

Názory rodičů na alternativní přístupy k odměnám a trestům ve výchově

Žaneta Zlámalová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Žaneta Zlámalová**
Osobní číslo: **H13234**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Názory rodičů na alternativní přístupy k odměnám a trestům ve výchově**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy dětí v rodině, výchovných stylů, odměn a trestů.
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:

BIDDULPH, Steve. Tajemství výchovy šťastných dětí. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8334-X.

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

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

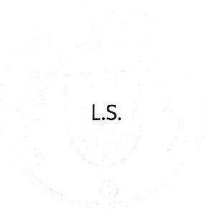
MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0852-5.

VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

Vedoucí bakalářské práce:	PhDr. Hana Včelařová Ústav pedagogických věd
Datum zadání bakalářské práce:	7. prosince 2016
Termín odevzdání bakalářské práce:	26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby 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 18. 4. 2018

..... Jarda Střemba
.....

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

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Odměny a tresty jsou v naší společnosti tradičním výchovným prostředkem, pro mnohé rodiče dosud nezbytným. Demokracie a vliv humanismu ve společnosti se odrážejí i v potřebě rodičů nacházet nové účinné výchovné metody. Tato bakalářská práce se zabývá názory rodičů na alternativní výchovné přístupy k odměnám a trestům ve výchově dětí. Zjišťuje také jaké výhody a nevýhody v nich rodiče spatřují, kde o nich získávají informace a jaké jsou bariéry pro uplatňování alternativních výchovných přístupů v praxi.

Klíčová slova: rodina, výchova, odměna, trest, výchovný prostředek, výchovný styl, alternativní přístup

ABSTRACT

The reward and punishment are a traditional means of education in our society, for many parents an essential one so far. Democracy and the influence of humanism in the society are reflected in the need of parents to search for new and effective educational methods. This Bachelor thesis deals with the opinions of parents on the alternative educational approaches to the reward and punishment in the children upbringing. It also investigates what advantages and disadvantages the parents see, where they gain information and what the barriers for making the alternative educational approaches work in the practice are.

Keywords: family, education, reward, punishment, means of education, educational style, an alternative approach

Děkuji Mgr. Janě Martinové za ochotu, trpělivost a podporu při vedení mé bakalářské práce a rovněž rodičům, kteří se zúčastnili výzkumu. Mé poděkování patří rovněž mé rodině, která mně po celou dobu studia pomáhala, podporovala a inspirovala.

„Úkolem pravé výchovy není jen, abychom přiměli lidi konat dobré skutky, nýbrž aby v nich nacházeli i radost. Nejde jen o to, aby byli čistí, ale aby milovali čistotu, nejde jen o to, aby byli spravedliví, ale aby po spravedlnosti lačnili a žíznil.“

John Ruskin

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVA A ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY K NÍ	12
1.1 VÝCHOVA DĚTÍ.....	13
1.2 VÝCHOVNÉ STYLÝ.....	16
1.3 DETERMINANTY STYLŮ VÝCHOVY	20
1.4 CÍLE VÝCHOVY	22
1.5 ALTERNATIVNÍ VÝCHOVNÉ METODY	23
2 ODMĚNY - DEFINICE	28
2.1 FUNKCE ODMĚN	29
2.2 DRUHY ODMĚN.....	30
2.3 RIZIKA ODMĚN	32
2.4 ALTERNATIVY K ODMĚNÁM.....	34
3 TRESTY – DEFINICE	38
3.1 FUNKCE TRESTŮ	39
3.2 DRUHY TRESTŮ	41
3.3 RIZIKA TRESTŮ VE VÝCHOVĚ.....	43
3.4 ALTERNATIVY K TRESTŮM.....	46
3.5 SHRUTÍ.....	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	51
4.1 CÍLE VÝZKUMU	52
4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	52
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	52
4.4 METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT.....	53
4.5 METODY ANALÝZY DAT	53
5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	54
5.1 ANALÝZA DAT	54
5.2 INTERPRETACE DAT	67
5.3 DISKUZE.....	71
5.4 SHRUTÍ.....	72
5.5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
ZÁVĚR	74

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	79
SEZNAM TABULEK.....	80
SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Výchova dítěte byla vždy považována za smysl rodinného života. Rodiče mají pro zdravý vývoj jedince nesmírný význam, plní v jeho životě široké spektrum funkcí a rolí. Jsou od samého počátku pro své dítě vzorem chování, dítě od nich přebírá morální hodnoty a normy, poznává co je dobré a co zlé, jak se má chovat, orientovat ve společnosti, kultuře a tradicích. Rodiny se liší životním stylem, chováním a také interakcí mezi rodiči a dětmi. Individuální podoba výchovného stylu je závislá na celé řadě faktorů, ale nejčastěji je prokázána závislost stylu výchovy na emočním vztahu rodičů k dětem a také k sobě navzájem, na způsobu kladení požadavků a nároků na děti a na způsobech kontroly jejich plnění. I když rodina prochází výraznou proměnou je stále považována za nejoptimálnější prostředí pro výchovu dětí. Z pohledu sociální pedagogiky by rodina měla být podporována jako bezpečné a stabilní místo, kde je prostor pro vzájemné sdílení, reprodukci a plnění všech jejích funkcí. (Procházka, 2012, s. 101-107)

Dětem a jejich výchově je věnována v naší společnosti značná pozornost. Názory na to, jak správně vychovávat děti, zda a jaké odměny a tresty používat, jsou ale velmi různé a někdy zacházejí do extrémů. Od zastánců přísné výchovy, kde musí vždy děti bezpodmínečně poslouchat své rodiče až po příliš liberální výchovu, kde naopak děti smějí vše a nemají nastaveny žádné hranice. Zastánci demokratického proudu se zase snaží o nenásilné vedení, ale zároveň také potřebují nastavit v rodině pravidla. Mezi tím vším, ale mnozí rodiče tápou a jsou ve výchově svých dětí mnohdy nejistí.

Z výsledků průzkumů, realizovaných v letech 1994 a 2003, vyplývá, že se mírně zvýšil pozitivní způsob výchovy s převahou odměn, ale počet rodin s negativní výchovou s převahou trestů poklesl jen nepatrně. Statistiky Ministerstva práce a sociálních věcí uvádějí nárůst případů dětských obětí násilí za rok 2011 o 855 činů, přičemž se předpokládá, že skutečná čísla jsou mnohem vyšší. Z dalšího průzkumu zaměřeného na způsob výchovy v rodině, realizovaného v letech 2000-2002 vyplývá, že převládá v rodinách slabé řízení, kdy je dětem ponechána značná volnost a mají jen velmi málo povinností. Podrobněji se těmto výzkumům věnujeme v praktické části.

Zdánlivě rozporuplná data ukazují, že rodina prochází velkou proměnou. Na jednu stranu stále ve společnosti přetrvává tolerance k používání trestů (i fyzických), na druhou stranu se situace v některých rodinách uvolnila až do té míry, že děti postrádají výchovné vedení a

v některých rodinách jsou to dokonce ony, kdo „řídí“ rodinný život. Posun od dřívějšího autoritářského vedení k volnému je patrný.

Mnozí rodiče totiž v touze uchránit své děti od způsobu výchovy, jakým byli sami v dětství vychováni, přejdou ke zcela opačnému extrémnímu přístupu volné výchovy. Časem ale zjišťují, že takovýto způsob výchovy se rovněž neobejde bez problémů. Mnozí proto hledají jiné, vhodnější přístupy jak se svými dětmi vycházet bez trestů, posilovat v nich zodpovědnost, samostatnost a sebeúctu, ale přitom mít jasně nastaveny hranice. Význam odměn a trestů u rodičů i pedagogů je tradičně přeceňován, mnozí si výchovu bez nich neumí představit. Zajímá nás tedy, zda mají rodiče povědomí o alternativních výchovných přístupech k odměnám a trestům a jaký na ně mají názor. Některé odborné práce se již zabývaly problematikou odměn a trestů, výchovným stylům, analýze nabídky rodičovského vzdělávání i zhodnocení těchto služeb zúčastněnými rodiči. Téma, které se zabývá identifikací a analýzou názorů rodičů na alternativní přístupy k odměnám a trestům však bylo zpracováno pouze okrajově.

Teoretická část práce nás v první kapitole uvádí do problematiky výchovy a alternativních přístupů k ní. V podkapitolách se věnujeme výchovným stylům, determinantům stylů výchovy, cílům výchovy a současným alternativním výchovným metodám.

Ve druhé kapitole se zabýváme definicí odměn, jejich funkcemi a druhy a riziky spojenými s odměnami, tak jak je popisují autoři v odborné literatuře. V poslední podkapitole se věnujeme alternativám k odměnám, tzn. zpětné vazbě, uznání, ocenění, povzbuzení a objasnění těchto pojmů jako výchovných metod.

Třetí kapitola je zaměřena na tresty. Věnujeme se podrobně definici tohoto pojmu, funkci trestů, jejich druhy a také riziky, které jsou s tresty spojeny. Samostatnou podkapitolu jsme rovněž věnovali alternativám k trestům, přirozeným logickým důsledkům.

V praktické části dokumentujeme průběh a výsledky výzkumu, při kterém jsme použili dotazníkové šetření mezi rodiči 3. - 5. tříd na základních školách ve Zlíně a okolí. Na základě našich zjištění navrhuje způsoby, kterými lze na rodiče působit a pomáhat jim v hledání a osvojování nových efektivních přístupů k dětem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA A ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY K NÍ

„Jako rodiče, učitelé a vychovatelé chceme pro děti to nejlepší. Upřímně jim do života přejeme, aby z nich vyrostli šťastní, úspěšní a tvořiví lidé, kteří budou schopni zvládat běžné i náročné situace, budou dobrými partnery a kolegy se smyslem pro zodpovědnost i smyslem pro humor. Jak ale propojit vznešené myšlenky o rozvoji osobnosti dětí a jejich vedení k samostatnosti a zodpovědnosti s tím, co máme říct, když je upozorňujeme na nepořádek v pokoji, pozdní příchod, nevhodné chování nebo zapomenutý úkol?“ (Kopřiva et al., 2008, s. 5)

Hodně rodičů si klade tyto otázky a také na ně hledají odpovědi. V současné době existuje celá řada literatury i kursů zabývajících se výchovou dětí. Vyznat se v poměrně široké nabídce, najít ty správné a účinné je nelehký úkol jak pro rodiče, tak pro pedagogy.

„Jsme přesvědčeni, že být úspěšným rodičem je jedna ze životních rolí, která člověku přináší největší uspokojení, je to ale také jedna z nejnáročnějších rolí. Její obtížnost částečně spočívá v tom, že je nutno vyznat se v teoriích o výchově dětí – často protikladných – s nimiž se setkáváme v knihách, časopisech a televizi. Člověka tyto teorie snadno úplně zmatou.“ (Dinkmeyer, 1996, s. 9)

Stále více rodičů i pedagogů pochybuje o správnosti svých dosavadních výchovných metod a mnohdy jsou při výchově svých potomků zcela bezradní. Hledají nové výchovné přístupy, protože cítí, že staré nefungují. V současné době se i v České republice zvyšuje zájem o nové alternativní přístupy, které tak dostávají stále větší prostor a popularitu. Tento vývoj má významnou souvislost s celospolečenskými změnami. Matějček (2015, s. 9) píše, že „se snahou o navázání demokratické tradice v naší zemi a o posílení demokratického způsobu života společnosti se přirozeně dostávají ke slovu i nové humanitní tendence ve výchově.“

To, že dosavadní způsoby výchovy procházejí nutným vývojem stejně jako celá společnost, potvrzuje i Mertin (2013, s. 12). „Časy se mění. Spoustu událostí v životě, ve výchově, ve vztazích mezi lidmi řešíme dnes jinak než před desítkami let, aniž bychom nostalgicky připomínali staré časy. Neměli bychom však zůstat jen u toho, že děti mají jednorázové pleny, instantní kaše a už od předškolního věku mobilní telefony k osobnímu použití či televize ve svém pokoji, ale měli bychom nárokům současné doby přizpůsobit a modernizovat i výchovné postupy. Kdo je přesvědčený, že děti jsou stejné a my od nich chceme totéž, co v dřívějších dobách, hluboce se mýlí.“

V duchu nutných změn se vyjadřuje i Kopřiva et al. (2008, s. 9). „Cítíme, že ve světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, s autoritativním přístupem nejenže nemůžeme vystačit, ale že jde přímo proti těmto hodnotám. A to jak ve vztazích dospělých mezi sebou, tak i ve vztazích dospělých a dětí. Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky. Naším přesvědčením je, že partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.“

O úspěchu našeho výchovného působení můžeme mluvit tehdy, když je dítě vnitřně přesvědčeno o oprávněnosti našich požadavků a nepřizpůsobuje se pouze vnějšímu tlaku. Vytvoření podmínek, ve kterých se dítě chce samo zdokonalovat, považujeme ve výchově za nejdůležitější úkol. (Pelikán, 1997, s. 66)

Výchovné metody, které nejsou založeny na tradičním autoritativním přístupu (příkazy, zákazy, odměny, tresty), ale na respektujícím partnerském přístupu, označujeme pro potřeby této práce jako alternativní. Podrobněji se alternativním výchovným metodám věnujeme v samostatné kapitole 1.5.

1.1 Výchova dětí

V této kapitole se zaměříme na definici pojmu výchova, tak jak jej objasňují různí autoři. V pedagogickém slovníku nacházíme tuto definici výchovy: „Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 345)

Zatímco tradiční pojetí výchovy pojímalo výchovu jako jednosměrný proces od vychovatele směrem k dítěti, současní autoři chápou výchovu jako obousměrný proces a zdůrazňují i důležitost neúmyslného působení ve výchovném procesu.

Říčan (2013, s. 11) k záměrnosti výchovného procesu píše: „**Nejvíce vychováváme, když nevychoáváme**, praví stará moudrost. V učebnicích se sice říká, že výchova je záměrné působení na dítě, ale my psychologové se tomu usmíváme. Víme dobře, že ono záměrné

působení, zvláště když se jím rozumí mravoličná kázání nebo – v horším případě – používání rákosky, mnoho dobrého nezpůsobí, naopak spíš uškodí.“

Často jednáme ve výchově živelně, dle svého temperamentu a není také zaručeno, že když začneme na výchovu moc myslet a rozhodneme se ji vzít pořádně do rukou, že si budeme počínat o mnoho lépe. Někdy to dopadne jenom chladněji, méně přirozeně – a uvede to dítě spíše do zmatku než na správnou cestu. Měli bychom být v našem veškerém chování upřímní – to je základní požadavek ve výchově. Nesmíme se přetvařovat. (Matějček, 2015, s. 17)

„Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Tento vztah není vztahem jednoznačné závislosti. Není tu na jedné straně ten, kdo jen vysílá výchovné podněty, a je tedy ve všem vždy aktivní, a na druhé straně ten, kdo jen pasivně přijímá a je výchovnými podněty utvářen a přetvářen. Ve svém sebevědomí dospělých, hotoých lidí podléháme někdy klamně představě, že výchova je věcí jednostranného působení dospělého na dítě. Že jde o vztah jednoho, kdo dává, a druhého, kdo přijímá, jednoho, kdo radí, a druhého, kdo poslouchá. Ale to je opravdu jen klam. Ve skutečnosti je výchovný vztah oboustranný, vzájemný. Dítě je svým prostředím nejen ovlivňováno a formováno, ale samo do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si je utváří a přetváří. Je vychováváno a přitom i samo „vychovává“.“ (Matějček, 2015, s. 21)

O vlivu a významu vědomě neřízené činnosti ve výchově píše i další autoři. „Záměrná, cílevědomá a promyšleně řízená výchova dítěte je nutná k tomu, aby si dítě osvojilo určité vědomosti, dovednosti, návyky a mravní hodnoty přiměřené ke svému věku. Dítě však získává tyto vědomosti a postoje i z dalších, vědomě neřízených činností ostatních lidí v rodině i mimo ni. Zejména způsob soužití všech členů rodiny ovlivňuje dalekosáhle osobnostní vývoj dítěte. Rodiče často užívají určitých způsobů chování, které pro dítě představují odměnu nebo trest, a aniž to sami tak vnímají, působí nechtěně jako vzor, např. svým chováním k sobě navzájem apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 268)

„Výchova je proces, v němž se vyvíjejí a formují jak vychovávaní, tak vychovávající, vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti, v pedagogické interakci a komunikaci, která je zvláštním případem sociální interakce a komunikace. Vychovávaní také ovlivňují sami sebe, svou autoregulací, aktivitou, sebedeterminací, sebevýchovou.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 248)

Autoři Langmeier, Krejčířová také poukazují na oboustrannost vlivu působení ve výchovném procesu. „V každé minutě proběhne v rodině řada vzájemných aktivit: rodiče působí na dítě, dítě působí na rodiče, rodiče působí na sebe navzájem, v rodině s více dětmi jsou možnosti vzájemných vlivů ještě rozmanitější. Ve skutečnosti je dítě ve svém vývoji a v dosažení duševního zdraví významnou měrou ovlivňováno právě určitým vzorcem této rodinné interakce.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 268)

Z pohledu sociální pedagogiky se výchova jeví jako regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolčenšťování jedince, probíhající v jistém kulturně společenském systému. Výchovu chápe jako činnost podmíněnou životem a také život podmiňující. Jako proces, který se zcela nepochybně podílí na utváření osobnosti a tím vlastně na spoluvytváření celé společnosti. Úlohu výchovy spatřuje nejen v kultivaci jedince, ale celé společnosti. Všimá si dopadu výchovy na ekonomiku, kulturu, úroveň mezilidských vztahů. (Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 41-43)

„Ve výchově probíhá vzájemná interakce a komunikace vychovávajících a vychovávaných a tím se vyvíjí osobnost obojích. V příznivých se rozvíjí, v nepříznivých případech se deformuje. Mnoho záleží na tom, jak děti a mladiství přijímají své rodiče a učitele, jejich požadavky a působení, zda a jak se sami snaží naučit a rozvinout v sobě určité vlastnosti. V příznivém případě výchova přechází v sebevýchovu. Výchova a sebevýchova jsou tedy důležitým momentem ve vývoji osobnosti.“ (Čáp, 1996, s. 14)

Schopnost sebevýchovy jako nejvyšší úspěch pedagogického snažení vyzdvihuje i Pelikán (1997, s. 66). Uvádí, že „nejdůležitější pro výchovu je vytvoření podmínek, ve kterých se chce samo dítě nebo mladý člověk zdokonalovat, pracovat na sobě, podmínek, ve kterých se z objektu výchovy stává jeho subjektem“.

Závěrem této kapitoly je třeba říci, že výchova není ostře oddělená část života, či konkrétní vývojová etapa osobností. Probíhá celý lidský život a překrývá se s vývojem i socializací jedince. I v tomto případě jde o obousměrný proces. Tak jako každý jedinec spoluvytváří společnost, tak i celá naše společnost, celý současný svět se podílí na utváření osobností našich dětí. Žijeme ve složitém a rychle se měnícím světě, který klade na výchovu našich dětí zcela nové požadavky, a to jak na rodiče a pedagogy, tak i děti samotné.

1.2 Výchovné styly

Gillernová, Kebza a Rymeš (2011, s. 122) definují způsob či styl výchovy v rodině jako celkové výchovné působení na dítě, vyjadřující klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace rodičů a dětí. Styl výchovy ovlivňuje volbu dílčích výchovných prostředků a metod, jejich množství a kvalitu, zahrnuje relativně upevněné postupy a strategie chování a jednání (např. projevy emočního vztahu, míra a formy kladení požadavků, využívání odměn a trestů). Výchovné styly mají výrazně interaktivní charakter, tj. jejich podobu vytváří jak rodiče, tak i děti a prostředí.

„Všechny záměrné i spontánní způsoby chování rodiče vůči dítěti, které ovlivňují jeho vývoj, klasifikujeme podle nějakého schématu, například do určitých typů, které můžeme souhrnně označit jako celkový *výchovný styl*. Často se přitom užívá staršího rozdělení na tři základní typy výchovných stylů:

- **Styl autoritativní klade** důraz na bezpodmínečnou poslušnost, podřízení dítěte autoritě rodiče, uposlechnutí všech příkazů a zákazů dospělé osoby bez výjimky a bez dlouhých diskuzí.
- **Styl liberální** (označovaná jako styl „laissez-faire“) klade důraz na ponechání co největší volnosti dítěti bez omezování jeho vlastní aktivity.
- **Styl demokratický** pokládá za nejdůležitější respektování dítěte jako samostatné bytosti s právem rozhodovat o sobě poměrně svobodně vzhledem k věku a k předpokládaným následkům jednání. Dítě však musí současně poznávat svou odpovědnost vůči druhým lidem v rodině i mimo ni. Rodiče jsou v tomto případě dítěti spíše staršími a zkušenějšími přáteli, spolupracujícími partnery. Klade se důraz na dosažení společně přijatelného řešení konfliktů a na význam společného rozhovoru.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 269)

Podle Kopřivy et al. (2008, s. 11) „podstata autoritativní výchovy není jen v trestání a neustálé kontrole. Základem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, používání mocenských prostředků – fyzické převahy, existenční závislosti dítěte, komunikace, která dává najevo jeho nekompetentnost a malou hodnotu, ponechávání rozhodování v pravomoci dospělého, podceňování názorů dítěte a také do určité míry nezájem o jeho prožívání.“

Oproti tomu základem demokratického stylu dle Kopřivy et al. (2008, s. 13) je partnerský přístup založený na rovnocennosti a na respektování důstojnosti dítěte. Umožňuje dítěti vyjádřit svůj názor i návrhy řešení a vyjadřuje důvěru, že dítě udělá to nejlepší, co může, vzhledem ke svému věku a možnostem. Žádá se také odpovědnost a komunikací se vyjadřuje přesvědčení o hodnotě a kompetentnosti dítěte i opravdový zájem o to, co dítě prožívá.

Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v druhé vládla především omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. Jednou větou by se dalo říct tak, že máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi. (Kopřiva et al., 2008, s. 13)

Také Langmeier, Krejčířová (2006, s. 269) uvádějí, že: „obecně se demokratický výchovný styl pokládá za nejpříznivější pro zdravý vývoj dítěte. Opírá se více o vysvětlení než o tresty, ponechává dítěti přiměřenou volnost a přitom mu klade nezbytné meze“.

Většinou však nelze výchovný styl v rodině zcela jednoznačně zařadit do jednoho určitého typu. Někdy rodič postupuje spíše autoritativně, jindy zase liberálně, mohou být také rozdíly mezi oběma rodiči atd. Toto rozdělení se stále často užívá, ale má omezenou hodnotu. Tato typologie totiž nevycházela z pozorování rodičovského chování, ale byla získána z pozorování stylu vedení v experimentálních dětských skupinách (pod vedením amerického psychologa německého původu Kurta Lewina ve 30. letech minulého století). (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 269)

Podle Mertina (2013, s. 50) slouží nyní uvedené tradiční rodičovské styly k připomenutí nejvýraznějších odlišností ve stylu výchovy. Jako vhodnější pro porozumění stylu výchovy se mu jeví kombinace dvou základních atributů působení rodiče. Na jedné straně je to emoční vztah a na straně druhé je to míra požadavků na dítě. Dimenze pak sahají od emoční vřelosti až po citový chlad, od mimořádného ovládnutí až po absolutní volnost. Tím, že zkombinujeme obě dimenze, získáme více možností, jak popsat působení rodičů. Zároveň také můžeme lépe zkoumat souvislosti mezi stylem výchovy rodiče a charakteristikami dítěte. Dále uvádí, že poté lze efektivněji vstupovat do ovlivňování rodičovského působení. Avšak ani tyto popisy plně nevystihují komplikovanost, složitost a proměnlivost působení rodičů.

Tuto novější klasifikaci výchovných stylů nalezneme i v pedagogickém slovníku. Vychází jí z empirických výzkumů zejm. rodinné výchovy, zařazují je podle několika nezávislých dimenzí, např. cirkumplexní model užívá dvě (láska – hostilita, autonomie – kontrola), jiné modely uvádějí i značně vyšší počet dimenzí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 348)

Na těchto dimenzích lze pak popsat také vysloveně nevhodné a pro vývoj dítěte škodlivé styly. Bývají popisovány zejména tyto nevhodné styly výchovy:

- **Výchova rozmazlující:** Rodiče vyhovují každému přání dítěte a projevují mu až „opičí“ lásku.
- **Výchova zavrhuující:** Rodiče dávají svým chováním dítěti najevo otevřeně nebo častěji nepřímou své city odmítání a nesouhlasu (navenek to ale nepřiznávají a své chování zdůvodňují nutností kázně).
- **Výchova nadměrně ochraňující** (hyperprotektivní) či nadměrně starostlivá: Rodiče ve snaze chránit dítě před všemi riziky brání dítěti v získávání dovedností, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnání rizikových situací.
- **Výchova perfekcionalistická:** Výchova s přepjatou snahou po dokonalosti, perfektních výkonech doma, ve škole, ve sportu, v hudbě apod. Přitom rodiče kladou na dítě požadavky, které dítě nemůže vzhledem ke svému věku a individuálním schopnostem splnit.
- **Výchova nedůsledná:** Rodič kolísá mezi krajní přísností a krajní povolností (někdy si kompenzuje své vlastní pocity viny za dřívější nadměrnou přísnost). Nedůslednost může také vyplývat i z odlišného přístupu obou rodičů (matka zatajuje před přísným otcem přestupky dítěte apod.)
- **Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající dítě, deprivující:** Představují jí případy vysloveného ohrožení vývoje dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 270)

Biddulph (1999, s. 121-124) uvádí tyto styly výchovy na konkrétních situacích:

- **Zraňující styl** (uvádí příklad matky, která je zabraná do hovoru s přítelkyní a dceru okřikne „Přestaň ječet, nebo ti nasekám!“). Dítě se pak cítí buď smutné, zoufalé, nebo opuštěné a našťvané.

- **Styl kladoucí podmínky** (komunikace prostřednictvím podmínek a výhrůžek, např.: „Přestaň brečet, nebo ti tu ruku nezavážu. Cos prosím tě dělala?“ Dítě se cítí neschopné, bude mít strach z vlastní nedokonalosti.
- **Přehnaně pečující styl** (svazující, povýšeně ochraňující láska vede dítě k nesamostatnosti, vyvolává v dítěti smíšené pocity)
- **Zanedbávající styl** (dítě je odkázáno převážně samo na sebe, je předpoklad, že z dítěte může vyrůst velmi přísný, samotářský člověk plný hněvu a zklamání)
- **Asertivně pečující styl** (dítěti nabízíme pomoc, ale jen pokud o ni dítě stojí, učí se tak soběstačnosti, ale přitom ví, že rodičům na něm záleží a jsou připraveni poskytnout mu pomoc, bezpečí a lásku bez vnucování).

Podle Čápa (1996, s. 161) „základním momentem ve způsobu výchovy však je emoční vztah k dítěti a ten souvisí s úctou k osobnosti, obecněji s hodnocením člověka, osobnosti: s optimistickým nebo naopak pesimistickým pohledem na osobnost a jejím hodnocením.“

Helus (2007, s. 163-165) uvádí zásady, které by měla rodina dodržovat a rozvíjet, aby vytvářela co nejlepší podmínky pro vývoj dítěte. Je to téma vytváření **pozitivního výchovného/socializačního stylu**. Klade důraz na rozvoj potenciálu dítěte (rozvoj jeho schopností, zájmů, dovedností a postojů), za který mají rodiče převzít zodpovědnost. Uvádí tyto zásady: zdůraznění významu životních perspektiv pro rozvoj osobnosti (dítě se učí vytyčovat si cíle, plánovat budoucnost), vnitřní přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů (rodinná solidarita, ochota pomoci), upevňování a rozvíjení zdravého sebevědomí, posilování způsobilosti dítěte tvořivě myslet a jednat, pevné přesvědčení o povinnostech a zodpovědnosti dítěte vůči rodinnému celku a naopak i rodiny vůči dítěti.

Co rodina, to jiná pravidla, zvyky a jiné normy ve výchově dětí. Výchovné styly se v každé jednotlivé rodině vzájemně prolínají a přesně je ohraničit pro určení výchovného stylu je velmi obtížné. Můžeme ale říci, že důležitá je vzájemná láska a také vzájemný respekt. Proto, i když se my rodiče dopouštíme mnoha chyb a přešlapů ve výchově svých dětí, je důležité, aby naše děti věděly, že je máme rádi a že nám na nich záleží. Pokud je citové pouto mezi rodiči a dětmi pevné, pak se dá přepokládat, že i výchovné omyly nebudou mít fatální následky.

1.3 Determinanty stylů výchovy

V této kapitole se budeme věnovat vlivům, které ovlivňují styl (způsob) výchovy v rodinách. Vzhledem k tématu práce, která je zaměřena na výzkum uplatňovaných přístupů ve výchově, považujeme za důležité tyto vlivy, jak je zmiňují různí autoři, blíže specifikovat.

Většinou o způsobu (stylu) výchovy uvažujeme většinou jako o jedné z podmínek, které ovlivňují vývoj dítěte, rozvíjejí osobnost, nebo brzdí a narušují její vývoj. Je to adekvátní, ale zároveň je důležité zkoumat, které skutečnosti a jak je ovlivňují způsob výchovy. (Čáp, 1996, s. 167)

Způsob výchovy je ovlivňován třemi skupinami podmínek ve vzájemné interakci:

- osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících
- vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování a působení na dospělé, kteří je vychovávají
- společenskohistorické podmínky (ekonomické, kulturní, výchovné tradice země, doby, rodiny, školy atd.) (Čáp, 1996, s. 167)

Nejsilnějším determinantem je **osobnost rodiče**. Velkou roli hraje temperament dospělého a velmi silně také působí zkušenosti dospělého s výchovou, kterou zakusil sám. V mnoha případech dochází k napodobování, které může být bezděčné, nevědomé, někdy i uvědomělé až programové. Tím dochází k setrvačnosti výchovy. Dochází ale i k případům, kdy se dospělý s bolestnými zkušenostmi ze své výchovy v dětství, snaží ušetřit své děti a vychovává své děti zcela jinak, než byl veden on sám. Rodič vychovávaný autokraticky pak upadá do opačného extrému liberální výchovy, případně osciluje mezi oběma krajnostmi. (Čáp, 1996, 168-169)

Děti nejsou jen pasivními objekty výchovného působení. Tím, že reagují na požadavky a chování dospělého ovlivňují chování rodičů. Dospělý si bere z chování dítěte zpětnou vazbu: pokud to, jak jsem postupoval, vedlo nebo nevedlo k určitému cíli, buď mohu pokračovat stejným způsobem, nebo musím hledat jiný způsob, jiné prostředky, postupy, metody výchovy. Pokud taková sociální interakce neprobíhá, rodič reaguje na frustraci nevhodně a tím často frustruje dítě. Místo rozvoje osobnosti dítěte pak vývoj dítěte komplikuje. (Čáp, 1996, s. 169-170)

Třetí skupinou determinantů výchovy jsou dle Čápa (1996, s. 171) **společenskohistorické podmínky**, které zahrnují momenty mezoprostředí a makroprostředí (rodina, škola, kamarádi, společenství, město, venkov, ekonomika, politika, kultura).

Vliv na způsob výchovy má i **pohlaví dítěte**. Chlapci a dívky rozdílně vnímají způsob výchovy svých rodičů a jsou také k různým výchovným situacím rozdílně citliví. (Gillernová, Kebza a Rymeš, 2011, s. 127)

Způsob výchovy v rodině je také ovlivněn očekávanými **sociálními rolemi chlapců a dívek** a také **věkem dítěte**. K tomuto Matějček (2015, s. 25) uvádí příklad dvou sourozenců v jedné rodině, kteří mohou mít velmi různou výchovnou situaci. Jeden může být více trestán a druhý více odměňován, ne proto, že by jeden byl více milován, nebo si toho více zasloužil než druhý, ale prostě proto, že v nás každý může provokovat trochu jiné postoje a jednání. Na náš stejný postup reaguje každý jinak. I u dvojčat, např. chlapec a holčička se brzy ukáže rozdílnost rolí podle pohlaví. Každé bude svým chováním jinak zapadat do postojů, představ, očekávání matky a otce. Rovněž od dítěte staršího očekáváme něco jiného než od mladšího a má určenu jinou roli v rodině.

Dle Čápa (1996, s. 169) bývá způsob výchovy v rodině stabilní, ale mění se podle měnící se situace v rodině. Chování rodičů k dítěti ovlivňují měnící se ekonomické a bytové podmínky rodiny, zralost rodičů, jejich vzájemné vztahy.

V důsledku společenských změn, dochází pozvolna i k proměně způsobu výchovy v rodinách. V letech 2000-2002 byl proveden rozsáhlý výzkum způsobu výchovy v rodině, ze kterého můžeme usuzovat, že demokratizace naší společnosti a užší kontakt s liberálnějšími výchovnými normami ze zahraničí způsobili změnu způsobu výchovy v našich rodinách. (Gillernová, Kebza a Rymeš, 2011, s. 128)

Je rovněž nezbytné zmínit, že významnou roli při vytváření způsobu výchovy hraje také **vzdělání rodičů a jejich životní filosofie**, tzn. jejich žebříček hodnot, životní styl a směr, kterým se ubírají. Životní filosofie ovlivňuje zejména volbu hlavních cílů výchovy a charakterizuje způsob výchovy jako celek.

1.4 Cíle výchovy

Dle pedagogického slovníku je cíl výchovy definován jako: „v nejobecnější podobě ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 29)

Dle Matějčka (2015, s. 15-16) je charakteristickým znakem výchovy právě „zaměření“, které je určováno představou vychovatele k jakým změnám v chování dítěte by mělo dojít a v jakých formách by se toto chování mělo ustálit. Není to ale tak jasné, jak by se zdálo. Míra záměrnosti našeho výchovného působení může být různá a výchovný cíl, ke kterému naše výchova směřuje, může být také na různé úrovni. Je starou zkušeností, že si obvykle ani neuvědomujeme, kdy jsme dítě začali vychovávat. Často v těch nejdůležitějších fázích vývoje života dítěte nám unikne, jak významně do jeho života zasahujeme, a to i v případě, že se o dítě nestaráme, nevěnujeme mu pozornost a necháváme jej tak říkajíc „v klidu“. Pokud je dítě malé, tak výchovné cíle, které si většinou obecně klademe – např. vychovat z dítěte dobrého a rozumného člověka, obratného technika, sportovce, vědce jsou ještě velmi vzdálené. Dokud je dítě v kočárku, myslíme hlavně na to, aby bylo zdravé, dobře prospívalo, bylo spokojené a my z něj mohli mít radost. I to považujeme za výchovný cíl, ale na trochu jiné úrovni.

Matějček (2015, s. 16) uvádí, že jsou výchovné cíle „životní“ a jiné, které si stanovíme z měsíce na měsíc nebo z týdne na týden. Ve výchovných cílech máme vždy nějaký systém, pořadí důležitosti, i když si to třeba zcela jasně neuvědomujeme.

„Jsou cíle velké a vzdálené, které určují směr našeho snažení – ale těmi malými konkrétními cíli žijeme, ty nám působí drobné denní starosti a radosti“ (Matějček, 2015, s. 17).

Mertin (2013, s. 34) vidí cíle výchovy a vzdělávání v tom, že „jedinec ve věku dítěte má základní vývojový úkol – naučit se co nejvíce. Je jedno, zda jde v nejranějších stádiích o hrubou motoriku nebo řeč, později o výcvik trivia, či ve věku adolescence o utváření vztahů k druhému pohlaví nebo osvojování profese. Dítě si tedy má osvojit co nejvíce poznatků (za poznatky pro tento účel pokládám veškeré znalosti, dovednosti, školní i neškolní kompetence) z nejrůznějších oblastí života. Má vhodně vrůstat do společnosti (socializace), aby následně samo mohlo vytvářet hodnoty, přispívalo k rozvoji osobnímu i této společnosti. U dítěte jsme jednoznačně zaměřeni na budoucnost, tedy na rozvíjení a pokroky. Základní

metodou je učení – k tomu je zapotřebí intenzivní a systematická podpora ze strany dospělých, obohacování, podněcování“.

Jak dítě vyspívá, vychovatel stárne a stanoví si nové a nové výchovné cíle, upíná se k novým nadějím a využívá nových výchovných prostředků. Každý výchovný proces má svou osobitou dynamiku. Musíme si uvědomit, že vztahy vychovatele k dítěti nikdy nejsou definitivní. (Matějček, 2015, s. 26)

Čáp, Mareš (2007, s. 247) uvádějí, že i „některé vlivy prostředí mohou sledovat výchovné cíle (např. některé rozhlasové a televizní pořady) a užívat zdůvodněných prostředků a metod, zatímco výchova v rodině i ve škole nemusí vždy plně sledovat určitý výchovný cíl, může postupovat spíše nahodile než podle propracovaného metodického postupu“.

Autoři Kraus, Poláčková a kol. (2001, s. 47) považují za zcela zásadní determinaci cílů, obsahu výchovy vnějšími okolnostmi (celospolečenskými i na úrovních lokálních či mikro). Konkrétní výchovné záměry pak záleží na vyspělosti jejich tvůrců, nositelů a realizátorů. Zásadní roli hrají v tomto procesu hodnoty. „Problém člověka je problém hodnot, problém výchovy člověka je problém výchovy k hodnotám (Kučerová, 1993, s. 16, cit. podle Kraus, Poláčková a kol, 2001, s. 47).“

S proměnou dnešního světa se zásadně změnila i cíle výchovy. Pokusíme se zamyslet nad tím, co vlastně od svých dětí očekáváme a k čemu je chceme připravit. V dnešním pojetí výchovy již není cílem výchovy poslušný jedinec, který ničím nevybočuje, je pracovitý a nekonfliktní. Trendem je vychovat samostatně uvažujícího, komunikativního, sebevědomého a zároveň tvořivého člověka. Zároveň je nutné nalézat přiměřenost. Chceme totiž, aby se jedinec dokázal prosadit, ale zároveň byl schopný spolupráce s ostatními a měl přátele. Chceme, aby samostatně uvažoval, kladl si otázky, ale přitom dokázal naslouchat ostatním a vést s nimi nekonfliktní dialog. Aby byl sebevědomý, ale zároveň tolerantní a ohleduplný k ostatním. To jsou nemalé nároky na jedince, ale i na rodiče a vychovatele.

1.5 Alternativní výchovné metody

V dnešní době existuje velké množství literatury, kursů, on-line seminářů, která se zabývají demokratickou výchovou a novými výchovnými metodami ve výchově dětí. Rodiče v nich nalézají spoustu informací, které jim mohou pomoci zamyslet se nad nejrůznějšími výchovnými situacemi. Je to ale úkol velmi nesnadný. Tím spíš, že zřejmě neexistuje jeden

univerzálně platný a jediné správný recept na výchovu dětí. Musíme si uvědomit, že tak jako rodiče i děti jsou osobnosti, které jsou v mnoha ohledech nezaměnitelné a vyžadují individuální přístup. Metody, které u někoho fungují, u jiného se zdá, že nezabírají.

Zmíníme některé v současnosti populární kurzy pro rodiče zaměřené na uplatňování demokratických principů ve výchově s využitím alternativních metod.

Velkou popularitu si získaly kurzy manželů Kopřivových s názvem **Respektovat a být respektován** (R+R), vydali i stejnojmennou knihu, která přehledně shrnuje jejich výchovné principy. Autoři se na počátku inspirovali knihou amerických autorek Adele Faber a Elaine Mazlish (Jak mluvit, aby děti naslouchaly, jak naslouchat, aby děti mluvily). Filozofie R+R vychází z přesvědčení, že vedení druhých lidí (dětí stejně jako dospělých) založené na uplatňování moci a síly je vyčerpávající a přitom málo účinné. Má také řadu negativních, zejména dlouhodobých dopadů na plnění úkolů, sebeúctu zúčastněných a jejich vzájemné vztahy. Kurzy jsou určeny rodičům, kteří se snaží o respektující přístup při výchově dětí i ve vztazích s dalšími dospělými lidmi. Nabízí praktické postupy a dovednosti i pohled na širší souvislosti mocenského a respektujícího pojetí mezilidských vztahů a výchovy. Respektující přístup při výchově dětí i při vedení dospělých se projevuje férovou komunikací bez manipulace, poskytováním informací, přibíráním druhých ke spolurozhodování o věcech, které se jich týkají, oceňováním, vyjadřováním nesouhlasu nebo nelibosti bez urážek a ponižování, budování autority ve smyslu „vážit si někoho“, nikoliv „bát se ho“. Cílem kursů R+R je zprostředkovat tento pohled na výchovu a vedení lidí, ukázat, čím vším můžeme při každodenní komunikaci nechtěně ubližovat a působit problémy sobě i druhým, nabídnout účinné alternativy a ovlivnit postoje účastníků v tom smyslu, že projevovat ve vzájemných vztazích úctu a respekt se vyplácí. (Respektovat a být respektován)

Dalším zajímavým kursem určeným pro rodiče je kurs **Efektivního rodičovství**, který vychází z přístupu individuální psychologie Alfreda Adlera. Program nabízí praktický přístup k řešení vztahů rodič - dítě a zároveň přivádí rodiče k demokratické výchově dětí. Pod vedením zkušené lektorky si rodiče osvojují užitečné a praktické metody a techniky, učí se, například, jak rozumět chování svých dětí a jak jej aktivně ovlivňovat, jak podporovat pozitivní chování a předcházet špatnému, jak zvládnout alternativní metody vedení dětí, které sníží přetížení a napětí rodičů a naučí jejich děti nést zodpovědnost za své chování. Rodiče se také učí vést děti k samostatnosti, zodpovědnosti, spolupráci, sebevědomí a zvládnání životních situací. Důraz je kladen na přirozenost, vcítění, respekt a podporu. Náplní setká-

vání jsou výchovné styly, sourozenecké vztahy, formy povzbuzování a dodávání odvahy dětem. Věnují se jak komunikačním technikám, tak i problematice trestů a nabídky vhodnějších alternativ k usměrňování dětí. Součástí je také budování sebedůvěry samotných rodičů. Kurzy jsou vedeny interaktivní prožitkovou formou, rodičům nejsou předkládána fakta, ale náměty k diskuzi. Na základě uvědomění si vlastních prožitků v té které situaci se snaží lépe pochopit chování a reakce dětí. Na to pak navazují jednoduchá doporučení ohledně rozšíření komunikační dovedností a výchovných přístupů. (Efektivní rodičovství, 2015)

Z lidské potřeby bezprostředního a téměř neustálého fyzického kontaktu matky a dítěte v prvním půlroce života vychází i výchovný model „**koncept kontinua**“ inspirovaný životem venezuelského kmene Yequanů. Autorka Jean Liedloffová strávila s Yequany v Jižní Americe několik let a napsala již v polovině sedmdesátých let knihu o jejich přístupu k životu. Tento světový bestseller se u nás objevil až před pár lety. Nicméně i zde si získal stoupence a následovatele. Autorka v první řadě apeluje na bezprostřední kontakt dítěte s matkou – dítě první půlrok až osm měsíců téměř neopouštět a mít je co nejbližší vlastnímu tělu. Indiánky nosí dítě v šátku při veškerých denních činnostech. Dítě se tak stává přirozenou součástí lidského světa a je mu stále poskytován pocit bezpečí, který pak vytvoří jeho důvěru v tento svět. Liedloffová kritizuje, že vlivem západní výchovy děti tráví příliš mnoho času v nečinnosti – v postýlkách nebo v kočárku, kde mají málo podnětů a trpí izolací. Novorozenci neumí žít jinak než v přítomnosti, a pokud momentálně matka chybí, chybí jakoby napořád. Výchova, která považuje za nutné od nejtítlejšího věku dítě konfrontovat s neuspokojením jeho potřeb, často produkuje neurotické jedince. Když základní potřeby lásky a svobody nejsou nasyceny, hledají děti náhradní uspokojení. (Hansen Čechová, 2010) „Lidské kontinuum můžeme tedy definovat jako posloupnost zážitků, které odpovídají očekáváním a sklonům lidského druhu v prostředí shodném s tím, ve kterém se tyto sklony a očekávání formovaly. Za vhodné prostředí nepovažujeme jen přírodní podmínky, ale i sociální uspořádání, které zahrnuje vhodnou péči a vhodné chování okolních lidí.“ (Liedloffová, 2007, s. 43).

Co nejtěsnější tělesnou blízkost matky a dítěte v raném stadiu vývoje doporučuje i Jiřina Prekopová, německá psychologka českého původu, která rozvinula **terapii pevným objetím**. Přesný název této terapie zní **Terapie pevným objetím podle Prekopové**. Tuto metodu přiblížila veřejnosti ve svých knihách a také na seminářích pro laickou a odbornou

veřejnost. Terapie pevným objetím je vlastně alternativou trestu, kdy dvě osoby ve společném pevném objetí konfrontují své konfliktní emoce. Dítě pocítí pocit bezpečí a jistoty v náručí milujícího rodiče a tím se mezi nimi může znovu rozproudit láska. „Původně znamenala terapie pevným objetím držet člověka, který je v duševní krizi, v pevném objetí tak dlouho a láskyplně, dokud mu nebude lépe. Dnes chápeme pevné objetí spíše jako „prostředníka“, s jehož pomocí se emocionálně konfrontují dva členové rodiny, mezi nimiž se upravuje porušená vazba, když problém nejde vyřešit slovně. **Cílem** a současně základním předpokladem pro získání vnitřní svobody a odpoutání je působení bezpodmínečné lásky k bližnímu a k sobě samému. **Metodická cesta** k tomu vede přes emocionální konfrontaci v pevném objetí. Dalo by se říci, že obě dvě osoby vyjadřují svou bolest tělo na tělo, od srdce k srdci, tváří v tvář – dokud se jedna do druhé necítí tak, že se mezi nimi opět může rozproudit láska. Počáteční způsob terapie vznikl ze snahy zprostředkovat autistickým lidem připoutání k jejich blízkým. Dnes je cílem terapie dát možnost všem členům rodiny, aby byli bezpodmínečně milováni a aby se v rodinných vztazích nastolily vztahy tvořené láskou.“ (Prekopová, 2009, s. 11)

Nutno ovšem dodat, že tato metoda má jak řadu zastánců, tak i kritiků z řad psychologů, lékařů, právníků i laické veřejnosti. Ti považují základní myšlenku této metody za kontroverzní. Pochybují, zda je skutečně možné posílit emoční pouto s rodičem vynuceným pevným objetím. Vadí jim také, že terapie pokračuje i přes nesouhlas dítěte a považují ji za porušení svobodné vůle dítěte. (Kramulová, 2011)

Na internetu je v současnosti u rodičů velmi populární on-line kurs nazvaný jako „**Nevýchova**“. Intenzivní kurs „Nevýchovy“ má za cíl probudit rodičovskou schopnost komunikovat se svým dítětem nejlépe tak, aby problémy vůbec nezačaly. A pokud už problémy jsou, aby je rodiče rychle zvládli. Základní myšlenkou, stejně jako u kursu efektivního rodičovství a přístupu respektovat a být respektován je, že dítě je ve vzájemné komunikaci partner. Partnerstvím se podle „Nevýchovy“ dítě stává zodpovědné a samo se chce podílet na řešení společných situací. Dalším principem „Nevýchovy“ je dohoda vždy a všude. Není třeba dítě lámat. Podle „Nevýchovy“ ho stačí milovat, inspirovat vlastním životem, důvěřovat mu a nepřekážet. (Nevýchova)

Závěrem této kapitoly je třeba říct, že dospělí by měli respektovat osobnost dětí, jejich lidskou důstojnost a práva. Zároveň je ale ve výchově třeba nastavovat mantinely, aby se děti mohly cítit v bezpečí a být skutečně dětmi, které mají právo být rodiči chráněny a usměr-

ňovány. Jen málo rodičů umí se svými dětmi efektivně komunikovat, věnovat jim svůj čas, bezpodmínečnou lásku a porozumění. Ve stresu pak velmi snadno sáhnou k fyzickým či psychickým trestům, což vede k vzájemnému nepochopení a dalším konfliktům v rodině. Všechny výše zmíněné alternativní přístupy mají velký společný přínos, a sice ten, že pomáhají rodičům a dětem změnit zažitá stereotypy a učí je využívat jiné přístupy než fyzické a psychické tresty.

2 ODMĚNY - DEFINICE

Pod pojmem odměna si většinou představujeme něco pozitivního a příjemného. Pro každého z nás ale může být odměnou něco jiného. To, co je pro jednoho odměnou, může být pro druhého dokonce trestem. Uvedeme si, jak ji definují různí autoři.

Čáp (1980, s. 298) uvádí, že „odměnu můžeme z hlediska pedagogické psychologie stručně vymezit tak, že je to podnět (věc, událost, proces působící na jedince), který

1. je spojen s určitým jednáním nebo chováním jedince, které je žádoucí z výchovného hlediska
2. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto jednání nebo chování,
3. přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb, popřípadě libost.“

„Odměnami rozumíme nejen odměny hmotné povahy (nová hračka, bonbon, knížka), ale nejčastěji odměny sociální (pochvala a uznání, třeba jen uznalý pohled beze slov nebo prosté projevení zájmu, pohlazení, popřípadě umožnění nějaké zajímavé činnosti).“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 264).

Matějček (2015, s. 30) za odměnu považuje to, „co dítě za odměnu přijímá, ne to co jsme si jako odměnu vymysleli. Onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi znovu zopakovali.“

Říčan (2013, s. 27) také uvádí, že „skutečnou odměnou je jen to, čeho si dítě samo cení.“

Kopřiva et al. (2008, s. 157), ale upozorňuje na nerovnováhu ve vztahu vychovatele a vychovávaného, totiž, že „nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovný vztah dvou lidí (velký a malý panáček) : jeden o něco usiluje a současně má také možnosti poskytnout za to druhému odměnu. Tak ho přiměje udělat něco, co by ten druhý sám od sebe pravděpodobně nedělal a při nepřítomnosti odměny ani dál dělat nebude.“

Čapek (2014, s. 38) uvádí, že „odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 264) uvádí, že „odměny jsou účinné a mělo by jich být ve výchově dítěte užíváno více než trestů.“

Čáp (1980, s. 299) také uvádí, že „většina badatelů se shoduje v tom, že výchova užívající převážně odměn je efektivnější než výchova užívající převážně trestů.“

Výše jsme si uvedli definice odměn v pedagogickém a psychologickém pojetí, dle zaměření autorů. Vyplývá z nich, že odměny mohou mít hmotnou i sociální povahu. Vychovatelé je používají k podpoře žádoucího chování dítěte, uspokojení některých jeho potřeb a také mnohdy jen proto, aby mu udělali radost či ocenili, že se dítěti něco povedlo. Nadužívání odměn a pochval však má také svá úskalí, kterým se blíže věnujeme v kapitole 2.3 Rizika odměn.

2.1 Funkce odměn

Funkce odměny spočívá ve **zpevnování žádoucího chování a návyků** ve výchově. Každý rodič však musí mít na paměti, že je důležité používat odměny ve správný čas, správné podobě a pouze tehdy, kdy si dítě odměnu zaslouží. Skinner totiž ve svých experimentech zjistil, že odměny působí silněji, když jsou užívány občas. Nikoliv po každém správném výkonu, neboť příliš časté odměny „zevšední“. (Čáp, Mareš, 2007, s. 254)

Podle Průchy a kol. (2013, s. 179) plní odměny funkci **informační**, která konstatuje správnost chování, postupu či výsledku a funkci **motivační**, která u dítěte navodí radost z úspěchu a chuť do další práce. Z pohledu dítěte má ještě funkci vyjádření **pozitivního osobního vztahu** rodiče k němu, projev důvěry a vyjádření perspektivnosti vztahu.

Mertin (2013, s. 44-45) také uvádí, že při stereotypním použití ztratí odměna motivační sílu a i původně velmi lákavá odměna zevšední. Zdůrazňuje, že při vymýšlení odměn velmi záleží na věku dítěte, zvyklostech rodiny i konkrétních okolnostech činu. Malé děti neocení dar, proto, že je drahý, ale výhradně proto, že zaujme a uspokojí jeho potřeby. Odměna nemusí přijít ihned. Považuje za užitečné programově odkládat uspokojení, že odměna přichází až po nějaké době usilovného snažení nebo po časové prodlevě. Ani ty nejnákladnější a nejžádanější odměny by neměly nahrazovat kontakty a společnou činnost s blízkými. Vedle toho, že děti odměňujeme, v nich také posilujeme ochotu odměňovat druhé. Dítě je brzy schopné se naučit, že obdarovávat druhé, vymýšlet pro ně dárek, překvapit je, sdílet s nimi radost, je ve skutečnosti také dar, kterým potěší i sebe.

Vaničková (2004, s. 22) uvádí, že „odměnu dospělý používá proto, aby dítě mělo zprávu, že se mu daří dobře, a pozitivní reakcí tak posiluje jeho naučené chování. Je-li chování dí-

těte posilováno a je doprovázeno emocionální reakcí rodiče tak, aby dítě vědělo, že mu způsobilo radost, je jisté, že dítě bude toto chování opakovat a přijme ho za své.“

2.2 Druhy odměn

Odměny můžeme rozdělit na dvě základní skupiny, a sice odměny **emoční či morální** (pochvala, kladné hodnocení, např. i věnování pozornosti) a **materiální** (nová hračka, knížka). Emoční odměny jsou efektivnější než materiální, protože uspokojují potřeby uznání, výkonu a porozumění. (Čáp, Mareš, 2007, s. 254)

Čapek (2014, s. 53) ve shodě s výše uvedenými autory rovněž uvádí, že „mezi odměny patří:

- pochvala, úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu,
- věcný dárek (diplom, cena, trofej apod.),
- umožnění činnosti nebo zážitků.“

Autoři Čáp a Mareš (2007, s. 253) uvádějí, že odměnou dítěti může být např. vytoužený výlet, nebo návštěva sportovního utkání, zajímavá činnost s dospělým, který má jinak málo času apod.

Matějček (2015, s. 83 - 93) uvádí čtyři druhy odměn:

- **Poskytovat něco milého** – odměnou může pro dítě být, když něco zajímavého uslyší, uvidí, pozná a hlavně, když může s rodiči něco zajímavého podniknout. Jít na výlet, prožít nějaké dobrodružství, ale i pomáhat tátovi nebo dědovi v dílně, pomáhat babičce dělat dort k narozeninám, taková pomoc zároveň povznáší dítě k dospělosti.
- **Práce za odměnu** - vždy by měla být spojena s pozitivními prožitky, nejlépe prožitkem družné pospolitosti. Dítě pak v takové práci činnosti spatřuje jisté vyznamenání, ocenění svého přínosu ke společnému snažení a je pro něj skutečnou odměnou.
- **Pochvala** – vyjádření pochvaly má obvykle větší účinnost, když je neformální, v opačném případě to dítě uvádí často ve zmatek, stydí se a nemusí mu to být příjemné. K povzbuzení dítěte se dobře hodí poznámka, kterou vychovatel pronese jakoby

mimoděk k někomu třetímu. Taková pochvala mívá větší účinnost než velká chvála sdělovaná přímo do očí.

- **Sliby** – mají zpravidla podnítit nebo udržet snahu dítěte něco dokázat nebo něčeho dosáhnout. Když má dítě před sebou lákavý cíl, je velká pravděpodobnost, že vyvine úsilí jak tohoto cíle dosáhnout. Sliby by měly být uskutečnitelné a nároky rodičů by měly odpovídat možnostem dítěte, jinak dítě zažívá více zklamání než úspěchu, což sráží jeho snahu

Mertin (2013, s. 44) uvádí, že „**odměnou může být i mimořádné jídlo** (třeba takové, které má dítě rádo, ale například pro velkou pracnost se nám ho nechce připravovat), nějaký společný zážitek, návštěva sportovního utkání, filmu, výstavy. Jako mimořádně velká odměna může sloužit aktivita, jejímž prostřednictvím se dítě stává starším – činnost je totiž obvykle určena spíše pro mírně starší děti. Dítě by mělo vědět, že jde o mimořádnou událost, tedy o odměnu. Drobnými odměnami jsou úsměvy, pohlazení, hezké slovo, reklamní drobnosti – těmi bychom opravdu šetřit neměli. Nepodléhejme představě, že čím nákladnější, vzácnější odměna, tím větší bude motivace a snaha dítěte.“

„Jiný způsob odměn zmiňuje Fontana. Chování může být modifikováno tzv. **poukázkovým systémem** (token ekonomy). Dětem se dávají poukázky (kolečka, značky apod.) po každé, když vykáží nějaké pozitivní jednání nebo splní daný úkol. Přicházejí o ně při nežádoucím chování. Koncem určitého období mohou děti tyto poukázky proměnit za výhody: hraní her, činnost podle jejich volby atd.: „Děti tak mají hmatatelné důkazy o odměnách, které jim jejich chování přináší, a toto chování se pak prostřednictvím operantního podmiňování má stát pevnou součástí jejich repertoáru.“ (Fontana, 1997 cit. podle Čapek, 2014, s. 53) Tento systém bývá také využíván jako jedna z technik kognitivně-behaviorální terapie, vizualizace výskytu žádoucího projevu dítěte nebo naopak eliminace nežádoucího projevu.

Pro vytvoření účinné „token economy“ je důležité, aby se dítě samo chtělo zúčastnit. Mělo by to být pro něj snadné na pochopení, zábavné a obohacující. Systém by měl být jednoduchý, odměny dosažitelné, ale zase ne příliš snadno. Také je důležité, aby odměny byly chtěné (např. nové boty pro dítě, které po nich netouží, nejsou odměnou). Rovněž se doporučuje odměňovat spíše dobré návyky, než výsledky (např. spíše odměnit dítě, že se pravidelně učí než, že doneslo jedničku). (Therapistaid, 2012-2017)

2.3 Rizika odměn

Málokoho napadne zpochybňovat odměny a pochvaly, které většinou vnímáme jako příjemné situace spojené s kladnými emocemi. Přesto i odměny a pochvaly mají svá rizika. Mělo by se jich ale užívat s mírou, protože nadměrné používání odměn a pochval dětem neprospívá. (Kopřiva et al., 2008, s. 155)

„Význam slova odměna se v jednotlivých situacích značně liší. Když hovoříme o rizicích odměn, máme na mysli odměny ve významu „uplácení“ - aby někdo udělal to, co chceme my. Jsou to situace, které můžeme charakterizovat slovy: Udělej toto, a já ti za to dám toto.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 157)

Pokud jsou materiální odměny nadměrně užívány, dítě si osvojuje postoj a návyk, že se učíme, pracujeme a **plníme požadavky kvůli odměně**. Tím se u dítěte podporuje vnější motivace, a to na úkor hodnotnější vnitřní motivace, ve které se může projevit přirozená zvědavost, potřeba činnosti, radost z osvojení nové dovednosti, ale i touha překonávat překážky a dosáhnout cíle. (Čáp, Mareš, 2007, s. 254)

Kopřiva et al. (2008, s. 158 - 163) uvádí tato rizika odměn:

- **Odměny nezvyšují skutečný zájem, ale snižují ho.** Autoři poukazují na to, že odměna snižuje vnitřní zájem, vnitřní motivaci. Kdykoliv nabízíme odměnu, snižujeme význam a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána (učení, úklid, osobní hygiena, slušné chování atd.)
- **Odměny představují rizika pro morální vývoj.** Pokud dítě přijme tento způsob ovlivňování druhých za svůj (ze své zkušenosti od rodičů) otevírá se cesta k vytvoření návyku kupovat si druhé odměnami, která může přetrvat až do dospělosti. Důsledkem je přijímání morálky úplatků jako běžné součásti života.
- **Odměny mohou potlačit kvalitu na úkor kvantity.** Autoři toto riziko vysvětlují na příkladu, kdy učitelka požádá děti, aby zapojily tvořivost a vyráběly vánoční ozdoby. Druhý den dětem nabídla, že za každou ozdobu dostanou bonbon. Došlo pochopitelně k tomu, že množství vystřídalo kvalitu.
- **Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky.** Děti se mnohdy snaží vyhovět pod příslibem odměny požadavkům autority, např. aby dostali dobrou známku nebo odměnu. Bojí se pak uplatnit vlastní originální řešení, zeptat

se nebo dát najevo, že něčemu nerozumí, protože by to ohrozilo získání jejich odměny.

- **Závislost na odměnách – na prvním místě otázka Co za to?** Tento přístup je typický pro lidi, kteří si navykli být řízeni vnějšími pobídkami. Závislost na odměnách se také vyznačuje tím, že je potřeba jejich dávky zvyšovat, aby se dosáhlo kýženého efektu. Pokud budou děti dostávat odměnu ve stále stejné výši, přestane je motivovat a může se stát, že žádané činnosti nebo chování už nedosáhneme.

U pochval, které jsou také vlastně druhem odměny, platí stejná rizika, jako jsme uvedli výše. Největším rizikem je, že cílem nějaké činnosti či chování se stává samotná pochvala, a samotná činnost je druhořadá. **Pochvaly vytvářejí závislost na vnějším hodnocení**, především od autorit. Pokud není v dohledu autorita, která udělí pochvalu a pokud chybí vnitřní motivace, ztrácí se důvod chovat se správně, nebo něco udělat. Z činnosti se tak vytrácí prožitek a radost. Někdy dokonce dítě opouští činnost, za kterou bylo hodně chváleno, protože cítí pochvalu jako závazek. Dítě z obav a stresu, že příště nebude tak úspěšné, aby se mu dostalo chvály jako v minulosti, činnosti zanechá. (Kopřiva et al., 2008, s. 171)

Také Dinkmeyer, McKay (1996, s. 49) uvádějí, že „chvála, stejně jako trest, je metoda společenské kontroly.“ Pokud se děti příliš spoléhají na chválu, mohou začít věřit, že jejich hodnota závisí na názoru ostatních a může to mít za následek **ztrátu sebedůvěry**. Dítě se pak více než na činnost soustřeďuje na získání pochvaly. Pokud ji nedostane, přestává spolupracovat.

Alfie Kohn (2001) na svých internetových stránkách uvádí, 5 důvodů proč přestat říkat pochvalnou frázi „Dobrá práce“. U nás můžeme říci, že je podobně hojně užívaný výraz „Ty jsi tak šikovný“. Autor uvádí těchto pět důvodů, proč s tím přestat: děti se mohou cítit **zmanipulovány** (chválíme je za něco, co chceme ve skutečnosti my a ne dítě, stávají se na chvále od autorit **závislé**, pochvaly **berou dítěti potěšení** z vlastního prožitku úspěchu, může dojít k postupné **ztrátě zájmu** o činnost až postupnému **snížení úspěšnosti** v činnosti. Děti mohou přestat být kreativní, být ochotné riskovat, jen proto, že začnou přemýšlet o tom, jak by si vysloužily pochvalu. Zdůrazňuje rovněž, že děti potřebují bezpodmínečnou podporu a lásku. A to je opak chvály, protože chvála je podmíněná.

Velmi rozšířenou představou o riziku pochval, že v nadměrném množství způsobují nepřiměřené sebevědomí, nerealistické sebehodnocení svých kvalit, dovedností, schopností.

Domníváme se, že tyto důsledky se vyskytují v mnohem menší míře, než se obecně soudí a neškodí tolik jako **vytvoření závislosti na autoritě**. Vysokým rizikem pro demokracii a humanitu jsou právě snadno manipulovatelní občané. (Kopřiva et al., 2008, s. 171)

P. Říčan (2013, s. 27) upozorňuje na **riziko přílišné štědrosti** u odměn. Ta může způsobit, že dítě zahrnované odměnami a drahými dárky ztrácí příležitost toužit, snít a těšit se, což jsou prožitky velmi cenné pro citový vývoj. Toto **rozmazlování poškozuje i vývoj vůle**, dítě se pak nenaučí o něco vytrvale usilovat a snažit se dosáhnout toho, po čem touží. V dítěti to může vzbudit **nezdravý pocit nadřazenosti** vůči ostatním.

K riziku přílišné štědrosti se shodně vyjadřuje i Matějček (2015, s. 78). Uvádí, že „pro dítě, které dostává příliš mnoho a příliš cenných dárek, je pak obyčejný dárek jako odměna vlastně nepřiměřený – je pod jeho úrovní. Místo, abychom dítě výchovnou odměnou povzbuzovali, takovýmto přesycováním je hodně **ochuzujeme – o radost z obyčejných věcí, o možnost těšit se, toužit, usilovně si přát a najít v těchto silných pocitech odrazovou základnu pro mocné pracovní úsilí**.“

Na další riziko odměn upozorňuje Čáp (1980, s. 299). Upozorňuje, že je z praxe známo, že **odměna se může dítěte nepříjemně dotknout**, např. když její druh neodpovídá jeho vyspělosti, vychovatel tím naznačuje, že považuje odměněného za malé dítě, i když jím už není. Autor také uvádí, že „**podplácení dítěte**, jeho zahrnování dary a penězi, přenášení hledisek hmotné zainteresovanosti do výchovy (např. placení za vykonávání domácích prací) **narušuje vztahy** vychovatele a vychovávaného.“

2.4 Alternativy k odměnám

Tato práce si klade za cíl zjistit, jaké jsou názory rodičů na alternativní přístupy k odměnám a trestům. V této části práce se budeme zabývat alternativami k odměnám (ve významu „uplácení“) a pochvalám.

„Alternativou k odměnám ve výchově je uspořádat podmínky pro činnost a chování dětí tak, aby mohly prožívat **pozitivní přirozené důsledky těchto činností a chování**. Alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti **zpětná vazba a ocenění**. Tyto postupy vyjadřují partnerský, rovnocenný vztah, na rozdíl od pochval a odměn, které patří k prostředkům výchovy založené na mocenském modelu, byť jde o jeho laskavější podobu.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 155)

„Těmto jiným postupům je společné to, že působí „dovnitř“ dítěte a tím mu umožňují prožívat pozitivní důsledky vlastního chování, zprostředkovávají smysluplnost požadavků, umožňují spolurozhodování a výběr. Tyto postupy odrážejí současně respektující přístup k dětem.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 156)

„Odměny jsou náhražkou smysluplnosti. Namísto příslibu odměny dětem pomůžte, když jim v situacích, kde je to potřeba, **zprostředkujeme smysl požadované činnosti** nebo chování a poskytneme jim prostor pro spoluúčast na rozhodování. Namísto vnější odměny se pak již děti „odmění“ samy – tím, že mohly být aktivní, a především tím, že vidí, k čemu byla jejich aktivita dobrá.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 164)

Smysluplnost nějakého počínání nejlépe dětem vysvětlíme na vztahu příčiny a důsledku. Neměli bychom ale ani v běžném hovoru nazývat přirozené důsledky odměnami, pro děti je to matoucí. Popíšeme si na příkladu z běžného života. Dítě zvládne rychle a samostatně večerní hygienu a jedna z reakcí by mohla být: No vidíš, jaký jsi šikovný. Za odměnu Ti přečtu dvě pohádky, ne jen jednu. Správně, ale popíšeme **přirozený vztah** mezi rychlým zvládnutím povinností a ušetřeným časem: Dnes ses umyl rychle, zbývá nám dost času. Chceš si ještě pohrát a pak přečíst pohádku, nebo přečteme dvě pohádky? Nebo bys chtěl dělat něco jiného? Dítě si tak samo může vybrat, co s ušetřeným časem udělá, odměna mu není přidělena z mocenské pozice dospělého. Ani v běžné mluvě bychom přirozený důsledek neměli nazývat odměnou, dítě se pak bude snažit ne proto, že řídí své chování, aby se dostavily přirozené důsledky, ale aby se zavděčilo dospělému a dostalo odměnu. Mohlo by to vést k vypočítavosti, např. zítra budu ještě rychlejší, řeknu si o tři pohádky. Zatímco když si dítě ujasní vztah mezi svým konáním a ušetřeným časem, má tak možnost samo se rozhodnout, co s ušetřeným časem udělá. (Kopřiva et al., 2008, s. 164)

Rozdíl mezi prvním přístupem „odměna“ a druhým „pozitivním přirozeným důsledkem“ spočívá především v tom, že zatímco v prvním případě se posiluje u dítěte spíše vypočítavost a snaha zavděčit se dospělému, ve druhém případě se rozvíjí především jeho smysl pro samostatnost v rozhodování a pochopení smysluplnosti vlastního konání a řádu věcí.

Již jsme zmínili, že **alternativou k pochvalám**, které také spadají do odměn, **jsou především zpětná vazba, uznání a ocenění**. Zpětná vazba je v podstatě vyjádření, že jsme si něčeho všimli. Kdykoliv něco děláme nebo se nějak chováme, má to určité důsledky a my bychom rádi věděli, jaké. Informace, která se týká průběhu i výsledku se nazývá **zpětná**

vazba. Podle ní se rozhodujeme, zda budeme pokračovat. Zpětnou vazbu získáme od člověka, který o činnosti něco ví, nebo si ji odvodíme z průběhu činnosti (ochutnáme jídlo, které vaříme, vyzkoušíme věc, kterou opravujeme atd.) anebo ji můžeme odečíst z reakcí druhých na naše slova či konání (od souhlasných a radostných projevů, úsměvu až po rozpačité reakce či odmítavé projevy). (Kopřiva et al., 2008, s. 172 – 173)

„Pro zpětnou vazbu je podstatné, že se zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí však osoby – jejich kvality či zápory, jejich trvalé vlastnosti!“ Pokud je zpětná vazba poskytována druhou osobou, její charakteristikou je **věcnost**. V rámci zpětné vazby se nevyjadřují pozitivní nebo negativní vztahy, které panují mezi dotyčnými osobami.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 173)

Na příkladu si uvedeme rozdíl mezi pochvalou a zpětnou vazbou. Pokud dítě donese rodiči obrázek a rodič řekne: „ty jsi šikula, je to nádherné, ty jsi hotový malíř!“, Toto pozitivní hodnocení označujeme jako **pochvalu**, je však zaměřená na osobu více než na činnost nebo dílo, tím nedává autorovi konkrétní informaci, co se mu povedlo. Přitom ty jsi šikovný, to je krásné - je sice pozitivní hodnocení, ale neadresné a mnohdy ho používáme jako klišé. Pokud při pohledu na obrázek hodnotíme výsledné dílo ne autora, např. slovy: ten domeček s malými okénky stojí na velkém kopci, máš tam i zvířátka, les, to muselo dát dost práce – to je **zpětná vazba**. Ta může být také pozitivní nebo negativní – nehodnotí však autora, či jeho nadání ale výsledek. Informace pak může autor využít pro další práci. Zpětná vazba je určena pro autora činnosti či díla nikoliv pro toho kdo hodnotí a je emocionálně neutrální.

Kopřiva et al. (2008, s. 174) upozorňuje, že „bez zpětné vazby není učení. Zpětnou vazbu pro učení nutně potřebujeme, hodnocení naší osoby nikoliv, to si obstaráme sami. K tomu, že jsou přátelské, manuálně šikovné, slušné, ochotné, trochu sobci, občas líné, vznětlivé, pomalé – k tomu všemu mohou děti dospět samy na podkladě četných vazeb, aniž by je někdo hodnotil a nálepkoval. Při učení je důležité dostat zpětnou vazbu okamžitě.“

Komunikační dovednost, která vyjadřuje respekt a uznání, rovnocenný vztah se nazývá **ocenění**. Jeho podstata tkví v respektujícím postoji ke druhému člověku. Ocenění potřebují všichni, nejvíce ale děti. Pro ně je ocenění významným stavebním kamenem při budování jejich sebeúcty. Rovnocenný vztah vyjadřujeme i neverbálně, tónem hlasu, mimikou, úsměvem či gesty – uznalé pokývání hlavou, mrknutí, palec nahoru. Na rozdíl od pochval, které posilují závislost na druhých, ocenění nemá tento negativní vliv. Základem vět, který

při oceňování používáme, je popis či informace. Ocenění by mělo být adresným výrokem určeným pro konkrétního člověka, ne obecným klišé. (Kopřiva et al., 2008, s. 174 – 175).

Herman (2008, s. 29-30) hovoří o **ocenění**, kterým míní „jakékoliv upřímné uznání od jednoho člověka směrem k druhému: líbí se mi na tobě ..., povedlo se ti..., jsem rád, že jsi zvládl ..., chtěl bych ti poděkovat ...“

Zdůrazňuje, že pokud nás někdo ocení, když se nám opravu něco povedlo zvládnout, je to mimořádně silný prožitek. Blízká osoba zase může vyjádřit svůj respekt nebo náklonnost tzv. bezpodmínkovým přijetím, jehož podstatou je vlastně konstatování, že má člověk dotyčného rád prostě jen proto, že je.

Důležitou formou pozitivní zpětné vazby je **povzbuzení**, tyto pojmy jsou si velmi blízké. Oproti odměnám, které regulují člověka spíše zvenčí, povzbuzení rozvíjí vnitřní motivaci a autoregulaci. (Čáp, Mareš, 2001, s. 257)

Autoři Dinkmeyer, Mc Kay (1996, s. 43 – 49) hovoří o povzbuzení jako o alternativě k odměnám i trestům. Dále také uvádějí, že v autoritativních rodinách děti poznávají prostřednictvím odměn a trestů svou cenu. V demokratických rodinách ovlivňují rodiče své děti povzbuzováním. Podle autorů je nutné, pokud chceme v dětech budovat sebeúctu, abychom změnili svůj přístup z negativního (upozorňování na chyby dětí) na pozitivní (pokázat na to, co se nám líbí a čeho si na nich ceníme). Povzbuzení nepoužíváme ke srovnávání s ostatními, je zaměřeno na to, co dítě dokázalo, na jeho schopnosti. Cílem je, aby dítě kladně přijímalo samo sebe a bylo schopné samo vyřešit i obtížné situace a úkoly.

Povzbuzení působí i tehdy, když se dítěti nedaří nebo čelí neúspěchu a je zklamané, že se mu nedaří. Autoři uvádějí, že z hlediska budování sebedůvěry lze povzbuzení definovat jako „proces, v němž se soustředíme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu. Povzbuzení dětem pomáhá, aby věřily v sebe a své schopnosti.“

Někdy se stane, že chceme dítě potěšit, ocenit, povzbudit či projevit mu naši přízeň, ale vyslovíme příliš obecnou frázi např. „ty jsi tak šikovný“. Potom je vhodné doplnit oceňujícím popisem, poděkováním nebo popisem emocí. Např. za „ty jsi tak statečný“ (chvála) připojíme ještě - určitě ses taky bál, ale bylo od Tebe statečné, že jsi neutekl a pomohl kamarádovi. Tím dítě získá představu o tom, co slovo statečný znamená a zároveň to pro něj není závazek do budoucna.

3 TRESTY – DEFINICE

Tak jako u odměn i u trestů nacházíme v odborné literatuře množství definic od různých autorů. Uvedeme si některé z nich.

„Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popř. soc. skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování a jednání nebo přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 253)

Téměř shodnou definici uvádí Čapek (2014, s. 38) - „Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“

Matějček (2015, s. 29) píše, že „trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout. Může se stát – a naštěstí se tak skutečně většinou děje – že je v podstatě shoda mezi tím, co vychovatel za trest pokládá a co dítě jako trest přijímá. Ale nemusí tomu tak být vždycky a úplně.“

Říčan (2013, s. 31) definuje trest jako „jakoukoli nepříjemnost, kterou jako vychovatelé působíme dítěti, když udělá něco, co má zakázáno, nebo něco, o čem samo ví, že je špatné, - anebo také když neudělalo, co mělo, co byla jeho povinnost.“

Mertin (2013, s. 24) uvádí, že „trest v běžném slova smyslu je umělý výchovný nástroj. Nijak nevyplývá z povahy přestupku, nejde ani o přímý následek nebo důsledek činu, je sice nepříjemný, nenapovídá však cestu ke zlepšení, nezlepšuje mezilidské vztahy. Nicméně relevantním důvodem pro jeho použití může být očekávaný krátkodobý a dlouhodobý výchovný efekt.“

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 264) „tresty mohou mít různé podoby: tresty tělesné, okřiknutí a pokárání, pohružka, zákaz nějaké zajímavé činnosti, ale i jasný signál nezájmu nebo chvíle ignorování (time-out). Tresty jsou ve výchově za jistých podmínek nutné a mohou opravdu působit výchovně pozitivně. I zastánci tzv. volné výchovy uznávají přinejmenším nutnost tzv. přirozených trestů: Když Rousseauův Emil rozbil okno, musel spát v mrazivém pokoji.“

Čáp (1980, s. 298) také uvádí, že „trestem v širším významu je třeba to, že dítě nedbá varování a vypadne z postýlky, nebo se popálí o horký předmět, nebo když si způsobíme zranění neobratným pohybem při práci, popřípadě zanedbáním pravidel pro chodce při přecházení frekventované ulice. Pak je trest negativním zpevněním v procesu učení.“

Kopřiva et al. (2008, s. 134-135) však takovouto situaci, kdy na dítě přiměřeně necháme dopadnout důsledky nesprávného jednání, nenazývají trestem, ale přirozenými nebo logickými důsledky. Hlavní rozdíl mezi trestem a přirozeným důsledkem je podle autorů ten, že tresty obvykle nijak nesouvisí s proviněním, jsou uměle vytvořené, kdežto přirozené důsledky vyplývají ze samotné podstaty provinění.

„Trest – to je, jako když ucpeme díru v hrázi řeky. Teď je ale třeba pročistit řečiště, odvést část vody jinou cestou a udělat celou řadu dalších opatření, jinak bychom nestačili trhliny záplatovat a dočkali se nakonec pořádného průlomu.“ (Matějček, 2015, s. 35)

Definice trestů se stejně jako u odměn vzájemně liší v důsledku převládajících pedagogických či psychologických aspektů dle pojetí autorů a jejich zaměření. Tresty mohou mít nejrozličnější podobu, od psychických až po tělesné. Obecně však můžeme říci, že tresty pokud nemají podobu prožití důsledků nesprávného jednání, neukazují dítěti cestu ke zlepšení, podporují u dítěte vnější motivaci, zhoršují vzájemné vztahy a mohou mít na něj velmi negativní vliv, zejména v psychické rovině. Rodiče však mnohdy tresty využívají jako rychlé „zvládnutí“ konfliktní situace se zdáním účinné a rychlé nápravy chování dítěte. Někdy však může trest vést k pravému opaku toho, čeho chtěli rodiče dosáhnout. Rizikům trestů ve výchově se podrobněji věnujeme v kapitole 3.3.

3.1 Funkce trestů

V této podkapitole se zaměříme na funkce trestů, tzn., k jakému účelu vlastně slouží.

Průcha a kol. (2013, s. 317) uvádí, že „trest má přinejmenším dvě funkce: **informační** (konstatování nesprávnosti chování, postupu, výsledku) a **motivační** (navozuje u žáka motivační konflikt, prožitek neúspěchu, frustrace)“. Dále uvádí, že dítě může v uloženém trestu vidět i 3. funkci, a sice **vyjádření negativního osobního vztahu** vůči němu, projev nedůvěry a vyjádření neperspektivnosti vztahu.

Pokud se však zamyslíme nad výše uvedenými funkcemi, zejména vyjádřením negativního osobního vztahu, musíme konstatovat, že takto by to ve výchově fungovat nemělo. Trest

by neměl mít takovou podobu, aby u dítěte vybudil obranné či útočné mechanismy. Ve vztahu dítěte a vychovatele to pak nutně vede k narušení vzájemného vztahu a v dítěti to může vzbuzovat pocity nespravedlnosti a frustrace.

Podle Vaníčkové (2004, s. 34) má každý trest tři funkce:

- **napravit škodu** (způsobilo-li dítě svým jednáním nějakou škodu, měla by být trestem napravena)
- **zabránit opakování** (princip učení špatnou zkušeností, nefunguje ale u dětí s poruchami např. ADHD, dětí psychopatických, psychicky deprivovaných)
- **zbavit viníka pocitu viny** (sejmutí viny z dítěte by se nemělo odkládat, vede k úlevě, někdy i k vděčnosti dítěte, prohřešek by již dále neměl být připomínán)

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 265) uvádějí pozitivní a negativní funkce trestu.

Pozitivní funkce trestu:

- trest pomáhá dítěti rychleji pochopit, co není správné, než kdyby bylo jen odměňováno za dobré
- trest pomáhá poměrně rychle potlačit nežádoucí chování v nebezpečných nebo naléhavých situacích (např. aby dítě nevběhlo pod auto)
- vynechání trestu může sloužit jako forma odměny (za správné chování se děti vyhnou trestu)

Negativní funkce trestu:

- trest může navodit příliš silné emoční reakce (strach, úzkost), může bránit osvojení správné reakce. Může být předpokladem pro rozvoj nežádoucích rysů osobnosti – úzkostnosti, bojácnosti, neprůbojnosti, problémového chování - vedoucích až k neurotizaci osobnosti.
- trest může potlačit nežádoucí chování, ale neukazuje správné.
- trest vede dítě často k tomu, aby zatajovalo své chování místo toho, aby přestalo. V nepřítomnosti rodičů pokračuje v zakázaném chování či jednání
- trest, který je častý a přísný vede k tomu, aby se dítě vyhýbalo trestající osobě, dochází k narušení vztahu dítěte k vychovateli

- časté trestání ztrácí svou účinnost
- trest může za jistých okolností sloužit jako odměna (dítě chce přitáhnout pozornost)
- trest může dítě vnímat jako nespravedlnost a negativní zážitek může přetrvávat i po celý život
- tělesný trest udělený v afektu může vyústit ve zranění dítěte či přerůst v týrání
- trestání může mít i „značkovací“ efekt (dítě je označeno nálepkou „špatné“ a podle toho se potom chová)
- přísné trestání dítěte může v budoucnu posloužit jako vzor jeho vlastního agresivního chování (identifikace s agresorem)
- hrubé trestání (i posměchem či ponižováním) je z hlediska morálního i humánního pochybné, vychovatel by za každých okolností měl s dítětem jednat s úctou a vidět v něm lidskou bytost.

Kopřiva et al. (2008, s. 5) uvádí, že velmi negativním důsledkem trestu je „**navození iluze, že jsme výchovně vykonali, co bylo třeba.**“

Matějček (2015, s. 50) uvádí starou pedagogickou zkušenost, že „dobře může potrestat dítě jenom ten, kdo je má rád.“

3.2 Druhy trestů

Tresty mají velmi dlouhou historii a zejména v dobách minulých byly hojně užívány. Tresty bývaly velmi surové a ponižující. Dodnes přetrvává u některých rodičů i učitelů názor, že přísný trest je ten nejúčinnější výchovný prostředek. Fyzické potrestání, zákazy, křik slouží podle nich k tomu, aby dítě poslechlo a byl zjednan pořádek. Ze zkušenosti však víme, že přísným trestem vynucená poslušnost vede často k vnitřnímu odporu a poslušnosti jen navenek. (Čáp, 1996, s. 298 – 299)

V dnešní době nejsou přísné tělesné tresty ve společnosti pozitivně přijímány, lidé je většinou odsuzují. Na druhou stranu málokdo z rodičů může říct, že na dítě nikdy nevztáhl ruku či ho jinak nepotrestal. Tresty stále tvoří běžnou součást výchovných prostředků. Způsobů jakými rodiče trestají své děti je celá řada, je to velmi individuální.

„Mezi přijatelné tresty u nás patří zvýšení hlasu, křik, plácnutí přes zadek, ruce, nohy, různé zákazy (např. počítače, televize, chození ven). Na hraně je pohlavek, ojedinělý výprask. Mezi nepřijatelné pak patří výrazné a systematické bití různými nástroji, mlácení do hlavy, zavírání do sklepa, přivazování ke stolu, ostříhání, pálení cigaretou, hrubé nadávání, ponižování, dlouhodobé odírání jídla nebo lásky. Hranice pro nepřijatelnost se posouvají ke stále přísnějšímu posuzování zejména tělesných trestů.“ (Mertin, 2013, s. 32)

Čáp, Mareš (2007, s. 253) uvádějí tyto druhy trestů:

- **fyzické tresty,**
- **psychické trestání,** tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.)
- **potrestání zákazem oblíbené činnosti** (jít ven za kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucením k neoblíbené činnosti (např. úklid apod.)

Matějček (2015, s. 83-96) uvádí tyto druhy trestů:

- **odepřít něco milého** (nejběžnější formou je domácí vězení – je odepřena společnost kamarádů a vrstevníků)
- **práce za trest** (uložit dítěti práci za trest má výchovný efekt pouze v případě, že se jedná o náhradu škody, kterou dítě způsobilo)
- **ponížení a výtky** (také pokárání, hubování - k nápravě má sloužit lítost a pocit viny, podmínkou je, že dítě má rádo toho, vůči komu má odcizení pocítit)
- **hrozby** (pohrůžky mají vyvolat strach před možným trestem a zabránit tím nějakému nežádoucímu chování)
- **trest odložený a okamžitý** (trest by měl být především srozumitelný, pokud je trestáno předškolní dítě, trest by měl přijít hned, u starších dětí určitý časový odstup zvyšuje účinnost prožívané úzkosti, tato forma trestu může být pro dítě příliš náročná a krutá, dítě se může proti úzkosti chránit vzdorem)
- **posměšky a zahanbení** (často pro dítě horší než tělesný trest, vychází z předpokladu, že když se dítěti budou smát, tak se bude stydět a napraví se. Ve skutečnosti k

tomu dochází jen velmi zřídka, dítě totiž většinou sklízí posměch za věci, které ani nedokáže ovlivnit – vzhled, pohybové omezení, intelekt).

Také Kopřiva et al. (2008, s. 135-136) uvádí, že „existuje pestrá škála trestů, od fyzických, až po záměrné odmítání komunikace, pozornosti a dokonce i lásky. Slyšeli jsme o velmi krutých trestech, jak zavírání do sklepa na celé hodiny, sbalení kufrů dítěte a fingovaný odjezd do polepšovny nebo „zrušení“ Vánoc. Jako trestů se používá činností, které by jinak byly pro dítě vysoce přínosné. Jiným druhem trestů je trestání prací (například úklidem) a učením. Ve škole se trestá domácími úkoly „navíc“ za vyrušování nebo zapomínání a podobně. Slyšeli jsme o tom, že dítě muselo „za trest“ číst.“

Říčan (2013, s. 31-32) uvádí, že **jakýkoliv projev nelibosti vychovatele je trestem**, protože působí dítěti nepříjemné pocity. U větších dětí jsou to pak **výtky, pokárání či hubování**, případně rozsáhlejší rodičovské „**kázání**“. Nepříjemnost trochu jiného druhu působí **rodičovské výčitky**, od mírné formy **napomenutí** přes **okřiknutí** až po hlasité „**seřvání**“. To vše zahrnuje zároveň zahanbení, resp. ponížení. Tento trýznivý pocit je ovšem v dítěti vzbuzen zejména **posměchem, ironickými poznámkami a nadávkami**, které někdy bolí víc než rána bičem. Nejvíce se v rodinách jako tresty používají různé **zákazy a omezení, finanční postih**, problematičtější je **práce za trest**. Další formou trestů jsou **tělesné tresty**, hlavně **bití**, ale i **odepření jídla** nebo **postavení do kouta**. Citelným trestem je **odepření přízně** dítěti.

Závěrem této kapitoly je nutné uvést, že zvláště závažným druhem trestu je odepření lásky dítěti. Vyjadřuje jej postoj profesora J. Dunovského, že vlastně je **týráno každé dítě, které není milováno**. (Matějček, 2003, s. 26).

Trest má pouze jednu výhodu, a sice tu, že je lepší než rodičovský nezájem.

3.3 Rizika trestů ve výchově

O tom, že tresty mají mnohé negativní vlivy, se často vedou diskuze jak mezi odborníky, tak i rodiči dětí. Někteří rodiče obhajují umírněné formy trestů, jiní obhajují i fyzické tresty jako jediný způsob, kterým si zjednájí pořádek. Rodiče, kteří chtějí vychovávat děti bez trestů, si většinou sami uvědomují, jak vnímali tresty ať už psychické (od odmítání komunikace od rodičů až po urážky, vyhrožování či zavírání do sklepa apod.) či dokonce fyzické. To co mají tyto tresty společné je to, že jsou pro dítě ponižující. Psychické tresty neza-

nechávací sice šrámy na těle, ale jizvy na srdci ano, a to mnohdy velmi hluboké. Mnozí rodiče se dušují, že by na své dítě nikdy nevztáhli ruku, přitom ale dokáží dítě, které se bojí tmy zavřít do tmavé místnosti anebo ho deptají psychicky tak, až z dítěte vychovávají neurotickou bytost. O rizicích trestů ve výchově se budeme zabývat v této kapitole.

Kopřiva et al. (2008, s. 121) uvádí, že „neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoliv trest je rizikem svojí podstatou.“

Jaká jsou tedy největší rizika vlivu dlouhodobého trestání ve výchově?

- největším rizikem trestů je **přenášení mocenského modelu do dalších vztahů** a vtahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo z koho (dítě se naučí, že mít moc je důležitější než chovat se správně a také že můžeme ubližovat ostatním)
- **tresty mohou fungovat jako odpustky** - děti se naučí přijímat tresty jako výkupné za své přestupky, nenaučí se chovat správně, ale naučí se přijímat tresty, je to riziko pro morální vývoj dítěte
- trestáním se dítě nerozvíjí, ale naopak **poškozuje oblast rozvoje osobnosti** a také oblast vztahů
- tresty **poškozují sebeúctu** (asi za moc nestojí, když se ke mně takto chovají)
- tresty **poškozují vztahy** (od zklamání, nepochopení až ke ztrátě důvěry či nenávisti k trestajícímu)
- **negativní dopady trestání** mohou přetrvávat až **do dospělosti** (tresty mohou negativně ovlivnit charakter osobnosti - mocenské chování, přijetí role oběti či nepřítel, návyk neustále bojovat, být v opozici, zvyk nechat sebou manipulovat, malá schopnost řídit se svým svědomím a vědět co je správné a co nikoliv, neschopnost přijmout zodpovědnost, přijímání trestů jako odpustků, naučené lhaní a podvádění v touze vyhnout se trestu (Kopřiva et al., 2008, s. 122-132)

Matějček (2015, s. 34) uvádí také, že

- ze strachu před trestem se dítě nenaučí či neudělá tolik jako pro radost těm, které má rádo
- trest utlumuje, může špatné chování jen zastavit – dítě se naučí něco nedělat, ale nenaučí se dělat správné věci

„Tělesný trest představuje riziko pro nebezpečný vývoj osobnosti dítěte, protože:

- učí násilí,
- ničí jistotu pocitu bezvýhradné lásky, bezpečí a přijetí,
- je příčinou úzkosti v očekávání dalšího útoku,
- v dítěti vyvolává zlobu, vztek a hněv, které spouští touhu po pomstě,
- programuje dítě k akceptaci nelogických argumentů,
- snižuje citlivost a soucit,
- učí dítě, že si nezasluhuje respekt,
- učí dítě, že k dobru se dopracuje trestem,
- učí dítě, že trápení se ignoruje,
- učí dítě, že trest a násilí jsou projevy lásky,
- učí dítě k popírání pocitů. (Millerová, 1994 cit. podle Vaničková, 2004, s. 79)

Fontana (2003, s. 354) uvádí tato 3 rizika užívání trestu:

- užití trestu narušuje vzájemný vztah, zvláště tehdy pokud je trest považován za nespravedlivý nebo ponižující,
- dítě se může snažit vyhýbat trestu lhaním, negativně ovlivňuje osobnost dítěte do budoucna
- trest přináší poučení, že silnější mohou trestat slabší.

Rogge (1996, s. 31) uvádí, že tresty mají na děti negativní vliv, protože se snaží lámat dětskou vůli. Tresty a zákazy vedou k tajnostem a lžím, zatěžují dítě nepříjemnými pocity a špatným svědomím, vytvářejí bloky. Trest vychází z potřeb vychovávajícího, dítě není bráno vážně. Tresty jsou také projevem bezmoci a pedagogické improvizace.

Tresty účinkují jen krátkodobě, po dobu, kdy trvá hrozba. Jejich účinek je založen na přítomnosti autority nebo strachu před ní. (Kopřiva et al., 2008, s. 138)

Říčan (2013, s. 36) konstatuje, že „**dobře trestat může jen ten, kdo miluje**. Dítě musí cítit, že trestáme neradi, že nám je smutno z toho, že svým prohřeškem porušilo vzájemný vztah, že se postavilo na stranu horšího, co v něm je. A zvláštní věc: Kde jsou citové vzta-

hy v pořádku, tam se dítěti prozrazením a potrestáním uleví od pocitu viny, který mělo, protože dobře vědělo, že jedná špatně.“

3.4 Alternativy k trestům

Pokud jsou nám známa rizika trestů ve výchově, logicky se nabízí otázka, zda je vůbec možné nahradit běžně používané tresty jiným výchovným působením. Mnozí autoři se shodují na tom, že existují výchovné postupy a komunikační dovednosti, které jsou z hlediska výchovného působení mnohem účinnější než tresty. Někteří se také shodují na tom, že můžeme být dobrými a zodpovědnými vychovateli aniž bychom děti trestali.

Jaké tedy jsou alternativy k trestům? Jejich podstata tkví v tom, že ten kdo se zachoval nesprávně, je vystaven **přirozeným nebo logickým důsledkům svého jednání**. Dospělí by pak měli hlídat, aby tyto důsledky dopadly v takové podobě a míře, aby v budoucnu bylo dítě schopno účinně a samostatně podobné situace zvládat. Rodiče však musí dle zdravého rozumu zasáhnout v situaci, kdy by tyto důsledky byly pro dítě příliš tvrdé nebo dokonce nebezpečné. (Kopřiva et al., 2008, s. 134-135)

„Tresty obvykle nijak nesouvisí s proviněním, jsou uměle vytvořené. Přirozené důsledky logiky vyplývají z provinění. Nemusíme si je vymýšlet, ale musíme se naučit je uvidět a najít vhodná slova, která pomohou dítěti, aby je uvidělo také a bylo schopno účinné reakce.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 135)

Přirozené a logické důsledky vyžadují od dětí zodpovědnost za jejich vlastní chování. Přirozené důsledky jsou ty, které dětem umožňují poučit se z přirozeného řádu hmotného světa – když například nejí, bude mít hlad. Logické důsledky umožňují dětem poučit se – když ráno pozdě vstanou, přijdou pozdě do školy a budou nepříjemnosti. Cílem je motivovat děti k zodpovědným rozhodnutím, ne je nutit k podřízenosti. (Dinkmeyer, McKay, 1996, s. 107)

Metodu přirozených následků jako vhodný druh „trestu“ uváděl již J. J. Rousseau. Za trest je považováno něco, co je přirozeným následkem činu, ne projev libovůle vychovatele. Pokud jsi něco špatně udělal – tak to přepracuj, udělal jsi nepořádek, uklid', způsobil jsi požár v lese – pracuj při zalesňování apod. Dává se trestanému najevo, že vychovatel nesouhlasí s jeho činem a požaduje změnu jednání. Tento druh trest je však logičtější. Mladý člověk se podílí na nápravě vlastním úsilím a prostřednictvím prožité zkušenosti, překonáváním

potíží i citovým prožitkem a poznává význam hodnot, které narušil. (Čáp, 1980, s. 300-301)

J. J. Rousseaua a jeho „zákon přirozených následků“ zmiňuje i Fontana (2003, s. 356). Uvádí, že tento postup spadá do modelu operantního podmiňování. Oceňuje příčinnou souvislost mezi chováním dětí a jeho důsledky. Touto metodou děti získávají poznání a zodpovědnost. Výjimkou pro použití této metody je hrozící fyzické ohrožení dítěte. Upozorňuje také na to, že by příslušné přirozené následky nemělo dítě zakoušet příliš dlouho (v rádech týdnů), hrozí totiž, že si zvykne na určitý nedostatek (např. rozbilo televizi a oprava bude trvat dlouho) a nakonec to může vnímat jako pomstu nebo naschvál od rodičů, čímž se zhatí výchovný přínos této metody.

„Metoda přirozených následků na rozdíl od jiných forem trestání pomáhá dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho chování či jednání a že je zdůvodněné přispět k odčinění toho, co se stalo. Dítě svým pochopením a emočním zážitkem i činností poznává význam hodnot, které byly narušeny. Logicky a přirozenou cestou se učí morálnímu chování a jednání.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 256-257)

Dinkmeyer, McKay (1996, s. 107) uvádějí, že „cílem použití přirozených a logických důsledků je motivovat děti k zodpovědným rozhodnutím, ne nutit je k podřízenosti. Důsledky jsou účinné pouze tehdy, jestliže se vyhneme motivům touhy po vítězství a ovládnutí.“

Kopřiva et al. (2008, s. 139 -) uvádí „ve třech krocích základní strategii jak postupovat v situacích, kdy je třeba reagovat na přestupek či nesprávné chování druhé osoby:

1. Věnovat se emocím (svým nebo emocím druhé strany).

Základní dovedností jsou já-výroky (např. zlobím se, že jsem musela čekat tak dlouho). Pomáhá i empatická reakce (asi ses hodně polekal). V případě silných emocí chvíli odložíme řešení, než se trochu uklidníme.

2. Přizvat druhou stranu ke spoluúčasti na řešení situace a vést celý postup směrem k nápravě.

Základem je popis problému a výzva ke spoluúčasti na řešení. (Hodinky jsou zničené, co teď navrhuješ?). Podáme informaci (např. jsou tam ještě staré hodinky. A dáme na výběr (přispěješ si na ty hodinky z kapesného nebo počkáme až na Vánoce? Nakonec vyjádříme očekávání (Očekávám, že se budeš podílet na nápravě škody).

3. Provést opatření.“

Základní strategií je vracet problém k dítěti (Co navrhuješ, co s tím uděláš?) Hledáme řešení, které by dál nezhoršovalo situaci nebo kterým chráníme sebe a své zájmy. Nejprve dáme na výběr (můžeš si hrát s dětmi a dodržovat pravidla nebo být sama v pokoji. Co si vybereš? Tyto věty začínají informací o přijatelném chování (můžeš...) a potom následuje informace o další možnosti. Tou je buď jiná alternativa přijatelného chování, nebo přirozený důsledek. V žádném případě, ale nejde o výběr mezi správným chováním a trestem nebo o výběr mezi dvěma tresty. Pak je vhodné provést opatření a připojit komentář. (Bude lepší, když budeš chvíli sama – a odvádí dítě pryč). V případě nutnosti je opatřením i uplatnění fyzické převahy – např. k odtrhnutí dětí, které se kopou a bijí. Na závěr bychom měli dát šanci (Až si budeš jistý, že budeš dodržovat naše pravidla, můžeš zase přijít a hrát si s ostatními).

Cennější než dokonalá náprava je výchovný účinek, který tyto postupy přinášejí. Někdy je ale nevidíme hned – vyplatí se trpělivost. (Kopřiva et al., 2008, s. 146)

Výchova bez trestů neznamená výchovu bez řádu a pravidel. Ta jsou nutná, protože děti je potřebují, poskytují jim ochranu a bezpečí. „Hranice skýtají pomoc, zjednávají ochranu, vytvářejí spolehlivý systém souřadnic, ve kterém se mohou vyznat. Narážet na hranice, otírat se o ně pro dítě znamená poznávat hranice svých současných schopností a možností, že se z „ještě nemohu“ stává – za pomoci rodičů a s přispěním dítěte - „mohu“.“ (Rogge, 1996, s. 30)

3.5 Shrnutí

Dosavadní způsoby výchovy procházejí vývojem jako celá naše společnost. V tradičním pojetí byla výchova chápána jako jednosměrný proces od vychovatele k dítěti, současní autoři ji vesměs chápou jako obousměrný proces a zdůrazňují i vliv neúmyslného působení vychovatele na dítě. Velkou proměnou prošly i cíle výchovy, které se změnily v důsledku proměny společnosti a změn nároků na jedince. Výchovné metody, které nejsou založené na autoritativním přístupu (příkazy, zákazy, odměny), ale na respektujícím partnerském přístupu označujeme pro potřeby této práce jako alternativní. Z alternativních výchovných metod zmiňujeme v této práci kurs manželů Kopřivových „Respektovat a být respekto-

ván“, kurs Efektivního rodičovství, koncept kontinua, Terapii pevným objetím podle Prekopové, internetový kurs „Nevýchovy“.

Definovali jsme výchovné styly, jejich determinanty, odměny a tresty, jejich funkce, druhy, rizika i vhodné alternativy v pojetí různých autorů. Alternativou k odměnám ve smyslu „uplácení“ jsou pozitivní přirozené důsledky, alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti zpětná vazba, uznání, ocenění, povzbuzení. Podstatou alternativ k trestům je, že ten kdo se zachoval nesprávně, je vystaven přirozeným nebo logickým důsledkům svého chování ne libovůli vychovatele. Tuto metodu označujeme jako metodu přirozených následků. Výroky k alternativám odměn a trestů a názory rodičů na ně, se zabýváme dále v praktické části bakalářské práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Výzkumným problémem této bakalářské práce je identifikace a analýza názoru rodičů na alternativní přístupy k odměnám a trestům. Zjišťujeme, jaké mají rodiče názory na alternativní výroky k odměnám a trestům a dále jaké výhody a nevýhody rodiče spatřují v těchto alternativních přístupech. Dále nás bude zajímat, odkud čerpají informace o těchto přístupech a také jaké jsou překážky pro uplatňování těchto přístupů v praxi.

V úvodu této práce jsme zmiňovali výzkumy zabývající tělesnými tresty ve výchově, násilím na dětech a způsobu výchovy v rodinách. Vaníčková (2004, s. 57-64) uvádí, že v letech 1994 a 2003 byly uskutečněny dvě epidemiologické studie, předmětem výzkumného projektu byl tělesný trest v rodině. Sběr dat se uskutečnil prostřednictvím anonymních dotazníků a byl určen pro děti navštěvující 4. ročník základních škol v Praze, některých okresních městech a vesnicích. Výzkum byl zaměřen na odměny a tresty a cílem bylo popsat četnost a formy tělesných trestů používaných v rodinách. Po 10 letech byl výzkum zopakován opět u žáků čtvrtých tříd. Ze studií vyplývá, že se mírně zvýšil způsob pozitivní výchovy s převahou odměn – vzrostl o 12 %, ale jen velmi nepatrně o 1% poklesl počet rodin s negativní výchovou.

Na druhou stranu ze statistik Ministerstva práce a sociálních věcí vyplývá, že v roce 2011 stoupl počet případů sexuálního zneužívání, fyzického i psychického týrání a zanedbávání o 855 činů. Bylo odhaleno 6642 případů dětských obětí násilí za rok 2011. Předpokládá se, že skutečné číslo je mnohem vyšší. (Šance Dětem, 2012)

Další zajímavý výzkum byl realizován v letech 2000-2002 a týkal se způsobu výchovy v rodině. Zúčastnilo se ho 2178 respondentů ve věku od 11-18 let. Výsledky poukazují na převahu slabého řízení – dospívající mají mnoho volnosti a je na ně kladeno málo požadavků. Na jedné straně se může projevit samostatnost a aktivita dítěte, na druhé straně ale dítě zůstává bez stimulů, aby si vytyčovalo cíle a usilovalo o překonávání překážek. (Gillernová, Kebza a Ryměš, 2011, s. 128)

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 266) uvádějí, že v současné západní kultuře až 90% rodičů souhlasí s nutností občasného tělesného trestu a 30 % z nich přiznává časté a nadměrné intenzivní trestání svých dětí.

I když se mohou výsledky těchto výzkumů jevit jako rozporuplné, je patrné, že tak jak se proměňuje společnost, mění se i nároky na rodinu a volbu výchovných přístupů. Někteří

rodiče si již uvědomují rizika jak příliš přísné, tak i volné výchovy, a proto se zajímají o jiné efektivní přístupy. Zvláště zajímavý je údaj, který uvádí Langmeier, Krejčířová (2006, s. 266) a totiž, že 85 % rodičů uvedlo, že by tělesný trest nepoužili, kdyby měli k dispozici jinou efektivní výchovnou metodu. Jistě je tedy namístě pomáhat rodičům nalézat účinné alternativní výchovné metody. Chceme zjistit, zda mají rodiče informace o alternativních odměnách a trestech a jaký mají na ně názor. K našemu výzkumu použijeme kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum formou dotazníkového šetření.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké mají rodiče názory na alternativní přístupy k odměnám a trestům. Dílčími výzkumnými cíli je zjistit jaké mají rodiče názory na alternativní výroky o odměnách a trestech ve výchově a jaké výhody a nevýhody v nich spatřují. Chceme rovněž zjistit, odkud rodiče čerpají informace o těchto přístupech a jaké jsou bariéry pro jejich aplikování v praxi.

4.2 Vymezení výzkumných otázek

1. Jaké mají rodiče názory na alternativní výroky o odměnách a trestech ve výchově?
2. Jaké výhody spatřují rodiče v alternativních přístupech k odměnám a trestům ve výchově?
3. Jaké nevýhody spatřují rodiče v alternativních přístupech k odměnám a trestům ve výchově?
4. Kde rodiče čerpají informace o alternativních přístupech k odměnám a trestům ve výchově?
5. Jaké jsou bariéry v realizaci alternativních výchovných přístupů?

4.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

V rámci pedagogického výzkumu, kdy zjišťujeme názory rodičů na alternativní přístupy k odměnám a trestům, jsme vybrali jako výzkumný soubor rodiče žáků 1. stupně základních škol. Jako způsob výběru výzkumného souboru byl zvolen dostupný výběr rodičů žáků 3. – 5. tříd na základních školách ve Zlíně z důvodu místní a časové dostupnosti. Tento

výběrový výzkumný soubor jsme oslovili pomocí dotazníkového šetření. V lednu 2016 bylo v rámci předvýzkumu rodičům rozdáno 5 dotazníků. Po jejich vyhodnocení bylo kvůli srozumitelnosti změněno znění některých otázek. Se souhlasem ředitelů vybraných škol a prostřednictvím učitelů bylo rodičům žáků rozdáno v období únor – březen 2016 celkem 200 dotazníků, zpět bylo získáno 110 dotazníků. Z nich bylo vybráno 94 dotazníků, které byly vyhodnoceny jako platné.

4.4 Metoda a technika sběru dat

V této bakalářské práci jsme použili jako metodu sběru dat kvantitativní pedagogický výzkum. „Kvantitativně orientované výzkumy vycházejí z přesvědčení, že existuje jedna objektivní realita, která není závislá na našich citech nebo přesvědčení (Chrásky, 2007, s. 9). K získání potřebných dat jsme použili techniku dotazníkového šetření. Dotazník obsahuje otázky 1-22, a to jak uzavřené (strukturované), tak i otevřené a škálové pětistupňové, jejichž výhoda spočívá v přehledném a jednoduchém vyhodnocování. Otázky 9 a 14 obsahují v tabulce podotázky - výčet několika tvrzení na téma odměn a trestů z knihy Respektovat a být respektován a pomocí nabízené škály odpovědí zjišťují míru souhlasu s nimi. Dotazník je obsáhlejší, jeho vyplnění zabere cca 10 minut. Cílem ale bylo pomocí většího počtu otázek poznat hlouběji, zda se rodiče zajímají o alternativní přístupy ve výchově a jak je vnímají.

Dotazníky byly doručeny osobně do škol a prostřednictvím ředitele školy následně rozdány ve třídách. Respondentům byl v úvodu dotazníku sdělen cíl výzkumného šetření a také byli informováni o anonymitě.

4.5 Metody analýzy dat

Základní utřídění dat jsme provedli pomocí tzv. „čárkovací metody“ v tabulkách četností. Pro potřeby našeho výzkumu jsme u otevřených otázek zvolili strukturální pojmové mapy, odpovědi respondentů jsme kategorizovali do skupin a poté je pomocí tabulky četností kvantitativně vyhodnotili. Následně jsme data analyzovali a převedli do tabulek a grafů, které umožňují zachycená data přehledně znázornit. Pro výpočty a zpracování tabulek a grafů jsme použili program Microsoft Excel. Následující analýza dat vychází především z Chrásky (2007).

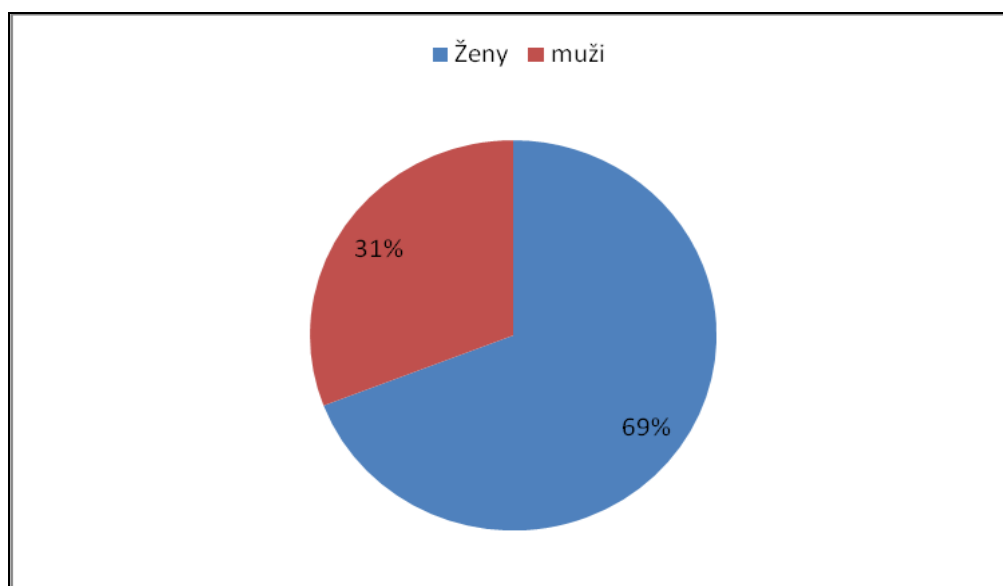
5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Od 200 oslovených respondentů jsme získali 110 vyplněných dotazníků. Z nich jsme vyhodnotili jako platných 94 dotazníků, které jsme následně analyzovali. Všichni respondenti platných dotazníků byli rodiče nejméně jednoho dítěte navštěvující 3. - 5. třídu na základní škole. V této části práce budeme předkládat a analyzovat informace, které jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření. Prostřednictvím grafů a tabulek přehledně znázorníme získaná data a také je slovně popíšeme. Z výsledků, které zjistíme, odpovíme na výzkumné otázky položené v úvodu praktické části. Bude nás tedy zajímat, jaké mají rodiče názory na alternativní výroky o odměnách a trestech ve výchově, jaké výhody a nevýhody v nich spatřují, kde o nich čerpají informace a jaké jsou největší bariéry v jejich realizaci.

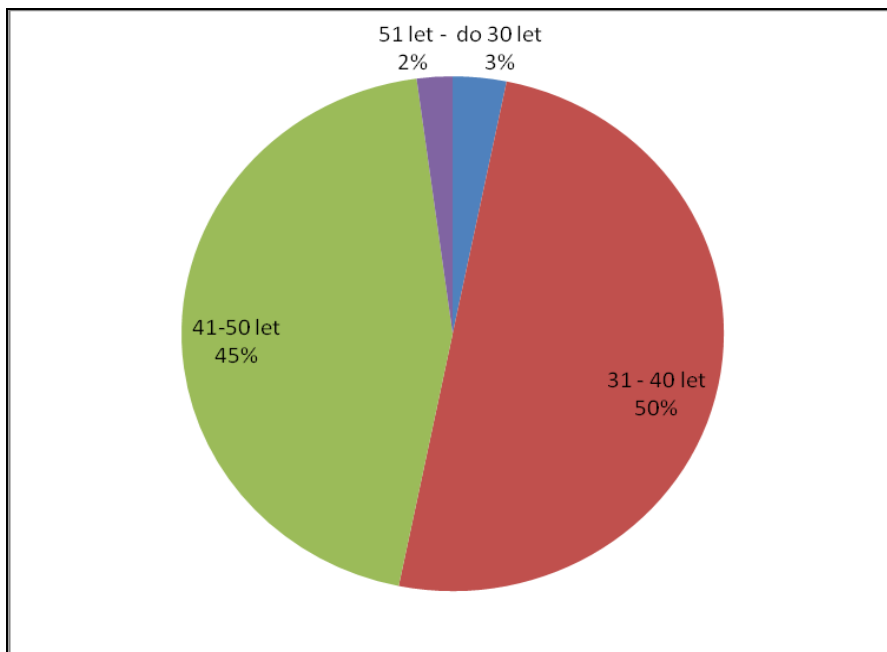
5.1 Analýza dat

V následující analýze budeme postupovat dle pořadí otázek v dotazníku.

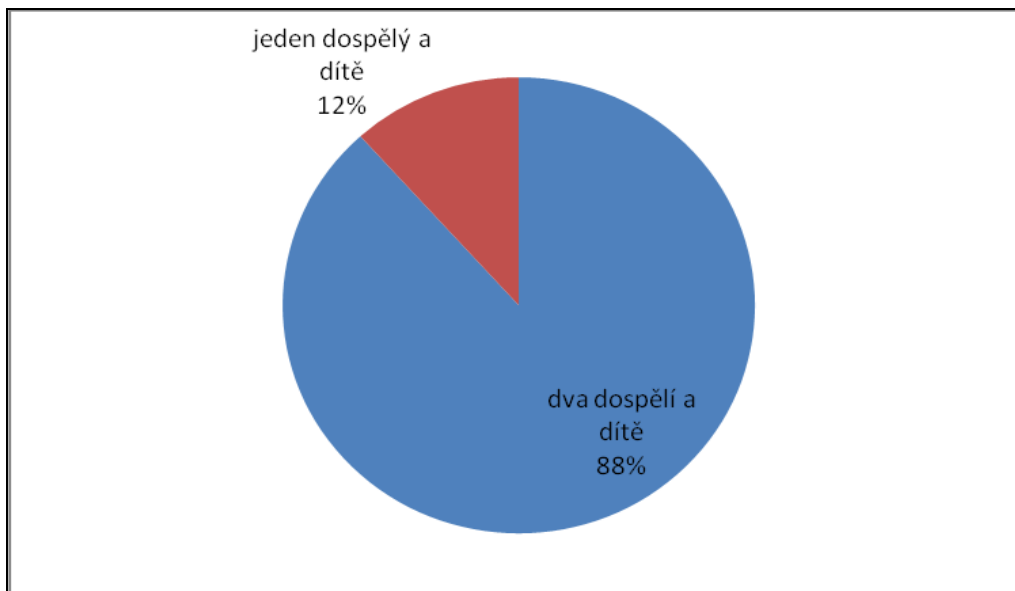
Graf 1: Pohlaví



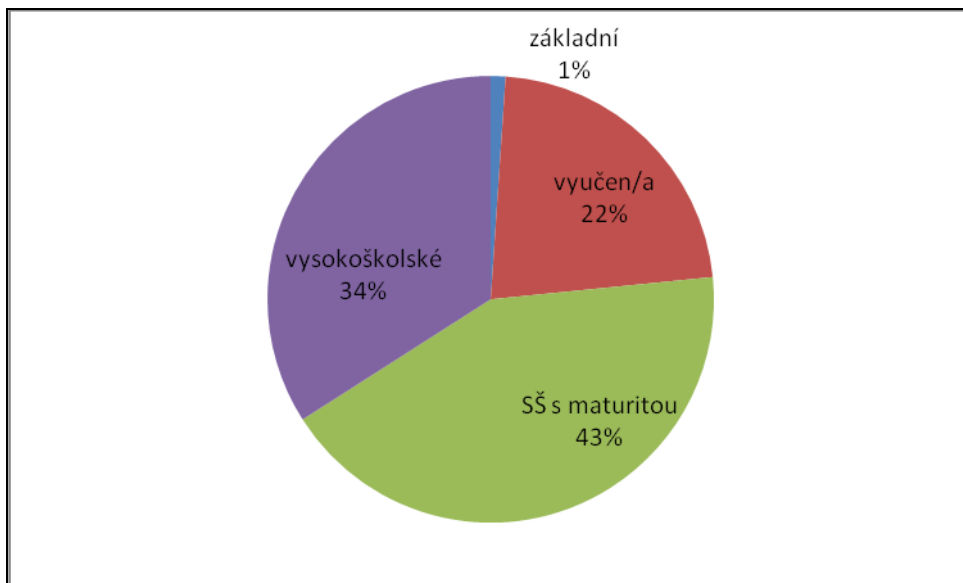
Graf 1 vychází z první položky dotazníku, která zjišťuje pohlaví respondentů. Z celkového počtu 94 respondentů (100 %) bylo 65 žen (69 %) a 29 mužů (31 %). Větší ochotu a zájem vyplnit dotazník projevily ženy.

Graf 2: Věk rodičů

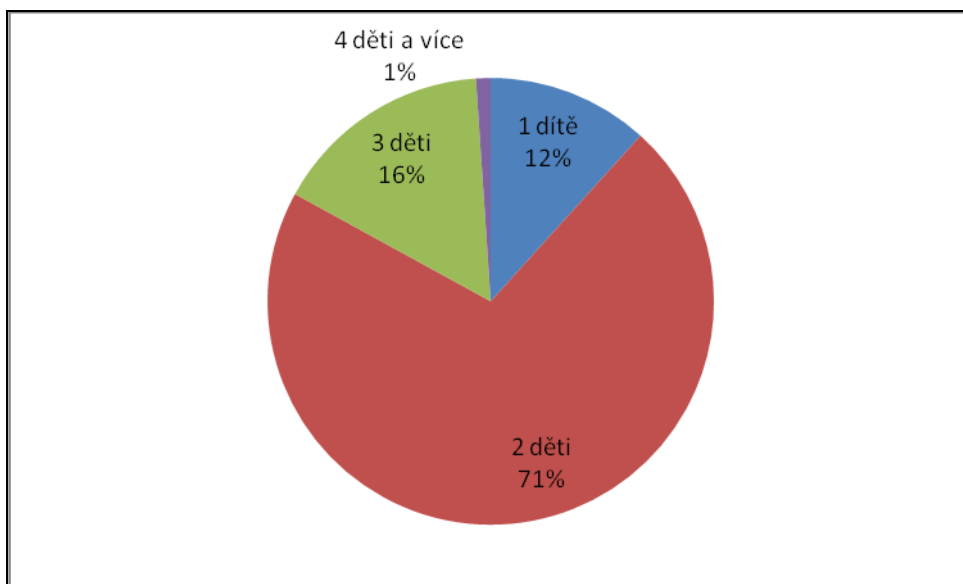
Nejpočetnější skupina rodičů je ve věku 31 – 40 let, a sice 47 (rovných 50 %), následuje skupina 42 rodičů ve věku 41-50 let (45 %). Ve věku do 30 let jsou 3 rodiče (3%) a 2 respondenti nad 51 let (2%).

Graf 3: Rodinný stav respondentů

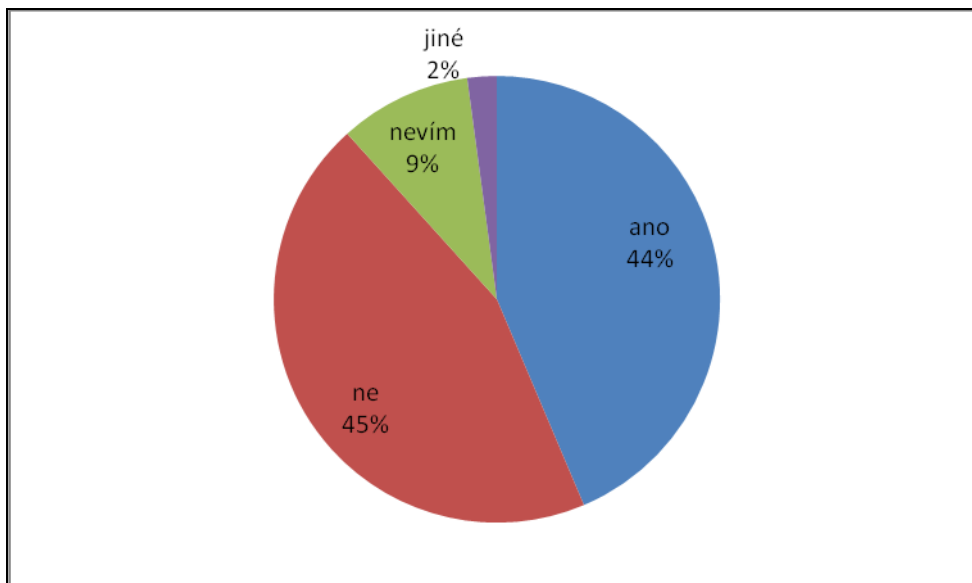
Graf 3 znázorňuje skupinu 83 rodičů žijících s partnerem (88 %) a skupinu 11 rodičů, kteří jsou s dítětem sami 12 %.

Graf 4: Dosažené vzdělání

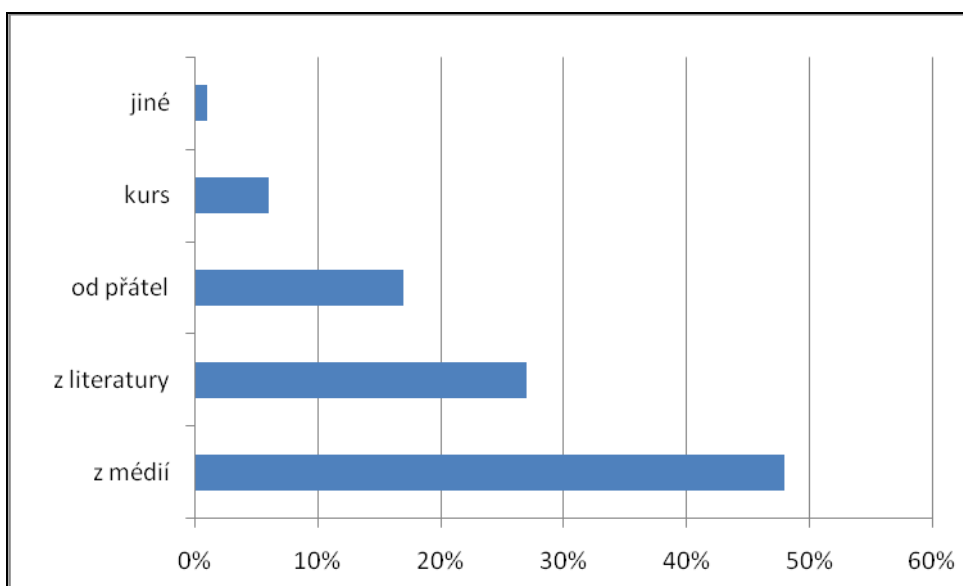
Nejpočetnější skupinu tvoří 40 rodičů se středoškolským vzděláním (43 %), následuje skupina 32 rodičů s vysokoškolským vzděláním (34 %), a 21 vyučených (22 %) a 1 rodič se základním vzděláním (1%).

Graf 5: Počet dětí

Ve skupině respondentů bylo 67 rodičů se dvěma dětmi (71 %), 15 rodičů se třemi dětmi (16 %), 11 rodičů s jedním dítětem (12%) a 1 rodič, který uvedl možnost 4 a více dětí (1%).

Graf 6: Zájem o nové výchovné trendy

Z oslovených respondentů se jeví jako poměrně vyrovnaný počet rodičů, kteří uvádějí zájem o nové výchovné trendy 41 (44 %) a rodičů, kteří jej odmítají 42 (45 %). Devět rodičů (9 %) si nebylo jistých a uvedlo, že neví. Dva rodiče (2 %) uvedli v možnosti jiné, že sledují „zlatou střední cestu“.

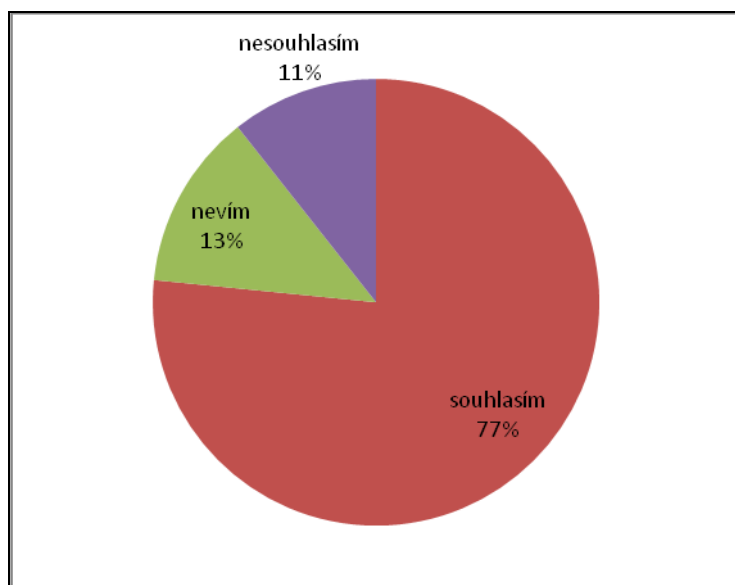
Graf 7: Zdroj informací o nových výchovných trendech

Další otázka zjišťuje zdroj informací o nových výchovných trendech. U této otázky někteří rodiče zvolili více odpovědí, celkem jsme dostali 63 odpovědí (100 %).

Nejčastěji rodiče uvedli, že získávají informace z médií (TV, internet, časopisy) 30 krát (48 %), z literatury 17 rodičů (27 %), od přátel 11 rodičů (17%), 4 rodiče (6%) uvedli, že absolvovali kurs. Ve třech případech to byl kurs Respektovat a být respektován, v jednom případě kurs Hlídaní dětí od 3-15 let. Jeden rodič uvedl v kolonce „jiné“ jako zdroj informací o alternativních výchovných trendech studium VŠ na FHS UTB Zlín.

Pro zjištění názoru na alternativní výchovné přístupy k odměnám a trestům jsme pro účely tohoto výzkumu předkládali tvrzení z knihy Respektovat a být respektován manželů Koprivových (2008), která v současnosti lze stále ještě považovat za alternativní a sledovali jsme míru souhlasu či nesouhlasu s těmito tvrzeními.

Graf 8: Míra souhlasu s výrokem o trestech



S výrokem „**že zodpovědnost, svědomí a charakter se nebudují trest, ale postupy, které mají společný výchozí princip: prožít důsledky nějakého nesprávného chování a snažit se věci napravit**“ souhlasila nejpočetnější skupina rodičů 72 (77 %), 12 uvedlo, že neví (13 %) a 10 rodičů uvedlo, že s tímto výrokem nesouhlasí (11%).

Další otázka obsahovala tvrzení ohledně trestů a rodiče odpovídali škálovými odpověďmi.

Tabulka 1 Výroky o trestech

Otázka č. 9	1 zcela souhlasím	2 souhlasím	3 nevím	4 nesouhlasím	5 zcela nesouhlasím
tresty poškozují sebeúctu dítěte	9	28	17	36	4
přirozené prožití nesprávného chování je výchovnější než trest	17	45	24	6	2
rodiče nemusí trestat, a přesto mohou být dobrými vychovateli	21	57	12	3	1
trestání může poškodit emoční, sociální a morální vývoj dítěte	10	41	17	26	0
rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů	18	36	24	15	1
tresty mohou fungovat jako výměnný obchod či odpustky	5	26	16	40	7
tresty poškozují vztahy v rodině	6	24	15	42	7
negativní dopady trestání mohou přetrvávat až do dospělosti	13	47	19	11	4
i nedokonalá náprava je z výchovného hlediska lepší než trest	7	32	36	16	3
děti by se měly naučit dělat správné věci, protože ví, že jsou správné, nikoliv proto, že se bojí trestu	57	34	2	1	0

S výrokem, že **tresty poškozují sebeúctu dítěte**, souhlasí 37 rodičů (39 %), větší počet rodičů nesouhlasí – 40 rodičů (43 %), 17 rodičů si není jistých a uvedlo, že neví (18%). Dá se tedy říci, že poměrně těsně, ale přeci jen je více rodičů, kteří s tvrzením nesouhlasí a tresty nepovažují za něco, co by mohlo poškodit sebeúctu dětí.

Přirozené prožití nesprávného chování je výchovnější než trest – u tohoto výroku převládá většina 62 rodičů (66%) uvedlo, že s tímto výrokiem souhlasí a jen 8 z nich (8%), vyjádřilo svůj nesouhlas. 24 rodičů (26%) si v této otázce nebylo jistých.

Rodiče nemusí trestat, a přesto mohou být dobrými vychovateli. U tohoto výroku se rodiče vyjádřili poměrně jednoznačně – 78 z nich (83%) s tímto výrokem souhlasí, nesouhlasí 4 (4%) rodiče. 12 rodičů (13 %) si v této otázce není jistých.

Trestání může poškodit emoční, sociální a morální vývoj dítěte. S tímto výrokem souhlasí 51 rodičů (54 %), nesouhlasí 26 (28 %) a neví 17 rodičů (18 %).

Rizikem trestání je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů. S tímto výrokem souhlasí rovněž nadpoloviční většina 54 (57 %) rodičů, 16 rodičů (17 %) nesouhlasí a 24 neví (26 %).

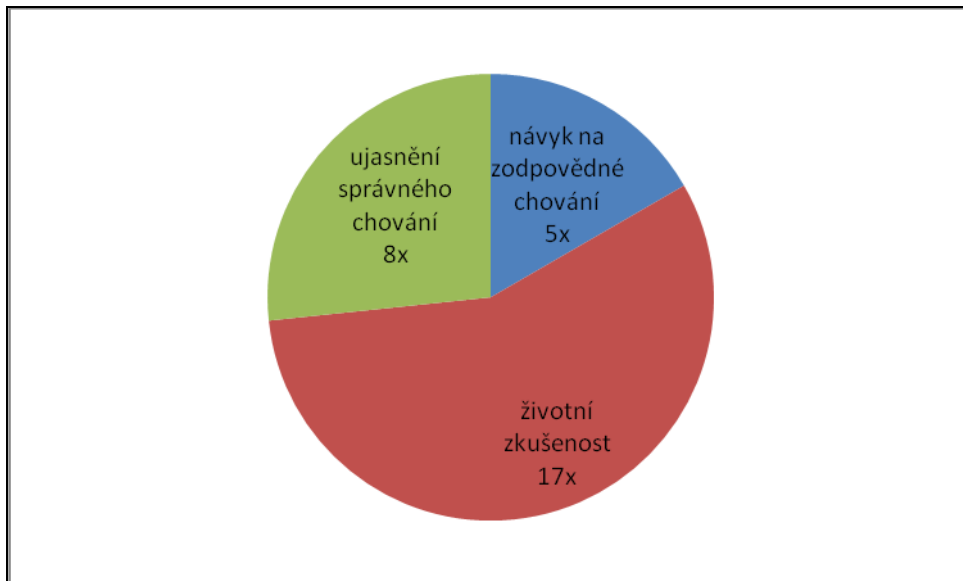
Tresty mohou fungovat jako výměnný obchod či odpustky. Rovná polovina (47) rodičů s tímto výrokem nesouhlasí (50 %), domnívají se tedy, pokud parafrázujeme toto tvrzení, že tresty nemohou fungovat jako výměnný obchod či odpustky. 31 rodičů (33 %) s tímto výrokiem souhlasí. 17 % (16 rodičů) na toto tvrzení nemá jednoznačnou odpověď a uvedlo, že neví.

Tresty poškozují vztahy v rodině. Těsná nadpoloviční většina 49 rodičů (52 %) s tímto tvrzením nesouhlasí. 30 rodičů (32%) souhlasí s tímto výrokiem a 15 rodičů (16 %) uvedlo, že neví.

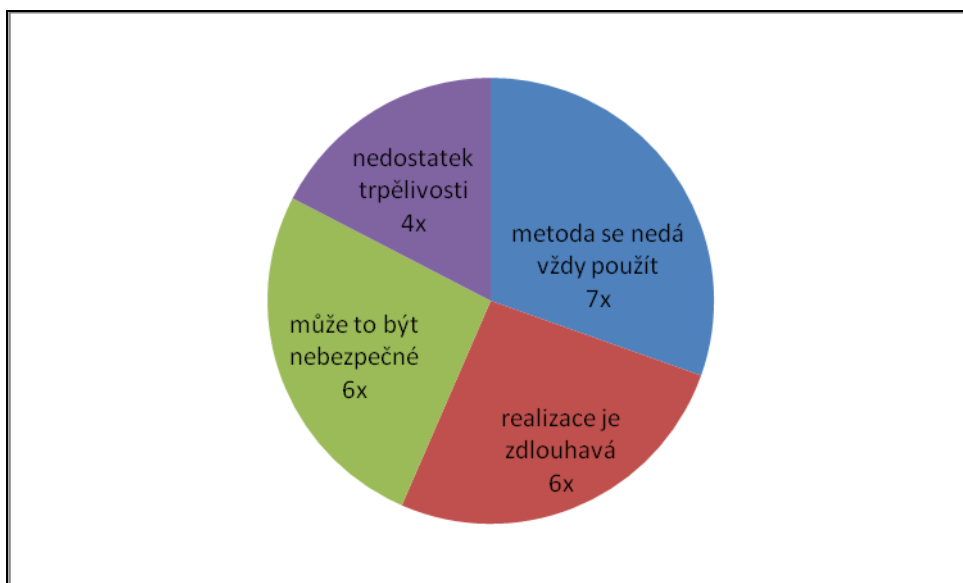
Negativní dopady trestání mohou přetrvávat až do dospělosti. Významná většina 60 rodičů (64 %) s tímto tvrzením souhlasí, 15 rodičů (16 %) uvedlo, že nesouhlasí a 19 neví (20 %).

I nedokonalá náprava je z výchovného hlediska lepší než trest. S tímto výrokiem souhlasí 39 (41 %) rodičů, 36 rodičů si není jistých (38 %), 19 rodičů (20 %) uvedlo, že s tímto tvrzením nesouhlasí.

Děti by se měly naučit dělat správné věci, protože ví, že jsou správné, nikoliv proto, že se bojí trestu. U tohoto tvrzení se rodiče vyjádřili zcela jednoznačně – 91 rodičů (97 %) s tímto výrokiem souhlasí, dva (2%) neví a 1 rodič (1 %) uvedl, že nesouhlasí.

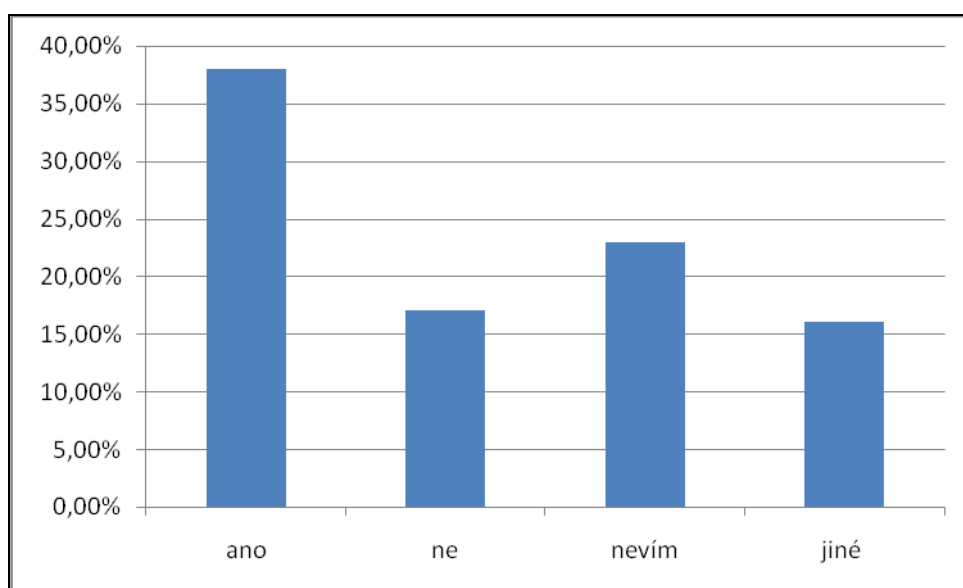
Graf 9: Přínos výchovného principu nahrazení trestu přirozeným důsledkem

Další otázka byla otevřená a zjišťovala, **zda rodiče vidí nějaký přínos v uplatňování výchovného principu, kdy se místo trestů ve výchově uplatňuje cesta prožít důsledky nějakého nesprávného chování a snažit se je napravit.** Na tuto otázku odpovědělo kladně pouze 30 rodičů, což je 32 % respondentů. Nejčastěji respondenti uvedli rodiče jako přínos důležitost životní zkušenosti - 17 respondentů. Ujasnění správného chování - uvedlo 8 respondentů, posílení návyku na zodpovědné chování, sebeuvědomění a sebereflexi uvedlo 5 rodičů.

Graf 10: Překážky a nevýhody principu přirozených důsledků

Na další otevřenou otázku, **zda rodiče vidí ve výše uvedeném principu nějaké překážky či nevýhody** odpovědělo 23 rodičů (24 %). Odpovědi byly rozděleny do 4 skupin. Jako nejčastější překážku či nevýhodu uvedlo 7 respondentů, že se tato metoda nedá vždy použít, 6 respondentů uvedlo, že realizace je zdlouhavá, náprava není okamžitá, může to být nebezpečné, uvedlo 6 rodičů. Další překážku či nevýhodu rodiče spatřují v nedostatku trpělivosti a rodičovských emocích- tuto odpověď uvedli 4 rodiče.

Graf 11: Uplatnění principu „prožití důsledků nesprávného chování namísto trestů“ ve výchově svých dětí



Na otázku, **zda rodiče uplatňují tento princip ve výchově svých dětí**, odpovědělo 94 rodičů (100 %). 38 respondentů uvedlo, že tento princip uplatňují (40%), ne uvedlo 17 rodičů (18 %), nebylo si jistých 23 (24%) rodičů. V kolonce jiné 16 (17%) rodičů uvedlo ve svých odpovědích nejčastěji, že se snaží, případně záleží na situaci, nebo že u každého dítěte je to jinak, na každého platí něco jiného. 1 rodič uvedl, že je to podle něj špatný a nebezpečný princip.

Další otázka obsahovala tvrzení ohledně odměn a opět vycházely z knihy Respektovat a být respektován.

Tabulka 2: Výroky o odměnách

Otázka č. 14	1 zcela souhlasím	2 souhlasím	3 nevím	4 nesouhlasím	5 zcela nesouhlasím
Odměny nezvyšují skutečný vnitřní zájem, ale snižují ho	3	16	28	41	6
Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky	3	26	18	42	5
Za vysvědčení ani za známky by dítě nemělo dostávat žádné odměny	1	12	15	53	13
Odměny představují rizika pro morální vývoj - může se vytvořit návyk kupovat si druhé odměnami	5	26	23	34	6
Pochvaly vytvářejí závislost na vnějším hodnocení	0	19	32	38	5
Jako rodiče bychom měli dítěti dávat zpětnou vazbu, povzbuzovat ho, oceňovat ho, verbálně vyjadřovat co se mu povedlo	61	30	2	0	1

S tvrzením, že **odměny nezvyšují skutečný vnitřní zájem, ale snižují ho**, souhlasí 19 rodičů (20 %), rovná polovina z dotazovaných rodičů 47 (50 %), ale vyjadřuje svůj nesouhlas. 28 rodičů (30 %) si není jistých a uvedlo, že neví.

Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky. S tímto tvrzením opět 47 respondentů, (50 %) nesouhlasí, souhlasí 29 (31 %) a neví 18 rodičů (19%).

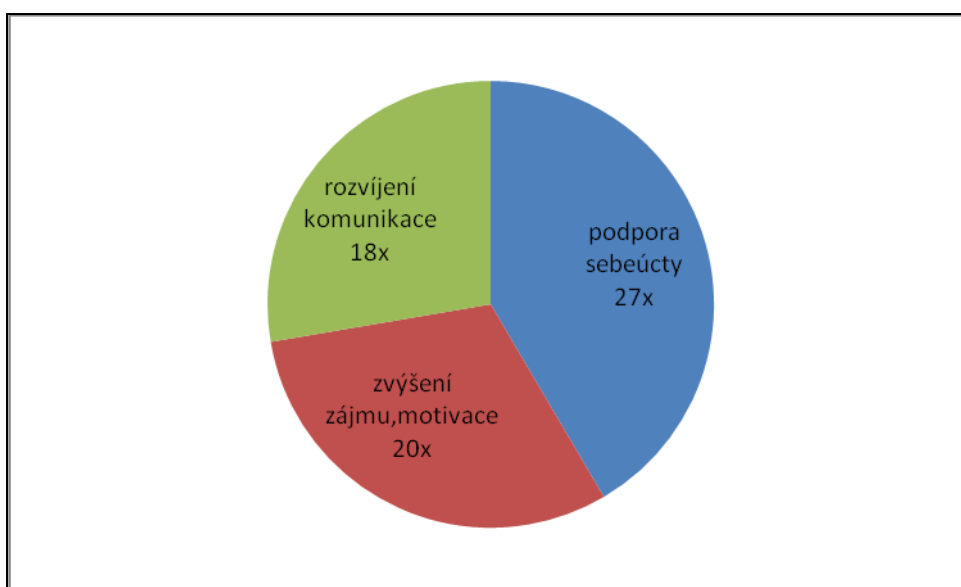
Za vysvědčení ani za známky by dítě nemělo dostávat žádné odměny. S tímto tvrzením 66 respondentů (70%) nesouhlasí, 13 rodičů (14 %) uvedlo, že souhlasí a 15 (16%) uvedlo, že neví.

Odměny představují rizika pro morální vývoj – může se vytvořit návyk kupovat si druhé odměnami. 31 rodičů (33%) uvedlo svůj souhlas s tímto tvrzením, ale 40 rodičů (43 %) rodičů s tímto tvrzením nesouhlasí a 23 (25 %) rodičů neví.

Pochvaly vytvářejí závislost na vnějším hodnocení. Opět převažuje nesouhlas s tímto tvrzením 43 (46 %) rodičů, 19 rodičů (20 %) s tvrzením souhlasí, a 32 rodičů (34 %) neví.

Jako rodiče bychom měli dítěti dávat zpětnou vazbu, povzbuzovat ho, oceňovat ho, verbálně vyjadřovat, co se mu povedlo. S tímto tvrzením souhlasí převážná většina rodičů 91 (97%), 2 rodiče (2 %) uvedla, že neví a jeden rodič (1%) s tímto výrokem nesouhlasí.

Graf 12: Přínos zpětné vazby



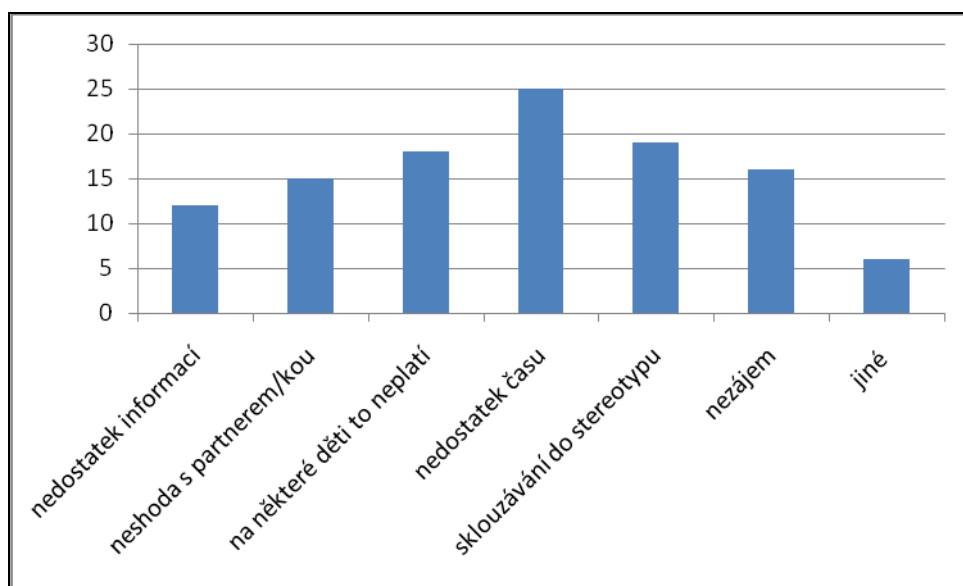
Další otevřená otázka zjišťovala, **zda rodiče vidí nějaký přínos pro dítě či pro rodinu pokud dítěti dáváme zpětnou vazbu, ocenění, verbálně vyjádříme, co se mu povedlo.** Na tuto otázku odpověděla kladně nadpoloviční většina rodičů celkem 65 (69 %). Odpovědi jsme rozdělili do 4 skupin. Nejčastěji rodiče spatřují přínos v podpoře sebeúcty, sebevědomí dítěte, případně dítě má radost (27 rodičů), zvýšení zájmu a vnitřní motivace (20 rodičů), rozvíjení komunikace, utužení vztahů (11 rodičů), vyjádření zájmu dítěti (7 rodičů).

Další otevřená otázka se zaměřovala na **zjišťování nevýhod či překážek u výše uvedeného výchovného principu.** Nevýhodu či překážku v tomto principu uvedlo jen 13 rodičů (14 %). Rodiče ve svých odpovědích uváděli, že: oceňovat je třeba, ale rozumně, přílišná chvála může vyvolat nadřazenost, soutěživost, mladší děti potřebují spíše hmotnou odměnu, je nutný individuální přístup, případně záleží na situaci.

Na otázku, **zda rodiče uplatňují tento přístup (zpětná vazba, ocenění, verbální vyjádření, co se dítěti povedlo)** odpovědělo všech 94 rodičů. 48 rodičů (51%) uvedlo ano, 36

(38%) někdy, 2 rodiče (2%) uvedli, že tento přístup neuplatňují. 8 rodičů (9%) uvedlo v kolonce „jiné“ nejčastěji, že se o to snaží, příp. že kombinují více přístupů.

Graf 13: Bariéry v uplatňování alternativních přístupů



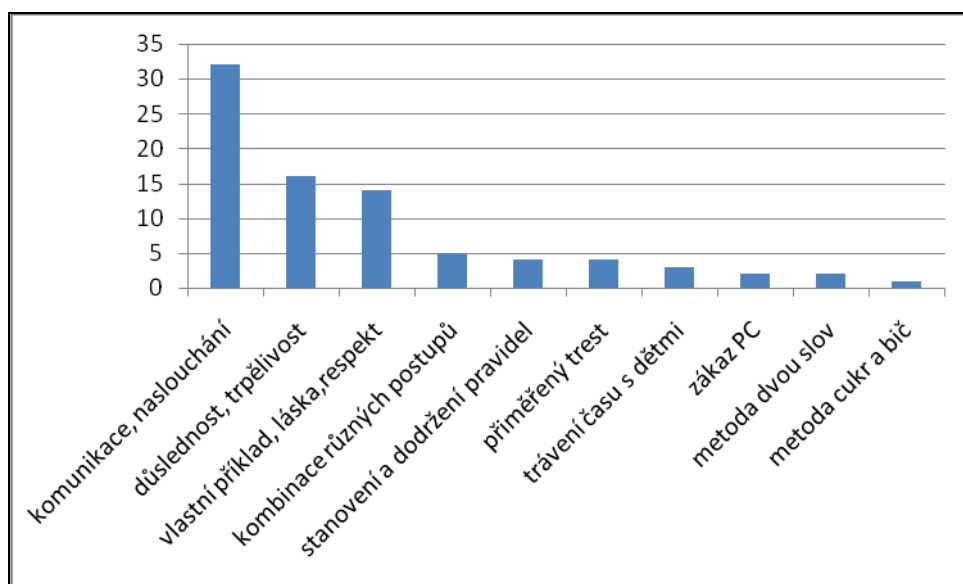
Osmnáctá položka v dotazníku zjišťovala, **jaké jsou podle rodičů, hlavní bariéry v uplatňování nových alternativních přístupů ve výchově**. Rodiče mohli zakroužkovat maximálně 3 možnosti z nabízených odpovědí. Celkový počet odpovědí je 198 (100 %). Největší překážkou se dle jejich odpovědí jeví nedostatek času, málo trpělivosti – bylo uvedeno 50 krát (25 %), sklouzávání do naučených stereotypů 38 krát (19%), na některé děti to prostě neplatí 35 krát (18%), neshoda s partnerem 29 krát (15%), nedostatek informací 24 krát (12 %), nezájem 16 krát (17 %). Možnost „jiné“ byla zvolena 6 krát (3%) a byly uváděny nejčastěji odpovědi typu: „ne každý alternativní přístup je účinný, metody je nutné kombinovat a také, že alternativní principy prostě nemohou fungovat“.

Devatenáctá otázka zjišťovala míru souhlasu s výrokem, že děti by měly mít jasně dané hranice, které nejsou vymezeny principem „cukr a bič“ (odměna a trest), ale tím, že znají naše názory a postoje a vědí s čím počítat.

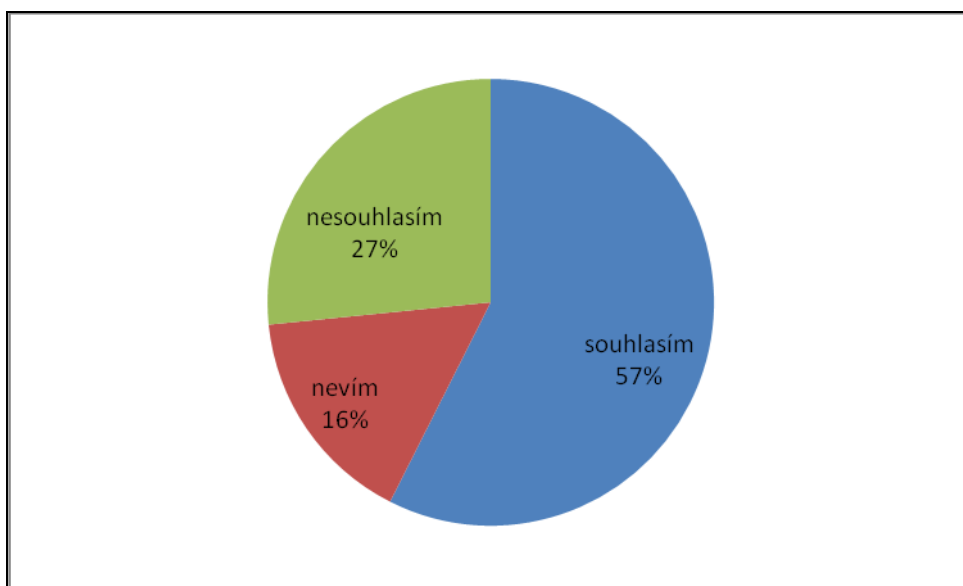
Rodiče se vyjádřili poměrně jednoznačně, svůj souhlas s tímto názorem vyjádřilo 83 rodičů (88%), neví uvedlo 5 rodičů (5%) a 6 rodičů (6%) s tímto názorem nesouhlasí.

Dvacátá otevřená otázka zjišťovala, **co se rodičům ve výchově nejvíce osvědčilo**. Na tuto otázku odpovědělo 83 rodičů (88%). Nejčastěji rodiče uvedli vzájemnou komunikaci, domluvu a naslouchání 32 krát, důslednost, ocelové nervy, pochvalu a trpělivost uvedlo 16 rodičů. 14 rodičů uvedlo, že se jim nejvíce osvědčil vlastní příklad, láska a respekt. Kombinaci různých postupů uvedlo 5 rodičů, stanovení, vysvětlení a dodržování pravidel 4 rodiče, přiměřený trest 4 rodiče, trávit s dětmi čas 3 rodiče, zákaz PC 2 rodiče, metoda „dvě slova, já výrok, respektovat a být respektován 2 rodiče, a 1 rodič uvedl metodu cukr a bič.

Graf 14: osvědčené výchovné postupy



Další otázka zjišťovala míru souhlasu s výrokem, že „jsou spokojeni, jak vychovávají své děti“. 67 rodičů (71 %) uvedlo, že je spokojeno se způsobem výchovy svých dětí, 22 (23 %) rodičů uvedlo, že neví, a 5 rodičů (5%) uvedlo, že není spokojeno s výchovou svých dětí.

Graf 15: Míra souhlasu s výrokem o výchově bez trestů

Poslední otázka formou 5ti škálových možností odpovědí **zjišťovala, zda rodiče souhlasí s tvrzením, že dítě lze dobře vychovat i bez trestů**. S tímto výrokem souhlasí 54 rodičů (57 %), 15 rodičů (16%) uvedlo, že neví, nesouhlasí 25 rodičů (27 %).

5.2 Interpretace dat

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké mají rodiče názory na alternativní přístupy k odměnám a trestům. V následujícím textu si zodpovíme dílčí výzkumné otázky.

DVO1 Jaké jsou názory rodičů na alternativní výroky o odměnách a trestech? Touto problematikou se zabývala otázka 6, 8, 9, 13, 14, 17, 19, 22.

V úvodu dotazníku jsme zjistili, že je poměrně vyrovnaný poměr rodičů, kteří uvedli, že se zajímají o nové trendy ve výchově dětí. **S většinou alternativních tvrzení o trestech**, které jsme čerpali z knihy Respektovat a být respektován, **souhlasí i převážná část rodičů** (v 10 případech ze 13). Je vidět, že osvěta v problematice trestání dětí skutečně probíhá a větší část rodičů si uvědomuje mnohá rizika, která sebou tresty přinášejí. Z výzkumu ale rovněž vyplývá, že až na výjimky je u většiny otázek poměrně dost rodičů, kteří si nejsou jistí svou odpovědí a uvedli, že neví.

Tři výroky o trestech se však jeví rodičům jako problematické a více rodičů s nimi nesouhlasí, než souhlasí. Z jednoho takto nepřijatého výroku tudíž vyplývá, že větší počet rodičů **nesouhlasí s tvrzením, že tresty poškozují sebeúctu dítěte**. Domnívají se tedy zřejmě, že

tresty jim v tomto směru nemohou uškodit. Dalším z problematických výroků se ukázal být výrok s tvrzením, že **tresty mohou fungovat jako výměnný obchod či odpustky**. Z výzkumu vyplývá, že toto riziko si neuvědomuje většina rodičů. Třetím tvrzením, se kterým větší část rodičů nesouhlasila, je výrok, že **tresty poškozují vztahy v rodině**. Znamená to tedy, že se domnívají, že potrestáním dítěte se jeho vztah k nim nezmění, že je to tak v pořádku. Tresty nevnímají jako něco, co by mohlo negativně ovlivnit jejich vztahy. Škála trestů je však velmi široká (od křiku, výčitek, zákazu činnosti, vyhrožování, mlčení, domácího vězení až po fyzické tresty) a tak se nabízí otázka, co si rodiče pod pojmem trest ve chvíli, kdy odpovídali na otázky v dotazníku, představovali. Zjišťování konkrétních druhů trestů ale nebylo cílem tohoto výzkumu a tak hlubší souvislosti v tomto případě bohužel neznáme.

Jako velmi pozitivní se jeví zjištění, že **nadpoloviční většina rodičů souhlasí s výrokem, že „dítě lze dobře vychovat i bez trestů“**. Otázkou však je, zda tak i sami činí. Více než čtvrtina respondentů je však přesvědčena o správnosti trestů ve výchově. V dotazníku jsme však podrobněji nerozebírali, jaké druhy trestů rodiče používají, to je bohužel nad rámec tohoto výzkumu.

Dále z výzkumu vyplývá, že **téměř všichni rodiče souhlasí s tvrzením, že „děti by se měly naučit dělat správné věci, protože ví, že jsou správné, nikoliv proto, že se bojí trestu“**. Toto tvrzení o trestech získalo nejvíce kladných odpovědí a panovala v odpovědích největší pozitivní shoda. Otázkou je, do jaké míry se to rodičům skutečně ve výchově daří.

Šest tvrzení o odměnách bylo zahrnuto do bodu 14. Ukázalo se, že zde je největší neshoda s předkládanými výroky. Odměny totiž vnímá většina rodičů jako něco veskrze pozitivního. **Výroky o odměnách se ukazují být pro většinu rodičů problematické**. S většinou předložených výroků o odměnách a pochvalách (5 z 6) totiž větší část rodičů nesouhlasí. Znamená to tedy, že na odměnách a pochvalách většina rodičů nevidí nic špatného, rizika si zřejmě nepřipouštějí. **Nejradikálněji odmítali rodiče výrok, že „za vysvědčení by dítě nemělo dostávat žádné odměny“**. Zřejmě to pramení i z tradice, která je u nás v ČR rozšířená, že je dítě na konci školního roku za své snažení rodiči odměňováno. Většina rodičů neshledává v odměnách rizika pro jejich morální vývoj a nesouhlasí ani s tvrzením o pochvalách, které jsou také formou odměny, totiž že:

„pochvaly vytvářejí závislost na vnějším hodnocení“. S výrokem, že „odměny nezvyšují skutečný vnitřní zájem, ale snižují ho, odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky“ převažuje počet rodičů, kteří s výrokem nesouhlasí. Je možné, že tento výsledek souvisí s malou informovaností o rizicích pochval a odměn. V jednom výroku se ale téměř všichni rodiče shodli, a sice že „jako rodiče bychom měli dítěti dávat zpětnou vazbu, povzbuzovat ho, oceňovat ho, verbálně vyjadřovat co se mu povedlo“. O tom, že je tato alternativa „odměny“ důležitá pro dítě tedy nepochybuje významná většina zúčastněných respondentů. Na otázku, zda rodiče tento způsob ve výchově uplatňují rovněž významná většina (84 rodičů 89%) uvedla, že alespoň někdy ano.

Pozitivní je rovněž zjištění, že 83 (88 %) rodičů souhlasí s tím, že děti by měly mít jasné dané hranice, které nejsou vymezeny principem „cukr a bič“ (odměna a trest), ale tím, že znají naše názory a postoje a vědí s čím počítat.

DVO2 Jaké výhody spatřují rodiče v alternativních přístupech k odměnám a trestům ve výchově?

K této výzkumné otázce se vztahují otázky 11 (přínos alternativy trestů – přirozených důsledků) a 15 (přínos alternativy pochval – zpětná vazba, uznání a ocenění). (Kopřiva a kol., 2008, s. 135) doporučuje namísto trestů přirozené důsledky. Za „přirozené“ označuje takové důsledky nějakého nesprávného jednání, které přicházejí bez zásahu dalších osob. Není nutné si je vymýšlet, jen se je musíme naučit uvidět a také vhodnými slovy pomoci dítěti vidět je také a být schopen na ně reagovat. Jsou zaměřeny na přítomnost nebo budoucnost a umožňují dát věci do pořádku a také stát se kompetentnějším, což respondenti potvrzují ve svých odpovědích. **Rodiče jako přínos tohoto alternativního řešení trestu uvádějí nejčastěji životní zkušenost, ujasnění správného chování, návyk na zodpovědné chování, sebeuvědomění a sebereflexi.** U odměn (její alternativy zpětné vazby) se vyjádřilo podstatně více rodičů, že spatřuje **přínos především v podpoře sebeúcty, sebevědomí dítěte, zvýšení zájmu a motivace dítěte, rozvíjení komunikace, utužení vztahů s dítětem.** Je potěšující fakt, že si většina rodičů uvědomuje důležitost zpětné vazby, verbálního ocenění. Dle Kopřivy et. al. (2008, s. 172) je to důležité pro budoucnost jejich dětí. Budou spokojené a hrdé, když se jim něco podaří a nebudou potřebovat k tomu potřebovat obdiv ostatních, zakládá se tím návyk pro dobrou, poctivou práci, která je potěšením pro činnost samotnou.

DVO2 Jaké nevýhody spatřují rodiče v alternativních přístupech k odměnám a trestům ve výchově?

Nejdříve k nevýhodám alternativy trestů, na to byla zaměřena otázka č. 12 z dotazníku. Zjišťovali jsme, zda rodiče vidí nějaké překážky či nevýhody v alternativě trestu – přirozených důsledcích. Někaké překážky či nevýhody uvedlo jen poměrně malá část rodičů. Jako nejčastější **nevýhodu tohoto principu, že se nedá vždy použít, realizace je zdlouhavá, náprava není okamžitá, může to být nebezpečné a také uvedli, že překážkou mohou být trpělivost a emoce a zažité stereotypy chování.** Vzhledem k počtu odpovědí u předchozí otevřené otázky lze předpokládat, že odpověděla jen ta část rodičů, kteří tento princip znají a ve výchově jej využívají. Dle odpovědí rodičů tento princip používá 40 % rodičů. (Otázka č. 13 v dotazníku).

Otázka č. 16 zjišťovala nevýhody či překážky v alternativě k odměně, a sice projevení zpětné vazby dítěti, ocenění a verbálního vyjádření, co se mu povedlo. Někaké nevýhody či překážky uvedlo v dotazníku jen 14 % rodičů. Uváděli nejčastěji, že oceňovat je třeba, ale rozumně, přílišná chvála může v dítěti vyvolat nadřazenost, mladší děti potřebují spíše hmotnou odměnu a také, že je nutný individuální přístup. Většina rodičů zároveň uvádí, že tento přístup alespoň někdy ve výchově uplatňují. (Otázka č. 17 v dotazníku).

DVO4 Kde rodiče čerpají informace o alternativních přístupech k odměnám a trestům ve výchově?

Na tuto výzkumnou otázku odpovídá otázka č. 7. Jednoznačně největším zdroj informací o nových výchovných trendech jsou média (TV, internet, časopisy). Za médii následuje literatura, potom také přátelé a jen 4 rodiče absolvovali vzdělávací kurs. Ve třech případech to byl kurs Respektovat a být respektován, v jednom případě kurs Hlídaní dětí 3-15 let. Jeden rodič uvedl v kolonce „jiné“ jako zdroj informací o alternativních výchovných trendech studium VŠ na FHS UTB Zlín.

DVO5: Jaké jsou bariéry v realizaci alternativních výchovných přístupů?

K této výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 18 dotazníku. Rodiče mohli zvolit až 3 možnosti. Největší překážkou je dle jejich odpovědí nedostatek času a málo trpělivosti, sklouzávání do naučených stereotypů, někteří uváděli, že na některé děti to prostě neplatí. Další bariérou je neshoda s partnerem/kou, kdy každý prosazuje jiný přístup, nedostatek informací, či nezájem o tuto problematiku.

5.3 Diskuze

Je pozitivní zjištění, že se velká část rodičů zajímá o nové výchovné trendy, znamená to, že o výchově svých dětí přemýšlejí, hledají nové přístupy a chtějí být svým dětem dobrými rodiči. I když se o trestech a odměnách hovoří jako o tradičních výchovných prostředcích (Mertin, 2013, s. 9; Čapek, 2014 s. 39; Matějček 2015, s. 73), ukazuje se, že se rodiče snaží používat i jejich alternativy. Z výsledků výzkumu vyplynulo poměrně vysoké povědomí rodičů o rizicích trestů, což jsem předpokládala. Tento výzkum ale nebyl zaměřen na zjišťování konkrétních druhů trestů či jejich alternativ v různých situacích, bylo by proto zajímavé, dostat se k hlubším souvislostem prostřednictvím dalších podobně zaměřených výzkumů.

U odměn jsme ale byli překvapeni mírou nesouhlasu s tvrzeními o jejich rizicích, která uvádějí různí autoři např. Kopřiva et al. (2008, s. 158-163), Čáp, Mareš (2007, s. 254) nebo Říčan (2013, s. 27). Vyplývá z toho, že si většina rodičů takováto rizika nepřipouští. Žijeme v době dostatku, a tak zřejmě děti odměňujeme více než je třeba. Matějček (2015, s. 79-80) uvádí, že někdy může přehánění odměn pramenit i z nezdravé lásky k dítěti či přepjaté snahy dopřát mu všechno to, co rodiče jako děti nemohli mít. Upozorňuje také, že přílišné zahrnování chválou a odměnami může v dítěti vzbuzovat pocit nadřazenosti, což mu kazí charakter. Mnohdy své děti tak trochu uplácíme za to, že na ně nemáme dostatek času. Jak se dalo také předpokládat, nedostatek času a málo trpělivosti se ostatně objevil v odpovědích respondentů jako nejčtenější důvod, proč se nedaří uplatňovat nové výchovné přístupy ve výchově.

Příjemně nás překvapilo, že jako nejúčinnější výchovnou metodu rodiče ve svých otevřených odpovědích uvedli nejčastěji vzájemnou komunikaci, domluvu, naslouchání. Jako druhou nejčtenější odpověď uváděli důslednost, pevné nervy, pochvalu a trpělivost. Rodiče si uvědomují i sílu vlastního příkladu a lásky. To je velmi potěšující zjištění. Tyto významné faktory zdůrazňuje více autorů např. Matějček (2000, s. 140 - 141), Herman (2008, s. 88) či Prekopová (1993, s. 21). Výzkum však také ukázal, že jen 4 rodiče z 94 respondentů se zúčastnili nějakého vzdělávacího kursu, kde by se rodiče dověděli o nových výchovných metodách.

Převážná většina rodičů však také v dotazníku uvedla, že se cítí být spokojeni s tím, jak vychovávají své děti. To ale samozřejmě nemusí znamenat, že to platí oboustranně.

5.4 Shrnutí

Z výše uvedeného výzkumu vyplynul zájem rodičů o nové výchovné trendy, z 94 respondentů to byla téměř polovina. Dozvěděli jsme se, že nejčastějším zdrojem informací o nich jsou pro rodiče média (TV, internet, televize). S většinou alternativních výroků na téma trestů se ztotožnila i většina z dotazovaných rodičů. Jako problematický se může jevit fakt, že si větší počet rodičů myslí, že tresty nemají vliv na sebeúctu dítěte a také, že nemohou poškozovat vztahy v rodině či fungovat jako výměnný obchod či odpustky. Část rodičů používá metodu přirozených důsledků a spatřují v ní přínos ve smyslu životní zkušenosti pro dítě, zakládání návyku na zodpovědné chování, sebeuvědomění, sebereflexe. Problémem a současně překážkou pro uplatnění tohoto přístupu může být časová náročnost, trpělivost a emoce rodičů a také fakt, že to může být v některých situacích nebezpečné.

Odměny a pochvaly jsou většinou rodičů přijímány v pozitivním slova smyslu a s alternativními výroky o rizicích odměn se neztotožňují. Tím, že rodiče ve většině případů nesouhlasili s alternativními výroky na téma odměn a pochval se ukazuje, že odměny jsou ve výchově oblíbené a většina rodičů si neuvědomuje jejich rizika. Z výzkumu dále vyplývá, že většina rodičů používá ve výchově svých dětí zpětnou vazbu, ocenění verbální formou, že vyjádří, co se dítěti povedlo. Rodiče si také uvědomují že, tato alternativa odměny má vliv na podporu sebeúcty dítěte, sebevědomí dítěte, zvýšení zájmu a vnitřní motivace a také rozvíjení komunikace s dítětem a utužení vztahů. Říčan (2013, s. 49) uvádí, že výchova je především o komunikaci. Je totiž důležitý nikoliv jen obsah sdělení, ale i způsob jakým to říkáme. Komunikaci a naslouchání uváděli rodiče jako výchovnou metodu, která se jim při výchově dětí nejvíce osvědčila. Třemi největšími bariérami pro uplatňování nových alternativních přístupů naštěstí není nezáměr, ale nedostatek času a málo trpělivosti, sklouzávání do naučených stereotypů a neshoda s partnerem/kou s tím, že každý prosazuje jiný přístup.

Z výsledků výzkumu práce Bc. Marie Ležákové (2010, s. 78) na téma Rizika odměn a trestů ve výchově rovněž vyplynulo, že většina rodičů si neuvědomovala možné negativní dopady odměn. Posun ale vidíme v oblasti trestů, kde v jejím výzkumu z roku 2010 většina respondentů uvedla, že považuje tresty za nutnou a vhodnou součást výchovy. V nynějším výzkumu, ale nadpoloviční většina rodičů už uvádí, že dítě lze dobře vychovat i bez trestů.

5.5 Doporučení pro praxi

Na základě zjištění provedených v našem výzkumu navrhujeme následující opatření. Domníváme se, že je v zájmu státu a jeho rodinné politiky podporovat rodiče v jejich rodičovské roli a pomáhat jim nalézat vhodné výchovné prostředky.

Navrhujeme zvýšit informovanost rodičů o alternativních výchovných metodách prostřednictvím **státem podporovaných kursů a kampaně na internetu**. Tak by se informace mohly dostat k širší veřejnosti. Vzhledem k nedostatku času mnoha rodičů se jeví jako velmi vhodná forma vzdělávání prostřednictvím pravidelného **webináře či videokursu na internetu**. Rodiče by tak mohli z pohodlí domova, navíc oba společně, získávat rady pro výchovu svých dětí prostřednictvím nácviku problémových situací. **Upoutávky** na konání kursů by bylo ideálně vhodné **zařadit i do televize a časopisů**, tak aby se dostaly do obecného povědomí.

Důležitý je však i osobní bezprostřední kontakt a rovněž sdílení informací ve skupině, proto by bylo vhodné **podpořit vzdělávací instituce a nabídnout rodičům účast na kursech** za symbolický poplatek nebo zdarma v rámci preventivních programů na podporu rodiny.

Dále by bylo vhodné zařadit **nácvik vhodných komunikačních dovedností** zařadit už **do hodin rodinné výchovy** pro děti na základní škole. Nácvik konkrétních situací by měl probíhat formou hry a nácviku dialogů, tak aby si děti dokázaly uvědomit sílu vhodného slova v různých situacích.

ZÁVĚR

V úvodu jsme uvedli, že společnost vlivem demokratizace prochází velkou proměnou a autoritativní výchovné metody již přestávají fungovat. Každá nová generace je totiž stále více ovlivňována prostředím společnosti a médii, která prohlašují rovnocenná práva pro všechny. Mezi rodiči tak sílí tendence zajímat se o nové výchovné metody a zdokonalovat se ve svém rodičovství.

Na roli rodiče jsme každý připraveni trochu jinak. Často nevědomky přebíráme praktiky svých rodičů, a pokud cítíme, že nejsou v pořádku, hledáme informace v odborné literatuře, časopisech, na internetu, od přátel, případně na kursu zaměřeném na rodičovské vzdělávání. Většina rodičů cítí, že chce být svým dětem dobrým rádcem, partnerem i kamarádem, ale zároveň se obávají, aby svým dětem nedali volnosti příliš a ony jim tzv. „nepřerostly přes hlavu“. Zbavit se autoritářského výchovného modelu totiž neznamená automatický přechod do demokratického. Jisté je, že rodiče ve svém snažení nalézt tu optimální cestu, udělají spoustu chyb, ale to by je nemělo odradit, vždyť z vlastních chyb se nejvíce naučíme a posouvají nás dopředu.

Velká pozornost rodičů i dětí se v současnosti upíná k nejrůznějším vymoženostem ze světa informačních technologií, ale je třeba kultivovat a zlepšovat i vzájemnou komunikaci a předcházet tak vzájemnému nepochopení a napětí. Způsob jakým rodiče vychovávají své děti, jaké s nimi mají vztahy, jaké si v rodinách osvojují hodnoty, ovlivňuje nejen rodiny samotné, ale i celou společnost. Tradiční autoritářská výchova založená na odměnách a trestech neodpovídá respektujícímu přístupu a principu demokracie v naší zemi.

Z výzkumu vyplynulo, že většinou rodiče mají povědomí o alternativních výchovných přístupech, některých možných negativních vlivů trestů a zvláště odměn si však nejsou vědomi. Hodně rodičů je také nejistých a tápe. Úkolem státu z pohledu sociální pedagogiky by mělo být pomáhat rodinám nalézat vhodné výchovné prostředky pro zlepšování vzájemné komunikace, předcházení konfliktům a vedení dětí k zodpovědnosti, samostatnosti, spolupráci, sebevědomí, ale také vzájemné empatii a zvládání životních situací.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BIDDULPH, Steve. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 133 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-334-x.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [3] ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980, 380 s.
- [4] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
- [5] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- [6] DINKMEYER, Don C a Gary D MC KAY. *Step: efektivní výchova krok za krokem: [program, který vám pomůže lépe rozumět svým dětem, vychovávat je k odpovědnosti, správně komunikovat, řešit konflikty]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 143 s. Příručka pro rodiče. ISBN 80-85282-92-5.
- [7] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- [8] GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 256 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
- [9] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- [10] HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana*. Vyd. 3. Olomouc: vydavatelství apak, 2014, 233 s. ISBN 978-80-260-6070-3.
- [11] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] KOPŘIVA, Pavel et al., *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [13] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [14] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [15] LIEDLOFF, Jean. *Koncept kontinua: hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti*. 1. vyd. Praha: DharmaGaia, 2007, 174 s. Nová éra. ISBN 978-80-86685-79-3.
- [16] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-853-8.

- [17] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-x.
- [18] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015, 124 s. ISBN 978-80-262-0852-5.
- [19] MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.
- [20] PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1997, 107 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-23-4.
- [21] PREKOP, Jirina. *Pevné objetí: cesta k vnitřní svobodě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 199 s. ISBN 978-80-7367-614-8.
- [22] PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu: kniha pro rodiče*. Praha: Portál, 1993, 151 s. ISBN 80-85282-77-1.
- [23] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- [24] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [25] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [26] ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 131 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-088-x.
- [27] ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 978-80-262-0343-8.
- [28] VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 116 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [1] HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, 2010. *Koncept kontinua: pro a proti*. Psychologie.cz [online]. © 24. května 2010 [cit. 2015-12-31]. Dostupné z: <http://psychologie.cz/koncept-kontinua-pro-proti/>
- [2] EFEKTIVNÍ RODIČOVSTVÍ. *Efektivnirodičovství.cz* [online]. © 2015 [cit. 2015-12-31]. Dostupné z <http://www.efektivnirodičovství.cz/index.php>
- [3] RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN. *O kurzech R+R*. Respektovat.cz [online]. [cit. 2015-12-30]. Dostupné z <http://www.respektovat.com/prehled-kurzu-na-2013/o-kurzech-rr/>
- [4] ŠANCE DĚTEM. *Počty tělesně a psychicky týraných a zneužívaných dětí v ČR v roce 2011*. Sancedetem.cz [online]. 29. 6. 2012 [cit. 2015-12-31]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/pocty-telesne-a-psychicky-tyranych-a-zneužívanych-deti-v-cr-v-roce-2011-50.html>
- [5] THERAPISTAID. *Parenting: Using Rewards and Punishments*. Therapistaid.com [online]. © 2015-2017 [cit. 2017-04-07]. Dostupné z: <http://www.therapistaid.com/therapy-guide/parenting-rewards-punishments>
- [6] KOHN, Alfie, 2001. *Five Resons to Stop Saying „Good Job!“* Alfiekohn.org [online]. © 2001 [cit. 2017-04-07] Dostupné z: <http://www.alfiekohn.org/article/five-reasons-stop-saying-good-job/>
- [7] LEŽÁKOVÁ, Marie. *Rizika odměn a trestů ve výchově* [online]. Zlín, 2010 [cit. 2017-04-07]. Dostupné z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/14010>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Mgr. Jarmila Šťastná.
- [8] NEVÝCHOVA. *Výchova nevyčovou*. Nevychova.cz [online]. [cit. 2015-12-31]. Dostupné z: <http://www.nevychova.cz/o-nevychove/>
- [9] KRAMULOVÁ, Daniela, 2011. *Spor o terapii pevným objetím*. Portal.cz [online]. © 2015 – 2017 [cit. 2017-04-07]. Dostupné z <http://www.portal.cz/casopisy/pd/ukazky/spor-o-terapii-pevnym-objetim-/44020/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DVO Dílčí výzkumná otázka

např. například

s. strana

tzv. takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1: Pohlaví	54
Graf 2: Věk rodičů	55
Graf 3: Rodinný stav respondentů	55
Graf 4: Dosažené vzdělání	56
Graf 5: Počet dětí	56
Graf 6: Zájem o nové výchovné trendy	57
Graf 7: Zdroj informací o nových výchovných trendech	57
Graf 8: Míra souhlasu s výrokem o trestech	58
Graf 9: Přínos výchovného principu nahrazení trestu přirozeným důsledkem	61
Graf 10: Překážky a nevýhody principu přirozených důsledků	61
Graf 11: Uplatnění principu „prožití důsledků nesprávného chování namísto trestů“ ve výchově svých dětí	62
Graf 12: Přínos zpětné vazby	64
Graf 13: Bariéry v uplatňování alternativních přístupů	65
Graf 14: osvědčené výchovné postupy	66
Graf 15: Míra souhlasu s výrokem o výchově bez trestů	67

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výroky o trestech.....	59
Tabulka 2: Výroky o odměnách	63

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro rodiče

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Milí rodiče,
jmenuji se Žaneta Zlámalová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Zpracovávám bakalářskou práci, která má za cíl zjistit, jaký mají rodiče názor na alternativní výchovné přístupy k odměnám a trestům ve výchově svých dětí. Prosim Vás o pravdivé zodpovězení dotazníku, své odpovědi zakroužkujte. Ujistěuji Vás, že dotazník je anonymní. Děkuji Vám za Vaši ochotu a čas.

1. Jste

- a. žena
- b. muž

2. Kolik je Vám let?

- a. do 30 let
- b. 31 – 40
- c. 41 – 50
- d. 51 –

3. Vaši rodinu tvoří:

- a. dva dospělí a dítě (děti)
- b. jeden dospělý a dítě (děti)

4. Nejvyšší dosažené vzdělání

- a. základní
- b. vyučen/a
- c. středoškolské s maturitou
- d. vysokoškolské

5. Počet dětí

- a. 1 věk:
- b. 2 věk:
- c. 3 věk:
- d. 4 a více věk:

6. Zajímáte se o nové výchovné trendy?

- a. ano b. ne c. nevím d. jiné

7. Pokud jste odpověděl/a ano – odkud o nich čerpáte informace?

- a. z literatury b. od přátel c. z médií (TV, internet, časopisy)
- d. absolvoval/a jsem kurs. Napište, prosím, název
- e. jiné

8. S výrokem, že „Zodpovědnost, svědomí a charakter se nebudují tresty, ale postupy, které mají společný výchozí princip: prožít důsledky nějakého nesprávného chování a snažit se věci napravit.“?

- a. zcela souhlasím b. souhlasím c. nevím d. nesouhlasím e. zcela nesouhlasím

9. Vyjádřete se prosím k uvedeným výrokům (1 zcela souhlasím, 2 souhlasím, 3 nevím, 4 nesouhlasím, 5 zcela nesouhlasím)

tresty poškozují sebeúctu dítěte	1 2 3 4 5
přirozené prožití nesprávného chování je výchovnější než trest	1 2 3 4 5
rodiče nemusí trestat a přesto mohou být dobrými vychovateli	1 2 3 4 5
trestání může poškodit emoční, sociální a morální vývoj dítěte	1 2 3 4 5
rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů	1 2 3 4 5
tresty mohou fungovat jako výměnný obchod či odpustky (trestem je vina smazána)	1 2 3 4 5
tresty poškozují vztahy v rodině	1 2 3 4 5
negativní dopady trestání mohou přetrvávat až do dospělosti	1 2 3 4 5
i nedokonalá náprava je z výchovného hlediska lepší než trest	1 2 3 4 5
děti by se měly naučit dělat správné věci, protože ví, že jsou správné, nikoliv proto, že se bojí trestu	1 2 3 4 5

11. Spatřujete nějaký přínos pro v uplatňování výchovného principu, kdy se místo trestů ve výchově uplatňuje cesta prožít důsledky nějakého nesprávného chování a snažit se je napravit? Pokud ano, napište prosím, jaký.

.....

.....

12. Vidíte ve výše uvedeném principu nějaké překážky či nevýhody? Pokud ano, uveďte prosím jaké.

.....

.....

13. Uplatňujete tento princip (bod 11) ve výchově svých dětí?

a. ano b. ne c. nevím d. jiné.....

14. Vyjádřete se, prosím, k uvedeným výrokům (1 zcela souhlasím, 2 souhlasím, 3 nevím, 4 nesouhlasím, 5 zcela nesouhlasím)

Odměny nezvyšují skutečný vnitřní zájem, ale snižují ho	1 2 3 4 5
Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky	1 2 3 4 5
Za vysvědčení ani za známky by dítě nemělo dostávat žádné odměny	1 2 3 4 5
Odměny představují rizika pro morální vývoj – může se vytvořit návyk kupovat si druhé odměnami	1 2 3 4 5
Pochvaly vytvářejí závislost na vnějším hodnocení (především od autorit)	1 2 3 4 5
Jako rodiče bychom měli dítěti dávat zpětnou vazbu, povzbuzovat ho, oceňovat ho, verbálně vyjadřovat co se mu povedlo	1 2 3 4 5

15. Pokud dítěti dáváme zpětnou vazbu, ocenění, verbálně vyjádříme, co se mu povedlo, spatřujete v tom nějaký přínos pro dítě, či pro rodinu? Pokud ano, napište prosím, jaký.

.....
.....

16. Vidíte ve výše zmíněném výchovném principu (bod 15) nějaké nevýhody či překážky? Pokud ano, napište prosím, jaké.

.....
.....

17. Uplatňujete tento přístup (viz bod 15) ve výchově svých dětí?

a. ano b. někdy c. ne d. jiné

18. Jaké jsou, podle Vás, hlavní bariéry v uplatňování nových alternativních přístupů ve výchově? Zakroužkujte, prosím, max. 3 možnosti.

- a. nedostatek informací
- b. neshoda se s partnerem/kou, každý prosazuje jiný přístup
- c. na některé děti to prostě neplatí
- d. nedostatek času, málo trpělivosti
- e. sklouzávání do naučených stereotypů
- f. nezájem
- g. jiné.....

19. Souhlasíte s výrokem, že: děti by měly mít jasně dané hranice, které nejsou vymezeny principem „cukr a bič“ (odměna a trest), ale tím, že znají naše názory a postoje a vědí s čím počítat?

a. zcela souhlasím b. souhlasím c. nevím d. nesouhlasím e. zcela nesouhlasím

20. Co se Vám ve výchově nejvíce osvědčilo (postup, metoda)?

.....
.....

21. Souhlasíte s výrokem, že: „Jsem spokojen/a jak vychovávám své děti“

a. zcela souhlasím b. souhlasím c. nevím d. nesouhlasím e. zcela nesouhlasím

22. Souhlasíte s výrokem, že: „dítě lze dobře vychovat i bez trestů“?

a. zcela souhlasím b. souhlasím c. nevím d. nesouhlasím e. zcela nesouhlasím

Děkuji Vám za Váš čas!