu, ty se u dětí vyskytovaly z 37 %. Z tohoto počtu jich většina pouze o útěku přemýšlela, ale neuskutečnila jej.

Co se týče krádeží peněz rodičům nebo krádeží věcí v obchodě, důvodem takového negativního jednání byla u většiny případů touha si něco koupit nebo něco vlastnit. Velkou měrou (65 %) se na takovém jednání podílela také zvědavost, a to u krádeží v obchodě. Zvědavost však děti vedla nejen ke krádežím, ale také k požívání alkoholu a jiných návykových látek.

Užívání návykových látek, ať už alkoholických nápojů, tabákových výrobků či omamných látek se u dětí vyskytovalo často. Příčinou takového jednání byla především touha návykovou látku zkusit, rovněž zábava, zvědavost, kdy u kouření marihuany převládala zvědavost až ze 42 %, u tvrdých drog z 56 %. Důvodem takového jednání byla také vysoká míra tolerance takového počínání rodiči. U tvrdého alkoholu takové jednání dovozovalo až 53 % rodičů.

6.4 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaký způsob stanovování hranic převládá ve výchově dětí ve věku 13 až 15 let. Dále jaký způsob stanovování hranic převládá ve výchově dětí dle jejich pohlaví a jak mají děti stanoveny hranice v souvislosti s negativními projevy jejich chování. K získání potřebných dat jsme využili dotazníkového šetření na základních školách v rámci 8. a 9. tříd.

Výsledky byly znázorněny nejen prostřednictvím grafů (viz. Příloha PII), ale také prostřednictvím tabulek, které prezentují ověření stanovených hypotéz prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Dotazování nám poskytli informace o výchově a stanovování hranic v jejich rodinném prostředí, přičemž nám nabídli také informace o tom, s jakým negativním chováním již mají zkušenost a také co je k takovému jednání vedlo.

Nejprve nás zajímalo, jaký způsob stanovování hranic převládá ve výchově dětí. Ze získaných dat vyplynulo, že ve výchově převládá z více než poloviny míra autonomie, což znamená, že projeví-li se u dítěte negativní jednání, rodič na takové chování dítěte zareaguje tak, že s dítětem si o vzniklé situaci promluví, společně se domluví na řešení, které dítě vede k nezávislosti. Znepokojujícím faktem však zůstává, že ze 42 % stále přetrvává řešení negativního jednání dítěte jistou mírou kontroly, kdy dítě je za jakýkoliv prohřešek trestáno, zažívá striktně stanovené hranice plné zákazů a omezení. Pouze v 11 případech rodiče ponechávají svým dětem značnou míru volnosti, kdy se o jejich chování nezajímají nebo je nepovažují za důležité. Ve 2 % se vyskytl jev, kdy byla ve výchově dětí stejnou měrou zastoupena autonomie spolu s kontrolou.

Dále nás zajímalo, jaký způsob stanovování hranic převládá ve výchově dětí dle jejich pohlaví, zda jsou chlapcům stanovována jiná výchovná pravidla nežli dívkám. Bylo potvrzeno, že pohlaví dítěte neovlivňuje způsob stanovování hranic rodiči. Z těchto získaných dat lze konstatovat, že při nastavování hranic ve výchově nehraje roli pohlaví dítěte. Jsme si vědomi toho, že získané výsledky však nelze zobecnit na celou populaci.

Položky dotazníku byly vytvořeny tak, abychom zjistili, jak ovlivňuje způsob stanovování hranic rodiči chování dětí. Chování dětí bylo dáno do souvislosti se způsobem stanovovaných hranic ve výchově. Z výzkumného šetření je patrné, že důvody negativního jednání, jakými jsou vulgarity, lhaní, a krádeže v obchodě nemají souvislost se stanovováním hra-

nic ve výchově. Naopak jsme zaznamenali, že krádeže peněz, záškoláctví, agresivní chování dětí, útoky z domu a požívání alkoholu a kouřením cigaret mohou ovlivňovat způsob nastavování hranic rodiči, existuje zde statisticky významná souvislost. Lze se tedy jen domnívat, zda tyto výsledky souvisí se skutečností, že rodičům záleží na tom, aby se u jejich dítěte hlouběji neprojevovaly sociálně patologické jevy, a s faktem, že se snaží být při řešení takového jednání zodpovědnější, než při řešení méně závažných potíží, kterými mohou být například lži či vulgarity. Překvapivým zjištěním však byl fakt, že mezi zkušenostmi dětí s krádežemi a způsobem stanovování hranic ve výchově nebyly nalezeny rozdíly, neboť se jedná o závažný prohřešek ze strany dítěte.

Kladli jsme si také za cíl zjistit odpovědi na otázku, jaké důvody vedou děti k negativnímu jednání. V souvislosti s touto otázkou byly v dotazníku sestrojeny sudé položky zaměřující se právě na zjištění faktu, v jaké míře se u dětí projevuje negativní chování a jaké důvody je k takovému jednání vedou. Nejčastějšími důvody vulgarit byl fakt, že děti těžko snášely urážky a posměšky, případně reagovaly stejně, jako na ně reagoval ať už vrstevník nebo dospělý. Důvodem záškoláctví je snaha se vyhnout testu a nechut' jít do školy. Hovoříme-li o lhaní, děti si nepřejí, aby rodiče některé informace věděli, protože se bojí jejich reakce. Agresivitu u dětí způsobuje skutečnost, že se k nim stejnou měrou chová někdo jiný. Mezi odpověďmi na tuto otázku se také objevily věty: „mám agresivní povahu“. Děti tak odrážejí chování druhého stejným způsobem. Příčinou krádeží bývá touha dětí si něco koupit nebo vlastnit.

V souvislosti s návykovými látkami, tedy alkoholickými nápoji, tabákovými výrobky a omamnými látkami, stojí za mnohými zkušenostmi dětí právě zvědavost drogu či alkohol vyzkoušet. U alkoholu je situace nepatrně odlišná než u tabákových výrobků a drog. Důvodem zkušenosti s alkoholickými nápoji stojí fakt, že mnozí rodiče takového jednání tolerují, mnohdy o něm ví nebo jej dokonce podporují.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Při stanovování hranic ve výchově je nutné se zamyslet nad tím, že úzce souvisí s výchovným stylem rodičů. Na vzniklé negativní jednání dítěte rodič reaguje určitým výchovným zásahem, při kterém vědomě či nevědomě dítěti nastavuje hranice pro další takové chování. V současné době jsou hranice ve výchově a jejich vymezování neustále diskutovaným tématem. Věnuje se mu nejen časopis či webová stránka. Pro rodiče jsou pořádány také kurzy, jejichž cílem může být získání dovedností, které mohou využít právě při stanovování hranic. Tyto výcviky rodičům demonstrují případné výchovné situace a učí je adekvátně na jednání svých potomků reagovat. Většina těchto kurzů se realizuje pouze ve větších městech, bylo by tedy dobré zvážit rozšíření těchto výcviků také do menších měst, aby byly dostupné pro většinu rodičů v České republice.

Výsledky, které byly interpretovány v této diplomové práci, mohou pomoci nejen výchovným poradcům na školách, kteří využijí především poznatky o důvodech negativního jednání dětí, ale především také pro sociální pracovníky zařazené na pozici kurátora pro děti a mládež. Kurátor pro děti a mládež se zabývá právě výchovnými problémy dětí, zaměřuje se na děti, které opakovaně požívají alkoholické nápoje, tabákové výrobky, omamné látky, dopouštějí se útěků či fyzického násilí na druhých. Při práci s rodinou kurátor pro děti a mládež může pracovat právě se zjištěnými fakty o zastoupení daného způsobu stanovování pravidel. To, jakým způsobem rodiče svému dítěti vymezují hranice, mu může pomoci se lépe orientovat v jednání dítěte. V souvislosti se zjištěním, že takřka polovina rodičů stále užívá při výchově zákazů, omezování a trestání, u dětí se projevují ve velké míře zkušenosti s návykovými látkami, bylo by vhodné realizovat přednášky pro rodiče. V rámci prevence sociálně patologických jevů by v obcích s rozšířenou působností realizovali tyto přednášky kurátoři pro děti a mládež. Přednášky by se tedy nezabývaly jen negativními projevy dětí, ale také tím, jak se při takové situaci zachovat, jak na ni vhodně reagovat.

Výsledky výzkumu také poslouží jako zpětná vazba pro základní školy ORP Luhačovice, které se výzkumného šetření účastnily. Vzhledem k získaným informacím, jak o přístupu rodičů k jednotlivým negativním jednáním rodičů, tak i o zkušenostech dětí např. s užíváním návykových látek, mohou daná zjištění dále zpracovávat výchovní poradci či metodici prevence do svých programů či projektů pro další práci s dětmi.

Vzhledem k tomu, že při námi realizovaném výzkumném šetření nebyla zohledňována důslednost při dodržování stanovených hranic, tedy zda a jak rodiče kontrolují dodržování

nastavených pravidel, bylo by vhodné dále v souvislosti s tímto tématem realizovat výzkumné šetření. Dále by bylo možné zkoumat toto téma do hloubky nejen z pohledu dětí, ale také jejich rodičů a to prostřednictvím kvalitativního výzkumu, který by se zabýval tím, proč na určité jednání rodič reaguje daným konkrétním způsobem.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku stanovování hranic ve výchově dětí v rodině. Teoretická část je rozčleněna do tří kapitol, z čehož první kapitola se zabývala pojmem rodiny obecně. Zmiňovaná byla rodičovská autonomie, dělení rodiny a funkce, které by měla každá rodina v rámci svého fungování plnit. Druhá kapitola byla směřována na výchovu dětí, která byla ukotvena několika definicemi autorů. Rovněž jsme se zde zabývali funkcemi výchovy, důležitostí vztahu vychovatel a vychovávaný. Taktéž zde zmiňujeme nezbytnou důslednost a kázeň ve výchově. Zaměřili jsme se na výchovné cíle, výchovné styly a především na výchovné prostředky, jimiž jsou například odměny, tresty, zpětná vazba. Třetí kapitola popisovala stanovování hranic ve výchově dětí, kdy se zaměřovala nejen na samotné hranice a pravidla ve výchově, ale také na jejich překračování a s tím související případné negativní chování dítěte.

Praktická část popisovala cíle, které jsme si pro náš výzkum stanovili. Tyto cíle byly ověřovány pomocí dotazníku, který byl rozdán do základních škol v obci s rozšířenou působností Luhačovice. Konkrétně směřoval žákům 8. a 9. tříd, kteří již mají stanoveny rodiči určité meze chování. Dotazník především zjišťoval, jakým způsobem nastavují rodiče dětem hranice v případě negativního jednání, ať už v případě lhaní, vulgarit, agresivního chování či užívání návykových látek. Výzkumný vzorek tvořilo 247 dětí.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak jsou u dětí ve věku 13 až 15 let vymezovány hranice a pravidla. Dále jaké důvody vedou děti k negativnímu jednání a zda souvisí způsob stanovování hranic s případnými zkušenostmi dětí s projevy negativního jednání. Z výzkumu vyplynulo, že ve způsobu stanovování hranic ve výchově dětí převažuje míra autonomie. Alarmující však zůstává fakt, že míra kontroly se objevuje stále ve vysoké míře. Způsob stanovování hranic ovlivňuje především zkušenosti dětí s krádežemi peněz, záško-láctvím, agresivním chováním dětí, útekami z domu a požíváním alkoholických nápojů.

Hlavní přínos této práce směřuje především k rozšíření tématu stanovování hranic ve výchově. K tomuto tématu není příliš mnoho literatury, která by odrážela zjištěná fakta o chybách při stanovování hranic dětí. Tato práce je přínosem také pro kurátory pro děti a mládež, především v obci s rozšířenou působností Luhačovice, kde byl výzkum proveden. Neboť právě hranice, které dětem jejich rodiče určují či stanovují, mají velký vliv nejen na jejich pozdější chování, ale také na jejich budoucnost, protože je tímto formují pro sociální život.

Problematika stanovování hranic ve výchově dětí je ve větší míře stále diskutovaným tématem, na které však doposud nebylo zaměřováno příliš mnoho literatury, ať už odborné či laické. Hranice a jejich stanovování jsou pro život dítěte nezbytné, neboť mu určují směr jeho jednání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. COLOROSOVÁ, Barbara. *Krizové situace v rodině: jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a traumata adopte*. Vyd. 1. Praha: Ikar, 2008, 239 s. ISBN 978-80-249-1027-7.
2. CLOUD, Henry a TOWNSEND, John. *Děti a hranice: proč ve vztahu k dětem budovat hranice?*. Vyd. 1. Praha: Návrat domů, 1999, 202 s. ISBN 80-7255-002-0.
3. CLOUD, Henry a TOWNSEND, John. *Jak vychovat báječné děti?*. Překlad Karolína Štičková. Vyd. 1. Praha: Návrat domů, 2002, 190 s. ISBN 80-7255-049-7.
4. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
5. DECI, Edward L. a Richard M. RYAN. *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry* [online]. 2000, 11 (4), s. 227 - 268 [cit. 2016-03-26]. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01. Dostupné z: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PiWhatWhy.pdf
6. DOBSON, James C. *Láska a kázeň ve výchově dětí*. Vyd. 1. Praha: Návrat domů, 1997, 203 s. ISBN 80-85495-58-9.
7. General Causality Orientations Scale (GCOS). *Self-Determination Theory* [online]. © 2016 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://selfdeterminationtheory.org/general-causality-orientations-scale/>
8. HAUSER, Uli. *Rodiče potřebují hranice*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 171 s. ISBN 978-80-262-0064-2.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
10. KAST-ZAHN, Annette. *Jak společně s dětmi zvládat výchovné krize. Pedagogicko-psychologický rádce rodiče*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 160 s. ISBN 978-80-251-1557-2.
11. KAST-ZAHN, Annette. *Jak naučit děti pravidlům: [rady pro rodiče dětí od 1 roku do 14 let]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2008, 184 s. ISBN 978-80-251-2042-2.
12. KOENIG, Larry. *Chytrá výchova*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 178 s. ISBN 80-7178-780-9.

13. KOUCKÁ, Pavla. *Zdravý rozum ve výchově: uvolněné rodičovství v hektické době*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 207 s. ISBN 978-80-262-0614-9.
14. KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
15. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000, 143 s. ISBN 80-7178-494-X.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013, 108 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0398-8.
18. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015, 124 s. ISBN 978-80-262-0852-5.
19. MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 212 s. ISBN 978-80-7367-857-9.
20. MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006, 311 s. ISBN 80-86429-58-X.
21. PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
22. PETRUSEK, Miloslav, MAŘÍKOVÁ, Hana a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
23. PLAŇAVA, Ivo. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000, 294 s. ISBN 80-7239-039-2.
24. RASER, Jamie. *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 139 s. ISBN 80-7178-459-1.
25. ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Překlad Alžběta Sirovátková. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 136 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-418-4.
26. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
27. ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 978-80-262-0343-8.
28. SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 200 s. ISBN 80-7178-368-4.

29. SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.
30. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 173 s. ISBN 80-7178-559-8.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
32. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 116 s. ISBN 80-247-0814-0.
33. WILD, Rebeca. *Svoboda a hranice, láska a respekt: co od nás děti potřebují*. Vyd. 1. Praha: DharmaGaia, 2010, 195 s. ISBN 978-80-7436-005-3.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

atd. a tak dále

č. číslo

H hypotéza

např. například

ORP obec s rozšířenou působností

s. strana

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: věk žáků</i>	41
<i>Graf 2: otázka č. 1 a 2 (vulgarita ke kamarádům)</i>	81
<i>Graf 3: otázka č. 3 a 4 (vulgarita k dospělým)</i>	81
<i>Graf 4: otázka č. 5 a 6 (záškoláctví)</i>	82
<i>Graf 5: otázka č. 7 a 8 (lhaní, zatajování rodičům)</i>	82
<i>Graf 6: otázka č. 9 a 10 (agresivita)</i>	83
<i>Graf 7: otázka č. 11 a 12 (útěk z domu)</i>	83
<i>Graf 8: otázka č. 13 a 14 (krádež peněz rodičům)</i>	84
<i>Graf 9: otázka č. 15 a 16 (krádež, např. v obchodě, kamarádovi, apod.)</i>	84
<i>Graf 10: otázka č. 17 a 18 (požívání alkoholu – pivo)</i>	85
<i>Graf 11: otázka č. 19 a 20 (požívání alkoholu – tvrdý alkohol)</i>	85
<i>Graf 12: otázka č. 21 a 22 (kouření cigaret)</i>	86
<i>Graf 13: otázka č. 23 a 24 (kouření marihuany)</i>	86
<i>Graf 14: otázka č. 25 a 26 (užívání návykových látek – tvrdé drogy)</i>	87

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: návratnost dotazníků</i>	41
<i>Tabulka 2: celkový počet dotazovaných</i>	41
<i>Tabulka 3: kódy užívané při sestrojování kontingenčních tabulek.....</i>	44
<i>Tabulka 4: četnost způsobů stanovování hranic</i>	50
<i>Tabulka 5: kontingenční tabulka pro H_1.....</i>	50
<i>Tabulka 6: kontingenční tabulka pro H_2.....</i>	52
<i>Tabulka 7: kontingenční tabulka pro H_3.....</i>	52
<i>Tabulka 8: kontingenční tabulka pro H_4.....</i>	53
<i>Tabulka 9: kontingenční tabulka pro H_5.....</i>	54
<i>Tabulka 10: kontingenční tabulka pro H_6.....</i>	55
<i>Tabulka 11: kontingenční tabulka pro H_7.....</i>	56
<i>Tabulka 12: kontingenční tabulka pro H_8.....</i>	57
<i>Tabulka 13: kontingenční tabulka pro H_9.....</i>	57
<i>Tabulka 14: kontingenční tabulka pro H_{10}</i>	58
<i>Tabulka 15: kontingenční tabulka pro H_{11}</i>	59
<i>Tabulka 16: kontingenční tabulka pro H_{12}</i>	60
<i>Tabulka 17: kontingenční tabulka pro H_{13}</i>	61
<i>Tabulka 18: kontingenční tabulka pro H_{14}</i>	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník

Příloha PII: Grafy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážený žáci,

jmenuji se Hana Peňázová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění **anonymního** dotazníku. Dotazník se týká zkušeností s různými situacemi a reakcemi rodičů na situace.

Zvolenou odpověď označte křížkem.

Výsledky budou zpracovány v diplomové práci, prosím Vás o pravdivé informace.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Věk:

Pohlaví: chlapec dívka

1. Choval/a ses někdy vulgárně ke svému kamarádovi nebo spolužákovi?

- ne
- ano, urážel/a mě a smál/a se mi, chtěl/a jsem mu/jí to vrátit
- ano, něco mi vzal/a, aniž by se mě zeptal/a
- jiný důvod

2. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby tě viděli chovat se vulgárně ke svému kamarádovi?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

3. Choval/a ses někdy vulgárně k dospělému? (Například k rodičům, učiteli, apod.)

- ne
- ano, chtěl/a jsem se předvést před kamarády
- ano, naštvál/a mě a měl/a jsem k tomu důvod
- jiný důvod

4. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby ses k nim choval/a vulgárně?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

5. Stalo se, že jsi někdy nešel/nešla do školy, a rodiče o tom nevěděli?

- ne
- ano, nechtěl/a jsem psát písemku
- ano, protože se mi nechtělo do školy
- jiný důvod

6. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi nešel/nešla do školy?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

7. Lhal/a jsi někdy rodičům nebo jsi jim zatajil/a něco velmi důležitého?

- ne
- ano, nechtěl/a jsem, aby to věděli, nemusí vědět všechno
- ano, bál/a jsem se jejich reakce
- jiný důvod

8. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi jim lhal/a o něčem důležitém?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

9. Byl/a jsi někdy agresivní na svého kamaráda/ku? Ublížil/a jsi mu/jí fyzicky?

- ne
- ano, taky mi ubližoval/a
- ano, naváděli mě k tomu spolužáci/kamarádi
- jiný důvod

10. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby tě viděli, jak jsi agresivní na svého kamaráda?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

11. Uvažoval/a jsi někdy o útěku z domu nebo jsi někdy utekl/a?

- ne
- ano, ale rozmyslel/a jsem si to
- ano, utekl/a jsem a rodiče mě museli hledat
- jiný důvod

12. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi utekl/a z domu, i když by ses potom hned vrátil/a?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

13. Vzal/a jsi někdy peníze svým rodičům?

- ne
- ano, chtěl/a jsem si něco koupit
- ano, rodiče mi totiž nedali žádné kapesné
- jiný důvod

14. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi jim vzal/a peníze?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

15. Ukradl/a jsi někdy něco? Například v obchodě, kamarádovi, apod.

- ne
- ano, donutil/a mě k tomu kamarád/ka
- ano, ze zvědavosti jsem to zkusil/a
- jiný důvod

16. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi kradl/a v obchodě?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

17. Už jsi někdy vypil/a pivo?

- ne
- ano, viděla jsem to u kamarádů, chtěl/a jsem se jim vyrovnat
- ano, na oslavě narozenin, rodiče o tom věděli
- jiný důvod

18. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi vypil/a celé pivo?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

19. Už jsi někdy zkusil/a pít tvrdý alkohol?

- ne
- ano, viděl/a jsem to u kamarádů, chtěl/a jsem se jim vyrovnat
- ano, na oslavě narozenin, rodiče o tom věděli
- jiný důvod

20. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi pil/a tvrdý alkohol?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

21. Kouřil/a jsi někdy cigarety?

- ne
- ano, chtěl/a jsem se vyrovnat kamarádům
- ano, všichni kouří, je to zcela normální
- jiný důvod

22. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi kouřil/a cigarety?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

23. Kouřil/a jsi někdy marihuanu?

- ne
- ano, chtěl/a jsem se vyrovnat kamarádům
- ano, všichni ji kouří, je to zcela normální
- jiný důvod

24. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi kouřil/a marihuanu?

- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

25. Zkoušel/a jsi někdy i jiné drogy? (pervitin, hašiš, LSD, apod.)

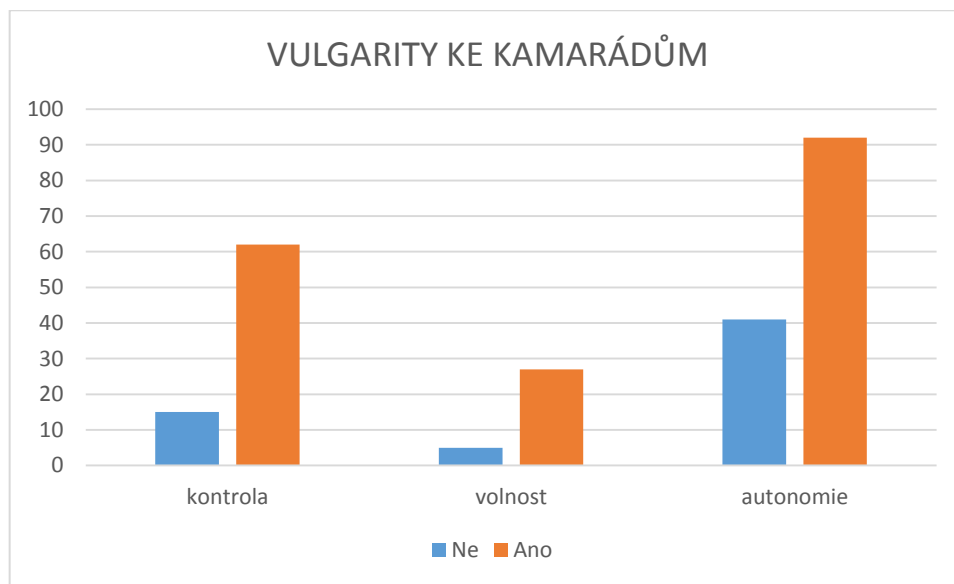
- ne
- ano, bylo to ale jen jednou, chtěl/a jsem to zkusit a zažít zábavu
- ano, mám kamarády, kteří drogy berou, je to normální
- jiný důvod

26. Jaká by byla reakce rodičů, kdyby zjistili, že jsi zkoušel/a tvrdé drogy?

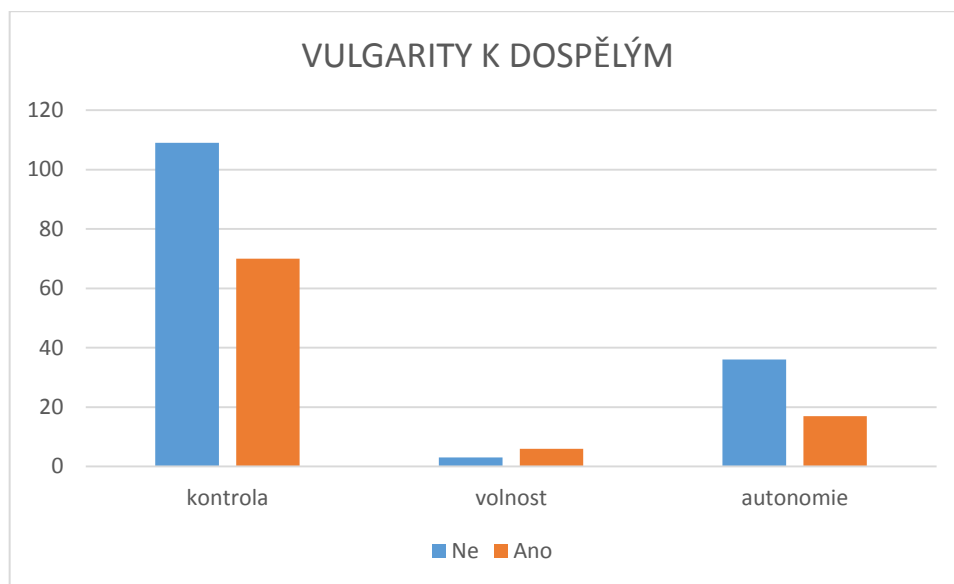
- potrestali by mě fyzicky (například fackou) nebo by na mě křičeli
- nevadilo by jim to nebo by to neřešili
- promluvili bychom si o tom a našli bychom řešení situace společně
- jiná reakce rodičů

Děkuji!

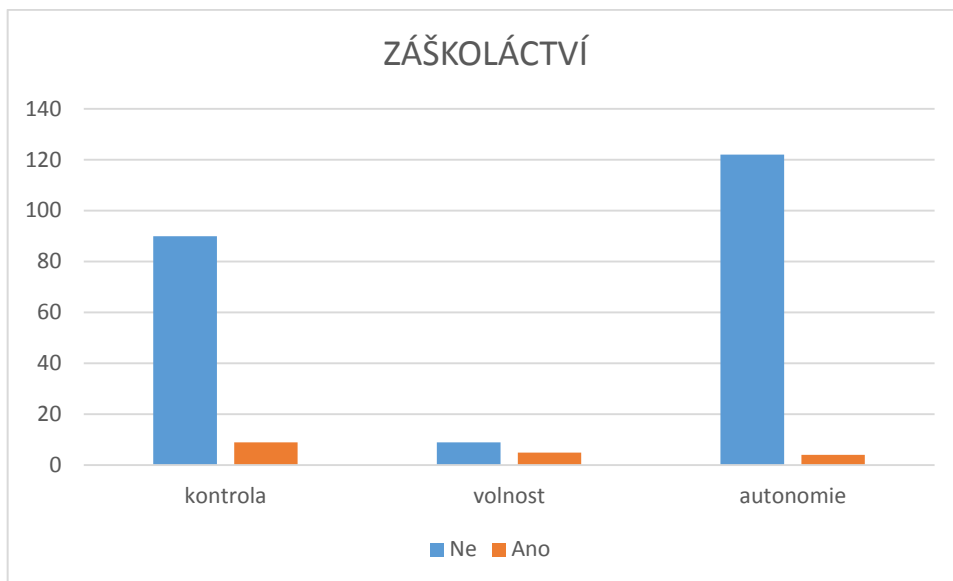
PŘÍLOHA P II: GRAFY



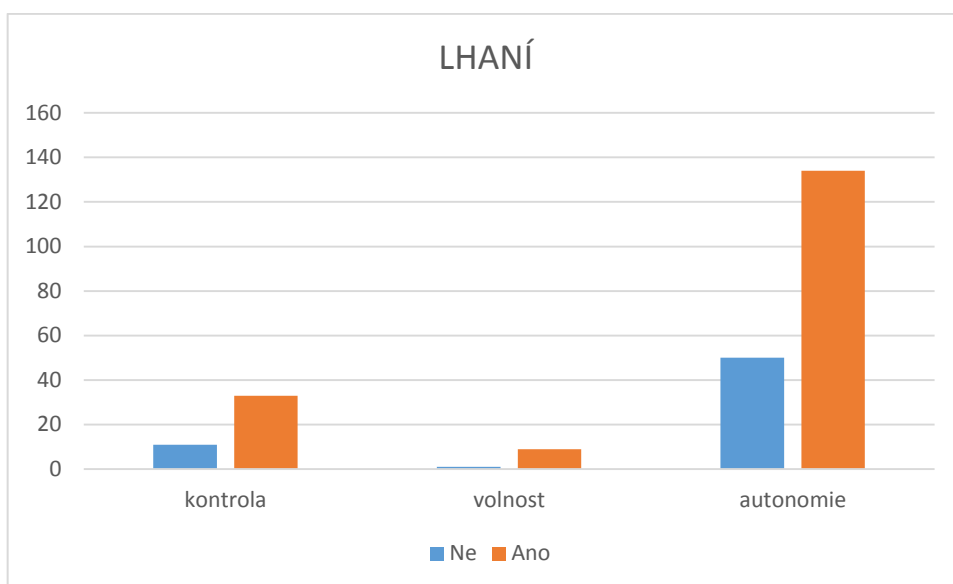
Graf 2: otázka č. 1 a 2 (vulgarity ke kamarádům)



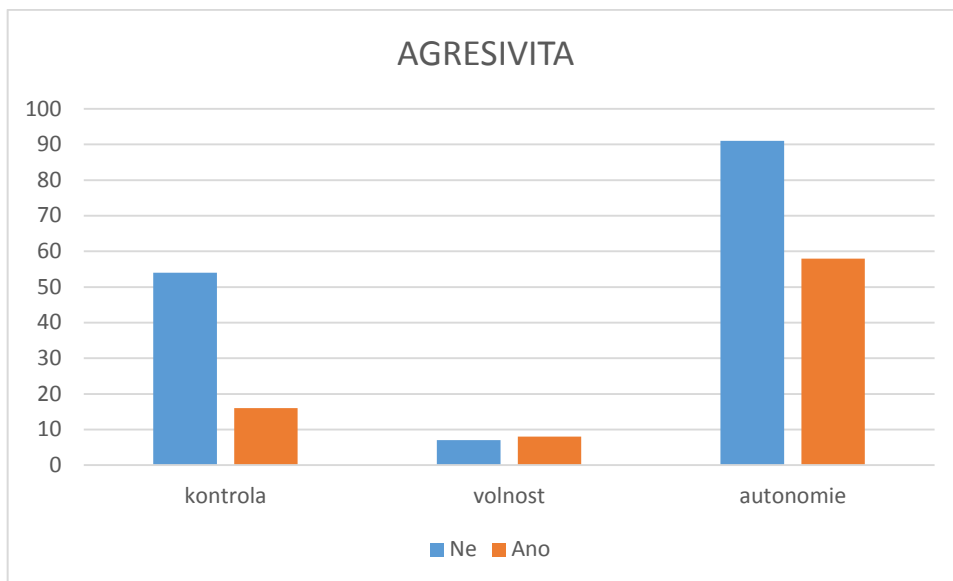
Graf 3: otázka č. 3 a 4 (vulgarity k dospělým)



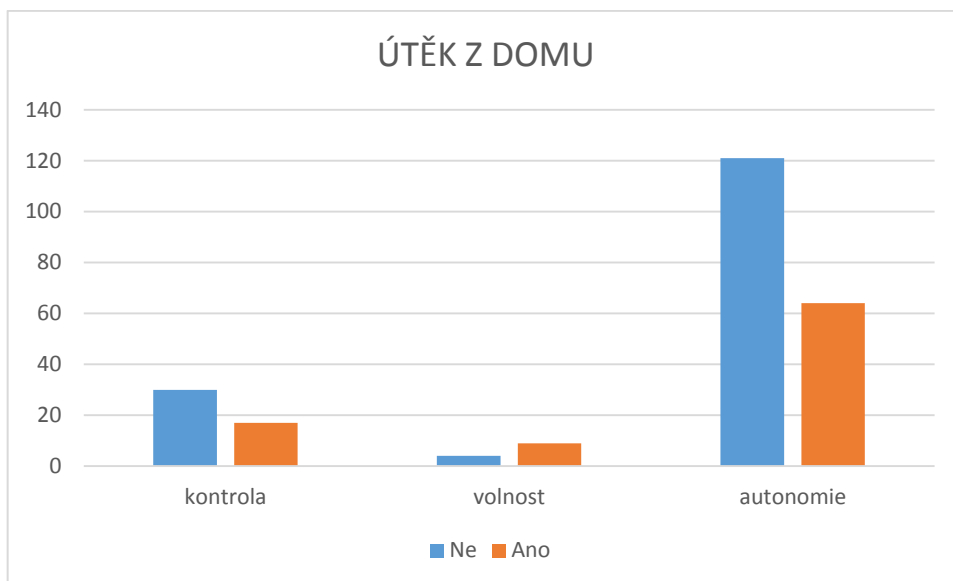
Graf 4: otázka č. 5 a 6 (záškoláctví)



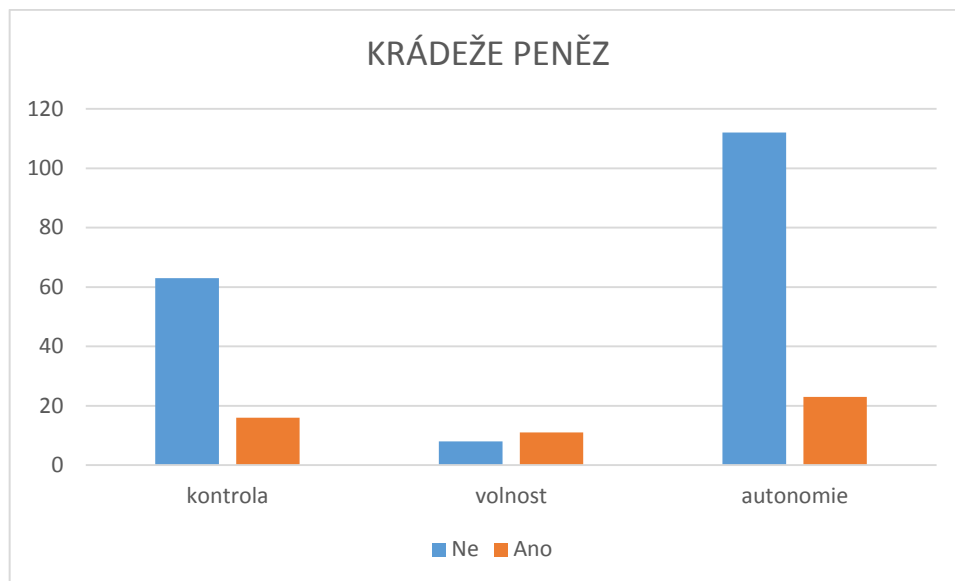
Graf 5: otázka č. 7 a 8 (lhání, zatajování rodičům)



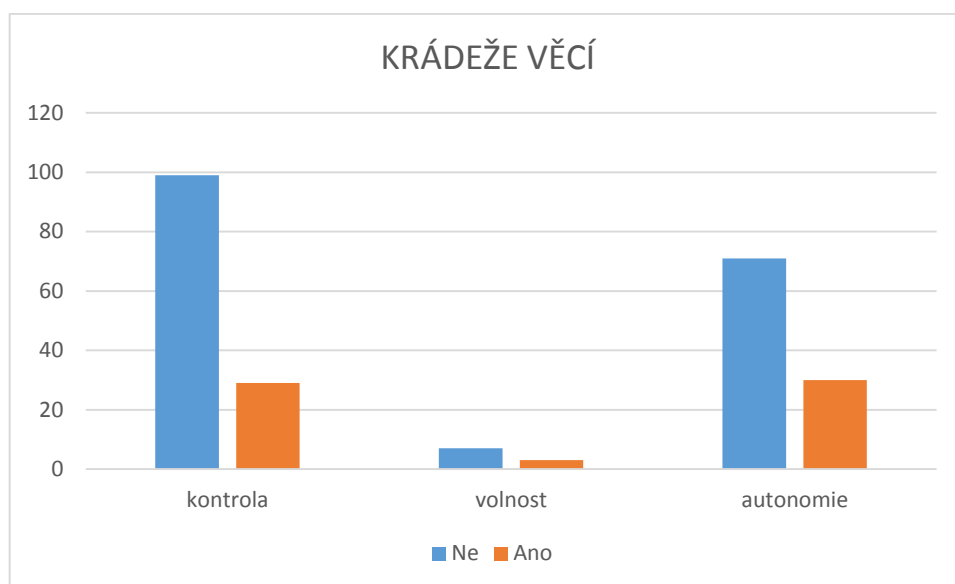
Graf 6: otázka č. 9 a 10 (agresivita)



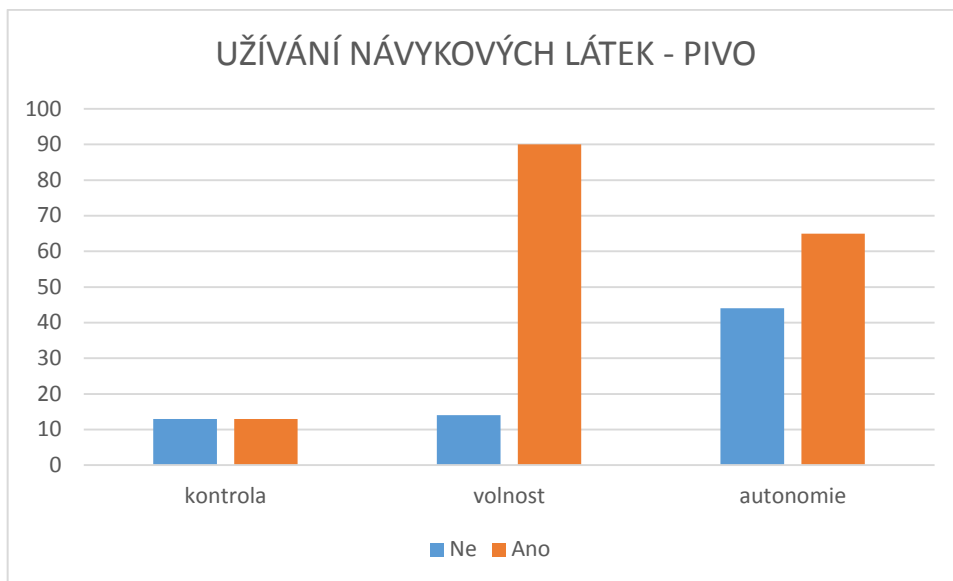
Graf 7: otázka č. 11 a 12 (útěk z domu)



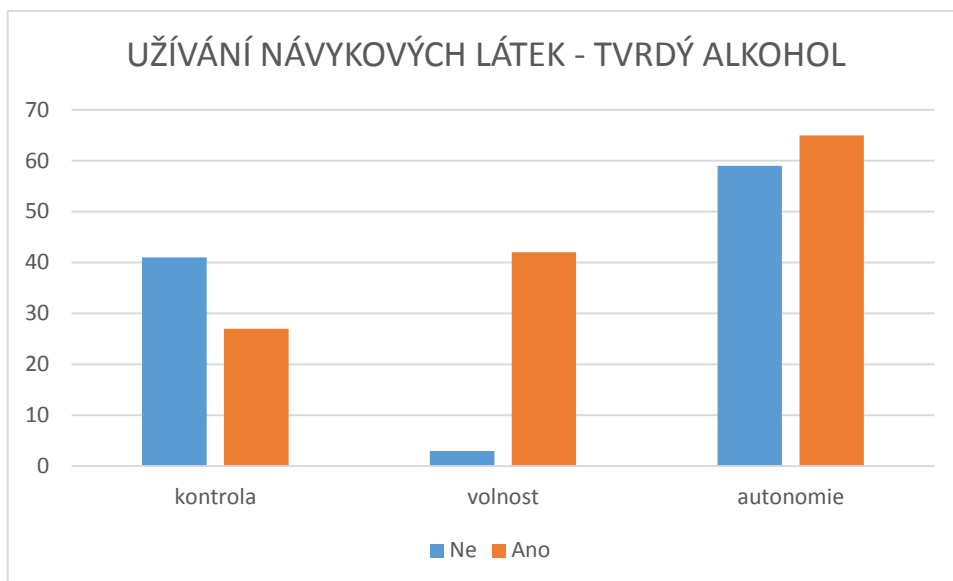
Graf 8: otázka č. 13 a 14 (krádež peněz rodičům)



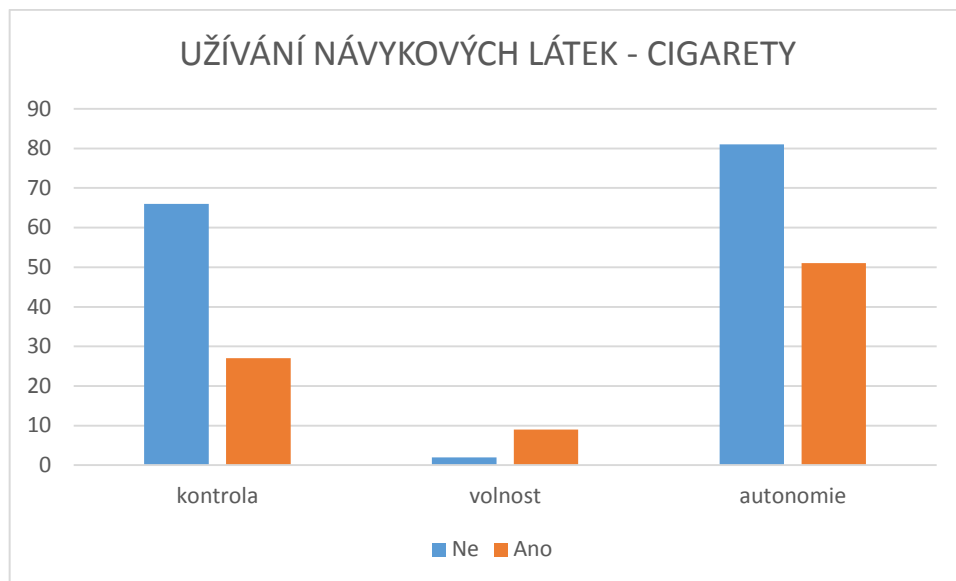
Graf 9: otázka č. 15 a 16 (krádež, např. v obchodě, kamarádovi, apod.)



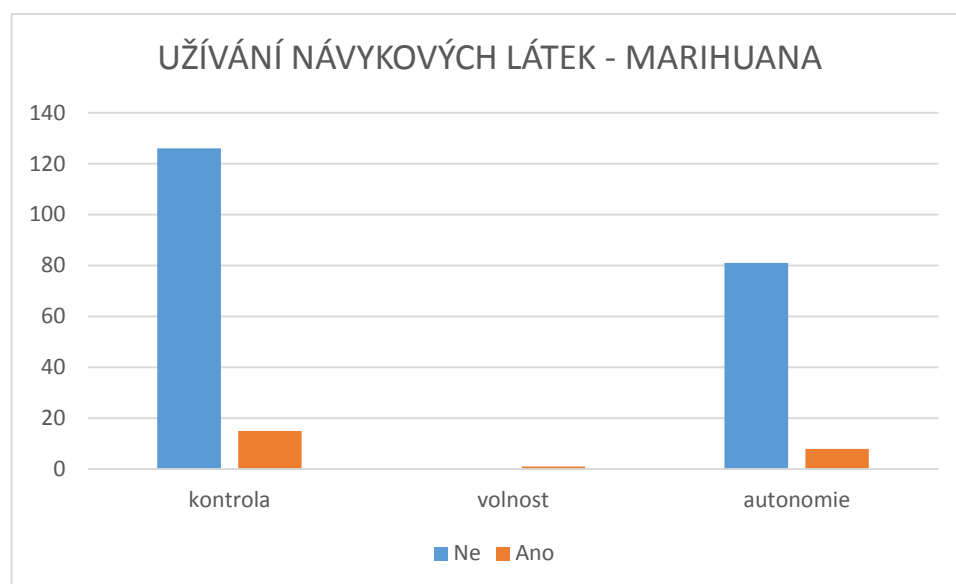
Graf 10: otázka č. 17 a 18 (požívání alkoholu – pivo)



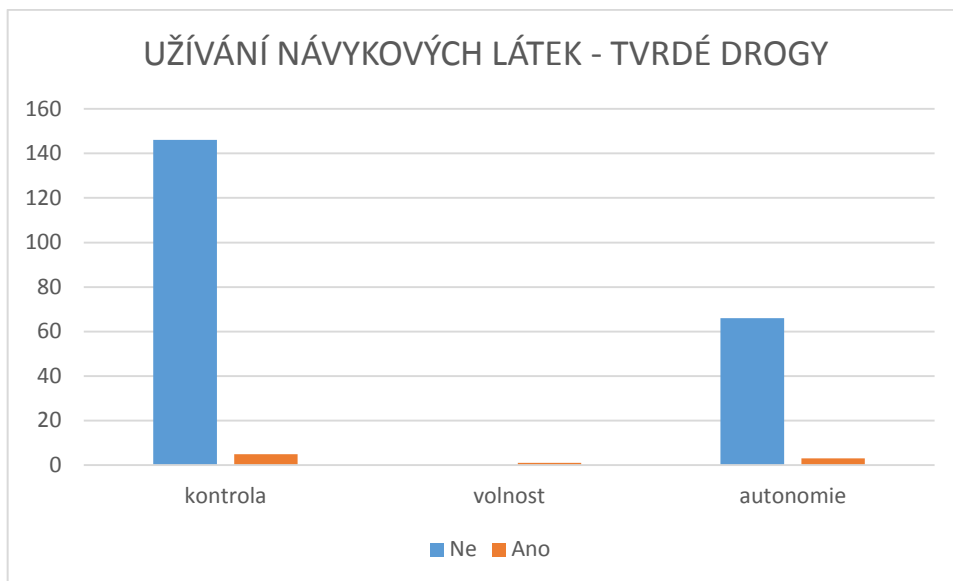
Graf 11: otázka č. 19 a 20 (požívání alkoholu – tvrdý alkohol)



Graf 12: otázka č. 21 a 22 (kouření cigaret)



Graf 13: otázka č. 23 a 24 (kouření marihuany)



Graf 14: otázka č. 25 a 26 (užívání návykových látek – tvrdé drogy)