

Využití odměn a trestů ve výchově dětí předškolního věku

Jana Crlová

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: **Jana Crlová**
Osobní číslo: **H13114**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

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

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy a využití výchovných prostředků u dětí předškolního věku.

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:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2004. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUNGWIRTHOVÁ Iva. Pohodoví rodiče pohodové děti: Podporujeme vývoj dítěte. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-536-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Informatorium školy mateřské. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

KOPŘIVA, Pavel a kol. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-247-12-84-6.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

6. ledna 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 21.4.2016

✓

.....
Cristina Jara

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 nevydělěčně 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 vzdělávacímu 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 užit 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá výchovným působením na děti předškolního věku, které jsou citlivé na možná rizika negativních vlivů. Zaměřuje se na oblast výchovy dětí v rodině, ale i v mateřské škole. Charakterizuje odměny a tresty využívané ve výchově, poukazuje na důsledky používání trestů. Hlavním výzkumným cílem je analyzovat využívání a způsob využívání odměn a trestů ve výchově u dětí předškolního věku. Za metodu praktické práce je použita analýza dotazníkového šetření s následným vyhodnocením dle zadaných cílů. Navržena jsou rovněž některá doporučení pro zlepšení situace. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že se v rodině v rámci výchovných prostředků více využívají odměny než tresty. Nejčastěji jsou využívány fyzické odměny ve formě doteků, pohlazení apod. Nejčastějším výchovným trestem je jeho fyzická forma. Výběr odměn i trestů se řídí vlastní zkušeností z dětství, tedy v rámci transgeneračního přenosu. Nejčastějším důvodem pro využití odměn je splnění stanovených požadavků a u trestání se jedná o porušení stanovených pravidel. V předškolním věku tedy rodiče apelují na dodržování stanovených pravidel, za které jsou děti buď odměněny nebo při jejich porušení nebo nedodržení, potrestány.

Klíčová slova:

Výchova dětí, výchovné styly, odměny ve výchově, tresty ve výchově, předškolní věk.

ABSTRACT

This thesis deals with educational activities for children of preschool age who are sensitive to the potential risks of negative effects. Focusing on education of children in the family, but also in the ma-Terek school. Characterized by rewards and punishments used in education, points to the area of application of sentences. The main research objective is to analyze the use and way-take the advantage of rewards and punishments in education of preschool children. A method of practical work is used for the analysis of a questionnaire survey with subsequent evaluation according to set targets. On-thrown as well as some recommendations for improvement. The research also emerges that the family in the context of educational resources are used more rewards than punishments. The most frequently used are natural rewards in the form of touch, caress like. The most common educational punishment is his physical form. Choice of rewards and punishments to control their own childhood experiences, well within the transgenerational transmission. The most common reason for using rewards is meeting specified requirements and for punishment is a violation of the rules. At preschool age, the parents appealed to compliance with the rules under which children are either rewarded or their breach or violation, punished.

Keywords:

Children education, educational styles, rewards in education, punishments in education, preschool age.

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní PhDr. Haně Včelařové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat mé rodině, která mi byla po celou dobu studia velkou oporou.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVA DĚTÍ	12
1.1 RODINA	12
1.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA	14
1.3 VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ STYLY	16
2 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ	21
2.1 CHARAKTERISTIKA A DRUHY ODMĚN	21
2.2 CHARAKTERISTIKA A DRUHY TRESTŮ	22
2.3 DŮSLEDKY POUŽÍVÁNÍ TRESTŮ	25
3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	27
3.1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
3.2 EMOČNÍ VÝVOJ.....	28
3.3 SOCIALIZACE.....	29
3.4 KOGNITIVNÍ A MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	32
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A VYMEZENÍ PROBLÉMU.....	32
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO VÝBĚR	33
4.3 METODY VÝZKUMU.....	33
5 VYHODNOCENÍ	35
5.1 ANALÝZA ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ	35
5.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	58
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	64
SEZNAM GRAFŮ	65
SEZNAM TABULEK	66
PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK	67

ÚVOD

Výchovné působení, zejména na rizikové skupiny jedinců, jsou základním zájmem působení sociální pedagogiky. Tato práce svoji oblast zájmu zužuje na výchovné působení dětí předškolního věku, které jsou citlivé na možná rizika negativních vlivů. Zaměřuje se na oblast výchovy dětí v rodině, ale i v mateřské škole. Tedy na dvě základní skupiny, které na předškolní dítě mají největší vliv. Formují jeho další vývoj v socioemoční oblasti, která je velmi důležitá pro další úspěšný vývoj dítěte. Děti v tomto věku jsou totiž velmi citlivé na nové podněty. Nachází svůj vlastní postoj, který lze vhodně směřovat užitím žádoucích výchovných nástrojů vzhledem k jejich biologickému vývoji a dosažené úrovni vnímání. Některé děti jsou totiž vnímavější a mnohem náchylnější na negativní podněty. Proto je důležité volit takové výchovné styly, které dítě nasměrují dle očekávání rodiny, ale zároveň v souladu s hodnotami celé společnosti. I zde jsou patrné celospolečenské trendy. To, co bylo v minulém století žádoucí, nemusí být žádoucí ve století následujícím. Priority společnosti se mění a přizpůsobují novým podmínkám a potřebám. Vždyť negativní vlivy mají často za následek nekázeň dětí, příp. až dětskou kriminalitu.

Proto je kladen silný důraz na výchovu dětí. Děti často odráží chování a jednání svých rodičů, čímž si přirozenou cestou formují vlastní osobnost. Záleží tedy na vhodné aplikaci a způsobu užívání výchovných prostředků, které u dítěte posilují motivační chování nebo naopak potlačují negativní reakce, které však v nepřiměřeném množství a důrazu vytváří agresivní či násilné chování. Forma odměny a trestu patří mezi nejčastější formy výchovných prostředků.

V teoretické části práce dojde k přiblížení základních sociálních skupin formujících nejvíce předškolní dítě, a to rodina a mateřská škola. Rovněž bude charakterizována výchova a užívané výchovné styly. Druhá kapitola přiblíží charakteristiku a druhy odměn a trestů včetně negativních důsledků trestání. Třetí kapitola se zaměří na předškolní věk z hlediska biologického vývoje dítěte a jeho myšlení, smyslového vnímání, emočního a socializačního formování.

V praktické části práce dojde ke zjištění stanoveného cíle práce pomocí dotazníků ve vybrané lokalitě konkrétní mateřské školy. V závěru budou zjištěná data shrnuta a vyhodnocena dle stanovených cílů a navržena některá doporučení pro aplikaci ve výchově.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Výchova dětí

Výchova dětí je důležitou oblastí, která utváří každého jedince v dané společnosti. Ovlivňují ji celospolečenské změny, které zaujímají různé trendy. Určitá období ve společnosti vykazují typické priority a styly uplatňované na sociální skupiny a jedince. Výchova je přesto nejvíce spojena s rodinou, která zaujímá primární roli této základní společenské skupiny. Přesto nemalou měrou se na výchově předškolních dětí podílí i mateřská škola. V praxi se aplikují různé výchovné přístupy, styly, které je potřeba alespoň přiblížit. Pro zajištění co nejefektivnějšího výchovného působení je zapotřebí spolupráce všech zainteresovaných stran.

1.1 Rodina

Rodina představuje základ každé společnosti. Narozenému jedinci umožňuje nalézt sebe sama v lidském uskupení, jelikož rodina zastupuje celou společnost. V předškolním věku je dítě s rodinným prostředím úzce spojeno a tuto vazbu silně prožívá. Vyžaduje důvěru, bezpečí, zajištění biologických potřeb a péči, vztahovou oporu, lásku a první poznatky o světě. Proto je velmi zásadní v tomto období věnovat dítěti dostatečnou péči s pomocí úzkého a bezpečného vztahu, ukázat propojenost s okolním prostředím, které pomalu poznává. Pokud dítě nedokáže přijmout své potřeby, komplikovaně se vypořádává se světem (Kotátková, 2014, s. 14).

Definice rodiny existuje řada. Pedagogický slovník ji charakterizuje jako nejstarší společenskou instituci. *„Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří další emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 211)

Další definici nabízí např. Kramer, který rodinu specifikuje následovně: *„Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“* (Kramer In Sobotková, 2001, s. 22)

Obě vybrané definice rodiny ukazují na různé pohledy na specifikaci rodiny z hlediska funkce a role rodiny a vzájemných vztahů.

„V širším pojetí, jež se začíná rozšiřovat v USA a v některých státech EU, se za rodinu začíná považovat i skupina lidí, která se jako rodina deklaruje na základě vzájemné náklonnosti.“ (Matoušek, 2003, s.187)

Poslední definice reaguje na aktuální proměny postojů rodiny. Je zřejmé, že vliv rodiny zanechává na nedozrálém dítěti, kterým předškolní věk je, hluboké stopy. Osobnost se formuje a přejímá vzorovým jednání a chováním styly svého budoucího vývoje. Klíčová je proto oblast předávání správních emocí a citové vazby, která formuje další vývoj osobnosti.

„Celková atmosféra rodiny, která silně formuje vyvíjející se osobnost dítěte, je zřejmě závislá na ustavičném těsném soužití všech těchto členů. Chybí-li tedy v rodině některý základní člen, dochází snadno k ohrožení dítěte deprivací, neboť nelze vždy zastoupit roli, kterou měl tento člen plnit vůči dítěti a vůči celé rodinné jednotce.“ (Langmeier, Matějček, 2011, s. 140)

Každá osobnost se projevuje vlastnostmi, které ovlivňují jeho chování a prožívání. Člověk je pak charakterizován jako bázlivý, uzavřený, prudký nebo agresivní. Kromě vlastností na člověka působí i jeho dispozice. Což je vrozená nebo získaná připravenost chovat se, jednat nebo prožívat situace konkrétním způsobem (Blatný, 2010, s. 43).

Současná doba se v důsledku změny okolního prostředí potýká s novými problémy, které ovlivňují i výchovné přístupy vůči dítěti. Základní rysy současné rodiny se vyznačují podle Heluse (2015, s. 201, 204) následovně:

- Nukleární (jádrová) – tvořená z několika jader, partnerských svazků v intimním soužití
- Manželská (partnerská)
- Dvougenerační (generace rodičů a generace dětí)
- Intimně vztahová (rodina centrální vztahové zóny) – citová blízkost fungující v soukromém prostoru
- Privátní individualizace – vymanění se z tradic, rozhodování a tvorba vlastní odpovědnosti.

Došlo i ke změně sociální role rodičů. V rámci demokratizace rodiny žena získala nová práva, ale i povinnosti, více se zakládá na spolupráci rodičů a dětí. Často však rodina bývá izolovaná od okolní společnosti. Počet členů rodiny se zmenšuje, čímž je současně citlivější na vnitřní problémy. Snižuje se také počet sdílených společných chvil, dochází k desintegraci. Výrazné pracovní a časové zatížení rodičů v důsledku zvýšených životních nároků prohlubuje vyčerpanost, chybí totiž důležitá relaxace. Problémem je i diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně. Koncentrují se v nižších příjmových úrovních, a tím jsou náchylnější k zadlužování a sociální exkluzi (Kraus, 2014, s. 21-22).

Rozmanitost současné rodiny nabízí širokou škálu možností, ale i výchovných prostředků. Postupně dochází ke snižování významu tradiční rodiny, naopak vzrůstá zájem o alternativní formy soužití. Tím se mění hodnotový systém i u dítěte. Rodina si udržuje stále autonomní přístup s narůstajícími prvky individualismu. U předškolních dětí je navíc důležitá spolupráce a pozitivní přístup s další komunitou, která ovlivňuje jeho přirozený vývoj. Tou je mateřská škola.

1.2 Mateřská škola

Přestože rodina zaujímá nejdůležitější článek v životě dítěte, mateřská škola je v podstatě první cizí autorita, která vstupuje do života malého dítěte. Předškolní zařízení zaujímá prioritně sociálně výchovnou roli, jelikož se významnou měrou podílí na formování osobnosti dítěte.

Výchovná zařízení, tedy i mateřské školy, jsou podle Krause (2014, s. 24-25) však obecně charakteristické několika funkcemi:

- Socializační funkce - předává kulturní "dědictví", přibližuje všechna významná schémata pro pochopení, co se od dětí bude v budoucnu očekávat.
- Výchovná funkce - předává poznatky, klade důraz na celkový osobnostní rozvoj, emotivní a konativní úroveň. Kognitivní oblast není zatím prioritou.
- Pečovatelská funkce - zabezpečuje hygienické potřeby, stravování, příp. lékařskou péči, kterou již více zajišťují rodiče sami.
- Poradenská funkce - pomáhá rozpoznávat osobnostní zvláštnosti dítěte, pomáhá v řešení výchovných problémů s narůstajícím počtem dětí s rizikovým chováním.

- Rekreační (relaxační) funkce - řeší způsob trávení volného času (více u školních dětí v družinách, o přestávkách).
- Profesionalizační funkce - pomáhá směřovat dítě ke správnému pracovnímu zařazení (více opět u školních dětí).

Nelze však zapomínat ani na vhodné prostředí těchto zařízení. Přitom nestačí "jenom" vhodná velikost zařízení, vybavení, důležité je samotné klima ve vztazích mezi učiteli navzájem, ve vztahu s rodiči, ale i mezi dětmi. Důležitá je týmová práce s prvky spolupráce s rodiči. Styl řízení tvoří celkovou atmosféru celého zařízení. Každá škola přitom upřednostňuje vlastní přístup k rodičům a dětem. Současný vývoj a potřeby vyžadují upřednostnění nedirektivního přístupu ve školách, s prvky vzájemné spolupráce s rodiči.

Mateřské školy (MŠ) patří mezi školská zařízení, kde se nejmladší děti seznamují s mnohdy pro ně novým prostředím, učí se respektovat první cizí autority i sebe navzájem. Aby však tento vztah mohl fungovat ve formě spolupráce, musí i samotné děti s participací souhlasit. O svém podílu proto musí být seznámeny, navíc s dostatečným přísunem informací (Lansdown, 2005, s. 29).

U předškolních dětí by se nemělo zapomínat ani na jejich právo na respekt a participaci v institučním prostředí MŠ. Nelze se však spoléhat pouze na přirozenou transformaci přijatou ze závazných dokumentů, ale dodržovat určitá pravidla. Základní principy nabízí např. George (2009), který uvádí, jak rozpoznat osobnost a důstojnost dětí, vytvořit symetrické vztahy mezi dětmi a dospělými, povzbuzovat dítě v porozumění vlastnímu já, podporovat hodnoty lidské důstojnosti a respektu, neakceptuje tělesné tresty, naopak vyžaduje respekt od nejvýše postavených v hierarchii institucí a nutnost respektovat a upřednostňovat vyjednávání se skupinou dětí před hlasováním a další.

Kopřiva a kol. (2008) doplňují, že respekt ve výchově je nezbytnou součástí komunikace a činů. Což často naráží na stereotypní zakořenění autoritativních prvků ve výchově, které jsou považovány za respekt. Ke změně pro účinnou aplikaci respektu je žádoucí praktický sebevýchvik. Respekt přitom vychází ze společné tvorby pravidel rodičů a dětí a jejich důsledného dodržování. Rovněž je velmi důležité ponechat dětem možnost se rozhodovat. Naopak se nedoporučuje používání trestů, ani manipulující pochvala. Větší váha je kladena na ponechání důsledků za činy a poskytnutí zpětné vazby ke konkrétní aktivitě, příp. na podání konkrétního ocenění.

1.3 Výchova a výchovné styly

Jak je definována výchova z hlediska pedagogiky? „*Běžně se výchova chápe jako záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež. Rozumí se tím působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace. Je to působení určitých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici, popřípadě i na vědeckých poznatcích.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 247)

Čábalová (2011, s. 28) definuje výchovu jako "*Cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi a sociálními vztahy.*"

Další charakteristiku nabízí např. Pedagogický slovník, který výchovu vnímá jako „*Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejich vývoji.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 286)

Jde tedy vždy o záměrné působení s cílem formovat jedince na základě zkušeností, zvolených výchovných metod a postupů. Podle všech tří vybraných autorů se výchova snaží o cílevědomé směřování ke stanovenému cíli. Čábalová navíc zdůrazňuje provázanost s možnostmi konkrétního vychovávaného.

Cíl výchovy zahrnuje soubor znalostí a činností, postojů, názorů a hodnot, stejně i jednání a chování člověka, jeho návyky, motivační struktury, vlastnosti osobnosti apod. Změny cíle následně ovlivňují změny systému výchovy, jeho prvků a vztahů (Čábalová, 2011, s. 44).

Výchova v rodině dítěte hraje jistě nezastupitelný a nenahraditelný význam pro další zdárný vývoj a napomáhá v procesu socializace dětí. Revoluční sociální přístupy do pedagogiky zavedl již J. A. Komenský. Vychází z přesvědčení, že jsou dítě „*nejdražší Boží dar a klenot nejpilnějšího opatrování hodny.*“ (Komenský, 2007, s. 15)

Rodiče jsou základním „učitelem“ všech potřebných dovedností. Podle Komenského mají svá dítěta naučit nejen základním dovednostem (jíst, pít, chodit, mluvit, oblékat se), ale vést je i k moudrosti a poznání Boží moudrosti, aby uměly moudře a dobře řídit všechny své vnitřní činy v přítomnosti i budoucnosti. Mládež má být proto nevyhnutelně vedena k víře a pobožnosti, mravům, cnosti, jazykům a lidskému vědění. Mládež proto nemůže být bez vedení a nácviků. Od narození do šesti let se mají dítěta naučit zvládat 12 cností (střídmost,

švarnost, šetrnost, poslušnost, pravdomluvnost, spravedlnost, dobré zvyky, umět mlčet, trpělivost, ochotu, zdvořilost a vážnost) (Komenský, 2007, s. 24-25, 27-35).

S výchovou samotnou úzce souvisí i autorita rodiče. Podle Coveye (1999) existují čtyři role, které musí rodič splnit, aby získal autoritu. Jedná se o vedení, kde je vzorem, zároveň musí umět poradit, organizovat a naučit. Pokud rodič plní tyto role zdravým a zásadovým způsobem, s pomocí příkladu, buduje si v dítěti důvěru a autoritu.

S výchovou je úzce spojen konkrétní výchovný styl. Tento přístup vyčleňuje klíčové momenty z celkového výchovného procesu, zejména vzájemné emoční vztahy, způsob komunikace, požadavky a způsob jejich kladení na dítě a kontrolu. Zahrnuje i konkrétní výchovné prostředky a způsob reakce dítěte na ně (Čáp, Mareš, 2007, s. 303).

Zvolený způsob výchovy pomáhá dítěti orientovat se v prostředí s řadou výchovných forem. Zásadní oblast tvoří interakce dospělých a dětí v emočním a výchovném řízení, které ovlivňuje i volbu a způsob užití výchovných prostředků (zejména odměn a trestů) nebo prožívání a chování dítěte (Gillernová, 2004, s. 1).

Podle Kopřivy a kol. (2008, s. 8) je přitom zapotřebí respektovat individualitu (povahu, vkus, důstojnost) dítěte. Což neznamená, že si necháme všechno líbit, dítě budeme poslouchat na slovo a plnit všechna jeho přání. Důležitou oblastí jsou i nastavené hranice. *"Dětem poskytují řád, pocit bezpečí a lepší orientaci. Pokud ovšem nejsou hranice pevně dodržovány, vyvolávají v dítěti pocit nejistoty. Jakmile jsou naopak hranice nastavené od začátku, bude dítě vědět, co může očekávat. Proto je jejich vymezení oboustranně pro rodiče i děti nezbytné"*. (Kopřiva a kol., 2008, s. 9)

Jak však zabránit, aby dítě snahu o respektování nepřetransformovalo v nekázeň? Jungwirthová (2009, s. 100) nabízí konkrétní principy, které vychází z praxe. Odvíjí se od motorického a psychického vývoje dítěte:

- Je nutné dítěti zadávat rozumné a splnitelné pokyny a neupřednostňovat vlastní lenost a pohodlnost rodiče.
- Samotné opomenutí, že dítě zlobí, nestačí. Vždy je nutné specifikovat, co konkrétně děti dělají nežádoucího. Lepší je však navrhnout, co mají dělat.
- Nelze zapomínat na pochvalu za správné chování. Pochvala je vždy účinnější než kritika.

- Při varování typu „když něco,...tak“, používají se jen taková, která jsou splnitelná a pro dítě srozumitelná. Stupňováním neuskutečnitelných výhrůžek se rodič vzdává své autority.

Jaké existují nejčastější výchovné styly? V první polovině 20. století Lewin vymezil styly výchovy na autokratický, liberální a integrační či demokratický. Tyto styly výchovy ale nezapojují význam emočního vztahu rodičů k dětem. Proto dochází k rozšíření stylů o tento přístup a vzniká dimenzionální model způsobu výchovy (zahrnuje dimenzi emočního vztahu a řízení). Tyto dimenze se podílejí na různých formách způsobu výchovy, a tedy na charakteru a kvalitě vzájemných interakcí a vztahů dospělých a dětí. Patří mezi ně např. model čtyř stylů výchovy (Baumrind) nebo v našich podmínkách vytvořený model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, 2001) (Gillernová, 2004, s. 2).

Kopřiva a kol. (2007) rozšiřují škálu výchovným stylů o vše dovolující styl zvaný **anarchie**. Je typický nejasnými pravidly a normou nebo jejich absencí, není ani zřejmé, kdo příp. pravidla stanoví. Mohou totiž vznikat nahodile a nejsou závazná.

Autoritativní styl výchovy

Rodič rozkazuje, hrozí a trestá, málo se zajímá o přání a potřeby dítěte. Pro dítě má minimum porozumění (Čáp, Mareš, 2007, s. 304).

Charakteristická je pro tento styl slabá výchova, která se projevuje při nedostatečném ohraničení hranice chování. Navíc nepodporuje rozvoj individuality dítěte a jeho nezávislost, dospělí očekávají, že všechno půjde „po dobrém“, často dítěti ustupují (Jungwirthová, 2009, s. 91).

"Autoritářský styl je charakterizován působením náročných, kontrolujících a zároveň odmítajících rodičů, kteří příliš nerespektují potřeby a přání dítěte (např. rodiče požadují od dítěte nejlepší školní výsledky, ale nepomáhají mu, neberou v úvahu jeho reálné možnosti či schopnosti)." (Gillernová, 2004, s. 2)

Liberální styl výchovy

Děti jsou málo řízeny nebo neřízeny. Požadavky na děti rodič neklade přímo, nekontroluje je, ani nevyžaduje jejich důsledné plnění (Čáp, Mareš, 2007, s. 304).

Podle Jungwirthové (2009, s. 91) ale rodiče vědí, co dělají a proč, jsou schopni prosadit své požadavky a mantinely chování, pouze zdůrazňují dostatečnou svobodu dítěte.

Vaničková (2004, s. 22-23) však upozorňuje, že výchova autoritativní i liberální často selhává. Jde o následek přísných trestů, které rodiče aplikují při rozrušení, hněvu a vzteku a bez vysvětlení. Tím přísná výchova tvoří klima citového chladu. Obdobně je tomu i u výchovy volné, kdy rodiče tolerují drobné prohřešky a ustupují před požadavky dětí. Chybí zde jasně nastavené hranice a důslednost.

Demokratický výchovný styl

Rodič dává méně příkazů a podporuje iniciativu, na děti působí svým příkladem před tresty a zákazy (Čáp, Mareš, 2007, s. 304).

Další výchovné styly

Výchovných stylů je definováno ještě několik. K nejčastěji autory charakterizovaným patří zejména zanedbávající, rozmazlující, zavrhuující, shovívavý, depriváčnický nebo nedůsledný výchovný styl.

Langmeier, Krejčířová (2006) rozlišují šest typů nevhodných a škodlivých výchovných stylů: výchova **rozmazlující**, kdy rodiče vyhoví každému přání dítěte, výchova **zavrhuující**, při níž rodiče svým chováním dítěti otevřeně nebo častěji nepřímou ukázkou své odmítání a nesouhlas, výchova **hyperprotektivní** (nadměrně ochraňující, přehnaně starostlivá), kdy se rodiče snaží dítě chránit před každým možným rizikem, čímž brání dítěti získat dovednosti, které jsou nezbytné ke zvládnutí nevyhnutelných rizikových situací. Při **perfekcionistické** výchově rodiče kladou na dítě požadavky, které není schopné vzhledem k věku a individuálním vlastnostem plnit, směřují k dokonalosti a perfektním výsledkům u dítěte. Při odlišném přístupu obou rodičů, kdy výchova kolísá mezi krajní přísností a krajní povolností, se hovoří o výchově **nedůsledné**. Posledním stylem je výchova **zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující**, jenž závažně ohrožuje vývoj dítěte.

"Zanedbávající styl je charakteristický lhostejností rodičů k dítěti, rodiče nekladou na dítě žádné nároky, neprojevují dostatečný zájem o dítě a jeho rozvoj, někdy dokonce jsou k dítěti citově chladní či jej odmítají." (Gillernová, 2004, s. 2)

Při zanedbávající výchově se rodiče zajímají pouze o jídlo a oblečení u dítěte, jiné oblasti ho nezajímají. Dítě je tak odkázáno samo na sebe. Jelikož se nedokáže samo vhodně rozvíjet, roste z něho zpravidla osamělý člověk s pocitem zklamání a hněvu.

"Shovívavý styl se vyznačuje přijímáním dítěte, emoční podporou a porozuměním, ale také tím, že dítěti jsou předkládány jen malé či žádné požadavky a tím málo jasně vymezené hranice." (Gillernová, 2004, s. 2).

Výchova deprivativní je charakterizována jako *„takový způsob péče o dítě, při kterém dítě strádá, a to nejčastěji citově, ale i smyslově, rozumově, atd.“* (Kohoutek, 2000, s. 247)

"Nedůslednou výchovu lze charakterizovat tak, že „rodiče, kteří uplatňují tento styl výchovy, potřebují „neposlušné“ dítě, aby odvedli pozornost od své vlastní nedůslednosti.“ Přitom *důsledná výchova je ideálem, při kterém může docházet až k přetěžování dítěte. Rodiče dítěti totiž přiřkládají větší zodpovědnost, než je schopno unést* (Jungwirthová, 2009, s. 91).

Na závěr je vhodné poukázat na Komenského (2007, s. 70) postřeh týkající se vhodného výchovného vedení, kdy napomíná rodiče s příliš volnou a nedisciplinovanou výchovou. Takové rodiče považuje za hloupé a nazývá je nerozumnými dětmi. Příliš volná výchova totiž vede k neposlušnosti dětí. Za což si mohou rodiče sami. Přesto pro udržení poslušnosti se přiklání k trestání: *„dítě, by andělem bylo, metly však potřebuje.“* (Komenský, 2007, s. 71) Svým postojem již Komenský vymezuje důraz na nutnost nastavení hranic a jejich důsledné dodržování, příp. za použití přiměřeného trestu.

2 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ

Každá rodina je typická vlastním uznáváním hodnot a působením na děti. Rozdílné přístupy lze spatřovat podle kultury, ale i individuálního přístupu rodiny. V naší společnosti přetrvává pozitivní postoj k fyzickému trestání. Přesto lze říci, že v důsledku demokratického vývoje naší společnosti jsou odměny a tresty ve výchově dětí užívány přeci jen poněkud uvážlivěji, plánovitěji a s vědomím určitého cíle. Je totiž potřeba pamatovat na možné dopady, které, zejména některé formy trestů, nesou.

2.1 Charakteristika a druhy odměn

Matějček definuje odměnu jako „*příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi znovu zopakovali.*“ (Matějček, 2007, s. 26)

Podle pedagogického slovníku je za odměnu považováno působení vychovatele na dítě ve spojitosti s konkrétním chováním, které je společensky hodnoceno kladně a zároveň přináší dítěti uspokojení a radost (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 253).

Obě definice v podstatě vyjadřují pozitivní působení na dítě ve snaze navodit u něho pocit uspokojení, který bude chtít opakovat.

Obecné členění odměn nabízí Čáp, Mareš (2007, s. 253), kteří rozlišují odměny na psychické, fyzické a na umožnění činnosti a zážitku.

Psychické odměny jsou myšleny ty, které fyzicky necítíme. Jedná se zejména o pochvalu, úsměv, projev lásky a přátelství, pozitivní hodnocení (Čáp, Mareš, 2007, s. 253).

Pochvala je považována nejen u dětí za jednu z nejúčinnějších povzbuzovacích nástrojů. Dítě předškolního věku již dokáže pochopit smysl slov, která vyjadřují náklonnost a lásku k němu. S radostí přijímá projevy uspokojení rodičů i dalších osob. Přitom neformální vyjádření pochvaly je úspěšnější, než jeho příliš formální nebo slavnostní podoba. Pochvala by měla být upřímná a přiměřená vzhledem k situaci a vůči osobnosti udělujícího pochvalu i osobnosti dítěte (Matějček, 1998, s. 78, 79).

Nejdůležitější odměnou by proto měla být pochvala a naše zjevná radost z dobře vykonané činnosti, ale i ze snahy, pokud se výsledek příliš nevydařil. Odměna v pravý čas a na pravém místě má velmi žádoucí a rozhodující funkci, posiluje a utvrzuje dané chování. Malé dítě musí být odměňováno okamžitě. Pro pevnější spojení je nutné, aby doba mezi chováním a důsledkem byla co nejkratší. V předškolním věku není vhodné dlouhé odkládání

odměn, jinak ztrácí svůj posilující účinek. Mezi odměny však nelze řadit pouze hmotné věci jako např. obrázky, hračky, sladkosti nebo aktuální sběratelské činnosti, ale i věci a činnosti zábavného charakteru, určené pro legraci, radostné vzrušení ze společného zážitku. U materiálních darů bývá problém etické hledisko, kdy dítě dělá něco za něco. Sociální dar ve formě dobrého vztahu nebo úsměv formuje člověka víc než materiální dar. Ovlivňuje totiž sebevědomí a sebehodnocení. Od dvou let věku dítěte je nejúspěšnější odměnou upřímně projevená radost dospělých, jejich uznání a pochvala (Kramářová, 2013).

Fyzické odměny ve formě peněz nejsou pro děti v předškolním věku vhodné. Děti v tomto věku nejsou schopné logického úsudku o příčině a následku. Neznají hodnotu peněz a nemají představu o tom, co peníze vlastně jsou. Vědí, že za peníze si v obchodě mohou koupit nějaké zboží, ale placení je pro ně stále záhada. Považují prodej a koupi za pouhou hru, kterou si hrají i dospělí (Laniadová, 2002, s. 60).

Umožnění činnosti a zážitku je zvláštním manipulujícím nástrojem rodiče. Ve formě kroužků a zábavných činností podporuje u dítěte tvořivé a další dovednosti, ale může se velmi snadno stát pro rodiče velmi drahou záležitostí. Proto je vhodné užívat i tuto formu velmi uvážlivě, obdobně jako ostatní.

V praxi jsou odměny často využívány v mnohem menším měřítku, než tresty. Přitom obvykle nic nestojí a mají, zejména u mladších dětí, velmi příznivé dopady na celkový osobnostní vývoj.

Odměny tedy působí na dítě pozitivně. Vytváří v něm motivaci pro opakování k navození znovudosaženého pocitu uspokojení, který je příjemný. A právě správná motivace posílená vhodnou formou odměny ve správný čas a v adekvátní míře, nejlépe utváří osobnost jedince, který je citlivý na každé nové podněty a vjemy. U trestů motivace působí odlišně.

2.2 Charakteristika a druhy trestů

Mnohdy je trest dokonce označován za pejorativní a upřednostňuje se radši pojem negativní sankce. Samotné označení trestu totiž často vyvolává negativní emoce ve spojitosti s krutým násilnickým chováním. Naše společnost stále ještě zcela neodsuzuje přímé trestání dětí, ale pohled na tradiční fyzický trest se poněkud pozměnil. Našel své nové formy a míra násilí ustoupila na mírnější úroveň. Zdokonalují se však ostatní formy, zejména psychického charakteru.

Pedagogický slovník definuje trest jako jednu „z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky.“ Trest informuje o nesprávném chování, postupu nebo výsledku. Rovněž vyvolává negativní pocity frustrace a neúspěchu (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 263).

Další definici trestu nabízí Čáp, Mareš (2007, s. 253), jako působení spojené s určitým jednáním, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto jednání a přináší dítěti omezení některých potřeb, nelibost nebo frustraci.

Definice Čápa je směřována ve vztahu ke společnosti na rozdíl od Pedagogického slovníku, který trest spojuje se školským zařízením a vzděláváním. Je zde sice patrný různý rozměr, ale u obou jde o negativní motivaci.

Tresty se člení na tresty fyzické, psychické a zákaz oblíbené činnosti (Čáp, Mareš, 2007, s. 253).

Pedagogický slovník rozlišuje trest fyzický, psychický, trest prací a zákaz (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 263).

Obě typologie v podstatě zahrnují obdobné oblasti, které negativně působí na dítě. Pokud se však dítě trestá často, přestává být trest účinný a nevhodné chování dále pokračuje. Je proto při aplikaci trestu důležité dodržovat určitá pravidla.

Základní principy shrnuje Severe (2000, s. 104-107) následovně:

- Správný trest se používá zřídka. Jeho cílem je snížit potřebu dalšího trestání a omezit výskyt nežádoucího chování.
- Netrestat v rozrušení a ve hněvu. Děti v rámci vyprovokování mohou následně považovat tento hněv za odměnu a tedy vítězství nad rodičem. Trest je pak neúčinný.
- Trest nemá děti zahanbit. Neměl by ponižovat, ani jinak psychicky deptat. V dítěti totiž mohou vyvolat negativní pocity, které vyústí až k nenávisti rodiče a snaze se pomstít. Při hloučku více dětí je dobré vzít si dané dítě stranou a objasnit mu, co udělalo špatně a proč je potrestáno.
- Trestání se musí důsledně dodržovat. Nesprávné chování musí být vždy potrestáno. V opačném případě bude dítě zkoušet, jestli mu jednou nepotrestané chování může projít i příště.

- Vychovatel musí být rozumný. Trest musí být použit s rozvahou a má odpovídat míře provinění. Na drobné přestupky nejsou vhodné tvrdé tresty. Je dobré potrestat dítě hned po provinění, trest je tak účinnější, zejména u malých dětí.

Funkcí fyzického trestu by mělo být vyvolání zastrašujícího dojmu, který povede dítě k tomu, aby nepokračovalo v nežádoucím způsobu chování (Čáp, Mareš, 2007, s. 254).

Fyzický trest sice umožňuje vnější kontrolu nad chováním dítěte, ale dítě nepovzbudí k zodpovědnému chování, ani nenaučí k sebeovládání. Zaměří pozornost dítěte na samotný trest a nikoliv na nežádoucí chování, kterého se dopustilo (Severe, 2000, s. 116). Severe rozlišuje tři způsoby tělesných trestů: Impulzivní přístup, trestání v hněvu a promyšlené trestání (Severe, 2000, s. 120).

Co vše lze zařadit mezi psychické tresty? Podle Čápa, Mareše (2007, s. 255) jde zejména o odepření projevů lásky, kladného emočního vztahu, chladné, odměřené chování k dítěti, výčitky, vyhrožování odepřením kladného emočního vztahu apod. Za příklad uvádí, když matka odmítá s dítětem mluvit, dívá se na ně přísně a vyčítavě, příp. se na dítě ani nepodívá a nereaguje na jeho slova a říká „Nemám ráda dítě, které tak zlobí“ apod.“

Je potřeba však rozlišovat, kdy se jedná o trestání a kdy již při dlouhodobém užívání o psychické týrání dítěte.

U zavedení trestu ve formě odepření něčeho milého se očekává, že nesplněná touha nebo neuspokojená potřeba povede k utlumení nevhodného chování. Zákaz činnosti a odepření zážitku nebo věci se řadí k nejčastějším trestům. Patří sem zejména tzv. domácí vězení, které dítě omezuje v jeho potřebách. Jelikož neumožňuje dítěti provozovat jeho běžné aktivity, stává se více pasivní, čímž se obecně znehodnotí volný čas dítěte, který rozvíjel osobnost dítěte. Proto je potřeba tyto formy velmi opatrně zvažovat s možnými důsledky (Matějček, 2007, s. 45).

Vždy by trest měl naplňovat podle Vaníčkové (2004, s. 34-35) tři základní funkce:

- Napravit škodu – škoda způsobená nevhodným chováním dítěte by se trestem měla napravit, nahradit.
- Zabránit opakování – trest napravuje chyby na principu učení špatnou zkušeností.
- Zbavit viníka pocitu viny – je nedílnou součástí trestu a doporučuje se neodkládat, mělo by být krátkodobou záležitostí.

Shrneme-li vše výše uvedené, aby byl trest účinný, měl by být přiměřený, opodstatněný, spravedlivý, přesně formulovaný a v krátké době po nevhodném chování. Rovněž by neměl vyvolávat strach a úzkost a dítě zahanbovat před ostatními.

Již Komenský upřednostňoval výchovu kladem. Přesto tělesný trest nevyklučoval. Mezi vhodné tresty považoval slovní napomenutí, příp. drobné fyzické tresty na základě principu „*Aby zahanbení víc než rány bolelo.*“ (Kumpera, 2004, s. 73)

2.3 Důsledky používání trestů

Mezi základní potřeby malého dítěte patří možnost časného sociálního kontaktu s důvěrně známými lidmi, opřený o citový vztah, potřeba získat pocit bezpečí, ochrany a životní jistoty. Pokud v rodině chybí dostatečné množství smyslových a citových podnětů, dítě duševně strádá. Přitom k deprivacním stavům nedochází pouze u dětí opuštěných, ale i v rodinách, kde jsou chyby v citové a sociální sféře (Malá, 2002, s. 92).

A právě častější využívání trestů před odměnami bývá častým neduhem českých rodin. Historicky máme k fyzickému trestání stále blízko. Mnohdy si ani neuvědomujeme, že trestáme ze zvyku, na základě převzatého vzorce z vlastní rodiny. Nedokážeme ovládnout své emoce nebo trestání vychází z moci, rovněž z bezradnosti, pohodlnosti nebo kvůli osobním problémům. Je mnoho důvodů, proč rodiče sáhnou radši po trestu než po odměně. Trestáme, abychom děti naučili mravním principům, aby dodržovaly povinnosti, sliby a pravidla. Často sám rodič neví, jak vyřešit problémovou situaci, je bezradný. Proto není žádným ojedinělým případem, když jsou rodiče pod časovým stresem, unavení, podráždění, řeší dlouhodobě své osobní problémy. Poté mají blízko po zdánlivě pohodlném řešení a dítě za nevhodné chování trestají (Kopřiva a kol. 2007, s. 122 – 123).

Najít proto správnou hranici mezi odměňováním a trestáním bývá mnohdy náročné. Vždy je však nutné postupovat uvážlivě, taktně a citlivě. K tomu je důležitý vřelý citový vztah k dítěti na základě principu: "*Dobře může potrestat dítě jenom ten, kdo je má rád.*" (Matějček, 2000, s. 45- 46)

Nelze totiž zapomínat na možné následky, které neuvážené trestání přináší. Jedním z negativních dopadů je reaktivní porucha přichylnosti v dětství, která vzniká při nevhodném pečování o dítě, a to zanedbáváním, nadměrným trestáním, týráním nebo sexuálním zneužíváním, příp. neschopností dospělého reagovat na dětské potřeby. Vždy je však narušena vazba mezi dítětem a pečovatelem (Malá, 2002, s. 95).

Tyto negativní dopady, zejména nepřiměřené fyzické trestání, může přetrvávat až do dospělosti. Jde často o mocenské chování a jeho přenášení do výchovy vlastních dětí, partnerských a pracovních vztahů, přijetí role nepřítelů nebo obětí nebo návyk neustále být v opozici nebo naopak nechat sebou manipulovat (Kopřiva, 2008, s. 132).

Podíváme-li se na výsledky provedených studií, z řady z nich plyne, že děti obojího pohlaví, jež byly obětí fyzického násilí, jsou útočnější vůči dospělým lidem již v průběhu dětství. Děti vystavené násilí ve vlastních rodinách zpracovávají podněty venkovního prostředí odlišně, než děti, které násilí vystaveny nebyly. Obdobně je tomu u odpovědí na tyto podněty. Odlišné zpracování sociálních informací u dětí ve věku pěti let předpokládá vyšší míru útočného chování v pozdějším věku. Což je důsledkem odchylně zpracovaných sociálních informací. Naučená útočnost bývá mnohdy trvalým rysem osobnosti (Koukolík, Drtilová, 1996, s. 205-206).

Před zvolením konkrétního trestu je vždy potřeba správně vyhodnotit konkrétní situaci a zvážit charakter dítěte, aby příp. trest byl adekvátní a působil jako výchovný prostředek a nikoliv jako projev fyzického nebo emocionálního stavu rodiče.

Vaničková (2004, s. 93-94) shrnuje dopady tělesných trestů na rodiče i na celou společnost. Ukazuje na nedostatečné sociální kompetence a osobní řešení konfliktů rodičů v podobě tělesných trestů, jelikož si sami s výchovou nevědí rady. Rodiče totiž trestají na základě vlastní zkušenosti z dětství. Jde o transgenerační přenos násilí v rodině, ve společnosti, jenž poškozuje emocionalitu dětí a obecně u malých dětí vede k transformaci v tělesné týrání. Ve stáří vede k osamocení. Mladí rodiče si ani neuvědomují rozsah svého chování, kterým nastolí cyklus násilí. Proto by ve výchově neměly být zahrnuty žádné prvky násilí. Násilnickou výchovu je třeba změnit novým pohledem společnosti, kultury.

Pokud porovnáme smysl trestů a odměn, trest může špatné chování jen zastavit, odměna umí budovat správné postoje a návyky. Odměny navozují příjemné emocionální stavy, povzbuzují zájem dětí a při správném jednání i v budoucnu deklarují odměnu. Proto je žádoucí rozvíjet chování pomocí odměn a zaměřovat se více na žádoucí chování oproti nežádoucímu. Lepší je držet se zlatého pedagogického pravidla: "Zařídme věci tak, aby dítě udělalo správně to, co má dělat, a my je za to mohli pochválit – ale nedopusťme, aby to udělalo špatně a my abychom je za to měli trestat!" (Kramářová, 2013)

3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní věk má vlastní charakteristické znaky, utváří se zde emoční a socializační proces. Zásadní roli zaujímá rodina, silný vliv má však i dětská sociální skupina, zejména mateřská škola. Předškolní věk u dítěte je typický silnou potřebou citové vazby. Postupným vývojem si vytváří vlastní mezilidské vazby, učí se reagovat na nové podněty, přijímat konkrétní potřeby a cesty, jak jich dosáhnout. A právě způsob osvojování nových podnětů prostřednictvím výchovných prostředků a stylů posiluje správnou motivaci učit se něčemu novému u dítěte. Nelze však zapomínat na aktuální dosaženou vývojovou úroveň dítěte pro jeho úspěšné adekvátní formování.

3.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

Pro předškolní věk je typické období mezi třetím a šestým rokem věku dítěte. V širším slova smyslu je předškolní věk charakterizován obdobím od narození do nástupu do školy. Toto vymezení je použitelné pro plánování sociálních a výchovných opatření dětí před vstupem do školy. Nevýhodou jsou však velké rozdíly mezi dětmi mladšími tří let a staršími dětmi, na které je potřeba přihlížet. V užším slova smyslu je předškolní věk dětí limitován věkem mateřské školy i přesto, že dítě do mateřské školy nechodí. Podle autorů je rodinná výchova stěžejní a je předpokladem pro mateřskou školu (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 84-85).

Předškolní věk plynule navazuje na batolecí období. Projevují se zde dědičné vlivy, které zásadním způsobem formují typ člověka. Děti každým rokem vyrostou o 5-6 cm a přiberou kolem 2 kg na hmotnosti. Ne vždy je každým rokem nárůst stejný. Což ovlivňuje i zdravotní stav dítěte (Matějček, Pokorná, 1998, s. 8-9).

„Pohyby dítěte se stávají koordinovanější a spontánní, kontrolované vědomím. Sportovní aktivity v tomto období napomáhají rozvoji pohybových úkonů, automatizaci a nakonec i schopnosti jemné diferencované motoriky. Dochází ke zdokonalování manuální zručnosti. Nastává vyhraněnost, dominance ruky. Pohybová samostatnost přispívá k rozvoji sebevědomí a sebeuvědomění dítěte.“ (Kuric, Vašina, 1987, s. 168).

Kresby dětí v tomto období *„odrážejí rodinné prostředí, citové zázemí nebo frustraci psychologických potřeb u dětí vyrůstajících v narušené rodině nebo bez rodiny.“* (Lisá, Kňourková, 1986, s. 180)

Myšlení předškolních dětí vychází ze smyslové zkušenosti. Čerpá ze zkušenosti okolí a podle zachycení konkrétní skutečnosti ji také chápe. Jeho pojetí závisí na vlastní zkušenosti a znalosti postihnout vztahy a souvislosti (Kuric, 1964, s. 44).

Předškolní věk je tedy velmi citlivý na nové podněty a zkušenosti. Proto by měly převažovat pozitivní výchovné vlivy, které se následně projeví v dalším vývoji dítěte a jeho přenosu do svého vlastního výchovného působení na své děti v rámci transgeneračního přenosu.

3.2 Emoční vývoj

V dětství vznikají základní sebehodnotící kritéria, která usměrňují rodiče výchovným působením. S věkem dítěte v rámci jeho vývoje vzrůstá vliv vrstevníků, který v raném období adolescence dosahuje úrovně rodičovského vlivu (Blatný, 2010, s. 126).

Předškolní děti nejsou schopny systematického poznávání. Jejich vnímání ovlivňují podněty, které zaujmou. Jsou pro ně buď nápadné, nebo jinak atraktivní. Podněty však vnímají jako celek, neumí analyzovat. Proto si ani neuvědomují vztahové souvislosti mezi jednotlivými částmi, které mohou mít nějaký význam. Převládá u nich poznávací egocentrismus a fenomenismus. Vnímají a hodnotí objekty podle toho, jak se mu právě jeví. Což může zkreslovat skutečnost (Vágnerová, 2004, s. 57).

Děti se učí regulovat své emoční prožívání a vyjadřování emocí. Vyvíjí se u nich i emoční porozumění druhým. Výraz tváře ukazuje na pocity dítěte již od kojeneckého stádia. Pro pozitivní emoční vývoj dítěte je velmi důležitý odraz rodičů, jejich reakce. Není proto žádoucí, aby rodiče potlačovaly emoce, byť negativního charakteru. Dítě se totiž snaží vyladit na emoce rodiče. S předškolním věkem vznikají u dětí pocity hrdosti, viny, studu. Malé děti jsou obecně velmi pozorné k pocitům druhých. V 1. roce regulují své chování podle výrazů emocí druhých, mezi 2.-3. rokem dovedou i slovy označit výraz emocí druhých. Pro snazší ovládnutí vlastních emocí plyšákům přidávají různé emoce. Kolem 4. - 5. roku *„dítě chápe, že každý může na stejnou situaci reagovat různě a kolem čtyř let dítě dokáže předpovídat emoční reakci druhých na určitou situaci.“* Teprve až kolem šesti let dokáží potlačit skutečné emoce a projevovat se navenek odlišně. Nejlépe se učí porozumět emočnímu prožívání od ostatních dětí ve školce (MŠ, 2013).

Proto je kromě rodiny školka velmi důležitou skupinou, kde přejímá základní emoční návyky. Navíc v interakci s učitelkou získává objektivní reakce bez výrazného emočního náboje na konkrétní situace, jelikož zde nepůsobí pouze určitý výchovný styl s vlastními

emočními projevy. Ve školce se na jednom místě mísí různé formy, které jsou nestranně usměrňovány pro co nejpozitivnější dopady na dítě. Dítě tak může na bezpečném místě sledovat různé projevy a jejich pozitivní způsob řešení.

3.3 Socializace

Obdobně jako emoční vývoj dítěte je důležitý pro jeho budoucí vývoj, tak i rozvoj sociální kontroly narůstá v předškolním období. Ve 2. roce dokáže dítě uposlechnout příkazů rodičů. Zákazy ale zvnitřněny nemá. V průběhu 3. roku vzniká sebekontrola. Nejprve užívá ke kontrole hlasitou řeč, později myšlení. Kolem 5. roku si dokáže plně zbrzdit chování, teprve až kolem 10. roku věku se dokáže vědomě odpoutat např. od lákavé činnosti. Vývoj vnitřních sociálních kontrol (svědomí) závisí, jaký je vztah mezi rodiči a dítětem. Přitom tělesné tresty vývoj svědomí spíše utlumují. Naopak poskytnutí nebo odnětí projevů lásky po žádoucím nebo nesprávném chování tento vývoj podporuje. V předškolním období se teprve vyvíjí sociální role. Kolem 2,5 let začíná převažovat společná hra, ve 4,5 letech je hra kooperativní, děti mají rozděleny role hry. Přitom školkové děti lépe spolupracují při hře. Začínají u dětí tendence poroučet druhým, podrizovat se. Ve věku 4 – 5 let se výrazněji projevuje soupeřivost i jasné mužské a ženské role, které posilují sexuální identitu. Přestože je předškolní dítě nadále velmi závislé na rodičích, neudrží si trvalé vztahy k druhým dětem, mělo by mít možnost stýkat s druhými dětmi. Tím se učí pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se, soupeřit, spolupracovat a řešit kompromisem konflikty. Hlavní činností dítěte v rámci socializace je hra (MŠ, 2013).

Skupina vrstevníků je pro vývoj dítěte velmi důležitá, jelikož diferencuje a specifikuje sociální role, dítě získává určitý status. Dítě může uplatňovat svoje schopnosti a zároveň se prosazovat (Vágnerová, 1996, s. 125).

Přesto je rodina základním modelem socializačních vztahů, které si dítě přejímá do budoucnosti. Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty. Nejprve se tvoří sociální reaktivita v rámci vývoje diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdáleném společenském okolí. Dále se vyvíjí sociální kontrola a hodnotová orientace. Dítě v předškolním věku začíná rozumět subjektivní povaze emocí. Své myšlenky a pocity prezentují v chování. Kolem 6. let si dítě uvědomuje možnost klamu u výrazu emocí. Učí se normám na základě příkazů a zákazů dospělých (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 90). Nakonec se osvojují sociální role. Tedy vybírají vzory chování a postojů, které jsou od jedince očeká-

vány ostatními členy společnosti vzhledem k jeho věku, pohlaví a společenskému postavení (Langmeier, 1991, s. 81).

3.4 Kognitivní a morální vývoj dítěte

Jak již bylo řečeno, ve výchově je jedním z nástrojů správná motivace dítěte. Při volbě vhodných způsobů je ovšem potřeba, aby dítě chápalo co je správné a co nikoliv. Psycholog Hoffman charakterizoval ve vztahu k morálnímu vývoji tři základní koncepce. Model dědičného hříchu vyžaduje co nejranější výchovné zásahy dospělých do života dítěte. Model vnitřní čistoty vychází z tvrzení, že vnější společenské vlivy vývoj dítěte narušují a poškozují. Proto by měl být kontakt s okolím, hlavně v raném věku, co nejvíce minimalizován. Třetí koncepce předpokládá, že nelze u novorozeně očekávat ctnostný nebo naopak nectnostný život. Rousseau dokonce považoval dítě za tabula rasa (nepopsaný list papíru) (Vacek, 2008, s. 7).

Další psycholog Piaget věřil, že při morálním usuzování dítěte hraje roli vnímání pravidel. Podstatou morálky je pak míra respektování pravidel nebo norem (Vacek, 2008, s. 8).

Většinu pravidel, které se dítě učí respektovat, přejímá od dospělých. Přijímá je tedy až po zpracování někoho jiného. Nelze proto hovořit o potřebě dítěte, ale o nepřerušovaném přenosu od dospělého (Piaget, 1997, s. 13).

S morálkou úzce souvisí i seberegulace. Pokud člověk sebe sama nemonitoruje, nedokáže ovlivňovat své činy, ani motivaci a záměry. Každý jedinec by měl chápat svůj čin, za jakých podmínek probíhá a předpokládat následný výsledek po jednání. Kognitivní úroveň a sebepojetí pomáhají správně analyzovat situaci, jelikož určují způsob zpracování a interpretaci informací (Tyrlik, 2004, s. 32).

Existuje však i možnost, jak se morálně vyvázat, např. prostřednictvím morálního ospravedlnění. To obhájí čin na základě faktu, že nešlo konat jinak k dosažení relativně správného výsledku. Další variantou je skrývání agresivních a nemorálních činů za eufemismy (např. teroristé nezabíjejí, ale bojují za svobodu) nebo přenesení či rozptýlení odpovědnosti za jednání (Čermák, 1996, s. 66).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V úvodu praktické části jsou nejprve stanoveny výzkumné cíle a vymezeny problémy zkoumané oblasti. Následně je definován výzkumný vzorek a přiblížen jeho výběr. Charakterizovány jsou i aplikované metody, s jejichž pomocí se zkoumají stanovené oblasti výzkumu. V rámci konkrétního šetření jsou analyzovány jednotlivé odpovědi z dotazníku, které jsou v závěru shrnuty a vyhodnoceny dle stanovených cílů práce.

4.1 Stanovení výzkumného cíle a vymezení problému

Hlavním výzkumným cílem je analyzovat využívání a způsob využívání odměn a trestů ve výchově u dětí předškolního věku.

Stanoveny jsou i dílčí cíle. Cílem práce je zjistit:

1. Jaké odměny rodiče využívají při výchově dětí?
2. Jaké tresty rodiče využívají při výchově dětí?
3. Jaký je názor rodičů na využívání a způsob zacházení s odměnami ve výchově dětí?
4. Jaký je názor rodičů na využívání a způsob zacházení s tresty ve výchově dětí?
5. Využívají rodiče stejné výchovné prostředky svých rodičů ve výchově dětí?

Zároveň je stanoven hlavní výzkumný problém, který zní: Jak rodiče využívají výchovné prostředky ve výchově dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné problémy jsou:

1. Jaké odměny využívají rodiče při výchově?
2. Jaké tresty využívají rodiče při výchově?
3. Jaký názor mají rodiče na využívání odměn?
4. Jaký názor mají rodiče na využívání trestů?
5. Jakým způsobem byli rodiče odměňováni, příp. v čem se lišily odměny?
6. Jakým způsobem byli rodiče trestáni, příp. v čem se lišily tresty?

4.2 Charakteristika výzkumného souboru a jeho výběr

Zkoumaný vzorek tvoří rodiče navštěvující vybranou mateřskou školu. Osloveno bylo formou dotazníků 65 rodičů. Před tvorbou a distribucí dotazníků byl proveden nejprve předvýzkum, kterého se zúčastnilo 20 rodičů ze stejné mateřské školy. Díky tomuto předvýzkumu bylo dopraveno znění otázek v dotazníku pro větší srozumitelnost. Dotazníky byly rodičům předány učitelkami jednotlivých oddělení ze školky. Návrat vypsáných dotazníků byl rovněž prostřednictvím učitelek ze školky. Jelikož účast na průzkumu byla dobrovolná, 5 dotazníků se nevrátilo (návratnost činila 92 %). Přesto byla vysoká návratnost, což je důsledkem předdomluvené spolupráce, vysoké angažovanosti rodičů a spolupráce učitelek mateřské školy. Celkový sběr od učitelek byl předán autorce k dalšímu vyhodnocení. Výzkum vycházel z 60 názorů respondentů.

V dotazníku jsou použity otázky uzavřené i otevřené. První část dotazníku je identifikační. Zjišťuje pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání a rodinný stav respondentů. Další otázky zkoumají využití a způsob zacházení s odměnami a tresty ve výchově u dětí předškolního věku pro naplnění stanoveného cíle. Celé znění dotazníku je uvedeno v příloze P 1.

4.3 Metody výzkumu

Dotazník je velmi často využívanou výzkumnou formou. Z hlediska pedagogického výzkumu je dotazník definován jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2000 In Chráska, 2007, s. 163).

Dotazník formuluje předem připravené, pečlivě zformulované otázky, které jsou seřazeny dle záměru autora a respondent na ně odpovídá písemně. V širším pojetí se užívá termín dotazování, jenž zahrnuje dvě základní formy – interview a dotazník. Mezi nevýhody dotazníku patří zejména skutečnost, že nezjišťuje, jací respondenti skutečně jsou, ale pouze co sami považují za relevantní (Chráska, 2007, s. 163).

Otázky v dotazníku mohou být formou otevřených (nestrukturovaných) a uzavřených (strukturovaných) otázek. U otevřených otázek respondent odpověď vytváří sám, u strukturovaných vybírá z navržených odpovědí. Využívají se i odpovědi polouzavřené, u nichž odpověď respondent vybírá v případě, že mu nevyhovuje žádná odpověď z výběru (např. je označená jako „jiná odpověď“ nebo doplňují k předdefinované odpovědi např. „na jiné střední škole (uved'te které).....“) (Chráska, 2007, s. 165-166).

Důležité je, aby dotazník splňoval základní požadavky měření, a to validitu, reliabilitu a praktičnost (Chráska, 2007, s. 171).

Za metodu praktické práce je použita analýza jednotlivých odpovědí předem stanoveného dotazníku, která je následně vyhodnocena dle zadaných cílů.

5 VYHODNOCENÍ

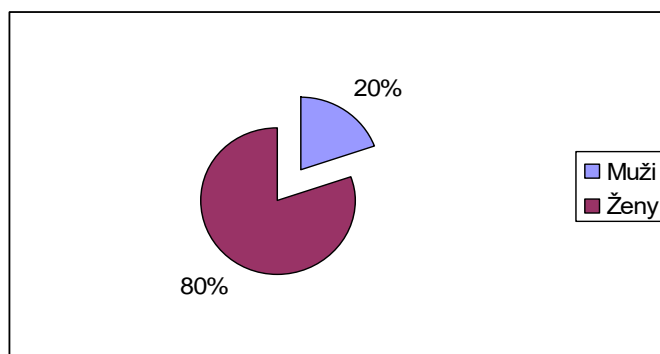
Nejprve jsou analyzovány zjištěné údaje z dotazníků, teprve poté jsou shrnuty nejdůležitější faktory a vyhodnoceny dle stanoveného cíle práce. Pro lepší přehlednost jsou zjištění aplikována do tabulek s vyjádřením absolutní četnosti a relativní četnosti a poté graficky znázorněna. V závěru jsou tato zjištění zhodnocena s ohledem na stanovené cíle a průzkumné problémy. Rovněž jsou navržena vhodná doporučení aplikovatelná do praxe.

5.1 Analýza zjištěných údajů

1. Jsem

Tab. 1 Pohlaví respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Muži	12	20
Ženy	48	80
Celkem	60	100



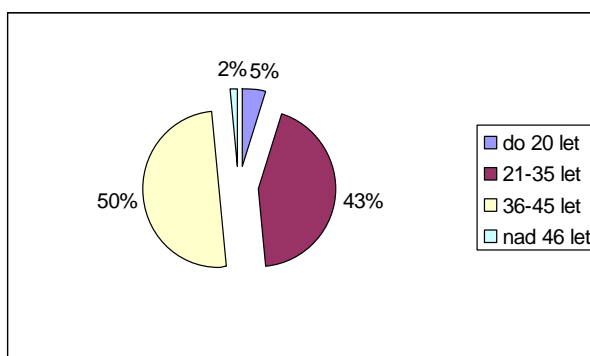
Graf 1 Pohlaví respondentů

Výzkumný vzorek tvoří celkem 60 rodičů ochotných spolupracovat na vyplnění dotazníku. Většinu zaujímají ženy (80 %), což je důsledkem častějšího vyzvedávání dětí ženami, matkami, než muži, otci. Navíc ženy obvykle bývají ochotnější spolupracovat na vyplnění a odevzdání dotazníků. Přesto (20 %) podíl tvoří muži. Blíže viz graf 1.

2. Jaký je Váš věk?

Tab. 2 Věk respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
do 20 let	3	5
21-35 let	26	43
36-45 let	30	50
nad 46 let	1	2



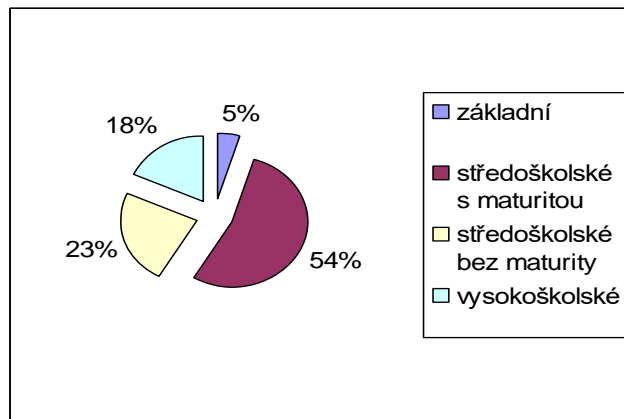
Graf 2 Věk respondentů

Jak je patrné z grafického znázornění v grafu 2, nejpočetnější skupinu respondentů tvořili osoby ve věkové kategorii 36-45 let (50 %), další početnou skupinu zaujímají rodiče ve věku mezi 21-35 lety (43 %). Mladší a starší respondenti byli zastoupeni pouze okrajově. Toto věkové rozložení je důsledkem, že děti ze školky vyzvedávají převážně rodiče, kteří jsou starší, než tomu bylo v dřívějších dobách. Navíc věkové kategorie v mladším produktivním věku jsou ochotnější spolupracovat. Zároveň v tomto věku mají bohatší zkušenosti a náhled na danou problematiku je hodnotnější.

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tab. 3 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
základní	3	5
středoškolské s maturitou	32	23
středoškolské bez maturity	14	54
vysokoškolské	11	18



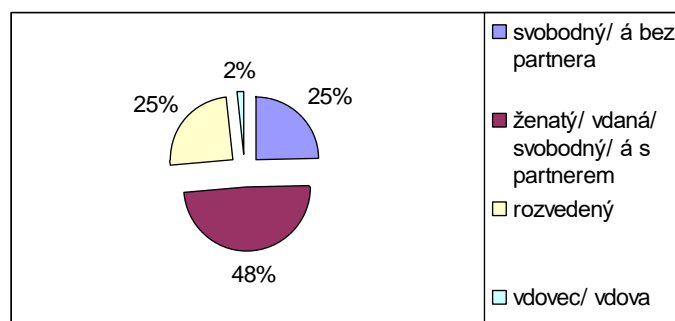
Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Většina respondentů dosahuje středoškolské vzdělání s maturitou (54 %), čtvrtina z nich (23 %) dosahuje středoškolské vzdělání bez maturity (zpravidla se jedná o odborná učiliště), méně (18 %) vysokoškolské vzdělání a nejméně (5 %) dosáhlo základní vzdělání. Jsou tedy zastoupeny všechny úrovně vzdělání pro rozmanitější náhled do problematiky. Blíže viz tabulka 3 a graf 3.

4. Jaký je Váš rodinný stav?

Tab. 4 Rodinný stav respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
svobodný/ á bez partnera	15	25
ženatý/ vdaná/ svobodný/ á s partnerem	29	48
rozvedený	15	25
vdovec/ vdova	1	2



Graf 4 Rodinný stav respondentů

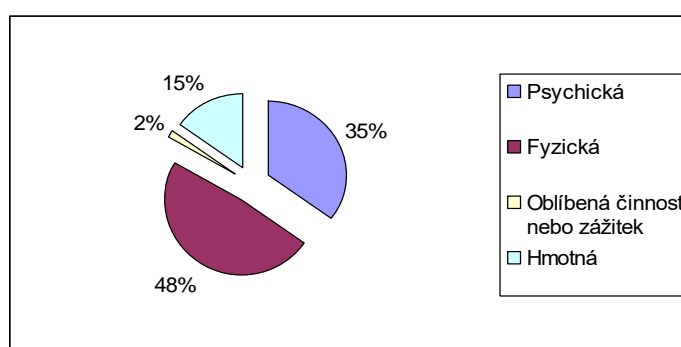
Největší podíl respondentů, skoro polovina respondentů (48 %) žije s partnerem a společně vychovávají dítě nebo děti. Čtvrtinu dotazovaných jsou rozvedení a rodiče samoživitelé

(25 %). Okrajovou skupinu tvoří vdovci a vdovy (2 %). Což je přínosné pro vlastní bohatou zkušenost s rodinnou výchovou. Blíže viz tabulka 4 a graf 4.

5. Jaký druh odměny používáte ve výchově?

Tab. 5 Využívání odměn respondenty

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Psychickou	21	35
Fyzickou	29	48
Oblíbenou činnost nebo zážitek	1	2
Hmotnou	9	15



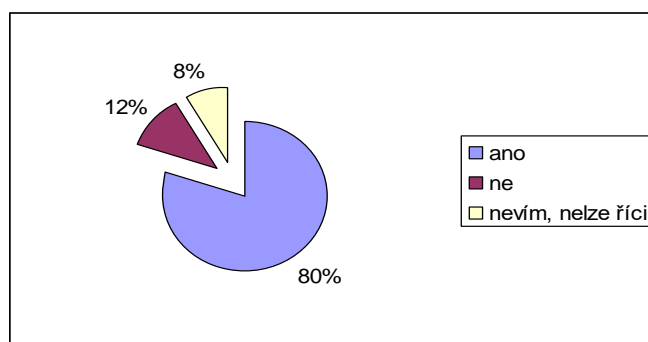
Graf 5 Využívání odměn respondenty

Nejčastěji při odměňování svých dětí rodiče sáhnou po fyzické odměně (48 %) v podobě pohlazení, pusy nebo objetí. Méně často využijí psychickou formu odměny (35 %), jakými jsou pochvala, ocenění nebo uznání. Poměrně vysoké zastoupení ukazuje na přirozené projevy mezi rodiči a malými dětmi. (15 %) rodičů využívá hmotné dárky za odměny a pouze (2 %) rodičů využívá společný výlet pro dítě a oblíbenou činnost. Blíže viz tabulka 5 a graf 5.

6. Je výše uváděný způsob odměňování ovlivněn odměnami, které Vám udělovali rodiče v dětství?

Tab. 6 Ovlivnění výběru výchovného prostředku na základě předchozí zkušenosti

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	48	80
ne	7	12
nevím, nelze říci	5	8



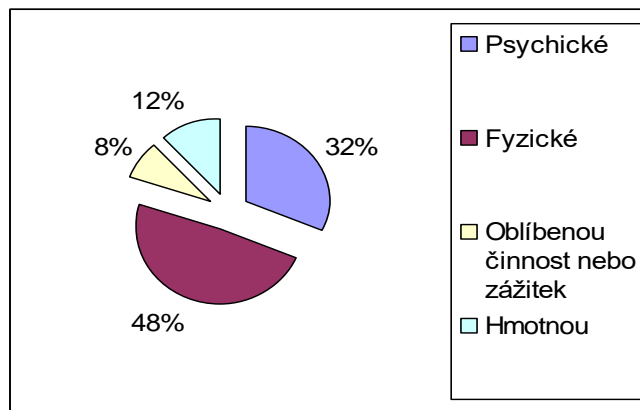
Graf 6 Ovlivnění výběru výchovného prostředku na základě předchozích zkušeností

Nejvíce rodičů (80 %) si uvědomuje, že jsou ovlivněni přenosem odměňování od svých rodičů. Vývojem vlastních zkušeností určitě skladbu jednotlivých odměn upravují, ale základ zůstává jasně daný. Pouze (12 %) není ovlivněno výchovného vzoru od svých rodičů, (8 %) dokonce neumí říct, jestli vychází skladba odměn z předchozí zkušenosti od svých rodičů nebo ne. Blíže viz tabulka 6 a graf 6.

7. Jakým způsobem jste byl/a v dětství odměňován/a?

Tab. 7 Způsob odměňování rodičů respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Psychickou formou	19	32
Fyzickou formou	29	48
Oblíbenou činností nebo zážitkem	5	8
Hmotnou formou	7	12



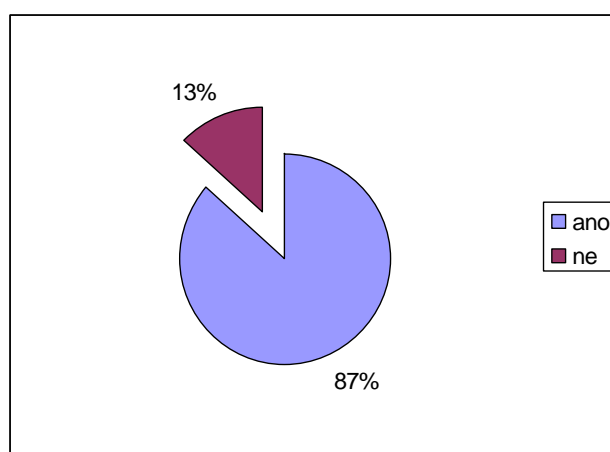
Graf 7 Způsob odměňování rodičů respondentů

Dříve rodiče na své předškolní děti aplikovali více fyzické odměny (48 %) a (32 %) z nich využívalo psychické odměny. Hmotné odměny využívalo (12 %) rodičů a oblíbenou činnost či zážitek jako formy odměny cca (8 %) rodičů. Tento obrázek byl tvořen tehdejším společenským smýšlením. Blíže viz tabulka 7 a graf 7.

8. Je pro Vás z hlediska výchovy užívání odměn důležité?

Tab. 8 Důležitost odměn pro rodiče

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	52	87
ne	8	13



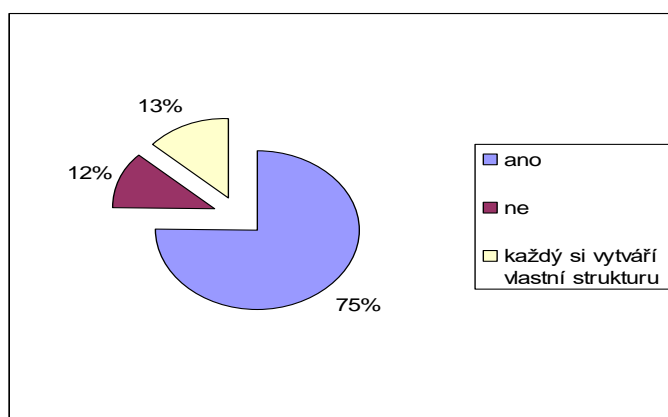
Graf 8 Důležitost odměn pro rodiče

Tři čtvrtiny rodičů (87 %) se ztotožňuje s názorem, že je užívání odměn ve výchově předškolních dětí důležité. Pouze (13 %) tento názor nesdílí. Blíže viz tabulka 8 a graf 8.

9. Domníváte se, že všichni rodiče přebírají způsob užívání odměn ve stejném složení beze změny?

Tab. 9 Přebírání způsobů odměňování od rodičů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano, přebírají zhruba stejnou skladbu	45	75
ne, nepřebírají stejnou skladbu, upravují dle vlastní zkušenosti apod.	7	12
každý si vytváří vlastní strukturu odměn nezatíženou zkušeností z předchozí rodiny	8	13



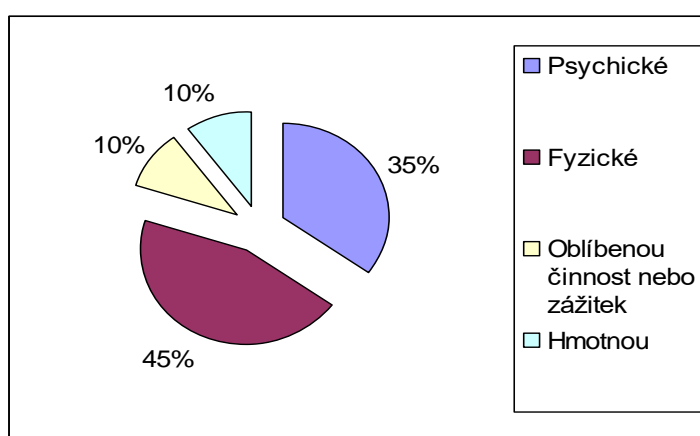
Graf 9 Přebírání způsobů odměňování od rodičů

Nejvíce rodičů (75 %) se ztotožňuje s názorem, že děti přebírají skladbu a způsob odměňování jako výchovné prostředky do vlastní rodiny. Rodinné vzory se přenášejí z generace na generaci. Nepatrný rozdíl je mezi názorem rodičů, že si každý vytváří vlastní strukturu odměn nezatíženou zkušeností z předchozí rodiny u (13 %) respondentů nebo si skladbu nepřebírají vůbec a upravují si ji dle vlastní zkušenosti (12 %) respondentů. Blíže viz tabulka 9 a graf 9.

10. Uved'te způsoby odměňování svých dětí, které jsou totožné se způsoby odměňování, které užívali Vaši rodiče.

Tab. 10 Stejně odměny totožné se způsoby odměňování rodiči respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Psychické	21	35
Fyzické	27	45
Oblíbenou činnost nebo zážitek	6	10
Hmotnou	6	10



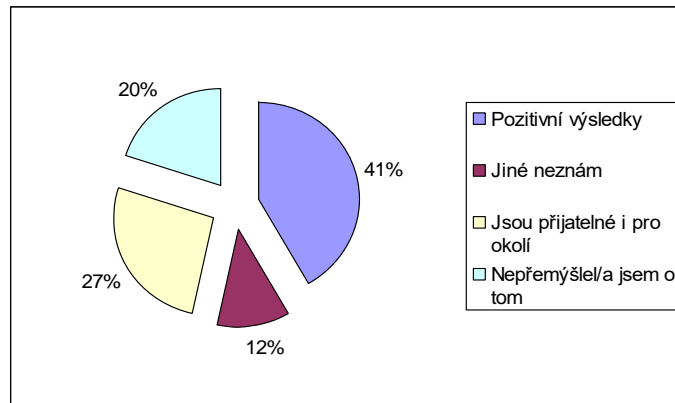
Graf 10 Stejně odměny totožné se způsoby odměňování rodiči respondentů

Nejčastěji rodiče sáhnou po fyzické odměně (45 %) respondentů podle vzoru svých rodičů, poté po psychické formě u (35 %) respondentů. Nejméně v oblíbě je odměna ve formě oblíbené činnosti anebo dárku (hmotné odměny) u (10 %) respondentů. Fyzické pohlazení je převzato z předchozí rodiny na základě vlastní zkušenosti. Blíže viz tabulka 10 a graf 10.

11. Důvodem převzetí způsobů odměňování od svých rodičů bylo:

Tab. 11 Důvody převzetí způsobu a skladby odměn od rodičů respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Pozitivní výsledky	25	41
Jiné neznám	7	12
Jsou přijatelné i pro okolí	16	27
Nepřemýšlel/a jsem o tom	12	20



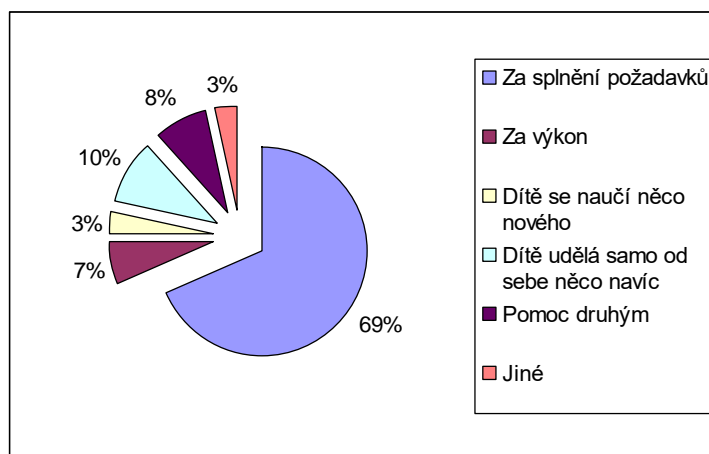
Graf 11 Důvody převzetí způsobu a skladby odměn od rodičů respondentů

Odpovědi na tuto otázku byly v podstatě obdobného charakteru a jejich obsah by se dal roztrždit do čtyř skupin. Nejčastěji skladbu a způsob odměny převzatou od svých rodičů respondenti přebírají pro jejich vyzkoušené pozitivní výsledky (41 %). Menší ohlas mají respondenti, kteří se opírají o stejné odměny díky obecné přijatelnosti u (27 %) pro dosažení vlastního účelu, které navíc přijatelné i pro okolí. (20 %) respondentů vůbec o důvodu aplikace nepřemýšlelo a zcela automaticky užívá známé složení i způsob odměňování. Pouze (12 %) uvedlo, že jiné druhy odměn nezná. Blíže viz tabulka 11 a graf 11.

12. Seřad'te následující situace, které považujete za důvody pro odměnu dítěte dle významu (důležitosti):

Tab. 12 Nejčastější užívání odměn

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Za splnění požadavků	41	69
Za výkon	4	7
Dítě se naučí něco nového	2	3
Dítě udělá samo od sebe něco navíc	6	10
Pomoc druhým	5	8
Jiné	2	3



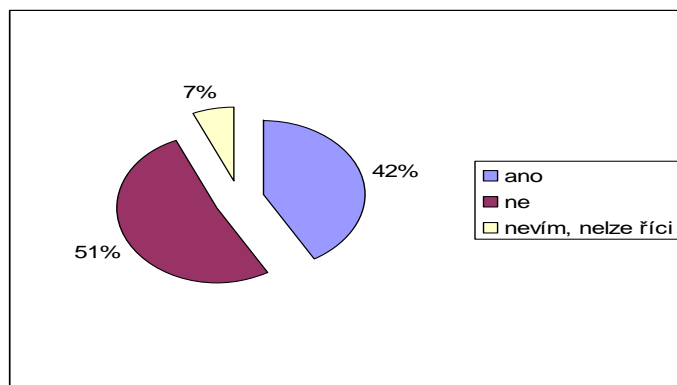
Graf 12 Nejčastější užívání odměn

Nejčastěji respondenti využívají odměny při splnění kladených požadavků na dítě (69 %) respondentů. Zpravidla se jedná o dodržení dohodnutého chování kdekoliv a kýmkoliv, příp. za dobrovolnou navíc pomoc při pracovních činnostech rodičů a dalších osob. Další důvody již nejsou tolik rozšířené. Pokud dítě udělá samo něco navíc, zejména uklidí si v pokojíčku, dostane odměnu u (10 %) rodičů, při pomoci druhým je obdarováno u (8 %) respondentů, za výkon, tedy úspěchy při nábviku dovedností, u (7 %) rodičů. Nejméně užívaným důvodem k odměně je kombinace za naučení něčemu novému, např. rozepínat a zapínat knoflíky, zavazovat tkaničky u bot a jiné důvody u (3 %) respondentů. Blíže viz tabulka 12 a graf 12.

13. Myslíte si, že časté používání pochvaly u dítěte vede spíše k přehnanému sebevědomí než ke zdravé motivaci?

Tab. 13 Názor na časté používání pochvaly ve spojení s přehnaným sebevědomím

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	25	42
ne	31	51
nevím, nelze říci	4	7

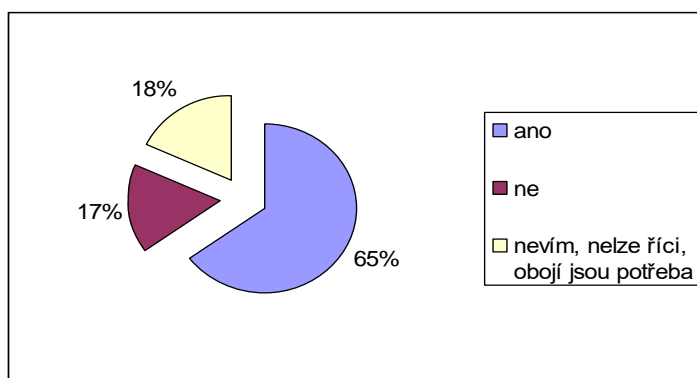


Graf 13 Názor na časté používání pochvaly ve spojení s přehnaným sebevědomím
 Odpovědi na tuto otázku nejsou zcela výrazně odlišné, přestože větší podíl respondentů se shoduje v názoru, že častá pochvala nevede automaticky k přehnanému sebevědomí u dítěte u (51 %) respondentů. Tento názor však nesdílí (42 %) respondentů. Pouze (7 %) respondentů neví nebo neumí říci souvislost s častým chválením a sebevědomím dítěte. Blíže viz tabulka 13 a graf 13.

14. Na výchovu dítěte mají dle Vašeho názoru větší vliv odměny, než tresty?

Tab. 14 Názor na větší důležitost odměn před tresty

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	39	65
ne	10	17
nevím, nelze říci, obojí jsou potřeba	11	18



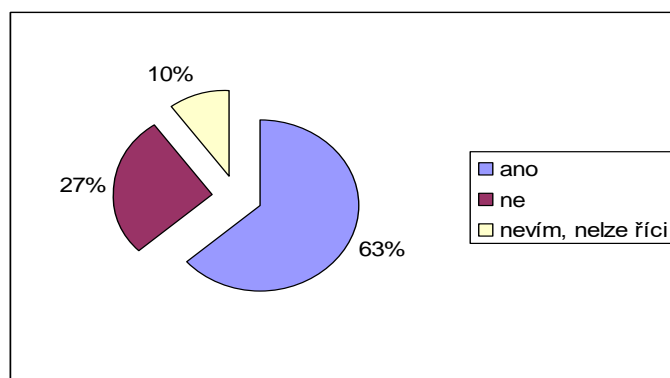
Graf 14 Názor na větší důležitost odměn před tresty

Většina rodičů (65 %) se ztotožňuje s názorem, že odměny jsou pro výchovu důležitější, než tresty. (18 %) respondentů považuje za důležité obě formy, tedy odměny i tresty zároveň. (17 %) si dokonce nemyslí, že by odměny byly pro výchovu důležitější, než tresty. Svoje názory respondenti zdůvodňují tím, že odměny motivují dítě více než tresty; jsou příliš malé, aby dokázaly správně pochopit podstatu trestů; odměny jsou příjemnější, proto lépe pamatovatelné. Na druhou stranu zastánci důležitosti obou druhů výchovných prostředků vychází z principu „bez trestu není pochvaly.“ Děti si bez negativních jevů nedokáží vážít a pořádně uvědomit podstatu odměňování. Blíže viz tabulka 14 a graf 14.

15. Domníváte se, že užívání odměn u dětí učitelkami v mateřských školách vhodně doplňuje celkové výchovné působení na děti?

Tab. 15 Využívání odměn učitelkami v mateřských školách je vhodným doplňkem výchovy

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	38	63
ne	16	27
nevím, nelze říci	6	10



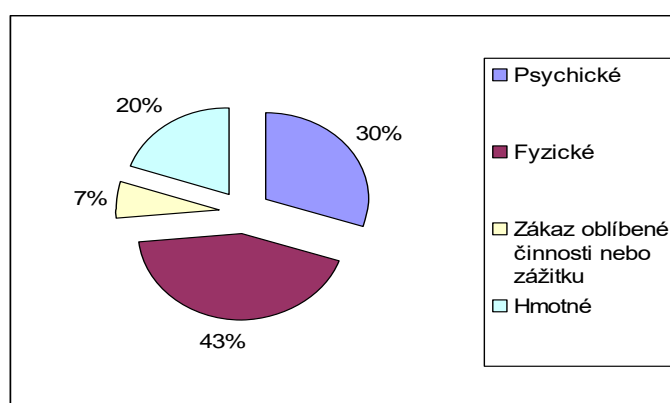
Graf 15 Využívání odměn učitelkami v mateřských školách je vhodným doplňkem výchovy

Většina respondentů (63 %) považuje odměny využívané učitelkami v mateřské škole za vhodný doplněk výchovy dětí v rodině. Přesto čtvrtina (27 %) z nich s tímto názorem nesouhlasí a (10 %) respondentů se nevyjádřila. Blíže viz tabulka 15 a graf 15.

16. Můžete následující druhy trestů seřadit podle Vaší frekvence využitelnosti?

Tab. 16 Druhy nejčastěji využívaných trestů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Psychické	18	30
Fyzické	26	43
Zákaz oblíbené činnosti nebo zážitku	4	7
Hmotné	12	20



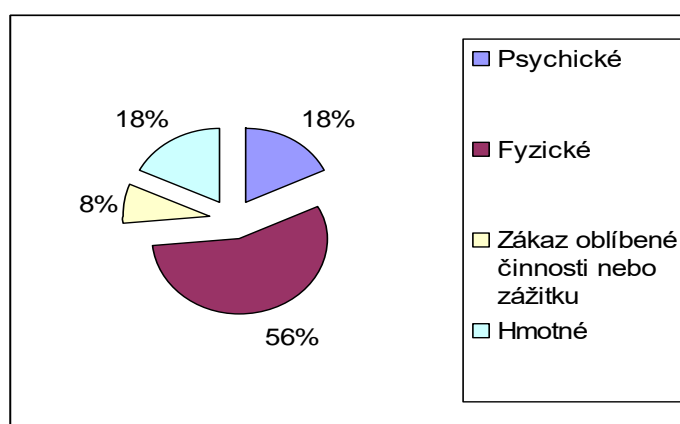
Graf 16 Druhy nejčastěji využívaných trestů

U využívání trestů více než čtvrtina (43 %) dotazovaných nejčastěji sahá po fyzických trestech, jakými jsou pohlavek, různé formy bití apod., které jsou naší společnosti stále blízké. O něco méně respondentů (30 %) užívá více psychické tresty (hrozby, výhrůžky, nadávky, hlasitý křik), které jsou typičtější pro inteligentnější jedince. Čemuž skladba respondentů v oblasti vzdělání, odpovídá. (20 %) rodičů využívá hmotné tresty jako např. domácí vězení, zákaz sledování televize, počítače, tabletu, které jsou stále oblíbenou variantou výchovného řízení dětí pro jejich široké využití a silnou vazbu pro současné děti. Jen (7 %) rodičů zakazuje oblíbenou činnost nebo zážitek, který by měl vycházet z aktuálních potřeb dítěte a možností rodiny, nikoliv jako něco nadstavbového. Blíže viz tabulka 16 a graf 16.

17. Jakým způsobem jste byl/a v dětství trestán/a?

Tab. 17 Tresty, které aplikovaly rodiče respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Psychickou formou	11	18
Fyzickou formou	33	56
Zákazem oblíbené činnosti nebo zážitku	5	8
Hmotnou formou	11	18



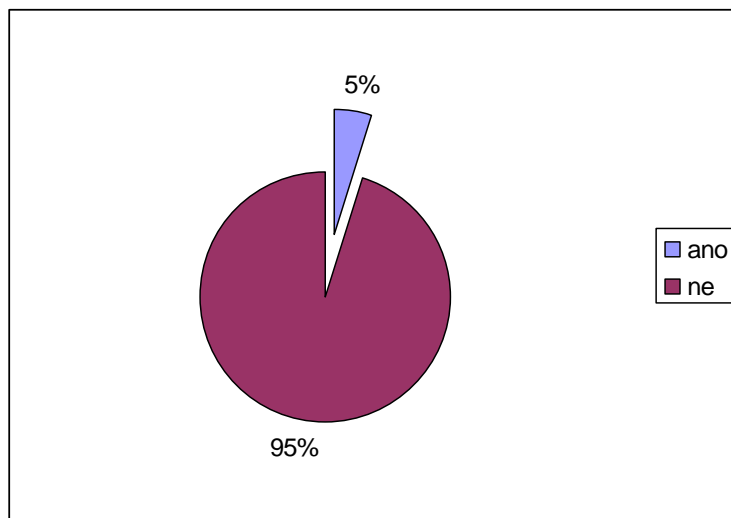
Graf 17 Tresty, které aplikovaly rodiče respondentů

Nejčastěji respondenti (56 %) uvedli, že jejich rodiče jako prostředek výchovy užívaly fyzické tresty, což koresponduje s tehdejší společenským názorem na trestání a blízkosti k fyzickému bití. Na srovnatelné úrovni se podíleli psychické tresty (hrozby, výhrůžky, nadávky, hlasitý křik) s hmotnými tresty (zabavení oblíbené hračky, nekoupení sladkostí), a to u (18 %). Pouze (8 %) rodičů dříve užívalo k výchově i zákaz oblíbené činnosti nebo zážitku (domácí vězení, zákaz sledování televize, počítače, tabletu). Blíže viz tabulka 17 a graf 17.

18. Užíváte při trestání nějakého nástroje (např. vařečky)?

Tab. 18 Používání nástroje při trestání

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	3	5
ne	57	95



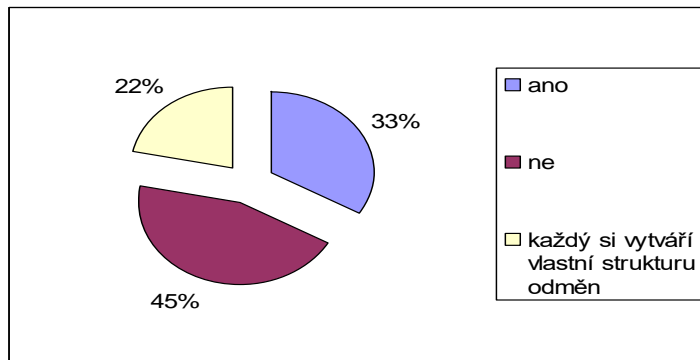
Graf 18 Používání nástroje při trestání

Většina respondentů (95 %) se shodla, že pokud dítě trestají, tak bez použití nějakého nástroje. Pouze (5 %) z nich použije vařečku či jiný nástroj ke zdůraznění. Blíže viz tabulka 18 a graf 18.

19. Domníváte se, že všichni rodiče přebírají způsob užívání trestů ve stejném složení beze změny?

Tab. 19 Automatické přebírání způsobů trestů od svých rodičů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano, přebírají zhruba stejnou skladbu	20	33
ne, nepřebírají stejnou skladbu, upravují dle vlastní zkušenosti apod.	27	45
každý si vytváří vlastní strukturu odměn nezatíženou zkušeností z předchozí rodiny	13	22



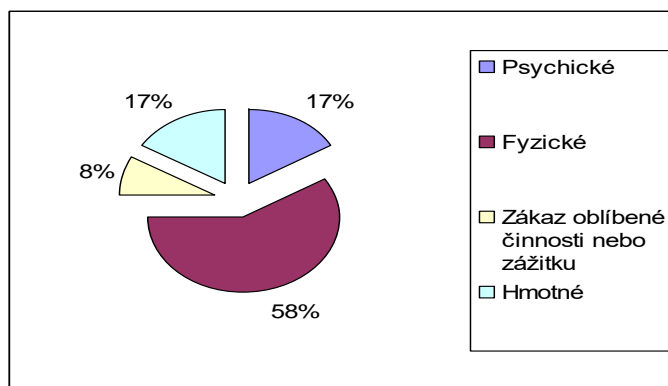
Graf 19 Automatické přebírání způsobů trestů od svých rodičů

Většina respondentů (45 %) zastává názor, že si upravují vlastní skladbu podle vlastní zkušenosti. O něco méně oslovených však přebírá zhruba stejnou skladbu trestů jako jejich rodiče (33 % respondentů). Skoro čtvrtina dotazovaných (22 %) si vytváří vlastní strukturu odměn nezatíženou zkušeností z předchozí rodiny. Prolínají se zde všechny roviny v obdobném počtu. Blíže viz tabulka 19 a graf 19.

20. Uved'te způsoby trestání svých dětí, které je totožné se způsoby trestání, které užívali Vaši rodiče.

Tab. 20 Stejně tresty jako u rodičů respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Psychické	10	17
Fyzické	35	58
Zákaz oblíbené činnosti nebo zážitku	5	8
Hmotné	10	17



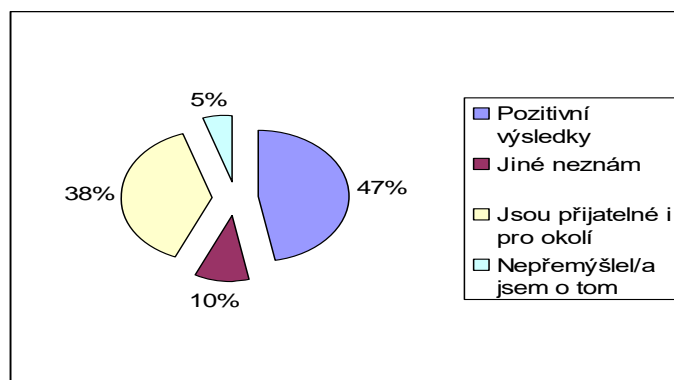
Graf 20 Stejně tresty jako u rodičů respondentů

(58 %) respondentů uvádí, že nejčastěji využívají k trestání fyzické tresty, které se shodují se skladbou trestů svých rodičů. Stejný počet respondentů (17 %) stejně jako jejich rodiče k výchově užívá psychických a hmotných trestů. Nejméně u (8 %) respondentů jsou převzaty tresty v podobě zákazu oblíbené činnosti nebo zážitku. Blíže viz tabulka 20 a graf 20.

21. Důvodem převzetí způsobů trestání od svých rodičů bylo:

Tab. 21 Důvody pro převzetí způsobu a skladby trestání od rodičů respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Pozitivní výsledky	28	47
Jiné neznám	6	10
Jsou přijatelné i pro okolí	23	38
Nepřemýšlel/a jsem o tom	3	5



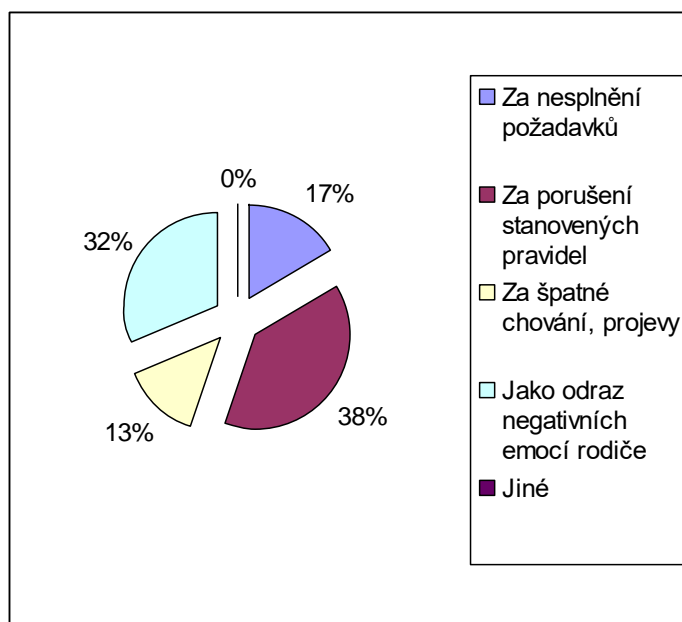
Graf 21 Důvody pro převzetí způsobu a skladby trestání od rodičů respondentů

Nejčastějším důvodem pro převzetí stejných trestů od svých rodičů jsou pozitivní výsledky u (47 %), poté přijatelnost pro rodiče i okolí u (38 %) respondentů. Okrajovým důvodem je skutečnost, že jiné rodiče neznají nebo o výběru nepřemýšleli (5 %). Blíže viz tabulka 21 a graf 21.

22. Seřad'te následující situace, které považujete za důvody trestu dítěte dle významu (důležitosti):

Tab. 22 Nejčastější situace pro využití trestu

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Za nesplnění požadavků	10	17
Za porušení stanovených pravidel	23	38
Za špatné chování, projevy	8	13
Jako odraz negativních emocí rodiče	19	32
Jiné	0	0



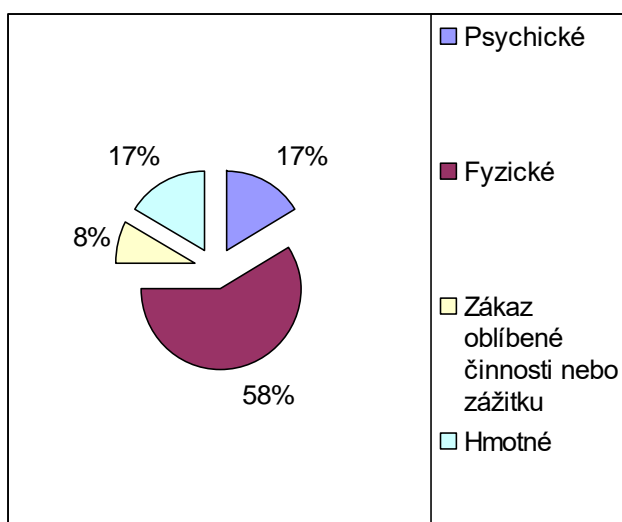
Graf 22 Nejčastější situace pro využití trestu

Skoro polovina respondentů (38 %) ukládá trest za porušení stanovených pravidel (nejí u jídelního stolu, bere si co nemá, dívá se na co nemá). Druhým nejčastějším důvodem pro použití trestu jsou negativní emoce rodiče (ve stresu, v nemoci, ve zlosti), a to u (32 %) respondentů. Třetím důvodem je nesplnění požadavků (neuklidí si hračky, nedodrží dohodnuté chování) u (17 %) a nakonec špatné chování dítěte (bije ostatní děti, vzteká se, nepřístojně si něco vyžaduje, něco schválně rozbije) u 13 % respondentů. Jiné situace respondenti neuvodli. Blíže viz tabulka 22 a graf 22.

23. Jaké tresty užívali Vaše rodiče a Vy už ne?

Tab. 23 Tresty, které užívali rodiče a respondenti již ne

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Psychické	10	17
Fyzické	35	58
Zákaz oblíbené činnosti nebo zážitku	5	8
Hmotné	10	17



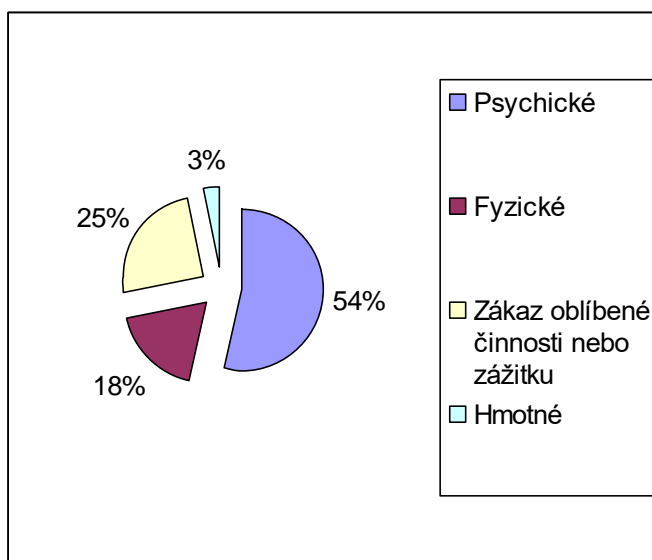
Graf 23 Tresty, které užívali rodiče a respondenti již ne

Podle názoru více než u poloviny respondentů nejčastěji jejich rodiče užívali k trestání fyzické formy (58 %). (17 %) rodičů využívalo psychické a hmotné druhy trestů a nejméně různé formy zákazů (8 %). Blíže viz tabulka 23 a graf 23.

24. Jaké tresty užíváte na rozdíl od Vašich rodičů?

Tab. 24 Tresty, které užívají respondenti na rozdíl od svých rodičů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Psychické	32	54
Fyzické	11	18
Zákaz oblíbené činnosti nebo zážitku	15	25
Hmotné	2	3



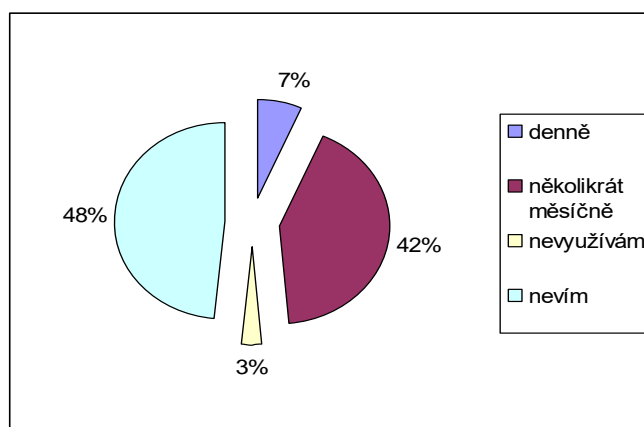
Graf 24 Tresty, které užívají respondenti na rozdíl od svých rodičů

Více než polovina respondentů na rozdíl od svých rodičů využívá k trestání psychické formy trestů (54 %). Čtvrtina (25 %) respondentů rozdílně užívá zákazy oblíbené činnosti či zážitku a (18 %) rodičů fyzické tresty. Minimální počet (3 %) odlišně od své zkušenosti z dětství využívá hmotné zákazy. Blíže viz tabulka 24 a graf 24.

25. Jak často využíváte trest jako výchovný prostředek?

Tab. 25 Četnost využívání trestu

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
denně	4	7
několikrát měsíčně	25	42
nevyžívám	2	3
nevím	29	48



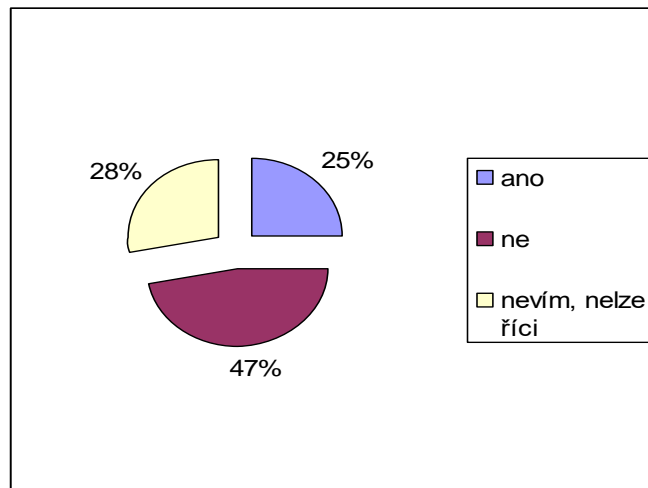
Graf 25 Četnost využívání trestu

Skoro polovina respondentů (48 %) uvádí, že neví přesně, jak často trest v podobě výchovného prostředku využívá, ale jen o (6 %) méně ho používá několikrát měsíčně (42 %). Pouze (7 %) trest používá denně a ještě méně (3 %) tresty nevyžívá ve výchově vůbec. Blíže viz tabulka 25 a graf 25.

26. Používáte trest, když si nevíte rady s další výchovou?

Tab. 26 Použití trestu, když si rodiče neví rady s výchovou

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	15	25
ne	28	47
nevím, nelze říci	17	28



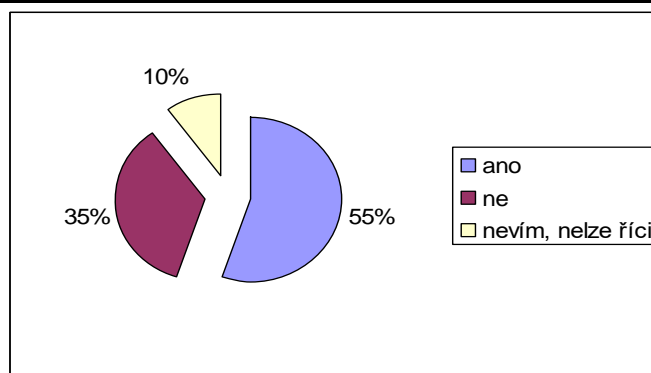
Graf 26 Použití trestu, když si rodiče neví rady s výchovou

Skoro polovina respondentů (47 %) nepoužije trest v případě, když si neví s další výchovou rady. Čtvrtina rodičů (28 %) na tuto otázku odpovědět nechtěla a obdobný počet (25 %) rodičů trest použije v podstatě kdykoliv jako regulérní výchovný prostředek. Blíže viz tabulka 26 a graf 26.

27. Domníváte se, že užívání konkrétního druhu trestu ovlivňuje aktuální společenské vnímání a tolerance?

Tab. 27 Názor k souvislosti aktuální společenské tolerance a konkrétního druhu trestu ve výchově

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	33	55
ne	21	35
nevím, nelze říci	6	10



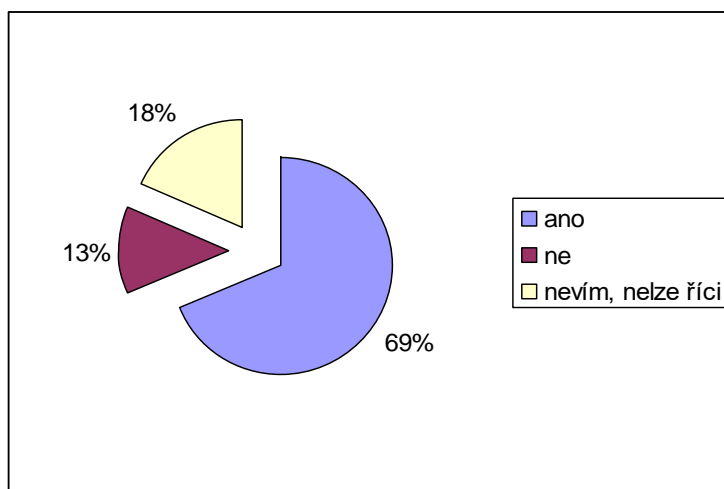
Graf 27 Názor k souvislosti aktuální společenské tolerance a konkrétního druhu trestu ve výchově

Více než polovina respondentů (55 %) souhlasí s názorem, že aktuální společenská tolerance a tendence závisí na využívaných druzích trestů. Třetina respondentů (35 %) naopak s tímto názorem nesouhlasí. Pouze několik respondentů (10 %) neví nebo nechce sdělit svůj postoj. Blíže viz tabulka 27 a graf 27.

28. Souhlasíte s názorem, že užívat tresty u dětí předškolního věku je právem pouze rodičů?

Tab. 28 Užívání trestů je výhradně právem rodičů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
ano	41	69
ne	8	13
nevím, nelze říci	11	18



Graf 28 Užívání trestů je výhradně právem rodičů

Nejvíce respondentů (69 %) považuje trestání u svých dětí za výsostné právo rodičů. (18 %) rodičů neví a (13 %) souhlasí s tím, aby tuto rodičovskou roli zastával i někdo další. Blíže viz tabulka 28 a graf 28.

5.2 Vyhodnocení výzkumných cílů

Hlavním výzkumným cílem je analyzovat názory rodičů, jak využívají výchovné prostředky ve výchově dětí předškolního věku.

Ke zjištění názorů rodičů byly použity otázky č. 5-28, z jejichž odpovědí je patrné, že v rodinné výchově se více využívají odměny než tresty. Pro většinu rodičů je odměňování dětí velmi důležitou součástí výchovy. Rodiče v rámci výchovy aplikují nejčastěji fyzické formy odměňování i trestání. Ostatní formy výchovných prostředků nejsou příliš oblíbené ani u rodičů respondentů, ani u respondentů samotných. V případě odměňování a trestání respondenti přebírají stejné fyzické formy jako využívaly jejich rodiče v rámci jejich výchovy díky vlastní zkušenosti a pozitivním výsledkům. Nejčastějším důvodem pro využití odměn je splnění stanovených požadavků a u trestání se jedná o porušení stanovených pravidel. V předškolním věku tedy rodiče apelují na dodržování stanovených pravidel, za které jsou buď děti odměněny nebo při jejich porušení nebo nedodržení, potrestány. V tomto případě volí fyzickou, hmatatelnou formu, ovšem bez použití dalšího nástroje, např. vařečky. Je zde zřejmý vysoký kontakt s dětmi. Přesto, pokud si rodiče mohou vybrat mezi použitím fyzické nebo psychické odměny, převažuje fyzická forma. Obdobně i při výběru trestů upřednostňují fyzickou formu. Necelá polovina rodičů, když trestá dítě, nejde o důsledek bezradnosti s další výchovou. Odměňování učitelkami v mateřských školách považují za přirozené a vhodné pro komplexní výchovné působení na děti. Většina rodičů souhlasí s názorem, že aktuální společenské tendence, trend či tolerance ovlivňují užívání forem trestání.

Jaké odměny rodiče využívají při výchově dětí?

Ke zjištění názorů rodičů byla použita otázka č. 5, z jejíž odpovědí je patrné, že nejčastěji jsou využívány fyzické odměny ve formě doteků, pohlazení apod.

Jaké tresty rodiče využívají při výchově dětí?

Ke zjištění názorů rodičů byla použita otázka č. 16, z jejíž odpovědí je patrné, že nejčastějším výchovným trestem je jeho fyzická forma.

Jaký je názor rodičů na využívání a způsob zacházení s odměnami ve výchově dětí?

Ke zjištění názorů rodičů byly použity otázky č. 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, z jejichž odpovědí je patrné, že výběr odměn se řídí vlastní zkušeností od svých rodičů a jsou pro ně velmi důležitým a nepostradatelným nástrojem. Odměny jsou nejčastěji využívány při splnění stano-

vených požadavků. Většina respondentů považuje odměny ve výchově za důležitější nástroj, než jsou tresty. Proto také odměny tvoří nedílnou součást výchovných prostředků. Zároveň většina rodičů vnímá odměňování učitelkami v mateřské škole za vhodný doplněk výchovy dětí v rodině.

Jaký je názor rodičů na využívání a způsob zacházení s tresty ve výchově dětí?

Ke zjištění názorů rodičů byly použity otázky č. 14, 15, 16, 17, 18, z jejichž odpovědí je patrné, že nejčastějším důvodem k potrestání je porušení stanovených pravidel. Při výběru mezi fyzickým a psychickým trestem dominuje fyzická forma. Rodiče respondentů nejvíce k trestání užívali fyzické tresty, které při vlastní výchově nevyužívají. Na rozdíl od svých rodičů respondenti nejčastěji užívají psychické formy trestání. Respondenti pokud trestají, tak několikrát měsíčně. Většina rovněž souhlasí s názorem, že trestání dětí je výsostným právem pouze rodičů.

Využívají rodiče stejné výchovné prostředky svých rodičů ve výchově dětí?

Ke zjištění názorů rodičů byly použity otázky č. 9, 10, 11, 19, 20, 21, 23 - 28, z jejichž odpovědí je patrné, že rodiče respondentů nejčastěji využívali v rámci výchovy fyzické odměny, které si také přenesli do vlastní výchovy a fyzické odměny také využívají nejčastěji. Nejčastějším důvodem převzetí skladby odměňování od svých rodičů respondenti uvádí pozitivní výsledky, které spadají do vlastní zkušenosti. Obdobně jako u využívání odměn jsou i v užívání trestů respondenti ovlivněni vlastní zkušeností z dětství od svých rodičů. Nejčastěji byli samotní rodiče trestáni fyzickými tresty. Díky vlastní zkušenosti si skladbu trestů respondenti nezautimatizovaly, přesto si nejčastěji převzaly právě formu fyzických trestů díky pozitivním výsledkům.

ZÁVĚR

Využívání výchovných prostředků patří nedílnou měrou mezi nástroje každé rodiny. Jejich skladba se liší, přesto k nejčastějším patří odměny a tresty. Důvody a četnost jsou ovlivňovány vnějším prostředím zpravidla z hlediska aktuálních trendů společnosti a přijatelnosti pro okolí. Důvody rodinné bývají mnohem jednoznačnější, charakteristické pro danou rodinu. Pro správný vývoj dítěte je však nutné sladit působení obou oblastí. Přitom je důležité, aby nastavení odměn a trestů v rodině bylo jasně stanoveno pro celou rodinu a dítě jejich aplikaci chápalo. Proto musí být výchovné prostředky srozumitelné a pro dítě adekvátní z hlediska jeho věku a dosažené vývojové úrovně. Zároveň by skladba výchovných prostředků neměla strnule setrvávat pouze na jednom nebo dvou druzích, ale naopak být rozmanitá. Jejich četnost však nesmí být vysoká, jinak brzy ztrácí správné opodstatnění. V užívání všech výchovných prostředků je potřeba dbát rovněž na důsledné dodržování, zejména rodiči. To jsou jen některá doporučení, na které bychom při výchově dětí měli pamatovat.

Současným trendem odměňování a trestání dětí je oblast týkající se dodržování stanovených pravidel, což bylo potvrzeno provedeným výzkumem. Je pozitivním zjištěním, že rodiče uplatňují více princip odměňování před trestáním. Tím více posilují motivaci dítěte pro správný sociální a emocionální vývoj. Přestože rodiče využívají k výchově i tresty, nejsou standardní součástí výchovy, z čehož lze usuzovat na využívání v "krajní" situaci. Uvědomují si, že tresty dítě více traumatizují, jelikož nechápou skutečnou podstatu trestu. Navíc v dítěti evokují násilí a agresi do budoucna. Naopak odměny navozují příjemné emocionální stavy, které děti rády opakují a sami navozují. Vždy je potřeba pamatovat na možný transgenerační přenos chování dětí, které si nesou do budoucna a jenž aplikují ve svém okolí.

Hlavním výzkumným cílem bylo analyzovat názory rodičů, jak využívají výchovné prostředky ve výchově dětí předškolního věku. Realizací dotazníku a analýzou zjištěných dat se podařilo stanovený cíl prostřednictvím zjištěných odpovědí z dotazníku, splnit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BLATNÝ, M. a kol. 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
2. COVEY, S. R. *Sedem zásad pro šťastný rodinný život*. Bratislava: Příroda, 1999.
3. ČÁBALOVÁ, D. 2011. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
4. ČÁP, J.; MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. ČERMÁK, I. 1996. *Sociálně kognitivní teorie morálky Alberta Bandury*. In *Etika a dnešek: sborník referátů z mezinárodního semináře*. Brno: Pedagogická fakulta MU. ISBN 80-210-1332-X. s. 63-67.
6. Emoční vývoj a začleňování do společnosti u dítěte předškolního věku. *Mateřské školky-MŠ*. 2013. [online]. [cit. 9. 01. 2016]. Dostupné z: <http://skolkamaterska.cz/?p=1835>
7. GEORGE, S. 2009. *Too young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments. A cross-cultural analysis*. [online]. Working Paper No. 54. The Hague: Bernard van Leer Foundation. [cit. 08. 01. 2016]. Dostupné z: http://www.bernardvanleer.org/Too_young_for_respect_Realising_respect_for_young_children_in_their_everyday_environments_A_cross_cultural_analysis
8. GILLERNOVÁ, I. 2004. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1059-1.
9. HELUS, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. 399 s. ISBN 978-80-247-4674-6
10. CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

11. KOHOUTEK, R. 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM. 263 s. ISBN 80-7204-156-8.
12. KOMENSKÝ, J. A. 2007. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Academia. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.
13. KOPŘIVA, P. a kol. 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
14. KOŤÁTKOVÁ, S. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
15. KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. 1996. *Vzpouza deprivantů*. Praha: Makropulos. 303 s. ISBN 80-901776-8-9.
16. KRAMÁŘOVÁ, P. 2013. Odměna a trest v předškolním věku. *Mateřské školky-MŠ*. [online]. [cit. 9. 01. 2016]. Dostupné z: <http://skolkamaterska.cz/?p=12549>
17. KRAMER In SOBOTKOVÁ, I. 2001. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8559-8.
18. KRAUS, B. 2014. *Sociální pedagogika*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
19. KUMPERA, J. 2004. *Jak (se) učit. Vybrané myšlenky o vzdělávání a výchově*. Praha: Mladá fronta. 128 s. ISBN 80-204-1123-2.
20. KURIC, J.; VAŠINA, L. 1987. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, 2., přeprac. vyd. Brno: Univerzita J.E. Purkyně. 258 s.
21. KURIC J. a kol. 1964. *Vývojová psychologie: Prozatímní učeb. pro studium učitelství zákl. devítileté školy*. 2. nezm. vyd. Praha: SPN. 161 s.
22. LANSDOWN G. 2005. *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. [online]. Working Paper 36. The Hague: Bernard van Leer Foundation. [cit. 08. 01. 2016]. Dostupné z: http://www.bernardvanleer.org/Can_you_hear_me_The_right_of_young_children_to_participate_in_decisions_affecting_them
23. LANGMEIER, J.; MATĚJČEK, Z. 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4619-835.

24. LANGMEIER, J. 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha: Avicenum. 284 s. ISBN 80-201-0098-9.
25. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přeprac. a dopl., Praha: Grada. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
26. LISÁ, L.; KŇOURKOVÁ, M. 1986. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha: Avicenum. 274 s.
27. MALÁ, E. a kol. 2002. *Psychiatrie: učebnice pro zdravotní sestry a další pomáhající profese*. Praha: Portál. 144 s. ISBN 80-7178-700-0.
28. MATĚJČEK, Z. 2000. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. 109 s. ISBN 80-7178-486-9.
29. MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
30. PIAGET, J. 1997. *The moral judgement of the child*. New York: First Free Press Paperbacks edition. 415 s. ISBN 0-684-83330-1.
31. PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
32. TYRLÍK, M. 2004. *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita. 134 s. ISBN 80-210-3535-8.
33. VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
34. VÁGNEROVÁ, M. 1996. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.
35. VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Základy psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
36. VANÍČKOVÁ, E. 2004. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. 1. vyd. Praha: Grada. 116 s. ISBN 80-247-0814-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	A tak dále
Cca	Přibližně
Č.	Číslo
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
Příp.	Případně
S.	Strana
Tab.	Tabulka
%	Procento

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů	35
Graf 2 Věk respondentů.....	36
Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	37
Graf 4 Rodinný stav respondentů	37
Graf 5 Využívání odměn respondenty	38
Graf 6 Ovlivnění výběru výchovného prostředku na základě předchozí zkušeností.....	39
Graf 7 Způsob odměňování rodičů respondentů.....	40
Graf 8 Důležitost odměn pro rodiče	40
Graf 9 Přebírání způsobů odměňování od rodičů	41
Graf 10 Stejně odměny totožné se způsoby odměňování rodiči respondentů	42
Graf 11 Důvody převzetí způsobu a skladby odměn od rodičů respondentů	43
Graf 12 Nejčastější užívání odměn	44
Graf 13 Názor na časté používání pochvaly ve spojení s přehnaným sebevědomím	45
Graf 14 Názor na větší důležitost odměn před tresty.....	45
Graf 15 Využívání odměn učitelkami v mateřských školách je vhodným doplňkem výchovy	46
Graf 16 Druhy nejčastěji využívaných trestů	47
Graf 17 Tresty, které aplikovaly rodiče respondentů	48
Graf 18 Používání nástroje při trestání	49
Graf 19 Automatické přebírání způsobů trestů od svých rodičů	50
Graf 20 Stejně tresty jako u rodičů respondentů.....	50
Graf 21 Důvody pro převzetí způsobu a skladby trestání od rodičů respondentů.....	51
Graf 22 Nejčastější situace pro využití trestu	52
Graf 23 Tresty, které užívali rodiče a respondenti již ne.....	53
Graf 24 Tresty, které užívají respondenti na rozdíl od svých rodičů.....	54
Graf 25 Četnost využívání trestu	55
Graf 26 Použití trestu, když si rodiče neví rady s výchovou	56
Graf 27 Názor k souvislosti aktuální společenské tolerance a konkrétního druhu trestu ve výchově.....	56
Graf 28 Užívání trestů je výhradně právem rodičů.....	57

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Pohlaví respondentů	35
Tab. 2 Věk respondentů	36
Tab. 3 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	36
Tab. 4 Rodinný stav respondentů	37
Tab. 5 Využívání odměn respondenty	38
Tab. 6 Ovlivnění výběru výchovného prostředku na základě předchozí zkušeností	39
Tab. 7 Způsob odměňování rodičů respondentů	39
Tab. 8 Důležitost odměn pro rodiče	40
Tab. 9 Přebírání způsobů odměňování od rodičů	41
Tab. 10 Stejně odměny totožné se způsoby odměňování rodiči respondentů	42
Tab. 11 Důvody převzetí způsobu a skladby odměn od rodičů respondentů	42
Tab. 12 Nejčastější užívání odměn	43
Tab. 13 Názor na časté používání pochvaly ve spojení s přehnaným sebevědomím	44
Tab. 14 Názor na větší důležitost odměn před tresty	45
Tab. 15 Využívání odměn učitelkami v mateřských školách je vhodným doplňkem výchovy	46
Tab. 16 Druhy nejčastěji využívaných trestů	47
Tab. 17 Tresty, které aplikovaly rodiče respondentů	48
Tab. 18 Používání nástroje při trestání	49
Tab. 19 Automatické přebírání způsobů trestů od svých rodičů	49
Tab. 20 Stejně tresty jako u rodičů respondentů	50
Tab. 21 Důvody pro převzetí způsobu a skladby trestání od rodičů respondentů	51
Tab. 22 Nejčastější situace pro využití trestu	52
Tab. 23 Tresty, které užívali rodiče a respondenti již ne	53
Tab. 24 Tresty, které užívají respondenti na rozdíl od svých rodičů	54
Tab. 25 Četnost využívání trestu	55
Tab. 26 Použití trestu, když si rodiče neví rady s výchovou	55
Tab. 27 Názor k souvislosti aktuální společenské tolerance a konkrétního druhu trestu ve výchově	56
Tab. 28 Užívání trestů je výhradně právem rodičů	57

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Vážení rodiče,

ráda bych Vám položila několik otázek týkající se využití odměn a trestů ve výchově dětí předškolního věku. Vaše odpovědi budou použity pro vysokoškolský výzkum v rámci bakalářské práce.

Následuje 28 otázek, jejichž zodpovězení Vám zabere pár minut. **Odpověď, která nejvíce vystihuje Váš názor a informace o Vaší osobě, prosím, podtrhněte nebo zakroužkujte.** Vyberte vždy jen jedinou odpověď, kromě otázek č. 14, 23, 24 navíc doplňte vlastní odpověď.

Děkuji Vám za spolupráci 😊

1. Jsem

- muž
- žena

2. Jaký je Váš věk?

- do 20 let
- 21-35 let
- 36-45 let
- 46-55 let
- nad 56 let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní
- středoškolské s maturitou
- středoškolské bez maturity
- vysokoškolské

4. Jaký je Váš rodinný stav?

- svobodný/ á bez partnera
- ženatý/ vdaná/ svobodný/ á s partnerem
- rozvedený
- vdovec/ vdova

5. Jaký druh odměny používáte ve výchově?

- psychickou (pochvala, ocenění, uznání)
- fyzickou (pohlazení, pusa, objetí)
- oblíbenou činnost nebo zážitek (společný výlet, návštěva kroužku)
- hmotnou (sladkost, dárek, peníze)

6. Je výše uváděný způsob odměňování ovlivněn odměnami, které Vám udělovali rodiče v dětství?

- ano
- ne
- nevím, nelze říci

7. Jakým způsobem jste byl/a v dětství odměňován/a?

- psychickou formou (pochvala, ocenění, uznání)
- fyzickou formou (pohlazení, pusa, objetí)
- oblíbenou činností nebo zážitkem (společný výlet, návštěva kroužku)
- hmotnou formou (sladkost, dárek, peníze)

8. Je pro Vás z hlediska výchovy užívání odměn důležité?

- ano
- ne

9. Domníváte se, že všichni rodiče přebírají způsob užívání odměn ve stejném složení beze změny?

- ano, přebírají zhruba stejnou skladbu
- ne, nepřebírají stejnou skladbu, upravují dle vlastní zkušenosti apod.
- každý si vytváří vlastní strukturu odměn nezatíženou zkušeností z předchozí rodiny

10. Uveďte způsoby odměňování svých dětí, které jsou totožné se způsoby odměňování, které užívali Vaši rodiče.

- psychická forma (pochvala, ocenění, uznání)
- fyzická forma (pohlazení, pusa, objetí)
- oblíbená činnost nebo zážitek (společný výlet, návštěva kroužku)
- hmotná forma (sladkost, dárek, peníze)

11. Důvodem převzetí způsobů odměňování od svých rodičů bylo:

- pozitivní výsledky
- jiné neznám
- jsou přijatelné i pro okolí
- nepřemýšlel/a jsem o tom

12. Seřad'te následující situace, které považujete za důvody pro odměnu dítěte dle významu (důležitosti):

- za splnění požadavků (pomoc při práci, dodrží dohodnuté chování)
- za výkon (výhra v závodě, úspěch při nácviu dovedností)
- dítě se naučí něco nového (rozepínat a zapínat knoflíky, zavazovat tkaničky u bot)
- dítě udělá samo od sebe něco navíc (uklidí si pokojíček, jiný pokoj)
- pomoc druhým

- jiné

13. Myslíte si, že časté používání pochvaly u dítěte vede spíše k přehnanému sebevědomí než ke zdravé motivaci?

- ano
- ne
- nevím, nelze říci

14. Mají dle Vašeho názoru na výchovu dítěte větší vliv odměny, než tresty?

- ano, proč.....
- ne, proč.....
- nevím, nelze říci, obojí jsou potřeba

15. Domníváte se, že užívání odměn u dětí učitelkami v mateřských školách vhodně doplňuje celkové výchovné působení na děti?

- ano
- ne
- nevím, nelze říci

16. Můžete následující druhy trestů seřadit podle Vaší frekvence využitelnosti?

- psychické (hrozby, výhrůžky, nadávky, hlasitý křik)
- fyzické (pohlavek, bití)
- zákaz oblíbené činnosti nebo zážitku (domácí vězení, zákaz sledování televize, počítače, tabletu)
- hmotné (zabavení oblíbené hračky, nekoupení sladkostí)

17. Jakým způsobem jste byl/a v dětství trestán/a?

- psychickou formou (hrozby, výhrůžky, nadávky, hlasitý křik)
- fyzickou formou (pohlavek bití)
- oblíbenou činnost nebo zážitek (domácí vězení, zákaz sledování televize, počítače, tabletu)
- hmotnou (sladkost, dárek, peníze)

18. Užíváte při trestání nějakého nástroje (např. vařečky)?

- ano
- ne

19. Domníváte se, že všichni rodiče přebírají způsob užívání trestů ve stejném složení beze změny?

- ano, přebírají zhruba stejnou skladbu
- ne, nepřebírají stejnou skladbu, upravují dle vlastní zkušenosti apod.
- každý si vytváří vlastní strukturu odměn nezatíženou zkušeností z předchozí rodiny

20. Uved'te způsoby trestání svých dětí, které jsou totožné se způsoby trestání, které užívali Vaši rodiče.

- psychické (hrozby, výhrůžky, nadávky, hlasitý křik)
- fyzické (pohlavek, bití)
- zákaz oblíbené činnosti nebo zážitku (domácí vězení, zákaz sledování televize, počítače, tabletu)
- hmotné (zabavení oblíbené hračky, nekoupení sladkostí)

21. Důvodem převzetí způsobů trestání od svých rodičů bylo:

- pozitivní výsledky
- jiné neznám
- jsou přijatelné i pro okolí
- nepřemýšlel/a jsem o tom

22. Seřad'te následující situace, které považujete za důvody potrestání dítěte dle významu (důležitosti):

- za nesplnění požadavků (neuklidí si hračky, nedodrží dohodnuté chování)
- za porušení stanovených pravidel (nejí u jídelního stolu, bere si co nemá, dívá se na co nemá)
- za špatné chování, projevy (bije ostatní děti, vzteká se, nepřístojně si něco vyžaduje, něco schválně rozbije)
- jako odraz negativních emocí rodiče (ve stresu, v nemoci, ve zlosti)
- jiné

23. Jaké tresty užívali Vaše rodiče a Vy už ne?

.....
.....

24. Jaké tresty užíváte na rozdíl od Vašich rodičů?

.....
.....

25. Jak často využíváte trest jako výchovný prostředek?

- denně
- několikrát měsíčně
- nevyžívám
- nevím

26. Používáte trest, když si nevíte rady s další výchovou?

- ano
- ne
- nevím, nelze říci

27. Domníváte se, že užívání konkrétního druhu trestu ovlivňuje aktuální společenské vnímání a tolerance?

- ano
- ne
- nevím, nelze říci

28. Souhlasíte s názorem, že užívat tresty u dětí předškolního věku je právem pouze rodičů?

- ano
- ne
- nevím, nelze říci

Děkuji za Váš čas a odpovědi poskytnuté pro tuto práci.