

# Vnímání odměn a trestů v rodině dětmi staršího školního věku

Hana Frydrychová

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana Frydrychová**  
Osobní číslo: **H120174**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vnímání odměn a trestů v rodině dětmi staršího školního věku**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy se zaměřením na odměny a tresty.**

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

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.**

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

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

**LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.**

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

**MORRISH, Ronald G. 12 klíčů k důsledné výchově. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-557-8.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

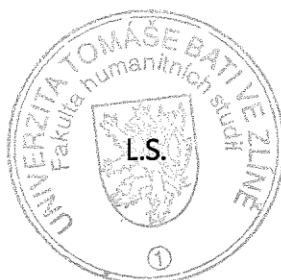
**9. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 23.4.2015

.....  
Fryto

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na odměny a tresty vyskytující se ve výchově v jednotlivých rodinách. Konkrétněji se zabývá těmito výchovnými prostředky z pohledů dětí staršího školního věku. Rozdělena je na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy jako je rodina, výchova a výchovné styly, na základě kterých si rodiče volí výchovné metody a prostředky. Blíže se zaměřuje na vymezení odměn a trestů z různých úhlů pohledu. Definiuje tyto pojmy a popisuje jejich druhy, funkce a zásady, které je potřeba dodržovat při jejich využívání. Věnuje se také rizikům těchto výchovných prostředků a alternativám, které je možné namísto nich využít. Praktická část prezentuje a vyhodnocuje, jak odměny a tresty působí na děti samotné. Prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťujeme výchovný styl, zkušenosti dětí, jejich pocity a také jak odměny a tresty působí na jejich motivaci. Důležitá je zde zejména jejich osobní zkušenost z vlastní rodiny.

Klíčová slova: výchova, rodina, rodinná výchova, výchovný styl, starší školní věk, odměna, trest

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis is focused on rewards and punishments occurring in the education of individual families. Specifically deals with these educational resources from the perspectives of upper-primary school-age children. It is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part are defined basic terms such as family, education and educational styles based on which parents choose educational methods and resources. It closer focuses on the definition of rewards and punishments from different perspectives. This thesis defines these terms and describes their types, functions and principles to be followed in their use. It also deals with risk of these educational resources and related alternatives that can be used instead of them. The practical part presents and evaluates how rewards and punishments act on the children themselves. Through a questionnaire survey, we find parenting style, children's experiences, their feelings and how rewards and punishments effect on their motivation. Here is the most important especially their personal experience from their own family.

Keywords: education, family, family education, parenting style, upper-primary school-age, reward, punishment

„Výchova je největší a nejtěžší problém, který je možno člověku uložit.“

Immanuel Kant

Děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za podněty a doporučení, které mi během psaní bakalářské práce poskytla.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1 VÝCHOVA V RODINNÉM PROSTŘEDÍ .....</b>	<b>10</b>
1.1 RODINA V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI .....	11
1.1.1 Typologie rodiny .....	12
1.1.2 Funkce rodiny.....	13
1.2 VÝZNAM RODINNÉ VÝCHOVY .....	16
1.3 VÝCHOVNÉ CÍLE.....	17
1.4 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY .....	18
1.5 VÝCHOVNÉ STYL Y RODIČŮ.....	21
<b>2 VÝCHOVA DÍTĚTE STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>25</b>
<b>3 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ.....</b>	<b>31</b>
3.1 DRUHY ODMĚN A TRESTŮ .....	32
3.2 FUNKCE ODMĚN A TRESTŮ.....	35
3.3 ZÁSADY ODMĚŇOVÁNÍ A TRESTÁNÍ.....	36
3.4 RIZIKA ODMĚN A TRESTŮ .....	38
3.5 ALTERNATIVY PRO ODMĚNY A TRESTY .....	40
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>43</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>44</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	45
4.2 DRUH A METODY VÝZKUMU .....	47
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU .....	47
4.4 METODY ANALÝZY DAT .....	50
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>51</b>
<b>6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ     PRO PRAXI.....</b>	<b>68</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>78</b>



## ÚVOD

Bakalářská práce se věnuje odměnám a trestům ve výchově. Důvodem volby tohoto tématu je především jeho aktuálnost a neustálá diskuze. Přes všechna rizika, která tyto výchovné prostředky mají, jsou stále hojně využívány ve výchově v mnoha rodinách. Hovoří se jak o různých druzích trestů, které vedou ke ztrátě důvěry mezi rodičem a dítětem, tak také o úplném zákazu tělesných trestů v rodině. Co se týče odměn a jejich nežádoucích následků, jde především o narušení vnitřní motivace dítěte k žádoucímu chování.

Teoretická část práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. V první z nich jsou vymezeny pojmy, které s tématem odměn a trestů úzce souvisí. Jedná se o rodinu a výchovu v ní. Blíže jsou rozebírány také výchovné cíle, prostředky a hlavně výchovné styly, které mají velký vliv na využívání odměn a trestů. Druhá kapitola se věnuje období staršího školního věku, jelikož děti ve věku 11-15 let jsou respondenti výzkumného šetření. Vyzdvihována jsou specifika tohoto období zejména ve vztahu k rodině a výchově. Poslední kapitola se již zaměřuje konkrétně na odměny a tresty. Vymezujeme zde nejen jejich rozličné definice, druhy a funkce, ale také zásady, které je třeba dodržovat při jejich využívání tak, aby byly efektivní a snižovaly se jejich negativní dopady. Mnoho současných autorů nepovažuje tyto výchovné prostředky za příliš vhodné, proto se v této části práce věnujeme rizikům z nich vyplývajícím. Zařadili jsme také alternativní výchovné prostředky, které rodiče mohou využívat namísto nich.

Ve druhé části práce, tedy v praktické, zjišťujeme, jak samy děti vnímají odměny a tresty v jejich rodinách. Pomocí dotazníkového šetření zkoumáme, nejen to, jaký styl v rodině převládá, jaké výchovné prostředky se v rodinách vyskytují, ale především to, jaké v nich vyvolávají pocity a jaký vliv mají na jejich jednání.

Cílem této práce je hlubší porozumění problematice odměn a trestů, jako výchovných prostředků z teoretického hlediska a jejich propojení s výzkumným šetřením. Práce by měla poukázat na fakt, že někdy je třeba přehodnocovat a přizpůsobovat zavedené výchovné metody a prostředky tak, aby měly pozitivní vliv na rozvoj osobnosti dítěte nebo ho alespoň neovlivňovaly nepříznivě.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝCHOVA V RODINNÉM PROSTŘEDÍ

Pojem výchova je často používaný odborný výraz. Můžeme vidět mnoho jeho rozličných interpretací. Odlišná pojetí výchovy jsou ovlivňována zejména různým chápáním determinace rozvoje jedince, tedy poměr mezi vlivem dědičnosti, prostředí a výchovy (Kolář, 2012, s. 163). Pro účely této práce si vymezíme alespoň základní pohledy na výchovu a s tím související definice.

„Výchova je záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod.“ (Čáp, 1996, s. 13) Z hlediska sociální pedagogiky můžeme výchovu vymezit jako „regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému.“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 41) Dle výkladového slovníku z pedagogiky je výchova „dlouhodobé i jednorázové záměrné cílevědomé jednání, jehož smyslem je optimální rozvoj člověka, optimalizace člověka, osobnosti, dosažení pozitivních změn osobnosti.“ (Kolář, 2012, s. 163)

Výše uvedené definice mají několik společných znaků. Podstatné je, že hovoří pouze o **záměrné výchově**, jinak také nazývané jako přímá, neboli intencionální. Na druhou stranu může být výchova také **nepřímá**, neboli funkcionální. (Prokešová, 2013, s. 15) V tomto případě vnímáme výchovu jako bezděčné vzájemné působení jednoho člověka na druhého, které má vliv na změnu jeho osobnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 263). Tento pohled lze označit za antipedagogický, jelikož v mnoha případech se dá říci, že „nejvíce vychováváme, když nevychováme.“ (Prokešová, 2013, s. 15) Dítě bezesporu získává vědomosti a postoje také vědomě neřízenými činnostmi okolních lidí. Klasická pedagogika, stejně jako pedagogická psychologie nevěnují tomuto druhu tvorby osobnosti velký vliv. Nicméně plynulý přechod mezi záměrným a bezděčným ovlivňováním dítěte nelze popřít. Pro vývoj dítěte je velmi důležitá interakce, která v rodině probíhá. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 268)

Za moderní definici výchovy lze považovat tvrzení, že je „cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Pelikán, 1995, s. 36) Toto pojetí, kdy jde ve výchově zejména o ovlivňování prostředí, nikoli dítěte samotného, se dostává

v dnešní době čím dál více do popředí. Stejně tak my, pro účely této práce, ji považujeme za nejvystižnější.

Výchova probíhá primárně v rodině, proto je důležité vymezit si základní definice rodiny, její druhy a zejména funkce, které by měla naplňovat.

## 1.1 Rodina v dnešní společnosti

Rodina je nejstarší společenskou institucí. Když se na rodinu podíváme ze sociologického hlediska, tak je to forma začlenění jedince do celé sociální struktury. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 248)

Definovat rodinu není jednoduché, jelikož si pod tímto pojmem každý představuje něco jiného a velmi často ji posuzujeme z vlastních zkušeností. Rodina ovšem bezesporu hraje v životě dítěte velmi důležitou roli. Je to „prostor pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti a vzájemnosti.“ (Říčan, 2013, s. 60) Mělo by to být místo bezpečí a jistoty pro všechny její členy.

Jednotnou definici pro rodinu nelze nalézt. Pro ujasnění jich předkládáme několik. „Rodina je malá sociální skupina, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi oběma manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými a utváření vztahů mezi rodinou a společností.“ (Střelec, 1998 cit. podle Malach, 2010, s. 99)

Havlík a Kořa (2002, s. 67) uvádí, že je to „primární skupina, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale v níž prožíváme všechny fáze svého života.“

Dle sociologického slovníku můžeme říci, že rodina je „forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti.“ (Jandourek, 2001, s. 206)

Na základě výše uvedených definic můžeme říct, že rodina je skupina osob, spojena příbuzenskými vazbami, kterou tvoří minimálně rodiče a děti, má vliv na formování osobnosti a jsou zde uspokojovány nejzákladnější lidské potřeby.

Rodiny jsou charakterizovány kvalitou vzájemných vztahů mezi jejími členy. Tyto vztahy jsou bezesporu velmi důležité. Jedná se o vztahy rodičovské, manželské nebo sourozenecké. (Prokešová, 2013, s. 47) Pro účely této práce se zaměříme zejména na vztah rodič – dítě. V tomto vztahu najdeme funkční a osobní stránku. Rodič musí dítě spouště věcí nau-

čit. Vychovávanému musí být vštípeno dobré chování a to nejen doma, ale také ve společnosti. Nutné je vymezování hranic ze strany rodičů. Tyto rodičovské úkoly lze zařadit do funkčního vztahu. Osobní vztah, který by v žádném případě neměl být opomíjen, zahrnuje péči, lásku, úctu, respekt, žertování apod. Tyto dvě složky se vzájemně nevylučují. I přesto, že rodič bude vyžadovat kázeň, i tak může zároveň užívat osobní stránky vztahu. Důležitá je jejich vyrovnanost. (Raser, 2000, s. 15-18)

Z výše uvedených informací vyplývá, že rodina je důležitým místem pro každého jedince a to po celý jeho život. Existuje mnoho nejrůznějších typů rodin.

### 1.1.1 Typologie rodiny

V dnešní době se výrazně zvyšuje variabilita rodinných typů (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 248). Základním dělením rodiny je na **nukleární a širší**. Nukleární rodinu tvoří pouze dvě generace – rodiče a děti. Širší se skládá z rodiny nukleární a ostatních příbuzných. Dalšími typy je rodina **orientační a reprodukční**. Orientační je výchozí rodina, v níž jsme my sami objektem výchovy. V reprodukční rodině dochází k proměně rolí a již jsme my ti, kteří vychováváme. (Havlík a Kořa, 2002, s. 67) Pro tento typ rodiny využívá Kraus (2008, s. 80) název prokreační. Další typy rodin lze rozdělit dle následujících kritérií. Dle podílů rodičů na výchově je to rodina **úplná a neúplná**. Dle trvalosti fungování rodiny ji můžeme rozdělit na **stabilní a nestabilní**. (Malach, 2010, s. 101) Na základě naplňování základních funkcí, které si vymezíme níže, můžeme mluvit o rodině **funkční**, která zvládá plnit všechny své funkce a to přiměřeným způsobem. Dále o **dysfunkční** rodině, kde i přesto, že elementární funkce nejsou plněny dostatečně, není ohrožen život rodiny ani dítěte. Poslední typem je rodina **afunkční**, kdy není zvládnuto plnění základní funkcí a vývoj dítěte je ohrožen. (Kraus, 2008, s. 80)

Několik dalších typů lze vymezit u rodin, které jsou problémově zatíženy. Zařadit zde můžeme **nezralou** rodinu, kdy rodiče nejsou připraveni na příchod potomka a nemohou se stát spolehlivými rodiči. Nemají dostatek zkušeností. Dítě může také pociťovat, že je nechtěné. Dalším typem je **přetížená** rodina. U tohoto typu rodiny nejsou problémy znát na první pohled, ale dítě přesto strádá. Rodina může být přetížena např. konflikty, narozením dalšího dítěte, nemocí, citovým strádáním nebo bytovými či ekonomickými problémy. U **ambiciózní** rodiny jsou problémy způsobeny přílišnou aktivitou rodičů věnovanou jejich uplatnění a seberealizaci, která jde však na úkor dítěte. **Perfekcionista** rodina neustále tlačí dítě do vysokých výkonů, musí mít perfektní výsledky. To bývá ovšem v rozporu se

schopnostmi a možnostmi dítěte. V **autoritářské** rodině funguje vztah mezi rodiči a dítětem pouze na zákazech a příkazech. Nejsou zde zohledňovány potřeby dítěte ani samo dítě není vedeno k samostatnosti či zodpovědnosti. **Rozmazlující** rodina je naopak typická tím, že všemu, co dítě požaduje je vyhověno. Dítě má vždy pravdu a vždy dostane to, co chce. V rodině, která je nadměrně **liberální a improvizující** chybí pravidla, řád a program. Rodiče nevytyčují jasné výchovné cíle. Rodina **odkládající** bývá často kombinovaná s jiným typem rodin, jako je rodina přetížená nebo nezralá. Dítě bývá svěřováno do péče jakýmkoli jiným osobám pokaždé, kdy je to možné. Poslední typem problémových rodin je rodina **disociovaná**. Znamená to, že v rodině jsou velmi vážně narušeny vztahy. Narušeny mohou být jak vnější vztahy, což může být izolovanost od okolí nebo konflikty s ním, tak vnitřní vztahy, což jsou vztahy mezi jednotlivými členy rodiny. Ne zřídka u disociované rodiny vidíme jejich kombinaci. (Helus, 2007, s. 153-162)

Matoušek (1997, s. 32) ve své publikaci uvádí, že na základě vyjádření futurologů lze předpovídat, že typy tradiční rodiny se budou měnit. Běžné budou už i následující typy:

- rodina složená pouze z jednoho dítěte a jednoho rodiče – čím dále častěji by to mohl být místo matky otec
- rodina složená z homosexuálního páru, kdy rodičem dítěte je jeden z nich
- rodina, ve které o děti pečují prarodiče, kvůli vytíženosti rodičů
- rodina s několika dětmi, z nichž každé je z jiného manželství
- rodina o třech generacích, kdy z každé generace je přítomen pouze jeden člen.

Lze bezesporu říci, že v dnešní společnosti se opravdu s těmito modely rodin setkáváme a vyskytují se čím dál častěji, což odpovídá předpokladům a zejména proměnám současné společnosti.

V této kapitole jsme si vymezili, s jakými typy rodin se můžeme setkat. Některé typy souvisely s funkcemi, které by rodina měla plnit. V následující kapitole si tyto základní funkce vymezíme.

### 1.1.2 Funkce rodiny

Na rodinu jsou v dnešní době kladeny vysoké nároky. Rodina prošla mnohými změnami a spolu s ní se proměnily také její funkce. V procesu této proměny ztratila mnoho z funkcí původních, které z určité části přebíral stát. Souvisí to především s omezením velkých více-generačních rodin pouze na rodiny nukleární. (Čáp, 1993, s. 271) V poslední době však

nastává opět obrat a rodina začíná být znovu pokládána za nejefektivnější instituci, která dokáže nejlépe zabezpečit kognitivní a emocionální vývoj dítěte. (Mertin, 2013) Rodina má dvě základní funkce a to funkci primární socializace dětí a emocionálně psychologické stabilizace osobnosti dospělých (Parsons, 1951 cit. podle Kraus, Poláčková, 2001, s. 79). Toto vymezení je pouze základním. Většina autorů funkce rodiny více rozvádí. Odlišují se především v jejich pojmenování. Malach (2010, s. 101) vymezuje pět základních funkcí.

**Ekonomicko-zabezpečovací funkce** je důležitá jak pro jedince jako člena rodiny, tak také pro společnost, pro niž je rodina jedním z nejvýznamnějších prvků ekonomického systému. Jednotliví členové rodiny se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry, především na základě výkonu povolání. Rodinu můžeme vidět z hlediska trhu jako významného spotřebitele statků a služeb. V rámci rodiny pak funguje systém přerozdělování prostředků, kdy je nutné dělat mnoho rozhodnutí týkajících se výdajů a investic. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 80)

**Biologicko-reprodukční funkce** je také velmi významnou a to jak pro společnost, tak také pro jedince samotného. Z hlediska společnosti se jedná především o její rozvoj, kdy je nutné, aby měla stabilní reprodukční základnu, která ho bude zajišťovat. Když se podíváme na jedince jako člena rodiny, tak se jedná o uspokojování jeho biologických a sexuálních potřeb. Promítá se zde také jeho potřeba pokračování rodu. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79) Z hlediska vztahu k reprodukční funkci, existovaly dva typy rodin, a to monogamní a polygamní. Monogamie je soužití pouze dvou jedinců různého pohlaví, kdežto polygamní soužití rodiny znamená, že ve vztahu je více mužů (polyandrická rodina) nebo více žen (polygamická rodina). (Murdock, 1949 cit. podle Janiš, Loudová, 2011, s. 74)

Význam **emocionální funkce** je bezesporu značný, což můžeme vidět už i v historii, kdy byla tato funkce posilována např. zavedením povinné školní docházky nebo zákazem dětské práce. Měnila se pozice dítěte, kdy se na něj postupně začalo pohlížet jako na osobu, která potřebuje lásku, ochranu a péči. Důležitou součástí této funkce je tvorba domova. Jedinec se může v prostředí domova oprostit od problémů, které vznikají jinde. (Havlík a Kořa, 2002, s. 71) Cílem emocionální funkce je emoční a psychické uspokojení členů rodiny. Zařadit zde můžeme také funkci sociálně podpůrnou, která je potřeba především v případech, kdy kterýkoli člen rodiny trpí psychosociálními problémy či nějakým onemocněním. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 183-184) Citové potřeby členů rodiny není schopna žádná instituce kromě rodiny uspokojivě naplnit (Kraus, Poláčková, 2001, s. 83). Tuto funkci můžeme nazývat také psychohygienickou (Malach, 2010, s. 104).

**Relaxační a regenerační** funkce nabývá svého významu vzhledem ke zvyšujícímu se tlaku společnosti na efektivitu práce rodičů a úspěšnost dětí ve škole. Je tedy nutné, aby volný čas byl využíván aktivně a nejlépe společně. Jednat se může o sportovní, kulturní či jakékoli jiné zájmové aktivity. Důležitá je vyváženost mezi jednotlivými aktivitami. Pro zdravý životní styl je vhodné zkombinovat veškeré pracovní či školní povinnosti, sebeobslužné a volnočasové aktivity. (Malach, 2010, s. 104)

Další důležitou funkcí je **výchovná**. Havlík a Kořa (2002, s. 73) tuto funkci dále rozšiřují o **socializaci**. Uvádí, že socializace, výchova a vzdělávání jsou pro rodinu nejvýznamnější. Nejdůležitějším cílem socializace je příprava dětí na praktický život. Velmi podstatné je nejen působení starší generace na mladší, ale také naopak a to především co se širší rodiny týče. Souvisí to se sociálními vztahy, kterých častokrát s věkem ubývá. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 80) Primární socializaci můžeme tedy shrnout jako vytváření aktuální sociability, tedy účasti na sociálních činnostech a vztazích. Dále pak utváření schopností pro budování nových sociálních vztahů, které jsou podstatné pro celkový sociální rozvoj jedince. (Provazník et al., 1989 cit. podle Kraus, Poláčková, 2001, s. 80) Hlavní odpovědnost za výchovu dětí mají rodiče ve všech vyspělých zemích světa. Tato povinnost je zakotvená také legislativně. Rodiče mají povinnost pečovat a vychovávat své děti. Na výchovu se ovšem zaměříme podrobněji až v jedné z dalších kapitol.

Výše zmiňované funkce rodiny jsou považovány za elementární. Dále si můžeme vymezit deset funkcí, které již lze považovat za více konkrétní. Rodina má **uspokojovat základní potřeby** dítěte, ať už biopsychické, jako je jídlo, pohodlí, pohyb, nebo psychické, jako je bezpečí, láska, dostatečné množství podnětů. Dále **uspokojuje potřebu organické přináležitosti dítěte**, čímž je myšlena potřeba domova a potřeba mít člověka, který je zde pro dítě, tedy v tomto případě matka a otec. Rodina je pro dítě **akčním prostorem**. Tedy právě zde má dítě prostor pro aktivní vyjádření sebe sama a seberealizaci. Dítě je uváděno **do vztahu k věcem rodinného vybavení**. Dítě se učí chápat zařízení domácnosti, všechny předměty, nástroje jako hodnoty, které jsou pro rodinu důležité a je nutné při jejich používání dodržovat určitá pravidla a chránit je. Dítě se učí s věcmi zacházet, vážit si jich, co se domácnosti týče, to samé platí také o jeho osobních věcech. Rodina určuje **počáteční prožitky sebe sama z hlediska genderu**, tedy jako dívky či chlapce. Rodina **předkládá dítěte vzory a příklady**. Tyto vzory vychovávaný může vidět v nejrůznějších situacích, kdy může následně chování napodobovat. Rodina v jedinci **zakládá a následně i rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti a úcty** jako věci samozřejmé, které k životu neodmyslitelně



patří. Pro dítě se to stane přirozeností. **Učí dítě mezigeneračnímu soužití** a chápání lidí odlišných věkových skupin a různého postavení. Rodina v dítěti **buduje představu o širším okolí**, společnosti a i celém světě. Rodina je jak pro dítě, tak pro dospělé členy **prostředí, kam si mohou přijít pro radu, kde mohou hledat pomoc**, kam se mohou přijít svěřit. Je to záchytný bod, v případě že se jeden z jejich členů dostane do náročné životní situace. (Helus, 2007, s. 149 – 151)

V přecházejících kapitolách jsme se věnovali rodině, jako významné instituci. Nyní se již zaměříme konkrétně na výchovu, která v rodině primárně probíhá.

## 1.2 Význam rodinné výchovy

**Rodinná výchova** neboli výchova uskutečňována v rodině, je spolu s rodinným prostředím považována za nejvýznamnější činitel, který formuje mladého člověka. Jedná se zpravidla o výchovu dětí a mladistvých, kterou uskutečňují jejich rodiče, popřípadě prarodiče. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 249)

Na důležitost rodinné výchovy poukazuje svým citátem také významný německý pedagog Johann Friedrich Herbart, který říká, že „výchova je věc rodinná. Z rodiny vychází a do ní se zpravidla vrací.“ (Prokešová, 2013, s. 48)

Výchova se skládá ze třech hlavních částí, které lze považovat za její základní stavební kameny. První částí je učení k poslušnosti, které souvisí s pravidly, omezeními a autoritou dospělých. Druhá část je učení se dovednostem, potřebným ke spolupráci a zodpovědnosti. Poslední položkou, je rozhodování, se kterým významně souvisí řízení vlastního chování. (Morrish, 2009, s. 22-23)

V procesu výchovy se formují vlastnosti, schopnosti, vztahy a také morálka. Důležitá je aktivita všech činitelů podílejících se na výchově, tedy kromě rodiny, také školy, mimoškolních zařízení a institucí a také jejich vzájemná spolupráce. Primárním výchovným činitelem je tedy rodina, jejímž úkolem je vytvářet základní kvality a také orientovat děti do života. Rodina provází člověka celoživotně, nejen v dětském období. Napomáhá plnit jedinci jeho úlohy v jednotlivých vývojových obdobích. Rodina vychovává hlavně životním stylem, hodnotami a vztahy mezi jejich členy. (Danek, 2007, s. 73-74)

Bakošová (2008, s. 94) uvádí, že vždy je důležité, aby byly děti v rodině vychovávány k hodnotám. Konkrétně k hodnotám lásky, dobra, slušnosti, úcty, tolerance, solidarity a

přátelství. Díky tomu rozvíjí výchova v rodině jak vztah jedince k sobě samému, tak také ke svému okolí – společnosti a nakonec i k přírodě.

Výchova plní své funkce nejen ve vztahu k jedinci samotnému, ale také k celé společnosti. Translačně-transformační funkce zajišťuje kontinuitu vývoje společnosti. Zařadit zde můžeme také obohacování kultury. Komunikačně-kooperativní funkce ovlivňuje systém mezilidských vztahů, zasahuje jak do komunikačního procesu, tak do procesu spolupráce. Socializační funkcí je myšleno, že výchova více prohlubuje socializaci jedince. Kultivační funkce je založena na přijímání, hodnocení a přepracování informací. Ekonomicko-kvalifikační funkce vytváří předpoklady dalšího hospodářského vývoje, především co se týče přípravy pracovních sil. Všechny tyto funkce spolu úzce souvisí a vzájemně se doplňují a prolínají. (Kraus a Poláčková, 2001, s. 42)

Aby byla výchova v rodině efektivní a aby naplňovala své funkce, je nutné, aby byly jasně vytyčeny výchovné cíle, kterých chceme dosáhnout.

### 1.3 Výchovné cíle

**Cíl výchovy** lze definovat jako ideál předpokládaných a žádaných vlastností člověka, které by měl získat výchovou. Jedná se o jeden z prvků výchovného systému, který určuje směr výchovného působení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 29) Cíle výchovy také do značné míry ovlivňují výchovný proces, respektive jeho kvalitu. Již v 17. století, Jan Amos Komenský vyzdvihoval důležitost výchovných cílů. Tvrdil, že jsou důležitější, než výchovné prostředky. (Čábalová, 2011, s. 43)

Pedagogická disciplína zabývající se teorií výchovných cílů se nazývá teleologie. Vychází z filozofie výchovy, kdy se v závislosti na odlišných filozofických koncepcích liší také názory na to, čeho se má výchovou dosáhnout. (Janiš, Loudová, 2011, s. 31) Stanovit cíle výchovy je velmi složité. Vytváří se na základě „provedení hluboké analýzy základních procesů ve společnosti a perspektiv vývoje, základních možností a činností člověka, sociálních rolí, změn v jeho osobnosti.“ (Čábalová, 2011, s. 43) Při jejich formulaci je také důležité, aby bylo vycházeno z globálních, tedy všeobecných cílů (Janiš, Loudová, 2011, s. 34). Využívána je zde dedukce, kdy při formulaci cílů postupujeme od obecného k jednotlivému, konkrétnímu.

Každý cíl by měl splňovat tři základní požadavky, aby byl efektivní. Musí být jasně, srozumitelně a především konkrétně formulovaný. Dále má obsahovat požadovanou změnu osobnosti, podmínky a prostředky, díky kterým je možné změny dosáhnout. Posledním požadavkem je, aby měl kontrolovatelné výstupy. (Čábalová, 2011, s. 44)

Cíle lze rozdělit z různých hledisek. Nejdříve se na cíle podívejme z obecného hlediska, kdy je můžeme dělit na **adaptační**, což znamená, že se přizpůsobují stávajícím podmínkám a **anticipační**, které jedince připravují na budoucí podmínky vývoje. Další dělení je na **materiální a formální** cíle. Materiální se zaměřují na osvojení konkrétního obsahu výchovy – jako jsou poznatky z různých oblastí či morální normy. Formální cíle mají vliv především na rozvoj schopností a dovedností. Dále můžeme cíle rozdělit na základě toho, kdo je jejich iniciátorem. Cíle **autonomní** si určuje sám vychovávaný. **Heteronomní** přichází od někoho jiného, tedy zvnějšku. Poslední dělení, které vymezujeme je na cíle **individuální a sociální**. Individuální cíle sledují zájem jedince, kdežto sociální vedou k naplnění sociální funkce jedince ve společnosti. (Janiš, Loudová, 2011, s. 33-34) Dělení podle mapování struktury osobnosti je na cíle **kognitivní** (poznávací), **afektivní** (postojové) a **psychomotorické** (dovednostní). Dle náročnosti je dělíme na cíle **maximální, optimální a minimální**. Z hlediska času na **blízké, střední a vzdálené**. (Čábalová, 2011, s. 44)

Nalezneme ještě další členění cílů. Nicméně pro pochopení smyslu výchovy jako takové toto vymezení považujeme za dostatečné. Z této kapitoly jasně vyplývá, že vytyčení cílů, kterých chceme ve výchově dosáhnout je velmi důležité. Lze ho považovat za nezbytné. Nutné je také vymezit si konkrétní výchovné prostředky, které nám k dosažení cílů mají pomoci.

#### 1.4 Výchovné prostředky

V širším slova smyslu lze za prostředek výchovy považovat i rodinu samotnou. V užším slova smyslu však víme, že každá rodina musí využívat různých výchovných prostředků, aby naplnila své poslání, respektive výchovnou funkci. Můžeme je vymezovat následujícím způsobem: rodinné prostředí, výchovné metody, výchovné formy, kulturní artefakty a média, sport a kultura. (Malach, 2010, s. 109-110)

**Rodinné prostředí** hraje ve výchově dítěte velmi důležitou roli. Vidět to můžeme především z hlediska sociální pedagogiky. Kraus (2008, s. 76) uvádí, že ve výchovném proce-

su vystupují dva subjekty a to vychovávaný a vychovatel, který chce dosáhnout vytyčeného výchovného cíle. A tento proces se vždy odehrává v určitém prostředí.

Rodinné prostředí lze považovat za optimální v případě, že naplňuje několik základních znaků. Těmito znaky jsou vnitřní stabilita, nenarušená a přirozená struktura, kulturní atmosféra a určitý civilizační standard. (Střelec, 1994 cit. podle Malach, 2010, s. 110) Nicméně vzhledem k tomu, že dnešní společnost se mění, je potřeba se dívat na jednotlivé znaky širokým úhlem pohledu. Těžko se vymezuje, co je pro jednotlivé body standardem, proto odklon od nich nemusí nutně znamenat problémy ve výchově dítěte.

Dále jmenujeme žádoucí rysy, které by měla rodina vzhledem k vhodnému výchovnému prostředí mít. Patří mezi ně např. autorita rodičů, stanovení výchovných cílů, nepsaná pravidla v rodině, umožnění dětem spolurozhodovat o společných záležitostech, spory v rodině se řeší vyjednáváním a další. (Malach, 2010, s. 110) U těchto znaků je důležitá především přiměřenost.

**Výchovné metody** můžeme definovat jako „záměrné a cílevědomé uplatňování promyšlených postupů, způsobů a metod výchovného působení.“ (Valihorová, 2013, s. 37) Výchovné metody jsou voleny na základě vytyčených výchovných cílů. Na základě toho se mohou v jednotlivých rodinách výrazně lišit. (Malach, 2010, s. 111) Dělení či klasifikace výchovných metod není jednotná. Uvádíme zde metody podle způsobu, jakým působí na osobnost. **Metoda objasňování** – jejím výsledkem by mělo být přijetí nového názoru na základě racionalizace, na základě předložených informací. Pro tuto metodu jsou velmi důležité teze a argumenty. **Metoda přesvědčování** – výsledkem by mělo být, jak už z názvu vyplývá, vznik přesvědčení. Jde o slovní působení jednoho člověka na druhého. Přesvědčování musí být dobrovolné, zainteresované a zúčastněné. Slouží ke zdůvodnění určitého stanoviska. **Sugesce jako vedlejší metoda** – se uplatňuje pouze ve spojitosti s ostatními výchovnými metodami. Sugescie znamená iracionální ovlivňování jednoho člověka druhým a to při snížené úrovni vědomí. Rozhodujícím pro úspěšnost této vedlejší metody je především osobnost toho, co se snaží něco vsugerovat druhému. **Metoda příkladu** – o příkladu nebo vzoru mluvíme v případě, že činnost nebo chování jednoho jedince navozuje u druhého jedince opakující se chování, tedy nápodobu. **Metoda výchovných cvičení** – je využívána především ve školách. V souvislosti s rodinou bývá dávana do spojitosti především, co se mravních návyků týče. Jde o zjišťování toho, jak motivovat jedince, aby si sám o sobě chtěl osvojovat určité znalosti či způsobilosti. Důležitou roli zde hraje opakování. (Valihorová, 2013, s. 38-45)

Nejen Malach (2010, s. 111), ale také Prekopová (2010, s. 27) poukazuje na důležitost metody příkladu, respektive metody vzoru. Dítě se rodí se schopností napodobovat, proto mu musí být předkládány jednoznačné vzory, které vnímá a chápe. Důraz je kladen na opakování. V průběhu puberty je rodičovský vzor zpochybňován a dítě si hledá nové vzory, které by mohlo následovat.

Konkrétněji člení výchovné metody Čábalová (2011, s. 48). Řadí sem již zmiňovanou metodu příkladu, přesvědčování, spolupráce, vysvětlování, hry, didaktické hry aj. Odměny a tresty, kterým se věnujeme v této práci, řadí do metod hodnotících.

**Výchovné formy** znamenají institucionalizování výchovných aktivit. Existuje jich celá řada. Neznamená to ovšem, že rodina musí využívat všechny tyto formy. Odvíjí se od podmínek, které rodina má a také od stanovených výchovných cílů. Zmínit můžeme např. herní a tělovýchovné aktivity, pracovní činnosti v rodině, osobní hygienu, návštěvy příbuzných a známých, návštěvy bohoslužeb a mnoho dalšího. Seznam forem výchovy je nekonečný a rodina si ho vždy přizpůsobuje, jak již bylo zmíněno dle svých potřeb a možností. (Malach, 2010, s. 112-113)

**Artefakty** můžeme chápat jako výtvořiny lidské práce. **Média** jsou nástrojem komunikace, který slouží ke sdělování určitého obsahu. (Jandourek, 2001, s. 32, 153) Vzhledem k dnešní společnosti mají především média ve výchovném procesu čím dál větší vliv.

**Sport** je jakákoli pohybová, či fyzická aktivita a pro účely této práce ji není nutné dále rozebírat. **Kultura** můžeme označit jako: „souhrn životních forem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na časově a prostorově omezeném úseku.“ (Jandourek, 2001, s. 136) Kultura jako taková je pro život jedince nezbytná.

Výchova je velmi složitý proces. Rodičovská výchova je považována za stěžejní pro život dítěte. Z tohoto důvodu jsou na rodiče kladeny z hlediska výchovy vysoké nároky. Ovšem neexistuje žádný univerzální návod na dobrou výchovu. Rodič musí respektovat individualitu dítěte a vytyčení cílů i volba prostředků je zcela na něm. Rodiče si také sami volí výchovný styl, který je nutné si vymezit, vzhledem k problematice, kterou se naše práce zabývá.

## 1.5 Výchovné styly rodičů

Způsob výchovy, který bývá často nazýván spíše výchovný styl, znamená „celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků.“ (Čáp, 1996, s. 135)

Ve společnosti se vyskytují tři základní modely jejího uspořádání. Hovoříme o modelu autoritativním (diktatura, totalita), anarchii a demokratickém modelu. Tímto způsobem jsou uspořádány i menší celky. Na mysli tím máme především rodinu či školu. (Kopřiva a kol., 2012, s. 258) Členit můžeme také prostředí, ve kterém se výchova odehrává a to z pohledu výchovným postupů či výstupů. Předkládáme jedno z nejběžnějších členění prostředí a to na autoritativní, liberální a demokratické. (Janiš, Loudová, 2011, s. 83-84)

Na výše uvedené dělení prostředí výchovy budeme navazovat. Tři základní modely stylů výchovy jsou právě autoritativní, liberální a demokratický. Vymezit tyto jednotlivé styly můžeme podle tří základních kritérií, týkajících se norem a pravidel. První kritérium je, jaký druh norem a pravidel v rodině existuje, druhé kdo je vytváří a poslední pro koho jsou závazná.

V **autoritativním stylu** se pravidla příliš neutváří, spíše je ve výchově přítomno velké množství příkazů, zákazů a povinností. Utvářeny jsou pouze těmi, kteří mají moc, tedy dospělými. A platí naopak pouze pro děti.

V **liberálním stylu** (anarchii) jsou pravidla a normy pro všechny členy rodiny nejasné nebo se nevytváří vůbec. Určování pravidel je nahodilé, nikdo je záměrně nevytváří a pro nikoho nejsou závazná.

V **demokratickém stylu** jsou pravidla a normy vytvářeny, ale vystávají na základě potřeb všech členů rodiny tak, aby nebyly frustrovány základní lidské potřeby. Na jejich tvorbě se podílí celá rodina a závazná jsou pro všechny bez výjimky. (Kopřiva a kol., 2012, s. 259-260)

První zmiňovaný autoritativní styl tedy klade důraz na absolutní poslušnost. Důležitá je role autority, jíž je dítě podřízené. Nad ničím se s dítětem nedebatuje a musí uposlechnout veškeré příkazy a omezení ze strany dospělého.

Liberální styl, jinak také nazývaný jako laissez-faire, ponechává dítěti absolutní volnost. V tomto výchovném stylu se netvoří hranice, ani není dítě omezováno v žádných jeho vlastních aktivitách.

V neposlední řadě tady máme demokratický výchovný styl, který je založený na respektu. Dítě je bráno jako samostatná bytost, je vnímáno individuálně. Má právo rozhodovat o sobě, ovšem v přiměřené míře a to tak, aby to odpovídalo jeho věku. Tímto stylem výchovy je vedeno k odpovědnosti. Rodič, tedy dospělý je zde vnímán spíše jako partner. Důraz je kladen na komunikaci a společné řešení konfliktů. Tento způsob výchovy je obecně pokládán za příznivý vzhledem ke zdravému vývoji dítěte. Vzhledem k zaměření této práce je důležité zmínit, že se v žádném případě neopírá o tresty, jako výchovný prostředek. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 269)

V návaznosti na výše zmíněné výchovné styly uvádí Baumrindová (1989, 1991, cit. podle Helus, 2007, s. 169) obdobné dělení. U **Autoritářského stylu** je základem direktivní přístup. Poslušnost dítěte je na prvním místě. Komunikace s dítětem v rodině probíhá jen minimálně. Trestání, včetně fyzického je běžnou záležitostí. **Povolující styl** klade důraz na svobodu a volnost dítěte. Hranice jsou nastavovány pouze minimálně a trestání je vytlačeno. Dle toho stylu si má dítě na vše přijít samo, tedy nese samo zodpovědnost za své jednání. **Styl opřený o autoritu** je založený především na komunikaci. I přesto, že stejně jako u autoritářského stylu jsou jasně vymezené hranice, tedy i to, co je dobré či zlé, tak tyto pravidla tvoří rodiče spolu s dětmi. Komunikují o těchto pravidlech a vysvětlují je dětem tak, aby je jasně pochopily. Rodič je v tomto stylu skutečnou autoritou, která je pro dítě vzorem. Baumrindová tyto výchovné styly zkoumala v souvislosti se školní úspěšností dítěte. Z jejího výzkumu vyplývá, že všechny děti, nezávisle na dalších aspektech, jako je věk, etnický původ, společenský status, mají lepší školní výsledky v případě, že v rodině funguje výchovných styl opřený o autoritu. (Helus, 2007, s. 169)

Lze vymezit také výchovné styly, které jsou v případě užívání pro dítě nevhodné až škodlivé. **Výchova rozmazlující**, kdy dítě dostane vše, co si přeje. **Výchova nadměrně ochraňující** se dá jinak také nazvat nadměrně starostlivá. Rodiče se snaží dítě ochraňovat před veškerými riziky, což má za následek to, že dítě nezískává žádné dovednosti, které jsou potřeba k tomu, aby zvládalo běžné rizikové situace, které ho v životě potkají. **Výchova perfekcionista** znamená, že na dítě jsou kladeny nadměrné požadavky především vzhledem k jeho věku a jeho schopnostem či vlastnostem. Rodiče se snaží o dokonalost a touží po perfektních výkonech v různých oblastech, jako např. v oblasti umění či vzdělávání. **Výchova nedůsledná**, kdy rodiče či pouze jeden z rodičů mění své způsoby výchovy. Chvíli je rodičem přísným a chvíli ubírá ze svých požadavků a odsouvá hranice. Příčinou nedůsledné výchovy může být i rozdílný přístup obou rodičů. **Výchova zavrhuji-**

cí, kdy dítě má z chování rodičů pocit, že ho odmítají. Rodiče se při omlouvání svého chování odkazují na nezbytnou potřebu výchovy a to, že priorita je vést děti ke kázní. Ve **výchově zanedbávající, týrající, zneužívající dítě a deprivující** je doslova ohroženo dítě na vývoji. Jedná se jak o vývoj psychický, tak fyzický. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 270)

Ve všech pedagogických i psychologických disciplínách se mění terminologie. I uvedené výchovné styly již slouží spíše ke zmapování výrazných odlišností. Za vhodnější je pokládáno zjištění dvou základních atributů v rámci působení rodiče na dítě. Na mysli máme v první řadě emoční vztah k dítěti a to od citové vřelosti až k citovému chladu. V druhé řadě je to míra požadavků na dítě, od absolutního ovládnutí dítěte až po úplnou volnost. Při tomto posuzování lze lépe popsat působení na dítě a především to, jaký to má na něho vliv. (Mertin, 2013, s. 50)

Způsob výchovy závisí na mnoha aspektech. Uspořádat je můžeme do pěti základních skupin. Výchovný styl je zvolen na základě vlastností a zkušeností vychovávajících, ale také vychovávaných, což jsou první dvě oblasti. Mezi další pak řadíme vzájemné vztahy a interakci mezi subjektem a objektem výchovy, události a změny v podmínkách v prostředí výchovy a také širší sociokulturní podmínky. Za jednu z nejpodstatnějších oblastí je považována vlastní zkušenost. Na jedné straně si může dospělý přinést formu výchovy z orientační rodiny a považuje to za samozřejmost, na druhé straně v případě negativních zkušeností se může snažit o naprosto odlišný způsob výchovy, než sám zažil. (Čáp, Mareš, 2001, s. 313-314)

Výchovný styl s sebou nese mnoho rizik. Již když se podíváme do historie, na důvody vzniku fašismu a nacismu, tak vidíme jeden z faktorů, který k tomu mohl výrazně pomoci. Byla to striktní autoritativní výchova, která byla velmi přísná a to nejen v rodině, ale také ve škole. Jedinci byli vedeni k naprosté poslušnosti, která byla vnímána jako hodnota, jako ctnost. Hitler a Stalin, kteří jsou považováni za jedny z nejhorších diktátorů nejen 20. století, prošli výchovou, jejíž součástí bylo ponižování a tělesné tresty. Toto uvádí Švýcarská psychoanalytička Millerová (2001), která své tvrzení podkládá tím, že jedinec, který prošel ponižující a tvrdou výchovou, ten se ji nakonec naučí obdivovat. (Kopřiva a kol., 2012, s. 257)

V průběhu času, s tím, jak se měnila společenská situace, tak také ovlivňovala styl výchovy v rodině. Největší změnu vidíme v České republice po roce 1989. Upouští se od striktního vedení dítěte, rodiče určují hranice méně a to samé platí o požadavcích, kterých



ubývá. Za žádoucí je považováno na jednu stranu neustupování z daných požadavků, ale na druhou stranu dávání prostoru dítěti natolik, aby se mohlo učit přebírat zodpovědnost za vlastní jednání, za svůj život. Volba výchovného stylu je vždy na rodičích, kteří musí zvážit jak jeho klady, tak negativa či již zmiňovaná rizika. (Mertin, 2013, s. 50)

V této kapitole jsme se věnovali rodině a především jedné z jejich nejdůležitějších funkcí - výchově. Výchova v každém období života má svá specifika. Proto se blíže zaměříme na období, které je pro tuto práci podstatné, tedy na stádium staršího školního věku neboli pubescence.

## 2 VÝCHOVA DÍTĚTE STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Člověk ve svém životě prochází různými stádii. Dělení těchto jednotlivých vývojových období jedince se u mnohých autorů liší. V této práci se je vymezíme dle Vágnerové (2012), která je rozděluje na následující stádia:

**Prenatální období**, které trvá devět kalendářních měsíců a rozdělit ho lze na tři další fáze - období od oplození do uhníždění blastocysty, embryonální období a fetální období.

**Novorozenecké období** trvá zhruba jeden měsíc od narození dítěte a jeho hlavní podstatou je adaptace na nové prostředí.

**Kojenecké období**, jehož doba trvání je od jednoho měsíce do jednoho roku. Dochází k rozvoji velkého množství kompetencí u kojence, na který má velký vliv matka. V tomto období se ukazují individuální zvláštnosti u jednotlivých dětí.

**Batolecí věk** trvá od jednoho roku do tří let. Rozvíjí se zde celá osobnost dítěte, jeho schopnosti a dovednosti. Důležitým znakem je postupné osamostatňování.

**Předškolní věk** trvá od tří let do nástupu do školy, tedy do šesti nebo sedmi let dítěte. V tomto období si dítě stabilizuje vlastní pozici ve světě, čímž je předškolní věk charakteristický.

**Školní věk** je doba, kdy dítě navštěvuje základní školu. Blíže toto období popisujeme v této kapitole níže.

**Období pozdní adolescence** probíhá od patnácti do dvaceti let života. Zde jedinec prochází psychosociálními proměnami, jelikož se mění celkově jeho osobnost a společenská pozice. Také zde může být dokončena profesní příprava s následným nástupem do zaměstnání.

**Období dospělosti** můžeme opět dělit na období mladé dospělosti od dvaceti do pětatřiceti let, střední dospělosti do pětadvaceti let a pozdní dospělosti do šedesáti let.

**Stáří** je posledním obdobím lidského života. Dělit ho můžeme na rané stáří, které trvá od šedesáti let do pětasedmdesáti a pravé stáří, které nastupuje po pětasedmdesátém roce života. Tohoto posledního období se však určitá část starších lidí nedožije.

Vymezili jsme si všechny období v životě člověka. Nyní se zaměříme obecně na školní věk. Lze ho charakterizovat jako období, které trvá od 6-7 let do 15 let věku dítěte. Rozdělit ho můžeme na tři fáze. Raný školní věk, který začíná nástupem do školy a trvá asi do 9

let života dítěte. Základním znakem tohoto období je, že dítě přijímá novou sociální roli a základy vzdělanosti, tedy učí se psát, číst a počítat. Střední školní věk vymezujeme jako období od 9 do 11-12 let. Dítě stále dochází na první stupeň základní školy. V tomto období se dítě připravuje na dospívání a dochází zde k nepatrným změnám, které ovšem nejsou ještě příliš významné. Starší školní věk je období na druhém stupni základní školy. Trvá do 15 let dítěte. Toto období vede k řadě změn a to jak biologických, tak psychických. (Vágnerová, 2012, s. 255-256)

Pojem **starší školní věk** nalézáme kromě Vágnerové (2012, s. 256) také u Matějčka (1986, cit. podle Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119) nebo Kopecké (2011, s. 143). Zmiňujeme to z toho důvodu, že terminologické označení pojmu starší školní věk není jednotné. Za synonymum pro starší školní věk můžeme považovat pubescenci. Tyto období se věkovým rozpětím kryjí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143)

**Období pubescence** lze rozdělovat na dvě fáze, fázi prepuberty a vlastní puberty. První období trvá od 11 do 13 let a začínají se zde vyvíjet sekundární pohlavní znaky a dochází k proměně tělesné stavby. Především jsou vidět výrazné odlišnosti mezi pohlavími. Druhá fáze probíhá od 13 do 15 let a zakončena je dosažením reprodukční schopnosti jedince. (Skorunková, 2013, s. 106)

Období pubescence můžeme podle Eriksona označit za stádium hledání identity. Má dvě fáze, fáze sociální identity a osobní identity. V období sociální identity se jedinec ztotožňuje s vrstevníky a hledá své vlastní místo mezi nimi. Vrstevnická skupina nabývá velkého významu. Dítě se odvrací od rodičů, zejména citově. V období osobní identity si dítě osvojuje vyspělý pohled na prostředí, ve kterém žije a zejména na sebe samého. Odpovídá si na základní otázky, jako kdo jsem, kam patřím, čemu věřím apod. (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 50)

V období dospívání probíhá u pubescenta mnoho změn, jako jsou biologické, inteligentní nebo emoční. Nejen, že tedy hledá vlastní identitu a roli ve společnosti, ale upevňuje si také sebevědomí a začíná toužit po osamostatnění. (Špaňhelová, 2008, s. 159-167) Pro účely této bakalářské práce je nutné vymezit pubescenci zejména ve vztahu k rodině a výchově.

Důležitým bodem pubescence, který jsme výše zmiňovali je osamostatnění, jinak také emancipace od rodiny, což má na fungování a vztahy v rodině velký vliv. V mnoha případech rodiče nedokážou své dítě pochopit a v osamostatnění se mu snaží zabránit. Snaha

může být doprovázena buď autorativním přístupem nebo naopak přílišnou péčí a láskou. Tyto dva extrémy mají na vztahy v rodině velmi negativní vliv. (Kopecká, 2011, s. 146) Ovšem je nutné podotknout, že dospívající neusiluje o úplné oproštění se od rodiny, respektive od rodičů. I přesto, že již vyžaduje do určité míry svobodu, tak stále touží na jednu stranu po zájmu rodičů, na druhou stranu o jejich respekt a uznání. (Vašutová, Panáček, 2013, s. 82)

Obecně je dospívání označováno za období konfliktů. Nicméně v případě, že se v tomto období objeví mezigenerační rozpory nebo konflikty, ve většině případů to není způsobeno obdobím, ale počátky tohoto problému je nutno hledat již v dřívějších letech (Vašutová, Panáček, 2013, s. 82). To dokazují i výsledky výzkumů z poslední doby, které poukazují na to, že na vztahy mezi rodiči a dospívajícími, musíme nahlížet kontinuálně a nejsou tedy výsledkem puberty. (Macek, Štefánková in Macek, Lacinová, 2012, s. 26)

Dospívání je velmi složitý proces, který provází specifické problémy, zejména vzhledem k dnešní společnosti a rodině, ve které žije. Vymezit lze čtyři základní problémy, se kterými se dospívající setkávají. **Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí** se stává čím dál větším problémem. Dříve byly obě tyto složky v rovnováze, které bylo dosaženo ve stejném časovém bodě. Nicméně v dnešní době fyzická zralost značně předstihuje tu sociální, jelikož jsou na dospělého jedince kladeny společností čím dál větší nároky. Tato situace může vyústit až v poruchy chování jedince. Problémy se vyskytují také v oblasti sexuální, kdy je jedince již zralý pro sexuální aktivitu, nicméně je nucen tyto touhy potlačovat, vzhledem k věku. Nejen výše zmiňování autoři, ale také Čáp (1993, s. 142) považuje tento rozpor za velký problém, který může vést ke zvýšené labilitě, kolísání v hodnocení sebe sama, obtížím ve škole i ve vztazích, a to s rodiči, pedagogy, ale i s celou společností. **Rozpor mezi rolí a statusem** znamená, že v dnešní společnosti se od fyzicky téměř vyspělého jedince očekává role dospělého, ovšem jejich status je nízký – má dětské postavení. **Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace** vychází zejména z toho, že starší generace lpí na dávných hodnotách, které nejsou ochotni přizpůsobovat současné době, kdežto nová generace chce sbírat vlastní zkušenosti, vytvářet si vlastní hodnotový systém.

**Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti** spočívá v tom, že jedince v období dospívání často kriticky hodnotí normy a hodnoty svých rodičů, jelikož na ně není přímo vázán. Podstatou je, aby rodiče tyto pravidla neprosazovali mocensky, ale diskutovali s dospívajícími. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 164-166)

Výchova je založena na vzájemné interakci mezi dospívajícím a rodiči. Z tohoto důvodu se podíváme na to, jak se mění vztah mezi dítětem a jeho rodiči.

Ve vztahu k matce dospívající především odmítají jakékoli přílišné pečování, hlídání nebo rady do života. Následkem toho může někdy matka pociťovat nespravedlnost nebo nevděk. Narušit vztah matky s dcerou se může také v případě, že mezi nimi začne vznikat rivalita. Hovoříme zde o tom, že dívka začne zdůrazňovat svou ženskou roli a matka se může stát její konkurentkou. Matku pak tato situace může značně znejistit. I přesto by však měla v rozvoji ženské role dceru podpořit a být jí vzorem. (Vágnerová, 2000, s. 242-243)

Co se otce týče, tak syn již nevyžaduje tolik otcovy pozornosti, jelikož se chce osamostatnit a dává přednost vrstevníkům. Potřebuje však vědět, že se na otce může spolehnout. I syn již rozvíjí svou mužskou roli ve společnosti. V tomto případě je velmi důležité nejen to, aby mu otec poskytoval podporu, ale především zpětnou vazbu, jelikož potřebuje slyšet reakci na své chování. Otec ale musí dávat velký pozor na způsob, jakým ji sděluje. Co se dcer týče, tak otce berou jako svůj model mužské role. (Vágnerová, 2000, s. 242-243)

Důležité je, aby rodiče byli seznámeni s charakteristickými znaky chování, které jedinec v tomto období vykazuje. Jedná se zejména o nevyvážené projevy psychiky a neintegrovatelnost osobnosti. Konkrétně je možné jmenovat např. zkratovitě uvažování, hysterické výbuchy, egocentrismus. V případě, že na tyto projevy jejich chování nejsou připraveni, následuje použití některé z výchovných forem, jako je nezasahování do života dítěte nebo přílišná přísnost, což dítě v jeho rozvoji nepodporuje a pouze to působí konflikty. (Čačka, 2000, s. 348) Zdrojem konfliktů může být stejně jako i v jiných vývojových obdobích cokoliv. Nicméně v dnešní době bývají jedním z velmi častých důvodů mezigeneračních konfliktů ekonomické otázky. Dítě totiž pod vlivem tlaku médií a vrstevnické skupiny, ve které se pohybuje, může uznávat konzumní způsob života. Jeho požadavky týkající se financí jsou nepřiměřeně vysoké a rodiče nejsou schopni je naplnit. Těmto problémům lze předcházet zejména dobrou komunikací v rodině, která vede k soudržnosti a vzájemné solidaritě mezi jejími členy. (Vašutová, Panáček, 2013, s. 84)

Rodina se musí přizpůsobovat zvláštnostem, které s sebou nese období pubescence. Neříká tím v žádném případě myšleno to, že by neměly být určeny žádné hranice nebo by se nemělo dbát na důslednost. Ovšem dospívající potřebuje dostatek volnosti pro rozhodování, aby se naučil přebírat zodpovědnost sám za sebe. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 165) Vztah mezi rodiči a dospívajícím by měl být vybudován na rovnocenných základech. Ro-

diče nemají neustále ustupovat, nicméně názor dospívajícího je nutné vyslechnout a respektovat. Není vždy nutné, aby se jejich názory nebo pohledy na věc ztotožňovali. (Vašutová, Panáček, 2013, s. 84) Důležité pro pubescenta je soukromí. Každý jedinec v tomto období má svá tajemství a není vhodné, aby rodič do této zóny zasahoval a to ani s nejlepším možným úmyslem, kdy chce dítě ochránit od nežádoucích vlivů nebo od špatné party. Toto pubescenti velmi těžce odpouští a pocit křivdy v nich přetrvává i několik let. (Říčan, 2014, s. 183) V případě, že rodiče vidí pozitivní aktivity svého dítěte, je nutné, aby je v co největší míře podporovali. To samé platí o sociálních stycích s vrstevníky. Velmi podstatnou se jeví v tomto období důvěra. Rodiče by na jednu stranu měli projevovat zájem o pubescenta a jeho problémy, ale na tu druhou by na něho neměli tlačit, aby se svěřoval. Stačí, když budou připraveni ho vyslechnout v případě potřeby a také se mu budou snažit porozumět. Rodič musí zdůrazňovat jeho přednosti a silné stránky, což by mělo vést k uvědomění si své vlastní hodnoty pro ostatní lidi, pro společnost. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 165-166)

Jedinec musí v období pubescence zvládnout několik rozvojových úkolů. Ve vztahu k rodině je podstatné, aby si opětovně uvědomil její význam a začal ji znovu vnímat jako místo plné porozumění, kde je možné hledat pomoc, což je také jedna z jejich funkcí. (Helus, 2004, s. 213)

**Dvě základní chyby**, kterých se rodiče mohou v případě výchovy dospívajících dopustit je **nezasahování a přílišná autoritativnost**, což jsme již částečně výše zmiňovali. Rodiče začnou využívat liberální výchovy, nicméně je to pouze následek jejich bezradnosti, co se týče projevů pubescentů, jako jsou jejich kolísavé nálady, emoce i chování. Rodiče s dětmi musí mluvit, především když se neshodnou. V případě, že rodiče nepředloží logické argumenty, vyvolává to v pubescentech odpor. (Vágnerová, 1997, cit. podle Čačka, 2000, s. 349) V případě, že si rodiče nedokážou sjednat respekt a určit jasná pravidla soužití, dospívající si na tento přístup zvykne a vše, co chce, si vymůže např. svou ignorací nebo podrážděným chováním (Dainowová, 1995, cit. podle Čačka, 2000, s. 349). Když rodič trvá na absolutní poslušnosti, zasahuje do všech aktivit pubescenta, neakceptuje jeho názory a postoje a ustavičně ho kritizuje, dočká se pouze negativní reakce, konkrétně vzdoru. Dospívající se brání, jelikož rodiče jsou v tomto případě pro ně spíše zdrojem nejistoty a ohrožení. (Čačka, 2000, s. 350) Špatný vliv na osobnost jedince má také ochraňující výchova nebo rozmazlování (Dainowová, 1995, cit. podle Čačka, 2000, s. 349). Můžeme tedy vidět, že výchovný styl v období pubescence hraje velkou roli. Rodiče by se měli vy-

hnout třem základním extrémům a to liberální, přehnaně ochraňující a autoritativní výchově. Vzhledem ke změnám, které u dětí probíhají, by to pouze narušovalo vzájemný vztah rodič-dítě. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 166)

Vztah rodiče s dítětem je v tomto období velmi složitý. Citová vazba mezi rodičem a dospívajícím je o to důležitější. Z výzkumů vyplývá, že má velký vliv na chování jedince. Jedinci, kteří mají citovou vazbu jistou, dokážou lépe řešit konflikty a nedorozumění mezi nimi a rodiči. Ti s nejistou citovou vazbou se řešení problémů vyhýbají a nevěří v udržení dobrého vztahu v rodině. (Macek, Štefánková in Macek, Lacinová, 2012, s. 34)

Vztah mezi rodičem a dítětem se projevuje také v rozhodování. Velmi důležitým mezníkem v životě pubescenta je volba povolání. Rozhodnutí o výběru dalšího vzdělání lze udělat dvěma způsoby. Lze rozhodnout za dítě, což vypovídá o velmi narušených vztazích v rodině, nebo spolu s dítětem, což lze považovat za optimální. Nejen u takto vážného rozhodnutí, ale i u jiných je důležité, aby rodiče hledali varianty a možnosti, získávali informace apod. Důležité je zejména prozkoumat to, čemu dává dítě přednost a komunikovat s ním o tom. Toto rozhodnutí by mělo být vždy na dítěti a mělo by se respektovat. (Řičan, 2014, s. 183)

Když budou rodiče dodržovat základní zásady ve výchově pubescenta, snadněji tak předejdou konfliktům. V případě, že dospívající udělá chybu, rodiče by mu ji měli odpustit. Neměli by vytahovat minulost. Rodiče by si měli všimnout toho, co dělá, i maličkostí a v případě, že je to možné, tak chválit. Velmi důležité je, jak už bylo zmíněno, respektovat soukromí. V neposlední řadě by se měli rodiče snažit dítěti naslouchat. (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 112 – 113) Tyto zásady jsou shrnutím předchozího popisu pubescence. Můžou napomoci eliminovat spory mezi rodiči a dospívajícím, což v praxi znamená, že je ochraňován jejich vzájemný vztah.

V této kapitole jsme se věnovali výchově v kontextu staršího školního věku. Následující kapitola již bude zaměřena konkrétně na odměny a tresty.

### 3 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ

Odměny a tresty jsou velmi používanými výchovnými prostředky. Jsou to nástroje, kterými odjakživa vychovatelé usměrňují chování vychovávaných. Metodu odměn a trestů můžeme volně nazvat také jako metodu cukru a biče. (Říčan, 2013, s. 25) Alespoň v některé ze svých forem se objevují ve výchově ve většině rodin.

Odměny a tresty jsou jedny z nejstarších a nejvíce používaných výchovných prostředků, které vedou k modifikaci chování (Hartl, 1993, s. 126). V širším slova smyslu jsou to stimuly, které působí zvenčí na motivaci jedince. V užším slova smyslu, když se zaměříme přímo na výchovný proces v rodině, jsou to záměrně navozené důsledky, na základě splnění nebo nesplnění určitých požadavků a kritérií. (Vaničková, 2007, s. 27)

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“ (Čapek, 2014, s. 38) Odměnu můžeme také charakterizovat jako „onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi znovu zopakovali.“ (Matějček, 1994, s. 26) Odměny můžeme tedy vidět jako něco pozitivního, nicméně i ty s sebou nesou jistá rizika.

Definovat trest není problém, jelikož existuje mnoho definic, které povahu trestů vystihují. Vymezujeme je dle stejných autorů, jako odměny, aby byla zřetelně vidět souvislost mezi nimi. „Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“ (Čapek, 2014, s. 38) Trest je „onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout.“ (Matějček, 1994, s. 26)

Mezi názory dnešních autorů, zabývajících se tímto tématem, můžeme nalézt značné rozdíly. Někteří z nich tvrdí, že odměny a tresty jsou přirozenou součástí výchovy a mají zde své místo. Děti si musí zvykat na to, že jako dospělí budou žít ve společnosti, která se řídí jasnými a přísnými pravidly. (Prekop, 2010, s. 55) V dnešní době mnoho rodičů, vlivem strachu z negativních následků trestů, říká, že bychom je neměli využívat vůbec. Nicméně je to pouze jeden z dalších extrémů. Je vhodné nalézt zlatou střední cestu i v jejich využívání. (Morrish, 2009, s. 65) To samé platí o odměnách. V případě, že jsou vhodně voleny, tak mohou být velmi užitečné (Morrish, 2009, s. 109).



Jiní autoři jsou však ráznými odpůrci. Vyzdvihneme zejména tvrzení, že odměny a tresty jsou způsoby manipulace chování, které kazí potenciál jedince pro skutečné učení (Kohn, 1995). Tento názor je velice striktní a odmítá jakoukoli manipulaci s dítětem.

V dalších kapitolách se budeme věnovat rizikům odměn a trestů nebo tomu, jak je vhodně nahradit. Nelze ovšem obecně říci, že do výchovy nepatří nebo jsou špatná. Záleží na mnoha aspektech, jako je četnost či způsob jejich užívání.

V průběhu času se výchovné metody vyvíjejí a mění. S tím souvisí také změna postojů rodičů k odměnám a trestům. Radikální změnu můžeme vidět zejména, co se tělesných trestů týče. Dříve bylo běžné, že děti byly dospělým bity. Bylo to obvyklou záležitostí. Nicméně dnes, když se dítě objeví s modřinou, často následuje intervence policie. V tomto ohledu tedy vidíme velkou změnu. Nejedná se zde ovšem jen o fyzické tresty, ale tresty a odměny všeobecně. (Biddulph, 1999, s. 62-65)

V této kapitole jsme si ve stručnosti obecně vymezili, co jsou odměny a tresty a také to, jak na ně můžeme nahlížet. V dalších kapitolách se jimi budeme zabývat více do hloubky.

### 3.1 Druhy odměn a trestů

Odměn a trestů existuje nespočet. Rozdělovat je můžeme z různých hledisek. Záleží na úhlu pohledu.

Nejdříve můžeme začít širším dělením, kdy oba tyto kázeňské prostředky můžeme rozdělovat na **přirozené a umělé**. Přirozenou odměnu i trest můžeme definovat jako nesení důsledků za vlastní jednání a chování. A to ať už se jedná o chování správné v případě odměn, či chování, které neodpovídá požadavkům, v případě trestů. Dostavují se samy, tedy bez jakéhokoli přičinění vychovatele, v našem případě rodiče. Co se týče umělých odměn a trestů, tak nám z výše uvedeného vyplývá, že hlavním znakem je, že jsou uměle vytvářeny nebo zprostředkovány vychovatelem. (Bendl, 2004, s. 108, 141)

Výše uvedené dělení je v dnešní době velmi diskutovaným. Často se hovoří o přirozených či logických důsledcích, jako o vhodném výchovném prostředku. V tomto případě jsou důsledky uváděny jako forma trestu. Nicméně jiní autoři je vymezují spíše jako vhodnou alternativu, která by měla tresty nahrazovat. Blíže se tomuto tématu budeme věnovat v jedné z následujících kapitol, kde budeme hovořit právě o alternativách pro odměny a tresty.

Nyní se zaměříme na konkrétnější vymezení **odměn**. Rozdělit je lze do tří hlavních kategorií. První kategorie jsou **věcné dary**, kde můžeme zařadit např. trofej, cenu nebo peněžní prostředky. Druhou skupinou jsou **pochvaly, ocenění, projevy sympatií, úsměv nebo projevení pozitivního emočního postoje** vůči vychovávanému. A poslední kategorií je **umožnění činnosti či zprostředkování zážitku**. Což vyjadřuje přání vychovávaného. Zařadit zde můžeme např. výlet, účast na sportovních či jiných akcích nebo společný čas s rodiči. (Čapek, 2014, s. 53)

Severe (2014, s. 45-48) vytvořil seznam odměn, které oceňují děti nad 12 let, což jsou odměny vhodné právě pro pubescenty. Vytvořen byl také pro mladší děti, nicméně vzhledem k zaměření této práce jsme zvolili tuto věkovou skupinu. Výčet odměn byl vytvářen na základě vyjádření zhruba 3000 rodičů. Pro představu uvádíme několik položek ze zmiňovaného seznamu: „pochvala před ostatními, jít ven s kamarády, kadeřník, zákusek, vybavení dílny, soukromí, poslech hudby, domácí zvíře, návštěva diskotéky, vlastní telefon, vaření, výzdoba pokoje, možnost jet na služební cestu s rodičem.“

Můžeme tedy vidět, že děti mají odlišné potřeby a přání. Některé touží po času stráveném společně v rodině, některé chtějí naopak více soukromí. Často zmiňované jsou také návštěvy společenských akcí nebo kamarádů. Dále v seznamu můžeme vidět výčet hmotných odměn.

**Tresty** lze obecně rozdělit do tří kategorií. Jsou to fyzické tresty, psychické tresty a zákaz oblíbené činnosti. (Čáp, Mareš, 2007, s. 253) **Fyzický trest**, jinak také jako tělesný trest můžeme vymežit jako „záměrné udělování trest, při němž je jedinci záměrně způsobována bolest nebo nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za určité jednání.“ (Cangelosi, 2006 cit. podle Čapek, 2014, s. 66) Tělesný trest může mít nejrůznější podoby. Zmínit můžeme pohlavek, facku, výprask předmětem nebo rukou, štípání, třesení nebo klečení. (Vaníčková, 2004, s. 31) **Psychický trest** vidíme jako: „odepření projevů lásky, kladného emočního vztahu; chladné, odměřené chování k dítěti, výčitky apod.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 255) Co se **zákazu oblíbené činnosti** týče, může platit např. na sledování televize nebo trávení volného času venku s kamarády. Lze ho rozšířit o donucení k neoblíbené činnosti, což může být v rodinném prostředí např. úklid v domácnosti či na zahradě. (Čáp, Mareš, 2007, s. 253)

Jak odměny, tak tresty jsou velmi subjektivní záležitostmi. Matějček (1994, s. 26) uvádí, že „trest zajiště není to, co jsme si pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá.“ To

samé platí také o odměnách. Rodič musí dítěti rozumět, aby věděl, co pro něj může být skutečnou odměnou nebo trestem. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 67) Co je pro jedno dítě trestem či odměnou, tak u druhého to být nemusí. Podívejme se na příklady, kde všude mohou tyto výchovné prostředky vidět samy děti. Odměnou pro děti může být „poskytnutí pomoci, projev radosti, pomoc při snášení neúspěchu, sdílení prožitků, sdílení nesnází, pomoc při zárazu v řeči, dodání odvahy, ocenění snahy či dávat pomocné otázky. Jako trest může působit zklamání očekávání, kritické poznámky, skákání do řeči, neocenění úsilí, přehlednutí snahy o nápravu, odvracení pohledu, trvalé námitky, zdůrazňování chyb, nedodržování slibů, ironie nebo neochota ke spolupráci.“ (Mádrová, 1998, s. 56-57) Vidíme, že tyto odměny a tresty jsou často velmi specifické a opravdu záleží na jejich subjektivním vnímání dítětem.

V níže uvedených tabulkách můžeme vidět nejčastěji používané podoby odměn a trestů, které jsou využívány ve výchově dětí. V největší míře jsou využívány verbální formy odměňování i trestání.

<b>Rodičem nejčastěji používaná forma odměny</b>	
<b>pochvala</b>	83,9 %
<b>dárky</b>	43,8 %
<b>peníze</b>	24,3 %
<b>společný program rodiny</b>	20,7 %
<b>splnění přání dítěte</b>	19,8 %
<b>sledování televize</b>	19,1 %
<b>jiné</b>	6,5 %

Tabulka 1 *Nejčastěji používané formy odměn* (Vaníčková, 2004, s. 60)

<b>Rodičem nejčastěji používaná forma trestu</b>	
<b>Hubování</b>	62,1 %
<b>Výprask</b>	27,0 %
<b>Příkaz splnit povinnosti</b>	22,7 %
<b>Zákaz televize</b>	21,2 %
<b>Zákaz chození ven</b>	20,2 %
<b>Nemluvení rodičů</b>	15,0 %
<b>Odejmutí kapesného</b>	10,5 %
<b>Jiné tresty</b>	6,2 %
<b>Omezení zájmu rodičů</b>	4,5 %
<b>Trest tím, čeho se bojí</b>	4,4 %
<b>Vyhrožování vyhozením z bytu</b>	4,2 %
<b>Tím, že dítě nedostává jídlo</b>	1,2 %

Tabulka 2 *Nejčastěji používané formy trestů* (Vaníčková, 2004, s. 60)

Tyto tabulky nám shrnuly druhy odměn a trestů, které byly rozebírány v této kapitole. Nyní se zaměříme na funkce, které by měly plnit.

### 3.2 Funkce odměn a trestů

Odměny a tresty jsou výchovným prostředkem, proto nejsou využívány nahodilým způsobem. Plní své funkce vzhledem k vychovávanému, tedy k dítěti.

Společné funkce těchto prostředků jsou **informační a motivační**. Informační funkce funguje na principu zpětné vazby, kdy vychovávanému podává informace o tom, zda jeho chování odpovídá požadavkům, které jsou na něj kladeny, či nikoliv. Ovšem u odměn a trestů existuje určitý rozdíl, vzhledem k této funkci. V případě odměňování jsou poskytnuty informace úplné, tedy jedinec je jasně srozuměn s tím, že jeho chování se shoduje s požadavky a zároveň ví, že je vhodné takové chování opakovat. Co se trestů týče, tak jedinec pouze zjišťuje, že požadavky nesplnil, avšak neví, jak by jeho chování mělo vypadat. Tedy informace jsou neúplné. (Vašátková, 2007, s. 27-28)

U motivační funkce předpokládáme, že působí na city jedince. Samozřejmostí je, že odměny a tresty vzbuzují protichůdné pocity. Odměna vzbuzuje pocity příjemné, kdežto trest pocity nelibé. Můžeme tedy říct, že existuje předpoklad, že jedinec bude chtít pozitivní pocity znovu zažít, proto bude žádoucí chování opakovat. U trestů se nepříjemným pocitem bude chtít vyhnout, proto bude potlačovat opakování špatného chování. Nutné je dodat, že v případě odměn je jejich účinek jasný, nicméně v případě trestů ho lze jen stěží odhadnout. (Vašátková, 2007, s. 27-28)

Vymezení těchto funkcí můžeme nalézt také v Pedagogickém slovníku. Zde jsou výše zmiňované funkce rozšířeny ještě o jednu funkci, kterou spatřuje v odměnách a trestech zejména samotný vychovávaný. Spočívá ve **vyjádření osobního vztahu vychovatele k vychovávanému**. Tento vztah může být pozitivní v důsledku využití odměn, či negativní v případě trestů. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 179, 317)

Funkce trestu jsou tři základní. **Odplata**, což je vyjádření všeobecné myšlenky, že na základě spravedlnosti, automaticky po špatném činu nebo chování přichází zasloužený trest. **Odstrašení**, jinak také odrazení, znamená, že dítě nebo i děti kolem něj, se budou již podobnému chování vyhýbat, jelikož se budou bát následků. **Náprava**, kdy by dítě mělo na základě trestu pochopit a uznat své špatné chování. Také by mělo porozumět, proč se v budoucnu zachovat jinak, tedy lépe. (Kyriacou, 2008, s. 110). S tím souvisí také to, že

v případě, kdy dítě způsobilo na základě svého chování škodu, mělo by ji napravit či nahradit (Vaníčková, 2004, s. 34).

Trest má také své pozitivní funkce. Dítě na základě trestu **chápe, co nesmí dělat**, jak se nesmí chovat, tedy co je nesprávné. V tomto případě se uvádí, že by se ve výchově měly uplatňovat také odměny, jelikož díky tomu dokáže vychovávaný snadněji rozlišovat, co je správné a co nikoli. Trest napomáhá **potlačit nežádoucí, nevhodné chování** u dítěte. Především jde zde o to, že k potlačení chování dochází rychle, což je důležité zejména u situací, které jsou pro dítě nebezpečné. Díky trestu dítě často vyzkouší nové formy chování, i přesto, že má již zafixováno chování nesprávné. **Vynechání trestu může sloužit pro dítě jako odměna**. Při nežádoucím chování dítěte následoval trest. Dítě hledá cestu, jak se mu vyhnout, což má za následek správný projev chování. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 265)

Zaměříme se ještě na odměny. Uvádíme členění dle Mádrové (1998, s. 58), které je velmi konkrétní. Odměna by měla splňovat některou z následujících funkcí: vyvolávat jistotu, uvolňovat pocit napětí, zvyšovat odpovědnost, mírnit agresivitu, zvyšovat toleranci a optimismus, zvyšovat soustředění, zvyšovat sebevědomí, zesilovat porozumění, tlumit vztek nebo pomáhat snášet neúspěch. Na základě tohoto výčtu by se mohlo zdát, že odměna ve výchově má pouze svá pozitiva. Ovšem na základě jedné z další kapitol, kde se budeme věnovat rizikům používání odměn a trestů, uvidíme, že tomu tak není.

Každý rodič ve výchově využívá určitých výchovných prostředků. Za žádoucí se jeví, aby o nich měl veškeré důležité informace, tedy disponoval teoretickými znalostmi, než je uvede do praxe.

### 3.3 Zásady odměňování a trestání

Výběr výchovných prostředků je vždy na rodičích. V případě, kdy se ale rozhodnou užívat odměny a tresty, měli by být seznámeni nejen s jejich riziky, ale také se zásadami či principy, které jsou základem proto, aby byly účinné a efektivní.

Vymežíme si několik společných principů pro odměny a tresty, kterých je potřeba se držet. Jsou pouze obecné, jelikož každý rodič si musí vytvořit své vlastní vzhledem k osobnosti dítěte nebo jeho věku. Také by se měl brát ohled na konkrétní situaci, v níž k odměňování či trestání dochází, jelikož s sebou může přinést také určitá specifika. Uvádíme zde pět základních obecných principů. **Princip přiměřenosti** se týká přiměřenosti

vzhledem k věku dítěte a jeho osobnosti. S narůstající věkem ztrácí účinnost výchovné prostředky, které mají vliv na tělesné pocity. Naopak ty, které ovlivňují duševní stránku, narůstají na významu. V případě odměn by se rodič měl především orientovat na základě přání dítěte, které je ovšem potřeba kriticky zhodnotit. **Princip srozumitelnosti** znamená, že dítě si musí vždy být vědomo, za co následovala odměna nebo trest. Musí být jasně a konkrétně vysvětleno, proč bylo dané chování žádoucí či nikoli. **Principem rozmanitosti** je myšleno to, že soubor výchovných prostředků, které rodiče využívají, by měl být pestrý a bohatý. V případě, že tomu tak není, celá výchova je tzv. jednoduchá. Rodiče vždy na určité chování dítěte reagují stejně, z toho důvodu dítě ví, co bude následovat. V případě trestů to může znamenat, že pro dítě přestane být stále stejný trest, trestem. Zamezit této jednotvárnosti se dá nejen střídáním prostředků, např. jednotlivých druhů odměn, jejich kombinací, ale také jde o různé stupňování. To samé v případě trestů. **Princip důslednosti** je ve výchově velmi důležitý, jelikož díky němu má dítě lépe a jasněji nastaveny hranice. V případě odměn a trestů je to také velmi důležité. Nelze jednou za určité chování dítě pokárat a jednou pochválit. Vzbuzovalo by to v něm pouze zmatek a nejistotu. **Princip nepřehánění** úzce souvisí s principem přiměřenosti, a také s principem rozmanitosti. V případě, že dítě udělá nějaký dobrý skutek a hned přichází velká odměna, co rodiče udělají v případě, že dítě udělá něco opravdu významného? To samé platí o trestech. Za drobný prohřešek by měl následovat pouze malý trest. V případě vytváření systému odměňování a trestání, je potřeba postupovat pouze po malých krůčcích. (Matějček, 1994, s. 65-72)

Sharry (2006, s. 44-47) předkládá zásady, při jejichž dodržování bude **odměňování účinné**. Odměny by zde měly fungovat jako doplňující faktor k motivaci dítěte. Jednou ze zásad je, že by rodiče měli **pracovat s motivujícími odměnami**. Máme tím na mysli to, že pro dítě by měla být odměna opravdu odměnou. Tedy měla by být podnětná a pro dítě zajímavá, žádoucí. Jak jsme již zmiňovali, je potřeba brát zřetel na to, že pro každého je odměnou něco jiného. Dále je vhodné **zapojit děti do plánování odměn**. Důležité je nejen vysvětlit jim konkrétně, jak systém odměn bude v rodině fungovat, ale mělo by jim být umožněno, aby se podílely na jeho tvorbě. Lépe mu tak porozumí a odměňování bude efektivnější. Potřeba je také uvědomit si, že se na dítě **nesmí klást přehnané nároky**. Dítě by nikdy nemělo dospět do situace, kdy si řekne, že se nemá cenu snažit, jelikož nemá šanci uspět. Mělo by to vysoce demotivační účinky. Nároky by měly být přiměřené možnostem dítěte a zvyšovat by se měly až postupem času. Posledním důležitým bodem je, že by rodiče neměli zapomínat na **slovní pochvalu**. Hmotné odměny nikdy nesmí vytěsnit ver-

bální chválení a povzbuzování. Za žádoucí se považuje také kombinace odměn a slovního povzbuzení, které je projevem vřelosti rodiče vůči dítěti.

Výše zmiňované zásady můžeme ještě dále rozšířit. Jedná se o nutnost **bezprostřední spojitosti mezi odměnou a provedenou činností**, což se jeví jako žádoucí především u menších dětí. Dále se musí brát zřetel na **intenzitu a frekvenci** odměn. (Vaníčková, 2007, s. 29) I v tomto ohledu je nutné nalezení zlaté střední cesty.

Když se podíváme na tresty, v literatuře jsou popisovány, jako pedagogicky složitější či náročnější, oproti odměnám. Zejména je to z důvodu větších rizik, které z nich vyplývají. Podívejme se proto na nejdůležitější pravidla trestání. **Jasně vymezení pravidel** znamená, že rodiče si s dítětem musí určit hranice. Dítě by se z určité části mělo na tvorbě pravidel podílet a nejdůležitější je, aby jim rozumělo. **Přiměřenost trestu** se dá brát z různých hledisek. Na jedné straně lze hovořit o přiměřenosti trestu vzhledem k věku dítěte, a na druhé stranu vzhledem k míře jeho provinění. **Trest jako způsob nápravy** znamená, že dítě by mělo pochopit smysl trestu. Uvědomit si, že jeho chování nebylo adekvátní, nebo nespĺnilo, co se po něm žádalo a je třeba se polepšit. Tedy základním cílem je, aby dítě vědělo, že příště se musí zachovat jinak. **Rovnost a spravedlnost pro všechny** je specifickým pravidlem. Záměrně jsme ho uvedli jako poslední, neboť je spíše uplatňováno ve školských zařízeních. V případě rodinného prostředí jsou sice nastavená určitá pravidla, ale vzhledem např. k věku sourozenců se mohou lišit. (Čapek, 2014, s. 59)

Vidíme, že výchovné prostředky je nutné volit s rozmyslem. V případě, že jsou nevhodně použity, zvyšují se tím pouze rizika z nich vyplývající.

### 3.4 Rizika odměn a trestů

Využívání odměn a trestů ve výchově s sebou nese jistá rizika. Co se trestů týče, tak si to umíme lépe představit, neboť jsou všeobecně známé. Nicméně také odměny představují hrozby, což nemusí být na první pohled znát.

Nejdříve se budeme věnovat rizikům, které vidíme ve využívání trestů. Kopřiva (2012, s. 121) uvádí, že „neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoli trest je rizikem již svojí podstatou.“ Tresty vyvolávají v trestaném mnoho pocitů. Jmenovat můžeme pocit ponížení a méněcennosti, vzteku, lítosti, zmatku, křivdy a nespravedlnosti, strachu ze ztráty lásky a v případě fyzického trestání také strach z bolesti. (Kopřiva a kol., 2012, s. 127) Z dlouhodobého hlediska je prokázáno, že **trestáním je narušován rozvoj osobnos-**

ti, konkrétně poškozuje sebeúctu a také oblast vztahů. Na tomto základě se mohou objevit některé z charakteristických projevů chování. Řadíme mezi ně:

- ustrašené chování, které pramení z úzkosti a nejistoty
- pokles nebo ztráta iniciativy, vyhýbání se některým činnostem
- úniky např. do virtuálního světa nebo světa drog
- tendence ke lhaní, vymýšlení, svalování viny na druhé
- potřeba zvýšené pozornosti, kdy se dítě snaží zviditelňovat, aby si dokázalo vlastní hodnotu
- schválnosti, vytváření problémů, což pramení z tužby po pomstě, které je ovšem ne vždy vědomá
- projevy agresivního chování. (Kopřiva a kol., 2012, s. 131-132)

Co se **agresivních projevů** týče, trestem dítěti sdělujeme, že násilí je akceptovatelné. Pro dítě to znamená, že v případě, že má moc, nebo něčím převyšuje druhého, tak má právo druhému ublížit. Dalším bodem, který považujeme za velmi podstatný, je, že trest nikdy **nepovede k vnitřní změně chování**, působí pouze navenek. Podněcuje dítě k chování, které nelze zařadit do cílů výchovy. Konkrétně se jedná o důkladné zvažování rizika, což znamená, že dítě přemýšlí, jak by se vyhnulo trestu, dále slepou poslušnost, kdy dítě potlačuje samo sebe a revoltu. (Nováčková, 2008, s. 24) Výše zmiňované chování není pouze okamžitou reakcí na trest, ale může mít dlouhodobý charakter. Spousta negativních důsledků, z trestání vyplývajících, se přenáší až do dospělého věku. Trest má vliv na utváření určitých tendencí, a to jak v chování, tak v myšlení a prožívání. (Kopřiva a kol., 2012, s. 132)

Hovořili jsme o rizicích trestu obecně. Nyní se ještě podívejme na tělesné tresty, které s sebou nesou velmi specifická rizika. V tomto případě můžeme hovořit o **traumatu**, které provází dítě nadměrně fyzicky trestané. Projevit se může např. poruchou osobnosti, ztrátou radosti ze života, úzkostí a panikou, sníženým pracovním výkonem, poruchou v sexuálním životě nebo problémy zvládat rodičovskou roli. (Vaníčková, 2004, s. 80-84)

V souvislosti s rizikovostí odměn se nejčastěji mluví o motivaci. Zejména o podpoře vnější motivace a **útlumu té vnitřní**. Neustálým odměňováním je v dítěti budován návyk, že veškeré **požadavky** na něj kladené, **plní pouze pro odměnu**. Nejedná tak ze zvědavosti, vlastní potřeby konat nějakou činnost, pro radost nebo na základě potřeby dosáhnout vytyčeného cíle. (Čáp, Mareš, 2001, s. 254) Nejen, že vnitřní motivaci odměny potlačují,



ale také veškerá činnost nebo chování se stává nepodstatným, nedůležitým jevem, jelikož je pouze nástrojem k dosažení odměny (Nováčková, 2008, s. 25).

Jedním z dalších rizik odměn je narušení morálního vývoje. Děti přejímají od rodičů vzorec chování, který říká, že **kupovat si něčím druhé je v pořádku**. Rodič dává dítěti najevo, že úplatky jsou přirozenou součástí života. Dalším velmi rozporuplným bodem je kvalita vykonané práce. Na základě odměny dítě vykoná to, co se po něm žádá, nicméně nejlehčí možnou cestou. Tedy odměna **nám není schopna zaručit kvalitu**. Dítě nemá potřebu se daným úkolem zabývat hlouběji nebo zapojit vlastní kreativitu. V případě odměňování vzniká **potřeba dítěte dostávat stále víc**. Může se jednat jak o zvýšení intenzity odměňování, tak i navýšení odměny. Zejména zde hovoříme o materiálních odměnách. Vzniká zde závislost, kdy v případě jakéhokoli požadavku ze strany rodičů, si dítě nejdříve pokládá otázku, co z toho budu mít? (Kopřiva a kol., 2012, s. 161-163)

Opět se tedy vracíme na začátek, kdy jsme mluvili o vnější motivaci. Dítě již vše dělá pouze na základě příslibu odměny. Kopřiva (2012) i Nováčková (2008) se shodují, že představa, že dítě si díky odměnám žádoucí chování zvnitřní, je mylná.

Názory na odměny se značně liší. Na jednu stranu Langmeier a Krejčířová (2006, s. 264) uvádí, že není správné brát odměny jako formu podplácení. Stačí, když se budou využívat vhodným způsobem. Na druhou stranu je zde striktní názor Nováčkové (2008, s. 25), která naopak říká, že je to forma manipulace a kontrolování lidí. Zmiňuje také příklad, že i přesto, že rodiče často odsuzují korupci, tak se jí vlastně sami dopouští.

Ukázali jsme si, že využívání kázeňských prostředků, jako jsou odměny a tresty, s sebou nese značná rizika. V případě, kdy se je rodiče rozhodnout ve výchově používat, měli by dodržovat jakési základní kroky či zásady, které by mohly nejen negativní dopady zmírnit nebo eliminovat, ale také napomocť efektu, kterého chceme dosáhnout. Nicméně v případě, kdy rodič usoudí, že rizika odměn a trestů jsou příliš vysoká, existují také jiné možnosti, které je mohou nahradit.

### 3.5 Alternativy pro odměny a tresty

Výchova za pomoci odměňování a trestání je pokládána za tradiční, a to jak z pedagogického, tak z psychologického hlediska (Čáp, Mareš, 2001, s. 257). Nicméně čím dál více se objevuje její kritika. Hledají se vhodné alternativy, které by se využívaly namísto nich. Variant existuje hned několik.

Jako první uvádíme **přirozené důsledky**, kterými můžeme nahradit jak odměny, tak tresty. V případě odměn jsou to přirozené pozitivní důsledky, v případě trestů negativní. Hranice mezi tím, co je vlastně trest a odměna a co jsou přirozené důsledky, je velmi těžce vymežitelná. Již jsme to v této práci zmiňovali, když jsme se věnovali druhům trestů a odměn. Rozdělovali jsme je na přirozené a umělé. Zde můžeme vidět paralelu mezi definicí přirozených důsledků a přirozených odměn a trestů. Kopřiva a kol. (2012, s. 134-135) uvádí, že „přirozené důsledky chování jsou takové, které přicházejí samy od sebe, bez zásahu dalších osob.“ Dalším z hlavních znaků důsledků je, že úzce souvisí s činy dítěte, tedy s jeho chováním. Tím se od odměn a trestů odlišují. Dítě snáze pochopí, správnost či nesprávnost svého jednání. (Rogge, 2005, s. 56) Metoda vychází z myšlenky, že dítě by si mělo na spoustu věcí přijít samo. Jako příklady přirozených důsledků můžeme uvést:

- když zmrzlina zůstane na stole, roztaje
- když dítě nechce jíst, bude mít hlad
- když jde pozdě spát, bude další den unavené
- když si zapomene vzít do školy peníze na oběd, nebude mít co jíst (West, 2004, s. 222).

Důležité je však upozornit, že není možné, aby rodiče tyto přirozené důsledky neregulovali. Nelze dovolit, aby na dítě dopadly v celém jejich rozsahu tak, aby ho nějakým způsobem ohrožovaly. Jejich smyslem je, aby se dítě naučilo porozumět přirozeným zákonitostem, na základě kterých funguje společnost, ale ne aby si ublížilo. (Kopřiva a kol., 2012, s. 135)

Zatím jsme hovořili zejména o negativních dopadech. V případě odměn je důležité vytvořit dítěti takové podmínky, aby děti přirozené důsledky vyplývající z jejich jednání mohly prožívat. Je běžné, že v případě, že má dítě něco vykonat, tak hledá smysl této činnosti. Odměny by v tomto případě smysluplnost nahrazovali. Když však dítěti rodič zprostředkuje právě smysl činnosti, kterou má vykonávat nebo chování, které se od něj očekává, není potřeba žádný vnější stimul ve formě odměny. Dítěti postačí, že vidí, k čemu je jeho aktivita dobrá. (Kopřiva a kol., 2012, s. 163 – 164)

Další alternativa, která je považována za vhodnou náhradu odměn a trestů je **povzbuzení**. Podstatné je, že povzbuzení není totéž, co pochvala, tedy jeden z druhů vnějších odměn. Povzbuzení můžeme definovat jako „proces, v němž se soustředujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu. Povzbuzení dětem

pomáhá, aby věřily v sebe a ve své schopnosti.“ (Dinkmeyer, McKay, 1996, cit. podle Čáp, Mareš, 2001, s. 257) Z tohoto pohledu to vypadá, jako by to byla alternativa pouze pro odměny, ale není tomu tak. V případě, že se dítěti něco nepovede, není na místě ho ihned trestat. Již samo dítě může mít negativní pocity, že se mu nedaří, nebo se setkalo se značným neúspěchem. Zde je na místě místo trestů použít povzbuzení, jelikož má pozitivní vliv na jeho psychiku. (Čáp, Mareš, 2001, s. 258) Povzbuzení je vhodný způsob, jak zahnat zlou náladu dítěte a výrazně podporuje jeho sebedůvěru. Velmi příznivě působí také na vztah mezi rodičem a dítětem. Za velmi žádoucí se jeví využití této metody v případě, že dítě překonává náročný úkol nebo zkouší něco nového. Vždy je důležité ocenit snahu dítěte. (West, 2004, s. 220)

Někteří autoři považují zejména tresty za zastaralou metodu. A to ať už se jedná o tělesné tresty, výčitky nebo vzbuzování pocitů viny. Zajímavou alternativní metodou pro tresty je tzv. metoda „stůj a přemýšlej“ a „dohoda“. Jednou z pozitivních stránek této metody je, že ji lze využívat od batolecího věku až do dospělosti. Ovšem vzhledem k věku se musí přizpůsobovat, upravovat a rozvíjet. Tato metoda umožňuje řešit vzniklý problém bez přehnaných emocí. Dítě má čas na to, aby se uklidnilo, to samé lze říci o rodiči. U dětí školního věku je velmi důležitý následný rozhovor, tedy rozbor vzniklé situace. Hovořit by dítě mělo o tom, co udělalo, jaké byly jeho pocity a jak by to mělo být správně. Dítě by mělo také uvést, jak se bude ve stejné situaci chovat příště, aby bylo dosaženo dohody. (Biddulph, 1999, s. 47-50)

Variant, jak nahradit odměny a tresty existuje nespočet. Důležité je, aby se eliminovalo jejich negativní působení a to vhodnou volbou náhradního, vhodnějšího výchovného prostředku. Samozřejmostí je, že to nejsou pouze výše zmiňované alternativy, ale dále např. zpětná vazba nebo ocenění (Kopřiva a kol., 2012, s. 155). Opět je nutné zdůraznit, že výběr výchovných prostředků je pouze na rodiči a na jeho posouzení jejich výhod a nevýhod.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část této práce se věnuje odměnám a trestům ve výchově. Zaměřuje se zejména na to, jak samy děti staršího školního věku vnímají odměny a tresty využívané v jejich vlastní rodině. Zjišťováno je, jaké odměny a tresty se v rodinách objevují nejčastěji a v jakých situacích, jaký je výchovný styl rodičů, jaké pocity děti zažívají při trestání, a také to, jak odměny a tresty ovlivňují motivaci dětí.

Odměny a tresty jsou v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Hovoří se zejména o jejich negativních důsledcích. Ve spojitosti s tělesnými tresty se diskutuje o jejich úplném zákazu. Tento návrh má samozřejmě celou řadu svých zastánců, ale také odpůrců. A nejen to, otázek okolo odměn a trestů je nespočet. Tomu také odpovídá množství autorů, kteří se tomuto tématu věnují. Z tuzemských autorů lze za jedny z nejvýznamnějších považovat **Zdeňka Matějčka**, **Pavla Kopřivu** a **Václava Mertina**. Ze zahraničních pak lze jmenovat **Jan-Uwe Rogge**.

Na téma odměn a trestů existuje mnoho výzkumů. Zmínit zde můžeme např. experimentální výzkumy. E. L. **Thorndike** předložil 200 španělských slov osobám, které neuměly španělsky, a u každých z nich bylo uvedeno 5 výrazů v jejich rodném jazyce. Úkolem bylo podtrhnout to ze slov, které jim připadá, jako nejvhodnější překlad. Experimentátor hodnotil volbu jako dobrou nebo chybnou. Experiment se opakoval v dalších 4 dnech. Sledovalo se, jak často se reakce odměněné a potrestané opakují. Experimentem bylo zjištěno, že trest nevedl k odnaučení, ale spíše k mírnému posílení spoje. Což se odklánělo od původních předpokladů. Nicméně toto následně Thorndike ze svých teorií vypustil a pouze tvrdil, že odměny kladně působí na jedince. **Hurlocková** sledovala ve vyučování vliv pochval a trestů na osvojení látky z matematiky a to u žáků čtvrtých, pátých a šestých tříd. Největší zlepšení měli skupiny žáků, kde se využívalo pochval. Tam, kde se využívalo výtky, tedy trestu bylo zlepšení poloviční, oproti chváleným žákům. Tam, kde si učitel dětí nevšímal, dokonce bylo vysledováno mírné zhoršení. **Watson** zkoumal, jaký vliv má na děti od 1. až do 6. třídy přísná výchova, na rozdíl od výchovy mírné. Přednosti žáků s přísnou výchovou se neprokázaly. Naopak děti s uvolněnější kázní byly samostatnější, více společenské, tvořivější atd. (Čáp, 1996, s. 137-138)

Bezesporu lze říci, že odměny a tresty mají na děti velký vliv. Proto považujeme za důležité věnovat se přímo jim, respektive tomu, jak je ony vnímají. Výchova probíhá pri-

márně v rodině, proto se zabýváme konkrétně odměnami a tresty v rámci rodinného prostředí.

#### 4.1 Výzkumné cíle, otázky a hypotézy

**Hlavním výzkumným cílem** praktické části je zjistit vnímání odměn a trestů dětmi staršího školního věku v jejich vlastní rodině. **Dílčí výzkumné cíle** jsou formulovány následovně:

1. Zjistit zkušenosti dětí staršího školního věku s odměnami a tresty v jejich rodině.
2. Zjistit převládající výchovný styl v rodinách.
3. Zjistit vnímání využívání odměn a trestů dětmi staršího školního věku v jejich rodině.
4. Zjistit rozdíl mezi pohlavím ve vnímání psychických trestů.
5. Zjistit rozdíl mezi pohlavím ve vnímání fyzických trestů.
6. Zjistit rozdíl mezi pohlavím a účinky odměn na motivaci dětí staršího školního věku.
7. Zjistit rozdíl mezi pohlavím a účinky trestů na motivaci dětí staršího školního věku.

**Hlavní výzkumná otázka** zní, jak vnímají odměny a tresty děti staršího školního věku ve své rodině? **Dílčí výzkumné otázky** jsou:

1. Jaké mají děti staršího školního věku zkušenosti s odměnami a tresty ve své rodině?
2. Jaký výchovný styl v současnosti v rodinách převládá?
3. Jak vnímají využívání odměn a trestů děti staršího školního věku ve své rodině?
4. Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím ve vnímání psychických trestů?
5. Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím ve vnímání fyzických trestů?
6. Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím a účinky odměn na motivaci dětí staršího školního věku?
7. Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím a účinky trestů na motivaci dětí staršího školního věku?

Na základě výše uvedených otázek byly určeny **hypotézy**:

**H<sub>1</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu ponížení a méněcennosti v případě psychického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>2</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu vzteku v případě psychického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>3</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu lítosti a sebelítosti v případě psychického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>4</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu zmatku v případě psychického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>5</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu křivdy a nespravedlnosti v případě psychického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>6</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu strachu ze ztráty lásky v případě psychického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>7</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu ponížení a méněcennosti v případě fyzického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>8</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu vzteku v případě fyzického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>9</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu lítosti a sebelítosti v případě fyzického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>10</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu zmatku v případě fyzického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>11</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu křivdy a nespravedlnosti v případě fyzického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>12</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu strachu ze ztráty lásky v případě fyzického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>13</sub>** Mezi pohlavím a vnímanou intenzitou pocitu strachu z bolesti v případě fyzického trestání existuje rozdíl.

**H<sub>14</sub>** Mezi pohlavím a účinky odměn na motivaci existuje rozdíl.

**H<sub>15</sub>** Mezi pohlavím a účinky trestů na motivaci existuje rozdíl.

Při výběru proměnných jsme vycházeli z psychologie, kdy je dokázáno, že existují velké mezipohlavní rozdíly. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zmapovat, zda také v případě odměn a trestů se tyto rozdíly prokážou.

## 4.2 Druh a metody výzkumu

Na základě výše uvedeného bylo zvoleno **kvantitativní pojetí výzkumu**. Na základě stanovených cílů výzkumu jsme zvolili výzkumnou metodu **dotazníku**, což je „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ (Gavora, 2000, s. 99) Při konstrukci dotazníku jsme postupovali dle Chrásky a jeho publikace *Metody pedagogického výzkumu* (2007).

Hlavní výhodou dotazníku je shromáždění dat od velkého počtu respondentů. Pak také rychlý sběr dat, což nám umožnilo sběr dat na základních školách, jelikož dotazník nebral mnoho času a nezasahoval tak příliš do výuky.

Jednotlivé otázky v dotazníku vycházely ze stanovených výzkumných otázek. Dotazník je tvořen ze dvou částí, vstupní a vlastních otázek. V první, vstupní části najdeme popis zadavatele, cíl výzkumu a také podstatnou informaci o anonymitě, která bývá pro respondenty velmi důležitá. Druhá část je tvořena samotnými otázkami, kterých je v dotazníku 13, a jsou rozříděny dle výzkumných otázek. V dotazníku nalezneme několik druhů otázek. Jedná se jak o otázky uzavřené s polytomickými položkami, tak o otázky otevřené i polouzavřené. V případě dvou otázek využíváme také filtrační otázky a následně škálové položky. Demografické otázky jsou záměrně z psychologického hlediska umístovány na závěr dotazníku.

Celkově bylo rozdáno 196 dotazníků. Využito pro výzkumné šetření bylo 174 dotazníků. Vyřazeno bylo tedy 22, což je 11 %. Nejčastějším důvodem bylo vynechání otevřených otázek, konkrétně situací, ve kterých jsou děti odměňovány a trestány.

## 4.3 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru

Zkoumaným vzorkem výzkumného šetření jsou děti staršího školního věku. Pro tento výzkum byly vybrány z toho důvodu, že dokážou lépe zhodnotit využívání odměn a trestů, než v případě mladších dětí. Lépe také dokážou popsat své pocity. Období pubescence je označováno za problematické, proto se dá předpokládat, že využívání odměn a trestů rodiči, v případě, že tyto výchovné prostředky do výchovy zařazují, bude v tomto období intenzivní.

Způsob výběru výzkumného souboru je dostupný výběr. Na základě zvoleného výběru lze říci, že výsledky výzkumu nelze zevšeobecnit.

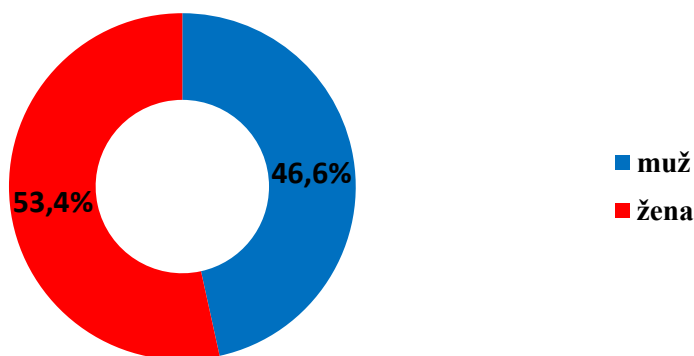


Dotazníky byly rozdány ve třídách na základních školách. Celkem se výzkumné šetření účastnilo 196 respondentů a využili jsme 174 dotazníků. Výzkumný soubor jsme charakterizovali na základě pohlaví a věku respondentů, jelikož je to pro tento výzkum podstatné. Co se týče počtu dívek a chlapců, rozdíly nebyly velké. Větší zastoupení zde měly dívky, které chlapce převýšily o 6 %.

POHLAVÍ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
chlapec	81	0,466
dívka	93	0,534
$\Sigma$	174	1,000

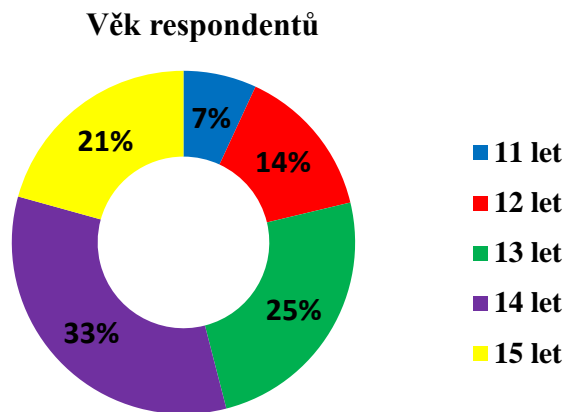
Tabulka 3 Pohlaví respondentů

#### Pohlaví respondentů



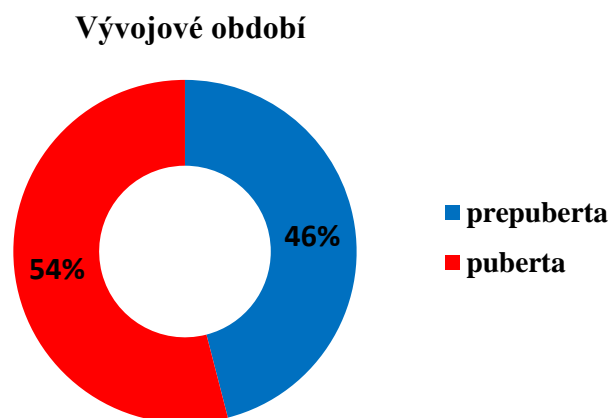
Graf 1 Pohlaví respondentů

Dalším zjišťovaným údajem, respektive charakteristickým znakem výzkumného vzorku byl věk respondentů. Vycházíme z teoretické části, kde staršího školní věk vymezujeme dle Vágnerové. Toto období je vymezeno od 11 do 15 let věku. Podstatné pro tuto práci je také rozdělení tohoto období na prepubertu, což vymezujeme od 11 do 13 let a období vlastní puberty od 14 do 15 let. S tímto rozdělením budeme v interpretaci dat dále pracovat.



Graf 2 *Věková struktura respondentů*

V rámci výzkumu jsme obsáhli všechny věkové kategorie. Rozdíly mezi nimi jsou však značné. Nejvíce obsazenou skupinou jsou děti ve věku 14 let. Naopak nejméně bylo jedenáctiletých respondentů. Tyto rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi se nám alespoň částečně vyrovnávají při výše zmiňovaném rozdělování dotazovaných do období prepuberty a vlastní puberty. V období prepuberty bylo 80 respondentů a v období vlastní puberty 94 respondentů.



Graf 3 *Věkové rozdělení respondentů v rámci období pubescence*

Pohlaví a věk byly zjišťovány pomocí demografických otázek. Další údaje vztahující se k výzkumnému souboru nebylo potřeba zjišťovat.

#### 4.4 Metody analýzy dat

Při zpracování dat získaných pomocí dotazníkové šetření jsme využili čtyři metody:

- Třídění dat prvního stupně a sestavování tabulek četností
- Grafické znázornění získaných dat
- Testování hypotéz pomocí statistické metody test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku
- Výpočet aritmetického průměru (průměrných hodnot)

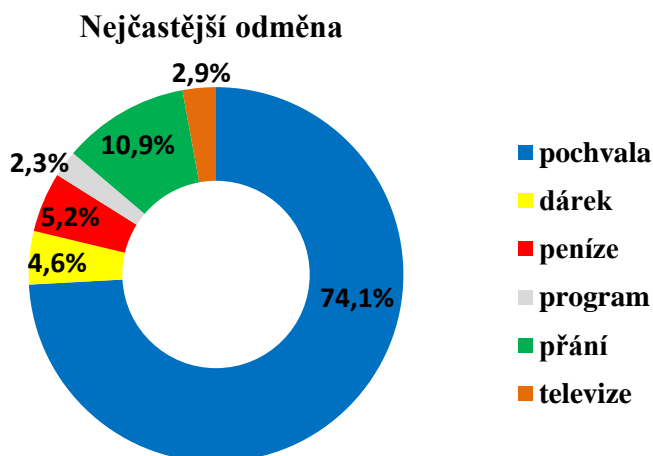
## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

První sada otázek se vztahuje k výzkumné otázce č. 1 - **Jaké mají děti staršího školního věku zkušenosti s odměnami a tresty ve své rodině?** Při konstrukci odpovědí jsme vycházeli z již existujícího výzkumu Vaníčkové z roku 2004, jehož výsledky jsme uváděli v kapitole druhý odměn a trestů. Naše výsledky s tímto výzkumem následně porovnáme.

V případě otázky týkající se odměn, byly odpovědi jednoznačné.

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<b>pochvala</b>	129	0,741
<b>dárek</b>	8	0,046
<b>peníze</b>	9	0,052
<b>společný program</b>	4	0,023
<b>splněné přání</b>	19	0,109
<b>sledování televize</b>	5	0,029
$\Sigma$	174	1,000

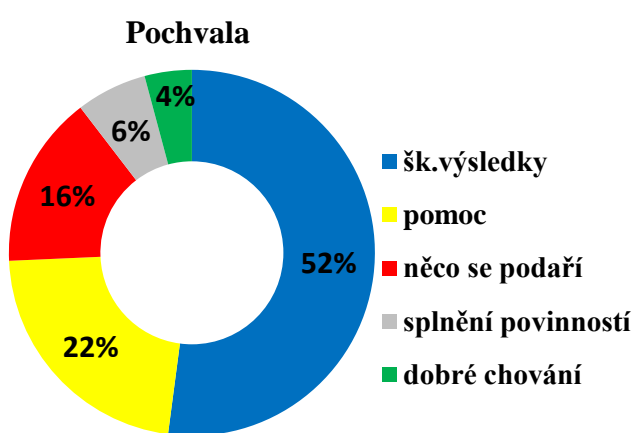
Tabulka 4 Nejvíce využívaná odměna



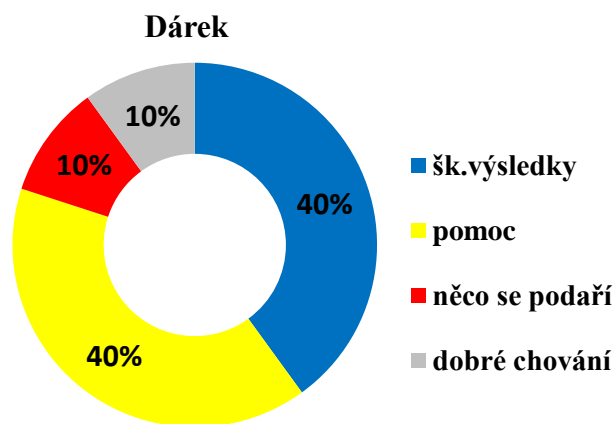
Graf 4 Nejčastěji udělovaná odměna v jednotlivých rodinách

Nejčastěji se objevovala odpověď pochvala, tedy slovní odměna. Necelým 11 % respondentů rodiče nejčastěji plní přání. Další pořadí bylo peníze, dárek, televize a společný program.

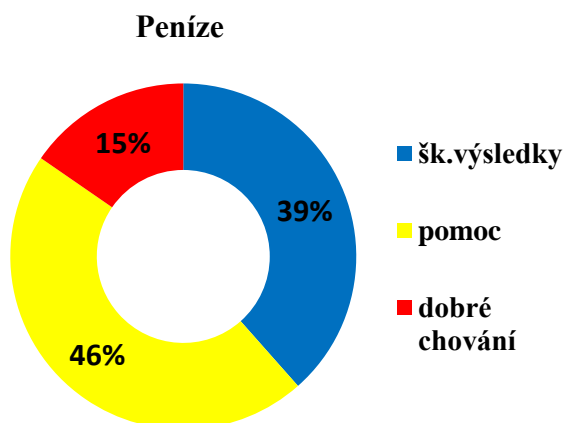
Součástí této otázky bylo také doplnit, v jaké situaci tuto odměnu děti dostávají a to formou otevřené odpovědi. Mnoho z respondentů uvádělo hned několik možností. Z uvedených odpovědí bylo vytvořeno 5 kategorií. První kategorií byly **školní výsledky**, kam jsme zařazovali všechny odpovědi, týkající se prospěchu, např. známky či vysvědčení. Do kategorie **splnění povinností** jsme zařadili vše, co se týkalo běžných a pravidelných úkolů, na kterých jsou děti s rodiči dohodnuté. Další kategorie nese název **něco se podaří**. Zde jsme zařadili veškeré úspěchy, které byly uváděny buď obecně, nebo se týkaly různých oblastí, např. sportu či hudby. Kategorie **pomoc rodičům nebo v domácnosti** zahrnuje činnosti, kterými jsou děti doma nápomocny, např. hlídání sourozenců nebo pomoc s úklidem. Poslední kategorií je **dobré chování**, kam lze zařadit veškeré jednání, které odpovídá normám a je rodiči zpozorováno, např. dobrý skutek nebo když dítě udělá něco dobrého. Odpovědi znázorníme procentuálně v grafech. Pro tuto variantu jsme se rozhodli vzhledem k tomu, že počet situací je rozlišný a v procentech půjdou lépe vidět jednotlivé rozdíly.



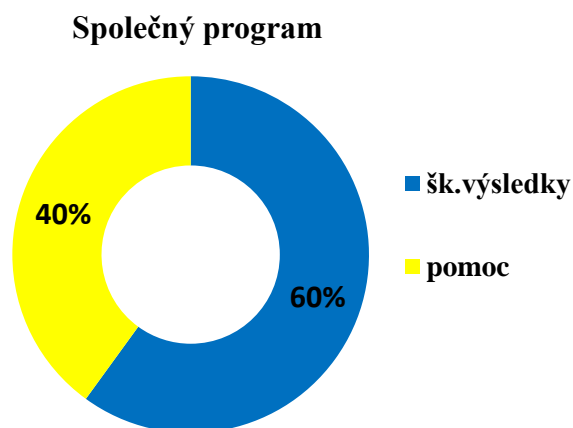
Graf 5 Situace odměněné pochvalou



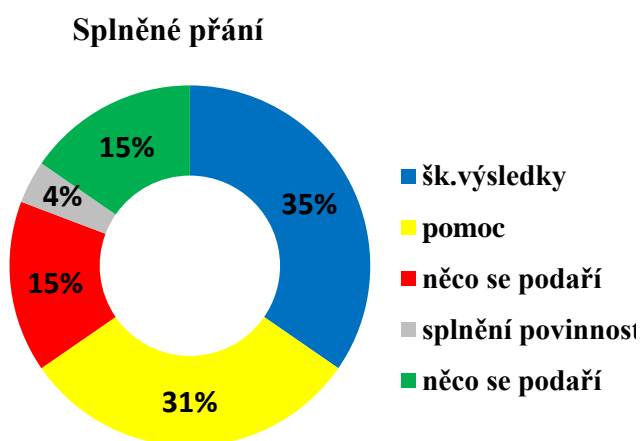
Graf 6 Situace odměněné dárkem



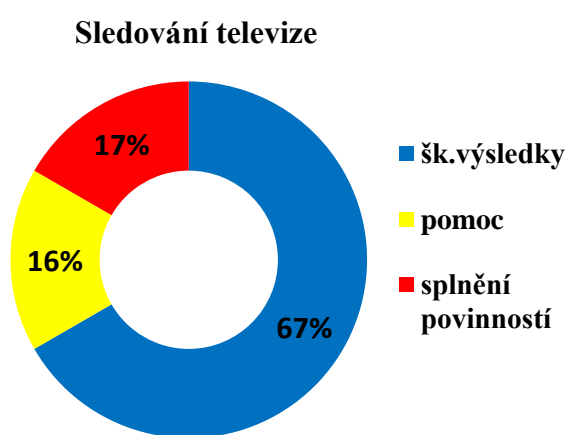
Graf 7 Situace odměněné penězi



Graf 8 Situace odměněné spol. programem



Graf 9 Situace odměněné přáním



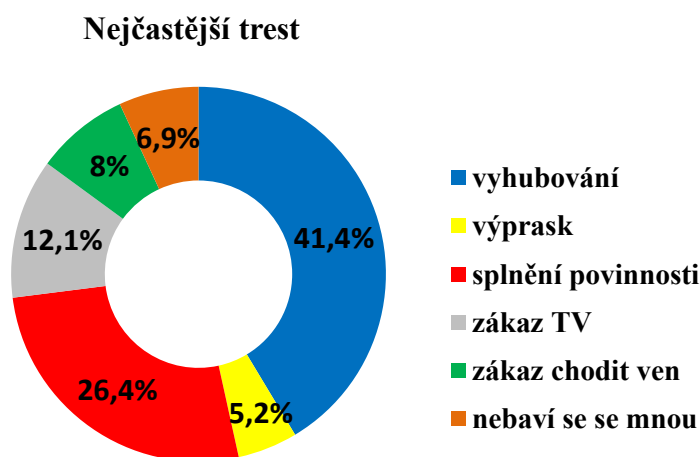
Graf 10 Situace odměněné televizí

Z výše uvedených grafů vyplývá, že jednoznačně nejčastěji jsou děti odměňovány za školní výsledky. A jak jsme již uváděli v teoretické části, nároky na školní výsledky se neustále zvyšují. Nalezneme pouze dvě výjimky. Odměna ve formě dárku, která je rovnoměrně rozložená mezi školními výsledky a pomocí rodičům nebo v domácnosti. A pouze v případě peněz je častěji odměňována pomoc. Právě pomoc v domácnosti nebo rodičům je další významnou položkou, jelikož se ve vysokém procentuálním zastoupení objevuje v každé ze šesti odměn. Nejméně je pomoc odměňována možností sledovat televizi a také pochvalou, což lze považovat za zajímavé. Všech pět kategorií je zastoupeno pouze v případě pochvaly a splněného přání.

Nyní se zaměříme na tresty, respektive na nejčastěji využívaný trest v jednotlivých rodinách.

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
vyhubování	72	0,414
výprask	9	0,052
splnění povinnosti	46	0,264
zákaz TV	21	0,121
zákaz chodit ven	14	0,080
nebaví se se mnou	12	0,069
$\Sigma$	174	1,000

Tabulka 5 Nejvíce využívaný trest

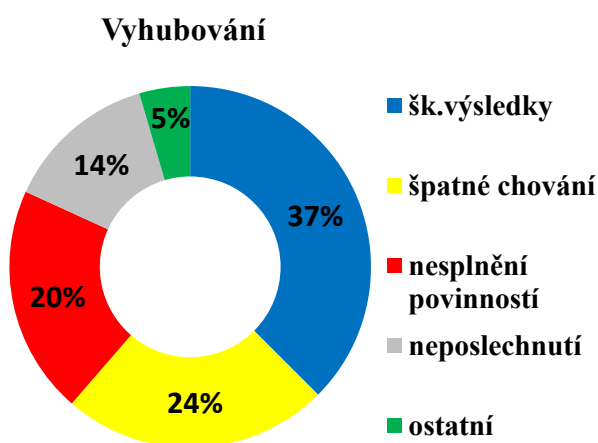


Graf 11 Nejčastěji udělovaný trest v jednotlivých rodinách

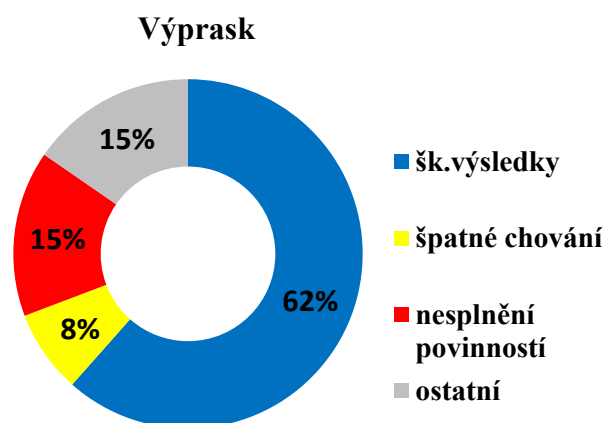
V případě trestů jsou odpovědi více rozmanité, než u odměn. Nejčastějším trestem je vyhubování dětem od rodičů. Druhým nejčastějším trestem je příkaz splnit povinnosti, který bychom mohli charakterizovat jako donucení k neoblíbené činnosti. Třetí položkou je zákaz televize, případně zákaz počítače, jak někteří respondenti doplňovali. Dále zákaz chodit ven, ignorace ze strany rodičů a na posledním místě tělesný trest, respektive výprask.

Také součástí této otázky bylo doplnění situace, v které nejčastěji zvolený trest přichází. A i v tomto případě bylo vytvořeno 5 kategorií, do kterých jsme jednotlivé odpovědi zařazovali. První z nich jsou **školní výsledky**, které jsme si vymezovali již u odměn. Druhou kategorií je **špatné chování**. Zde můžeme zařadit veškeré chování, které

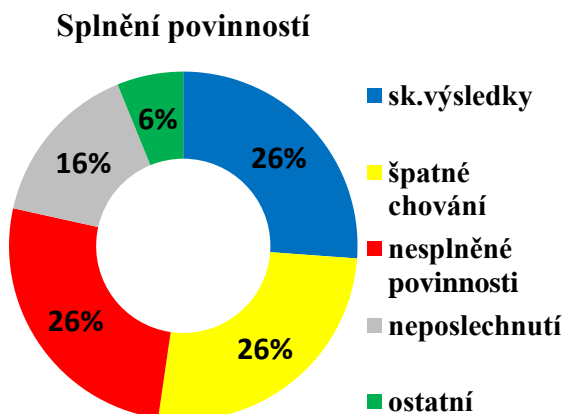
neodpovídá společenským normám nebo pravidlům. Jedná se např. o průšvih, bitku, odmlouvání, drzost. Třetí kategorií jsou **nesplněné povinnosti**. Do povinností lze zařadit také školní povinnosti, jako psaní úkolů nebo učení. Další, čtvrtou kategorií je **neuposlechnutí toho, o co dítě rodiče žádají**. Zde jsme zařazovali např. pozdní příchod nebo porušení dohody. V případě trestů se objevovaly odpovědi, které se nedaly kategorizovat, a proto jsme vytvořili skupinu **ostatní**. Do této kategorie jsme zařazovali např. poznámku, u které nelze odhadnout, zda byla za nesplněné povinnosti či za špatné chování. Dále pak odpovědi jako lenost, udělám nepořádek nebo nemluví nahlas. Objevila se zde také zajímavá odpověď, kdy dítěti nejčastěji rodiče zakazují chodit ven a to v případě, kdy tráví mnoho času na facebooku na mobilu, což se jeví jako paradox.



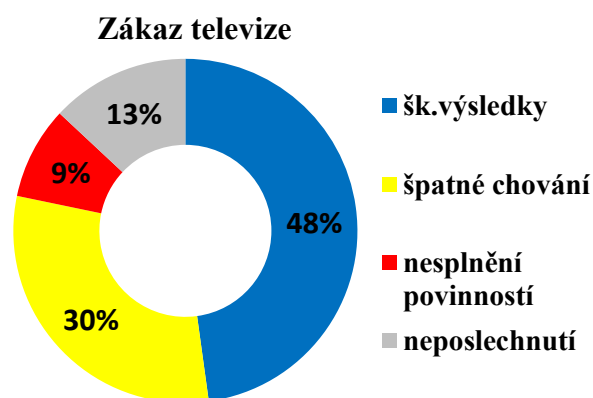
Graf 12 Situace potrestané vyhubováním



Graf 13 Situace potrestané výpraskem

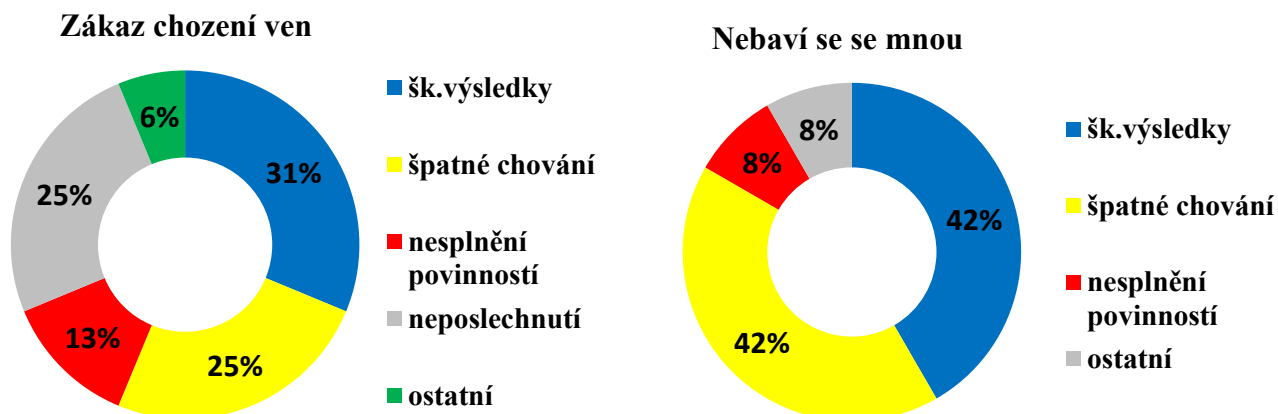


Graf 14 Situace potrestané splněním povinností



Graf 15 Situace potrestané zákazem TV





Graf 16 *Situace potrestané zákazem chození ven*      Graf 17 *Situace potrestané ignorací*

I v tomto případě jsou děti nejčastěji trestáni za školní výsledky. Pouze v případě příkazu splnit povinnosti můžeme vidět stejné hodnoty u školních výsledků, nesplněných povinností a špatného chování. Druhá nejčastěji trestaná situace je špatné chování. Co se týče příkazu splnit povinnosti, nejčastěji následuje potom, co si dítě své povinnosti nesplní. Je těžké posoudit, zda se to dá považovat za trest, nebo je to pouze způsob, jak dítě své chování napravit. Neuposlechnutí toho, o co dítě rodiče žádají má nejčastěji za následek zákaz chodit ven. Naopak nejméně často bývají děti potrestány ignorací ze strany rodičů. Kategorie ostatní se nám objevuje pouze v případě tří trestů a to vyhubování, příkazu splnit povinnosti a zákazu chodit ven.

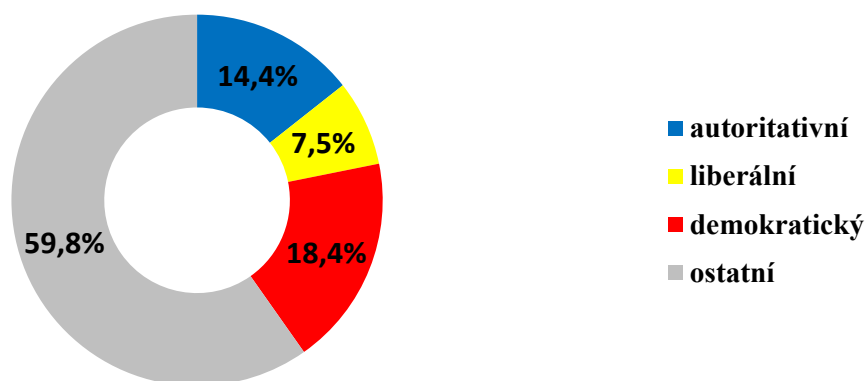
Další série otázek se týká výchovného stylu. Zodpovídají výzkumnou otázku č. 2 - **Jaký výchovný styl v současnosti v rodinách převládá?** Považujeme ho za velmi důležitý, vzhledem k odměnám a trestům. Jeho zjišťování je však velice složité, zejména z metodologického hlediska. Lze vymezit mnoho metod, kterými styl výchovy můžeme vyzkoumat. Patří mezi ně např. pozorování, projektivní metody, metody rozhovoru nebo dotazníku. (Čáp, 1996, s. 162-166) V případě, že bychom se jím chtěli blíže zabývat, určitě bychom ho nezmapovali pouze třemi položkami v dotazníku. Pro naše účely je to však dostačující. Záměrně jsme zvolili tři otázky, které jsou zakotveny v teoretické části. Opíráme se zde o Kopřivu a kol. (2012, s. 259-260), který vymezuje demokratický, liberální a autoritativní výchovný styl. Dalo se předpokládat, že ve většině rodin bude převládat smíšený výchovný styl. Příčinou může být např. odlišný výchovný styl rodičů nebo využívání odlišného výchovného stylu v různých situacích. V následující tabulce a grafu si uvedeme, jak je to s vyhraněným výchovným stylem v rodinách. Z odpovědí respondentů vyplynulo,

že 40,2 % dotázaných dětí zažívá v rodině striktně daný výchovný styl. Toto číslo se dá považovat za překvapující.

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<b>autoritativní</b>	25	0,144
<b>liberální</b>	13	0,075
<b>demokratický</b>	32	0,184
<b>ostatní</b>	104	0,598
Σ	174	1,000

Tabulka 6 *Vyhraněné výchovné styly*

### Vyhraněný výchovný styl



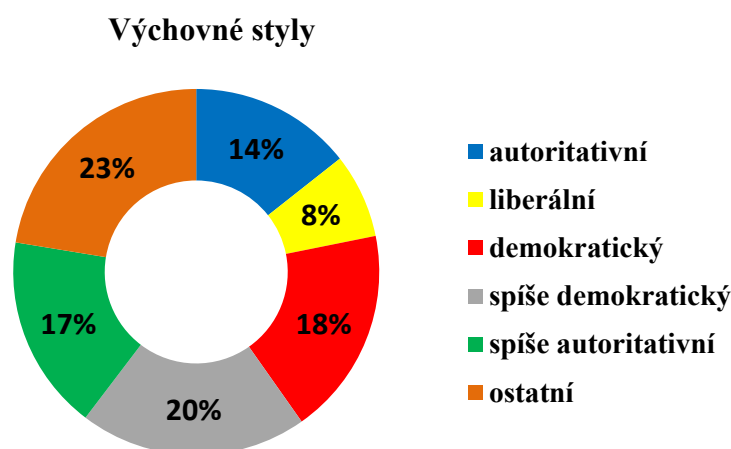
Graf 18 *Vyhraněné výchovné styly v rodinách*

Zbýlých 59,8 % jsou smíšené výchovné styly. Nejčastěji se objevovaly dvě kombinace. V obou se mísí demokratický výchovný styl s autoritativním. V prvním stylu převládá demokratický styl. V rodině se tvoří základní důležitá pravidla, platí pro všechny, ale vytváří je pouze rodiče, což je prvek autoritativní. Druhý specifický styl se naopak přiklání spíše k autoritativnímu vedení. Sice se tvoří pouze základní důležitá pravidla, ale vytváří je opět pouze rodiče a platí jen pro děti. Co se týče ostatních odpovědí, jsou to naprosto rozličné kombinace. Nejčastější odpovědi zbylých 39 respondentů byly, že v rodině existují pouze zákazy a příkazy (18 respondentů) a tvoří je všichni společně (21 respondentů). Nejvíce odpovědí na otázku, pro koho pravidla platí, bylo rovnoměrně označeno, že pro všechny

nebo jen pro děti (po 19 respondentech). Pouze v jedné rodině, ze zmiňovaných 39 neplatí pravidla pro nikoho. Níže uvádíme tabulku odpovědí a pro přehlednost také graf.

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
autoritativní	25	0,144
liberální	13	0,075
demokratický	32	0,184
spíše demokratický	35	0,201
spíše autoritativní	30	0,172
ostatní	39	0,224
$\Sigma$	174	1,000

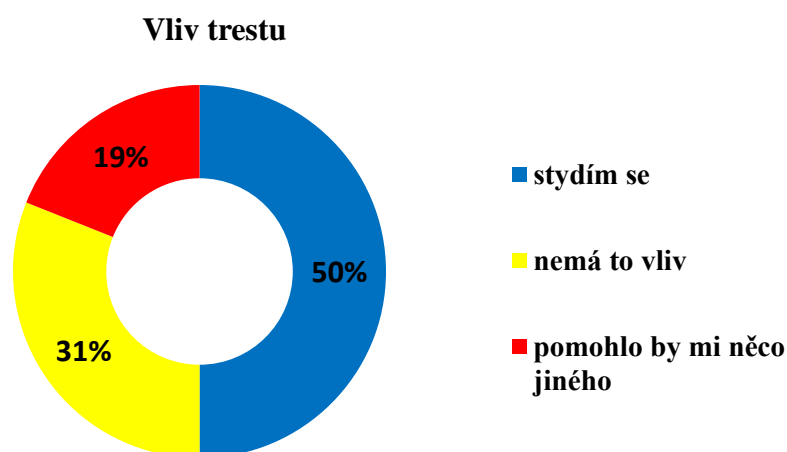
Tabulka 7 Všechny výchovné styly v rodinách



Graf 19 Všechny výchovné styly

Další dvě otázky se vztahují k výzkumné otázce č. 3 - **Jak vnímají využívání odměn a trestů dětí staršího školního věku ve své rodině?** První otázka je přímo položená, tedy ptáme, co následuje potom, co jsou děti potrestány. Tato otázka je polouzavřená, tedy respondenti měli na výběr dvě odpovědi – stydím se a trest na mě nemá žádný vliv. Také mohli sami doplnit, co by bylo vhodné použít namísto trestu.

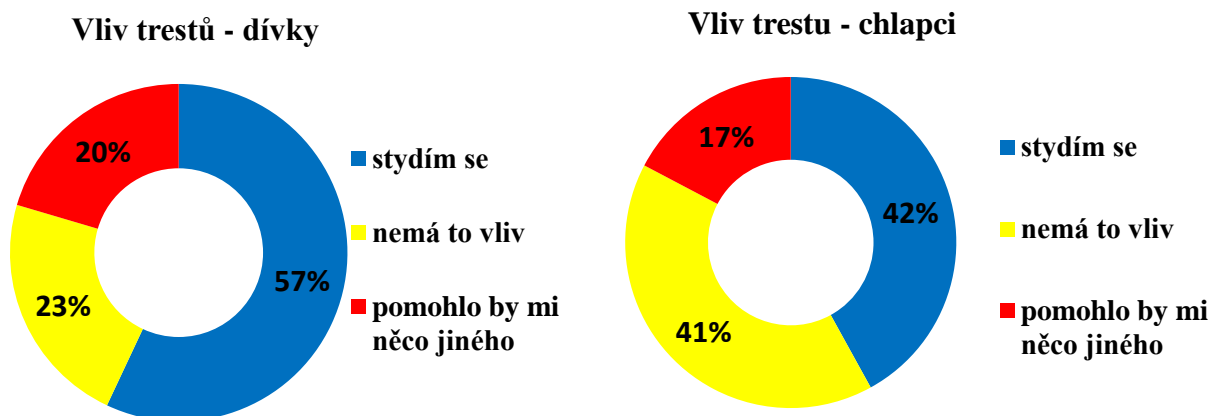
ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
stydím se	87	0,500
nemá to vliv	54	0,310
pomohlo by mi něco jiného	33	0,190
Σ	174	1,000

Tabulka 8 *Vliv trestu na děti staršího školního věku*Graf 20 *Vliv trestu na jednotlivé děti*

33 z respondentů odpovědělo, že by jim pomohlo něco jiného, než trest. Nicméně pět z nich nedokázalo identifikovat, co by to mělo být konkrétně. Nejvíce, 10 respondentů uvedlo, že by jim více pomohl rozhovor s rodiči, vše si vysvětlit. Lze tedy usoudit, že děti mají zájem o komunikaci s rodiči.

Ostatní odpovědi byly různorodé. Uvést můžeme např. už samotný fakt, že něco udělám špatně, mi stačí, abych to příště nedělal, výčitky svědomí nebo že záleží na trestu.

Zajímavé se jeví také porovnání odpovědí na tuto otázku mezi dívkami a chlapci, jelikož se od sebe výrazně liší. Uvádíme je níže v grafech.



Graf 21 Vliv trestu na dívky

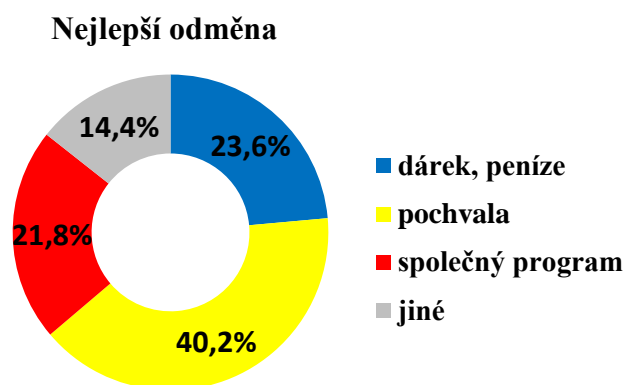
Graf 22 Vliv trestu na chlapce

Dívky se více stydí, v případě že jsou potrestány. U chlapců je téměř totožný podíl odpovědí, že se stydí a že to na ně nemá žádný vliv.

V teoretické části jsme několikrát zmiňovali, že odměnou pro dítě není to, co za odměnu považují rodiče, ale to, co jako odměnu vnímá samo dítě. A na to jsme se také děti ptali, co je pro ně samotné největší odměnou. Na výběr měli ze čtyř možností, z nichž poslední byla otevřená.

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<b>dárek, peníze</b>	41	0,236
<b>pochvala</b>	70	0,402
<b>společný program</b>	38	0,218
<b>jiné</b>	25	0,144
$\Sigma$	174	1,000

Tabulka 9 Nejlepší odměna podle dětí



Graf 23 Nejlepší odměna pro děti

Pro největší počet dotazovaných respondentů je nejlepší odměnou slovních pochvala. Tento verbální projev odměny byl dětmi uváděn jako nejčastější odměna, se kterou se doma setkávají. Odpovědělo tak přes 74 % respondentů. Rozdíl mezi nejčastější a největší odměnou je však 34 %. Lze tedy říci, že představy rodičů a dětí o odměňování se výrazně liší. To samé platí o společném programu, pouze opačně. Společným program je nejčastěji odměňováno pouze 2,4 % dotázaných, ale zájem o tuto odměnu by mělo 21,8 % respondentů. Z toho jasně vyplývá, že v případě, že se rodiče rozhodnou využívat odměn ve výchově, měli by více zajímat, co je odměna pro jejich dítě, popřípadě by s ním o tom měli hovořit. Ještě si zmíníme, co respondenti uváděli jako jinou odměnu, která je pro ně samotné nejlepší. Nejčastěji se zde objevovaly odpovědi, že je pro ně odměnou být s těmi, co mají rádi, popřípadě s kamarády. Někdo jako nejlepší odměnu bere radost z dobře vykonané činnosti, včetně radosti rodičů. Další odpovědi byly klid, knihy, počítač nebo nic nečekám.

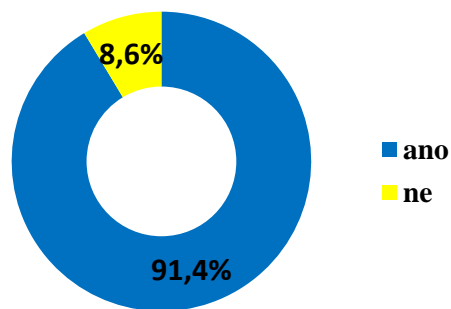
Další dvě otázky se týkají výzkumných otázek č. 4. a 5. **Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím ve vnímání psychických trestů? Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím ve vnímání fyzických trestů?**

Nejdříve jsme využili filtrační otázky, abychom zjistili, zda děti jsou fyzicky a psychicky trestány či nikoli. V případě, že ano, vyjadřovali pocity, které zažívají.

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<b>Jsou psychicky trestáni</b>	159	0,914
<b>Nejsou psychicky trestáni</b>	15	0,086
$\Sigma$	174	1,000

Tabulka 10 Čestnosti psychického trestání

**Psychické trestání**

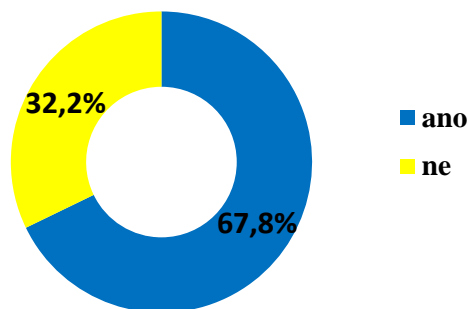


Graf 24 *Psychické trestání v jednotlivých rodinách*

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<b>Jsou fyzicky trestáni</b>	118	0,678
<b>Nejsou fyzicky trestáni</b>	56	0,322
$\Sigma$	174	1,000

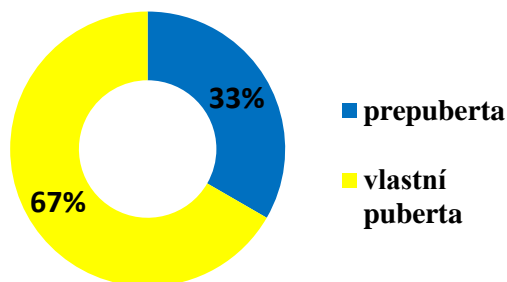
Tabulka 11 *Četnosti fyzického trestání*

**Fyzické trestání**



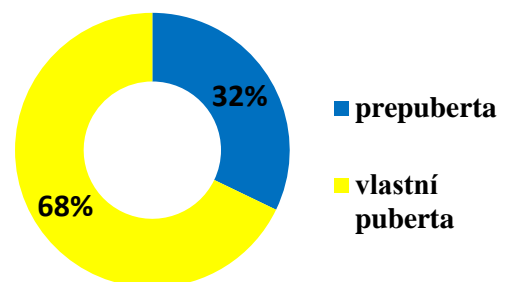
Graf 25 *Fyzické trestání v jednotlivých rodinách*

**Psychické tresty**



Graf 26 *Výchova bez psychických trestů*

**Fyzické tresty**



Graf 27 *Výchova bez fyzických trestů*

Psychicky trestáno není pouze 15 respondentů ze 174, což je jak vidíme v grafu nece-  
lých 9 %. V případě fyzických trestů je to již 56 respondentů, tedy 32,2 %. Určité odlišnos-  
ti můžeme vidět v případě, že se podíváme na děti v období prepuberty a vlastní puberty.  
Na základě obou grafů lze říci, že výchova bez trestů se více objevuje v případě vyššího  
věku dětí, v našem případě v období vlastní puberty.

Nejdříve si uvedeme průměrné hodnoty, tedy vypočítaný aritmetický průměr.

POHLAVÍ	PONIŽENÍ	VZTEK	LÍTOST	ZMATEK	KŘIVDA	STRACH, LÁSKA
<b>muž</b>	2,11	2,61	2,23	1,99	2,44	1,68
<b>žena</b>	2,49	3,18	2,57	2,05	2,93	2,55

Tabulka 12 Průměrné hodnoty – psychické tresty

Z výše uvedené tabulky vidíme průměrné hodnoty jednotlivých pocitů. Chlapci, stejně  
jako dívky nejintenzivněji vnímají pocit vzteku. Chlapci nejméně pociťují strach ze ztráty  
lásky, kdežto dívky pocit zmatku.

POHLAVÍ	PONIŽENÍ	VZTEK	LÍTOST	ZMATEK	KŘIVDA	STRACH, LÁSKA	STRACH, BOLEST
<b>muž</b>	2,00	3,34	1,88	1,92	2,44	1,55	1,88
<b>žena</b>	2,94	3,35	2,85	2,41	3,24	3,09	2,7

Tabulka 13 Průměrné hodnoty – fyzické tresty

Také u fyzických trestů uvádíme průměrné hodnoty pocitů. I v tomto případě je u chlap-  
ců i dívek nejintenzivnější vztek. Naprosto stejná situace je u nejnižší intenzity. U chlapců  
je to strach ze ztráty lásky a u dívek zmatek.

Jednoznačně největší rozdíly lze spatřovat u psychického i fyzického trestání v případě  
strachu ze ztráty lásky. U chlapců trest tento pocit vyvolává pouze minimálně, ovšem u  
dívek je jeho intenzita o dost vyšší. Průměrná hodnota chlapců pro strach ze ztráty lásky je  
u psychických trestů 1,7 a u fyzických trestů 1,6. U dívek je v případě psychických trestů  
průměrná hodnota 2,5 a u fyzických 3,1.

K této otázce se váží také výše vymezené hypotézy, které jsme ověřovali pomocí Testu  
nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Zjišťovali jsme, zda existuje rozdíl mezi  
pohlavím a vnímáním jednotlivých pocitů při trestání.

V případě psychického trestání se prokázal rozdíl pouze u vzteku a strachu ze ztráty lás-  
ky. Kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4  
je menší, než vypočtené  $\chi^2$ . Potvrzujeme tedy následující dvě alternativní hypotézy:



H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek ohledně vnímání vzteku při psychickém trestání existuje rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek ohledně vnímání strachu ze ztráty lásky při psychickém trestání existuje rozdíl.

Lze tedy říci, že mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek zjišťující intenzitu pocitu vzteku a strachu ze ztráty lásky existuje statisticky významný rozdíl. V obou případech vyšlo, že intenzivněji vnímají zmíněné negativní pocity dívky.

Co se týče fyzického trestání, zde byly prokázány větší rozdíly. Kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 je menší, než vypočtené  $\chi^2$  v pěti případech. Přijímáme tedy tyto alternativní hypotézy:

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek ohledně vnímání ponížení a méněcennosti při fyzickém trestání existuje rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek ohledně vnímání lítosti a sebelítosti při fyzickém trestání existuje rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek ohledně vnímání křivdy a nespravedlnosti při fyzickém trestání existuje rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek ohledně vnímání strachu ze ztráty lásky při fyzickém trestání existuje rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek ohledně vnímání strachu z bolesti při fyzickém trestání existuje rozdíl.

Můžeme konstatovat, že mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek zjišťující intenzitu pocitu ponížení a méněcennosti, lítosti a sebelítosti, křivdy a nespravedlnosti, strachu ze ztráty lásky a strachu z bolesti existuje statisticky významný rozdíl. Také ve všech případech u fyzických trestů byla zjištěna vyšší intenzita negativních pocitů u dívek.

Poslední skupina otázek se vztahuje k výzkumným otázkám č. 6 a 7. **Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím a účinky odměn na motivaci dětí staršího školního věku? Existuje statisticky významný rozdíl mezi pohlavím a účinky trestů na motivaci dětí staršího školního věku?**

Děti určují, proč budou činnosti, za které byly odměněny, opakovat a proč činnosti, za které byly naopak potrestány, již dělat nebudou. Cílem je tedy zjistit, jestli má odměna a

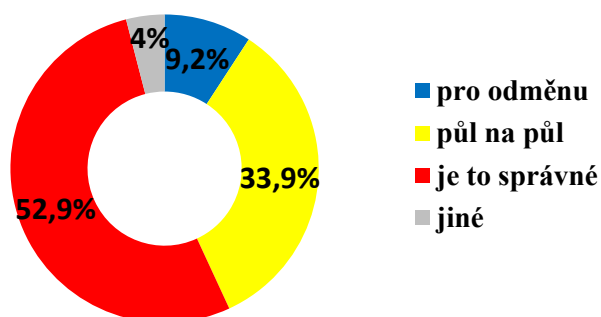
trest vliv na vnitřní motivaci respondentů či nikoli. Motivaci jsme se blíže věnovali v teoretické části práce. Nejdříve si jednotlivé otázky vymežeme pomocí četností a znázorníme si je graficky a posléze se budeme věnovat hypotézám, které se k těmto otázkám vztahují.

V první otázce měli respondenti na výběr ze čtyř možností, proč budou své chování v případě odměňování opakovat. První možností je, že to budou dělat striktně pro odměnu. Druhá, že vědí, že je to správné, ale je tam i vidina odměny. Třetí možnost vyjadřuje, že chování bude opakována proto, že je jasné, že je správné. Poslední možnost je otevřená. Poslouží v případě, kdy respondent bude jednat jinak nebo z jiného důvodu.

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<b>pro odměnu</b>	16	0,092
<b>půl na půl</b>	59	0,339
<b>je to správné</b>	92	0,529
<b>jiné</b>	7	0,040
$\Sigma$	174	1,000

Tabulka 14 *Motivace odměny*

### Motiv opakování činnosti



Graf 28 *Důvody opakování odměněné činnosti*

Více než polovina dotazovaných – 53 % bude činnosti opakovat, protože ví, že je správné. Nicméně ve 43,1 % již bude hrát odměna nějakou roli. Tedy můžeme vidět, že odměny opravdu snižují vnitřní motivaci dítěte pro vykonávanou činnost, jak jsme uváděli v teoretické části. Pouze 7 respondentů uvedlo, něco jiného, např. strach z trestu, záleží na situaci nebo pro radost rodičů.

Při ověřování hypotézy jsme zjistili, že kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 3 je větší, než vypočtené  $\chi^2$ . Potvrzujeme tedy nulovou hypotézu.  $H_0$ : Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek v oblasti vlivu odměn na motivaci neexistuje statisticky významný rozdíl.

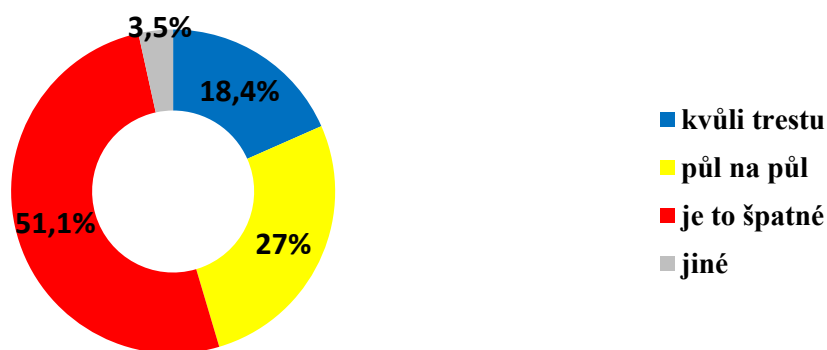
11 chlapců odpovědělo, že žádoucí chování bude opakovat, aby opět dostali odměnu, 21 chlapců to bude dělat částečně pro odměnu a částečně proto, že ví, že je to správné. 45 chlapců se tak bude chovat znovu proto, že na základě předešlé odměny zjistili, že toto chování je adekvátní a 3 chlapci odpověděli něco jiného – např. že záleží na situaci. V případě dívek nebyly zjištěny výrazné rozdíly. 5 dívek odpovědělo, že chování budou opakovat pro odměnu, 38 dívek pro odměnu i proto, že to je správné, 47 dívek proto, že je to žádoucí a 4 dívky odpověděly něco jiného – např. kvůli strachu z trestu nebo pro radost rodičům.

Druhá otázka má stejný princip. Respondentů jsme se dotazovali, proč když jsou za něco potrestáni, se budou tomuto chování příště vyhýbat.

ODPOVĚĎ	ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
kvůli trestu	32	0,184
půl na půl	47	0,270
je to špatné	89	0,511
jiné	6	0,035
$\Sigma$	174	1,000

Tabulka 15 *Motivace tresty*

### Motiv vyhýbání se činnosti



Graf 29 *Důvody znovu opakování činnosti*

I v tomto případě přes polovinu respondentů 51,1 % nebude chování opakovat, protože již ví, že je to špatné. 45,4 % respondentů uvedlo, že v rozhodování, zda činnost opakovat hraje velkou roli trest. Buď to neudělají pouze kvůli trestu, nebo ho při rozhodování zohledňují. 6 respondentů ze 174 uvedlo něco jiného, např. že se tak bude chovat znovu nebo že se na to příště nesmí přijít. Tato odpověď je velmi zajímavá, vzhledem k tomu, že se to uvádí jako jedno z možných negativ trestů. Děti se pouze snaží hledat cestu, jak své chování skrýt.

Opět jsme volili hypotézy. Při jejím ověřování jsme zjistili, že kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 3 je menší, než vypočtené  $\chi^2$ . Potvrdili jsme alternativní hypotézu.

$H_A$ : Mezi četnostmi odpovědí chlapců a dívek v oblasti vlivu trestů na motivaci existuje statisticky významný rozdíl.

Lze tedy říct, že mezi četnostmi odpovědí dívek a chlapců v oblasti vlivu trestu na motivaci existuje statisticky významný rozdíl. Kvůli trestu by znovu neopakovalo špatné chování 20 chlapců, u 15 chlapců hraje roli jak trest, tak vědomí, že je to špatné, 41 chlapců chování nezopakuje, protože ví, že by to bylo špatné a 5 odpovědělo jinak. Pouze 12 dívek odpovědělo, že se nebudou chovat zle, aby nebyly znova potrestány, ve 32 případech hraje roli jak trest, tak vědomí, že je to zlé, 48 dívek již zlé chování nezopakuje, protože je to špatné. Pouze jedna dívka zaškrtnula odpověď jiné.

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Děti staršího školního věku mají s odměnami a tresty bohaté zkušenosti. Nejvíce využívanou odměnou je pochvala. Dále pak splnění přání, peníze, dárky, možnost sledování televize a jako poslední společný program rodiny. Nejčastějším trestem je vyhubování. Na dalších místech je příkaz splnit povinnosti, zákaz televize, zákaz chodit ven, nebavení se s dětmi a výprask. Nejvíce využívaná odměna i trest má slovní formu a nejčastěji následuje za školní výsledky. Při konstrukci jednotlivých odpovědí jsme postupovali dle již zrealizovaného výzkumu Vaníčkové, se kterým jsme zjištěné výsledky porovnávali. V případě odměn lze největší odlišnost spatřovat u odpovědi společným program. U výzkumu Vaníčkové má tato odpověď velké procentuální zastoupení, kdežto v našem výzkumu se umístila až na posledním místě. Nelze s určitostí říci, čím je to způsobeno, ale společným program by měl být brán jako spíše jako běžná součást života rodiny a ne pouze jako forma odměny. Co se trestů týče, Vaníčková na druhém místě uvádí výprask, který je u nás až na místě posledním. Lze tedy předpokládat, že od roku 2004 nastaly jisté změny a od tělesných trestů se více upouští. Z výzkumu také vyplynulo, že by bylo vhodné některé odpovědi rozšířit. Jedná se např. o zákaz televize, který by měl být rozšířen také o zákaz počítače.

Jednoznačně lze říci, že v dnešních rodinách převládá demokratický výchovný styl, což odpovídá zmiňovaným změnám po roce 1989. V největší části rodin se buď nachází všechny tři prvky demokratického stylu, nebo alespoň některý z nich. Autoritativní výchovný styl se v rodinách také vyskytuje, nicméně již v podstatně menší míře. Úplně minimálně rodiče uplatňují liberální výchovu.

Dále jsme se snažili v rámci výzkumného šetření zjistit, jak děti vnímají využívání odměn a trestů. Přesně u poloviny dotazovaných vyvolává trest pocit studu. Na jednu stranu to může vést k tomu, že dítě již své chování nebude opakovat, což je smyslem trestu, ale na druhou stranu to může mít také velmi neblahý vliv na jeho psychiku, jelikož je podráženo jeho sebevědomí. Na 31 % respondentů trest nemá žádný vliv, je jim tedy jedno, zda jsou potrestáni. Zbytek dětí by považoval za vhodnější variantu něco jiného, např. rozhovor. Odlišnosti lze nalézt mezi vnímáním trestu dívkami a chlapci. Dívky se více stydí a na chlapce naopak trest nemá žádný vliv. Aby mohla být odměna efektivní, musí jí být to, co samo dítě za odměnu považuje. Jak se nám ukázalo, tak nejčastější odměny se od nejlepších výrazně odlišují. Je otázka, jak by se tento rozpor měl řešit. Nelze, nebo respektive

nepovažuje se za vhodné příliš často dětem dávat hmotné odměny. Lepší variantou by bylo zvýšit jejich zájem o pochvalu a ocenění.

Na základě otázek, které se věnují pocitům při trestání, jsme zjistili, že psychické tresty jsou velmi využívanými v dnešních rodinách. Fyzické, neboli tělesné tresty se využívají méně, nicméně stále mají ve velkém počtu rodin své místo. Co se týče konkrétních negativních pocitů při trestání, mnohem intenzivněji je pociťují dívky. Pro dívky je horší fyzické trestání, kdežto pro chlapce psychické. V případě psychických trestů existují rozdíly mezi dívkami a chlapci ve vnímání vzteku a strachu ze ztráty lásky. U fyzického trestání je to u ponížení a méněcennosti, lítosti a sebelítosti, křivdy a nespravedlnosti, strachu ze ztráty lásky a strachu z bolesti. Tedy lze říci, že mezipohlavní rozdíly můžeme vidět také u vnímání odměn a trestů.

Jak u odměny, tak u trestu je riziko, že snižují vnitřní motivaci. V případě odměn je možné, že děti začnou činnosti dělat pouze kvůli odměně. U trestů se pak špatnému chování mohou vyhýbat v důsledku strachu z trestu. Motivace je výrazně snížena u 9 % dětí v případě odměn a 18 % v případě trestů. U mnohých respondentů hrají roli výchovné prostředky, ale stále ještě berou na vědomí to, co je špatné a co dobré. Konkrétně jde o necelestých 34 % v případě odměn a 27 % u trestů. Žádnou roli v opakování chování nehraje odměna u 52 % respondentů a trest u 51 %. Záměrně mohly děti volit také položku jiné, kde dle předpokladu uváděli u trestů, že se špatně budou chovat znovu a u odměn, že to dělají pro svou vlastní radost či radost rodičů. Zjišťovali jsme také, zda existují rozdíly mezi dívkami a chlapci. V případě odměn se statisticky významné rozdíly neprokázaly, nicméně v případě trestů ano. Chlapci více neopakují chování kvůli trestu, než dívky.

Již jsme zmiňovali, že jsme vyřadili 11 % dotazníků. Nejčastěji to bylo z důvodu vynechání otevřených otázek, kde měli respondenti doplnit nejčastěji odměňovanou a trestanou situaci. Problémy to dělalo pouze dětem ve věku 11 a 12 let. V případě, kdy bychom dotazník konstruovali znovu, považujeme za vhodnější zvolit u pohlaví odpovědi dívky a chlapci.

Do budoucna by bylo vhodné zvýšit informovanost rodičů v oblasti alternativních výchovných prostředků. Zvýšit jejich povědomí o realizovaných kurzech, zaměřených na respektující, partnerský způsob výchovy, kterých se mohou účastnit. Samozřejmostí by měly být také další realizované výzkumy na téma odměn a trestů.

## ZÁVĚR

Celá bakalářská práce se zaměřuje na vnímání odměn a trestů v rodině dětmi staršího školního věku. Nejdříve bylo nutné shrnout poznatky o odměnách a trestech a také si vymezit důležité související pojmy, jako je rodina, rodinná výchova nebo výchovné styly.

Data jsme získávali pomocí deskriptivní metody dotazníku. V jeho úvodu jsme zjišťovali, jaké odměny a tresty se v rodinách nejvíce vyskytují a v jakých situacích. Nejčastěji rodiče využívají verbálních odměn a trestů. Tato otázka byla také porovnáвана s již zrealizovaným výzkumem z roku 2004, kdy jsme zjistili, že data se příliš neshodují. V dnešních rodinách se nejčastěji vyskytuje demokratický výchovný styl, což je mnoha autory považováno za nejprospěšnější. Naopak nejméně jsou ve výchově využívány prvky liberální výchovy. Lze tedy říct, že často diskutovaná tzv. nevhova se v dnešních rodinách příliš nevyskytuje. Dále jsme se zaměřili na to, jak děti vnímají samotné využívání odměn a trestů. Ukázalo se, že trest nejčastěji vyvolává v dětech pocit studu a to přesně u poloviny dotazovaných. To znamená, že určitý efekt trestu se dostavil. Nicméně také na velký počet dotazovaných dětí trest nemá vůbec žádný vliv, konkrétně na 31 %. Zbylí dotazovaní sami uznávají, že mnohem efektivnější by bylo použití jiné metody – nejčastěji rozhovoru. Z pohledu dětí lze říci, že sami za nejlepší odměny často považují něco jiného, než jejich rodiče. Následně jsme se zaměřili na pocity dětí při trestání. Šlo nám jak o intenzitu jednotlivých negativních pocitů, které děti při trestání mohou zažívat, tak také o to, zda existují rozdíly mezi vnímáním chlapců a dívek. Jednoznačně lze říci, že více vnímají negativní pocity dívky a hůře snášejí fyzické trestání. Chlapci naopak hůře nesou psychické tresty. Prokazatelné rozdíly můžeme vidět ve dvou případech ze šesti v případě psychických trestů a v pěti případech ze sedmi u fyzických trestů. Nejintenzivnější je pocit vzteku a nejméně intenzivní je strach ze ztráty lásky. Co se týče motivace, tak jak v případě odměn, tak v případě trestů, je do určité míry snižována vnitřní motivace. Odměny snižují motivaci u 43 % dětí a tresty dokonce u 45 %.

Na základě sesbíraných dat lze říci, že jak odměny, tak tresty jsou stále velmi hojně využívány. Rodiče by se ovšem měli předtím, než začnou ve výchově těchto prostředků využívat, seznámit s jejich základními principy, fungováním a zásadami. Znáti by měli také rizika, která z nich vyplývají, jelikož si je často ani sami nemusí uvědomovat. Nicméně děti tyto negativní pocity a dopady vnímají a prožívají velmi intenzivně.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 251 s. ISBN: 9788096994403.
- [2] BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004, 208 s. ISBN 8086642143.
- [3] BIDDULPH, Steve. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009, 133 s. ISBN 978-80-7367-651-3.
- [4] CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Pubertáči a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7367-662-9.
- [5] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [6] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 8072390600.
- [7] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, 414 s. ISBN 8070665343.
- [8] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN 8085866153.
- [9] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.
- [10] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.
- [21] DANEK, Ján. *Výchova ako súčasť života: Teória a prax*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2007, 155 s. ISBN 978-80-89220-72-4.
- [32] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [43] HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: Jiří Budka, 1993, 297 s. ISBN 80-901549-0-5.
- [54] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- [65] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. ISBN 8071788880.



- [76] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN: 978-80-247-1168-3.
- [87] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 218 s. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [98] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [109] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [20] JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Vybraná témata z teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 163 s. ISBN 978-80-7435-113-6.
- [21] KOHN, Alfie. Punished by Rewards? *Educational leadership* [online]. ©1995 [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: <http://www.alfiekohn.org/teaching/pbracwak.htm>
- [22] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [23] KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011-, 187 s. ISBN 978-80-247-3875-81.
- [24] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2012, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [25] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [26] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [27] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [28] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- [29] MACEK Petr a Zuzana ŠTEFÁNKOVÁ in MACEK Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012, 196 s. ISBN 978-80-87474-46-4.
- [30] MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 117 s. ISBN 80-7178-229-7.

- [31] MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 248 s. ISBN 978-80-86723-93-8.
- [32] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 6. vyd. Praha: Portál, 1994, 109 s. ISBN 978-80-7367-270-6.
- [33] MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 1997, 144 s. ISBN 80-85.850-24-9.
- [34] MERTIN, Václav. *Rodina v dnešní společnosti a její vliv na čtenářství*. Knihovnicko-informační zpravodaj U Nás [online]. 2013, roč. 23, č. 1 [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: <http://www.svkhk.cz/Pro-knihovny/Zpravodaj-U-nas/Clanek.aspx?id=20130110>
- [35] MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.
- [36] MORRISH, Ronald G. *12 klíčů k důsledné výchově*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 135 s. ISBN 978-80-7367-557-8.
- [37] NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.
- [38] PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava : Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.
- [39] PREKOP, Jirina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 83 s. ISBN 978-80-247-9063-3.
- [40] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7.
- [41] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [42] RASER, Jamie. *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 139 s. ISBN 80-7178-459-1.
- [43] ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 184 s. ISBN 978-80-7178-990-9.
- [44] ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

- [45] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [46] ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 978-80-262-0343-8.
- [47] SHARRY, John. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006, 143 s. ISBN 80-251-1295-0.
- [48] SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 195 s. ISBN 978-80-262-0634-7.
- [49] SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9.
- [50] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 187 s. ISBN 978-80-247-1907-8.
- [51] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.
- [52] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [53] VALIHOROVÁ, Marta. *Psychologické aspekty výchovy*. 1. vyd. Žilina: Eurokódex, 2013, 163 s. ISBN 978-80-8155-029-4.
- [54] VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: Definice popis následky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 116 s. ISBN 80-247-0814-0.
- [55] VAŠÁTKOVÁ, Danuše. *Vybraná témata pedagogické psychologie 4*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 64 s. ISBN 978-80-7041-333-3.
- [56] VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Vyd. 1. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 137 s. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [57] WEST, Ken. *Novákovi potřebují pomoc*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 248 s. ISBN 80-7178-879-1.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj. A jiné.

Apod. A podobně.

Atd. A tak dále.

Cit. Citováno

Např. Například.

S. Strana

Tzv. Tak zvaná.

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Pohlaví respondentů .....	48
Graf 2 Věková struktura respondentů .....	49
Graf 3 Věkové rozdělení respondentů v rámci období pubescence.....	49
Graf 4 Nejčastěji udělovaná odměna v jednotlivých rodinách .....	51
Graf 5 Situace odměněné pochvalou .....	52
Graf 6 Situace odměněné dárkem .....	52
Graf 7 Situace odměněné penězi .....	53
Graf 8 Situace odměněné spol. programem.....	53
Graf 9 Situace odměněné přáním.....	53
Graf 10 Situace odměněné televizí .....	53
Graf 11 Nejčastěji udělovaný trest v jednotlivých rodinách.....	54
Graf 12 Situace potrestané vyhubováním .....	55
Graf 13 Situace potrestané výpraskem .....	55
Graf 14 Situace potrestané splněním povinností .....	55
Graf 15 Situace potrestané zákazem TV.....	55
Graf 16 Situace potrestané zákazem chození ven.....	56
Graf 17 Situace potrestané ignorací .....	56
Graf 18 Vyhraněné výchovné styly v rodinách .....	57
Graf 19 Všechny výchovné styly.....	58
Graf 20 Vliv trestu na jednotlivé děti .....	59
Graf 21 Vliv trestu na dívky .....	59
Graf 22 Vliv trestu na chlapce .....	60
Graf 23 Nejlepší odměna pro děti.....	61
Graf 24 Psychické trestání v jednotlivých rodinách .....	62
Graf 25 Fyzické trestání v jednotlivých rodinách.....	62
Graf 26 Výchova bez psychických trestů .....	62
Graf 27 Výchova bez fyzických trestů .....	62
Graf 28 Důvody opakování odměněné činnosti .....	65
Graf 29 Důvody znovu opakování činnosti .....	66

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 <i>Nejčastěji používané formy odměn</i> .....	34
Tabulka 2 <i>Nejčastěji používané formy trestů</i> .....	34
Tabulka 3 <i>Pohlaví respondentů</i> .....	48
Tabulka 4 <i>Nejvíce využívaná odměna</i> .....	51
Tabulka 5 <i>Nejvíce využívaný trest</i> .....	54
Tabulka 6 <i>Vyhraněné výchovné styly</i> .....	57
Tabulka 7 <i>Všechny výchovné styly v rodinách</i> .....	58
Tabulka 8 <i>Vliv trestu na děti staršího školního věku</i> .....	59
Tabulka 9 <i>Nejlepší odměna podle dětí</i> .....	60
Tabulka 10 <i>Čestnosti psychického trestání</i> .....	61
Tabulka 11 <i>Četnosti fyzického trestání</i> .....	62
Tabulka 12 <i>Průměrné hodnoty – psychické tresty</i> .....	63
Tabulka 13 <i>Průměrné hodnoty – fyzické tresty</i> .....	63
Tabulka 14 <i>Motivace odměny</i> .....	65
Tabulka 15 <i>Motivace tresty</i> .....	66

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Hezký den,

jmenuji se Hana Frydrychová a jsem studentkou Fakulty humanitních studií ve Zlíně, oboru Sociální pedagogika. V rámci své bakalářské práce se zabývám odměnami a tresty ve výchově. Na základě tohoto dotazníku chci zjistit, jak vnímají odměny a tresty děti ve věku 11-15 let.

Informace získané na základě tohoto dotazníku budou využity pouze pro účely mé práce a jsou zcela anonymní.

Děkuji za vyplnění tohoto dotazníku!

-----

**1) Jak Tě rodiče nejčastěji odmění? Vyber jednu možnost a dopiš situaci**

- a) pochvalou
- b) dárkem
- c) penězi
- d) společným programem
- e) splněným přáním
- f) sledováním televize

**Dopíš, za co nebo v jaké situaci odměna nejčastěji následuje:**

.....

**2) Jak Tě rodiče nejčastěji potrestají? Vyber jednu možnost a dopiš situaci**

- a) vyhubují mi
- b) výpraskem
- c) dostanu příkaz splnit povinnosti
- d) zakáží mi televizi
- e) zakáží mi chodit ven
- f) nebaví se se mnou

**Dopíš, za co nebo v jaké situaci trest nejčastěji následuje: .....**

**3) V Tvé rodině:**

- a) existují pouze zákazy a příkazy
- b) pravidla neexistují; ani žádná další omezení
- c) existuje několik důležitých pravidel

**4) Kdo v Tvé rodině vytváří pravidla, zásady chování apod.?**

- a) vytváříme je všichni společně
- b) rodiče
- c) nikdo

**5) Pro koho pravidla a zákazy v Tvé rodině platí?**

- a) pro nikoho
- b) pouze pro děti
- c) pro všechny

**6) V případě, že Tě rodiče potrestají, tak:**

- a) se stydím
- b) to na mě nemá žádný vliv
- c) by mi více pomohlo něco jiného, **doplň:**.....

**7) V případě, že se Ti něco podaří, je pro Tebe největší odměnou:**

- a) dárek, peníze
- b) pochvala
- c) společný program s rodinou
- d) jiná odměna, **doplň:** .....



U následujících dvou otázek na škále zakroužkuj, do jaké míry tyto pocity zažíváš, pokud se tyto tresty v Tvé rodině objevují.

**8) V případě, že něco provedeš a rodiče Ti to vyčítají, nebaví se s Tebou atd., pociťuješ:**

a)	Nejméně					Nejvíce
Ponížení, méněcennost	1	2	3	4	5	
Vztek	1	2	3	4	5	
Lítost, sebelítost	1	2	3	4	5	
Zmatek	1	2	3	4	5	
Křivdu, nespravedlnost	1	2	3	4	5	
Strach ze ztráty lásky	1	2	3	4	5	

b) Rodiče mne psychicky nikdy netrestají (výčitky, vyhrožování, přehlížení apod.)

**9) V případě, že něco provedeš a od rodičů dostaneš facku, pohlavek nebo jsi jinak fyzicky potrestán, pociťuješ:**

a)	Nejméně					Nejvíce
Ponížení, méněcennost	1	2	3	4	5	
Vztek	1	2	3	4	5	
Lítost, sebelítost	1	2	3	4	5	
Zmatek	1	2	3	4	5	
Křivdu, nespravedlnost	1	2	3	4	5	
Strach ze ztráty lásky	1	2	3	4	5	
Strach z bolesti	1	2	3	4	5	

b) Rodiče mne fyzicky nikdy netrestají (pohlavek, facka, výprask předmětem nebo rukou apod.)

**10) V případě, že za něco dostaneš odměnu, příště to uděláš, protože:**

- a) dostanu opět odměnu
- b) vím, že je to správné, ale o odměnu jde také
- c) vím, že je to správné
- d) jiné, **doplň:** .....

**11) V případě, že je Tvé chování potrestáno, příště se tak už chovat nebudeš, protože:**

- a) bych byl(a) znovu potrestán(a)
- b) jsem udělal(a) něco zlého, ale z trestu mám také strach
- c) je jasné, že chovat se tak, je špatné
- d) jiné, **doplň:** .....

**12) Pohlaví:**

- a) muž
- b) žena

**13) Věk:**

- a) 11 let
- b) 12 let
- c) 13 let
- d) 14 let
- e) 15 let