

# Účinnost odměn a trestů z pohledu žáků 2. stupně základních škol

Petra Blahová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Blahová**

Osobní číslo: **H13009**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Účinnost odměn a trestů z pohledu žáků 2. stupně základních škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vývojových mezníků dětí staršího školního věku, rodinné výchovy a motivace prostřednictvím odměn a trestů.**

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

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

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

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

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 8085866153.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

HOGENOVÁ, Anna a Helena KALÁBOVÁ. *ÉTOS: rodina ve výchově a sociálních vědách*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. ISBN 978-80-7372-944-8.

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

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Hana Včelařová**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**9. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 9. prosince 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

*děkanka*



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

*ředitel ústavu*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 7.4.2016



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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce je zaměřena na vliv odměn a trestů při motivaci žáků 2. stupně základních škol k učení. Práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je definována výchova dětí (z pohledu rodinného i školního prostředí), motivace žáka k učení a s tím související autorita učitele v procesu výuky. Dále je zde vymezen pojem kázeň, která je jedním z ukazatelů výchovy dítěte. Práce také popisuje možné příčiny vedoucí k výskytu nekázně a prostředky, díky kterým lze nekázni předcházet. V neposlední řadě jsou v teoretické části vysvětleny pojmy odměna a trest, jejich účinnost na žáka v procesu učení a možná rizika s nimi spojená. Praktická část je provedena kvantitativní strategií, konkrétně metodou dotazování provedenou prostřednictvím dotazníků. Kvantitativní data jsou analyzována a výstupy následně prezentovány formou tabulek a grafů. Potvrzení či vyvrácení hypotéz je zde statisticky ověřeno.

**Klíčová slova:** odměna, trest, žák, motivace, výchova, rodina, škola

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the influence of rewards and punishments when pupils of the upper grade of classes are motivated to studying. The thesis is divided in two main parts: the theoretical part and practical one. In the theoretical part, there is education of children defined (from the view of family and school environment), motivation of a pupil to studying connected with the authority of a teacher in the process of teaching. Further, there is a concept of discipline specified here which is one of the indicators in the education of a child. The thesis also describes possible causes leading to occurrence of indiscipline and other means which can avoid indiscipline. Last but not least, there are conceptions of a reward and punishment, their influence on a pupil and possible risks connected with them explained. The practical part is done by quantitative strategy, specifically by the method of enquiring by means of questionnaires. The quantitative data are analysed and their output is presented in the form of tables and graphs. Proof and disproof of hypotheses are statistically verified here.

**Key words:** reward, punishment, pupil, motivation, education, family, school

Touto cestou bych ráda poděkovala paní PhDr. Haně Včelařové za vedení, její odborné rady a cenné připomínky při tvorbě této bakalářské práce.

Dále děkuji také svým respondentům, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Ráda bych poděkovala Bc. Michaela Blahové za jazykovou korekturu.

Velké díky patří také celé mé rodině, která mi byla po celou dobu studia oporou, a měla se mnou vždy dostatek trpělivosti.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 VÝCHOVA DĚTÍ Z POHLEDU RODINNÉHO I ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>12</b>
1.1 VÝCHOVA V RODINĚ .....	14
1.1.1 Výchovné styly rodičů .....	16
1.2 ŠKOLA JAKO SEKUNDÁRNÍ ČINITEL PŘI SOCIALIZACI DÍTĚTE .....	17
1.2.1 Výchovné styly učitelů ve škole .....	18
<b>2 MOTIVACE.....</b>	<b>20</b>
2.1 MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ .....	21
2.2 MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ – PEDAGOGICKÝ A PSYCHOLOGICKÝ PŘÍSTUP.....	22
2.3 FORMÁLNÍ A NEFORMÁLNÍ AUTORITA UČITELE .....	23
<b>3 KÁZEŇ JAKO JEDEN Z UKAZATELŮ VÝCHOVY.....</b>	<b>24</b>
3.1 KÁZEŇ U ŽÁKŮ Z POHLEDU PEDAGOGŮ .....	24
3.2 PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEKÁZNĚ.....	26
3.3 VÝCHOVNÝ STYL UČITELE VE VZTAHU KE KÁZNI ŽÁKŮ .....	27
3.4 KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY .....	29
<b>4 ODMĚNY A TRESTY A JEJICH VLIV NA VÝCHOVU .....</b>	<b>31</b>
4.1 ODMĚNA .....	31
4.1.1 Účinnost odměn ve školním prostředí.....	32
4.2 TREST.....	33
4.2.1 Školní trest z pohledu Stanislava Bendla .....	34
4.2.2 Účinnost trestů v rodinném prostředí .....	35
4.2.3 Účinnost trestů ve školním prostředí.....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>39</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	39
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	39
5.2.1 Hypotézy výzkumného šetření .....	39
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	40
5.4 TECHNIKA A METODA SBĚRU DAT .....	40
5.5 STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ .....	41
<b>6 VHODNOCENÍ.....</b>	<b>42</b>
6.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	43
6.1.1 Pozitivní motivace žáka k učení.....	44
6.1.2 Negativní motivace žáka k učení .....	46
6.1.3 Preferované typy odměn .....	48
6.1.4 Názory žáků na přiměřenost jejich trestů, a následná rizika .....	50
6.1.5 Nejčastější příčiny chování a jednání žáka, vedoucí k potrestání.....	53
6.2 STATISTICKÉ TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	53
6.2.1 Chí-kvadrát – test dobré shody .....	54



6.2.1.1	Komentář k průzkumným výsledkům.....	55
6.2.2	Testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.....	56
6.2.3	Testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku .....	58
<b>7</b>	<b>DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>60</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>67</b>

## ÚVOD

Odměny a tresty jsou bezpochyby důležitou součástí procesu výchovy každého z nás. Obojí nás svým způsobem posunuje dopředu. Jedná se o jakési regulátory našeho chování, ať už v pozitivním či negativním slova smyslu. Tyto kázeňské prostředky nám umožňují do budoucna dělat věci jinak, lépe a výrazně ovlivňují naše rozhodování při dalších činnostech. Můžeme se s nimi setkat jak v rodinném, tak i ve školním prostředí – jsou tedy nevyhnutelnou součástí každodenního života. Odměny a tresty by měly být udělovány pokud možno v rovnováze a ve správnou chvíli. Je velmi důležité předem si uvědomit, zda je užití kázeňského prostředku vůbec potřeba. Existuje mnoho případů, kdy např. nadměrné trestání nebo odměňování nemělo výchovný, ale naopak negativní, ba až devastující účinek na jedince. Někteří rodiče zastávají názor, že čím častěji budou dítě trestat, tím bude poslušnější a vychovanější - opak je mnohdy pravdou. Dítě si vůči trestu může vytvořit svou „imunitu“, což může vést až k ignoraci trestu a absolutnímu odmítání autority rodiče nebo učitele. Zde by mohlo platit známé pořekadlo: každá akce způsobí příslušnou reakci.

Abychom lépe porozuměli tématice odměn a trestů a jejich vlivu na motivaci žáka k učení, je nutno blíže se seznámit jak s rodinnou, tak i se školní výchovou, protože právě tyto dvě instituce mají na motivaci žáka k učení největší vliv. V teoretické části se proto zaměříme v rámci výchovy v rodině zejména na výchovné styly rodičů, motivací dětí k učení, působení kázeňských prostředků v rodině, zejména odměn a trestů. Podobně je tomu i v případě školního prostředí, kde se také zaměříme na výchovné styly učitelů při vedení výuky, jejich možnosti ovlivnit motivaci žáka učit se, a v neposlední řadě na udělování odměn a trestů při např. nesplnění nebo naopak výborně vypracovaném úkolu.

Empirická část práce se zabývá vlivem odměn a trestů na žáky v procesu učení. Zjišťuje také, na základě čeho jsou žáci motivováni učit se a jestli jsou doma za své úspěchy nějakým způsobem odměňováni. Dále se práce zabývá možným rozdílem ve vnímání dívek a chlapců na spravedlnost školních odměn a trestů. V neposlední řadě zjišťuje, zda může mít udělení školního trestu vliv na pozdější patologické chování jedince.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝCHOVA DĚTÍ Z POHLEDU RODINNÉHO I ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Výchova je považována za záměrné působení na člověka, směřující k rozvoji osobnosti jedince – tedy k rozvoji jeho určitých vlastností, postojů, názorů a hodnot. Výchova je realizována pomocí určitých výchovných prostředků a metod, které mohou být založeny na tradicích, zkušenostech, ale i vědeckých poznatcích. Na vychovávaného působí mnoho vnějších vlivů, avšak některé z nich mohou záměrně narušovat správnou výchovu jedince (např. manipulace reklamou, agresivní filmy apod.). V rodině a ve škole nemusí výchova vždy sledovat určitý výchovný cíl, ale postupy a metody výchovy mohou být nahodilé a mohou se měnit v závislosti na situaci, čase apod. (Čáp, Mareš, 2007)

Lidé, kteří se snaží dítě vychovávat, však mohou mít na jeho výchovu odlišné nároky a požadavky (různé představy matky a otce na výchovu, ale i pracovníků školy či jiných vedoucích pracovníků zájmových kroužků). Pokud je dítě v blízkosti svých rodičů, jedná se o zcela odlišnou situaci, než když je v kontaktu s vychovatelem nebo učitelem, prarodiči nebo svými kamarády. Na základě těchto vztahů vznikají tzv. styly výchovy, kde si jedinec osvojuje různé vzorce chování ke konkrétní cílové skupině, což napomáhá k samotné socializaci člověka. (Rogge, 2007b)

Výchova je ovlivněna několika faktory, které mohou výrazně přispívat k celkovému rozvoji dítěte - hovoříme tedy o komplexní výchově jak v rodině, tak i ve škole. Závisí zejména na vlastnostech a zkušenostech vychovávajících, ale i vychovávaných jedinců, vzájemných interakcí mezi nimi, různých změnách a situacích v životě vychovávaného a jeho širším sociokulturním prostředí.

Jak již bylo zmíněno výše, na výchovu dítěte má také velký vliv školní prostředí. Škola velmi výrazně ovlivňuje nejen samotné děti, ale často celé jejich rodiny. Rodiče se musí naučit respektovat rozvrhy hodin, dobu školních prázdnin, musí dbát na připravenost žáka do vyučování apod. Vzájemná interakce školy a rodiny vede k efektivní spolupráci a napomáhá k pozitivní motivaci žáka k učení. (Čáp, Mareš, 2007)

Rozdíly v psychickém vývoji dívek a chlapců:

Ze studií vyplynulo, že existují určité rozdíly v psychickém vývoji dívek a chlapců. Tyto rozdíly jsou však velmi malé. Výzkumy ukázaly, že chlapci vykazují větší míru agresivity, než dívky. Chlapci mají také potřebu větší interakce se svými vrstevníky.

Co se týče školního prostředí, dívky dosahují zpravidla dříve školní zralosti, než chlapci. Předpokládá se, že dívky mají univerzálnější mentální výbavu, zatímco chlapci ji mají spíše specializovanější. To znamená, že dívky mají celkově lepší prospěch ve škole, zatímco chlapci se postupem času zlepšují pouze v konkrétních předmětech, zejména v matematice, fyzice apod.

Tyto odlišnosti mohou být způsobeny právě samotnou výchovou v rodině. Dříve byly dívky vedeny k submisivitě, chlapci naopak k dominanci. Dnes už v dětství dostávají chlapci hračky, které mohou vyvolávat značnou agresivitu (pistole, auta), dívky si naopak hrají s panenkami a vidí vzor spíše ve své starostlivé matce. Dále bývají tyto rozdíly, zejména v období dospívání, spojovány s rychlým nárůstem pohlavních hormonů, tedy biologickou změnou obou pohlaví. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Adekvátní sebereflexe (sebepojetí):

Starší školní věk je podle Eriksona jednou ze součástí osmi vývojových stádií, jež považoval za předem vymezené ve vývoji člověka. Jedná se o páté stádium, vyznačující se tzv. „identitou versus konfuzí rolí“. Toto stádium spočívá v tom, že dítě začíná přemýšlet nad svou minulostí, přítomností i budoucností, a tím si začíná uvědomovat své vlastní „já“ (kdo jsem a čeho chci dosáhnout). Pokud nastane problém v tomto stádiu, vzniká tzv. krize identity. (Collin, 2014)

Na toto Eriksonovo stádium se vztahuje též pojem adekvátní sebereflexe. Jedná se o stav, kdy si člověk uvědomuje své hranice a limity bez jakéhokoliv omezení. Hovoříme o naplnění svého potenciálu, ale i o jeho rozvoji. V období dospívání se více formuje osobní identita dítěte, která je doprovázena právě potřebou někam patřit a někam svým chováním a jednáním směřovat. Jedinec si ujasňuje názory a hodnoty svého života. (Thorová, 2015)

Vysoká míra sebereflexe je ovlivněna také z velké části rodinou a školou. Z výzkumů vyplynulo, že pozitivní vliv na dítě má zejména vzájemný vztah mezi rodiči a s tím

související pozitivní vzory, šťastné a plnohodnotné dětství, demokratický výchovný styl. Dále má také významný vliv na sebepojetí jedince spolupráce rodiny se školou. Sebereflexe a dostatečné sebevědomí se u dítěte budují i na základě nároků rodičů na dítě, které ovšem nesmí být příliš přehnané – toto by pak mohlo mít na dítě negativní vliv a mohlo by vést spíše k sebekritičnosti dítěte.

Vliv školy na pozitivní utváření žákovy osobnosti je zejména v tom, že by jí měl žák přijímat ne jen jako nějakou povinnost k získání maturitního vysvědčení/ vysokoškolského diplomu apod., ale měl by ji nějakým způsobem také uznávat. Toto je v rukou učitelů a jejich umění žáka zaujmout a nadchnout k učení. Aby měla škola na dítě pozitivní výchovný vliv, je nutno, aby škola splňovala určitá kritéria: dostatečná úroveň probíhající výuky, pověst samotné školy, podnětné školní prostředí a samozřejmě školní prospěch žáka.

Z výzkumů vyplynulo, že žáci pouze předstírají fakt, že nehodnotí své spolužáky na základě prospěchu, ve skutečnosti je tomu naopak. Žáci s výborným prospěchem nebývají u svých spolužáků příliš oblíbení, avšak tento „vysoký prospěch“ svým způsobem přitahuje sympatie ostatních spolužáků, kteří se ho snaží napodobovat a podvědomě se mu vyrovnat. (Pelikán, 2007)

## 1.1 Výchova v rodině

Rodina je základním prvek v lidském společenství, prostřednictvím níž probíhá socializace a výchova dětí. Děti si v ní osvojují základní charakterové, osobnostní, kognitivní a kulturní vzorce, které přispívají k jejich zdravému vývoji. Rodina plní hned několik funkcí. Za nejdůležitější bývá považována funkce emocionálně - ochranná a funkce výchovně - socializační. Tyto funkce plní primárně právě rodina, zejména pomocí interakcí dítěte a rodiče. Právě zde se dítě učí prvním sociálním návykům. S vývojem dítěte pak vstupuje do jeho života škola, která bývá označována jako sekundární činitel lidského vývoje. I když je zde dítě vystavováno různým situacím, kterým se musí nějak postavit a zvládnout je, za celkovou výchovu dítěte je neustále zodpovědný samotný rodič, i když se nejedná o bezprostřední výchovu v rodinném prostředí. (Průcha, 2009a)

Vztahy mezi rodiči a dětmi se s přibývajícím věkem dítěte mění. V období raného dětství je výchova dítěte plně závislá na jeho rodičích, v období školní zralosti do výchovy zasahuje škola a v období dospívání se pak vztah mezi rodiči a dětmi mění do podoby vzájemné podpory, spolupráce a respektu.

V období dospívání dochází k častým konfliktům mezi dětmi a jejich rodiči. Dítě se snaží dosáhnout větší nezávislosti, často kritizuje své rodiče, avšak díky nedostatku životních zkušeností nedokáže některé situace řešit stejně jako dospělí. Abychom předešli takovému jednání u svých dětí, je nutno jim již v raném dětství poskytovat výchovnou pomoc v podobě povzbuzení, ať už při školním úspěchu, tak v běžných situacích. Důležité je zde také společné trávení času. Jestliže má dítě s rodiči vřelé vztahy založené na vzájemné důvěře, častěji se s nimi pak podělí o své zážitky a pocity. (Thorová, 2015)

Respekt dítěte k rodiči se rozvíjí na základě lásky, nikoliv z neustálé kontroly a trestání. Pocity, že za dítětem někdo stojí a obdivuje ho, výrazně napomáhají k jeho zdravému vývoji. Děti se snaží být svobodné a autonomní, ovšem jestliže se ocitnou v nepříznivé psychické situaci (zklamání, frustrace), spoléhají právě na své rodiče. V takových situacích je potřeba, aby rodič jednal a komunikoval s dítětem s patřičným klidem, a tím zabránit ztrátě důvěry.

Někteří lidé si dokážou k sobě samému přiřadit roli tzv. oběti (všichni jim ubližují, křivdí jim), a neustále spoléhají na pomoc svého okolí. Takovému jednání by se však měli rodiče vyhnout, protože děti si toto chování můžou osvojit do budoucna. Na základě toho nemusí být schopny řešit určité životní situace samy a mohou být pak neustále závislé na svých rodičích či širokém okolí.

V rodině je velmi důležité projevovat své emoce. Jestliže rodiče před dětmi neskrývají své pocity, mohou počítat s hlubším vztahem mezi nimi. Naopak, jestliže je rodič strohý ve svých emocích a pocitech a snaží se je skrývat, oddaluje se citově i od dítěte, což může vést až k tomu, že dítě bude neupřímné samo k sobě i svým pocitům. Rodiče by se měli držet zejména pocitů rodičovské úzkosti, které by si dítě mohlo začít vztahovat na sebe, a cítit za všechno vinu. (Aldort, 2010)

Ve výchově mívají právě otcové často pocit jakéhosi odstupu od dítěte. Nejčastěji bývá uváděno, že otec, jakožto živitel rodiny, je zaměstnán na plný úvazek, tudíž se nemůže výchově dítěte věnovat stejnou měrou jako matka. Často se snaží tuto „absenci“

výchovy nahrazovat liberálnější výchovou. Toto může vést ke konkurenčním vztahům mezi samotnými rodiči, ale i např. jejich rodiči, tedy prarodiči dítěte.

Při výchově by se měli rodiče ve svých postupech shodovat, jelikož vysoká míra benevolence ze strany jednoho rodiče může vést dítě k nerespektování druhého rodiče, který se snaží být ve výchově důsledný a přísný. S tím souvisí i fakt, že rodič by neměl svou představu o výchově používat ve svůj prospěch, tedy naklánět si dítě na vlastní stranu pomocí darů, neustálých odměn apod. (Rogge, 2007b)

### 1.1.1 Výchovné styly rodičů

Způsoby výchovy nebo též výchovné styly jsou odvozovány od klíčových momentů vycházejících z výchovného procesu. Jedná se o vztahy a komunikaci mezi dospělými a dětmi, požadavky na dítě a následnou kontrolu, ale i o výchovné prostředky a reakce dětí na ně. Jako tři základní způsoby výchovy rozlišujeme autoritativní styl, demokratický styl a liberální styl výchovy.

#### 1) Autoritativní styl výchovy (autokratický, dominantní)

Vyznačuje se autoritou samotného vychovatele - při výchově ve velké míře rozkazuje, užívá metod hrozeb a trestání, osobnost dítěte zcela ignoruje.

Dítě je zde ve všech směrech omezováno. Autoritativní styl výchovy může u dítěte vyvolat vyšší napětí, agresivitu a dokonce odpor vůči autoritě, a proto se může začít bouřit. V budoucím životě může dítě působit dominantně a může se pokoušet aplikovat tuto metodu autority i na své vrstevníky či široké okolí.

#### 2) Demokratický styl výchovy (sociálně integrativní, sociálně integrační)

Tento styl bývá označován za nejvhodnější a nejefektivnější. Vychovatel zde působí spíše jako průvodce, který předává své znalosti a zkušenosti na základě svých životních zážitků, ale dává zároveň prostor dítěti i k vlastnímu vyjádření. Tím bere zřetel na jeho osobnost a jedinečnost. Snaží se podporovat dětskou zvědavost a možnou iniciativu. Při výchově stanovuje návrhy, mezi kterými si může dítě vybrat při řešení problémů. Vychovatel se tedy vyhýbá trestání dítěte a udělováním zákazů. Tento styl výchovy je upřednostňován i samotnými dětmi. Jedná se o výchovu s potřebnou organizací, která však nepůsobí na dítě tak přísným způsobem jako autoritativní styl výchovy.



### 3) Liberální styl výchovy

Tento styl výchovy se vyznačuje velmi slabým řízením a organizací. Vychovatel se dětem zcela nevěnuje a působí spíše lhostejně. Nezajímá se o dítě, a jestliže mu zadá nějaký úkol, nekontroluje jeho řádné plnění, a tudíž nevyvozuje ani žádné důsledky. (Čáp, Mareš, 2007)

V tomto stylu výchovy nemají rodiče jasně stanoveny výchovné hranice, a proto většinu problémů řeší spíše zákazy a tresty, které však mají na dítě negativní vliv. Zákazy mohou vést děti ke lžím a tajnostem a tresty mohou v dítěti vyvolat určité bloky, díky nimž se může cítit méněcenné. Tento styl výchovy bez hranic se vyznačuje bezmocí rodičů zvládat kritické situace. Pokud má dítě absolutní volnost, hrozí mu do budoucna, že nebude schopno umět navazovat sociální vztahy a kontakty. Důsledky takové výchovy se mohou u dítěte v budoucím životě projevit například vysokou agresivitou, pocity osamělosti nebo velkým odstupem od okolí. (Rogge, 2007a)

Z experimentu Kurta Lewina, který zkoumal vlivy výchovných stylů na dítě, vyplynulo, že demokratický styl výchovy se jeví jako nejhodnější styl vedení, při kterém se prokázalo, že schopnost dítěte komunikovat a kooperovat se skupinou je na vysoké úrovni. Díky tomu byla celková skupinová spolupráce vytrvalejší a efektivnější. Při zbylých dvou stylech vedení, zejména tedy v autokratickém stylu vedení, tomu bylo přesně naopak. (Čáp, Mareš, 2007)

## **1.2 Škola jako sekundární činitel při socializaci dítěte**

Škola je sekundární výchovný činitel dítěte, v níž se dítě setkává se svými vrstevníky a začíná si osvojovat jiné role a hodnoty. Důležité je zde také to, že žák se setkává s novou autoritou – učitelem. V této instituci se učí dodržovat určitá pravidla chování a jednání, která jsou ve společnosti žádaná. Škola tedy vyvíjí na své žáky normativní tlak, který je podporován systémem sociální kontroly a žák se v ní připravuje na svou budoucí profesi. I když je škola instituce, v níž by měla primárně probíhat edukace, probíhá zde zároveň i výchova neboli skryté kurikulum, které je doprovázeno určitými odměnami i tresty, které by měly napomáhat ke správnému formování osobnosti samotných žáků. (Čapek, 2014)

Škola také vede žáka ke zcela novým životním situacím. Jedinec zde cílevědomě plní dané úkoly, za něž je následně hodnocen. Dále se zde setkává se svými vrstevníky, kteří také významně přispívají k jeho socializaci a utváření životních hodnot. Pomocí svých spolužáků se také učí solidárnímu jednání a kázni. Právě vrstevnická skupina je pro žáka staršího školního věku velmi důležitá. Říčan označuje žáky staršího školního věku za tzv. pubescenty, ve věku od 11 do 15 let. Právě toto období se vyznačuje vzpourou proti autoritám a konformitou se svými vrstevníky. Zároveň se dítě snaží být něčím jedinečným a začíná si uvědomovat, kým vlastně je a čeho by chtělo v životě do budoucna dosáhnout. (Říčan, 2005)

Dříve se bylo na školu nahlíženo jako na instituci, v níž by měla být rozvíjena zejména kognitivní složka osobnosti žáka, přičemž rodiče by do tohoto procesu neměli zasahovat. Na druhé straně rodina měla plnit funkci spíše výchovnou, než edukační. Postupem času se začal prosazovat zcela nový názor, a to, že škola a rodina by měly spolu vzájemně kooperovat a komunikovat. V České republice se podle nového školského zákona č. 561/2004 může projevovat spolupráce rodičů se školou v podobě zakládání školské rady, na které se podílí jak samotní zaměstnanci školy, tak i rodiče žáků. Jedná se o spolupráci v oblasti rozpočtu školy, vzdělávacích programů, pravidel pro hodnocení žáků apod. Se školskými radami se však v ČR setkáváme velmi málo, jelikož taková intenzivní spolupráce rodičů se školou bývá mnohdy pro rodiče časově náročná, proto tuto spolupráci nevyhledávají. (Průcha, 2009b)

### 1.2.1 Výchovné styly učitelů ve škole

Stejně jako v rodinném prostředí, tak i ve škole se užívají styly výchovy ve vyučovacím procesu. Čáp a Mareš rozlišují pět výchovných stylů, které vyplývají ze vzájemné komunikace učitele s žákem.

#### 1) Autokratický styl

Učitel si je vědom své bezprostřední moci, kterou neustále dává žákům najevo prostřednictvím rozkazů, zákazů nebo trestání. Neberou ohledy na žáky, jejich názory a přání, naopak spíše potlačují jejich samostatnost. Výuka je vedena podle striktně stanovených plánů učitele. V případě, že se učitel pokouší o humor, přechází často v ironii a někdy může dokonce zesměšňovat některé žáky.

2) Liberální styl s nezájmem o dítě

V tomto případě se učitel vyznačuje značnou lhostejností a nezájmem o žáky a samotnou výuku. Škola je pro něj jen práce, ve které musí „přetrpět“ určitý čas s cizími dětmi. Nejeví žádný zájem o žáky, jejich dosažené vědomosti, ani o jejich prospěch.

3) Rozporný autokraticko-liberální styl

Bývá označován jako vedení žáků ve škole, kdy se střídají dva předchozí styly.

4) Laskavý liberální styl

Zde učitel projevuje určitý zájem k žákům, jejich potřebám a problémům, ale nesnaží se je dále řešit. V procesu vyučování klade na děti nízké nároky a nekontroluje jejich řádné plnění zadaných úkolů.

5) Integrační styl

Výuka má určitý řád, ale učitel bere ohledy i na potřeby a názory žáka. Hlavní faktor efektivní výuky je zde samotná důvěra žáka k učiteli, která je vybudována aktivním nasloucháním, komunikací a spoluprací učitele s žákem. V tomto stylu výuky existují určitá pravidla a hranice, která však nevyvolávají u žáka pocity strachu a odporu k učiteli či výuce. (Čáp, Mareš, 2007)

Podle Piageta by měl učitel v procesu učení plnit pouze funkci nějakého rádce či průvodce, nežli klasického vyučujícího. Měl by mít schopnost rozpoznat kognitivní schopnosti žáka a podle těchto schopností na něj klást nároky. Samotný proces učení je podle Piageta mnohem důležitější než plnění cílů výuky, proto je důležité žáky více vtáhnout do tohoto procesu formou experimentování či otázek. S touto myšlenkou se úzce pojí i názory francouzské psychoanalytičky Francoise Doltové, které spočívají v přístupu učitele k žákovi. Podle Doltové mají děti určité zkušenosti, které už starší generace ve svém věku mít nikdy nebudou. Proto by měl dospělý sloužit dítěti jen jako vzor chování a úkolem pedagoga by měla být schopnost naučit děti, jak vést samy sebe. (Collin, 2014)

## 2 MOTIVACE

Každé učení by mělo být zaměřeno na určitý cíl (čeho chceme dosáhnout). Na otázku, proč lidé jednají tak jak jednají, bychom mohli odpovědět, že jednou z hlavních složek jejich jednání jsou právě motivy a motivace. Motiv je určitá příčina chování, tedy nějaký konkrétní cíl, kterého se člověk snaží dosáhnout. Motivací je pak označován už samotný proces, vyvolaný na základě určitého motivu jedince a označuje se jako tzv. potřeba, tedy nedostatek něčeho. Jedná se o účelné řízení chování člověka, směřující k dosažení stanoveného cíle. (Nakonečný, 2005)

Obecně je motiv někdy chápán také jako určitý důvod/ cíl, kterého chceme dosáhnout. Jedná se o potřebu, která v případě nedostatku člověka vybízí k určité aktivitě. Například hlad bychom mohli považovat za motiv (neuspokojenou potřebu), který vede člověka k činnosti, která se snaží tuto potřebu uspokojit (najíst se). (Říčan, 2005)

Motivy jsou často definovány jako *„faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po celou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby“* (Vágnerová, 2004, s. 168).

Motivy určují směr, tedy obsahy určité aktivity, intenzitu a délku trvání, která bývá ukončena pocitem uspokojení potřeby, kterou byla tato aktivita vyvolána. Vznikají na základě vnitřních a vnějších podnětů – tedy vnitřní a vnější motivace. Potřeba je vnímána jako vnitřní stav nedostatku něčeho, který vyvolává impulzivní jednání, značíme ji tedy jako zdroj vnitřní motivace. Naopak incentiva je vnější pobídka, na základě níž vzniká potřeba člověka, kterou se snaží uspokojit. Hovoříme pak tedy o vnější motivaci. Vnější pobídka může působit i jako stimulace vnitřních motivů.

Školní výkon dítěte je naplňován potřebou smysluplnosti učiva. Jestliže není dané učivo srozumitelné, klesá výkonnost a motivace žáka k učení. Důležitá je také potřeba seberealizace, která závisí na možnostech dítěte, ale i na nárocích, jež jsou na něj kladeny. (Vágnerová, 2004)

Nejnámější rozpracování motivů, je zcela nepochybně od A. Maslowa, který uváděl motivy právě v podobě potřeb. Jeho pyramida hierarchie potřeb je seřazena od primárních biologických potřeb, umístěných naspod pyramidy, až po estetickou potřebu a potřebu seberealizace, které jsou naopak na samém vrcholu. Při uspokojování těchto potřeb

bychom měli postupovat od nejnižších vrstev (biologické potřeby), k potřebám umístěným výše v pyramidě (potřeba seberealizace). (Říčan, 2005)

V lidském životě na sebe mohou působit protichůdné motivy a cíle, které se však často dostávají do vzájemného konfliktu. Kurt Lewin zkoumal jednodušší konflikty v každodenním životě dětí. Rozlišoval čtyři druhy konfliktů:

- konflikt dvou pozitivních sil – jedná se o stav, kdy jedince lákají dva různé cíle, ale není možné je oba zároveň naplnit;
- konflikt dvou negativních sil – jedinec musí splnit pro něj nepříjemnou činnost nebo musí přistoupit na potrestání;
- konflikt mezi pozitivní a negativní silou – jedince láká určitá činnost, ale zároveň má strach z možných následků;
- dvojitý konflikt kladných a negativních sil - jedná se o stejnou situaci jako při konfliktu mezi kladnou a negativní silou, ale zároveň do tohoto druhu konfliktu vstupuje ještě další aspekt vyvolávající rovněž konflikt mezi pozitivní a negativní silou (např. dítě chce něco udělat, ale má z této činnosti strach, zároveň je ale sledováno jinými lidmi a chce před nimi dosáhnout úspěchu, ale bojí se naopak jejich posměchu z neúspěchu). (Čáp, Mareš, 2007)

## 2.1 Motivace žáků k učení

Na motivace žáků k učení můžeme nahlížet hned několika pohledy, my si zde však uvedeme pouze dva z nich. První se vztahuje k motivaci žáka k učení, což je považováno za zdroj k efektivnějšímu učení a tedy i dosahování výukových cílů. Druhým pohledem chápeme motivaci žáka k učení jako nějaký cíl výchovně vzdělávacího působení učitele, kdy jde zejména o rozvoj potřeb žáka, dále o rozvoj jeho vůle, zájmů apod.

Ve školním prostředí se můžeme setkat i s dalším dělením motivace, a to z hlediska času na krátkodobou a dlouhodobou motivaci žáka. Dále pak rozlišujeme tzv. vnitřní a vnější motivaci žáka k učení, která však není jasně specifikovatelná, ale obě tyto formy motivace pracují s vyučovacími metodami a organizačními formami, díky nimž je žákovi zadáván nějaký úkol k řešení. Zatímco vnitřní motivace je založena zejména na metodách a organizačních formách úkolu, vnější motivace je založena na výsledcích daného úkolu, následcích jaké může úkol přinést či reakcích spolužáků ve třídě. (Hrabal, 2010)

Motivace žáka při výuce může působit záměrně ale i nezáměrně. Záměrné působení může mít však zcela odlišný výsledek, než samotný vyučující očekává. Motivační hodnota vyučování může u žáků vzbuzovat hned několik potřeb, a to:

- sociální potřeby – jsou u žáka vyvolány samotným přístupem a osobností učitele;
- poznávací potřeby – jsou vyvolány na základě typu úkolů a metodami, jakými je učitel žákovi předkládá;
- výkonové potřeby – jsou spojeny s úrovní požadavků, jež jsou na žáka kladeny;
- potřeby odpovědnosti a souladu s morálními hodnotami – jedná se o zodpovědné plnění úkolů a řádné dodržování pravidel;
- perspektivní orientace – potřeba rozvrhnout si svou budoucnost. (Hrabal, 2010)

## 2.2 Motivace žáků k učení – pedagogický a psychologický přístup

Bendl ve své práci uvádí fakt, že některé alternativní a reformní směry ve školství zdůrazňují respekt k potřebám žáků. Ne vždy je to však v praktické výuce možno efektivně zajistit. Některé radikální pedagogické směry jsou dokonce toho názoru, že už samotné přání žáka je považováno za jeho potřebu a je třeba ji naplnit, což by samozřejmě vedlo k anarchii a rozpadu školní výuky. (Bendl, 2011b)

Hrabal považuje za hlavní roli při motivaci žáků k učení tři hlavní potřeby, a to sociální, výkonovou a poznávací. Všechny tyto tři potřeby se svou funkcí a vývojem mohou propojovat nebo dokonce překrývat. Velmi důležitá je návštěva školní docházky, kdy se poznávací potřeby stávají trvalým zdrojem při rozvoji osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení. Aby byla potřeba poznání stále účinná a efektivní, je třeba ji nějakým způsobem aktualizovat, abychom upevňovali žákův osobní zájem. Taková poznávací aktualizace vede k motivaci žáka k samotnému učení a poznávání, která se vztahuje jak k charakteru navozovaných poznávacích procesů, tak k jejich obsahům.

Co se týče sociální potřeby, člověk je tvor společenský, a proto je pro něj velmi důležitá potřeba sdružovat se s ostatními, udržovat kontakt apod. Důležitou sociální potřebou, díky níž se člověk začleňuje do společnosti, je potřeba identifikace. V raném dětství se dítě identifikuje většinou s rodiči, po nástupu do školy se začíná ztotožňovat s učiteli. Tento fakt má pozitivní dopad na učitelovo působení na samotného žáka. Na druhém stupni ZŠ začínají být žáci více ovlivňováni svými vrstevníky. V dnešní době hrají důležitou roli při socializaci žáka zejména média, počítačové hry, filmy a seriály.

Sociální motivaci žáka ve škole tedy rozumíme situaci, kdy má žák sám zájem patřit do skupiny svých spolužáků, komunikovat s nimi, pracovat a efektivně s nimi spolupracovat. Tento typ motivace žáka má v rukou opět z části i sám učitel. Jeho vliv se uplatňuje na základě výchovných postupů a stylem vedení výuky. Například soutěžením lze u žáků vyvolat motivaci k sociálním potřebám. Ovšem na některé slabší členy třídy může tato forma působit demotivačně, což může vést až k lhostejnosti žáka k dalšímu učení. (Hrabal, 2010)

### 2.3 Formální a neformální autorita učitele

S postupem času jsou na učitele kladeny odlišné nároky. Dnes se předpokládá, že by učitel měl disponovat nejen výchovně-vzdělávacími kompetencemi, ale i znalostmi v oblasti prevence a řešení problémů patologických jevů. Učitelé by měli mít jasně stanoveny postupy při výskytu rizikového chování žáků. (Bendl, 2005)

Autorita učitele je velmi důležitá v celkovém procesu výuky. Autoritu učitele můžeme rozdělit na dvě základní formy, a to na formální a neformální:

- a) formální autorita – učitel je považován za jakéhosi nositele požadavků, které společnost klade na žáky. Určuje tedy osnovu, metody a organizace výuky, hodnocení žáků, odměňování a trestání žáků. (Kalhous, Obst, 2002).

Avšak Hrabal tvrdí, že by učitel tohoto vlivu neměl zneužívat k uspokojování jeho vlastní potřeby moci, jelikož to může u žáků následně vyvolávat obranné mechanismy, a dokonce zde i hrozí psychické ohrožení žáků. (Hrabal, 2010)

- b) neformální autorita - souvisí s celkovou osobností učitele, jak působí na své žáky. Je spojena s oblibou žáků k učiteli a oblibou samotného předmětu. Základem této autority bývají označovány snahy žáků napodobit svého učitele v jeho vlastnostech, kterými samotní žáci nedisponují, ale měli by o ně zájem. Podle samotných žáků vzniká na základě znalostí učitele daného předmětu a samotnému vztahu k výuce, organizace a metod práce v hodině a v neposlední řadě na přístupu učitele k žákům. V průběhu času se může neformální autorita učitele měnit. Do škol nastupují stále noví žáci, učitelé stárnou a celkově se velmi rychle mění i společnost, v níž žijeme. Proto je vytváření a upevňování neformální autority bráno jako celoživotní proces. (Kalhous, Obst, 2002)

### 3 KÁZEŇ JAKO JEDEN Z UKAZATELŮ VÝCHOVY

Kázní rozumíme takové chování, při němž se vědomě podřizujeme zadaným normám chování ve společnosti a zároveň tyto normy respektujeme. Je velmi důležité, aby si člověk sám uvědomoval normy dané společností, správně jim rozuměl a choval se v souladu s nimi. (Bendl, 2004)

Podle Pedagogického slovníku je kázeň definována jako: „*vědomé dodržování zadaných norem. Náležité fungování jakéhokoli sociálního systému, tedy i školy, vyžaduje regulaci chování jeho členů. Tato regulace se děje prostřednictvím pravidel a sociálních norem, jejichž dodržování (kázeň) je vyžadováno*“ (Průcha, 2009a, s. 211).

Kázeň velmi úzce souvisí s mravností, ovšem nemůžeme tyto dva pojmy považovat za totéž. Některé naše činy jsou projevy naší mravní stránky, jiné zase projevy kázně. Oba tyto pojmy se opírají o dodržování určitých norem, pravidel lidského chování, jednání či respektování určitých zákazů a příkazů.

Ve společnosti rozlišujeme několik funkcí kázně. Tyto funkce používáme v souvislosti, kdy chceme objasnit účel, k jakému kázeň vlastně slouží. Co se týče zdravé kázně, plní hned několik funkcí:

- orientační funkci – člověk ví, jaké jsou pravidla chování, podle kterých se má řídit, a tím může odhadnout i chování ostatních;
- ochrannou funkci – na základě jasně daných zákonů se lidé cítí bezpečněji;
- existenční funkci – umožňuje člověku přežít;
- sociotvornou funkci – ke správnému fungování společnosti je třeba kázně;
- výkonnou funkci – efektivita a výkonnost lidských činů je ovlivněna kázní. (Bendl, 2004)

#### 3.1 Kázeň u žáků z pohledu pedagogů

Bendl uvádí, že potřeba kázně je závislá na počtu lidí. Se stoupajícím počtem lidí ve skupině roste také potřeba kázně. Toto platí také ve školním prostředí, kde v jedné školní budově je několik set žáků, a proto je důležité, stanovit si nějaké pravidla a normy, jež by měly být dodržovány. Žáci jsou tedy povinni dodržovat určitý stanovený školní řád a dodržovat pravidla chování vůči učitelům, ale i jiným zaměstnancům školy. (Bendl, 2011a)

Škola plní zejména tři hlavní funkce kázně:



- kázeň je prostředkem k vytváření nezbytných podmínek pro školní práci;
- žák se prostřednictvím kázně učí žít ve společnosti dospělých;
- kázeň má pěstovat základní návyky k sebeovládání.

Z těchto funkcí vyplývá, že žák se učí pravidlům chování, osvojuje si dané normy, a tím by měl předcházet nevhodnému chování ve škole, jako je např. poškozování školního majetku, nevhodné chování ke svým spolužákům ale i učitelům. Kázeň zajišťuje ve školním prostředí žákům i učitelům bezpečí a vytváří prostředí vhodné pro výuku. Vhodným prostředím, rozumíme stav, kdy se děti ve třídě učí, dávají pozor, vnímají probíranou látku a spolupracují s učitelem a se spolužáky. (Bendl, 2004)

Obst říká, že školní kázeň je založena na schopnostech žáků zachovávat a dodržovat pravidla chování ve škole i ve společnosti, aktivní spolupráci s učiteli a plnění cílů výuky a v neposlední řadě na schopnosti žáků přispívat k vytváření příznivého sociálního prostředí ve třídě, tedy třídního klimatu. Dodržování kázně žáků v procesu vyučování by mělo být uvědomělé, tedy každý žák by měl dodržovat stanovená pravidla právě proto, že jsou přesvědčeni o jejich prospěšnosti.

Na kázeň či nekázeň žáků mají významný vliv též vztahy rodičů s učitelským sborem i vztahy mezi učiteli navzájem. Pokud mezi učiteli nefunguje vzájemný respekt, může si z toho žák vzít negativní příklad, což se může odrazit v nerespektování některého učitele samotným žákem. Podobně to funguje i ve vztahu rodičů k učitelům – jestliže rodič nerespektuje rozhodnutí a postupy učitele, žák začne vnímat učitele stejně negativně, jako jeho rodič. (Kalhous, Obst, 2002)

Bendl uvádí situace, kdy si učitelé nedokážou zjednat kázeň mezi žáky, a proto nejsou schopni odučit ani malou část z plánované vyučovací hodiny z důvodů neustálého vyrušování atd. Dále uvádí situaci, kdy se učitel snažil žáky doslova uprosit k poslušnosti, ovšem bez výsledku. V neposlední řadě se zaměřuje na učitele, kteří na svou profesi zcela rezignují a plánovanou učební látku si sice odříkají ve vyučovací hodině, i když ví, že je nikdo neposlouchá, nebo jednoduše dají danou látku žákům k individuálnímu naučení domů. Proto je velmi důležité, aby si učitel hned na začátku práce s žáky vytvořil jistou autoritu, aby „předešel“ výše zmíněným selháním. Jako nejefektivnější se v praxi prokázala výuka, v níž učitel co možná nejvíce zaměstnává žáky různými aktivitami, udržuje určité tempo při výuce a srozumitelně předává žákům znalosti. (Bendl, 2004)

Dříve děti museli přizpůsobovat škole a jejím pravidlům, v dnešní době je tomu však naopak a škola se snaží spíše přizpůsobovat svým žákům. Školní kázeň se podle Bendla v dnešní době vztahuje k následujícím oblastem:

- „*cíle kázně – sebekázeň;*
- *funkce kázně – ochrana žáků a učitelů;*
- *obsah kázně – poslušnost vyjádřena středověkými dogmaty versus kritická kázeň;*
- *konstituování norem kázně – participace žáků na tvorbě školních řádů;*
- *zodpovědnost za kázeň žáků – výchovná funkce školy;*
- *rozvíjení kázně – výchova ke kázni jako dlouhodobý proces;*
- *metody přispívající k ukázněnosti žáků – projektová výuka, kooperativní učení, dramatická výchova, metody pěstování odolnosti vůči agresivitě a manipulaci ze strany spolužáků, asertivní výchova“ (Bendl 2011a, s. 35).*

Jako se s postupem času vyvíjí společnost, technika, věda i kultura, mění se zároveň i projevy nekázně žáků. Dříve se považovalo za neukázněné chování např. rouhání se nebo naprostá bezbožnost, což dnes nepovažujeme za obzvláště závažné projevy nekázně. Dnešní žáci naopak výuku či učitele bojkotují např. nošením výbušnin do školy nebo vyrušování výuky prostřednictvím mobilního telefonu. (Bendl, 2011a)

### 3.2 Příčiny školní nekázně

Abychom předcházeli nekázni ve škole, je nutno realizovat určitá preventivní opatření, která spočívají zejména ve snaze vytvářet žákům takové podmínky výuky, při nichž by nebyli rušeni od vyučovacího procesu. Velmi důležitý je zde i vztah žáka k učiteli - jestliže má žák oblíbeného učitele, snaží se pracovat v hodině tak, aby učitele nezklamal a nerozzlobil. (Čapek, 2014)

Učitelé nejčastěji uvádí několik triviálních způsobů chování žáků, které sami považují za nevhodné: hlučnost a nepozornost žáků, neplnění domácích úkolů, rušení ostatních žáků hodině, opouštění svého místa v průběhu vyučovací hodiny a pozdní příchody do vyučování. Je proto důležité brát v úvahu příčiny, které mohou toto chování vyvolat. (Kyriacou, 2008)

Mezi nejčastější příčiny nekázně podle Čapka řadíme:

- špatnou výchovu v rodině – dítěti se v rodině dostává zdravé výchovy, ale najdou se i případy kdy výchova rodičů spíše dítěti uškodí. V některých rodinách se můžeme setkat i s faktem, že rodiče se svému dítěti nevěnují vůbec, tudíž zde výchova zcela chybí. Důležitá je zde i spolupráce rodiny se školou. Jestliže rodič aktivně spolupracuje se školou a učitelským sborem, žák poté lépe přijímá učitele jako autoritu.
- osobnost učitele a jeho nevhodně vedené vyučování – nevhodné vedení výuky (nudný výklad učitele či obtížná látka, kterou učitel není schopen srozumitelně vysvětlit) vede často k nepozornosti žáků.  
Osobností učitele, konkrétně výchovným stylem učitele, se zabýval mimo jiné také Bendl. Zaměřuje se hlavně na osobnost učitele a styl, jakým je schopen vést výuku a komunikovat při tom s žáky. Na toto téma se více zaměříme v následující podkapitole.
- psychický stav žáků – únava žáků je taktéž jednou z důležitých příčin nekázně. Obecně platí, že únava vede ke snížení intelektových schopností, k nezájmu až k apatii. U žáků se projevuje většinou první a poslední vyučovací hodinu. Dále se únava projevuje i v delších časových intervalech, jako je např. konec týdne nebo konec školního roku. Abychom předešli únavě u žáků, je nutno propojovat stereotypní výuku s aktivním zapojením žáků do vyučovacího procesu (projekty, brainstorming, exkurze apod.).
- média – média mohou negativně, ale i pozitivně ovlivňovat postoje a názory dětí na svět. Negativní vliv může mít zejména nadměrná agrese v počítačových hrách či v televizi. Naopak pozitivně mohou na dítě působit média například tím, že se dítě učí pracovat s masmédií, neboli hromadnými sdělovacími prostředky (schopnost kriticky nahlížet na sdělované informace, pracovat s internetem apod.). (Čapek, 2014)

### 3.3 Výchovný styl učitele ve vztahu ke kázní žáků

Výchovný styl učitele je jedním z důležitých faktorů, které napomáhají k udržení kázně ve třídě. Jak jsme si již zmínili, učitel je hlavním organizátorem a průvodcem ve vyučování, proto by jeho výstup měl žáky nějakým způsobem zaujmout, nadchnout ke vzájemné spolupráci a hlavně motivovat k dobrému školnímu výkonu.

Definovat výchovu učitele je docela náročné. Jde o široký pojem, který v sobě zahrnuje podstatné charakteristiky jak záměrného, tak nezáměrného působení učitele na žáka. Jedná se o názory a postoje k žákovi, typy a frekvence používání odměn a trestů, techniky a strategie výchovy, ustálené postupy a míra požadavků ze strany učitele na žáky.

Rozlišujeme tři základní způsoby výchovy učitele: autoritativní, sociálně integrační a liberální. Ovšem v praxi se užívají pouze dva tzv. přechodné styly výchovy, jimiž jsou autoritativní styl výchovy s integračními prvky a sociálně integrační styl s liberálními prvky.

Z výzkumu prof. Jana Čápa vyplynulo, že největší kázeň mají ve třídě učitelé, jež se řídí podle autoritativního stylu s integračním charakterem.

Tento výchovný styl je určen hlavně důsledností samotného učitele, zejména v řízení pedagogického procesu. Učitel má výborné organizační schopnosti a jasně stanovené cíle. Zde se můžeme setkat se zásadou „důvěřuj, ale prověřuj“, kdy učitel klade na žáky přiměřené požadavky a snaží se, aby žáci nutnost těchto požadavků správně pochopili. Dále dodržování těchto požadavků důsledně kontroluje, aby se ujistil, že je žáci řádně plní. Je si zcela jistý, že požadavky kladené na žáky jsou splnitelné v takovém množství, v jakém jim byly zadány.

Dále je učitel charakterizován úctou a respektem ke každému žákovi. Učitel je sebevědomý a je si vědom své autority v dané třídě, disponuje většími znalostmi a poznatky z praxe, rozvinutějším myšlením a hlavně bohatšími životními zkušenostmi. Klade velký důraz na dané normy, jejich zachování a dodržování. Na neukázněnost žáka reaguje ihned, avšak klidně. Tresty používá adekvátně k druhu a míře přestupku, s ohledem na věk žáka. V případech užívání trestů a odměn se zaměřuje přímo na žákovo chování a jednání, nikoliv na žákovu osobnost.

I když je učitel přísný a důsledný, je zároveň také laskavý. Můžeme sledovat jeho zájem o samotné žáky jako individuální osobnosti, kterým dokáže naslouchat i pomáhat. (Bendl, 2004)

### 3.4 Kázeňské prostředky

Kázeňskými prostředky rozumíme takové podněty, které napomáhají žákovi k další pozitivní či negativní motivaci k výuce. Dělí se tedy na podněcující a potlačující.

Podněcující prostředky jsou spojovány s pozitivními projevy a chováním žáka a mají podobu pochvaly, odměn, či povzbuzení. Pochvala by měla být žákovi udělena za dlouhodobě dobrou práci ve škole nebo za jeho chování a měla by mít podobu buď písemnou nebo ústní, a to v přítomnosti zbylých spolužáků.

Potlačující prostředky užívají učitelé v případě závažnějšího nebo trvalejšího porušování pravidel samotným žákem či skupinou žáků. Takové prostředky mohou mít podobu napomenutí, důtky třídního učitele, důtky ředitele školy nebo sníženou známkou z chování. Kdybychom hovořili o středních školách, zde by bylo možno využít podmíněného vyloučení ze studia nebo celkové vyloučení ze studia. (Kalhous, Obst, 2002)

Podle školského zákona jsou školy a školská zařízení povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dítěte, vytvářet podmínky pro jeho zdravý vývoj a podmínky sloužící k předcházení vzniku sociálně patologických jevů. K tomu napomáhají zejména výchovná opatření, která jsou uvedena v § 31 odst. 1: *„Výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření. Kázeňským opatřením je podmíněně vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, a další kázeňská opatření, která nemají právní důsledky pro žáka nebo studenta. Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo školského zařízení nebo třídní učitel. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy dalších kázeňských opatření a podmínky pro udělování a ukládání těchto dalších kázeňských opatření a pochval nebo jiných ocenění“* (Česko, 2004, s. 10273).

Školní řád stanovuje, že ředitel školy nebo třídní učitel mohou žákovi udělit pochvalu či jiné ocenění (např. za mimořádně lidský čin, projev školní iniciativy apod.). Naopak, pokud žák poruší některé povinnosti stanovené ve školním řádu, může mu být uděleno napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele nebo důtka ředitele školy, přičemž všechno je řádně vedeno v dokumentaci školy. (Česko, 2005)

Při realizaci kázeňských prostředků je nutno dodržovat určité zásady. V pedagogice bychom je mohli chápat spíše jako nějaké požadavky na práci učitele:

- úcta k jednotlivci - nikdo z žáků neměl být diskriminován, zesměšňován na základě svých osobnostních či fyzických odlišností, a měl by být tedy respektován jako jedinečná osobnost.
- jednání učitele při aplikaci kázeňských prostředků - měl by jednat s rozmyslem a klidem, měl by umět vyhodnotit situaci, kdy se chystá kázeňský trest udělit a na základě takového vyhodnocení přistoupit ke kázeňskému prostředku přiměřenému dané situaci, a k osobnosti samotného žáka. To znamená, že učitel musí brát zřetel na věkové a individuální odlišnosti každého žáka.
- správný výběr kázeňského prostředku - učitel by neměl používat takové kázeňské prostředky, o nichž si sám není jistý, zda jsou za daných okolností vhodné, aby žákovi spíše neublížil.
- důslednost - učitel by měl být v udělování kázeňských prostředků důsledný a měl by si být sám naprosto vědom toho, čím chce jejich udělováním dosáhnout - musí mít tedy jasně stanovený cíl. (Bendl, 2004)

V dnešní době rozlišujeme několika typů kázeňských prostředků:

- příkladové chování učitele k žákům – učitel by se měl chovat tak, jak chce, aby se žáci chovali k němu, měl by jim jít tedy příkladem;
- slovo – může mít podobu rozkazu, výstrahy či napomenutí. Je jedním z nejpoužívanějších kázeňských prostředků, díky němuž může učitel žákovi pomoci zvýšit motivaci a nadšení k učení, ale může také působit demotivujícím způsobem a vést až k apatii žáka. Proto je důležité, aby učitel volil vhodná slova a tón hlasu.
- zaměstnávání žáků – tento prostředek by měl předcházet stavům, kdy žák přestává udržovat pozornost (projekty, vyjadřování názorů na danou problematiku, dotazy k danému učivu apod.). Při zaměstnávání žáků se doporučuje skupinová práce, kdy mohou žáci lépe komunikovat mezi sebou a vycházet s třídním kolektivem. Často se využívají aktivizující metody výuky, které u žáka zvyšují zájem o učení, rozvíjí samostatnost žáka, vede k intenzivnímu myšlení žáka a podporuje tvořivost. Jedná se zejména o diskusní metody (např. brainstorming), didaktické hry, situační a inscenační metody. (Bendl, 2004)

## 4 ODMĚNY A TRESTY A JEJICH VLIV NA VÝCHOVU

Mezi další kázeňské prostředky můžeme zařadit také odměny a tresty.

Pomocí těchto prostředků se pokoušíme manipulovat s chováním někoho jiného, ať už v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Odměny slouží k posílení určitého chování, u trestů by tomu mělo být naopak, ovšem jejich účinky nemusí být vždy tak předvídatelné jako u odměn.

V případě potrestání se vystavujeme hned několika rizikům:

- dítě se může na základě trestu začít chovat jiným způsobem, někdy i horším, než za co bylo potrestáno;
- mohou se začít u dítěte objevovat pocity odporu a strachu k osobě nebo situaci, kvůli které mu byl trest uložen;
- tělesný trest může vyvolat agresivní chování, které je mnohem závažnější, než původní nežádoucí chování či jednání dítěte. (Atkinson, 2003)

### 4.1 Odměna

Odměnu lze definovat jako „*takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které:*

- a) vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
- b) přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost radost“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 253).*

Odměny jsou spolu s tresty nejpoužívanějšími kázeňskými prostředky. Jedná se o pozitivní hodnocení dítěte rodičem, učitelem nebo i sociální skupinou, za jeho chování či vykonanou činnost. Odměny by měly na dítě působit pozitivně a měly by ho vést k lepšímu a efektivnějšímu výkonu a výsledkům. Je nutno brát v úvahu jedinečnost osobnosti každého člověka, a proto je potřeba neustále pracovat s různými typy odměn a druhy motivací, kterými se snažíme na dítě zapůsobit. Někdy se však může odměna stát pro dítě zároveň i trestem. Ve školním prostředí bychom hovořili například o situacích, kdy je žák jako jediný pochválen za skupinovou práci. Pokud je ve třídě odměňován pouze jeden žák neustále dokola, může se stát objektem např. šikany. (Bendl, 2004)

Mezi běžné druhy odměn řadíme: pochvalu, úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, projevy kladného emočního vztahu, hmotný nebo nehmotný dárek a umožnění nějaké činnosti, po které dítě silně touží. (Čáp, Mareš, 2007)

V rodině se považují materiální odměny za ne zcela vhodné prostředky výchovy. Jestliže rodič odměňuje dítě vždy za každodenní samozřejmé činnosti, jako je například úklid pokoje nebo plnění domácích úkolů, začíná se znehodnocovat vztah mezi rodiči a dětmi, což může způsobit u dítěte frustraci. (Rogge, 2007a)

Výchova založená na takovém odměňování může vést až k tomu, že dítě začne projevovat svou aktivitu pouze v případě, že za to něco dostane. Dítě by se mělo tedy učit jednat spíše na základě své vnitřní motivace, nežli na základě vidiny odměny za vykonanou činnost (např. pomůže s úklidem, protože se chce samo pomoci rodičům, ne proto, že dostane peníze). (Mertin, 2013)

V případě užívání hmotných odměn jako výchovných prostředků posilujeme u dítěte jeho vnější motivaci, která vede k jedinému cíli – dosáhnout hmotné odměny. Naopak vnitřní motivace, které je doprovázena samotnou zvědavostí, která je doprovázena zájmem žáka o danou činnost, je potlačována. (Čáp, Mareš, 2007)

#### **4.1.1 Účinnost odměn ve školním prostředí**

Aby odměna byla účinná, je potřeba uvědomění samotného dítěte, že je odměňováno za své chování nebo dobrý výkon. Odměna by měla být právem zasloužená, avšak ne pravidelná, aby se nestala pro žáka samozřejmostí. Důležité také je aby odměna následovala bezprostředně po dobrém výkonu nebo chování, ne až dodatečně. S rostoucím věkem dítěte by měly odměny nabývat jiných podob – od hmotných odměn (bonbóny, záložky do knížek aj.) bychom měli postupně přecházet spíše k pochvale, uznání, sympatiím apod., které mohou být mnohdy účinnější, než jsou právě již zmiňované hmotné odměny.

Na otázku, jak často bychom měli děti chválit, existuje několik tvrzení. Záleží na věku dítěte, ale také na situaci a intervalech, ve kterých dítě pozitivně hodnotíme. Neustálé pochvaly za určitý typ chování se mohou stát stereotypem a dítě je začne brát jako rutinní záležitosti.



Nejčastější odměnou ve škole bývá pochvala. Její použití by měl učitel důkladně zvážit, jelikož příliš velká četnost pochval na jednoho žáka u něj může vyvolat pocity nadřazenosti nad ostatními spolužáky. Jestliže nějaké chování hodnotíme pozitivně, dochází k jeho zpevnování a posilování – plní tedy účel odměňování. Takové hodnocení přináší dítěti pocity upokojení, radosti a hrdosti. (Bendl 2004)

Vnějšími podněty motivace k učení se zabývali známí behaviorální psychologové, kteří na základě svých experimentů zkoumali chování jedinců, podněty které toto chování vyvolaly a důsledky, které pak následovaly.

Podle amerického behaviorálního psychologa E. Thorndika jsou odměny posilujícím prostředkem k opakovanému chování nebo jednání. Zavedl nový pojem v oblasti psychologie - „zákon efektu (důsledku)“, což znamená, že každá situace vyvolává jisté důsledky. Pokud na základě svého jednání dospěje jedinec k uspokojivému výsledku, je velmi pravděpodobné, že se toto jednání bude opakovat i v budoucnu. Naopak jestliže vede jeho jednání k neuspokojivému výsledku, je méně pravděpodobné, že se takové jednání bude opakovat.

Na podobném principu byly založeny i výzkumy B. F. Skinnera, který se ovšem striktně vyhýbal pojmem „odměna“ a „trest“. Zabýval se tzv. „operantním podmiňováním“, které záviselo na pozitivním nebo negativním posilováním chování ze strany okolního světa. Chování tedy považoval za naučené. (Collin, 2014)

## 4.2 Trest

Při výchově (ať už v rodině, tak i ve škole) hraje důležitou roli také trest. Jedná se o *„působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě vrstevnické skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které:*

- a) *vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
- b) *přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 253).*

Mezi běžné druhy trestů řadíme fyzické a psychické tresty, dále pak např. zákaz oblíbené činnosti či donucení dítěte k neoblíbené činnosti. Projevy psychických trestů jsou spojovány s negativními emocemi směřujícími k dítěti. (Čáp, Mareš, 2007)

Dítě, které je často vystavováno trestům, se mnohdy vzdává svých vlastních hodnot a postojů jen pro to, aby uspokojilo nároky a požadavky svých rodičů. I když se může jevit navenek spokojeně a klidně, může tomu být reálně zcela opačně. Je důležité si tento fakt uvědomit, protože takové dítě se může v budoucnu projevovat slabou vůlí a schopností prosadit se, deprese, závislostmi nebo i násilnými sklony. Tresty, i když mohou být jen mírné (např. zákazy), jsou jakýmsi prostředkem k ovládnutí jedince. Mohou také způsobit závislost dítěte na rodičích. V budoucím životě se může pak dítě pokoušet ovládat lidi kolem sebe, buď pasivním, nebo aktivním způsobem. (Aldort, 2010)

Kritika trestů spočívá v jejich krátkodobých účincích, mohou u dítěte vyvolat úzkost a strach. Vedou k nepříznivým mezilidským vztahům. Trest nemusí vést vždy k nápravě chování, ale naopak může vyvolat chování ještě více nežádoucí. (Kyriacou, 2008)

#### 4.2.1 Školní trest z pohledu Stanislava Bendla

Ve škole by měl učitel jednat s rozvahou, než udělí žákovi tento kázeňský prostředek. Měl by se snažit první vyhodnotit komplexně celou situaci, díky níž došlo k neukázněnosti žáka. Je třeba dbát na možné negativní důsledky, které by mohl trest po udělení v žákovi vyvolat.

Trest je považován za účinný právě tehdy, jestliže si žák uvědomuje fakt, že mu byl trest uložen právě na základě jeho nevhodného chování, nikoliv na základě jeho osobnosti. Na účinnost trestu mají také velký vliv další okolnosti, a to např. že učitel je žáky vnímán jako autorita; trest odpovídá prohřešku žáka, a ten společně se svými spolužáky by jej měli chápat jako spravedlivý; trest by měl být udělen co nejdříve po přestupku; měl by být přiměřený.

Trest by měl být použit za účelem:

1. odplaty, kdy si žák musí uvědomit, že po nevhodném chování následuje trest;
2. odstrašení, aby se co nejvíce předešlo opakovanému nevhodnému chování;
3. náprava, spočívající v uvědomění žáka, proč mu byl trest udělen.

Bendl uvádí několik druhů školních trestů, které řadí do následujících skupin:

- administrativní opatření – např. černé puntíky, napomenutí, snížená známka z chování;
- nadávky, zesměšňování a ironie ze strany učitele k žákům;

- omezení volného času žáků – zkrácení nebo úplné zrušení přestávky, nechat žáka „po škole“;
- pracovní trest – vypracování písemné práce na zadané téma, domácí úkoly navíc, opisování několikrát např. školního řádu;
- hromadný trest – za nekázeň jednoho žáka je potrestána celá třída;
- vyloučení žáka z kolektivu – přerazení žáka do jiné třídy, popř. školy;
- přirozený trest – žák je potrestán samotnými následky vlastního jednání;
- odebrání věci nebo dokonce peněžité trest, který je však ve škole nelegální.

Poslední specifickou skupinou trestů jsou alternativní tresty. Někdy může být prohřešek žáka pouze nějaký neuvážený čin, který by podle alternativního trestu měl napravit. Jedná se tedy o to, že žák je trestán na základě důsledku svých činů, přičemž si musí uvědomovat, že se dopustil nevhodného chování nebo jednání. Alternativní tresty jsou udělovány na základě vzájemné dohody mezi učitelem a žákem (rodičem a dítětem), který se dopustil nevhodného chování. Součástí tohoto postupu by měl být také rozhovor mezi oběma stranami, který by se měl pokusit odhalit motivy neukázněného žáka k jeho chování.

Další možností jsou tělesné tresty, od nichž se však v dnešní době ustupuje. Jsou přípustné pouze v rodině, a to jen v krajních případech a akceptovatelné míře. V dřívějších dobách byly povoleny tělesné tresty i ve školách (např. bití rákoskou) avšak dnes jsou takové tresty ve školním prostředí zcela nepřipustné. (Bendl, 2004)

#### 4.2.2 Účinnost trestů v rodinném prostředí

Dítě se od malička učí postupné socializaci, získává určité znalosti, dovednosti, postoje a návyky. Při tomto vývoji se však může dopouštět jistých omylů a nezdarů, na které bývá mnohdy dospělými nahlíženo jako na přestupky nebo zlobení. O tom, zda se opravdu jedná o přestupek, rozhodují rodiče dítěte na základě vlastních hodnot a předpokládaných cílů výchovy. Když se rodič rozhoduje, zda se jedná o přestupek či ne, hraje také důležitou roli jeho momentální vnitřní stav. Někdy se může stát, že rodič reaguje na stejnou chybu dítěte zcela odlišným způsobem, než jindy. Stejně tak je tomu i u určování závažnosti přestupku. Ten je hodnocen každým rodičem subjektivně a postupem času se tato stupnice závažnosti může měnit. Často se můžeme setkat také s tím, že dítě své

nevhodné chování „záměrně“ opakuje, např. aby zjistilo, jak bude rodič reagovat. Proto je velmi důležité, aby si rodiče co nejdříve jasně stanovili výchovné hranice. (Mertin, 2013)

Hranice ve výchově mají jasná pravidla a poskytují dítěti jistotu a bezpečí. U menších dětí se jedná o kontrolu a podporu a u starších dětí o vzájemnou spolupráci. (Rogge, 2007a)

Tresty, které jsou ukládány rodiči, nemají výraznější vliv na chování dítěte. Vedou pouze k tomu, že dítě na chvíli ukončí určitou činnost nebo mívají jen krátkodobé důsledky (např. zákaz používání mobilního telefonu, internetu, apod.). Nejedná se však o trvalý účinek, jelikož takové domácí tresty dítě neučí, jak by se v příštím případě mělo zachovat správně. Rodičovské tresty mohou u dítěte vyvolat pocity vzdoru, vedoucí k dalšímu špatnému chování, pocitu strachu a méněcennosti. Většina trestů je však rodiči udělována na základě jejich impulzivního jednání. Jestliže je dětem ukládán trest, měl by být předem promyšlený, opodstatněný a hlavně přiměřený věku dítěte.

Ve výchově rodiče a dítěte je velmi důležitá důslednost. Jedná se o vzájemný respekt a spolupráci ve výchově mezi rodičem a dítětem. Pokud je dítě předem obeznámeno s důsledky svého nevhodného chování, předpokládáme, že bude efektivněji s rodiči spolupracovat a vezme si ponaučení do budoucna. (Rogge, 2007b)

Pokud je dítě doma dlouhodobě trestáno za stejnou věc, může se účinnost tohoto trestu snižovat. Například opakované trestání za špatné školní výsledky může vést k celkové nechuti dítěte dále se učit.

Dalším nevhodným druhem trestu je ignorace a odpírání rodičovské lásky, které mohou dítěti vážně uškodit v jejich psychickém vývoji.

Někdy si rodiče neuvědomují, že za nevhodným chováním svých dětí může právě jejich selhání (např. v minulosti mu nevěnovali tolik pozornosti, potrestání bylo nepřiměřené přestupku apod.).

V současné době se ve většině států zcela změnilo postavení dítěte - je bráno jako autonomní a plnohodnotný člen rodiny. Tradiční tresty, jako byl např. výprask vařečkou nebo rákoskou, odpírání večeře aj., se dnes zcela vypouštějí a jeví se spíše jako neefektivní. (Mertin, 2013)

#### **4.2.3 Účinnost trestů ve školním prostředí**

Jak již bylo zmíněno, v dnešní době jsou ve škole povoleny pouze vybrané druhy trestů (např. snížená známka z chování, ústní napomenutí apod.). Naopak fyzické tresty

jsou zde zcela zakázány. Stejně jako v rodině, opakované trestání za jednu věc snižuje účinnost samotného trestu. (Bendl, 2004)

S žákem by se v případě jakéhokoliv školního trestu mělo zacházet vždy lidsky a s patřičnou důstojností. Proti opačnému zacházení chrání žáky hned několik právních spisů České republiky, a to např. Úmluva o právech dítěte nebo Listina základních práv a svobod.

V Úmluvě o právech dítěte bychom našli v článku č. 28, odst. 2 jasnou formulaci vztahující se k zacházení dítěte při udělování kázeňského trestu: „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve školách byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a v souladu s touto úmluvou*“ (Česko, 1991, s. 10).

V Listině základních práv a svobod, která se vztahuje na všechny věkové kategorie je uvedeno, že nikdo nesmí být vystaven nelidskému, krutému a ponižujícímu zacházení nebo trestu. (Česko, 1993).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Dítě se učí už od narození prostřednictvím výchovy, která má směřovat k celkovému rozvoji osobnosti jedince. Výchova je realizována pomocí výchovných prostředků a metod, mezi které spadají také odměny a tresty. Tyto výchovné prostředky můžeme využívat jak při výchově v rodinném prostředí dítěte, tak i ve škole, kterou dítě navštěvuje. (Čáp, Mareš, 2007)

Ve školním prostředí je motivace žáka k učení podmíněna výkonovou potřebou, která bývá mnohdy spojována také se sociální potřebou, zaměřenou na kontakt s širokým okolím. V neposlední řadě by měl žák prostřednictvím procesu učení naplňovat také potřebu poznávací, která by měla vycházet z vnitřní, nikoliv z vnější, motivace žáka. (Hrabal, 2010) Záměrem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaká je účinnost odměn a trestů z pohledu žáků 2. stupně základních škol, tedy jestli mají odměny a tresty nějaký výrazný vliv při motivaci žáka k učení.

### 5.1 Výzkumný problém

Na základě předložených teoretických poznatků, které byly popsány v předchozí části práce, jsme definovali následující výzkumný problém:

*Jaká je motivační účinnost odměn a trestů z pohledu žáků 2. stupně základních škol?*

### 5.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným záměrem této práce bylo zjistit motivační účinnost odměn a trestů z pohledu žáků 2. stupně základních škol. Na základě tohoto hlavního výzkumného cíle byly stanoveny následující dílčí cíle našeho výzkumu:

- analyzovat pozitivní motivaci žáka k učení;
- analyzovat negativní motivaci žáka k učení;
- zjistit typ odměn, které žáci upřednostňují;
- identifikovat přiměřenost trestů;
- analyzovat možná rizika spojená se školními tresty;
- identifikovat příčiny školních trestů.

#### 5.2.1 Hypotézy výzkumného šetření

Hypotézy jsou obecně formulovaná tvrzení, která jsou zároveň součástí kvantitativního výzkumu. Tato tvrzení nemůžeme empiricky potvrdit, tedy definitivně

dokázat. Na základě empirického ověřování můžeme danou hypotézu přijmout, nebo ji naopak vyvrátit. (Chráska, 2007)

V této práci jsme si stanovily tři následující hypotézy:

H<sub>1</sub>: Mezi počtem dívek a chlapců, kteří jsou ovlivňováni při učení svými rodiči, je rozdíl.

H<sub>2</sub>: Mezi dívkami a chlapci, kteří se snaží být v učení lepší než ostatní spolužáci, existuje rozdíl.

H<sub>3</sub>: Názory dívek a chlapců na spravedlnost školních trestů vůči jejich nevhodnému chování jsou odlišné.

### 5.3 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor byly všichni žáci 2. stupně základních škol v České republice. Výběrový soubor pro bakalářskou práci tvořili žáci základní školy v Uherském Brodě. Jednalo se o záměrný výzkumný soubor. Pro zjištění účinnosti odměn a trestů byli osloveni všichni žáci sedmých, osmých a devátých tříd této základní školy.

Celkem bylo rozdáno 156 dotazníků. Kvůli nepřítomnosti některých žáků byla návratnost 140 vyplněných dotazníků. Po důkladnější analýze vyplněných dotazníků bylo 12 z nich vyřazeno na základě nevěrohodného nebo špatného vyplnění. Celková návratnost dotazníků tedy činila 128 (82%) dotazníků.

### 5.4 Technika a metoda sběru dat

Tento výzkumu byl proveden prostřednictvím kvantitativní strategie, metody dotazování, technikou dotazníku. Nejprve byl proveden předvýzkum na menším souboru respondentů, který tvořili žáci ve věku od 12 do 15 let. Celkem bylo rozdáno 30 dotazníků, a na základě jejich vyhodnocení byly některé otázky v dotazníku upraveny, a některé zcela vyškrtnuty jako zcela zbytečné.

Upravené dotazníky byly rozdány žákům druhého stupně na základní škole v Uherském Brodě. Jednalo se o žáky sedmých, osmých a devátých tříd.

Na začátku byli žáci požádáni o pravdivé vyplnění dotazníku. V této části dotazníku byli seznámeni s výzkumným záměrem a jeho cíli. Zároveň zde byl uveden i fakt, že se jedná o anonymní dotazník, abychom docílili pravdivějšího vyplnění a objektivitu samotného žáka. Další část dotazníkového šetření byla zaměřena na samotné otázky v dotazníku, tedy položky.



Otázek v dotazníku bylo celkem 19, což by mělo přispět k pravdivějšímu výsledku – snažíme se tedy předejít náhodnému vyplnění dotazníku s velkým počtem otázek. V dotazníku byly obsaženy zejména uzavřené a škálové otázky. Nejprve byly položeny otázky zjišťující některé charakteristiky samotného respondenta a poté byly pokládány takové otázky, které nám pomohly objasnit stanové cíle našeho výzkumu. Jako poslední a zároveň jedinou položku v dotazníku jsme zařadili otevřenou otázku, na kterou žák odpovídal/ neodpovídal v závislosti na odpovědi předchozí stanovené otázky.

Závěr dotazníkového šetření patřil poděkování žákům za jejich čas a objektivitu při vyplňování dotazníků.

## 5.5 Statistické vyhodnocení

Při statistickém vyhodnocení byl použit Test dobré shody. Záměrem testu bylo zjistit, zda některá z variant odpovědí byla v dotazníku vybírána častěji než jindy, nebo zda bylo rozložení odpovědí přibližně rovnoměrné. Očekávané frekvence odpovědí tedy byly tvořeny rovnoměrným rozdělením (při 4 variantách a 128 respondentech, kteří odpověděli na danou otázku, připadala na každou variantu odpovědi očekávaná frekvence 32). Pozorované frekvence byly dány skutečnými odpověďmi v dotazníku. Test dobré shody byl vyhodnocen pomocí  $\chi^2$  kritéria. Takto byly statisticky vyhodnoceny otázky č. 2 až 18 s tím, že odpověď „jiné“ z důvodu nízké frekvence nebyla do hodnocení zahrnuta (otázky 6, 9, 16), ze stejného důvodu nebyla hodnocena otázka č. 19. U otázek, v jejichž hodnocení byla používána škála 1 až 5, tedy otázek č. 5, 8, 11, 12 a 15, byly shrnuty odpovědi „naprosto souhlasím“ (1) a „spíše souhlasím“ (2) do jedné kategorie, stejně jako „spíše nesouhlasím“ (4) bylo spojeno se „zcela nesouhlasím“ (5). Umožnilo to tak porovnat, jestli převažují kladné, neutrální či záporné reakce.

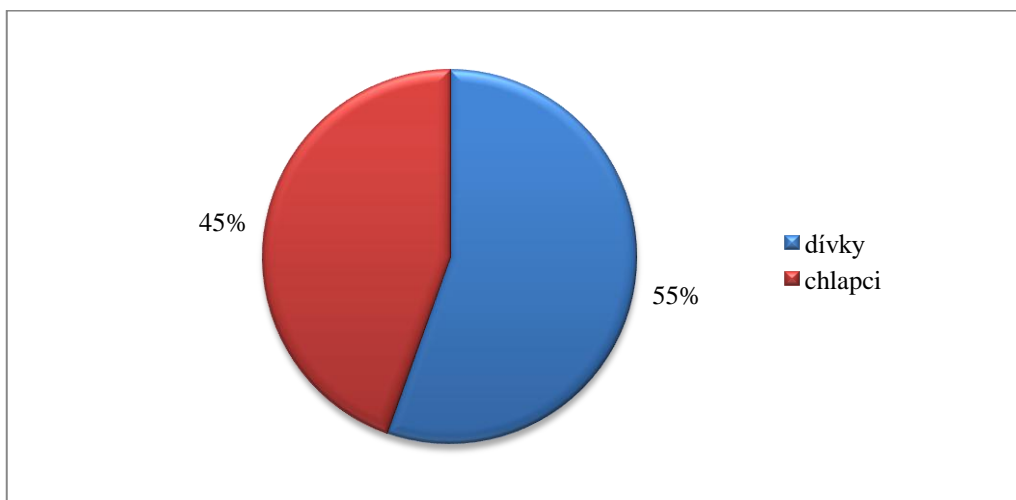
Dále bylo využito při statistickém vyhodnocení Testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, a Testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku k vyhodnocení struktury odpovědí v závislosti na pohlaví dotazovaného (dívka, chlapec), tedy k ověření stanovených hypotéz. (Chráška, 2007)

## 6 VHODNOCENÍ

Z dotazníkového šetření byly zjištěny některé charakteristiky respondentů. Jako první bylo zjištěno věkové rozložení samotných respondentů, které se pohybovalo od 12 do 16 let. Následně bylo zjištěno složení respondentů na základě pohlaví, které bylo téměř vyrovnané. Stejně tak tomu bylo i v případě návštěvy jednotlivých ročníků ve škole.

Následující grafy popisují základní charakteristiky výzkumného souboru.

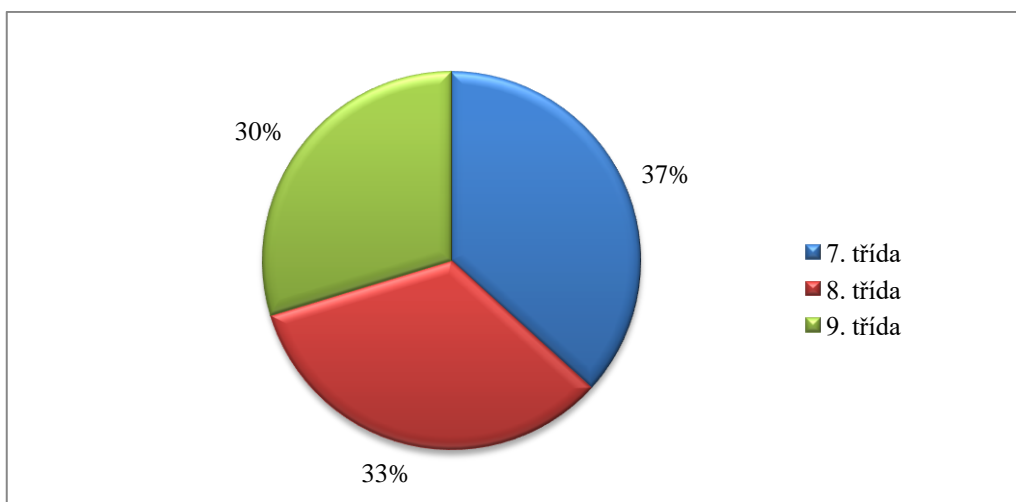
Graf č. 1: Složení respondentů podle jejich pohlaví



Zdroj: Vlastní výzkum

Výzkumný soubor se skládal ze 71 (55%) dívek a 57 (45%) chlapců.

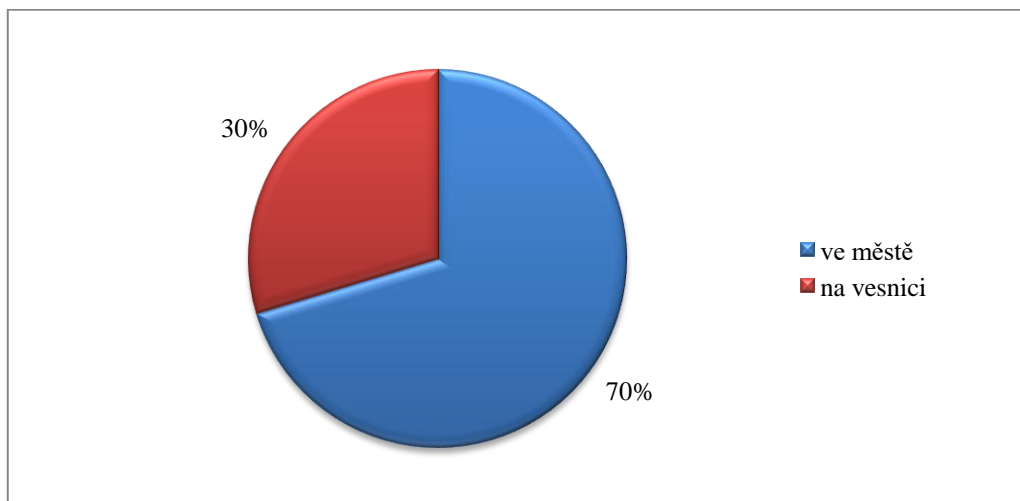
Graf č. 2: Složení respondentů podle navštěvované třídy ve škole



Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkového počtu respondentů bylo 47 (37%) žáků navštěvujících sedmé třídy, 43 (33%) žáků navštěvující osmé třídy a 38 (30%) žáků navštěvující deváté třídy.

Graf č. 3: Složení respondentů z hlediska místa bydliště



Zdroj: Vlastní výzkum

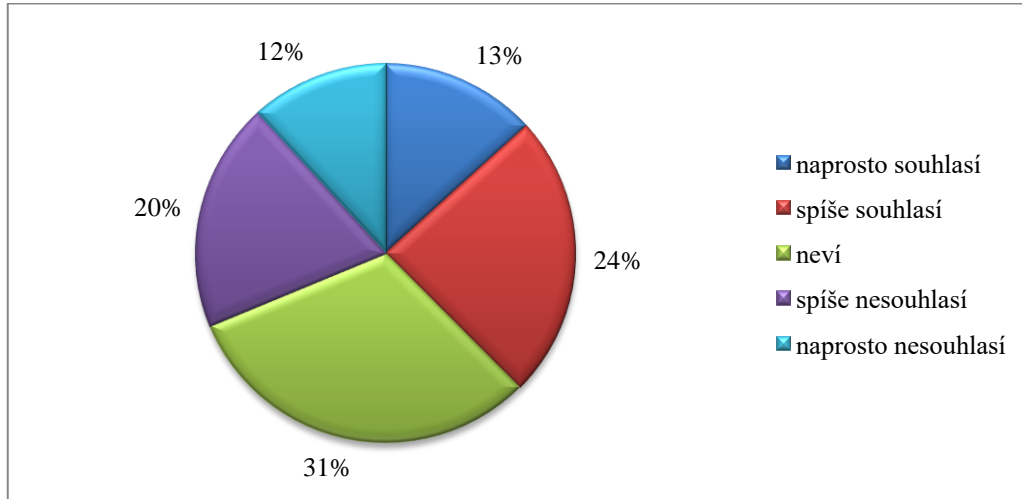
Vzhledem k rozložení respondentů podle místa jejich bydliště bylo téměř  $\frac{3}{4}$  respondentů žijících ve městě. Jednalo se o 90 (70%) žáků žijících ve městě a 38 (30%) žáků, kteří uvedli, že žijí na vesnici.

## 6.1 Výsledky dotazníkového šetření

V následující kapitole se zabýváme otázkami vztahujícími se k dílčím cílům bakalářské práce. Nejprve se zaměříme na pozitivní a negativní motivaci žáka k učení, dále na typ odměn, které žáci upřednostňují, poté se zaměříme na názory žáků, co se týče přiměřenosti jejich trestů a možná rizika spojená se školními tresty. Poslední graf mapuje nejčastější příčiny chování a jednání žáků, které vedou ke školním trestům.

### 6.1.1 Pozitivní motivace žáka k učení

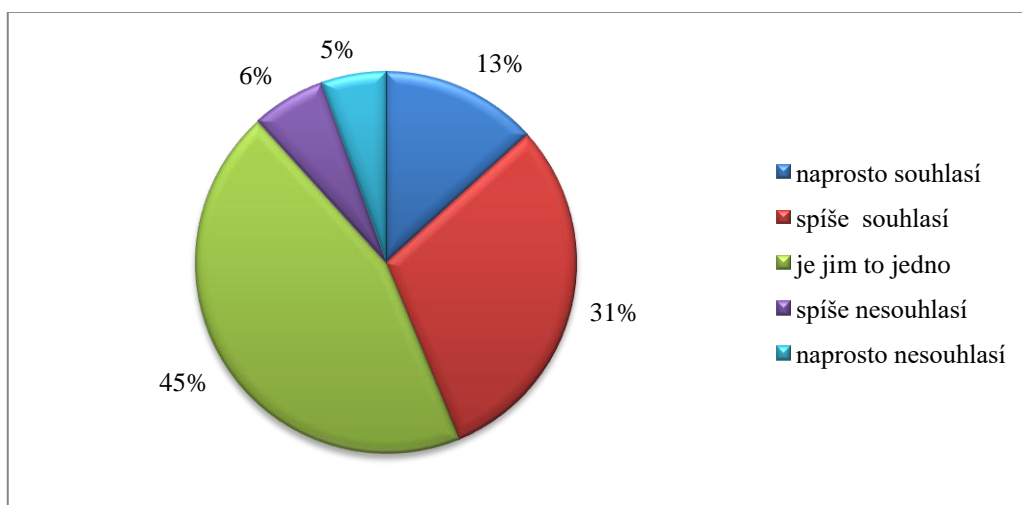
Graf č. 4: Znáznorňuje odpovědi na otázku, zda jsou žáci ovlivňováni svými rodiči při učení ve škole



Zdroj: Vlastní výzkum

Na otázku, zda jsou žáci ve školních výkonech ovlivňováni svými rodiči, nejvíce uvádělo, že neví. Takto odpovědělo 40 (31%) žáků, z toho více nerozhodné zde byly dívky, kterých takto odpovědělo 25, naopak chlapců bylo jen 15. Ovlivňování ze strany rodičů pociťuje 17 (13%) a 31 (24%) respondentů, z toho 22 dívek a 26 chlapců. Vliv rodičů nemá na školní výkon žáků ve 25 (20%) a 15 (12%) případech, z toho u 24 dívek a 16 chlapců.

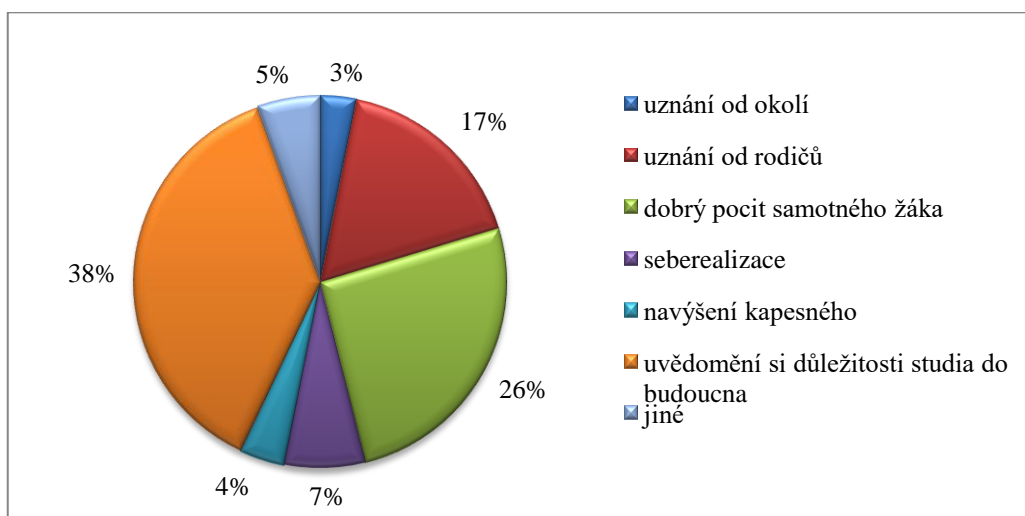
Graf č. 5: Žáci se snaží být žáci ve škole lepší než ostatní



Zdroj: Vlastní výzkum

Nejvíce žáků uvedlo, že je jim jedno, jestli jsou ve škole úspěšnější než ostatní spolužáci. Takto odpovědělo 57 (45%) žáků, tedy téměř polovina ze všech, z toho bylo 29 dívek a 28 chlapců. Žáků, kteří se snaží být vždy úspěšnější, bylo 17 (13%) a 39 (30%) v zastoupení 36 dívek a 20 chlapců. Naopak bez zájmu nahlížet na svůj úspěch v porovnání s ostatními bylo jen 8 (6%) a 7 (8%) žáků, z toho dívek tak odpovědělo 6 a chlapců 9.

Graf č. 6: Aktivita žáka ve škole je motivována na základě

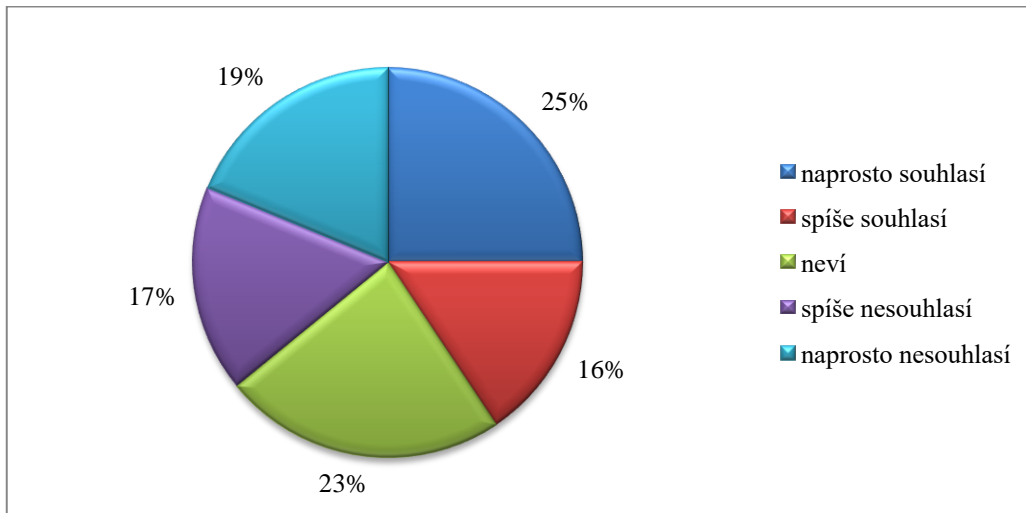


Zdroj: Vlastní výzkum

Vědomí, že škola je důležitou součástí i v budoucím životě uvádí 48 (38%) žáků jako motivaci při učení. Další nejčastěji uváděné odpovědi byly: dobrý pocit samotného žáka 33 (26%) a uznání od rodičů 22 (17%). Další odpovědi se opakovaly jen zřídka a to v zastoupení 9 (7%) vlastní seberealizace, 5 (4%) týkající se kapesného a pouhé 4 (3%) uznání od okolí. Jen 7 (5%) žáků uvedlo jako odpověď „jiné“, přičemž nejčastěji uváděli, že je ke školní aktivitě motivuje lepší školní prospěch, a jiní uváděli, že je naopak nemotivuj vůbec nic.

### 6.1.2 Negativní motivace žáka k učení

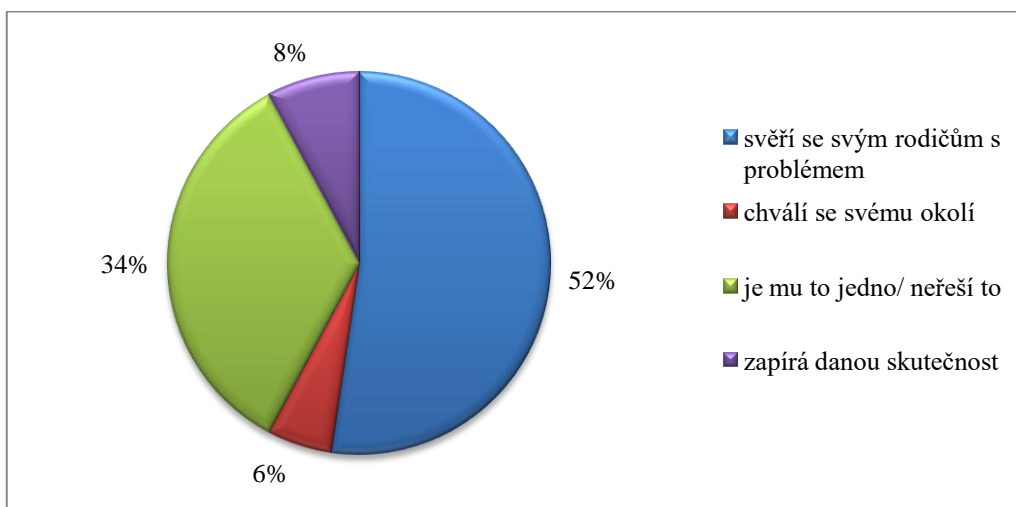
Graf č. 7: Znárodnuje odpovědi na otázku, zda mají žáci obavy, jestliže dostanou ve škole kázeňský trest



Zdroj: Vlastní výzkum

V tomto případě byly odpovědi rozloženy téměř ve stejném poměru. Nejvíce žáků odpovědělo, že má obavy, když dostanou ve škole kázeňský trest. Takto odpovědělo 32 (25%) a 20 (16%) žáků. Naopak 22 (17%) a 24 (19%) odpovídal, že jsou v takovém případě bez obav. Nerozhodně odpovědělo 30 (23%) žáků.

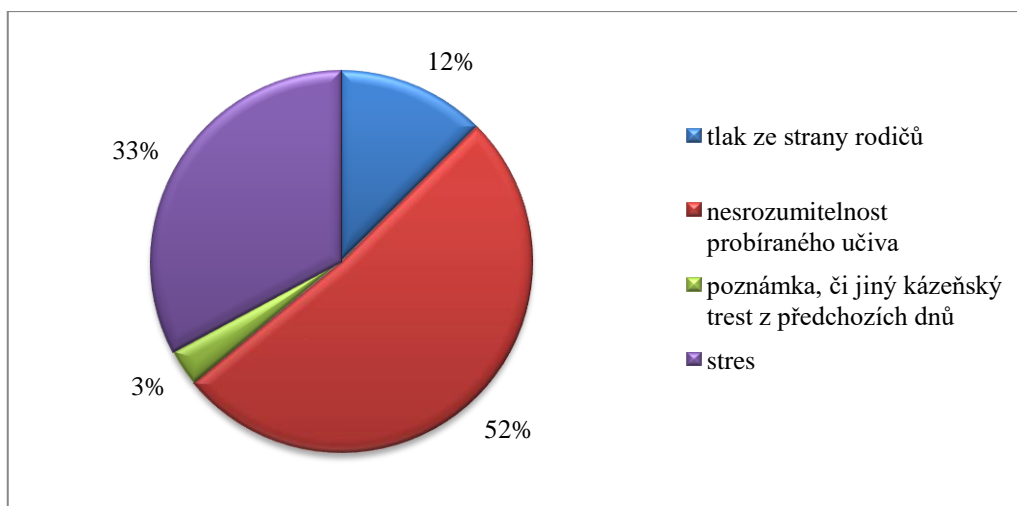
Graf č. 8: V případě školního trestu se žák zachová následovně:



Zdroj: Vlastní výzkum

Polovina všech žáků 62 (52%) se v případě udělení školního trestu svěří svým rodičům. Další nejčastější odpovědí se zde objevovala lhostejnost žáků k tomuto problému, kde odpovídalo 44 (34%) žáků. Zapírat se snaží jen 10 (8%) žáků a pouhých 7 (6%) má tendenci chválit se svému okolí se školním trestem.

Graf č. 9: *Negativní činitele, ovlivňující soustředění žáka*

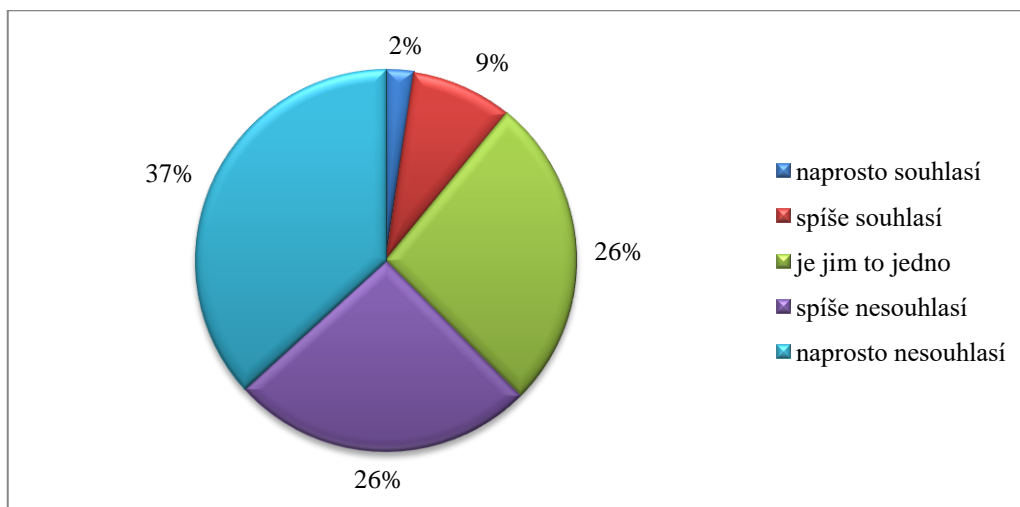


Zdroj: Vlastní výzkum

Polovina všech žáků 66 (52%) uvedla, že jejich soustředění ve škole výrazně ovlivňuje srozumitelnost probíraného učiva. Další nejčastější odpovědí žáků byl stres, který uvedlo 42 (33%) žáků. Menší vliv má zde tlak ze strany rodičů, kde byla frekvence odpovědí pouhých 16 (12%). Téměř zanedbatelné byly 4 (3%) odpovědi žáků, kteří uvedli, že na jejich soustředění má vliv kázeňský trest.

### 6.1.3 Preferované typy odměn

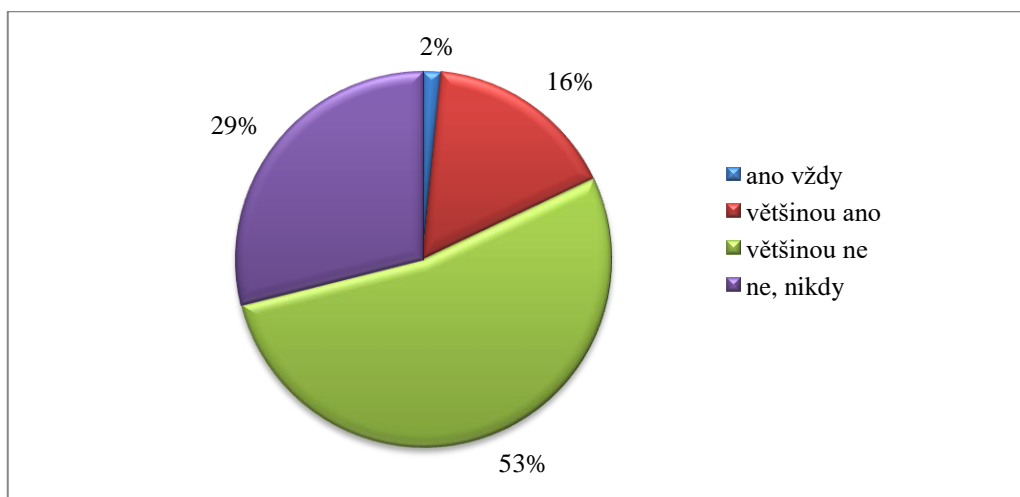
Graf č. 10: Očekávání hmotných odměn v případě úspěchu



Zdroj: Vlastní výzkum

V případě úspěchu žáci spíše neočekávají žádné hmotné odměny. Takto odpovídalo 47 (37%) a 33 (26%) žáků. Asi jedna čtvrtina žáků 34 (26%) odpověděla, že je jim to jedno. Jen 11 (9%) a 3 (2%) všech žáků v případě úspěchu očekávají nějakou hmotnou odměnu.

Graf č. 11: Rodiče žáky odměňují za školní výkony hmotnými odměnami

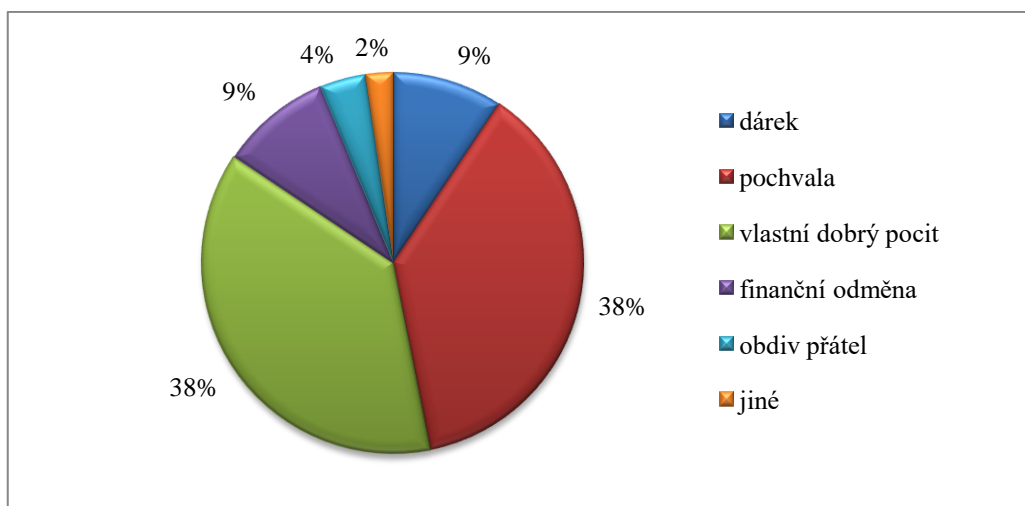


Zdroj: Vlastní výzkum



Tři čtvrtiny všech odpovídajících se shodlo na odpovědi, že nejsou doma hmotně odměňováni za své školní výkony. Takto odpovědělo 68 (53%) a 37 (29%) žáků. Jen 21 (16%) a 2 (2%) ze všech žáků jsou doma hmotně odměňováni za své výkony ve škole.

Graf č. 12: Největší radost v případě školního úspěchu žákům udělá:

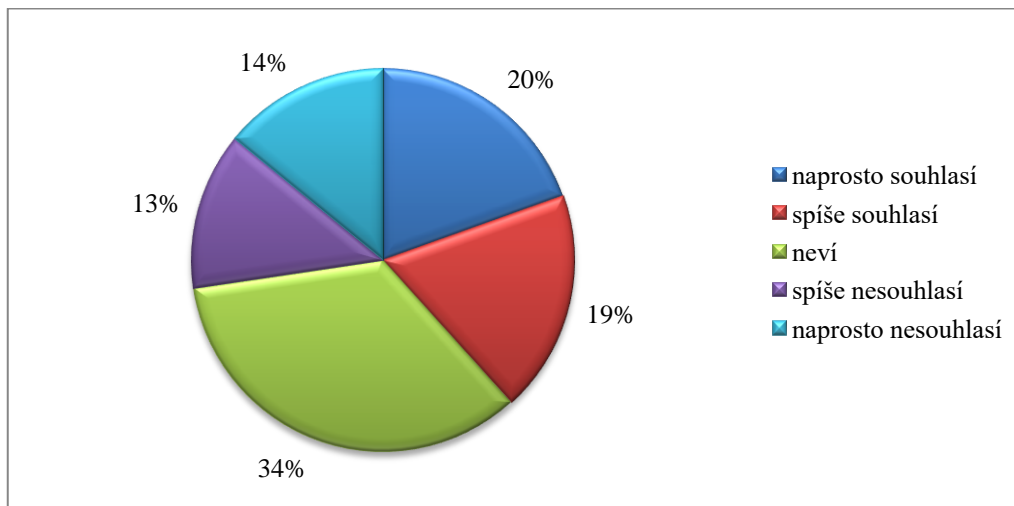


Zdroj: Vlastní výzkum

Na otázku, co žáky nejvíce potěší v případě jejich školního úspěchu, označilo nejvíce a zároveň i stejný počet žáků za odpověď pochvalu a jejich vlastní dobrý pocit z úspěchu – 48 (38%). Na druhém místě byla finanční odměna a dárek, opět se stejným počtem odpovídajících 12 (9%) žáků. Obdiv přátel potěší pouze 5 (4%) žáků. Jako „jinou“ odpověď označily jen 3 (2%) žáci, přičemž uváděli, že největší radost jim udělá svolení rodičů k pozdějším příchodům z venku.

#### 6.1.4 Názory žáků na přiměřenost jejich trestů, a následná rizika

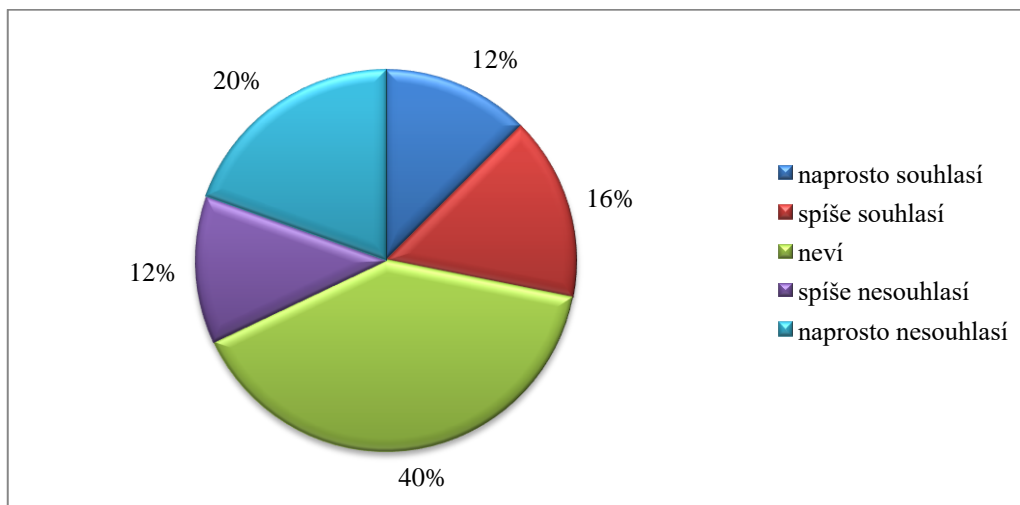
Graf č. 13: Znárodnuje odpovědi na otázku, zda si žáci myslí, že jsou doma trestáni spravedlivě



Zdroj: Vlastní výzkum

Asi třetina všech odpovídajících žáků si myslí, že jsou doma trestáni spravedlivě. Nejvíce 25 (20%) a 24 (19%) žáků se s potrestáním ztotožňuje. Zhruba jedna třetina žáků je nerozhodná, tedy v počtu 44 (34%). Poslední třetina nahlíží na domácí tresty jako na nespravedlivé. Tak odpovídalo 17 (13%) a 18 (14%) žáků.

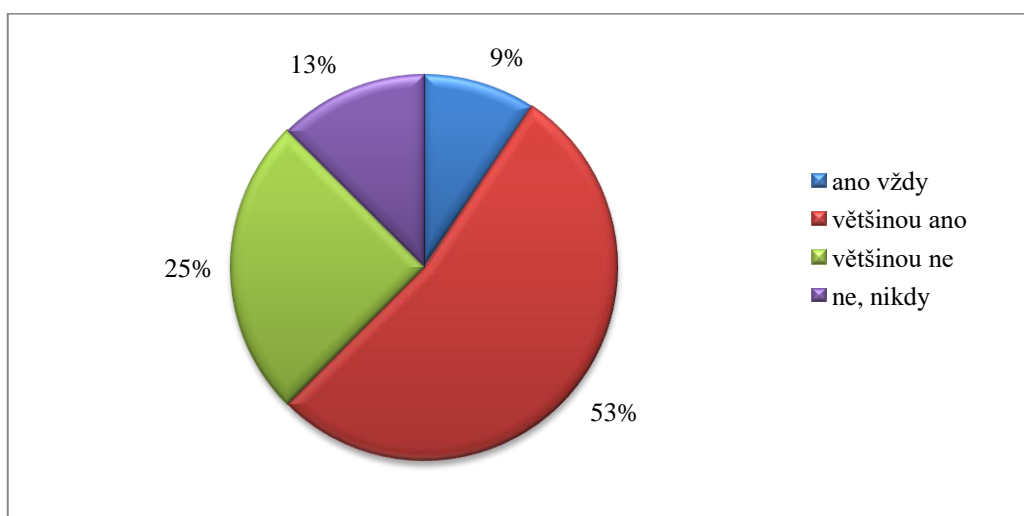
Graf č. 14: Znárodnuje odpovědi na otázku, zda si žáci myslí, že jsou ve škole trestáni spravedlivě



Zdroj: Vlastní výzkum

Podobně jako tomu bylo v Grafu č. 13, i zde jsou odpovědi žáků rozloženy rovnoměrně. Na otázku, zda si žáci myslí, že jsou jim školní tresty ukládány spravedlivě, je 16 (12%) a 20 (16%) žáků přesvědčeno, že se jedná o spravedlivé tresty. Nerozhodných je zde 51 (40%) žáků. Poslední třetina je přesvědčena, že tresty bývají ve škole ukládány nespravedlivě. Takto odpovědělo 16 (12%) a 25 (20%) žáků.

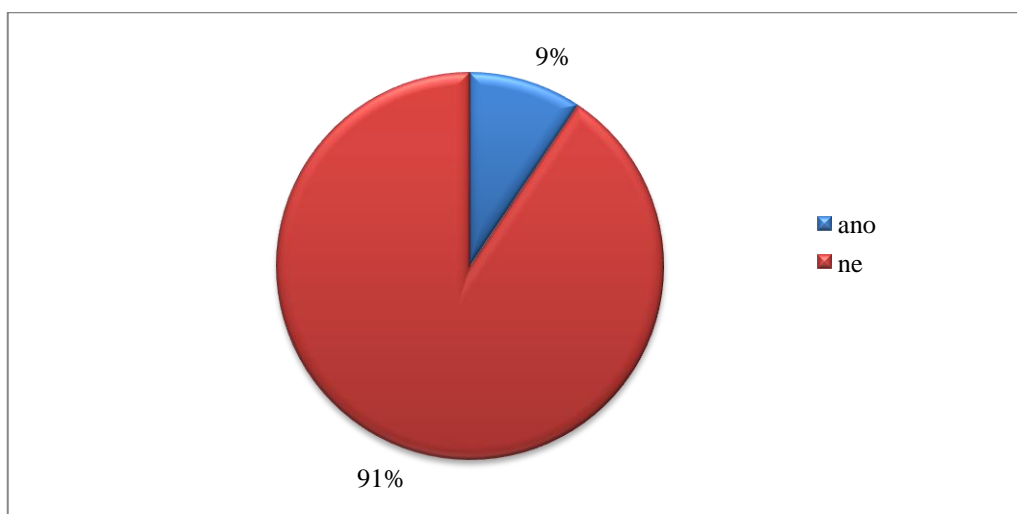
Graf č. 15: *V případě nevhodného chování žáka je podle žáků školní trest uložen spravedlivě*



Zdroj: Vlastní výzkum

V případě, že jsou žáci ve škole potrestáni, souhlasí 68 (53%) a 12 (9%) žáků, že daný trest je přiměřený nevhodnému chování. S touto odpovědí souhlasilo 52 dívek a 28 chlapců. Naopak nepřiměřenost školního trestu vůči nevhodnému chování žáka uvedlo 32 (25%) a 16 (13%) žáků, z toho bylo celkem 19 dívek a 29 chlapců.

Graf č. 16: Znáznorňuje odpovědi na otázku, zda jednal žák někdy neuváženě v případě, že mu byl ve škole udělen kázeňský trest



Zdroj: Vlastní výzkum

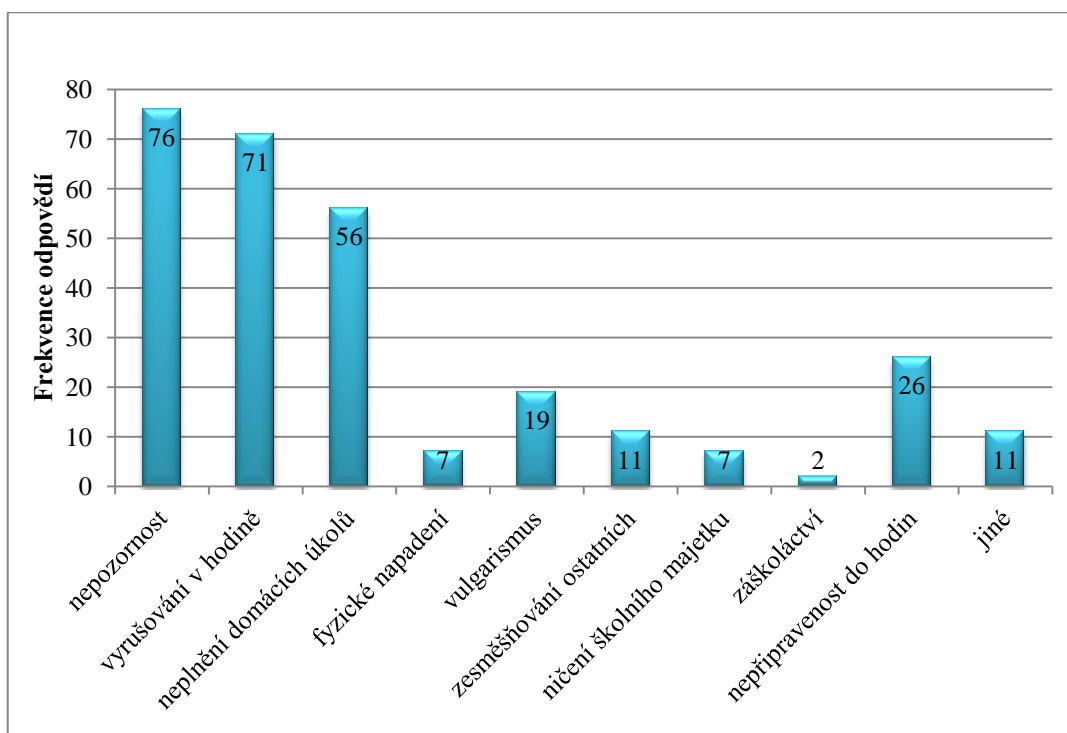
Na otázku, zda žáci někdy jednali neuváženě, když jim byl ve škole udělen kázeňský trest, označilo jen 12 (9%) žáků odpověď „ano“. Zbýlých 116 (91%) žáků odpovídalo „ne“.

Poslední otázka v dotazníku se vztahovala právě k odpovědím z předcházející otázky. Jestliže žák odpověděl, že někdy jednal neuváženě, když dostal ve škole kázeňský trest, byl vyzván odpověď více rozvést vlastními slovy, tedy o jaké jednání/ chování šlo.

Z celkových 12 odpovídajících uvedlo 5 žáků jako neuvážené jednání hádku s učitelem a další 4 uváděli své drzé chování a vysmívání se učitelů v pokračující výuce. Dále se objevila odpověď, že žák odešel z ještě probíhající výuky, pokusil se fyzicky si ublížit, nebo že se nevrátil po vyučování ze školy domů.

### 6.1.5 Nejčastější příčiny chování a jednání žáka, vedoucí k potrestání

Graf č. 17: Nejčastější příčiny chování žáků vedoucí ke kázeňským trestům



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf znázorňuje nejčastější příčiny chování, za které jsou žáci ve škole trestáni. Na tuto otázku bylo možno více odpovědí. Nejčastějším důvodem trestu je podle žáků nepozornost, kde odpovědělo 76 žáků. Dále 71 žáků odpovídalo vyrušování v hodině, 56 uvádělo neplnění domácích úkolů, 26 uvádělo nepřipravenost do hodin a 19 žáků je nejvíce trestáno za vulgarismy. Nižší frekvence odpovědí připadla možnosti fyzického napadení a ničení školního majetku, kde odpovědělo jenom 7 žáků. Pouze 2 žáci uvedli záškoláctví jako příčinu školního potrestání.

Na možnost „jiné“ odpovědi, žáci nejčastěji odpovídali, že nebývají ve škole za nic trestáni – takto odpovědělo 8 žáků. Dále označili 2 žáci příčiny svých školních trestů kvůli vlastní drzosti. Jeden žák uvedl, že bývá trestán i v případě konzumace nápoje v hodině.

## 6.2 Statistické testování hypotéz

Pomocí dotazníkového šetření byly jednotlivé otázky z dotazníku zhodnoceny v předchozí kapitole pomocí popisných statistik. V následující části bakalářské práce byly s otázkami v dotazníku provedeny následující statistické testy.

### 6.2.1 Chí-kvadrát – test dobré shody

V následující tabulce jsou všechny hodnoty dosažených hladin významnosti (sloupec „p“) a hodnoty testovacího kritéria (sloupec  $\chi^2$ ). Bíle podbarvené hodnoty znázorňují data, která se od sebe dostatečně statisticky neliší, tedy hladina významnosti je zde větší než 0,05. Zatímco žlutě podbarvené hodnoty jsou takové, které odpovídají průkaznému výsledku testu. Dosažená hladina významnosti je zde tedy nižší než 0,05. V těchto výsledcích můžeme zamítnout příslušnou nulovou hypotézu  $H_0$ , tedy přijmout alternativní hypotézu  $H_A$ , čímž bylo potvrzeno, že odpovědi respondentů jsou rozdílné

Nulové hypotézy ( $H_0$ ): Varianty odpovědi na danou otázku v dotazníku jsou rozloženy rovnoměrně, žádná není častější než ostatní varianty: v případě tří možností „a“, „b“ a „c“ to tedy znamená, že přibližně třetina lidí odpovídá každou z příslušných variant. U otázek se škálou 1 až 5 je počet kladně, neutrálně i záporně reagujících respondentů stejný.

Tabulka č. 1: Test dobré shody chí-kvadrát

Otázka č.	Test dobré shody $\chi^2$	Test dobré shody <b>p</b>
2	1,53	0,22
3	0,75	0,69
4	21,1	0,00004
5	74	0,00001
6	69,1	0,00001
7	24,4	0,00005
8	17,3	0,0006
9	5,99	0,049
10	23,8	0,00007
11	0,89	0,64
12	6,19	0,045
13	77,4	0,00001
14	2,03	0,36
15	2,65	0,27
16	2,88	0,24
17	8	0,005
18	84,5	0,00001

Zdroj: Vlastní výzkum

U otázek č. 4 – 10, 13, 17 a 18 přijímáme alternativní hypotézu  $H_A$ , která nám potvrzuje, že odpovědi respondentů na tyto otázky jsou rozdílné.

### 6.2.1.1 Komentář k průzkumným výsledkům

Otázka č. 2: Počet respondentů obou pohlaví se statisticky významně neliší, chlapců a dívek je přibližně stejně.

Otázka č. 3: Počet respondentů v jednotlivých ročnících se neliší.

Otázka č. 4: Výrazně vyšší počet respondentů bydlí ve městě.

Otázka č. 5: Kladná a neutrální odpověď jsou prakticky stejně zastoupeny, záporná odpověď je výrazně méně častá. Většina žáků se tak snaží být lepší než ostatní nebo je jim to jedno.

Otázka č. 6: Největší skupina považuje za hlavní motivaci k výkonu a aktivitě vědomí důležitosti studia pro kariéru, na druhém místě je pak dobrý pocit a na třetím uznání od rodičů. Ostatní druhy motivací jsou zastoupeny jen ojediněle a jejich frekvence se od sebe statisticky neliší.

Otázka č. 7: Více než polovina dotazovaných většinou není odměňována hmotnou odměnou, druhá největší skupina je pak těch, kteří nejsou hmotně odměňováni nikdy.

Otázka č. 8: Většina žáků neočekává v případě úspěchu hmotnou odměnu.

Otázka č. 9: V případě úspěchu nejvíc potěší pochvala nebo dobrý pocit, ostatní odpovědi jsou méně frekventované.

Otázka č. 10: Hlavním negativním faktorem je jednoznačně nesrozumitelnost probíraného učiva, na druhém místě je pak stres.

Otázka č. 11: Velikost skupiny žáků, kteří jsou rodiči ovlivňováni při školním výkonu, je prakticky stejná jako těch, kteří nejsou ovlivňováni a skupiny těch, kteří nemají vyhraněný názor.

Otázka č. 12: Přibližně stejný počet dotazovaných má obavy z kázeňského trestu, stejně jako těch, kteří se trestů neobávají. Menší skupina je pak těch, jejichž názor je nevyhraněný.

Otázka č. 13: Více než polovina žáků se v případě potrestání svěří rodičům s problémem, velká část dotazovaných trest neřeší. Zbylé dva typy chování se vyskytují ojediněle.

Otázky č. 14 a 15: Skupina žáků, kteří si myslí, že jsou trestáni právem, je zhruba stejně velká jako skupina těch, kteří oprávněnost trestů odmítá, a také stejně velká jako skupina těch, kteří nemají vyhraněný názor. To platí pro tresty doma i ve škole naprosto stejně.

Otázka č. 16: Nejčastější příčiny trestů jsou tři – nepozornost, vyrušování v hodině a neplnění domácích úkolů. Ostatní příčiny vedoucí ke kázeňskému trestu se objevují zřídka.

Otázka č. 17: Školní trest je většinou vnímán jako odpovídající nevhodnému chování.

Otázka č. 18: Žáci jednají neuváženě po udělení kázeňského trestu jen výjimečně.

### 6.2.2 Testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Při testování hypotézy  $H_1$  a  $H_2$  jsme provedli výpočet pomocí Testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Výpočet byl proveden na hladině významnosti 0,05.

$H_1$ : Mezi počtem dívek a chlapců, kteří jsou ovlivňováni při učení svými rodiči, je rozdíl.

- $H_0$ : Mezi dívkami a chlapci, kteří jsou ovlivňováni při učení svými rodiči, neexistuje statisticky významný rozdíl.
- $H_A$ : Mezi dívkami a chlapci, kteří jsou ovlivňováni při učení svými rodiči, existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly testovány pomocí otázky v dotazníku charakterizující respondenta, zda se jedná o dívku či chlapce a zároveň pomocí otázky č. 11 (viz. Graf č. 4), kde byli žáci vyzváni odpovídat na škálové stupnici od 1 do 5 na otázku, zda mají pocit, že jsou při učení ve škole ovlivňováni svými rodiči.

Abychom zjistili, zda převažují kladné, neutrální či záporné odpovědi, jsme vytvořili tři kategorie odpovědí. Odpovědi „naprosto souhlasím“ (1) a „spíše souhlasím“ (2) byly shrnuty do jedné kategorie odpovědí – „souhlasím“. Odpovědi „spíše nesouhlasím“ (4) a „zcela nesouhlasím“ (5) byly spojeny do druhé kategorie odpovědí – „nesouhlasím“. Poslední kategorií byli žáci kteří byli ve svých odpovědích nerozhodní – „nevím“.

Tabulka č. 2: Pozorované a očekávané četnosti pro  $H_1$

	Souhlasím	Nesouhlasím	Nevím	$\Sigma$
Dívky	22 (26,625)	24 (22,187)	25 (22,187)	71
Chlapci	26 (21,375)	16 (17,812)	15 (17,812)	57
$\Sigma$	48	40	40	128

Zdroj: Vlastní výzkum



Testové kritérium  $\chi^2 = 2,937$

Stupeň volnosti  $f = (r-1) \times (s-1)$ ;  $f = (2-1) \times (3-1)$ ;  $f = 2$

Hladina významnosti  $\alpha = 0,05$

Kritická hodnota chí-kvadrátu  $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

$\chi^2 = 2,937 < \chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

Hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota chí-kvadrátu na hladině významnosti 0,05 a stupně volnosti 2. Proto přijímáme nulovou hypotézu, že mezi dívkami a chlapci, kteří jsou ovlivňováni při učení svými rodiči, neexistuje statisticky významný rozdíl.

H<sub>2</sub>: Mezi dívkami a chlapci, kteří se snaží být v učení lepší než ostatní spolužáci, existuje rozdíl.

- H<sub>0</sub>: Mezi dívkami a chlapci, kteří se snaží být v učení lepší, než ostatní spolužáci neexistuje statisticky významný rozdíl.
- H<sub>A</sub>: Mezi dívkami a chlapci, kteří se snaží být v učení lepší, než ostatní spolužáci existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly testovány na základě otázky charakterizující pohlaví respondenta spolu s otázkou č. 5 uvedenou v dotazníku (viz. Graf č. 5) – v této otázce měli žáci odpovídat na škálové stupnici od 1 do 5, jestli se snaží být v učení lepší než ostatní spolužáci. Kontingenční tabulka byla sestavena stejným způsobem jako tomu bylo v případě H<sub>1</sub>, tzn. že odpovědi byly rovněž uspořádány do tří kategorií: „souhlasím“, „nesouhlasím“ a „nevím“.

Tabulka č. 3: *Pozorované a očekávané četnosti pro H<sub>2</sub>*

	Souhlasím	Nesouhlasím	Nevím	$\Sigma$
Dívky	36 (31,062)	6 (8,32)	29 (31,617)	71
Chlapci	20 (24,937)	9 (6,68)	28 (25,383)	57
$\Sigma$	26	15	57	128

Zdroj: Vlastní výzkum

Testové kritérium  $\chi^2 = 3,702$

Stupeň volnosti  $f = (r-1) \times (s-1)$ ;  $f = (2-1) \times (3-1)$ ;  $f = 2$

Hladina významnosti  $\alpha = 0,05$

Kritická hodnota chí-kvadrátu  $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

$\chi^2 = 3,702 < \chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

Hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota chí-kvadrátu na hladině významnosti 0,05 a stupně volnosti 2. Přijímáme tedy nulovou hypotézu, která zní, že mezi dívkami a chlapci, kteří se snaží být v učení lepší, než ostatní spolužáci neexistuje statisticky významný rozdíl.

### 6.2.3 Testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku

Při testování hypotézy  $H_3$  jsme provedli výpočet pomocí Testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Výpočet byl proveden na hladině významnosti 0,05 a stupněm volnosti 1.

$H_3$ : Názory dívek a chlapců na spravedlnost školních trestů vůči jejich nevhodnému chování jsou odlišné.

- $H_0$ : Mezi názory dívek a chlapců na spravedlnost školních trestu vůči jejich nevhodnému chování neexistuje statisticky významný rozdíl.
- $H_A$ : Mezi názory dívek a chlapců na spravedlnost školních trestu vůči jejich nevhodnému chování existuje statisticky významný rozdíl.

Hypotézy byly testovány na základě charakteristik respondentů, zda se jedná o dívku či chlapce a pomocí otázky č. 17 v dotazníku (viz. Graf č. 15). Zde měli žáci možnost na výběr z odpovědí na otázku, zda si myslí, že v případě kdy je jim udělen školní trest, odpovídá také jejich nevhodnému chování.

Odpovědi byly seřazeny do kategorií „ano“ a „ne“. Pomocí této kategorizace jsme k testování hypotézy  $H_3$  použili Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Tabulka č. 4: Pozorované četnosti pro  $H_3$ 

	Ano	Ne	$\Sigma$
Dívky	52	19	71
Chlapci	28	29	57
$\Sigma$	80	48	128

Zdroj: Vlastní výzkum

Testové kritérium  $\chi^2 = 7,845$ Stupeň volnosti  $f = 1$ Hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ Kritická hodnota chí-kvadrátu  $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$  $\chi^2 = 7,845 > \chi^2_{0,05(1)} = 3,841$ 

Hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota chí-kvadrátu na hladině významnosti 0,05 a stupně volnosti 1. Přijímáme tedy alternativní hypotézu, tedy že mezi názory dívek a chlapců na spravedlnost školních trestů vůči jejich nevhodnému chování existuje statisticky významný rozdíl.

## 7 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výzkumný soubor tvořili žáci sedmých, osmých a devátých tříd základní školy v Uherském Brodě. Podklady pro tuto práci byly získány ze 128 kompletně vyplněných anonymních dotazníků. Informace, které jsme získali pomocí dotazníků, nám pomohly naplnit předem stanovené cíle bakalářské práce a zamítnout nebo přijmout předem stanovené hypotézy.

Prvním cílem práce bylo zjistit pozitivní motivaci žáka k učení. Z výzkumu vyplynulo, že období staršího školního věku se vyznačuje značnou mírou sebereflexe, kde si dítě začíná budovat svoji identitu a začíná myslet i do budoucnosti. Mezi žáky může panovat jakási soutěživost ve školní úspěšnosti, čímž může být posílena právě vnitřní motivace žáka dosáhnout určitého cíle. Žáci v tomto období považují za nejdůležitější motivaci k učení právě fakt, že jim škola a dané znalosti mohou do budoucna přinést větší úspěch na trhu práce – takto odpovědělo 48 (38%) žáků. Toto může souviset i s určitým vnitřním tlakem žáků, souvisejícím s přípravou na navazující středoškolské vzdělání a rozhodování, jaký budoucí obor vzdělání si zvolit.

Více než polovina respondentů je demotivována k učení zejména na základě nesrozumitelnosti daného učiva. Minimální počet žáků je negativně motivován kvůli nátlaku svých rodičů. Naopak žáci mají nejspíš s rodiči velmi dobré vztahy založené na vzájemné komunikaci, jelikož více než polovina se v případě udělení kázeňského trestu svěří právě rodičům a druhá většinová část respondentů kázeňské tresty nijak zvlášť neřeší. Rodina zde působí jako opora v nepříznivé situaci žáka, a proto se nedá říci, že by výrazným způsobem odrazovala žáka při jeho školních výkonech.

Při zjišťování, jaké odměny žáci nejvíce upřednostňují, z výzkumu vyplynulo, že více než  $\frac{3}{4}$  žáků nejsou doma odměňováni hmotnými odměnami za školní úspěchy, a proto stejná část ani žádné odměny tohoto typu ze strany rodičů neočekává. Většinu žáků v případě školní úspěšnosti potěší pochvala a vnitřní pocit radosti, že žák sám něco dokázal, což vychází z jeho vnitřní motivace. Můžeme tedy pozorovat, že žáci na druhém stupni základní školy upřednostňují spíše duchovní hodnoty, než hmotné dary.

Názory žáků na přiměřenost jejich trestů, zejména ve školním prostředí, jsou ve většinové míře hodnoceny kladně. Většina z nich se ztotožňuje s následky svého chování či jednání, proto bývá trest přijat jako oprávněný a spravedlivý. V souvislosti s tímto faktem se v minimální míře objevují u žáků stavy, kdy jednají v afektu a bez rozmyslu. Zároveň

také vidí svou nepozornost a vyrušování v hodině jako jeden z hlavních problémů, které následně vedou ke kázeňskému potrestání.

V této bakalářské práci byly stanoveny tři hypotézy. První hypotéza tvrdila, že mezi dívkami a chlapci, na které mají rodiče významný vliv při učení, existuje rozdíl. Tato hypotéza nebyla potvrzena, tudíž mezi počtem dívek a chlapců zde není významný statický rozdíl. Další hypotéza tvrdila, že mezi dívkami a chlapci, kteří se snaží být lepší v učení než ostatní spolužáci, existuje rozdíl. I zde se nám hypotéza nepotvrdila, a z výzkumu tedy vyplynulo, že mezi dívkami a chlapci v tomto případě není rovněž statisticky významný rozdíl. Třetí testovanou hypotézu jsme na základě statistické analýzy dat potvrdili. Přijímáme tedy alternativní hypotézu, která uvádí, že mezi názory dívek a chlapců na spravedlnost školních trestů vůči jejich nevhodnému chování, existuje statisticky významný rozdíl. Zejména dívky se přikláněly k názoru, že udělované školní tresty jsou spravedlivé. Odpovědi chlapců zde byly zastoupeny spíše rovnoměrně.

Z výzkumů tedy vyplynulo, že odměny a tresty jsou žákům v tomto období udělovány jen zřídka, proto nemají na žáky výrazný vliv. Žáci se připravují na studium střední školy s určitým zaměřením, proto jsou pro ně nejspíš hmotné odměny zcela vedlejší, a spíše je v učení pohánějí vnitřní motivace směřující k dosažení nějakého osobního cíle.

Vzhledem k počtu analyzovaných výsledků 128 respondentů, se snižuje pravděpodobnost zobecnění na veškeré základní školy v České republice, ale velikost analyzovaných dat spadá k rozsahu bakalářské práce.

Jako doporučení pro praxi by bylo vhodné např. vyvěsit na hlavní školní nástěnce této zkoumané školy výsledky výzkumu, aby rodiče i učitele věděli, že by právě v tomto období měli být spíše psychickou podporou žáka, ať už ve školním, tak i v běžném životě. Mělo by zde být také uvedeno, že právě psychická podpora může výrazně pomoci dítěti např. v jeho nerozhodnosti, co se týče dalšího školního zaměření, nebo v případě nějakých vnitřních konfliktů, které jsou pro toto období staršího školního věku typické. Nemělo by se však jednat o záměrné „vnucování“ vlastních vizí budoucnosti a jasně stanoveného řešení problémů ať už ze strany rodičů, tak ze strany učitele. Rodič i učitel by zde měl zastávat funkci spíše nějakého průvodce a rádce dítěte.

## ZÁVĚR

Škola jako sekundární výchovný činitel má na žáka nemalý vliv. Dítě zde navozuje nové kontakty, a to jak se svými vrstevníky, tak i s učiteli. Postupně dochází k osvojování nových rolí i životních hodnot. Škola také z velké části ovlivňuje celou žákovu rodinu, jelikož tyto dvě instituce spolu často úzce kooperují. I když je škola pro zdravý vývoj dítěte nepochybně velmi důležitá, neměla by plnit hlavní vychovávající funkci - toto privilegium přednostně náleží právě rodině. Ve škole by měla primárně probíhat edukace, a výchova by měla napomáhat pouze k formování osobnosti samotných žáků. Školní výchova je doprovázena kázeňskými prostředky, konkrétně hovoříme o odměnách a trestech, které mohou nabývat několika podob. V souvislosti s tresty můžeme hovořit o např. udělování černých puntíků do žákovské knížky, poznámkách za špatné chování, důtkách třídního učitele, důtkách ředitele školy apod. S odměnami se pojí např. pochvala, u menších dětí bonbón apod.

Odměny a tresty užívané v rodině se výrazně liší od odměn a trestů užívaných ve škole. Musíme si předně uvědomit, jaké mohou mít tyto kázeňské prostředky vliv na dítě a v jaké míře a intervalu je užívat. Existuje několik zásad při udělování odměn a trestů, z nichž asi nejdůležitější je bezprostřednost udělování trestů ihned po činu. Dítě by si mělo hlavně uvědomit, za co je odměněno (popř. potrestáno) a na základě toho by mělo své chování posílit (popř. omezit, nebo zcela vypustit). V rodině se může jednat bohužel i o fyzické ublížení, naopak ve škole jsou fyzické tresty zcela zakázány.

Zatímco v rodinách se většinou setkáváme s rovnováhou mezi udělováním odměn a trestů, školy se přiklání spíše k negativnímu hodnocení žáků, tedy k trestům. Jak již bylo zmíněno, je velmi důležité dbát na to, aby odměny a tresty byly udělovány spravedlivě. V opačném případě by mohly mít negativní dopad na psychický stav dítěte, který se může projevit často až v pozdějším věku jedince.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ALDORT, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Vyd. 1. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-287-3
2. ATKINSON, Rita L, 2003. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3
3. BENDL, Stanislav, 2004. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: ISV. ISBN 80-86642-14-3
4. BENDL, Stanislav, 2005. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton. ISBN 80-7254-624-4
5. BENDL, Stanislav, 2011a. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0
6. BENDL, Stanislav, 2011b. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2
7. COLLIN, Catherine, 2014. *Knihy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Knižní klub. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-4316-0
8. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7
9. ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5
10. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8
11. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
12. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4
13. KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9
15. MERTIN, Václav, 2013. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-028-8
16. NAKONEČNÝ, Milan, 2005. *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-0577X

17. PELIKÁN, Jiří, 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2
18. PRŮCHA, Jan, 2009a. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2
19. PRŮCHA, Jan, 2009b. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7
20. ŘÍČAN, Pavel, 2005. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-923-2
21. ROGGE, Jan-Uwe, 2007a. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-330-7
22. ROGGE, Jan-Uwe, 2007b. *Výchova dětí krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-249-2
23. THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6
24. VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3

#### **Legislativní dokumenty:**

25. ČESKO. Zákon č. 2 ze dne 16. prosince 1992 Listina základních práv a svobod. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1993, částka 1. Dostupný také z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
26. ČESKO. Zákon č. 104 Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí ze dne 6. února 1991 o přijetí Úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka mezinárodních smluv, Česká Republika*. 1991, částka 22, 18 s. Dostupný také z: <http://www.mvcr.cz/soubor/kriminalita-na-detech-umluva-o-pravech-ditete-pdf>
27. ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>
28. ČESKO. Vyhláška č. 48 ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 11. Dostupná také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1: Složení respondentů podle jejich pohlaví .....	42
Graf č. 2: Složení respondentů podle navštěvované třídy ve škole .....	42
Graf č. 3: Složení respondentů z hlediska místa bydliště .....	43
Graf č. 4: Znázorňuje odpovědi na otázku, zda jsou žáci ovlivňováni svými rodiči při učení ve škole.....	44
Graf č. 5: Žáci se snaží být žáci ve škole lepší než ostatní.....	44
Graf č. 6: Aktivita žáka ve škole je motivována na základě .....	45
Graf č. 7: Znázorňuje odpovědi na otázku, zda mají žáci obavy, jestliže dostanou ve škole kázeňský trest .....	46
Graf č. 8: V případě školního trestu se žák zachová následovně:.....	46
Graf č. 9: Negativní činitelé, ovlivňující soustředěnost žáka.....	47
Graf č. 10: Očekávání hmotných odměn v případě úspěchu.....	48
Graf č. 11: Rodiče žáky odměňují za školní výkony hmotnými odměnami .....	48
Graf č. 12: Největší radost v případě školního úspěchu žákům udělá:.....	49
Graf č. 13: Znázorňuje odpovědi na otázku, zda si žáci myslí, že jsou doma trestáni spravedlivě.....	50
Graf č. 14: Znázorňuje odpovědi na otázku, zda si žáci myslí, že jsou ve škole trestáni spravedlivě.....	50
Graf č. 15: V případě nevhodného chování žáka je podle žáků školní trest uložen spravedlivě.....	51
Graf č. 16: Znázorňuje odpovědi na otázku, zda jednal žák někdy neuváženě v případě, že mu byl ve škole udělen kázeňský trest .....	52
Graf č. 17: Nejčastější příčiny chování žáků vedoucí ke kázeňským trestům .....	53

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1: <i>Test dobré shody chí-kvadrát</i> .....	54
Tabulka č. 2: <i>Pozorované a očekávané četnosti pro <math>H_1</math></i> .....	56
Tabulka č. 3: <i>Pozorované a očekávané četnosti pro <math>H_2</math></i> .....	57
Tabulka č. 4: <i>Pozorované četnosti pro <math>H_3</math></i> .....	59

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Dotazník pro žáky základních škol

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

## DOTAZNÍK

Vážení žáci,

Jmenuji se Petra Blahová a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás, žáky základních škol, s prosbou o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad k mé bakalářské práci. Bakalářská práce nese název „Účinnost odměn a trestů z pohledu žáků 2. stupně základních škol“. Dotazník je anonymní a obsahuje 19 otázek. Jedná se zejména o uzavřené a škálové otázky. Na každou otázku je možné zvolit vždy jen jednu odpověď. Jedinou výjimku tvoří otázka č. 16.

*Otázku si nejdříve pečlivě přečtěte a nejvhodnější odpověď zakroužkujte, či dopište vhodnou odpověď. Prosím, odpovídejte co nejpravdivěji, u otázky č. 16 je možno označit více odpovědí, tato otázka bude touto možností označena.*

Předem děkuji za Váš čas.

1) **Věk (vypiš):**

\_\_\_\_\_

2) **Pohlaví:**

- a) dívka
- b) chlapec

3) **Jsi žákem:**

- a) 7. ročníku
- b) 8. ročníku
- c) 9. ročníku

4) **Kde žiješ?**

- a) ve městě
- b) na vesnici

5) **Snažíš se být ve škole lepší než tví spolužáci?** (1 – naprosto souhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6) Co tě vede k lepšímu výkonu a k aktivitě ve škole?

- a) uznání od okolí
- b) uznání od rodičů
- c) svůj dobrý pocit
- d) vlastní seberealizace
- e) navýšení kapesného
- f) vědomí, že studium je důležitá věc pro mou budoucí kariéru
- g) jiné (vypiš): \_\_\_\_\_

7) Slibují ti rodiče nějaké hmotné odměny za lepší prospěch ve škole? Např. peníze, či různé dárky atd.

- a) ano vždy
- b) většinou ano
- c) většinou ne
- d) ne, nikdy

8) Jestliže dosáhneš nějakého úspěchu, očekáváš nějakou hmotnou odměnu? (1 – naprosto souhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9) Co tě v případě tvého úspěchu nejvíce potěší?

- a) dárek
- b) pochvala
- c) tvůj dobrý pocit
- d) finanční odměna (zvýšení kapesného)
- e) obdiv tvých přátel či spolužáků
- f) jiné (vypiš): \_\_\_\_\_

10) Špatně se ti soustředí na učení když:

- a) je na tebe vyvíjen tlak ze strany rodičů
- b) probíranému učivu ve škole vůbec nerozumíš
- c) jsi dostal/la v posledním týdnu poznámku, či jiný kárný trest
- d) jsi ve stresu

11) Ovlivňuje přístup rodičů tvůj výkon ve škole? (1 – naprosto souhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12) Máš obavy, když dostaneš ve škole poznámku, či jiný z kázeňských trestů? (1 – naprosto souhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**13) Jestliže jsi ve škole za své chování potrestán/ a, tak:**

- a) svěříš se rodičům s daným problémem
- b) chválíš se všem kolem sebe (spolužáci/ kamarádi)
- c) je ti to jedno a neřešíš to
- d) snažíš se zapírat danou skutečnost

**14) Myslíš si, že jsi doma trestán/ a právem? (1 – naprosto souhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím)**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**15) Myslíš si, že jste ve škole trestán/ a právem? (1 – naprosto souhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím)**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**16) Nejčastěji jsi ve škole trestán/ a za: (je možno zakroužkovat více odpovědí)**

- a) nepozornost
- b) vyrušování v hodině
- c) neplnění domácích úkolů
- d) fyzické napadení
- e) vulgarismus
- f) zesměšňováním ostatních
- g) ničení školního majetku
- h) záškoláctví
- i) nepřipravenost do hodin
- j) jiné (vypiš): \_\_\_\_\_

**17) Myslíš si, že školní trest (špatná známka, poznámka, napomenutí třídního učitele aj.) je odpovídající k tvému chování?**

- a) ano vždy
- b) většinou ano
- c) většinou ne
- d) ne, nikdy

**18) Jednal/ a jsi někdy neuváženě, když jsi dostal/ a kázeňský test ve škole?**

- a) ano
- b) ne

**19) Pokud jsi v otázce č. 18 odpověděl/ a ano, vypiš slovy, jak jsi jednal/ a v dané situaci:**

.....

.....

.....

*Ještě jednou moc děkuji za ochotu a tvůj čas při vyplňování dotazníku.  
S přáním hezkého dne Petra Blahová.*