

Využití odměn a trestů ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku

Silvie Slezáková

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: **Silvie Slezáková**
Osobní číslo: **H12268**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Využití odměn a trestů ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti odměn a trestů, výchovy, rodiny a vývojové psychologie.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

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

KOPŘIVA, Pavel et al. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-809-0403-000.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jitka Jakešová
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce:

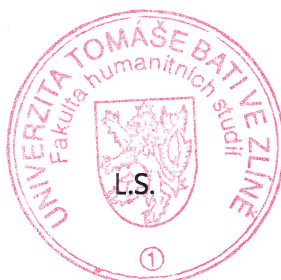
23. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 23. 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18. 2. 2015

.....
Silvie Štecllová

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

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

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

ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce se zaměřuje na využití různých přístupů při odměňování a trestání dětí předškolního věku v rámci výchovy v rodině a v předškolním zařízení. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola stručně vymezuje a charakterizuje vývojové období předškolní věk. Druhá kapitola se zabývá výchovou v rodině a předškolním vzděláváním. Třetí kapitola porovnává tradiční a alternativní formy odměn a trestů a seznamuje s partnerským (respektujícím) přístupem. Praktická část prezentuje a vyhodnocuje výsledky kvantitativního výzkumu uskutečněného formou dotazníkového šetření s cílem porovnat postoje rodičů a učitelek k tradičním a alternativním formám odměn a trestů.

Klíčová slova: odměna, trest, předškolní věk, výchova v rodině, předškolní vzdělávání, partnerský přístup

ABSTRACT

This Bachelor's thesis focused on the options of various approaches to rewarding and punishing of preschool-aged children that are used in families and in kindergartens. The theoretical part is divided into three chapters. First chapter explains the period of preschool age. The second chapter deals with family and preschool education. The third chapter compares the traditional and alternative forms of rewards and punishments and introduces the partnership (respectful) approach. The practical part presents and evaluates the results of quantitative research. The quantitative research is using the method of questionnaire. The research was realized to compare the attitudes of parents and teachers of preschool-aged children to traditional and alternative forms of rewards and punishments.

Keywords: reward punishment preschool age family education preschool education partnership approach

Poděkování:

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Jitce Jakešové za odborné vedení a cenné připomínky v rámci konzultací, které pro mě byly velkým přínosem. Dále děkuji všem respondentům za jejich ochotu k vyplnění dotazníků a také svému partnerovi a dětem za podporu, povzbuzení a pochopení.

Motto:

„Sdílejte život s dítětem, jehož správné jednání vyplývá nikoli ze strachu, ale z radosti a lásky.“

Naomi Aldort

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	12
1.1 PSYCHOMOTORICKÝ A KOGNITIVNÍ VÝVOJ	13
1.2 SOCIALIZACE A EMOČNÍ VÝVOJ	15
1.3 MORÁLNÍ VÝVOJ	17
2 VÝCHOVA JAKO PROCES UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI	19
2.1 RODINA A VÝCHOVA V RODINĚ.....	20
2.1.1 Výchovné styly	21
2.1.2 Vytyčování hranic	21
2.1.3 Autorita a vzájemný respekt.....	22
2.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
2.2.1 Heterogenní třídy.....	23
2.2.2 Homogenní třídy.....	24
2.2.3 Různé typy mateřských škol.....	24
3 ODMĚNY A TRESTY	25
3.1 ZÁKLADNÍ PRINCIPY ODMĚŇOVÁNÍ A TRESTÁNÍ.....	25
3.2 DRUHY ODMĚŇ A TRESTŮ	26
3.2.1 Odměny a jejich alternativy.....	27
3.2.2 Tresty a jejich alternativy	28
3.3 PARTNERSKÝ A RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	33
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	33
4.2 CÍL VÝZKUMU	33
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.4 HYPOTÉZY.....	35
4.5 PROMĚNNÉ	36
4.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.7 TECHNIKA A METODA SBĚRU DAT.....	36
5 METODY ANALÝZY DAT.....	38

5.1	SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE	38
5.2	METRICKÁ DATA	40
5.3	ODMĚNY A TRESTY	44
5.4	ZPRACOVÁNÍ A PREZENTACE DAT.....	45
6	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	53
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
	SEZNAM GRAFŮ	59
	SEZNAM TABULEK.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

S výchovnými prostředky v podobě odměn a trestů se při výchově a vzdělávání setkávají naše pokolení už od nepaměti. Jsou neodmyslitelnou, léty prověřenou součástí výchovného procesu a slouží k eliminaci nežádoucího a zpevňování žádoucího chování. Ale je opravdu nutné usměrňovat, moralizovat a uplatňovat při výchově dětí mocenský a manipulativní přístup? Není respektující a partnerský výchovný přístup účinnější a efektivnější?

Předložená bakalářská práce se detailněji zaměřuje na možnosti v přístupech k odměnám a trestům při výchově dětí předškolního věku v rámci rodiny a mateřské školy. Výchova není jednorázová záležitost, probíhá celoživotně a právě předškolní věk je jednou z nejdůležitějších etap pro osvojování hodnot, norem a pravidel. V tomto vývojem úseku probíhá, s odkazem na různou odbornou literaturu a provedené a zveřejněné výsledky studií a výzkumů, nejzásadnější formování osobnosti jednotlivce. Výchovné chyby z něj plynoucí, mohou mít nedozírné následky a negativní dopad na další vývin lidského jedince.

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly: Vývoj dítěte předškolního věku, Výchova jako proces utváření osobnosti a Odměny a tresty. První kapitola se zabývá charakteristikou základních oblastí vývojového stádia předškolního věku. Druhá kapitola se zaměřuje na výchovu v prostředí rodiny a mateřské školy, vymezuje pojmy rodina, výchova a předškolní vzdělávání. Třetí kapitola se týká tradičních i alternativních forem odměn a trestů, definuje pojmy odměna a trest a seznamuje čtenáře se současnými trendy ve výchově, které respektují dítě jako rovnocenného a plnohodnotného partnera v rámci rodiny i společnosti.

Praktická část se snaží zjistit, jaké povědomí mají rodiče dětí předškolního věku o možnostech odměňování a trestání, zda se v jejich výchově častěji objevují alternativní přístupy, respektující dítě jako rovnocenného partnera nebo jsou zastánci spíše tradičních odměn a trestů. Dále chceme zjistit, zda existují rozdíly v postojích rodičů k používání alternativních a tradičních odměn a trestů na základě vybraných proměnných – pohlaví, věk, úroveň vzdělání. Posledním cílem výzkumu bude porovnání postojů k alternativním metodám u rodičů a učitelek mateřských škol. Výzkumné šetření probíhalo formou dotazníků. Vzhledem k citlivosti tématu byly dotazníky anonymní, aby zaručily objektivnost a pravdivost zkoumaných údajů, a aby bylo docíleno co nejpřesnějšího výsledku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Vývoj lidského jedince prochází určitými stádii, která na sebe navzájem navazují. Dané pořadí musí být zachováno, aby nedocházelo ke ztížení či dokonce narušení dalšího psychického vývoje. Tuto koncepci na základě Freudovy sexuální periodizace rozpracoval E. H. Erikson, který vycházel z toho, že každé stádium v sobě řeší určitý konflikt mezi kladnou a zápornou stránkou, předškolní věk nazval *Iniciativou proti vině*. Dítě se vlivem kladného emočního působení ze strany dospělých stává aktivním a iniciativním, což podporuje zdravé sebevědomí, nebo naopak se vlivem autoritativní výchovy a častého negativního hodnocení stává pasivním a může se u něj vytvářet pocit viny. (Čáp, Mareš, 2001).

Vývojové stádium předškolního věku je v odborné literatuře označováno různě, např. jako *věk hry*, *věk otázek* či *kouzelný svět dětství*. Psychologové se shodují, že jde zpravidla o věkové rozmezí od tří let do nástupu dítěte do základní školy, a s tím budeme i nadále pracovat. V tomto období se dítě většinou poprvé dostává mimo okruh své rodiny, ve které dosud vyrůstalo a bylo vychovááno, a v rámci sekundární socializace začíná navštěvovat předškolní zařízení a budovat si vztahy nejen se svými vrstevníky, ale i s jinými dospělými lidmi. Rodina i nadále zůstává tou nejdůležitější a primární výchovnou institucí, částečně se nyní dělicí o výchovu a další vzdělávání s mateřskou školou.

Vágnerová (2005) pohlíží na období předškolního věku jako na přípravu dítěte na vstup do společnosti, dítě se učí přijímat řád a normy, které upravují vztahy k ostatním lidem. Učí se spolupracovat a prosazovat v rámci kooperativní hry ve skupině vrstevníků, která od něj vyžaduje také určitou míru prosociálního chování.

Matějček (2005, s. 139) říká, že „dítě dále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu.“ Podle Matějčka (2005) je název *předškolní* nepřesný a zavádějící. Nejde pouze o období těsně před nástupem do školy. Předškolním obdobím procházejí děti napříč kontinenty, i v těch oblastech naší zeměkoule, kam formální školní vzdělávání ještě nedorazilo. Podobný názor sdílejí i Langmeier a Krejčířová (2006), kteří uvádějí, že nelze toto období chápat, jako *věk mateřské školy*, protože některé děti do školky vůbec nechodí.

Dítě předškolního věku je už dostatečně vyzrálé na to, aby si začalo uvědomovat rozdíly mezi dobrem a zlem. Rodiče a později i pedagogové by měli fungovat jako průvodci, a být

mu nápomocni při integraci do běžného života a při zdolávání překážek, které mu budou na jeho dlouhé cestě tímto životem kladeny. Obecně lze tedy říct, že období předškolního věku je ve vývoji lidského jedince nejvýznamnějším mezníkem a může velmi ovlivnit jeho další životní etapy.

Mezi základní oblasti vývojového období předškolního věku patří zejména *tělesný a motorický vývoj, vývoj kognitivních (poznávacích) funkcí, který zahrnuje i vývoj řeči a myšlení, vývoj emoční, vývoj sociální a vývoj morálních postojů a svědomí*. (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006). Jednotlivé oblasti si podrobněji charakterizujeme, aby došlo k lepšímu vykreslení souvislostí s klíčovým tématem celé práce.

1.1 Psychomotorický a kognitivní vývoj

Vývoj hrubé motoriky se neustále zdokonaluje, celková obratnost už je na velmi dobré úrovni, dítě zvládá různé úkony mrštně a koordinovaně, ať už jde o běh, skákání, házení míče a kopání do něj, zdolávání překážek, schodů, atd. Postupně se vylepšuje rovnováha a dítě zvládne stát na jedné noze či jezdit na kole bez přídavných koleček. Stále platí, že vývoj dětí je ve všech ohledech velmi individuální a ne všechny děti dokážou totéž a ve stejnou dobu jako ostatní vrstevníci. Pokud nejsou rozdíly ve vývinu příliš znatelné, není důvod se znepokojovat. U dětí předškolního věku je samozřejmostí, že se dokážou samostatně najíst, používají nejen lžičky, ale i vidličku a nůž, oblékají a svlékají se samy jen s minimální pomocí, umí se obout a ovládají základní hygienické návyky, mezi něž patří mytí a utírání rukou či samoobsluha při použití toalety. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Matějček, 2005)

Vývoj jemné motoriky se nejlépe sleduje při navlékání korálek, při hře s plastelínou, stříhání nůžkami a skládání stavebnice či různých skládaček. Pro psychology je důležitým ukazatelem správného vývoje dětská kresba, která se vyvíjí od nesrozumitelných čmáranic až k dokonalému a reálnému ztvárnění postav, zvířat či jiných objektů. Kresba prozradí i to, co dítě svými slovy ještě nedokáže správně interpretovat. Jak uvádí Vágnerová (2005, s. 183 - 184), předškolní děti kresbou vyjadřují svůj vlastní názor na svět a dění kolem sebe, dítě chce zobrazit realitu, tak jak ji chápe. „Kresba je neverbální symbolickou funkcí“, prochází několika fázemi, které na sebe navazují.

Presymbolická, senzomotorická fáze – pro děti v batolecím věku je čmárání zajímavé, ale svým výtvořem se dále nezabývají, následuje *fáze přechodu na symbolickou úroveň* – čmárání se postupně stává symbolem, dá se jím vyjádřit realita, svůj výtvor už i dodatečně pojmenovávají a v poslední *fázi primárního symbolického vyjádření* dítě už dokáže kresbou znázornit něco konkrétního, opravdového, jak moc se vyobrazený objekt podobá realitě, záleží na vyspělosti motorické i emoční. Také vývoj kresby lidské postavy prochází podle Vágnerové (2005) několika stádií, od hlavonožce přes fantazijní zpracování až ke zcela reálnému zobrazení na konci předškolního věku.

Myšlení předškolního dítěte stále ještě postrádá chápání logických souvislostí. Piaget charakterizuje kognitivní vývoj předškolního dítěte jako *názorové myšlení*., Už sice umí vyvozovat závěry (např. usuzovat, čeho je víc a čeho je méně), ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru – zpravidla na vizuálním tvaru. Jeho myšlení tedy nepostupuje dosud podle logických operací – je prelogické, předoperační.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90). Jednotlivé způsoby, jak dítě nahlíží na svět, jak a jaké informace si vybírá a jak tyto informace dále zpracovává, rozlišuje Vágnerová (2005) následovně:

- *Centrace* – tendence k ulpívání na jednom zásadním znaku a přehlížení těch méně významných, děti nedokážou uchopit věc z více hledisek
- *Egocentrismus* – ulpívání na subjektivním pohledu a opomíjení ostatních odlišných názorů, jde o tzv. ego-vztažné pojetí světa
- *Fenomenismus* – svět je pro dítě takový, jak vypadá, má určitou zjevnou podobu a nemůže mít jinou
- *Prezentismus* – vše je vázáno na přítomnost, je to doopravdy tak, jak to dítě vidí
- *Magičnost* – dítě nevidí mezi skutečností a fantazií rozdíl
- *Animismus, resp. antropomorfismus* – dítě vše polidšťuje, živým i neživým bytostem přičítá lidské vlastnosti
- *Arteficialismus* – vnější svět dítě vnímá na základě analogie se svou vlastní činností „někdo něco udělal“ - např. někdo nalil vodu do velké jámy, a tak vytvořil rybník
- *Absolutismus* – každé poznání má definitivní platnost, když je nějaká věc nejlepší, tak to prostě platí za každé situace, nemůže se to změnit

Svět dítěte předškolního věku se nám dospělým může na jednu stranu jevit nepochopitelný, ale na druhou stranu ho považujeme za velmi krásný a čistý, nezkažený realitou, logickými důsledky, které na sebe vzájemně navazují, a které dítě zatím ještě nevnímá a nedokáže je posoudit z různých úhlů pohledu.

Další významný posun je u dětí předškolního věku zřetelný v oblasti vývoje řeči. Výslovnost není zpočátku ještě dokonalá, ale postupně se vylepšuje. Dítě začíná používat delší a rozvitější věty k vyjádření svých potřeb a momentálního stavu. Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují na to, že dítě nejenže rozšiřuje svou slovní zásobu a znalost pravidel gramatiky, ale samotnou řeč začíná používat, aby regulovalo své chování.

Vágnerová (2005) zmiňuje v souvislosti s předškolním věkem pojem *egocentrická řeč*, jde o takovou řeč, která nepotřebuje posluchače, dítě si mluví samo pro sebe a někdy neřekne všechno, proto se nám může toto mluvení zdát neúplné a nesrozumitelné. Velkou roli v rozvoji řeči má bohatá dětská fantazie, dítě si často vymýšlí imaginární přátele, se kterými podniká různá dobrodružství a zapojuje je do svých her.

„Je pravděpodobné, že naše fantazie nebude už nikdy později v našem životě tak živá, netřelá a tvořivá jako v tomto věku předškolním.“ (Matějček, 2005, s. 153)

I hra jako taková prochází dalším vývojem. V rámci hry dochází u dětí k osvojování a rozlišování ženských a mužských rolí – jak se oblékají nebo chovají, a jaké hračky preferují. (Čáp, Mareš, 2001). Převažuje společná hra - asociativní, která postupně přechází ve hru kooperativní – každé dítě má v rámci hry určitou roli a podíl na tom, aby společně s ostatními dospělo k vytyčenému cíli hry. „Kdybychom chtěli celé období předškolního věku jednotně označit, mohli bychom mluvit nejspíše o období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100)

1.2 Socializace a emoční vývoj

Socializace nemá za úkol produkovat stejné jedince, ale rozličné individuální osobnosti. Každý se aktivně podílí na vytváření své vlastní identity, na prezentaci své osoby před ostatními a vytváří svůj vlastní obraz sama sebe, aby ho co nejlépe začlenil do socio-kulturních podmínek dané společnosti, do které se narodil. Proces socializace probíhá z velké části formou sociálního učení, které má několik důležitých forem: *učení napodobováním, učení sociálním posilováním (odměnou a trestem), učení identifikací, přejímáním*

nebo zamítáním modelů, observační (zástupné) učení a sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli. (Čáp, Mareš, 2001)

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) zahrnuje socializační proces tři vývojové aspekty:

1. *Vývoj sociální reaktivity* – vývoj různých emočních vztahů k lidem v blízkém i vzdáleném okolí. Jde o oční a fyzický kontakt, verbální i neverbální kontakt, potřebu se přátelit a sdružovat. Příkladem selhání vývojového postupu je autistické dítě.

2. *Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací* – vývoj norem, které si dítě postupně osvojuje pomocí příkazů a zákazů od dospělých, jeho chování má vymezeny hranice. Příkladem selhání vývoje sociálních kontrol jsou např. mladiství delikventi.

3. *Osvojení sociálních rolí* – osvojení postojů a vzorců chování, které jsou očekávány ostatními členy společnosti, zohledňují věk, pohlaví či společenské postavení.

Čáp a Mareš (2001) v rámci socializačního procesu zmiňují *sociální interakci* (vzájemné působení dětí a dospělých), *sociální komunikaci* (verbální i nonverbální výměna informací mezi dětmi a dospělými), *sociální percepce* (vzájemné poznávání, vnímavost k emočnímu prožívání, motivům a postojům, které jsou ve vztahu k probíhající interakci a komunikaci) a *vývoj sociálních rolí* (jedinec je nejdříve dítětem, sourozencem, žákem, mužem nebo ženou, matkou nebo otcem atd.)

Socializace probíhá po celý život, ale předškolní období může být po této stránce bráno jako kritické, především pokud jde o vývoj sociálních kontrol a sociálních rolí. Vývoj vnitřních sociálních kontrol - *svědomí*, je v první řadě závislý na vztahu dítěte k rodičům. Pozitivní vztah rodičů k dítěti a dostatek lásky vývoj svědomí podporují, časté tresty, zejména ty tělesné, vývoj svědomí spíše inhibují. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Předškolní dítě se začíná více začleňovat do života dané společnosti a osvojuje si základní principy fungování pravidel a rolí v této společnosti. Rozvíjí se jeho smysl pro sociální citění, schopnost empatie a prosociální chování. Emoční prožívání je u dětí předškolního věku stabilnější a vyrovnanější oproti předchozímu batolecímu období. Děti bývají častěji pozitivně naladěné a ubývá negativních emočních situací. Tato proměna je závislá na zralosti CNS, a také na vyspělosti uvažování, předškolní děti dovedou dát najevo nespokojenost jiným způsobem, a tak se s ní lépe vyrovnat. (Vágnerová, 2005)

Emoční vývoj zahrnuje kromě rozvoje sebepojetí a seberegulace i postupnou socializaci emočního prožívání, které je čím dál víc různorodé. Dítě je schopné své pocity nejen lépe ovládat, ale také jasněji vyjadřovat. Začíná rozumět svým vlastním pocitům, ale zejména projevům emocí ostatních lidí a dokáže se do nich vcítit – projevuje *empatii*. (Langmeier, Krejčířová, 2006). S empatií úzce souvisí i *altruismus*, což je jednání vykonané ve prospěch ostatních, kteří naši pomoc potřebují, a není odměněno. Na konci předškolního období dítě v sobě má zakódovány altruistické vzorce díky odpozorovanému chování dospělých. (Kořátková, 2014)

V tomto věku je dítě schopné tolerovat i jisté rozdíly a přijímat *všechny zvláštnosti a nápadnosti jiných dětí*. Zahrnujeme sem nejen zdravotní postižení, ale i rozdílnou barvu pleti, rysy obličeje, mateřský jazyk či jiné kulturní zvyklosti. Tyto odlišné znaky přitáhnou jeho pozornost, ale většinou se spokojí s jednoduchým vysvětlením a dál se tím nezabývá. Tuto přirozenou tendenci přijímat ostatní takové, jací jsou, bychom měli u dětí podporovat a dále rozvíjet. (Matějček, 2005). V obdobném duchu hovoří i Kořátková (2014), která rodiče nabádá, aby nezatěžovali děti svými předsudky a snažili se jim zprostředkovat tradice jiných kultur jako obohacující součást života.

1.3 Morální vývoj

Dětem předškolního věku hodně záleží na tom, aby všechno bylo, jak má být. Dítě chce jednat *konformně*, tzn. přizpůsobovat se tomu, co dělají ostatní, jak vypadají a jak se chovají. V tomto věku je mnohem více než kdykoliv později ochotné dodržovat morální zásady a řídit se jimi. A dost často nás na různé prohřešky samo upozorní slovy: „to se neříká“ nebo „to se nedělá“. (Matějček, 2005)

Vývoj morálky u dítěte jako první začal zkoumat J. Piaget. Podle Piagetovy teorie je morálka předškolního dítěte *heteronomní* – tzn. plně závislá na autoritě dospělého na jeho příkazech a zákazech. Morální normy chování si děti předškolního věku osvojují sociálním učením a rozvíjením poznání a myšlení. Zároveň se učí nápodobou a pozorováním dospělých, v jakých životních situacích hodnotí pozitivně či negativně chování jejich vrstevníků, sourozenců a ostatních lidí, a podle toho usuzují, že dobré je dovoleno a chváleno, špatné je odsuzováno a trestáno. (Čáp, Mareš, 2001; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Čáp a Mareš (2001) dále uvádí, že podle Piageta vývoj morálky dítěte výrazně ovlivňují *vztahy k druhým lidem*, zpočátku jsou to rodiče a později vrstevníci. Mezi vrstevníky existuje rovnocenný vztah, který je náročnější na přizpůsobení než vztah s rodiči. Při hře s vrstevníky musí respektovat pravidla větší nadřazenosti, jejichž porušení může mít za následek vyloučení ze hry či může být jinak sankcionováno. L. Kohlberg (Čáp a Mareš, 2001, s. 341 – 342) rozlišuje tři hlavní stádia morálního vývoje, každé z těchto stádií je ještě upřesněno dvěma dílčími zásadami:

I. *předkonvenční úroveň*, *kdy se dítě se chová bez ohledu na druhé, morální normu dodržuje jen pod tlakem odměn a trestů;*

- *vyhýbat se trestu a dosahovat odměny, za tím účelem se nekriticky podřizovat moci a autoritě;*
- *účelově uspokojovat vlastní potřeby a někdy i potřeby druhých, podle principu „něco za něco“.*

II. *konvenční úroveň*, *kdy se dítě přizpůsobilo tlaku výchovy a společnosti, řídí se konvencí, tím, co se od něj očekává;*

- *plnit očekávání druhých; někdy je to „hodný chlapec“ či „hodná dívka“, jindy mladistvý s klackovitým chováním, provokujícím oblečením a účesem;*
- *plnit svou povinnost a dodržovat zákony doslovně, i když to je v některých případech nehumánní.*

III. *postkonvenční úroveň* (*autonomní morálka*), *kdy se mladistvý řídí svými vnitřními principy, které pochopil a převzal za své;*

- *chápat život a svobodu jako vyšší princip nad literou zákona;*
- *řídít se univerzálními, všelidskými principy morálky (to je spíš ideál než reálná forma jednání, někteří slučují tento stupeň s předchozím pátým stupněm).*

Vágnerová (2005, str. 220) považuje Piagetovy a Kohlbergovy teorie za „poněkud jednostranné, protože neberou v úvahu skutečnost, že děti předškolního věku jsou do určité míry schopné pochopit význam úmyslu pro lidské jednání a podceňují význam emočních faktorů.“ Pro děti předškolního věku je z emočního hlediska odměnou i úsměv a radost rodičů.

2 VÝCHOVA JAKO PROCES UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

Rodičovství je cesta ke zralosti a růstu, pokud se odvážíme více se učit a méně vyučovat.
(Aldort, 2010, s. 3)

Pochopit vztah mezi vychovatelem a vychovávaným je základním prvkem porozumění smyslu výchovy. V této rovnici nemůžeme jednoznačně určit, kdo aktivně přebírá iniciativu a vydává výchovné instrukce, a kdo pouze pasivně reaguje na tyto instrukce, a je na jejich přijímání závislý. (Matějček, 2012)

Vychovat z dítěte slušného člověka není jednoduché a nikdo nám předem nedal žádný návod a podrobnou instruktáž jak toho docílit. Výchova je běh na dlouhou trať, ale naše snaha, důslednost a trpělivost nám na této složité cestě mohou významně pomoci a my můžeme ze svých dětí vychovat respektující a tolerantní jedince s přirozeným sebevědomím. Výchovou dětí vychováváme i sami sebe.

Rádcem a pomocníkem může být rodičům a vychovatelům následující výchovné desatero:

- Dítě, které je nadměrně kritizováno, se učí odsuzovat.
- Dítě, které vyrůstá v neláskyplném prostředí, učí se prát, zápasit, bojovat.
- Dítě, které bývá vystavováno posměchu, se začíná stydět.
- Dítě, které je ponižováno, ztrácí sebedůvěru.
- Dítě, které je obklopeno tolerancí, se učí trpělivosti.
- Dítě, které je chváleno, získává sebedůvěru.
- Dítě, se kterým se jedná fair play, se učí spravedlnosti.
- Dítě, které vyrůstá v přátelské atmosféře, se naučí laskavosti.
- Dítě, které žije obklopené pocitem bezpečí, se naučí důvěřovat.
- Dítě, které je bezvýhradně akceptováno a milováno, je schopno prožívat láskyplné vztahy a lásku.

(Vaničková, 2004, s. 20)

2.1 Rodina a výchova v rodině

Rodina je zajisté společenský jev pro lidstvo specifický. Trvá od úsvitu lidské historie na této zemi a je univerzálně přítomna ve všech jejích kulturách. (Matějček, 2005, s. 167)

Rodina je to nejdůležitější v našich životech. Rodinu můžeme považovat za první sociální skupinu, jejíž součástí se stáváme okamžikem narození. Postupným vývojem a socializací se z role dítěte dostáváme sami do role matky nebo otce, z role vychovávaného se dostáváme do role vychovatele.

Podle Matouška (2003) spočívá význam rodiny nejen v biologické rovině, ale také v rovině socializační. Biologickou rovinou je myšleno rozmnožování lidské entity a rovinou socializační je reprodukce jedince povýšena z pouhého živého tvora na důležitý element v rámci celé kultury a společnosti. Rodinu považuje za pojítka mezi generacemi. Pedagogický slovník definuje rodinu jako nejstarší společenskou instituci, jež má funkci socializační, ekonomickou, sexuálně-regulační a reprodukční, formuje emocionální klima a interpersonální vztahy, vytváří hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. (Průcha, Walterová a Mareš, 2001)

Rodinu nejčastěji tvoří rodiče – matka a otec a dítě nebo děti, tento typ rodiny označujeme jako *nukleární*. Okruh nejbližších rodinných příslušníků můžeme rozšířit o prarodiče, strýce, tety, bratrance a sestřence. V rámci rodiny je dítě účastno různých interakcí, osvojuje si sociálním učením např. nápodobou a sociálním posilováním základní pravidla, která se mohou v jednotlivých rodinách v rozličných detailech lišit.

Současné pedagogické teorie povětšinou zastávají jednotný názor, že rodinná výchova a rodinné prostředí jsou nejvýznamnějším činitelem formujícím dítě a mladé lidi. Pedagogický slovník pohlíží na rodinnou výchovu jako na výchovu probíhající v rámci rodiny, na níž se podílí zejména rodiče, ale i prarodiče. (Průcha, Walterová a Mareš, 2001)

Každý rodič je individuální lidská bytost, má různé povahové rysy a byl vychováván v odlišném rodinném prostředí. To, co všechny rodiče spojuje, je výchova potomků, která se opírá nejen o tradiční prostředky používané generacemi v rámci – tzv. *transgeneračního přenosu*, ale je také ovlivněna nejnovějšími poznatky a výzkumy ve výchově a v neposlední řadě spoléhá i na vlastní intuici každého z rodičů. V zásadě ale platí, že musíme přihlížet k potřebám dítěte, k jeho věku a schopnostem, a samozřejmě k individualitě každého dítěte, protože co platí na jednoho, nemusí být účinné u druhého.

„Žádné spolehlivě účinné figle na výchovu neexistují, byť v některých případech mohou být rodiče příjemně překvapeni, jak účinně některé jednoduché opatření zafunguje.“ (Mertin, 2013, s. 13)

2.1.1 Výchovné styly

Nejčastěji jsou uváděny tři výchovné styly v rodině, které poprvé charakterizoval psycholog Kurt Lewin: *autoritativní styl* (dominantní, autokratický), *liberální styl* (anarchie, vše dovolující, „laissez-faire“) a *demokratický styl* (sociálně integrační). Vaničková (2004) pracuje pouze se dvěma výchovnými styly: výchova *tvrdá* (autoritativní) a výchova *měkká* (antiautoritativní).

Autoritativní styl je plný zákazů a příkazů, dítě je neustále omezováno a je potlačována jeho přirozenost. Velmi často je dítě nepřiměřeně fyzicky trestáno, a to má za následek agresivitu v chování dítěte, kterou si vybíjí na slabších jedincích a později na svých vlastních dětech. U dítěte se rozvíjí pocity apatie a méněcennosti, protože cokoliv co udělá, pro rodiče není dobré a cítí se nechtěné a nemilované.

Liberální styl výchovy je naprostý opak, dítěti je dovoleno vše, může rodičům doslova „skákat po hlavě“, a přesto bude odměněno. Děti vychovávané liberálně jsou velmi sebevědomé, ale zároveň i nespolehlivé, nemusí nic dělat, protože to za ně vždycky udělají rodiče, nemají smysl pro pořádek a disciplínu a nemají vytyčeny hranice, kam až mohou svým jednáním a chováním zajít.

Demokratický styl výchovy je založen na vzájemném respektu rodičů a dětí, na toleranci, na schopnosti najít kompromis a také na úctě nejen k sobě, ale i k ostatním. Takto vychovávané děti jsou zdravě sebevědomé, asertivní a nekonfliktní. Podle Grecmanové et al. (2003) by rodiče měli akceptovat, že jejich děti nejsou živé hračky, které musí neustálým komandováním přetvářet k obrazu svému, ale že jsou to osobnosti sami o sobě.

2.1.2 Vytyčování hranic

Uurčíme-li jasné hranice, na které se dítě může spolehnout, opře se o ně má větší svobodu zkoumat a růst. Nemusí bojovat, aby zjistilo, co bude následovat. (Aldort, 2010, s. 74)

Hranice potřebujeme všichni. Rogge (2013a) říká, že ten, kdo si nedokáže hranice vymezit, nemůže očekávat, že bude respektován. Kopřiva et al. (2008) zdůrazňují, že hranice jsou

ve výchově nezbytné, bez nich děti ztrácejí pocit bezpečí, ale měly by být vytvářeny ne pro děti, ale s dětmi. Podle Vaničkové (2004) je velkou chybou většiny vychovatelů fakt, že místo stanovení přesných pravidel, jen trestají a zakazují, a to převážně na základě svého momentálního rozpoložení a nálady.

Hranice nejen ve výchově vymezují určitý prostor, kde je člověk sám sebou, může se volně pohybovat, může dělat, co se mu zachce a nemusí se obávat postihů. Zároveň máme všichni nutkání pomyslné hranice překračovat, snažit se udělat něco zakázaného a pokusit se hranice prolomit. Děti často zkoušejí, kam až mohou svým jednáním či chováním zajít, obzvláště využívají nejistotu svých rodičů, a tím je ještě více vyprovokují k dalším trestům a zákazům, které ovšem nikam nevedou.

Podle Rogge (2013a) je nutné, aby děti vycítily z toho, kdo jim buduje hranice pevnost a vyrovnanost, jen tak jsou schopny si uvědomit, že hranice nejsou nic, čeho by se měly obávat a co by v nich vyvolávalo snahu porušovat daná pravidla. Tato pevnost úzce souvisí s vnitřním klidem, uvolněním a vzájemnou úctou a respektem. A právě respekt a úcta k dítěti v něm posilují jeho vlastní sebevědomí a důvěru, utvrzují ho v jeho správném jednání.

2.1.3 Autorita a vzájemný respekt

Dodržování norem a pravidel chování úzce souvisí s respektem a autoritou vůči dospělému. Přirozená autorita a respekt patří k samozřejmostem ve vztahu dětí a rodičů, a to zejména z toho důvodu, že děti rodiče vidí jako ty, co jsou velcí, ve všem se vyznají a dokážou si se vším poradit a můžou se spolehnout na to, že je ochrání, když se přihodí něco zlého. Získávat si autoritu nadměrným trestáním, neustálými příkazy a zákazy, ale není přínosné pro budování pevného a vzájemně se respektujícího vztahu do budoucna. V současné době se začíná více dbát na to, aby i děti měly možnost vyjádřit svůj názor, který si dokážou obhájit a převzít plnou zodpovědnost za tento svůj rozdílný pohled na věc a zároveň se naučit přijmout a respektovat názory ostatních, které se mohou lišit. (Mertin, 2013)

„Vztah rodičů k dětem by měl vycházet z respektování potomků (akceptování jejich potřeb, porozumění jim, respektování jejich individuality a práv). Povinností rodičů je pečovat o děti a vychovávat je (klást přiměřené požadavky, důsledně ale ohleduplně kontrolovat

jejich plnění). Děti by měly prokazovat rodičům náležitou oddanost, úctu a lásku.“ (Grecmanová et al., 2003, s. 13)

Nástupem dítěte do předškolního zařízení se objevují nové autoritativní osoby v podobě učitelek. I ony si zaslouží ze strany dětí respekt a v naprosté většině případů tomu tak je, někdy dokonce děti respektují učitelku mnohem více než rodiče. (Matějček, 2005)

2.2 Předškolní vzdělávání

Úkolem předškolního vzdělávání je velmi úzce navazovat na rodinnou výchovu a zajistit dítěti dostatek mnohostranných a přiměřených aktivit pro jeho rozvoj. Mělo by obohacovat každodenní program dítěte na odborné úrovni, usnadnit dítěti cestu v další životní i vzdělávací etapě. Podporovat správný psychický i tělesný vývoj, pomáhat ke správnému pochopení fungování lidské společnosti, jejích norem, hodnot a pravidel. Umožnit dítěti individuální podmínky pro rozvíjení zájmu o další vzdělávání. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – RVP PV, 2006)

Během předškolního věku zažívá dítě i jeho rodiče dva zásadní mezníky při začleňování do společnosti. Na začátku jde o přechod z primární sociální skupiny, tedy rodiny do mateřské školy a na konci předškolního věku je přelomem vstup do základní školy. Předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku tři až šest (sedm) let a přednost mají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Mateřská škola je organizačně dělena na třídy, kde jsou děti umístěny buď podle stejného věku - třídy homogenní, nebo třídy smíšené - heterogenní, kde jsou děti různého věku.

2.2.1 Heterogenní třídy

Věkově smíšené třídy lépe podporují mnohostranné rozvíjení u dětí. Mladší děti si berou starší děti jako vzor, inspirují se jimi a snaží se jim vyrovnat. Lépe se adaptují, protože je ovlivňují vyzrálejší starší děti, motivují je k lepší a kvalitnější výslovnosti a obohacují jejich slovní zásobu. Starší děti se cítí důležité, protože se jim dostává uznání od mladších dětí i ocenění od učitelek, když pomohou mladšímu kamarádovi. Pokud je některé ze starších dětí plaché a nejisté při kontaktu se stejně starými dětmi, může si najít kamaráda mladšího a lépe se pak vyrovnává s celým kolektivem. Pro učitelku je práce v heterogenní třídě mnohem zajímavější a pestřejší. Musí používat různé metody práce, tak aby dokázala zaujmout mladší i starší děti. (Kořátková, 2014)

2.2.2 Homogenní třídy

Ve věkově stejnorodé třídě dochází k násobení specifického chování, které je charakteristické pro určité vývojové období. Zejména ve třídě nejmladších dětí dochází často k velké zátěži pro učitelku z důvodů pomalé adaptace malých dětí, z nedostatečně zvládnuté sebeobsluhy, nerozvinuté dorozumívací schopnosti apod. Ve třídě nejstarších dětí zase může převládat soutěživost, děti, které jsou vyspělejší oproti ostatním, už dokáží dát najevo, že se nudí. V rámci hry je zde výhoda, že nedochází k narušování plynulosti ze strany mladších nezralých dětí. Učitelka by se měla snažit o velmi pečlivé promyšlení skupinových aktivit. A rozhodně by se měla vyvarovat povrchní metod kolektivní práce, protože i u věkově stejně starých dětí je potřeba přihlížet k individualitě každého jednotlivce. (Koťátková, 2014)

2.2.3 Různé typy mateřských škol

V současné době mají rodiče více možností při výběru mateřské školy. Nejčastěji volí pro své dítě *státní mateřskou školu*, která je provozována jednotlivými obcemi. V tomto typu předškolního zařízení se s dětmi pracuje podle školního vzdělávacího programu, který si každá mateřská škola vytváří sama podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a při tvorbě by měla úzce spolupracovat s rodiči. Dalším typem jsou *soukromé mateřské školy*, které mohou být zařazeny do rejstříku mateřských škol MŠMT ČR. Pokud tomu tak je, musí se závazně řídit RVP PV a jsou kontrolovány Českou školní inspekcí. Tzv. *ryze soukromé školy* nepodléhají výše zmíněným požadavkům, ale i pro ně platí, že při tvorbě vlastního vzdělávacího programu by měly být propojeny s rodiči a přehledně je informovat o svých vzdělávacích plánech. *Církevní mateřské školy* jsou zřizovány příslušnou církví, většinou jsou zařazeny v rejstříku MŠMT ČR a také musí vypracovat detailní vzdělávací plán, který je rozšířen o základní náboženské tradice příslušné církve. Od roku 1990 jsou provozovány také tzv. *alternativní školy*, které mají hlubokou tradici a ustálené programy fungující na jednotných principech v zahraničí. Mezi nejznámější patří Waldorfská mateřská škola, Mateřská škola Marie Montessori a Daltonská mateřská škola, mezi tyto typy patří i moderní alternativy jako je např. Mateřská škola s programem Začít spolu, Mateřská škola s programem podpory zdraví a tzv. lesní mateřské školy. Nejnovějšími typy předškolního vzdělávání jsou firemní školky, které zřizují zaměstnavatelé pro děti svých zaměstnanců a tzv. dětské skupiny. (Koťátková, 2014)

3 ODMĚNY A TRESTY

K neodmyslitelným nástrojům výchovného formování lidského jedince patří odměny a tresty. Podle Matějčka (2012) je význam odměn a trestů ve výchově stále stejný už mnoho let. Interpretace a integrace těchto výchovných prostředků pak závisí na době a jednotlivých kulturách. Dítě se trestem sice naučí, co nesmí, ale teprve odměna mu ukáže správnou cestu, buduje dobré chování.

V knize *Respektovat a být respektován*, která patří v současné době k velmi čteným publikacím, autoři využívají alternativních metod a nahlíží na odměny a tresty takto: „Podobnost působení odměn a trestů je v tom, že obojí je vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř. Chybí-li vnitřní pohnutky, navozené chování vydrží, jen dokud je odměňováno nebo ve vzduchu visí hrozba trestu. Tresty i odměny mívají okamžitý účinek, což mnohým zabraňuje vidět jejich dlouhodobější neblahé dopady na rozvoj osobnosti.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 156)

3.1 Základní principy odměňování a trestání

Při používání odměn a trestů nelze dát jasný návod, co, kdy a jak, protože každé dítě je jiné a reaguje odlišným způsobem na jednotlivé výchovné metody. Několik základních principů, kterými se při výchově můžeme řídit, uvádí Matějček (2012):

Přiměřenost – odměny i tresty by měly být přiměřené osobnosti dítěte i jeho věku. Z obecného hlediska platí, že čím je dítě starší, tím je pro něj méně účinná odměna či trest, která je spojena s příjemným či nepříjemným tělesným pocitem, dítě více ocení pochvalu, ocenění v případě odměny a výčitku, pokárání v případě trestu.

Srozumitelnost – je důležitá zejména v případě trestu. Dítě by mělo vědět, proč a za co je trestáno. Nelze jej trestat za nějaký pro něj neznámý přestupek, protože pak se cítí zmatené, vždy si má být plně vědomo, za co trest přichází. Naprosto nežádoucí je takový trest, který vyplývá ze špatné nálady rodiče či z hloupého rozmaru.

Rozmanitost – zde rozhodně neplatí, že v jednoduchosti je krása. Je potřeba se vyvarovat stejného postupu, dítě už pak ví, za co bude odměněno nebo potrestáno a většinou se s tím smíří, a neočekává nic jiného. Stále stejné, monotónně znějící pochvaly dítě nepovzbudí a podobně pronesené výhrůžky dítě neodradí od podobného chování v budoucnosti.

Nic se nemá přehánět – pokud hned použijeme ty nejsilnější kalibry, nelze už pak odměny a tresty stupňovat. Nepřiměřené tresty postupně povedou u dítěte k pocitům méněcennosti, a to může na citlivé dětské duši zanechat hluboké rýhy a nesmazatelné stopy. Přehnané odměny mohou naopak znásobit pocity nadřazenosti a ovlivnit jeho charakter.

Důslednost – zde je nutné, aby všichni, kdo se podílejí na výchově dítěte, zejména matka i otec, byli v otázce odměn a trestů za jedno. Vyhneme se tak situacím, kdy za jednu a tutéž chybu je dítě matkou potrestáno, a otec jej pochválí. Dítě je pak zmatené a neví, jak se má zachovat příště v podobné situaci.

Jak už bylo zmíněno v úvodu, každé dítě je jiné a odlišná bude i reakce na případné tresty či odměny. Vždy bychom měli mít na paměti, že nevhodně zvolená forma výchovného působení, nepřináší do dalšího života dítěte žádnou pozitivní odezvu.

3.2 Druhy odměn a trestů

Nejčastější dělení odměn a trestů uvádí Čáp a Mareš (2001, s. 253):

<p>Odměny:</p> <ul style="list-style-type: none">• pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu;• dárek věcný nebo peněžní;• umožnění činností nebo zážitků, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou nedostatek času apod.
<p>Tresty:</p> <ul style="list-style-type: none">• fyzické tresty;• psychické trestání, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem, apod.);• potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven za kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce; ve škole mnohonásobné opisování aj.)

Tab. 1: Běžné druhy odměn a trestů

3.2.1 Odměny a jejich alternativy

Nejčastěji je odměna chápána jako něco, co přichází vždy, když uděláme správnou věc. Pedagogický slovník pohlíží na odměnu jako na „jednu z forem pozitivního motivačního působení“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 145).

Odměny jsou zpravidla účinnější než tresty a je proto žádoucí je při výchově používat častěji, shrnují Čáp a Mareš (2001).

Podle Kopřivy et al. (2008) jsou odměny jen formou uplácení, dítě za předem slíbenou odměnu vykoná, co mu řekneme, a stejně tak je upláceno i v případě, že udělá něco „samo od sebe.“ Odměny vedou ke snižování vnitřní motivace. Psycholog Václav Mertin (2013) upřednostňuje vnitřní motivaci dítěte, ale připouští, že odměny samy o sobě nejsou špatné, jen je nutné se vyvarovat stereotypních, až mechanických způsobů odměňování.

V případě odměn a pochval si jen málokdo z nás dokáže představit, že mohou být pro výchovu dětí nevhodné. „Měly by být používány s mírou“, to je jedna z věcí, která většinu rodičů napadne, když před nimi zmíníme možná rizika odměn a pochval. Přesto existují alternativy, které mohou odměny a pochvaly ve výchově zcela nahradit.

Pozitivní přirozený důsledek vyplývá z dobrého chování dítěte a má mnohem efektivnější účinek než odměna. Takovým názorným příkladem může být oslava na konci školního roku, kdy se při společné návštěvě restaurace nebo kina sejde celá rodina a dítě tak dostává najevo, že jeho rodině záleží na tom, co dělá a že to dělá správně. (Kopřiva et al., 2008)

Pochvala je výrazem nerovnosti v případě dvou lidí, namísto pochvaly je vhodné zvolit zpětnou vazbu, ocenění a povzbuzení. Zpětná vazba nehodnotí vlastnosti osoby, ale zaměřuje se na činnost nebo chování. Oceněním vyjadřujeme uznání, které mnohem lépe vystihne věta s tzv. já-výrokem než pochvala slovy: „ty jsi ale šikovný“. Poděkování je také formou ocenění. Povzbuzení připouští, že je něco obtížné, ale zároveň pobízí dítě v tom, aby pokračovalo. (Kopřiva et al., 2008)

Děti jsou kořením našeho života a odměňujeme je tím, že s nimi prostě jsme, usmíváme se na ně, prožíváme s nimi jejich radosti a jsme jim oporou a průvodcem při zdolávání překážek a nástrah. Podle Vaníčkové (2004) je pro dítě předškolního věku největší odměnou soustředěná pozornost rodiče, jeho zájem a také činnosti, které spolu sdílí.

3.2.2 Tresty a jejich alternativy

„Jakýkoliv trest je rizikem svou podstatou.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 121)

Tresty převažují ve výchově, která je autoritativní. Nejčastějšími důsledky takové výchovy jsou hluboká frustrace, strach a pocit ponížení. Nejvíce se k trestům uchylují rodiče, kteří sami byli ve svém dětství nepřiměřeně trestáni a odůvodňují to tím, že jim trestání neublížilo, naopak je naučilo správnému chování. Dospělý si trestem buduje svou pozici nadřazenosti a moci, která mu byla v dětství odírána. Z toho vyplývá, že dopady nadměrného trestání na citlivou dětskou duši jsou nezměrné a poškozují osobnost dítěte a jeho případné další vztahy. Velkou chybou rodičů je trestání dítěte v okamžiku, když jsou vedeni hněvem a zlostí, v takové chvíli dochází k volbě mnohem tvrdšího trestu, než jaký by v dané situaci použili, pokud by byli klidní a vyrovnaní.

Výzkumy a klinické zkušenosti uvádějí, že ačkoliv je psychické trestání zdánlivě mírné, pokud je soustavné, může u dětí způsobit labilitu a neurózy. Jednorázové tělesné tresty nepůsobí na dítě tak destruktivním způsobem jako právě systematické psychické tresty. A na první pohled účinné tresty v podobě odepření zážitku či zákazu oblíbené činnosti nejsou také zdaleka bez škodlivých následků. (Čáp, Mareš, 2001)

Alternativou k trestům může být negativní přirozený důsledek, který na rozdíl od trestu přichází sám od sebe. Cílem takového přirozeného důsledku je, aby si dítě uvědomilo nesprávné jednání i důsledky, které z takového jednání vyplývají. Trest je podle Kopřivy et al. (2008) jen uměle vytvořený nástroj k vyjadřování moci nad ostatními.

Pokud chceme, aby dítě pochopilo, že se nezachovalo správně, je nutné s ním jednat jako se sobě rovným. Dítě nesmí mít pocit, že s ním chceme manipulovat a přetvářet ho k obrazu svému. Důležitým krokem k nápravě je spoluúčast na řešení situace, která nastala. Pro rodiče je důležité, aby ovládli své emoce a hněv, k tomu dobře poslouží již výše zmínovaný já-výrok, ale opravdu silné emoce je potřeba nejdříve rozdýchat, uvolnit se a uklidnit. Vhodnou větou je např. „Jsem velmi naštvaná a raději budu mlčet, než abych řekla něco, co by nás pak oba mrzelo. Promluvíme si o tom později a vyřešíme to v klidu.“ Autoři knihy Respektovat a být respektován zároveň zdůrazňují, že není potřeba se bát toho, že se řešení problému vyhneme, jen je odložen na vhodnější dobu. (Kopřiva et al., 2008)

3.3 Partnerský a respektující přístup

Partnerský nebo také respektující přístup nahlíží na dítě jako na rovnocenného partnera, který se podílí na společném životě v rodině tím, že má možnost se vyjadřovat k fungování a být přítomen při stanovování hranic a pravidel své rodiny. Pohledem do minulosti zjistíme, že průkopníkem byl francouzský filozof a pedagog J. J. Rousseau, který ve svém nejznámějším románu *Emil čili O výchově* řeší výchovu pomocí „*metody přirozených následků*“. Tato metoda pomáhá dítěti pochopit, že pokud provedlo něco špatného, může se pokusit o nápravu. Např. dítě rozlije čaj na stůl a na podlahu, ví, kde má maminka hadr a samo, příp. s malou dopomocí tento nepořádek po sobě uklidí.

Autoři knihy *Respektovat a být respektován* vysvětlují princip partnerského přístupu k dětem jako oproštění od mocenského a manipulativního přístupu. I přesto budou dětem zprostředkovány hranice, kam mohou svým chováním zajít, nemusíme se obávat, že by si děti dělaly, co chtějí. Účinnost respektujících metod spočívá v budování morálky, která se opírá o „zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když na blízku nebude žádná kontrola.“ (Kopřiva et al., 2008, str. 5)

Na rovnocennost ve vztazích dětí a dospělých vsází i pedagožka Kateřina Králová, která je autorkou principů Nevýchovy. „Nevýchova® je ucelený přístup k dítěti, který pomáhá rodičům a dětem vyřešit každodenní potíže, na všem se domluvit a být si skutečnými partnery. Je to výchovný systém pro moderní rodiče, kteří nechtějí, aby jim děti skákaly po hlavě.“ (Centrum Nevýchovy, 2015)

Základem partnerského přístupu k dětem je tedy rovnocennost. Rovnocennost znamená v tomto pojetí jediné, dítěti dáváme najevo svou úctu k němu tím, že se k němu chováme, jako k sobě rovnému, tak jak chceme, aby se i dítě chovalo k nám. V případě, že přístup není rovnocenný, má jeden moc a nadřazenost a tou působí na druhého. (Kopřiva et al., 2008)

Další principy přístupu k dětem jako partnerům Nevýchova® popisuje slovesy: *milovat své dítě, inspirovat ho vlastním životem, důvěřovat mu, nepřekážet a společně si to užívat.* (Centrum Nevýchovy, 2015)

Smyslem prvního principu je přijímat dítě takové jaké je a **milovat ho** bez podmínek. Lásku k dítěti vyjadřujeme svou pozorností k němu, sdílením jeho zážitků a naplňujeme tak jeho potřebu lidské blízkosti. Naomi Aldort (2010) považuje bezpodmínečnou lásku

za jeden z pilířů partnerského přístupu k dětem. Bezpodmínečná láska nám pomáhá porozumět svému dítěti, vidět a vnímat ho takové, jaké je, se všemi dobrými i špatnými vlastnostmi. I ve chvíli, kdy se dítě nechová podle našich představ a udělá něco, co se nám nelíbí, je nezbytné mu dát najevo, že jsme tady pro něj a že stojíme při něm. Naši lásku dítě vycítí právě z toho, jak se k němu chováme a mnohem více ji vnímá z toho, co děláme, než z toho, co mu říkáme. (Campbell, 2008c)

Druhý princip – „**inspirovat dítě**“ spočívá v tom, že dítě se učí nápodobou. Podle Králové (2014) nemusíme dítěti nic vysvětlovat, protože dítě nás sleduje, vidí, jak se chováme, přijímá tyto vzorce chování a všechno nasává jako houba. Pokud na dítě často křičíme, bude i dítě křičet na nás.

„**Důvěřovat**“ dítěti znamená, že mu dáváme svobodu. Pokud nejsme schopni dítěti důvěřovat, těžko ho můžeme naučit zodpovědnosti. Se zodpovědností jdou ruku v ruce i přirozené důsledky, které jsou vyvolány chováním a konáním dítěte v různých situacích. Dítě, které je stále chráněno a pod dohledem se nedokáže osamostatnit a být zodpovědným sám za sebe a za své činy. Králová (2014) rodiče nabádá, aby dítěti přestali „umetat cestičku opakováním, kontrolováním, myšlením za něj a urovnáváním potíží.“ Jedině tak docílíme toho, že z dítěte vyroste samostatný a sebevědomý jedinec se schopností seberegulace.

„**Nepřekážet**“ souvisí se zodpovědností, necháváme dítě rozvíjet jeho vlastní kreativitu tím, že mu umožníme, aby se samo zapojilo do společných činností. Děti nechtějí stát v pozadí, děti nám chtějí pomáhat a dokázat nám, že jsou sice malé, ale ne neschopné. Na nás rodičích je dopřát jim volnost pohybu, dát jim potřebnou svobodu, aby mohly předvést svou zručnost a šikovnost. V *Konceptu kontinua* se dozvídáme, že každé lidské mládě má v sobě pud sebezáchovy, který mu dovolí dělat jen to, na co stačí. Tento pud vymizí, pokud si dítě zvykne spoléhat jen na svou matku (Liedloff, 2007)

Posledním smyslem partnerského přístupu je vzájemně sdílená radost a chuť být spolu zadobře jako s nejlepšími kamarády. Zakládat si na oboustranné snaze vše vždy vyřešit domluvou a nalezením takového východiska, které povede ke spokojenosti obou zúčastněných stran. „**Společně si to užít a mít se spolu fajn.**“

Spousta rodičů si myslí, že partnerství ve vztahu k svým dětem už používá, ale Králová (2014) ve svém článku na webových stránkách *Partnerská výchova* upozorňuje na fakt,

že jde mnohdy spíše o „pseudopartnerství“. Rozdíly mezi pravým partnerstvím a nepravým jsou uvedeny v následující tabulce:

PSEUDOPARTNERSTVÍ	PARTNERSTVÍ
V pseudopartnerství rodič směřuje k cíli, pro který se rozhodl on, dítěti ho oznámil. Rodič je zajedno.	V partnerství rodič i dítě směřují ke společnému cíli, který si dopředu dohodli. Ze všech stran to probrali a teď jsou oba zajedno.
V pseudopartnerství se dělají kompromisy - “dneska máš Ty, co chceš, zítra zase já” a nabízejí úplatky - “když tohle uděláš, dám Ti tohle”. Každý kousek obětuje.	V partnerství se dělají dohody výhra-výhra, každý má na konci, co chce a potřebuje. Nikdo se nemusí obětovat nikomu.
V pseudopartnerství jsou věci, o kterých se nemluví, a věci, o kterých se “prostě nediskutuje”. Nedá se přece s dětmi vždycky mluvit o všem.	V partnerství může každý říct, co právě prožívá a co potřebuje, ať je to cokoli. O všem se dá mluvit bez moralizování a soudů. Jsme přece parťáci.
Pseudopartnerství se snaží přimět a přesvědčit.	Partnerství se snaží rozumět a pochopit.
V pseudopartnerství je v každé situaci nejdůležitější vyřešit konkrétní situaci. Tj. radši tam brečící dítě odtáhnu, než abych jednou přišla pozdě.	V partnerství je v každé situaci nejdůležitější náš vztah. Tj. radši přijdu jednou pozdě, ale vyřešíme to spolu skrze dohodu jednou pro vždy.
Pseudopartnerství je věnovat čas tomu, co hoří (např. řešit, že dítě nechce odejít do školky), a považovat to za důležité.	Partnerství je věnovat čas tomu, co je důležité, i když to nehoří (např. domlouvání se, jak to u nás bude fungovat).

Tab. 2: Rozdíly mezi pseudopartnerstvím a partnerstvím rodičů a dětí

Jak dále dodává Králová (tamtéž): „Opravdové partnerství není utopie ani nesplnitelný sen. Je to každodenní realita stále více rodin, které přišly na to, kudy vede cesta ke šťastným dětem a spokojeným rodičům.“

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V životě předškolního dítěte dochází k velké změně, vedle rodiny se objevuje další výchovný činitel, a tím je mateřská škola. Rodiče i učitelky mají možnost výchovně působit na děti předškolního věku buď pomocí tradičních metod - odměn a trestů, nebo použitím alternativních metod v podobě přirozených důsledků, zpětné vazby a ocenění. Záměrem praktické části bakalářské práce bylo zjistit postoje rodičů a učitelek dětí předškolního věku k využívání alternativních a tradičních forem odměňování a trestání, ke kterým z těchto dvou přístupů každá ze stran inklinuje a komparovat postoje obou stran mezi sebou navzájem.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém předkládané bakalářské práce vychází z teoretických východisek podrobně popsanych v předchozí části, a proto byl definován takto:

Jaké jsou postoje rodičů předškolních dětí a učitelek mateřských škol k využívání odměn a trestů při výchově a vzdělávání?

4.2 Cíl výzkumu

V současné době se ve výchově a vzdělávání stále častěji objevují alternativní přístupy výchovného působení, namísto klasických odměn a trestů. Změny v přístupech souvisí zejména s publikováním nových výzkumů z oblasti výchovy a vývoje dítěte, které upřednostňují efektivní uspokojování potřeb dítěte. Z těchto výzkumů zároveň vyplývá, že zejména tradiční tresty nejsou prospěšné a nepodporují zdravý rozvoj dítěte. (Mertin, 2013)

Alternativní přístupy, nebo respektující metody, jak mohou být také nazývány, se snaží přijímat dítě jako rovnocenného a plnohodnotného partnera. V mateřských školách se s dětmi řeší výchovné prohřešky právě touto formou, učitelky využívají respektující metody, efektivní komunikační techniky a nedirektivní přístupy. K této proměně pozvolna dochází od roku 1990, kdy se upouští od kolektivně stanovených cílů a zohledňují se individuální potřeby dětí. Změny ve výchovných přístupech měly u učitelek mateřských škol pozitivní ohlas a pokračují i v současnosti. (Kořátková, 2014)

Cílem výzkumu bylo zjistit:

- zda mají rodiče předškolních dětí povědomí o alternativních i tradičních výchovných metodách, a které ve své výchově preferují;
- zda existují rozdíly v postojích rodičů k používání alternativních a tradičních odměn a trestů na základě vybraných proměnných – pohlaví, věk, úroveň vzdělání;
- zda existují rozdíly mezi postoji rodičů a učitelek předškolních dětí.

4.3 Výzkumné otázky

Po stanovení výzkumného problému byly zformulovány následující výzkumné otázky:

1. Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na pohlaví?
2. Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na pohlaví?
3. Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na věku rodičů?
4. Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na věku rodičů?
5. Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na úrovni vzdělání rodičů?
6. Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na úrovni vzdělání rodičů?
7. Jaké formy odměn a trestů rodiče při výchově dětí předškolního věku považují za nejúčinnější?
8. Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních metod odměňování u učitelek mateřských škol v závislosti na délce jejich praxe?
9. Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních metod trestání u učitelek mateřských škol v závislosti na délce jejich praxe?

10. Jaké formy odměn a trestů učitelky mateřských škol shledávají v rámci své praxe za nejosvědčenější?
11. Existuje statisticky významný rozdíl mezi postoji učitelek mateřských škol a postoji rodičů dětí předškolního věku k využívání alternativních metod odměňování?
12. Existuje statisticky významný rozdíl mezi postoji učitelek mateřských škol a postoji rodičů dětí předškolního věku k využívání alternativních metod trestání?

4.4 Hypotézy

Kvantitativní výzkumné šetření spočívá ve stanovení vědeckých hypotéz, které se potvrzují nebo vyvracejí (Gavora, 2010).

Pro tento výzkum byly stanoveny následující věcné hypotézy:

H₁ Mezi pohlavím rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních a tradičních odměn existuje rozdíl.

H₂ Mezi pohlavím rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních a tradičních trestů existuje rozdíl.

H₃ Mezi věkem rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních a tradičních odměn neexistuje rozdíl.

H₄ Mezi věkem rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních a tradičních trestů existuje rozdíl.

H₅ Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních a tradičních odměn existuje rozdíl.

H₆ Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních a tradičních trestů existuje rozdíl.

H₇ Mezi délkou praxe učitelek a mírou souhlasu s alternativními formami odměňování existuje rozdíl.

H₈ Mezi délkou praxe učitelek a mírou souhlasu s alternativními formami trestání existuje rozdíl.

H₉ Mezi postoji rodičů a postoji učitelek k alternativním formám odměňování existuje rozdíl.

H_{10} Mezi postoji rodičů a postoji učitelek k alternativním formám trestání existuje rozdíl.

Testování hypotéz bude provedeno v programu Statistica 12 pomocí parametrických statistických metod analýzy dat T-test a ANOVA, a v případě jejich nevhodnosti budou použity neparametrické statistické metody U-test a Kruskal-Wallisova ANOVA.

4.5 Proměnné

Proměnné se dělí na několik typů, v tomto výzkumu jsou použity proměnné nominální – pohlaví, proměnné ordinální – kategorie vzdělání a proměnné kardinální – míra souhlasu na Lickertově škále, věk, délka praxe a počet dětí v rodině.

Proměnné nominální nelze uspořádat, nelze říct, která je vyšší nebo nižší. Ordinální proměnné už uspořádat lze, např. úroveň vzdělání (ZŠ/SŠ/VŠ). Proměnné kardinální se dělí na poměrové a intervalové. Poměrové lze převést na intervalové. Podle Reichela (2009) platí, že proměnné vyššího řádu lze převést na proměnné nižšího řádu, ale nelze to udělat naopak. Skutil (2011, s. 180) uvádí přehled převodů z jednoho typu proměnné na druhý. Polytomickou proměnnou lze převést na dichotomickou, ordinální lze převést na polytomickou a kardinální lze převést na ordinální.

4.6 Výzkumný soubor

Základním souborem výzkumu byli všichni rodiče alespoň jednoho dítěte předškolního věku a všechny učitelky mateřských škol v okrese Hodonín v Jihomoravském kraji. Takový výzkum by byl náročný na čas i na počet respondentů. Výběrovým souborem se stali rodiče dětí předškolního věku, které navštěvují dvě mateřské školy ve městě Dubňany, protože podobný výzkum zde ještě nebyl realizován. V obou mateřských školách byli osloveni rodiče i učitelky.

4.7 Technika a metoda sběru dat

Při výzkumu bylo využito kvantitativní explorativní techniky dotazování. Vzhledem k citlivosti daného tématu byla zvolena metoda dotazníkového šetření, která je anonymní a může tak zaručit pravdivost a větší objektivitu.

Dotazníky byly sestrojeny dva, jeden byl určen rodičům dětí předškolního věku a druhý byl pro učitelky mateřských škol. Škálové položky dotazníku jsou shodné, aby se daly porovnat (komparovat) odpovědi rodičů s odpověďmi učitelek. Oba dotazníky jsou součástí přílohy.

V úvodu dotazníku jsou respondenti osloveni s žádostí o vyplnění a zároveň jsou seznámeni s účelem a s cíli výzkumu. Jsou informováni, že dotazník je anonymní, aby se docílilo pravdivosti uváděných údajů. Další část už tvoří položky dotazníku. Celkový počet položek obou dotazníků je 18. Takové množství položek je považováno za optimální. Velké množství položek by mohlo mít za následek pouze povrchní a leckdy i náhodné vyplňování ze strany oslovených respondentů. První čtyři se týkají základních sociodemografických údajů, jimiž jsou v případě dotazníku pro rodiče pohlaví, věk, vzdělání a počet dětí v rodině, a v případě učitelek mateřských škol jsou to pohlaví, věk, vzdělání a délka pedagogické praxe. Tyto položky budou využity při testování hypotéz.

Následují položky v podobě výroků, týkající se odměn a trestů v celkovém počtu dvanáct, šest položek zaměřujících se na tresty a šest položek zaměřujících se na odměny. Jde o škálové položky s pětibodovou numerickou posuzovací škálou vyjadřující míru souhlasu, kde stupeň 3 znamená neutralitu, nevyhraněný názor. Lickertova škála je podle Gavory (2010) pro měření postojů a názorů vhodným nástrojem. Výroky byly formulovány srozumitelně, aby nedošlo k nesprávnému pochopení ze strany respondentů. Záměrně byla polarita výroků různá. Výroky č. 6, 8, 10, 12, 14 a 16 měly negativní polaritu, čím nižší bod, tím vyšší nesouhlas s daným výrokem a příklon k alternativnímu odměňování či trestání. U výroků č. 5, 7, 9, 11, 13 a 15 byla polarita pozitivní, čím vyšší bod, tím vyšší souhlas s daným výrokem a použitím alternativních odměn a trestů. Tyto položky jsou v obou dotaznících shodné. Budou sloužit k porovnání postojů rodičů a učitelek.

Poslední dvě položky jsou polouzavřené, obsahují čtyři nabízené odpovědi a jednu možnost odpovědět vlastním způsobem. Týkají se odměn a trestů, které rodiče a učitelky při výchově a vzdělávání využívají nejčastěji. Instrukce k volbě odpovědi a jejich označení jsou uváděny v zadání každé položky. Závěr dotazníků patří poděkování respondentům za vyplnění.

5 METODY ANALÝZY DAT

Ke zpracování dat byly zvoleny následující metody:

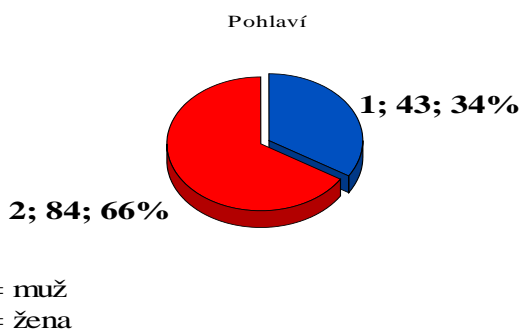
- Uspořádání dat a sestavení tabulek četností
- Grafické znázornění naměřených dat
- Výpočet středové polohy (aritmetický průměr)
- Testování hypotéz za použití statistických metod

5.1 Sociodemografické údaje

Dubňany jsou malé město v okrese Hodonín s necelými 6400 obyvateli. V katastru města se nacházejí dvě mateřské školy, do každé je přihlášeno 100 dětí. Celkem bylo rozdáno 200 dotazníků rodičům. Předpokládali jsme, že dotazník zodpoví vždy alespoň jeden z rodičů každého dítěte předškolního věku. Dotazníků pro učitelky bylo rozdáno 17, podle celkového počtu učitelek a asistentů pedagoga zaměstnaných v obou mateřských školách. Dotazníků pro rodiče se vrátilo 128, jeden dotazník byl vyřazen pro nesplnění podmínek vyplnění, návratnost tedy činila 63,5 %. Dotazníků pro učitelky se vrátilo 11. Vzhledem k nízkému počtu respondentů z řad učitelek nemůžeme vyhodnotit výzkumné otázky a hypotézy týkající se postojů učitelek. Zároveň nemohou být porovnány ani postoje učitelek a postoje rodičů.

Pohlaví – položka č. 1

Z celkového počtu 127 respondentů bylo zastoupeno 43 mužů a 84 žen. Větší zastoupení žen při výzkumu může vypovídat o dvou skutečnostech, děti častěji do MŠ přivádějí matky a větší ochotu k vyplnění dotazníku projevily právě ženy. (Graf 1)



Graf 1: Pohlaví respondentů

Věk – položka č. 2

Respondenti na otázku věku odpovídali otevřenou odpovědí a při zpracování dat byli rozděleni do čtyř věkových kategorií. Dotazník vyplnili 2 rodiče do 25 let, 74 rodičů ve věku mezi 26 a 35 lety, 45 rodičům bylo mezi 36 a 45 lety a nad 45 let mělo 6 rodičů. Nejpočetnější skupinou byly ženy ve věku 26 až 35 let. (Tab. 3)

Věk respondentů			
kategorie věk	muž 1	žena 2	Celkem
do 25 let	0	2	2
26 - 35 let	20	54	74
36 - 45 let	17	28	45
nad 45 let	6	0	6
Celkem	43	84	127

Tab. 3: Věkové kategorie respondentů

Nejvyšší dosažené vzdělání – položka č. 3

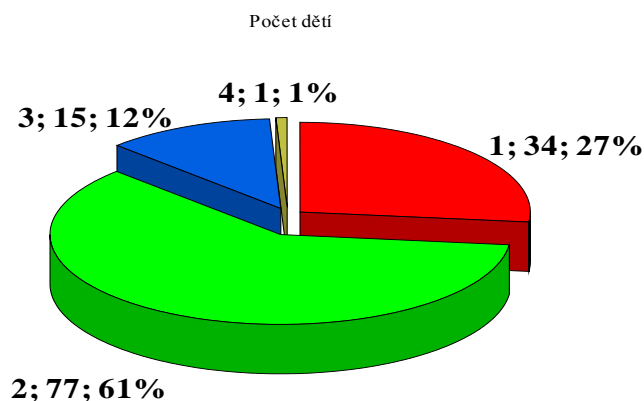
Nejvíce rodičů bylo z řad středoškoláků s maturitou, celkem 57 respondentů, z toho 43 žen a 14 mužů, mezi rodiči s vysokoškolským vzděláním bylo 6 mužů a 3 ženy. Vyučených bylo celkem 40, z toho 27 žen a 13 mužů. Pouze základní vzdělání měli 3 respondenti. (Tab. 4)

Nejvyšší dosažené vzdělání			
vzdělání	muž 1	žena 2	Celkem
ZŠ	2	1	3
SOU	13	27	40
SŠ	14	43	57
VOŠ	8	10	18
VŠ	6	3	9
Celkem	43	84	127

Tab. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání

Počet dětí v rodině – položka č. 4

Převládají rodiče se dvěma dětmi, celkem jich bylo 77 (61 %), rodičů s jedním dítětem bylo 34 (27 %), tři děti má 15 (12 %) rodičů a jeden respondent uvedl čtyři děti. Z toho vyplývá, že v současné době je trendem mít maximálně dvě děti. (Graf 2)



Graf 2: Počet dětí v rodině

5.2 Metrická data

Další část dotazníku byla tvořena škálovými položkami ve formě výroků. Zde měli respondenti možnost zvolit na škále 1 – 5 míru svého souhlasu s jednotlivými výroky (1 naprosto nesouhlasím 2 spíše nesouhlasím 3 nemám vyhraněný názor 4 spíše souhlasím 5 naprosto souhlasím). V dotazníku byly položky uvedeny v náhodném pořadí, pro snadnější zpracování dat a výpočet aritmetických průměrů v tabulce byly seřazeny do čtyř skupin po třech výrociích. Aritmetickým průměrem byly kardinální proměnné převedeny na metrické proměnné.

Alternativní odměny – položky č. 7, 11 a 15

Výroky s pozitivní polaritou, čím vyšší bod na škále, tím vyšší souhlas. Rodiče preferují alternativní přístup.

č. 7 Při odměňování dítěte předškolního věku raději zvolím zpětnou vazbu, ocenění a povzbuzení namísto tradičních odměn a pochval.

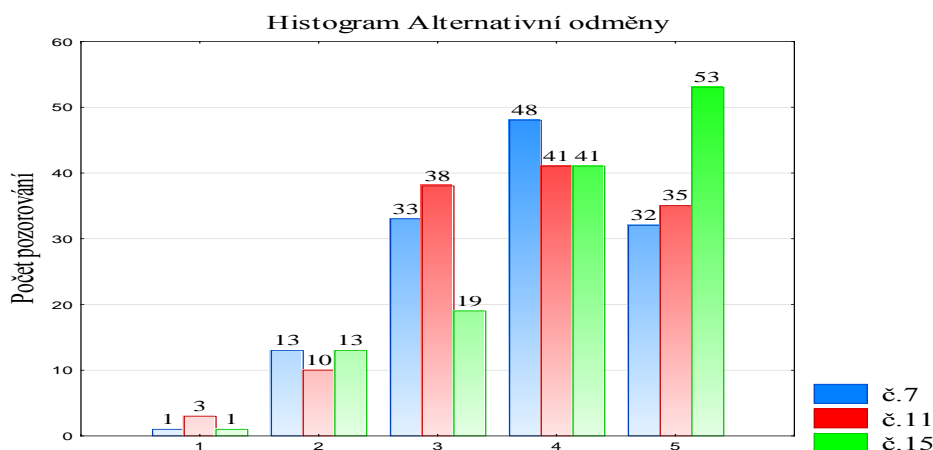
Souhlas s tímto výrokem vyjádřilo 80 rodičů a vyhraněný názor nemělo 33 rodičů. S výrokem nesouhlasilo 14 rodičů. (Graf 3)

č. 11 Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky, fungují jako úplatky. Představují riziko pro morální vývoj dítěte.

I zde převládaly souhlasné odpovědi, celkem 76 respondentů s výrokem souhlasilo. Nevyhraněnost vyjádřilo 38 rodičů a nesouhlas projevilo 13 rodičů. (Graf 3)

č. 15 Oceněním vyjadřuji svůj respekt a uznání. Dávám dítěti najevo, že jsme rovnocenní partneři a významně se tím podílím na budování jeho sebeúcty.

Oceněním vyjadřuje svůj respekt a uznání celkem 94 rodičů. S výrokem nesouhlasilo 14 rodičů a nevyhraněný názor mělo 19 rodičů. (Graf 3)



Graf 3: Alternativní odměny – položky č. 7, 11, 15

Ve výše uvedeném grafu lze vidět, že u všech tří výroků, týkajících se alternativního odměňování, převládají souhlasné odpovědi. Z toho vyplývá, že rodiče mají snahu více používat alternativní přístup.

Tradiční odměny – položky č. 6, 10 a 14

Výroky s negativní polaritou, čím nižší bod na škále, tím nižší souhlas a příklon k alternativnímu přístupu.

č. 6 Pochvaly učí děti, že dělat věci dobře se musí především proto, abychom se zavděčili autoritě.

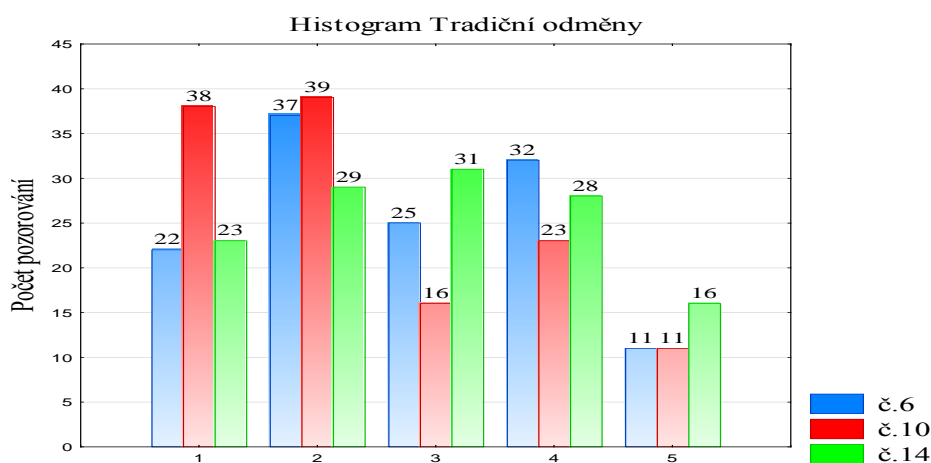
Pochvaly má stále většina rodičů ve velké oblibě, nesouhlas s tímto výrokem vyjádřilo 59 rodičů a souhlasilo 43 rodičů. Vyhraněný názor nemělo 25 rodičů. (Graf 4)

č. 10 Pokud chceme, aby dítě něco udělalo, je dobré mu předem slíbit odměnu.

Většina rodičů se přiklání k názoru, že předem slíbená odměna není správná, s výrokem nesouhlasilo celkem 77 rodičů. Vyhraněný názor nemá 16 rodičů. Odměnu předem slibuje 34 rodičů. (Graf 4)

č. 14 Pokud dítě udělá samo od sebe něco dobrého, je potřeba jej za to něčím odměnit, aby se v něm chování upevnilo.

Nesouhlas vyjádřilo 52 rodičů, vyhraněný názor nemělo 31 rodičů a s výrokem souhlasilo 44 rodičů. (Graf 4)



Graf 4: Tradiční odměny – položky č. 6, 10, 14

V tomto grafu vidíme, že převládají nesouhlasné odpovědi, což znamená, že rodiče se více přiklánějí k alternativnímu přístupu, ale je zde zřetelný i náznak inklinace k tradičním odměnám. Z toho usuzujeme, že rodiče si pod pojmem pochvala a odměna představují něco, co je dobré a nerozlišují rozdíl mezi těmito tradičními prvky a alternativními formami v podobě ocenění, zpětné vazby a povzbuzení.

Alternativní tresty – položky č. 5, 9 a 13

Výroky s pozitivní polaritou, čím vyšší bod na škále, tím více rodiče souhlasí s alternativním přístupem.

č. 5 Prožít si přirozené důsledky nesprávného jednání a snažit se věci napravit je pro dítě mnohem přínosnější než jakýkoliv trest.

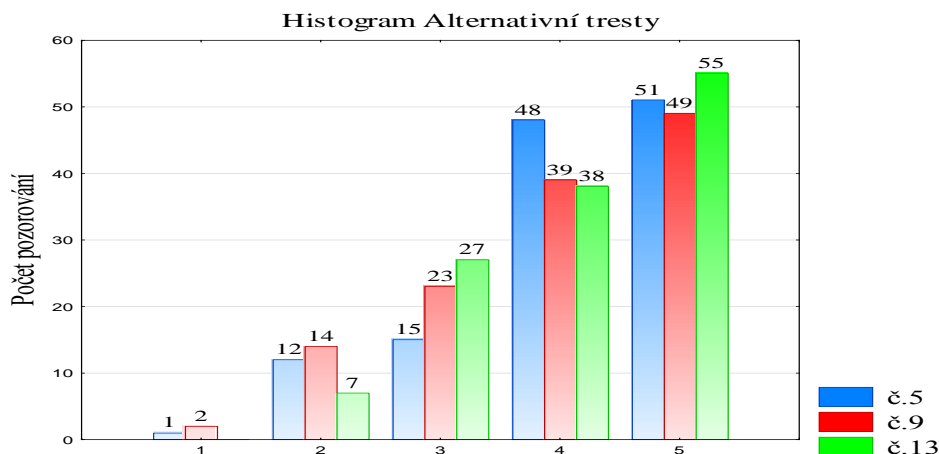
Celkem 99 rodičů nechává dítě prožít přirozený důsledek nesprávného jednání. Vyhraněnost vůči tomuto výroku vyjádřilo 15 rodičů. Nesouhlasilo 13 rodičů. (Graf 5)

č. 9 Partnerský a rovnocenný přístup ve výchově bez použití trestů dostatečně buduje hranice, kam až může dítě svým chováním a jednáním zajít.

Partnerský a rovnocenný přístup se snaží ve své výchově používat 88 rodičů, vyhraněný názor nemá 23 rodičů. S výrokem nesouhlasilo 16 rodičů. (Graf 5)

č. 13 I nedokonalá náprava špatného jednání má větší výchovný účinek než trest.

Celkem 93 rodičů u svých dětí ocení snahu své špatné jednání odčinit, i když nedojde k dokonalé nápravě. Pouze 7 rodičů s tímto výrokem spíše nesouhlasí. Vyhraněný názor nemělo 27 rodičů. (Graf 5)



Graf 5: Alternativní tresty – položky č. 5, 9, 13

Tento graf zřetelně naznačuje příklon k alternativním formám trestání, protože u všech tří výroků převládají souhlasné odpovědi. Rodiče mají zájem být s dětmi v partnerském a rovnocenném souladu a oceňují i jejich nedokonalou snahu o nápravu špatného jednání.

Tradiční tresty – položky č. 8, 12 a 16

Výroky s negativní polaritou, čím nižší bod na škále, tím nižší nesouhlas. Nesouhlas vyjadřuje preferenci alternativního přístupu.

č. 8 Jestliže při výchově nepoužíváme tresty, vyrůstají z dětí lidé, jejichž chování je pro společnost nežádoucí, nebo dokonce nebezpečné.

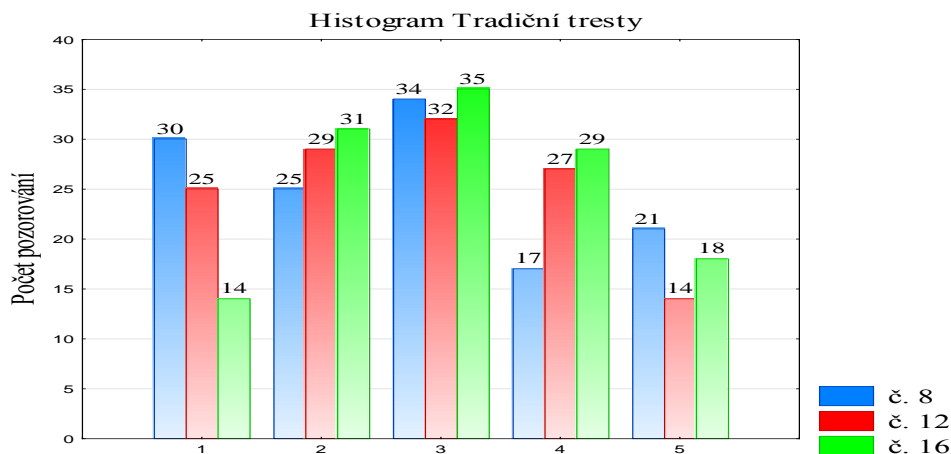
S výrokem nesouhlasilo 55 rodičů, vyhraněný názor nemělo 34 rodičů, a 38 rodičů si myslí, že děti by trestány měly být, aby z nich nevyrostly asociální jedinci. (Graf 6)

č. 12 Rodiče, kteří dítě nijak netrestají, jsou ve výchově nezodpovědní.

Pro 54 rodičů nejsou tresty ve výchově znakem nezodpovědnosti, vyhraněný názor nemělo 32 rodičů a celkem 41 rodičů se domnívá, že ten, kdo své děti netrestá, je nezodpovědný. (Graf 6)

č. 16 Tresty představují nutnou součást dobré výchovy.

Bez trestů si výchovu dokáže představit celkem 45 rodičů, vyhraněný názor nemá 35 rodičů a tresty jako nutnou součást výchovy uznává 47 rodičů. (Graf 6)

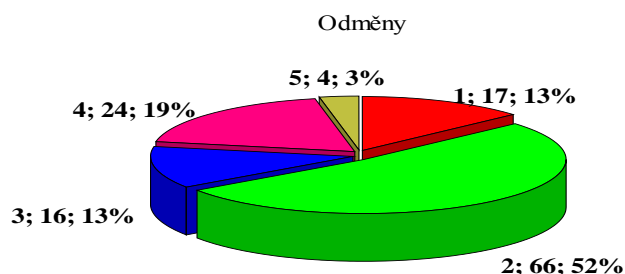


Graf 6: Tradiční tresty – položky č. 8, 12, 16

Zde vidíme zjevnou nevyhraněnost v názorech týkajících se tradičních a alternativních způsobů trestání, u rodičů převládá nejistota. Můžeme usuzovat, že výchova bez trestů je pro ně zatím ještě těžko představitelná. Z toho důvodu zřejmě více preferovali středovou hodnotu na škále.

5.3 Odměny a tresty

Osvědčené odměny – položka č. 17

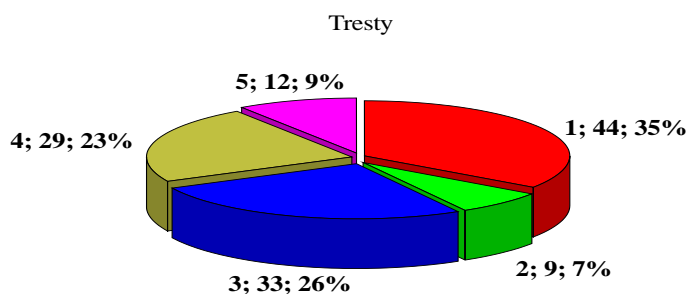


- 1 = sladkost
- 2 = pochvala
- 3 = ocenění
- 4 = umožnění zážitku (výlet)
- 5 = jiná

Graf 7: Nejčastější druhy odměn

Nejčastěji rodiče používají odměnu ve formě pochvaly, děti tímto způsobem odměňují 52 % rodičů, dále rodiče velmi často volí odměnu ve formě umožnění zážitku, celkem 19 %. Sladkost používá 13 %, ocenění je považováno za alternativní formu odměňování a používá ji 13 % rodičů. Mezi odpověďmi „jiná“ se nejčastěji objevovalo „podle okolností“, „podle situace“. (Graf 7)

Osvědčené tresty – položka č. 18



- 1 = společné řešení a náprava
- 2 = fyzický trest
- 3 = zabavení oblíbené hračky
- 4 = výhrůžky
- 5 = jiná

Graf 8: Nejčastější druhy trestů

Nejčastějším trestem je pro rodiče společné řešení a náprava – 35 %, tuto formu můžeme považovat za alternativní, protože jde o přirozený důsledek. Dalšími hojně zastoupenými tresty bylo zabavení hračky 26 % a výhrůžky 23 %. Fyzický trest použije 7 % rodičů. Mezi odpověďmi „jiná“ se nejvíce objevovalo – zákaz oblíbené činnosti 2x, zákaz tabletu, počítače či TV 9x a jednou se objevila odpověď „podle okolností“. (Graf 8)

5.4 Zpracování a prezentace dat

V programu Statistica 12 byl proveden test normality pro zjištění předpokladů pro použití parametrických statistických testů. Hladina významnosti byla zvolena $\alpha = 0,05$. Zjištěná hodnota $p = 0,00$ ($p < 0,05$) znamená, že data nepochází z normálního rozložení.

Proměnná	Testy normality					
	N	max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
Alternativní odměny	127	0,160757	$p < ,01$	$p < ,01$	0,949617	0,000128
Tradiční odměny	127	0,098176	$p < ,20$	$p < ,01$	0,971527	0,008825
Alternativní tresty	127	0,157381	$p < ,01$	$p < ,01$	0,925036	0,000003
Tradiční tresty	127	0,095028	$p < ,20$	$p < ,01$	0,970700	0,007400

Tab. 5: Test normality dat

Z toho důvodu nebyly použity parametrické statistické testy, ale testy neparametrické. Pro ověření hypotéz k výzkumné otázce č. 1 a č. 2 byl použit Mann-Whitneyův U-test a pro hypotézy k výzkumným otázkám č. 3 – 6 byla použita Kruskal-Wallisova ANOVA.

„Pomocí U-test Mann-Whitney je možné rozhodnout, zda jsou statisticky významné rozdíly mezi dvěma skupinami naměřených hodnot. Kruskal-Wallisův test je v podstatě zobecněním U-testu a je možné jej použít v situaci, kdy máme rozhodnout, zda je stejný medián ve více než dvou skupinách.“ (Chráska, 2007, s. 101)

Výzkumná otázka č. 1 – Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na pohlaví?

H_1 V míře souhlasu rodičů s používáním alternativních výchovných prostředků v případě **odměn** ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví je rozdíl.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost)				
	Dle proměn. pohlaví Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Alternativní odměny	2727,000	5401,000	1781,000	-0,124818	0,900668

Tab. 6: U-test Alternativní odměny/pohlaví

Nominální proměnná: pohlaví (pol. č. 1 v dotazníku)

Metrická proměnná: průměrná hodnota alternativních odměn (položky č. 7, 11, 15)

Zjištěná hodnota $p = 0,901$ ($p > 0,05$) alternativních odměn byla vyšší než 0,05, proto zamítáme alternativní hypotézu H_1 a přijímáme hypotézu H_0 .

V míře souhlasu rodičů s používáním alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě odměn ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví není rozdíl.

H_2 V míře souhlasu rodičů s používáním tradičních výchovných prostředků v případě **odměn** ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví je rozdíl.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost)				
	Dle proměn. pohlaví Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Tradiční odměny	2535,500	5592,500	1589,500	-1,10044	0,271142

Tab. 7: U-test Tradiční odměny/pohlaví

Nominální proměnná: pohlaví (pol. č. 1 v dotazníku)

Metrická proměnná: průměrná hodnota tradičních odměn (položky č. 6, 10, 14).

Zjištěná hodnota $p = 0,271$ ($p > 0,05$) tradičních odměn byla vyšší než 0,05, proto zamítáme alternativní hypotézu H_2 a přijímáme hypotézu H_0 .

V míře souhlasu rodičů s používáním alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě odměn ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví není rozdíl.

Výzkumná otázka č. 2 - Existuje statistický významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na pohlaví?

H_3 V míře souhlasu rodičů s používáním alternativních výchovných prostředků v případě trestů ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví je rozdíl.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost)				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Alternativní tresty	2754,000	5374,000	1804,000	0,007642	0,993903

Tab. 8: U-test Alternativní tresty/pohlaví

Nominální proměnná: pohlaví (položka č. 1)

Metrická proměnná: průměrná hodnota alternativních trestů (položky č. 5, 9, 13)

Zjištěná hodnota $p = 0,994$ ($p > 0,05$) alternativních trestů byla vyšší než 0,05, a proto zamítáme alternativní hypotézu H_3 a přijímáme H_0 .

V míře souhlasu rodičů s používáním alternativních výchovných prostředků v případě trestů ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví není rozdíl.

H_4 V míře souhlasu rodičů s používáním tradičních výchovných prostředků v případě trestů ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví je rozdíl.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost)				
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.
Tradiční tresty	2713,500	5414,500	1767,500	-0,193596	0,846493

Tab. 9: U-test Tradiční tresty/pohlaví

Nominální proměnná: pohlaví (položka č. 1)

Metrická proměnná: průměrná hodnota tradičních trestů (položky č. 8, 12, 16).

Zjištěná hodnota $p = 0,846$ ($p > 0,05$) tradičních trestů byla vyšší než 0,05, a proto zamítáme alternativní hypotézy H_4 a přijímáme H_0 .

V míře souhlasu rodičů s používáním alternativních výchovných prostředků v případě trestů ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví není rozdíl.

Výzkumná otázka č. 3 - Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na věku rodičů?

H_5 Alternativní výchovné prostředky v případě **odměn** častěji využívají rodiče mladšího věku než rodiče staršího věku.

Závislá: Alternativní odměny	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Alternativní odměny Nezávislá (grupovací) proměnná : kategorie věk Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=127) = 4,117129$ $p = ,2491$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
do 25 let	1	2	144,500	72,25000
26 - 35 let	2	74	5075,000	68,58108
36 - 45 let	3	45	2484,500	55,21111
nad 45 let	4	6	424,000	70,66667

Tab. 10: Kruskal-Wallis ANOVA Alternativní odměny/věkové kategorie

Nezávislá (grupovací) proměnná: věkové kategorie (položka č. 2)

Závislá proměnná: průměrná hodnota alternativních odměn (položka č. 7, 11, 15)

Zjištěná hodnota $p = 0,249$ ($p > 0,05$) alternativních odměn byla vyšší než 0,05, proto alternativní hypotézu H_5 zamítáme a přijímáme H_0 .

Mezi věkem rodičů a použitím alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě odměn není rozdíl.

H_6 Tradiční výchovné prostředky v případě **odměn** častěji využívají rodiče staršího věku než rodiče mladšího věku.

Závislá: Tradiční odměny	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Tradiční odměny Nezávislá (grupovací) proměnná : kategorie věk Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=127) = 2,284659$ $p = ,5155$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
do 25 let	1	2	141,000	70,50000
26 - 35 let	2	74	4673,000	63,14865
36 - 45 let	3	45	3047,500	67,72222
nad 45 let	4	6	266,500	44,41667

Tab. 11: Kruskal-Wallis ANOVA Tradiční odměny/věkové kategorie

Nezávislá (grupovací) proměnná: věkové kategorie (položka č. 2)

Závislá proměnná: průměrná hodnota tradičních odměn (položka č. 6, 10, 14)

Zjištěná hodnota $p = 0,515$ ($p > 0,05$) tradičních odměn byla vyšší než 0,05, proto alternativní hypotézu H_6 zamítáme a přijímáme H_0 .

Mezi věkem rodičů a použitím alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě odměn není rozdíl.

Výzkumná otázka č. 4 - Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na věku rodičů?

H_7 Alternativní výchovné prostředky v případě **trestů** častěji využívají rodiče mladšího věku než rodiče staršího věku.

Závislá: Alternativní tresty	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Alternativní tresty Nezávislá (grupovací) proměnná : kategorie věk Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=127) = 2,054332$ $p = ,5612$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
do 25 let	1	2	89,000	44,50000
26 - 35 let	2	74	4999,500	67,56081
36 - 45 let	3	45	2669,500	59,32222
nad 45 let	4	6	370,000	61,66667

Tab. 12: Kruskal-Wallis ANOVA Alternativní tresty/věkové kategorie

Nezávislá (grupovací) proměnná: věkové kategorie (položka č. 2)

Závislá proměnná: průměrná hodnota alternativních trestů (položka č. 5, 9, 13)

Zjištěná hodnota $p = 0,561$ ($p > 0,05$) alternativních trestů byla vyšší než 0,05, proto zamítáme alternativní hypotézu H_7 a přijímáme H_0 .

Mezi věkem rodičů a použitím alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě trestů není rozdíl.

H_8 Tradiční výchovné prostředky v případě **trestů** častěji využívají rodiče staršího věku než rodiče mladšího věku.

Závislá: Tradiční tresty	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Tradiční tresty Nezávislá (grupovací) proměnná : kategorie věk Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=127) = 9,9284353$ $p = ,8186$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
do 25 let	1	2	177,000	88,50000
26 - 35 let	2	74	4703,500	63,56081
36 - 45 let	3	45	2877,000	63,93333
nad 45 let	4	6	370,500	61,75000

Tab. 13: Kruskal-Wallis ANOVA Tradiční tresty/věkové kategorie

Nezávislá (grupovací) proměnná: věkové kategorie (položka č. 2)

Závislá proměnná: průměrná hodnota tradičních trestů (položky č. 8, 12, 16)

Zjištěná hodnota $p = 0,819$ ($p > 0,05$) tradičních trestů byla vyšší než 0,05, proto zamítáme alternativní hypotézu H_8 a přijímáme H_0 .

Mezi věkem rodičů a použitím alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě trestů není rozdíl.

Výzkumná otázka č. 5 - Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na úrovni vzdělání rodičů?

H_9 Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních výchovných prostředků v případě **odměn** ve výchově dětí předškolního věku je rozdíl.

Závislá: Alternativní odměny	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Alternativní odměny Nezávislá (grupovací) proměnná : vzdělání Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=127) = 6,230103$ $p = ,1826$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
ZŠ	1	3	239,000	79,66667
SOU	2	40	2204,000	55,10000
SŠ	3	57	3637,500	63,81579
VOŠ	4	18	1421,500	78,97222
VŠ	5	9	626,000	69,55556

Tab. 14: Kruskal-Wallis ANOVA Alternativní odměny/vzdělání

Nezávislá (grupovací) proměnná: vzdělání (položka č. 3)

Závislá proměnná: průměrná hodnota alternativních odměn (položka č. 7, 11, 15)

Zjištěná hodnota $p = 0,183$ ($p > 0,05$) alternativních odměn byla vyšší než 0,05, proto zamítáme alternativní hypotézu H_9 a přijímáme H_0 .

Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních výchovných prostředků v případě odměn ve výchově dětí předškolního věku není žádný rozdíl.

H_{10} Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním tradičních výchovných prostředků v případě **odměn** ve výchově dětí předškolního věku je rozdíl.

Závislá: Tradiční odměny	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Tradiční odměny Nezávislá (grupovací) proměnná : vzdělání Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=127) = 19,12741$ $p = ,0007$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
ZŠ	1	3	367,500	122,5000
SOU	2	40	3118,000	77,9500
SŠ	3	57	3296,500	57,8333
VOŠ	4	18	887,000	49,2778
VŠ	5	9	459,000	51,0000

Tab. 15: Kruskal-Wallis ANOVA Tradiční odměny/vzdělání

Nezávislá (grupovací) proměnná: vzdělání (položka č. 3)

Závislá proměnná: průměrná hodnota tradičních odměn (položka č. 6, 10, 14)

Zjištěná hodnota $p = 0,001$ ($p < 0,05$) byla nižší než 0,05, proto přijímáme alternativní hypotézu H_{10} .

Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním tradičních výchovných prostředků v případě odměn ve výchově dětí předškolního věku je rozdíl.

Výzkumná otázka č. 6 - Existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na úrovni vzdělání rodičů?

H_{11} Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních výchovných prostředků v případě **trestů** ve výchově dětí předškolního věku je rozdíl.

Závislá: Alternativní tresty	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Alternativní tresty Nezávislá (grupovací) proměnná : vzdělání Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=127) = 13,63573$ $p = ,0086$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
ZŠ	1	3	242,000	80,66667
SOU	2	40	1920,500	48,01250
SŠ	3	57	3822,500	67,06140
VOŠ	4	18	1410,000	78,33333
VŠ	5	9	733,000	81,44444

Tab. 16: Kruskal-Wallis ANOVA Alternativní tresty/vzdělání

Nezávislá (grupovací) proměnná: vzdělání (položka č. 3)

Závislá proměnná: průměrná hodnota alternativních trestů (položky č. 5, 9, 13)

Zjištěná hodnota $p = 0,01$ ($p < 0,05$) alternativních trestů byla nižší než 0,05, proto přijímáme alternativní hypotézu H_{11} .

H_{12} Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním tradičních výchovných prostředků v případě **trestů** ve výchově dětí předškolního věku je rozdíl.

Závislá: Tradiční tresty	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Tradiční tresty Nezávislá (grupovací) proměnná : vzdělání Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=127) = 13,12574$ $p = ,0107$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
ZŠ	1	3	288,000	96,00000
SOU	2	40	3064,500	76,61250
SŠ	3	57	3504,500	61,48246
VOŠ	4	18	868,500	48,25000
VŠ	5	9	402,500	44,72222

Tab. 17: Kruskal-Wallis ANOVA Tradiční tresty/vzdělání

Nezávislá (grupovací) proměnná: vzdělání (položka č. 3)

Závislá proměnná: průměrná hodnota alternativních trestů (položky č. 8, 12, 16)

Zjištěné hodnota $p = 0,01$ ($p < 0,05$) tradičních trestů byla nižší než 0,05, proto přijímáme alternativní hypotézu H_{12} .

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

První výzkumná otázka měla zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na pohlaví. Výzkumu se zúčastnilo celkem 84 žen a 43 mužů, alternativní hypotézy se nepotvrdily, a proto byla přijata hypotéza nulová. *V míře souhlasu rodičů s používáním alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě odměn ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví není rozdíl.*

Druhá výzkumná otázka se zaměřila na existenci statisticky významného rozdílu v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na pohlaví. Zde se alternativní hypotézy také nepotvrdily, a byla přijata hypotéza nulová. *V míře souhlasu rodičů s používáním alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě trestů ve výchově dětí předškolního věku v závislosti na pohlaví není rozdíl.*

Třetí výzkumná otázka zkoumala existenci statisticky významného rozdílu v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na věku rodičů. Respondenti na otázku věku odpovídali otevřenou odpovědí a při zpracování dat byli rozděleni do čtyř věkových kategorií. Výzkumu se zúčastnili 2 rodiče do 25 let, 74 rodičů ve věku mezi 26 a 35 lety, 45 rodičům bylo mezi 36 a 45 lety a nad 45 let mělo 6 rodičů. V tomto případě nebyly nalezeny žádné významné rozdíly a přijali jsme nulovou hypotézu. *Mezi věkem rodičů a použitím alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě odměn není rozdíl.*

Čtvrtá výzkumná otázka řešila existenci statisticky významného rozdílu v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na věku rodičů. Alternativní hypotézy se nepotvrdily a byla přijata hypotéza nulová. *Mezi věkem rodičů a použitím alternativních a tradičních výchovných prostředků v případě trestů není rozdíl.*

Pátá výzkumná otázka se zaměřila na existenci statisticky významného rozdílu v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod odměňování v závislosti na úrovni vzdělání rodičů. Výzkumu se zúčastnilo 57 středoškoláků s maturitou, 9 rodičů s vysokoškolským vzděláním, 18 rodičů s vyšším odborným vzděláním, vyučených bylo celkem 40, pouze základní vzdělání měli 3 respondenti. V případě alternativních odměn byla zamítnuta alternativní hypotéza a přijali jsme nulovou hypotézu. *Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních výchovných prostředků v případě odměn*

ve výchově dětí předškolního věku není žádný rozdíl. U použití tradičních odměn byly nalezeny rozdíly, a proto byla přijata alternativní hypotéza. Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním tradičních výchovných prostředků v případě odměn ve výchově dětí předškolního věku je rozdíl.

Šestá výzkumná otázka měla zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře souhlasu s využíváním alternativních a tradičních metod trestání v závislosti na úrovni vzdělání rodičů. U alternativních metod trestání byly nalezeny rozdíly, byla přijata alternativní hypotéza. *Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním alternativních výchovných prostředků v případě trestů ve výchově dětí předškolního věku je rozdíl.* U tradičních metod trestání byly také nalezeny statisticky významné rozdíly, proto jsme zamítli nulovou a přijali alternativní hypotézu. *Mezi úrovní vzdělání rodičů a mírou souhlasu s používáním tradičních výchovných prostředků v případě trestů ve výchově dětí předškolního věku je rozdíl.*

Sedmá výzkumná otázka zjišťovala, jaké formy odměn a trestů rodiče při výchově dětí předškolního věku považují za nejúčinnější.

Nejčastějším druhem odměny byla pochvala, děti tímto způsobem odměňuje 52 % rodičů. Dalším často uváděným druhem odměny bylo umožnění zážitku, takto své děti odměňuje 19 % rodičů. Odměnu ve formě sladkosti používá 13 %. Ocenění je považováno za alternativní formu odměňování a používá ji 13 % rodičů. Odpověď jiná označilo v dotazníku 3 % rodičů.

Prohřešky rodiče nejčastěji trestají formou společného řešení a nápravou, tuto formu v dotazníku označilo 35 %, lze ji považovat za alternativní metodu, protože jde o přirozený důsledek. Dalšími hojně zastoupenými tresty bylo zabavení hračky, kterou zaškrtilo 26 % rodičů a velmi často rodiče používají i výhrůžky, celkem 23 %. K použití fyzický trestu se přiznalo 7 % rodičů. Mezi odpověďmi „jiná“ se nejvíce objevovalo – zákaz oblíbené činnosti, zákaz tabletu, počítače či TV, tuto odpověď uvedlo celkem 9 % rodičů.

ZÁVĚR

Jedním z cílů empirické části této bakalářské práce bylo zjištění, zda mají rodiče předškolních dětí povědomí o různých možnostech výchovného působení, zda se orientují v tom, co jsou alternativní a tradiční přístupy. S tím souviselo i zjištění, ke kterému z těchto přístupů se ve svém výchovném snažení přiklánějí více. Výzkum ukázal, že rodiče znají alternativní formy, snaží se je ve své výchově uplatňovat, ale existují u nich nevyvážené postoje vůči jejich používání. Rodiče nerozlišují mezi tradičními odměnami v podobě pochvaly a alternativními odměnami v podobě zpětné vazby, ocenění a povzbuzení. Výchovu bez trestů si rodiče nedovedou představit, zřejmě z obavy, že by jim děti mohly „přerůst přes hlavu“.

Dalším cílem bylo zjištění rozdílů mezi postoji rodičů předškolních dětí k používání alternativních a tradičních výchovných prostředků na základě vybraných proměnných, kterými byly pohlaví, věk a úroveň vzdělání. Proměnné *pohlaví* a *věk* neměly vliv na preferenci jednoho nebo druhého. Proměnná *vzdělání* rozdíly ukázala a můžeme tedy říct, že úroveň vzdělání rodičů ovlivňuje používání alternativních a tradičních výchovných metod.

K porovnání postojů rodičů předškolních dětí a učitelek mateřských škol v Dubňanech nakonec z důvodu nízkého počtu respondentů ze skupiny učitelek nedošlo, ale může to být inspirací pro další výzkum.

Doba se mění a to, co před lety patřilo ke standardním výchovným metodám, už v dnešní době ustupuje. Rodiče mají k dispozici mnohem širší spektrum možností, jak přistupovat k výchově svých potomků - na trhu je nepřehledné množství knih s výchovnou tematikou, spousta rad a informací nabízí i internet, příp. se mohou zúčastnit různých seminářů, přednášek a kurzů. Velký důraz je kladen na rovnocenný partnerský vztah mezi rodiči a dětmi, dětem je dáno více prostoru, aby mohly přebírat odpovědnost za svoje chování a jednání. Stále je ovšem nutné určovat dětem hranice a neustupovat ze svých požadavků, ale není potřeba k tomu používat nadměrné množství zákazů a příkazů. Mnoho odpůrců alternativních přístupů si myslí, že jde o přílišné uvolňování otěží, a obávají se, že děti budou nevychované a dovolí si vše. Bohužel většinou jejich strach pramení z nedostatku informací a zároveň z pochybností, které s sebou vše nové a nevyzkoušené přináší. Doufáme, že se díky této bakalářské práci podaří podnítit vnitřní zájem o danou problematiku a rozptýlit tak veškeré obavy z neznámého.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALDORT, Naomi, 2010. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Vyd. 1. Praha: Práh. 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3.

CAMPBELL, Ross, 2008c. Potřebuji tvou lásku: (co můžeš udělat pro své dítě). 4. vyd. Překlad Marta Holeková, Pavel Holeka. Praha: Návrat domů. 135 s. ISBN 978-807-2551-798.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál. 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2. rozšířené české vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena, 2003. Obecná pedagogika II. 2. vyd., dotisk. Olomouc: Hanex. 192 s. ISBN 80-857-8324-X.

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

KOPŘIVA, Pavel et al. 2008. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. 286 s. ISBN 978-809-0403-000.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4744-353.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LIEDLOFF, Jean, 2007. Koncept kontinua: hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti. 1. vyd. Překlad Bora Berlinger. Praha: DharmaGaia. 174 s. Nová éra. ISBN 978-808-6685-793.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-802-4708-706.

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

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. Rodina jako instituce a vztahová síť. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 161 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-864-2919-9.

MERTIN, Václav, 2013. Výchova bez trestů. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. Pedagogický slovník. 5. vydání. Praha: Portál. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

REICHEL, Jiří, 2009. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada. 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

ROGGE, Jan-Uwe, 2013a. Děti potřebují hranice. Vyd. 5. Překlad Alžběta Sirovátková. Praha: Portál. 131 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0451-0.

ROGGE, Jan-Uwe, 2013b. Rodiče určují hranice. Vyd. 3. Překlad Petr Babka. Praha: Portál. 182 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0533-3.

SKUTIL, Martin, 2011. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-807-3677-787.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Vývojová psychologie. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VANÍČKOVÁ, Eva, 2004. Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky. Vyd. 1. Praha: Grada. 116 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 978-80-2476-158-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

CENTRUM NEVÝCHOVY, s.r.o., 2015. O Nevýchově: Co je to výchova Nevýchovou?. *Nevýchova* [online]. [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.nevychova.cz/o-nevychove/>

KRÁLOVÁ, Katka, 2014. ČLÁNEK: 3 největší omyly ve výchově aneb je to jinak, než se píše v knížkách. *Partnerská výchova* [online]. [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://www.partnerskavychova.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s. [cit. 2015-04-22]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT ČR Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SOU Střední odborné učiliště

SŠ Střední škola

VOŠ Vyšší odborná škola

VŠ Vysoká škola

ZŠ Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Pohlaví respondentů</i>	38
<i>Graf 2: Počet dětí v rodině</i>	40
<i>Graf 3: Alternativní odměny – položky č. 7, 11, 15</i>	41
<i>Graf 4: Tradiční odměny – položky č. 6, 10, 14</i>	42
<i>Graf 5: Alternativní tresty – položky č. 5, 9, 13.....</i>	43
<i>Graf 6: Tradiční tresty – položky č. 8, 12, 16.....</i>	44
<i>Graf 7: Nejčastější druhy odměn</i>	44
<i>Graf 8: Nejčastější druhy trestů.....</i>	45

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1: Běžné druhy odměn a trestů</i>	26
<i>Tab. 2: Rozdíly mezi pseudopartnerstvím a partnerstvím rodičů a dětí</i>	31
<i>Tab. 3: Věkové kategorie respondentů.....</i>	39
<i>Tab. 4: Nejvyšší dosažené vzdělání.....</i>	39
<i>Tab. 5: Test normality dat.....</i>	45
<i>Tab. 6: U-test Alternativní odměny/pohlaví</i>	46
<i>Tab. 7: U-test Tradiční odměny/pohlaví.....</i>	46
<i>Tab. 8: U-test Alternativní tresty/pohlaví</i>	47
<i>Tab. 9: U-test Tradiční tresty/pohlaví</i>	47
<i>Tab. 10: Kruskal-Wallis ANOVA Alternativní odměny/věkové kategorie</i>	48
<i>Tab. 11: Kruskal-Wallis ANOVA Tradiční odměny/věkové kategorie.....</i>	48
<i>Tab. 12: Kruskal-Wallis ANOVA Alternativní tresty/věkové kategorie</i>	49
<i>Tab. 13: Kruskal-Wallis ANOVA Tradiční tresty/věkové kategorie</i>	50
<i>Tab. 14: Kruskal-Wallis ANOVA Alternativní odměny/vzdělání</i>	50
<i>Tab. 15: Kruskal-Wallis ANOVA Tradiční odměny/vzdělání</i>	51
<i>Tab. 16: Kruskal-Wallis ANOVA Alternativní tresty/vzdělání</i>	51
<i>Tab. 17: Kruskal-Wallis ANOVA Tradiční tresty/vzdělání.....</i>	52

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Dotazník pro rodiče

PŘÍLOHA P II: dotazník pro učitelky

14. **Pokud dítě udělá samo od sebe něco dobrého, je potřeba jej za to něčím odměnit, aby se v něm chování upevnilo.**

naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

15. **Oceněním vyjadřuji svůj respekt a uznání. Dávám dítěti najevo, že jsme rovnocenní partneři a významně se tím podílím na budování jeho sebeúcty.**

naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

16. **Tresty představují nutnou součást dobré výchovy.**

naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

17. **Jakou formu odměny u svého dítěte nejčastěji používáte? Zakřížkujte jednu odpověď, příp. doplňte**

- sladkost
- pochvala
- ocenění
- umožnění zážitku (výlet)
- jiná, prosím uveďte.....

.....

18. **Uveďte osvědčený trest, který na Vaše dítě spolehlivě zabere, zakřížkujte jednu odpověď, příp. doplňte**

- společné řešení a náprava
- fyzický trest
- zabavení oblíbené hračky
- výhrůžky
- jiná, prosím uveďte.....

.....

Děkuji za pravdivé vyplnění a za Váš čas.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO UČITELKY

DOTAZNÍK pro učitelky Využití odměn a trestů ve výchově dětí předškolního věku (3 – 7 let)

Dobrý den, chtěla bych Vás požádat, zda můžete věnovat několik minut svého času k vyplnění následujícího dotazníku. Jmenuji se Silvie Slezáková a jsem studentkou 3. ročníku kombinované formy studia Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tento dotazník je určen výhradně pro můj vlastní výzkum k vypracování bakalářské práce. Je zcela anonymní, nikde nepišete své jméno. Odpověď zakroužkujte, zaznačte křížkem, příp. doplňte.

1. Jste? Muž Žena
2. Váš věk:
3. Nejvyšší dosažené vzdělání ZŠ SOU SŠ VOŠ VŠ
4. Délka pedagogické praxe (na celé roky):

Zakroužkováním bodu na škále (1 nesouhlas – 5 souhlas) vyjadřujete, na kolik souhlasíte s uvedenými výroky:

5. **Prožít si přirozené důsledky nesprávného jednání a snažit se věci napravit je pro dítě mnohem přínosnější, než jakýkoliv trest.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím
6. **Pochvaly učí děti, že dělat věci dobře se musí především proto, abychom se zavděčili autoritě.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím
7. **Při odměňování dítěte předškolního věku raději zvolím zpětnou vazbu, ocenění a povzbuzení namísto tradičních odměn a pochval.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím
8. **Jestliže při výchově nepoužíváme tresty, vyrůstají z dětí lidé, jejichž chování je pro společnost nežádoucí, nebo dokonce nebezpečné.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím
9. **Partnerský a rovnocenný přístup ve výchově bez použití trestů dostatečně buduje hranice, kam až může dítě svým chováním a jednáním zajít.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím
10. **Pokud chceme, aby dítě něco udělalo, je dobré mu předem slíbit odměnu.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím
11. **Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky, fungují jako úplatky. Představují riziko pro morální vývoj dítěte.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím
12. **Rodiče, kteří dítě nijak netrestají, jsou ve výchově nezodpovědní.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím
13. **I nedokonalá náprava špatného jednání má větší výchovný účinek než trest.**
naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

14. Pokud dítě udělá samo od sebe něco dobrého, je potřeba jej za to něčím odměnit, aby se v něm chování upevnilo.

naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

15. Oceněním vyjadřuji svůj respekt a uznání. Dávám dítěti najevo, že jsme rovnocenní partneři a významně se tím podílím na budování jeho sebeúcty.

naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

16. Tresty představují nutnou součást dobré výchovy.

naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

17. Osvědčená odměna v rámci Vaší pedagogické praxe, **zakřížkujte jednu odpověď, příp. doplňte**

- ústní pochvala
- pohlazení
- poděkování
- zvýhodnění dítěte
- jiná, prosím uveďte.....

.....

18. Osvědčený trest v rámci Vaší pedagogické praxe, **zakřížkujte jednu odpověď, příp. doplňte**

- domluva
- slovní pokárání
- vyřazení z kolektivu
- zákaz použít oblíbenou hračku
- jiná, prosím uveďte.....

.....

Děkuji za pravdivé vyplnění a za Váš čas.