

Sociální role pochvaly a trestu ve výchově

Bc. Zdeňka Ciompa

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zdeňka Ciompa**
Osobní číslo: **H138153**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociální role pochvaly a trestu ve výchově**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- (zejména sociální) vliv odměn a pochval na jedince v rámci výchovy;
- historie trestu a pochvaly v pedagogice;
- na možnosti sociální pedagogiky při eliminaci negativních následků trestů, ale i pochval ve výchově.

Součástí práce bude empirické šetření, event. realizovaný kvalitativní výzkum zaměřený na zjištění vztahu sociální skupiny rodičů k udílení pochval a trestů.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Cleese, J. a R. Skynner. Rodina a jak v ní zůstat naživu. Praha: Portál, 1999.

Čáp, J. a J. Mareš. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

Hájek, B., B. Hofbauer a B. Pávková. Pedagogické ovlivňování volného času. Praha: Portál, 2008.

Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004.

Jůva V. a V.Jůva. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 1997.

Langmeier, J. a D. Krejčířová. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 1998.

Matějček, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 1999.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce:

4. listopadu 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

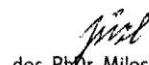
31. března 2015

V Brně dne 4. listopadu 2014



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




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 21. 11. 2014

Zdenka Ciompa
.....
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá sociální rolí pochval a trestů ve výchově. Zaměřuje se na možné pozitivní a negativní důsledky z pohledu zásad správného udělení pochval a trestů v rodině. Analyzuje prožívání dětí a následné žádoucí i nežádoucí změny chování. Výzkumná část se zabývá pozitivním a negativním vlivem odměňování a trestů v rodinách, vnímáním pochval a trestů dětmi, jejich rodiči a prarodiči. Podkladem výzkumné části se staly jednotlivé rozhovory vedené se zástupci tří generací ve vybraných rodinách. Závěr práce konstatuje s ohledem na efektivitu výchovy nezbytnou reflexi na individualitu dítěte a specifickou výchovnou situaci. Z této diplomové práce mohou těžit jak budoucí, tak i stávající rodiče, vedoucí kroužků, pedagogové či jiní institucionalizovaní pracovníci, kteří mohou získat podnět k dalšímu hlubšímu studiu výchovného procesu.

Klíčová slova: výchova, dítě, rodič, prarodič, odměna, trest, pozitivní, negativní, formování, individualita, přiměřenost, načasování, motivace, prožívání, opakování, účinek, význam, vývoj.

ABSTRACT

This thesis deals with the social roles of praise and punishment in education. It focuses on the possible positive and negative consequences in terms of the principles of proper commends and punishment in the family. It analyzes the experiences of children and subsequent desirable and undesirable behavioral change. Exploratory section discusses the positive and negative influence of reward and punishment in the family, perception of praise and punishment by children, their parents and grandparents. The basis of the research have become individual interviews conducted with representatives of three generations in selected families. Conclusion notes on the effectiveness of education necessary reflection on the child's individuality and specificity of the educational situation. From this thesis can benefit both future and existing parents, teachers or other institutionalized workers who can gain further impetus to further study the educational process.

Keywords: Education, child, parent, grandparent, reward, punishment, positive, negative, shaping, individuality, adequacy, timing, motivation, experience, repetition, effect, importance, evolution.

Poděkování, motto a čestné prohlášení, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG jsou totožné ve znění:

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VÝCHOVA	11
1.1 HISTORICKÉ NAZÍRÁNÍ NA POCHVALY A TRESTY VE VÝCHOVĚ.....	12
1.2 SLOŽKY VÝCHOVY	19
1.3 MRAVNÍ VÝCHOVA.....	21
1.4 TYPY VÝCHOVY	27
2 MOTIVACE	32
2.1 KLASIFIKACE MOTIVŮ	33
2.2 MOTIVACE VERSUS MANIPULACE.....	36
2.3 MOTIVACE V SOCIÁLNÍM PROSTŘEDÍ S OHLEDEM NA POHLAVÍ A VĚK	39
2.4 OIDIPOVSKÝ A ELEKTRIN KOMPLEX	42
3 POCHVALY	47
3.1 DEFINICE POJMŮ, OBECNÁ CHARAKTERISTIKA POCHVAL.....	47
3.2 VÝZNAM POCHVALY V RODINNÉM PROSTŘEDÍ	48
3.3 VÝZNAM POCHVALY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ A VOLNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH	54
4 TRESTY	61
4.1 DEFINICE POJMŮ, OBECNÁ CHARAKTERISTIKA TRESTŮ.....	62
4.2 ÚČINEK TRESTŮ V RODINNÉM PROSTŘEDÍ	63
4.3 VÝZNAM TRESTŮ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	68
II PRAKTICKÁ ČÁST	74
5 ÚVOD DO PROBLEMATIKY, CÍLE VÝZKUMU	75
5.1 METODOLOGIE	75
5.2 ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	76
5.3 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	76
5.4 ANALÝZA A INTERPRETACE.....	77
5.5 VNÍMÁNÍ POCHVAL A TRESTŮ.....	82
Vnímání pochval a trestu dětmi.....	82
Vnímání pochval a trestu rodiči	86
Vnímání pochval a trestu prarodiči	90
Převládající způsob výchovy v rodině.....	94
Dílčí závěr	98
ZÁVĚR	100
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	102

ÚVOD

Dnešní společnost nestaví jedince za každou cenu do normy, do pomyslné řady stejně vypadajících, uvažujících, jednajících, naopak, je nakloněna individualitě. Plně podporuje jedinečnost, originalitu, kreativitu. Velmi dbá na formování osobnosti jedince. I když se jedinec adaptuje na neustále se měnící podmínky společnosti po celý život, neustále se učí a vzdělává, základy vycházejí z výchovy získané v co možná nejranějším období.

Téma výchovy je mi velmi blízké, to ať již z pohledu ženy a matky, tak i z pohledu člena společnosti. Proto jsem si zvolila jako téma své diplomové práce Sociální role pochvaly a trestu ve výchově.

Výchova vychází z potřeb společnosti a rovněž lze říci, že výchova formuje společnost. Tato neustálá interakce dvou veličin se z pohledu historie velmi mění. Zatímco v jednom období se určité chování považovalo za nežádoucí a jako takové se trestalo, v jiném bylo společností akceptováno, a to až do té míry, že zasluhovalo odměny. Změny společenského systému, hodnot a myšlení se promítaly a promítají do složek, typů a metod výchovy.

Snad každý rodič, pedagog, vedoucí kroužku i všímavý soused z ulice by si mladou nastupující generaci přál mít řádně vychovanou, spořádanou, úslušnou, schopnou se uplatnit ve společnosti, se smysluplným cílem a pozitivní ideou svého života, ve kterém by nechyběly takové vlastnosti jedince, jako je pracovitost, odpovědnost, solidarita, empatie, altruismus, a celková pozitivní emocionalita. Není to skromný cíl, ale citlivou výchovou toho lze dosáhnout.

Je třeba dbát na správné užití výchovných prostředků, a to v přiměřeném množství a intenzitě. Současně je žádoucí brát v úvahu časovou složku. Tedy vnímat čas udělení pochvaly či trestu, stejně tak jako vnímat čas z pohledu vývoje a růstu vychovávaného individua. Brát na zřetel specifčnost a jedinečnost každého dítěte, stejně tak jako specifčnost a jedinečnost každé výchovné situace.

Z výše uvedeného vyplývá, že výchova není jednoduchý proces. Ve výchově se odráží celá řada velmi důležitých aspektů, které jedince mohou k předem stanovenému cíli bezpečně a láskyplně dovést, stejně tak jako ho od cíle neuváženým zásahem oddalovat.

Z tohoto důvodu jsem zvolila za cíl své diplomové práce zjistit, zda má na socializaci jedince větší vliv pochvala nebo trest.

V teoretické části jsem zvolila rozčlenění do čtyř kapitol. V první vysvětluji výchovu jako takovou, a to z historického pohledu až po současnost. Zaměřuji se i na složky výchovy, zejména na mravní výchovu a dále na typy výchovy. Ve druhé kapitole se věnuji motivaci, která je hybnou silou našeho jednání. Pochvalám a trestům je věnována třetí a čtvrtá kapitola. I když se v praktické části zabývám pouze výchovou v rodině, v teoretické části se zabývám i pochvalami a tresty ve školním prostředí. To proto, že nelze oddělit jedno od druhého. Rodiče často trestají či odměňují své děti za školní úspěchy či neúspěchy, ve škole se zase zrcadlí rodinná výchova.

Praktickou část jsem věnovala výzkumu třígeneračních rodin a jejich individuálnímu užívání pochval a odměn. Za nejvhodnější metodu jsem považovala kvalitativní výzkum, který umožňuje dané téma zpracovat do větší hloubky, než by vyplývalo z dotazníkového šetření. Pomocí rozhovoru s dětmi ve věku 10-15 let, jejich rodiči a jejich prarodiči se budu pokoušet objasnit, jakou váhu při své individuální výchově připisují užívání pochval a trestů.

Mám za to, že tato práce obohatí nejen mě, ale i další rodiče, kteří usilují o efektivní výchovu a uvědomují si, jak mnoho se výchovou dá získat, nebo naopak ztratit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

Na výchovu můžeme nahlížet jako na záměrné působení na osobnost člověka s cílem dosažení pozitivních změn v jejím vývoji, či jako na řízený proces ze strany rodiče, pedagoga, instituce, který je naplněn snahou podřídit výchovu nejen normám společnosti, ale i normám instituce.¹

Kohout definuje výchovu jako specificky lidskou činnost, která je vázaná na vytvoření příznivých podmínek, a která je závislá na vysoké úrovni vychovatele, úctě, důvěře a respektu k vychovávanému a v neposlední řadě ve schopnosti vcítit se do jeho osobnosti.²

Rodič, učitel nebo kdokoliv jiný, kdo sleduje vývoj dítěte, by si měl čas od času položit otázku: jaké mají postavení děti v současném světě, co jim poskytujeme, jaké podmínky jim vytváříme, k jakým cílům je vedeme. Tyto otázky nejsou nové, kladl si je již J. A. Komenský, který ve svých úvahách spojoval otázku všestranného vývoje dítěte s životem celé společnosti. Dnes je odpověď na tyto otázky stejně potřebná, a snad ještě potřebnější, než dříve. Výchovné praktiky bývaly totiž zhruba stejné v několika po sobě následujících generacích. To proto, že i výchovné cíle byly podobné. Děti byly vychovávány v dlouhodobé tradici, která zajišťovala předávání kulturního dědictví. Dítě získávalo stejné hodnoty a bývaly mu vštěpovány stejné poznatky, dovednosti a postoje, které se měnily z generace na generaci jen velmi málo. Ani mnohé společenské revoluční proměny nezasáhly vývoj v obecném měřítku zásadním způsobem. Teprve od konce minulého století nastávají změny, které se neustále prohlubují. Zatímco dříve se vyžadovala až slepá poslušnost dětí, dnes se nechává prostor pro iniciativu dítěte v jeho vlastním duševním vývoji. Současný svět prochází rychlými změnami, a to jak vědeckými, technickými, změnami životního prostředí, tak i změnami nároků a požadavků. Z toho lze vyvodit následky:

1. Vychováváme děti pro svět, který neznáme. Můžeme si utvořit představy a mít různé prognózy, ale jeho konkrétní podobu dnes nemůžeme určit. Jediná jistota je, že životní podmínky, ve kterých budou žít naše děti, budou jiné, než jsou ty dnešní. Jak máme tedy připravovat děti pro něco, co je pro nás neznámé?

¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Str. 277

² KOHOUT, K., 2002. *Základy obecné pedagogiky*. Str. 22

2. Vychováváme děti pro dobu, která bude mnohem složitější a rozpornější, než je ta naše. Už dnes si mladý člověk musí vybrat jednu z mnoha alternativ, a to v oblasti všech svých aktivit, hodnot, zájmů i povolání. Jak tedy připravit děti pro svět, který bude ještě mnohem složitější, než je ten dnešní?
3. Svět je daleko rozsáhlejší, než býval. Před sto lety bývalo běžné držet se své obce, města. Dnes je cestování snadné a obvyklé. Nezřídka se překračují hranice zemí i celých kontinentů. Vychováváme tedy děti nejen pro svou rodinu a svou obec, jak tomu bylo dříve, ale pro velké a složitě organizované společnosti. Děti tedy tím naléhavěji potřebují emoční zakotvení a pevný bod jistoty.
4. Vychováváme děti pro svět, který bude ještě více individuálně odlišným. Zatímco dříve lidé snáze sdíleli své zkušenosti, které čerpali z obdobných situací, dnes je každý víceméně sám a záleží jen na něm, jak se se svou životní situací bude vyrovnávat.

Aby děti obstály ve světě, který je pravděpodobně očekává, je třeba ze strany rodičů posilovat takové stránky jejich osobnosti, jakými jsou tvořivost, snášenlivost, emoční jistota, autonomní morálka a hodnotová pevnost.³

Lze konstatovat, že zatím nebyl vynalezen jiný způsob či metoda, která by ve výchově tak silně ovlivňovala průběh pedagogického působení, jako pochvala, odměna a trest. Z toho vyplývá výlučné postavení těchto atributů při formování jedince. Sociální pedagogika se snaží pomoci nastolit takovou výchovu, která bude jedince formovat nejen na terapeutické, ale již i na preventivní bázi, a to bez ohledu na věk, vzdělání a sociální postavení jedince.

1.1 Historické nazírání na pochvaly a tresty ve výchově

Výchovu můžeme považovat za jednu ze stěžejních činností lidského konání. Je to právě výchova, která se podílí (spolu s vlivem prostředí a vrozeným genetickým základem) nemalou měrou na tom, jaké budou příští generace. Ale není to jen výchova, jakožto záměrné působení nejrůznějšími podněty z prostředí tak, aby bylo dosaženo trvalých a žádoucích změn v chování člověka, je zde i celá řada dalších různých činitelů: prostředí, výživa, byd-

³ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 1998. *Vývojová psychologie*. Str. 309-313

lení, typ rodiny, postavení rodičů ve společnosti, hmotné zabezpečení, společenské klima. Na výchovu se v různých časových obdobích nahlíželo různými způsoby. Zatímco v jedné době bylo určité chování žádoucí, v druhé bylo stejné chování potlačováno. Výchova se v historii různí, stejně tak jako myšlenky, názory, představy, ideje a cíle té které doby.

Antické Řecko bylo tvořeno různými městskými státy. Vyspělé Atény viděly v cíli výchovy ideál krásy a dobra. Je možno vzpomenout základní Sókratův (469 př. n. l. - 399 př. n. l.) princip spojený s výchovou: Poznej sám sebe! Tento filozof starého Řecka se snažil rozhovorem namísto souvislého výkladu a vhodně volenými otázkami dovést posluchače k tomu, aby sami vlastní cestou dospěli k poznání. Dnes se tato metoda označuje jako metoda sokratovská.

Pokračovatelem a žákem Sókrata byl Platón (427 př. n. l. – 347 př. n. l.), který ve správné výchově viděl základ pro samosprávnou svobodnou obci. Pojednání o výchově se tehdy přiřazovala do politických spisů. Cílem výchovy měla být příprava řádných občanů, kteří by odpovědně plnili své sociální funkce. Pokud tedy chceme najít pojitko mezi požadavkem doby a cílem výchovy, je to právě zde. Platón prosazoval, aby výchova byla veřejná a měla se týkat veškeré mládeže, tedy hochů i dívek. Za hlavní složku výchovy považoval Platón výchovu rozumovou, za vedlejší složky pak složku tělesnou, estetickou a mravní.

Aristotelés (384 př. n. l. – 322 př. n. l.) považoval za cíl výchovy rozumový rozvoj jedince a jeho morální profil, za hlavní složky výchovy pak výchovu tělesnou (požadoval tělesné tresty, byl zastáncem názoru, že pouze bolest je schopna zkrotit špatného člověka), mravní a rozumovou. Škola má v očích Aristotela jedince připravit i na praktický život, má i nadále zůstat veřejná, ale již pouze pro chlapce.

Zcela zvláštní, v dnešní době by bylo možno říci poněkud drastickou, výchovu měla zavedena Sparta (rozkvět cca 6 – 3. století př. n. l.). Jedinec patřil státu a ten výchově svých dětí věnoval velikou pozornost. Cíl výchovy byl jediný: vojenství a občanská kázeň. Pro humanitu a lidskost v této společnosti nebylo místo, děti, které se nenarodily zcela zdravé, byly zabíjeny. Matky své děti vychovávaly do 6ti let, ale i v tomto prostředí byly děti vedeny k otužilosti a fyzickému cvičení. V 7 letech dítěte přebíral výchovu chlapce stát, zatímco dívky zůstávaly doma u matek a zde se nadále cvičily ve sportech a hudbě. Chlapci až do svých 12ti let cvičili běh, skok, zápas, vrhali diskem a oštěpem, učili se rovněž psaní, čtení, hudbě, zpěvu, tanci a nechyběla ani znalost státních zákonů a Homérovy verše, které se učili nazpaměť. I v dalším období, které trvalo do 20ti let věku jedince, do-

stávali málo jídla a jejich oděv byl velmi chatrný. Tyto podmínky povzbuzovali v jedincích zajištění uspokojení svých potřeb formou krádeže. Ty se trestaly pouze tehdy, byl-li jedinec přichycen, v opačném případě jedince čekala pochvala. Dbalo se rovněž na velké otužování, a aby si chlapci zvykali na bolest, byli každý rok zbičováni do krve. Svě vědomosti si rozšiřovali posloucháním hovorů mužů během společných hostin, kterých se směli zúčastnit. Další změna nastala ve 20ti letech, kdy si mohli nechat narůst vousy a stali se vojáky. Nadále cvičili se svými kolegy z družstva a směli se oženit. Teprve ve 30ti letech se stali plnoprávními občany, zakládali si své vlastní domácnosti.⁴ Ve Spartě tedy můžeme vysledovat rozdělení výuky do tří stěžejních období: 0-7, 7-12, 12-20 let a porovnat s navrhovanou školskou organizací J. A. Komenského: 0-6, 6-12, 12-18, 18-24 let. Zjistíme, že rozdíly nejsou až tak velké.

Antický Řím nejprve prosazoval výchovu pracovní, cílem výchovy byla nejprve příprava zemědělce a bojovníka. Později se však škola adaptovala na požadavky tehdejších potřeb. Školy byly zestátněny, cílem výchovy bylo připravit vzdělané úředníky pro řízení velkého impéria. Vznikají první vysoké školy, z nichž nejvýznamnější byla v Alexandrii.

Zatímco Cicero (106 př. n. l. – 43 př. n. l.) prosazoval výhradně řečnictví, Varro (116 př. n. l. – 27 př. n. l.) prosazuje sedmero věd: gramatiku, dialektiku, rétoriku, astronomii, geometrii, aritmetiku a muziku.

Nejvýznamnějším římským pedagogem byl řečník a učitel rétoriky Quintilianus (35 - 95). Byl velkým zastáncem čestnosti a důstojenství člověka a fyzické tresty u žáků naopak považoval za nežádoucí.⁵ Učitelům doporučoval, aby zachovávali míru při chválení, ale i při kárání.

Helus hovoří o Antice jako o období, kdy děti svým rodičům doslova patřily jako jejich vlastnictví, jako druh věci, nad níž měli suverénní rozhodovací právo. Autorita, která se uplatňuje v tomto období jako absolutní všemoc nad dítětem, je základním klíčem pro porozumění vztahů rodičů a dětí. Na děti bylo nazíráno jako na dlužníky lásky a poslušnosti ke svým rodičům. Rodiče zde nebyli kvůli dětem, ale děti kvůli rodičům.⁶

⁴ <http://www.latina-zdarma.cz/article/2009122001-vedeli-jste-o-vychove-ve-sparte>

⁵ JŮVA V., JŮVA, V., 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*, str. 8-10

⁶ HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Str. 20

Výchova ve středověku vycházela z římských sedmero věd. Šlechtická výchova probíhala na hradech a byla rozdělena na období pážat: 7 - 14 let, zbrojnošů: 14 - 21 let a rytířů: od 21 let. Obsahem převážně tělesné a branné výchovy bylo sedm rytířských ctností: plavání, vrh kopím, šerm, jízda na koni, hra v dámu, skládání a zpěv veršů. Vznikaly farní, klášterní a biskupské školy, které (ač kořeny lze spatřovat již v antických školách typu akademie, lycea či rétorických škol) považujeme za předchůdce univerzit. Vedle náboženství se vyučovalo sedmero svobodných umění: gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, astronomie, múzika. Později se objevují městské školy, které se orientují na praktické zaměření, a vyučuje se sedmero mechanických umění: zpracování vlny, zbrojířství, lodní plavba, zemědělství, lovectví, lékařství a divadelnictví. Tyto školy vznikaly z iniciativy měšťanů, latinský jazyk ustupoval jazyku mateřskému. Ve školách panovala tvrdá kázeň, nechybělo fyzické bití holí a tresty, které měly neposlušného žáka co nejvíce ponižít (oslí lavice, klečení na kolenou apod). Jůva charakterizuje středověkou školu jako školu mechanického učení z paměti, individuální práci s každým žákem a velmi přísné tresty.⁷

V pozdním středověku se vytvořily příznivé podmínky pro vznik vysokých škol. Nejstarší evropské univerzity vznikaly v Itálii. Za vůbec první školu tohoto typu se považuje univerzita v Bologni. Její založení se váže k roku 1088. Byla zaměřena na studium práv. Vyučování bylo tehdy poněkud odlišné. Učitelé vyučovali u sebe doma a žili z darů studentů nebo z darů štědrých mecenášů. V 11. století měla ve společnosti tato univerzita výsadní postavení. Nepodléhala ani světské, ani církevní moci. Školu navštěvovali příslušníci předních šlechtických rodin a své poznatky zde čerpali například spisovatelé Dante Alighieri, Francesco Petrarca, později astronom Mikuláš Koperník a můžeme vzpomenout i malíře Albrechta Dürera.⁸

Dominikánský mnich Tomáš Akvinský (1225 - 1274) vylovil ve svém díle základní představy o tehdejší křesťanské výchově pozdního středověku. Poznání božské (uznání církevních dogmat o existenci Boží, o nesmrtelnosti duše, o stvoření světa aj.) stojí nad poznáním

⁷ JŮVA V., JŮVA, V., 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Str. 8-9

⁸ <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1061958448-postrehy-odjinud/403235100051005-italie-ocima-milana-fridricha-nejstarsi-univerzita-evropy/>

lidským (poznání rozumem). Propagoval harmonii víry a rozumu, která připouštěla svobodu rozumového poznání. Avšak jen potud, pokud by nenastal rozpor s vírou. Společnost má usilovat o obecné dobro, je zapotřebí jednoty, míru a řádu.

Renesanční pedagogika je spojena s výraznou postavou Desideriuse Erasmuse z Rotterdamu (1467 - 1536). Tento ctitel antiky a propagátor osobní svobody byl přesvědčen o rozhodujícím významu výchovy ve vývoji jedince. Požadoval, aby se s výchovou začínalo již v útlém dětství, a aby metody vyučování byly zábavné, zajímavé a přístupné. Základ vzdělání měly tvořit klasické jazyky, naukové předměty a tělesná výchova stála u této osobnosti poněkud na okraji.

Jan Hus (cca 1372 – 1415) je považován za ideového zakladatele hlubšího vzdělávání širokých vrstev. Další význačnou osobností byl kněz a biskup Jednoty bratrské, pedagog, vzdělanec a představitel domácího reformně orientovaného humanismu Jan Blahoslav (1523 - 1571). Kromě svých povinností vyplývajících ze svého postavení v církvi založil v Ivančicích tiskárnu, dohlížel na její provoz a vedl bratrskou školu, která se tak stala uznávanou vzdělávací institucí. Vedl čilou korespondenci s domácími i zahraničními učenici.⁹ Pro své názory a humanismus je považován za předchůdce Jana Ámose Komenského (1592 - 1670), který ve svých spisech podal ucelený výchovný systém. Základním cílům výchovy se věnuje snad nejznámější Komenského dílo Velká didaktika. Tento spis řeší nejen základní cíle výchovy, její obsah a metody, ale přináší i návrh organizační struktury školství pro veškerou mládež. Pro matky, které mají rozvíjet výchovu v rodinném prostředí a připravit děti na školní docházku, je určeno zejména dílo Informatorium školy mateřské. Obecný cíl výchovy viděl Komenský v přípravě k věčnému životu, která zahrnovala tři stupně: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Jako základní oblasti výchovy prosazoval: vzdělání ve vědách a umění, mravní výchovu, náboženskou výchovu. Komenský zastával názor, že člověk se stává člověkem jedině výchovou. Prosazoval školu jako dílnu lidskosti namísto středověké mučírny ducha. Heslo „všechny ve všem všestranně“ odmítá veškeré rozdíly pohlaví, stavů, jednostrannosti. Tělesné tresty za neznalost Komenský odmítal, připouštěl je však v určitých případech za porušení kázně, na kterou kladl velký důraz.

⁹ http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Blahoslav

Jezuité vybudovali postupně po celé katolické Evropě síť škol – koleje, které měly internátní systematickou výchovou a pečlivě zvoleným a promyšleným obsahem, formou a metodami působit na žáky a připravovat oddané stoupence protireformačních snah. Jezuitská kolej poskytovala střední a vyšší vzdělání. Učivo bylo pečlivě rozplánováno na jednotlivé měsíce, týdny, dny, hodiny. Nově probírané látky se opakovaly a procvičovaly, a to za pomoci názorných pomůcek. I když nejvíce času zabíralo náboženství, v popředí zájmu rovněž stála výchova tělesná – jízda na koni, šerm, plavání. Oblíbené byly i didaktické divadelní hry.¹⁰ V dnešní době jsou za jedny z nejvýznamnějších univerzit provozovaných tímto řádem považovány Boston College a Papežská univerzita Gregoriana v Římě.¹¹

John Lock (1632 - 1704), domácí lékař a vychovatel vnuka hraběte Shaftsburyho, na sklonku svého života tvořil díla pedagogická, filozofická a politická, ve kterých formuloval základy svého empirismu a liberalismu. Byl zastáncem individuální výchovy soukromým učitelem ve všech šlechtických a měšťanských rodinách. Za základní oblasti výchovy považoval výchovu tělesnou (otužování, prostá strava, dostatek pohybu, kvalitní spánek), rozumovou (těžiště mají tvořit reálné předměty, osvojování řemesel, jazyk se má učit konverzací namísto gramatické analýzy) a mravní (výcvik sebeovládání od nejtělejšího věku). Propagoval, aby se výchova uskutečňovala především příkladem a působením prostředí. Odmítal tělesné tresty a strašení dětí.

Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778) byl příznivcem výchovy přirozené a svobodné, která musí probíhat vždy s věkovými zvláštnostmi dítěte a která musí být zbavena biflování, kruté kázně a celkového potlačování osobnosti. Cílem výchovy má být především láska ke svobodě a rovněž schopnost za ni bojovat. Je třeba zrušit stavovské rysy a vidět člověka. Výchovu opírá zejména o osobní zkušenost, tradiční poučování je třeba nahradit metodou přirozených následků, tedy vyslovuje požadavek neusměřňovat následky činů dítěte. Na rozdíl od Komenského je při výchově dívek Rousseau konzervativní. Dívka má být určována vztahem k muži, má o něj pečovat a prospívat mu.

Na myšlenky Rousseaua navazuje švýcarský pokrokový pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827). Ve formálním vzdělávání neviděl cíl v podobě osvojování nových poznatků, ale především v rozvoji žakových schopností a myšlení. Veškeré vyučování opí-

¹⁰ JÚVA V., JÚVA, V., 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Str. 16

¹¹ http://cs.wikipedia.org/wiki/Tovary%C5%A1stvo_Je%C5%BE%C3%AD%C5%A1ovo

rá o názornost (podobně jako Komenský) a systematickosti. Požaduje, aby veškeré vyučování bylo výchovné, tedy sleduje i cíl mravní, kterému přikládá zásadní význam. Mravní rozvoj, stálé sebezdokonalování a postupné odhalování lidskosti v každém jedinci – to byly stěžejní body jeho požadavků na vzdělání a výchovu.

V 19. století výrazně ovlivnil pohled na výchovu a vzdělávání psycholog, filozof a pedagog Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841). Za nezbytné považoval ve výchově vést jedince k pevnému charakteru, rozvoji aktivity a celkových mnohostranných zájmů. Vedení považoval za předpoklad pro vyučování a mravní výchovu. Vedení je dle Herbarta uskutečňováno dozorem, hrozbou, zákazem, tresty, a to i tělesnými. Lásku považoval ve vedení pouze za pomocný prostředek. Celý proces výchovy Herbart členil do tří oblastí – vedení (podstatou má být regulace současného chování vychovávaných jedinců), vyučování (především rozvoj již zmiňovaných mnohostranných zájmů) a mravní výchova jakožto vštípení lidských ctností (svoboda, právo, spravedlnost). V dnešní době se kritizují obdobné nedostatky škol, na které upozorňoval už Herbart – příliš velký počet žáků ve třídě, pedagogická nesvoboda a didaktická závislost.

Jako jeden z alternativních modelů výchovy se z Itálie rozšířilo do mnoha evropských zemí salesiánské hnutí. Základní myšlenkou je umění získat srdce svěřeného jedince. „*Bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy*“, říká katolický kněz Giovanni Bosco (1815 – 1888), kterého je možno označit za iniciátora tohoto hnutí.¹² Bosco pečoval o delikventní a sociálně slabou mládež a snažil se jí poskytnout lidsky důstojný způsob života. Ve výchově propagoval lásku, odmítal tělesné a ponižující tresty. Zdůrazňoval cestu sblížením vychovávaného a vychovatele a přímou účast na všech činnostech, ať se již jedná o zaměstnání nebo hru.

V Římě v roce 1907 otevřela dětský domov pro děti ve věku 3-7let lékařka a pedagožka Marie Montessori (1870 - 1952). Systém tohoto vzorového předškolního zařízení se brzy rozšířil do mnoha zemí celého světa. Tato světová pedagožka odmítá adaptaci dítěte světu dospělých, naopak, nabádá dospělé, aby se inspirovali dětstvím, kterého si nesmírně považuje. Stěžejní význam připisuje vhodnému prostředí, které může zajistit svobodný a spontánní rozvoj dítěte. Vhodnými didaktickými pomůckami a individuálně samotným dítětem

¹² JÚVA V., JÚVA, V., 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Str. 34

zvoleným časem se dítě samo rozvíjí. Tím se mění i úkol učitele – má připravovat vhodné podmínky k optimální stimulaci dětského rozvoje, do činnosti dítěte příliš nezasahovat.

Jak již bylo úvodem řečeno, každá doba si přizpůsobovala výchovu svým požadavkům a ne každá historická etapa považovala za nutné dojít do svého předem stanoveného cíle pomocí lidskosti a humanity. Lze tedy říci, že výchova odráží potřebu a stav společnosti. Nedívá se jen na potřeby každého jednotlivce izolovaně, hledí na výchovu jako na celek. Pojímá ho v širších souvislostech s prostředím a časem, ve kterém jedinec žije.

1.2 Složky výchovy

Složky výchovy byly již zmiňovány v předchozí kapitole v souvislosti s očekáváním společnosti výsledků a cílů výchovy. I dnešní výchovné složky vycházejí z potřeb současné společnosti. Zlatica Bakošová si klade otázku, jaký vlastně je dnešní člověk? Má za to, že dnešní člověk je vzdělaný, počítačově i jazykově gramotný, touží po poznání a cestování. Má k dispozici velké množství informací, které umí vyhledávat a se kterými umí dále pracovat. Ale mnohým chybí uspořádání životních hodnot, dodržování etických norem, zájem o jiné, všímavost, empatie, solidarita, spolucítění.¹³

„Škola dnes již nechce být přijímána jako instituce k přelévání znalostí, ale jako místo získávání kompetencí ke konkurenceschopnému životu.“¹⁴ Palouš doplňuje, že je snazší získávat informace, než přijmout formování.

I když je nejčastěji uváděno dělení výchovy na výchovu: rozumovou, pracovní, mravní, estetickou a tělesnou, integrované vlastnosti, které by se měly stát klíčem k působení na celou osobnost dítěte či mladého člověka, shrnuje Jiří Pelikán takto:

- hledání a nalézání smyslu existence;
- adekvátní sebereflexe;
- zaujetí aktivní životní pozice;
- výchova charakteru a zaměření osobnosti;
- pozitivní emocionalita;
- smysl pro odpovědnost;

¹³ BAKOŠOVÁ, Z., 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Str. 47

¹⁴ PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z., 2011. *Homo educandus: Filozofické základy teorie výchovy*. Str 129-130

- citlivost.

Bod první: hledání a nalézání smyslu existence v sobě zahrnuje i vlastní počínání a jednání v pojetí V. Frankla.

Bod druhý: adekvátní sebereflexe je potřebná k uvědomění si svých vlastních možností, k vytvoření samostatné osobnosti.

Bod třetí: zaujetí aktivní životní pozice vyjadřuje schopnost orientace v nových situacích, schopnost být připraven nové situace řešit.

Bod čtvrtý: výchova charakteru a zaměření osobnosti spočívá v tvorbě osobního světového názoru, ve vytvoření osobní životní pozice, ve zvnitřnění hodnotových preferencí.

Bod pátý: pozitivní emocionalita vypovídá o potřebě nadhledu nad běžnými problémy, o schopnosti pozitivně vnímat jednotlivé situace i celý svět, a tím lépe řešit někdy i velmi složité životní situace či problémy, a to včetně problémů zdravotních.

Bod šestý: smysl pro odpovědnost se velmi úzce váže ke svobodě rozhodování, která významně koreluje s dalšími osobnostními kvalitami.

Bod sedmý: citlivost v sobě nese i citlivost k ostatním lidem. Jedná se o toleranci k druhým, přátelské chování, soucit a prosociální jednání v případě, že někdo druhý potřebuje pomoc.¹⁵

Z výše uvedeného vyplývá, že se výchova, jakožto cílevědomá, plánovitá a všestranná činnost, která připravuje člověka na osobní i společenský život a úkoly, zabývá širokým spektrem nejrůznějších oblastí. Výchova však musí brát na zřetel individualitu každého jedince, jeho zvláštnost a jedinečnost, a má-li být vskutku efektivní, musí reflektovat specifické požadavky jedince v daném okamžiku, prostředí a situaci. Po většinu času našeho aktivního bdělého života jsme s někým v interakci, vzájemná komunikace probíhá slovy i bez nich. Člověk je tvor společenský a každé setkání s druhým člověkem na nás více či méně zapůsobí. Pokud chceme porozumět výchově, musíme porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.

¹⁵ PELIKÁN J., 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Str. 29-31

1.3 Mravní výchova

Rodinná výchova poskytuje dítěti seznámení se s tím, co lze souborně označit jako kulturní vzorec. Jedná se o transformaci člověka jako biologického individua v bytost společenskou, tedy o vývoj od vrozených hodnot biologických k hodnotám osvojeným – ke kulturním normám a k abstraktním idejím, kterými jsou například pravda, spravedlnost a mravnost. Za mravní výchovu lze považovat výchovné působení na jedince, na jeho rozum, představy, postoje, vůli a jednání za účelem dosažení souladu s obecně uznávanými zásadami etiky. Mravní výchova je v současné době začleňována jako jeden z prioritních cílů. Podle Standardu základního vzdělávání vychází z humanistické tradice, která se projevuje v úctě k lidem a životu, lidské práci a kultuře, v respektu k spravedlnosti a pravdě.¹⁶

Předmětem, který zkoumá etika, jsou nejrůznější morální teorie. Pod pojmem „etika“ si lze představit celou řadu nejrůznějších významů. Lze ji považovat za soubor principů, podle nichž lidé žijí. Pod pojmem „etika učitele“ je možno chápat vzájemné chování mezi členy pedagogického sboru, ale i chování učitele ve vztahu k žákům. Pojem „křesťanská etika“ může vycházet z principů obsažených v Desateru božích přikázání. Lze konstatovat, že etika vychází z běžného každodenního života. Jejímí stěžejními otázkami bývají: „Jak se má člověk chovat? Co je lidským dobrem? Jak správně žít? Jak by lidé měli jednat?“

Z pohledu dějin etických teorií lze tradičně vyčlenit tři období, a to období antické, středověké a nové. V antickém období převažuje optimistická etika, která potvrzuje mravní hodnotu a svrchovanost člověka. Staří filozofové zastávali názor, že jedinečnost člověka spočívá v jeho rozumu a společenskosti. Harmonické sociální zřízení bylo důsledkem rozumové morality občanů. Aristoteles pojal podstatu člověka dvojmo – jako rozumovou bytost i jako bytost politickou. Vývoj člověka viděl jako vzájemné působení těchto dvou podstat. Středověkou etiku tvořila pouze křesťanská morálka. Byla chápána jako systém vnějších a nadosobních norem chování v přísné shodě s Božím přikázáním. Panovala obecná představa, že účel a chování jsou jednoznačně dané Tvůrcem. Za nejvyšší ctnost se proto považovala láska k Bohu. V novém období myslitelé morálku připisují mravním vlastnostem

¹⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Str.128

konkrétních individuí. Stojí však před otázkou, zda člověk je pro morálku, nebo morálka pro člověka.¹⁷

Platón (427 př. n. l. – 347 př. n. l.), stejně jako Sókratés (469 př. n. l. – 399 př. n. l.) vycházeli z myšlenky, že zlo je jen důsledkem nedostatku poznání. Jak však poznat, co je dobro? Pokud člověk však podstoupí intelektuální dlouhodobé vzdělávání, bude s největší pravděpodobností schopen poznat podstatu dobra. Z tohoto důvodu Platón navrhuje výchovu dvěma různými způsoby: na jedné straně rozvíjení ctnostných návyků v chování, na druhé straně rozvíjení svých duševních schopností prostřednictvím matematiky a filozofie. Takový člověk pak pozná dobro a nikdy nebude jednat špatně.

Aristoteles (384 př. n. l. – 322 př. n. l.) byl první z významných filozofů, který se zabýval etickými otázkami z hlediska zdravého rozumu. Z toho pak pramení jeho odmítnutí tvrzení, že slast je špatná. Naopak zastává názor, že bez jistého množství slasti nemůže být nikdo v životě šťastný. Lidé mají jednat tak, aby dosáhli štěstí. Toto je však individuální každému jedinci. Co je dobré pro jednoho, nemusí být nutně dobré i pro jiného. Má-li být člověk šťastný, má usilovat o statečnost, štedrost, hrdost atd. Všechny tyto ctnosti pak nazývá ctnostmi uměřenosti. Statečnost považuje za střed mezi zbabělostí a ukvapeností, štedrost stojí mezi marnotratností a lakotou, hrdost mezi domýšlivostí a ponížeností. Aristotelovo učení je známé jako nauka „učení o středu“. Aby lidé dosáhli štěstí, musí jednat uměřeně a musejí usilovat o střed mezi dvěma krajnostmi.

Etický hédonismus vychází z názoru, že lidé mají vyhledávat slast, protože slast je sama dobrem. Za jednoho ze stěžejních představitelů můžeme označit Epikúra (341 př. n. l. – 270 př. n. l.), který trpěl zdravotními problémy a sám přílišné rozkoše nevyhledával. Nebylo to však, jak se zmiňuje ve svých dopisech, že by netoužil po přepychu a rozkoši, ale proto, že netouží po nepříjemnostech, které toto provází. Rozdělil slasti na ty, které může provázet nepříjemnost a na ty, které nepříjemnost neprovází. První nazval dynamickými, druhé pasivními. Za dynamickou, tedy nepříjemnou slast, označil například tělesnou lásku (přináší únavu, melancholii, výčitky svědomí), nenasytnost, opilství, ale i manželství. Za pasivní, tedy žádoucí ctnost, označil přátelství¹⁸.

¹⁷ ŽÁČKOVÁ, D., 2004. *Etika v dějinách filozofie*. Str.3

¹⁸ ŽÁČKOVÁ, D., 2004. *Etika v dějinách filozofie*. Str. 23

Pokud jsou lidé sužováni velkými katastrofami, často se uchylují k požitku, který jim skýtá určité uspokojení a jistotu. Lze tedy říci, že morálka je z velké míry produktem své doby. Stoikové (3 st. př. n. l. – 529 n. l.) zastávali názor, že dobro a zlo závisí na jedincích samotných. Ostatní mohou jedince zvenčí mučit, vsadit do vězení, prodat do otroctví, ale přesto nad ním nemají plnou moc. Ctnost závisí na vůli. Člověk je svobodný tím, že je lhostejný. Epiktétos hlásal lhostejnost k majetku, ke společenskému postavení. Jeho etika se soustředila na vnitřní duševní život člověka.

Křesťanskou etiku lze označit jako „církevní etiku“, která zaznamenala v historii mnoho významných změn. Tomáš Akvinský (1225 - 1274) pokládal za mravní cíl člověka plný rozvoj jeho podstaty, která vychází z jeho rozumnosti. Nad přirozený mravní zákon, který stojí na antických pilířích (ctnost, moudrost, spravedlnost, statečnost a umírněnost), klade vyšší křesťanské zákony, které pocházejí z božského věčného zákona: víra, naděje a láska. Nejvyšší ctnost je láska k bohu, všechny ostatní jsou jí podřízené.

Jednat morálně však musíme proto, že je to takto správné a nikoliv pouze proto, že nám to Bůh přikazuje. Spinoza (1632 – 1677), který je považován za jednoho z největších etických myslitelů evropské tradice, tvrdí, že člověk bude šťasten, pokud dojde k poznání a že i lidská moc má své meze. Pokud člověk pochopí, že to, co se děje, se tak děje nutně a nelze to změnit, člověk již nebude dále plýtvat svou energií a s těmito událostmi bojovat. Například pokud zemře přítel, je třeba si uvědomit neměnnost přírodního řádu a nedávat zbytečně průchod emocím. Pokud nebudeme nazírat na každou událost osamoceně, ale pochopíme ji jako součást velkého celku a systému, nebudeme zneklidněni událostmi, které nás potkávají. V tom případě můžeme prožít šťastný život.¹⁹

Immanuel Kant (1724 - 1804) zastával názor, že morální zákon vyžaduje, aby byli lidé úměrně odměňováni podle jejich ctností. Kant rozlišuje vychytralé jednání od morálního jednání. Člověk, který z obav před právními následky splatí svůj dluh, není morálním člověkem. Stejně tak jako rodič, který pečuje o dítě ze strachu před policií, nejedná morálně. Podstatu morálky je tedy třeba dle Kanta nalézt v motivu, ze kterého to které jednání vychází. Dobrým člověkem je člověk dobré vůle. Tedy takový, jedná-li z úcty k povinnosti.

¹⁹ ŽÁČKOVÁ, D., 2004. *Etika v dějinách filozofie*. Str. 47

Člověk by se měl chovat tak, aby se jeho chování mohlo stát obecným zákonem. Kant je autorem výrazu „kategorický imperativ“²⁰

Pokud budeme zastávat názor, že správnost, nebo špatnost jednání závisí na motivech, ze kterých jednání vychází (např. Kantova etika), shodneme se s motivistickými etickými teoriemi. Pokud se přikloníme k domněnce, že správnost či špatnost jednání závisí na účinku, který dané jednání způsobuje (důsledky příjemné či nepříjemné), shodneme se s konsekventními teoriemi. Pokud však jako důvod jednání zavrhneme oba dva přístupy a budeme vycházet z toho, že záleží jen na tom, jakého druhu ono jednání je, přiblížíme se deontologické teorii. Tyto přístupy mají významné důsledky v praxi.²¹

Z výše uvedeného vyplývá, že základní etické kategorie se lidstvo pokoušelo a dodnes pokouší definovat nejrůznějšími způsoby (dobro v podobě hodnoty, vědění, rozkoše, užitku, lásky k bližnímu aj). Kromě filozofů se otázkám morálky věnuje i řada psychologů.

Bandura a Mischel, významní představitelé teorie sociálního učení, kladou důraz na sociální podmiňování, na odměny a tresty. Učíme se především tím, co je odměňováno nebo trestáno. Naše budoucí jednání jsou tedy řízena očekáváním odměny či trestu. Lidé si vytváří své vlastní představy o způsobech chování, pomocí kterých dosáhnou svého cíle. Autoři uvádějí, že většinu toho, co se naučíme, bylo naučeno příkladem, pozorováním druhých a rovněž sledováním následků, které chování přineslo. Tímto způsobem se učíme jednoduché (čištění zubů) i složitější (vyjádření přízně) vzorce chování. Modely nás neučí však pouze chování, ale i pravidla, která tvoří základ chování. Autoři uvádějí, že pokud takovýto model má být efektivní, musí být splněny následující kritéria:

- jedinec musí být pozorný, je zapotřebí jistý stupeň všímavosti;
- jedinec si musí odpozorované uchovat, uložit do paměti;
- jedinec musí disponovat takovými dovednostmi, které mu umožní reprodukci jednání;
- jedinec si musí všímat následků, které vyvolalo jednání pozorovaného.

Takovýto způsob sociálního učení je však determinován třemi faktory:

²⁰ ŽÁČKOVÁ, D., 2004. *Etika v dějinách filozofie*. Str. 55-56

²¹ Tamtéž, str. 64

1. Charakteristika modelu: nejvlivnější jsou ti, kteří představují pro jedince nejvyšší status, sílu, prestiž. Pro děti jsou to jejich rodiče.
2. Charakteristika pozorovatele: viz předchozí kritéria.
3. Posilování: zda je jednání odměňováno či trestáno.²²

Jean Piaget (1896 – 1980) dal podnět vzniku Kognitivní teorie morálního vývoje. Spolu s Kohlbergem je považován za zakladatele psychologického oboru: psychologie morálky. Rovněž bylo odpozorováno, že děti se od dospělých liší jak v kognitivním a osobnostním vývoji, tak i na úrovni morálního usuzování. Bylo stanoveno heteronomní pro mladší a autonomní stádium pro starší děti. Piaget je zastáncem názoru, že morálka vychází z respektu, který si každý jedinec vytváří k pravidlům, k normám sám a individuálně. Zatímco nejmladší děti (cca do 2 let) pravidla nereflektují, mezi 2. -6. rokem děti začínají brát na vědomí a přikládají jim velkou váhu. Zatímco první období je nazýváno motorickým (jde o aktivitu bez herního záměru), druhé je nazýváno egocentrickým (ve hře nevidí sociální aktivitu). Třetí fáze nastává ve věku 7 – 10 let, dítě si uvědomuje sociální rozměr, narůstají kompetence vzít spolu s ostatními do úvahy soubor dohodnutých pravidel. Toto období začínající spolupráce přechází do čtvrtého období – do období kodifikování pravidel. Dítě se zajímá o pravidla pro samotná pravidla častěji více, než samotnou hrou, lze vystopovat těsnou korelaci mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním. Školní třídy, které poskytují dostatek příležitostí společné práce, jsou vhodným prostředím pro překonávání egocentrického myšlení i heteronomní poslušnosti. Zatímco heteronomní morálka je postavena na vnějším tlaku autorit a trest je chápán jako rozhodnutí autority, autonomní morálka vychází ze vzájemného porozumění, kooperace a trest je chápán jako prostředek k naplňování záměrů s ohledem na přestupek.²³

Na Piagetovu koncepci navázal Lawrence Kohlberg (1927-1987). Vypracoval 3 základní úrovně morálního vývoje. Předkonvenční úroveň (první) se týká většiny dětí do 9 let, kdy se jedná o orientaci na poslušnost a vyhnutí se trestu, poslušností vůči autoritám s ohledem na jejich větší sílu. Ve druhém stupni této úrovně se jedná o individualismus, účelovost a usilování o odměnu a ocenění. Konvenční úroveň (druhá) je spojována s obdobím dospívání, týká se i většiny dospělých. Přináší snahu naplňovat očekávání rodiny a přátel

²² ŽÁČKOVÁ, D., 2004. *Etika v dějinách filozofie*. Str. 11

²³ VACEK, P., 2000. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Str. 12-14, 25

a interpersonální konformitu. Uspokojování potřeby být dobrým člověkem v očích ostatních, ale i sám před sebou. Druhé stádium této úrovně se týká společenského systému a svědomí. Správné chování znamená plnit povinnosti, podporovat řád společnosti jako celku. Postkonvenční úrovně (třetí) dosahují někteří jedinci po 20. roku života. Jedná se o společenskou smlouvu a o individuální práva. Důvodem pro správné jednání je smysl pro závaznost norem, uvědomění si závažnosti dodržování zákonů. Druhé stádium této úrovně přináší univerzální etické principy. Jedinec se řídí podle vlastních zvolených morálních principů. Znamená to, že pokud jsou normy daného společenství v rozporu s principy, jedinec jedná v souladu s principy, nikoliv normami. Z toho vyplývá, jak již bylo řečeno, že kritériem morálního hodnocení je vlastní svědomí.²⁴

Signálem správně orientovaného morálního rozvoje je tzv. prosociální chování, které se projevuje ve spoluúčasti, soucítění, solidaritě a v aktivní pomoci potřebnému. Rozvíjení takovýchto projevů by mělo být základní snahou každého pedagoga. Je tedy důležité v předškolním věku učit děti soucítit (například při bolesti, smutku), podělit se o radost kamaráda (prožívat ji jako vlastní) nebo rozvíjet žádoucí chování ve vrstevnickém pomáhání těm, kteří mají nějaké problémy.

Mravní výchovu na základě vyjádření vztahu jedince k ostatním lidem a společenským skupinám člení Pařízek do 5 stádií. Pro první stadium je charakteristický diktát autority, příkaz, pochvala a trest. Dítě rozlišuje dobro a zlo dle následků svého jednání. Normám se učí napodobováním, pokusem a omylem. Jedná se egocentrické stádium.

Druhé stadium je založeno na konkrétních zkušenostech s rodiči, popřípadě s jinými dětmi. Zkušenosti dítěte jsou však omezené, protože dítě nerozhoduje o tom, co bude jíst či co si oblékne. Převládajícím prvkem je závislost na dospělých, která někdy může pokračovat ještě i v pozdějším věku. Děti jsou v tomto předškolním období bezprostřední, mají malou schopnost předvídání.

S nástupem do školy začíná třetí stadium. Od dítěte se vyžaduje větší autonomie v rozhodování, a to jak v organizaci učení, výběru kamarádů, tak i o náplni volného času. Ve všech etapách se dítě učilo nejen normám, ale i způsobu vedení. Děti, které jsou v těchto obdobích přísně trestané či dokonce týrané, mají v budoucnu tendenci postupovat

²⁴ VACEK, P., 2000. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Str. 26-31

při výchově vlastních dětí stejným způsobem. Totéž lze říci i o výchově pozitivní, o výchově pomocí pochval a odměn. I tyto děti budou zřejmě uplatňovat v budoucnu obdobné výchovné metody, se kterými mají vlastní zkušenosti z období dětství.

Čtvrté stadium se týká dětí ve věku 12 – 14 let. Děti řeší nové problémy, zejména spojené se sociálním postavením a rozhodováním o budoucím pracovním zařazení. Intenzivněji se rozvíjí abstraktní myšlení, které umožňuje obecnou formulaci i řešení morálních problémů. Dítě si začíná uvědomovat roli druhého, předvídat důsledky vlastního jednání i jednání ostatních lidí.

Se vstupem na vysokou školu či do zaměstnání, kdy se řeší mravní problémy vztahu k práci či k životnímu partneru, dochází k ujasnění životních hodnot a nastupuje plná autonomie za vlastní jednání, je spjato páté stadium.

Autor dodává, že jednotlivá stadia mravního vývoje jedince se vzájemně prolínají, nejsou určena pouze věkem, ale i vzděláním, sociálními zkušenostmi a kompetencemi. Mravní vývoj je spjat i s vývojem intelektuálním, citovým a volním. Je podmíněn vývojem mravních zkušeností získaných z vlastního jednání, ale i z jednání ostatních osob.²⁵

Výše uvedené druhy teorií mravního vývoje jedince se vzájemně podporují. Podstatný však není jen vlastní obsah pravidel chování, ale i metoda, kterou jsou tato pravidla prosazována, protože člověk přejímá i způsob uplatňování. Ve škole je například potřebný jistý stupeň kázně, který přispívá k efektivnímu učení. Pravidlo kázně lze však uplatňovat různými metodami, stejně tak jako v rodině lze různými metodami přivést dítě k předem určenému cíli. Jak již bylo řečeno, pokud jsou děti vystaveny v dětství ponižování, strachu, psychickému či fyzickému týrání, s největší pravděpodobností budou toto uplatňovat i u své budoucí generace. Je tedy o to více nezbytné rozvíjet demokratické pojetí výchovy a v duchu humánního stylu dětem vštěpovat žádané pomocí pozitivních prostředků výchovy.

1.4 Typy výchovy

Výchovu můžeme považovat za dlouhodobý, ba přímo celoživotní proces, který v nejrůznějších formách, časových obdobích a intenzitách formuje psychický vývoj osobnosti. Názory, že s výchovou je třeba začínat v době, kdy má dítě aspoň trochu rozumu a

²⁵ PAŘÍZEK, V., 1995. (in HRADEČNÁ, M. a kol., 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Str. 9-10

dá se s ním nějakým způsobem komunikovat, jsou již překonané. Sigmund Freud spolehlivě dokázal, že zásahy okolí jsme schopni přijímat i bez rozumu a pochopení a to navíc tak hluboce, že jsme tímto ovlivněni třeba i po celý náš život. Výchova se tedy posunula do prvních dnů života.²⁶ Ale ani tento časový úsek se nepovažoval za začátek výchovy nadlouho.

V současné době se hovoří o interakci matky a plodu. Během tohoto období se začíná vytvářet určitý komunikační systém, který je ze strany matky diferencovanější, což ale neznamená, že by dítě bylo pouze pasivním účastníkem. Dítě reaguje na různé podněty (ve třech měsících reaguje na dotek v okolí úst a nosu, ve 4. měsíci na dotek kdekoliv na pokožce, v 5. měsíci začíná vnímat zvukové podněty), a tím podává zpětnou informaci o svých potřebách. Je schopno nejjednoduššího způsobu učení. Vytváří si určitou zkušenost a začíná rozlišovat několik nejběžnějších podnětů.²⁷ Výchovu dítěte však neovlivňuje z časového hlediska první v pořadí období prenatalu, ale je ovlivněna našimi rodičovskými postoji, které se vytvořily ještě před těhotenstvím. Rodičovské postoje mají dlouhý vývoj, jejich začátek se formuje našimi zkušenostmi dítěte s vlastními rodiči. Z toho vyplývá, že rodina, ve které vyrůstáme, má vliv nejen na nás samotné, ale i na naše potomky. V této souvislosti můžeme hovořit o transgeneračním přenosu, který Psychologický slovník charakterizuje jako „přenos určitého jevu z jedné generace na druhou, např. při výchově dětí.“²⁸

Zatímco osobní svědomí zasahuje emoce, způsobuje pocity libosti či nelibosti, rozlišuje mezi dobrem a zlem, rodové vědomí pracuje zcela jinak. Dbá o řád v rodovém systému. Záleží mu na tom, aby ten, kdo se ocitl uvnitř, měl právo na příslušnost, která mu náleží. Toto rodové svědomí si můžeme představit jako „Boží mlýny“ s působností několika generací. „Vnuk vyrovná hříchy svého děda vyloučeného kvůli podvodu a stane se perfekcionista starostou. Místo otce, který byl zapuzen ženou jako slabý partner, zaujme jeho syn a dostane se mu takové síly, o jaké se jeho otcovi ani nesnilo. Dítě tedy vyvažuje. Obětuje se tím, že žije za druhého. Děje se to nevědomě, tak jako si nic neuvědomujeme o rodo-

²⁶ VACEK, P., 2000. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Str. 71

²⁷ VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Str.35-38

²⁸ HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2009. *Psychologický slovník*. Str. 465

vém svědomí. Působí ve skrytu duše a upozorňuje na sebe bolestí, která vznikla narušením systematického řádu. Tehdy vstupuje do hry ten, který má zacelit mezeru.“²⁹

Jak již bylo v předchozí kapitole uvedeno, každý jedinec je plně individuální, a to platí jak pro vychovávaného, tak pro vychovatele. Je popsána celá řada nejrůznějších druhů výchovy: rozumová, mravní, občanská, pracovní, výtvarná, zdravotní, informační, náboženská, technická, tělesná, sexuální, výchova k volbě povolání a mnohé další. Stejně tak je možno uvést celou řadu typů výchovy. Mezi základní typy rodinné výchovy, které vyjadřují míru kontroly nad dítětem a míru ponechání prostoru pro vlastní vyjádření, je možno přiřadit tyto:

Demokratická výchova se vyznačuje, jak již název napovídá, demokracií, ale i pochopením a harmonií. Mezi vychovávaným a vychovatelem existují jasně daná pravidla, výchova připouští diskuzi. Tento styl výchovy vychází z kooperace, zahrnuje v sobě jak výchovu autoritativní, tak i liberální. Důraz se klade na společně nalezené řešení konfliktů, vzájemný vztah a v neposlední řadě komunikaci. Rodič je pro dítě přítelem, rádcem. Výsledkem je zdravé, sebevědomé, aktivní, tvořivé dítě, je emočně vyrovnané a připravené pro dobré fungování ve společnosti.

Autoritářská výchova uplatňuje přísné dodržování pravidel rodičů, kteří prosazují svou moc bez ohledu na názor či přání dítěte. Diskuse se nepřipouští. Není ponechán prostor pro vlastní iniciativu a rozhodování dítěte. Tato výchova vede dítě k autoagresivitě, svárlosti, ostýchavosti a vnitřní netoleranci. Jak uvádí Novák: „...tlak vyvolává specifický protiklad, tedy tlak v podobě negativismu. Lze očekávat vzdorné reakce v pubertě, ...problémy s probíhajícím osamostatňováním..., dítě se „chová jako utržené z řetězu“ v době, kdy se dostává mimo bezprostřední dozor rodičů.“³⁰ Autor doplňuje, že dítě často ztrácí vůči rodičům lásku a úctu.

Zanedbávající výchova je vidět u rodičů, kteří se nestarají o své dítě a raději preferují jiné zájmy a činnost. Tuto výchovu je možno přiřadit k rodičům, kteří o aktivitách svého potomka nevědí, a kteří nevědí například o tom, jak a s kým tráví volný čas. Rodiče jsou lhostejní a nezúčastnění. Dítě bývá často vzpurné, odmítá sociální pravidla, často se vysky-

²⁹ PREKOPOVÁ, J., 2009. *Malý tyran*. Str. 99-100

³⁰ NOVÁK, T., 2013. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Str. 50

tuje agresivita. Tento typ výchovy se často objevuje v rodinách s nízkou ekonomickou a sociokulturní úrovní. Děti, které vyrůstají v takovémto prostředí, jsou odkázány samy na sebe, mají spoustu volného času, který neumějí smysluplně využívat, nemají vytvořené vědomí povinnosti.

Ochranářská výchova se vyskytuje u rodičů velmi dobromyslných a shovívavých. Dítěti je ponechán jen velmi malý prostor pro vlastní negativní zkušenosti. Dítě je emočně labilní a nesamostatné, nevěří si, je závislé, poslušné, povolné, lehce se podřizuje.

Liberální výchova je považována za protiklad k výchově autoritářské. Neklade na vychovávaného jedince přílišné požadavky, vyznačuje se přílišnou benevolencí. Často chybí tolik potřebná zpětná kontrola. Tato je charakterizována jako „... převedení jednotlivých kroků postupu na vědomou úroveň, což nesmírně urychluje učení. Zpětná vazba je nutnou součástí jakéhokoliv učení, a proto by jí měla být hojnost.“³¹

Disharmonická výchova je charakteristická svou rozporuplností. Často se na ni podílí momentální nálada rodičů či disharmonické představy o výchově mezi rodiči. Pravidla nejsou jednotná. Dítě pak lehce ztrácí orientaci, je zmatené, nejisté. Z tohoto pohledu by se snadno mohl utvořit mylný názor, že nejlepší tedy bude výchova pouze jedním rodičem. Delaroche však upozorňuje na zvýšené kázeňské problémy v rodinách s pouze jedním rodičem, které vyplývají z citových problémů. Rovněž hovoří o rodičovské solidaritě. Dítě potřebuje cítit shodu mezi rodiči, tedy je velmi nesprávné kritizovat matku v přítomnosti dítěte a naopak, a to i v tom případě, že se jeden z rodičů nechal momentální situací „nad míru unést“.³²

Jak z výše uvedeného vyplývá, výchova není jednoduchou záležitostí a záleží na mnoha okolnostech, které determinují vedení vychovávaného. Mnozí rodiče díky neznalosti teorie i při sebevětší snaze nevedou děti přímou, bezpečnou a láskyplnou cestou do předem stanoveného cíle, mnohdy ještě naopak svým snažením dítě od cíle oddalují. Rodinná výchova je však výchovou amatérskou, málokterý rodič je profesionálním pedagogem. Fromm uvádí rozdíl mezi výchovou a mechanickým vedením. Zatímco výchovu spatřuje především v pomoci při rozvoji dítěte a při rozvoji jeho schopností, mechanické vedení spojuje

³¹ KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOTOVÁ D., KOPŘIVOVÁ, T., 2008. *Respektovat a být respektován*. Str. 228.

³² DELAROCHE, P., 2007. *Rodiče, nebojte se říkat NE*. Str. 38-40

s přesvědčením o správném vývoji dítěte pouze tehdy, bude-li do dítěte dospělými vloženo žádoucí a současně bude-li potlačeno nežádoucí.³³ I v otázkách trestů a odměn jde především o vzájemný vztah mezi vychovatelem a dítětem.³⁴

Závěrem lze k výchově říci, že hlavní zodpovědnost za zdárný průběh vývoje dítěte a jeho výchovu nese rodina. Ostatní mohou jen doplňovat či provádět větší či menší korekce. Mimo rodiny se na výchově dítěte podílejí škola, nejrůznější nadační instituce, zdravotnické, ekonomické, sportovní a jiné organizace, jednoty a sdružení. Velký vliv na výchovu dítěte mají hromadné sdělovací prostředky. Svůj podíl na výchově mají i lokální a regionální faktory společenského prostředí. Je nutné dbát, aby všechny tyto složky byly v souladu, navzájem se doplňovaly, a tak tvořily jednu pomyslnou síť, o kterou se vychovávaný jedinec může opřít.

³³ FROMM, E., 2001. *Umění milovat*. Str. 118

³⁴ MATĚJČEK, Z., 1997. *Po dobrém nebo po zlém?* Str. 25

2 MOTIVACE

Pokud chceme jedince vychovávat, tedy jej vést k předem stanovenému cíli, je třeba aktivního povzbuzování – motivování za účelem urychlení dosažení kýženého cíle, aby mohl být stanoven vychovávanému další následný cíl. Z tohoto pohledu se zdá výchova jako nikdy nekončící permanentní činnost. Rozdíl může být v tom, kdo jedince po celou dobu jeho života vede, usměrňuje, motivuje. V nejranějším období našeho života to bývají rodiče či jiné pečující osoby (pěstouni, babičky, tety aj). Přesto, že se jedná o amatérské neprofesionální vedení, má na jedince rozhodující vliv, a to právě s ohledem na věk, kdy se toto vedení uskutečňuje. S příchodem školní docházky vstupují další osoby v podobě nyní již profesionálních pedagogů či vedoucích nejrůznějších zájmových kroužků. S dospělostí se člověk stává natolik vyžralou osobností, že je schopen se vést, motivovat pomocí sebevzdělávání, on sám.

Je tedy možno rozdělit motivaci na vnější, kdy je chování vedeno působením vnějších podnětů, např. možnost odměny nebo naopak hrozba trestu, a na motivaci vnitřní, která vychází z potřeb a zájmů člověka, například z touhy po seberealizaci, z potřeby poznávací či z potřeb kulturních.

Často si klademe otázky, proč ten či onen jedinec učinil právě to, co učinil, hledáme důvody, které jej k tomu vedly. Odpověď můžeme najít v psychologii, která nám odpovídá v termínech motivace. Koncept motivace je vědecký konstrukt, který má za cíl vysvětlit variabilitu důvodů či cílů lidského jednání. Motivace souvisí s vnitřní pohnutkou chování, a chování pak souvisí s danou situací, se situačními klíčovými podněty, tj. kognitivní analýzou situace. Z toho vyplývá, že stejného cíle v různých situacích lze dosáhnout různými způsoby. Prožívání motivace bývá vyjadřováno termíny jako chtění, touha, snaha, přání, úsilí či záměr. Vyznačuje se jednotou napětí a puzení k méně či více uvědomovanému záměrnému chování. Odpověď na otázku, zda existuje nemotivované chování, či zda je veškeré chování motivováno záleží na širším či užším pojetí motivace. Pokud budeme motivaci chápat úžeji, (jako např. D. Krech a R.S. Crutchfield), můžeme říci, že motivace je proces záměrného, vědomě zacíleného chování, které bylo již předem zamýšleno a nemá

tedy spontánní impulzivní povahu. Z tohoto pohledu je tedy možné určité chování označit za nezáměrné, tedy za nemotivované.³⁵

Motivace může být chápána jako pohnutka k jednání, mobilizace sil, energizace organismu. Jako aktivita, která může být cíleně zvyšována či naopak cíleně utlumována.³⁶

Říčan vyzdvihuje úzký vztah mezi motivací a osobností. Motivy považuje za mocné síly v lidském životě, které usměrňují a organizují prožívání a chování do velkých celků. Vší má si rovněž velkých individuálních rozdílů v zájmech, hodnotách a v silách potřeb, které dávají každému jedinci jeho individuální jedinečnost.³⁷

Pedagogický slovník pod heslem motiv uvádí: souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které:

- aktivizují, vzbuzují, dodávají směr lidskému jednání a prožívání energii;
- dávají prožívání a jednání určitý směr;
- řídí průběh a způsob dosahování výsledků;
- ovlivňují způsob reagování jedince na jeho individuální jednání a prožívání.³⁸

2.1 Klasifikace motivů

Jako obecný pojem vystihující nejrůznější příčiny jednání můžeme považovat motiv, tedy pohnutku chování či jednání, která je specifická svým směrem, trváním a intenzitou. Motiv lze specifikovat jako vnitřní pobídku k určitému typu chování, pobídku k reakci, jednání, činnosti. Za motivy považujeme pudy (vrozené projevy organismu), instinkty (nejsou naučené, ale výchovou je lze ovlivnit), potřeby (pocitované nedostatky nebo naopak přebytky, jedinec má tendenci se jich zbavit uspokojením – něco získat, či se něčeho přebytečného zbavit), záliby (zaměření s převládající emocionální složkou), zájmy (zájmy ekonomické, estetické, o přírodu, náboženské, umělecké....), sklony (dynamické vlastnosti osobnosti), hodnoty (podmíněné tradicemi a kulturou, hodnoty žádoucí i nežádoucí), ideály (jedincem vytvořený soubor pozitivních představ), návyky (automatické reakce na opakující se zkušenosti z minula), cíle (objekty, ke kterým se vztahuje motivace), aspirace (očekávaná úroveň vlastního výkonu v určité oblasti).

³⁵ NAKONEČNÝ, M., 2004. *Základy psychologie*. Str. 454-457

³⁶ HARTL, P., 1996. *Psychologický slovník*. Str. 110

³⁷ ŘÍČAN, P., 1975. *Psychologie osobnosti*. Str. 17

³⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Str. 127

Motivy lze třídit dle jejich původu či vzniku. Rozdělujeme tak motivy primární a sekundární. Za primární považujeme vrozené biologické potřeby. Při studiu je možno považovat za primární motiv přirozenou potřebu dítěte, jeho zvědavost, zájem o vše nové, zájem o techniku, sport aj. Neznámý předmět sám o sobě totiž vzbuzuje v člověku potřebu poznávat. Za sekundární motivaci je možno považovat aktivitu žáka stavěnou na základě snahy o dosažení pochvaly učitele, dobré známky, nebo jen vyhnutí se trestu. Je možno říci, že se dnešní systém moderního školství snaží využívat zejména primární motivaci, tedy vycházet z přirozené zvědavosti dítěte.

Jedno z dalších základních třídění motivace je na vnitřní a vnější. Zatímco vnitřní motivace přichází z organismu jedince, z něj samotného, například žízeň, hlad, jistá hladina hormonů, ale i cíle, plány, tužby, představy, motivace vnější je způsobena nejrůznějšími podněty z jedinceva okolí. Například vidina pochvaly, odměny nebo strach před trestem. Ale i třeba roční období nebo přítomnost či naopak absence jiných lidí.

Můžeme zmínit i motivaci sportovní, která vede k podání určitého sportovně zaměřeného výkonu. Ta může plynout z potřeby pohybu, touhy po ocenění ostatních, pro přání rodičů nebo může sloužit jako vhodná kompenzace pocitů neúspěchu v jiné oblasti či ke kompenzaci pocitů méněcennosti.

V nejrůznějších psychologických odborných textech se vyskytují rozmanité klasifikace motivů. Smékal užívá dělení:

- elementární a komplexní: hlad je jistě jednodušší motiv než zájem o studium sociální pedagogiky;
- uvědomované a vědomé: je dáno podílem vědomí na vzniku motivu;
- primární a odvozené: za primární lze považovat motivy původní, nepodmíněné, např. hlad a touha po jakémkoliv jídle, za odvozené pak touha po naprosto vynikajícím štrůdlu od babičky;
- vrozené: péče o potomstvo jakožto vrozený pud zachovy rodu;
- naučené a získané: péče o slabé a nemocné jakožto získaný ideál lásky k bližnímu;
- zformované minulou zkušeností: strach z lidí s velkými černými vousy;
- zformované nedávnou zkušeností: zkušenost či situace, například soutěživost;

- zformované aktuální zkušeností z činnosti a kontaktu s lidmi: nechat se vyprovokovat k agresí.³⁹

Je možno říci, že motivace je složitý intrapsychický proces, který má svůj zdroj nejen ve vnitřní, ale i ve vnější situaci individua. Je třeba si však uvědomit, že vnitřní stavy mohou vyvolávat i vnější stavy situace člověka a zase opačně, vnější stav může ovlivňovat stav vnitřní. Je třeba se zmínit v souvislosti s motivováním, jakožto vedením jedince k vytýčenému cíli, i o časové složce. Pokud posuzujeme motivaci jako jeden z prostředků efektivního učení, je třeba zmínit biologické zrání organismu, opět plně individuální každému jedinci, které je s učením ve vzájemné podmíněnosti. I když by se mohlo zdát, že vývoj smyslových, pohybových a dalších funkcí je společný všem lidem, individuální učení a s tím spojené motivační atributy mohou tento vývoj urychlit či naopak přibrzdit.

Balcar shrnuje poznatky o vztahu mezi zráním a učením takto:

1. Osobní svéráz jedince je dán souhrou průběhu jeho zrání a učení. Právě v důsledku mimořádné schopnosti učení dochází u lidí (na rozdíl od jiných živočišných druhů) během jejich vývoje k velké diferenciaci struktury a obsahu duševního života.
2. Biologické zrání organismu vytváří jakousi mez, za něž vývoj nemůže pokročit ani při nastavení nejvhodnějších podmínek a vyvinutí největšího úsilí. Vývojové selhání jedince na úrovni zrání může být leckdy způsobeno nedostatky v genové výbavě nebo zvláštními překážkami v okolním prostředí, které brání dosažení genetických možností jedince.
3. Zrání obsahuje časový řád pro učení. Jedinec ani při největší pílí není schopen si určité struktury, funkce nebo výkony osvojit, pokud k tomu není organicky připraven. Platí tedy, že pro přiměřený rozvoj osobnosti je důležitá přiměřená příležitost k učení či uplatňování dané činnosti.⁴⁰

Zatímco dříve se pojem výchova spojoval s činností vychovatele, dnes se setkáváme ve větší míře s pojmem sebevýchova jako s autonomním pokračováním organizované institucionální výchovy. Sebevýchova je náročná činnost, která je propojena s vysokou motivací a pevnou vůlí a se schopností objektivního sebehodnocení. Při sebevýchově se opíráme o znalost sebe sama, o uvědomění si vlastních předností ale i nedostatků, což má souvislost

³⁹ SMÉKAL, V., *Pozvání do psychologie osobnosti*. Str. 233

⁴⁰ BLACAR, K., 1983. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Str. 42

s vysokým stupněm sebekritiky. Za hnací motor jsou považovány cíle, kterých toužíme dosáhnout.⁴¹ Cíle, které si zvolíme, by měly být co nejvíce konkrétní, jasné a zřetelné. Měly by být aktuální pro danou dobu a stanoveny tak, aby bylo možné je splnit. Smysl cílů je, že představují jednu ze základních motivačních funkcí, odhodlání pustit se do činnosti a aktivity.⁴²

Skalková zdůrazňuje hodnocení v kontextu se sociální motivací. Bylo zjištěno, že hodnocení výsledků má velmi důležitou motivační hodnotu. Je to způsobeno zejména tím, že žák není při vyučování v pozici izolovaného jedince, naopak je začleněn do soustavy sociálních vztahů, což je důvodem jeho citlivé reakce na každé hodnocení. Hodnocení podporuje a probouzí vnitřní účast žáka ve vykonávané činnosti a do značné míry souvisí se základními sociálními vztahy mezi žákem a učitelem a mezi žáky navzájem. Lze říci, že hodnocení se spolupodílí na tom, zda se bude probouzet žákův zájem o poznávání a zda si žák příslušný předmět oblíbí. Hodnocení ovlivňuje strukturu vztahů mezi žáky navzájem, ovlivňuje postavení žáka mezi ostatními ve třídě. I třída totiž zaujímá k hodnocení žáků určitý postoj. Tento může, ale i nemusí být ve shodě s hodnocením učitele. Poslední dobou je kladen velký důraz na kladné hodnocení, které vyvolává pozitivní citové reakce a tím podněcuje žáky zejména těžkopádné či zakřiknuté k další činnosti a buduje jejich pocit sebedůvěry.⁴³

2.2 Motivace versus manipulace

Je třeba mít na paměti dělicí rozhraní mezi motivací a manipulací. Každý člověk prošel nějakým způsobem procesem výchovy a domnívá se, že má dostatečné kompetence vychovávat, vést a formovat jiné. Pokud za manipulaci budeme považovat soustavné ovlivňování a usměrňování jedince, skupiny, celé populace, je tedy i z obecného hlediska možno výchovu a vzdělávání považovat za jistou formu manipulace.

Jak uvádí Průcha a kol: „V současné době zejména zastánci radikální teorie výchovy kritizují jako manipulativní ty formy a obsahy školní edukce, které podle nich nesledují rozvoj

⁴¹ KOHOUT, K., 2002. *Základy obecné pedagogiky*. Str. 20

⁴² ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Str. 11

⁴³ SKALKOVÁ J., 2007. *Obecná didaktika*. Str. 177

jedince, ale potřeby a požadavky (kapitalistické) společnosti. Zastánci antipedagogiky proto požadují, aby dítě nebylo vychovááno (tj. manipulováno), ale rozvíjeno.⁴⁴

Jako protiargument tomuto názoru lze vysledovat v historii výchovy měnící se požadavky na vychovávaného právě z pohledu potřeb společnosti, o čemž pojednává první kapitola této diplomové práce. Lze říci, že jedinec, který se ve společnosti neadaptuje, stojí mimo ni, nemá se s kým podělit o své názory, přesvědčení, ideje, stojí osamoceně bez přátel, se kterými by sdílel společné hodnoty, nemá pevný bod ve svém okolí a nemůže tedy naplnit potřeby sounáležitosti a akceptace, je vystaven velkému riziku pocitům hořkosti a zatrpklosti. Má-li být jedinec výchovou dobře připraven na adaptaci pro neustále se měnící podmínky společnosti, je tedy logické, že i výchova a její cíle, formy a metody musejí vycházet právě z potřeb té které společnosti.

Každá společnost je jiná a každá klade na jedince jiné požadavky. V knize Přehled psychologie autoři hovoří o zajímavém vědeckém zkoumání amerických a japonských miminek. Americké děti byly ve vztahu ke svému tělu a okolí aktivnější a zvědavější než japonské. Vědci tento rozdíl připisují rozdílným interakcím mezi matkami a jejich dětmi. Zatímco americké matky své děti povzbuzovaly k větší fyzické aktivitě a exploraci, japonské matky se více zaměřovaly při výchově na tělesný kontakt ve snaze udržet své dítě ve stavu fyzického klidu a pasivity. Tyto již v raném dětství naučené vzorce chování odpovídají očekávání pozdějšího chování, které se v obou kulturách odlišuje.⁴⁵

Manipulaci přímou doprovází obcházení vůle i vědomí manipulovaného. Za manipulaci je možno označit náš vlastní postoj k druhým lidem, naše druhotné chování. Podle Klimese je naše chování manipulativní, pokud například:

- máme dojem, že víme lépe než druzí, co je pro ně dobré a co ne;
- je naše chování vůči cizím lidem příjemnější a vstřícnější než vůči našim blízkým;
- máme tendenci maskovat naše skutečné úmysly či usilujeme o něco, za co se stydíme;
- když nejsme schopni vyjádřit svá skutečná přání a vymýšlíme pseudoargumenty, mlžíme.

⁴⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Str. 117

⁴⁵ KERN, H., MEHL, Ch., NOLZ H., 2012. *Přehled psychologie*. Str. 26

Naopak za manipulaci autor nepovažuje:

- přinucení podřízeného aby vyplnil naše přání, ale vážíme si jeho názoru;
- neprozrazení našich tajných přání hned při prvním rendez-vous;
- když se velmi snažíme druhé zaujmout, ale přesto počítáme s odmítnutím.⁴⁶

Z výše uvedeného je tedy možnost udělat si obrázek mezi manipulací a vedením, formováním, výchovou.

Rozdíl takového chování je možno vysledovat například při řešení budoucí volby povolání. Zatímco nesvobodně zvolený obor může být pro dítě ohniskem konfliktu a napětí, zvolený obor nikoliv místo dítěte ale s dítětem, zvláště pokud dítě nemá vyhraněné zájmy a schopnosti, nepřipravuje půdu pro pubescentní vzpouru, která může negativně ovlivňovat vztah k rodičům, škole a v neposlední řadě i k sobě samému.⁴⁷

Bakošová spojuje hranice mezi manipulací a výchovou s humanitou, kooperací, partnerskou komunikací a se snahou hledat porozumění a společné řešení. Odvolává se na sociální inteligenci, která je pro výchovu obzvláště důležitá. Manipulaci vidí autorka v jednání, které ze strany vychovatele dostává vychovávaného do pozice nejistoty bez možnosti svobodného rozhodování, či kdy vychovatel ztotožňuje své potřeby s potřebami dítěte. Zatímco v procesu výchovy mohou obě strany jasně formulovat své cíle, žádosti, potřeby, city a názory, v procesu manipulace tomu tak není.⁴⁸

MUDr. Praškovi dokládají, že manipulativní chování bývá typické pro hysterické osobnosti. Za své zbraně často volí pláč, výčitky, křik, moralizování, lichočky a sliby. Styl manipulace souvisí úzce s typem osobnosti. Někdo používání manipulaci, při které předstírá bezmocnost, druhý zase využívá agresivních postojů. Manipulace je v zásadě nečestná, manipulativní člověk se snaží dosáhnout svých cílů oklikou. Snaží se druhé přimět k tomu, aby se choval hlavně tak, jak chce on sám. Jde především o vítězství, ne o spolupráci.⁴⁹

⁴⁶ <http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/manipul.htm>

⁴⁷ ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Str. 183 a str. 215

⁴⁸ BAKOŠOVÁ, Z., 2008. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Str. 49-51

⁴⁹ PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H., 2007. *Asertivitou proti stresu*. Str. 26

Spolupráce vytváří tolik potřebný kontakt s jinými lidmi. Ne nadarmo se říká, že člověk je tvor společenský. Místo strohého řízeného vychovávání by výchova měla působit jako radostné spoluzití, které naučí jedince orientaci v sobě samém i v ostatních.

2.3 Motivace v sociálním prostředí s ohledem na pohlaví a věk

V naší střeoevropské kultuře máme přednastaven obraz silného muže a slabší ženy. Muže, který je ochráncem rodiny a ženy, která je ochráncem především dítěte. Muže, který rodinu zabezpečuje zvnějšku, ženy, která rodinu zabezpečuje zevnitř. Kořeny tohoto rozdělení můžeme hledat v antropologických výzkumech. Již v dávné minulosti se společnost rozdělovala na lovce a sběrače. Byly to právě pohlaví a věk, ze kterých vyplývalo postavení ve společnosti. Zatímco se silní, obratní a rychlí muži věnovali lovu, ženy, děti a nemožící muži sbírali rostliny, pečovali o děti, vařili. Obě činnosti jsou stejně důležité a jedna skupina by bez druhé neměla nárok na přežití. Obdobné rozdělení lze najít i v pozdějším období, v období tradičního státu. Ženy pracovaly na polích a v domácnostech, u mužů vzrůstala větší specializace, např. povolání obchodníka, vojáka, úředníka. Rozdělení rolí je v nás silně historicky zakořeněno.

Děti většinou kolem tří let přijmou svou sexuální identitu. Převzaly, hlavně od svých rodičů, představu o tom, jaké chování se očekává od kluků a jaké chování se očekává od dívek. K tomuto navedení dochází víceméně automaticky, aniž si to rodiče příliš uvědomují. Je to způsobeno tím, jak se ke svým dětem staví, jak je oblékají, jak s nimi hovoří, jaké jim kupují hračky, jak si s nimi hrají. Děti tak získávají pocit, že patří k jednomu nebo druhému týmu.⁵⁰ Pocit, že někam patříme, nás posiluje, eliminuje pocit nejistoty a jakési vnitřní neukotvenosti.

Zdravé sebevědomí vlastního já vychází z uspokojení potřeby identity, z potřeby společenského uplatnění a společenské hodnoty. Toto vědomí je podmínkou pro to, aby si jedinec mohl na své vývojové dráze osvojit užitečné společenské role a stanovit si nejrůznější hodné cíle pro svá snažení.⁵¹

Anthony Giddens cituje Jan Morris, která si osobně vyzkoušela sama na sobě obě dvě pohlaví. Ta poukazuje na to, že ač se má za to, že se sociální rozdíly mezi pohlavími prý

⁵⁰ CLEESE, J., SKYNNER, R., 1999. *Rodina a jak v ní zůstat naživu*. Str. 206

⁵¹ MATĚJČEK, Z., 2010. *Co děti nejvíc potřebují*. Str. 35

stírají, ona sama má názor naprosto odlišný. „Už sám tón, kterým mě teď oslovují, postoj osoby stojící za mnou a atmosféra ve chvíli, kdy vstoupím do místnosti nebo se posadím v restauraci – to všechno dává jasně najevo, jak se změnil můj status. A se změnou reakcí těch druhých se změnil i mé vlastní. Čím více se mnou jednali jako se ženou, tím více jsem se jí stávala.... Když si někdo myslel, že je pro mne můj kufr příliš těžký, začal mi nevysvětlitelně těžknout v ruce.“ Rozdíly mezi ženou a mužem, mezi dívkou a chlapcem jsou nám vštěpovány od samého počátku našeho života. Většinou naše reakce na to, že se někomu narodilo dítě, bývá: „je to chlapeček nebo holčička?“⁵²

Z výše uvedeného je patrné, že se již od narození k dětem různého pohlaví stavíme rozdílným způsobem, a že je to takto dobře. Společnost totiž přímo očekává jiné chování od ženy a jiné od muže. Děvčátka jsou motivována k přípravě na mateřství již od útlého věku hrou s panenkami, jsou nabádány k způsobnému chování a je jim dovoleno dávat najevo své emoce. Chlapci jsou motivováni k větší fyzické připravenosti, k otužování a zpevňování charakteru, není jim příliš často dovoleno ukázat své pocity a na rozdíl od opačného pohlaví se více tolerují kázeňské prohřešky.

Jak již bylo naznačeno, ve společnosti je zafixováno s určitým pohlavím určité chování. Pokud by však okolí neakceptovalo u jedince jednoho pohlaví chování náležejícímu spíše chování druhého pohlaví, mohlo by toto u něj způsobit těžkosti při rozvoji dětské identity, sebeúcty a sebedůvěry.

Pro dítě je hodnocení jeho rodiči velmi důležité. Považuje se za základ jeho budoucího sebepojetí. Je velmi důležité, zda rodina dítěti bude poskytovat důvěru a povzbuzování v jeho činnosti, či zda o něm bude pochybovat, srážet ho a podceňovat. Zda v dítěti bude sebedůvěru rozvíjet, či ji deformovat.

Matějček si klade otázku, kdy vlastně začíná lidský duševní život. Zda je to v okamžiku oplodnění vajíčka, v době prvních samostatných pohybů, nebo v době, kdy centrální nervový systém reaguje na podněty z okolí. Vědecké odvětví, které zkoumá duševní život dítěte během vnitroděložního vývoje, se nazývá perinatální psychologie. Autor shrnuje vý-

⁵² GIDDENS, A., 1997. *Sociologie*. Str. 66-67

sledky T. Venera: „ Dnes již víme, že nenarozené dítě je lidskou bytostí, která si uvědomuje a reaguje a která od šestého měsíce (a snad i dříve) vede aktivní citový život“.⁵³

Po prenatálním období nastupuje novorozenecké, které trvá přibližně jeden měsíc. Novorozenec je v tomto období odkázán na stimulaci matky. Tím, že některé podněty ignoruje a na jiné aktivně reaguje, si sám spoluurčuje, jaké zkušenosti získá.

První rok života se označuje jako kojenecký věk. Pomocí lidské interakce dochází k sociálnímu učení, u kterého rozlišujeme tři základní formy: sociální posilování (nejjednodušší forma), nápodobu, identifikaci. Odměna v jakékoliv formě zvyšuje pravděpodobnost zopakování určitého chování, naopak tresty tuto pravděpodobnost snižují. Od 3. měsíce pomocí úsměvu dítě projevuje zájem o jinou osobu. Matka působí jako zrcadlo, které dítěti poskytuje zpětnou vazbu. Tímto se vytváří základ pro učení nápodobou.

V batolecím období (1-3 roky) se dítě stává samostatným aktivním subjektem, který jedná samostatně. Postupně se odpoutává od matky a získává důvěru v sebe sama. V mezích svých omezených možností se dítě snaží jednat bez pomoci dospělých. Jak uvádí Petrovskij, toto období se zpravidla považuje za kritické, dospělý začíná pociťovat těžkosti ve vzájemných vztazích k dítěti, které se může svou svéhlavostí stát nesnesitelným. Toto chování se však nevztahuje na všechny v okolí, týká se jen těch, kteří se snaží omezovat jeho aktivitu.⁵⁴ Je třeba tedy dítě motivovat k takové aktivitě, která je skloubením požadků dítěte a pečující osoby.

Pro předškolní dítě zůstává stěžejním činitelem stále rodina. Rodina zajišťuje primární socializaci dítěte, tedy jej uvádí do společnosti. Zatímco dříve se dítě řídilo pokyny jiných, v tomto období se začíná řídit pokyny svými vlastními. Osvojuje si různé sociální role. Formuje se sebekontrola a svědomí. Učí se spolupracovat a soutěžit. Dítě začíná pociťovat potřebu vrstevnických vztahů. V předškolním věku se dítě učí žádoucími vzorci chování, které nejsou jen součástí role, ale mají obecný charakter. S dosažením jisté úrovně empatie nastupuje rozvoj prosociálního chování.⁵⁵

⁵³ MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J., 1986. *Počátky našeho duševního života*. Str. 116

⁵⁴ PETROVSKIJ, A. V., 1977. *Vývojová a pedagogická psychologie*. Str.49

⁵⁵ VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Str.122-123

Zatímco dosud bylo dítě vždy motivováno pouze v prostředí rodiny, s příchodem školních povinností je dítě často poprvé motivováno profesionálními pedagogickými pracovníky. Dítě se musí naučit přijmout podřízenou roli žáka a nadřízenou roli učitele. Rovněž si musí najít své místo ve skupině (třídě), což souvisí se sociální obratností a se stupněm sociálního porozumění.

S přibývajícím věkem dítěte se jeho názory stávají stabilnější a méně ovlivnitelné. Zejména v období kolem 15ti let vyvíjí dítě nemalé úsilí stát se samo autoritou. Nekonečnými polemikami se všemi dospělými si dokazuje své vlastní schopnosti. Rodina ztrácí na dítě vliv, zvyšuje se význam vrstevnické skupiny, kde je jedinec schopen udělat mnohé, aby si získal a udržel dobrou pozici. Jeho chování silně ovlivňují zažitá pravidla ve skupině, která mnohdy zcela bezvýhradně plně akceptuje. Je tedy velmi vhodné namotivovat dítě k účasti a seberealizaci ve skupině, která se shoduje s morálními představami rodičů a o jejichž činnosti mohou rodiče získat alespoň kusé informace.

S přicházející dospělostí odcházejí konflikty s rodiči, završuje se identita, upevňuje se individuální žebříček hodnot a norem. Jedinec se stává kritickým k vrstevnické skupině, spoléhá stále více na svůj vlastní názor. Nastupuje sebevzdělávání a sebemotivace.

Je zřejmé, že člověk po celý svůj život prochází mnohými změnami, které s sebou přinášejí i změnu rolí. Do některých vrůstá postupně a bere je jako přirozené a samozřejmé. Mnohdy se jedná hned o celé systémy rolí, například systém rolí hýčkaného, jedináčka, dítěte s velkou rozhodovací pravomocí v rodině, nebo například systém rolí žáka, jednoho z mnoha, podřízeného. Tyto systémy se mohou měnit někdy i velmi rychle a každý jedinec se s nimi musí nějakým způsobem vypořádat, ztotožnit se. Tento proces přebírání rolí je u každého jedince individuální. Pokud je nová role či nový systém rolí namotivován odměnou (úcta, pocit velkého školáka, uznání okolí), stává se zdrojem uspokojení a eliminují se pocity konfliktu.⁵⁶

2.4 Oidipovský a Elektrín komplex

Děti v předškolním věku velmi vítají společnost ostatních dětí. Ovšem současně potřebují mít pevné místo v rodině, kam se mohou vrátit. Každý z rodičů pro dítě v tomto věku před-

⁵⁶ NAKONEČNÝ, M., 1998. *Psychologie osobnosti*. Str. 18

stavuje jinou oporu. Otec je reprezentant autority, která usměrňuje, chválí, případně trestá. Matka představuje ochranu, pohlázení, politování. V dnešní době je však tato dělba pevných bodů poněkud oslabena.

Dítě tráví s matkou daleko více času než s otcem, což je jeden z důvodů pevnějšího připoutání. Na jedné straně sice dítě touží po bezpečí a vyhledává něhu, na druhé straně však začíná pocítovat potřebu postupného osamostatňování a odpoutávání. Citová pohoda je v tomto období o to důležitější, protože pomáhá jednomu ze základních vývojových úkolů dítěte – identifikaci s rodiči. Dítě přijme názory, postoje, hodnoty a přání svých rodičů tak silně, že si už ani nebude vědomo jejich původců. Identifikace bývá označována za pevnou a trvalou vazbu, která umožňuje dítěti vstřípit si to nejlepší, ale současně i to nejhorší z osobností rodičů.⁵⁷

V tomto období dítě jeví zájem o pohlavní orgány, nejde však již jen o hrátky s vlastním tělem, děti se zaměřují i na druhé pohlaví. Hry „na doktora“, hledání anatomických rozdílů mezi dětmi a dospělými a zvědavost týkající se sexuálního aktu (ať u lidí či u zvířat) k tomuto období neodmyslitelně patří.

Freud do tohoto období umístil své falické stadium psychosociální teorie, která má 3 hlavní fáze: orální, anální a již zmiňované falické. Pro toto období je vládnoucí erotogenní zónou oblast pohlavních orgánů. Ale lidskou sexualitu tvoří mimo dráždění a doteků určitých částí těla i vztahy mezi lidmi. Freud prožitky získané v tomto období popsal jako oidipovské drama, které vychází z řeckého mýtu zpracovaného Sofoklem.

Věštby byly tak nepříznivé pro narozeného královského syna Oidipa, že jej otec ihned po narození zmrzačil a pohodil. Náhoda tomu chtěla, že dítě bylo nejen nalezeno, ale i vychováno na jiném královském dvoře. Delfská věštírna prorokovala, že v budoucnu zabije svého otce a ožení se svou vlastní matkou. Oidipus nic netuší o svém minulém životě, a proto opouští své domnělé rodiče. Věštba se naplní a po sňatku se svou matkou se nic netušící stává králem. Bohové jsou hříchem pohoršeni a na město posílají trest v podobě moru. Když se Oidipus dozví o svém hrozném činu, sám se oslepí a odejde do vyhnanství.

⁵⁷ ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Str. 134

Měli jsme i my v dětství milostnou touhu se svým rodičem a toužili jsme odstranit druhého, který nám stál v cestě? Psychologové se domnívají, že náš zoufalý útěk před vinou, která je uložena hluboko v nás přispívá k vysvětlení neurotických potíží.⁵⁸

Jung, Freudův žák, zavedl podobný pojem pro ženy, který nazval Elektřin komplex. Podle pověsti přiměla Elektra svého bratra, aby zabil matku i otčíma, a tak pomstil milovaného otce. Freud však poukazoval na nepřesnosti v této analogii. Oidipovský chlapec je totiž eroticky zamilován do své matky, touží po sexuálním styku. Otec mu „jen“ stojí v cestě. Syn však má svého otce rád. Dochází tak k mísení lásky a nenávisti, žárlivosti a strachu. Vzniká rozpor a konflikt. Je možné najít východisko, pokud ano, jak?

Navíc se přidává kastrační komplex. Chlapec dochází k názoru, že anatomické rozdíly mezi pohlavími jsou způsobeny tím, že žena byla pro podobný čin vykastrována, a tak se dostavuje panický strach, že ho čeká totéž.

Řešení spočívá v tom, že se chlapec vzdá své touhy po matce, vytěsňuje svou sexuální touhu po ní do svého nevědomí. Kastrální strach vytěsňuje identifikaci s otcem. Identifikace je tedy determinována láskou a strachem současně.

Dětská sexualita je tak utlumena a je odložena do vzdálené budoucnosti. Identifikace rovněž znamená: jednou budu jako táta. Ve vztahu k matce se nic nemění – zůstává neškodná dovolená láska a něha, která se projevuje: Až budu velký, ožením se s mámou.⁵⁹

Freud se domnívá, že i pro dívku je falické období velmi významné. Dívka z psychologického hlediska postrádá úd a trápí se tím. Na rozdíl od chlapce, který má již viditelný závdavek svého mužství, ona svou roli budoucí matky bude plnit až někdy v hodně vzdálené budoucnosti. Freud při své teorii vycházel z prožitků a fantazií dospělých neurotických žen. Měl za to, že pokud dívka masturbuje, může získat dojem, že úd je bohatším zdrojem rozkoše, a proto jej chlapci závidí. Sama si připadá jako vykastrovaná a má dojem, že je za to odpovědná její matka. Dívka touží po sexuálním styku s otcem, ráda by s ním měla dítě, ale současně má strach z velikosti otcova penisu. K matce se ve vztahu projevuje žárlivost a strach z pomsty za své touhy a přání. Řešení této situace vyúsťuje v identifikaci s matkou.

⁵⁸ ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Str. 138-139

⁵⁹ ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Str. 140

Freudovi bylo vytýkáno (zejména ženami), že považuje ženu za méněcennou, za pouhého vykastrovaného muže. Je to naopak muž, který závidí ženě prsa, dělohu a možnost rodit. Ženy dokazovaly, že mužům závidí – nikoliv však penis, ale sociální postavení, v té době více nadřazené, než dnes.

Nepřítomnost rodičovského vzoru (deprivace) může znamenat pro dítě vážný handicap. Stejně tak jako rodič, který svou úlohu nezastává přiměřeně (například otec alkoholik aj.). S laskavým a vstřícným rodičem se dítě ztotožňuje snadněji než s rodičem trestajícím a odmítavým. Může se však stát, že obdivovanou kvalitou rodiče může být i jeho síla a moc (zejména u otců). Výzkumy potvrzují, že je to právě otcova přísnost, která u chlapců zvyšuje jejich agresivitu a maskulinitu. Rovněž se potvrzuje, že rodičovská laskavost a loajalita jsou jedny z nejsilnějších faktorů, které ovlivňují přijatelnost rodiče jako vzoru. Dítě se od svých rodičů stejného pohlaví učí chování k příslušníkům opačného pohlaví. Toto je podporováno i vazbou dítěte na rodiče opačného pohlaví, které je eroticky zbarvené a které Freud pojmenoval jako oidipovský komplex. Zatímco matky u svých synů pozitivně podmiňují tradiční „mužské“ chování, otcové zase vítají u svých dcer ženské projevy. Je však třeba zdůraznit, že základ pro osvojování takovýchto vzorců chování děti získávají v rodině, ale nejen v nich, svůj podíl nese i interakce s ostatními příbuznými i nepříbuznými osobami. Rozdělení moci v původní rodině si s sebou člověk přenáší i do své budoucí rodiny. Pokud byl někdo vychováván matkou, která měla v rodině hlavní slovo, jedinec očekává podobné rozdělení rolí i ve svém manželství. Není to však jen rozdělení rolí, ale je to i přenos způsobu zacházení s emocemi, řešení konfliktů apod.⁶⁰

Dnešní postavení rodiny i jednotlivých členů je poněkud odlišné, než tomu bylo v dlouhodobé historii. Sexuální výchova dětí je osvícenější a tolerantnější. Děti mají možnost pozorovat erotické vztahy mezi dospělými. Jsou tak ušetřeny konfliktů z přísného potlačování pudového života. Dnešní děti však mohou pociťovat nedostatek pevných citových vazeb a nedostatek řádu a smyslu v rodinném životě.⁶¹

Závěrem je nutno zdůraznit, že motivace je velmi složitý a komplikovaný proces, na kterém se podílí řada faktorů. Každý jedinec, ať na pozici vychovávaného či na pozici vychovatele, preferuje jiné aktivity, má své specifické biologické nastavení, své vlastní individu-

⁶⁰ MATOUŠEK O., 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Str. 55

⁶¹ ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Str. 141

ální postoje, názory, myšlenky, cíle. Jednou z hybných sil je užívání pochval a trestů, pomocí kterých lze jedince utvářet, formovat. Vyžaduje znalosti a zkušenosti, cit pro vedení a empatii skloubit všechny spolupodílející se složky motivace v čase v jednotu, která jedinci ukáže správný směr k žádoucímu cíli. Zatímco se rodinná výchova především opírá o cit a empatii, profesionální výchova ze stran učitelů či jiných vedoucích kroužků a oddílů se opírá o znalosti a zkušenosti. Dobrému pedagogu však nesmí chybět laskavost a přívětivost, sklon k motivaci při užití pozitivních nástrojů výchovy. Pro dítě je velmi důležité, aby vyrůstalo v laskavém prostředí a bylo obklopeno lidmi, kteří jej respektují jako jedinečnou bytost, kladou na něj přiměřené požadavky a ve svých postojích a rozhodnutích jsou jednotní a důslední.

3 POCHVALY

Pochvaly a odměny, stejně jako tresty, se řadí k nejvyužívanějším prostředkům výchovy. Jedná se o jednu z pozitivních forem působení na žáka, a to jak v rodinném, tak i školním prostředí.⁶² Pochvalu je možno považovat za jednu z klíčových momentů motivace, která dává lidské činnosti směr, ale současně i množství energie, kterou je člověk ochoten vydat na realizaci daného cíle.⁶³ Je však třeba zdůraznit, že příliš častým či ne vždy zcela opodstatněným užíváním pochval motivační náboj klesá. Pochvaly, odměny i tresty je nutno používat obezřetně, přiměřeně k situaci, okolnostem, věku a individuální zvláštnosti vychovávaného jedince.

V podobném duchu hovoří i Dewey: je třeba zapotřebí neustálého citlivého pozorování každého jedince, máme-li dosáhnout skutečně efektivní výchovy. („I believe that only through the continual and sympathetic observation of childhood's interests can the adult enter into the child's life and see what it is ready for, and upon what material it could work most readily and fruitfully.“)⁶⁴

3.1 Definice pojmů, obecná charakteristika pochval

V pedagogickém slovníku autorů Průcha, Walterová, Mareš se odměna definuje jako „Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy“. Odměna má několik funkcí: informační (jde o potvrzení správného chování, postupu či výsledku), motivační (motivuje jedince k opakování chování, které mu přineslo odměnu) a sociální (jde o vyjádření vztahu mezi osobou odměňovanou a osobou, která odměnu poskytuje).⁶⁵

Informace o tom, že jedinec učinil společností akceptovatelný či přímo žádoucí čin, zaujal správný postoj nebo správně vyjádřil své emoce, je velmi důležitá. Pro jedince je tato zpětná vazba potvrzením správnosti. Získaná zkušenost zřejmě povede k tomu, že se jedinec bude snažit v budoucnu své chování zopakovat, čímž se dostáváme k jedné z forem sociálního učení – posilování. Určité chování či jednání je posíleno odměnou, pochvalou, tedy

⁶² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Str. 145

⁶³ NAKONEČNÝ, M., 2004. *Základy psychologie*. Str. 455

⁶⁴ DEVEY, J. 1897. *My Pedagogic Creed*.

⁶⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Str. 145

sociálně akceptováno. Člověk touží být přijímán a akceptován. V Maslowově pyramidě lidských potřeb zaujímá potřeba sounáležitosti a lásky hned třetí místo.

Pochvala je spojena s pocitem radosti. Radosti, která doprovází úspěšné provedení úkolu či dosažení cíle. Pocit radosti provází uspokojení. Člověk dosáhl toho, co chtěl, získal přesvědčení o své schopnosti úspěšně se potýkat s vnějším světem bez ohledu na to, o jakou specifickou činnost se jedná.⁶⁶

Pocit uspokojení a pozitivní emoce může člověk získat pochvalou z dobře poskládané stavebnice, hezky namalovaného obrázku či dobře provedeného početního úkolu. Pochválit může jedinec sám sebe, pochválit může druhého, pochválen může být druhým on sám. Pochvalu jakožto pozitivní akceptaci lze brát i jako jednu z forem interakce mezi lidmi, která jedinci přináší pocit důvěry a bezpečí.

3.2 Význam pochvaly v rodinném prostředí

Raná výchova je pro dítě a jeho pozdější život stěžejní. V rodinném prostředí může dítě vyrůst v harmonickou a integrovanou osobnost, stejně tak jako v pomstychtivého agresora. Jsou to tedy většinou rodiče, kteří se nemalou měrou podílejí na utváření a formování osobnosti dítěte. Zatímco se v minulosti na dítě pohlíželo jako na pasivní objekt, který je plně v moci rodičů a je povinen vůči nim úcty a poslušnosti, nyní se na dítě hledí jako na aktivní subjekt, který má svá přání a práva. „Už dávno bylo řečeno: Cti otce svého a matku svou! Já myslím, že k tomu máme přidat: A měj úctu k duši svého dítěte. Pamatuj na generace budoucí!“⁶⁷

Pochvala patří mezi pozitivní nástroje jednání. Je to jedna ze schopností, která je (spolu s empatií, se schopností vcítit se do druhého, pochopit jeho motivy chování, názory a postoje) nejvíce ceněna pro úspěšné jednání člověka s člověkem. Mezilidské konflikty, které vznikají z nedostatku empatických vloh, mohou poznamenat psychiku člověka na celý život a hrají velkou roli ve všech profesích, které předpokládají práci s lidmi.⁶⁸ Mezi další pozitivní nástroje jednání, kromě již zmíněné pochvaly, je možno zařadit například:

- projevy sympatie;

⁶⁶ FROMM, E., 1967. *Člověk a psychoanalýza*. Str. 150

⁶⁷ MASARYK, T. G., 1968. *Ideály humanitní*. Str. 57-58

⁶⁸ MĚCHUROVÁ, A., 2002. *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat*. Str. 51

- úsměvy;
- kladné hodnocení;
- najít si pro dítě čas a nechat jej v klidu si utřídit a posléze vyslovit své názory;
- vyjádření kladného emočního vztahu;
- poskytnutí pomoci;
- peněžní nebo věcný dárek;
- dodání odvahy;
- zájem o výsledky činnosti;
- zájem o způsob trávení volného času, o poznání názorů a postojů, přání a tužeb dítěte;
- umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých oceňovaný jedinec touží.

Je tedy patrné, že pozitivních výchovných prostředků pro řízení a kontrolu lidského chování je celá řada a záleží jen na konkrétním jedinci, který si v dané situaci s ohledem na věk a zaměření dítěte zvolí.

Matějček vyzdvihuje nutnost souladu „fasády a vnitřku“ tzv. dvojnou vazbu. Jedná se o soulad mezi řečovými a neřečovými signály, tedy mezi slovy a gesty či celkovým držením těla. Pokud toto ze strany rodičů není v souladu, dítě je nutně uvedeno ve zmatek. Ať již udělalo cokoli a jakkoli, bylo to vždycky špatně – buď dle slov, nebo dle neřečových signálů. Vždy může přijít odměna, nebo také trest. Pokud se tyto nejasné situace opakují častěji, mohou u dítěte vést k neurotickým obtížím nebo k poruchám chování.⁶⁹

Snad každý rodič by chtěl mít potomka řádně a způsobně vychovaného ale jen do takové míry, aby obstál v dnešním dravém světě. Jednou z rozhodujících podmínek pro dobré společenské uplatnění je nejen dravost, známosti a užitečné kontakty, psychická odolnost, ale i kvalitní vzdělání. Děti jsou tak poznamenány vysokým tlakem rodičů na školní výkony. Nárůst pokusů o sebevraždu je nepřímým svědectvím o existenci tohoto tlaku. Matoušek se odvolává na průzkum, který prováděla u žáků 4. tříd základních škol Vaníčková a kol., jenž prokázal, že právě školní známky jsou v dnešní době nejčastější příčina trestání dětí v rodině.⁷⁰

⁶⁹ MATĚJČEK, Z., 2010. *Co děti nejvíc potřebují*. Str. 80-81

⁷⁰ MATOUŠEK, O., 1997 *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Str. 36

Pochvaly mohou pramenit jak z dobře vykonaného konkrétního úkolu, tak i z impulzivní potřeby vyjádřit momentální příznivé rodinné klima a celkovou spokojenost rodičů.

Jedním z těchto typů pochval a s tím spojená odměna je dovolení sledovat televizi nebo umožnění svému potomku strávit nějaký čas s počítačem či notebookem. Děti jsou v tomto velmi vynalézaví a dospělí se často dmou pýchou, jak je jejich dítě šikovné, zejména pokud sami rodiče s počítačem příliš nepracují a mají z technických novodobých „hraček“ patřičný respekt. Tato odměna však má svá úskalí – rodiče si příliš rychle mohou zvyknout na svůj klid a čas na jinou činnost, zatímco dítě sedí tiše a způsobně na jednom místě, neběhá po bytě, nevykřikuje, nevyžaduje pozornost od svých rodičů. Jsou tedy výše uvedené odměny skutečně odměnami dětí nebo rodičů? Giddens A. se ve své knize *Sociologie* věnuje mimo jiné i masovým médiím a populární kultuře: „Nejvýznamnějším trendem na poli masových médií v posledních třiceti letech je zřejmě rostoucí vliv televize. Bude-li současný vývoj pokračovat, stráví děti, které dnes přicházejí na svět, za prvních osmnáct let svého života více času před obrazovkou než při jakékoliv jiné činnosti kromě spánku.“⁷¹

Jak již bylo řečeno, mnozí rodiče se pyšní tím, že si jejich „geniální“ dítě již v předškolním věku, tedy v době, kdy neznají většinu písmenek, umí zcela sama počítač zapnout a vyhledat si malování či svou oblíbenou hru. Již na prvním stupni základní školy žáci navzájem běžně komunikují se svými vrstevníky pomocí Facebooku, Skypu, ICQ, SSM, E-mailu, MMS a kdo ví, čeho ještě. Zejména v období dospívání se však může množství času stráveného především u počítače stát mezi dětmi a jejich rodiči zdrojem konfliktů. Děti čas strávený mimo PC berou jako čas ztrátový a podle toho také zaujmají k jiným činnostem patřičný postoj, který dávají neskrytě najevo. Mnozí z rodičů uplatňující takovýto systém pochval a odměn poté bolestně sledují, jaké problémy mají jejich děti v období dospívání s hledáním své vlastní identity, navazováním vztahů, se svojí vlastní socializací.

Je tedy velmi důležité si uvědomit, jaké zásady mají být dítěti vštěpovány a jaké chování má být odměňováno jako žádoucí, aby se odměna v budoucnu nestala spíš trestem, a to nejen pro dítě, ale i pro jeho okolí.

⁷¹ GIDEENS, A., 1997. *Sociologie*. Str. 363

Trest špatné návyky dokáže zastavit, utlumit. Konečným cílem výchovy je však něco více: nejen odstranit nežádoucí, ale zpevnit žádoucí. Samotný trest nenaučí dítě správnému chování. Matějček hovoří o změně výchovného postupu, kdy se donucovací systém nahradí systémem povzbuzovacích prostředků. Tehdy dochází i k obratu v chování dětí. Mění se citové složky, postoje, tendence, mění se celá osobnost. Pomáhat dětem tedy znamená pomáhat především rodičům ujasnit si zhoubnost dosavadních metod pomocí zákazů a trestů a ukázat efektivnější metody pomocí pochval a odměn.⁷²

Autoři Cleese a Skynner užívají příměru pro pochvalu se „psí sušenkou“. Pokaždé, když pes zvládne požadovaný úkon (učíme ho například povelu „aport“), dáme psovi sušenku. A že pes nemůže takové lákavé odměně odolat, požadované úkony plní s radostí a nadšením, a tak se naučí aportovat velmi rychle. U nás, lidí, jak píše autoři, je to obdobné, přidržíme se svého chování, protože jsme za něj bývali v minulosti odměňováni. „Psí sušenka“ není nic jiného než proces odměn a trestů, který provází a ovlivňuje učení všeho druhu.⁷³

Výchovné pochvaly, odměny a tresty by měly vycházet z přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku. Každé dítě je individuální. Záleží na prožívání každého jedince. Co může být pro jednoho trest (už zase práce na zahradě...), může druhý vyhodnotit jako odměnu (městské dítě pomáhá na venkově babičce při sklizni jahod). To, co jedinec považuje jeden den za odměnu, za pár dní se pro něj stává trestem (už zase sbírat jahody? Ach jo...). Lze tedy říci, že záleží nejen na osobnosti, ale i na konkrétní situaci, během které k výchovnému zásahu dochází. Současně je vhodné připomenout, že odměnu je třeba diferencovat na základě obtížnosti dobře provedeného úkolu a na odhadu, jak byl tento úkol pro vychovávaného jedince obtížný. Opět se dostáváme k individualitě dítěte. Obdobné platí i pro tresty. Menší kázeňský prohřešek by neměl mít za následek velký trest a obráceně, velký kázeňský přestupek by se neměl odbýt mávnutím rukou.

Matějček uvádí několik stěžejních bodů, které by rodiče měli brát na zřetel při výchově svých dětí.

⁷² MATĚJČEK, Z., 1997. *Po dobrém nebo po zlém?* Str. 30-31

⁷³ CLEESE, J., SKYNNER, R., 2000. *Život a jak v něm zůstat naživu.* Str. 272

1. Odměny a tresty by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku. U malého dítěte může bonbón zapůsobit jako odměna, školák či dospívající by toto za odměnu nepovažovali, a tím by u nich nedošlo k tolik žádoucímu pozitivnímu motivování. Zatímco u menších dětí jsou účinné odměny spojené s tělesnými pocity, větší děti preferují odměny duševní povahy: ocenění, projev uspokojení, pochvalu. „Pamatujme na to, že když chceme někomu udělat radost, nezáleží na tom, co mu dáváme, ale co to dává jemu.“⁷⁴
2. Výchovné prostředky, odměny a tresty musí být pro dítě srozumitelné. Na každou závažnější situaci by mělo být předškolní dítě předem připraveno a je třeba mu přiměřeně jeho věku vysvětlit, co se může a co se nesmí dělat.
3. Soustava výchovných prostředků by měla být co nejvíce bohatá a členitá. Je třeba se vyvarovat používání stále stejné pochvaly či trestu. Dítě se brzy přestane těšit z předvídatelných odměn, stejně jako nebude reflektovat neustále se opakující pohrůžky.
4. V odměnách ani trestech se nemá přehánět. Pokud začneme s příliš velkými a drahými odměnami, nebo zase naopak použijeme tvrdší tresty, nemáme možnost je dále stupňovat. Dítě, které je zvyklé na hodnotné odměny, si pak obyčejného dárku jako odměny necení, je pod jeho úroveň. Tak se stává, že místo výchovné odměny v roli dalšího povzbuzení dítěte jej přesycujeme a tím vlastně i ochuzujeme – o radost z těšení a toužení. Je třeba si v klidu rozmyslet použití odměny či trestu, protože impulzivní jednání s nevhodně zvoleným výchovným prostředkem by mohlo být zátěží pro obě strany.
5. V užívání odměn i trestů by měla platit důslednost. Opak přivádí dítě do zmatku. Pokud je jednou za stejné chování dítě pochváleno a příště pokáráno, je nejisté a neví, jaké chování se od něj vlastně očekává. Rovněž je velmi nesprávné, pokud jeden rodič něco zakáže a druhý povolí.⁷⁵ Tato situace je o to smutnější, byla-li vědomě použita jako nástroj pro zvýšení svého vlastního sebevědomí či vědomé snížení autority druhého rodiče v očích dítěte.

⁷⁴ MATĚJČEK, Z., 1997. *Po dobrém nebo po zlém?* Str. 65

⁷⁵ Tamtéž, str. 65- 73

V dnešní době zažívá rozvod svých rodičů zhruba polovina dětí. Toto období je pro ně velmi zdrcující a často je provázeno pocitem viny a hanby. Děti potřebují každý den naši lásku, náš čas a optimismus. B. Colorosová uvádí nejdůležitějších šest vět v životě dítěte:

1. Věřím ti.
2. Spoléhám na Tebe.
3. Víím, že to zvládneš.
4. Vždy tě vyslechnu.
5. Postarám se o tebe.
6. Jsi pro mě moc důležitý.⁷⁶

Jedním z hlavních účelů rodiny je výchova a péče o děti. Jde o jedinečnou možnost předat svým potomkům hodnoty a normy společenského chování, vést je k sebevýchově, ke vzdělání, stát se pro ně vzorem i oporou.⁷⁷ Máme-li dítě vychovávat efektivně, je třeba aplikovat výchovná opatření pokud možno ihned, nebo co nejdříve po činu či nějaké situaci. A to i za stavu, pokud je rodič momentálně indisponován, nemá sílu a je psychicky na dně. Rozvod je silná emotivní zátěž pro dospělé, je však třeba si uvědomit, že pro děti může být ještě mnohem větší.

V organizaci chování mají rozhodující vliv emoce, které tvoří podstatu odměn a trestů, a to vnitřních i vnějších. Tyto rozhodují nejen o tom, jak se člověk chová, ale vysvětlují i to, proč se tak člověk chová. Východiskem pro utváření nových motivů je tedy podmiňování emocí. Například podmiňování strachu vede často k vyhýbání se určitým činnostem a objektům, naopak podmiňování příjemných zážitků vede k jejich vyhledávání.⁷⁸

Cílem odměny je podněcovat a udržovat žádoucí chování člověka. Měla by jej motivovat ke kvalitnějším výsledkům, k vyššímu výkonu. Není vždy předvídatelné, jak bude ta která odměna efektivní. Rodiče jsou nuceni experimentovat s různými typy odměn. Autorita rodiče a přesvědčení dítěte, že je odměňováno či trestáno po zásluze, jsou jedny ze základních podmínek účinnosti. Aby byla odměna skutečně účinná, je třeba mít na zřeteli:

- autoritu rodiče či jiného vychovatele (prarodiče aj);

⁷⁶ COLOROSO, B. 2008. *Krizová situace v rodině*. Str. 106

⁷⁷ POCHÁZKA, M., 2012. *Sociální pedagogika*. Str. 106

⁷⁸ NAKONEČNÝ, M., 1998. *Psychologie osobnosti*. Str. 133

- znalost podmínek, za jakých lze odměnu získat;
- reálnou možnost zvládnutí úkolu dítětem;
- vhodný časový interval udělení odměny;
- střídmost při udělování pochval i trestů;
- rozmanitost a diferenciaci odměn;
- dostatečnou motivaci dítěte;
- pocit dítěte, že je odměňováno po zásluze;
- skutečnost, že odměna nesmí působit jako rozkladný prvek mezi vrstevníky.⁷⁹

Odměny a tresty nepůsobí pouze v okamžiku, kdy posilují žádoucí chování a potlačují chování nežádoucí, ale přispívají nemalou měrou k vytváření trvalejších postojů dítěte, k formování jeho zásad, ideálů a mravních hodnot. Je tedy velmi důležité věnovat jim náležitou pozornost a i rodinnou výchovu (nejen pedagogických profesionálů) podpořit i teoretickými znalostmi, které mohou pomoci ke zdárnému vyřešení problémových situací. Tyto patří ke každodennímu životu a ani při sebevětší vůli jim nelze zabránit. Lze se však naučit je zvládat s co možná nejmenšími škodlivými následky, které se mnohdy ukáží až ve vzdálené budoucnosti.

3.3 Význam pochvaly ve školním prostředí a volnočasových aktivitách

Ve školním prostředí a během většiny volnočasových aktivit se udílení pochval, odměn a trestů odehrává mezi dítětem a (na rozdíl od rodinného prostředí) zkušeným pedagogem. Škola, stejně tak jako většina zájmových kroužků, si nebere za cíl pouze předávání informací, ale i vštěpování zásad slušného chování, morálky a etiky. I tyto instituce, stejně jako rodina, usilují o formování žákovy osobnosti tak, aby z dítěte vyrostl pracovitý, čestný a spokojený člověk, který nebude mít problémy uspět v běžném životě a bude se schopen adaptovat v neustále se měnícím společenském prostředí.

Při udělování pochvaly je důležité, aby žák věděl, za co mu pochvala náleží. Pochvalou žáka dává učitel najevo důvěru a naznačuje, že toto chování je žádoucí a že věří, že v něm bude i nadále pokračováno. Pochvalu může udělit nejen učitel, ale také třída jako sociální

⁷⁹ BENDL, S., 2004. *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Str. 134-140

skupina. Může být udělena v soukromí, mezi čtyřma očima, nebo veřejně před celou třídou, což má pro žáka větší motivační náboj.

Za nejčastější odměny užívané ve školách je možno označit:

- ústní pochvala (v soukromí, častěji však před celou třídou);
- písemná pochvala;
- jednička do žákovské knížky za mimořádnou iniciativu – referát aj.;
- jednička za bezchybné splnění ústního či písemného úkolu;
- neverbální pochvala, pohlazení, úsměv, přitakání;
- prominutí trestu;
- věcná odměna;
- udělení výhody;
- uložení funkce;
- získání pochvalného razítka do sešitu;
- získání pochvalné značky na nástěnku (červené a černé puntíky).

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, odměna se jeví jako účinnější a tedy vhodnější metoda výchovy. Za odměňování je považována určitá forma ocenění. Udělení pochvaly v jakékoliv formě může být z obecného hlediska považováno i za léčebnou metodu. Jedná se zejména o případy reedukce u dětí, které mají problémy ve výuce (například dyslexie, dysgrafie aj.) a nebo problémy spojené s chováním. Je však na učiteli, aby pečlivě zvažil frekvenci a účinek té které odměny. Přílišné zahrnování chválou totiž může u dítěte navodit pocit nadřazenosti, což je pro budoucí život dítěte nežádoucí. Stejná úměra platí i pro využívání trestů, které by mohly svou nevhodně zvolenou frekvencí způsobit u dítěte pocit ponížení a méněcennosti.

Užívání odměn a trestů by se mělo řídit principem spravedlnosti. Je však třeba mít na paměti, že každé dítě má své vlastní individuální prožívání a tedy že stejnou situaci vnímá každé dítě jinak. Z tohoto pohledu se zdá být výhodnější opustit zásadu „všem dětem stejně“ a nahradit ji individuálním přístupem ke každému dítěti zvlášť. „Úspěšnost učitelovy práce do značné míry závisí na tom, zda dobře zná své žáky.“⁸⁰

⁸⁰ ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. Psychologie pro učitele. Str. 365

Učitelé jsou většinou schopni rozpoznat případné potíže ještě dříve, než vypuknou v plné své síle a umějí se s nimi vypořádat. Někdy i za pomoci trestu. Obecně však platí, že kritika a trest nejsou nejúčinnější prostředky. Školy, které užívají tresty více než ostatní školy, vykazují horší chování žáků. Přístup založený na chvále a povzbuzování se jeví jako účinnější a za nejlepší motivaci je považována chvála. Povzbuzení, projevení zájmu ze strany rodiče nebo učitele způsobí, že dítě se stává horlivějším a že v něm vzniká „energie úplnějšího a trvalejšího druhu, než je energie vyvolaná strachem z trestu.“⁸¹ Dítě tak do služeb určitého cíle dává celou svoji osobnost a chová se jinak, než když se jen snaží vyhnout odsouzení. Žáci jsou schopni ze sebe vydat maximum, pokud cítí, že se jim důvěřuje, mají dobrou motivaci a pokud je práce baví.

Udílet pochvaly (stejně jako tresty) jde všemi třemi kanály komunikace, které se uplatňují při vyučování. Tuto komunikační kanálovou interakci lze rozdělit do skupin:

- verbální slovní komunikace;
- nonverbální mimoslovní komunikace;
- komunikace činem.

Verbální sociální komunikace je formou nejen zvukovou, ale i písemnou. Je důležité, aby všichni účastníci komunikace porozuměli dané situaci. Je tedy nutné nejen umět významy sdělovat, ale i jim naslouchat. Z výše uvedeného vyplývá, že pochvalu je možné vyslovit či napsat, ale vždy je to nutno učinit tak, aby žák toto pozitivní sdělení (slovní či písemné) správně interpretoval a zamýšlený cíl pochvaly se tak neminul účinkem.

Komunikace nonverbální vychází z mimoslovních způsobů sdělování. Skácelová uvádí osm základních druhů.

1. Sdělování pohledy (tzv. řeč očí).
2. Výrazy obličeje (mimika, úsměv).
3. Pohyby (tzv. kinezika).
4. Dotyk (tzv. haptika).
5. Přiblížení či oddálení (tzv. proxemika).
6. Fyzický postoj (konfigurace všech částí těla).
7. Gesta (tzv. gestika).

⁸¹ CLEESE, J., SKYNNER, R., 2000. *Život a jak v něm zůstat naživu*. Str.69

8. Úprava zevnějšku a životního prostředí.

Pomocí mimoslovní komunikace se dají dobře sdělovat emoce, např. pocity, nálady nebo afekty. Dá se sdělit záměr přiblížit se, nebo naopak, dát najevo sociální distancování. Je třeba mít na paměti, že by verbální komunikaci měla vždy doprovázet i komunikace nonverbální, a to takovým způsobem, aby docházelo ke vzájemnému doplňování. Pokud by při výkladu učitele nebyly tyto druhy komunikace v souladu, žáci by mohli pociťovat zbytečné napětí a nejistotu.

Za komunikaci činem lze považovat činy nejen pedagoga, ale i žáků. Tento druh komunikace je obecně vnímán velmi citlivě. Pokud například při písemné práci pedagog chodí po třídě, žákům svým chováním sděluje, že si nepřeje, aby se opisovalo. Žáci mohou naopak zapomínáním pomůcek či vypracováním domácích úkolů sdělovat učiteli svůj vztah ke školním povinnostem, popřípadě i ke konkrétnímu učiteli. Komunikovat činem a sdělovat své pocity může rovněž celá třída. Zatímco jednoho pedagoga při příchodu do hodiny pozdraví uctivým povstáním, druhého téměř nevezmou na vědomí. S jedním pedagogem se na konci hodiny mohou žáci rozloučit srdečným potleskem, s druhým utajeným oddechnutím.⁸² Z výše uvedeného vyplývá, že odměňování nejsou vždy jen žáci. I pedagog, který má od svých žáků pozitivní zpětnou vazbu (řádná příprava ze strany žáků na výuku, aktivita žáka v hodině, zájem o vyučovaný předmět aj.), je motivován k většímu úsilí, což má za následek pestřejší a zajímavější vedení vyučování, které zase zpětně povzbuzuje a motivuje žáky.

Jeden z faktorů, který se spolupodílí na klimatu třídy, jakožto na dlouhodobějším sociálně-emocionálním naladění, je udílení pochval, odměn či trestů. Zatímco žáci přicházejí a odcházejí, stabilnější prvek – pedagogický sbor – zůstává a hraje významnou roli v atmosféře celé školy i jednotlivých tříd (bylo by však zavádějící si myslet, že se žáci na klimatu nepodílejí, i oni mají na vytváření svůj díl ve formě například školních výsledků jednotlivých žáků, kázně, svého postoje k učivu, k pedagogům apod.). Pozitivní očekávání může působit jako podněcování společného přesvědčení o splnění stanovených úkolů, o zvládnutí školní práce.⁸³ V příjemné atmosféře plné povzbuzování si žáci lépe osvojují nejen nové

⁸² SKALKOVÁ J., 2007. *Obecná didaktika*. Str. 172-173

⁸³ MERTIN V. a kol., 2012. *Metody a postupy poznávání žáka*. Str. 225

učivo, ale rozvíjí si i takové žádoucí vlastnosti, jako je spolupráce, ocenění, zdravá soutěživost.

Stejně tak významné je klima při volnočasových aktivitách. Zatímco si jedinec školní docházku vybírat příliš nemůže, kroužky a sportovní oddíly ano. Je možno se domnívat, že pokud by dítě bylo v takovýchto dobrovolných aktivitách jen trestáno a nedostávalo by se mu pozitivního ocenění, nechtělo by se těchto aktivit nadále zúčastňovat. Nejrůznější kluby, kroužky a oddíly vystavují jedince sociálním vlivům, které ho mohou vést k lepším výkonům nebo ho od něj naopak odvádět. Pozitivní klima je možno považovat za jeden z klíčových momentů motivace dítěte k účasti při zájmových aktivitách.

Zájmové aktivity mohou být příležitostné (místní soutěže a turnaje, výlety, exkurze, přehlídky, divadelní představení, přednáškové cykly, příměstské prázdninové tábory apod), nebo pravidelné (většinou kroužek, klub, soubor, oddíl, kurz). Tyto organizované činnosti směřují ke smysluplnému naplňování volného času dítěte, rozvíjení a usměrňování zájmů. Ve formálních, ale i neformálních skupinách, jako jsou například volná sdružení sběratelů či nejrůznější fankluby, dochází k uspokojování potřeb, společenské akceptaci, sdílení stejných hodnot, zvyšování sebevědomí, navozování libých pocitů na základě dosažených úspěchů. Každé dítě má radost z diplomu, byť by to byl diplom jen za účast. Zájmovou činnost můžeme pokládat za výchovnou i vzdělávací, v neposlední řadě je třeba vyzdvihnout její úlohu v prevenci sociálně patologických jevů.

Hovoříme-li o zážitkové pedagogice, máme na mysli výchovu prožitkem, zážitkem, výzvou. Výchovné postupy, které jsou založené na prožitku a zkušenosti, představují poměrně široký proud nových či znovuobjevených metod výchovy ve volném čase. Tyto metody se opírají o intenzivní prožitky a zážitky, které jsou získané aktivní účastí a většinou v sobě zahrnují náročné fyzické činnosti. Jsou zaměřeny na rozvoj sociálních vztahů a sebepoznání. Pomáhají jedinci objevit dosud utajované schopnosti, odbourávají nejrůznější bariéry, budují sebevědomí, sebedůvěru a psychickou odolnost. Vedení zájmové činnosti však vyžaduje osobu vybavenou specifickými vlastnostmi. Především je to kladný vztah k dětem a zanícení pro danou zájmovou činnost. Nesmí chybět ani pedagogické a organizační schopnosti. V ideálním případě je vedoucí aktivní a kreativní, komunikativní, umí si s účastníky promluvit nejen o zájmových aktivitách, ale také i o jejich problémech, navo-

zuje příjemnou atmosféru důvěry a pochopení ve skupině a má na paměti, že při zájmové činnosti nejde jen o samotnou činnost, ale rovněž o vytváření sociálních kontaktů.⁸⁴ Hodnocení by mělo být taktní, vycházet z reálné možnosti dítěte, což ovšem neznamená, že je třeba chválit každý výkon, ale rozhodně je třeba volit takovou formu, aby nedocházelo ke snižování sebevědomí jedince. Hodnocení může obsahovat víru ve zlepšení, pobídku ke zvýšení úsilí a nabídku dalších možných postupů.

Vážanský uvádí, že spektrum volného času se pohybuje mezi formalizovaným pólem (například vyřizování nutných povinností) a odformalizovanou činností (například vyhřívání se na slunci). Autor odkazuje na studie, při nichž vyšlo, že více než tři čtvrtiny populace se ve svém volném čase cítí nezávisle a svobodně, že volný čas poskytuje více individuálního prostoru.⁸⁵ Ve volném čase je prostor pro sociální komunikaci a družnost. Ve volných chvílích je často kladen důraz na motiv cílené orientace na bližního. Obrat k lidem a humanitní pojetí přístupu se pokládá za jednu ze základních potřeb, její neuspokojení napomáhá zvýšenému výskytu psychických chorob. Důležitou úlohu hrají kontakty zejména z období dětství a mládí, kde se vyskytují vývojové úkoly v podobě například hledání vlastního místa, skupinové integrace, budování vazeb, což má i vliv na pozdější vhodné pracovní zařazení.⁸⁶ Předpokladem úspěšného působení na jedince je:

1. znalost sebe sama, vlastních předpojatostí, předsudků a konstrukce obranných mechanismů, pomocí nichž člověk čelí ohrožení jistoty a prestiže;
2. schopnost vnímat ostatní, porozumět jim, poznat jejich kladné, ale i záporné stránky;
3. umět jednat s lidmi produktivně, kooperativně, konstruktivně, a to na základě spolupráce a tvořivého přístupu.⁸⁷

Vážanský dále uvádí přehled hlavních potřeb, kterými H. W. Opaschowski (1987) vystihl aktuální požadavky člověka na konci 20. století:

- potřeba zotavení, osvěžení, dobrého pocitu a zdraví (rekreace);
- potřeba vyrovnání, potěšení a rozptýlení (kompenzace);

⁸⁴ HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ, J., 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Str. 175-177

⁸⁵ VÁŽANSKÝ, M., 2001. *Základy pedagogiky volného času*. Str. 84

⁸⁶ Tamtéž, str. 40

⁸⁷ Tamtéž, str. 68

- potřeba poznání, učebního podněcování, dalšího vzdělávání (edukace);
- potřeba pohody, klidu, rozjímání a sebevědomí (kontemplace);
- potřeba sdělení, družnosti a kontaktu (komunikace);
- potřeba společnosti, kolektivního vztahu, tvoření skupin (integrace);
- potřeba účastenství, sociálního sebepojetí a angažovanosti (participace);
- potřeba kreativního rozvoje a účasti na kulturním životě (enkulturace).⁸⁸

Z výše uvedeného vyplývá, že pro negativní působení na jedince ve volném čase není místo. Je to čas strávený na základě vlastní individuální volby.

Je patrné, že efektivní výchova se bez pozitivní motivace v podobě pochval a odměn neobejde. V dnešní době se preferují mezi vychovatelem a vychovávaným takové atributy vzájemné interakce, jakými jsou respekt a úcta. Je možno se domnívat, že pochvala formuje jedince žádoucím směrem mnohem více než samotný trest, což je druhotně přínosem i pro vychovatele. Rodiče i pedagogický sbor jsou tak vystaveni výzvě najít v každém dítěti „světly bod“, který je možno vyzdvihnout, pochválit a nadále rozvíjet. Vždyť právě hodnocení nějakého výkonu je pro zejména menší děti daleko důležitější než výkon sám.

⁸⁸ VÁŽANSKÝ, M., 2001. *Základy pedagogiky volného času*. Str. 36-38

4 TRESTY

Ve většině evropských zemí je fyzické trestání dětí, ať již ve škole nebo doma, zákonem zakázáno. Nebylo tomu však vždy. Mezi nejvíce oceňované osobnosti dějin pedagogiky patří i filozof a myslitel Jean Jacques Rousseau (1712-1778): „...podle přirozeného zákona je otec pánem dítěte jen tak dlouho, dokud dítě potřebuje jeho pomoci. Po této době se stanou rovnými a syn, úplně nezávislý na otci, je mu povinen jen úctou, ale nikoliv poslušností, protože vděčnost je úkolem, který je třeba prokazovat, ale ne právem, jež by se mohlo vymáhat.“⁸⁹ Rousseau poprvé vyslovil myšlenku ochrany práv dítěte. Jeho učení a myšlenky měly velký vliv na budoucí generace. Požadoval výchovu přirozenou a svobodnou, vždy v souhlasu s věkovými zvláštnostmi dítěte, naopak odmítal krutou kázeň, prázdné učení z paměti a celkové potlačování osobnosti. Cíl výchovy viděl v lásce ke svobodě a schopnost za ni bojovat.

Velký humanista, spisovatel a pedagog, který se zabýval výchovou bezprizorních a opuštěných dětí byl Anton Semjonovič Makarenko. Přesto, že jemu svěřeni chovanci měli často za sebou kriminální zkušenost, považoval je za děti, kterým se nedostalo správné výchovy a ke kterým byl osud příliš tvrdý. Citlivým přístupem dokázal i v těch nejzatvrzejších dětech najít dobro a snažil se, aby je viděly i děti samy. Je možno říci, že Makarenkův výchovný záběr byl velice široký. Vychovával děti, rodiče, pedagogy, kolektivy. „...byl-li někdo okraden, je ovšem zbaven hodnoty věci, a padá na něho odpovědnost, že se o ni špatně staral, že byl lhostejný k její hodnotě a že špatně pracoval v kolektivu.“⁹⁰ Ve své činnosti uplatňoval principy pedagogického optimismu, humanismu a perspektivnosti. Tyto principy vyvěraly z jeho pevného přesvědčení o účinnosti výchovy, z jeho důvěry v žákovy schopnosti, z jeho úcty ke každému člověku, ať byla jeho minulost jakákoliv. Místo do minulosti hleděl do budoucnosti a snažil se u žáků pěstovat perspektivy blízké, střední i dlouhodobé. Jeho výchovnými metodami byly zejména práce (rozvíjí žákovu osobnost, vede ho k samostatnosti a iniciativě, ovlivňuje jeho postoje a chování k druhým lidem), kolektiv (skupina s jasným cílem a samosprávou vytváří pocit sounáležitosti) a režim (kázeň, která je výsledkem úsilí celého kolektivu).⁹¹ Tresty používal velmi nerad

⁸⁹ ROUSSEAU, J. J., 1978. *Rozpravy*. Str.107

⁹⁰ MAKARENKO, A. S., 1952. *Metodika organisace výchovného procesu*. Str. 46

⁹¹ JÚVA V., JÚVA, V., 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Str. 48-49

a jen v těch nejnutnějších případech. „Radím ti, abys šel tam, kde je dovoleno bít se nožem. Dneska jsi pobodal kamaráda jen proto, že ti neuvolnil místo v jídelně. Hledej si tedy takové místo, kde se spory řeší nožem... Na shledanou a nevzpomínej ve zlém. Bude-li ti zle, přijď, ale ne dřív než za dva týdny.“⁹²

Narušená mládež ve společnosti byla, je a bude. Ani minulý socialistický režim se nevyhnul těmto problémům, jen nebývalo zvykem o nich hovořit příliš veřejně. Ve sborníku *Charty 77* je zařazená práce Václava Bendy z roku 1986, kde mimo jiné upozorňuje na naprosté selhání společenské péče o děti, u kterých rodinná péče chybí nebo je nedostatečná. Tento argument staví na skutečnosti, že 70 – 80% mladistvých delikventů pobývalo větší či menší část dosavadního života v dětských domovech nejrůznějších typů. Drogová závislost je úředně evidována přibližně u pětiny mladistvých. „I oni jsou obžalobou společnosti, která své nastupující generaci nedokáže nabídnout jinou útěchu a naději než vdechování výparů nějakého chemického ředidla.“⁹³

Matějček ze své praxe psychologa uvádí, že původně rodiči položená otázka „jak ho tedy máme potrestat?“ se při konzultacích mění na otázku. „co tedy máme dělat?“ Autor dodává, že jen opravdu málokterý případ je beznadějný a že příčiny obtíží se zpravidla najdou. K nalezení prostředků nápravy je však třeba porozumět sobě a porozumět dítěti.⁹⁴

4.1 Definice pojmů, obecná charakteristika trestů

Trest je považován za jednu z forem negativního působení na žáka, a to jak ve škole, tak i v domácím prostředí. Jde o záměrně navozený následek toho, že jedinec nesplnil, nebo splnil chybně předložené požadavky.

Trest (stejně jako pochvala) má základní funkce:

1. Informační: jedince informuje o tom, že něco není správné.
2. Motivační: navozuje motivační konflikt, prožitek neúspěchu, frustraci.
3. Vyjadřuje vztah mezi trestajícím a trestaným (projev osobní nedůvěry, nespokojenosti vztahu apod.).⁹⁵

⁹² MAKARENKO, A. S., 1973. *Začínáme žít (Pedagogická poéma)*. Str. 46

⁹³ GRUNTORÁD, J., UHL, P., 1990. *O československém vězeňství: sborník Charty 77*. Str. 102

⁹⁴ MATĚJČEK, Z., 1997. *Po dobrém nebo po zlém?* Str. 12

⁹⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Str. 252

O trestu je možno hovořit jako o negativní zpětné vazbě, která může u dítěte snížit aspirační úroveň, tedy úroveň náročností cílů, kterou si člověk vytyčuje a jejíž dosažení očekává.

Přesto, že mezi jednotlivými národními kulturami existují rozdíly v sociálním vymezení toho, kde končí právo rodičů rozhodnout, zda, jak a kdy potrestat dítě, které se nechová podle předpokládaných požadavků či norem, panuje shoda, že dítě nesmí být týráno a zanedbáváno. Užívá se termín CAN (z anglického child abuse and neglect), který označuje syndrom týraného a zanedbávaného dítěte. Je možno rozlišovat:

- zanedbávané dítě;
- fyzicky zneužívané dítě;
- sexuálně zneužívané dítě;
- emočně zneužívané dítě.

Kritériem třídění je povaha poškození dítěte, nikoliv osoba dítě poškozující! Komerční zájem a senzacechtivá média, která mají zájem na skandalizaci, způsobily v západním světě v sedmdesátých až devadesátých letech několik politických významných debat o přiměřenosti, nejvhodnějších postupech a intervencích do rodin, které signalizují problém zneužívaných dětí.⁹⁶

4.2 Účinek trestů v rodinném prostředí

Matějček hovoří o tzv. vrstvách trestu. V nejnižší, kterou nazývá tělesnou neboli fyziologickou, se uplatňují takové výchovné prostředky, které jsou vnímatelné jako tělesné nepříjemnosti. Tedy něco viditelného, hmatatelného, například pohlavek, vařečka, stání v koutě nebo domácí vězení. Druhou vrstvu nazývá duševní neboli psychologickou. Základem je odepření přízně, ponížení, odsudek. Třetí vrstvu nazývá duchovní a zařazuje se sem to, co působí snad ze všeho nejúčinněji – lásku, soucítění, odpuštění a vděčnost.⁹⁷

Při užívání trestů, podobně jako při užívání odměn, platí, že co je trestem pro jednoho, nemusí být trestem pro druhého. Co je pro dítě trestem dnes, nemusí být trestem zítra. Je třeba vycházet z individuálního nastavení jedince, z momentální situace. U trestu (stejně jako u odměn) platí zásada, že trest není ten který výchovný prostředek, který si rodič

⁹⁶ MOŽNÝ, I., 1999. *Sociologie rodiny*. Str. 141

⁹⁷ MATĚJČEK, Z., 1997. *Po dobrém nebo po zlém?* Str. 8-9

pro své dítě zvolil, ale trest je to, co dítě jako trest prožívá. Jedná se o tísnivý, nepříjemný, zahanbující a ponižující pocit, kterého se jedinec chce co nejdříve zbavit a kterému se chce v budoucnosti vyhnout.

Za nejčastěji užívané tresty v rodinném prostředí je možno označit:

- pohlavek;
- kárání, výčitky;
- uložení činnosti, většinou nějaké domácí práce;
- příkaz odejít z místnosti či odejít do svého pokoje;
- být ve tmě;
- tělesné fyzické tresty – bití;
- zesměšňování, urážky, ironizace;
- neumožnění oblíbené činnosti (sledování TV, práce s PC);
- zákaz chodit ven;
- zákaz navštěvovat oblíbený kroužek či sportovní oddíl;
- sebrání oblíbené hračky či jiného předmětu;
- nezájem, stranění se kontaktu s dítětem.

Dalším trestem, který je možno připomenout, je nemluvení. V situaci, kdy dítě provede něco, co provést nemělo (například opakovaně drcne do stolu a opakovaně shodí a rozlije vázu s květinami) se může rodič rozzlobit. Ale protože si uvědomuje, že dítě toto způsobit nechtělo a že je situace vlastně tak trochu zaviněna jím samotným (vázu jsem měl postavit na jiné, méně frekventované místo), dítěti trest uložit nechce. Protože se ale v té li na dítě velmi zlobí, mlčí. Neuvědomuje si, že svým mlčením dítě trestá. Dítě může pociťovat úzkost. Matějček zdůrazňuje, že ticho je nepřirozené, tísnivé a drásavé. Mluvení je pro člověka samozřejmost.⁹⁸

Matoušek se odvolává na bestseller deníku New York Times psycholožky Susan Forwardové, která v roce 1989 vydala knihu *Toxičtí rodiče*. Autorka uvádí, že všichni rodiče čas od času selhávají. Křičí na děti, nepřiměřeně trestají, obracejí se na ně s problémy, které oni řešit nemohou. Toxickými rodiči nazývá ty, u kterých převažuje negativní postoj k dítěti, ty, které děti soustavně ponižují, zneužívají a traumatizují. Děti těchto rodičů

⁹⁸ MATĚJČEK, Z., 2010. *Co děti nejvíc potřebují*. Str. 93

jsou vystaveny hanlivým přezdívkám, častému bití a neustálé kritice. Nemusí se tak dítě opakovaně, některá traumata jsou tak masivní, že ničivý účinek má i jednorázový akt. Následkem takového rodičovského působení bývá často trvalý pocit provinění dítěte. Pro dítě je snazší si myslet, že je samo o sobě špatné než si vytvořit představu, že je chyba na straně rodiče. V důsledku toho pak dítě v dospělosti často navazuje vztahy, v nichž je zneužíváno, vztahy, které jsou pro něj destruktivní. Autorka dodává, že dítě samo nemohlo mít v dětství vliv na to, jak se k němu rodiče chovali. Ale je zodpovědné za to, jak se s případným nepříznivým vlivem rodičů vyrovná v dospělosti.⁹⁹ Dítě se potřebuje na rodiče spoléhat, což u něj vyvolává pocit bezpečí a ochrany. Dítě nemá možnost žádného srovnání, a tak jsou rodiče v očích dítěte naprosto dokonalí.

Autorka rozděluje toxické rodiče do těchto šesti skupin:

- neadekvátní rodiče: jsou natolik soustředěni na sebe, že nutí děti, aby se o ně staraly;
- příliš usměrňující rodiče: vyvolávají u dětí pocity viny, manipulují s nimi a ochraňují je takovým způsobem, že to dětem až brání ve zdravém vývoji;
- alkoholici: děti nevnímají nebo se k nim chovají nevypočitatelně;
- zneužívající rodiče: demoralizují děti neustálou kritikou a tím je připravují o sebedůvěru;
- rodiče tvrdě trestající: zlostní a zuřiví, kteří v dětech vidí původce svých problémů;
- rodiče sexuálně zneužívající děti.¹⁰⁰

Týrání je možno definovat jako interakci rodiče či vychovatele s dítětem nebo absence této interakce, která dítě poškozuje po stránce vývojové, emoční nebo tělesné¹⁰¹. Zanedbávající rodiny, ve kterých jsou děti týrané, mají často společné rysy: necitlivost k potřebám dítěte, nepřátelská rodinná interakce, častá kritika, odmítání, trestání. Rodiče neumějí dítě posilovat pozitivně. Psychologické charakteristiky rodičů uvádějí jako hlavní osobnostní rys agresivitu, nutkavost, nezralost, závislost. V těchto rodinách se často vykazují výskyty

⁹⁹ MATOUŠEK, O., 1997 *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Str. 136

¹⁰⁰ MATOUŠEK, O., 1997 *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Str. 137

¹⁰¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Str. 254-255

tělesných handicapů, snížené inteligence, trestné činnosti, duševní nemoci, psychopatie, nespokojenosti s vlastním životem, nezaměstnanost.¹⁰²

Lidé, kteří byli v dětství postiženi psychickou deprivací, často vyrostou v osobnosti, které jsou ochuzeny v citové oblasti a které nejsou schopny lásku ani dávat, ani přijímat. Neplatí to pouze o lásce milenecké a manželské, ale i o lásce k dětem. Z toho tedy vyplývá, že děti, které byly vychovány bez lásky, předávají ne-lásku zase svým dětem, tedy z jedné generace na druhou.¹⁰³

Zatímco matky trestají své děti častěji, tvrdé tělesné tresty častěji uplatňují otcové. Je možno říci, že výchova dětí v českých rodinách se blíží rodině autoritářské a děti jsou trestány ve větší míře, než by bylo vhodné.¹⁰⁴

K týrání dětí v naší republice dochází i přesto, že je dítě, jakožto aktivní subjekt, chráněno stávajícím právním systémem. Je možno vzpomenout mezinárodní smlouvu Úmluva o právech dítěte z roku 1989, která byla přijata ve více než 140 státech světa. Tento dokument prosazuje a chrání práva dítěte jako lidské bytosti – od práv na život a přežití, přes práva na rozvoj a ochranu až po práva vlastní účasti. Hlavními principy jsou blaho dítěte a nejvyšší zájem dítěte, ale i například ochrana majetku. Smluvní strany této smlouvy potvrzují, že

- dítě potřebuje, aby mu společnost poskytovala ochranu;
- potřebuje emočně kladné prostředí a projevení lásky;
- má být respektováno jako jedinec s možností rozvoje, který si chce potvrzovat svou identitu;
- má být respektováno jako individualita, která si vytváří svůj vlastní život.

Tento dokument má zásadní smysl pro výchovu – potvrzuje humánní smysl.¹⁰⁵

Přesto je ve společnosti skupina tzv. **ohrožených dětí**. Jedná se o děti se zdravotním postižením, ale i o děti poškozované, týrané a zanedbávané. Za týrané děti se považují ty, které jsou týrané tělesně (ublížení nebo nezabránění ublížení), pohlavně (jakékoliv pohlavní do-

¹⁰² MATOUŠEK, O., 1997 *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Str. 98

¹⁰³ MATĚJČEK, Z., 2010. *Co děti nejvíc potřebují*. Str. 23

¹⁰⁴ MATOUŠEK, O., 1997 *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Str. 37

¹⁰⁵ HRADEČNÁ M. a kolektiv, 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Str. 16-17

týkání, styk či vykořisťování, ale i bezdotykové – např. setkání s exhibicionistou nebo vystavování dítěte pornografickým záznamům) a citově (ponižování, izolace, vyvolávání strachu, tedy chování, které má negativní vliv na citový vývoj). Za zanedbávání dítěte se považuje nedostatek péče ať ze strany tělesné (nedostatek výživy, oblečení, zdravotní péče apod.), citové (neuspokojení citových potřeb dítěte) nebo zanedbávání spojené s nedostatečnou výchovou a vzděláním (stálá absence ve škole, dětská práce, aj.).

V této souvislosti je možno vzpomenout oznamovací povinnost pro všechny občany, tedy nejen pro pediatry a pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, ale například i pro učitele. Každý, kdo je v kontaktu s dítětem a jeho rodinou má rovněž možnost a povinnost prevence. Ta se člení na:

- primární: výchova, vzdělávání, hodnotová orientace, poskytování informací;
- sekundární: komplexní přístup týmu odborníků, který se snaží eliminovat vyskytující se rizikové faktory;
- terciární: zásah orgánů činných v trestním řízení, lékař v ordinaci apod.¹⁰⁶

Při používání trestů je třeba mít vždy na paměti, že trest špatné chování sice zastavuje, ale nebuduje nic dobrého (k tomu slouží odměna). Pokud chceme provinění dítěte výchovně zužitkovat, musíme nejprve obnovit citové vztahy. Odpuštění znamená osvobození od zátky viny a tísně, které vyvolává vděčnost vůči tomu, kdo jedince takto osvobodil. Takto vedené dítě si v dospělosti uvědomuje všechny hodnoty a dary, které se mu dostávají. Ten, komu bývá odpuštěno, sám odpouští. A to by měl být cíl přirozené výchovy dítěte, nejen citové a nejen té, která se zabývá odměnami a tresty.¹⁰⁷

Kolektiv autorů Purvis, Cross a Sunshine nabádají rodiče, aby doslova zapoměli na staromódní kázeňské prostředky výchovy, které u dětí stejně nefungují (vzteky a kruté trestání, poučování, výtky, kázání, výhrůžky, uplácení, dlouhé debaty, křik, zostuzování aj.). Nabízejí výměnu těchto projevů za rychlou reakci, upozornění na důsledky, nabídku alternativních řešení, vysvětlení svých očekávání či umožnění dítěti naučit se nový postup a tím mu dát příležitost udělat určitou věc znovu a lépe. Za velmi typickou a často frekventovanou situaci v rodině uvádějí autoři odmlouvání dítěte. Toto lze dle autorů zvládnout žertovnou

¹⁰⁶ HRADEČNÁ M. a kolektiv, 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Str. 20-21

¹⁰⁷ MATĚJČEK, Z., 1997. *Po dobrém nebo po zlém?* Str. 108

připomínkou, která však musí jasně dítěti sdělit, že takovéto chování je nepřijatelné. Čím více je dítě neposlušné, tím přísnější má být reakce rodičů, ovšem nikdy nesmí dojít k trestání.¹⁰⁸

4.3 Význam trestů ve školním prostředí

Doba, kdy se ve školách jako tresty používaly rány metlou či holí, žáci se ponížovali klečením v koutě nebo sezením v oslí lavici, je již minulostí.

Vstup do školy na žáka klade velké povinnosti. A to nejen při pracovních činnostech, ale zejména při udržení kázně. Dítě musí celou hodinu vydržet sedět, nevykřikovat, uvědomit si, že je jedním v řadě. Pro některé děti je to nad jejich síly, a tak si na židli klekají, vstávají a chodí po třídě. Učitel nesmí používat tělesné tresty, formou hry musí dítě zabavit, namotivovat. Dítě se rovněž musí naučit zacházet s překážkami, s nezdarem. Zejména pro dítě, které bylo dosud vždy svými rodiči jen chváleno, se opakované nezdary mohou stát natolik závažnými, že je zapotřebí intervence odborníka – dětského psychologa nebo psychiatra. V sázce není málo – mnohdy celoživotní vztah ke vzdělanosti, ke knihám, ke školní autoritě, k rodičům. Tato situace nastává zejména tehdy, když rodiče nejsou schopni akceptovat schopnosti svého dítěte a vysedávají s dítětem nad sešitem či nad knihou celá odpoledne bez tolik nutných přestávek. Dítě je pak unavené, nesoustředěné, domácí příprava na školu mnohdy končí křikem, pláčem nebo fackami.¹⁰⁹

Tresty (stejně jako odměny) mají ve školním prostředí souvislost s učitelovým očekáváním. Jedna z cest, která žáku ukazuje, jaké výsledky od nich učitel očekával, je právě pokárání. Zatímco odměna žáku signalizuje, že učitel měl o jeho schopnostech malé mínění, trest je naopak signálem učitelova vysokého očekávání. Použitý trest je možno brát jako zpětnou vazbu. Aby však byla úplná, musí následovat i „proč ne? A jak?“¹¹⁰

S přibývajícím školními roky se děti tížeji vyrovnávají s nálepkou pětkáře, od kterého už nikdo nic nečeká. Zatímco se v nižších ročnících děti o známky svých spolužáků příliš nezajímají, ve vyšších ročnících již ano. Je velmi nepedagogické, pokud učitel použije tohoto žáka s nezdarem jako odstrašujícího příkladu pro ostatní. Zejména přidá-li se ironizo-

¹⁰⁸ PURVIS K., CROSS D., SUNSHINE, W., 2013. *Dítě v nové rodině*. Str. 95-97

¹⁰⁹ ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Str. 152

¹¹⁰ ČAPEK, R.t, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Str. 34

vání a posměch. Léta ponižování, pokořování a posměchu mohou dohnat takového žáka k tomu, že bude odmítat podílet se na světě, který je ovládán chytrými a vzdělanými, se kterými se on nemůže rovnat. Jedinec odmítne cestu společenským pořádkem nikoliv pro nějakou vrozenou charakterovou vadu, ale z touhy po sebeúctě, kterou si nedovede získat jinak. Bude proto hledat takovou společnost, ve které bude přijat a akceptován. Bude to s největší pravděpodobností parta s kriminálními sklony.¹¹¹

Učitel v první třídě bývá dětmi velmi milován. Pro děti se mnohdy stává větší autoritou než samotní rodiče. Je to proto, že učitel dítě provází v novém světě, zaměstnává je, hodnotí. Žáček se snaží svému učiteli podobat, přejímá jeho hodnoty. Teprve většinou ve třetí třídě přichází kritičtější postoj. Učitel by měl být pro dítě příkladem poctivé práce, ochoty pomáhat, příkladem pravdivosti a spravedlnosti.¹¹² Udělený trest milovaným učitelem, kterého si žák nesmírně váží, způsobuje dítěti pocit odcizení, mnohdy horší než trest sám. Žák by měl vědět, že i přesto jej má učitel rád a trest by měl být vnímán jako spravedlivý.

Ve stejném duchu hovoří Matějček. I v trestu musí být vyjádřen osobní vztah mezi vychovatelem a dítětem. Dítě musí stále vědět, že je máme rádi. Je velmi důležité prožít pocit osvobození a smíření, na který se pak může výchovně navázat. Dítě snáze přijme trest od osoby, které si váží a má rádo, je pro ně autoritou. Pokud však dítě trest vnímá jen jako násilí či mstu, výchovná situace se tím zhoršuje. Situace, kdy došlo k provinění, považuje autor za zkušební kámen ve vztahu mezi učitelem a žákem.¹¹³

Čáp dodává, že zpětná vazba musí být odproštěna od tzv. prvků černé pedagogiky, za které je možno považovat sarkasmus, ironii, ponižování, zpochybňování schopností žáků aj. Žáci potřebují povzbudit, aktivizovat, motivovat.¹¹⁴

Za jedny z nejčastějších trestů, které se užívají ve školním prostředí, lze označit:

- ústní napomenutí;
- poznámka do žákovské knížky;
- udělení třídní nebo ředitelské důtky, popř. snížení známky z chování;
- pětka z předmětu;

¹¹¹ ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Str. 165

¹¹² ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Str. 154-155

¹¹³ MATĚJČEK, Z., 1997. *Po dobrém nebo po zlém*. Str. 37-38

¹¹⁴ ČAPEK, R., 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Str. 35

- být po škole;
- stát v koutě;
- vyhoštění ze třídy;
- uložení nějaké činnosti;
- tělesné tresty;
- fyzické tresty, bití.

Rovněž je možno předpokládat, že učitel volí tresty v souladu se svou osobnostní charakteristikou. Učitelé se odlišují např. temperamentem, sebehodnocením své úspěšnosti, individuální aspirací vztažených ke kariéernímu růstu, náklonností k autoritativnímu chování aj.¹¹⁵ Také nelze pominout momentální zdravotní stav učitele či psychickou zátěž způsobenou například momentálními sociálními či ekonomickými podmínkami učitele. I když tyto faktory by u skutečných profesionálů neměly zasahovat do stylů výchovy, praxe může být jiná.

Stejně jako učitelé, i žáci mají svá osobní nastavení. Helus hovoří o tzv. komunikačním bludném kruhu, který může vpravit i nadaného žáka do role žáka slabého. Autor se opírá o výzkumy pedagogických psychologů, kteří zjistili, že žáci mají své individuální poznávací styly. Například žák, který je na hodinu velmi dobře připraven, ale váhá a opakovaně se přesvědčuje o správnosti svého postupu, může ve vyučujícím vyvolat pocit, že připraven není. Takovýto typ žáků u učitelů obecně vzbuzuje nelibost, učitelé ztrácejí trpělivost. Žáka osočují z lajdáctví a nedostatečné přípravy, což zpětně u žáka vyvolává ještě hlubší nejistotu a nervozitu, která poskytuje učiteli zpětné potvrzení jeho původního odhadu – žák opravdu připraven není. Toto se pochopitelně odrazí i na známce, která v žákovi podlamuje sebedůvěru. Špatné známky prohlubují učitelovo negativní posuzování, bludný kruh se tak dostává do sestupné komunikační spirály. Opačný případ, kdy učitel poskytuje žáku dostatek času a tím žáka motivuje ke stále lepším a lepším výkonům, Helus nazývá vzeštopnou komunikační spirálou.¹¹⁶

Typizování žáka na jednu stranu může zjednodušit obtížnou situaci ve třídě, na druhé straně žáka udržuje v určité pozici a nepřiznává mu pozitivní rozvoj, neboť pedagog podvě-

¹¹⁵ PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky*. Str. 140

¹¹⁶ HELUS, Z., 2003. *Psychologie pro střední školy*. Str. 91-92

domě hledá styčné body jen s tím typem, do kterého žáka zařadil. Nepřiznává žáku oprávněné úspěchy, nepromíjí ani sebemenší chybu.¹¹⁷

Trest by pro žáka či studenta měl být především cestou k nápravě. Je vždy lepší volit trest trochu mírný, než přehnaný, který v žáku vyvolává pocit křivdy. Čapek nabádá, aby si učitelé představili trest jako uchopení za ramena, pootočení tím správným směrem se slovy: „Jdi touto cestou.“ Pro ostatní totéž znamená: „To byla špatná cesta!“¹¹⁸

Purvis a kol. hovoří obdobně. Nabádá vychovatele, aby se vzdali svého starého způsobu myšlení a neposlušnost přestali vnímat jako trápení. Pokud chceme vychovávaného naučit novým dovednostem, je třeba se na nesprávné chování dívat jako na příležitost pro naučení dítěte novým dovednostem. Autoři zdůrazňují nutnost zakončení každé opravné interakce v pozitivním duchu.¹¹⁹

Fryjaufová uvádí příklad inteligentního, ale neposedného dítěte, které se ve škole hůře soustředí a stále „vrtí“. Učitel je často napomíná, dítě má ze školy nepříjemný pocit. Přírodní reakcí pak je, že se dítě nepříjemné věci raději vyhne, a tak se na zítřejší zkoušení ne-naučí. Ve škole dostane špatnou známku. Cítí se nepříjemně a svou nechuť si vybíjí vyrušování. Kromě špatné známky si ze školy odnáší i poznámku. Rodiče se na dítě rozzlobí, dostane trest a celá situace se opakuje. Tento systém je možno změnit v momentě, kdy učitel dítěti položí takovou otázku, aby na ni umělo správně odpovědět. Pedagog dítě pochválí a ono je na to pyšné. Doma se pochlubí se svým úspěchem rodičům, kteří je oceňují. Dítě se na příští hodinu pečlivě připraví, protože se bude těšit na další pochvalu. Ta se dostaví spolu s učitelovou náklonností. Dítě je sebejisté, pokud něčemu nerozumí, nebojí se zeptat. Dostává dobré známky, které je znovu motivují k další práci.¹²⁰ Autorka hovoří o tzv. spirále úspěchu a nabádá pedagogy i rodiče, aby ji dítěti pomohli roztočit.

Může se stát, že vztah mezi pedagogem a žákem není v pořádku. Žák provokuje a nutí učitele, aby je potrestal. Matějček k této situaci uvádí, že trest udělený za této situace nemá

¹¹⁷ ČAPEK, R., 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Str. 38

¹¹⁸ ČAPEK, R., 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Str. 49

¹¹⁹ PURVIS K., CROSS D., SUNSHINE, W., 2013. *Dítě v nové rodině*. Str. 98

¹²⁰ FRYJAUFOVÁ E., 2006. *Naučte své dítě efektivnímu učení*. Str. 43-44.

žádný výchovný účinek, a že nezdravou situaci jen dále prohlubuje.¹²¹ Pedagog by měl žáka natolik dobře znát, aby mohl prohřešky předvídat a zavčasu jim zabránit.

Je třeba si rovněž uvědomit, že v prostředí třídy se nemusí jednat vždy o tresty (stejně jako o odměny) pouze mezi vyučujícím a žákem. Tresty (i odměny) může udělit jedinci i určitý konkrétní spolužák, a to v nejrůznějších formách: od úšklebku, posměšku, nadávání až po fyzický kontakt, např. pošťuchování, ale i bití a šikanu. Stejně tresty může užívat celá třída vůči jedinci či skupince jedinců.

Děti se potřebují ve školním prostředí cítit bezpečně, potřebují mít pocit, že jsou hodnotnými členy skupiny, a že je skupina, tedy spolužáci i učitelé, přijímají. Potřebují mít pocit úspěchu, potřebují pocit uznání. To je cesta, jak se stát dobrým žákem.¹²²

Učení jako takové však nepotřebuje tresty, ale ani odměny. Potřebuje, jak již bylo řečeno, bezpečné prostředí, dále přiměřený čas, smysluplnost, zapojení více smyslů (nejen zrak a sluch) a využití emocí. Kopřiva se domnívá, že máme biologicky hluboce zakotvenou potřebu učit se a dozvídat. Představy učitelů, které hned v první třídě pomocí červených a černých puntíků dítěti nadšení pro učení samotné převedou na pouhé sbírání známek, považuje za mylné. Dle autora je třeba vést děti k tomu, aby toužilo po pozitivních přirozených důsledcích ze své přirozenosti, ne na základě odměn, a už vůbec ne trestů. Z řady činností tak mizí přirozený prožitek a radost.¹²³

S užitím pochval či odměn ve škole úzce souvisí školní úspěšnost či neúspěšnost žáka. Ta se nezakládá pouze na školním prospěchu, ale i na vztahu dítěte ke škole, ke spolužákům, k vyučujícím, i k učení jako takovému. Necitlivý zásah pedagoga nebo chybějící korekce ojedinelých negativních pocitů žáka může dítě utvrdit v negativním postoji ke škole jako takové. Helus hovoří o syndromu neúspěchu, jehož základ lze najít v předchozích zkušenostech jedince s neúspěchem. Tento je upevněný v žákově osobnosti jako trvalá vlastnost a nepříznivě ovlivňuje jednání a výkony v budoucnosti. Vznik syndromu způsobuje sociální okolí žáka (především rodina a škola) přehnaným zdůrazňováním chyb, selhání a neúspěchů a nepedagogické srovnání dítěte s druhými. Dítě se obrní apatií, a pokud

¹²¹ MATĚJČEK, Z., 1997. *Po dobrém nebo po zlém?* Str. 25

¹²² KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOTOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2008. *Respektovat a být respektován.* Str. 203

¹²³ KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOTOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. 2008. *Respektovat a být respektován.* Str. 159-160

se takový postoj v osobnosti žáka upevní, stává se vlastností, která je jen obtížně změnitelná. Často si žák svou neúspěšnost kompenzuje v náhradní činnosti, která bývá spojená s vandalismem či jinou kriminální činností.¹²⁴

Je zřejmé, že osobní aspirace mají přímou návaznost na užívání odměn, pochval a trestů. Jejich základem není jen úspěšnost, ale i sebehodnocení, které je s úspěchem (stejně jako s neúspěchem) těsně spjato.

Závěrem je třeba opět znovu zdůraznit, že důsledky pochvaly či trestu jsou odrazem nejen té které konkrétní pochvaly či trestu, ale i mnohých dalších činitelů, kterými jsou například daná neopakovatelná situace, individuální nastavení všech zúčastněných, prostředí, minulé zkušenosti, představy o budoucnosti a čas ve všech svých rozličných podobách (např. věk zúčastněných, moment udělení pochvaly či trestů, délka působení aj.).

Pochvaly, odměny, zákazy a tresty aplikované v dětství, jakožto jedny ze základních formativních prvků výchovy, mohou mít vliv na jedince po celý jeho budoucí život. S ohledem na jejich významnost je třeba působit (nejen v oblasti sociální pedagogiky) na jejich přiměřené užívání v rámci celé společnosti. Formováním osobnosti druhého formujeme i sami sebe. V interakci s jinými lidmi jsme v různé intenzitě po celý náš život. Lze tedy říci, že tak, jak připravujeme na budoucnost své děti, stejně tak připravujeme na budoucnost i sami sebe.

Z výše uvedeného lze vyvodit závěr, že sociální role pochval a trestů je velmi významnou veličinou nejen pro individuálního jednotlivce, ale i pro společnost jako celek.

¹²⁴ HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Str. 137

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD DO PROBLEMATIKY, CÍLE VÝZKUMU

Jak vyplynulo z teoretické části, používání odměn a trestů ve výchově je velmi významný fenomén, který může ovlivnit jedince na celý život. Výzkumná otázka této diplomové práce je zaměřena na sociální vliv odměn a pochval na jedince v rámci výchovy. I když nelze pominout význam výchovy, kterou jedinec dostává pomocí profesionálních pedagogů nejen v rámci školy, ale i ze stran nejrůznějších mimoškolních zařízení, tedy ze stran kroužků, klubů a oddílů nejrůznějšího zaměření, stěžejní část zůstává na rodině. Proto byl výzkum záměrně směřován do rodinného prostředí.

5.1 Metodologie

Za dva základní výzkumy se považuje kvalitativní a kvantitativní výzkum. Zatímco kvantitativní pracuje zejména s číselnými údaji, z nichž je možno určit zastoupení v procentech, vypočítat průměr či použít metody matematické statistiky, u kvalitativního výzkumu je stěžejní slovo, výstižný a podrobný popis. Typickými metodami získávání dat jsou rozhovor, pozorování a analýza produktů člověka.¹²⁵

Pro svou práci jsem si vybrala metodu polostrukturovaného rozhovoru. Tento způsob rozhovoru jsem si zvolila záměrně z toho důvodu, že nemám zatím až tak velké zkušenosti, které jsou pro nestrukturovaný rozhovor nutností - při užití této metody nebývá znění otázek připraveno dopředu. Výzkumník má připravené pouze téma a cíl, ke kterému by chtěl dospět. Konkrétní otázky se formulují z momentálně se odvíjejícího rozhovoru.

Jak jsem již uvedla, zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor. Měla jsem pečlivě připraveno 30 otázek a k tomu další doplňující otázky pro případ, že by respondent odpovídal příliš stroze. Formulované otázky jsem měla přehledně seřazené a číselně označené. Před položením otázek vybraným respondentům jsem si rozhovory nacvičila se členy naší rodiny a dalšími vzdálenějšími příbuznými. Ukázalo se, že některé otázky nebyly až tak zřetelně postaveny a rozhovor se zdál být pro respondenty dlouhý a únavný. Nevhodně zvolené otázky jsem tedy poněkud přeformulovala, zpracovala je srozumitelněji, a současně jsem snížila jejich počet na 25. I když jsem pro všechny respondenty měla připraveny zhruba stejné otázky, je třeba se zmínit o jejich jazykové odlišnosti, která vyplývala z věkové ka-

¹²⁵ GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Str. 181

tegorie respondentů (děti, rodiče, prarodiče). U dětí jsem záměrně volila kamarádský nespisovný jazyk, který měl pomoci navodit příjemnou a uvolněnou atmosféru, u rodičů jsem otázky kladla spisovnou češtinou, u prarodičů jsem se zaměřila na vzpomínání.

5.2 Základní výzkumná otázka

Pochvaly a tresty se vyznačují velmi rozmanitou škálou. Je možno v obou výchovných atributech vysledovat jejich verbální (pochvala - napomenutí) i neverbální (pohlazení, dárek – mimika, fyzický trest) vyjádření. Pro tuto rozmanitost byla položena výzkumná otázka: **Má na socializaci jedince větší vliv pochvala, nebo trest?** Za dílčí výzkumné otázky jsem si stanovila zjistit, jakým způsobem vnímají pochvaly a odměny děti, jakým způsobem jejich rodiče a jakým způsobem jejich prarodiče a jak na ně tyto atributy výchovy působí. Vzhledem k tomu, že jsem byla připravena oslovit v rodině vždy tři generace, měla jsem za to, že bude přínosné analyzovat, zda se ve vybraných rodinách předává určitý individuální typ výchovy z generace na generaci, či zda k přenosu, který je možno nazvat mezigenerační, nedochází.

5.3 Popis zkoumaného vzorku

Silverman pro kvalitativní výzkum zdůrazňuje význam výběru prostředí¹²⁶, Gavora záměrný výběr osob.¹²⁷

Vzhledem k tomu, že na vesnici, na rozdíl od města, dochází k velmi časté interakci jedince se známými lidmi na ulici či v obchodech, a toto může působit na jedince jako významný prvek výchovy, byli respondenti vybráni pouze z jednoho místa. To proto, aby se eliminovalo případné možné zkreslení výsledků výzkumu. Bylo zvoleno velkoměsto, konkrétně Brno.

Bylo vytipováno pět rodin, které splňovaly požadavky třígeneračního modelu. Hlavními kritérii tedy nebyl ani počet dětí v rodině, ani dosažené vzdělání rodičů, ale věk dítěte v rodině (10 – 15 let), žijící rodič a prarodič. V těchto rodinách byly vedeny rozhovory s 6 dětmi (2 chlapci, 4 děvčata), 5 rodiči (2 muži, 3 ženy) a s 5 prarodiči (1 muž, 4 ženy).

¹²⁶ SILVERMAN, D., 2005. *Jako robiť kvalitatívny výzkum*. Str. 119

¹²⁷ GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Str. 184

Rozhovory probíhaly po předchozí domluvě v domácnostech zkoumaných rodin. Byla jsem vždy velmi potěšena, pokud se podařilo vést rozhovory se všemi členy rodiny v jeden den. Pouze v jednom případě jsem musela vykonat zvláštní návštěvu u prarodičů, u kterých se nepodařilo zajistit jejich přítomnost ve zkoumané rodině v předem stanovenou dobu z důvodu náhlé nemoci. Pro navázání lepšího vztahu s respondenty a pro vytvoření vhodného klimatu během rozhovorů jsem vždy s sebou na návštěvu přinesla několik zákusků z cukrárny, což ze strany hostitelů bylo označováno za milou pozornost, z mé strany za malé poděkování za čas, který se respondenti dobrovolně rozhodli mému výzkumu věnovat.

Během rozhovorů jsem velmi důsledně dbala na to, aby rozhovor neprobíhal pod dohledem jiné osoby. To z obavy případné neupřímnosti dítěte v přítomnosti jeho rodiče a zase naopak. Na základě zkušeností vyplývajících z probíhajících rozhovorů mohu konstatovat, že zatímco ženy se o výchově vyjadřovaly ochotně a zabíhaly do mnohdy velmi podrobných detailů, muži (2 otcové a 1 dědeček) se o výchově vyjadřovat příliš nechtěli či neuměli.

Vzhledem k tomu, že při rozhovorech byl používán diktafon (na což byli respondenti vždy předem upozorněni a byl vyžádán jejich souhlas k nahrávání), nebylo nutné si během rozhovoru dělat podrobnější písemné poznámky. Tento způsob práce se mi osvědčil již při mé bakalářské práci. Mám za to, že by věčné zapisování odpovědí mohlo působit jako rušivý a zdržující element, který by obrazně řečeno zpřetrhal jemné pojivo probíhající celým rozhovorem, pojivo mezi výzkumníkem a respondentem, mezi myšlenkami respondenta a jejich verbálním vyjádřením a i mezi jednotlivými otázkami navzájem.

Rozhovory probíhaly ve všední dny zejména ve večerních hodinách, ale někdy i během víkendu. Většinou záleželo na pracovní době rodičů a volnočasových aktivitách dětí. Prarodiče se většinou snažili, mnohdy až s dojemnou pečlivostí, na budoucí rozhovory připravit. Této snahy jsem si velice považovala a při loučení s rodinou to dala náležitě najevo. Celkem bylo osloveno 6 dětí, 5 rodičů a 5 prarodičů.

5.4 Analýza a interpretace

K analýze dat jsem použila otevřené kódování. Autoři Švaříček a Šeďová jej charakterizují jako operaci, pomocí které jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a následně jsou uloženy novým způsobem. Při metodě otevřeného kódování se text rozbije na jednotky,

ke kterým jsou přidělena jména a s takto nově označenými fragmenty textu výzkumník potom dále pracuje.¹²⁸

Za základní typy kódování se považuje otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Autoři Strauss, Corbinová uvádějí, že hranice mezi jednotlivými typy kódování jsou však vytvořené uměle, a že při kódování v praxi je možno přecházet od jednoho typu k jinému, zvláště mezi kódováním otevřeným a axiálním¹²⁹.

Otevřené kódování mi usnadnilo najít shodné prvky, které se během rozhovorů objevily. V rámci otevřeného kódování jsem nejprve označila opakující se jevy, kolem nich jsem následně seskupila pojmy, které s tímto nějakým způsobem souvisely. Pojmy jsem slučovala do kategorií, které jsou zároveň i názvy dalších kapitol:

- vnímání pochval a trestů dětmi,
- vnímání pochval a trestů rodiči,
- vnímání pochval a trestů prarodiči,
- převládající způsob výchovy v rodině, transgenerační přenos výchovy.

Pečlivě předem připravené otázky jsem měla rozčleněny do tří skupin dle sociální pozice respondenta v rodině – dítě, rodič, prarodič. Otázky pro každou jednotlivou kategorii by se daly dále rozdělit dle tématu obsahu otázek. První skupinu tvořily otázky týkající se pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a posledního profesního zařazení. U kategorie otázek určených pro rodiče a prarodiče jsem nepovažovala za nutné ptát se na zcela konkrétní věk a zvolila jsem desetiletá období, do kterých se respondenti sami zařazovali. Druhou skupinu tvořily otázky se zaměřením zejména na odměny a prožívání odměn, třetí skupinu pak otázky týkající se trestů. Soubor otázek uzavírala skupina dotazů na téma převládající styl výchovy a ovlivňování výchovy ze strany prarodičů.

Pro lepší orientaci (v následující kapitole jsou zmiňována čísla otázek) uvádím autentický přepis jednoho rozhovoru s dítětem:

Tak co, Klárko, připravená? Můžeme začít?

Jo, klidně.

¹²⁸ ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ, I., a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Str. 85

¹²⁹ STRAUSS A., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Str. 40

Kolik je ti roků?

14.

1. Myslíš si, že jsi dostatečně odměňovaná?

Ne, to teda rozhodně nejsem. To si fakt nemyslím.

Ani když se ti třeba podaří udělat něco mimořádného, dostaneš například pěknou známku ve škole, hezky uklidiš, s něčím doma pomůžeš?

Ne. Jenom občas.

2. Za co nejčastěji dostáváš odměny?

Za pomoc mamce.

3. Jaké dostáváš nejčastěji odměny?

Peníze. Jinak nedostávám nic, leda na narožky nebo na Vánoce, ale když něco chci jen tak, tak to většinou nedostanu.

4. Jak často dostáváš odměny?

No, moc často ne, chtělo by to víc. Někdy třeba něco udělám a nedostanu nic.

Ale někdy přece. Asi jak často?

No, moc často ne, tak asi jednou za měsíc.

5. Z jaké odměny máš největší radost?

Z peněz. To je jasný.

6. Když dostaneš odměnu, kterou dostáváš nejčastěji, jak se cítíš?

Normálně. Něco udělám a tak za to něco dostanu.

Co ti odměna přinese? Třeba pocit uspokojení? Jsi sama se sebou spokojená?

Ne, to asi ne. Prostě mám peníze a můžu si za to něco koupit.

7. Myslíš si, že Tvoje odměny jsou spravedlivé?

Nevím, asi jo.

8. Za co by sis přála dostávat odměny? A jaké odměny by to měly být?

Jé, to já nevím, no za pomáhání. A nejrady dostávám peníze, za to si můžu koupit co chci a nikdo mně neříká: „to si nekupuj, to je blbost, škoda peněz“, protože ty prachy jsou jenom moje.

9. Myslíš si, že dostáváš častěji odměny, nebo tresty?

Určitě tresty, ty teda dostávám rozhodně častěji.

10. Trestají tě doma, když se něco nepodaří? Za co nejčastěji dostáváš tresty?

Za špatné známky, zlobení, když jsem na tatku hubatá, a tak, normálně.

11. Jaké dostáváš nejčastěji tresty?

Dostanu vynadáno, nesmím ven, a ani kamarádky k nám třeba nesmí. Někdy mně zakážou nootebook nebo telku. Jak kdy, je to různý.

12. Jak často dostáváš nějaký trest? Třeba i vynadáno?

Jo, tak to skoro každý den. Furt se jim něco na mně nelíbí.

13. Z jakého trestu míváš největší obavy, čemu se fakt chceš vyhnout? Co tě fakt nejvíc štve? Jaký trest je pro tebe ten nejhorší?

Když nesmím ven, to je asi nejblbější. Že nemůžu s holkama.

14. Když dostaneš obvyklý trest, tedy to, co dostáváš nejčastěji, jak se cítíš? Máš za to, že to díky trestu příště už neuděláš?

Je mi hrozně, na nic. Snažím se. Ale moc dlouho mi to nevydrží.

15. Když dostaneš trest, vždycky víš za co?

Vždycky ne. Třeba mamka mně něco řekne, abych udělala, že pak můžu jít ven. Tak to udělám, ale večer mně tatka vynadá, že byl doma bordel, a že jsem neměla chodit ven. Ale já jsem udělala všechno, co jsem měla. On pořád jenom nadává, že je doma bordel a sám přitom nedělá nic, jenom nadává.

16. Myslíš si, že tresty bývají skutečně zasloužené? Nebo že tě rodiče trestají častěji, než by třeba měli?

Jak kdy. Asi víc, než by měli, ale jenom tatka. Mamka je v pohodě.

17. Je něco, za co bys nechtěla bývat doma potrestaná?

Nevím, asi za nic.

18. Kdybys byla sama svým rodičem, jaký trest by sis nejčastěji dávala?

Asi víc povinností. Jéžíšmarjá, já nevím, stejně to vždycky pak musím udělat.

19. Je intenzita rozhodnutí rodičů stejná? U koho ti líp projde průšvih a kdo naopak používá tvrdší tresty?

U mamky. Ta je v pohodě. Taťka je přísněj, ten furt jenom nadává a pořád mi něco zakazuje.

20. Stane se, že ti něco jeden rodič zakáže, ale pak ti to ten druhý dovolí?

Někdy ano. Taťka mně to zakáže, ale úplně neprávem, protože neví, co mně mamka dala za práci a já pak jdu ven a večer je zle, že jsem měla ještě třeba něco udělat. A pak přijde z práce mamka a taťkovi vynadá, že nejsem služka, že má taky něco dělat on sám.

21. Takže se rodiče někdy kvůli tomu hádají?

Jo. Docela často. Můj taťka není můj taťka.

22. Co si myslíš, jakým stylem tě rodiče vychovávají? Jsou moc tvrdí (aurotitativní), jsou moc měkčí - benevolentní (liberální), dá se s nimi domluvit (demokratický typ), nestarají se (zanedbávající), starají se naopak až moc (ochranářský typ), jsou pokaždé jiní (disharmonická výchova)?

To nevím, asi jsou moc tvrdí, musím vždycky poslouchat co řeknou, protože jinak nadávají, a na druhou stranu mám pocit, že se o mě moc nestarají, že jim je to jedno, co dělám.

23. Přimlouvají se za tebe někdy prarodiče?

Jo, babička, ale i děda. Někdy seřve taťku, že na mě pořád jenom řve.

24. Myslíš si, že do tvé výchovy rodičům hodně mluví?

Nevím, někdy.

25. Poslední otázka. Máš dojem, že až budeš dospělá, budeš vychovávat svá dítěte stejně, jako teď vaši vychovávají tebe?

Tak to teda určitě ne.

Co bude jiné?

To nevím, o tom jsem nepřemýšlela, ale určitě na ně nebudu tak řvát.

Tak jo, to je všechno, děkuji za upřímnost.

Není zač. A to máte fakt do školy? Jako domácí úkol? Na to bych se vyprdla.

No, je to do školy. Tak jako střední škola končí maturitou, tak ta moje škola končí takovou písemnou prací, a to je k tomu, víš? Není to tak strašný, to se jenom zdá. Já bych zase nechtěla dělat ty vaše rovnice, nebo co to berete v matematice. Každý máme holt to svoje.

5.5 Vnímání pochval a trestů

Z následujícího vyplývá, že vnímání pochval a trestů je velmi rozdílné, a to jak na úrovni jednotlivých generací, tak i mezi členy téže věkové skupiny. Lze vysledovat rozdílné vnímání dokonce v jednotlivých rodinách – děti se cítí být více trestány, zatímco jejich rodiče jsou názoru, že při výchově upřednostňují pozitivní metody výchovy. Je možno konstatovat, že tato problematika je velmi individuální a nelze proto vytvořit jednotný, univerzálně platný model pro užívání pochval a trestů ve výchově.

Vnímání pochval a trestu dětmi

Tento okruh respondentů byl vytvořen na základě požadavku věku respondentů 10-15 let. Bylo osloveno celkem 6 dětí z 5ti rodin, z toho 2 chlapci ve věku 11 a 14 let a 4 děvčata ve věku 10, 12, 14 a 15 let.

Je možno říci, že oslovení respondenti v této věkové kategorii mají jasno v tom, co je odměna a co je trest, zřetelně vnímají záměr jednání rodičů během výchovného procesu.

Je zajímavé, že ani jeden respondent nevedl, že se cítí být více odměňován, než trestán. Většinou děti uváděly, že tresty v jejich výchově převažují, pouze ve dvou odpovědích byla patrna vyvážená rovnost, a to shodně v nižší věkové hranici. Vyhodnocení proběhlo na základě odpovědí na otázku číslo 9: „Myslíš si, že dostáváš častěji odměny nebo tresty?“

„ To nevím, asi tak stejně.“ (Chlapec 11 let)

„Pokud se za trest považuje i nadávání, tak určitě tresty.“ (Chlapec 14 let)

„Tak na půl.“ (Dívka 10 let)

„Asi dostávám více trestů.“ (Dívka 12 let)

„Určitě tresty, ty teda dostávám rozhodně častěji.“ (Dívka 14 let)

„Odměny nedostávám skoro vůbec, takže určitě dostávám víc trestů.“ (Dívka 15let)

Děti většinou dále uváděly, že se necítí být dostatečně odměňovány a že by si v této oblasti přály změnu – dostávat více odměn. Tento názor dětí koresponduje s odpověďmi na výše uvedenou problematiku rovnosti odměny a trestu a potvrzuje tak pocity oslovených dětí. Podklad tvořily odpovědi otázek číslo 1 a 4, tedy otázky zaměřené na pocit dostatečného odměňování a frekvenci udělování odměn.

„Asi jo. Ale mohlo by jich být víc.“ „Tak asi 1x za týden.“ (Chlapec 11 let)

„Odměny nedostávám asi vůbec, leda tak kapesné, ale to není odměna.“ „Vůbec, možná tak 1x za měsíc.“ (Chlapec 14 let)

„ Ne. Dárky dostávám jenom na narožky, nebo na Vánoce, přes rok vůbec nic.“ „3x do týdne.“ (Dívka 10 let)

„Ne.“ „Když třeba donesu jedničku, tak nic nedostanu, ani od babičky.“ (Dívka 12 let)

„Ne, to teda rozhodně nejsem.“ „No, moc často ne, tak asi jednou za měsíc.“ (Dívka 14 let)

„Néé. Občas mi mamka něco koupí, většinou něco na sebe, ale to nebývá moc často.“ „Chtěla bych spoustu věcí, ale nedostávám. Fakt jenom hodně málokdy.“ (Dívka 15let)

Pokud se zaměříme na porovnání frekvence odměn s frekvencí trestů, dojdeme na základě odpovědí na otázku číslo 12 a porovnání s výše uvedenými odpověďmi na otázku číslo 4 k závěru, že děti se cítí daleko častěji trestány než odměňovány. Respondenti odpovídali na otázku: Jak často dostáváš nějaký trest, třeba i vynadáno?

„Tak 3x – 4x do týdne“ (Chlapec 11 let – odměna 1x za týden)

„Asi každý den. Pořád mně něco vytykají.“ (Chlapec 14 let – odměna 1x za měsíc)

„Dost často, buď mám zakázaný chodit ven, nebo telku, nebo něco jinýho, furt něco.“ (Dívka 10 let – odměna 3x do týdne)

„Často. Nevím kolik. Prostě hodně.“ (Dívka 12 let – odměnu časově nezařadila)

„Jo, tak to skoro každý den.“ (Dívka 14 let – odměna 1x za měsíc)

„1x denně, každý den ráno.“ (Dívka 15let – odměna hodně málokdy)

Odměny a tresty plní svou sociální roli a na děti působí rozdílnými způsoby. Odměna je u respondentů spjata s pozitivními pocity, tresty s negativními. Lze vystopovat,

že s přibývajícím věkem se vyhraněnost těchto pocitů snižuje a u vyšší věkové hranice jakoby zejména tresty postrádaly svůj smysl. Podkladem k výše uvedenému se staly odpovědi na otázky číslo 6 a 14 (jak se respondent cítí po udělení odměny a jak po udělení trestu).

„Dobře. Mám radost.“ „Blbě. Snažím se to už neudělat.“ (Chlapec 11 let)

„Tak nějak starší.“ „Je mi to jedno. Už jsem si zvykl.“ (Chlapec 14 let)

„Hezky.“ „Mám strach, hlavně z taťky, že dostanu bití.“ (Dívka 10 let)

„Mám radost, že jsem udělala něco dobře.“ „Nic moc.“ (Dívka 12 let)

„Normálně. Něco udělám, a tak za to něco dostanu.“ „Je mi hrozně, na nic. Snažím se. Ale moc dlouho mi to nevydrží.“ (Dívka 14 let)

„Ale jo, jsem spokojená, ráda něco dostávám.“ „Je mi to jedno.“ (Dívka 15let)

Otázky související s typem odměn byly dětem kladeny pod čísla 2, 3 a 5, otázky spojené s typem trestů pak pod čísla 10, 11, 13. Všechny dotazované děti shodně uváděly, že odměny a tresty souvisí se školním prospěchem. Je zajímavé, že tato kategorie byla u všech dětí uvedena shodně vždy na prvním místě. Dále děti zmiňovaly v souvislosti s odměnou pomoc v domácnosti (uvedeno 4x), v jednom případě pomoc při hlídání mladšího sourozence a v jednom případě umytí služebního motorového vozidla. Odměny měly u dětí nejčastěji podobu peněžního vyjádření (uvedeno 5x), pochutiny (uvedeno 2x v podobě sladkostí, 1x v podobě Chipsů), prodloužení večerky (uvedeno 2x), zrušení předchozího zákazu (uvedeno 1x), upečení celé bábovky pouze pro respondenta (uvedeno 1x). Ani v jednom případě nebyla zmíněna odměna v souvislosti s úhradou zájmového kroužku, výletu, tábora či společné dovolené. Lze se domnívat, že děti považují tyto aktivity za samozřejmé a nespojují je s pocitem odměny. Dále nebylo ani v jednom případě zmíněno slovní ocenění či ústní pochvala.

V souvislosti s trestem děti, mimo již výše zmiňované školní výsledky, uváděly nevhodné chování v podobě odmlouvání (uvedeno 5x), zlobení (uvedeno 3x), užívání vulgárních výrazů (uvedeno 3x), neprovedení domácích povinností (uvedeno 3x), pozdní příchody domů a lhaní (shodně uvedeno 2x), nevhodné chování k mladšímu sourozenci (uvedeno 1x). Za tresty byly uváděny většinou zákazy. Jednalo se o zákaz chození ven, zákaz sledování televize, zákaz práce s výpočetní technikou: počítač, notebook, tablet (shodně uvedeno 5x), zákaz používání mobilu (uvedeno 3x), slovní napomenutí (uvedeno 3x), a vyko-

nání domácí práce navíc (uvedeno 1x), zákaz návštěv kamarádek (uvedeno 1x), strašení zavřením ve sklepě (uvedeno 1x), neoblíbené jídlo (uvedeno 1x – špenát). V jednom případě bylo zmíněno fyzické bití řemenem a občasné pohlavky. Mimo tohoto chlapce ve věku 14 let nebyly fyzické tresty ostatními dětmi uváděny.

V souvislosti s odměnami byly uvedeny 4 různé příčiny a 5 druhů odměn, v souvislosti s testem však děti uvedly 8 různých příčin a 10 druhů trestů. Je možné se domnívat, že tresty děti vnímají daleko citlivěji než odměny, což koresponduje s pocity dětí, kdy se cítí být více trestány než odměňovány.

Ne vždy děti přesně vědí, za co jsou potrestány a ne vždy si myslí, že je trest zasloužený. V případě odměn však tuto oblast vnímají s větší jistotou. Výše uvedené vyplývá především z odpovědí na otázky číslo 7, 15 a 16 (spravedlivost při odměňování, plné uvědomění si příčiny trestu, oprávněnost trestu). Z 6ti oslovených dětí cítí spravedlivost při odměňování 5 respondentů. Pouze 2 respondenti uvedli, že vždy přesně vědí, za co jsou potrestáni a pouze 2 respondenti uvedli tresty jako zasloužené. Jedná se o tytéž respondenty. Je možno tedy vysledovat, že pokud má dítě brát trest jako spravedlivý, je důležité, aby důsledně vědělo, za co byl trest udělen.

„ Jo, jsou. “ „ Vím. “ „ Asi zasloužené. “ (Chlapec 11 let)

„ Jasně. “ „ Ne, vždycky ne. Někdy naši nadávají, protože asi třeba jsou pohádaný a potřebují si to na někom vybit nebo protože je to baví. “ „ Zaleží jak moc jsou naštvány, někdy jo, někdy ne. “ (Chlapec 14 let)

„ Jo. “ „ Jo. “ „ Asi jo, ale já moc nezlobím. “ (Dívka 10 let)

„ Ano. “ „ Jak kdy, ale asi jo. “ „ Někdy jo a někdy ne. Jak kdy. “ (Dívka 12 let)

„ Nevím, asi jo. “ „ Vždycky ne. “ „ Jak kdy. “ (Dívka 14 let)

„ Nejsou. Je jich málo. “ „ Většinou na mě ječí, jak jsem nemožná, co všechno jsem udělala blbě a pak dostanu jeden trest, tak jakože za všechno dohromady. “ „ Nevím. Prostě dostanu zaracha a musím se učit, nebo tak. “ (Dívka 15let)

Pohled dětí na výchovu ze strany matky a ze strany otce se velmi různí. Zatímco někteří respondenti uvádí soudržné chování a přibližně stejnou intenzitu rozhodnutí svých rodičů, jiní respondenti naopak citlivě vnímají rozdílné přístupy ve výchově, které pak následně často vedou k hádkám mezi rodiči. Výše uvedené vyplynulo z odpovědí na otázky číslo 19,

20 a 21 (stejná intenzita rozhodnutí rodičů, rozdílnost v rozhodování, nesoulad mezi rodiči coby zdroj hádek).

„Asi ano.“ „Ne, když mi tatka něco zakáže, tak vím, že mamku nepřekecám.“ „Ne.“ (Chlapec 11 let)

„Táta je daleko tvrdší. Je lepší si to vždycky vyřídit s mámou.“ „Mamka se snaží to zmírnit, přimlouvá se za mě, ale stejně nakonec vždycky záleží na tátovi.“ „Ne, oni se moc nehádají. Vlastně asi vůbec.“ (Chlapec 14 let)

„Na mě víc drží tatoušek.“ „Ne“. „Nehádají.“ (Dívka 10 let)

„No, někdy jdu za mamkou, ať se za mě u tatky přimluví, a někdy zase obráceně. Jak kdy.“ „Jak kdy, někdy jo.“ „Někdy.“ (Dívka 12 let)

„U mamky. Táta je přísněj.“ „Někdy ano.“ „Jo. Docela často.“ (Dívka 14 let)

„Jak kdy, podle nálady“. „Táta není moc doma.“ „To nevím. Kvůli mně asi ne.“ (Dívka 15let)

Z výše uvedeného vyplývá, že děti vnímají výchovné atributy velmi citlivě. Rozlišují mezi spravedlivostí a nespravedlivostí, cítí se víc trestány než odměňovány. Zatímco odměny jsou u respondentů spjaty s pozitivními pocity, tresty jsou spjaty s pocity negativními. Lze konstatovat, že tresty udělené v případech, kdy děti přesně vědí, za co je dostaly, vnímají jako spravedlivé. Z odpovědí rovněž vyplynulo, že si děti uvědomují rozdílné přístupy k výchově ze strany matky a ze strany otce a připouští důsledky nesourodosti jako zdroj hádek mezi rodiči. Jak již bylo řečeno, děti si uvědomují rozdílné přístupy k řešení výchovných situací a umí této skutečnosti využívat ve svůj prospěch.

Vnímání pochval a trestu rodiči

Podkladem pro následující výzkum byly odpovědi rodičů. Nebylo předmětem zájmu zjišťovat, zda osoba zaujímající pozici rodiče je či není rodičem v biologickém smyslu, stejně tak zda s partnerem žijí na základě oddacího listu či pouze jako druh - družka. Za prioritní bylo považováno, že v rodině dlouhodobě tvoří pár s opačným pohlavím a společně se podílejí na výchově dítěte – dětí.

Záměrně byli jako respondenti osloveni ženy i muži, i když je nutno podotknout, že se mužům k účasti na tomto výzkumu příliš nechtělo a svolili odpovídat až po předchozích prosbách. Bylo osloveno celkem 5 respondentů, z každé rodiny jeden. Z věkové kategorie bylo nejpočetněji zastoupeno rozpětí 30 – 40 let (2 ženy, 1 muž), dále bylo zastoupeno rozpětí 40 – 50 let (1 žena, 1 muž). Z pohledu dosaženého vzdělání se jednalo o 3 středoškolské a 2 vysokoškolské respondenty (shodně oba muži).

Zatímco v předchozí kapitole děti vypovídaly, že se cítí být častěji trestány než odměňovány, rodiče mají na tuto problematiku jiný názor. Většina rodičů je přesvědčena, že častěji využívají výchovného prostředku odměny než trestu či alespoň se snaží využívat oba tyto atributy výchovy rovnoměrně. Ani jeden respondent neuvedl, že by dítě trestal více než odměňoval. Výše uvedené vyplynulo z odpovědi na otázku, zda se rodič domnívá, že uděluje odměnu a trest rovnoměrně či zda preferuje při výchově jeden z těchto prostředků výchovy častěji.

„Určitě používám častěji odměny, trestám málo.“ (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Já teda určitě odměny, na tresty je u nás manžel.“ (Matka chlapce 14 let)

„Není důvod trestat, holka je hodná, takže častěji volíme odměny.“ (Otec dívky 10 let)

„Mám za to, že odměny. Pořád jí něco kupuji, mlsky, něco na sebe, chodí do kroužku, jezdíme na výlety a tak.“ (Matka dívky 12 let)

„Mám za to, že napůl. Když zlobí, tak dostane trest, a když seká latinu, tak zase odměnu.“ (Matka dívky 14 let)

Na základě odpovědí na otázky, jak často rodiče užívají k motivaci dítěte formu odměny a jak často užívají jako výchovný prostředek trest vyplývá, že rodiče jsou přesvědčení o častější frekvenci odměn při své výchově. Je zajímavé, že v několika případech rodiče ústní výtku nepovažují za trest, kdežto v předchozí kapitole Vnímání pochval a trestu dětmi tři respondenti uváděli vyhubování jako formu trestu.

„Každý víkend je nějaký nadstandard.“ *„Trestám opravdu minimálně, není to potřeba. Možná 1x do měsíce. Spíše se snažím o vysvětlení, aby to hlavně dcera pochopila.“* (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Snažím se, aby každý den byl něčím hezký.“ *„Já netrestám asi vůbec.“* (Matka chlapce 14 let)

„Často, asi každý den, nebo obden.“ „Nepamatuji si, to by Vám spíš řekla žena.“ (Otec dívky 10 let)

„Těžko říct. Pokud něco potřebuji, dám jí to příkazem.“ „Moc netrestám, občas jí jenom vynadám, nebo jí promluvím do duše, to tak asi 1x za týden, ale tresty, fakt málo.“ (Matka dívky 12 let)

„Je hodně mlsná, pořád kupuji nějaké sladkosti. Takže asi každý den.“ „Podle porušení pravidel, to nejde určit.“ (Matka dívky 14 let)

Zatímco v předchozí kapitole byli dětští respondenti dotazováni na druh chování a následný druh odměny či trestu, rodiče byli dotázáni, zda vědí, která odměna je pro dítě nejvíce motivující a zda se domnívají, že jimi zvolená pozitivní motivace opravdu formuje dítě žádoucím směrem. Kromě jednoho rodiče na první otázku (která odměna je dle nich pro jejich dítě nejvíce motivující) odpověděli všichni respondenti bez nejmenšího zaváhání. Je zajímavé, že v odpovědích dětských respondentů se počítač objevuje pouze v souvislosti s trestem, a to hned 5x, ale ani jednou v souvislosti s odměnou.

„Peníze, počítač, hospůdka – cukrárna. Víte, my hodně sportujem, v létě kolo, v zimě lyže, takže se vždycky někde na něco stavíme. Taková dobrá tečka za hezkým dnem, to musí být.“ „Ano, sport je ta nejlepší výchova. Děcka bez zájmu lajdaj od ničeho k ničemu.“ (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Počítač. Jednoznačně.“ „No, asi moc neformuje, že?“ (Matka chlapce 14 let)

„Řekl bych nějaké oblečení? Na hračky už je malá.“ „Snad ano.“ (Otec dívky 10 let)

„Když může být celé odpoledne na internetu.“ „Jo, to funguje, udělá vždycky rychle co je potřeba, aby měla pak víc času na ten počítač.“ (Matka dívky 12 let)

„Že odjedu pryč a je doma sama, má volnost. Taky funguje zvýšení kapesného nebo mobilní kredit.“ „Ano, jinak bych to nedělala.“ (Matka dívky 14 let)

Rodiče byli rovněž dotazováni na typ a následnou efektivitu nejúčinnějšího trestu. Je vhodné se zmínit, že zatímco téma efektivitu odměny nebylo pro rodiče důvodem k zamýšlení, stejné téma spojené s trestem již však ano. Rodiče odpovídali, že trest je pro dítě skutečně trestem, že děti jsou rozmrzelé či vzteklé po jeho udělení, ale nejsou si zcela jisti, zda udělování trestů přináší v budoucím chování dítěte změny žádoucím způsobem. Otázky byly položeny takto: Jaký trest dle Vašeho mínění přináší nejefektivnější užitek? Jak na trest obvykle reaguje Vaše dítě, máte za to, že byl trest pro výchovu přínosem?

„Zákaz počítače.“ „Hlavně holka pak chodí a brblá. Jestli je trest přínosem? To vsutku nevím. Cíl trestu ale asi není, aby děti přestaly zlobit. Od toho to jsou děti. Trest má poukázat na to, že je něco špatně.“ (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Manžel dá klukovi občas na zadek.“ „Asi ne, protože zlobí pořád dál.“ (Matka chlapce 14 let)

„Zákaz hraní na počítači.“ „Ano.“ (Otec dívky 10 let)

„Zákaz styku s kamarády.“ „V tu chvíli mě nemá ráda. Ale funguje to.“ (Matka dívky 12 let)

„Zákaz televize, PC.“ „Nevím. Asi nijak, je jí to jedno. Nebo se aspoň tak tváří.“ (Matka dívky 14 let)

Další otázka směřovaná rodičům se týkala tématu, zda se domnívají, že jejich děti vždy přesně vědí, za co jsou potrestány a zda se někdy nestává, že by rodiče dítě trestali, aniž by vlastně chtěli. Všichni respondenti bez zaváhání odpověděli, že jejich děti vědí, za co dostávají trest. Kromě jednoho respondenta dále všichni uvádějí, že děti netrestají bez rozmyslu, aniž by sami chtěli a i tento jeden respondent možnost takového trestu označil za výjimečnou.

„Určitě ano. Oba dva.“ „Když je velký problém, konzultujeme ho se ženou a teprve potom sdělíme děckám své rozhodnutí.“ (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Ano ví, jen to někdy nechce chápat.“ „Výjimečně.“ (Matka chlapce 14 let)

„Ano.“ „Ne, to určitě ne.“ (Otec dívky 10 let)

„Víš, skoro vždycky.“ „Ne, to se nestává.“ (Matka dívky 12 let)

„Ano, vždy.“ „Ne, a když ano, tak trest můžu zrušit, ale nestává se to.“ (Matka dívky 14 let)

Přesto, že sami rodiče většinou uváděli, že trestají málo, minimálně či vůbec, shodně zastávají názor, že se výchova bez trestů neobejde.

„Neobejde.“ (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Neobejde. Přerostly by přes hlavu.“ (Matka chlapce 14 let)

„Ne.“ (Otec dívky 10 let)

„Neobejde, děti jsou čím dál horší.“ (Matka dívky 12 let)

„Bez trestu si výchovu nedovedu představit.“ (Matka dívky 14 let)

Rodiče většinou zastávají názor, že se svým partnerem při výchově v obdobných situacích jednají obdobně, že tzv. táhnou za jeden provaz, nebo se o to alespoň snaží (uvedeno 1x). Při porovnání odpovědí respondentů rodičů s odpověďmi respondentů dětí však lze najít určité rozdíly, a tedy se lze domnívat, že i když se rodiče snaží vystupovat konzistentně, děti vnímají rozdíly mezi výchovou jednotlivých rodičů velmi citlivě.

„Na to dbáme velmi pečlivě.“ (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Ne vždy se shodneme, ale táhneme za jeden provaz, to ano.“ (Matka chlapce 14 let)

„Ano.“ (Otec dívky 10 let)

„Mám za to, že na 100 %.“ (Matka dívky 12 let)

„Manžel mi do výchovy moc nemluví. Takže asi ano.“ (Matka dívky 14 let)

Závěrem této kapitoly je možno krátce konstatovat, že rodiče, coby jeden ze stěžejních činitelů při výchově dětí, užívají dle svého názoru více pozitivní motivaci při formování žádoucího budoucího vývoje svých dětí než negativní. Je možno vysledovat, že rodiče vědí, která odměna a který druh trestu je pro jejich dítě nejvíce motivující. Současně však někteří rodiče připouští, že se tresty mívají účinkem, že nepřináší požadovanou změnu v budoucím chování dětí, přesto však všichni rodiče shodně tvrdí, že si výchovu bez trestů neumí představit a považují je při výchově za nezbytné. Na rozdíl od dětí jsou rodiče přesvědčeni, že děti vždy vědí, za co byly potrestány. Rovněž i soudržnost rodičů při výchově vnímají děti jinak, než rodiče. Zatímco děti vnímají rozdíly mezi výchovou ze stran jednotlivých rodičů, rodiče se domnívají, že jejich výchova je konzistentní a homogenní.

Vnímání pochval a trestu prarodiči

Z oslovených rodin byla vždy vybrána jako respondent jedna osoba na pozici prarodiče ve vztahu k dotazovanému dítěti a současně ve vztahu rodič k dotazovaným rodičům. Jednalo se o čtyři ženy (babičky) a jednoho muže (dědeček). Věkově oslovení respondenti zapadali do následujících věkových kategorií: 50-60 let: 1 respondent; 60-70 let: 2 respondenti; 70-80 let: 2 respondenti. Vzdělání respondentů nebylo ani v jednom případě vysokoškolské. Respondenti uváděli ve 3 případech vyučení, ve 2 případech absolvování střed-

ní školy. Aktivní zaměstnání uvedl 1 respondent, jeden respondent je veden toho času na Úřadu práce, tři jsou v důchodu.

Většina prarodičů sama svou výchovu hodnotí jako výchovu, ve které převažovala pozitivní motivace v podobě odměn. Stejného názoru byli i rodiče. Je zajímavé, že děti se však cítí být více trestány (ve 3 případech) než odměňovány. Pouze 2 dětské respondenty cítí vyrovnaný podíl odměny a trestu ve své výchově.

„Určitě více odměn. Tresty byly u nás velmi, skutečně velmi ojedinělé. Ani k tomu nebyl důvod.“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Manželka je rozmazlovala. Děcka byly ponejvíce s ní.“ (Dědeček chlapce 14 let)

„U nás se moc netrestalo, takže převažovaly odměny.“ (Babička dívky 10 let)

„Odměny. Kluci dostávali po zásluze.“ (Babička dívky 12 let)

„ Odměny dostávali, když si zasloužili. Ale občas byl i nějaký ten trest. Takže asi 50 na 50.“ (Babička dívky 14 let)

Za odměny byly uváděny pouze **sladkosti** (uvedeno 5x) a **peníze** (uvedeno 3x) Je zajímavé porovnat sladkosti coby odměnu v odpovědích dětských respondentů – bylo uvedeno pouze 2x. Nabízí se myšlenka, že zatímco dříve byla sladkost brána jako odměna, v dnešní době je často považována za samozřejmost. Změna ve vybavení domácností ohledně výpočetní techniky napříč generacemi je zřejmá. Rovněž však i používání telefonu vykazuje rozdílné vlastnosti a vypovídá o jiném účelu a odlišné funkci. V dnešní době je telefon více používám mezi mladými lidmi i jako prostředek pro nezávaznou komunikaci, prostředek, díky kterému se člověk necítí osamoceně a pomocí kterého získává o druhém okamžité informace a rovněž druhému sděluje svou momentální náladu, myšlenky, činnost.

Na otázku, zda pozitivní výchova ovlivňovala dítě žádoucím směrem, není jednoduché na základě odpovědí respondentů učinit jednoznačný závěr. Lze vysledovat, že odměny zejména finančního rázu představovaly vysokou hodnotu. Je rovněž zajímavé si uvědomit, že nikdo z respondentů neuvedl jako odměnu pochválení, pohlazení, úsměv. Stejně tak jako návštěvu kina, divadla, společný výlet, návštěvu kroužků a podobně.

„Odměny se spíš dávaly za něco, ne předem.“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Děcka mají povinnost úctu ke starším, nebo aspoň tehdy měly.“ *„Když něco dostaly, měly radost.“* *„Když zlobily, nedostaly nic. Leda tak výprask.“* (Dědeček chlapce 14 let)

„Sladkosti když byly hodné, peníze vždy za něco. Poznaly tak hodnotu peněz, že nerostou samy na stromě.“ (Babička dívky 10 let)

„Dostávaly sladkosti, když byl v chalupě klid. A peníze za něco, když se třeba prodal česnek, nebo nějak jinak pomáhaly.“ (Babička dívky 12 let)

„Když zasloužily, dostaly.“ „Sladkosti častěji než peníze, ty si musely fakt zasloužit.“ (Babička dívky 14 let)

Oslovení respondenti jsou většinou názoru, že tresty byly užívány pouze za větší prohřešky, které se stávaly ojediněle a měly velký vliv na budoucí vývoj a chování dítěte. Všichni prarodiče shodně uváděli jako trest fyzické bití (5x), a je zajímavé, že u všech respondentů byl tento způsob trestu uveden na prvním místě.

„Pořádný výprask.“ „Ale co si pamatuji, tak jen 2x.“ „To víte že byl jako mílius, už si to nikdy nedovolil. Jasně se stanovily hranice, děcka neměla tolik volnosti jako dnes.“ „Je to vidět i ve škole. Poznámky ze školy? Kdepak, to neexistovalo.“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Když zlobily, dostaly řemenem. My měli 5 dětí. To se muselo šecker vyřídít ráz na ráz. Šak se říká škoda rány, která padne vedle.“ „Kdyby rodiče své potomky pořádně vychováli, tak by se pak tolik nekradlo.“ „No, když zlobily, často přišly domů špinaví nebo dokonce i roztrhaní. Copak to šlo? No tak dostaly na prdel. Jakýpak štráchy.“ „Jo, byl zas na nějakou chvíli pokoj.“ (Dědeček chlapce 14 let)

„Pohlavek. Jiné tresty se nedávaly. Nebo si to aspoň nepamatuju.“ „Nebývaly s výchovou problémy.“ „Žádné velké bití, kdepak.“ „Tak to už nevím. Asi jo.“ (Babička dívky 10 let)

„Kluci dostávali hodně a často, ale holka byla hodná, nepamatuji si, že by kdy dostala.“ „To obstarával manžel. Měl na to zvláštní řemen, visel na předsíni.“ „Toulali se, chodili domů pozdě.“ „Nevím, asi ano, jinak bysme to nedělali, to už si nepamatuji, ale asi ano.“ (Babička dívky 12 let)

„Facku.“ „Když zasloužili.“ „Samozřejmě, byl klid. To účinkovalo hned.“ (Babička dívky 14 let)

Všichni respondenti se shodně postavili za názor, že bez trestů se výchova, alespoň občas, neobejde. Stejný názor vyslovili, jak bylo již výše uvedeno, i respondenti ze strany rodičů.

„Neobejde.“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Jakože by děcka nesměly dostat na prdel? To si vážně neumím představit.“ (Dědeček chlapce 14 let)

„Mám za to, že občas se musí, nebo by se mělo, potrestat. Ale žádné tvrdé bití, to se mi přičí.“ (Babička dívky 10 let)

„Je to jako cukr a sůl. Potřebujete oba. I sladké jídlo se solí. Ne moc, ale bez soli to není ono.“ (Babička dívky 12 let)

„Občas je to nutné.“ (Babička dívky 14 let)

Rodiče vypovídali o shodě a jednotě při výchově dětí. Rovněž z odpovědí respondentů na pozici prarodiče nelze najít jednoznačné protiklady v uplatňování výchovných prostředků, a to i přesto, že výchova ze strany rodičů nebyla vždy plně konzistentní.

„My o tom takto nepřemýšleli.“ „Kdo co řekl, to prostě platilo.“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Chlap byl hlavou rodiny. Ženské si nedovolily to co dneska. Šak taky nebylo tolik rozvodů.“ (Dědeček chlapce 14 let)

„Výchova se tehdy brávala jako záležitost matky. Ale když přišel domů otec, tak přišla domů autorita. Byl to živitel rodiny.“ (Babička dívky 10 let)

„Já jsem kluky nebila.“ „Ale dostávali zaslouženě, to uznávám.“ (Babička dívky 12 let)

„Myslíte jeden hot a druhý čehý? To asi ne. No, ačkoliv.... Těžko říct. Jak kdy.“ (Babička dívky 14 let)

Na otázku, zda byl nesoulad či nesourodost rozhodnutí při výchovných momentech zdrojem hádek, většina respondentů neuměla jednoznačně odpovědět. I odpovědi samotné jsou velmi protikladné, z čeho si lze udělat obrázek, že výchova dítěte či dětí v domácnosti může velmi významně ovlivňovat i soužití mezi partnery.

„Tak to jste mě fakt dostala. Nevím. Někdy jo, někdy ne.“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Co je to za chlapa, když si neumí sjednat doma pořádek?“ „Já jsem na ni nedbal a dělal jsem si šeccko po svém.“ „Ať si, bába, hudruje.“ (Dědeček chlapce 14 let)

„To si nemyslím. Občas mi manžel vyčetl, že jsem je vychovala blbě, však to znáte: No, to je ta tvoje výchova.“ „Ale nějaké trvalé hádky kvůli tomu? Tak to určitě ne.“ (Babička dívky 10 let)

„Těžko říct. To víte, že občas taky přišel nějaký ten mráček. Však sluníčko taky nesvítlí pořád. Mrzelo mě, když kluci byli bití.“ „Když už to bylo moc, tak jsem si taky řekla svoje, to víte, všechny svoje děti jsem moc milovala. Mám ráda růže, i když se občas píchnu.“ (Babička dívky 12 let)

„Asi ne, to fakt nevím, to je těžký. Občas jsme se hádali. Tak normálně. Nic zvláštního.“ „To si už nepamatuji, ale myslím, že moc ne. Občas hádky byly, jako všude. A jako všude většinou kvůli prkotinám.“ (Babička chlapce 14 let)

Na základě výše uvedeného je možno shrnout, že oslovení prarodiče vnímají odměnu coby výchovný prostředek jako následný akt po vykonání něčeho pozitivního. Žádoucí vliv odměn pro budoucí formování vývoje však respondenti neuváděli již tak jednoznačně, jako vliv udělených trestů. A to i přesto, že se respondenti domnívají, že sami užívali během výchovy více odměn než trestů. Jak již bylo výše řečeno, prarodiče se většinou shodují v názoru, že tresty mají na dítě velký vliv a výchova se bez nich neobejde. Neshodují se však v tom, že by se svým partnerem děti vychovávali vždy ve vzájemné shodě a jednotě. Někteří respondenti uváděli tuto nejednotu jako možnou příčinu hádek mezi manželi.

Převládající způsob výchovy v rodině

Je třeba zdůraznit, že dotazovaní dospělí respondenti ve všech rodinách kromě rodiny označené jako číslo 2 jsou osoby přímé rodové linie. Tedy u rodiny číslo 1 je dospělým respondentem otec sledovaných dětí a prarodičem je matka otce označená jako babička dítěte. Shodně tak u rodin s přiděleným pořadovým číslem 3, 4 a 5 jsou jako prarodiče uvedeny babičky coby matky dotazovaných rodičů dětí. U rodiny číslo 2 z důvodu úmrtí není prarodič v pokrevní linii k rodiči, jedná se o prarodiče ze strany otce dítěte, který účast na tomto výzkumu odmítl a pozici dotazovaného respondenta přenechal matce dítěte.

Všem dospělým respondentům byly položeny otázky, jaký typ výchovy dle svého mínění uplatňují či uplatňovali při výchově svých dětí a zda je tato výchova stejná, jakou zažívali coby dítě oni sami.

Rodina číslo 1 odpovídala následovně:

„Mám za to, že u nás v rodině panuje demokracie, ovšem s přiměřenou mírou autority. Když jde o něco zásadního, tak se s manželkou poradíme a rozhodneme. Ale snažíme se vyjít vstříc přání dětí, ale ne vždy to jde. Takže asi tak.“ (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Mám za to, že stejná.“ (Otec chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Snažila jsem je vychovávat s láskou. Ale museli poslouchat. Tak to je asi ta demokratická, ne?“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

„Naši mě vychovávali stejně. Poslušnost musela být a pak bylo všechno dobré.“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

U této rodiny lze vysledovat obdobné principy užívané ve výchově, které přechází z jedné generace na druhou.

Odpovědi dospělých respondentů rodiny číslo 2:

„Ochranářský. To jednoznačně.“ (Matka chlapce 14 let)

„Asi stejný, maminka nás měla velmi ráda. I tatínek.“ (Matka chlapce 14 let)

„Poslouchat se musí. To je základ rodiny. Děcko musí být vychované.“ „Autoritativní.“ (Dědeček chlapce 14 let)

„Naši byli taky hodně přísní.“ „No jeжда, já byl bitý jako žito.“ (Dědeček chlapce 14 let)

Ačkoliv u této rodiny, jak již bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, není dědeček v přímé rodové linii s matkou dítěte, lze vysledovat na základě předchozích odpovědí („Na tresty je u nás manžel.“ „„Manžel dá klukovi občas na zadek.““ přibližně stejný způsob výchovy, který se v rodině uplatňuje ze strany otce, zřejmě značně ovlivněného výchovou ze strany dědečka.

U rodiny číslo 3 byly zaznamenány tyto odpovědi:

„U nás se všechno řeší po dobrém, domluvou.“ „Tedy demokratický typ.“ (Otec dívky 10 let)

„Mám za to, že výchova je stejná.“ (Otec dívky 10 let)

„Liberální.“ „Nepamatuji se, že bych kdy na děti vztáhla ruku.“ (Babička dívky 10 let)

„Asi stejnou.“ „Naši mě nikdy nebili.“ (Babička dívky 10 let)

Lze vysledovat, že v této rodině nebyly a nejsou užívány jako výchovné prostředky tělesné tresty, čímž lze označit výchovu rodičů a prarodičů za obdobnou.

Rodina číslo 4 na položené otázky odpověděla:

„Demokratický, ale možná spíš autoritativní. Nebo ještě jinak, já asi liberální a manžel autoritativní. Jo, asi takhle bych to řekla.“ (Matka dívky 12 let)

„Naprosto stejnou. Někdy se přistihnu, že používám dokonce i stejná slova!“ (Matka dívky 12 let)

„Nepamatuji se, že bych kdy uhodila některé dítě. Kluci zlobívali, ale to si vyřizoval manžel sám. Páskem.“ „Na žádné kvítí pořád nesvítí.“ (Babička dívky 12 let).

„Asi ano. Stejnou, nebo aspoň hodně podobnou.“ (Babička dívky 12 let).

Z výše uvedeného vyplývá, že své děti obě ženy vychovávají stejným způsobem, jakým byly vychovávány ony samy.

Podobně uplatňovanou výchovu lze z odpovědí dospělých respondentů vysledovat i u rodiny s pořadovým číslem 5. I v této rodině jsou obě ženy přesvědčeny, že využívají při výchově stejných metod a prostředků, kterých bylo užíváno při jejich vlastní výchově.

„Doufám, že spravedlivou.“ „Asi demokratickou.“ „Autoritativní.“ „To se nedá zaškatulkovat.“ (Matka dívky 14 let)

„Čím jsem starší, tím jsem své matce více podobná.“ (Matka dívky 14 let)

„Autoritativní. I když to vypadá, že děti bůhví jak trpí, když musí poslouchat.“ (Babička dívky 14 let)

„Asi stejnou.“ (Babička dívky 14 let)

Na základě výše uvedeného je možno si udělat obrázek, že u všech oslovených rodin dochází v určité míře k přenosu obdobných vzorců chování při výchově dětí z generace na generaci. Ani jeden z dotazovaných respondentů se nedomnívá, že byl vychováván či sám vychovával dítě disharmonickým či zanedbávajícím způsobem. U žádné z oslovených rodin nelze vystopovat prvky neustále se opakujícího domácího násilí, ačkoliv fyzické tresty coby užívaný prvek výchovy někteří respondenti uvádějí. Jak již bylo

dříve uvedeno, žádný z respondentů nemá pouze základní vzdělání, jedná se o 3 osoby vyučené, 5 osob se středoškolským a 2 osoby s vysokoškolským vzděláním.

Dále byli respondenti na pozici rodiče osloveni otázkami, zda mají prarodiče tendence zasahovat do výchovy a zda či do jaké míry se rodiče nechají těmito názory ovlivnit. Prarodičům byla kromě toho položena i úvodní otázka k tomuto tématu: Máte dojem, že zasahujete svým nyní již dospělým dětem do výchovy jejich dětí?

Rodina číslo 1 odpovídala následovně:

„To si nemyslím.“ „Ne.“ (Rodič chlapce 11 let a dívky 15 let)

„To bych si nedovolila.“ „Spíš jenom tak poradit, ale že bych byla k něčemu nucená, to určitě ne.“ (Babička chlapce 11 let a dívky 15 let)

Odpovědi respondentů rodiny číslo 2:

„Nemyslím, že by moje mamka nějak zasahovala. To spíš já jsem si k ní chodívala pro radu.“ „Děda si umí říct svoje. A někdy i pořádně nahlas.“ (Matka chlapce 14 let)

„Ne.“ „Ne.“ (Dědeček chlapce 14 let)

U rodiny číslo 3 byly zaznamenány tyto odpovědi:

„Máti se nám do toho neplete..“ (Otec dívky 10 let)

„Někdy řeknu svůj názor, to víte, že jo. Ale stejně si to udělají všechno po svém.“ „Ale že bych dovolila, co rodiče zakázali, tak to ne, to nikdy. Autorita musí být.“ „My jsme se odstěhovali hned po svatbě, takže ne, nemluvili nám do toho.“ (Babička dívky 10 let)

Rodina číslo 4 na položené otázky odpověděla:

„Někdy ano.“ „Jak kdy, když uznám, že má pravdu, tak ano.“ (Matka dívky 12 let)

„Ne, myslím, že ne. Spíš se snažím poradit. Vždycky v dobrým.“ „Co jsem se naučila, za to jsem vděčná mamince.“ „Snažila jsem se být jako ona, takže asi jsem se nechala ovlivnit.“ (Babička dívky 12 let).

Jako poslední jsou uvedeny výňatky z odpovědí rodiny s pořadovým číslem 5:

„Někdy strašně.“ „Jak kdy, spíš ne než jo.“ (Matka dívky 14 let)

„Ne. Mají svůj rozum.“ „Maminka mě vychovává někdy ještě i teď. Hlavně co už je děda pryč.“ „Ne, jenom ji zdvořile vyslechnu. Stejně si už druhý den nepamatuje, co říkala.“
(Babička dívky 14 let)

Jak vyplývá dle seřazených odpovědí dle jednotlivých rodin, stávají se případy, kdy má na stejnou skutečnost rozdílný pohled rodič a prarodič. Tento nesoulad je patrný zejména u rodin číslo 2 a 5. Přesto, že dotazovaní prarodiče shodně vypovídali, že do výchovy nemají tendence zasahovat, rodiče vnímají skutečnost jinak. Naprosto shodný názor na tuto problematiku uvádí pouze rodina číslo 1.

Na základě odpovědí respondentů vybraných rodin je možno se domnívat, že lze vysledovat převládající způsoby výchovy v jednotlivých oslovených rodinách a současně lze hovořit o transgeneračním přenosu výchovy. Shodný typ odměn a trestů však v mezigeneračním přenosu výchovy nelze vysledovat. Hlavním důvodem je technický pokrok, dostupnost výpočetní techniky do běžné domácnosti a celková změna životního způsobu mezi jednotlivými generacemi.

Dílčí závěr

Jak již bylo uvedeno, výzkum byl orientován na mikroprostředí rodina. Na základě rozhovoru s dětmi, jejich rodiči a prarodiči jasně vyplývá, že se do socializace jedince promítá jak pochvala, tak trest a nelze zcela jednoznačně šablonovitě určit, který z těchto dvou velmi významných atributů výchovy má větší vliv. Je třeba si uvědomit, že tak, jak je individuálně determinován každý jedinec dědičnými předpoklady a prostředím, stejně neopakovatelná a jedinečná je i každá výchovná situace - je třeba brát na zřetel neustále se měnící příčiny a podmínky, za kterých výchovná situace nastala. Aby výchova byla efektivní, je důležité reflektovat, že i odměna může přinášet negativní důsledky, zejména je-li uplatňována příliš často a bez zásluhy, a trest, je-li volen přiměřeně a srozumitelně, může vyvolat pozitivní důsledky.

Je-li ve výchově cílem vychovat samostatné, zdravě sebevědomé a pro život dobře připravené jedince, je zapotřebí citlivě užívat obou výše zmiňovaných výchovných prostředků bez afektu, s rozmyslem, trpělivostí a s důrazem na individualitu každého jedince. Je třeba si neustále připomínat stěžejní výchovné principy, ke kterým lze řadit cílevědomost, systematickosti a soustavnosti, aktivitu, názornost, uvědomělost, trvalost, přiměřenost, emocio-

nálnost a v neposlední řadě jednotu výchovného působení, a na základě těchto principů se umět orientovat v bohaté škále odměn a trestů a s největší pečlivostí a citlivostí umět správně zvolit výchovný prostředek pro řešení konkrétní výchovné situace. Socializace jedince za využití pochval a trestů by měla probíhat nikoliv jako důsledek nátlaku, ale jako výsledek radostné a tvůrčí atmosféry, jako spolupráce mezi vychovatelem a vychovávaným.

ZÁVĚR

Závěrem lze konstatovat, že výchova, která se dotýká každého jedince ať již na pozici dítěte, rodiče či prarodiče, se jeví jako činnost, ve které se prolíná nejrůznější množství prvků, procesů, postojů, dovedností. Výchovu můžeme považovat za cílevědomý proces, který probíhá po celý náš život. Je to především rodina, která je považována za primárního socializačního činitele. Právě z tohoto důvodu jsem si zvolila za cíl své diplomové práce zjistit pozitivní a negativní vliv odměňování a trestů v rodinách.

Výchova v rodině se může více či méně předávat z generace na generaci, a to vědomými či i nevědomými procesy. Rodiče předávají tak svým dětem nejen genetickou výbavu, ale zanechávají v jedinci hluboký otisk svých vlastních názorů, vidění světa i celkového přístupu k životu.

Výchova má svá specifika a vzhledem k tomu, že se jedná o působení dlouhodobé, i svou bohatou rozmanitost. Několikrát v této práci zazněl důležitý fakt, a to vhodnost, přiměřenost a načasování odměny i trestu. Odměna v dobré víře udělená rodičem může mít díky své nepřiměřenosti negativní vliv na odměňované dítě, stejně tak jako nepřiměřenost či nevhodné načasování trestu nemusí přinášet očekávané formování jedince žádoucím směrem.

Jak vyplynulo z teoretické části, je zvládnutí všech okolností a podmínek při udělování odměn a trestů fenomén, který si zaslouhuje pozornost každého rodiče, prarodiče a i jiných osob na pozici vychovatele v rodině, stejně tak jako činitelů profesionální výchovy. Touto problematikou se zabývá celá řada erudovaných autorů a je velmi vhodné doplnit své amatérské zkušenosti s výchovou v rodině i poznatky z odborné literatury. Velmi lehce se může stát, že často odměňované dítě přestane odměnu vnímat jako odměnu, bere ji za samozřejmost a tímto se zastavuje pozitivní motivace při formování budoucího chování. Obdobné platí i u trestů. Příliš časté trestání může v jedinci vyvolat apatii a pocit lhostejnosti, dítě pak opět ztrácí motivaci ke změně svého chování.

Je však velmi těžké vytvořit nějakou obecnou stupnici či obecné doporučení, a to z důvodu neopakované specifčnosti a jedinečnosti každého jedince, ale i každé situace a podmínek. Jak již bylo v této práci zmíněno, co může být pro jednoho odměna, druhý může vnímat jako trest a zase obráceně, trest pro jednoho může jiný vnímat jako odměnu. Rovněž je třeba konstatovat, že co bylo pro jedince včera odměnou, může se dnes stát trestem a zase naopak, včerejší trest se může časem stát odměnou.

Jsou to právě rodiče, kteří mají největší potenciál svým dětem rozumět lépe než kdokoliv jiný, chápat jejich potřeby, sny, touhy, stejně tak jako možnosti a individuální genetickou výbavu v podobě vrozených předpokladů. Máme-li hovořit o pozitivních a negativních vlivech výchovných atributů na jedince, je třeba mít vždy na paměti plnou individualitu každého jedince.

Praktická část této práce navazuje na teoretickou část a lze konstatovat, že díky rozhovorům v různých rodinách se potvrdila neobyčejná rozmanitost výchovných stylů, rozmanitost prožívání odměn a trestů a následného formování jedinců k předem vytyčenému cíli. Praktická část rovněž poukázala na rozdílné vnímání skutečnosti mezi jednotlivými generacemi i mezi jednotlivci samotnými. A právě tyto rozdílné pohledy na věc mohou být zdrojem pro potřebu užívání velké citlivosti při výchově, zdrojem pro potřebu neustálého uvědomování si individuálních specifických každého jednotlivce i pro vnímání zpětné vazby svého vlastního jednání.

Lze věřit, že tato práce obohatí či nasměruje k dalšímu hlubšímu studiu složitého procesu, kterým výchova bezesporu je, nejen stávající rodiče, ale třeba i budoucí matky a otce, stejně tak jako pedagogy, vychovatele a jiné institucionalizované pracovníky. Věřím, že tato práce přispěje k podnícení vnitřního zájmu o předloženou problematiku či přispěje k větší informovanosti každého čtenáře.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BENDL, S. *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2004, 200 s. ISBN 80-86642-14-3
2. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983, 231 s.
3. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3.vyd. Bratislava, Public promotion, s. r. o., 2008, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3
4. CLEESE, J., SKYNNER, R. *Rodina a jak v ní zůstat naživu*. (Přel. Černý) 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 304 s. ISBN 978-80-7178-281-0
5. CLEESE, J., SKYNNER, R. *Život a jak v něm zůstat naživu*. (Přel. Foltýn J.) 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 336 s. ISBN 80-7178-282-3
6. COLOROSO, B. *Krizová situace v rodině*. (Přel. Mayerová, H.) 1. vyd. Praha: Eumediamedia Group, k. s. 2008, 239 s. ISBN 978-80-249-1027-7
7. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X
8. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Paha: Grada Publisching, a. s., 2008, 160 s. ISBN 97880-247-1718-0
9. DELAROCHE, P. *Rodiče, nebojte se říkat NE*. (Přel. Demlová M.) 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 144 s. ISBN 978-80-7367-347-5
10. FROMM, E. *Člověk a psychoanalýza*. (Přel. Petřinová I., Hubscherová M.)1.vyd. Praha: nakladatelství Svoboda, 1967,212 s.
11. FROMM, E. *Umění milovat*. (Přel. Vinař Jan) 1. vyd. Praha: nakladatelství Josefa Šimona, 2001, 125s. ISBN 80-85637-26-X.
12. FRYJAUFOVÁ E. *Naučte své dítě efektivnímu učení*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2006, 94 s. ISBN978-80-251-1481-0
13. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000, 259 s. ISBN 978-80-7315-185-0
14. GIDDENS, A. *Sociologie*. (Přel. Jeřáb J.)1. vyd. Praha: Argo, 1997, 595 s. ISBN 80-7203-124-4
15. GRUNTORÁD, J., UHL, P. *O československém vězeňství: sborník Charty 77*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1990, 196 s, ISBN 80-235-0003-1

16. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008, 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1
17. HARTL, P. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Tercie, 1996, 297 s. ISBN 80-9015 49-0-5
18. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X
19. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0
20. HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. 3.vyd. Praha: Fortuna, 2003, 119 s. ISBN 80-7168-876-2
21. HRADEČNÁ, M. a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1998, s. ISBN 80-7184-015-7
22. JŮVA V., JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, 73 s. ISBN 80-85931-43-5
23. KERN, H., MEHL, Ch., NOLZ, H. a kol.,. *Přehled psychologie*. (Přel. Machátová, M.) 4. vyd. Praha: Portál, 2012, 288 s. ISBN 978-80-262-0105-2
24. KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 148 s. ISBN 80-7048-0432-2
25. KOMENSKÝ, J., A., *Labyrint světa a ráj srdce*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1995, 149 s.
26. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Český Těšín: FINIDR, s. r. o., 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0
27. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, 317 s. ISBN 80-7169-195-X
28. MAKARENKO, A. S. *Metodika organisace výchovného procesu*. (Přel. Holešovský,F) 1. vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1952, 78 s.
29. MAKARENKO, A. S. *Začínáme žít (Pedagogická poéma)*. (Přel. Denk,P.) 8. upravené vydání, Praha: Lidové nakladatelství, 1973445 s.
30. MASARYK, T. G. *Ideály humanitní*. 2. vyd. Praha: Melantrich, 1968, 127 s. ISBN 80-7023-036-3
31. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2010, 108 s. ISBN 978-80-7367-504-2

32. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1999, 143 s. ISBN 80-7178-320-X
33. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 109 s. ISBN 80-7178-138-X
34. MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života.* 1. vyd. Praha: Panorama, 198, 368 s.
35. MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť.* 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 141 s. ISBN 80-85850-24-9
36. MERTIN V. a kol., *Metody a postupy poznávání žáka.* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012, 344 s. ISBN 978-80-7357-679-0
37. MĚCHUROVÁ, A. *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat.* 2. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 115 s. ISBN 80-7048-044-0
38. MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny.* 1. vyd. Praha, Sociologické nakladatelství, 1999, 251 s. ISBN 80-85850-75-3
39. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.* 2. vyd. Praha: Academia, 1998, 332 s. ISBN 80-200-0628-1
40. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie.* 1 vyd. Praha: Academia, 2004, 590 s. ISBN 80-200-1290-7.
41. NOVÁK, T. *Jak vychovat sebevědomé dítě.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. , 2013, 136 s. ISBN 978-80-247-4522-0
42. PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: Filozofické základy teorie výchovy.* 1. vyd. Praha: Karolinium, 2011, 166 s. ISBN 978-80-246-1901-9
43. PELIKÁN J. *Hledání těžiště výchovy.* 1. vyd. Praha: Karolinium, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2
44. PETROVSKIJ, A. V. *Vývojová a pedagogická psychologie.* (Přel. Schmidtová, E.) 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1997, 260 s.
45. PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu.* 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 277 s. ISBN 978-80-247-1697-8
46. PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran.* (Přel. Lomová Z., Jančařík Z.) 6. vyd. Praha: Portál, 2009, 160 s. ISBN 978-80-7367-589-9

47. PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a s., 2012, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5
 48. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 272 s. ISBN 80-7178-399-4
 49. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2001, 328 s. ISBN 80-7178-579-2
 50. PURVIS K., CROSS D., SUNSHINE, W. *Dítě v nové rodině*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. , 2013, 256 . ISBN 978-80-247-4335-0
 51. ROUSSEAU, J. J., *Rozpravy*. 1. vyd. Praha: Rudé právo, tiskařské závody, 2013
 52. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Orbis, 1975, 332 s.
 53. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7
 54. SILVERMAN, D. *Jako robiť kvalitatívny výzkum*. (Přel. Štulrajter) Bratislava: Ikar, a., 2005, 328 s. ISBN 80-551-0904-4
 55. SKALKOVÁ J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7
 56. SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister and Principal, 2002, 517 s. ISBN 80-85947-80-3
 57. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. (Přel. Stanislav Ježek) 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999, 228 s. ISBN 80-85834-60-X
 58. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0
 59. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, 103 s. ISBN 80-7041-148-1
 60. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0
 61. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Brno: Print-Typia, spol. s r. o., 2001, 175s. ISBN 80-86384-00-4
 62. ŽÁČKOVÁ, D. *Etika v dějinách filozofie*. 1. vyd. Praha, Vysoká škola J. A. Komenského, s. r. o., 2004, 73 s. ISBN 80-76723-06-2
- internetové zdroje:

63. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
64. <http://www.latina-zdarma.cz/article/2009122001-vedeli-jste-o-vychove-ve-sparte>
65. <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1061958448-postrehy-odjinud/403235100051005-italie-ocima-milana-fridricha-nejstarsi-univerzita-evropy/>
66. <http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/manipul.htm>