

Udělování trestů a odměn ve výchově dětí mladšího školního věku

Tesařová Marie

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: **Marie Tesařová**
Osobní číslo: **H120197**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Používání trestů a odměn ve výchově dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy, výchovných stylů, odměn a trestů ve výchově.
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:

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? Vyd. 8. Praha: Portál, 2015, 124 s. ISBN 978-80-262-0852-5.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

BENDL, Stanislav. Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004, 208 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

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

VALIŠOVÁ, Alena. Autorita jako pedagogický problém. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 135 s. ISBN 80-7184-624-4.


CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová**
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

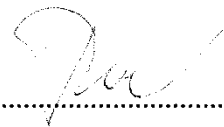
Beru na vědomí, že

- 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 20. 3. 2016



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

(1) Vysoká škola nevdělečně 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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Práce se zabývá výchovou obecně, popisuje stav dítěte zralého pro školní docházku a výchovné problémy spojené s tímto obdobím. Ptá se, zdali je vhodné trestat či odměňovat a hledá alternativní náhrady těchto výchovných prostředků a jejich využití v praxi. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol: Výchova, Mladší školní věk a Používání trestů a odměn ve výchově dětí mladšího školního věku. Kvantitativní výzkum je proveden formou dotazníku pro rodiče školáků a jeho cílem je zjistit způsoby a intenzitu používání trestů a odměn.

Klíčová slova: výchova, trest, odměna, dítě, školní věk, vychovatel

ABSTRACT

The work deals with education in general terms, it describes the condition of the child maturity for school attendance and behavioural problems associated with this period. It asks whether it is appropriate to punish or reward and it searches for those looking for alternative educational resources and their practical application. The theoretical part is divided into three sections: Education, school age and the use of punishments and rewards in the education of children of primary school age. Quantitative research is conducted through a questionnaire for parents of school children and its aim is to discover ways and intensity of the use of punishments and rewards.

Keywords: education, school age, punishment, reward, child, pedgog

Děkuji Mgr. Janě Martincové za cenné připomínky, ochotu a čas, který mi věnovala při odborném vedení mé práce. Současně chci poděkovat své rodině a přátelům za podporu, trpělivost a péči, kterou mi věnovali po celou dobu mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 VÝCHOVA	10
1.1 DEFINICE VÝCHOVY	11
1.2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝCHOVY	12
1.3 STYLY VÝCHOVY.....	13
1.4 CÍLE VÝCHOVY.....	15
2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	17
2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	17
2.2 RODINA	19
2.3 OBVYKLÉ PROBLÉMY V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	20
3 POUŽÍVÁNÍ TRESTŮ A ODMĚN VE VÝCHOVĚ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	22
3.1 PROČ TRESTÁME A ODMĚŇUJEME	23
3.2 TRESTY A ODMĚNY V HISTORII	23
3.3 ÚČINNOST A RIZIKA UŽÍVÁNÍ TRESTŮ A ODMĚN	25
3.4 ALTERNATIVNÍ NÁHRADY TRESTŮ A ODMĚN	27
3.5 V PRAXI BEZ TRESTŮ A ODMĚN	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	31
4.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	31
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	32
4.3 ORGANIZACE ŠETŘENÍ.....	32
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	33
4.5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ	33
4.6 DISKUZE.....	51
4.7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	59
SEZNAM TABULEK.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Výchova dětí je velmi populární téma, kterým se zabývá mnoho odborníků i rodičů. Pozornost se upírá k dětem a jejich životu stále častěji. Chceme, aby vyrůstaly v příznivém prostředí pro jejich zdravý vývoj. Významnou součástí výchovného procesu je také otázka udělování odměn a trestů, tu jsme se rozhodli zpracovat v našem výzkumu. Této problematikou se věnujeme, neboť ji přikládáme velký význam. Nepřiměřené trestání či odměňování může zásadně ovlivnit další vývoj dítěte.

Naše práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. V této části pracujeme s informacemi současných pedagogů i psychologů, kteří se touto problematikou zabývají, analyzujeme a porovnáváme jejich poznatky. První kapitola je věnována výchově obecně. Definujeme si zde tento pojem a věnujeme se cílům a stylům výchovy, protože jsou rozhodující pro práci s tresty a odměnami. V druhé kapitole přesouváme naši pozornost k dítěti mladšího školního věku. Popisujeme, jak by mělo být rozumově, citově i fyzicky zralé pro vstup do školy. Seznamujeme se s výchovnými problémy, které v tomto období vznikají, ať již z důvodů neshod v rodině či ve školním prostředí. Tyto krizové situace totiž nejčastěji řešíme pomocí trestání. V poslední kapitole se pokoušíme popsat, proč používáme tyto výchovné prostředky, zdali jsou účinné a kde hledat náhradní řešení trestání popř. odměňování. Pracujeme s publikacemi odborníků, jejichž názory nejsou vždy totožné, v teoretické části tedy nezaujímáme žádné vyhraněné stanovisko ke zkoumanému problému.

V empirické části naší práce chceme zmapovat současnou situaci v rodinách mladších školáků. Pomocí dotazníkové metody tedy zjišťujeme, jak a jak často používají respondenti tresty a odměny ve výchově svých dětí. Chceme potvrdit nebo vyvrátit mnou zvolené hypotézy a odpovědět na výzkumné otázky: Zjistit, jestli rodiče vnímají rozdíl mezi oceněním a odměnou. Jaké druhy odměn a trestů používají. Jak často slibují a vyhrožují nebo jestli používají tělesné tresty. Zpracováním dat do tabulek a grafů se nám podařilo přehledně zaznamenat a vyhodnotit výsledky celého výzkumu.

Psaním bakalářská práce „Udělování trestů a odměn ve výchově dětí mladšího školního věku“ se chceme dozvědět nové poznatky ze zkoumané oblasti, ale také vyvodit nějaké závěry z našeho výzkumu a zpracovat je v doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

V první kapitole se budeme zabývat výchovou, což je pojem velmi široký a pojednává o něm spousta odborných publikací s nejrůznějšími poznatky. Trestání a odměňování nejčastěji probíhá v rámci tohoto procesu. Na úvod bychom se chtěli zamyslet nad **současným stavem výchovy**. Tedy jak vymezit tuto disciplínu v dnešním složitém světě.

Velmi optimistickou, obecnou definici o současné výchově napsal Vladimír Jůva: „Je to výchova založená na pokrokových globálních lidských ideálech a současně na domácích nejlepších tradicích a ve shodě s Ústavou České republiky a v ní zakotvené Všeobecné deklaraci lidských práv. Rozvíjí jedince v duchu demokracie, humanismu a vlastenectví. Připravuje jedince pro život ve společnosti a rozvíjí ho jako aktivní, tvůrčí a angažovanou lidskou osobnost, která se svou činností podílí na rozvoji své rodiny, své obce, svého národa i lidstva vůbec.“ (Jůva, 2001, s. 48)

Tento popis odpovídá „ideální výchově“ ve společnosti, která ctí tradice i pokrok, svobodu jedince i nutnost společenské sounáležitosti. Jiří Pelikán ve své knize „Hledání těžiště výchovy“ ale poukazuje na obrovské změny v životě naší společnosti, které proběhly v posledních desetiletích a které doprovází nové poznatky, ale také mnoho nových problémů: devastace prostředí, informační exploze, genetický úpadek, rozchod s tradicí, ztráta smyslu pro zodpovědnost, uspěchanost doby, přelidněnost atd. Všechny tyto jevy nutně vedou k zamyšlení nad tím, co by mělo být v současné době ve středu zájmu pedagogů. Podle Pelikána je to především: výchova k hledání a nalézání smyslu, adekvátní sebereflexe osobnosti a její utváření, orientace ve světě, optimistická životní pozice, svoboda a odpovědnost, citlivost a citovost (Pelikán, 2007, s. 22).

Také dle Střelce (2004, s. 15) je současná výchova poznamenána podstatnou změnou našeho života, kterou nazval mnohoznačným jménem **globalizace**. Úlohou pedagogů v teorii i praxi je bedlivě zvážit, jak v globalizovaném světě obstát, co člověku prospívá jako přírodní bytosti, do jaké míry by měl být bytostí sociální, a co odpovídá jeho potřebám jako osobnosti kulturní. Je tedy náročné vychovávat jedince, aby odpovídal modelu aktivního člověka pro dnešek a zítřek. My se rozhodně přikláníme k názoru, že dnešní doba s sebou nese mnoho specifických problémů, které se promítají do všech oblastí života, včetně pedagogiky.

V první kapitole této práce se pokusíme zachytit základní definice výchovy, její teoretická východiska, styly a cíle.

1.1 Definice výchovy

Vymežit pojem „výchova“ není vůbec snadné, neboť se jedná o jeden z nejsložitějších procesů vůbec. Existují značně rozdílná pojetí výchovy. Biologizující a psychologizující směry mají tendence ztotožňovat výchovu s růstem dítěte, sociologizující pedagogika zase s procesem socializace. Pokud se chceme zabývat výchovou v širším slova smyslu, mohla by nám pomoci definice Bohumila Blížkovského: „Výchova je optimalizací člověka a jeho světa, uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka (lidí) k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. Řečeno jinak, výchova je cílevědomé rozvíjení osobnosti (sociální skupiny), jejích vztahů k světu vnějšími i vnitřními faktory jejího utváření a sebeutváření.“ (Blížkovský, 1992, s. 23)

Zachycuje nutnost být vychováván „pro život“. Považuje výchovu za celoživotní proces, který by měl formovat naši osobnost směrem k pochopení sama sebe a k utváření dobrých vztahů k okolnímu světu. Výchovu však můžeme vnímat také jako záměrné působení dospělých na děti, které probíhalo v rodinách pravděpodobně již od počátku naší existence. Až později se výchova stává povoláním a na scéně se objevují odborníci (učitelé a vychovatelé), kteří mají za úkol přivést své žáky k jistým dovednostem, postojům, vědomostem a názorům.

Dle Matějčka (2007, s. 19) je nutné pochopit, že se jedná o vzájemný vztah mezi dítětem a vychovatelem. Není to tedy jednostranné působení aktivního dospělého, (který dává, radí a poroučí) na pasivní dítě, (které přijímá, učí se a poslouchá). Vychováváný je nejen ovlivňován a formován, ale také si sám utváří a přetváří své prostředí a aktivně zasahuje do celého procesu.

Jejich vztah by měl být rovnocenný. Děti by měly být vychovávány ve svobodě, s možností volby. Souhlasíme s tvrzením Pavla Kopřivy, že nelze děti vychovávat autokraticky a čekat, že se budou chovat demokraticky (Kopřiva, 2005, s. 9).

Jako nezbytné považujeme vymezení určitých hranic ve výchově. Tímto tématem se budeme zabývat v poslední kapitole naší práce. Nyní přistoupíme k otázce. Co je důležitější pro utváření osobnosti člověka? Je to genetická dispozice nebo vliv výchovy? Toto rozdě-

lení je pro naši práci důležité, protože zastánci jednotlivých teorií mají také rozdílný pohled na problematiku trestání a odměňování dětí.

1.2 Teoretická východiska výchovy

V historii se setkáváme se třemi názorovými proudy, které se týkají teoretických východisek výchovy. My se přikláníme k teoriím interakčním. Odmítáme přeceňování biologických faktorů či možností výchovy. Pro formování osobnosti člověka je nutno spojit vnitřní i vnější vlivy. Rozdělení dle Zachové (2011, s. 3):

Prvním názorovým proudem jsou **teorie empiristické**. Směr, který z nich vychází, se jmenuje výchovný optimismus. Přeceňuje výchovu na úkor biologických dispozic. Velcí pedagogové spojovaní s empiristickými teoriemi jsou např. F. B. Skinner nebo J. Watson, jehož světoznámé prohlášení je: „Dejte mi tucet zdravých dětí na výchovu a já vám garantuji, že z každého z nich vychováám specialistu, jakého náhodně zvolím - lékaře, právníka, umělce, obchodníka, dokonce i žebráka a zloděje, bez ohledu na jeho talent, sklony, i bez ohledu na vlastnosti jeho předků.“¹ (Watson, 1924, p. 104)

Zastánci těchto teorií tvrdí, že člověk se rodí jako „nepopsaný list“ (tabula rasa), že ve chvíli zrození nejsou ani dobří, ani zlí. Novorozenci jsou zkrátka „neutrální“ a mají nekonečnou schopnost utvářet se učení (Langmeier, 2006, s 222).

Druhým názorovým proudem jsou **teorie nativistické**, které kladou důraz na vrozené vlastnosti, instinkty a vnitřní síly, doporučují „nevychovávat“. Směr, který z nich vychází, se nazývá výchovný pesimismus, usiluje o odstranění záměrného výchovného působení na dítě. Nejznámější představitel se jmenuje J. J. Rousseau a žil v 18. století ve Francii. „Emil, čili o výchově“ je rozsáhlý román, ve kterém tento pedagog vyložil své názory na výchovu. Dle spisovatele by měla být výchova svobodná a přirozená a jejím konečným cílem by měl

1

"Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select-doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations and the race of his ancestors." (Watson, 1924, p. 104)

být vždy člověk. Staví se zásadně proti potlačování osobnosti, kruté kázní či biflování (Jůva, 2001, s. 32).

Dle Vágnerové (2010, s. 25) vycházejí nativistické teorie z teze, že duševní vývoj jedince je určen vrozenými mechanismy. Dělí je na dva směry: IRACIONÁLNÍ (jehož představitel je např. S. Freud) tvrdí, že rozvoj jedince je určen vrozeným naprogramováním, pudem života a smrti. RACIONÁLNÍ směr tvrdí, že dispozice jsou pouze předpoklady k dalšímu vývoji, nejsou ještě hotovými vlastnostmi.

Třetím názorovým proudem jsou **teorie interakční**. Dle těchto teorií se osobnost člověka utváří na bázi genetických dispozic v sociálním prostředí. Jde tedy o spojení dvou předchozích názorů. Jak jsme již zmiňovali na začátku, i my se přikláníme k výchovnému realismu. Tak se nazývá směr, který z interakčních teorií vychází. Nejznámější představitelé jsou J. Piaget a L. S. Vygotskij. Podle Piageta lze chápat vývoj jako neustálou ekvilibraci - překonávání rozporu mezi vlastními mentálními schémata nebo procesy a podněty z vnějšího prostředí. Rovnováhu můžeme obnovit asimilací – zahrnováním nových informací do již existujících struktur, nebo akomodací - reorganizováním stávajícího schématu tak, aby vyhovovalo nové situaci. (Kohoutek, 2010)

Představitelé výchovného optimismu jsou také zastánci používání trestů a odměn ve výchově, zatímco J. J. Rousseau tyto výchovné prostředky odmítá a doporučuje práci s přirozenými důsledky, které vyplývají z jednání vychovávaného. V další podkapitole nás budou zajímat styly výchovy, tedy způsob, jakým vychovatel záměrně působí na vychovávaného, protože i toto téma úzce souvisí s naším výzkumem.

1.3 Styly výchovy

Dle Čápa (1999, s. 23) vyjadřuje komunikace a vzájemná interakce vychovatele a vychovávaného styl neboli způsob výchovy. Ten zahrnuje emoční vztah k dítěti a formu výchovného procesu, které ovlivňují způsob a volbu používání trestů a odměn i to, jak na ně bude dítě reagovat. Styl, jakým je dítě vychovááno, ovlivňuje jeho prožívání, chování i vztah k rodičům. Čáp dělí jejich vzájemné emoční vztahy na extrémně kladné, záporně kladné a kladné. Formy výchovného řízení rozděluje na silné, střední, slabé a rozporné. Na základě jejich kombinování vytvořil Čáp tzv. model devíti polí.

Někteří vychovatelé a rodičové si myslí, že by dítě mělo mít dostatečný prostor k rozvoji osobnosti, zatímco jiní by rádi, aby poslouchalo „na slovo“. Pavel Kopřiva dělí styly na **autoritativní**, které se odvíjejí z mocenského přístupu k dítěti. Základem autokratické výchovy je vztah nadřazenosti a podřazenosti, nerovnost a používání mocenských prostředků. **Demokratický** styl výchovy, jehož základem je partnerský přístup, je založen na respektování důstojnosti dítěte a rovnocennosti. „Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v druhé vládla především omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. Jednou větou by se dalo říct, že máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi.“ (Kopřiva, 2012, s. 13)

Dle Čápa (1996, s. 210) existují tři základní styly výchovy:

Autokratický styl výchovy, kdy vychovatel nerespektuje přání vychovávaného a vyžaduje, aby k němu chovaly úctu a ve všem ho poslouchaly. Je přesvědčen, že je nezbytné děti kontrolovat, vyhrožovat jim, slibovat odměny a trestat. Myslí si, že je dětem „nadřazen“ a nepodporuje je v samostatném rozhodování a jednání. Z vychovávaných jedinců rostou submisivní a málo iniciativní lidé. **Liberální styl výchovy** (slabé vedení), kdy je vychovatel slabý, nerozhodný a nechá vychovávané, aby si dělali, co chtějí („laissez faire“). U dětí se nerozvíjí jejich vytrvalost, svědomitost, sebeovládání. Přesto můžeme říci, že je pro ně tento styl méně frustrující než styl autokratický. Důsledkem této výchovy bývají děti, které vykazují velmi nízký výkon. Pokud je přístup praktikován v práci se skupinou, většinou tam převládá nejistota a chaos. **Sociálně-integrační styl výchovy**, kdy vychovatel respektuje práva a důstojnost vychovávaného, bere ho vážně, přijímá jeho osobnost a nikdy ho neponižuje. Tento styl bývá nazýván také jako demokratický či autoritativní. Vychovatel děti podněcuje k samostatné činnosti a jde jim příkladem. Pokud je přístup praktikován v práci se skupinou, často se tam diskutuje.

Dle Peterkové (2014) můžeme rozdělit výchovu na **zanedbávající**, kdy jsou rodiče k dítěti lhostejní a z toho se často stává vzpurný a agresivní jedinec. **Ochranářská** výchova vychovává závislé, nesebevědomé, nesamostatné jedince. Důvodem je přílišná schovávavost a dobromyslnost rodičů. V **autoritářské** výchově jsou rodiče na děti velmi přísní a používají tvrdé tresty. Z těch často rostou neurotičtí a autoagresivní jedinci. **Demokratická** výchova je založena na vzájemné toleranci a svobodě. Z těchto dětí rostou aktivní, nezávislí a tvořiví lidé.

My se přikláníme k sociálně-integračnímu stylu výchovy, který bývá také nazýván jako demokratický. Dle Peterkové je vhodné použití mírných, zdůvodněných trestů, zatímco Kopřiva je zásadně proti používání těchto výchovných prostředků. Všichni autoři se shodují

na faktu, že autokratický styl výchovy (také nazývaný jako autoritářský) pracuje s velice přísnými tresty, které nejsou pro vychovávané přínosem. V další podkapitole nás budou zajímat výchovné cíle. Volbu výchovného cíle považujeme za naprosto zásadní. Od tohoto rozhodnutí se dále odvíjí celý způsob výchovy a mimo jiné také způsob a četnost užívání trestů a odměn ve výchově.

1.4 Cíle výchovy

Každá lidská činnost má svůj cíl, tedy i výchovný a vzdělávací proces by měl mít jasně stanovený cíl. Tuto myšlenku vyjádřil již Jan Ámos Komenský. Pro naši práci je zásadní tvrzení, že cíl musí být přiměřený a splnitelný pro vychovávaného. Pokud tomu tak není, mohou vzniknout situace, kdy je dítě neprávem trestáno, což ho může poznamenat v jeho dalším vývoji.

Dle Březinky (1996, s. 15) je výchovný cíl označení pro „žádoucí úroveň“, na niž chceme člověka dovést. Liší se však v jednotlivých dobách a kulturách. Čím složitější a bohatší kultura, tím mnohostranější jsou požadavky na člověka, který v ní žije. Obecně by se tedy dalo říct, že všechny schopnosti a znalosti, které považujeme za nutné či žádoucí pro život v dnešní společnosti, jsou našimi výchovnými cíli. Některé platí pro všechny, jiné jen pro určitou skupinu lidí. Můžeme je nazvat také „ideály“.

Jiří Pelikán ve své knize „Výchova pro život“ přistupuje k celé problematice s filozofickým nadhledem. Za hlavní považuje výchovu ke štěstí. Tedy hledání uvědomělého subjektivního prožitku životního uspokojení a vytváření psychických systémů pro zvládnutí nepříznivých životních situací. Dle autora bychom si měli vytvořit nadhled, který nám pomůže zvládat každodenní povinnosti s úsměvem na tváři.

Známý jsou různé druhy výchovných cílů. Ty jsou přehledně zpracovány podle Jůvy (2001, s. 51).

Cíle individuální směřují výchovu především k osobnímu rozvoji jedince, zatímco **cíle sociální** k formování člověka prospěšného pro společnost.

Cíle obecné jsou společné pro veškerou výchovu, zatímco **cíle specifické** se zaměřují na osvojení konkrétních dovedností, vědomostí či návyků.

Cíle materiální směřují vzdělávání k osvojení konkrétní učební látky (materie), zatímco **cíle formální** k rozvoji schopností.

Cíle adaptační vedou jedince k uzpůsobení se stávajícím podmínkám, zatímco **cíle anticipační** k přípravě jedince pro budoucnost.

Cíle teoretické zdůrazňují získávání vědomostí, zatímco **cíle praktické** získávání kvalitních dovedností a návyků.

Cíle autonomní si stanovuje vychovávaný jedinec sám, zatímco **cíle heteronomní** jim stanovuje jiný činitel (stát, skupina, učitel atd).

Díky tomuto rozdělení bychom měli dokázat přesně zařadit výchovné cíle, které si stanovíme, což je pro zdar celého výchovného procesu velmi důležité. Další průběh a problémy výchovy již budeme zkoumat pro věkové rozmezí, které nás zajímá. Tedy pro mladší školní věk.

2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Toto období trvá od nástupu do školy (6-7 let) asi do 9 let dítěte. (věkové rozpětí dle Matějčka) a jsou pro něj charakteristické velké životní změny. Vstup do nového sociálního prostředí s sebou nese nutnost přijmout první skutečnou společenskou roli, kterou si musí dítě osvojit. Role žáka je spojená s hodnocením ze strany dospělých a také srovnáváním se s vrstevníky. My si popíšeme úroveň zdravého dítěte mladšího školního věku po všech stránkách, abychom si uvědomili, co se dá považovat v tomto věku za „normální“.

Dle Jobánové (2002, s. 93) je v tomto období uklidnění se bouřlivého procesu ontogeneze pouze zdánlivé. Vývoj jde ve všech ohledech neustále kupředu, ačkoli růst se zpomaluje, ani velké vývojové změny psychiky školáka nejsou patrné. Dítě nepřetržitě zdokonaluje své schopnosti a dovednosti. Získává nové poznatky o světě a upevňuje si hierarchii hodnot.

„Psychologicky bývá období mladšího školního věku často charakterizováno jako období střízlivého realizmu na rozdíl od předškolního období, které je obdobím mnohem více ovlivněným okamžitými přáními a nevázanou fantazií dítěte. Opouští už tedy pozvolna myšlení magické, antropomorfické a artificialistické.“ (Langmeier, 2002, s. 82)

Dle Allena (2000, s. 127) je toto období zvláště významné. Děti si propojují a utřídí různé vývojové dovednosti a dokáží plnit složitější a náročnější úkoly. V nových situacích se mohou cítit nejistí a je pro ně těžké vypořádávat se s neznámými a neočekávanými okolnostmi. Je nutné, aby pochopily, že celý svět okolo se řídí určitými pravidly, které je nutno respektovat. Než si děti na nové povinnosti a úkoly zvyknou, mohou u nich propuknout různé výchovné problémy. Než přistoupíme k výčtu obvyklých problémů, které se v tomto období často vyskytují, bude nás zajímat, jaké by měly být děti, které jsou již zralé pro nástup do školy po stránce tělesné, citové, rozumové a sociální.

2.1 Školní zralost

V této podkapitole si přiblížíme úroveň, na jaké by mělo být zdravé šestileté dítě, které je plně připraveno pro vstup do školy. Pomůže nám to uvědomit si vývojový stav dítěte mladšího školního věku. Tedy co je pro toto období „normální“.

Tělesná zralost (váha a výška) souvisí dle Langmeiera (1998, s. 77) se způsobilostí dítěte pro vstup do školního procesu jen málo. V jiné jeho publikaci však píše: „Kromě toho, že slabá tělesná konstituce ohrožuje dítě zvýšenou unavitelností, je velká odchylka od průměru také sociálním stigmatem - příliš malé děti se nápadně odlišují od průměru a mohou mít záhy pocit méněcennosti, zejména když nevyrovňají svůj tělesný nedostatek jinými přednostmi a stanou se terčem posměchu druhých lidí.“ (Langmeier 2006, s. 111)

Podle (Labusové, 2014) se růst v tomto období zpomaluje a nabývá tělesný objem. Dívky bývají velice často větší a těžší než chlapci a celkově působí dospěleji. Dokáží se déle intenzivně soustředit na školní práci a bývají psychicky odolnější. Pro obě pohlaví platí, že umějí podat výkon a úplně se u něj vyčerpat, síly však regenerují velice rychle.

Dle Gallowaye (2007, s. 38) děti bývají velmi často slabé po fyzické stránce, protože tráví příliš mnoho času u počítače a televize. Chybí jim pohyb. Pohybová aktivita podporuje imunitní systém dětí, ale je také velmi důležitá pro růst zdravých kostí a má pozitivní vliv na psychický vývoj dětí. Zvyšuje jim sebevědomí, odolnost, zlepšuje jejich myšlení a učí je, jak se vyrovnat s neúspěchem.

Rozumová zralost je dle Langmaiera (1998, s. 78) u dítěte dostatečná pro nástup do školy, pokud dokáže myslet v logických operacích (vyvozuje závěry) co se týká konkrétních jevů a chápe reverzibilitu operací. Dobře rozlišuje zvukovou a vizuální skladbu slov a rozebírá části množin prvků. Pro vstup do školy je také důležitý přiměřený vývoj řeči (slovní zásoba, výslovnost).

S tímto tvrzením souhlasí pan profesor Kohoutek, který na svém blogu píše: „Rozumové poznání se začíná opírat o analytické konkrétní myšlení, jež dítěti umožňuje orientovat se lépe ve světě kolem něho, v tvarech, kresbách a dějích. Lépe postihuje podobnosti a rozdíly, začíná chápat vztahy a souvislosti. Dospívá dokonce postupně k určitým zevšeobecněním a kategorizacím. Paměť se stává trvalejší a záměrnější, i když je spíše mechanická než logická. Školsky zralé dítě je schopno hovořit ve větách a jednodušších souvětích. Řeč se zdokonaluje i co do správné výslovnosti.“ (Kohoutek, 2010)

Dle Řezáčové (2009) by se dala **citová a sociální zralost** dítěte mladšího školního věku popsat jako relativní emocionální stabilita. Nereaguje příliš často impulsivně, touží realizovat se ve škole, plnit úkoly, pracovat. Dítě se potřebuje stýkat s vrstevníky a podřizovat se konvencím a zájmům dětské skupiny.

Dle Čačky (2000 s. 41) je dítě na počátku tohoto období stále těžko ovládatelné a velmi labilní. Zde můžeme pozorovat rozpor s Řezáčovou. Dle autora vyjadřují tyto děti ještě expresivní soulad prožívání a chování. Projevují se spontánně, nesnaží se nic předstírat, jsou optimistické, vyrovnané a snaží se na všechny působit pozitivně. Veškeré výkyvy a změny nálad mívají jasnou příčinu. Postupem dospívání však děti tuto svou spontánnost značně omezují, protože mají obavy ze zesměšnění.

Jak jsme již zmiňovali, dítě musí být schopno přijmout novou sociální roli „školáka“. Mělo by být dostatečně samostatné a zároveň ochotno podřídit se autoritě učitele a chovat se podle nových pravidel. Citově je dítě zralé, dokáže-li odložit splnění okamžitých potřeb a přání a překonat nějaké překážky pro jejich splnění (Langmeier, 1998, s. 78).

Protože se naše práce zabývá výchovou dětí mladšího školního věku, v této podkapitole se budeme věnovat rodině, která je pro výchovu naprosto zásadní. Jako největší problém považujeme rozpad rodiny. Děti často reagují na tuto situaci problémovým chováním, které je nutno řešit kázeňskými prostředky. Zaměříme se tedy na toto téma.

2.2 Rodina

Pro mladšího školáka představuje rodina součást jeho identity a stále uspokojuje většinu jeho potřeb. Přítomnost obou rodičů, kteří mají o své dítě zájem a jsou mu k dispozici, považujeme, za základ funkčního vztahu mezi dítětem školního věku a rodiči.

Dle Čačky (2000, s. 158) přináší dobrá rodinná atmosféra dětem pocit bezpečí, štěstí, pohody, usnadňuje výchovný proces a podněcuje vědomou i bezděčnou snahu dětí po nápodobě rodičů. Děti si v rodině osvojují zdravý vztah k autoritě. Velkou váhu má jednotná, společná vůle rodičů. Obecně platí, že otec vede děti ke společnosti a matka k lidem. Každý z rodičů má nezastupitelnou roli, ať již jde o mezilidské vztahy nebo respektování zákonů a autorit.

Dle Vágnerové (2000, s. 171) rodiče představují pro školáka vzor určitého způsobu chování, jsou pro něj zdrojem jistoty a bezpečí a mohou prostřednictvím svých požadavků na dítě výrazně ovlivnit jeho potřebu seberealizace. Pokud se rodina rozpadne, děti ztrácí jistotu rodinného zázemí, která představovala základ jejich světa. Často se cítí méněcenné, nejisté

a zahanbené, když je po rozvodu jeden z rodičů opustí. Většinou se problémy doma projeví také ve škole.

„Děti o rozvodu nerozhodují a nemají pak žádnou kontrolu nad tím, co se s nimi děje během něj a po něm. Nemohou ovlivnit, jak se budou s rodiči vídat. Zvykly si spoléhat na určitou stabilitu domova a ta je teď narušena stěhováním, změnou zaměstnání rodičů či finančními problémy. Tyto ztráty jsou pro děti velmi skutečné a rodiče na to nesmějí zapomínat. Děti vydrží hodně, ale i když vy jste právě na vrcholu blaha, že jste pryč z nepovedeného vztahu, nečekejte, že se děti budou tvářit, jako by se nic nedělo.“ (Colorosová, 2008, s. 95)

Dle Krtičkové (2015) se každá rodina občas vychýlí od toho, co bylo dříve považováno za normální a projde si jakousi „dysfunkčností“. Cílem výchovy je všimnout si vzniklého problému, porozumět mu a snažit se ho vyřešit. Tím, že se konfrontujeme s přicházejícími problémy, získáváme velmi cenný osobní prožitek-zkušenost. Jak jsme již zmiňovali, problémy v rodinném kruhu mívají často svůj díl vinny na vzniku problémového chování dětí mladšího školního věku. Nyní přistupme výčtu těchto problémů.

2.3 Obvyklé problémy v období mladšího školního věku

Popsali jsme si dítě zralé pro školní docházku. Velmi často se však stává, že i tyto děti mají v období mladšího školního věku problémy. Mohou vznikat situací v rodině (viz. předchozí kapitola) ale příčiny mohou být také jiné.

Dle Vágnerové (2005, s. 28) se dají rozdělit do čtyř základních skupin. Rozdělení slouží jen pro lepší orientaci, protože se v mnoha případech problémy překrývají.

Problémy v oblasti práce a výkonu, tedy když dítě neprospívá a jeho školní výsledky jsou horší, než bychom očekávali. V tomto případě je nutné rozlišit, zdali netrpí dítě nějakou specifickou poruchou a není tedy přeceňováno. Schopnosti totiž nelze ovlivnit vlastní vůlí. Problémy v oblasti chování jsou většinou vykládány jako neochota dítěte chovat se podle daných norem, které zná. Jen málo pedagogů je ochotno řešit problémy v jejich podstatě. Většinou se totiž jedná o neúnosnou zátěž na dítě, obranu či nezralost sebeovládání. Problémy v sociálním zařazení do skupiny mají většinou děti nějak odlišné (vzhled, zdravotní stav, příslušnost k určité skupině či sociální vrstvě atd.) a toto odmítání často souvisí s jejich

špatným prospěchem. Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání je velice obtížné rozpoznat, najít jejich příčiny a pracovat s nimi. Reakce týraných dětí, dětí s nízkou sebeúctou či úzkostné děti se mohou zdát na první pohled pro dospělého nepřiměřené a nesrozumitelné.

Dle Navrátila (2011, s. 14) je velkým problémem výchovy 21. stol. trend nechat děti, aby se rozhodovaly sami ve všech situacích. Tedy i v případech, kde je bezpodmínečně nutné respektovat určitá pravidla. Jedná-li se například o bezpečnost, zdraví, hygienu.

Langer píše ve své publikaci „Problémový žák na prvním stupni základní školy“ o příčinách neprospěchu ve škole. Dle autora dítě velmi často ovlivňuje školní úspěch či neúspěch vlastními postoji ke studiu i k sobě samému. Často se ale žáci snaží učební látku zvládnout a nedaří se jim to. Abychom předešli celkovému selhání těchto dětí, musíme odhalit příčiny neprospěchu. Autor je dělí do dvou skupin na příčiny vnitřní, mezi které řadí mimointelektové rizikové faktory (vývojové změny, somatický stav dítěte, aktuální stav psychiky) a nedostatky v rozumových schopnostech (nerovnoměrné nadání, snížená úroveň rozumových schopností). Mezi vnější příčiny autor řadí rodinné problémy, kulturní odlišnosti, špatné klima třídy, špatný vztah dítěte s pedagogem, vliv party nebo masmédií (Langer, 1999, s. 69).

Jak již zmínil ve své knize Langer, příčinou problémů ve škole jsou často specifické poruchy učení, které je třeba včas a správně diagnostikovat. Definice těchto poruch a především definice dyslexie prošly od prvního pokusu o jejich popsání do současnosti velkými změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i celkový přístup k problému. (Zelinková, 2003, s. 56).

Již jsme si přiblížili náročné situace, které mohou prožívat děti mladšího školního věku v rodině i ve škole a v další kapitole se budeme zabývat tresty a odměnami, které celkem běžně v těchto situacích používáme.

3 POUŽÍVÁNÍ TRESTŮ A ODMĚN VE VÝCHOVĚ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Dle Čápa a Mareše (2001, s. 21) patří odměny a tresty v současné společnosti k nejpoužívanějším výchovným prostředkům. Pokud je ale výchova redukována pouze na tresty a odměny, představuje to velký problém s nedozírnými nepříznivými následky. Takový výchovný proces se orientuje jen na usměrňování dítěte zvenčí a komplikuje rozvíjení jeho vnitřní motivace a autoregulace.

Dle Matějčka (2000, s. 25) si pod pojmem trest představíme například pohlavek, a coby odměnu pytlík bonbónů. Je nutné si ale uvědomit, že dítě, které je stále pohlavkováno, přestává vnímat toto násilí jako trest a nevyvolá u něj žádnou reakci. Stejně tak neustálý přísun sladkostí přestává být odměnou. Vnímání trestů a odměn je tedy značně subjektivní a je třeba si uvědomit, že zásadní je, zdali se potrestané dítě opravdu cítí zahanbené a to odměněné uspokojené.

Vědec I. P. Pavlov zkoumal podmíněné reflexy u psů, což by nám mohlo pomoci pochopit trest a odměnu na té nejzákladnější fyziologické úrovni.

„Existují tři důsledky pro chování - upevnění (odměna), trest a neutrální následek. Upevnění zvyšuje pravděpodobnost, že pes předvede chování i v budoucnu - pokud psa odměníte za cvik, máte vyšší šanci, že cvik udělá znovu, aby získal další odměnu. Trest naopak snižuje pravděpodobnost, že by pes chtěl chování v budoucnu zopakovat. A neutrální následky jednoduše nemají pro psa žádný význam.“ (Lerlová, 2010, s. 31)

Naše práce však pojednává o dětech, což celou situaci značně komplikuje. Je zcela normální, že když dítě spáchá nějaký přestupek, uchýlíme se k tradičnímu řešení celé situace a dítěti udělíme trest. Uděláme to, abychom zabránili opakování nevhodného chování v budoucnu, naprosto automaticky a bez většího přemýšlení, stejně jako to dělali naši rodiče. Odměnami naopak chceme posilovat pozitivní chování. My se ptáme, jestli může výchova fungovat bez těchto výchovných prostředků a čím bychom je mohli nahradit.

Dle Navrátila (2011, s. 39) si často neuvědomujeme, že trestem se nestane dítě zodpovědným, nezvýší se jeho odolnost ke svedení, nezmění se jeho myšlení ani potřeby. Může pouze dočasně potlačit vnější projevy nevhodného chování, a to ze strachu před dalším tres-

tem. Také odměny nevedou k vnitřní motivaci dítěte, a jedná se o dočasnou stimulaci chování za příslib další odměny. Proč se tedy stále uchylujeme k trestům a odměnám? Na tuto otázku budeme hledat odpověď v další podkapitole.

3.1 Proč trestáme a odměňujeme

Ve většině rodin se považují tělesné tresty za nedílnou součást výchovy. Děti je vnímají jako „běžné“ a rodiče jsou přesvědčeni, že jsou ve výchově nezbytné. Tento přístup, kdy jsou potomci vnímáni jako majetek, který musí své rodiče poslouchat a ctít, je součástí tradice a to je jeden z důvodů, proč ve výchovném procesu stále přetrvává (Vaníčková, 2009, s. 10).

Dle Kopřivy (2008, s. 122) nejsou důvody používání trestů vždy „ušlechtilé“. Velmi často se jedná o emoční nezvládnutí situace vychovatelem, jeho špatnou náladu, ventilaci jeho vlastních emocí, bezradnost, časový stres, pohodlnost, potvrzení si své moci. Jak jsme již zmiňovali, nezřídka se jedná o převzatý sociální model či pocit zodpovědnosti při výchově našich dětí. Jedním z hlavních důvodů je i to, že si nevíme rady se vzniklou situací a nikdo nás nenaučil, jak se trestání vyhnout.

Když slibujeme odměnu za nějakou činnost, nazývá se to také uplácení. „Něco za něco.“ V podstatě to vypovídá o tom, že nedokážeme dítě vnitřně motivovat pro splnění nějakého úkolu, nedokážeme ho nadchnout pro nějakou činnost.

Dle Aldortové (2010, s. 53) často vyjadřujeme svým dětem také lásku jen za odměnu, abychom je „motivovaly“ k poslušnosti. Děti by měly být milovány nejen, pokud jsou úspěšné, nebo pokud se chovají podle představ svých rodičů. Láska by měla být bezpodmínečná a děti by si jí měly být jisty. Je nejlepší odpovědí na jejich neštěstí a pomáhá jim najít laskavá a klidná řešení krizových situací.

Abychom nepracovali pouze s názory současníků, v další podkapitole si uděláme malý exkurz do minulosti a budeme se zabývat udělováním trestů a odměn v historii.

3.2 Tresty a odměny v historii

Ve starověkém Římě existovalo právo „patria potestas“. Bylo to právo otce zacházet s dítětem dle libosti, jako se svým majetkem. Pokud nebyl příchod potomka do rodiny žá-

doucí, byl odstraněn hned po narození. Nový pohled na dítě přišel do Evropy až s křesťanstvím, které v něm spatřuje samostatnou lidskou bytost, na niž se vztahuje přikázání „Nezabiješ!“ (Langmeier, 2006, s. 41).

Ani ve středověku nebyla rodina místem citového zázemí pro dítě. Ke změně jeho postavení dochází až pod vlivem humanismu a renesance, zhruba od 15. století, kdy se rodiče svými dětmi začali zabývat, a objevil se nový fenomén mazlení se s dítětem. Významný příliv citovosti do rodinného života se objevuje dle autorky až v 19. století, kdy jsou také přijaty první zákony ochraňující práva dětí. Století 20. bývá označováno za století dítěte, protože byly přijaty tři zásadní právní dokumenty na ochranu dětí. Deklarace práv dítěte, Charta práv dítěte a Úmluva o právech dítěte (Vaníčková, 2004, s. 19).

Pokusili jsme se také vyhledat zmínky o trestání a odměňování v dílech dvou velkých pedagogů historie. Prvním z nich je John Lock, který žil na přelomu 17. a 18. století v Anglii. Ve svém díle „O výchově“ nám učitel, lékař, vychovatel, diplomat, politik, ekonom, filozof a psycholog v jedné osobě radí, jak vychovat z dítěte ušlechtilého gentlemana.

Dle Locka (1984, s. 102) jsou přísné tresty ve výchově nevhodné a trestané děti nedosahují lepších výsledků. Pokud držíme dětskou mysl příliš na uzdě, vychováme zbabělé, bázlivé a nízké duše. Co se týká odměn, i těm se máme dle Locka (1984, s. 105) vyhnout. Chceme-li totiž vychovat ušlechtilého člověka, který ovládá všechny své choutky, musíme se vyhnout slibování odměn. (Jako příklad uvádí autor peníze či pamlsky) Vychovávaný by v nich mohl spatřovat své štěstí, což je rozhodně nežádoucí.

Druhým „velikánem“ je J. J. Rousseau, významný francouzský filozof, který žil v 18. století. Napsal pedagogický román „Emil, čili o výchově“. Dle Rousseaua (1984, s. 119) jsou nejlepším trestem přirozené důsledky. Rozbije-li dítě okno u své světnice, měli bychom mu tam nechat foukat vítr a nestarat se o to, jestli bude mít rýmu. Jen tak dítě pochopí důsledky svého jednání. V knize nacházíme také pasáž, kde autor kritizuje podmíněné milování vychovávaného, stejně jako již zmiňovaná současná autorka Naomi Aldortová.

„Abychom byli milováni, musíme se učinit lásky hodnými; aby se nám dávala přednost, musíme se učinit lásky hodnějšími, než jiný, alespoň v očích předmětu milovaného. Odtud první pohledy na bližního; odtud první porovnání s nimi, odtud řevnivost, soupeření, žárlivost.“ (Rousseau, 1984, s. 251)

Pokud porovnáme oba autory, jejich názory na udělování trestů a odměn jsou v podstatě totožné, i když důvody k tomuto tvrzení jsou odlišné.

3.3 Účinnost a rizika užívání trestů a odměn

Volba výchovných prostředků je velmi důležitá, nevhodným výběrem mohou rodiče způsobit u dítěte nenávratné škody v osobním i emocionálním vývoji.

Dle Matějček (2007, s. 64) by měla být dodržena určitá pravidla pro užívání trestů a odměn ve výchově. Výchovné prostředky by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku. Tvrdí, že s postupujícím věkem dítěte je trestání a odměňování, které je vázáno na tělesné pocity méně účinné a naopak začínají fungovat prostředky duševní povahy, např. ocenění, pochvala, pokárání nebo výčitka. Odměny a tresty musí být dítěti srozumitelné. Především u trestů je velice důležité, aby dítě chápalo, proč je trestáno. Pokud tomu tak není, může se cítit zmatené a ublížené. Dle autora je také třeba vyvarovat se častého opakování jednoho a téhož postupu. V opačném případě si dítě lehce přivykne na určitý druh trestu a přestane jej jako trest vnímat. Stejně tak opakovaná odměna přestává být pro dítě potěšením a bere ji jako samozřejmost.

Jaké mohou být důsledky trestů a odměn? Rozdělení dle Mádrové (1998, s. 57)

Tabulka č. 1 – Důsledky trestů a odměn

TRESTY	ODMĚNY
vyvolává pocit nejistoty	neklid zklidňuje, vyvolává pocit jistoty
snižuje sebevědomí, motivaci, pozornost	zvyšuje sebevědomí, sebedůvěru, motivuje
podporuje agresivitu, podněcuje vztek	mírní agresivitu, tlumí vztek
vyvolává úzkost, sebeobviňování	Vyvolává radost, zlepšuje náladu
vyvolává touhu po odplatě	pomáhá snášet neúspěch
vede k nedorozumění a pesimismu	zvyšuje toleranci a optimismus
podporuje uzavřenost	podporuje otevřenost
usnadňuje lež a podvod	znesnadňuje lež a podvod
vyvolává únavu a kapitulaci	rozvíjí sílu a aktivitu

Autorka jasně poukazuje na rizika trestů, zatímco odměny schvaluje. Rizika užívání pochval a odměn bývají velmi často přehlížena. Často slýcháváme: „Chválit, chválit, chválit.“

Dle Kopřivy (2008, s. 158) ale odměna snižuje vnitřní zájem. Z výsledků pokusů v mateřské škole vyplynulo, že děti vykonávající určitou činnost za příslib odměny, ztrácí potěšení z činnosti samotné a soustředí se na vidinu odměny. Také souhlasíme s autorovým tvrzením, že při častém odměňování se vychovávaný dostane do fáze, kdy je ochoten pracovat pouze za odměny a přestává mu záležet na kvalitě odvedené práce.

Dle Sharryho (2006, s. 44) je úspěšnost odměn spojená s těmito pravidly: Je třeba, aby dítě vědělo, co musí udělat, aby si odměnu zasloužilo. Odměny by měly být pro dítě podnětné a zajímavé. Rodiče by při jejich výběru měli zohlednit věk a individualitu dítěte. Spolupráce dítěte na plánování a přípravě odměn zvyšuje jejich atraktivitu. Odměna by měla „přijít“ v pravou chvíli. Pochvaly a povzbuzování by měly převyšovat nad materiálními odměnami. Odměňování nesmí být přehnané a hned jak se dítě naučí žádoucímu chování, měli bychom ho za něj přestat odměňovat.

Dle Mertina (2013, s. 43) nejsou problémem odměny samotné, ale jejich nevhodné používání. Nestaví se tedy zásadně proti. Autor uvádí jako příklad: Když dáme výjimečně dětem bonbón, má tento výchovný prostředek vysokou výchovnou hodnotu, díky své neobvyklosti a nehrozí vznik závislosti na bonbónech. Varuje však před stereotypním používáním odměn a neodůvodněným chválením.

Abychom nezůstali jen u pochval, přejdeme nyní k problematice trestání. Pro účinnost trestání je nutné, aby byl trest dítětem vnímán jako spravedlivý. Pokud tomu tak není, může u něj vyvolat pocit křivdy, bolesti či ponížení. Trest by měl být volen s ohledem na rozumové vyspělosti dítěte a v přímé souvislosti s jeho proviněním. Zde se autorka shoduje s Matějčkem. Čím mladší je dítě, tím více se doporučuje, aby bylo trestáno ihned po provinění. Pokud rodič reaguje neadekvátně, měl by být schopen se dítěti omluvit a odpustit sám sobě (Vaníčková, 2004, s. 30)

Dle Kopřivy (2005, s. 124) mohou tresty poškodit sociální, emoční i morální vývoj dětí. Negativní dopady mohou přetrvávat až do dospělosti. Trestáním děti učíme, že mít moc je důležitější než se chovat správně. Tresty narušují jejich sebeúctu i dobré vztahy. Velké riziko je, že si děti z trestů udělají „odpustky“. Myslí si, že když byly potrestáni, mohou se dál chovat nežádoucím způsobem.

Dle Bendla (2004 s. 124) je zcela nepřípustné používat ve škole tělesné tresty. Podle autora se trestané děti stávají egoističtějšími a bezohlednějšími, učí se lhát ze strachu z přísného trestu, stávají se vzdorovitějšími a vznětlivějšími. Tělesné tresty nevychovávají k uvědomělé kázní, pouze vynucují poslušnost pro chvíli, kdy je nablízku učitel. Jak ale dítěti dokázat, že udělalo chybu a přitom ho nepotrestat? Na tuto otázku se pokusíme hledat odpověď v další podkapitole.

3.4 Alternativní náhrady trestů a odměn

Train (2001, s. 128) uvádí ve své publikaci „Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka“ obecná doporučení pro rodiče, která se ukázala být v praxi efektivní. Tyto výchovné prostředky moderního rodiče by nám měly umožnit vychovávat děti bez trestů a odměn. Dle autora by měli rodiče vyjadřovat svým dětem, že jsou důležitou součástí jejich života, v obtížných životních situacích by jim měli být oporou a měli by pravidelně věnovat dětem svůj čas. Dodržování těchto zásad by mělo předcházet vzniku problémových situací v rodině

Dle Mertina (2013, s. 51) by měli rodiče dokázat řešit jednoduché i náročné výchovné situace bez trestání. Aby předcházeli vzniku konfliktů s dětmi, měli by mít pozitivní přístup k výchově, tedy nevyhledávat vše, co je „špatně“, ale radovat se z pokroků a úspěchů. Dále by měli brát své potomky takové, jací jsou a nezapomínat, že každý má své limity, osobní vlastnosti a představy. Rodiče by měli být pro děti přirozenou autoritou, kterou často ztrácí, když nechávají dítě o všem rozhodovat a spoléhají na jeho přirozenou „moudrost“, čímž na dítě často nakládají odpovědnost neúměrnou jeho vývojovým možnostem. Děti přestávají své rodiče respektovat také z toho důvodu, že jim vyhrožují a slibují, ale své slovo nedodržují.

Co se týká školního prostředí, autorita učitele je dle Vališové (1998, s. 117) většinou odvozena od rozumové a mravní zralosti pedagoga, který by měl být velkým vzorem pro dítě mladšího školního věku i bez vyhrožování, trestání či slibování odměn. Žáci musí učitelovo postavení přijmout a uznat, že bude ve škole řídit jejich chování a průběh vyučování.

Mertin považuje za důležité vymezení hranic ve výchově stejně jako Pavel Kopřiva (2012, s. 9): „Chceme zdůraznit, že vymezování hranic považujeme ve výchově za naprosto nezbytné. Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že

hranice někdy platí a jindy docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědi na to může být i agresivní chování.“

Pokud se i přes veškerou snahu dostaneme do situace, kdy dítě „neposlouchá“ a „zlobí“ a chtěli bychom, aby si zapamatovalo, že udělalo něco špatně, měli bychom ho nechat, aby pocítilo přirozené důsledky svého chování.

Dle Bendla (2004, s. 111) tak dítě může rozpoznat, že udělalo chybu naprosto přirozenou cestou, což v něm vzbuzuje pocit spravedlnosti. Není trestáno vychovatelem, takže není narušen jejich vzájemný vztah. Autor však upozorňuje na to, že příroda některé přečiny netrestá, i když jsou velmi závažné a některé lehké prohřešky zase trestá příliš tvrdě. Přirozené tresty tedy nelze aplikovat ve všech situacích.

Dle Kopřivy (2012, s. 163) existují také přirozené pozitivní důsledky chování dětí. Rodiče by se měli pokusit jim vytvořit takové podmínky, aby je mohly prožívat. Pro udržení vnitřní motivace je nutné, aby byly děti přesvědčeny, že činnost, kterou vykonávají, má nějaký smysl a že mají možnost rozhodnout se, zda ji chtějí dělat a jakým způsobem. Zpět-ně by měly děti dostat informace o tom, jestli volily správný postup, jakých dosáhly výsledků, jak se chovaly a snažily. Zpětná vazba se významně podílí na tom, jestli budou děti chtít v činnosti pokračovat. Pochvala či odměna nemůže dle autora nahradit vnitřní motivaci. Na místo pochval doporučuje autor používat povzbuzení (které funguje, i když se dítěti zrovna nedaří) a ocenění. Oceněním vyjadřujeme dětem své uznání a respektující postoj. Můžeme ho vyjádřit neverbálně (tónem hlasu či úsměvem) nebo verbálně (příklady si uvedeme v další podkapitole).

V další podkapitole se pokusíme tato tvrzení doložit několika příklady z praxe.

3.5 V praxi bez trestů a odměn

O školní praxi bez trestů a odměn píše ve své publikaci Robert Čapek. Pojednává především o vhodnosti známkování. Uvádí příklad z hodiny zeměpisu, kdy chce pedagog naučit žáky poznávat řeky ve školním atlase. Na konci hodiny si napíše test, ze kterého většina studentů dostane špatné známky. Co dokázal pedagog tímto postupem? Většina dětí se vrací domů se strachem, jak budou na špatnou známku reagovat rodiče. A poznávání řek v zeměpisném atlase už bude pro ně navždy nepříjemnou záležitostí. Dle autora existuje jediné řešení - netrestat a odměňovat, neznámkovat.(Čapek, 2014, s. 110)

Než se budeme zabývat dalšími konkrétními příběhy, seznámíme se s komunikační technikou **S.A.L.V.E.** Ta nás učí, jak postupovat bez použití trestů a odměn, když si nevíme rady s dětmi, které mají záchvat vzteku. Pod jednotlivými písmeny se skrývají etapy celého postupu. **S** (=separate) Oddělme své emoce od emocí dítěte. Uklidněme se. **A** (=attention) Potom obraťme pozornost k dítěti. **L** (=listen) Opravdu poslouchejte, co dítě říká a dejte mu najevo, že mu rozumíte. **V** (=validate) Uznejte potřeby a pocity, které dítě vyjadřuje. Nehodnoťte a projeďte dítěti svou lásku. **E** (=empower) Povzbud'te dítě. Umožněte mu vypořádat se s vlastním rozzlobením. Věřte mu (Aldortová, 2010 s. 22)

Uvedme si nyní jeden příklad dle Aldorové (2010, s. 125): Pětiletý David poprosil starší sestru, jestli by si mohl hrát s ní v pokoji. Dovolila mu to pod podmínkou, že do ní nebude strkat. Za chvíli David přišel a plakal, že ho vyhodila. Lehl si na podlahu vedle matky a křičel, že chce jít zpátky za sestrou. Máma mu potvrdila, co cítí: „Chtěl by sis hrát se sestrou, ale strkal jsi do ní. Chceš se s ní prát?“ „Chtěl bych jít zpátky“ ječel David a kopal kolem sebe. Máma mu na to řekla: „Rozumím ti. Budu tady s tebou a můžeš brečet, jak dlouho chceš.“ David okamžitě přestal křičet a šel jezdit na tříkolce.

Z příběhu je patrné, jak velkou roli hraje reakce rodičů v krizových situacích. Nyní si uvedeme dva příklady dle Kopřivy (2012, s. 178), jak nahradit pochvalu, kterou považuje za „odměnu“ a pochybuje o jejím výchovném působení, oceněním a zpětnou vazbou.

Dítě sní celý oběd a učitelka ho pochválí: „Jsi moc šikovný.“ Může ho ale ocenit, což má pro dítě mnohem větší hodnotu a říct mu: „Asi ti chutnalo. Máš prázdný talíř, vidím....“

Dítě nakreslí obrázek a učitelka mu řekne: „Máš to moc pěkné.“ Pokud chce ale ocenit jeho práci, může například říct: „To muselo dát práci takový obrázek. Vidím tam lišku a domeček, květiny i psa...“

Nakonec si uvedeme několik příkladů přirozených trestů dle Bendla (2004, s. 111), které jsou užívány v současné škole. Pokud dítě pokreslí lavici, musí ji za trest natřít. Nadělá-li nepořádek, musí ho uklidit. Pokud chce žák předbíhat na obědě, vystavíme ho opačné situaci a pošleme ho nakonec řady (necháme ho všemi předběhnout). Když dítě dělá naschvály spolužákům, vystavíme ho stejně nepříjemné situaci, jako uchystal on ostatním.

Uvedli jsme si příklady vychovávání bez trestů a odměn. V praktické části budeme zkoumat jaká je praxe užívání těchto výchovných prostředků. Zdali opravdu existují rodiče, kteří dokáží s dětmi pracovat bez slibů a vyhrůžek.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této kapitole se již budeme zabývat samotným výzkumem. Jsou zde popsány cíle, výzkumné otázky a pracovní hypotézy související s bakalářskou prací. Věnujeme se metodice výzkumu, organizaci šetření a charakteristice zkoumaného vzorku. Dále zde naleznete zanalyzovaná data z dotazníku prezentována v kapitole „Vyhodnocení dotazníku“. Práce je zakončena doporučením pro praxi.

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Naším hlavním cílem je zjistit, jak pracují rodiče s tresty a odměnami ve výchově dětí mladšího školního věku a kolik z nich používá alternativní způsoby řešení výchovných problémů. Vedlejší cíle jsou zjistit, jak respondenti řeší krizové situace ve výchově a zdali dokáží své děti ocenit. Zpracováním dotazníků se pokusíme vyvrátit nebo potvrdit mnou zvolené hypotézy a odpovědět na výzkumné otázky. Chceme také nalézt souvislosti mezi některými společenskými jevy a používáním trestů a odměn. Na základě výsledků zkoumání, které přehledně zpracujeme, se pokusíme navrhnout doporučení pro praxi.

Hlavní výzkumná otázka: Jak pracují dotazovaní rodiče s tresty a odměnami ve výchově dětí mladšího školního věku a dokáží je alternativně nahradit jinými výchovnými prostředky?

Vedlejší výzkumné otázky:

Jaké procento dotazovaných uvádí, že odměna a ocenění nejsou totožné a jak tento rozdíl vnímají?

Jakým rodičem si přejí být respondenti ve vztahu ke svým dětem?

Dostávají děti respondentů kapesné pravidelně, nikdy nebo jen „za odměnu“?

Jaké procento respondentů používá tělesné tresty ve výchově a jsou to častěji muži nebo ženy?

Pracovní hypotézy:

1Ho – Pohlaví rodiče nesouvisí s četností udělování fyzických trestů ve výchově.

1Ha – Muži fyzicky trestají své děti častěji než ženy.

2Ho – Rodinný stav nesouvisí s četností výskytu kázeňských problémů dětí ve škole.

2Ha – Děti z neúplných rodin mají častěji kázeňské problémy ve škole.

4.2 Výzkumná metoda

Pro sesbírání dat ke zjištění informací týkající se problematiky této bakalářské práce, byla použita dotazníková metoda (viz příloha č. 1). Je to jeden z nejběžnějších způsobů získání dat, chápeme jej jako psaný řízený rozhovor. Otázky a odpovědi jsou v písemné podobě. Výhoda dotazníkové metody je menší časová náročnost než při rozhovoru. Je tedy možné za relativně krátký čas, sesbírat velké množství dat. Dotazník jsme sestrojili sami, obsahuje 17 otázek. U 3 položek mohli respondenti volit více odpovědí, jedna otázka byla otevřená a 10 z nich nabízelo možnost doplnění, dle vlastního uvážení: „jiné“.

Primární analýzu dat, jsme provedli s použitím aplikace Microsoft Excel 2007. Pomocí tohoto programu jsme zpracovali grafy s absolutní a relativní četností. Pro výpočet relativní četnosti jsme použili tento vzorec $f_i = n_i$ (absolutní četnost) / n (celková četnost). Pro výpočet hypotéz jsme použili metodu: Chí kvadrát test.

4.3 Organizace šetření

Před samotným šetřením, bylo osloveno osm rodičů dětí mladšího školního věku (4 otcové a 4 matky), aby vyplnili dotazník. Důvodem bylo prověření jednoznačnosti a srozumitelnosti otázek. Zpětnou vazbu jsme vyhodnotili jako pozitivní. Všech osm respondentů shledalo dotazník srozumitelný. Vlastní distribuce dotazníků proběhla na

3. ZŠ Šumperk a 4. ZŠ Šumperk v první polovině března 2016. Dotazníky jsme rozdali žákům 1. - 3. tříd, kteří je předali doma svým rodičům. Celkový počet dotazníků byl 400 kusů, návratnost byla 230 (57,5 %) dotazníků, ale 16 z nich muselo být vyřazeno z důvodu neúplného vyplnění.

4.4 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Dotazník je určen všem rodičům dětí mladšího školního věku. Základní soubor našeho výzkumu jsou tedy všichni rodiče těchto dětí. Respondenti byli vybíráni zcela náhodně, všichni měli tedy stejnou pravděpodobnost, že budou vybráni, jednalo se o prostý náhodný výběr. Celkový počet respondentů je 214, z čehož je 34 mužů a 180 žen.

4.5 Vyhodnocení dotazníků

V této kapitole prezentujeme vlastní výsledky dotazníkového šetření. Položka č. 1 - 2 jsou zaměřeny na osobní údaje respondentů a obsahují důležitou otázku týkající se partnerského soužití respondentů. Položky č. 3-17 jsou již zaměřeny na četnost a způsoby používání trestů a odměn ve výchově dětí mladšího školního věku. Pro přehlednost používáme u většiny otázek nejen tabulky, ale také grafy. Koláčové grafy u otázek, kde nemohli respondenti volit více odpovědí a celkový součet procent se tedy rovná 100. Řádkové grafy u otázek srovnávajících odpovědi mužů a žen a také tam, kde byla možnost výběru více odpovědí.

Položka č. 1 - Pohlaví respondentů

Uvedená tabulka vyjadřuje, jaké je celkové zastoupení mužů a žen ve sledovaném souboru. Z celkového počtu (n=214; 100 %) rodičů dětí mladšího školního věku je mužů 34 (15,9 %) a žen 180 (84,1 %). Z těchto výsledků jednoznačně vyplývá, že ve sledovaném souboru 214 rodičů je vyšší zastoupení žen (n=180; 84,1 %). Z toho důvodu pracujeme při porovnávání odpovědí žen a mužů s procenty.

Tabulka č. 2 - Pohlaví respondentů

Pohlaví	n	%
Muž	34	15,9
Žena	180	84,1
Celkem	214	100

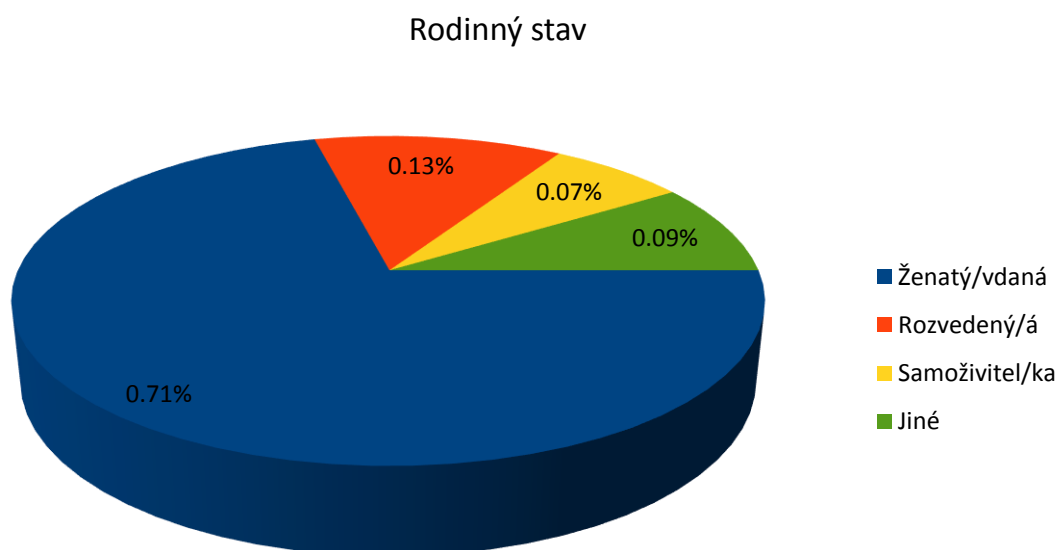
Položka č. 2 - Rodinný stav

Uvedená tabulka nás informuje, v jakém rodinném stavu se respondenti nacházejí. Z celkového počtu (n=214; 100 %) respondentů je 151 (70,6 %) ženatých/vdaných, 27 (12,6 %) rozvedených, 15 (7 %) samoživitelé a 21 (9,8 %) uvedlo jiný rodinný stav, z čehož nejčastěji respondenti uvádí, že žijí nesezdaní s otcem/matou svého dítěte. Přestože párů, kteří mají děti, ale nejsou „svoji“ přibývá, v našem výzkumném vzorku je procento ženatých/vdaných suverénně nejvyšší. S těmito výsledky budeme dále pracovat a hledat souvislost mezi rodinným stavem a kázeňskými problémy dětí ve škole. Za „funkční rodinu“ považujeme manželský a partnerský svazek, zatímco do skupiny „nefunkční“ jsme zařadili samoživitele a rozvedené.

Tabulka č. 3 - Rodinný stav

	Ženatý/vdaná	Rozvedený	Samoživitel/a	Jiné	n
Respondent	151	27	15	21	214
%	70,6	12,6	7	9	1

Graf č. 1



Položka č. 3 - Kázeňské problémy ve škole

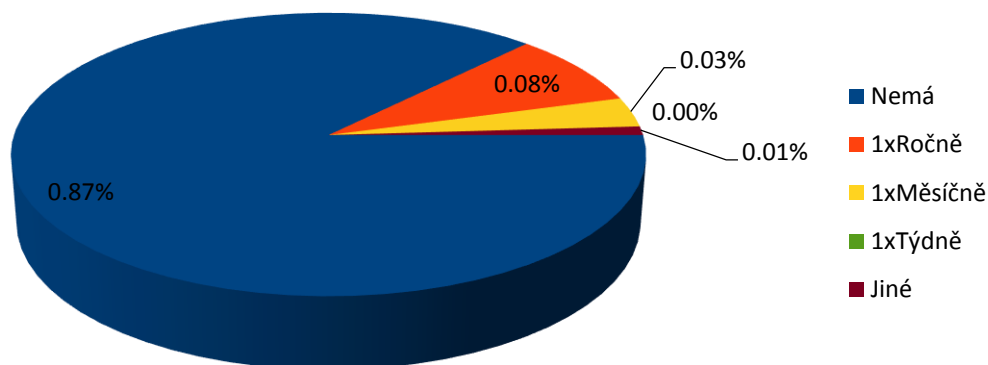
Tabulka č. 4 udává četnost výskytu kázeňských problémů dětí respondentů ve škole. Z celkového počtu (n=214; 100 %) rodičů, jich 186 (86,9 %) uvádí, že jejich děti nemají kázeňské problémy, 18 (8,4 %) odpovědělo, že jejich děti mají kázeňské problémy jednou za rok, 8 (3,7 %) uvádí, že jejich děti mají kázeňské problémy jednou za měsíc, 0 (0 %) rodičů píše, že jejich děti mají kázeňské problémy jednou za týden a 2 (1 %) rodiče zaškrtnli odpověď „jiné“ se slovním doplněním „občas“. Z výsledků vyplývá, že procento dětí mladšího školního věku, které nemají žádné kázeňské problémy ve škole, je překvapivě vysoké. Usuzujeme, že těchto problémů přibývá s věkem dětí.

Tabulka č. 4 - Kázeňské problémy

	Nemá	1x rok	1x měsíc	1xtýden	Jiné	n
Respondent	186	18	8	0	2	214
%	86,9	8,4	3,7	0	1	100

Graf č. 2

Kázeňské problémy



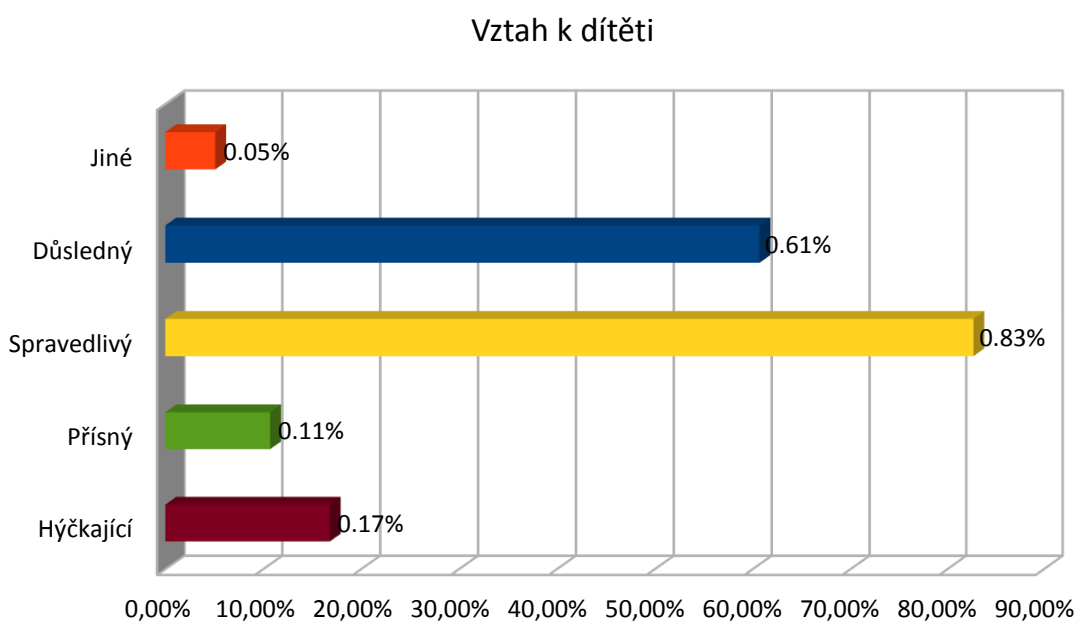
Položka č. 4 - Vztah k dítěti

Ve čtvrté otázce odpovídali respondenti, jakým by chtěli být rodičem ve vztahu ke svému dítěti. Mohli zaškrtnout více odpovědí (součet procent tedy není 100). Z celkového počtu (n=214; 100 %) jich odpovědělo 158 (73,8 %), že by chtělo být rodičem kamarádkým, 36 (16,8 %) rodičem hýčkajícím, 23 (10,7 %) rodičem přísným, 177 (82,7 %) rodičem spravedlivým, 130 (60,7 %) rodičem důsledným. Odpověď ostatní vyplnilo 11 (5,1 %) respondentů a nejčastěji uváděli, že by chtěli být pro své dítě oporou a milujícím rodičem. Z výsledků je patrné, že přestože chtějí být rodiče se svými dětmi kamarádi, spravedlnost a důslednost ve výchově je pro ně důležitá. Často rodiče zvolili pro nás neslučitelnou kombinaci odpovědí. Pro přehlednost byl použit řadový graf.

Tabulka č. 5 - Vztah k dítěti

	Kamarádký	Hýčkající	Přísný	Spravedlivý	Důsledný	Jiné	n
Respondent	158	36	23	177	130	11	456
%	73,8	16,8	10,7	82,7	60,7	5,1	249,8

Graf č. 3



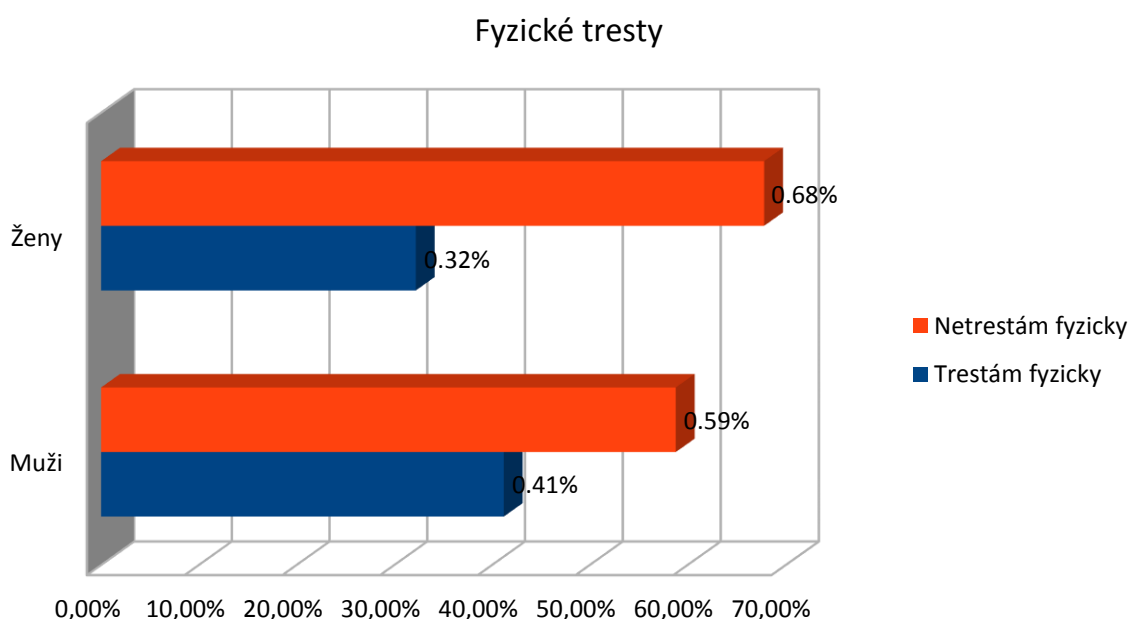
Položka č. 5 - Fyzické tresty

Otázka č. 5 zjišťuje, jaké procento respondentů užívá ve výchově tělesné tresty. 72 (33,6 %) rodičů odpovědělo kladně a 142 (66,4 %) záporně, z čehož je jasně patrné, že většina dotazovaných vychovává své děti bez fyzického trestání, což doporučují všichni odborníci, na které se odkazujeme v teoretické části naší práce. Jedna z pracovních hypotéz se zabývá souvislostí mezi pohlavím rodiče a četností používání trestů ve výchově, proto také porovnáváme v tabulce a grafu odpovědi mužů a žen v procentech. K tomuto účelu jsme se rozhodli použít řádkový graf. Z toho lze jasně vyčíst, že muži používají tělesné tresty častěji než ženy.

Tabulka č. 6 - Fyzické tresty

	Ano-fyzické tresty %	Ne-fyzické tresty %	n %
Muž	41,2	58,8	100
Žena	32,2	67,8	100
Celkem	73,4	126,6	200

Graf č. 4



Položka č. 6 - Scéna v obchodě

Otázka č. 6 zjišťovala pravděpodobnou reakci respondentů na jejich brečící dítě, které v obchodě vymáhá vyvolenou hračku a nechce jít dál. Z celkového počtu

(n=214; 100 %) odpovědělo 7 (3,3 %), že dítěti nakonec hračku koupí, ať mají klid.

4 (1,9 %) rodiče odpověděli, že se tváří, jako by k dítěti nepatřili. 4 (1,9 %) respondentů napsalo, že dítě fyzicky potrestá. 151 (70,6 %) rodičů uvedlo, že se mu pokusí domluvit.

16 (7,5 %) dotazovaných odpovědělo, že nechají dítě vykřičet a 32 (14,8 %) respondentů zvolilo odpověď „jiné“. Nejčastěji tam rodiče uváděli, že jejich děti se takto nikdy

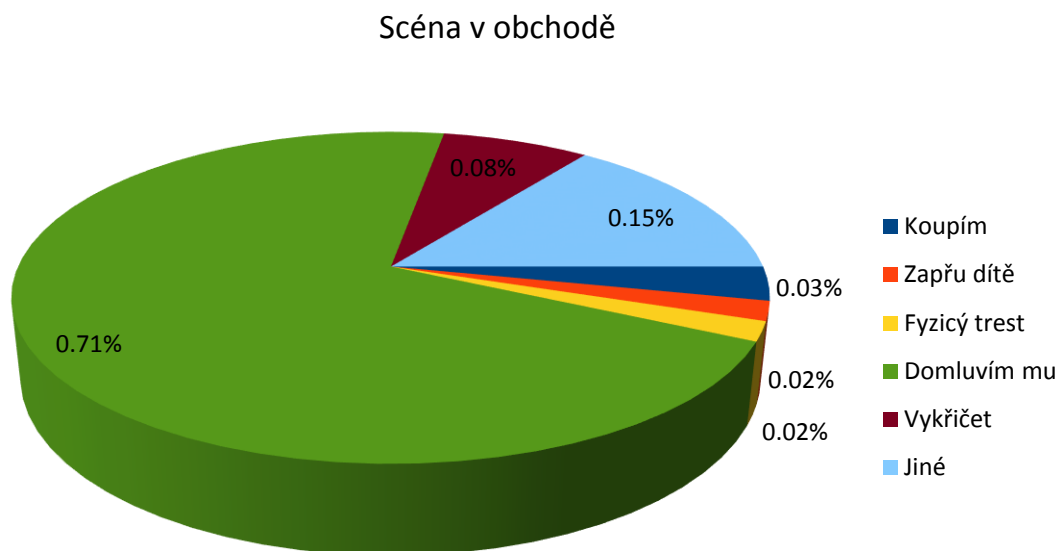
nechovají. Z výsledků šetření je patrné, že největší procento rodičů se pokouší svému dítěti domluvit, dokáží tedy vyřešit takto náročnou situaci bez trestání. Z odpovědí již není

patrné, jakým způsobem svému dítěti domlouvají a zdali jsou úspěšní. 7 respondentů „potvrdí“ svému dítěti, že jeho brek funguje a 4 z nich celou situaci „ignorují“.

Tabulka č. 7 - Scéna v obchodě

	Koupím	Zapřu dítě	Fyzický trest	Domluvím mu	Vykřičet	Jiné	n
Respondent	7	4	4	151	16	32	214
%	3,3	1,9	1,9	70,6	7,5	14,8	100

Graf č. 5



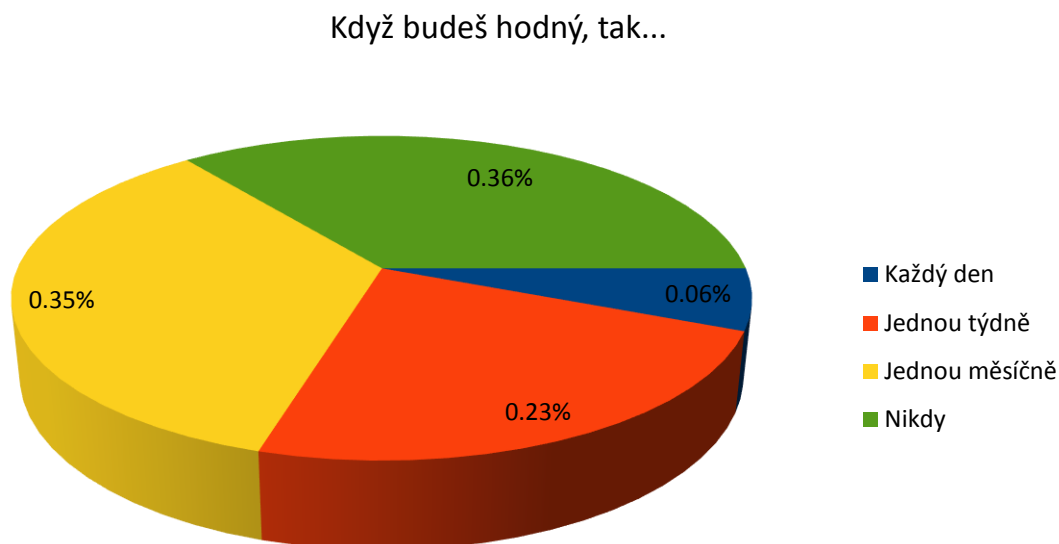
Položka č. 7 - „Když budeš hodný, tak....“

Tabulka č. 7 nás informuje o tom, jak často používají ve výchově svých dětí respondenti výrok : „Když budeš hodný, tak...“ 13 (6,1 %) rodičů odpovědělo, že tuto větu říká každý den, 50 (23,4 %) jednou týdně, 75 (35 %) jednou měsíčně a 76 (35,5 %) nikdy. Velké procento rodičů tedy neslibuje, což považujeme za jistý druh odměny, jehož časté používání může způsobit závislost na těchto výchovných prostředcích. Přes sedmdesát procent respondentů tento výrok neříká, nebo jen zcela výjimečně (jednou za měsíc).

Tabulka č. 8 - „Když budeš hodný, tak....“

	Každý den	Jednou týdně	Jednou za měsíc	Nikdy	n
Respondent	13	50	75	76	214
%	6,1	23,4	35	35,5	100

Graf č. 6



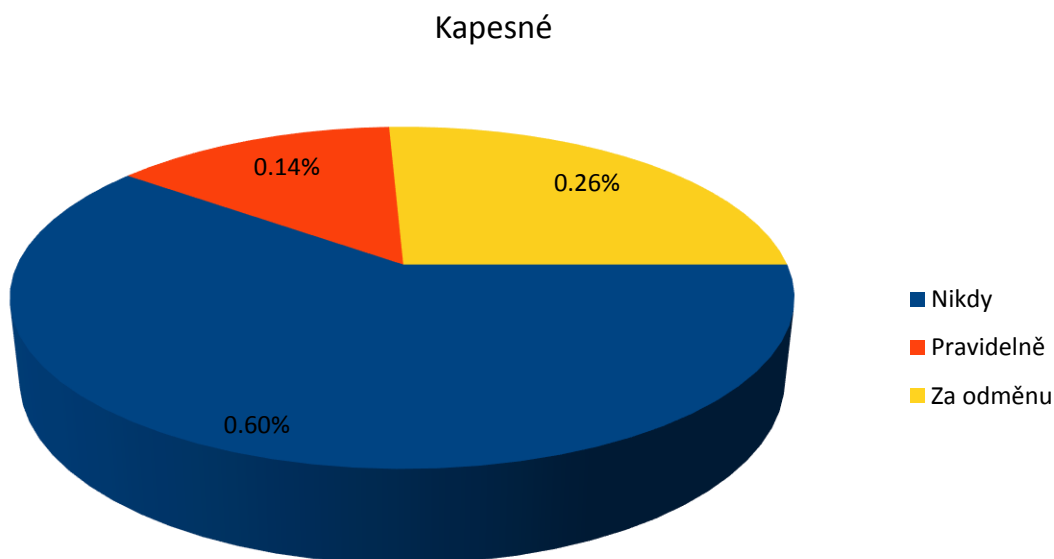
Položka č. 8 - Kapesné

Otázka č. 8 zjišťovala, jestli děti respondentů dostávají kapesné a za jakých podmínek. Z celkového počtu (n=214; 100 %) jich 129 (60,3 %) uvedlo, že jejich děti nedostávají kapesné vůbec, 30 (14 %) tázaných napsalo, že jejich dítě dostává kapesné pravidelně, bez ohledu na chování a 55 (25,7 %) odpovědělo, že děti dostávají kapesné, jen když jsou hodné. Z tabulky je zřejmé, že velké procento dětí mladšího školního věku ještě nedostává kapesné vůbec a pokud ano, většinou není tento přísun peněz podmíněn „dobrým“ chováním. Předpokládáme, že procento dětí, které dostává kapesné, stoupá s věkem. Pouze 30 rodičů chápe, že tento pravidelný přísun peněz by neměl být ničím podmiňován.

Tabulka č. 9 - Kapesné

	Nikdy	Pravidelně	Za odměnu	n
Respondent	129	30	55	214
%	60,3	14	25,7	100

Graf č. 7



Položka č. 9 - Televize

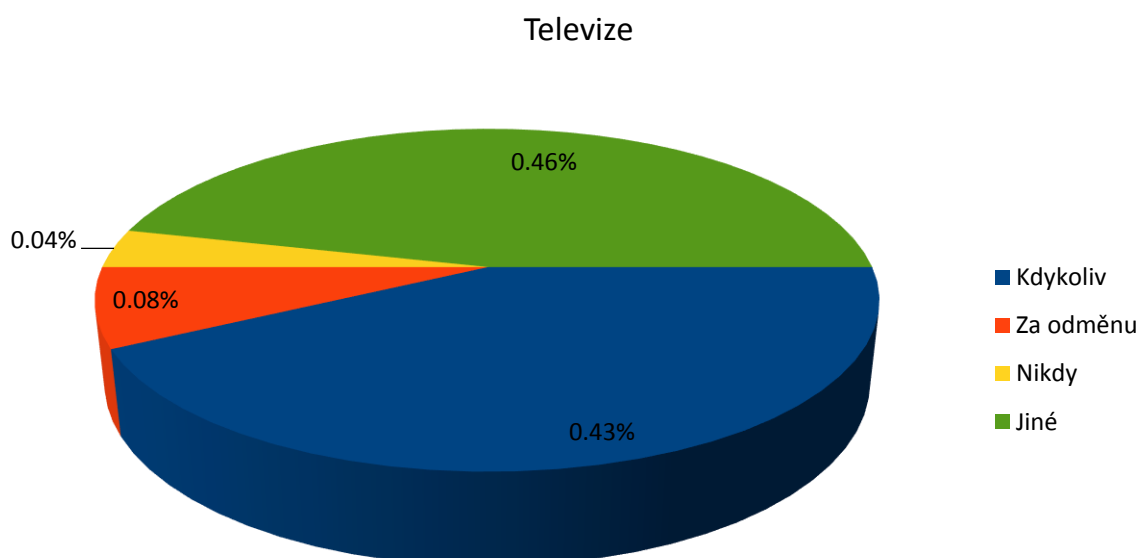
Tabulka č. 10 udává odpovědi na otázku týkající se sledování televize. Z celkového počtu (n=214; 100 %) odpovědělo 91 (42,5 %) respondentů, že jejich dítě může sledovat televizi kdykoliv, 16 (7,5 %) rodičů napsalo, že jen za odměnu. 8 (3,7 %) respondentů nepouští svým dětem televizi nikdy a 99 (46,3 %) jich vyplnilo „jiné“. Zde odpovídali nejčastěji, že se děti mohou dívat jen na některé pořady, po domluvě nebo jen omezenou dobu. Ze získaných odpovědí vyplývá, že 42,5 % rodičů považuje libovolné sledování televize za něco samozřejmého a 46,3 % ho reguluje pouze z důvodu nevhodnosti některých programů. Velmi malé procento rodičů povoluje dětem tuto činnost pouze za odměnu. Předpokládáme tedy, že televize je samozřejmou součástí všedních dnů ve většině rodin a

její sledování již není pro děti nic výjimečného. Jen velmi malé procento rodin televizi doma nemá.

Tabulka č. 10 - Televize

	Kdykoliv	Za odměnu	Nikdy	Jiné	n
Respondent	91	16	8	99	214
%	42,5	7,5	3,7	46,3	100

Graf č. 8



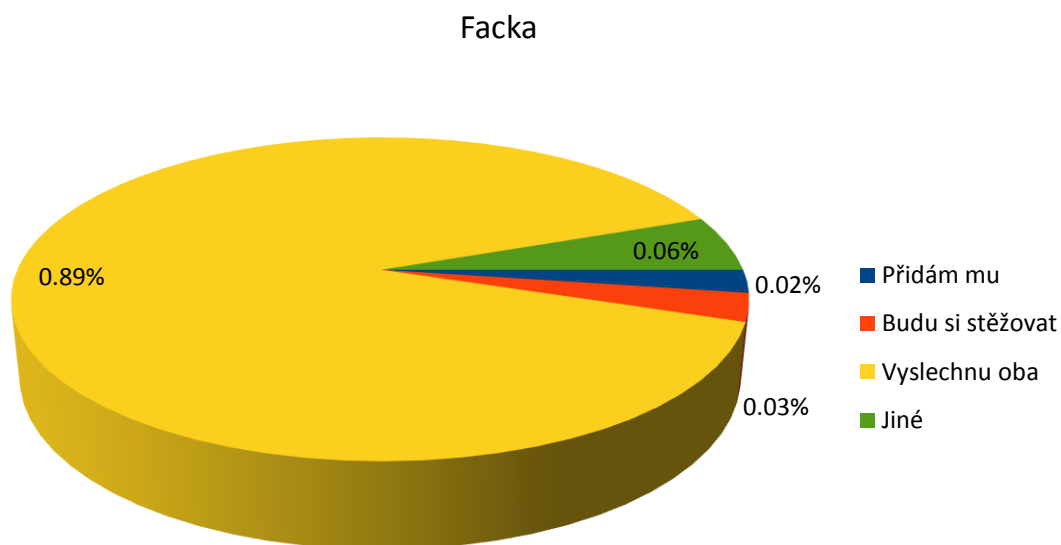
Položka č. 10 - Facka

V této otázce rodiče psali, co by udělali, kdyby jejich dítě přišlo domů s tím, že mu dal učitel facku. Z celkového počtu (n=214; 100 %) jich 5 (2,3 %) vybralo první odpověď: „Ještě mu přidám“. 6 (2,8 %) respondentů odpovědělo, že by si šli stěžovat na učitele, 191 (89,3 %) jich uvedlo, že by vyslechli obě strany a 12 (5,6 %) rodičů vybralo odpověď „jiné“. Nejčastěji uváděli, že to učitelé nesmí či nedělají. Z uvedených výsledků je zřejmé, že 2,8 % rodičů by bez váhání šli obhajovat práva svého dítěte. Největší procento

dotázaných by ale raději vyslechlo obě strany, což považujeme za ideální řešení celého problému. Nemusí se vždy jednat o nedůvěru ve výpověď svého dítěte, ale možnost posoudit celou situaci také z pohledu vyučujícího. K bezdůvodnému fyzickému trestu by se uchýlilo jen 2,3 % rodičů.

Tabulka č. 11 - Facka

	„Přidám mu“	Budu si stěžovat	Vyslechnu oba	Jiné	n
Respondent	5	6	191	12	214
%	2,3	2,8	89,3	5,6	100

Graf č. 9

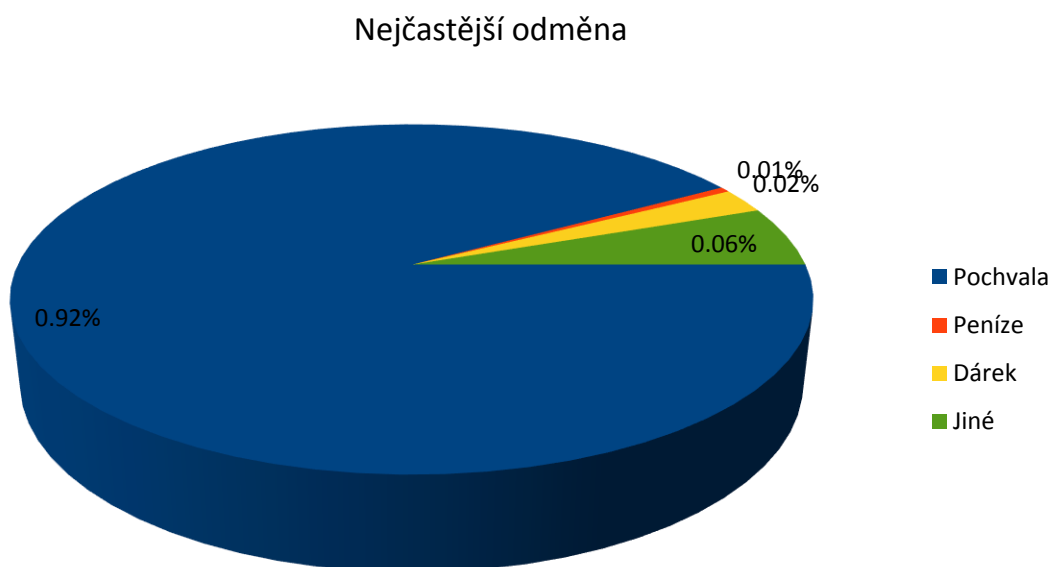
Položka č. 11 - Nejčastější odměna

V tabulce č. 12 jsou zpracovány odpovědi na otázku: „Jak nejčastěji odměňujete své děti?“ Z celkového počtu (n=214; 100 %) odpovědělo 196 (91,6 %) respondentů, že pochvalou. 1 (0,5 %) uvedlo, že penězi, 5 (2,3 %) napsalo, že dárkem a 12 (5,6 %) rodičů vybralo odpověď „jiné“. Nejčastěji doplnili, že odměňují své děti sladkostmi či pomazlením. Z výsledků je jasné, že pochvala je bezkonkurenčně nejpoužívanější odměnou ve výchově našich respondentů. Pro rodiče je zřejmě nejjednodušší formou odměny. Velmi malé procento své potomky „uplácí“ penězi, což si zdůvodňujeme nízkým věkem dětí.

Tabulka č. 12 - Nejčastější odměna

	Pochvala	Peníze	Dárek	Jiné	n
Respondent	196	1	5	12	214
%	91,6	0,5	2,3	5,6	100

Graf č. 10



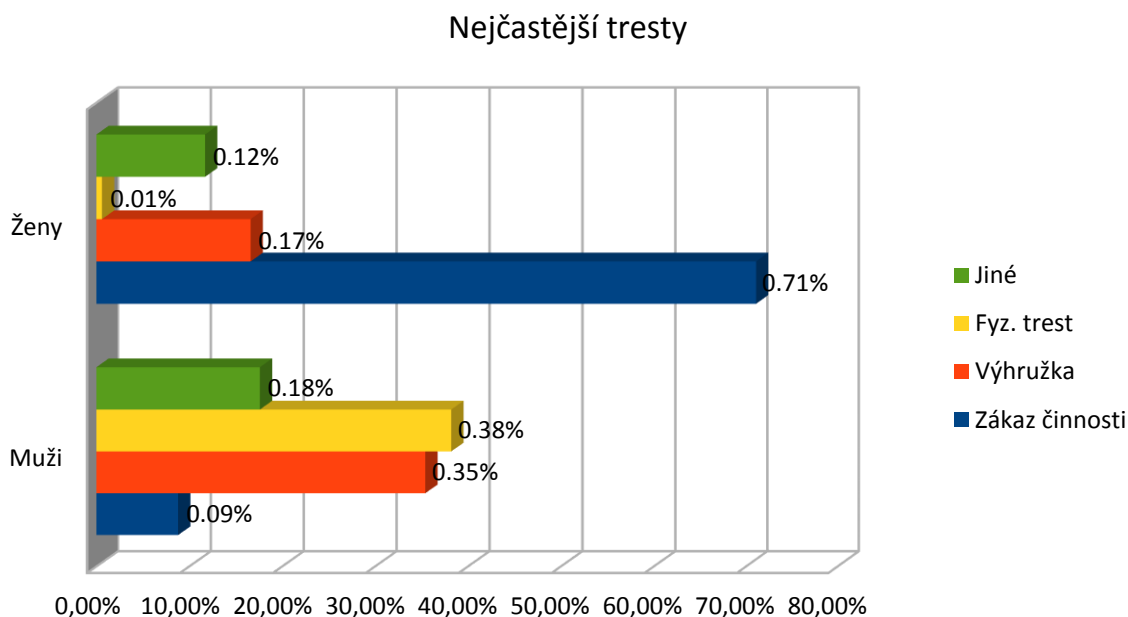
Položka č. 12 - Nejčastější tresty

Tabulka i graf související s otázkou č. 12 zaznamenávají rozdílný pohled mužů a žen na udělování trestů ve výchově. Porovnává tedy jejich odpovědi v procentech. Nyní si ale uvedeme odpovědi všech respondentů. Z celkového počtu (n=214; 100 %) odpovědělo 150 (70,1 %) rodičů, že nejčastěji trestá své děti zákazem oblíbené činnosti, 37 (17,3 %) napsalo, že vyhrůzkou, 2 (0,9 %) používají nejčastěji fyzické tresty a 25 (11,7 %) dopsalo „jiné“. Většina z nich uvedla, že nemají potřebu trestat své děti vůbec. Z výsledků je evidentní, že rozdíly mezi způsoby užívání trestů se zásadně liší v závislosti na pohlaví rodiče. Zatímco muži se mnohem častěji uchylují k vyhrůžkám a fyzickým trestům, ženy nejčastěji zakazují svým dětem jejich oblíbenou činnost. Protože vzorek zkoumaných mužů je opravdu malý, porovnáváme odpovědi obou pohlaví v procentech.

Tabulka č. 13 - Nejčastější tresty

	Zákaz činnosti %	Výhrůžka %	Fyzický trest %	Jiné %	n %
Muži	8,8	35,4	38,2	17,6	100
Ženy	71,1	16,6	0,6	11,7	100
Celkem	79,9	52	38,8	29,3	200

Graf č. 11

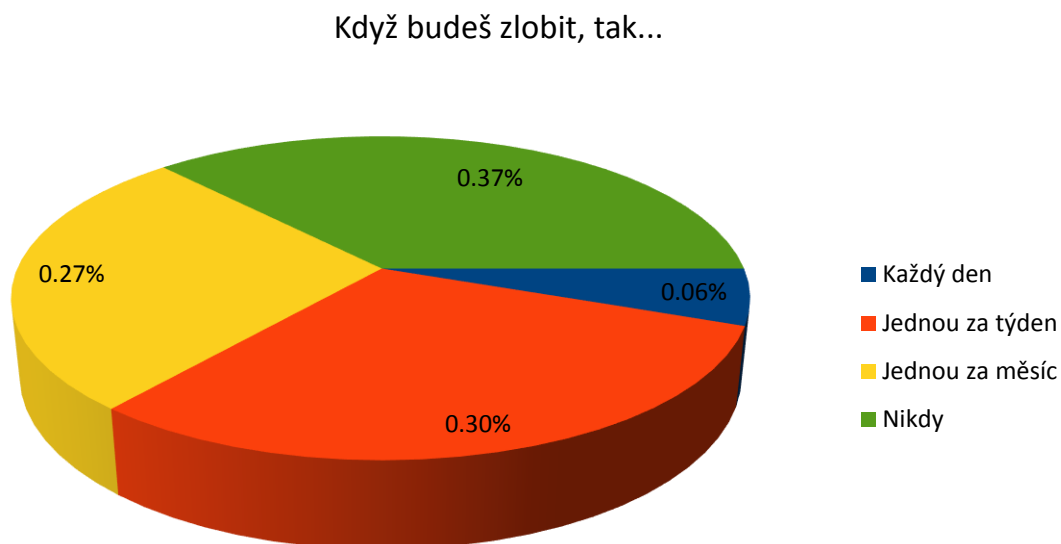
**Položka č. 13 - „Když budeš zlobit, tak...“**

Tato tabulka nás informuje, jak často používají respondenti frázi: „Když budeš zlobit, tak...“ Z celkového počtu (n=214 ; 100 %) rodičů odpovědělo 12 (5,6 %), že každý den, 65 (30,4 %) uvedlo, že jednou týdně, 58 (27,1 %) dotazovaných vyhrožuje jednou za měsíc a 79 (36,9 %) jich napsalo, že tuto větu nepoužívají ve výchově svých dětí vůbec. Z odpovědí respondentů vyplývá, že velmi vysoké procento rodičů se neuchyluje k vyhrožování nikdy nebo jen jednou za měsíc. Každodenně používá tuto frázi pouze 5,6 % dotazovaných. Pokud porovnáme tyto odpovědi s výsledky položky č. 8, kde se jedná o slibování, jsou téměř totožné, z čehož vyplývá, že většina rodičů, kteří nesouhlasí s vyhrožováním, nepoužívá ve výchově ani sliby.

Tabulka č. 14 - „Když budeš zlobit, tak...“

	Každý den	Jednou týdně	Jednou za měsíc	Nikdy	n
Respondent	12	65	58	79	214
%	5,6	30,4	27,1	36,9	100

Graf č. 12



Položka č. 14 - Rozdíl mezi odměnou a oceněním

K této položce neuvádíme graf, protože její výsledky jsou velmi dobře čitelné z uvedené tabulky. Ta uvádí, kolik procent respondentů vnímá rozdíl mezi odměnou a oceněním. Z celkového počtu respondentů (n=214; 100 %) jich odpovědělo kladně 158 (73,8 %) a záporně 56 (26,2 %). Mnoho z dotazovaných, kteří odpověděli kladně, však v položce č. 15 nedokázalo svou znalost obhájit.

Tabulka č. 15 - Rozdíl mezi odměnou a oceněním

	Ano	Ne	n
Respondent	158	56	214
%	73,8	26,2	100

Položka č. 15 - Vysvětlit rozdíl mezi odměnou a oceněním

Tato otázka byla jediná otevřená a respondenti se v ní mohli libovolně vyjádřit. Ptali jsme se, jak tedy vnímají již zmiňovaný rozdíl mezi odměnou a oceněním. Jako zásadní vnímá většina rodičů to, že ocenění je slovní, zatímco odměna hmotná. Jen 8 (3,7 %) respondentů zachytilo tu podstatnou myšlenku, že oceněním vyjádřím dítěti své uznání. 21 (9,8 %) neodpovědělo, přestože odpověděli kladně v položce č. 14 kladně. Usuzujeme tedy, že většina rodičů buď tento rozdíl nevnímá vůbec nebo ho vnímá jinak než odborníci, na které se odkazujeme v teoretické části naší práce.

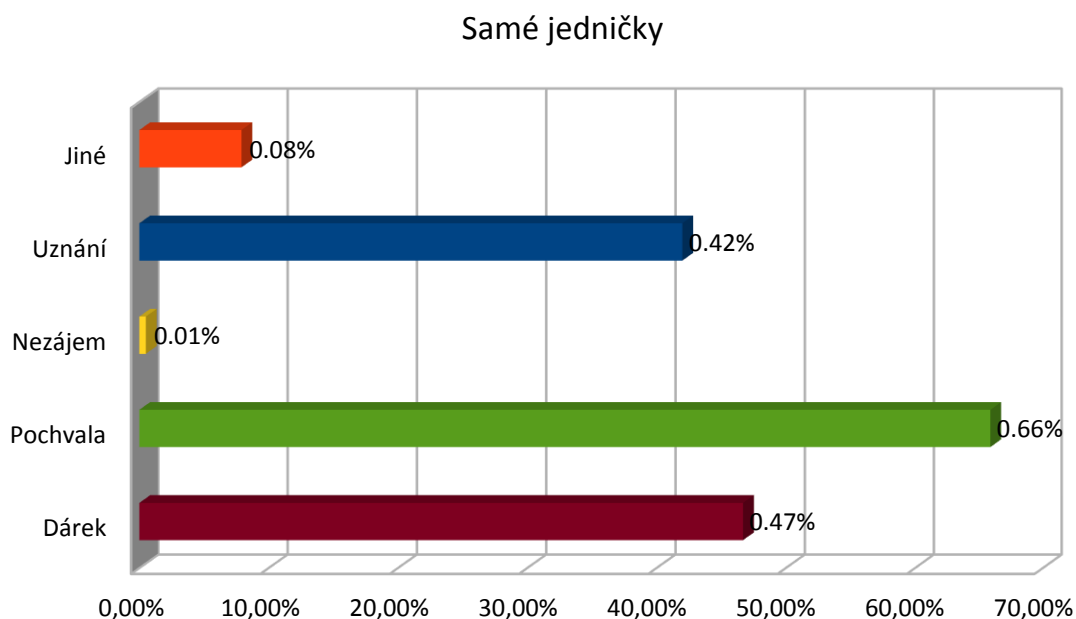
Položka č. 16 - Samé jedničky

Jak reagují rodiče na vysvědčení se samými jedničkami, se snaží vyzkoumat otázka č. 15. Z celkového počtu respondentů (n=214; 100 %) jich odpovědělo 100 (46,7 %), že koupí svému dítěti dárek. 141 (65,9 %) svého potomka pochválí. 1 (0,5 %) je to jedno, 90 (42 %) rodičů vyjádří dítěti své uznání a 17 (7,9 %) jich doplnilo „jiné“. Zde nejčastěji uvedli, že pozvou své dítě do cukrárny nebo restaurace. U této otázky mohli respondenti vybrat více odpovědí, a proto součet procent není 100. Z toho důvodu jsme pro zpracování výsledků této položky zvolili řádový graf. Z tabulky jasně vyplývá, že rodiče nejčastěji odmění své dítě dárkem. Velmi častá byla kombinace dárků s pochvalou či uznáním.

Tabulka č. 16 - Samé jedničky

	Dárek	Pochvala	Nezájem	Uznání	Jiné	n
Respondent	100	141	1	90	17	349
%	46,7	65,9	0,5	42	7,9	163

Graf č. 13



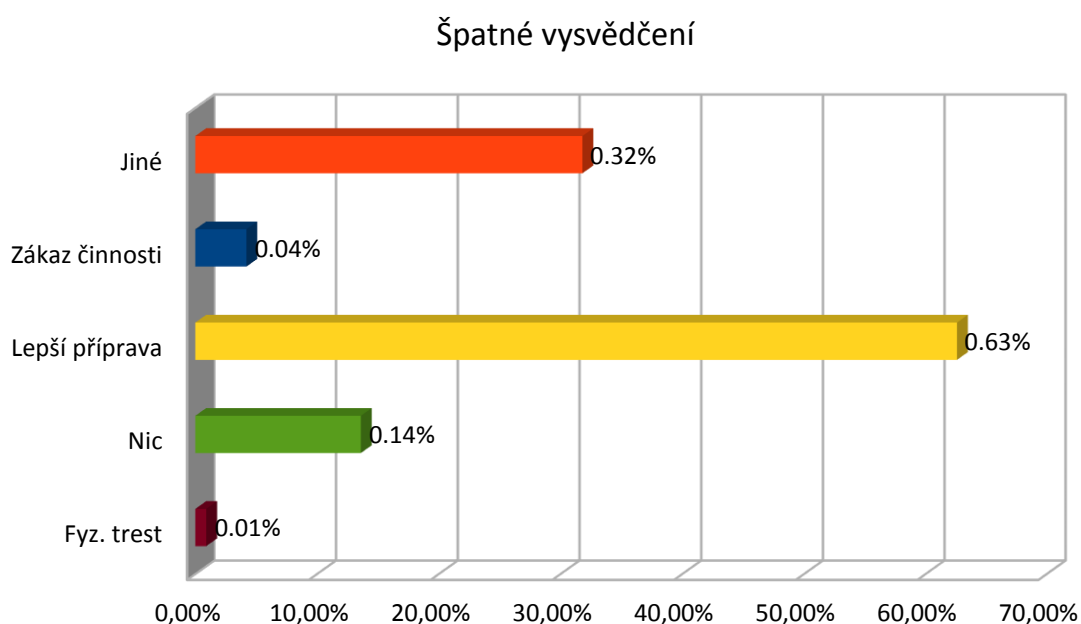
Položka č. 17 - Špatné vysvědčení

V této otázce zjišťujeme, jaké by zřejmě byly reakce respondentů, kdyby jejich dítě přineslo domů vysvědčení se třemi trojkami. Také u této položky mohli rodiče volit více možností. Z celkového počtu (n=214; 100 %) respondentů odpověděli 2 (0,9 %): „Rozzlobím se a fyzicky ho potrestám.“ 29 (13,6 %) rodičů uvedlo, že by nedělali nic, protože to se může stát. 134 (62,6 %) respondentů napsalo, že by se další rok s dítětem pravidelně do školy připravovalo. 9(4,2 %) odpovědělo, že by dítěti zakázali jeho oblíbenou činnost. 68 (31,8 %) rodičů doplnili „jiné“. Zde nejčastěji psali, že by zjistili příčiny neúspěchu, na dítě by dohlédli a vysvětlili mu, že se učí pro sebe. Dle zpracovaných odpovědí na tuto otázku vnímá velké procento respondentů neúspěch svých dětí také jako vlastní pochybení a příští rok by se chtělo aktivně podílet na jeho nápravě. 9 respondentů se domnívá, že zákazem oblíbené činnosti donutí své dítě věnovat více času studiu a 29 z dotazovaných rodičů je zřejmě smířeno se špatným prospěchem svých dětí a tuto situaci by neřešilo vůbec.

Tabulka č. 17 - Špatné vysvědčení

	Fyzický trest	Nic	Lepší příprava	Zákaz činnosti	Jiné	n
Respondent	2	29	134	9	68	242
%	0,9	13,6	62,6	4,2	31,8	113,1

Graf č. 14



Hypotéza č. 1

1H₀ – Pohlaví rodiče nesouvisí s četností udělování fyzických trestů ve výchově.

1H_a – Muži fyzicky trestají své děti častěji než ženy.

K výpočtu této hypotézy byla použita statistická metoda Chí kvadrát test, která se používá ke zjištění, zda mezi dvěma znaky existuje prokazatelně výrazný vztah. Testování významnosti bylo prováděno na hladině významnosti 0,05. Vypočítané testované kritérium porovnááme s kritickou hodnotou.

V našem případě vycházíme ze čtyřpolní tabulky, kde je počet žen (n=180) a počet mužů (n=34), každé pohlaví bylo dále rozděleno na ty, kteří své děti fyzicky trestají (n=72) a na ty, kteří své děti fyzicky netrestají (n=142). Vypočítaná signifikace chí kvadrát testu $\chi^2 = 1,0128$. Kritická hodnota dle Chrásky (2007, s. 247) je **df= 3,841** pro stupeň volnosti **1** a

hladinu významnosti **0,05**. Po porovnání těchto dvou hodnot (kdy je náš výsledek nižší než kritická hodnota), přijímáme alternativní hypotézu, že muži své děti fyzicky trestají častěji než ženy.

Hypotéza č. 2

2H₀ – Rodinný stav nesouvisí s četností výskytu kázeňských problémů dětí ve škole.

2H_a – Děti z neúplných rodin mají častěji kázeňské problémy ve škole.

K výpočtu této hypotézy byla také použita statistická metoda Chí kvadrát test, která se používá ke zjištění, zda mezi dvěma znaky existuje prokazatelně výrazný vztah. Testování významnosti bylo také prováděno na hladině významnosti 0,05. Vypočítané testované kritérium porovnáme s kritickou hodnotou.

Rodiče jsme rozdělili podle výsledků dotazníků na dvě skupiny. V první skupině jsou rodiče (n=156), kteří vychovávají své děti společně (ať již manželské či nemanželské páry) a ve skupině druhé jsou ti (n=58), kteří vychovávají své děti bez druhého rodiče (ať již sami či s jiným partnerem). Dále jsme čtyřpolní tabulku doplnili o údaje, zda se u dětí rodičů z těchto dvou skupin kázeňské problémy vyskytují (n=28) či nevyskytují (n=186).

Vypočítaná signifikace chí kvadrát testu $\chi^2 = 0,2288$. Kritická hodnota dle Chrásky (2007, s. 247) je **df = 3,841** pro stupeň volnosti **1** a hladinu významnosti **0,05**. Po porovnání těchto dvou hodnot (kdy je náš výsledek nižší než kritická hodnota), přijímáme alternativní hypotézu, že u dětí z neúplných rodin se častěji vyskytují kázeňské problémy.

4.6 Diskuze

V diskuzi se budeme zabývat výsledky položek, které jsou zásadní pro zodpovězení výzkumných otázek a pracovních hypotéz. Z celkového počtu respondentů (n=214; 100 %) je mužů 34 (15,9 %) a žen 180 (84,1 %). Ženy jsou tedy ochotnější podělit se o informace ze soukromého života a zajímají se více o školní záležitosti svých potomků, což může být dáno pracovní vytížeností mužské části populace a přirozenou ženskou rolí „pečovatelky“.

Z celkového počtu (n=214; 100 %) respondentů je 151 (70,6 %) ženatých/vdaných,

27 (12,6 %) rozvedených, 15 (7 %) samoživitelé a 21 (9,8 %) uvedlo jiný rodinný stav, z čehož nejčastěji respondenti uvádí, že žijí nesezdaní s otcem/matou svého dítěte. Vysoké procento sezdaných může souviset s nízkým věkem respondentů a tedy s krátkou dobou společného soužití partnerů. S největší pravděpodobností se bude toto číslo s přibývajícím věkem snižovat.

72 (33,6 %) rodičů odpovědělo kladně a 142 (66,4 %) záporně na otázku týkající se používání tělesných trestů. U této otázky jsme porovnávali odpovědi mužů a žen a výsledky ukazují, že muži používají tělesné tresty častěji. Tento fakt však může být ovlivněn nesrovnatelným počtem respondentů obou pohlaví, přestože jsme zpracovávali informace procentuálně. V odpovědích může hrát roli subjektivní vnímání pojmu „tělesný trest“, kdy může rodič považovat plácnutí přes ruce za zanedbatelné, zatímco my ho již řadíme do kategorie fyzických trestů.

Na otázku, zdali vnímají rozdíl mezi odměnou a oceněním, odpovědělo z celkového počtu respondentů (n=214; 100 %) kladně 158 (73,8 %) a záporně 56 (26,2 %). Tyto výsledky mohlo ovlivnit, že jako další následovala položka požadující vysvětlení tohoto rozdílu. Někteří rodiče se mohli z lenivosti pokusit vysvětlování vyhnout a proto odpovědět záporně. Po vyhodnocení následující položky, můžeme nazvat tyto výsledky zcela subjektivními, protože většina respondentů, kteří tento rozdíl vnímají, nejsou schopni své tvrzení dále vysvětlit.

Nyní se budeme zabývat otázkou kapesného. Z celkového počtu (n=214; 100 %) respondentů 129 (60,3 %) uvedlo, že jejich děti nedostávají kapesné vůbec, 30 (14 %) tázaných napsalo, že jejich dítě dostává kapesné pravidelně, bez ohledu na chování a 55 (25,7 %) odpovědělo, že děti dostávají kapesné, jen když jsou hodné. U této položky hraje zřejmě velkou roli věk dětí. Procento rodičů, kteří nedávají svým dětem kapesné, je velké. S největší pravděpodobností bude toto číslo stoupat s věkem dětí. Není také zřejmé, zdali všichni respondenti považují kapesné za pravidelný příjem financí pro děti a nepletou-li si ho s náhodným odměňováním dětí za určitou činnost.

Zpracováním druhé pracovní hypotézy jsme došli k závěru, že děti z úplných rodin, mají méně kázeňských problémů ve škole. Tento výsledek může být ovlivněn malým zkoumaným vzorkem a subjektivním nahlížením na pojem „kázeňský problém“.

Z výčtu diskutovaných problémů je tedy jasné, že výsledky jednotlivých položek v našem dotazníku nemusí být vždy jednoznačné a že zkoumaný vzorek není dostatečný, abychom z výsledků mohli vyvodit obecné závěry.

4.7 Doporučení pro praxi

Z teoretické části lze vyvodit jen málo doporučení pro praxi, na kterých se shodují všichni citovaní autoři. Z první kapitoly bychom vybrali skutečnost, že autoritativní styl výchovy s používáním přísných trestů a omezení nepůsobí příznivě na vývoj dítěte a rozvoj jeho individuality, kreativity a sebevědomí. Většina autorů tvrdí, že ideální je styl demokratický. Z dětí vychovávaných „demokraticky“ vyrůstají samostatní, sebevědomí a zodpovědní jedinci.

Co se týká výchovných cílů, mohli bychom čtenářům doporučit volit ve výchově svých dětí cíle přiměřené k jejich věku a schopnostem. Je nutné si uvědomit, jak zásadní mohou být rozdíly mezi jednotlivci. Nepřiměřenými požadavky můžeme dítě demotivovat v jeho dalším snažení.

Druhá kapitola zabývající se mladším školním věkem nám radí, aby rodiče nedávali své děti, které nejsou (dle odborníků) dostatečně zralé, do školy. Doporučujeme tedy uposlechnout názory psychologů. V opačném případě mohou vzniknout velké problémy se zařazením „nezralých“ dětí do kolektivu a školní práce.

V podkapitole „Rodina“ rozebíráme téma rozvedených rodičů a všichni odborníci se shodují, že tato skutečnost je pro děti velmi nepříjemná a může je poznamenat. Co bychom tedy z této skutečnosti vyvodili pro praxi? Nemějte děti, dokud si nebudete jisti, že váš partner je „ten pravý“ a pokuste se zůstat společně a být pro dítě oporou a láskyplným „domovem“.

Z poslední kapitoly teoretické části vyplývá, že používání tělesných trestů ve výchově nedoporučuje žádný zmiňovaný pedagog ani psycholog. Vyhněte se jim! Fyzické trestání může poznamenat další vývoj dítěte.

Praktická část bakalářské práce zpracovává odpovědi z našeho dotazníku a popisuje zkoumaný stav. Je tedy nemožné vyvodit z ní doporučení pro praxi. Pouze druhá hypotéza, že děti z neúplných rodin mají ve škole častěji kázeňské problémy než děti z rodin úplných, nám potvrzuje důležitost harmonického soužití rodičů.

ZÁVĚR

Cíle, které jsme si stanovili pro bakalářskou práci „Užívání trestů a odměn ve výchově dětí mladšího školního věku“ byly splněny.

V teoretické části jsme se věnovali analýze a porovnání informací, které nám poskytli odborné publikace, články a práce související s naším tématem. Zaměřili jsme se na výchovu obecně, popsali jsme vývojový stupeň dítěte školního věku a jeho běžné problémy. Dále jsme se již věnovali trestům odměnám. Odpověděli jsme si na otázku, proč používáme tyto výchovné prostředky, zdali jsou považovány za účinné a jak je nahradit. Seznámili jsme se tedy s názory současných odborníků na danou problematiku. Všechny publikační i elektronické zdroje jsou uvedeny v referenčním seznamu.

V empirické části práce jsme použili dotazníkovou metodu ke sběru dat. Otázky týkající se trestání a odměňování jsme vymýšleli sami. Na základě šetření, jehož výsledky jsou zpracovány v kapitole „Vyhodnocení dotazníku“ pomocí tabulek i grafů, jsme došli k závěru, že velké procento rodičů z našeho zkoumaného vzorku se pokouší vyhnout používání trestů a odměn a dokáží pracovat také s alternativními náhradami těchto výchovných prostředků. V krizových situacích si dokáží zachovat „chladnou hlavu“. Jako nejčastěji používanou odměnu vybrali respondenti pochvalu a trestají nejčastěji zákazem oblíbené činnosti. Zjistili jsme, že rodiče vnímají rozdíl mezi odměnou a oceněním, v mnoha případech však nedokáží své stanovisko obhájit. Pro své děti chtějí být dotazovaní kamarádem, ale zároveň příkládají velkou důležitost důslednosti a spravedlnosti ve výchově. Co se týká kapesného, velké procento respondentů uvádí, že jejich děti ho nedostávají nikdy. Naše hypotézy jsme zpracovávali pomocí testu Chí kvadrát a výsledky jsou následující: Muži trestají fyzicky své děti častěji než ženy. Děti z neúplných rodin mají častěji kázeňské problémy ve škole než děti z rodin úplných.

Pomocí výzkumu jsme tedy vyvrátili nulové hypotézy, které jsme si stanovili a odpověděli na všechny výzkumné otázky. Naše šetření bylo úspěšné a jeho výsledky mohou být prezentovány, přestože zvolený vzorek 214 respondentů je v populaci rodičů mladšího školního věku zanedbatelný.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALDORT, Naomi. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Vyd. 1. Praha: Práh, 2010, 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3.
- [2] ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 187 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
- [3] BENDL, Stanislav. Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004, 208 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.
- [4] BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Vyd. 2. Ostrava: Amosium Servis, 1997, 315 s. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-23-5
- [5] BREZINKA, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996, 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- [6] COLOROSO, Barbara. Krizové situace v rodině: jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a traumata adopce. Vyd. 1. V Praze: Ikar, 2008, 239 s. ISBN 978-80-249-1027-7.
- [7] ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 1081-171-2000.
- [8] ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- [9] ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
- [10] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [11] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] GALLOWAY, Jeff. Děti v kondici. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-2134-7

- [13] JŮVA, Vladimír. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- [14] KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a mládeže. Psychologie v teorii a praxi [online]. 2010 [cit. 2016-03-01] Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/kognitivni-vyvoj-deti-a-mladez>
- [15] KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [16] KRTIČKOVÁ, Kateřina. Výchovné problémy v dysfunkčních rodinách. Šance dětem [<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v->]. 2015, 9. 1. 2015: 1 [cit. 2015-12-30].
- [17] LABUSOVÁ, Eva. Mladší školní věk. Šance dětem [online]. 2014 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/mladsi-skolni-vek.shtml>
- [18] LANGER, Stanislav. Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte. 1. vyd. Hradec Králové: Nakladatelství Kot-va, c1999. ISBN 80-900254-5-5.
- [19] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [20] LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie. 2. vyd. Praha: H & H, 2002, 132 s. ISBN 80-7319-016-8.
- [21] LERLOVÁ, Kateřina. Dogdancing. Vyd. 1. Praha: Plot, 2010, 174 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7428-048-1.
- [22] LOCKE, John. O výchově. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 229 s.
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-325-3.
- [24] MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 109 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-486-9.
- [25] MERTIN, Václav. Výchova bez trestů. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.

- [26] PELIKÁN, Jiří. Hledání těžiště výchovy. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- [27] PELIKÁN, Jiří. Výchova pro život. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2004, 123 s. Pedagogika (ISV). ISBN 8085866234.
- [28] MÁDROVÁ, Eva. Zkuste být dítětem. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-229-7.
- [29] PETERKOVÁ, Michaela. Psychologie. psyx.cz. [online]. 23. 4. 2014 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z: <http://www.psyx.cz/vychovne-styly-v-rodine/>
- [30] STŘELEČEK, Stanislav (ed.). Studie z teorie a metodiky výchovy I. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, 155 s. ISBN 80-86633-21-7.
- [31] ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emil, čili o vychování. 1. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1910.
- [32] ŘEZÁČOVÁ, Monika. Mladší školní věk [online]. 2009 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: http://www.szymb.cz/admin/upload/sekce_materialy/Mlad%C5%A1%C3%AD_%C5%A1koln%C3%AD_v%C4%9Bk.pdf. školící prezentace.
- [33] SHARRY, John. Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006. Pedagogicko-psychologický rádce rodiče. ISBN 80-251-1295-0.
- [34] TRAIN, Alan. Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [37] VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie osobnosti. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [38] VALIŠOVÁ, Alena. Autorita jako pedagogický problém. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 135 s. ISBN 80-7184-624-4.
- [39] VANÍČOVÁ, Eva. Jde to i bez facky. Rodina a škola [online]. Státní pedagogické nakladatelství, 2009, 56(3) [cit. 2016-03-10].
- [40] VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.

- [41] WATSON, John Broadus. Behaviorism. New York: People's Institute Publishing Company, 1924, 251 s.
- [42] ZACHOVÁ, Markéta. Obecná teorie výchovy a vzdělávání. [https://fpe.zcu.cz/study/celozivotni_vzdelavani/na]. Plzeň, 2011 [cit. 2015-12-04]. Studijní materiál. Pedagogická fakulta ZČU.
- [43] ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

df	Kritická hodnota.
H _a	Alternativní hypotéza
H ₀	Nulová hypotéza
n	Celkový počet
χ^2	Vypočítaná signifikace Chí kvadrát testu

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Důsledky trestů a odměn.....	25
Tabulka č. 2 - Pohlaví respondentů.....	33
Tabulka č. 3 - Rodinný stav	34
Tabulka č. 4 - Kázeňské problémy	35
Tabulka č. 5 - Vztah k dítěti.....	36
Tabulka č. 6 - Fyzické tresty	37
Tabulka č. 7 - Scéna v obchodě.....	38
Tabulka č. 8 - „Když budeš hodný, tak....“	39
Tabulka č. 9 - Kapesné	41
Tabulka č. 10 - Televize	42
Tabulka č. 11 - Facka	43
Tabulka č. 12 - Nejčastější odměna	44
Tabulka č. 13 - Nejčastější tresty	45
Tabulka č. 14 - „Když budeš zlobit, tak..“	46
Tabulka č. 15 - Rozdíl mezi odměnou a oceněním.....	47
Tabulka č. 16 - Samé jedničky	48
Tabulka č. 17 - Špatné vysvědčení.....	50

SEZNAM PŘÍLOH

P1- Dotazník.....	62
-------------------	----

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den, jsem studentkou UTB Zlín a chci Vás poprosit o vyplnění dotazníku, který je určen rodičům dětí mladšího školního věku (6-9 let), je anonymní a jeho výsledky budou zpracovány v rámci mé bakalářské práce „Používání trestů a odměn ve výchově dětí mladšího školního věku“. Pokuste se prosím odpovědět na všechny otázky. Děkuji, Marie Tesařová.

1. Jste

A muž

B žena

2. Jste

A vdaná / ženatý s otcem / matkou svého dítěte

B rozvedená / rozvedený

C samoživitel / samoživitelka

D jiné.....

3. Vaše dítě ve škole

A nemá kázeňské problémy

B má kázeňské problémy jednou za rok

C má kázeňské problémy jednou za měsíc

D má kázeňské problémy jednou za týden

E jiné.....

4. Pro své děti chcete být rodičem (možnost zaškrtnout více odpovědí)

A kamarádkým

B hýčkajícím

C přísným

D spravedlivým

E důsledným

F jiné.....

5. Používáte při výchově dětí tělesné tresty?

A ano

B ne

6. Vaše dítě chce hračku, kterou mu nechcete koupit, v obchodě brečí a nechce jít dál, co uděláte?

A hračku mu nakonec koupím, ať mám klid

B dělám, že to není moje dítě

C fyzicky ho potrestám

D snažím se mu domluvit

E nechám ho vykřičet

F jiné.....

7. Jak často asi používáte výrok "Když budeš hodný, tak....."

A každý den

B jednou týdně

C jednou měsíčně

D vůbec ne

8. Vaše dítě dostává kapesné

A nikdy

B pravidelně, bez ohledu na chování

C jen když je hodné

9. Vaše dítě sleduje televizi

A kdykoliv

B jen za odměnu

C vůbec ne

D jiné.....

10. Vaše dítě přijde ze školy a tvrdí, že mu dal učitel facku, co uděláte?

- A „ještě mu přidám“
- B budu si stěžovat na učitele
- C vyslechnu obě strany
- D jiné

11. Vaše dítě přijde ze školy a tvrdí, že mu dal učitel facku, co uděláte?

- A "ještě mu přidám"
- B budu si stěžovat na učitele
- C vyslechnu obě strany
- D jiné.....

12. Jak nejčastěji odměňujete své děti?

- A pochvalou
- B penězi
- C dárkem
- D jiné.....

13. Jak nejčastěji trestáte své děti?

- A zákazem oblíbené činnosti
- B výhružkou
- C fyzickými tresty
- D jiné.....

14. Jak často asi používáte výrok "Když budeš zlobit, tak....."

- A každý den
- B jednou týdně
- C jednou měsíčně
- D vůbec ne

15. Vnímáte rozdíl mezi odměnou a oceněním?

A ano

B ne

16. Pokud ANO, jaký?

17. Vaše dítě přinese domů vysvědčení se samými jedničkami, co uděláte?(možnost zaškrtnout více odpovědí)

A koupím mu dárek

B pochválím ho

C je mi to jedno

D vyjádřím mu své uznání

E jiné.....

18. Vaše dítě přinese domů vysvědčení s pěti trojkami, co uděláte? (možnost zaškrtnout více odpovědí)

A rozzlobím se a fyzicky ho potrestám

B nic, to se může stát

C příští rok se budu s dítětem pravidelně do školy připravovat

D zakáži mu jeho oblíbenou činnost

E jiné.....