

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Mgr. Kateřina Jochlíková

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**CÍLE VÝCHOVY A JEJICH EVALUACE
S PŘIHLÉDNUTÍM K VÝCHOVĚ RODINNÉ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Petrová, PhD.

Olomouc 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Olomouc, 15.1.2011

Kateřina Jochlíková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Jitce Petrové za odborné vedení a poskytování cenných rad a materiálních podkladů k práci.

Děkuji celé své rodině za podporu a pomoc během mého studia.

OBSAH

ÚVOD	5
1. Výchova	7
1.1 Individuální a sociální funkce výchovy	7
1.2 Vnitřní a vnější podmínky výchovy	8
1.3 Prostředí výchovy	9
1.4 Výchova a její pojem	10
1.5 Cíle výchovy	12
1.6 Funkce výchovy	15
1.7 Složky výchovy.....	16
2 Rodina	17
2.1 Základní definice a charakteristiky rodiny.....	17
2.2 Funkce rodiny.....	18
3. Výchova v rodině	22
3.1 Výchovné styly	24
3.2 Výchovné prostředky	27
3.2.1 Odměna	30
3.2.2 Trest	31
4. Výchova a volný čas	35
4.1 Pohledy na volný čas.....	35
4.2 Rodina a výchova dětí ve volném čase.....	37
4.3 Zařízení pro volný čas	39
5 Evaluace	42
5.1 Evaluace a její pojem	42
6 Vliv výchovy na všeobecné cíle výchovy	46
6.1 Cíle výzkumného projektu	46
6.2 Metody použitelné při výzkumu vlivu rodinné výchovy na cíle výchovy	47
6.3 Dotazník stylů výchovy	47
6.4 Dotazník o výchovných prostředcích	53
7 Vlastní realizace výzkumu	55
7.1 Vyjádření rodičů ke stylům výchovy vlastních dětí.....	55
7.2 Charakteristika celkového souboru respondentů	62
8. Způsob sběru a zpracování dat	64
8.1 Získané údaje z celkového souboru respondentů.....	64
8.2 Statistické zpracování výzkumných dat	64
9. Výsledky výzkumu	65
9.1 Vztah mezi výchovnými prostředky a percipovaným způsobem výchovy v rodině.....	65
9.1.1 Souvislost mezi využíváním odměn a emočním vztahem v rodině .	65

9.1.2 Souvislost mezi využíváním trestů a emočním vztahem v rodině ..	66
9.1.3 Souvislost mezi využíváním trestů a výchovným řízením v rodině.....	66
9.2 Využívání fyzických trestů v rodinách v závislosti na pohlaví.....	67
9.3 Trest a jeho charakteristiky	68
9.4 Výchovný styl	73
9.5 Ověření stanovených předpokladů a diskuse	75
ZÁVĚR.....	79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	80
SEZNAM PŘÍLOH.....	82
ANOTACE.....	86

ÚVOD

*"Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali."
Jean Jacques Rousseau*

S výchovou se setkáváme na každém kroku. Uskutečňuje se ve školách i v mimoškolních zařízeních, má své místo na pracovištích, ve společenských organizacích i v rodině. Úroveň výchovně-vzdělávacího působení učitelů a vychovatelů je však různá. Závisí na jejich lidském profilu, na jejich všeobecném i odborném vzdělání i na jejich charakterových rysech.

Nemalou úlohu ve výchově člověka hraje právě škola a rodina. Abychom dosáhly stanovených výchovných cílů, je důležité, zvolit správné výchovné prostředky. Je nesporné, že výchovné jevy nás provázejí po celý život. Jsme vychováváni druhými, sami vychováváme jiné a mnohdy se snažíme vychovávat i sebe sama.

Každý z nás pochází z určité rodiny, vyrůstá v prostředí, které významně ovlivňuje náš další život. Velice záleží na přístupu rodičů, na jejich výchovných prostředcích a postupech. Nejúčinnějším prostředkem je metoda názorného příkladu, kdy děti velice často své rodiče napodobují. Mnozí z nás si říkají, že nikdy nebudou opakovat slova, gesta nebo postoje svých rodičů, ale přiznejme si, že si častokrát uvědomíme, že své rodiče nezapřeme.

Je zřejmé, že rodina hraje v životě každého z nás důležitou roli. My všichni do nějaké rodiny patříme, vyrůstáme v ní, jsme zde vedeni k určitým postojům, hodnotám a zásadám. Ať chceme či nikoli, rodina na nás působí. Ne vždy pouze v pozitivním, ale někdy i v tom negativním smyslu. Každý z nás si jistě uvědomuje, že během našeho života nás naše rodina ovlivňuje, a otázkou pouze zůstává, do jaké míry tomu tak je. Domnívám se, že výchova jedince a vzájemné sociální interakce jsou ovlivňovány nejrůznějšími okolnostmi a z největší části je to právě rodina a její podoba, kdo jedince a jeho výchovu nejvíce ovlivňuje.

Škola a rodina patří mezi základní instituce, které mají nenahraditelný vliv na výchovu a rozvoj osobnosti jedince. Je proto nezbytně nutné, aby spolu

tyto dva subjekty spolupracovaly a aby tato spolupráce byla efektivní. Škola zajišťuje vzdělání, podporuje výchovu, ale vždy je nutná koordinace se záměry rodičů.

Škola navazuje na rodinnou výchovu a podněcuje vzájemnou spolupráci. Je však jisté, že nejdůležitější pro dítě je primární skupina, která v sobě zahrnuje nejenom rodiče, sourozence, ale také prarodiče. Škola v žádném případě nemůže nahradit nefungující rodinu, neboť citové zázemí je výsadou rodiny. Každé dítě touží po pohlazení, vlídném slovu, touží být pro někoho důležité, užitečné, cítit, že ho má někdo rád. Výchova není jenom o příkazech, o vysvětlování, ale především o lásce, pocitu důležitosti, úcty a sounáležitosti. To všechno jsou slova, která by každý z rodičů i vychovatelů měl mít v přítomnosti dětí vždy na paměti a měl by se snažit je uvádět do praxe.

Ráda bych svou prací přispěla k tomu, aby si čtenář uvědomil základní skutečnosti týkající se výchovy, neboť to je oblast, kde každý z nás může být pro děti na jedné straně velkým přínosem a obohacením, a na straně druhé může napáchat nenapravitelné škody. Nechci, aby má práce byla jakýmsi návodem či ukázkou toho, jak dané problémy řešit, ale věřím, že po jejím přečtení se čtenář alespoň zamyslí nad danou problematikou a uvědomí si důsledky negativního vlivu na naše děti.

1. VÝCHOVA

Již při prvním setkání s pedagogikou, je každému řečeno, že jejím hlavním předmětem je výchova. Výchova dětí, mládeže, ale i dospělých. V současné době zkoumá pedagogika zákonitosti vývoje člověka ve všech obdobích jeho života. Vychází při tom ze skutečnosti, že výchova a vzdělání je celoživotním procesem.

Narozené dítě je psychicky a fyzicky připraveno k postupnému obohacování a formování. Základní podmínka veškeré výchovné činnosti vyplývá z tvárnosti lidského jedince. Každý člověk je schopný do určité míry napodobovat, přizpůsobovat se, naplňovat svoji přirozenou zvědavost a touhu po poznání. Vlastní možnost lidského utváření vychází z míry vychovatelnosti, která je závislá na individualitě, rozdílném rodinném prostředí, společenských faktorech atd.

1.1 Individuální a sociální funkce výchovy

I když se mínění o moci a dosahu výchovy na rozvoj lidské osobnosti u různých filozofů a pedagogů v minulosti rozcházela, nepochybujeme o jejím významu, protože **teprve výchovou se člověk stává schopným žít podle přirozeného předpokladu, čímž se naplňuje individuální význam výchovy, který spatřujeme v úsilí o osobní rozvoj, prospěch a uplatnění člověka.**

Takové zaměření výchovy najdeme např. již ve starověkých Aténách, kde do popředí vystupuje svobodná lidská individualita.

Vedle individuálního významu výchovy můžeme zmínit také **sociální nutnost výchovy. Výchova připravuje jedince pro plnění společenských úkolů a pro jeho zapojení do společnosti a tak ovlivňuje celkový charakter společnosti.** Sociální princip ve výchově hájili např. Platon a Aristoteles, později J.H. Pestalozzi nebo T.G. Masaryk.

Také v současnosti se hovoří o významu výchovy pro jedince při převzetí společenských rolí a při jeho aktivním utváření společnosti.

Je patrné, že výchova je potřebná k zachování individuálního a společenského života, což se děje neustálým sebeobnovováním a transformací, zkušeností, které se realizují na základě vzájemných kontaktů. Výchovou se člověk připravuje na aktivní život ve společnosti, utváří si tvůrčí vztah ke světu i k sobě samému.

1.2 Vnitřní a vnější podmínky výchovy

Efektivita výchovného působení je determinována vlivy, které výchovu podmiňují, limitují nebo omezují a ovlivňují volbu výchovných cílů a prostředků. Tyto vlivy můžeme označit jako podmínky výchovy, které jsou podle B.B. Blížkovského (1969) charakterizované celkovou dosaženou úrovní života a životního prostředí a jsou dány tím, co existuje, včetně zjevných a skrytých možností. **Výchovné podmínky** třídíme na **vnitřní a vnější**.

Vnitřní podmínky vyplívají ze specificky lidského organismu, jsou to např.: dědičné faktory, zdravotní stav člověka, životní potřeby, biorytmus, úroveň poznání a intelektu, schopnosti a dovednosti, volní a charakterové vlastnosti, temperament, zájmové zaměření a hodnotové orientace. Tzn., že má-li jedinec v daném výchovném procesu dobrý zdravotní stav, odpovídají-li jednotlivé činnosti a jejich průběh jeho temperamentu a nenavazuje-li obsah výchovného působení na jeho dosavadní poznání a rozvoj intelektu a je-li v souladu s jeho specifickými potřebami, schopnostmi, dovednostmi a zájmovým zaměřením při požadovaném stupni rozvoje volních a charakterových vlastností atd., tedy může být i výchova efektivní. Stačí však už jen to, že nebude pozitivně naplněna jedna z těchto vnitřních podmínek – např. vychovávaný může mít zdravotní problémy přechodného nebo trvalého charakteru (např. bolesti zubů, chřipka, rýma, tělesné defekty atd.) nebo

nebude uspokojena některá z jeho fyziologických nebo psychických potřeb (potřeba aktivity a odpočinku, práce vlastním tempem, přij, potřeba bezpečí, porozumění, uznání, seberealizace, lásky a náklonnosti atd.) – a výchovná proces bude ztrácet na efektivitě.

Podobně mohou výchovu omezovat rovněž vnější podmínky. **Vnější podmínky** jsou tvořeny přírodním a sociálním prostředím a patří k nim: okolní příroda, kultura společnosti, společenská etika, mezilidské vztahy, úroveň společenského rozvoje atd. (makroprostředí), kultura bydlení, rodinné poměry, atd. (mikroprostředí).

1.3 Prostředí

Člověk není jen dědičností zatížená individualita, ani se na něj nelze dívat jako na pouhý produkt výchovy. **Vývoj člověka je ovlivněn** dalším významným činitelem a to **životním prostředím**, které modifikuje jak vlastní výchovné působení, tak průběh a výsledek lidského vývoje.

Vlivy, které z prostředí přicházejí s různou intenzitou a kvalitou, mohou u člověka ovlivňovat např. jeho zájmovou orientaci, specifické představy, prožívání, projevy chování a postoje atd.

Z hlediska optimálního rozvoje člověka je vhodné zajistit příznivé působení prostředí, což je žádoucí především v raném věku, kdy s e dítě učí napodobováním všeho, co kolem sebe vidí.

Je jasné, že žádný vychovatel nemůže z prostředí úplně odstranit všechny negativní vlivy a je také otázkou, zda by to bylo vhodné pro zdárný vývoj jedince. Vychovávat totiž neznamená vytvářet *skleníkovou kulturu*, ale učit lidi hodnotně žít, tzn. učit je z reality přijímat vše správné a ušlechtilé, rozpoznávat nepravosti, získávat obranné schopnosti, čelit jim, eventuálně je překonávat.

F. Tomášek (1947, s. 84) zdůrazňuje: „*Člověk nemusí všechno vidět a slyšet. Má nechat na sebe působit jen to, co je správné, mravné a ušlechtilé.*“ I když

tato slova mohou způsobovat polemiku, souhlasíme, že k tomu, aby člověk dokázal odsoudit různé nešvary (např. drogy, násilí, atd.) a nepropadl jim, by měla v mnoha případech stačit zkušenost druhých.

1.4 Výchova a její pojem

Pojem výchova jako základní pedagogická kategorie byl a je chápán různě různými autory i pedagogickými směry. Současné pojetí nám říká, že **výchova je záměrné, cílevědomé působení na člověka, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.**

a) Záměrné a cílevědomé působení

Záměrnost a cílevědomost výchovy souvisí s promyšleným vytyčením výchovného ideálu, o jehož dosažení usilujeme. Tato perspektiva dává výchovnému působení rámec a směr. Uvědomujeme si, co chceme dosáhnout, co je pro nás závažné a co nás naopak od naší představy odvádí. V případě, že naše výchovná činnost nemá cíl nebo vychováváme-li bez záměru, tehdy může mít naše působení chaotický ráz.

b) Všestranné formování

Všestranné formování člověka vychází z potřeby jeho harmonického rozvoje jak po stránce duševní – rovnocenně efektivní (citové a smyslové), kognitivní (rozumové) i volní, tak fyzické. Z hlediska obsahového – všestranností ve výchově – rozumíme rovnoměrné zastoupení složky tělesné, pracovní, estetické, etické a rozumové.

c) Adaptační a anticipační charakter

Adaptační (přizpůsobovací) **charakter** výchovy znamená orientaci výchovného procesu na potřeby současnosti proto, aby se mohl jedinec ve společnosti uplatnit. Z tohoto důvodu je důležité vytvářet takové vědomosti, dovednosti a návyky, které umožní člověku přizpůsobení a které ve svém současném životě využije.

Anticipace ve výchově je předvíáním vývoje lidského poznání a kvalit, které je nutné u člověka rozvinout, aby obstál nejen dnes, ale i v budoucnosti, ve které má být schopen přispět k rozvoji lidské společnosti a vytvořit tak podmínky pro svůj další život. Předvíání se týká stránek obsahové (vědomosti) i formální (myšlenkové procesy, schopnosti, touha a dovednost se vzdělávat).

d) Permanentní působení

Ve společnosti, která nás obklopuje, je **člověk vystavený výchovnému působení trvale, nepřetržitě, stále** – tzn. **permanentně**. Výchova má dlouhodobý charakter. R.Palouš (1990,s.107) říká, že o dohotovenosti člověka lze hovořit pouze jako o jeho připravenosti ochotně se polepšovat, napravovat, odevzdávat se dobrému - až do své smrti.

e) Atributy výchovy

Celkový charakter výchovy dokreslují **výchovné atributy**:

Přirozená a umělá výchova se vymezuje v souvislosti jejího působení s přírodou nebo prostřednictvím přírody, přičemž přirozená výchova akceptuje přirozenost a vlivy přírody.

O výchově přímé a nepřímé hovoříme podle kontaktu vychovatele s vychovávaným. S přímým výchovným působením se

setkáváme tehdy, když zdrojem informací je vychovatel. Na případné otázky vychovávaných ihned sám odpovídá. V případě nepřímé výchovy odkazuje vychovatel vychovávané na jiné prameny informací (např. odpověď na otázku najdou v literatuře.)

O pozitivní a negativní výchově uvažujeme nejen z hlediska jejího charakteru a dopadu (výchova může působit pozitivně i negativně, záleží na hodnotách, o které se opírá), ale rovněž podle role a aktivity vychovatele v e výchovném procesu. Při klasickém vedení vychovatelem, který určuje cíle, obsah a prostředky výchovy, hovoříme o pozitivní výchově, ale když vychovatel při výchově odstraňuje vychovávanému pouze překážky, které by působily při jeho samostatném rozvoji rušivě, jedná se o negativní výchovu.

Další atributy výchovy se mohou pohybovat v rovině materiální a formální, obecné a odborné, celkové a částečné, individuální a kolektivní, atd.

I když výchova má svá specifika, považujeme ji za celistvý a jedinečný proces, jehož smyslem je celoživotní rozvoj každého člověka, který chápe svět a snaží se ho učinit lepším.

1.5 Cíle výchovy

Cílem výchovy se rozumí společenský ideál, představa toho, čeho se má ve výchovné činnosti za pomoci výchovných činitelů dosáhnout. Ve výchovném cíli se formulují požadavky na člověka, jaký má být, pro jaký osobní rozvoj a jaké společenské potřeby je ho nutno připravit. Výchovné cíle dávají činnosti vychovatele i vychovávaného jasný směr, perspektivu a tvůrčí aktivitu. Z výchovných cílů vyplývá i obsah, prostředky, principy, metody a formy výchovy. Výchovného cíle se dosahuje soustavou výchovných prostředků za jistých vnějších a vnitřních podmínek. Formulování výchovných cílů je dlouhodobým a složitým procesem, na kterém se podílí mnoho společenských činitelů. Cíl výchovy musíme neustále srovnávat s realitou

společnosti a v konkrétnosti ho stále upravovat. Protože výchova je zaměřena nejen na řešení úkolů současných, ale i budoucích, formulace cílů musí vycházet nejen z rozboru aktuálních podmínek společnosti, ale i z rozboru podmínek budoucích. Rozvoj vědy a techniky neustále zvyšuje nároky a požadavky na člověka a vynucuje si formulace stále nových náročných výchovných cílů.

V dnešní době existuje řada koncepcí výchovy, které se buď vůbec nezabývají problematikou cíle výchovy, nebo ji úplně zavrhnou. Na místo cílů zdůrazňují vědomé vytváření předpokladů pro rozvoj vnitřních dispozic osobnosti, která pak může dosahovat svého kvalitnějšího rozvoje. Skupina pedagogických směrů uznávajících nutnost stanovení cílů výchovy obsahuje komplex nejrůznějších směrů a názorů. Odlišují se především v tom, z jakých základních filozofických hledisek k nim přistupují. Jde v podstatě o dva základní přístupy.

- 1) Indeterministický, který odmítá společenskou podmíněnost výchovných cílů. Původ výchovných cílů je podle tohoto hlediska připisován buď nadpřirozeným silám, nebo neměnní se objektivní realitě, nezávislé na vývoji společnosti.
- 2) Deterministický, který vychází ze společenské podmíněnosti výchovných cílů. (Kačáni, 1974, s. 75-76). Vedle těchto hledisek jsou však možné další alternativy. Výchovné cíle jako součást záměrného působení na jednotlivce musejí být v souladu s dvěma základními stránkami výchovného procesu:
 - a) stránkou objektivní, která odráží stav daných společenskoekonomických vztahů i vývoj společnosti,
 - b) stránkou subjektivní, která představuje psychickou úroveň vychovávaných.

S problematikou výchovného cíle se lidská společnost vyrovnávala už od svého počátku a odrazy snah o formování výchovného cíle nacházíme jak

ve všech významných pedagogických teoriích 19. a 20. století, tak i u jednotlivých pedagogů.

Podle J.Deweye existují následující znaky dobrých cílů:

- 1) Vytčený cíl musí vycházet z přítomného stavu věcí, musí být založen na vnitřních činnostech a potřebách toho, kdo má být vychován.
- 2) Cíl musí být schopný změny, podle potřeby musí čelit okolnostem.
- 3) Cíl nemusí být odloučený od prostředků, kterými se má dosáhnout. Každý prostředek je dočasný cíl, pokud jsme ho nedosáhli. Každý cíl se stává prostředkem k dalšímu vykonávání činnosti, jakmile byl dosažen. Při stanovení cílů výchovy musíme mít vždy na paměti, že i když cíle přesahují existující podmínky, jsou jimi zároveň determinovány. Mohou být splnitelné jen v rámci reálných možností. Znamená to tedy, že cíle musí obsahovat i prostředky a podmínky k jejich dosahování. Pokud pojem podmínky výchovy obsahuje to, co již reálně existuje, pak podle B.Blížkovského (1992,s.118) pojem cíle výchovy vyjadřuje objevené a vědomě zvolené pedagogické možnosti. Cíle jsou pak výrazem vychovatelnosti člověka, určují to, čeho má výchova dosáhnout.

Cíle vždy projektují výchovně vzdělávací výsledky, předpokládaný vývoj vychovávajících i vychovávaných, kvality jejich osobností, jejich činností, sociálních vztahů. Měly by být přijatelné a přitažlivé tak, aby byly vnitřně přijímány, obohacovány a sloužily k optimálnímu seberozvíjení osobností. Cíle, které nelze uskutečnit, nemají žádnou hodnotu.

1.6 Funkce cílů výchovy

Cíle výchovy mají mnohostranné funkce. B. Blížkovský (1992, s. 121-122) uvádí funkce:

a) Orientační a anticipační

Dobře vymezené cíle výchovy poskytují vychovávajícím i vychovávaným správnou pedagogickou orientaci, pedagogický směr (cestu). Jsou anticipací základních pedagogických možností i projektem výchovně vzdělávacích prostředků.

b) Motivační a stimulační

Společensky i osobně významné cíle mají pro všechny osobnosti podílející se na výchově význam motivační a stimulační. Dosahování postupných cílů, s nimiž se lidé ztotožnili, a tím spojené úspěšné překonávání přiměřených překážek, odpovídá lidské mentalitě.

c) Realizační

Správně zvolené cíle pomáhají proměňovat pedagogické představy ve skutečnost. Čím přesnější je projekt výchovně vzdělávacích výsledků, tím snazší, kvalitnější a efektivnější může být úsilí o jeho realizaci, tím účinnější je i zjišťování dosahovaných výsledků.

d) Regulační

Je nutné srovnat požadovanou hodnotu (žádoucí výsledek, cíl) s hodnotou aktuální (skutečně dosažený výsledek) a podle toho usměrnit další rozhodování a jednání. Stálá konfrontace výchovných, průběžných a cílových údajů umožňuje průběžné úpravy i komplexní účinné řízení celého pedagogického procesu. Jasně a jednoznačně cíle výchovy a sebevýchovy jsou předpokladem pedagogické kontroly (sebekontroly), objektivnější diagnostiky výchovně vzdělávacích výsledků.

1.7 Složky výchovy

Cíl výchovy, jak jsme již uvedli, je považován za zásadní kategorii, která úzce souvisí s výchovným obsahem, v němž se konkretizuje, a s činiteli výchovy, kterých se prakticky využívá k jeho dosažení. Výchovné cíle jsou ve své původní podstatě velmi obecné, i když od antické společnosti se filozofové snažili o jejich konkretizaci a vymezení hlavních výchovných zřetelů podle součástí lidské osobnosti. Pomůckou se jim přitom stali tzv. složky (též dříve nazývané stránky nebo součásti) výchovy.

Složky výchovy svým obsahem řeší specifické dílčí úkoly výchovy a orientují se na intelektuální, etickou, estetickou, pracovní a tělesnou stránku rozvoje člověka. Ve složkách se tedy odráží konkrétní požadavky na rozvoj člověka, a to z hlediska biologického, psychologického a sociálního. Složky se vzájemně doplňují, ovlivňují, vytvářejí výchovnou realitu. Do nutnosti vzájemné souvislosti složek a nedělitelnosti výchovy se promítá pohled na lidskou existenci jako na nedělitelné individuum.

Ve vymezení složek výchovy nebylo prozatím v odborné pedagogické literatuře dosaženo potřebné shody. Doposud neexistující jednotná kritéria členění obsahu cíle výchovy. Současná členění jsou většinou odrazem dvou přístupů. Jeden vychází z požadavků společnosti, druhý se opírá o respektování stránek osobnosti.

V současné době se ke složkám výchovy vyjadřuje mnoho autorů. Tak např. V.Krejčí (1991,s.182-185) ve svém zamyšlení nad složkami výchovy jako další oblast výchovného působení uvádí výchovu sociální a humanitární a rodinnou, J.Jůva (1991) zase výchovu právní a ekologickou. Již z výše uvedeného plyne, že klasifikace výchovných složek vyjadřuje různá kritéria. Důležitými hledisky jsou např. struktura osobnosti, struktura společnosti, mnohostranné vztahy subjektu a objektu, člověka a světa.

Ovšem dnes už se na složky výchovy neklade takový důraz.

2. RODINA

V literatuře najdeme různá vymezení pojmu rodina. Mohou se lišit v závislosti na tom, zda se jedná např. o malou rodinu – otec, matka, děti nebo velkou, složenou z několika generací.

Rodina je považována za primární socializační skupinu, která hraje v životě každého jedince významnou a nezanedbatelnou roli. Tato práce se zabývá nejen výchovou samotnou, ale i rodinou, rodičovskými výchovnými styly a výchovnými prostředky, které se v tomto prostředí využívají. Věnujeme tedy tomuto tématu další kapitolu. Nastíníme v ní definice rodiny z pohledu různých autorů, její základní charakteristiky jako např. hlavní funkce apod.

2.1 Základní definice a charakteristiky rodiny

Rodina je „společenská instituce založená na rodičovských tendencích“. Existují různé formy rodiny, které se odvíjejí zejména od kultury. Patří mezi ně monogamní, polygamní, polyadrická a jiné typy. „*V naší společnosti je hlavní funkcí rodiny zajistit bezpečí jejích členů a výchovu dětí. Rodina je pro rozvoj dítěte nutná, ale vlastnosti dítěte závisejí na její hodnotě.*“ (Sillamy, 2001, s. 182). Čáp (1993) charakterizuje rodinu jako otevřenou skupinu patřící do mikroprostředí, která zásadním způsobem ovlivňuje a formuje vývoj dítěte. Taktéž na rodinu jako mikroprostředí působí nejrůznější vlivy, např. politické, ekonomické a kulturní. Tyto vlivy z vnějšího prostředí jsou rodiči filtrovány a jako takové jsou předkládány dítěti v raném dětství a mladším školním věku. Střelec (1998) chápe rodinu jako malou skupinu lidí, jejímž počátkem je manželství. Podle počtu generací žijících spolu ji můžeme rozlišit na rodinu základní skládající se z rodičů a jejich dětí a na rodinu rozšířenou, do které se řadí i širší rodina jako je např. babička, strýček, sestřenice apod. Badgy (1983, in Višňovský, Kačáni, 2001) uvádí, že rodina je zprostředkující skupina mezi jednotlivcem a společností. Můžeme ji tedy vnímat jako primární zprostředkující sociální jednotku či důležitého výchovného a socializačního

činitele. Matějček (1992) definuje rodinu jako systém tvořený prvky, jimiž jsou jednotliví lidé. Ti však nejsou izolováni, ale ve vzájemných interakcích a vztazích. Rodinu nelze chápat jako ničím neovlivňovanou osamocenou jednotku. Je součástí širšího společenského systému, k němuž náleží příbuzenstvo, kamarádi, sousedé a ostatní lidé, kteří jsou s rodinou v kontaktu. Možný (1990, in Sobotková, 2001, s. 22) uvádí, že „rodina je dnes vnímána současně v řádu světa ji obklopujícího jako instituce racionální, pragmatická, funkčně vertikálně hierarchizovaná a kulturně omezující a současně jako zvláštní soukromý svět autenticity, spontaneity, přirozené rovnosti a emocionalit“.

Kantor a Lehr (1975, in Sobotková, 2001) se zabývali základními charakteristikami rodinného systému a dospěli k následujícím tvrzením. **Rodinný systém je organizačně složitý.** Rodina je tvořena vzájemně propojenými vztahy, její složky nejsou neměnné, fixní, ani chaotické. Vztahy mezi členy rodiny jsou cirkulární, vzájemně se ovlivňují. **Rodinný systém je otevřený.** To znamená, že je schopný změny, reprodukce nebo kontinuity. **Rodinný systém je adaptabilní.** Má schopnost vyvíjet se a měnit, což je podmíněno podněty z vnitřního i vnějšího prostředí. **Rodinný systém je systém průběžné informační výměny.** Základním principem, na kterém funguje, je transmise informací.

2.2 Funkce rodiny

Funkce rodiny spočívají v naplnění určitých úkolů, které vycházejí jak zevnitř rodiny (především vztahy mezi rodiči a dětmi), ale i ze vztahu k okolní společnosti, jejíž je rodina nedílnou součástí. Pro ženu a muže je rodina nejen sexuálním společenstvím, ale také společenstvím duchovním a pracovním.

Ve vztahu k dítěti plní rodina několik základních funkcí, mezi něž řadí Višňovský a Kačáni (2001) funkci biologickou, ekonomickou, rekreační, socializační, psychohygienickou, ochrannou, emocionální a výchovnou. Jiné dělení funkcí rodiny nabízí tvrzení Střelce (1998), podle něhož se funkce

rodiny vztahují jak k jejím členům, tak i ke společnosti. Patří mezi ně funkce ekonomicko-zabezpečovací, biologicko-reprodukční, výchovná, ale také odpočinek a obnova tělesných i psychických sil. Všechny tyto funkce se navzájem doplňují, prolínají a utvářejí celek. V každodenním běžném životě jsou velmi důležité.

Rodina je však důležitá i pro dospělého člověka, je pro něho nepostradatelnou institucí. K důležitým hodnotám lidského života patří mít stálého partnera a mít děti. Děti jsou pro něho zdrojem hodnot, pocitu odpovědnosti, smyslu existence a duševní pohody. Kvalitní rodina dává všem jejích členům pocit bezpečného zázemí, bez ohledu na stanovování nějakých podmínek.

Na druhé straně je však nutné zdůraznit, že rodina je také zdrojem stresu. Děti jsou „vydány napospas“ rodičům, kteří musí být dětem k dispozici neustále, bez ohledu na to, jestli jsou unaveni nebo odpočatí, nemocní či zdraví.

Nejdříve budeme stručně charakterizovat jednotlivé funkce rodiny podle Střelce a poté se zaměříme na výchovnou funkci, která je pro naši práci nejdůležitější.

Hlavní náplní **ekonomicko-zabezpečovací funkce** je materiální zabezpečení členů rodiny. Její podstata spočívá v zařazení rodinných příslušníků do pracovního procesu, aby byli schopni se o sebe a svou rodinu postarat, finančně ji zajistit, být soběstační. Tato funkce se týká nejen existence rodiny, ale souvisí také s ekonomikou celé společnosti (Střelec, 1998). Rodiče nesou odpovědnost za materiální zajištění svých dětí. V případě, že toho nejsou z jakýchkoli důvodů schopni, pomáhá stát, v podobě různých příspěvků.

Biologicko-reprodukční funkce zabezpečuje růst populace a je úzce spojena se sexuálním a rodičovským instinktem. Jedná se o plození dětí, tedy o pokračování rodinné linie. Dříve se často u potomků předpokládalo, že budou pokračovat také v profesní sféře svých rodičů (Střelec, 1998). Na tuto funkci působí společenské podmínky. Je-li sociální politika státu nepříznivá, může mít vliv na pokles porodnosti (Višňovský, Kačáni, 2001).

Mezi základní funkce patří i **odpočinek a regenerace duševních a tělesných sil**. Tato funkce se neustále mění a vyvíjí, její význam však v posledních letech nabývá na důležitosti. Může souviset s hodnotovou orientací, volnočasovými aktivitami, novou technikou apod. (Střelec, 1998). V dnešní době je preferován zejména zdravý životní styl charakteristický častou tělesnou aktivitou, zdravou stravou a pravidelným pitným režimem, dostatkem relaxace a čerpání nové energie.

Protože je naše práce zaměřena na výchovu, budeme se podrobněji zabývat **funkcí výchovnou**, kterou zmiňují oba autoři. Podle Střelce (1998) má hlavní odpovědnost za výchovu dítěte jeho rodina. Tato odpovědnost je ustanovena i po právní stránce a vychází z naší historie a tradic. Višňovský a Kačáni (2001) tvrdí, že výchovná funkce je nezastupitelná, nenahraditelná a rozhodující a ovlivňuje kvalitu osobnosti vychovávaného jedince. Bánhegyi (in Střelec, 1998, s. 160) uvádí, že podstata výchovné funkce současné rodiny spočívá především v *„celkové stimulaci psychického terénu a v utváření vhodných osobnostních – zejména charakterových a emocionálních předpokladů – na základě kterých se kromě jiného rozvíjí i vzdělávací proces a profesionální příprava. Na tom, jak rodina plní tuto úlohu, závisí především, jestli je dítě optimálně připraveno navazovat společenské kontakty, přizpůsobovat se požadavkům a situacím, před které ho staví škola, vrstevníci a profesionální život“*. Od určitého věku děti rodina nemůže zabezpečit komplexní a multikulturní rozvoj dítěte vlastními silami a je odkázána na spolupráci s jinými a specializovanými institucemi, především se školou (Střelec, 1998).

Rodina poskytuje dítěti modely sloužící k nápodobě a identifikaci. Základním modelem je sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. K úkolům rodiny patří začlenění jedince do určitého způsobu života a předávání sociálních požadavků a norem dítěti. Odměny a tresty jsou pak prostředkem k podporování přijetí požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tento proces slouží k výchově dítěte a jeho socializaci v rodině (Čáp, 1993). Výchovné působení v rodině má dlouhodobý

charakter, ovlivňuje pozitivně nebo negativně vývoj dítěte a promítá se do jeho dospělého života (Střelec, 1998).

Výsadní postavení rodiny v rámci výchovného působení na dítě se podle Střelce (1998, s. 159) vyznačuje následujícími charakteristikami: „rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli a všichni ostatní vychovatelé mohou pouze doplňovat to, čeho ve výchově dosáhli rodiče. Čas, který věnují rodiče výchově svých dětí, není hodnota, která bude kladně působit sama o sobě, působení této hodnoty závisí od mnohých činitelů kulturní, morální a pedagogické povahy. Rodiče nejsou odpovědni jen za výchovu svých dětí v rodinném prostředí, ale za jejich výchovu vůbec. Nejdůležitějším předpokladem úspěšné rodinné výchovy je dobrý společný životní způsob rodičů a dětí. Dobrou výchovu ve volném čase tvoří v podstatě organizace hodnotných příležitostí pro kontakty, zážitky a činnosti dětí a za tuto organizaci nese v první řadě odpovědnost rodina. Nepřímá výchova je v případě rodiny a dalších institucí, zejména institucí pro výchovu ve volném čase, zpravidla důležitější než výchova přímá, nepřímo vychovávat znamená vytvořit dětem příznivé podmínky, tj. takové, ve kterých získané zkušenosti umožní utváření vlastností mravného, pilného a schopného člověka“.

V této části jsme se zaměřili především na výchovnou funkci rodiny v životě dítěte. Je zřejmé, že její postavení je velmi důležité a nezastupitelné. Zásadním způsobem determinuje vývoj jedince a určuje tak jeho budoucí život.

„Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model – model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty – různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory.“¹

¹ Čáp, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vydání. Praha : UK – Karolinum, 1993, s. 415.

3. VÝCHOVA V RODINĚ

Rodina má ve výchovném procesu významnou a nezastupitelnou roli. V této kapitole se budeme zabývat charakteristikou výchovy, zejména v rodině. Opět nastíníme toto téma z více stran, protože každý autor zabývající se touto oblastí má svůj pohled na věc.

Výchova je součástí socializačního procesu jedince, který se projevuje záměrností a cíleností, avšak ne vždy uvědomovanou a jasně deklarovanou (Rabušicová, 1999). Podle Čápa (1996, s. 13) je výchova „záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod“.

Výchova v rodině je obousměrné působení rodičů a dětí. Tím je myšleno naplňování jistých výchovných představ a cílů rodičů, které jsou přenášeny vědomě i bezděčně (Pavlíková, Lacinová, Širůček, in Smékal, Macek, 2002).

Pojmy využívané pro oblast výchovy v rodině jsou různé. Liší se zejména podle geografického umístění. U nás je používán pojem způsob výchovy, v Německu upřednostňují výchovný styl a Američané hovoří o rodičovském chování (Čáp, 1996). Možností je tedy hned několik. Podle Čápa (1996) je způsob výchovy termín širší, který v sobě zahrnuje např. výchovné působení či postoj.

Nabízíme tedy definice některých zmíněných pojmů pro jejich lepší pochopení a větší přehlednost.

Výchovný styl je souhrnem spontánních a záměrných způsobů chování vychovávajícího k vychovávanému (Průcha a kol., 2003). Čáp (1996) považuje způsob výchovy za celkovou interakci a komunikaci dospělé osoby s dítětem. Vyznačuje se volbou a způsobem využití výchovných prostředků, metod a postupů, tomu odpovídajícím chováním a prožíváním dítěte a následným ovlivněním chování a prožívání vychovatele. Matějček (1992, s. 60) se zabývá výchovnými postoji rodičů k dítěti, o kterých tvrdí, že „se tvoří ve složitém vývojovém procesu, souvisejícím s celým vývojem osobnosti vychovatele. V jejich utváření spolupůsobí vlastní zkušenosti z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní citový a psychosociální vývoj,

inteligence a vzdělání, osobní systém hodnot a ideálů, ale i všechny konflikty, napětí, úzkosti, jimiž ve svém vztahu k dítěti vychovatel prochází“.

Příznivý způsob výchovy v rodině má pozitivní vliv na kompenzaci nepříznivých podmínek jako je nízká sociokulturní úroveň rodiny, biosociální handicapy dítěte nebo rodinné problémy nevhodného charakteru. Naopak nepříznivý způsob výchovy negativně ovlivňuje podmínky příznivé, mezi které patří vysoká sociokulturní úroveň rodiny, dobré biosociální podmínky jedince či bezproblémové rodinné prostředí (Čáp, 1996).

Rodinná výchova jako specifický druh výchovy má několik charakteristických rysů, které Matějček (1992) vnímá jako principy. Řadí mezi ně:

- vzájemné uspokojování psychických potřeb dětí a jejich rodičů
- hloubka a trvalost citových vztahů
- společná budoucnost
- společenství času, prostoru a prožitků
- výchovná interakce
- soužití a sdílení

Čáp a Mareš (2001) se zabývali základními determinantami způsobu výchovy, mezi které podle nich patří:

- vlastnosti a osobní zkušenosti vychovávajícího
- vlastnosti a osobní zkušenosti vychovávaného
- vzájemné vztahy a interakce rodiče s dítětem
- okolní prostředí

3.1 Výchovné styly

V části věnované výchovným stylům se podrobněji věnujeme dvěma klasifikacím, o kterých pokládáme za vhodné se zmínit. Jednou z nich je Lewinův model, který pojednává o třech základních výchovných stylech a patří ke klasickým typům třízení. Další klasifikace se zabývá nevhodnými styly výchovy, jejichž popis a rozdělení může doplnit či obohatit pohled o negativní formy výchovy.

Mezi nejznámější dělení výchovných stylů patří Lewinova klasifikace, která zahrnuje záměrné i spontánní formy rodičovského chování. Ty působí na dítě a ovlivňují tak jeho vývoj. Patří sem autoritativní, liberální a demokratický způsob výchovy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Autoritativní neboli autokratický, dominantní **výchovný styl** se vyznačuje bezpodmínečnou poslušností požadovanou po dítěti, které by se mělo za každých okolností podřítit rodičovské autoritě, uposlechnout všechny příkazy a zákazy a nediskutovat o nich (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tento způsob výchovy zastávají rodiče, kteří často rozkazují, trestají či hrozí. V jejich chování se projevuje malé množství porozumění a respektu vůči přáním a potřebám dítěte. Vychovávanému neposkytují prostor k samostatnosti a vlastní iniciativě (Čáp, 1993). Přednější jsou jejich potřeby, cíle nebo názory, na ostatní neberou velké ohledy (Čáp, 1996).

Slabé vedení, jinak nazývané jako **liberální výchovný styl**, je další variantou způsobu výchovy podle Lewina. Jeho základní charakteristikou je ponechání dítěti co největší volnosti, neomezování jeho aktivit a spontánního projevení (Langmeier, Krejčířová, 2006). Výchovné řízení je charakteristické minimálním či snad žádným množstvím požadavků, které i když jsou kladeny, nejsou vychovatelem kontrolovány a nevyžaduje se jejich plnění (Čáp, 1993).

Demokratický výchovný styl neboli integrační způsob výchovy je poslední formou, o níž se zmiňujeme. Charakteristickým znakem je respektování druhých osob i jejich individuálních zvláštností. Tento typ

výchovy je pružný (Čáp, 1996), vyznačuje se používáním menšího množství příkazů a podporou iniciativy dítěte. Vychovatel působí na jedince zejména svým příkladem, méně už zákazy a tresty. Je tedy zřejmé, že výchovné prostředky jako napomenutí, tresty a příkazy se nevyskytují tak často jako u autoritativního výchovného stylu. Prostor je vyčleněn i pro diskusi o možných aktivitách a cílech (Čáp, 1993). Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) chápe vychovatel dítě jako samostatnou lidskou bytost, která má nárok na to, aby byla respektována a mohla se svobodně rozhodnout o věcech týkajících se její osoby. Nutné je však přihlídnutí k věku a případným důsledkům chování. Důležité je i vedení dítěte k samostatnosti a zodpovědnosti vůči svému okolí. Mezi využívané výchovné prostředky patří především vysvětlení, přednost má společný rozhovor a trest je chápán jako poslední varianta. Podle demokratického typu výchovy zastávají rodiče spíše roli spolupracujících partnerů nebo starších a zkušenějších přátel, kteří ponechávají dítěti přiměřenou svobodu a současně stanovují nezbytné hranice, které je třeba dodržovat.

Ze všech tří zmíněných stylů výchovy má na vývoj jedince nejpříznivější vliv výchova demokratická. Vyznačuje se u dítěte lepšími pracovními výsledky, chováním, kázní, podporuje práci v kolektivu a schopnost spolupracovat s ostatními, rozvíjí iniciativu a samostatnost (Čáp, 1993). Působení autokratické výchovy tyto schopnosti nepodporuje (Čáp, 1996). Na pozadí demokratické formy výchovy se utváří pozitivní emoční vztah mezi vychovávaným a vychovávajícím, ale i mezi dětmi navzájem. To vše přispívá k menší opozici vůči vychovateli a kladnému rozvíjení skupinových vztahů (Čáp, 1993). Naproti tomu má autokratický způsob výchovy nepříznivý vliv na utváření vztahu a komunikaci mezi dítětem a rodičem. Nepřiměřené požadavky vychovatele mohou vyvolat odpor dítěte a někdy i jeho agresivitu. Negativně to ovlivňuje emoční klima, dochází k napětí až frustraci jedince. Liberální výchovný styl má také mnoho nepříznivých účinků. Patří mezi ně nízké nároky na dítě a nedostatečná kontrola, což vede u dítěte k pocitu, že o ně není zájem. To může mít nepříznivý vliv na jeho sebehodnocení, svědomitost a vytrvalost (Čáp, 1996).

Langmeier a Krejčířová (2006) se věnovali způsobům výchovy, které bychom mohli nazvat jako nevhodné. Zabýval se jimi i Matějček (1992). My tyto jednotlivé výchovné styly vyjmenujeme a popíšeme.

Výchova rozmazlující je charakteristická tím, že rodiče své dítě bezmezně milují, plní mu každé přání a přitom na něj nekladou žádné nároky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Matějčka (1992) rodiče na dítěti citově lpí, zbožňují ho a snaží se mu odstranit z cesty všechny překážky. Tím ale ztrácí dítě pocit jistoty a sebedůvěry. Dalším negativním vlivem je oslabení rodičovské autority.

Další nevhodnou formou je **výchova nedůsledná**. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 270) uvádějí, že: „rodič kolísá mezi krajní přísností a krajní povolností (někdy jako by kompenzoval své pocity viny za dřívější nadměrnou přísnost). Nedůslednost může ovšem vyplývat i z odlišného přístupu obou rodičů (matka zatajuje před přísným otcem všechny přestupky dítěte apod.)“.

Zanedbávající výchova, které se říká také týrající, deprivující nebo zneužívající dítě, je taková, která ohrožuje vývoj dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Matějčka (1992) může mít zanedbávání různý rozsah a různou formu, např. zanedbávání celkové či výběrové. Nejčastěji se objevuje v rodinách s nízkou sociokulturní a ekonomickou úrovní, u přistěhovalců nebo negramotných osob. Děti vyrůstající v takovém prostředí jsou odkázány samy na sebe, zvyklé na spoustu volného času, práci a povinnosti pokládají za nutné zlo. Vědomí povinnosti se u nich nevytváří.

V případě, že mají rodiče na dítě až přehnané nároky a požadavky vzhledem k jeho věku a schopnostem, jedná se o **výchovu perfekcionistickou** (Langmeier, Krejčířová, 2006). Matějček (1992) ji nazývá jako výchovu s přepjatou snahou o dokonalost dítěte. Často souvisí s touhou, aby dítě dosáhlo toho, po čem sami rodiče touží či toužili ve svém dětství. Výsledkem bývá přílišná stimulace dítěte, která vede k jeho přetěžování a následně i obranným mechanismům.

Výchovu nadměrně ochraňující nazývají Langmeier a Krejčířová (2006, s. 270) též jako nadměrně starostlivou a hyperprotektivní. Charakterizují ji následovně: „*ve snaze chránit dítě před každým rizikem brání rodiče dítěti*

v postupném získávání dovedností, které jsou nezbytné právě pro účelné zvládnání nevyhnutelných rizikových situací“. Rodiče tedy svého potomka příliš ochraňují a brání mu v činnostech, které se jim jeví jako nebezpečné. Dochází k omezování aktivit dítěte i jeho iniciativy, což může vést až k frustraci (Matějček, 1992).

Posledním zmíněným typem je **výchova zavrhuje**. Rodiče dávají dítěti najevo nesouhlas a odmítání, a to přímou nebo nepřímou formou. Své jednání zdůvodňují nezbytností kázně a poslušnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Často dochází k vědomému, ale i neuvědomělému trestání, utlačování a omezování dítěte, které se brání vzdorem, protestem nebo rezignací a pasivitou. Zavrhuje postoj k dítěti může mít několik příčin. Potomek např. nesplňuje očekávání rodičů, svou existencí připomíná nějaký nezdár, zklamání apod. (Matějček, 1992).

Mezi další výchovné prostředky můžeme zařadit odměny a tresty, které mohou děti správně namotivovat, nasměrovat, ale i odradit a zklamat.

Ačkoliv se tato kapitola zabývala jen malou škálou všech možných klasifikací výchovných stylů, snažila se o jejich podrobný rozbor a deskripci výchovné situace v rodině.

3.2 Výchovné prostředky

Výchovné prostředky používané ve všech rodinách, školách a výchovných institucích dělíme na odměny a tresty. Tyto prostředky mají ve výchově jedince velmi důležité postavení, a proto je na místě věnovat jim značnou pozornost. Nejdříve nabízíme definice zabývající se vymezením tohoto pojmu. Dále se věnujeme účinnosti jednotlivých typů výchovných prostředků a jejich aplikaci. Část této kapitoly se zabývá klasifikací výchovných prostředků.

Matějček (1994) hovoří o výchovných prostředcích jako o podnětech z prostředí, kterými vychovatel záměrně ovlivňuje vychovávaného podle svých

vlastních představ. Tyto představy se většinou týkají změn v chování dítěte, které by se měly uskutečnit a v nějaké přijatelné formě se ustálit. Čáp (1993) chápe odměny a tresty jako nejběžnější výchovné prostředky, které slouží k regulaci chování a jednání.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že používání odměn má daleko příznivější účinky na výchovu než uplatňování trestů. Podle Čápa (1993) je nadměrné užívání trestů, zejména ponižujících, spojeno s narušením mezilidských vztahů, což platí i o rodině a rodinných vztazích. Aplikace nadměrného množství trestů je tedy ve výchově škodlivá, často neúčinná a může vést k protichůdným následkům, než které trestající zamýšlel. Také Hartl a Hartlová (2000) dávají přednost odměně před trestem a považují ji za vhodnější a účinnější prostředek výchovy. Její udělení by však mělo následovat bezprostředně po dobrém výkonu či ocenění hodné situaci.

Psychologické výzkumy, které se problematikou výchovných prostředků zabývaly, nemají jednoznačné výsledky. Je to zejména proto, že se v jednotlivých výzkumech používaly různé formy odměn a trestů a jejich závěry tedy nelze srovnat. Většina výzkumníků se shoduje v tom, že *„výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů“* (Čáp, 1993, s. 315).

Výchova je realizována prostřednictvím odměn i trestů. Podle Čápa (1993) je důležité propojení různých výchovných prostředků a zároveň i slovního a mimoslovního působení. Je tedy zřejmé, že vychovatelovo chování, verbální projev i řeč těla by měly být v souladu a dát dítěti jasně a srozumitelně najevo postoj rodiče k dané situaci. Pokud se tedy dítě něčím proviní a rodič mu to vytýká, neměl by se například přitom zároveň smát, protože mu situace přijde komická. Takové jednání dítě nechápe a nemá tedy patřičnou odezvu.

Výchovné prostředky patří mezi pedagogické konstrukty, které jsou stejně jako spousta jiných rozděleny podle různých kritérií do několika skupin. Jejich tříděním se zabývali např. Čáp, Mareš nebo Matějček. Základní dělení je přitom téměř u všech stejné, a to na odměny a tresty. Následující řádky se věnují podrobnější klasifikaci výchovných prostředků již zmiňovaných autorů.

Čáp a Mareš (2001) ve své publikaci Psychologie pro učitele rozdělují výchovné prostředky následovně:

1. Odměny

- a) hmotné odměny – např. peníze, věcný dar;
- b) odměny vyjadřující kladný emoční vztah a kladné hodnocení – např. úsměv, pochvala;
- c) odměny umožňující oblíbenou činnost či zážitek – např. společný výlet, návštěva kina, ZOO apod.

2. Tresty

- a) fyzické tresty – např. pohlavek, výprask;
- b) tresty psychického charakteru, projevy negativních emocí a záporného emočního vztahu, jako je např. křik, vyhrožování, ignorování dítěte apod.;
- c) tresty zakazující oblíbenou aktivitu či prikazující neoblíbenou činnost – např. zákaz sledování televize či hraní počítačových her, pomáhání s domácími pracemi.

Je nutné podotknout, že jednotlivé formy trestů nebo odměn se většinou kombinují a navzájem doplňují (Čáp, Mareš, 2001). Dítě, které dostane za dobrý výkon ve škole čokoládu, je zároveň za svůj výkon i pochváleno. V opačném případě, tedy když se něčím proviní, může na něj rodič křičet a zároveň mu zakázat jít ven za kamarády apod. Většinou se tedy nejedná o užití pouze jedné formy trestu či odměny.

Matějček (1994) rozděluje výchovné prostředky do tří skupin podle toho, na co rodič při využívání daného trestu či odměny působí. První, nejnižší skupina neboli vrstva je nazývána jako fyziologická či tělesná. Je tvořena výchovnými prostředky, které dítě pocítuje jako tělesnou příjemnost nebo nepříjemnost. Příklad odměny může být v tomto směru např. čokoláda a trestu pohlavek. Do druhé skupiny, vyšší vrstvy nazývané jako psychologická nebo duševní, řadí Matějček uznání a pochvalu na straně jedné a na straně druhé odepření přízně. Třetí skupinou je vrstva duchovní, kam patří láska,

porozumění či soucit. Tato poslední vrstva přesahuje obě předchozí a ve výchově je nejučinnější.

3.2.1 Odměna

Prvním ze dvou zmiňovaných výchovných prostředků je odměna. Ta je neodbornou veřejností považována za pozitivní variantu výchovných prostředků, která příznivým způsobem působí na dítě. Je samozřejmé, že u dětí je odměna oblíbená, neboť poskytuje nějakou formu příjemného prožitku a je spojena s pozitivními emocemi.

Čáp a Mareš (2001, s. 253) charakterizují odměnu následovně: „*odměna je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání*“ a „*přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost*“. Podle Průchy a kol. (2003, s. 154) je odměna „*jedna z forem pozitivního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy*“. Matějček (1994) považuje za odměnu něco, co dítě jako odměnu přijímá. Je to spojeno s uspokojujícími pocity, které jsou příjemné, a proto se snažíme, aby trvaly co nejdéle a v brzké době se opakovaly. Hartl a Hartlová (2000) definují odměnu jako pozitivní podnět, konfiguraci podnětů nebo situaci vyvolávající libost či uspokojující potřebu.

Podle Čápa (1993) záleží u odměn na jejich množství a druhu. Diferencovanější odměny emoční, morální (pochvala, pozitivní emoční vztah, projevy sympatie apod.) bývají často u vyspělejších jedinců účinnější než odměny materiální. Např. pochvala má velký motivační účinek a uspokojuje potřebu porozumění, uznání a výkonu.

Odměny mají informační a motivační funkci. Ta informační slouží k informování dítěte o správnosti jeho chování, postupu nebo výsledku. Motivační funkce by měla u jedince navodit prožitek úspěchu a ten má dítě

motivovat k opakování činnosti. Třetí funkcí, kterou jedinec může či nemusí vnímat, je vyjádření kladného vztahu ke své osobě (Průcha a kol., 2003).

Nevýhodami odměn se zabývali např. Čáp a Mareš. Jednou z nich je podpora vnější motivace na úkor motivace vnitřní, která je hodnotnější, ale bývá využíváním odměn utlumena (Čáp, Mareš, 2001). Holland a Skinner (1968, in Čáp, 1993, s. 316) pomocí experimentu zjistili, že „*odměna – např. pochvala – působí silněji, když se jí užívá jen občas*“. Dochází-li tedy k pochvale či odměňování příliš často, zevšední. Čáp (1993) se přiklání k názoru, že nadměrné používání odměn narušuje vývoj jedince a jeho vztahy s dospělými osobami. Langmeier a Krejčířová (2006) se zmiňují v souvislosti s častým či pravidelným odměňováním o krátkodobé účinnosti, kdy zpočátku odměna vede k žádoucímu chování, ale časem přestává být efektivní. Jako vhodnější se jeví odměňování nepravidelné s pomalejším vzestupem, ale trvalejším výsledkem. Častým odměňováním se zabývá také Průcha a kol. (2003), který v tomto případě upozorňuje na klesající motivaci jedince.

3.2.2 Trest

Když se řekne trest, mnohým dětem, ale i dospělým, se vybaví nějaký nepříjemný zážitek ve spojení s tímto pojmem. Trestání je velice častým jevem a doprovází jej negativní emoce. Ačkoli tento výchovný prostředek nebývá mezi dětmi ani jejich rodiči příliš oblíben, zaujímá bezesporu významné místo ve výchově jedince.

„Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání“ a „přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 253). Matějček (1994) chápe trest jako něco, co samo dítě jako trest prožívá. Toto prožívání je doprovázeno nepříjemnými, zahanbujícími a ponižujícími pocity, které mají na jedince takový vliv, že se pro příště snaží jim vyhnout a co nejdříve se jich zbavit. Podle Průchy a kol.

(2003, s. 252) je trest „jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák splnil nebo nesplnil uložené požadavky“.

Čáp a Mareš (2001, s. 257) uvádějí, že „trest je přijatelný za předpokladu, že dítě z chování dospělého a z jeho emočních projevů chápe: Odsouzení se týká mého konkrétního chování nebo činu, ne mé osoby. Nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky, důvěry, pomoci dospělého ve vztahu k dítěti. Dospělý nepovažuje dítě za nenapravitelně špatné“.

Matějček (1994) uvádí tři hlavní funkce trestu, jimiž jsou napravení škody, zabránění opakování nesprávného chování a v neposlední řadě zbavení viníka pocitu viny. Průcha a kol. (2003) se věnuje informační a motivační funkci trestu. Informační funkce má za úkol informovat o nesprávnosti chování, postupu a výsledku. Funkce motivační má navodit u žáka motivační konflikt, prožitek neúspěchu, frustraci. Jedinec však může percipovat ještě jednu funkci trestu, a to vyjádření negativního osobního vztahu vychovatele k němu, projev osobní nedůvěry či vyjádření neperspektivnosti vztahu. Vaničková (2004) se taktéž zabývá funkcí trestu. Chápe jej jako prostředek k zamezení opakování nežádoucího chování jedince v budoucnu. Jedná se tedy o podmíněný mechanismus, kdy po negativním chování následuje trest, přičemž se předpokládá, že příště tato situace nenastane.

Čáp (1993) se věnuje nejen funkcím trestu, ale také jejich účinkům, které dává do souvislosti s předchozími zkušenostmi jedince, jeho vlastnostmi, vztahem mezi trestaným a trestajícím, klimatem a dalšími podmínkami. Přičemž se může stát, že účinek trestu je úplně opačný, než jak byl zamýšlen.

Téměř samostatnou „kapitolu“ tvoří fyzický trest, v posledních letech velmi diskutovaný a stávající se spíše zavrhanou formou výchovného prostředku. V historii měl však své pevné místo a sloužil především jako postih za porušení kázně. V naší kultuře jsou tělesné tresty používány nejen díky tradiční tvrdé výchově přenášené z generace na generaci, ale i kvůli nedostatečnému vymezení hranic rodiči nebo jejich malé důslednosti. V současné době však vývojový trend v této oblasti zaznamenává snižující se výskyt tělesných trestů, jenž jsou chápány jako forma násilí v mezilidské

komunikaci, která by do výchovy neměla patřit (Vaničková, 2003). To dokládá i tvrzení, že fyzické trestání zvyšuje agresivitu dítěte a současně snižuje jeho identifikaci s rodiči (Čáp, Mareš, 2001). „*Tradičně se předpokládá, že fyzické tresty působí zastrašujícím způsobem, že vyvolávají strach, který povede dítě či mladistvého k tomu, aby nepokračoval v nežádoucím způsobu chování.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 254)

Je-li fyzické potrestání používáno rodičem s kladným emočním vztahem, jeho následky nejsou tak destruktivní jako u trestání psychického (Čáp, 1993). To je podle Čápa a Mareše (2001) charakteristické odměřeným a chladným chováním rodičů, odepřením projevů jejich lásky a kladného emočního vztahu, což způsobuje psychickou labilitu, psychosomatické obtíže či neurotizaci dítěte. Podle výzkumů a klinických zkušeností má psychické trestání vliv na osobnost dítěte, která se vyznačuje příliš silným svědomím s pocity viny a mravní méněcennosti.

Výzkumná studie Vaničkové (2003) věnovaná tělesným trestům u dětí 4. tříd základních škol ukazuje, že došlo k posunu v typu výchovy. Odměny převažují nad tresty v 56,4%, což naznačuje zvyšující se trend odměn, které před deseti lety byly s tresty ve stejném poměru. Vyvážený poměr obou typů výchovných prostředků uvádělo 37,8% respondentů a častější používání trestů v rodině pouze 5,8% dětí. Skupina respondentů nikdy tělesně netrestaných vzrostla od minulé studie na 13,6%. Zastoupení dětí tělesně trestaných, jejichž potrestání je podobné týrání, se zmenšilo na 24,8%. Zhruba stejně velká zůstává skupina dětí často a opakovaně tělesně trestaných, tedy 83,5%. Pouze malé množství respondentů uvedlo, že je u nich tělesné trestání výjimečné. V roli trestajícího se častěji, a to v 52,6%, objevuje maminka, tatínek ve 14,9% případů. Děti trestaných oběma rodiči stejně je 32,5%. Toto rozložení může souviset s narůstajícím počtem rodin bez otců, kde je příčinou rozvod, odloučení partnerů nebo zvětšující se počet matek samoživitelek. Mezi nejčastější důvody užití výchovného prostředku, ať už odměny nebo trestu, jsou školní známky a chování dítěte.

V této kapitole jsme se toho hodně dověděli o odměnách a trestech, co tyto pojmy znamenají, jakou funkci mají ve výchově dítěte, co je jejich nevýhodou apod. I když se pohledy jednotlivých autorů na některé aspekty výchovných prostředků různí, neznamená to, že nemohou být pravdivé. Každá situace má své individuální charakteristiky a zvláštnosti, stejně jako osobnost vychovávajícího a vychovávaného. To znamená, že to, co platí v jednom případě, nemusí platit u těch ostatních a naopak. A tak si každý může z teorie zabývající se touto oblastí vybrat, co považuje za přínosné vzhledem ke své roli i osobnostních charakteristikách.

4. VÝCHOVA A VOLNÝ ČAS

Volný čas je čas, kdy si každý člověk může svobodně vybírat činnost, kterou dělá dobrovolně a rád a která mu přináší pocit uspokojení.

Pod tento pojem můžeme zahrnout odpočinek, rekreaci, zájmové vzdělávání, zábavu apod. U dětí a mládeže se do volného času nezahrnuje vyučování a ani činnosti s ním spojené, základní péče o zevnějšek, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti. Nezahrnuje se sem ani činnosti, které zabezpečují biologickou existenci člověka, jako je např. jídlo, hygiena, spánek apod.

U volného času dětí a mládeže je však žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Je to z důvodu nedostatečné zkušenosti. Vedení však musí být nenásilné a dobrovolné.

Volný čas dětí a mládeže hraje důležitou roli v utváření osobnosti. V současné době dochází v naší společnosti k nárůstu sociálně patologických jevů. Příčiny mohou být různé, např. nefunkční rodiny, nedostatek nabídek na efektivní trávení volného času apod.

Volný čas je opak nutné práce a povinností, doba, kdy si své činnosti můžeme dobrovolně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám uspokojení a uvolnění. (Pávková, 2002, s. 13)

4.1 Pohledy na volný čas

Pávková a kol. (2002) se na problematiku volného času dívá z různých pohledů:

1. Ekonomické hledisko
2. Hledisko sociologické a sociálněpsychologické
3. Politické hledisko
4. Zdravotně hygienický pohled
5. Pedagogická a psychologická hlediska

1. Ekonomické hledisko je důležité, neboť společnost musí investovat do zařízení pro volný čas. Z volného času se stalo odvětví, které slouží jak pro výchovu a vzdělávání, tak pro komerční činnost. Činnostmi ve volném čase se živí zábavní průmysl, sportovní organizace, cestovní kanceláře, výrobci oblečení pro sport a volný čas, hotely aj. Průmysl pro volný čas se stal největším odvětvím světového hospodářství. Odpočínutý člověk podá lepší pracovní výkon a lépe zvládá mezilidské vztahy, o tom svědčí také to, kolik prostředků jsou lidé ochotni věnovat pro využívání volného času.

2. Z hlediska sociologického a sociálně psychologického je nutné sledovat, jak činnosti ve volném čase přispívají utvářet mezilidské vztahy.

Dobré je i zlepšení vlivu některých problémových rodin a úrovně sociální péče ve volném čase. Na základě zájmů se vytvářejí formální či neformální skupiny.

Způsob využívání volného času dětí je ovlivněn sociálním prostředím. Silným vlivem je rodina. Rodiče jsou pro své děti vzorem ať už pozitivním nebo negativním. Některé rodiny neplní svou výchovnou funkci jak by měly, nezajímají se jak jejich dítě tráví svůj volný čas. Tento problém se snaží zabezpečit školy a výchovná zařízení kvalitním pedagogickým vedením. Pokud se to nepodaří, je zde nebezpečí, že se dítě dostane do nežádoucí vrstevnické skupiny a tímto je jeho vývoj ohrožen. V období dospívání narůstá význam vrstevnických skupin. Postrádáme dostatek nabídky zařízení pro volný čas, která by byla dostupná a atraktivní i dětem ze sociálně slabšího rodinného prostředí. Dlouhotrvající pocit nudy, nedostatek citu, sociálních vazeb, opakované neúspěchy, to vše vede k sociálně závadnému prostředí.

3. Z politického hlediska musíme uvážit, jakým rozsahem bude stát zasahovat do volného času obyvatelstva, jaká bude školská politika a zda bude věnována dostatečná pozornost i pro zařízení pro ovlivňování volného času. Stát by však neměl narušovat jeho základní specifika.

Státní zainteresovanost o volný čas dětí a mládeže spočívá především v zakládání, financování a ovlivňování zařízení pro volný čas dětí a mládeže;

- v pomoci organizacím, sdružením a spolkům pracujícím s dětmi a mládeží;
- ve vytváření podmínek pro uspokojování spontánních aktivit dětí a mládeže mimo organizovanou činnost;
- ve vytváření kladných postojů dospělých členů společnosti k dětským aktivitám ve volném čase;
- v konstituování pedagogiky volného času a přípravy profesionálních i dobrovolných pedagogů pro tuto činnost;
- v ochraně před nepřiměřenou komercionalizací.

(Pávková a kol, 2002, s. 16):

4. Zdravotně hygienický pohled na volný čas především podporuje zdravý tělesný i duševní vývoj člověka. Patří sem uspořádání režimu dne, hygiena, sociální vztahy, hygiena duševního života apod.

5. Pedagogická a psychologická hlediska musí brát v úvahu pedagogické i individuální zvláštnosti. Déle také uvažují, jakým způsobem činnosti ve volném čase přispívají k uspokojování biologických a psychických potřeb člověka.

Pedagogické ovlivňování ve volném čase podporuje aktivitu dětí a mládeže, poskytuje jim spontaneitu, seberealizaci, pocit bezpečí a jistoty. Činnosti spojené s volným časem konané vhodným pedagogickým způsobem rozvíjí všechny stránky osobnosti, tělesných a duševních vlastností a sociálních vztahů.

4.2 Rodina a výchova dětí ve volném čase

Rodinná výchova se vyvíjela spolu se společností. V 50. letech 20. století byla prosazována zaměstnanost obou rodičů. Výchova měla být zajišťována specializovanými institucemi. Tím rodiče získají čas na sebevzdělávání, politickou činnost a koníčky. V tomto období vzniká velké množství center pro výchovu dětí a mládeže v době mimo vyučování. Avšak v tomto systému se podcenila rodinná výchova. Na počátku 60. let se

stanovisko k rodinné výchově začíná pozvolna měnit. Upozorňuje se na to, že rodina má své nezastupitelné místo. Ve světě se snažili napodobit alespoň částečně podmínky rodinného života v zařízeních, kde jsou děti umístěny trvale. Dětské domovy se změnilly na dětské domovy rodinného typu, vznikaly SOS vesničky pro matky s dětmi apod. Zvýšila se adoptivní a pěstounská výchova dětí v náhradních rodinách. Můžeme říci, že se docenoval význam rodinné výchovy. Zvýšený zájem byl také věnován přípravě dospívajících, kde se zabývali především otázkou manželství a rodičovství.

Rodina má hlavní odpovědnost za výchovu svých dětí, vychází z kulturních tradic a právních norem. Škola odpovídá pouze za určitou dílčí oblast výchovy. Rodiče pomáhají svým dětem s rozhodnutím při výběru školy, ovlivňují jeho vztah ke vzdělání, později dokonce působí i na výběr povolání apod.

České školství se snaží o vzájemnou spolupráci mezi rodinou a školou, předpokládá se větší otevřenost, partnerství. Tato spolupráce se netýká pouze školy, ale také dalších výchovných institucí, které ovlivňují děti ve volném čase.

Výchova ve volném čase by měla mít pro děti smysluplné využití, měla by respektovat některé společné znaky, jako je rozvíjení zájmů, mezilidských vztahů, svobodná volba aktivit, odpočinkové a relaxační činnosti apod.

Způsob života rodiny je z hlediska výchovy základním faktorem. Ve způsobu života rodiny se odráží vztahy k práci, majetku, lidem i k volnému času. Rodiče mohou ovlivňovat své děti prostřednictvím životního způsobu, jehož součástí je rodinné prostředí a svými postoji k mimorodinným aktivitám dětí.

Rodina má na dítě největší význam při rozumové výchově od narození po vstup do školy, ale také v průběhu školní docházky. Významně působí při motivaci k učení. Rodina se podílí na utváření vztahů k lidem. Seznamuje se s názory a postoji rodičů a někdy jsou dětmi přejímány také omyly a pověry. Spolu se školou formují rodiče vztah dítěte k umění, k životnímu prostředí, ke kulturnímu životu. Děti by měly být od malička vedeny ke sportovním aktivitám, dodržování osobní hygieny a mít vhodné stravovací návyky.

V rodině však nesmíme podceňovat ani skutečnosti, které vyplývají z ekonomických souvislostí, které jsou uvedeny v následujícím přehledu:

Materiální faktory rodinného prostředí, patří sem především:

- Otázka zařazení rodiny a jejích aktivit do ekonomického makrosystému společnosti.
- Individuální spotřeba rodiny jako součást životního způsobu rodiny a z toho plynoucí výchovné aspekty.
- Problematika zaměstnanosti rodičů a vliv této skutečnosti na výchovu dětí.
- Vliv techniky a technických prostředků na život současné rodiny a některé další otázky, např. materiální podmínky pro zájmovou činnost dětí, pro jejich přípravu do školy apod.

Psychologické podmínky rodinného prostředí zahrnují:

- Vnitřní stabilitu rodiny jako základ emocionální atmosféry rodinného prostředí.
- Přírozenou strukturu rodiny a výchovné aspekty vyplývající z působení otcovského, mateřského, sourozeneckého a prarodičovského.

Kulturní stránka rodinného prostředí:

- Hodnotová orientace a vzdělání rodičů.
- Míra pedagogizace rodinného prostředí, ta je patrná např. z připravenosti rodiny na výchovu dětí a z účelného využívání pedagogických prostředků v souladu s privátními společenskými záměry.

(Spousta, 1994, s. 110-111)

4.3 Zařízení pro volný čas

Od poloviny 20. století se začaly budovat různé instituce pro volný čas dětí. Během let tedy vznikly zcela nové instituce, které procházely rychlým vývojem. Tato zařízení měla funkci zdravotní, sociální, resocializační, výchovné a vzdělávací.

V současné době se setkáváme s mnoha institucemi pro volný čas dětí a mládeže. Některá centra se zabývají přímo dětmi a mládeží, některá jsou pro dospělé.

Pávková a kol. (2002) rozděluje instituce pro volný čas takto:

a) Volnočasové aktivity organizované přímo školou

1. Školní výlety, exkurze, matematické, fyzikální či biologické olympiády. Mezinárodní výměny žáků, školy v přírodě, plesy, akademie. Zájmové kroužky organizované školou (umělecké, sportovní). Dětské knihovny, studovny apod.
2. Školní družiny (pro mladší školní věk) a školní kluby (pro žáky druhého stupně). Tato výchovná zařízení jsou základní formou výchovy mimo vyučování a péče o děti zaměstnaných rodičů.

b) Střediska pro volný čas

1. Domy dětí a mládeže. Jejich úkolem je naplňovat rekreační a výchovně vzdělávací funkci širokou zájmovou působností.
2. Stanice zájmových činností.

c) Další zřízení pro volný čas

1. Základní umělecké školy rozvíjí zájmy a talent dětí v různých oborech – taneční, výtvarný, hudební, dramatický atd.
2. Jazykové školy.
3. Domovy mládeže zajišťují ubytování žákům, kteří bydlí mimo město a starají se o jejich volný čas.

d) Ústavní a ochranná výchova

Ústavní výchova je nařizována soudem dětem z rodin, kde jim není věnována dostatečná péče.

Ochranná výchova je ukládána soudem dětem s poruchami chování, trestné činnosti.

1. Diagnostické ústavy na základě komplexního vyšetření zdravotního stavu dítěte umísťují děti do dětských domovů nebo výchovných ústavů.

2. Dětské domovy. Do DD se umísťují děti z nefunkčního rodinného prostředí, u kterých nedošlo vlivem zanedbané výchovy k závažným poruchám chování, dále pak děti dlouhodobě nemocných rodičů nebo děti osiřelé.

e) Zařízení pro dospělé,

podílející se ale také na volném času dětí a mládeže.

Kulturní zařízení: kina, divadla, koncerty, zoologické zahrady, skanzeny, muzea, knihovny, čítárny atd.

Zařízení pro sportovní činnost: různá sportovní hřiště, haly, tělocvičny, plavecké bazény.

5 EVALUACE

V současné době se termín evaluace stal jedním z nejvíce frekventovaných jak v české, tak zahraniční pedagogické teorii, v dokumentech vzdělávací politiky, ale i mezi odborníky z praxe. Často se však používá bez vymezení toho, co je obsahem tohoto termínu. **Co vlastně tento termín vyjadřuje?** Pokusí se tedy o jeho přesnější definování.

5.1 Evaluace a její pojem

Výraz evaluace je v češtině poměrně nový, respektive nový je jeho současný význam v odborném vyjadřování. Původ termínu je v latině (*sloveso valere = být silný, mít platnost, závažnost*). Z latiny se toto slovo přeneslo do francouzštiny (*évaluer = hodnotit, oceňovat*) a odtud bylo převzato do angličtiny a rozšířilo se do mezinárodního užívání. Současný anglický výraz pro *evaluaci* je *evaluation* a znamená obecně určení hodnoty, ocenění.

V odborné pedagogické terminologii má výraz *evaluace* určité speciální významy, které nelze s dostatečnou přesností vymežit jen zjednodušenou slovníkovou definicí, nýbrž je nutno je objasnit pomocí teoretických konstruktů.

Britský pedagogický slovník (Dictionary of education, Lawton and Gordon, 1993) definuje evaluaci obšírněji: „*Evaluace je termín, který se může vztahovat buď k posuzování hodnoty vzdělávacího programu, včetně posuzování kvality jeho obsahové náplně, nebo specifickěji k měření efektivnosti učení – což je ve V.Británii často označováno jako hodnocení výkonu dosahovaných žáky (assessment of student achievement)*“ (s.82)

Český pedagogický tezaurus (Baránková, Dušek, Haškovec, 1994), který byl vydán Ustavem pro informace ve vzdělání a který je u nás nejrozsáhlejším seznamem lexikálních jednotek v oblasti výchova – vzdělání – školství, kupodivu neuvádí termín evaluace, nýbrž jen termín hodnocení. K němu je připojeno 18 podřazených či asociovaných deskriptorů, např. hodnocení podle standardů, normativní hodnocení, slovní hodnocení atd.

V běžném jazykovém úzu českých pedagogů a školských politiků se pojem evaluace používá téměř výhradně jen ve významu hodnocení vzdělávacích výsledků (výkonů) žáků, škol. To je ovšem jen jeden z několika různých významů pojmu evaluace.

Jak je z uvedených příkladů patrné, ze slovníkových definicí i z běžného úzu nemůžeme být spokojeni pokud jde o vymezení pojmu evaluace. Je to způsobeno složitostí problematiky, kterou tento termín pokrývá.

Ještě je nutno uspořádat vztahy mezi termíny **evaluace** a **hodnocení**. V obecném významu jsou oba výrazy synonymní, tj. shodné či velmi blízké. Avšak v odborné pedagogické terminologii (nejen české, ale i zahraniční), se vyskytují určité jemné rozdíly v užívání obou výrazů.

- Evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Naproti tomu termín hodnocení se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe, zejména v souvislosti s evaluací určitých subjektů vzdělávání – např. se hovoří o *hodnocení žáků*, *hodnocení práce učitelů* apod.
- Podobně je tomu v anglické terminologii, kde *evaluation* má význam komplexnější a používaný častěji při výzkumných záležitostech, kdežto termín *assessment* se uplatňuje častěji při hodnocení prováděném ve školské praxi. Americký odborník Scriven (1994) uvádí k oběma termínům, že jejich užívání je rozloženo podle

oboru činnosti: Evaluace je termín zavedený v oblasti teorie, vědy a výzkumu, kdežto hodnocení je termín používaný spíše učiteli, rodiči a nepedagogickou veřejností.

Je nutno ovšem vidět, že rozdíly ve významu termínu evaluace a hodnocení jsou vskutku nepatrné. V podstatě se vlastně neliší (rozdíly jsou jen ve sférách komunikativního použití), a proto můžeme používat oba termíny.

6. VLIV RODINNÉ VÝCHOVY NA VŠEOBECNÉ CÍLE VÝCHOVY

6.1 Cíle výzkumného projektu

Toto kvantitativní výzkumné šetření je zaměřeno na dvě oblasti, které jsou předmětem našeho zkoumání. První z nich je dítětem percipovaná výchova v rodině, respektive rodičovský výchovný styl a jeho charakteristiky, jimiž jsou emoční vztah k dítěti a výchovné řízení rodičů. Další oblastí našeho zájmu jsou výchovné prostředky. Máme na mysli odměny a tresty, jejich využívání v rodině tak, jak to vidí samo dítě. Je tedy zřejmé, že se jedná o výzkum zkoumající dané téma z pohledu dítěte, není proto možné chápat jej jako objektivní.

Cílem výzkumu bylo zjistit charakteristiky rodinné výchovy, tedy emoční vztah a výchovné řízení a jejich vliv na četnost výskytu výchovných prostředků v rodině. Součástí bylo i srovnání výsledků mezi oběma pohlavími, a to v oblasti fyzických trestů. Předpokládali jsme, že častější využívání trestů v rodině je spojeno se záporným emočním vztahem a silným výchovným řízením. Naopak u častějšího odměňování byl předpokladem kladný emoční vztah. Fyzické trestání, jako specifický druh trestu, který je v dnešní době v mnoha zemích odsuzován, jsme ve větší míře očekávali u chlapců nežli u dívek.

Dále jsme se u námi zkoumané skupiny zabývali tím, jaký typ trestu považují respondenti za spravedlivý, přijatelný a nejméně oblíbený, který se v jejich domácím prostředí objevuje nejčastěji či naopak nejméně často. Pro doplnění základních informací o našem výzkumném souboru jsme zjišťovali také výskyt jednotlivých rodičovských výchovných stylů. Ze všech zjišťovaných údajů jsme následně zodpovídali následující výzkumné otázky a hypotézy.

Výzkumné otázky:

1. Jaký trest považuje dítě za spravedlivý?
2. Jaký trest považuje dítě za přijatelný?
3. Jaký trest považuje dítě za nejméně oblíbený?

4. Jaký typ trestů je podle dětí v jejich domácím prostředí nejčastější?
5. Jaký typ trestů je podle dětí v jejich domácím prostředí nejméně častý?
6. Jaký styl výchovy se vyskytuje u zkoumané skupiny dětí nejčastěji?

Hypotézy:

- H1.** Častější výskyt odměn souvisí s kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem.
- H2.** Častější výskyt trestů souvisí se záporným emočním vztahem.
- H3.** Častější výskyt trestů souvisí se silným výchovným řízením.
- H4.** Chlapci jsou trestáni fyzicky častěji než dívky.

6.2 Metody použitelné při výzkumu vlivu rodinné výchovy na cíle výchovy

Námi použitou testovou baterii tvořily dva dotazníky, z nichž jeden je běžně používán v psychologické praxi a je standardizovaný na populaci dětí v mladším školním věku. Jedná se o Dotazník stylů výchovy z roku 2000, jehož autory jsou Čáp, Čechová a Boschek. Druhý test, zaměřený na zjišťování výchovných prostředků a některých jejich charakteristik, jsme sami sestavili tak, aby vyhovoval našim výzkumným účelům. Také ten jsme přizpůsobili námi zkoumané věkové skupině a brali jsme ohled zejména na srozumitelnost a jednoduchost kladených otázek.

6.3 Dotazník stylů výchovy

Dotazník stylů výchovy vydaný v roce 2000, jehož autory jsou J. Čáp, V. Čechová a P. Boschek, je poměrně novou variantou zjišťující výchovný styl v rodině z pohledu dítěte. Položky tohoto testu se dotazují na oba rodiče, a to identickou sadou 28 otázek. Pomocí nich získáváme informace o čtyřech základních komponentech výchovy, kterými jsou emoční vztah k dítěti kladný, emoční vztah k dítěti záporný, požadavky a volnost. Z těchto čtyř komponentů vychází dvě základní dimenze: *emoční vztah k dítěti* (je odvozen z kladného a

záporného emočního vztahu) na stupnici záporný – střední – kladný – extrémně kladný a *výchovné řízení* (je odvozeno z komponentů požadavků a volnosti) na stupnici silné – střední – slabé – rozporné. Můžeme zjistit emoční vztah i výchovné řízení u každého rodiče zvlášť, ale i v rodině jako celku. Kombinací jednotlivých typů emočního vztahu a výchovného řízení v rodině jako celku vzniká devět rodičovských výchovných stylů. Autoři dotazníku je nazývají jako Model devíti polí způsobu výchovy v rodině.

Tabulka č. 1: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (Čáp, Čechová, Boschek, 2000)

Výchovné řízení	silné	střední	slabé	rozporné
Emoční vztah				
záporný	1. výchova autokratická		2. lhostejnost k dítěti	3. pesimální forma výchovy: záporný vztah s rozporným řízením
záporně- kladný	9. emočně rozporná výchova, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4. výchova přísná a přitom laskavá	5. optimální forma výchovy: vzájemné porozumění a přiměřené řízení	6. laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly	7. kladný vztah s rozporným řízením
extrémně kladný			8. kamarádský vztah s dodržováním	

Následující řádky se věnují popisu a charakteristickým rysům jednotlivých výchovných stylů, tedy devíti polím modelu, které jsme kvůli lepší přehlednosti a srozumitelnosti zpracovali do tabulky č. 3.

První pole: autokratický styl výchovy

Autokratická výchova je charakteristická záporným emočním vztahem k dítěti v rodině jako celku, který vytváří nepříznivé emoční klima a silným nebo středním výchovným řízením. To se vyznačuje požadováním bezpodmínečné poslušnosti po dítěti, plněním příkazů a dodržováním zákazů. Neposlušné dítě je přísně trestáno a může se stát i objektem vyhrožování. Mezi využívané výchovné prostředky patří fyzické a psychické tresty, např. tichá domácnost, vyčítání neúspěchu apod. Výčitky jsou přitom často spojeny se zdůrazňováním vlastního sebeobětování a vyžadováním vděku. S pochvalou rodiče velmi šetří, a to i v případě, že se dítěti něco podaří či se chová spořádaně a podle jejich představ. Obojí je považováno za samozřejmost. Zdůrazňovány a předhazovány jsou jedinci zejména jeho nedostatky a neúspěchy. Dítě bývá rodiči odrazováno od vyšších cílů. Negativní kritika je velmi častá, dochází i k ironii, posměchu nebo srovnávání potomka s úspěšnějším sourozencem či jiným dítětem. Autokratická výchova bezesporu patří mezi nepříznivé výchovné styly, může vést až k frustraci jedince a negativně ovlivnit jeho sebehodnocení.

Druhé pole: liberální styl výchovy spojený s nezájmem o dítě

Tento způsob výchovy se projevuje záporným emočním vztahem a slabým výchovným řízením. Typická je zejména lhostejnost a nezájem o dítě, ale i nedostatek kladných emocí, empatie, vřelosti a lásky. Můžeme tedy hovořit o chladném emočním přístupu k jedinci. Středem zájmu rodičů je jejich kariéra, koníčky či problémy. Zanedbávání péče u dítěte vyvolává pocity nedostatečnosti a méněcennosti. Rodiče nekladou na dítě vysoké nároky, neočekávají dobrý výkon, což může vést k nízkému sebevědomí. Dítě samo potom na sebe neklade vyšší požadavky spojené s vytrvalostí, překonáváním problémů a překážek, sebeovládáním a snahou něčeho dosáhnout. Jeho cíle jsou malé a objeví-li se nezdár, rychle se vzdává.

Třetí pole: pesimální forma výchovy spojená se záporným vztahem a rozporným řízením

Pro pesimální výchovu je typický záporný emoční vztah k dítěti a rozporné řízení, což znamená, že se prolínají prvky lhostejnosti a přísnosti. O rozporné výchově můžeme hovořit v případě nejednotné výchovy jednoho rodiče, který

např. vyžaduje plnění určitých požadavků, ale výsledek ho nezajímá, chybí kontrola. Nebo se jeho chování projevuje nezájmem s občasným negativním zájmem zaměřeným na nějaký prohřešek a potrestáním dítěte. Pak nastává období klidu a nedůslednosti, bez dostatečné kontroly. Další možnou variantou rozporného řízení je neshoda ve výchovném působení otce a matky, kdy jeden z nich je velmi přísný a ten druhý ve snaze toto zmírnit je shovívavý a benevolentní. Děti vyrůstající v prostředí s rozpornou výchovou bývají málo vytrvalé, nesvědomitě a labilní.

Čtvrté pole: výchova přísná a přitom laskavá

Následujících pět polí je charakteristických kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem k dítěti v rodině jako celku.

Čtvrté pole je charakteristické výchovným stylem se silným řízením a kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti. Jedná se o přísný, ale laskavý přístup. Dítě vnímá rodiče jako blízkého člověka, který má autoritu, snahu pomáhat a porozumět. To vše napomáhá identifikaci s rodiči. Na jedince jsou kladeny přiměřené požadavky, kontrola jejich plnění probíhá taktí formou. Tento postup dítě chápe jako samozřejmost. Jsou-li požadavky kladené na jedince nesmyslné, spojené s negativními emočními projevy nebo nevhodně podané, může dojít k postavení se dítěte proti těmto požadavkům, prosazování vlastního názoru nebo podvolení se jen navenek. V současnosti tento výchovný styl není moc častý.

Páté pole: optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením

V pátém poli se kombinuje střední řízení s kladným či extrémně kladným emočním vztahem. Tento typ výchovy je považován za velmi příznivý, je optimální formou. Vztahy mezi členy rodiny bývají přátelské, srdečné a demokratické. Společně strávený čas není chápán jako povinnost, je příjemnou záležitostí. Rodiče svůj nesouhlas dávají najevo taktně, trestání se používá jen v mírné formě. Děti vnímají své rodiče jako kamarády a mají je za vzor. Osoby vychovávané tímto výchovným stylem se vyznačují vlastnostmi jako je např. stabilita, vytrvalost nebo svědomitost.

Šesté pole: liberální a laskavá výchova bez požadavků a kontroly

Pro toto pole je typické slabé výchovné řízení a kladný emoční vztah k dítěti. Výchova je laskavá, liberální, ale bez přiměřených požadavků a důsledné kontroly jejich plnění. Děti vidí ve svých rodičích kamarády, zejména to platí o vztahu dcery s matkou. Pro rodinná prostředí, v nichž se objevuje tento způsob výchovy, bývá častým charakteristickým rysem dlouhodobě nemocné dítě či umělecky zaměřením rodiče s bohémským stylem života. Chybí-li dítěti dostatek kázně, podává špatné výkony nebo si neplní své povinnosti, rodiče řeší situaci domluvou a stačí jim slíbení nápravy daného problému. Tu však už nekontrolují. V některých případech rodiče svalují vinu na druhé, většinou kamarády či pedagogy, aby nemuseli přiznat chybu potomka. Požadavky dítěte bývají plněny i tehdy, mají-li zcela nevýchovný charakter. Např. dítěti, které nechce jít do školy, ač není nemocné, podepíše rodič omluvný list. Výjimkou není ani odstraňování překážek a zajištění co nejjednodušší cesty životem pro svého potomka. To vede u dítěte k nízkému sebehodnocení, rychlé rezignaci při zažití neúspěchu a kladení nenáročných cílů. Tento způsob výchovy je relativně příznivý k vývoji chlapců, ne však dívek.

Sedmé pole: kladný vztah s rozporným řízením

Sedmé pole se vyznačuje kladným emočním vztahem dítěti v rodině a současně i rozporným řízením, které je pro výchovu dítěte velmi nepříznivé. Formativní účinky tohoto výchovného stylu odpovídají lepšímu průměru, do velké míry však závisí na tom, který z rodičů působil na dítě ve větší míře a také na ostatních podmínkách vývoje. Důležité je tedy individuální posouzení.

Osmé pole: kamarádký vztah s dodržováním norem

Extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením je typický pro osmé pole. Charakteristika rodičů i vlastností vychovávané osoby je podobná jako v poli pátém. Jedná se o způsob výchovy s příznivým formativním působením na vývoj dítěte. V souvislosti s extrémně kladným emočním vztahem alespoň jednoho rodiče k dítěti dochází k vysoké míře identifikace s tímto rodičem, s jeho požadavky a hodnotami. To má za následek plnění povinností a dodržování norem u dítěte bez zákazů a příkazů. Právě proto je toto výchovné řízení vnímáno jako slabé.

Deváté pole: výchova emočně rozporná, kdy je jeden z rodičů zavrhuje a druhý extrémně kladný nebo je s ním dítě v koalici

Devátý výchovný model je charakteristický záporně-kladným emočním vztahem k dítěti. To znamená, že potomek vnímá jednoho z rodičů jako záporného a druhého jako extrémně kladného. V takovém prostředí se pak snadno vytváří koalice. U tohoto způsobu výchovy není rozlišena míra výchovného řízení, ale předpokládá se, že na vývoj dítěte působí nejméně příznivě řízení rozporné. Devátý výchovný model vytváří poměrně příznivé podmínky pro vývoj dívek, u chlapců je tomu naopak.

Tento dotazník se může administrovat skupinově i individuálně. My jsme administrovali dotazník skupinově. Úvod testu je věnován identifikačním údajům, mezi něž patří příjmení, jméno, datum narození a datum vyplňování dotazníku. Nevyžadovali jsme vyplnění výše zmíněných údajů, ale pouze libovolný identifikační symbol, např. přezdívku. Ostatní údaje pro nás nebyly důležité nebo byly vyplněny v rámci druhého dotazníku. Součástí dotazníku je také krátká instrukce, která informuje o správném vyplnění testu. Následuje sada 28 identických položek dotazujících se nejprve na matku a následně na otce. Každá sada je započatá zácvičnou otázkou. Na konci testu má respondent možnost napsat doplňující poznámky, my jsme to po dětech nepožadovali.

Vyhodnocení testu je následující. Každá odpověď je skórována podle klíče: ne=1, někdy=2, ano=3. Sečtením hodnot získáme hrubé skóry jednotlivých subtestů. Data získaná zvlášť pro matku a zvlášť pro otce se mohou dále vyhodnocovat samostatně nebo je možné vyhodnotit je v rodině jako celku.

Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti se vyhodnocuje jinak u dívek a jinak u chlapců. Posuzujeme, o jaký typ emočního vztahu se jedná. Varianty jsou následující: emoční vztah záporný, střední, kladný nebo extrémně kladný. Při vyhodnocování vycházíme z výsledků komponentů záporného a kladného emočního vztahu daného rodiče k dítěti.

Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku dává do souvislosti emoční vztah k dítěti matky i otce. Výsledkem může být opět stejná stupnice typů emočního vztahu, jako je tomu v případě jednotlivých rodičů.

Výchovné řízení jednotlivého rodiče vychází z komponentů požadavků a volnosti. Posuzujeme, zda se jedná o řízení silné, střední, slabé nebo rozporné.

Výchovné řízení v rodině jako celku vychází z výsledků výchovného řízení každého z rodičů zvlášť. Výsledkem je zařazení do některého z typů výchovného řízení, které jsou stejné jako u jednotlivého rodiče.

Rodičovský výchovný styl zjistíme podle emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku a výchovného řízení v rodině jako celku. Zkombinováním těchto dimenzí vzniká devět způsobů výchovy, kterému se říká Model devíti polí způsobu výchovy v rodině.

6.4 Dotazník o výchovných prostředcích

Dotazník o výchovných prostředcích, který jsme sestavili pro náš výzkum, je složen z 23 položek. Jak název napovídá, otázky tohoto testu jsou zaměřeny zejména na odměny a tresty využívané v rodině a to vůči dítěti, jedná se tedy o subjektivní pohled odměňovaného a trestaného jedince. Dotazník je určen dětem mladšího školního věku, snažili jsme se tedy jeho strukturu a náročnost přizpůsobit této věkové skupině.

Při sestavování Dotazníku o výchovných prostředcích jsme vycházeli z dělení výchovných prostředků Čápa a Mareše, které popisují ve své knize Psychologie pro učitele (viz kapitola 3).

V úvodu dotazníku se zjišťují identifikační údaje typu jméno, pohlaví a třída. V kolonce jméno jsme požadovali stejnou přezdívku či jiný symbol, který dítě zvolilo v případě Dotazníku stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let, abychom mohli oba testy spojit s jedním konkrétním respondentem.

Samotný dotazník je složen z 23 položek. Prvních 9 položek je zaměřeno na odměny, které se v rodině dítěte využívají, dalších 9 se dotazuje na tresty. Zbylé položky se dotazují na shodu rodičů při využívání trestů, jaký trest považuje dítě za spravedlivý, přijatelný či nejméně oblíbený. Poslední položka vybízí k seřazení jednotlivých trestů podle jejich častého výskytu v rodině.

Část dotazníku věnovanou odměnám a trestům, která se skládá z 9 položek zaměřených na odměny a dalších 9 zaměřených na tresty, jsme sestavili podle

dělení výchovných prostředků Čápa a Mareše. Ti rozdělují odměny do tří skupin na hmotné, vyjadřující kladný emoční vztah a umožňující oblíbenou činnost. Každou skupinu jsme zastoupili 3 položkami. Stejně jsme postupovali i u trestů, které však mají poněkud odlišné dělení, a to na tresty fyzické, psychické a zákaz oblíbené činnosti či přikázání činnosti neoblíbené. Např.: Skupina hmotných odměn tak byla zastoupena 3 položkami, které se dotazovaly na to, jak často dostává dítě od rodičů sladkost, peníze a dárek. V každé skupině jsme tak vymysleli tři možné odměny či tresty, které tuto skupinu charakterizují.

Dotazník byl administrován skupinově, zároveň s Dotazníkem stylů výchovy. Instrukce, jak správně dotazník vyplnit, následuje ihned po identifikačních údajích a je zvýrazněna. Její forma je stručná a jednoduchá, aby ji každý pochopil.

Vyhodnocení dotazníku je rozděleno na 4 části. Prvních 18 položek je rozděleno do šesti subškál na odměny: hmotné, vyjadřující kladný emoční vztah a umožňující oblíbenou činnost a tresty: fyzické, psychické a zákaz oblíbené činnosti či přikázání činnosti neoblíbené. Každý subtest obsahuje 3 položky. Ty jsou skórovány číslem 1, 2, 3 nebo 4, kde 1=nikdy, 2=málokdy, 3=často, 4=velmi často. Výsledkem jednotlivých subškál je průměr z příslušných položek, který vyjadřuje, jak často je daná skupina odměn či trestů v rodině využívána.

Otázka číslo 19 se dotazuje na to, zda se rodiče shodnou na formě trestu. Zde je možnost volby mezi odpověďmi: ano, ne, někdy, nemohu odpovědět. V případě prvních devatenácti položek se jedná o otázky uzavřené.

Otázky číslo 20-22 jsou otevřené, zaměřené na tresty, které dítě považuje za spravedlivé, přijatelné a nejméně oblíbené. Jednotlivé odpovědi v těchto položkách jsme rozdělili do 8 kategorií: fyzický trest, psychický trest, zákaz oblíbené činnosti, příkaz neoblíbené činnosti, vysvětlení, jiný, žádný, všechny. Poslední položka, s číslem 23, obsahuje 6 druhů konkrétních trestů a možnost zvolit si trest jiný, kde respondent má všechny tyto tresty seřadit od nejčastějšího po nejméně častý v jeho rodině.

7. VLASTNÍ REALIZACE VÝZKUMU

Cílovou skupinou výzkumného projektu bylo 102 žáků čtvrtých a pátých tříd na základních školách v Židlochovicích a ve Velkých Němčicích. Výzkum probíhal v měsících lednu a únoru 2011. Při výzkumu byly použity metody, které jsou uvedeny v kapitole 6.2, 6.3, 6.4. Také byla použita metoda rozhovoru, které se zúčastnilo několik žen, kdy s odstupem času hodnotily výchovu svých dětí. Jako ukázkou jsme vybrali čtyři z nich.

7.1 Vyjádření rodičů ke stylům výchovy vlastních dětí

Jak již bylo zmíněno v úvodu této diplomové práce, výchova je celoživotní proces. Proto je velmi těžké výchovu hodnotit. Ať působíme na vychovávaného jako rodič, či jako pedagog, výsledky našeho výchovného působení a úsilí poznáme mnohem později.

Hodnocení je vlastně pro nás zpětnou vazbou, která vypovídá, zda jsme dosáhli požadovaných cílů. Jak tedy zpětně hodnotit výchovu?

Jako pedagogové můžeme hodnotit výsledky své práce ze dvou hledisek. Jednak můžeme hodnotit z krátkodobého hlediska, to znamená, že hodnotíme tehdy, pokud máme jistotu, že žáci probrané jevy zvládají a my víme, že jsme dosáhli požadovaného cíle. Na druhou stranu můžeme hodnotit z dlouhodobého hlediska. Toto hodnocení bohužel neděláme, ale dovídáme se ho od jiných kolegů, kteří děti „převezmou“ po nás. Například při přechodu z prvního stupně základní školy na stupeň druhý. Toto hodnocení je poměrně objektivní, protože nehodnotíme my sami, ale naši práci hodnotí lidé, kteří nejsou nijak ovlivněni. Myslíme tím různé okolnosti (pozitivní i negativní), které ovlivňovaly průběh naší předešlé pedagogické činnosti.

Jako rodiče můžeme hodnotit cíle svého výchovného působení až s odstupem času. Oslovili jsme několik žen – matek, jak by zpětně ohodnotily výchovu svých dnes již dospělých dětí. Rozhovory probíhaly u oslovených žen

doma, kde jim byl též vysvětlen účel a způsob nahrávky a práce s diktafonem. Samozřejmě také proběhla domluva o následném použití natočených dat, dohoda o anonymitě.

V rozhovorech jsme se pokusily zachytit celkový dojem, jaký matky mají ze své výchovy. Proč hodnotí svou výchovu právě takto, kde jsou příčiny a kořeny tohoto hodnocení, resp. jejich spokojenosti s vlastní výchovou?

Z těchto rozhovorů vzešly podkategorie k tématu VÝCHOVA. Tyto podkategorie jsme nazvaly:

- a) Ideál - jak by měla správná výchova vypadat
- b) Hodnocení - svojí výchovy
 - srovnání s dnešní výchovou
 - srovnání s výchovou prarodičů
- c) Přístup k dětem - škola
 - pěstování zájmů
 - volný čas s dětmi
- d) Strategie - styl výchovy, tresty

Bylo třeba se soustředit na části textu, ve kterých je zmiňován styl výchovy, předchozí představy matek o výchově, zážitky a zkušenosti z jejich vlastního dětství, apod... Abychom měli lepší představu o hodnocení výchovy, přepsala jsem některé části rozhovorů, tak, jak ženy mluvily. Tedy beze změn.

Martina (2 synové, žije v úplné rodině, věkový rozdíl mezi syny je 6let...):

Když byl starší syn v předškolním věku, hodnotila ho paní Martina jako velice hodné dítě. Ovšem s nástupem do školy začal zlobit, a tak výchovu zpřísnili, snížili volnost a zavedli tresty (fyzické tresty i tresty v podobě zákazů). Zpětně vidí svou výchovu v tomto ohledu negativně, kladli na syna zbytečně velké nároky, čímž jeho odpor a nezájem o školu ještě zvyšovali. „...u toho prvního syna, když začal předškolní věk, tak jsme si mysleli, že musí mít samé jedničky, i když na to třeba neměl, tak jsme se, osobně já jsem se mu věnovala strašně hodně, DENNĚ jsem se mu věnovala při učení, což byla rozhodně

chyba(...) U druhého jsem se, jsem ho sice nabádala na učení, ale nevěnovala jsem se tomu a byly rozhodně příznivější výsledky...“

Z rozhovoru je patrné, že prvního syna trestali, protože si s ním nevěděli rady. Neviděli jinou výchovnou alternativu než trest. Mysleli si, že je to jeho chování zaměřeno proti nim, že se tak chová naschvál. *„Tresty byly tělesné, protože my sme se nemohli smířit s tím, že synovi vynakládáme tolik času a on nám to takhle, takovým způsobem odplácí.“* [smutek] U pasáží, kde paní Martina mluví o trestání svých dětí se v hranatých závorkách často objevuje slovo smutek, což dokládá, že ji zpětně mrzí, že byla na syna tak přísná, a že by se to dnes pokusila již řešit jinak. Na otázku, zda používání trestů mělo nějaký pozitivní vliv odpovídá jednoznačně: *„Ted' vím, že určitě ne, protože to byl určitě omyl pro nás[smutně]“, „... ten první byl více trestaný, protože asi jsme to nějak nezvládli, ale druhé dítě nebylo trestáno skoro vůbec, myslím, že to bylo poučení z toho, že v pozdější době jsme si s prvním dítětem tak trochu přestali ROZUMĚT a já dávám vinu TOMU, ŽE jsme ho asi, podle mého názoru, více trestali, než mělo být.“*

Z těchto uvedených výpovědí by se dalo říct, že paní Martinu její výchova mrzí, že se poučila a příště by již jednala jinak. Ovšem jiné výpovědi ukazují na to, že si stále není zcela jistá, jak by vlastně měla správná výchova vypadat a z toho také pramení, že si na mnoha místech své výpovědi protirečí. Např. na straně jedné: *„...dítě by mělo mít svůj názor a rodiče by ho měli trochu tolerovat, určitě by mu neměli něco NAŘIZOVAT, prostě ho vést tak, aby si to dítě udělalo svůj názor na svět, to ROZHODNĚ...“*, *„Kdybych měla třetí dítě tak bych ho určitě nebila, snažila bych se spíš rozmlouvat každý problém, víc komunikovat...“*, *„...ted' se snažím dávat volnost svým dětem, (oproti jejím rodičům) ať se rozhodnou tak, jak chtějí oni...“* Tyto tři úseky ukazují, že uvnitř je přikloněna spíše liberálnější výchově, z následující výpovědi to již tak patrné není. *„...čím větší volnost se dítěti dává, tak tím je ten respekt asi menší, no a nevím, či to není tak trochu chyba...“*, *„...jenže on byl trochu problematictější potom už ve školním věku, takže tam jako vyjít bez trestu asi, asi moc dobře nešlo...“*

Paní Martina vidí pozitivní dopady liberálnější výchovy hlavně v tom, že děti pak mají větší důvěru k rodičům a vztah mezi nimi, tak může být bližší, ale zároveň má obavy, že přílišná volnost může mít neblahý vliv na respekt dětí vůči nim. Z tohoto pocitu též pramení způsob výchovy prvního syna. Má strach, že

když dá synovi prostor a bude se méně snažit korigovat jeho chování, že si jich přestane vážit, že zvlčí. Můžeme se domnívat, že tato obava ponechat dětem více volnosti, pochází také z jejího vlastního dětství a výchovy jejích rodičů, kteří svým dětem příliš volného prostoru nedávali. „*Já sem vždy byla postavena před hotovou věc, co se týče školy, či zaměstnání, veškeré rozhodování vlastně procházelo rodiči...*“.

Ostatní oblasti výchovy hodnotí paní Martina pozitivně. Trávili s dětmi spoustu volného času, veškeré dovolené, vedli je ke sportu a pěstovali různé zájmové aktivity. V tomto směru je se svou výchovou naprosto spokojená, protože dostatek času pro děti považuje za jeden z hlavních pilířů kvalitní výchovy. „*Myslím, že jsme dětem věnovali více času než ostatní rodiny...*“ „*Myslím, že my jsme dali všechno, co jsme měli, veškerý volný čas dětem*“.

U paní Martiny jsou znatelné rozpory mezi tím, jak vychovávala a mezi její vlastní představou o ideální výchově. V průběhu celého rozhovoru je patrný rozpor dvou zájmů... Paní Martina byla jako dítě vychovávána velice přísně a její rodiče jí přílišnou volnost nedopřávali. Ke svým synům se pak chovala obdobně. Oba syny vychovávala poměrně přísně a zejména pak toho staršího.

Monika (1syn, rozvedená):

Paní Monika působí jako vyrovnaný člověk, který přijímá život takový jaký je. Celkově je se svou výchovou spokojená, i když byla matkou samoživitelkou, protože se s otcem Toníka rozvedla zhruba dva roky po svatbě. Nikdy ovšem nebránila synovi v kontaktu s otcem a po nějaké době, když se vše usadilo, začala normálně komunikovat i s bývalou tchýní, takže v podstatě syn otce měl...

Jako historku, ale i malý „důkaz“ své kvalitní výchovy zmiňuje paní Monika příhodu ze synovy svatby, kdy za ní přišel její bývalý muž a děkoval jí za výchovu syna

Vztah se synem hodnotí jako kamarádský, i když třeba puberta s ním byla krušná. Martina vzpomíná na dětství svého syna poměrně ráda a na všechno se dívá veskrze pozitivně. „... i ty vzpomínky musí- má asi hezký, že si na to vzpomíná, že sme hodně i na kolách jezdili, k vodě, vid?...“ „... jako bych řekla, že sem se snažila, že co sem mohla, tak sem jako, jako bych řekla, že sem mu nějaký ty zásady SLUŠNÝHO chování, eee, jako dala...“ „Takže jako dneska bych řekla, že

to vcelku jako co sem do něj tloukla, i dyž sem si někdy myslela, že házím hrách na stěnu, tak prostě dneska si řeknu, že něco prostě se v něm uchytilo...“

Paní Monika nelituje ničeho ve své výchově, ale kdyby mohla něco změnit, byly by to spíše vnější podmínky výchovy. Vlastní byt bez ostatních příbuzných.

PANÍ B. (2 dcery, žije v úplné rodině, věkový rozdíl dcer jsou skoro 4 roky):

Paní B. hodnotí zpětně svou výchovu velice kladně. Svými metodami si je poměrně jistá a z rozhovoru s ní mám pocit, že v podstatě vždycky věděla jaké děti chce mít a jakým způsobem toho docílit. Jistotu a způsob výchovy čerpá převážně ze svého dětství a též z rozhovorů s manželem, se kterým se většinou perfektně shodli, neboť prošel velice obdobnou výchovou jako paní B. Ovšem je také možné, že spoustu zkušeností načerpala během své pedagogické praxe, kdy měla možnost setkat se s řadou dětí a vidět, jaké metody fungují a jaké ne. „...že sme byli vlastně rodiče, který už měli určitý představy o tom, jaký děti by chtěli mít, tak už sme v tom měli docela jasno. Samozřejmě už sme o tom mluvili hodně dřív, než sme měli holky, jak bysme chtěli vychovávat své děti, jaký bysme chtěli mít děti. Hodně sme plánovali...“ „Myslím si, že jsem řadu věcí dělala podobně jako babička s dědou, nebo jako mamka s taťkou. No, mamka s taťkou- (.)Mamka byla velice přísná, taťka asi taky, ale každej řešil nějakej ten problém po svém, tím, že nás mamka mlátila měchačkou, že sme dostaly nařezáno často... Taťka ten, když sme dostaly vejprask, tak málokdy už, ale to už to stálo za to. Jinak si myslím, že sme byli docela spokojený...“ „Hodně sme se shodli, protože výchova jeho rodičů Zdeňkových vlastně byla hodně podobná tomu, jak nás asi vychovávali naši, mamka s taťkou, takže to bylo hodně určený výchovou. No, i když těžko říct, čím to bylo daný, čím to bylo určený, protože já jsem se vlastně pohybovala taky hodně mezi dětmi, díky mojí profesi, takže jsem vlastně věděla, co od svých dětí chci, co bych si přála...“

Paní B. je i přes přísná výchovná pravidla zastáncem demokratické výchovy, chce aby děti byly schopné samostatně projevit svůj názor. Za velice podstatné považuje určit dětem přesné hranice, za které by neměli jít, jinak bude následovat trest. „Měly určený hranice, prostě vymezený, za který jít neměly, ať už se to týkalo čehokoliv, tak prostě sme měli daný přesný meze a to jako, když

porušily, tak dostaly nařezáno ...“ Ze všeho nejdůležitější je podle paní B. řešit konflikty ihned, promluvit si o nich, vysvětlit nebo naplácat na zadek. Děti tak okamžitě vědí zač jsou trestány, pročistí se rychle vzduch a atmosféra v rodině je díky tomu mnohem příjemnější. Hlavně nedělat příliš velké a dlouhé „dusno“.
„...když prostě to přerostlo, tak dostaly obě dvě na zadek a tím to skončilo. Žádný tresty, žádný hněvání a mračení se a nemluvení, tak to sme nepěstovali (...) A myslím, že to fungovalo dobře (...)Já si totiž myslím, že je to zdaleka neúčinnější, že žádný zákazy, třeba nebudeš koukat na televizi, nesmíš ven, to fakt, to sme nepoužili snad nikdy.(.)“. „Myslím si , že je to neúčinnější, HNED, jak něco vyvede tak hned, prostě a já to vidím na dětech právě ve škole.“

Paní B. je s výchovou spokojena celkově, nevyzdvihuje konkrétní věci, co sem ji povedlo/nepovedlo, ale spíše svou výchovu hodnotí dle dnešního pohledu na své dcery a na její vztah s nimi. Zdá se mi, jako by měla pocit, že s jejími výchovnými metodami se to jednoduše povést muselo.

„Myslím si, že to sou slušní lidi.“. „...jak jsi se ptala, jaký máme výchovný úspěchy a jestli je můžeme vyzdvihnout, tak, co se týká výchovy holek a našeho rodinného života, takže [respondentka zatukla na stůl] musím zaklepat, tak že- že si žijeme docela spokojeně. (.) Spokojeně, docela jo...“

Radka (1syn, 1 dcera, rozvedená, věkový rozdíl jsou 4 roky):

Povídání paní Radky je hodně emotivní a pocitové. V jejím vyprávění se neustále opakuje motiv času věnovaného dětem, lásky k dětem. Z daného textu je cítit, že pro paní Radku je úspěch výchovy založen hlavně na tom, nakolik se budou rodiče svému potomkovi věnovat a kolik lásky mu dají pocítit. „...myslím si, že láska rodičovská se neprojevuje v tom, kolik majetku do těch dětí nacpeš, ale kolik lásky do nich nacpeš, a já sem si vždycky říkala, abych do nich cpala lásky, co se do nich vejde, a doufám, že se to povedlo, no, tak občas sou taky chvíle zklamání s nima a to je ve všem, no...“

Se svými dětmi nikdy neměla žádné větší výchovné problémy a spíše hovoří o výchově obecně, co je dobré, co špatné, hodně srovnává dřívější dobu s dneškem. Dnešní doba se jí jeví velice hekticky, matky nemají pro samou kariéru na děti čas, čímž trpí nejen dítě, ale samozřejmě také vztah mezi dítětem a rodičem. „... prostě já si myslím, ee, v tom dětství, v tom raným dětství, když se takhle těm dětem věnuješ, tak že to je takovej obrovskej vklad do nich, kterej

prostě někde je uloženej a kterej se lety zúročuje a pak se ti to vrátí jako jo...“ Na paní Radce je hezky vidět, jak reflektuje a porovnává svou výchovu s výchovou její matky. Po předchozí výpovědi hned dodává, že přes veškerou lásku a péči, nemůže rodič čekat od dětí uznání ve formě oddanosti, musí jim nechat jejich vlastní prostor pro život, což může být pro některé matky dost obtížné. Sama to zažila u své maminky, která vyžadovala po ní a po její sestře obrovskou péči a pozornost a stejné chyby se chtěla vyvarovat.

Paní Radka nepovažuje svou výchovu přímo za přísnou, nýbrž spíše za důslednou. Na otázku zda byla přísný rodič odpovídá takto: *„...spíš důslednej...já sem byla důslednej a musím říct, že se to strašně vyplatí. (...) já když sem jim něco slíbila, tak mě se nechtělo, mě se tolikrát, [smích] co sem slíbila tak nechtělo. (...)a já sem věděla, že musím, protože sem to slíbila... a to je taky strašně důležitá věc, hrozně důležitá věc, zrovna tak jako když třeba řekneš, „a ty si tohleto nezasloužíš“, tak najednou nemůžeš z kapsy vytáhnout bonbon, že jo. (...) a možná, že za zmínku stojí taky to, že sem je nikdy netloukla, jo... ale jako musím říct, že sem jim určitě mockrát vyhrožovala [smích]... K fyzickým trestům a jakémukoli hrubému zacházení má paní Radka odpor. Sama je nikdy nepraktikovala a u svého muže se jí to protivilo. Měla představu, že fyzických trestů není zapotřebí, že je možné konflikty řešit jinou cestou.*

Jediné, o čem ve své výchově pochybuje, je vedení dětí k různým mimoškolním aktivitám. *„... já sem možná asi udělala nějakou chybu někde v tom, při tý mý, při mý výchově, že sem asi nebyla taková ta dostatečně ctižádostivá matka...“* Vzhledem k tomu, že její výchova byla velice demokratická, nechtěla své děti do ničeho nutit, tudíž když je nějaká aktivita nebavila, nenutila je ji vykonávat. Ovšem zpětně jí její syn v žertu vyčetl, že ho nedonutila naučit se hrát na nějaký nástroj, přesto, že k tomu měl v mládí odpor...: *„takže člověk by, víš, asi taky někdy měl bejt na ty děcka i náročněj...a tohle je moje obrovská zkušenost jako do budoucna aa, mm, [smích], určitě už ne jako matky, ale jako babičky, protože si říkám, když okamžitě jak zjistím, že nějaký dítě má na něco talent [smích].tak ho budu nutit.“*

Všechny rozhovory mají svá specifika, a každá z dotazovaných žen mluví trochu o něčem jiném. Je tam jiný náhled na svět, rozdíly ve vnímání výchovy a

dětství jejich potomků, ovšem i přesto se dá nalézt plno zajímavých bodů, které všechny maminky něčím spojuje.

Nejdůležitější bod ve výchově spatřují v tom, kolik se dětem věnuje času, pozornosti a lásky... V tomto bodě také dle svého názoru uspěly, dávaly dětem, co jen mohly.

Ovšem nejenom čas je zapotřebí ke šťastnému soužití dětí a rodičů. Jde také o komunikaci, volnost, způsob řešení problémů, atd..

Na trestání dětí, zejména pak na použití fyzických trestů jednotný názor neexistuje.^[2]

V rozhovorech, které jsem uvedla je to tak, že pokud znali rodiče fyzické tresty i ze svého dětství, používali je také při výchově svých dětí. Pokud se s tím však nesetkali, nepraktikují je. Ovšem, zda je mezi tím nějaká přímá závislost, to si netroufám tvrdit. Dětský psycholog Zdeněk Matějček komentuje výchovné metody takto: „*proto mají děti některá místa na těle tak krásně polstrovaná, aby je přes ně mohl člověk plácnout...*“ [Matějček 2004,s. 59]

Přes všechny nesnáze, nepříznivé okolní podmínky a nezdary ve výchově jsou děti pro matky vším a všichni se shodneme na tom, že děláme, co jen můžeme, aby z dětí vyrostli milí a slušní lidé, kteří budou v životě schopni postarat se jak o sebe, tak jednou i o své děti.

7.2 Charakteristika celkového souboru respondentů

Výzkumu se účastnilo 102 žáků 4. a 5. tříd základních škol ve věku od 9 do 12 let. Toto věkové rozložení odpovídá mladšímu školnímu období. Průměrný věk dětí byl 10,49 let. Z celkového počtu tvoří chlapci 57,14% a dívky 42,86%. Údaje o rozložení respondentů podle pohlaví jsou uvedeny v tabulce č. 2.

^[2] S výchovnými tématy se můžeme setkat například i v poezii... Jiří Žáček se v básni *Výchovná zásada* staví k této problematice po svém: „*Dospěla-li lenost k mozku, už je pozdě na rákosku.*“ □ [Žáček 2006: 42]

Tabulka č. 2: Rozložení respondentů ve výzkumném souboru podle pohlaví

Pohlaví	Počet	Procenta
Chlapci	58	57,14
Dívky	44	42,86
Celkem	102	100

Vzhledem k dostupnosti vzorku tvořili výzkumný soubor žáci základních škol z Velkých Němčic a Židlochovic. Osloveny byly vždy 4. a 5. třídy. Námí zkoumaný vzorek dětí tedy pocházel ze dvou 4. tříd a tří 5. tříd. Všechny třídy byly smíšené.

Deset dětí uvedlo v Dotazníku stylů výchovy, že otce nemají nebo s ním nežijí. Odpověděly tedy pouze na část položek týkajících se matky.

Následující tabulka znázorňuje věkové charakteristiky výzkumného souboru.

Tabulka č. 3: Věkové charakteristiky výzkumného souboru

	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Věk	10,49	9	12	0,72

Reprezentativnost výzkumného souboru není příliš vysoká z několika důvodů. Výzkumný soubor je tvořen malým počtem dětí, nejsou do něj zahrnuti žáci z různých typů základních škol, ale pouze žáci běžných základních škol a svůj vliv má také skupina rodičů, kteří nesouhlasili s účastí svého dítěte na výzkumném šetření.

8. ZPŮSOB SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT

8.1 Sběr výzkumných dat

Výzkumná data byla sesbírána v měsících listopad a prosinec roku 2010 na dvou základních školách ve Velkých Němčicích a Židlochovicích. Ve všech případech byl sběr údajů schválen vedením školy. Nejdříve byla dětem ve třídách rozdána Žádost o souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu, se kterou měli rodiče vyjádřit souhlas či nesouhlas. Teprve po odevzdání vyplněných žádostí třídnímu učiteli se přistoupilo k výzkumnému šetření formou vyplnění dvou dotazníků, a to pouze u těch žáků, jejichž rodiče s účastí na výzkumu souhlasili.

Testování probíhalo za přítomnosti pedagoga v rámci běžné vyučovací hodiny, šlo tedy o skupinovou formu administrace. Dotazníky byly rozdány žákům, kteří v danou dobu byli přítomni ve škole. Vyplňování obou testů zabralo jednu vyučovací hodinu, na jejímž začátku byl dětem vysvětlen účel testování, zaručena anonymita a slovně vysvětleny základní instrukce potřebné k vyplňování dotazníků. S ohledem na nízký věk respondentů byla nabídnuta pomoc při nepochopení některých otázek nebo výrazů. Žákům dělalo největší obtíže slovo „hubovat“ vyskytující se v Dotazníku stylů výchovy, jehož význam jim nebyl znám. Proto musel být tento pojem často vysvětlován, a to nějakým jiným výrazem s podobným významem, např. slovem vytýkat nebo vyčítat.

8.2 Statistické zpracování výzkumných dat

Výzkumná data byla zpracována v programu Statistica 9.0. Ke statistickému zpracování dat byly použity následující metody:

- deskriptivní (popisná) statistika, tabulka četností
- jednofaktorová ANOVA (jednofaktorová analýza rozptylu)

9. VÝSLEDKY VÝZKUMU

9.1 Vztah mezi výchovnými prostředky a percipovaným způsobem výchovy v rodině

Nejdříve jsme vypočítali průměrné hodnoty odměn a trestů, tedy všech jejich kategorií dohromady. Nerozlišovali jsme, zda se např. jednalo o odměnu hmotnou nebo umožňující oblíbenou činnost. Dále jsme vyhodnotili podle manuálu (viz kapitola 7.2) Dotazník stylů výchovy pro děti a získali jsme typ emočního vztahu k dítěti v rodině a výchovného řízení rodičů. Pro zjištění vztahu mezi výchovnými prostředky (odměny a tresty) a emočním vztahem či výchovným řízením v rodině jsme použili jednofaktorovou analýzu rozptylu.

Z celkového počtu 102 respondentů bylo vzhledem k nedostatečným datům pro tuto část práce odebráno 10 dětí. Jedná se o ty žáky, kteří nevyplnili v Dotazníku stylů výchovy část věnovanou otci. Nedal se tedy zjistit celkový emoční vztah a výchovné řízení v rodině.

9.1.1 Souvislost mezi využíváním odměn a emočním vztahem v rodině

Níže uvedená tabulka ukazuje, že nejčastěji percipovaným emočním vztahem k dítěti v rodině je vztah záporný (N=41), dále vztah kladný (N=12), extrémně kladný (N=9) a na posledním místě vztah záporně-kladný (N=5). Nás zajímá zejména souvislost mezi touto nezávisle proměnnou a využíváním odměn v rodině, kde předpokládáme častější výskyt odměn v rodinách s kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem.

Tabulka č. 4: Vliv emočního vztahu k dítěti v rodině na využívání odměn

	Emoční vztah	Počet dětí	Průměr	Směrodatná odchylka	F	p
Odměny	záporný	47	2,27	0,44	5,65	0,00
	záporně-kladný	11	2,49	0,43		
	kladný	18	2,47	0,61		
	extrémně kladný	14	3,01	0,59		
	celkem	92	2,42	0,55		

Vztah mezi využíváním odměn a emočním vztahem v rodině je signifikantní na 1% hladině významnosti. Častější výskyt odměn je spojen s extrémně kladným emočním vztahem, naopak u vztahu záporného se odměny využívají nejméně. Kladný a záporně-kladný vztah jsou, co se týče používání odměn v rodině, zhruba na stejné úrovni.

9.1.2 Souvislost mezi využíváním trestů a emočním vztahem v rodině

V této části se zabýváme souvislostmi mezi jednotlivými typy emočního vztahu k dítěti v rodině na využívání trestů. Častější výskyt trestů předpokládáme v rodinách se záporným emočním vztahem.

Z tabulky č. 5 je patrné, že tresty se nejvíce využívají v rodinách se záporným emočním vztahem. Následuje vztah kladný, záporně-kladný a extrémně kladný. Zjištěné rozdíly však nejsou signifikantní.

Tabulka č. 5: Vliv emočního vztahu k dítěti v rodině na využívání trestů

	Emoční vztah	Počet dětí	Průměr	Směrodatná odchylka	F	p
Tresty	záporný	49	2,11	0,48	1,66	0,18
	záporně-kladný	11	1,84	0,45		
	kladný	18	1,90	0,34		
	extrémně kladný	14	1,80	0,60		
	celkem	92	2,01	0,48		

9.1.3 Souvislost mezi využíváním trestů a výchovným řízením v rodině

Tato podkapitola se věnuje vlivu výchovného řízení v rodině na používání trestů. Častější používání trestů předpokládáme v rodinách, které jsou charakteristické silným výchovným řízením.

Podle následující tabulky převažují tresty u výchovy se silným řízením. Na druhém místě je řízení rozporné a za ním slabá výchova. Střední výchovné řízení se vyznačuje nejmenší průměrnou hodnotou, která značí, jak často jsou tresty v rodině aplikovány. Nalezené rozdíly nejsou statisticky významné.

Tabulka č. 6: Vliv výchovného řízení v rodině na využívání trestů

	Výchovné řízení	Počet dětí	Průměr	Směrodatná odchylka	F	p
Tresty	rozporné	13	2,00	0,56	1,26	0,30
	slabé	20	1,91	0,45		
	střední	18	1,84	0,33		
	silné	41	2,12	0,51		
	celkem	92	2,01	0,48		

9.2 Využívání fyzických trestů v rodinách v závislosti na pohlaví

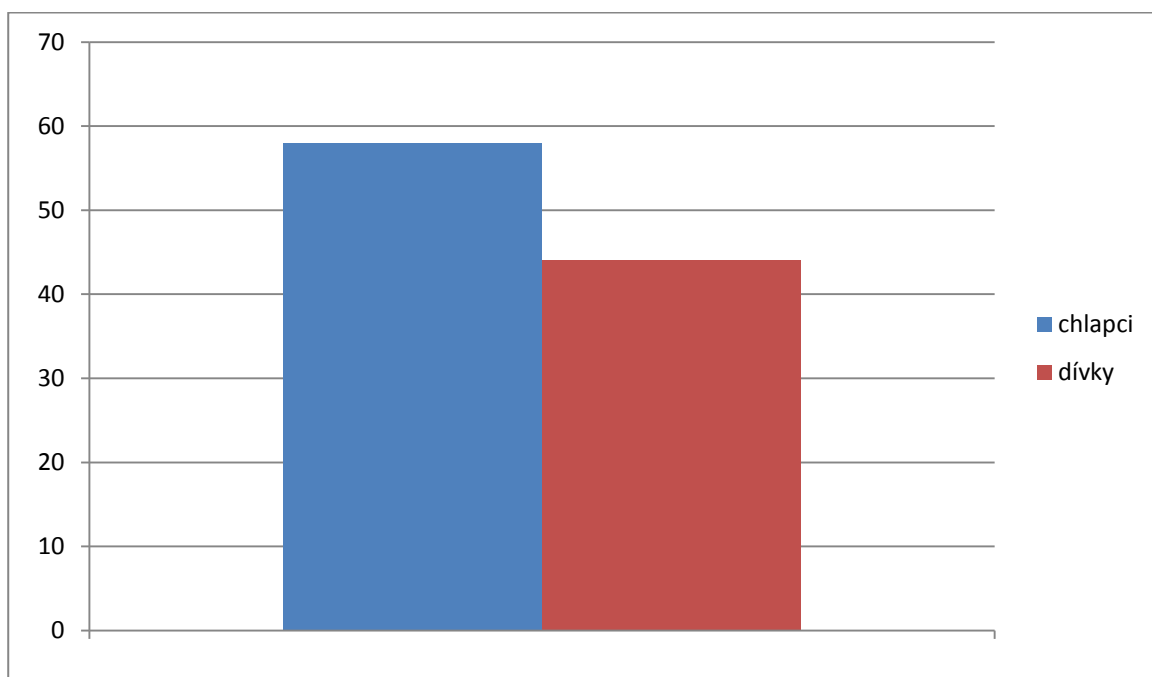
Při zjišťování rozdílů mezi chlapci a dívkami v oblasti četnosti výskytu fyzických trestů v jejich rodinách jsme u každého dítěte vypočítali průměrné hodnoty frekvence využívání fyzického trestu rodiči. Vliv pohlaví na závislou proměnnou byl potom zjišťován pomocí statistické metody jednofaktorová analýza rozptylu. Předpokládali jsme častější výskyt fyzického trestání u chlapců.

Vlivu pohlaví na četnost výskytu fyzického trestání se věnuje tabulka č. 7 a graf č. 1, ze kterých vyplývá, že chlapci jsou fyzicky trestáni častěji než dívky. Rozdíly mezi pohlavími jsou signifikantní na 5% hladině významnosti.

Tabulka č. 7: Vliv pohlaví na využívání fyzických trestů v rodině

	Pohlaví	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka	F	p
Fyzické tresty	chlapec	58	1,91	0,72	6,65	0,01
	dívka	44	1,52	0,57		
	celkem	102	1,74	0,69		

Graf č. 1: Rozdíly ve využívání fyzických trestů v rodině v závislosti na pohlaví



9.3 Trest a jeho charakteristiky

Tato podkapitola je věnována trestům, respektive jednotlivým druhům trestů a jejich zastoupení v rámci nejrůznějších pojmů (např. spravedlivý trest, přijatelný trest apod.) u dětí v mladším školním věku. Zajímalo nás, jak dítě chápe a vnímá tresty, co považuje za spravedlivé, přijatelné, nejméně oblíbené, či co se v rodině používá nejčastěji i nejméně často. K těmto účelům nám posloužila statistická metoda tabulka četností. Následující tabulky a grafy znázorňují početní a procentuální (pouze v tabulkách) zastoupení jednotlivých kategorií, do kterých jsme roztřídili odpovědi respondentů na naše otevřené otázky: „Jaký trest považuješ za spravedlivý?“, „Které tresty jsou pro Tebe přijatelné?“, „Které tresty máš rád/a ze všeho nejméně?“. Poslední položka, kde respondenti měli seřadit tresty podle jejich četnosti výskytu, udává početní i procentuální zastoupení nejčastějších a nejméně častých trestů v rodinách zkoumaných dětí.

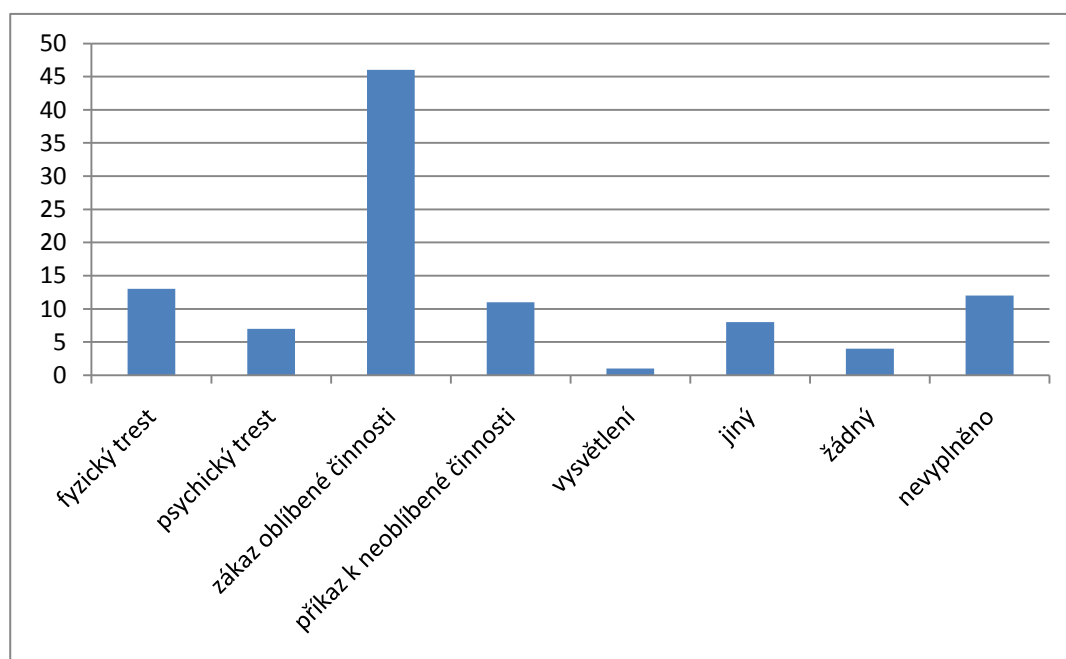
Následující tabulka i graf ukazují zastoupení jednotlivých typů trestů, které děti vnímají jako spravedlivé. Z výsledků vyplývá, že za spravedlivý trest je nejčastěji, ve 45,45% případů, považován zákaz oblíbené činnosti (zákaz počítače,

televize či chodit ven za kamarády). Devět dětí položku dotazující se na spravedlivý trest nevyplnilo. V kategorii jiný, která vystihuje 8 respondentů, se většinou vyskytovaly odpovědi typu učit se či záleží na činu.

Tabulka č. 8: Zastoupení jednotlivých typů trestů, které respondenti vnímají jako spravedlivé

Spravedlivý trest	Počet	Procenta
fyzický trest	13	12,99
psychický trest	7	6,49
zákaz oblíbené činnosti	46	45,45
příkaz neoblíbené činnosti	11	10,39
vysvětlení	1	1,30
jiný	8	7,79
žádný	4	3,90
nevyplněno	12	11,69
celkem	102	100

Graf. č. 5: Zastoupení jednotlivých typů trestů, které respondenti vnímají jako spravedlivé

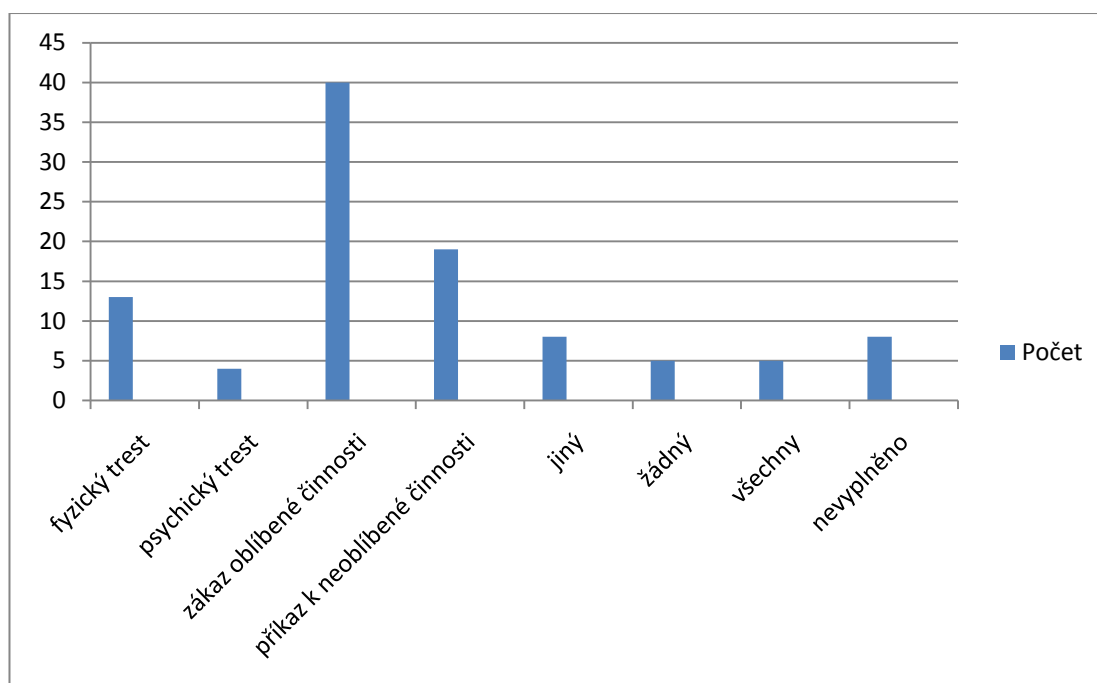


Tabulka č. 9 zobrazuje početní a procentuální zastoupení jednotlivých typů trestů v souvislosti s pojmem přijatelný trest. U námi zkoumaného souboru byl opět nejčastěji zmíněn trest spadající do kategorie zákaz oblíbené činnosti (38,96%), jehož jednotlivé formy jsme zmínili v předešlém odstavci. Tuto otázku nezodpovědělo 8 respondentů a stejný počet je zastoupen v kategorii jiný, kde byly nejčastějšími odpověďmi učení, psaní, diktát.

Tabulka č. 9: Zastoupení jednotlivých typů trestů, které respondenti vnímají jako přijatelné

Přijatelný trest	Počet	Procenta
fyzický trest	13	12,99
psychický trest	4	3,90
zákaz oblíbené činnosti	40	38,96
příkaz neoblíbené činnosti	19	18,18
jiný	8	7,79
žádný	5	5,19
všechny	5	5,19
nevyplněno	8	7,79
celkem	102	100

Graf č. 6: Zastoupení jednotlivých typů trestů, které respondenti vnímají jako přijatelné

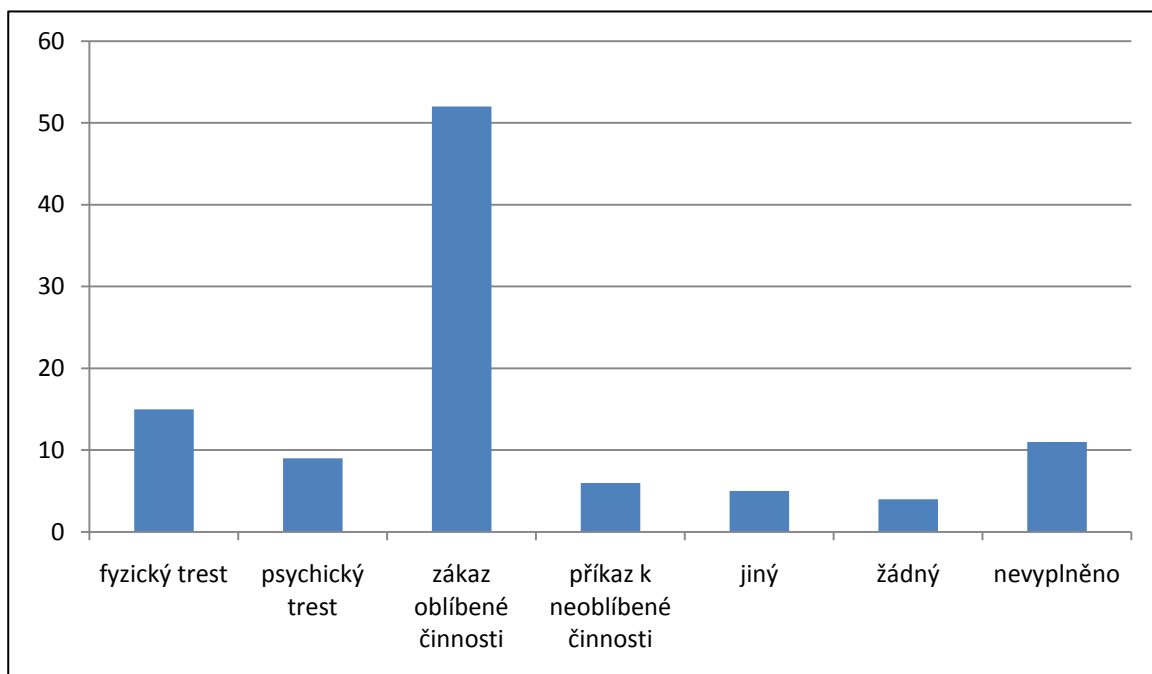


Rozložení nejméně oblíbených trestů udává tabulka č. 10 a graf č. 7. Nejpočetněji zastoupenou kategorií je i v tomto případě zákaz oblíbené činnosti, který vyplnilo 50,65% respondentů. Osm dětí neodpovědělo a do kategorie jiný bylo v tomto případě opět zahrnuto učení, ale i dřepy.

Tabulka č. 10: Zastoupení jednotlivých typů trestů, které respondenti vnímají jako nejméně oblíbené

Nejméně oblíbený trest	Počet	Procenta
fyzický trest	15	14,29
psychický trest	9	9,09
zákaz oblíbené činnosti	52	50,65
příkaz neoblíbené činnosti	6	6,49
jiný	5	5,19
žádný	4	3,90
nevyplněno	11	10,39
celkem	102	100

Graf č. 7: Zastoupení jednotlivých typů trestů, které respondenti vnímají jako nejméně oblíbené

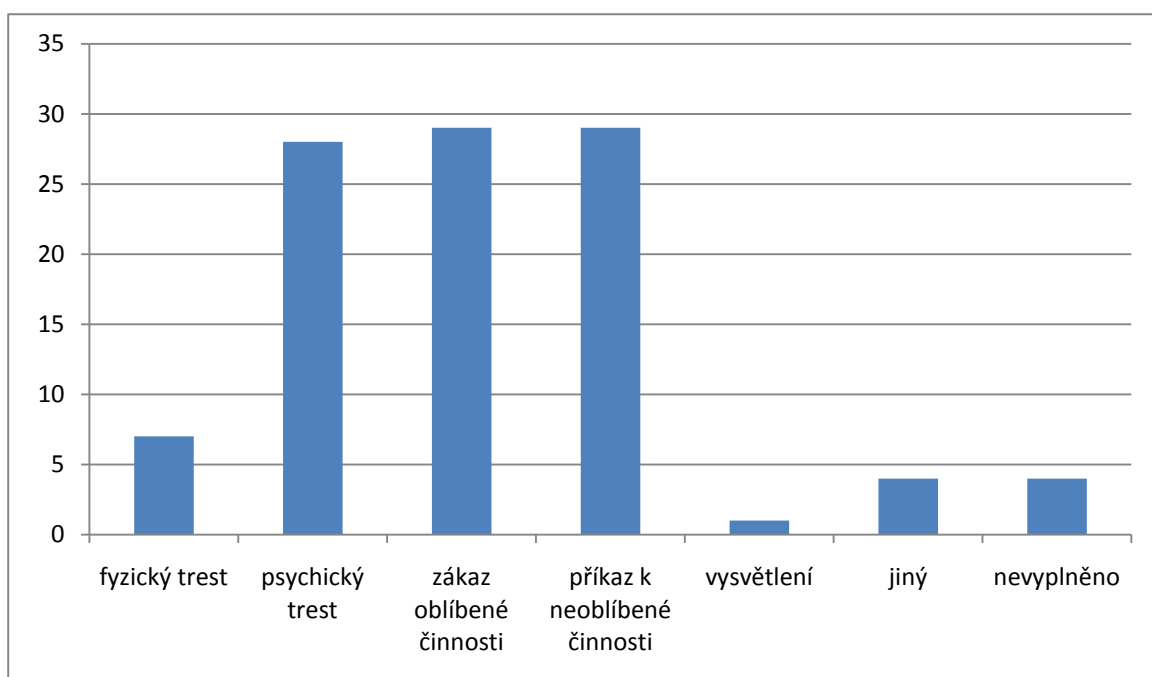


Mezi nejčastější tresty patří podle tabulky č. 11 i grafu č. 8 zákaz oblíbené činnosti a příkaz činnosti neoblíbené (pomáhání s domácími pracemi). Obě tyto kategorie jsou zastoupeny stejným počtem, zvolilo je 29 respondentů (28,57%). Také psychický trest (křik, tichá domácnost) se řadí mezi velmi časté, označilo jej 28 dětí (27,27%). Do kategorie jiný spadají tresty typu jít brzy spát a cvičení. Položku nevyplnili 4 respondenti.

Tabulka č. 11: Nejčastěji využívané tresty v rodině

Nejčastější trest	Počet	Procenta
fyzický trest	7	6,49
psychický trest	28	27,27
zákaz oblíbené činnosti	29	28,57
příkaz neoblíbené činnosti	29	28,57
vysvětlení	1	1,30
jiný	4	3,90
nevyplněno	4	3,90
celkem	102	100

Graf č. 8: Nejčastěji využívané tresty v rodině

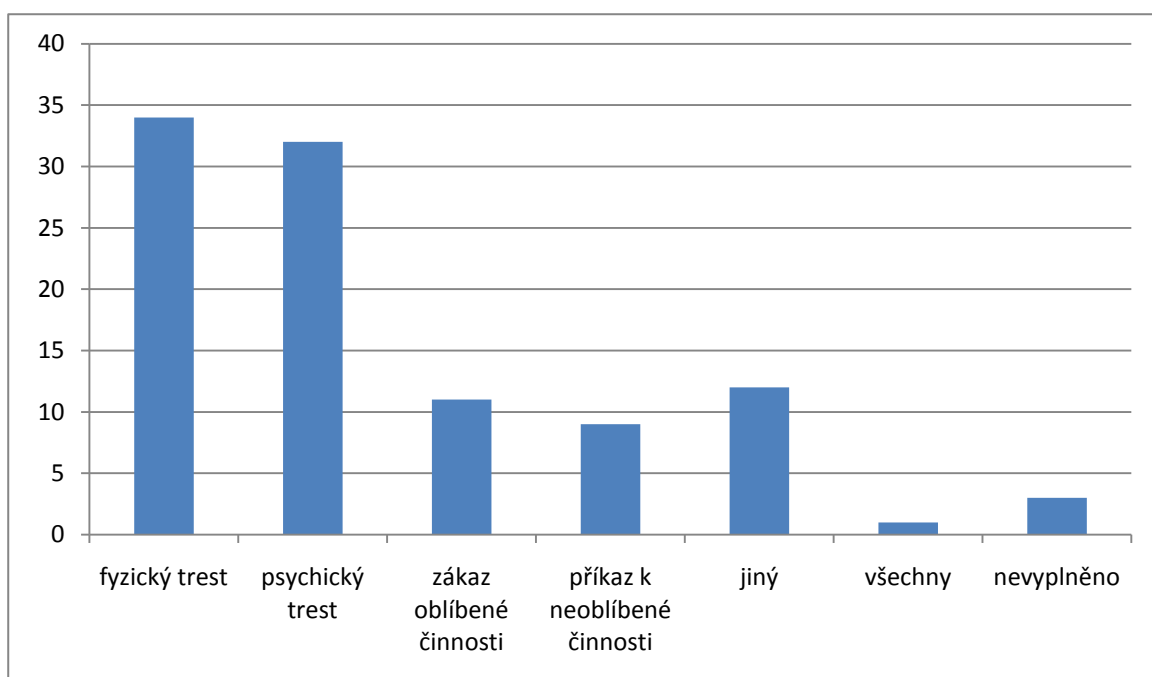


Minulá strana byla věnována nejčastěji používaným trestům v rodinách respondentů. Zajímaly nás však i tresty, které se v rodinách vyskytují nejméně. K nejméně využívaným trestům v rodinách dětí z výzkumného souboru patří fyzický trest (výprask, pohlavek), který označilo 34 dětí (33,77%), ale také psychický trest (32 respondentů – 31,17%). Do kategorie jiný bylo zařazeno 12 odpovědí (např. dřepy, učení, psaní, počítání). Tři respondenti neodpověděli.

Tabulka č. 12: Nejméně využívané tresty v rodině

Nejméně častý trest	Počet	Procenta
fyzický trest	34	33,77
psychický trest	32	31,17
zákaz oblíbené činnosti	11	10,39
příkaz neoblíbené činnosti	9	9,09
jiný	12	11,69
všechny	1	1,30
nevyplněno	3	2,60
celkem	102	100

Graf č. 9: Nejméně využívané tresty v rodině



9.4 Výchovní styl

Pro určení výskytu jednotlivých stylů výchovy ve výzkumném souboru jsme použili tabulku četností. K výchovnímu stylu u každého dítěte jsme dospěli vyhodnocením Dotazníku stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let podle manuálu (viz kapitola 7.1).

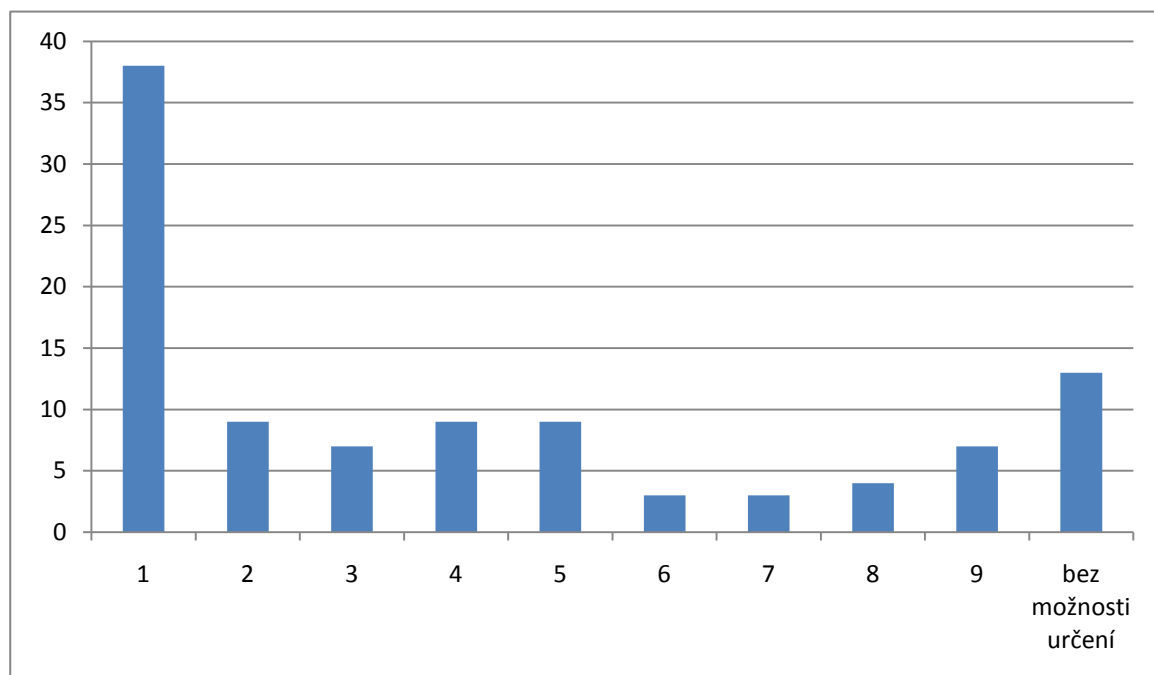
Níže uvedená tabulka a graf ukazují zastoupení jednotlivých výchovných stylů rodičů dětí z našeho výzkumného souboru. Nejčastějším výchovným stylem, v 37,66% případů, je 1. způsob výchovy – výchova autokratická. Ostatní formy výchovy se pohybují mezi 2,6%-9,09%. Na posledním místě četností výskytu se

objevují 6. a 7. způsob výchovy, tedy liberální a laskavá výchova bez požadavků a kontroly a kladný vztah s rozporným řízením.

Tabulka č. 13: Početní a procentuální zastoupení jednotlivých stylů výchovy

Výchovný styl	Počet	Procenta
1	38	37,66
2	9	9,09
3	7	6,49
4	9	9,09
5	9	9,09
6	3	2,60
7	3	2,60
8	4	3,90
9	7	6,49
bez možnosti určení	13	12,99
celkem	102	100

Graf č. 10: Početní zastoupení jednotlivých stylů výchovy



9.5 Ověření stanovených předpokladů a diskuse

Tato kapitola je věnována stručnému shrnutí výsledků výzkumného šetření a jejich diskusi. Nejdříve se budeme zabývat výzkumnými hypotézami a jejich platností, dále zodpovíme výzkumné otázky.

H1. Častější výskyt odměn souvisí s kladným nebo extrémně kladným emočním vztahem.

Byl prokázán vztah mezi extrémně kladným emočním vztahem k dítěti a častějším používáním odměn v rodině, a to na 1% hladině významnosti. Hypotéza H1 se tedy potvrdila.

H2. Častější výskyt trestů souvisí se záporným emočním vztahem.

Nejčastější výskyt trestů je spojen se záporným emočním vztahem k dítěti v rodině. Tento výsledek však není statisticky významný, což znamená, že hypotéza H2 se nepotvrdila.

H3. Častější výskyt trestů souvisí se silným výchovným řízením.

Ačkoli je silné výchovné řízení podle respondentů charakteristické častějším trestáním než ostatní typy výchovného řízení, rozdíly nejsou natolik signifikantní, aby podpořily platnost této hypotézy. Musíme tedy konstatovat, že hypotéza H3 se nepotvrdila.

H4. Chlapci jsou trestáni fyzicky častěji než dívky.

Vliv pohlaví na využívání fyzických trestů v rodině byl prokázán na 5% hladině významnosti. Ukázalo se, že chlapci jsou fyzicky trestáni častěji než dívky. Hypotéza H4 se potvrdila.

Ze znění hypotéz je zřejmé, že se v nich zabýváme četností výskytu odměn a trestů, kterou vztahujeme k různým rysům rodinné výchovy a k pohlaví. Výsledky ukázaly, že naše předpoklady byly správné, i když ne vždy signifikantní. Děti percipující extrémně kladný emoční vztah rodičů vůči sobě byly častěji odměňované, naopak záporný emoční vztah se vyznačoval častějším výskytem

trestů. Je zřejmé, že emoční vztah rodičů k dítěti má velký vliv na využívané výchovné prostředky a hraje významnou roli při jejich volbě. Mohli bychom konstatovat, že děti častěji odměňované vnímají emoční vztah rodičů k nim jako pozitivní a naopak. To bychom však vzhledem k věku respondentů a jejich kognitivním schopnostem považovali za málo pravděpodobné. Dále jsme se zabývali výchovným řízením v souvislosti s trestáním. Silné výchovné řízení se vyznačovalo častějším používáním trestů než ostatní formy. To odpovídá i charakteristice silného řízení, pro které je typické časté a přísné trestání dítěte. Výsledky výzkumu také ukázaly, že chlapci jsou fyzicky trestáni častěji než dívky. Tento pohled doplňuje výzkum Vaníčkové (2003), který zjistil, že maminky používají fyzické tresty mnohem více než tatínci. Naším předpokladem bylo, že chlapci jednak více zlobí a jejich potrestání je tradičně spojováno s fyzickým trestem, jak to můžeme vidět v mnohých filmech, ale i běžně na ulicích. Oproti tomu dívkám většinou stačí trest mírnějšího charakteru, aby splnil svůj účel.

1. Jaký trest považuje dítě za spravedlivý?

Za spravedlivý trest byl respondenty nejčastěji považován zákaz oblíbené činnosti (45,45%). Zmiňován byl především zákaz počítače, televize a chození ven za kamarády. Druhou nejčastější variantou byl trest fyzického charakteru (12,99%) následován příkazem neoblíbené činnosti (10,39%).

2. Jaký trest považuje dítě za přijatelný?

Nejpočetněji zastoupeným trestem, který děti chápaly jako přijatelný, byl zákaz oblíbené činnosti (N=30 – 38,96%). Dalším, často uváděným trestem, byl příkaz neoblíbené činnosti ((N=14 – 18,18%) a fyzický trest (N=10 – 12,99%).

3. Jaký trest považuje dítě za nejméně oblíbený?

Nejčastěji se vyskytujícím trestem, který byl respondenty vnímán jako nejméně oblíbený, se stal opět zákaz oblíbené činnosti (50,65%). Uvedla jej nadpoloviční většina dětí. Fyzický trest byl druhou nejčastější formou (14,29%) a jako třetí se umístil trest psychický (9,09%).

4. Jaký typ trestů je podle dětí v jejich domácím prostředí nejčastější?

Nejčastěji využívanou formou trestu v rodinách respondentů je zákaz oblíbené činnosti spolu s příkazem činnosti neoblíbené (28,57%), většinou pomáhání s domácími pracemi. Psychický trest, který uvedlo 27,27% respondentů, jen nepatrně zaostával za dvěma zmíněnými typy.

5. Jaký typ trestů je podle dětí v jejich domácím prostředí nejméně častý?

Fyzický trest je nejméně častou formou trestání využívanou v rodinách dětí z výzkumného souboru. Zvolilo jej 33,77% respondentů. V těsném závěsu je trest psychický s 31,17%. Poměrně velké množství dětí (11,69%) zvolilo trest jiný, nejčastěji spojený s učením, přípravou do školy či tělesnou aktivitou. Tato kategorie zaujímala svou četností 3. místo.

6. Jaký styl výchovy se vyskytuje u zkoumané skupiny dětí nejčastěji?

Nejpočetněji zastoupeným rodičovským výchovným stylem v našem výzkumném souboru je autokratická výchova (1. výchovný styl), která se vyskytuje v 37,66% rodin. Zbylé modely výchovy se pohybují mezi 2,60% - 9,09%.

Nejčastěji zmiňovanou kategorií trestů byl zákaz oblíbené činnosti, především počítače, televize, popř. chodit ven za kamarády, který figuroval na prvních místech téměř ve všech výzkumných otázkách. Respondenti tento typ trestu vnímali jako spravedlivý, přijatelný, ale i nejméně oblíbený. Také patřil k nejčastěji používané formě trestů v rodinném prostředí. Otázka zní, proč právě zákaz oblíbené činnosti obsadil první příčky ve všech zmiňovaných kategoriích? Je to bezesporu snadná forma potrestání, která má velký účinek a děti ji považují za velmi nepopulární, protože omezuje jejich oblíbené aktivity. V současné době patří mezi zájmy dětí zejména hraní počítačových her či jiná forma počítačových aktivit, např. chatování, facebook aj. Také sledování televize je běžnou formou trávení volného času dítěte. Je tedy zřejmé, že právě zákaz těchto činností dokáže vzbudit v dítěti spoustu negativních emocí. Zajímavost výsledků výzkumu spočívá v tom, že nejméně oblíbená skupina trestů (zákaz oblíbené činnosti) je zároveň vnímána i jako přijatelná či spravedlivá. Můžeme si to vysvětlit tím, že

dítě chápe svůj prohřešek a právě proto vnímá jemu blízkou a v rodině často využívanou formu trestu jako spravedlivou a přijatelnou. To však nevylučuje neoblíbenost, která může souviset s velkou četností výskytu tohoto typu trestu.

Mezi nejčastěji používané kategorie trestů patří kromě zákazu oblíbené činnosti také příkaz činnosti neoblíbené a psychický trest. Všechny zmíněné skupiny mají téměř stejnou četnost. Tyto výsledky ukazují, že rodiče hodně využívají zákazy a příkazy doprovázené křikem či naopak s dítětem nemluví. Jedná se buď o rychlé formy potrestání, nebo o ulehčení práce dospělého. Výhodou je tedy úspora času rodiče, což může být jedním z hlavních faktorů ovlivňujících výběr trestu v dnešní uspěchané době.

Nejméně používanými jsou tresty fyzické a psychické. Tyto výsledky, zejména v případě trestů fyzických, jsou v souladu s vývojovým trendem. Také výzkum Vaničkové (2003) dokazuje, že četnost fyzického trestání klesá. Důvodem může být poměrně velká medializace problému fyzického i psychického trestání a týrání a jeho dopadu na vývoj dítěte. Dříve se o této problematice nemluvalo a tresty tohoto charakteru byly vnímány jako normální. Právě otevření a zdůraznění tohoto problému mohlo přispět k tomu, že fyzické a psychické trestání patří v současnosti mezi méně využívané formy výchovných prostředků.

Nejpočetněji zastoupeným výchovným stylem v rodinách respondentů byla výchova autokratická (37,66%), tedy první pole. Výskyt ostatních modelů se pohyboval od 2,60% do 9,09%. Tato převaha prvního výchovného modelu je velmi zajímavá. Vyplývá z ní, že výchova v našem kulturním prostředí je charakteristická zejména přísným přístupem s mnoha požadavky a kontrolou, přičemž je vychovávanému ponechána jen malá či snad žádná volnost.

Závěry vyplývající z našeho výzkumu přispívají jen malou měrou k celkovému povědomí o dané problematice. Proto doporučujeme její další prozkoumání, které by dané téma obohatilo o nové informace či pohledy. Mohlo by se jednat o výzkumy více zaměřené na odměny a používání tohoto výchovného prostředku. Dalším námětem může být struktura činností dítěte, za které je nejvíce odměňováno a trestáno apod. Také by mohlo být zajímavé zjištění, zda výchovné prostředky používané v rodinách rodičů za jejich dětství mají vliv na to, jak oni sami vychovávají své děti a jaké prostředky přitom využívají.

ZÁVĚR

Mladší školní věk je vývojovou etapou, kdy prvenství ještě stále náleží rodinně a jejímu vlivu. Vedle vrstevníků a školy je tedy tím hlavním a nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím vývoj dítěte. Rodičovský výchovný styl a výchovné prostředky patří bezesporu k nejdůležitějším činitelům, které zasahují do života dítěte, působí na něj a utvářejí ho.

Cílem této práce bylo zjistit, jaký vliv má emoční vztah a výchovné řízení v rodině na četnost výskytu výchovných prostředků. Zároveň jsme se zabývali i srovnáním četnosti fyzického trestání mezi pohlavími. Dále jsme se věnovali tomu, jaký typ trestu dětí v mladším školním věku považují za spravedlivý, přijatelný a nejméně oblíbený. Součástí výzkumu bylo i zjištění nejčastěji a nejméně často používaných trestů v rodinném prostředí a početní zastoupení jednotlivých výchovných stylů v rodinách našich respondentů. K těmto účelům jsme využili dva dotazníky, jeden zaměřený na výchovné styly rodičů (Dotazník stylů výchovy) a druhý na odměny a tresty (Dotazník o výchovných prostředcích), které byly určeny námi zkoumané věkové skupině, tedy dětem mladšího školního věku.

Výsledky výzkumného šetření prokázaly vztah mezi extrémně kladným emočním vztahem k dítěti a častějším používáním odměn v rodině. Také vliv pohlaví na využívání fyzických trestů rodiči byl potvrzen, a to v neprospěch chlapců. Byl zjištěn i častější výskyt trestů u záporného emočního vztahu k dítěti a silného výchovného řízení rodičů, avšak ne na statisticky významné úrovni. Za spravedlivý, přijatelný i nejméně oblíbený trest považovaly děti nejvíce zákaz oblíbené činnosti. Mezi tresty vyskytující se v rodinách respondentů nejčastěji patří zákaz oblíbené činnosti, příkaz činnosti neoblíbené, ale i psychické trestání. Naopak nejméně používanou formou jsou tresty fyzické a psychické. Nejpočetněji zastoupeným výchovným stylem v rodinách dětí z výzkumného souboru byla autokratická výchova charakteristická záporným emočním vztahem k dítěti a silným či středním výchovným řízením.

Seznam použité literatury

1. ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*, Karolinum, Praha, 1993, ISBN 80-7066-534-3
2. ČÁP, J.: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, ISV nakladatelství, Praha, 1996, ISBN 80-85866-15-3
3. ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., BOSCHEK, P.: *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let*, Praha: IPPP, 2000
4. ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*, Portál, Praha, 2001, ISBN 80-7367-273-1
5. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D.: *Obecná pedagogika I*, Hanex, Olomouc, 1999, ISBN 80-85783-20-7
6. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D.: *Obecná pedagogika II*, Hanex, Olomouc, 1999, ISBN 80-85783-24-X
7. JŮVA, V. sen. a jun.: *Úvod do pedagogiky*, Paido, Brno, 1999, ISBN 80-85931-39-7
8. KLAPAČ, M.: *Psychologie v praxi*, Praha: Transal books, 1994.
9. MATĚJČEK, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, Praha: SPN, 1992, ISBN 80-04-25236-2
10. MATĚJČEK, Z.: *Po dobrém nebo po zlém?*, Portál, Praha, 1994, ISBN 9788073672706
11. POKORNÁ, K.: *Hodnoty a zájmy žáka a jejich využití ve volném čase na prvním stupni ZŠ*, DP, Masarykova Univerzita, Brno, 2007, str. 18, 20, 21, 29 - 31
12. POSPÍŠIL, R., VLČKOVÁ, K.: *Úvod do pedagogiky*, MU Brno, Brno, 2006, s. 88, ISSN 1802-128X
13. PRŮCHA, J. : *Moderní pedagogika*, Portál, Praha, 1997, ISBN 978-80-7367-503-5
14. PRŮCHA, J.: *Pedagogická evaluace : hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*, MU v Brně, Brno, 1996, ISBN 80-2101-333-8
15. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Portál, Praha, 2003, ISBN 80-7178-772-8
16. RABUŠICOVÁ, M.: *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*, Masarykova univerzita, Brno, 1991
17. ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Panorama, Praha, 1989, ISBN 80-7367-124-7
18. SILLAMY, N.: *Psychologický slovník*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 2001, ISBN: 80-244-0249-1
19. SMÉKAL, V., MACEK, P. (eds.): *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*, Barrister a Principal, Brno, 2002, ISBN 80-85947-83-8
20. SOBOTKOVÁ, I.: *Psychologie rodiny*, Portál, Praha, 2001, ISBN 978-80-7367-250-8

21. STŘELEČEK, S.: *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*, Paido, Brno, 1998, ISBN 80-85931-61-3
22. SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B.: *Kapitoly z obecné pedagogiky*, MSD, Brno, 2007, ISBN 978-80-86633-81-7
23. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*, Portál, Praha, 2000, ISBN 80-246-0181-8
24. VANÍČKOVÁ, E.: *Tělesné tresty ve výchově dětí*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 38(4), s. 331-338, 2003, ISBN 80-247-0814-0
25. VANÍČKOVÁ, E.: *Tělesné tresty dětí: definice – popis – následky*, Grada, Praha, 2004, ISBN 80-247-0814-0
26. VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V. a kol.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2001.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník o výchovných prostředcích

Příloha č. 2: Žádost o souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu

Příloha č. 1

Dotazník o výchovných prostředcích

Jméno: **Pohlaví:**
..... **Třída:**

Pozorně si přečti otázku a vyber vždy jen jednu odpověď, která nejlépe vystihuje, jak to u Vás doma chodí. Vybranou odpověď dej do kroužku.

1. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, dostanu doma nějakou sladkost.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
2. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, doma mě pochválí.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
3. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, můžu být déle venku.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
4. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, dostanu za to doma peníze.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
5. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, maminka nebo tatínek mě pohladí a usměje se na mě.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
6. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, rodiče mě vezmou na pěkný výlet (třeba do ZOO) nebo do kina.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
7. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, dostanu dárek.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
8. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, maminka nebo tatínek mě obejmou a dá mi pusku.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
9. Když se chovám pěkně, jsem hodný/á nebo se mi něco povede, rodiče si se mnou zahrají mou oblíbenou hru.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
10. Když zlobím nebo něco provedu, maminka nebo tatínek mě uhodí.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
11. Když zlobím nebo něco provedu, rodiče se se mnou nebaví.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy

12. Když zlobím nebo něco provedu, musím pomáhat s domácími pracemi.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
13. Když zlobím nebo něco provedu, dostanu doma pohlavek.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
14. Když zlobím nebo něco provedu, rodiče na mě křičí.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
15. Když zlobím nebo něco provedu, zakážou mi doma televizi, počítač nebo hraní.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
16. Když zlobím nebo něco provedu, dostanu výprask.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
17. Když zlobím nebo něco provedu, rodiče mě pokárají a vysvětlí mi, co jsem udělal /a špatně.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
18. Když zlobím nebo něco provedu, nesmím chodit ven, za kamarády.
a) velmi často b) často c) málokdy d) nikdy
19. Shodnou se rodiče na trestu?
a) ano b) ne c) někdy d) nemohu odpovědět

Na následující otázku odpověz slovně.

20. Jaký trest považuješ za spravedlivý?.....

21. Které tresty jsou pro Tebe přijatelné?
.....

22. Které tresty máš rád/a ze všeho nejméně?
.....

23. Označ čísla 1-7 (udělej pořadí), který trest je u Vás nejčastější (1) a který nejméně častý (7).

- výprask
- zákaz televize nebo počítače
- tichá domácnost (rodiče se se mnou nebaví)
- pohlavek
- křik
- pomáhání s domácími pracemi
- jiný trest (doplň)

Příloha č. 2

Žádost o souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu

Vážený rodiče,

jsem studentkou pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde studuji obor učitelství pro 1.stupeň ZŠ. V rámci své diplomové práce provádím výzkum zabývající se stylem rodinné výchovy a výchovnými prostředky, do něhož potřebuji zahrnout žáky 4. - 5. tříd základních škol. Proto se na Vás obracím s prosbou o Váš souhlas s vyplněním potřebných dotazníků Vaším dítětem.

Váš souhlas pro mne znamená významnou pomoc. Chtěla bych Vás ubezpečit, že získané údaje slouží pouze k účelům vědeckého výzkumu. Veškeré údaje budou zpracovány anonymně. Z dotazníků jsou získávána data o rodinném výchovném stylu, jak ho vnímá dítě a o výchovných prostředcích, které jsou v rodině využívány. Vyplňování dotazníků bude přítomen učitel.

Předem děkuji za Vaši ochotu ke spolupráci.

.....
Kateřina Jochlíková

Souhlasím, aby se můj syn/dcera (jméno, příjmení)(třída)
zúčastnil/a výzkumu.

V dne
.....
Podpis rodiče (zákonného zástupce)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Jochlíková
Katedra:	Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Petrová, PhD.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Cíle výchovy a jejich evaluace s přihlédnutím k výchově rodinné
Název v angličtině:	Purposes of education and their evaluation with have a respect to the education of family
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá cíli výchovy a jejich hodnocením. Přihlédli jsme k výchově rodinné, která je v procesu výchovy jedince tou nejdůležitější a nejvíce ji ovlivňuje. Provedli jsme také výzkum, který měl za úkol zjistit, jak cíle výchovy ovlivňují výchovné styly.
Klíčová slova:	Výchova, cíle výchovy, rodina, rodinná výchova, evaluace
Anotace v angličtině:	Diploma thesis deals with the purposes of education and their evaluation. We've considered education of family, which is in the process of education individuals is the most important and the most affect it. We conducted the research which was to find out how the aims of education influence educational styles.
Klíčová slova v angličtině:	Education, purposes of education, family, family education, evaluation

Přílohy vázané v práci:	Dotazník o výchovných prostředcích Žádost o souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	český