

Výchovná pravidla v současné rodině

Petra Miklášová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Miklášová**
Osobní číslo: **H11529**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Výchovná pravidla v současné rodině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy, výchovných pravidel a problémů současné rodiny.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

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

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 192 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.


WRÓBEL, Alina. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Jurčíková**
Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014


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

L.S.


Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17. 4. 2014

.....
Mělník

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 nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpisy vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dní před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učí se-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na výchovná pravidla v současné rodině. Zabývá se stanovováním výchovných pravidel, důsledností rodičů v kontrole jejich dodržování a také používáním výchovných prostředků. Věnuje se problematice interakcí vychovatelů a vychovávaných ve spojitosti s výchovnými pravidly. Zabývá se respektováním potřeb dětí a jejich důstojnosti. Neopomíná osobnost vychovatele, jeho postavení jako autority, a také jeho vztah k sobě samému. Věnuje pozornost trestům jako výchovným prostředkům a účinkům trestů. Důležitým aspektem bakalářské práce je výchova k zodpovědnosti.

Klíčová slova: výchova, výchovná pravidla, výchovný prostředek, trest, důslednost, zodpovědnost

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on the rules in parental education in the current family. It deals with the setting of such rules, the consistency of parents when monitoring their following among children and the use of punishments in parental education. It concentrates on the interaction between the educators and the raised in relation to the rules set in their education. It deals with the respect for the children's needs and their dignity. Special attention is paid to the educator with respect to their role and personality. It also focuses on punishments and their impact on education. This bachelor's thesis also deals with the need for the children's responsibility in the process of education.

Keywords: education, rules in education, punishment, consistency, responsibility

Děkuji Mgr. Janě Jurčíkové za odborné vedení a podporu při zpracování mé bakalářské práce. Děkuji také všem respondentům, kteří mi věnovali čas a poskytli mi data pro zpracování empirické části práce. Děkuji také mojí rodině za poskytnutí morální podpory.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝCHOVA	13
1.1 ZPŮSOB VÝCHOVY	15
1.1.1 Výchova autoritativní, liberální a demokratická	16
1.1.2 Rodiče agresivní, pasivní a asertivní	18
1.2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE RODIČŮ A DĚTÍ	19
1.3 USPOKOJOVÁNÍ POTŘEB DÍTĚTE V RODINĚ.....	20
1.4 PARTNERSKÝ PŘÍSTUP	21
1.4.1 Respekt.....	22
2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY	24
2.1 TRESTY	25
2.2 TĚLESNÉ TRESTY	27
2.3 ÚČINKY TRESTŮ	28
3 VÝCHOVNÁ PRAVIDLA	30
3.1 OSOBNOST VYCHOVATELE	31
3.1.1 Péče rodiče o sebe sama	33
3.2 STANOVOVÁNÍ VÝCHOVNÝCH PRAVIDEL.....	34
3.3 DŮSLEDNOST.....	35
3.4 PŘIROZENÝ DŮSLEDEK JEDNÁNÍ	36
3.4.1 Zodpovědnost jako protiklad poslušnosti.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 VÝZKUM	40
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY.....	41
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	41
4.3 TECHNIKA SBĚRU DAT	42
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	45
5.1 IDENTIFIKACE RESPONDENTŮ	45
5.2 POPISNÁ ANALÝZA DAT	47
5.3 STATISTICKÝ TEST VÝZNAMNOSTI - CHÍ-KVADRÁT PRO KONTINGENČNÍ TABULKU.....	56
5.4 ZÁVĚREČNÁ INTERPRETACE DAT	58
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	66

SEZNAM GRAFŮ	67
SEZNAM TABULEK.....	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Cílem bakalářské práce je vymezení teoretických východisek z konkrétní oblasti výchovy, a to oblasti výchovných pravidel v současné rodině. Bakalářská práce se zaměřuje na stanovování výchovných pravidel v rodině, důslednost rodičů v jejich dodržování a v tomto procesu také přístupem rodičů k dětem. V souvislosti s dodržováním výchovných pravidel se práce zaměřuje v rovině terminologie i výzkumu na tresty a účinky trestů.

Přístup rodičů k výchově dětí je z historického hlediska ovlivňován různými vlivy. Obecně známé jsou tendence přechodu autoritativního způsobu výchovy, který byl typickým způsobem výchovy minulého století, ve způsob výchovy liberální, který je pravým opakem autoritativního stylu výchovy. Každý člověk si nese z původní rodiny určitý výchovný model. Stane-li se rodičem, při výchově vlastních dětí volí možnost, zda je bude vychovávat ve stejném duchu jako byl vychováván on sám. Rodič proto se zkušenostmi, které nabyl v dětství jako vychovávané dítě, přehodnocuje úspěšnost výchovného působení svých rodičů. Po zhodnocení někdy hledá například prostřednictvím sebevzdělávání jinou možnou cestu svého výchovného působení a základě získaných informací své výchovné metody mění.

Společným jmenovatelem úspěchu ve výchově je důsledné dodržování výchovných pravidel. Výchovná pravidla a důslednost jsou řešeny ve spojení se všemi způsoby výchovy a metodami, které lze ve výchově použít. Snahou autorky bakalářské práce je pokusit se upřesnit informace o vlivu způsobů výchovy na vychovávaného, přiblížit pojetí výchovy s pevnými výchovnými pravidly, která vedou vychovávaného k převzetí zodpovědnosti za své jednání.

Cílem výzkumu je prozkoumat postoj a vlastní zkušenosti rodičů v současné rodině ke stanovování pravidel ve výchově a míru důslednosti v jejich dodržování. Předmětem zkoumání je také přístup rodičů k trestům. Pozornost je věnována také povědomí rodičů o účincích trestů a zakotvení používání trestů v rodině jako účinného výchovného prostředku.

Podnětem ke zpracování tématu je osobní zkušenost a zainteresovanost autorky ve sledovaném tématu jak osobní, tak profesní. Osobní zainteresovanost spočívá v roli rodiče, který má tendence ke stálému sebevzdělávání. Profesní zainteresovanost vyplývá z vykonávané profese sociálního pracovníka v oblasti náhradní rodinné péče. Děti, které

jsou svěřeny do péče adoptivních rodičů, poručníků, pěstounů nebo pěstounů na přechodnou dobu, vždy prošly náročným životním obdobím ve své původní rodině. Na základě profesní zkušenosti se lze domnívat, že u biologických rodičů, zmítajících se v různých sociálních, zdravotních i jiných problémech, došlo k selhání schopnosti vychovávat dítě. Nefungovala zde žádná výchovná pravidla, o důslednosti u většiny biologických rodičů není možné hovořit. Východiskem pro děti v náhradní rodinné péči je zdravý výchovný přístup osob, kterým do péče byly svěřeny, jejich kompetence, důslednost a pozitivní přístup k dítěti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

„Výchova se tradičně chápe jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti, při kterém je užíváno určitých výchovných prostředků a metod.“ (Čáp, 1996, s. 13) Hartl, Hartlová (2000, s. 680) výchovu vymezují také jako záměrné a systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů a způsobů chování. Záměrnost a cílevědomost působení uvádí ve své definici výchovy také Kantorová (2008, s. 74), přičemž toto působení vymezuje jako specificky lidskou činnost, která se projevuje všestranným formováním osobnosti.

Výchova provází lidstvo od pradávna. Narozením dítěte počíná proces, kterým se novorozenec přes vývojové etapy stává dospělým jedincem. Působením vlivů vnitřních (genetika) a vlivů vnějších (prostředí, výchova) se člověk stává jedinečnou a neopakovatelnou osobností. Určuje se také, zda dospělý člověk bude dostatečně sebevědomý, samostatný a zodpovědný, zda bude schopen v životě obstát. Naše pozornost v úvahách o tématu směřuje k rodičům, kteří již před narozením dítěte přebírají odpovědnost za jeho budoucnost. Jak uvádí Wirz (2007, s. 30): „Dokud vlastní osobnost dětí ještě není upevněná, jsou odkázány na nás - rodiče.“ Zaměříme se tedy i dále na třetí z výše uvedených činitelů - výchovu.

Dle Mertina (2013, s. 47) je cílem naší výchovy dovést dítě k dospělosti, tedy ke kvalitnímu začlenění do partnerských vztahů, do společnosti i do pracovního procesu. Strouhal (2013, s. 17) hovoří k cílům výchovy takto: „Výchova má v dítěti především vzbudit pevnou vůli k neutuchající reflexi o dobrém životě“. Vyjadřujeme souhlasné stanovisko k tvrzením obou autorů. Domníváme se zároveň, že cílem výchovy nejsou aktuální projevy poslušnosti dítěte. Účinky výchovy směřují daleko do budoucna, kdy člověk bude samostatný a k tomu musí být kompetentní.

Postoj rodičů k výchově dětí byl v různých dobách a společnostech odlišný. Jak uvedl Matějček (2000, s. 7), lišil se přístup k výchově dětí ve starém Řecku, jinak v Římě, jiný pohled na dítě vneslo do světa křesťanství. Ve starověkém Řecku klasikové antické filozofie (Sokrates, Platon, Aristoteles, Demokritos) formulovali zásady výchovy a snažili se vytvořit její ideál. Velký rozmach výchovných teorií podnítila filozofie období humanismu a renesance, která ve své pedagogické rovině řeší výchovně-vzdělávací problémy své doby. Základ moderního systému vědy o výchově položili ve svých dílech myslitelé F. Bacon, R.

Descartes, J. Locke, J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi. (Kantorová, 2008, s. 14)

Biddulph (2008, s. 80) vyjádřil tento názor: „Až do dvacátého století se děti považovaly za nedůležité, dokud nezačaly dospívat a nezařadily se mezi dospělé.“ Toto tvrzení neplatí bezpodmínečně a obecně. J. A. Komenský výsledek procesu výchovy dítěte vyjádřil takto: „Až jej dovedeš k onomu žlabu nejvyššího dobra, již opravdu spatřeného a opravdu ochutnaného (to jest k užívání plné moudrosti), pak již bude možno propustit jej jako v krajíně světla a radosti.“ (Komenský, 1948, s. 130)

J. A. Komenský je pokládán za zakladatele vědy o výchově a jeho tvrzení „na dobrém začátku všechno záleží“ svědčí o snaze myslitele prosadit myšlenku ovlivňování dítěte již v průběhu jeho vývoje. Dle J. A. Komenského každé dítě má velkou hodnotu, zasluhuje úctu, je to nejdražší dar a klenot (Čáp, 1996, s. 161). Zmiňujeme také dle našeho názoru důležitou myšlenku myslitele, že osobnost se sama rozvíjí příznivě pouze v případě, pokud jí v tom nebrání deformující vlivy zvenčí. Jedním z těchto vlivů může být i působení rodiče v souvislosti s jeho způsobem výchovy. Míjíme, že rodič má ve svém působení na dítě skutečně velkou moc, a to z důvodu bezbrannosti dítěte a úplné závislosti na rodiči. Odkazujeme zde na funkce rodiny a souvislostech s nimi na závislost dítěte na rodiči po stránce ekonomické, výchovné, sociální i emocionální.

Dnes jsou zakotvena základní pravidla výchovného působení v legislativě. Významným mezinárodním dokumentem je Úmluva o právech dítěte, která byla vyhlášena Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989 v New Yorku a v platnost vstoupila v září 1990. Součástí ústavního pořádku České republiky chrání práva dětí je Listina základních práv a svobod č. 2/1993 Sb. Ve vybraných ustanoveních tohoto významného dokumentu je zakotvena ochrana rodičovství a rodiny zákonem, zvláštní ochrana je zaručena dětem a mladistvým. Listina základních práv a svobod také vymezuje právo rodičů na péči o děti a jejich výchovu, a zároveň právo dětí na rodičovskou výchovu a péči (ČESKO, 1993). Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, který vstoupil v platnost 1.1.2014, nahrazuje svými ustanoveními zákon o rodině č. 94/1963 Sb.

Občanský zákoník ve svých ustanoveních o rodičích a dětech přesně vymezuje práva a povinnosti, které rodiče a děti vůči sobě navzájem mají. Těchto vzájemných povinností se nelze vzdát. „Dítě je povinno dbát svých rodičů“. Naopak povinností rodiče je zajistit mo-

rální a hmotný prospěch dítěte. Hovoříme zde o právech a povinnostech, která vznikají narozením dítěte a zanikají nabytím jeho zletilosti. (ČESKO, 2012)

Ochranu oprávněných zájmů dítěte a ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu zajišťuje legislativně zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Sociálně-právní ochranu zajišťují orgány sociálně-právní ochrany, jimiž jsou ministerstva, krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, poslední dva úřady také v samostatné působnosti. (ČESKO, 1999)

Legislativní podpora v oblasti výchovy tedy souvisí především s právy a povinnostmi dětí a rodičů. Této skutečnosti přikládáme význam nejen z důvodu možné kontroly rodičů při péči o dítě, ale také především z hlediska pomoci tam, kde je třeba. Domníváme se, že tam, kde existují pravidla, je také stabilita, klid a jistota. Kéž tuto podpůrnou funkci legislativy otevřeně přijímají rodiče, kteří pomoc při výchově dítěte potřebují.

1.1 Způsob výchovy

Termínem způsob výchovy lze označit způsob výchovného působení dospělých na děti. Je možné použít také termín styl výchovy, avšak termín způsob výchovy je širší a slučuje hledisko rozdílů typologických a individuálních. (Čáp, 1996, s. 136)

S označením „způsob výchovy“ se ztotožňujeme. Z toho důvodu je označený termín také názvem kapitoly, přestože v dalším textu uvádíme autenticky jiná označení autorů.

Kopřiva (2006, s. 254 - 255) vymezuje tři typy výchovy v souvislosti s uspořádáním společností. A přitom není podstatné, zda se jedná o celý národ nebo rodinu. Základní možnosti uspořádání společností specifikuje takto: model autoritativní (diktatura jakéhokoli typu, totalita), anarchie (volná výchova, kde lze pozorovat spíše tendence k anarchii) a model demokratický, kde smysluplné normy a pravidla odrážejí skutečné potřeby společenství a respektují základní lidské potřeby.

Novák (2013, s. 47, 48) rozděluje způsoby výchovy v českých podmínkách na: autoritativní výchovu, laxní výchovu (nezájem až lhostejnost), ochraňující výchovu (nadměrně chránící dítě), volnou výchovu a perfekcionistickou výchovu.

Strouhal (2013, s. 21 – 29) hovoří o dvou modelech a jim odpovídajících koncepcích výchovy. V prvním pojetí člověka chápe jako soubor vrozených sil, které jsou výchovou rozvíjeny. Druhé pojetí je výchovou kontroverze lidské přirozenosti, kdy je člověk veden k tomu, co mu není vlastní.

Obecně známým rozlišením způsobů výchovy je rozdělení na výchovu autoritativní, výchovu liberální a výchovu demokratickou. Toto rozlišení uvádí již K. Lewin jako tři klasické styly výchovy. Z důvodu obecnosti zařazujeme do naší práce podkapitolu s teoretickým vymezením výše uvedených tří klasických výchovných stylů.

V zamyšlení nad výše uvedeným usuzujeme, že odpovědnost rodiče spočívá také v jeho počáteční volbě vychovávat dítě daným způsobem výchovy. Učinění tohoto rozhodnutí je pro rodiče velmi obtížné. „Neexistují univerzálně úspěšné výchovné postupy“ (Mertin, 2013, s. 90).

Způsob výchovy je ovlivňován i osobností rodiče, jeho zkušenostmi, jeho kompetentností. A v této souvislosti platí, jak uvádí Novák (2013, s. 45): „Když dva dělají totéž, nemusí to být totéž“.

Domníváme se, že společným jmenovatelem všech způsobů výchovy a výchovných metod je „zdravý lidský rozum“.

1.1.1 Výchova autoritativní, liberální a demokratická

Autoritativní výchova je typická užíváním příkazů a trestů. Projevuje se náročností, děti mají velmi malý prostor k samostatnému jednání. „Děti vychovávané tímto stylem jsou průměrně schopné a postrádají spontaneitu.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 680) Jsou málo iniciativní, bývají závislé na osobě vychovatele nebo jsou vůči němu agresivní. Autoritativní výchovu lze nazvat také výchovou tradiční neboli výchovou přehnaně přísnou.

Čáp (1996, s. 17) vymezuje nepříznivé výsledky přehnaně přísné výchovy takto: „Zbytečně omezuje dítě, jeho emoce i tvořivost, nevhodnou formou zachází s jeho nezralými projevy, formuje v dítěti přehnaně přísné svědomí s pocitem viny a hříšnosti.“

Podstata autoritativní výchovy není jen v trestání a neustálé kontrole. Jejím základem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, mocenských prostředků – fyzické převahy,

existenční závislosti dítěte, podceňování názorů dítěte a do určité míry i nezájem o jeho prožívání. (Kopřiva, 2006, s. 11) „Není prostor pro diskusi, kompromis, dohodu.“ (Novák, 2013, s. 46)

S výše uvedenými řádky se plně ztotožňujeme. Mníme, že rodiče zastávající autoritativní výchovu komunikují s dítětem nadřazeně, vyvyšují pravomoci dospělého v rozhodování, a tímto vyjadřují dítěti jeho nekompetentnost a malou hodnotu.

Liberální výchova se dá popsat jako slabé vedení. Odvíjí se od termínu „liberalismus“, který znamená v dimenzi výchovy předsvědčení vychovávajícího, že zaručením svobody vytvářet a uskutečňovat vlastní plány se může vychovávaný dobrat duchovního bohatství (Hartl, Hartlová, 2000, s. 294).

Děti vychovávané liberálním způsobem výchovy nejsou řízeny, nejsou na ně kladeny žádné požadavky a pokud ano, není kontrolováno jejich plnění. Výsledkem této výchovy je nízký výkon dítěte, nejistota a chaos. Domníváme se, že rodiče ve snaze dopřát dítěti velkou svobodu rozhodování nestanovují pevná výchovná pravidla a toto jednání je ve výsledku kontraproduktivní. Dítě nemá v autoritě rodičů dostatečnou oporu a toto je velkou zátěží na jeho cestě k dospívání.

Demokratická výchova je nazývána též výchovou integrační. Bývá obecně označována jako nejvhodnější, s čímž se plně ztotožňujeme. Vychovatel působí na dítě spíše vlastním příkladem než spoustou příkazů. Demokratická výchova respektuje potřeby dítěte a jeho důstojnost. Je založena na dobrých osobních vztazích, rodinné atmosféře podněcující v dítěti sebevědomí, samostatnost a zodpovědnost.

„Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.“ (Kopřiva, 2006, s. 9)

Demokratickou výchovu považujeme za způsob, který není kompromisem mezi způsobem výchovy autoritativním a liberálním. Tyto způsoby jsou oba ve své podstatě extrémní. Demokratická výchova stojí v trojúhelníku výše uvedeného rozdělení mimo linii ostatních dvou způsobů výchovy. Se ztotožněním se s jejími zásadami necháváme pojetí demokratické výchovy splynout s dalšími tématy naší práce, zvláště třetí kapitoly.

1.1.2 Rodiče agresivní, pasivní a asertivní

Pohlédneme-li na způsob výchovy z jiného hlediska, a to z hlediska přístupu rodičů ke svým dětem, lze rozlišit rodiče do tří skupin. Jsou to rodiče agresivní, rodiče pasivní a rodiče asertivní.

„Agresivní rodiče útočí, ať už slovy nebo činy, aby své děti ponížili.“ (Biddulph, 2008, s. 71)

Tento způsob má výsledky, pokud jako výsledek očekáváme poslušnost. Tyto výsledky jsou ovšem založené na strachu. Agresivní rodiče pravděpodobně vychovávají děti buď zstrašené, nebo vzpurné a drzé. Tuto skupinu rodičů vidíme jako korespondující s obecně známou autoritativní výchovou.

„Pasivně jednající člověk nedovede jasně sdělit svá přání a potřeby.“ (Capponi, Novák, 1994, s. 35) Pasivní rodiče jsou tedy velmi slabou skupinou, která dětem nenabízí pevnost a řád. Dle Biddulpha (2008, s. 73) se tak v chování rodičů objevuje tento vzorec – ustupování, ustupování, ustupování, výbuch.

Domníváme se, že pasivní rodiče nemají dostatek síly a sebevědomí k pevnému uchopení výchovy a stanovení, potažmo dodržování výchovných pravidel. Pasivní jednání této skupiny rodičů vidíme v korelaci s liberálním způsobem výchovy.

„Asertivní rodiče jsou ve výchově jednoznační, pevní a rozhodní a ve svém nitru jistí a uvolnění.“ (Biddulph, 2008, s. 74)

Dle Capponi a Nováka (1994, s. 36) asertivně jednající dokáže přesně definovat své myšlenky, říci, jak situaci prožívá. Dokáže vyjádřit také postoj k ostatním lidem a má také přiměřené sebevědomí.

Jasně a čitelné chování rodičů společně s jejich pozitivním přístupem vyplývajícím z vlastní jistoty poskytuje dětem jistotu a stabilitu. Zde vidíme souvislost asertivity s demokratickým způsobem výchovy.

1.2 Sociální interakce rodičů a dětí

Děti potřebují ke svému dobrému vývoji mnohé. Dle Wirze (2007, s. 29) je to především skutečnost, abychom tu my rodiče byli pro ně.

Komunikace mezi rodičem a dítětem je ve výchovném procesu bezpodmínečně nutná. Jak uvádí Mertin (2013, s. 37), ve výchově není rodič nadřazeným dítěte, ale jeho průvodcem, který je stále připravený pomáhat na cestě k dospívání. „Kdyby existovaly zkušenosti, že dítě zvládne tuto cestu bez pomoci dospělých, tak není co řešit.“ Mertin (2013, s. 47)

Sociální interakcí rozumíme vzájemné aktivní ovlivňování jedinců, a to prostřednictvím chování, jednání, řeči a mimiky. Jedinec svým jednáním vyvolává změnu v jedinci druhém. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 236)

Toto vzájemné působení není pouze automatickou nutností ve výchovném procesu. Kvalitní sociální interakce je také velmi žádána a oceňována, a to oběma zúčastněnými stranami. Vždyť co více si může vyvíjející se dítě přát, než kontakt s druhým člověkem, kvalitní osobou, která mu může být vzorem. Má-li se kvalitní interakce uskutečňovat, jak uvádí Wirz (2008, s. 63), „je zapotřebí veliký, oboustranný zájem“.

Hoefle (2013, s. 69) spatřuje souvislost mezi našimi investicemi do vztahů s dítětem, dokud je malé, a možností podílet se na jeho životě, až vstoupí do adolescence a odpoutání se k samostatné cestě životem. Vyjadřujeme zde souhlasné stanovisko a doplňujeme, že fyzická přítomnost rodiče a vzor je dítěti velkou oporou.

Wirz (2007, s. 30) ve smyslu komunikace mezi rodiči a dětmi uvádí: „Náš život s dětmi by měl být naplněn úctou, vnímavostí a duchovní vzájemností.“ Splnění těchto předpokladů ve vzájemné interakci rodič – dítě vidíme jako předpoklad k udržení příjemného bytí, optimismu, také však udržení určité rodinné sounáležitosti. Udržet si silný, zdravý vztah se svými dětmi znamená pomoci jim stát se nezávislými, zodpovědnými a odolnými lidmi.

„Ve svém sebevědomí dospělých, hotových lidí, podléháme někdy klamně představě, že výchova je věcí jednostranného působení dospělého na dítě.“ (Matějček, 2000, s. 19)

V minulosti převažoval v pedagogice extrémní názor, že pouze vychovatel je jediným zdrojem moudrosti a výlučným subjektem výchovného působení. Kantorová (2008, s. 128) uvádí, že vychovávaní nejsou pouze konzumenty nebo objekty předpokládaných poznatků. V interakci rodič - dítě má sice rodič přirozenou převahu, avšak dítě není pasivním objek-

tem výchovného působení. Čáp (1996, s. 169) v tomto smyslu uvádí myšlenku, že reakce dítěte na požadavky a chování rodiče ovlivňuje další chování rodiče.

Komunikace rodiče a dítěte ve svém vzájemném ovlivňování je složitým procesem. Není divu, že při oboustranně náročné úloze v komunikaci může dojít k určitým problémům. Dle Nováka (2013, 39 – 40) mohou být příčinou rozporuplné požadavky, které nejsou obvykle vymezeny přesně a jednoznačně. Vzájemně si odporující sdělení se stávají nepříjemnými, vzniká napětí a od něj je jen krok ke konfliktům, stresu a posléze podceňování se. Dle Mertina (2013, s. 47) vyjadřuje nevhodné působení dospělého vzoru například také „nevychovanost“ dítěte.

Komplexně se ztotožněním se s výše uvedenými tvrzeními poukazujeme na důležitost kvalitních sociálních vazeb. Neuspokojení v komunikaci mezi rodiči a dětmi blokuje optimální rozvoj osobnosti snad ve všech sférách. Uspokojováním potřeb dítěte se věnujeme v následujícím textu.

1.3 Uspokojování potřeb dítěte v rodině

Maslow formuloval hierarchii lidských potřeb takto: potřeby fyziologické, potřeby jistoty a bezpečí, sociální potřeby. Nejvýše postavil potřeby uznání a seberealizace. Přitom dle Čápa (1996, s. 21) vývojově mladší, vyšší potřeby nelze redukovat na potřeby nižší.

„Každému z nás byla dána do vínku potřeba cítit se jako hodnotná lidská bytost.“ (Kopřiva, 2006, s. 14)

U dítěte narozeného rodiči, který jej miluje, se předpokládá uspokojování výše uvedených lidských potřeb automaticky. Fyziologické potřeby mohou být uspokojovány bezpodmínečně. Naplnění těchto potřeb nevyžaduje speciální kompetence rodiče. Avšak čím výše v hierarchii lidská potřeba stojí, tím obtížnější je její naplňování a rodič má složitější úkol. Uspokojování potřeb dítěte neznamena nutnost vycházet dítěti neustále vstříc. Není totiž možné plnit veškerá přání dítěte, třebaže v dobré víře.

Dle Čápa (1996, s. 17) by výchova měla hledat střední cestu mezi omezováním a uspokojováním potřeb dítěte, snažit se o pochopení komplikovaných vztahů mezi rodiči a dětmi. Navazujeme tedy na kapitolu předchozí, která byla věnována sociální interakci mezi rodiči a dětmi.

Souvisejícím termínem s výše uvedenými myšlenkami je respekt člověka k člověku, který vymezujeme v samostatné kapitole naší práce. Avšak zde považujeme za nutné z hlediska tématického uvést myšlenku Kopřivy (2006, s. 14): „Základní respekt k druhým lidem je vrozenou potřebou, neměl by být tedy ničím podmiňován“.

Mertin (2013, s. 65) zdůrazňuje v souvislosti s tématem právo dítěte na sebevyjádření, sebeurčení, (spolu)rozhodování o vlastním životě. Spoluúčast dítěte na všem, co se v souvislosti s jeho výchovou děje, je jedním z myšlenkových pilířů naší práce.

Naším přáním je, aby uspokojování potřeb dítěte v rodině probíhalo v takové rovině a na takové úrovni, aby poskytovalo dítěti předpoklad, že jeho životní cesta k dospělosti proběhne bezproblémově.

1.4 Partnerský přístup

Se souslovím „partnerský přístup“ se v současné době setkáváme často. Dle Kopřivy (2006, s. 9) má vyjadřovat myšlenku rovnocennosti nějakého vztahu a myšlenku spolupráce. „Partnerský přístup k dítěti znamená chovat se k němu jako k dospělému, kterého si vážíme nebo kterého alespoň respektujeme.“ (Kopřiva, 2006, s. 17)

S výše uvedeným tvrzením se ztotožňujeme s ohledem na vývojovou etapu, ve které se dítě nachází. Chovat se k dítěti jako k dospělému neznamena očekávat od něj kompetence dospělého. Do budoucna očekáváme, že z dětí vyrostou zodpovědní lidé, kteří budou schopni řešit problémy současného světa. Ve vývojových etapách dětí však dbáme na to, abychom je nezatěžovali nepřiměřenými nároky, třebaže v dobré víře.

Domníváme se, že termín „partnerský přístup“ lze vysvětlit souslovím „úcta k osobnosti člověka“. Ač se zdá být nezvyklé výše uvedený termín označit jako dominantní ve vztahu rodič - dítě, jak uvádí Kopřiva (2006, s. 9), partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný.

S úctou k osobnosti, s optimistickým nebo pesimistickým pohledem na člověka a jeho hodnocením, souvisí i emoční vztah rodiče k dítěti, který je základním momentem výchovy. (Čáp, 1996, s. 161)

Způsoby výchovy a skupiny rodičů dle jejich přístupu k dětem byly vymezeny výše. U zmíněných rozdělání jsou charakteristiky chování rodičů k dětem vždy v korelaci s jejich emočním vztahem k dítěti. Partnerský přístup ve výše zmíněných způsobech výchovy nejlépe vystihuje demokratická výchova. Předpokládáme, že s tématem partnerského přístupu je úzce spojena skupina asertivních rodičů.

„Respektovat důstojnost dětí znamená zprostředkovávat jim úctu k vychovávajícímu.“
(Rogge, 1996, s.31)

Souhlasíme a domníváme se, že není možné aplikovat partnerský přístup pouze ve směru rodič – dítě. O partnerském přístupu hovoříme jako o rovnocenném vztahu člověka k člověku, bez rozlišení sociálních rolí, kterých se lidé ve vzájemném vztahu ujímají.

Dítě není nejdůležitějším členem rodiny, všichni členové rodiny jsou si rovni. Míjíme, že toto obecné rčení vysvětluje termín „partnerský přístup“ nejvýstižněji. Stejně hodnotným jako dítě je rodič, který zasluhuje stejný respekt ze strany dítěte.

1.4.1 Respekt

Respekt je základním postojem pro vztahy i výchovu. Respektovat druhé, chovat se k nim s úctou, znamená především: 1. Chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost. 2. Přijmout fakt, že nejsou lepší či horší nežli my, přestože se od nás mohou lišit. (Kopřiva, 2006, s. 14)

Respektování dítěte vyžaduje dodržování určitých podmínek v komunikaci. Nejen v intimní atmosféře nukleární rodiny, ale také v přítomnosti dalších lidí. Říčan (2013, s. 51 – 54) uvádí pro respektující komunikaci s dítětem následující zásady: Dítě oslovujeme jménem, obracíme k němu tvář, udržujeme silný oční kontakt, oslovení dítětem nepřecházíme mlčením, neskáčeme do řeči, odpovídáme jasně a zřetelně, používáme jasnou komunikační koncovku, nepoužíváme agresivní otázky z pozice síly, formulujeme pozitivně, nevnučujeme rady, nasloucháme.

„Svůj respekt vyjádříme tím, že budeme brát vážně názory dítěte, jeho pocity o obavy.“
(Hoskovcová, Ryntová, 2009, s. 83)

Dítě je možné respektovat, i když si budeme uvědomovat nutnost udržení vlastní autority. Ztotožněním se s výše uvedenými myšlenkami vyznamenáváme téma respektu člověka k člověku na nosné téma naší bakalářské práce.

2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY

V závislosti na rodiči zvolený způsob výchovy vzniká v každé rodině také soustava výchovných prostředků. Výchovné prostředky chápeme jako činitele výchovného procesu, kdy ve vzájemné interakci rodiče s dítětem dochází intencionálně k ovlivňování dítěte. Vedle přímého a záměrného působení však nesmíme opomenout také výchovné působení nezáměrné, tedy bezděčné.

Legislativa našeho státu v souvislosti s rodičovskou odpovědností vymezuje výchovné prostředky (terminologií výchovná opatření). Dle § 857 občanského zákoníku „mají rodiče právo usměrňovat své dítě výchovnými opatřeními, jak to odpovídá jeho rozvíjejícím se schopnostem, včetně omezení sledujících ochranu morálky, zdraví a práv dítěte, jakož i práv jiných osob a veřejného pořádku.“ Zákon zároveň ukládá povinnost dítěte dbát svých rodičů a výchovným opatřením se podřídit. (ČESKO, 2012)

Výchovné prostředky dle Matějčka (2000, s. 64-73) by měly být přiměřené osobnosti a věku dítěte, srozumitelné a čitelné, pestré a vždy používané s důsledností. „Mají pomoci k maximálnímu rozvoji potencialit dítěte a v dospělosti k jeho efektivnímu začlenění do společnosti“. (Mertin, 2013, s. 10)

Z různých dělení výchovných prostředků se v naší práci zaměříme na výchovné prostředky týkající se výhradně formy rodinné výchovy.

Mertin (2013, s. 22 - 25) poukazuje na základní výchovné prostředky, kterými jsou tresty a odměny ve výchově. Říčan (2013, s. 25) vymezuje jako výchovné prostředky dva nástroje: odměnu za jednání, které rodiče schvalují, a trest za chování, jehož má dítě zanechat. Zde výstižně, byť dle autora trochu drsně, lze tuto strategii označit známým „cukr a bič“.

Uvedené slovní spojení asociuje pohnutky dítěte související s motivací. „Udělám to pro odměnu nebo abych se vyhnul nepříjemnostem?“ Nebo: „Tak to chci, tak je to správné?“ (Kopřiva, 2006, s. 179)

V základním rozdělení se tedy výchovné prostředky klasifikují jako odměny a tresty. Tresty se budeme zabývat v samostatné kapitole práce. Zmiňujeme tedy termín „odměny“.

Dle Mertina (2013, s. 43) jsou odměny, blíže popisované jako pochvaly, ocenění a pozitivní odezvy, velmi vhodnými výchovnými prostředky. Autor však poukazuje na výchovné situace, kdy jsou odměny používány stereotypně a odměny jsou tak znehodnocovány. Sou-

hlasíme s tímto stanoviskem a uvádíme, že je tedy důležité odměnu použít v souvislosti s množstvím vykonané práce dítěte, při zvýšeném úsilí, prokázané snaze, ne však kdykoli. Dle Sharryho (2006, s. 42) „lze odměny pojímat jako spontánní pohlazení za hezké chování“.

Domníváme se, že výchovné prostředky jsou pouze nástrojem, nikoli cílem našeho působení. Rodiče mají právo používat výchovné prostředky. Dělají to tak, jak sami uznají za vhodné. Poukazujeme však na nutnost rozvahy při použití výchovných prostředků, aby rozhodnutí aktuálně výchovný prostředek použít směřovalo úspěšně k cílům výchovy.

2.1 Tresty

Tresty jako výchovné prostředky jsou v české legislativě vymezeny v občanském zákoníku v části zabývající se rodinným právem. Zde jsou zakotvena ustanovení chránící práva a potřeby dítěte. Např. v § 884 je vymezeno užití výchovných prostředků rodiči pouze v podobě a míře, která je přiměřená okolnostem, neohrožuje zdraví dítěte ani jeho rozvoj a nedotýká se lidské důstojnosti dítěte (ČESKO, 2012).

V návaznosti na výše uvedená ustanovení občanského zákoníku hovoří § 59 zákona o sociálně-právní ochraně dětí takto: „Fyzická osoba se dopustí přestupku tím, že použije vůči dítěti nepřiměřený výchovný prostředek nebo omezení“. (ČESKO, 1999)

Hovoří-li se o trestech, napadá nás obyčejně nějaký lehký trest, například pohlavek, který jsme jako malí od rodičů dostali. Vnímání trestu je vysoce individuální. To, co považuje za trest jeden, nemusí být trestem pro druhého. Dle Matějčka (2000, s. 26) „trest není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá“. Dle Říčana (2013, s. 30) „je trest až ten poslední, nouzový výchovný prostředek“. Dále autor vymezuje trest jako jakoukoli nepříjemnost, kterou vychovatelé působí dítěti (Říčan, 2013, s. 31).

V odborné terminologii je trest vymezen jako ukončení určité reakce, aniž by nabízel reakci jinou. Výsledkem však je, že může vzniknout reakce ještě méně žádoucí (Hartl, Hartlová, 2000, s. 628).

Matějček (2000, s. 37) uvádí, že v trestu by měl být vyjádřen osobní vztah k dítěti. Mělo by prožít pocit osvobození a smíření, na které může rodič výchovně navázat.

Výše uvedená myšlenka se neslučuje s naším názorovým pojetím oblasti trestů a podstaty naší práce. Domníváme se totiž, že trest není třeba použít nikdy. Není třeba nechat dítě prožívat pocity osvobození a smíření, které následují po trestu. Dítě, kterému je rodičem umožněno ve správné míře zažít důsledky svého jednání, prožívá poučení ze situace a tzv. osvobození a smíření také.

Říčan (2013, s. 39) považuje trest za běžnou realitou života dospělých, počínaje pokutou za dopravní přešlepek. Dítě se musí naučit – když se proviní – trest přijmout a vyrovnat se s tím. V souvislosti se zaměřením naší práce poznamenáváme souvislost tohoto výroku s tématem přirozeného důsledku jednání. Dovolujeme si neztotožnit se plně s autorem v terminologii. Předpokládáme, že je možné v oblasti výchovy (je-li zmiňováno výchovné působení na dítě) termín „trest“ nahradit termínem „důsledek jednání“. Je zřejmé, že mezi oběma termíny existuje pouze tenký led odlišnosti. Téma důsledků jednání bude řešeno v samostatné kapitole naší práce.

Dle Říčana (2013, s. 31 - 32) je možné považovat za trest už dobře známé „ne-ne“ pronesené zvýšeným hlasem, hrozící ukazováček, přísný pohled, jakýkoli projev nelibosti vychovatele, výtky, pokárání či hubování, kázání, výčitky, napomenutí, okřiknutí až po hlasité seřvání, posměch, ironické poznámky, nadávky. Nejvíce používané jsou zákazy a omezení, finanční postih, práce za trest, odepření jídla, fyzický trest, postavení do kouta, odepření přízně.

Nejjednodušším a základním rozdělením trestů je odlišení fyzického a psychického trestání. (Čáp, 1996, s. 138) Fyzickým trestům se budeme věnovat v další kapitole naší práce.

Psychickými tresty jsou např. odepření lásky, kladného emočního vztahu, chladné, odměřené chování k dítěti, výčitky. Dalšími příklady opatření tohoto typu dle Sharryho (2006, s. 67) jsou: zákaz oblíbené činnosti (televize, jezdit na kole), domácí vězení, zákaz hraní, zrušení výletu s kamarády, odebrání kapesného, nařízení jít dříve spát.

Do kategorie psychických trestů samozřejmě patří také hlasové projevy. Existuje široká paleta hlasových projevů. Dle Nováka (2013, s. 121) jsou nejběžnějšími formami výtky, výčitky, a řekněme nekonstruktivní kritika. Křik představuje extrémní formu psychického trestání.

2.2 Tělesné tresty

„Tělesný trest je jednoduchý, ba přímo možno říci primitivní výchovný zásah.“ (Matějček, 2000, s. 89)

Nejčastějším a běžně používaným trestem je bití v různých formách: pohlavek, plácnutí přes zadek, výprask. Dle Mertina (2013, s. 25 - 27) představuje bití možnou a velmi specifickou formu trestání a vedle odpírání lásky zároveň jednu z nejkontroverznějších. Je to prostředek jednoduchý, argumentačně srozumitelný, přesvědčivý, přinejmenším krátkodobě účinný a je prakticky stále po ruce. Říčan (2013, s. 41) zmiňuje skutečnost, že tělesný trest má některé významné výhody. Především umožňuje věci řešit okamžitě, tedy odpadá mučivé čekání na trest.

Domníváme se, že tento v naší společnosti běžný výchovný prostředek je použitelný pouze u dětí ve vývojové fázi kojenců, batolat a dětí mladšího školního věku. V případě nejmenších dětí zaznívá obhajoba fyzického trestu ve formě plácnutí přes zadek nebo uhození po ruce nejsilněji. S vývojem dítěte rodiče přehodnocují používané výchovné prostředky a tyto upravují, aby lépe odpovídaly věku dítěte.

Dle Mertina (2013, s. 41) se rostoucí dítě učí vyhýbat restům, a to velmi sofistikovaně a patrně nijak čestným způsobem. Dítě se trestem nenaučí nic z toho, co potřebuje vědět a umět k tomu, aby příště vyřešilo situaci vhodnějším způsobem.

Usuzujeme, že není v praktickém životě možné např. u pubertálního nebo adolescentního dítěte uplatnit jako výchovný prostředek „pohlavek“ a nebo „plácnutí přes zadek“. Předpokládáme proto, že je lépe zvážit užívání výše uvedených výchovných prostředků již v útlém věku dítěte a přikláníme se k doporučením odborníků tělesné tresty jako výchovné prostředky nepoužívat. Činíme tak s odkazem na následující kapitulu, kde se pokusíme vysvětlit účinky trestů, a to nejen trestů tělesných.

Mertin (2013, s. 40 - 41) uvádí zamyšlení nad situacemi, kdy je potřeba rychle přerušit nějakou činnost dítěte a tím například předejít nebezpečí. V tomto případě drobné či symbolické plácnutí dítěte na zadek dítě zarazí v další činnosti. Uvádí, že toto opatření není možné označit za trest, ale pouze za radikálnější výchovný nástroj sice ne příliš vhodný, nicméně v dané chvíli oprávněný. Autor také zmiňuje skutečnost, že stejnou službu v této situaci vykonává krátkodobé fyzické omezení dítěte, například objetí nebo zvednutí.

Výše uvedené uplatnění fyzické převahy rodiče v situacích, kdy je třeba okamžitě zasáhnout, například v situaci pro dítě velmi nebezpečné, považujeme za vhodný způsob řešení výchovných situací. Jsou to situace, při kterých jsou tresty běžně používány. Poukazujeme zde na schopnost milujícího rodiče rozeznat hranici mezi trestem a radikálnějším výchovným nástrojem fyzické převahy.

2.3 Účinky trestů

Rodiče si mnohdy učiní závěr ze zkušeností s výprasky z vlastního dětství takový, že výprasky jim neublížily, dokonce jim prospěly. Bohužel si přitom neuvědomují, že by s největší pravděpodobností byli i bez výprasků vychováni úplně stejně, možná ještě lépe. Jak uvádí Mertin (2013, s. 26 - 27), slušní lidé jsou slušnými navzdory výpraskům, a ne proto, že byli bití.

Tresty jsou tedy rodiči používány v dobré víře a s cílem dosáhnout u dítěte žádoucího chování. Avšak jejich krátkodobý účinek, který vytváří dojem splnění účelu, překrývá dlouhodobé efekty. Je-li dítě trestáno, potřebuje mít pocit, že se tak děje oprávněně. To vede k úvaze „jsem mizera, a tudíž si trest zasloužím“, následně „když jsem mizera, tak se podle toho budu chovat“. (Novák, 2013, s. 67)

Výše uvedenou myšlenku potvrzuje také Čáp (1996, s. 138) vyjádřením, že trestání je formou agresivního chování a zároveň frustrací pro dítě. Obojí dle zákonů sociálního učení výrazně podporuje agresivitu. Rodge (1996, s. 115) zmiňuje účinky trestů ve vztahu k posilování nepřátelství a vzájemné neúcty. Dle Nováka (2013, s. 65) se děti přijímáním trestů učí, že silnější může ubližovat slabším.

Kopřiva (2006, s. 19) hovoří takto: „Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, které mu nabízí převážně mocenské modely vztahů, pravděpodobně přijme za své, že v každém vztahu má být jeden v nadřazené a druhý v podřazené pozici.“

Rodiče se rozhodují použít ve výchově určité výchovné prostředky a tímto na sebe berou odpovědnost za výsledky svého rozhodnutí.

Téma účinků trestů se týká více rodičů, kteří se rozhodli zastávat výchovu autoritativní a tresty ve výchově užívat. Používají tresty fyzické i psychické, přitom dle Čápa (1996, s. 138) platí: „Psychické trestání má trvalejší účinky nežli trestání fyzické“.

Mertin (2013, s. 27) v tomto smyslu připouští, že mírný fyzický trest představuje vhodnější prostředek než psychické týrání, citové vydírání nebo odpírání lásky.

Negativní vliv trestů se viditelně projevuje v chování a týká se především sebeúcty a vztahů. Dle Kopřivy (2006, s. 131 - 132) se jako důsledek používání trestů v chování objevují určité typické projevy. Pasivní charakter mají tyto projevy: bojácné, ustrašené chování (pramenící ze zkušeností dítěte s mocenským a nepředvídatelným chováním), pokles nebo ztráta iniciativy, snížení intelektuální výkonnosti, úniky do světa fantazie (ale také k hrám, drogám), tendence lhát, zatajovat skutečnosti. Dále mohou mít tyto projevy aktivní charakter. Např. snaha zviditelnit se, strhnout na sebe pozornost, tendence dělat problémy, nashvály („testování“ dospělých, kam až se dá zajít, než přijde trest), otevřené agresivní chování (touha ublížit, pomstít se). Bohužel pro dítě, z mnohokrát opakovaného chování se stává návyk.

Myšlenky autora uvedené ve výčtu projevů chování potvrzují také autoři jiní. Například Matějček (2000, s. 31) uvádí: „Trest utlumuje“. Rodge (1996, s. 115) poznamenává, že tresty jsou nepodařená řešení konfliktů.

Schopnost dětí přijmout trest je různá. Odvíjí se od mnoha faktorů, které mohou působit jako ochranné, další mohou být rizikovými. Hoskovicová a Ryntová (2009, s. 18 - 21) popisují rovnováhu mezi ochrannými a rizikovými faktory ve výchově jako váhy se dvěma miskami. Na straně rizikové se mohou objevovat faktory jako geneticky podmíněná zranitelnost, citlivost ke změnám, temperament (vnitřní rizikové faktory), stejně jako nepříznivé události přicházející z prostředí dítěte (vnější rizikové faktory). Na druhé straně ochrannými faktory může být úzký vztah k jedné osobě, intelektová výbava dítěte, zdravé sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty (vnitřní ochranné faktory). Vnějšími ochrannými faktory jsou dobré rodinné zázemí, sociální opora i ze strany širší rodiny, přátel.

K výše uvedeným terminologickým vymezením vyjadřujeme souhlasné stanovisko. Domníváme se, že tresty splňují jen minimum požadavků na všestranně efektivní výchovný prostředek. Neřeší zejména východiska z problému, neukazují dítěti pozitivní způsob řešení. A také, negativní dopady trestání mohou přetrvávat až do dospělosti.

3 VÝCHOVNÁ PRAVIDLA

„Pravidla prostupují celým naším životem – představují základní mechanismus, jak žít ve skupině, představují řád, stabilitu, umožňují předvídat dění kolem nás“. (Kopřiva, 2006, s. 242)

Veškeré naše bytí je prolínáno činnostmi opakujícími se tak, aby zajišťovalo jakýsi řád, který zabezpečuje pocit bezpečí. Jestliže s něčím počítáme, předpokládáme posloupnost událostí, dodržujeme určitý režim, žijeme pohodověji a bez očekávání nepředpokládaného. Vždyť nepředpokládaných událostí, které musíme v životě prožít a se kterými se vyrovnáváme, je dost. Pravidla nám tedy zajišťují pocit bezpečí. Jestliže se jako dospělé, zralé a odolné bytosti chráníme pravidly proti nejistotě, bylo by velkou nespravedlností neposkytnout stejný komfort v podobě jistoty dítěti.

Na první pohled se zdá být potřeba pravidel pro dítě něčím nepohodlným, omezujícím v uspokojování jeho potřeb. Dle Mertina (2013, s. 67) však pravidla skutečně představují především jistotu a bezpečí, a s nimi je život pro dítě srozumitelný. Dítě může předpokládat, jak má (v interakci s dospělým a v závislosti na něm) vhodně naplňovat svou roli a jak budou události probíhat.

Sharry (2006, s. 23 - 63) vymezuje v souvislosti s výchovnými pravidly pozitivní kroky, jejichž dodržení při výchově dětí doporučuje. Jsou jimi: poskytování pozitivní pozornosti, hra a trávení chvil s dětmi, povzbuzení a chvála, práce s odměnami, vymezování pravidel a jejich důsledné dodržování.

Vytvoření pevných výchovných pravidel se tedy jeví být vhodnější variantou než je používání trestů ve výchovných situacích, kde předem stanovená výchovná pravidla chybí. Výchovná pravidla jsou jakousi interní záležitostí každé rodiny. Jejich stanovování není zakotveno v legislativě. S ohledem na zákonem stanovená práva a potřeby dítěte je tedy stanovování výchovných pravidel svobodnou vůlí rodičů.

Výchovná pravidla velmi usnadňují zvládnání náročných výchovných situací. Jejich absence může způsobovat problémy. „Příznakem zdravé rodiny ale není absence problémů, nýbrž způsob, jak se s náročnými situacemi zachází.“ (Sharry, 2006, s. 17)

Rogge (1996, s. 70-71) vymezuje problémy, které ukazují na chybějící pravidla a hranice ve výchovném vztahu, takto: Pravidla a hranice jsou mnohdy formulovány nejasně a nejednoznačně. Rodiče se nedomáhají vlastních hranic. Stanovená pravidla jsou nerozhodně artikulována. Kritizovány jsou věci namísto osob. Děti pocítují pravidla jako přehnaná a nepřiměřená. Nejsou promyšleny logické důsledky a přirozené následky při porušení pravidel.

Vymezování pravidel ve výchově považujeme za velmi nutné. Ztráta pocitu bezpečí při nedostatku jasných a pevných pravidel je pro děti nežádoucí. Kopřiva (2006, s. 13) vymezuje problém takto: „Zjistí-li děti, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědí na to může být nežádoucí chování.“ Dle Mertina (2013, s. 18) děti programově testují naši pozornost a výchovné hranice.

Hoefle (2013, s. 37) doporučuje podívat se na situaci takto: Děti jsou úžasné, protože z jejich perspektivy je vše v pořádku. Mají rodiče v určitých situacích zcela pod kontrolou, protože se spoléhají, že rodiče totéž dělají znovu a znovu. Děti dělají prostě jen to, co dělaly vždycky, a z jejich pohledu to dokonale funguje.

Jak již bylo předesláno, s pevně vymezenými výchovnými pravidly lze u dětí dosáhnout žádoucího chování. Rogge (1996, s. 23) hovoří o potřebě dětí cítit v rodičích pevné a čitelné osobnosti, jen tak jsou schopny se orientovat.

S úmyslem navázat tématicky na další kapitolu naší práce podotýkáme, že pevné vymezení výchovných pravidel souvisí také s osobností vychovatele, která je jedním z důležitých aktérů výchovného procesu.

3.1 Osobnost vychovatele

Důležitým rysem osobnosti vychovatele je autorita. Autorita je vymezována jako vážnost výjimečného postavení jedince s tím, že uznání autority je dobrovolné (Hartl, Hartlová, 2000, s. 66). Samo slovo „autorita“ pochází z latinského „auctor“, což znamená podporovatel, napomahatel, rádce, původce (Pražák, 1980, s. 135, 136). Zatímco slovo „auctoritas“ znamená záruku, jistotu, spolehlivost, odpovědnost, ale též příklad, vzor, vážnost. Smyslem slova je též návod, návrh (Pražák, 1980, s. 136).

Dle Kopřivy (2006, s. 19) má autorita dva významy: autorita ve smyslu moci a autorita ve smyslu vlivu. První typ autority nerozhoduje na základě pravidel, dohod a faktů, nýbrž rozhoduje sám dle svých názorů, posuzuje, nepodává informace. Naproti tomu autorita ve smyslu vlivu je přirozenou autoritou, která se chová respektujícím způsobem, váží si dítěte. Poskytuje současně vzor s pocitem bezpečí.

Strouhal (2013, s. 95 – 98) definuje různé podoby autority: autorita smlouvy (kdy je přijímána určitá forma souhlasu), autorita experta (přijímání jeho názoru i bez porozumění argumentům), autorita rozhodčího soudce (určena k ukončování konfliktů), autorita vzoru (tento typ je trvalejší, vychází z váženosti, obdivu), autorita vůdce (obdiv a poslušnost), autorita Otce-Vládce (je autoritou absolutního monarchy).

Z výše definovaných podob autority je autorita vzoru označována za nejpodstatnější pro výchovu dítěte. Míjíme, že smysl této podoby autority koreluje s typem autority ve smyslu vlivu uvedené v prvním rozdělení. Vyzvednutým typům autority se budeme nadále věnovat.

Autorita je pro dítě opěrným bodem, bezpečím. „Malé dítě zcela přirozeně respektuje sílu dospělých. V případě potřeby se k nim utíká schovat a hledá u nich ochranu.“ (Mertin, 2013, s. 63)

Autorita vyžaduje přiměřenou míru přísnosti. Strouhal (2013, s. 105) ve své úvaze o autoritě dochází ke konstatování, že přísnost je mnohem lepší než laxnost. „Dítě bezpodminečně potřebuje autoritu, i když s tím nesouhlasí.“ (Biddulph, 2008, s. 80)

Přirozeným vzorem pro dítě může být rodičovská autorita zvláště tehdy, zastává-li rodič pozitivní přístup k výchově. Mertin (2013, s. 55 – 58) vysvětluje pozitivní přístup ve výchově následovně: Bereme život tak, jak přichází, upřímně se radujeme z úspěchů a pokroků, dokonce aktivně vyhledáváme pozitivní signály. Negativa přijímáme jako přirozený, přestože ne zrovna příjemný podnět k řešení, případně k poučení pro budoucnost.

Míra vlivu pozitivního přístupu k výchově je znatelná při řešení problémů v rodině. Je-li tímto způsobem naladěni rodič, dítě si zcela přirozeně přebírá a zvnitřňuje podobný přístup. S pozitivním přístupem je dítě ve svém vývoji i v dospělosti lépe schopno řešit problémy, je také posílena jeho schopnost brát odpovědnost za své vlastní činy. Posiluje se také sebehodnocení a sebevědomí dítěte. Hoskovcová a Ryntová (2009, s. 83) v této souvislosti vyslovují myšlenku, že důležitý je především pocit dítěte, že je převážně úspěšné, a to proti

pocitu opačnému, kdy dítě opakovaně selhává. Pozitivně naladěný rodič bývá ve svých snahách a dosahování výchovných cílů úspěšnější. Dle Strouhala (2013, s. 171) je věc výchovy věcí životní orientace.

Osobě rodiče se velmi vyplácí udržovat si svou autoritu od útlého věku dítěte. „Postupem času rodič o kousky této prvotní autority přijde, část se transformuje do jiné podoby, ale stále jí zůstává značné množství, se kterým lze dítě velmi přijatelně a účinně vychovávat.“ Mertin (2013, s. 63)

Usuzujeme, že autoritu lze udržet především kvalitním nastavením výchovných pravidel, která budou jednoznačná a čitelná. Dodržování těchto pravidel se zdá být potřebným nejen ze strany dítěte, ale také ze strany osoby vychovávajícího. Nastavená výchovná pravidla by tedy měli dodržovat všichni zúčastnění aktéři procesu výchovy.

3.1.1 Péče rodiče o sebe sama

Pojednání o rodičovské autoritě činí proces výchovy velmi závažným, plným odpovědnosti za rodičovská rozhodnutí. Stanovovat hranice ve výchově, být důsledný a pevný, to je pro silné a odolné jedince. Kde má však rodič brát sílu k nepřetržitému plnění všech povinností, které role rodiče přináší? Ve funkci rodiče si nelze standardně jako v zaměstnání vzít dovolenou.

Přehnané pocity odpovědnosti a oddanosti své roli rodiče není ve výchovném procesu žádoucí. Rogge (1996, s. 21) tvrdí, že nejlepším vychovatelem je ten, který přijímá sám sebe a zároveň se cítí být přijímán se všemi svými přednostmi i nedostatky.

Sharry (2006, s. 13) odůvodňuje nutnost rodiče pečovat o sebe sama takto: Je-li rodič vyčerpaný, nemá energii ani na sebe ani na dítě. Většina lidí v takovém stavu sklouzává k negativistickému ladění, přestává být důsledná, nic se jí nelíbí. V této souvislosti autor doporučuje část úsilí orientovaného na děti investovat do sebe.

Římský filosof Seneca již na přelomu prvního tisíciletí použil tato moudrá slova: „Všem lidem prospívá dopřát čas od času duši uvolnění. Odpočinek obnovuje totiž životní sílu a veselá nálada prázdnin rozežene každý smutek.“ A znovu se dostáváme k pozitivnímu postoji k životu a potažmo k výchově, který nemůžeme být schopni udržet bez ohledu k sobě samému, na své osobní potřeby. Při péči o své vlastní potřeby můžeme nalézt sílu pro zvlá-

dání všech svých životních rolí. Můžeme být spokojenější, návazně pak trpělivější ve svém výchovném působení.

Jak vymezuje Biddulph (2008, s. 114), pečují-li rodiče o sebe, jsou šťastnější a schopni více dítěti dávat. Z toho vyplývá skutečnost, že váží-li si rodič sám sebe a zná-li svoji cenu, může být dítěti dobrým vzorem chování. Lehčeji také dokáže stanovovat výchovná pravidla a být ve výchově důsledný a pevný.

V souhlasu s výše uvedeným klademe sobě i dalším rodičům na srdce, že: Nebýt na sebe příliš náročný, získat nadhled, dovolit si odpočívat, věnovat se sobě, to vše je důležité ke kvalitnímu provádění duševní hygieny. A odpočínutý člověk plný energie zvládá povinnosti vyplývající ze svých sociálních rolí lépe.

3.2 Stanovování výchovných pravidel

Stanovování výchovných pravidel vidíme jako jedno z primárních témat procesu výchovy. Dle Biddulpha (2008, s. 71) je potřeba hranic a pravidel jedním z tajemství výchovy, o němž by rodiče měli vědět. Nejedná se přitom systém sankcí nebo odměn. „Stanovování hranic nemá nic společného s potrestáním nebo hrozbou“. (Rogge, 1996, s. 114)

Sankce a odměny vidíme jako výchovné prostředky, které jsou činiteli výchovného procesu. Výchovná pravidla jsou jinou dimenzí výchovy. Vidíme je v nadsázce jako základní kámen, na kterém může pevně stát výchovný proces. Názorově se plně identifikujeme s výše uvedenými autory a jejich tvrzeními.

Dle Sharryho (2006, s. 45) jsou někteří rodiče při stanovování požadavků nekonkrétní. Samotný proces stanovování výchovných pravidel je třeba uskutečňovat s dodržением určitých zásad. Rogge (1996, s. 128-129) v tomto procesu vyjadřuje ústřední pojmy: přijetí, otevřenost, vzájemný respekt, odvaha k zodpovědnosti a pevnosti, průhlednost a otevřenost (přejímání zodpovědnosti, schopnost stát si za svým jednáním), odvaha chybovat a být nedokonalý, možnost změny pravidel, respektování skutečnosti, že i děti stanoví své hranice.

Klíčovým krokem celého postupu úspěšné výchovy je spoluúčast dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají. Tedy účinnějším postupem nežli u mnohých rodičů zaběhnutý myšlenkový vzorec „přestupek - domluva - trest“ se zdá být vzorec „přestupek - spoluúčast

- náprava“. Přitom i nedokonalá náprava má větší výchovný účinek nežli trest. (Kopřiva, 2006, s. 141 - 145)

Mertin (2013, s. 67) poukazuje na skutečnost, že by ke změnám pravidel mělo docházet s ohledem na vývoj dítěte. Dle Kopřivy (2006, s. 13, 244) je třeba dávat dětem prostor, aby mohly vyjadřovat své návrhy všude, kde je to možné. Také podotýká, že hranice máme vytvářet nikoliv pro děti, ale s dětmi.

Mají-li děti možnost podílet se na situaci, která se jich týká, dá se předpokládat, že budou ochotny nadále spolupracovat. Takto se děje i v případě, že děti podnikají aktivity porušující stávající pravidla. Pokud jsou i v tomto případě přijímány, ochota ke spolupráci nezaniká. Domníváme se, že spolupráce na formulaci pravidel spolu s dítětem představuje pro rodiče výhodnou investici. V řadě případů mohou totiž věci probíhat různým způsobem, takže není žádný problém, když se zvolí varianta navrhovaná dítětem.

3.3 Důslednost

Jsou-li ve výchově dobře stanovována výchovná pravidla, důležitou součástí jejich zachování je jejich dodržování. Opět připomínáme významnost kvalitní rodičovské autority a pozitivních vztahů v rodině. Důsledné dodržování výchovných pravidel nemá velkou spojitost s autoritativním přístupem k výchově, přestože se to pro mnohé jeví být pravděpodobným. „Důslednost nemá nic společného s tvrdostí.“ (Rogge, 1996, s. 103)

Biddulph (2008, s. 71) hovoří o zajímavé skutečnosti: Velmi přísní rodiče vychovávají nejvyrovnanější a nejšťastnější děti. Důslednost rodičů tedy zajišťuje dětem jistotu pravidel, jejichž dodržováním je možné vyvarovat se obtížím a v konečném důsledku není nutné použít tresty.

Naopak, výchovná nedůslednost způsobuje chaos. Jsou-li stanovena určitá výchovná pravidla, avšak někdy platí a někdy zase ne, výchovného cíle lze dosáhnout ztěží. Především nedůslednost v používání odměn a trestů je výrazným nedostatkem, který velmi podřívá rodičovskou autoritu. Přitom opakující se předpokládané jednání rodiče zajišťuje určitá privilegia.

Stará moudrost slovy autora Řičana (2013, s. 47) zní: „Zvyk je druhá přirozenost!“ Zvnitřnění pravidel tedy zaručuje jistotu opakujícího se žádoucího chování u dětí. V této

souvislosti se dá předpokládat také udržení dobrých vztahů mezi rodiči a dětmi, kteří si důvěřují, protože vědí, co od sebe navzájem mohou očekávat. Rogge (1996, s. 31) podotýká: „Být důsledný je založeno na vzájemné úctě“. Tuto myšlenku v pojednání o důslednosti podporuje také Hoefle (2013, s. 75), když spojuje v jeden smysl tyto věty: vytváření si silných vzpomínek z dětství plných lásky a udržování si pořádku rodičem zdvořilým způsobem.

Na závěr a v návaznosti na další kapitolu vyzvedáváme myšlenku, kterou Sharry (2006, s. 48) shrnuje téma: Stanovujeme-li pravidla, je třeba praktikovat jejich důslednost. A pro případ porušování pravidel je třeba zajistit, aby se děti poučily z důsledků svého jednání.

3.4 Přirozený důsledek jednání

Ke zdravému vývoji člověka patří, aby už od prvních krůčků zakusil účinky svého vlastního jednání. Každé malé rozhodnutí má nějaký výsledek, přirozený důsledek jednání. Nemusíme přitom rozdělovat rozhodnutí dobrá nebo špatná, činy dovolené nebo zakázané. Nejcennější je vlastní zkušenost daného okamžiku a skutečnost, že se můžeme poučit do budoucna. Máme tak možnost naučit se reálně vyrovnávat s různými situacemi, ocenit vlastní sílu i slabost, ocenit a respektovat druhé. Přiměřená zodpovědnost za své jednání je právem každého člověka, tedy i dítěte. Dle Nováka (2013, s. 128) je nutné, aby dítě v rozumné míře prožilo důsledky svých životních kroků. Na druhé straně autor vyzvedává důležitost bdělosti nad tím, aby zodpovědnost za jednání nedopadla na dítě drtivě.

„Čím jsou důsledky logičtější a srozumitelnější, tím více se dítě poučí.“ (Sharry, 2006, s. 52) Týká se to důsledků jednání v pozitivním i negativním smyslu. Usuzujeme, že přirozený důsledek (správného) jednání je vlastně vhodnou odměnou. Naopak, nechat přiměřeně dopadnout přirozené důsledky nesprávného jednání, se zdá být vhodnou alternativou trestů.

Kopřiva (2006, s. 134 - 135) ukládá rodičům při výchově dětí důležitý úkol: Dohlédnout, aby důsledky jednání dopadly v takové podobě a míře, které dítě vzhledem ke svým kompetencím samostatně zvládne a dokáže podobným situacím v budoucnu předcházet. K tomu stačí naučit se výchovnou situaci zhodnotit a najít vhodná slova, která pomohou dítěti podívat se také na situaci obdobně a vedou dítě ke schopnosti účinné reakce.

Jak už bylo výše uvedeno, tresty mají krátkodobý účinek, většinou pouze pokud trvá hrozba. Naproti tomu přirozené důsledky umožňují dlouhodobější působení, jsou zaměřeny na budoucnost. Při správném vedení dítěte umožňují vyhnout se všem negativním účinkům trestů a zároveň nechávat dítě stávat se stále více kompetentním. Kopřiva (2006, s. 138) rozlišuje situace takto: U trestů je kladen důraz na viníka („Kdo to udělal?“), u přirozených důsledků je naopak důležité řešení („Co s tím uděláme?“).

Přirozené důsledky jednání mají neúčinnější charakter, má-li dítě možnost volby, má-li možnost předvídat události a adekvátně se rozhodovat k určitému jednání. V tomto smyslu také vidíme souvislost mezi stanovováním výchovných pravidel, důsledností rodičů a schopností rodičů nechat na dítě přiměřeně dopadnout důsledky jeho jednání.

3.4.1 Zodpovědnost jako protiklad poslušnosti

Poslušnost bývá považována za cíl výchovného působení. Zároveň však rodiče od dětí očekávají, aby přebíraly zodpovědnost za své jednání. Zvláště když dospějí. Rodiče očekávají, že poslušnost se mávnutím kouzelného proutku změní v zodpovědnost vzít svůj život do vlastních rukou. Dle Prekopové (2007, s. 135) „se přizpůsobení dítěte má pozvolna měnit v jeho odpoutání a prosazení“. První termín ve vyjádření autorky však není synonymem pro poslušnost, nýbrž pro přirozený proces přizpůsobení se dítěte rodině a výchovným pravidlům. Jak uvádí Kopřiva (2006, s. 256), je podstatné, zda se dítě „řídí něčím“, nebo se „podřizuje někomu“.

Sousloví „podřízení se někomu“ vyjadřuje slepou poslušnost a tato je dle Nováka (2013, s. 70) problematická a svými důsledky mnohdy i riskantní.

Absolutní podřízení se autoritě se neřídí správností věcí a zvnitřněnými hodnotami. Vyžadujeme-li od dětí slepou poslušnost, učíme je být nesamostatnými, ba v dospělosti být závislými vždy na určité autoritě. V každém případě však nepřijímat zodpovědnost za své vlastní jednání.

Poslušnost a zodpovědnost vidíme ve své podstatě jako protipóly. Toto dokazuje Mertin (2013, s. 39), když odděluje výchovu k poslušnosti od výchovy k sebevědomé, samostatné, aktivní a zároveň zodpovědné dospělosti. Dle Kopřivy (2006, s. 5, 137) je třeba zaměřit se ve výchově na skutečnost, aby se děti naučily dělat správné věci ne proto, že se bojí trestu.

Lépe je vybudovat zevnitřně hodnoty, podle nichž se budou děti rozhodovat pro určité jednání bez ohledu na přítomnost rodiče nebo jiné „kontroly“.

Domníváme se, že dlouhodobým cílem výchovy je pomoci dětem, aby vyrostly v zodpovědné dospělé, kteří jsou samostatní, sebevědomí a nemají zapotřebí někoho poslouchat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Výzkum v rovině výchovy je a v minulosti byl prováděn různými badateli v rozličných podobách. K. Lewin zkoumal rodičovské chování a rodičovské postoje v roce 1939. Na jeho výzkum navázalo mnoho psychologů, po válce také v Německu, např. manželé Reinhard a Anne-Marie Tauschovi. Problematice stylu výchovy bylo věnováno sympozium v Braunschweigu v roce 1966, další sympozium proběhlo s mezinárodní účastí v roce 1976 na univerzitě v Trevíru. Na tomto sympoziu byl vyzdvižen význam řešené problematiky pro praxi, zejména v souvislosti s aktuálními společenskými otázkami rodiny a mládeže (Čáp, 1996, s. 142 - 147).

Na téma výchova a tresty jsou zpracovávány různé studie, výzkumné práce, diplomové práce, disertační práce, články, účelové publikace. Z národního registru výzkumů o dětech a mládeži uvádíme pro příklad následující:

Účelová publikace z roku 2004 s názvem „Tělesné tresty“ MUDr. Lenky Lovasové a Mgr. Kateřiny Schmidtové uvádí, že se názory na tělesné tresty u dětí celosvětově různí. Zatímco někde je to podporovaný výchovný prostředek, jinde je to čin postavený mimo zákon. Výzkumná zpráva z roku 2012, kterou vydal Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií a Masarykova Univerzita, se zabývá proměnami současné rodiny a využívá výzkumnou perspektivu dětí jako sociálních aktérů, nikoli dítěte jako pasivního objektu. (NIDM, 2013)

Tématu výchovy, výchovných pravidel, trestů, se věnuje mnoho autorů odborných publikací. Některé z autorů uvádíme: Zlatica Bakošová, Steve Biddulph, Jan Čáp, Zdeněk Helus, Vicki Hoefle, Daniel Wirz, Simona Hoskovcová, Pavel Kopřiva, Tatjana Kopřivová, Zdeněk Matějček, Václav Mertin, Jan Musil, Dobromila Nevolová, Jana Nováčková, Tomáš Novák, Jan Průcha, Jiřina Prekop, Jan-Uve Rogge, Martin Strouhal, Lucie Suchochlebová Ryntová, Pavel Říčan, John Sharry, Alina Wróbel a další.

Výše uvedené osobnosti svými publikacemi poskytují mnoho cenných informací pro mladé výzkumníky. Naší snahou je čerpat z dostupných informací a na jejich základě zkoumat problematiku výchovy, výchovných pravidel, důslednosti a trestů ve výchově v námi vymezené oblasti.

Typ výzkumného problému pro náš výzkum je deskriptivní neboli popisný. Je tedy zjišťována a popisována situace, hledána odpověď na otázku „jaké to je?“. Výzkumným pro-

blémem empirické části bakalářské práce je stanovování výchovných pravidel současnými rodiči dětí mladšího školního věku.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním výzkumným cílem je charakterizovat postoj současných rodičů k výchově z hlediska výchovných pravidel. Vedlejšími výzkumnými cíli jsou: Zjistit způsob stanovování a změn výchovných pravidel v současné rodině. Zjistit míru důslednosti, s jakou je v rodině dodržování výchovných pravidel vyžadováno.

Výzkumné otázky:

- Jaký význam mají v současné rodině tresty jako výchovné prostředky?
- Jak současní rodiče vnímají termín výchovná pravidla?
- Jakým způsobem se dítě podílí na stanovování výchovných pravidel?
- Do jaké míry jsou změny výchovných pravidel prováděny společně s dítětem?
- S jakou důsledností vyžadují rodiče dodržování výchovných pravidel?
- Jakým způsobem jsou ve výchově zohledňovány potřeby dítěte a jeho důstojnost?
- Jak vnímají rodiče své vlastní osobní potřeby?

4.2 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Následující řádky hovoří o výběru konkrétní cílové skupiny respondentů a vymezení regionu sběru informací. Pro výzkum je stanoven náhodný způsob výběru. Základním výzkumným souborem jsou rodiče České republiky. Z důvodu velkého rozsahu tohoto výzkumného souboru však není možné základní výzkumný soubor použít. Výběrovým souborem je tedy cílová skupina rodičů dětí mladšího školního věku, kteří jsou místem pobytu v regionu Zlínského kraje. Konkrétní lokalitou výzkumu jsou stanoveny části: Uherský Brod, Horní Němčí, Prakšice, Strání-Květná.

Jediným kritériem výběru respondentů je podmínka, že respondenti jsou rodiči minimálně jednoho dítěte mladšího školního věku. Důvody k rozhodnutí vybrat tuto konkrétní cí-

lovou skupinu byly následující: Období mladšího školního věku se dá charakterizovat jako relativně klidné a bez dramatických vývojových změn. Avšak odráží se v něm také určité potřeby, např. potřeba citových jistot uspokojovaných pozitivním hodnocením, které podporuje sebedůvěru dítěte. Dítě v tomto období má v interakci s rodičem k dispozici již určitý potenciál: úroveň kognitivního vývoje, úroveň verbálního vyjadřování, a tím tedy schopnost být s rodiči téměř rovnocenným partnerem v komunikaci. Rodiče dětí mladšího školního věku mají ještě v paměti rané dětství svého dítěte a také své rozhodování k určitému způsobu výchovy a v této souvislosti také postoj k trestům. Předpokládáme, že vybraná cílová skupina rodičů dětí mladšího školního věku je dobře využitelná pro náš výzkum.

Osoby z výzkumného vzorku byly ve většině případů osloveny a kontaktovány několik měsíců před realizací výzkumu. Byly seznámeny s naším záměrem a obdržely potřebné informace o tématu a cílech naší práce. Jedná se o osoby, které jsou s autory práce v kontaktu pracovním či osobním, jsou členy širší rodiny či vrstevnické skupiny. Komunikace s respondenty byla tímto velmi ulehčena, potažmo byla motivačním rozhovorem a informovaností zajištěna ochota respondentů věnovat dotazníku svůj čas. Někteří z oslovených nabídli pomoc ve smyslu předání dotazníků dalším osobám, které splňují požadavky stanovené pro výběr respondentů.

4.3 Technika sběru dat

Pro výzkumné šetření tedy volíme kvantitativní neboli klasické pojetí výzkumu. K rozhodnutí pro kvantitativní pojetí výzkumu jsme dospěli také na základě skutečnosti, že pro cíle našeho výzkumu považujeme za vhodnější získat větší počet názorů na věc od vyššího počtu respondentů. Před zvažovanými rozhovory (kvalitativním pojetím výzkumu) jsme v oblasti techniky sběru dat tedy dali přednost dotazníku. Tento způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí se jeví pro potřeby našeho výzkumu vyhovujícím. Argumentem pro volbu dotazníku je také skutečnost, že dotazník je nejčastěji užívaným nástrojem pro výzkum v rovině výchovy.

Dotazník použitý v našem výzkumu je konstruován se snahou o splnění základních pravidel při tvorbě dotazníku. Obsahuje úvodní část, kde jsou uvedeny základní údaje o osobě výzkumníka, jeho identifikace a téma výzkumu. Úvodní část zároveň obsahuje poděkování

respondentovi za spolupráci. Úvodní část je cíleně stručná z toho důvodu, aby časově nezatěžovala respondenty. Většina respondentů totiž byla kontaktována výzkumníky již před samotným předáním dotazníku.

V dotazníku jsou použity převážně uzavřené položky, které respondentům předkládají vždy určitý počet připravených odpovědí. Dotazník obsahuje položky dichotomické, tedy vzájemně se vylučující. V tomto případě byla respondentům nabídnuta jasná odpověď „ano“ nebo „ne“. U polytomických položek, kde se předpokládá více než dvě odpovědi, byly zvoleny položky výběrové. Bylo dbáno na to, aby odpovědi byly vyčerpávající, přitom však ne příliš početné. V jednom případě byla zvolena položka polouzavřená.

Položky v dotazníku byly strukturovány do několika okruhů. V prvním okruhu je řešena identifikace respondentů podle různých faktorů. Obsahuje údaje o věku respondentů, pohlaví a položku nejvyššího dosaženého vzdělání (otázky 1 - 3). Pro uvedení respondenta do zkoumané problematiky a také částečně jako identifikace respondentů byla použita otázka číslo 4, která se týká výchovného stylu respondenta. Rozdělení výchovných stylů (způsobů) výchovy na liberální, autoritativní a demokratický považujeme za natolik obecný, že si dovoluujeme označit tuto položku také za kontaktní.

Druhý okruh otázek v dotazníku je věnován tématu trestů jako výchovných prostředků (otázky 5 – 8). Byly použity otázky uzavřené, v jednom případě jsme zvolili formu otázky otevřenou. Jedná se o téma nejčastěji používaného trestu, kdy nebylo možné vyčerpávajícím způsobem stanovit možnosti výběru. Z toho důvodu jsme přistoupili k variantě zvolit ve výčtu možností volbu „jiný, uveďte jaký:.....“. Tresty v bakalářské práci řešíme jako vedlejší téma, které navazuje na téma výchovných pravidel.

Ve snaze o logickou návaznost při konstruování dotazníku je tedy jako třetí okruh otázek zvolena oblast výchovných pravidel a důslednosti rodičů při jejich vyžadování. Tato je hlavním tématem bakalářské práce a informace k tématu jsou získávány prostřednictvím otázek 9 – 13.

Tématicky samostatně stojí otázka č. 14, která se týká vlastních aktivit rodičů, jež si mohou dopřát jako psychohygienu bez přítomnosti dítěte. Poslední otázka (č. 15) završuje téma a obsahuje shrnutí tématu. Zcela záměrně jsme zvolili otevřenou formu otázky, bylo pouze stanoveno téma. Respondenti byli požádáni o napsání konkrétního výchovného pra-

vidla, které používají při výchově svého dítěte. Při stanovování této položky bylo naším záměrem zjistit, jak respondenti oblast výchovných pravidel vnímají.

U několika osob, které splňují požadavky cílové skupiny respondentů, byla ověřena srozumitelnost otázek sondou. Vybrané osoby byly ochotny vyplnit dotazník v naší přítomnosti, při vyplňování prezentovaly verbálně své myšlenkové pochody. Takto nám bylo umožněno získat informaci, zda budou respondenti rozumět otázkám ve smyslu, jaký byl zamýšlen.

Dotazník byl předáván respondentům osobně, asi v deseti procentech předání získali respondenti dotazník prostřednictvím další osoby.

Dotazníkové šetření probíhalo v měsících leden a únor 2014. Rozdáno bylo celkem 138 dotazníků. 108 dotazníků bylo výzkumníkům vráceno, všechny dotazníky byly platné. Návratnost dotazníků tedy činí 78,26%. Celková četnost 108 je hodnotou, ze které budeme vycházet v analýze dat.

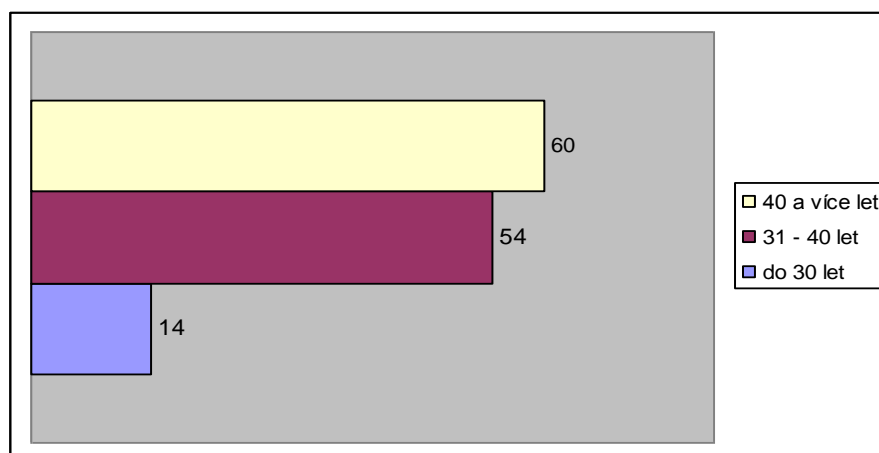
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Výzkumný problém v našem pedagogickém zkoumání je deskriptivní. Proto zjišťujeme a popisujeme jevy, klademe si otázku typu „jaké to je?“. V tomto duchu tedy analyzujeme a interpretujeme získaná data. Nástroji k analýze dat jsou (individuálně dle vhodnosti použítí pro položky v dotazníku): vyhodnocení četnosti odpovědí, procentuální zhodnocení, popis situace, interpretace pomocí tabulek a grafů znázorňujících údaje zjištěné výzkumem. Pro zajímavost přistupujeme také k užití statistické metody pro analýzu nominálních dat, a to k testu významnosti – testu dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento je použit ve vybraném případě.

Pro zpracovávání výsledků dotazníkového šetření do tabulky a také pro vytváření grafů a tabulek byl použit program Microsoft Excel.

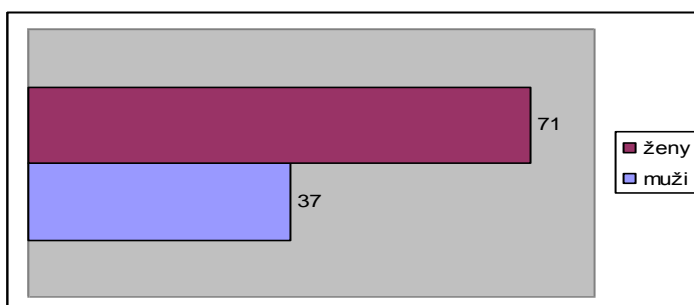
5.1 Identifikace respondentů

První okruh dotazníku identifikuje respondenty z hlediska věku, pohlaví a vzdělání. Demografické údaje jsou dány již výběrem výzkumného vzorku osob, které se výzkumu jako respondenti účastní. Pro učinění základní představy o složení výběrového souboru uvádíme následující údaje. Z celkové četnosti (108 osob) byla věková hranice respondentů následující: 60 osob (47%) se identifikovalo do věkové hranice 40 let a více, 54 osob (42%) uvedlo svůj věk mezi 31 – 40 lety, nejmenší skupinou se stala věková hranice do 30 let, jejíž četnost je 14 osob (11%).



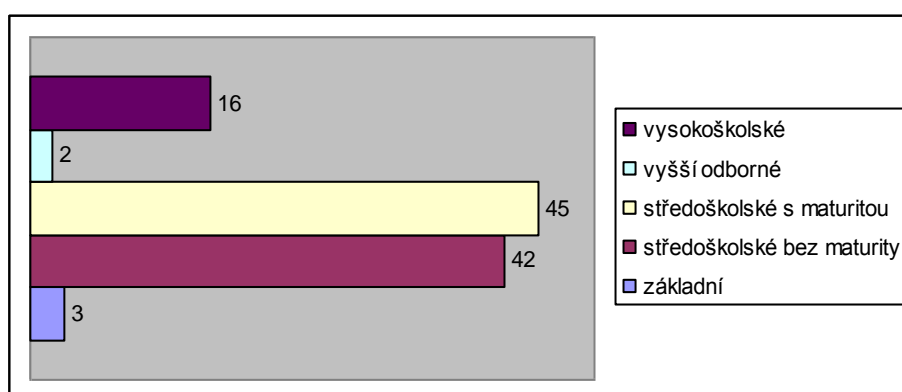
Graf 1: Věk respondentů

Pohlaví respondentů nebylo kritériem pro výběr souboru pro výzkum. Dotazníky vyplňovali jednotlivci i manželské páry, aniž by výzkumníci svým výběrem ovlivňovali počet respondentů z hlediska jejich pohlaví. Odpovědi respondentů ukázaly následující: Z celkové četnosti (108 osob) se našeho dotazníkového šetření zúčastnilo 71 žen (66%) a 37 mužů (37%).



Graf 2: Pohlaví respondentů

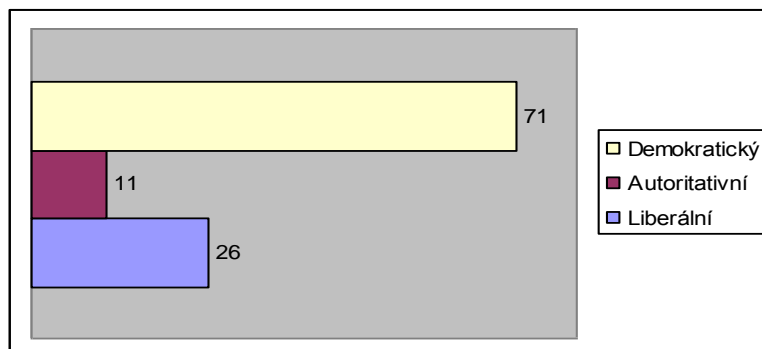
Nejvyšší dosažené vzdělání bylo pro respondenty volbami v otázce č. 3. Dotazníkovým šetřením se ukázalo: Největší skupinou respondentů jsou rodiče, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské s maturitou. Četnost respondentů zde činí 45 (tj. 41%). Středoškolského vzdělání s bez maturity dosáhlo 42 respondentů (39%), vysokoškolského vzdělání dosáhlo 16 respondentů (15%). Nejméně početnými skupinami respondentů jsou rodiče, kteří dosáhli základního vzdělání (3, tj. 3%) a vyššího odborného vzdělání (2, tj. 2%).



Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Otázka č. 4 se týká způsobu výchovy (výchovného stylu) respondentů. Z důvodu obecnosti rozdělení výchovných stylů na demokratický, autoritativní a liberální zařazujeme tuto

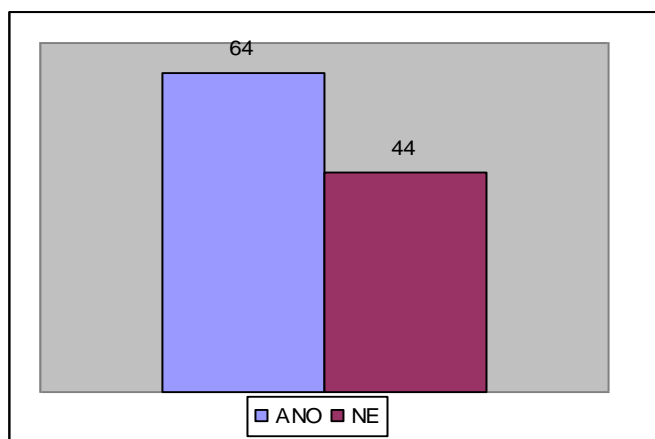
otázku do části identifikace respondentů. Otázka je také jakýmsi uvedením respondenta do zkoumané problematiky. Z celkového počtu 108 respondentů se hlásí k výchovnému stylu demokratickému 71 osob (66%), k autoritativnímu stylu výchovy 11 osob (10%) a liberální styl výchovy zastává 26 (tj. 24%) respondentů.



Graf 4: Výchovný styl respondentů

5.2 Popisná analýza dat

Druhý okruh dotazníku obsahuje téma trestů jako výchovných prostředků. Otázka č. 5 je uzavřenou dichotomickou otázkou, kdy byla respondentům nabídnuta jasná odpověď ANO nebo NE. Respondenti se vyjadřovali ke skutečnosti, zda trest považují za důležitý výchovný prostředek. Četnosti odpovědí z celkového počtu respondentů byly následující: ANO odpovědělo 64 (59%), NE odpovědělo 44 (41%) respondentů.

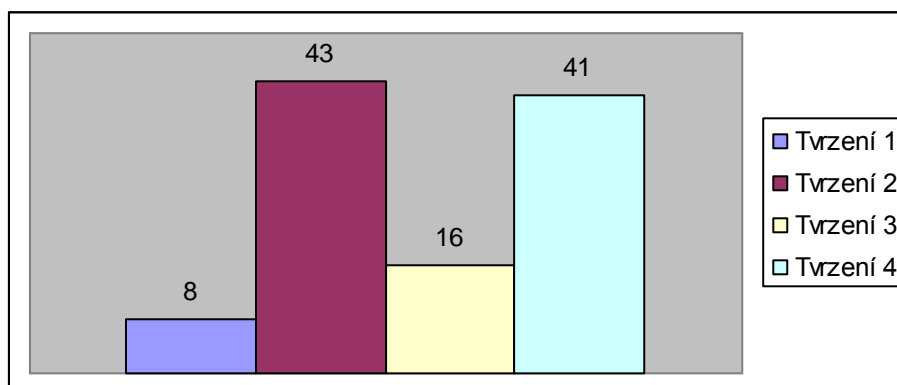


Graf 5: Důležitost trestu jako výchovného prostředku

Položka č. 6 nabídla respondentům více odpovědí týkající se názoru na trest. Jsou zde stanovena čtyři tvrzení, z nichž první vyjadřuje nenahraditelnost trestu jako výchovného prostředku. Na názorovém protipólu stojí tvrzení třetí, že trest je selháním na straně rodiče. Mezi těmito extrémismy stojí vyjádření, že trest je přirozenou součástí výchovy nebo že by měl být ve výčtu používaných výchovných prostředků použit jako poslední v řadě, protože je výchovným prostředkem nejméně účinným. Výsledná data odpovědí respondentů jsou zřejmá z následující tabulky a grafu.

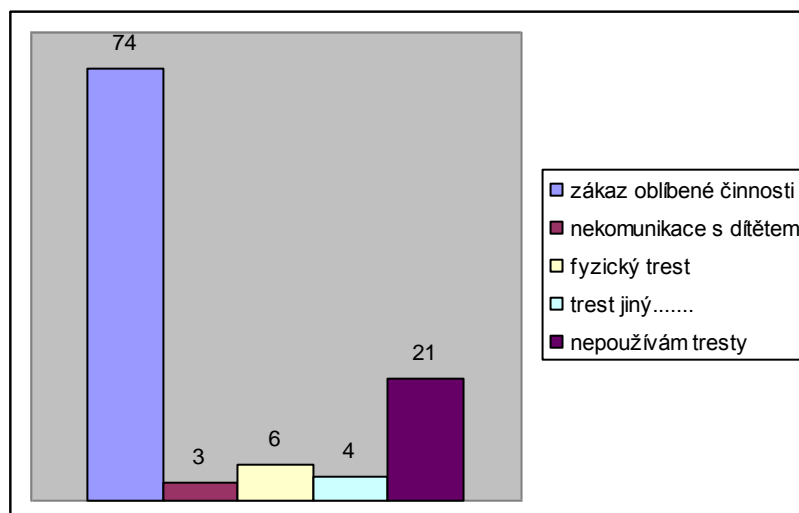
Tvrzení	Četnost	%
Tvrzení 1: Trest je nenahraditelným výchovným prostředkem, bez něhož by nebylo možné z dítěte vychovat zodpovědného a slušného člověka.	8	7,41%
Tvrzení 2: Trest by měl být ve výčtu používaných výchovných prostředků použit jako poslední v řadě, protože je výchovným prostředkem nejméně účinným.	43	39,81%
Tvrzení 3: Použití trestu je vždy selháním na straně rodiče, který výchovnou situaci nedokázal vyřešit jiným způsobem.	16	14,82%
Tvrzení 4: Trest je běžnou a přirozenou součástí výchovy	41	37,96%

Tabulka 1: Nenahraditelnost trestu jako výchovného prostředku



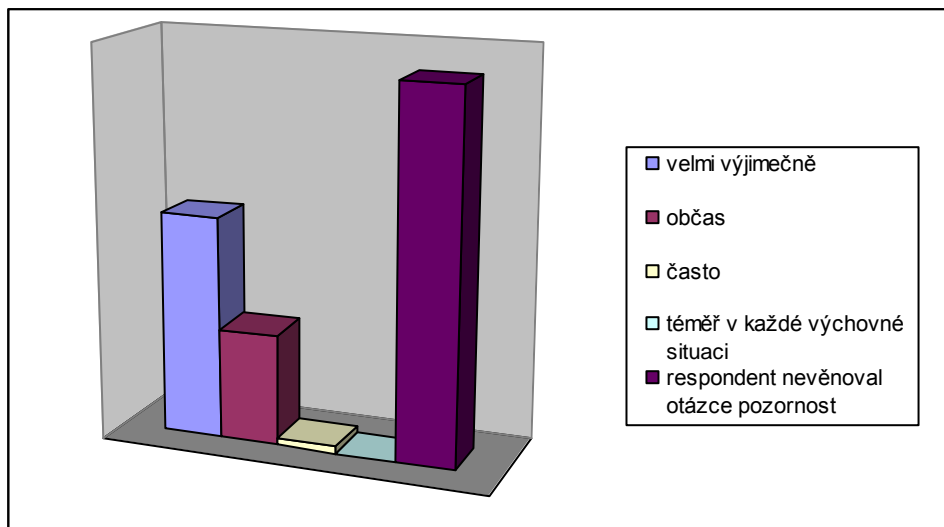
Graf 6: Nenahraditelnost trestu jako výchovného prostředku

Otázka 7 je jedinou položkou dotazníku, která je svou formou položkou polozevřenou. Řeší téma nejčastěji používaného trestu. Uvedením jedné z možností výběru jako „jiný trest, uveďte jaký.....“ jsme se snažili vyhnout nebezpečí, že ve výběru odpovědí vyčerpávajícím způsobem nestanovíme všechny možnosti výběru. Respondenti odpovídali následujícím způsobem: Zákaz oblíbené činnosti používá nejčastěji jako trest 74 respondentů (tj. 68%). Nekomunikaci s dítětem označily za nejčastěji používaný trest 3 osoby (tj. 3%). Fyzický trest nejčastěji používá 6 respondentů (tj. 6%). Ve čtyřech případech (tj. 4%) respondenti nevyužili nabízených možností a uvedli individuálně jimi nepoužívanější trest. Z těchto respondentů jeden se vyjádřil odpovědí „kliky a dřepy“, další z respondentů uvedl „v rámci zadání úkolu“. Toto vyjádření chápeme tak, že dopředu byl stanoven trest, který v případě nesplnění úkolu dítě absolvuje. Dva respondenti volně odpověděli „samo dítě si zvolí trest“. Poslední výběrovou položkou vyjádřilo 21 rodičů (tj. 19%), že tresty nepoužívají.



Graf 7: Nejčastěji používané tresty

Navazující otázka č. 8 vyjadřuje četnost použití fyzického trestu a respondenti byli vyzváni věnovat jí pozornost pouze v případě, že fyzický trest používají. Odpovědi byly následující: 34 rodičů (31%), používá fyzický trest výjimečně. 17 rodičů (16%) používá fyzický trest občas. 1 rodič (1%) uvedl, že fyzický trest používá často. Možnost použití trestu téměř v každé výchovné situaci nebyla respondenty využita. Otázce nevěnovalo pozornost 56 respondentů (52%). Předpokládáme, že tito respondenti fyzický trest nepoužívají.



Graf 8: Použití fyzického trestu jako výchovného prostředku

Ve srovnání odpovědí v otázkách 7 a 8 je zajímavé, že četnost odpovědí korespondující s nepoužíváním trestů je v sedmé a osmé otázce rozdílné. V otázce 7 odpovědělo pouze 21 respondentů, že fyzické tresty nepoužívá. Vedle toho v otázce 8, kde byli respondenti vyzváni, aby nevěnovali pozornost otázce v případě, že fyzické tresty nepoužívají, využilo této možnosti respondentů 56. Lze se domnívat, že zde figurovala možnost volby zabývat se otázkou či ne. Předpokládáme, že v otázce 7 působil pevný výběr možností odpovědí tak, že zodpovězení otázky je povinné. Také poslední možnost „nepoužívám tresty“ se nabízela jako možná odpověď v případě, že se respondent nerozhodl pro žádnou jinou možnou odpověď.

Výše uvedená analýza dat nabízí odpověď na výzkumnou otázku „**Jaký význam mají v současné rodině tresty jako výchovné prostředky?**“. Respondenty bylo toto téma zodpovězeno otázkami č. 5, 6, 7 a 8. Rodiče zastupující výzkumný soubor našeho výzkumu považují trest za důležitý výchovný prostředek. Takto činí téměř v šedesáti procentech zúčastněných rodičů. Důkazem je i skutečnost, že 81% rodičů bylo schopno odpovědět na otázku „Jaký trest používáte nejčastěji?“, a to různými možnostmi výběru nebo volnou odpovědí.

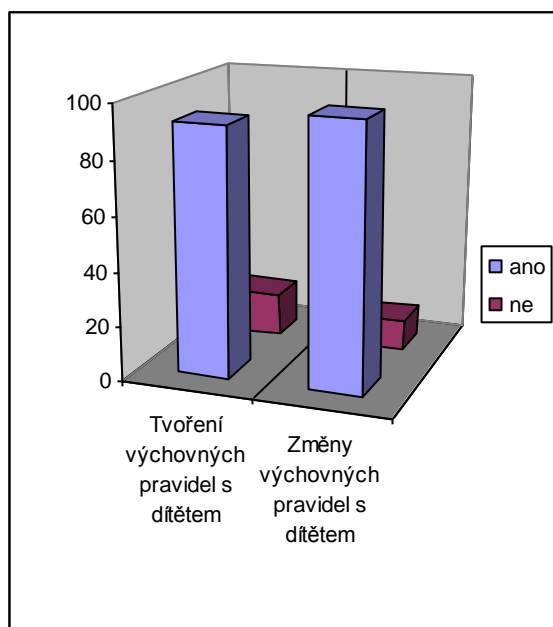
Vysoké procento rodičů (40%) si myslí, že trest by měl být ve výčtu používaných výchovných prostředků použit jako poslední v řadě, protože je výchovným prostředkem nejméně účinným. Pouze 19% rodičů vyjádřilo absenci používání trestů.

Hlavním okruhem dotazníku je téma výchovných pravidel a důslednosti v souvislosti s nimi. Toto téma obsahují položky 9 – 12 a 15.

Odpovědi na otázku 9 respondenti vyjádřili skutečnost, zda tvoří výchovná pravidla společně s dítětem. Kladně odpovědělo 92 respondentů (85%), záporně 16 (15%) respondentů. Tématicky navazující je otázka č. 12, která vyzývá respondenty k vyjádření se, zda mění v případě potřeby výchovná pravidla společně s dítětem. Na tuto otázku odpovědělo kladně 98 (91%) respondentů, záporně odpovědělo 10 respondentů (9%).

Výchovná pravidla	jejich tvoření	jejich změny
ANO	92	98
NE	16	10

Tabulka 2: Tvoření a změny výchovných pravidel společně s dítětem



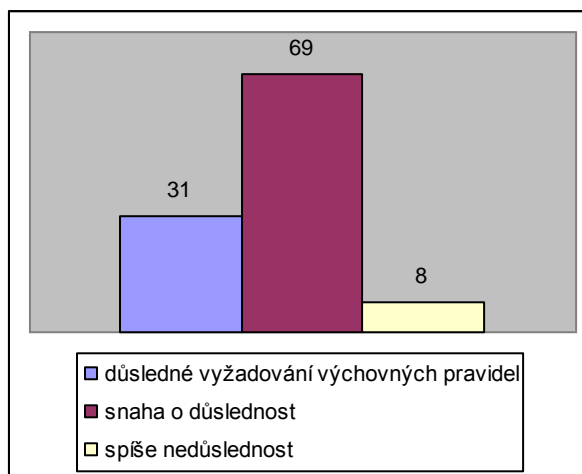
Graf 9: Tvoření a změny výchovných pravidel společně s dítětem

Výše uvedené výsledky jsou analyzovány současně z důvodu své tématické návaznosti a také vzhledem k našemu předpokladu, že četnost odpovědí respondentů bude v obou případech stejná. Výsledky však ukazují mírnou odlišnost. Dotazovaní rodiče se svým dítětem výchovná pravidla tvoří z osmdesáti pěti procent. S tématem koreluje výzkumná otázka ve znění „**Jakým způsobem se dítě podílí na stanovování výchovných pravidel?**“. S odkazem na teoretickou část naší práce zabývající se nutností stanovovat výchovná pravidla společně s dítětem konstatujeme, že rodiče takto skutečně činí.

Ještě vyšší procento, tedy 91% rodičů, v případě potřeby výchovná pravidla společně s dítětem mění. Rodiče tedy opět a ještě ve vyšší míře dokazují přijetí skutečnosti, že spoluúčast dítěte při rozhodování o výchovných pravidlech je důležitým aspektem výchovy. Tímto je zodpovězena výzkumná otázka „**Do jaké míry jsou změny výchovných pravidel prováděny společně s dítětem?**“.

Mírnou odlišnost v četnosti kladných odpovědí na dotazovaná témata chápeme tak, že někteří rodiče stanovují výchovná pravidla bez spoluúčasti dítěte, snad z toho důvodu, že jsou pevně rozhodnuti o jejich vhodnosti. V případě, že se v průběhu uplatňování výchovných pravidel ukáže potřeba výchovná pravidla změnit, poté jsou již tyto rodiče ochotni spoluúčast dítěte na této změně akceptovat.

Důslednost, s jakou rodiče vyžadují dodržování stanovených výchovných pravidel, byla zkoumána otázkou dotazníku č. 10. Jak ukazuje níže uvedený graf, dodržování výchovných pravidel vyžaduje důsledně 31 (29%) rodičů. Největší skupinu (69, tj. 64%) tvoří rodiče, kteří zvolili odpověď „snažím se o to, ale povolím“. Pouze 8 dotazovaných (7%) se považuje za ne příliš důsledného rodiče.



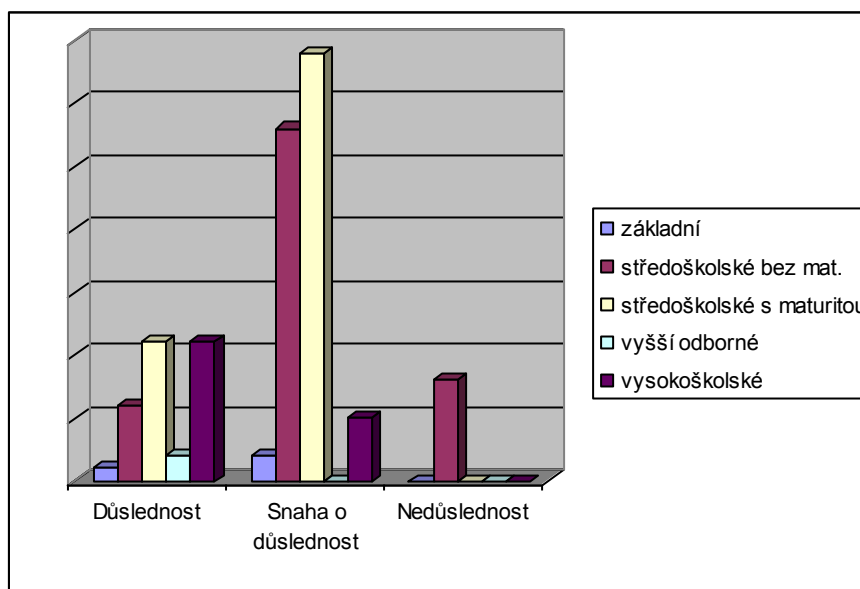
Graf 10: Důslednost v souvislosti s dodržováním výchovných pravidel

Dále bylo provedeno srovnání údajů odpovědí respondentů v otázce týkající se důslednosti na jedné straně a údajů o nejvyšším dosaženém vzdělání respondentů na straně druhé. Skupiny respondentů mají různé četnosti, ale hovoříme-li o údajích vždy dané skupiny respondentů, můžeme říci následující: Respondenti se základním vzděláním ve třiatřiceti procentech odpověděli, že jsou ve vyžadování stanovených výchovných pravidel důslední. 67%

těchto respondentů vyjádřilo, že se o důslednost snaží, ale často povolí. Ve skupině respondentů, kteří dosáhli nejvyššího vzdělání středoškolského bez maturity, se hlásí k důslednosti 15 % respondentů, snaze o důslednost 67% respondentů a k nedůslednosti 19% respondentů. Tato skupina rodičů je jedinou, ve které rodiče vyjádřili svou nedůslednost při vyžadování stanovených výchovných pravidel. V žádné jiné skupině taková volba nenastala. Respondenti s nejvyšším dosaženým vzděláním středoškolským s maturitou se vyjádřili ve sledovaných položkách takto: 24% vyjadřuje svou důslednost a 76% se o důslednost snaží, ale často povolí. Nejvyšší dosažené vzdělání vyšší odborné se mezi respondenty objevilo ve dvou případech. Oba tyto respondenti zvolili odpověď, která vyjadřuje jejich důslednost ve výchově. Dotazovaní vysokoškolsky vzdělaní rodiče v šedesáti devíti procentech vyjádřili svou důslednost a v jedenatřiceti procentech svou snahu o důslednost.

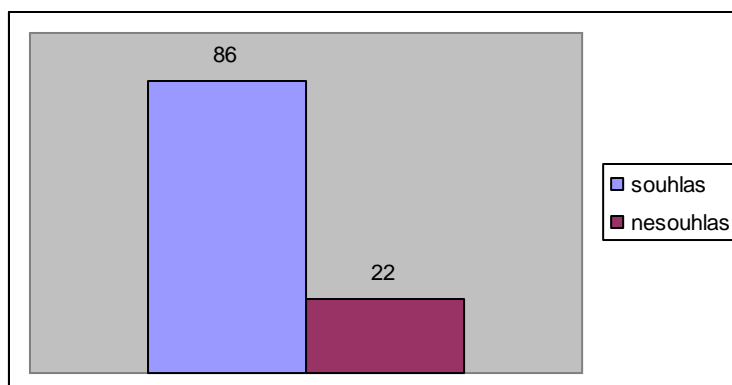
vzdělání respondenta	důslednost		snaha o důslednost		nedůslednost	
Základní	1	33,30%	2	66,70%	0	0%
středoškolské bez mat.	6	14,28%	28	66,70%	8	19%
středoškolské s maturitou	11	24,40%	34	75,60%	0	0%
vyšší odborné	2	100%	0	0%	0	0%
Vysokoškolské	11	68,70%	5	31,30%	0	0%

Tabulka 3: Důslednost ve vztahu ke vzdělání



Graf 11: Důslednost ve vztahu ke vzdělání

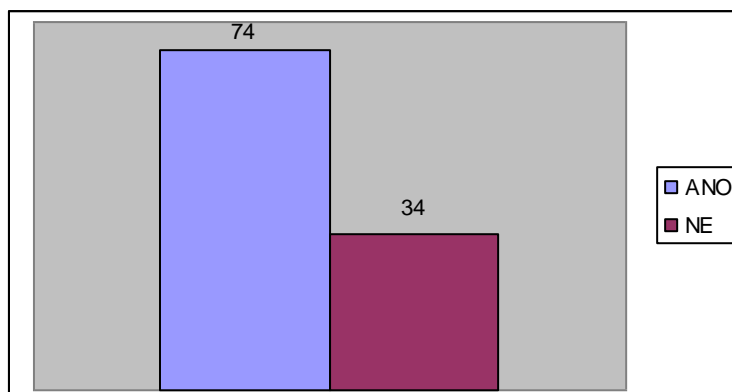
Položka dotazníku č. 11 vyjadřuje souhlas nebo nesouhlas s tvrzením „Důslednost ve výchově nemá nic společného s tvrdostí a trestáním“. K vytvoření této položky jsme se inspirovali výrokem Roggeho (1996, s. 103), který uvádíme v teoretické části naší práce. Naším záměrem bylo potvrdit naše souhlasné stanovisko s tímto tvrzením také názory respondentů. Četnosti odpovědí respondentů k této položce jsou: 86 rodičů (80%) s tvrzením souhlasí, 22 rodičů (20%) s tvrzením nesouhlasí.



Graf 12: Důslednost = tvrdost a trestání

Výše uvedená data nám poskytují odpověď na výzkumnou otázku „**S jakou důsledností vyžadují rodiče dodržování výchovných pravidel?**“. Dotazovaní rodiče pouze v devětadvaceti procentech uvádí, že dodržování výchovných pravidel vyžadují důsledně. Avšak převážná část dotazovaných rodičů (69%) se o důslednost snaží. To znamená, že názorově se přibližují rodičům, kteří důslední být dokáží. Navazujeme zde na kapitulu 3.3 teoretické části naší práce a myšlenku: „Nejvyrovnanější a nejšťastnější děti jsou vychovávány velmi přísnými rodiči“ (Biddulph, 2008, s. 71). Přestože ne vždy jsou dotazovaní rodiče dle svých odpovědí důslední, usuzujeme, že rodiče si plně uvědomují, jak důležitá je důslednost a jakou jistotu dětem zajišťuje. Toto dokazuje i smýšlení rodičů vyjádřené v otázce dotazníku č. 11, kdy 80% rodičů souhlasí s tvrzením, že důslednost ve výchově nemá nic společného s tvrdostí a trestáním.

Souvislost s tématem důslednosti a stanovováním výchovných pravidel s ohledem na důstojnost dítěte a jeho potřeby vidíme v položce dotazníku č. 13. V této dotazování rodiče odpověděli na otázku: „Myslíte si, že je ve výchově třeba přistupovat k dítěti jako k sobě rovnému? 74 rodičů (tj. 69%) odpovědělo ANO, 34 rodičů (tj. 31%) se vyjádřilo zápornou odpovědí.

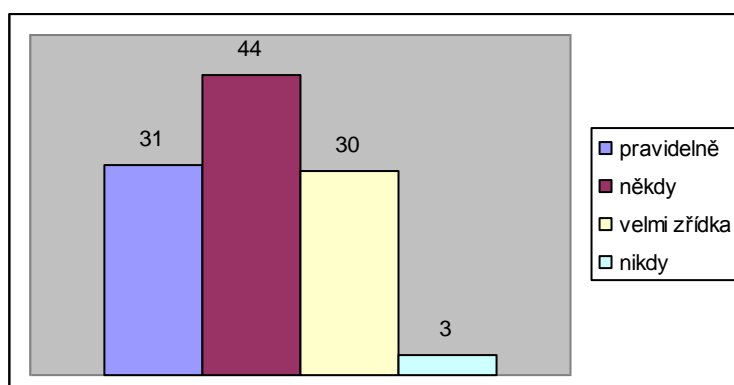


Graf 13: Přístup rodičů k dítěti jako k sobě rovnému

Analyzovaná data položky č. 13 tedy ukazují na vysoké procento rodičů, kteří přirozeně respektují dítě jako sobě rovného komunikačního partnera. Domníváme se, že dotazovaní rodiče svými vyjádřeními v dotazníku přijímají myšlenku Kopřivy (2006, s. 7, 17), který popisuje „partnerský přístup“ rodičů k dítěti jako rovnocennost v této interakci. Tento přístup dle uvedeného autora znamená chovat se k dítěti jako k dospělému, jehož si vážíme anebo jej respektujeme. Myšlenku dokládáme také daty z položky č. 11, kterou rodiče svými osmdesáti procenty odpovědí vyjádřili pochopení myšlenky, že tvrdost a trestání není ve výchově potřeba, a přesto lze být důsledný. Výzkumná otázka „**Jakým způsobem jsou ve výchově zohledňovány potřeby dítěte a jeho důstojnost?**“ je tedy těmito výsledky zodpovězena.

Položka dotazníku č. 14 se zabývá potřebami rodičů a skutečností, zda s ohledem na sebe sama věnují svůj čas sobě a svým zájmům, a to bez přítomnosti dítěte. Dotazovaní rodiče v této položce dotazníku odpověděli následovně: 31 rodičů (29%) odpovědělo, že se vlastním aktivitám věnuje pravidelně. Někdy se svým aktivitám věnuje 44 rodičů (tj. 40% dotazovaných). 30 rodičů (tj. 28%) se svým aktivitám věnuje velmi zřídka a naposled 3 dotazovaní rodiče (3%) se nevěnují svým zájmům nikdy. Tuto položku jsme zařadili do dotazníku v souvislosti s tématem naší teoretické části 3.1.1, kterou věnujeme tématu péče rodiče o sebe sama. Považujeme ohleduplnost rodičů vůči vlastním potřebám za předpoklad ke kvalitnímu plnění sociální role rodiče. Biddulph (2008, s. 114) uvádí, že rodiče jsou šťastnější a více dítěti dávají, když o sebe pečují. Odpovědi respondentů, kteří se z dvaceti devíti procent pravidelně věnují sami sobě, dále kteří se ze čtyřiceti procent věnují svým aktivitám někdy, jsou potěšující. Utvrzují naši domněnku, že rodiče si uvědomují

nutnost péče o sebe sama, aby byli schopni kvalitně plnit rodičovské povinnosti. Výsledky také odpovídají na výzkumnou otázku „**Jak vnímají rodiče své vlastní osobní potřeby?**“.



Graf 14: Vlastní aktivity rodičů bez přítomnosti dítěte

5.3 Statistický test významnosti - chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

K užití statistické metody pro analýzu nominálních dat, konkrétně k testu významnosti – testu dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, přistupujeme v interpretaci dat našeho výzkumu ve vybraném případě. Tohoto testu významnosti lze využít v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje závislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zaznamenány nominálním měřením. K aplikaci testu volíme téma otázky č. 9, jejíž obsahem je tvorba výchovných pravidel společně s dítětem. Vyvozujeme úzkou souvislost tohoto tématu se způsoby výchovy v rodině, které řeší otázka dotazníku č. 4. U testu dobré shody chí-kvadrát se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají stanovené nulové hypotéze.

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

- H_0 : Mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není souvislost.
- H_A : Mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky je souvislost.

Odpovědi respondentů na výše uvedené otázky byly zapsány do tzv. kontingenční tabulky. Přitom čísla v tabulce vyjadřují četnosti respondentů, kteří odpověděli určitým způsobem na první i druhou otázku. Součty četností v řádcích a sloupcích tabulky, která jsou

uváděna vpravo od tabulky a pod tabulkou (tzv. marginální četnosti), jsou hodnotami pro výpočet očekávaných četností. Očekávané četnosti (O) jsou uvedeny v kontingenční tabulce v závorkách a jsou vypočítány tak, že násobíme vždy odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin dělíme celkovou četností. Např. očekávaná četnost „22,15“ byla vypočítána následujícím způsobem: $O=26 \cdot 92 / 108 = 22,15$.

		způsob výchovy			Σ
		liberální	autoritativní	demokratický	
výchovná pravidla tvořená s dítětem	ano	22(22,15)	6(9,37)	64(60,48)	92
	ne	4(3,85)	5(1,63)	7(10,52)	16
Σ		26	11	71	108

Tabulka 4: Kontingenční tabulka

Dalším krokem je výpočet hodnoty $(P-O)^2/O$ pro každé pole kontingenční tabulky. Např. pro pole tabulky s četnostmi 22(22,15) vychází hodnota $(P-O)^2/O = (22-22,15)^2 / 22,15 = 0,001$. Testové kritérium χ^2 potom vypočítáme jako součet hodnot $(P-O)^2/O$ pro všechna pole kontingenční tabulky: $\chi^2 = (P-O)^2/O = 0,001 + 1,212 + 0,205 + 0,006 + 6,967 + 1,178 = 9,569$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je tedy $\chi^2 = 9,569$. Test významnosti je proveden na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Tabulka četností má v tomto případě 2 stupně volnosti, které byly určeny podle vztahu $f = (r-1) \cdot (s-1) = (2-1) \cdot (3-1) = 2$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjistíme, že vypočítaná hodnota je vyšší, proto je nutné odmítnout nulovou hypotézu a zároveň přijmout hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi na srovnávané otázky tedy byla prokázána statisticky významná souvislost. V naší vytyčené situaci to znamená, že způsoby výchovy (liberální, autoritativní nebo demokratický) významným způsobem souvisí se skutečností, zda rodiče tvoří výchovná pravidla společně s dítětem.

5.4 Závěrečná interpretace dat

Na základě výsledků dat dotazníkového šetření a jejich zpracování můžeme hodnotit postoj k výchově vybraných rodičů. Respondenti jako výzkumný vzorek reprezentující rodiče dětí mladšího školního věku nám poskytli zdroj informací o svém rodinném prostředí a výchově, kterou uplatňují na svých dětech. Také nám nabídli náhled na skutečnost, jak smýšlejí o výchovných pravidlech. Naším cílem při konstrukci dotazníku bylo rozdělit okruhy dotazníku tak, aby na sebe tématicky a srozumitelně navazovaly. Nejprve se respondenti vyjádřili ke svému stylu (způsobu) výchovy. Zde bylo zjištěno, že převážná část dotazovaných rodičů zastává demokratický přístup k výchově, což je pro nás velmi potěšující. Úkolem okruhu dotazníku, který se týká trestů, bylo zahrnout do dotazníku téma výchovných prostředků jako částečnou identifikaci respondentů. Mírně znepokojující je skutečnost, že přestože se 66% rodičů hlásí k demokratickému stylu výchovy, 59% stejných respondentů odpovídá, že považuje trest za důležitý výchovný prostředek. V třiceti osmi procentech odpovědí toto respondenti potvrzují také příkloněním se k tvrzení, že použití trestu je běžnou a přirozenou součástí výchovy. Avšak pouze 7% z nich se přiklání k tvrzení, že trest je nenahraditelným výchovným prostředkem. Dovolujeme si s nadsázkou vyzvednout skupinu rodičů, kteří tresty nepoužívají. Jedná se o 19% respondentů. Odkazujeme na odpověď jednoho rodiče, který na otázku, zda považuje trest za důležitý výchovný prostředek, odpověděl: NE. Dopsal však vedle výběrové odpovědi text, se kterým se ztotožňujeme a který vystihuje jednu z hlavních myšlenek naší bakalářské práce: „Trest ne, přirozený důsledek ano!“.

Hlavní okruh dotazníku vybízel rodiče k vyjádření se na téma výchovných pravidel. Jak bylo analyzováno v předchozí kapitole, výchovná pravidla převážná část dotazovaných rodičů (85%) tvoří s dítětem, dokonce 91% z nich v případě potřeby výchovná pravidla společně s dítětem mění. Tato skutečnost poskytuje informace vztahující se k vedlejšímu výzkumnému cíli, kterým bylo zjistit způsob stanovování a změn výchovných pravidel v současné rodině. V této souvislosti uvádíme ojedinělou, ale zajímavou odpověď respondenta (dotazník č. 39), který patří mezi zmiňované rodiče, kteří tvoří výchovná pravidla společně s dítětem. K provádění změn výchovných pravidel společně s dítětem se vyjádřil odpovědí NE, ale pouze takto stručně. Nesouhlasil již s tvrzením za nesouhlasným vyjádřením, které ostatní respondenti respektovali, a přeškrtnul je. Tento respondent nezastává názor, že „diskuse s dítětem o výchovných pravidlech snižuje rodičovskou autoritu“.

Tvorba výchovných pravidel rodičů společně s dítětem byla dána do souvislosti se stylem (způsobem) výchovy těchto rodičů prostřednictvím testu dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Výsledkem bylo odmítnutí nulové hypotézy a přijetí hypotézy alternativní, která vyjadřuje následující skutečnost: Mezi odpověďmi respondentů vyjadřujícími se ke způsobu výchovy a vyjadřujícími skutečnost, zda jsou výchovná pravidla tvořena společně s dítětem, je statisticky významná souvislost.

Zjištění míry důslednosti, s jakou je v rodině dodržování výchovných pravidel vyžadováno, bylo naším druhým vedlejším výzkumným cílem. Důslednost je důležitou součástí udržení stanovených výchovných pravidel, s čímž souhlasí 29% rodičů, kteří vyžadují dodržování výchovných pravidel důsledně. 64% dotazovaných rodičů se o důslednost snaží, což také vyjadřuje, že zastávají výše uvedený názor.

Vyjadřujeme dále ztotožnění se s názorem většiny dotazovaných rodičů (80%), kteří si myslí, že důslednost ve výchově nemá nic společného s tvrdostí a trestáním. Takto činíme v návaznosti na hlavní myšlenky teoretické části naší práce.

Hlavním výzkumným cílem bylo charakterizovat postoj současných rodičů k výchově z hlediska výchovných pravidel. Odpovědi nám poskytuje vedle výše uvedené analýzy dat také poslední položka v dotazníku. Jde o završení tématu jedinou otevřenou otázkou dotazníku. Respondenti byli vyzváni k napsání konkrétního výchovného pravidla, které ve výchově svého dítěte používají. Výsledky zjištění, jak oblast výchovných pravidel respondenti vnímají a dokáží volně vyjádřit, interpretujeme ze získaných dat takto: Na otázku neodpovědělo 68 respondentů (tj. 63%). 40 respondentů (37%) bylo ochotno se vyjádřit. Odpovědi lze rozdělit do dvou skupin. Menší skupina rodičů (12 rodičů ze čtyřiceti) odpovídala způsobem, který potvrzuje jejich vnímání termínu výchovná pravidla spíše jako oblasti výchovných prostředků. Uvádíme příklady odpovědí rodičů této skupiny, kteří odpověděli na otázku ve smyslu druhu trestu, např. „zakáží dětem televizi nebo přespání u kamarádů, při lajdáctví úkol navíc“. Tři z uvedených rodičů se vyjádřili ve smyslu „za poslušnost následuje odměna“. Větší skupina rodičů (28 rodičů ze čtyřiceti) se při odpovědi dotkla tématu výchovných pravidel. Velmi frekventovaná je odpověď na otázku ve smyslu pravidelného režimu, např. „ukládání dětí ke spánku, pevně stanovený režim dne nebo příchoď domů“. Dotazovaní rodiče také uváděli odpovědi typu „zdravení starších lidí, pravidla slušného chování“. Dva respondenti odpověděli způsobem „nedělej druhému to, co se ti samému nelíbí“. Dvě třetiny rodičů, kteří na otázku odpověděli, vyzdvihují jako pravidlo

komunikaci s dítětem, utváření dohod, někteří v této souvislosti uvádí sousloví „být příkladem“. Objevily se i odpovědi „respektovat a být respektován“, odpovídající názvu titulu námi použité literatury v tématu. Výše uvedené vypovídá o snaze současných rodičů uchopit výchovu pevně do svých rukou a svou roli rodiče tak vykonávat zodpovědně a dobře.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce jsou výchovná pravidla v současné rodině, jejich stanovování, změny výchovných pravidel. Vedlejším tématem bakalářské práce jsou výchovné prostředky - tresty. Teoretická část vymezuje v teoretické rodině způsoby výchovy, zabývá se interakcí rodičů a dětí, řeší termín partnerského přístupu rodičů k dětem, téma respektu. Zabývá se také tresty a účinky trestů. Hlavní téma, výchovná pravidla, jsou uchopena tématicky z pohledu jejich stanovování a provádění jejich změn společně s dětmi. Bakalářská práce se také zabývá důsledností při vyžadování stanovených výchovných pravidel a přirozenými důsledky jednání.

Oblasti vymezené v teoretické části bakalářské práce jsou obsaženy také v její praktické části. Tato obsahuje empirický výzkum provedený kvantitativní (dotazníkovou) formou. Je zaměřen na postoje ve výchově rodičů dětí mladšího školního věku. Cílová skupina byla vybrána jako skupina nejlépe se hodící pro výzkum daného problému. Do výběrového souboru byli vybráni respondenti regionu Zlínského kraje, konkrétní lokality: Uherský Brod, Horní Němčí, Prakšice, Strání-Květná.

Výsledek výzkumu potvrzuje naše teoretické pojednání o nutnosti stanovování výchovných pravidel, o nutnosti důsledně vyžadovat jejich dodržování. Respondenti svými vyjádřeními projevili vysokou úroveň kompetencí ve své roli rodičů. Se zodpovědností se staví ke stanovování výchovných pravidel a jejich změnám, když je to nutné. Důslednost považují za základ výchovného působení a takto pozitivně ovlivňují cestu dospívání svých dětí. Dovolujeme si tímto způsobem interpretovat data výzkumu i přesto, že stále vysoké procento rodičů považuje za velmi důležitý výchovný prostředek trest, navzdory jeho nežádoucím účinkům.

Oblast výchovy má nekonečné množství možností, jak téma uchopit, jaké detaily této oblasti zkoumat. Skláníme se před díly autorů o výchově, před obsáhlými výzkumy a dlouholetou činností odborníků v dané oblasti. Uchopení výzkumného problému v našem pojetí již předjímalo určité možnosti. Velikost výzkumného souboru 138 respondentů nemůže kvalitně zastoupit rodiče celé naší republiky. Hodnotu výzkumu vidíme však pro účely našeho regionu a také pro pracovní potřeby výzkumníků vzhledem k pracovnímu zařazení. Důležitost vidíme také v tom, že zaměřením se na téma výchovných prostředků, účinků trestů, výchovných pravidel, důslednosti, předáme tyto informace všem respondentům,

kteří již při prvotním kontaktu s námi požádali o možnost přečíst si naši práci po jejím dokončení. Doufáme tak, že některé z nich, zastávající autoritativní výchovu, využívající trestů jako výchovných prostředků, zaujmou myšlenky naší práce natolik, že alespoň zauvažují o změně svého výchovného působení.

Cesta je cíl, každý krok k němu má svou velkou hodnotu. A každý krok na společné cestě rodiče a dítěte v procesu výchovy se může stát pro oba zúčastněné zážitkem, který dodává odvalu ke kroku dalšímu. Přejeme všem rodičům i dětem, aby si svoji společnou cestu užívali.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 139 s. ISBN 978-80-7367-496-0.
- [2] CAPPONI, Věra a Tomáš NOVÁK. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994, 157 s. ISBN 80-7169-082-1.
- [3] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN 8085866153.
- [4] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [5] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 807178303x.
- [6] HOEFLE, Vicki. *Výchova bez blbých keců*. 1. vyd. Brno: CPress, 2013, 219 s. ISBN 978-80-264-0325-8.
- [7] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 218 s. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [10] KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vševýchova*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1948, 269 s.
- [11] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, 286 s. ISBN 80-901873-7-4.
- [12] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 109 s. ISBN 8071784869.
- [13] MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.

- [14] NOVÁK, Tomáš. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 133 s. ISBN 978-80-247-4522-0.
- [15] PRAŽÁK, Josef Miroslav. *Latinsko-český slovník*. 19.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 2 sv.
- [16] PREKOP, Jirina. *Malý tyran: co vlastně děti potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2007, 156 s. ISBN 978-80-7367-271-3.
- [17] ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál 1996, 130 s. ISBN 80-7178-418-4.
- [18] 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.
- [19] SHARRY, John. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006, 143 s. ISBN 80-251-1295-0.
- [20] STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 192 s. ISBN 978-80-247-4212-0.
- [21] WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. 1. české vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007, 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.

Internetový odkaz:

- [22] Národní institut dětí a mládeže. *Národní registr výzkumů o dětech a mládeži* [online]. © 2013 [cit. 2013-01-07]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr>

Legislativa:

- [23] ČESKO. Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012, Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>
- [24] ČESKO. Zákon č. 359 ze dne 9.12.1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 111. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

[25] ČESKO. Zákon č. 2 ze dne 16.12.1992, Listina základních práv a svobod. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1993, částka 1. Dostupný také z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č.	číslo
dle	podle
f	stupně volnosti
H_A	alternativní hypotéza
H_0	nulová hypotéza
např.	například
O	očekávaná četnost
P	pozorovaná četnost
r	řádky
Sb.	sbírka
s	sloupce
s.	strana
Σ	suma
tj.	to je
tzv.	takzvaně(ý)
%	procento
·	krát
=	rovná se
χ^2	testové kritérium

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Věk respondentů	45
Graf 2: Pohlaví respondentů	46
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	46
Graf 4: Výchovný styl respondentů	47
Graf 5: Důležitost trestu jako výchovného prostředku	47
Graf 6: Nenahraditelnost trestu jako výchovného prostředku.....	48
Graf 7: Nejčastěji používané tresty	49
Graf 8: Použití fyzického trestu jako výchovného prostředku.....	50
Graf 9: Tvoření a změny výchovných pravidel společně s dítětem	51
Graf 10: Důslednost v souvislosti s dodržováním výchovných pravidel.....	52
Graf 11: Důslednost ve vztahu ke vzdělání	53
Graf 12: Důslednost = tvrdost a trestání	54
Graf 13: Přístup rodičů k dítěti jako k sobě rovnému	55
Graf 14: Vlastní aktivity rodičů bez přítomnosti dítěte	56

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Nenahraditelnost trestu jako výchovného prostředku.....	48
Tabulka 2: Tvoření a změny výchovných pravidel společně s dítětem	51
Tabulka 3: Důslednost ve vztahu ke vzdělání	53
Tabulka 4: Kontingenční tabulka.....	57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I:Dotazník (elektronická podoba)

Příloha P I:Dotazník (listinná podoba, počet dotazníků 138, každý označen číslem 1 – 138)

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Petra Miklášová a jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Žádám Vás o vyplnění tohoto zcela anonymního dotazníku, který je podkladem pro výzkum mé bakalářské práce s názvem *Výchovná pravidla v současné rodině*.

Děkuji Vám za čas, který vyplnění dotazníku věnujete. Při výběru z možností prosím vyznačte Vámi zvolenou odpověď, popřípadě dopište text.

Petra Miklášová

1. Váš věk:

- a) do 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 a více

2. Jste:

- a) muž
- b) žena

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) základní
- b) středoškolské s maturitou
- c) středoškolské bez maturity
- d) vyšší odborné
- e) vysokoškolské

4. Jaký je podle Vašeho názoru Váš výchovný styl?

- a) Spíše liberální, dítěti poskytuji volnost a nejsem příliš přísný(á).
- b) Spíše autoritativní s tím, že bezpodmínečně vyžaduji poslušnost.
- c) Spíše demokratický. Snažím se působit vlastním příkladem a výchovná pravidla tvořit společně s dítětem.

5. Považujete trest za důležitý výchovný prostředek?

- a) ano
- b) ne

6. Ke kterému z následujících tvrzení se přikláníte?

- a) Trest je nenahraditelným výchovným prostředkem, bez něhož by nebylo možné z dítěte vychovat zodpovědného a slušného člověka.
- b) Trest by měl být ve výčtu používaných výchovných prostředků použit jako poslední v řadě, protože je výchovným prostředkem nejméně účinným.
- c) Použití trestu je vždy selháním na straně rodiče, který výchovnou situaci nedokázal vyřešit jiným způsobem.
- d) Trest je běžnou a přirozenou součástí výchovy.

7. Jaký trest používáte nejčastěji?

- a) zákaz oblíbené činnosti
- b) nekomunikace s dítětem
- c) fyzický trest
- d) jiný trest, uveďte jaký:.....
- e) nepoužívám tresty

8. V případě, že používáte jako výchovný prostředek fyzický trest, jak často přistupujete k tomuto výchovnému prostředku? (v případě že fyzický trest nepoužíváte, nevěnujte této otázce pozornost)

- a) velmi výjimečně
- b) občas
- c) často
- d) téměř v každé výchovné situaci

9. Tvoříte výchovná pravidla (hranice vhodného a nevhodného chování) společně s dítětem?

- a) ano
- b) ne

10. Vyžadujete důsledně dodržování výchovných pravidel?

- a) Ano, dodržování výchovných pravidel vyžaduji důsledně.
- b) Snažím se o to, ale často povolím.
- c) Ne, nejsem příliš důsledný(á).

11. Souhlasíte s tvrzením: „Důslednost ve výchově nemá nic společného s tvrdostí a trestáním“?

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím

12. Měníte v případě potřeby výchovná pravidla společně s dítětem?

- a) Ano, považuji za vhodné hovořit s dítětem o výchovných situacích a v případě potřeby pravidla společně s ním změnit.
- b) Ne, zastávám názor, že diskuse s dítětem o výchovných pravidlech snižuje rodičovskou autoritu.

13. Myslíte si, že je ve výchově třeba přistupovat k dítěti jako k sobě rovnému?

- a) Ano, považuji partnerský přístup k dítěti za důležitý pro jeho vývoj.
- b) Ne.

14. Jak často se věnujete pouze svým vlastním aktivitám (odpočinku, zájmům) bez přítomnosti dítěte?

- a) pravidelně
- b) někdy
- c) velmi zřídka
- d) nikdy

15. Napište prosím konkrétní výchovné pravidlo, které používáte při výchově svého dítěte.

.....

.....

.....

.....

.....