

Využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy

Bc. Dominika Králíková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dominika Králíková**
Osobní číslo: **H160306**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek týkajících se výchovných stylů v praxi učitelů mateřských škol a využívání odměn a trestů jako regulátorů chování v prostředí mateřských škol.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníků.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

COUNCIL OF EUROPE, 2005. Eliminating corporal punishment. A human rights imperative for Europe's children. 2. vyd. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-6182-6.

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, 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.

KOLDEOVÁ, Lujza. Tresty vo výchove. Prvé vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer, 2015, 104 s. Škola. ISBN 978-80-8168-197-4.

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

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

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

21. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14. 2. 2019

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou využívání odměn a trestů v prostředí mateřských škol z pohledu učitelů mateřských škol. První teoretická část této práce popisuje klíčová témata spojená s výchovou, výchovnými styly a výchovnými prostředky se zaměřením právě na odměny a tresty, jejich rozdělení, funkce, rizika a alternativy. Druhá část diplomové práce popisuje výzkumné šetření, které bylo zaměřeno na učitele mateřských škol a bylo realizováno prostřednictvím dotazníků. V kapitolách praktické části analyzujeme získané data a popisujeme z nich vyplývající názory a zkušenosti učitelů s využíváním odměn a trestů v jejich pedagogické praxi.

Klíčová slova: odměny, tresty, výchovné prostředky, výchova, výchovné styly, předškolní pedagogika

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of the use of rewards and punishments in kindergarten environment from the perspective of kindergarten teachers. The first theoretical part of the thesis describes key topics related to education, educational styles and educational resources, focusing on rewards and punishments. The second part of the thesis describes a research that was focused on kindergarten teachers. We analyze the obtained data from the questionnaire and describe the resulting opinions and experiences of teachers with the use of rewards and punishments in their teaching practice.

Keywords: rewards, punishments, means of education, education, education style, pre-school pedagogy

Děkuji paní Mgr. Ireně Balaban Cakirpaloglu Ph. D. za odborné vedení, její trpělivost, podněty a doporučení, které mi při psaní diplomové práce poskytla.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ STYLY	13
1.1 PROMĚNY VÝCHOVY	14
1.2 VÝCHOVNÉ STYLY.....	18
1.2.1 Autoritativní styl výchovy.....	20
1.2.2 Liberální styl výchovy.....	21
1.2.3 Demokratický styl výchovy	22
1.2.4 Nevhodné výchovné styly	22
2 ODMĚNA A TREST	25
2.1 ODMĚNA A TREST JAKO MOTIVAČNÍ ČINITELÉ	25
2.2 ODMĚNY A TRESTY JAKO VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY.....	27
3 ODMĚNY	30
3.1 DEFINICE ODMĚN	30
3.2 DRUHY ODMĚN.....	31
3.3 FUNKCE ODMĚN A ZÁSADY JEJICH POUŽÍVÁNÍ.....	32
3.4 RIZIKA ODMĚN	33
3.5 ALTERNATIVY NAHRAZUJÍCÍ ODMĚNY.....	35
4 TRESTY	37
4.1 DEFINICE TRESTU	38
4.2 FUNKCE TRESTŮ A ZÁSADY JEJICH POUŽÍVÁNÍ.....	39
4.3 DRUHY TRESTŮ	40
4.3.1 Tělesné tresty	41
4.3.2 Psychické tresty.....	43
4.4 RIZIKA TRESTŮ.....	44
4.5 ALTERNATIVY NAHRAZUJÍCÍ TRESTY	45
5 S PŘEDŠKOLÁKY PO DOBRÉM ČI PO ZLÉM?	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
6 DESIGN VÝZKUMU	51
6.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	51
6.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE	51
6.2.1 Výzkumné otázky.....	52
6.2.2 Hypotézy	52
7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	54
7.1 METODA SBĚRU DAT	54
7.2 METODY STATISTICKÉHO ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT	55
7.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	57
8 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	59

8.1	NÁZORY UČITELŮ NA VYUŽÍVÁNÍ TRESTŮ	61
8.2	NÁZORY UČITELŮ NA VYUŽÍVÁNÍ ODMĚN	68
9	TESTOVÁNÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ.....	75
10	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	88
	ZÁVĚR	96
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	99
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	102
	SEZNAM TABULEK.....	103
	SEZNAM GRAFŮ	105
	SEZNAM OBRÁZKŮ	106
	SEZNAM PŘÍLOH.....	107

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je problematika odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. Jedním z důvodů výběru tématu bylo, že jsem sama rodičem a také začínající učitelkou v mateřské škole a často pochybuji o tom, zda volím a využívám ve své pedagogické praxi vhodně výchovné prostředky. Toto téma mne tedy velice zaujalo a toužila jsem získat širší poznatky o problematice odměn a trestů a zjistit, jaký může mít dopad jejich nevhodné používání na dítě a zdali lze nalézt ideální a vyváženou cestu v jejich využívání pro praxi učitele mateřské školy. Díky studiu odborné literatury týkající se této problematiky, jsem si velmi obohatila poznatky týkající se výchovy dětí a získala užitečné informace, které mě jistě poslouží pro výchovu dětí nejen v osobním, ale zejména v profesním životě. Doufáme tedy, že také tato diplomová práce bude přínosem pro její potencionální čtenáře.

Používání odměn a trestů je známo již od nepaměti. V průběhu historie se však pohled na využívání těchto výchovných prostředků velmi měnil, ovšem stále patří strategie „cukru a biče“ mezi nejpoužívanější prostředky ve výchově dítěte. Současné pedagogické tendence se odklonily od přísné autoritativní výchovy, která v minulosti ve výchově dětí dominovala. Dnes jsou naopak rodiče a pedagogové nabádáni k tomu, aby při výchově dětí zvolili cestu tzv. pozitivní výchovy, která se orientuje na individualitu dítěte, respektování jeho potřeb a vývojových požadavků. Často ovšem v praxi jako pedagogové nevíme, jak vlastně tento přístup správně uchopit, jak jej aplikovat a proč nás často i přes veškerou snahu děti neposlouchají, odměny je nemotivují a tresty nefungují. Měli bychom tedy vůbec tresty a odměny ve výchově dětí používat, a pokud ano, jakým způsobem? Právě na tyto otázky a mnohé další se pokusíme v této práci odpovědět.

Cílem teoretické části diplomové práce je interpretovat poznatky autorů, kteří se věnovali problematice odměn a trestů. V první kapitole se budeme zabývat definováním a popisem výchovy a krátce shrneme její proměny v historii, dále zde popisujeme výchovné styly a jejich vliv na děti. V druhé kapitole, se již zaměřujeme na výchovné prostředky, jejich motivační funkci, k čemu slouží a které z nich je vhodné využívat při výchovném působení v mateřské škole. Třetí a čtvrtá kapitola se zabývá odměnami a tresty, jejich dělením, funkcím, rizikům jejich využívání a možným alternativním strategiím, kterými můžeme odměny a tresty nahrazovat.

Klíčovou částí diplomové práce je však praktická část, která navazuje na teoretickou část této diplomové práce. Jelikož je náš výzkum kvantitativního charakteru, zvolili jsme k získávání dat metodu dotazníkového šetření, kterou jsme považovali pro náš výzkumný účel za nejvhodnější. Cílem výzkumné části je zjistit názory učitelů na využívání odměn a trestů a dále pak analyzovat a interpretovat sesbíraná data, které jsme od respondentů získali. Dále jsme se snažili v rámci výzkumného šetření zjistit, jaké odměny a tresty učitelé nejčastěji využívají, v jakých situacích, jak často a zdali jsou si učitelé vědomi rizik využívání těchto výchovných prostředků.

Problematika odměn a trestů je velmi bohatým tématem, kterým se zabývá nespočet autorů a publikací. Při psaní této práce pro mne byly ovšem největší inspirací publikace *Po dobrém nebo po zlém?* od světově uznávaného dětského psychologa Zdeňka Matějčka, dále kniha *S dětmi chytře a moudře* od Pavla Říčana a kniha *Respektovat a být respektován* od psychologa Pavla Kopřivy a kolektivu autorů. Právě tyto díla pojímají problematiku odměn a trestů zajímavým a přínosným způsobem a podle mého názoru by měly být jakousi „výchovnou příručkou“ každého pedagoga či rodiče.

Domníváme se, že poznatky plynoucí z naší diplomové práce poskytnou ucelený pohled na problematiku využívání odměn a trestů u dětí a budou přínosné nejen pro jiné pedagogy a rodiče, ale také pro studenty sociální či předškolní pedagogiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA A VÝCHOVNÉ STYLY

Pojem výchova je relativně obecný a nejednoznačný, a proto ho můžeme charakterizovat mnohými způsoby. Je to působení využívající různých výchovných prostředků a metod, které je ovlivněno zkušenostmi, kulturou, odlišnými pedagogickými směry či rozličnými koncepcemi pojetí člověka. V pedagogice je pojem výchovy vykládán ve smyslu vzdělávání i výchovy samotné.

Autoři pedagogického slovníku výchovu definují jako: „Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejích vývoji. Z moderního hlediska je výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 277)

Pelikán (1995, s. 33) výchovu označuje jako: „cílevědomé a systematické utváření osobnosti, jejímž cílem je dosažení změn v osobnosti recipienta, v jeho chování a jednání, a to změn trvalejších. Cílem tedy je změna samotné osobnosti, její formování.“

Výchova je bezesporu velmi důležitým a klíčovým procesem, který formuje osobnost dítěte již od narození. Je důležité si uvědomit, že každý člověk je jedinečnou osobností, která na svět přichází s již vrozenými genetickými dispozicemi a dále je pak ovlivňována jak širším společensko-kulturním prostředím, ale také nejužším společenským prostředím, kterým je rodina ale také později škola, školní třída, učitel a v neposlední řadě také masmédiá. Individualita jedince se tak utváří pod vlivem nejrůznějších podnětů z prostředí, které si každý člověk jedinečně interpretuje a na které reaguje.

Na výchovném procesu se tedy nejprve podílí rodiče, jde o tzv. rodinnou výchovu. To, kolik lásky, péče, vzorů a příkladů správného chování rodiče předají dětem v prvních letech života, formuje podstatnou část osobnosti dítěte. Uvádí se, že jsou pro dítě klíčové zejména první tři roky života (Matějček, 2007). Nejdůležitějším předpokladem pro správnou výchovu dítěte je právě stabilní, vyrovnaná výchova, která dítěti předává pozitivní a kladné společenské hodnoty, normy a morálku. Později do výchovy začnou zasahovat v rámci sekundární socializace i jiní výchovní činitelé jako například škola a vrstevníci. Škola je opravdu významným socializačním činitelem, jelikož děti si ze školy přinášejí mnohem víc než pouhé kognitivní vědomosti a dovednosti. Škola má také silný normativní tlak, děti si ve škole osvojují vzorce chování, utváří si zde svou pozici

v sociální skupině, zaujímají postoj k autoritám a normám, psaným a nepsaným pravidlům. To vše můžeme pojmenovat jako tzv. skryté kurikulum. Školní prostředí, výchovný styl, osobnost učitele a výchovné prostředky, které ve svém výchovném působení využívá, se tedy významným podílem odráží na tom, jaký přístup dítě zaujme ke vzdělání, autoritám či normám. Celou výchovnou situaci tedy ovlivňuje nejen rodina a výchovný styl rodičů, ale také výchovný styl pedagoga, jeho osobnost a výchovné prostředky, které jsou ve výchovném procesu využívány. Výchovu bychom ovšem neměli chápat pouze jako proces „přípravy na dospělost“, dětství je hodnotné samo o sobě a je to plnohodnotná součást života. Výchova tedy není o tom, připravit a vycvičit dítě na život v dospělosti, ale je to proces přínosný pro daný okamžik. Výchova je také chápána jako vzájemné ovlivňování dítěte a vnějšího prostředí, které zahrnuje ostatní osoby v jeho okolí a vědění samo o sobě. (Bruce, 1996)

1.1 Proměny výchovy

Přestože výchova je stará jako lidstvo samo a myslitelé se ji pokoušeli definovat již v době Antiky, během historie a lidského vývoje se její pojetí spolu s proměnami společnosti měnilo. Jak uvádí Vaníčková (2004, s. 17): „Historii výchovy lze s jistou nadsázkou označit za historii udržování a dodržování kázně, která znamená podřizování se určitému řádu. Za porušení kázně měl následovat trest. V podstatě celou historií lidstva provází tělesný trest.“

Tradičně byla výchova chápána jako jednostranné působení dospělých na děti, učitel byl považován za toho silnějšího, zkušenějšího, který působil na nedospělé, nezkušené dítě a proměňoval ho podle svých představ. To dokládá i definice G. A. Lindnera, který popsal tuto výchovu jako: „spodobování se slabšího silnějšímu, nehotového poměrně hotovému, neuvědomělého uvědomělému, chovance vychovateli.“ (Lindner cit. podle Pelikán, 1995, s. 34) Zmíněná citace ukazuje, že dítě bylo považováno za objekt, který je nutné vytvarovat, odstranit vše nežádoucí, popřípadě zlomit jeho odpor proti společenským požadavkům. Nevyužívalo se aktivity dítěte, jeho smyslu pro objevování a ostatních vnitřních předpokladů. Výsledkem takové výchovy bylo pasivní přizpůsobení dítěte, deformace jeho osobnosti či odpor k autoritám a normám (Čáp, 1993).

Také snahy o veřejnou předškolní výchovu a vzdělávání má na našem území dlouhou tradici. Předškolní výchova si vždy hledala způsob, jak své cíle naplnit, tyto snahy však byly v průběhu historie ovlivňovány celosvětovým společenským děním, ale také vývojem pedagogického myšlení (Bečvářová, 2010).

Informatorium školy mateřské od Jana Amose Komenského můžeme považovat za první program předškolní výchovy u nás, jenž formuloval obsah výchovného procesu, jeho cíle i způsob, jak jej dítěti předávat. Bylo to poprvé, kdy někdo odůvodnil potřebu systematického předškolního vzdělávání (Bečvářová, 2003). Jana Amose Komenského můžeme také označit za první vlašťovku ve snaze o polidštění výchovy na našem území, ve svém díle *Didaktika Magna* zdůrazňuje význam přirozeného vývoje dítěte bez trestů a varuje před častým používáním přísných trestů (Komenský, 1948).

Jeden z dalších významných pedagogů, který kladl důraz na přirozený vývoj dítěte bez trestů, byl J. J. Rousseau. Ten považoval za nejlepší způsob výchovy ten, že se do vývoje dítěte nebude nijak zasahovat a poskytne se mu co největší svoboda i přes riziko, že se dítě dopustí omylů a chyb. Podle něj se ale právě z těchto „klopýtnutí“ ponaučí, získá pravou představu o tom, jak se chovat a jednat. Jde tzv. metodu přirozeného následku činů (Bendl, 2004).

Výchovný proces ovšem není jednostranné působení dospělého na dítě, ale je oboustranný procesem, v kterém nejenže dospělý působí na dítě, ale dítě také působí na dospělého. Jak uvádí Matějček (1994), vztah mezi dítětem a rodičem či vychovatelem, není vztahem jednoznačné závislosti dítěte na dospělém, ale naopak jde o vztah vzájemný. Život s dítětem ovlivňuje naše přání, naděje, očekávání, můžeme prožívat uspokojení i zklamání, to vše ovlivňuje náš vztah k dítěti. Jde o koloběh vzájemných vlivů a působení. Podle autorů Čápa a Mareše (2007) je tedy vhodnější výchovu chápat jako interakci, vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných.

Členění výchovných přístupů podle J. Pelikána (1995) nám může ukázat, jak rozličně může být výchova dítěte orientována:

1. výchova zdůrazňující roli pedagoga nebo pedagogické instituce,
2. výchova zaměřená na jedince, dítě;
3. výchova jako interakce mezi pedagogem a vychovávaným.

V případě prvního okruhu se jednalo podle autora o „manipulační“ pedagogiku, která dítě brala jako pasivní objekt, který je podřízen učiteli, což mohlo například v totalitních režimech vést až k zneužití výchovy. Právě na našem území, od roku 1948 nastává období, v kterém se zavedl jednotný plánovitý postup výchovy. Humanistické, demokratické a výchovné principy, které poukazovaly na potřeby dítěte a jeho individuální rozvoj osobnosti byly opuštěny a místo nich byly praktikovány sovětské teorie, které přinesly do předškolních zařízení normy a ideologicko - výchovný směr orientovaný ke kolektivní výchově, který měl za úkol vychovat uvědomělého občana oddaného socialismu (Štverák, 1988).

Zbylé dva okruhy – tedy výchova zaměřená na dítě a výchova jako interakce mezi učitelem a dítětem, jsou již blíže modernímu pojetí výchovy, kdy je důraz kladen na dítě samotné. Tato pojetí výchovy vychází z důrazu na osobnost vychovávaného či na interakci. K takovému přístupu dostalo naše školství prostor až po roce 1989, kdy došlo ke změně politického režimu. Díky novele školského zákona č.171/1990 Sb. z roku 1990 byl vytvořen legislativní podklad pro první důležité změny ve vzdělávací soustavě. Byla zavedená možnost diferencovat výuku podle individuálních zvláštností a zájmů každého dítěte (Bečvářová, 2010). To vše vedlo k přeorientování školství na zabezpečování přirozených potřeb dítěte, rozvoj osobnosti a důraz na jejich individualitu.

S příchodem 21. století nastává mnoho změn, které se odráží v každodenním životě člověka a ovlivňují významně také školství a školní prostředí. V dnešní moderní, technicky vyspělé a rychle se měnící společnosti je výchova dítěte stále komplikovanější záležitostí. Důvodem tohoto složitého stavu je zejména historicko-společenský vývoj a jeho střet s dnešní společností přicházející o tradiční lidské hodnoty, které by byli akceptovány všemi lidmi. Pluralismus hodnot a preferování konzumního způsobu života určují trendy životního stylu a ovlivňují také výchovný proces. Rodiče již nemají tolik času na své potomky, vztahy obecně se omezují na tu nejnútnejší komunikaci, která se často odehrává přes technická zařízení, díky čemuž se vytrácí osobní kontakt a jsou ochuzovány emoční vztahy v různých sférách života (Koldeová, 2015).

Technický rozvoj a inovace v dnešní společnosti kladou důraz na to, aby se člověk dokázal přizpůsobovat této moderní době a jelikož by škola měla být přípravou na reálný svět, měla by tedy děti naučit dovednostem, samostatností a ne jim pouze předávat nepraktická poučení a nepřenositelné poznatky jak tomu bývalo doposud (Čapek, 2014).

Pohled na školu a učitele se tedy v dnešní moderní společnosti velmi mění. Učitel již nezaujímá tradiční postavení nadřazené autority, ale ve světle humanistické pedagogiky by měl být spíše rádčem a průvodcem dítěte ve světě vzdělávání. „V současné době – v souladu s demokratizací společnosti – se prosazuje proti tradiční a manipulativní koncepci výchovy, humanistický přístup k dítěti, porozumění, kladný emoční vztah a úcta k osobnosti. V souladu s ním se formuluje komunikativní chápání výchovy a pedagogiky.“ (Čáp, 1993, s. 313)

Učitel by již neměl být zaměřen na pouhé předávání hotových poznatků, jejich memorování a následné hodnocení dítěte. Učitel v dnešní společnosti by měl umět pracovat s dětskou touhou po objevování, měl by vytvářet podmětne prostředí, v kterém děti touží získávat nové informace a objevovat, díky čemuž by si vytvořily své vlastní aktivně a konstruktivně získané poznatky. Ovšem jak uvádí Čáp (1997, s. 326) „Postoj žáků k učení a učiteli a výsledky pedagogického působení závisí zejména na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.“

Je tedy důležité zabývat se otázkou stylu výchovy ve vzájemném vztahu pedagoga a dítěte, jelikož jen příznivý způsob vede k dalšímu prospěšnému vývoji dítěte. Pojdme si tedy v následující podkapitole podrobněji popsat výchovné styly a jejich působení na dítě.

1.2 Výchovné styly

Výchova je velmi složitý proces s větším počtem dílčích prostředků a metod. Jeden a týž výchovný prostředek, např. napomenutí, vysvětlení, odměna či trest je účinný od jednoho učitele, kdežto od jiné osoby nebo v jiné situaci je bez účinku, popřípadě vede k opačnému výsledku, než jaký byl sledován. Podstatným jádrem výchovy je koncepce celkového výchovného stylu (Čáp, 2007).

Čáp a Mareš (2007, s. 303) definují výchovný styl jako: „emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“

Pedagogický slovník pak výchovný styl charakterizuje jako: „Souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému. Tradičně se uvádějí autoritativní výchova, liberální výchova, demokratická výchova. Novější klasifikace výchovných stylů, vycházející z empirických výzkumů, zejména rodinné výchovy je zařazují podle několika nezávislých dimenzí. Tyto klasifikace pak umožňují popis nevhodných a pro dítě škodlivých stylů výchovy, jakými jsou například výchova rozmazlující, zavrhujeící, nadměrně ochraňující, perfekcionistická, nedůsledná, zanedbávající, týrající, zneužívající.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 259)

Čáp (2007) také uvádí podmínky, na základě kterých se odvíjí výchovný styl učitelů. Dají se uspořádat do pěti skupin:

1. vlastnosti a zkušenosti vychovávajících;
2. vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými;
3. vlastnostmi a zkušenostmi vychovávaných dětí;
4. události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte;
5. širší socio-kulturní podmínky.

Tabulka 1 - Model devíti polí způsobu výchovy podle J. Čápa

	Řízení			
Emoční vztah	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1. výchova autokratická, tradiční, patriarchální		liberální výchova s nezájmem o dítě	pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporně-kladný	výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	výchova přísná a přitom laskavá	optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	laskavá výchova bez požadavků a hranic	rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Zdroj: Čáp a Mareš, 2001, s.306

Styly výchovy nebyly vymezeny čistě teoreticky a odtrženě od reality, naopak odpovídají důležitým objektivním rozdílům ve výchově i jejich širším společenskohistorickým souvislostem. Vychovatel je regulátorem propojování vnějších přání, rad, pokynů a vnitřních potřeb, motivů, zájmů, zkušeností, názorů vychovávané osobnosti. Povaha interakce tohoto propojování pak vyvolává různé typy vedení vychovávaného. Hovoříme o tzv. stylech výchovy (Dvořáková, 2015).

Existuje několik členění výchovných stylů, mezi dva základní typy patří například tzv. tvrdá výchova, kterou můžeme jinak nazvat jako autoritativní a měkká výchova neboli antiautoritativní. Nemůžeme ani o jedné z nich říct, zda je vhodnější než ta druhá, oba styly mají své důsledky a rizika (Vaníčková, 2004). „Mocenský model sděluje: *Přinutím tě dělat, co je správné*. Partnerský model sděluje: *Tato věc má tento a tento smysl, takové a takové důsledky. Očekávám, že uděláš to, co je správné.*“ (Kopřiva, 2008, s. 21)

Lewin rozlišil výchovné styly podle zkušeností, které získal ve třicátých letech srovnáním výchovy typické pro střední Evropu, zvláště v podmínkách jeho rodného Německa s polofeudálními a militaristickými tradicemi i pokračující fašizací, s volnější výchovou v USA té doby (Čáp, 1996). Podle experimentálního výzkumu, který se spolupracovníky realizoval, ukázal zřetelné rozdíly v chování dětí podle toho, jakým výchovným stylem byly vedeny a formuloval je do tří výchovných stylů, které si v následujícím textu popíšeme.

1.2.1 Autoritativní styl výchovy

Autokratický styl odpovídá v dějinách výchovy a pedagogiky tradiční, po tisíciletí se udržující koncepci bezvýhradné poslušnosti a slepé kázně vyžadované vládnoucími třídami. Podle Lewina, autokratické vedení vyvolávalo u dětí vyšší napětí, většinou zvýšenou agresivitu, dráždivost a dominantnost k ostatním členům skupiny. Vzájemné napětí mezi dětmi se ventilovalo a oslabovalo odmítáním vedoucího a společnou agresí vůči němu. Pracovní aktivita závisí zejména na tom, zdali je přítomný autoritativní učitel a děti jsou pod jeho dozorem. Výsledkem tohoto stylu výchovy je pak to, že děti jsou silně závislé na vedoucím, jsou tak poslušné, až to vede ke ztrátě jejich iniciativy či apatii nebo naopak tyto výchova vyústí k agresí proti vychovateli. Děti dále projevují silnou potřebu upoutávat pozornost vychovatele a snahu získat jeho pochvalu (Lewin, 1939 cit. podle Čáp, 1996, s. 143).

Autoři knihy *Respektovat a být respektován*, popisují tzv. mocenský přístup vychovatele, z něhož se pak odvíjí autoritativní styl výchovy. Podstatou tohoto výchovného stylu není pouze trestání, příkazy a zákazy, jak si nejspíše představujeme, jejím jádrem je právě nerovnocenný vztah mezi rodičem či vychovatelem a dítětem. Dospělý je ten nadřazený, který používá k výchově mocenské prostředky na „podřízené“ a slabší dítě. V praxi jde tedy o to, že dítěti vyjadřujeme chováním a komunikací naši fyzickou převahu, dáváme dítěti najevo jeho malou hodnotu či existenční závislost

na dospělém, neuznáváme jeho názory, veškerá rozhodnutí závisí pouze na rodiči či pedagogovi (Kopřiva, 2008).

„Vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 304)

Důsledkem tohoto výchovného stylu je, že děti se nevychovávají k samostatnému, iniciativnímu a tvořivému řešení problémů, rozhodování a jednání. Je to styl výchovy, který odpovídá přípravě dítěte pro podřízenou roli a ne k přípravě na roli občana demokratické společnosti. Autokratické vedení ovlivňuje nejen vztah pedagoga k dítěti, ale i mezi dětmi navzájem. Ve vztahu chybí podněcování i otevřenost. Autokratický styl silně zatěžuje nejen žáky, ale i samotného učitele: stále mluví, kontroluje, napomíná, trestá, je stále ve střehu a je nespokojen s výkonem i chováním dětí, protože neodpovídá jeho perfekcionistaickým požadavkům (Čáp a Mareš, 2007).

1.2.2 Liberální styl výchovy

„Vychovatel řídí děti málo nebo vůbec. Neklade přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 304)

V tomto výchovném stylu děti nemají žádné hranice, postrádají pocit bezpečí, jsou nejisté. Citelně postrádají řád a vedení, proto dochází mnohdy k hašteření ve skupině, které může přerůst i v agresivitu některých dětí vůči slabším jedincům, případně i k vychovateli. Učitel nevede děti k vytyčení vlastních cílů. Výkonnost skupiny je nízká, efektivita společné práce je malá, jsou velké časové ztráty. Nízká je i výsledná úroveň vědomostí, dovedností a návyků a zejména se nerozvíjí u dětí jejich svědomitost a vytrvalost, kladení požadavků na sebe, sebeovládání, důležité rysy charakteru (Čáp a Mareš, 2007).

„Volný, vysoce liberální styl výchovy zřejmě tak nenarušuje emocionální sféru, povzbuzuje zvědavost, ale na druhé straně zase snižuje vnitřní regulační zábrany, uvolňuje reaktivitu, produkuje osobnosti málo vnitřně regulované a vede ke vzniku rizikovějších schémat interakcí.“ (Řezáč, 1998, s. 195)

1.2.3 Demokratický styl výchovy

Demokratický styl je založen na vzájemném chápání a respektování, na spolupráci a dohodě. Pokud je nezbytný určitý tlak na vychovávaného, pak je racionálně založený a zhodnocuje vzájemné pozitivní vztahy. Mezi jeho základní prostředky patří výchova vlastním příkladem a organizovaná spolupráce, využívání iniciativy vychovávaného a podpora jeho samostatnosti (Dvořáková, 2015).

Demokratický styl výchovy je v knize *Respektovat a být respektován* popisován jako vyjádření partnerského přístupu k dítěti. „Partnerský přístup je založen na rovnocennosti a na respektování důstojnosti dítěte. Dává prostor pro vyjádření jeho názoru i pro návrhy řešení a vyjadřuje důvěru, že dítě udělá to nejlepší, co může, vzhledem ke svému věku a zkušenostem. V něm se žádá také odpovědnost a komunikací se vyjadřuje přesvědčení o hodnotě a kompetentnosti dítěte i zájem o to, co prožívá.“ (Kopřiva, 2008, s. 13)

„Učitel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 304)

Tento výchovný styl má na lepší účinky jak na práci, tak chování a kázeň dětí, než je tomu u autoritativního výchovného stylu, je tedy považován za optimální. „Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v druhé vládla pouze omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování... máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi.“ (Kopřiva, 2008, s. 13)

1.2.4 Nevhodné výchovné styly

V dnešní společnosti rodiče mají velmi nelehkou úlohu - musí se rozhodnout, jakou cestu svého výchovného působení zvolí. Dříve tradičnímu absolutně ovládajícímu výchovnému stylu se snaží mnoho rodičů vyhnout, naopak už jsou si také vědomi rizik druhého extrémního výchovného stylu a to příliš liberálního rodičovství bez hranic. Ovšem nejsou to pouze tyto dva typy výchovy, které označujeme za nevhodné. J. Řezáč vytvořil přehlednou tabulku, v které uvádí charakteristiky jednotlivých nevhodných výchovných stylů.

Tabulka 2 - Nevhodné výchovné styly podle J. Řezáče

Styl nevhodné výchovy	
nejednotný	různé představy o výchově a cílech výchovy, odlišná očekávání ze strany matky a otce
proklamativní	rozpor: deklarace norem, hodnot, záměrů rodičů/ uplatnění pravidel v přístupech a chování rodičů i ve vztahu k dětem
povolný	normy a hodnoty jsou proklamovány, ne však už prosazovány (nerovnováha mezi správnou normou a nízkým požadavkem nebo typická nedůslednost jako osobní vlastnost rodiče); dítě pak nemá "jasno", co se od něj očekává
nedůsledný	vysoké požadavky na dítě, cíl výchovy je stanoven, ale není "dotažen" do konečné fáze
potlačující	nenávistný postoj k dítěti, časté tresty a omezení nebo přehnaná kritika dítěte a snaha o zamezení, aby dítě "nevyčnívalo" ze skupiny (přístup vychází z nízké sebedůvěry a úzkostného sebepožívání rodiče)
podplácející	dítě je neadekvátně odměňováno za své chování a jednání, i v případech běžných činností, za něž by odměna neměla následovat
rozmazlující	nepřiměřená citová závislost rodičů k dítěti, fixace na dítě a z toho plynoucí snaha splnit dítěti každé jeho přání a požadavek, vědomé nebo podvědomé přání rodičů, aby dítě zůstalo stále "jejich dítětem"
protekční	rodiče upřednostňují cíl výchovy před způsobem jeho dosažení, dítě oproti jiným (např. sourozencům, spolužákům) získává větší pozornost, oporu a pomoc ze strany rodičů
skleníkový	podobně jako u kategorie rozmazlujícího výchovného stylu, avšak dítě je "utvářeno" ve vztahu k vnitřním normám konkrétní rodiny; v dané rodině dítě funguje, vně rodiny selhává
moralizující	výchova je plně podřízena normám a pravidlům "život v řádu"

puntičkářský	neustálý dohled nad jakýmkoliv chováním, projevy a činnostmi dítěte, provázené "dobře míněnou radou, příp. i výčitkou
zanedbávající	nedostatečně nebo nulově podnětné rodinně-výchovné prostředí, neexistence výchovných cílů, nezáměr o dítě
úzkostný	nepřiměřený strach o dítě, aby si neublížilo, aby se mu něco nestalo (bránění dítěti v činnostech, které se tomuto rodiči jeví jako nebezpečné)
autoritářský	rodič prezentuje svou převahu a moc (autoritu) z pozice rodičovské role (rodič je tím, kdo rozhoduje); příznačný je psychický nátlak na dítě a jeho omezování
perfekcionistický	důraz na to, aby dítě bylo dokonalé; rodič nebere ohled na dítě, jeho předpoklady, možnosti a přání; dítě je opakovaně neúměrně přetěžováno požadavky rodiče

Zdroj: Řezáč, 1998, s. 200-203

2 ODMĚNA A TREST

2.1 Odměna a trest jako motivační činitelé

Ve výchovném procesu rozlišujeme dva základní druhy motivace v závislosti na východisku jejich působení a to tedy vnitřní a vnější motivaci. Vnitřní a vnější motivace je těsně spjata. Právě motivace je pak nástroj učitele, jak dítě přimět k určité činnosti. Bohužel ve školách je spíše využívána vnější motivace, kam patří například tresty, odměny či pochvala, které děti nutí k činnosti právě proto, aby získaly slíbenou odměnu anebo se vyhnuly trestu. Působení vnější motivace je však dočasné, a jakmile výhrůžka trestu nebo vidina odměny zmizí, dítě již nemá důvod, aby určitou činnost vykonalo. „Pokud nemá člověk dost vnitřní motivace, nemusí pobídka působit.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 92)

Co vlastně slovo motivace znamená? Jeho původ je z latinského *movere* neboli hýbat. Za motiv tedy můžeme označit „něco“ co nás nutí k určité činnosti, jde o hybnou sílu, která nás vede k určitému cíli, něco co nás podněcuje, pobízí nebo naopak něco co nás tlumí nebo nám zabraňuje něco vykonat, reagovat. Za hybnou sílu můžeme považovat právě potřeby člověka. Potřeba je stav nedostatku či nadbytku, jsou to nejrůznější motivy týkající se nejzákladnějších lidských potřeb až po potřeby vyšší, například potřeba seberealizace (Čáp a Mareš, 2007).

Člověk má vrozené tzv. základní lidské potřeby, které jsou společné všem lidem a jejich uspokojování či neuspokojování vede k tomu, zda jsme fyzicky, psychicky i sociálně v dobrém stavu, zdali se cítíme dobře a jsme spokojení. Právě těmito základními potřebami se zabýval americký psycholog A. Maslow, který je autorem známe pyramidy lidských potřeb. Potřeby v pyramidě jsou řazeny hierarchicky, základ pyramidy tvoří bazální fyziologické potřeby (vzduch, potrava,...). Pokud jsou tyto nejzákladnější potřeby uspokojeny, vystupují do popředí další potřeby, tedy potřeba bezpečí, dále potřeba lásky a sounáležitosti. Pokud jsou i tyto jednotlivé potřeby uspokojeny, vzrůstá zájem o uspokojení nejvyšší potřeby a to seberealizace, která tvoří vrchol pyramidy. Naplnění této potřeby přináší vrcholný pocit uspokojení. Vývoj potřeb je ovšem celoživotní a odvíjí se také od získaných hodnot a souvisí s motivací.



Obrázek 1: Pyramida potřeb podle A. Maslowa

Díky této teorii potřeb můžeme lépe porozumět našemu chování i chování dětí. Naše chování se odvíjí právě na základě vnitřních pohnutek, které jsou vrozené a na základě kterých se rozhodujeme, co chceme, co potřebujeme nebo musíme udělat. Právě u dětí v předškolním věku můžeme chování na základě uspokojování základních potřeb pozorovat nejlépe. Děti se učí chodit, mluvit, běhat, manipulovat s věcmi, zajímat se o okolní svět a ostatní lidi sami od sebe, na základě svých vnitřních pohnutek - vnitřní motivace. Děti tedy nečekají, až jim dospělý přikáže, ať se naučí to či ono, jak se často milně domníváme. Děti nemusí být do určité činnosti nuceni na základě odměn či trestů, tato cesta pozitivní a negativní motivace není příliš vhodný způsob. Proto, abychom děti motivovali správně, je potřeba pochopit, že právě základní lidské potřeby mají úzkou souvislost s vnitřní motivací (Kopřiva, 2008).

„...děti na začátku svého vývoje sice nemají řadu informací, dovedností a návyků, ale nepostrádají chuť a zájem – tedy vnitřní pohnutky – se to vše naučit. Nepotřebují, abychom je upláceli nebo trestali, aby se opravdu naučili, co se naučit potřebují. Pokud to však děláme, je velké riziko, že dosáhneme v řadě ohledů opaku – lhostejnosti, nechuti až odporu. A to vše může přetrvávat až do dospělosti.“ (Kopřiva, 2008, s. 180)

Velmi podstatným faktorem při výchově dětí je tedy to, zda pedagog umí pracovat s vnitřní motivací dítěte. Právě vnitřní motivace, jak jsme již dříve uváděli, je správným nástrojem výchovy vzdělávání dětí, díky kterému se můžeme obejít bez odměňování a trestání. V knize *Respektovat a být respektován* jsou uvedeny 4 podmínky pro udržení vnitřní motivace: „**Smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba.**“ (Kopřiva, 2007, s. 182)

Domnívám se, že právě tyto 4 podmínky jsou klíčové k úspěšné práci pedagoga s dětmi. Ovšem tyto podmínky musíme také vhodně aplikovat a správně je zakomponovat do výchovně-vzdělávacího procesu, ve kterém využíváme nejrůznějších výchovných prostředků a metod.

2.2 Odměny a tresty jako výchovné prostředky

Nejprve je důležité definovat, co pojem *výchovný prostředek* vůbec znamená. V širším slova smyslu můžeme výchovné prostředky chápat jako něco, co nám pomáhá ve výchovném a vzdělávacím procesu. Zahrnujeme do nich výchovné metody, formy, pomůcky i prostředky, ale také výchovné principy. Metodu výchovy pak můžeme definovat jako: „záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli. Podoba a dopady výchovné metody působí v kontextu celkového výchovného stylu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 122).

Odměny a tresty řadíme právě mezi tradiční a velmi rozšířené výchovné metody, které uplatňují rodiče i vychovatelé při výchově dětí. Tyto metody jsou také formou sociálního učení, které je známo jako tzv. *učení sociálním posilováním*. „Rodiče chválí nebo jinak odměňují dítě za chování, které odpovídá normám a zvyklostem rodiny, sociální skupiny, k níž patří, společnosti. To působí jako posílení, dítě si tím posiluje odměněné způsoby chování. Naproti tomu trestání má odstranit až oslabit nežádoucí chování.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 193)

„Jestliže dítě spáchá nějaký přestupek, snažíme se přijímanými výchovnými opatřeními nevhodnému chování zabránit a naopak vhodné chování podpořit. Samotný špatný skutek už vrátit nemůžeme, proto chceme ovlivnit zejména budoucí jednání. Výchovným zásahem se také snažíme vypořádat s tím, co dítě provedlo. Intuitivně cítíme, že existují přinejmenším dvě tradiční cesty k řešení přestupků. Jednak se snažíme aktivně eliminovat nevhodné – činíme tak prostřednictvím trestů. Druhá cesta je spíše preventivní

a spočívá v tom, že oceněním, chválením či odměnami posilujeme chování a jednání pozitivní, tedy neslučitelné se špatným. Jestliže se dítě chová dobře, nemůže se současně chovat špatně.“ (Mertin, 2011, s. 22-23).

Je přirozené, že člověk více touží být odměňován než trestán. Odměna je více motivující, inspirující. Trest může sice v určitých situacích také motivovat a povzbudit, ale je pro dítě stresující a ponižující. Jak tvrdí Matějček (2015, s. 35): „Trest – to je, jako když ucpeme díru v hrázi řeky. Teď je ale třeba pročistit řečiště, odvést část vody jinou cestou a udělat celou řadu dalších opatření, jinak bychom nestačili trhliny záplatovat a dočkali se nakonec pořádného průlomu.“

Tresty a odměny ve školním prostředí regulují chování žáků. Žák zvyšuje frekvenci odměňovaného chování v očekávání získání odměny a naopak v očekávání trestu snižuje výskyt trestaného chování. Odměna tedy zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede a trest snižuje pravděpodobnost, že se potrestané chování bude opakovat. Když chování neposilujeme, jeho četnost postupně vyhasíná (Čapek, 2014).

Je však nutné dodat, že dětem bychom měli vytvářet takové podmínky, aby věci udělaly dobře a my je za to pak mohli pochválit, ovšem podle Matějčka (2015) nesmíme dopustit, aby děti udělaly něco špatně a my je za to záměrně trestali. To znamená, že je daleko vhodnější zadržet dítě, přinutit ho k pozornosti nebo ho upozornit, než vykoná nějaké chování, u kterého víme, že vede k potrestání. Nenecháme dítě záměrně „naletět“, abychom ho mohli potrestat.

Jelikož je každé dítě výjimečné a individuální, i odměny a tresty na každé dítě působí jiným způsobem v závislosti na jeho vrozených povahových rysech, osobnosti, prostředí, v kterém vyrůstá apod. Ať se odměňování a trestání týká jakékoliv výchovné situace a kteréhokoliv dítěte, neměli bychom zapomenout, řídit se určitými principy.

Pedagogický slovník formuluje 3 základní **principy pro využívání odměn a trestů**:

1. pravidla chování jsou formulována za spoluúčasti dítěte,
2. sankce za jejich porušení mají charakter přirozených důsledků nesprávného chování, nikoli uměle vytvořených trestů;
3. motivací k žádoucímu chování mají být spíše vnitřní výhody z něj vyplývající než vnější, uměle s ním spojené výhody (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 122).

Pedagog Z. Matějček (2007) pak ve své publikaci popisuje několik zásad, jak by se mělo s tresty a odměnami jako výchovnými prostředky zacházet.

1. Přiměřenost - Odměny a tresty by měly být přiměřené osobnosti a věku dítěte.
2. Srozumitelnost - Odměny a tresty by měly být dítěti vždy srozumitelné, zejména u trestů by si dítě mělo být vědomo svého provinění.
3. Výchovné prostředky by měly být rozmanité – při využívání odměn a trestů bychom se měli vyvarovat rutinnímu, stále stejnému postupu.
4. Nepřehánět to s odměnami a tresty – při využívání těchto výchovných prostředků bychom neměli začít s těmi nejsilnějšími, nemáme pak možnost je dále stupňovat a děti jsou pak odměnami buď přesyteny a při příliš silném trestání může u dítěte dojít k nenávratným poškozením osobnosti.
5. Důslednost – při používání odměn a trestů musíme být důslední, pokud jedno dítě za určité chování odměníme či potrestáme a druhé ne, je to pro dítě matoucí.

Je zřejmé, že v dnešní humanisticky zaměřené pedagogice již pro tresty není příliš mnoho místa a jejich využívání není doporučováno. Výchovná realita je však stále často jiná a výchovné úvahy rodičů či pedagogů jsou jak mezi mlýnskými kameny. Na jednu stranu podporujeme humanistické snahy o nenásilnou výchovu, která je zaměřená na respekt k dítěti, jeho potřeby a individualitu, ovšem to často rezonuje s výchovnými problémy, s kterými se setkáváme dnes a denně a často si s nimi nevíme rady, tudíž často saháme po nevhodných výchovných prostředcích v podobě trestů. Ovšem i pochvala, která je používaná nepatříčně, v sobě nese riziko, že dítě nebude věci dělat kvůli vlastnímu uspokojení, ale pro potěšení svých rodičů či učitele nebo s vidinou pochvaly. V následujících kapitolách tedy představíme odměny a tresty, popíšeme jejich rizika, které jsme nastínili a pokusíme se popsat, jak s těmito výchovnými prostředky nakládat co nejvhodněji či jakými alternativními způsoby je nahradit.

3 ODMĚNY

To, že trestání dětí není příliš vhodné a nese s sebou velká rizika, jsme zmiňovali již v přecházející kapitole a domníváme se, že tyto hrozby si nejspíše snadno uvědomí většina lidí, ovšem u odměny tomu tak být nemusí. Pojem odměna v každém z nás nejspíš evokuje něco pozitivního a příjemného. Možná se v mysli vracíme do dětských let, kdy jsme byli obdarováni čokoládou, hračkou, byl nám přislíben výlet nebo nám stačilo jako odměna pohlazení od maminky či třeba přečtení pohádky na dobrou noc. Já sama jsem po dlouhou dobu považovala odměňování a pochvaly za něco, čím se nemusí při výchově dětí šetřit a je to pouze ku prospěchu. Bohužel z omylu, že „*odměn není nikdo dost*“ mě nevyvedlo ani mé pedagogické studium, proto se domnívám, že i spousta rodičů a pedagogů nedokáže správně vyhodnotit, že i odměňování dětí s sebou nese svá rizika a není radno s nimi nakládat automaticky. Výstižně tuto problematiku popsal psycholog Kohn (2013), který mluví o tom, že odměny nejsou alternativou k trestům, ale jsou pouze obrácenou stranou mince toho stejného (mocenského) modelu. Je tedy dobré znát, jak s odměnami nakládat nebo jak je nahradit jinými, možná vhodnějšími výchovnými prostředky.

3.1 Definice odměn

Pro každé dítě je odměnou něco jiného a je to čistě subjektivní prožitek. „Odměna nemusí být to, co jsme si jako odměnu pro dítě vymysleli, ale odměna je to, co dítě jako odměnu přijímá. Onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi znova zopakovali.“ (Matějček, 2015, s. 30)

Jiná definice popisuje odměnu jako: „jedna z forem pozitivního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 145)

Autoři Čáp a Mareš (2007, s. 253) odměnu chápou následovně: „...takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání; přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.“

„Odměnou může být cokoli, co je pro odměňování žádoucí – peníze, věci, udělení výhod, umožnění příjemné činnosti nebo něčeho, co je jinak pro člověka obtížně dosažitelné.“ (Kopřiva, 2008, s. 157)

Stručně by se tedy odměna dala vymezit jako působení, které:

1. je spojeno s určitým chováním a jednáním jedince,
2. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
3. přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb a tím i libost (Čáp, 1993, s. 314).

3.2 Druhy odměn

Odměny můžeme z principu rozdělit na **přirozené odměny**, což je vlastně nesení důsledků vlastního jednání, které vyplývají přirozeně z daného správného jednání a dostavují se bez přičinění druhých. Opakem přirozených odměn jsou **umělé odměny**, do kterých můžeme zařadit například pochvalu nebo vyznamenání. „V případě malého dítěte, které ještě není přístupné rozumovým důvodům je potřeba umělých pohnutek chtění a konání, což je například tehdy, pokud dítě očekává odměnu nebo trest.“ (Bendl, 2004, s. 141)

Podle Čapka (2014, s. 52) je **nejpoužívanější odměnou učitele pochvala**, existuje ovšem více způsobů jak děti odměnit. Obecně bychom odměny mohli rozdělit na **emoční odměny a hmotné odměny**.

Čáp a Mareš (2007, s. 253) uvádí jako tradiční odměny následující:

- pochvala,
- úsměv,
- projev sympatie,
- projevy kladného hodnocení,
- projevy kladného emočního vztahu;
- věcný či peněžní dárek
- umožnění oblíbené činnosti nebo zážitku, po kterých dítě silně touží; zajímavá činnost; výlet.

Podle způsobů odměňování bychom mohli také odměnu dělit na **hromadnou**, kdy je odměňována například celá třída dětí nebo může být **individuální**, při které je odměňováno pouze jednotlivé dítě nebo skupinka dětí. Odměňovat můžeme také pouze mezi čtyřma očima, před skupinkou dětí nebo veřejně (Bendl, 2004, s. 141).

3.3 Funkce odměn a zásady jejich používání

„Pro dítě může mít odměna funkci vyjádření pozitivního emočního vztahu učitele či rodiče k dítěti.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 145)

Odměna má tedy podle autorů pedagogického slovníku funkci:

- **informační** – vyjadřuje, že chování dítěte bylo správné, žádoucí;
- **motivační** – odměnou určitého chování se zvyšuje možnost, že dítě toto chování zopakuje.

Odměňováním, tedy pozitivním hodnocením dítěte posilujeme dané chování. Ovšem aby bylo odměňování účinné a neztrácelo efekt, je vhodné dodržovat několik zásad:

- odměňovat musíme bezprostředně po situaci, kdy se dítě něčemu učí;
- nejdříve odměňujeme častěji drobnějšími odměnami, oceňujeme i pouhou snahu či malé úspěchy dítěte a s postupným zlepšováním odměňujeme už náročnější výkony;
- neodměňujeme za uposlechnutí našeho rozkazu, ale za samovolnou činnost dítěte (Gage a Berliner cit. podle Čáp, 1997, s. 369).

Další zásady, které bychom měli při využívání odměn dodržovat, konkrétně u pochval, uvádí i Čapek (2014, s. 52):

- četnost pochval by se měla postupně snižovat;
- intenzita pochval by měla být adekvátní k hodnotě chování dítěte;
- pochvala by měla být spojena s činem, neměla by se časově vzdalovat od chváleného skutku.

Říčan (2013, s. 28) uvádí zásadu odměňování pro malé děti. „Chceme-li odměnou docílit, aby se určité jednání či chování neopakovalo, musí odměna následovat co nejdříve. Tak se nejlépe vytvoří duševní i mozkové spojení mezi činem a odměnou.“ U starších dětí už můžeme s odměňováním setrvat a nechat je, aby se na odměnu těšily a snažily se jí dosáhnout.

3.4 Rizika odměn

„Výzkumné studie ukazují, že když odměňování ustane, lidé se většinou vrátí k tomu, jak se chovali před tím, než započal program na změnu jejich chování. Dítě, kterému je slíbena pochoutka za učení nebo dobré chování, má všechny důvody se takto přestat chovat, když už nemá možnost získat další odměnu. Výzkumy také ukázaly, že děti, jejichž rodiče často používali odměny, jsou většinou méně štedré než jejich vrstevníci.“ (Bendl, 2004, s. 132)

Uvedena citace dokládá, že odměny stejně jako tresty nesou rizika a to zejména z toho důvodu, že oba tyto výchovné prostředky jsou založeny na mocenském přístupu - nerovnocenném vztahu dvou lidí. Jde o manipulaci s dítětem, kdy vyjadřujeme, že my jakožto dospělí máme moc a pokud dítě udělá to, co my chceme, bude odměněno. Tím tedy dítě přinutíme, aby udělalo něco, co by samo od sebe nejspíše nevykonalo a při nepřítomnosti odměny ani v budoucnu dělat nebude (Kopřiva, 2008).

Odměna se tedy v praxi často zaměňuje za **úplatek** a to je jejím největším rizikem, jelikož jde pouze o vnější motivaci působící na dítě. Vnější popud působí na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř - do jeho nitra. Dítě se s touto motivací nezvnitřňuje, chování je způsobené pouze vidinou odměny a vydrží jen tak dlouho, dokud je dítě odměňováno. Podle dlouhodobých studií dochází dokonce k tomu, že děti, jejich rodiče častěji využívají odměny, mají tendence být méně štedří a méně odměňovat, než jejich rodiče (Kohn, 1994).

Odměny ve skutečnosti nezvyšují ani **zájem dítěte**, jak bychom očekávali, ale naopak snižují vnitřní zájem a vnitřní motivaci dítěte k určité činnosti. Tomuto tvrzení odpovídá také výsledek pokusu v mateřské škole, o kterém se Kopřiva (2008) ve své publikaci zmiňuje. Psychologové sledovali, čím děti rády kreslí, jedné skupince dětí slíbily, že dostanou diplom se svým jménem, pokud budou kreslit se svými oblíbenými fixy. Za dva týdny se ukázalo, že tato skupinka dětí má o fixy daleko menší zájem než děti, kterým nebyla slibována žádná odměna. „Kdykoliv nabízíme odměnu, snižujeme význam a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána“ (Kopřiva, 2008, s. 159).

Další mýtem, který je s odměnami spojován je ten, že odměny zlepšují **výkon dětí**. Ovšem mnoho psychologických pokusů dokázalo, že tomu tak není a dokonce pokud děti předvídají či očekávají odměnu, podávají horší výkony. **Odměny potlačují tvořivost a obecně snižují kvalitu práce**, jelikož děti, které jsou závislé na odměnách, nemají snahu

podstupovat určité riziko a své úkoly plní pouze na nezbytné minimum tak, aby získali slíbené odměny (Grille, 2005). To že například hmotné odměňování dětí není příliš vhodné ani efektivní, se mi potvrdilo i několikrát v praxi, kdy jsem dětem slíbila, že za nakreslení obrázku k určitému vzdělávacímu tématu, dostanou odměnu v podobě nálepky. Všechny děti samozřejmě odměnu chtěly, ovšem některé z nich kreslení nebavilo, chtěli se věnovat své volné hře, a proto pouze na papír něco načmárali, aby splnili úkol a získali odměnu.

Autor Kopřiva (2008) popisuje, že odměny představují **rizika také pro morální vývoj** dítěte. Pokud je dítě vystavováno chování, kdy někdo něco udělá za odměnu, je velmi pravděpodobné, že samo tento vzorec chování bude aplikovat nejen v dětství, ale také v dospělosti. Dítě se tedy naučí kupovat si druhé odměnami a bude považovat úplatky za něco, co do běžného života prostě patří.

Čáp a Mareš (2007, s. 254) uvádějí: „Nadměrné užívání materiálních odměn, zahrnování dítěte dary a penězi, přenášení hlediska hmotné zainteresovanosti do výchovy (např. placení dítěti za domácí práce) narušuje vývoj dítěte i jeho vztahy k dospělým. Dítě si osvojuje neadekvátní názor, postoj a návyk: učíme se, pracujeme, plníme požadavky kvůli odměně, pro vnější efekt.“

Jak tedy vysvětlit, že odměny působí zcela opačně než bychom očekávali a jsou značně kontraproduktivní? Odpověď musíme hledat v motivaci dítěte. Jestliže u dětí podporujeme vnější motivaci prostřednictvím odměn, zároveň potlačujeme a utlumujeme rozvinutí hodnotnější vnitřní motivace, v které působí zvědavost, potřeba činnosti, radost z činnosti a z osvojení dovednosti, zvládnutí překážek a dosažení cíle (Čáp a Mareš, 2007, s. 254). Pokud dítě vede k určité činnosti právě vnitřní motivace, činnost ho baví sama od sebe, tak i jeho výsledky budou daleko kvalitnější, než když je k činnosti vedeno vnější motivací, s vidinou získání odměny. Odměny děti vedou pouze k tomu, že jsou motivovány k tomu, aby dané odměny získávaly (Kohn, 1994).

K tomu, jak děti správně „vnitřně“ motivovat, nám mohou pomoci alternativní výchovné prostředky, které popisujeme v následující kapitole.

3.5 Alternativy nahrazující odměny

Již jsme si popsali, jak můžeme děti různými způsoby odměňovat, ovšem tou nejlepší motivací a nejlepší způsobem, jak dítě něčeho dosáhne je, pokud něco vykoná samo od sebe, ze své svobodné vůle a vnitřní potřeby. Alternativou k odměnám je tedy vytvořit pro dítě takové prostředí a podmínky, abychom působili na vnitřní motivaci dítěte. Jde tedy o takové působení, které umožňuje dítěti spolurozhodovat, vybírat si, poskytnout prostor pro spoluúčast na rozhodování, prožívat pozitivní důsledky svého chování, kdy mu. Požadavky, které jsou na dítě kladeny, musí pro něj být smysluplné. Velmi podstatné je také to, abychom byli pro dítě vzorem (Říčan, 2013).

Kopřiva (2008) uvádí, že je potřeba dětem ve výchovném procesu vytvářet takové podmínky, aby mohly prožívat **pozitivní přirozené důsledky** těchto činností a chování. Alternativou k pochvalám pak je **zpětná vazba, uznání a ocenění**. „Pro zpětnou vazbu je podstatné, že se zaměřuje na činnosti nebo chování, nehodnotí však osoby – jejich kvality či zápory, jejich trvalé vlastnosti.“ Zpětná vazba by měla být věcná, neměla by vyjadřovat pozitivní nebo negativní vztahy, které panují mezi osobami (Kopřiva, 2008, s. 173).

Oceněním vyjadřujeme své uznání a pro děti je významným stavebním kamenem při budování sebeúcty. Na rozdíl od odměňování neposilují závislost člověka na mínění druhých, tudíž nemají negativní dopady na vývoj osobnosti dítěte. Další výchovnou strategií je **oslava úspěchu dítěte**, namísto toho, aby dítě dostávalo pouze odměnu nebo jako výraz uznání a ocenění můžeme dítě také **obdarovat**. Dar je vyjádřením vzájemného pozitivního vztahu mezi lidmi, není dáván za odměnu. (Kopřiva, 2008).

Pokud bychom tedy chtěli shrnout, jak nahradit odměňování dětí a vést je spíše prostřednictvím vnitřní motivace, poslouží nám k tomu „desatero“ Říčana (2013, s. 43-46):

1. vytvářet pro děti příležitosti a nabízet zajímavé činnosti, které by je zaujaly,
2. být pro děti vzorem, jelikož děti se učí nápodobou,
3. ukázat dětem smysl činnosti – dítě získá vnitřní motivaci něčemu se naučit, pokud vidí, že je to k něčemu dobré,
4. dávat dětem možnost „zdravé“ volby – to co si dítě vybere samo, ho více baví;
5. využít zdravé soutěživosti,
6. nechat děti, aby byly samostatné,
7. nabízet společné činnosti, při které si děti mohou navzájem pomáhat;
8. společné vytváření pravidel a jejich dodržování,
9. poskytnutí zpětné vazby,
10. nenutit děti do činností, které je nebaví.

4 TRESTY

Pojem trest v nás může evokovat vzpomínky na dětství, kdy jsme se setkávali buď osobně anebo z vyprávění kamarádů s nejrůznějšími způsoby trestání od rodičů či učitelů, za určité prohřešky. Mnohdy se při trestání dětí jedná například o výčitky rodičů, zabavení hračky, zákaz sledování televize, domácí vězení, v horších případech pohlavek či silnější tělesný trest. Bohužel trestání je většinou společností považováno za běžný prostředek výchovy, bez kterého se nelze obejít a mnoho rodičů tvrdí, že oni přece byli také trestáni a vyrostli z nich slušní vychovaní lidé, a proto přeci sem-tam nějaký ten pohlavek nebo plácnutí přes zadek dítěti neuškodí. Ovšem vyrostly tyto trestané děti ve vychované a slušné dospělé jen kvůli tomu, že byli trestáni nebo bychom spíše měli říct, že z nich vyrostli vychovaní lidé, přestože byli trestáni a díky tomu, že jejich rodiče aplikovali i jiné, vhodnější výchovné metody?

„Ze strachu před trestem dítě neudělá zdaleka tolik práce a hlavně se zdaleka tolik nenaučí, jako pro hřejivé uspokojení z radosti těch, které má rádo...Trest může špatné chování jen zastavit – odměna ale buduje to správné. Jestliže vždy přijde trest a nic víc, naučí se něco neudělat, ale tím se ještě nenaučí dělat to, co je správné. Trest utlumuje.“ (Matějček, 2015, s. 34)

Dnes už jistě víme, že právě trestání ať už verbálního rázu či tělesného s sebou nese velká rizika, která si často jako rodiče či učitelé nedokážeme uvědomit a nevratně mohou poškodit vyvíjející se osobnost dítěte. Říčan o trestu tvrdí: „Trest je až ten poslední, nouzový výchovný prostředek. Zbytečným a nevhodným trestáním vznikají ve výchově obrovské, někdy těžko napravitelné škody. Ovšem trest z výchovy zcela vyloučit nemůžeme. Jde tedy o to, trestat jen tehdy, když je to opravdu nutné, a trestat správným způsobem.“ (Říčan, 2016, s. 30)

Trestání dětí je velice komplikovaným a obsáhlým tématem. Někteří odborníci tento výchovný prostředek zcela odmítají, jiní se na tuto problematiku dívají komplexněji. Proto právě tato kapitola má za cíl pomoci nám se v problematice trestů zorientovat.

4.1 Definice trestu

„Trest je starý jako výchova sama. Důvod jeho existence musíme hledat v podstatě výchovy. Smyslem výchovy, jak praví Jan Patočka, je začlenění jedince do společnosti. Aby spolu lidé mohli žít, museli si od počátku své existence upravovat vztahy mezi sebou. Normy a jejich dodržování byly podmínkou pro přežití. Ten kdo tyto normy porušil, ohrožoval život a bezpečnost skupiny a za to byl trestán.“ (Bendl, 2004, s. 106)

S tresty se dítě setkává již od útlého dětství. Podle Říčana (2013) je trest cokoliv nepříjemného, co dítěti způsobíme, když se nám nelíbí, co udělalo. Je to jakýkoli projev nelibosti, protože dítěti způsobuje nepříjemné pocity. Za první trestání můžeme považovat už to, když batoletí rodič se vztyčeným prstem říká „tytyty“ či „nenene“, když dítě začne putovat někam, kde mu hrozí nebezpečí.

Matějček o trestu mluví takto: „Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout.“ Z toho podle autora tedy vyplývá, že vždy nemusí nastat shoda mezi tím, co dospělý za trest pokládá a co za trest dítě přijímá (Matějček, 2015, s. 29-30).

Pedagogický slovník trest definuje následovně: „Jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky. Pokud má být trest účinný, musí být konkrétní, měl by mít přesně stanovená kritéria, mít adekvátní formu a měly by být domyšleny možné způsoby reakce dítěte na trest.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s.252)

Podle psychologa Kohna (2013) trestání znamená nechat někoho záměrně trpět buď kvůli tomu, že cítíme potřebu vykonat určitou primitivní verzi spravedlnosti („Když ty uděláš něco špatně, musí se ti také něco špatného udělat.“), anebo kvůli tomu, že předpokládáme, že si dítě z trestu vezme ponaučení. Podstatou trestu je spojení nevhodného chování s nepříjemným zážitkem, který modifikuje danou činnost jako nežádoucí. Nepříjemné zážitky vyplývají z frustrace některé potřeby, například slovní pokárání vyvolá frustraci potřeby uplatnění, tělesný trest způsobuje frustraci biologických potřeb.“ (Bastian, 1995 cit. podle Koldeová, 2015, s. 12)

Stručně tedy trest můžeme vymezit jako jednání které:

1. je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince,
2. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování a jednání,
3. přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci (Čáp, 1993, s.315).

4.2 Funkce trestů a zásady jejich používání

Pro dítě může mít funkci vyjádření negativního emočního vztahu učitele či rodiče k dítěti, v zásadě má ovšem dvě funkce, které uvádí Čáp a Mareš (2007):

1. **informační** – sděluje, že se dítě nevhodně chovalo, anebo nedodrželo stanovené pravidla chování;
2. **motivační** – navozuje u dítěte pocity neúspěchu, frustrace, které by ho měly motivovat, aby znovu své chování neopakoval.

Pedagožka Vaníčková (2004, s. 34) uvádí, že trest má tyto **tři funkce**.

1. **Napravit škodu:** trest je aktem spravedlnosti, pokud dítě svým chováním způsobilo nějakou škodu, měla by tato škoda být trestem napravena či nahrazena.
2. **Zabránit opakování:** trest se používá ke korekci chyby na principu učení špatnou zkušeností.
3. **Zbavit viníka pocitu viny:** prožívání viny je pro dítě bolestivé, nicméně tvoří jádro trestu, proto by mělo být prožívání viny krátkou záležitostí. Sejmutí viny z dítěte vede k pocitu úlevy. Důležité je, aby dospělý dál dítěti nepřipomínal jeho prohřešek, jelikož by měl být trestem anulován.

Tři hlavní účely trestu uvádí také Bendl: „...**odplata** (trest vyjadřuje názor, že je v zájmu spravedlnosti, aby po špatném činu následoval vždy zasloužený trest), **odstrašení** (trest odradí neukázněného žáka a jeho spolužáky od podobného chování v budoucnosti) a **náprava** (žák pochopí nevhodnost svého chování a uvědomí si, proč je třeba chovat se příště správně). **Účelem trestu ve škole** je tedy udělit odplatu v zájmu spravedlnosti spolu s důrazněním toho, že společenství třídy a školy odmítá a neschvaluje daný čin, odstrašit ostatní od kázeňských přestupků, napravit chování.“ (Bendl, 2004, s. 106)

Podle Čapka je trestání velmi problematickým jevem, který nese spoustu rizik, a proto pokud už trestu využíváme, musíme dodržovat určité zásady:

- přesné vymezení pravidel,
- úměrnost trestu,
- stejná spravedlnost pro všechny,
- trest jako cesta k nápravě.

Dále uvádí, že tento výchovný prostředek můžeme aplikovat pouze na dětech, o kterých víme, že jsou duševně zdravé a dokážou si uvědomit, že trest je následkem jejich činu (Čapek, 2014, s. 59).

4.3 Druhy trestů

Matějček (2007) ve své publikaci uvádí několik druhů trestů jako například odepření něčeho milého, práce za trest, ponížení, výtky, hrozby, posměšky, zahanbení a tělesné tresty. Podle Bendla existují v zásadě dva druhy trestů a to **přirozené**, které se dostavují samy sebou bez přičinění lidí a tresty **umělé**, které jsou uměle vytvořeny vychovatelem. „Pokud by se nepříjemné následky neukázněného a nezákonného jednání dostavily ihned po činu, nebylo by potřeba trestat uměle. V životě se ovšem přirozené tresty někdy vůbec nedostavují nebo se dostavují příliš pozdě. Navíc existuje nemálo případů, kdy je zlo provázeno příjemnými následky a z toho důvodu nastává potřeba umělých trestů.“ (Bendl, 2004, s. 108)

Obecně bychom tedy tyto umělé tresty mohli rozdělit následovně:

1. **fyzické tresty**,
2. **psychické tresty** (projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu k dítěti, dospělý se zlobí, křičí, mračí, s dítětem nekomunikuje, ignoruje ho apod.),
3. **potrestání zákazem oblíbené činnosti** (domácí vězení, zákaz kroužků, sledování televize, zákaz PC) nebo **donucením k neoblíbené činnosti** (úklid, více úkolů do školy apod.).

(Čáp a Mareš, 2007, s. 253)

Na základě vnímání, bychom tresty mohli diferencovat do 3 rovin:

1. **tělesná (fyziologická) rovina** – zde řadíme výchovné metody rozdělené podle úrovně nepříjemnosti na „hmatatelné, ochutnatelné a viditelné“. Jde o všechny formy záměrných tělesných trestů;
2. **psychologická rovina** – jde o tresty, které se dotýkají emocionální stránky dítěte, jeho prožívání a pocitů. Jde o nejrůznější podoby od křiku, ponižování, nadávky, ignoraci, hrozby aj;
3. **duchovní rovina** – zde zahrnujeme všechny projevy přesahující výchovné působení jako například odmítání lásky a emocionální náklonnosti (Prvá, 2000 cit. podle Koldeová, 2015, s.22).

Trestání bychom ale také mohli rozdělit z hlediska záměrnosti a to na:

1. **záměrné trestání** – na základě poznání rodič či učitel zvolí adekvátní trest a dítě potrestá, s ohledem na jeho věk, povahu, osobnostní rysy, vnější okolnosti;
2. **nezáměrné trestání** – jde o neuvědomělé projevy rodičů či učitelů v jejich každodenním jednání, které na dítě působí jako trest a které na děti mohou mít při dlouhodobém působení negativní vliv. Může se jednat o nezáměrné ignorování, mlčení, vyloučení z rozhovoru, kritika, zdůrazňování chyb, výsměch, ironie, podceňování a jiné (Prvá, 2000 cit. podle Koldeová, 2015, s. 21).

Druhů trestů je velmi mnoho a v jednotlivých členěních se mohou navzájem propojovat. Podle Matějčka (2007) jsou vůbec nejpoužívanějšími tresty verbální pokárání, ponižování, ignorování a mlčení, hrozby, zákazy a práce za trest. My si alespoň ty nejdůležitější z nich, více popíšeme v následujícím textu.

4.3.1 Tělesné tresty

Tělesné tresty a jejich používání ve výchově dětí je stále velmi aktuálním a diskutovaným tématem nejen mezi rodiči, ale také v pedagogických kruzích. V některých zemích mají zakázáno děti tělesně trestat samotní rodiče, u nás rodiče tuto pravomoc stále mají, pokud ovšem nejde o hrubé fyzické ubližování či týrání dítěte, které je trestné. Co se týče pedagogů, používání fyzických trestů jim bylo zakázáno již v roce 1870. Realitou pedagogické praxe ovšem je, že přestože je využívání tohoto výchovného prostředku zakázáno, podle výzkumných šetření někteří učitelé stále této metody využívají (Bendl, 2004).

„Tělesný trest je úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem na tělo pro kázeňský přestupek.“ (Epoch worldwide, 1998 cit podle Vaníčková 2004, s 31)

Podle Council of Europe (2005) jsou tělesné tresty nejrozšířenější formou násilí na dětech. Jde o jakýkoliv trest, při kterém je fyzická síla záměrně orientovaná na dítě tak, aby mu způsobila určitý stupeň bolesti nebo nepohodlí. Jde tedy o porušování dětských práv.

Cílem fyzických trestů je zastrašovat, vyvolávat strach, které povede dítě k tomu, aby nepokračoval v nežádoucím chování. Podle výzkumů je však dokázáno, že efektivita fyzických trestů je krátkodobá a má negativní dopady na vychovávaného – frustrace, strach, touha po pomstě. Navíc je u fyzicky trestaných dětí větší pravděpodobnost, že se v budoucnu budou sami chovat agresivně, násilně či se dokonce budou projevovat delikventně (Čáp a Mareš, 2007).

Tomu odpovídá také tvrzení autorky Vaníčkové (2004, s. 108) a to, že: „ Tělesný trest je jednou z cest, kterou se předávají *viry* násilí, které jsou odpovědný za epidemický výskyt a rozšíření všech forem interpersonálního násilí v dnešním světě, zejména domácího násilí, násilí mezi vrstevníky, ale také násilí v prvních milostných vztazích.“

Podle Čapka (2014) je důležité zmínit, že je obrovský rozdíl mezi trestajícím učitelem a trestajícím rodičem. Přestože rodič tělesně trestá své dítě, můžeme si dovolit tvrdit, že rodič chce pro dítě to nejlepší a miluje ho. Ovšem u učitele nemůžeme nikdy s jistotou říct, zda k dítěti má kladný či negativní emoční vztah, každopádně nikdy nemůže svého žáka mít tolik rád, jako jeho rodič, a proto není legitimní, aby učitel jakkoliv tělesně trestal dítě. Říčan zmiňuje: „základní předpoklad k tomu, aby měl trest pozitivní účinek je to, že *hůl musí být vedena milující rukou*. Pak může trest prohloubit pozitivní citový vztah.“ (Říčan, 1995 cit. podle Čapek, 2014, s. 68).

I Bendl (2004) uvádí, že tělesný trest jako kázeňský prostředek lze za jistých okolností připustit pouze v rodině, nikoli ve škole. Podle něj ho lze opodstatněně použít pouze u dětí předškolního věku, jelikož právě pro tyto děti nejsou některé výchovné situace pochopitelné a právě tělesný vjem pro ně má nejsrozumitelnější podobu. Ve škole lze podle autora maximálně připustit fyzické omezení dítěte ze strany dítěte a to například v případě agresivního chování, nebezpečí či v případě sebeobrany učitele proti fyzickému napadení.

4.3.2 Psychické tresty

Jde o projev negativních emocí či záporného emočního vztahu, což v praxi může například znamenat, že dítěti jsou odepřeny projevy lásky, je s ním jednáno chladně, odměřeně, je mu něco vyčítáno. I když se na první pohled může zdát, že tato forma trestů je oproti fyzickému trestu mírnější, psychické tresty mohou být v některých případech daleko horší.

Psychické tresty jsou obecně brány jako méně škodlivé, jelikož dítě u nich nezažívá fyzickou bolest, jako je tomu u tělesných trestů. Ovšem právě z tohoto důvodu, že následky nejsou viditelné, mohou být psychické tresty mnohem škodlivější. Pokud jsou používány systematicky, často zanechávají mnohem hlubší šrámy, které jsou skryté a často špatně rozpoznatelné. Navíc je známo, že mezi psychickým trestáním a týráním dítěte může být velice tenká hranice, přičemž mnoho rodičů si devastující vliv svého chování vůbec neuvědomuje. Vývoj dítěte v takovém případě může být velmi ohrožen a psychické týráně se u něj může negativně projevit až v jeho dospělosti, a to v rovinách partnerských, rodičovských, pracovních či sociálních. Mezi tyto nevhodné tresty řadíme vysmívání, sarkasmus, ironickou komunikaci s dítětem, zesměšňování, výhrůžky, že dítě opustíme; obviňování, frustrování potřeb dítěte, ignorace, mlčení či naopak nadávky, křičení po dítěti, vulgarita, zastrašování aj. (Ježková, 2014).

Jak uvádí Vančurová ve svém výzkumu z pražských mateřských škol, pokud má dítě se svými rodiči kladný emoční vztah, nepůsobí na něj fyzický trest tak destruktivně, jako například psychické trestání, kdy rodiče dítěti něco vyčítají nebo ho zavrhnou. V případě potrestání dítěte odepřením určitého uspokojení, zákazem oblíbené činnosti nebo donucením k neoblíbené činnosti musíme dobře zvážit, jakým způsobem s tímto trestem nakládáme. Některé odepření oblíbené aktivity (například sportovního kroužku), může mít negativní dopad na vývoj dítěte, jelikož mu zakazujeme činnost, která ho rozvíjí a smysluplně mu naplňuje volný čas (Čáp a Mareš, 2007, s. 253).

4.4 Rizika trestů

Hezké přirovnání o rizicích trestání uvádí Říčan (2013, s. 38): „... trest je nouzovým výchovným prostředkem. Lze ho přirovnat i k léku, který mívá povážlivé vedlejší účinky. Tyto vedlejší účinky znamenají riziko, že náš „lék“ za určitých okolností dítě poškodí, místo aby mu prospěl.“

Podle Čápa (1993) je přemíra trestů často projevem bezradnosti a bezmocnosti vychovatele či projev jeho nezvládnuté agresivity. Trest je v takovém případě neúčinným, škodlivým prostředkem, který vede k pravému opaku, než jsme zamýšleli. Tresty přesahují rámec výchovných prostředků, jejich problematiky spočívá v tom, že jde spíše o etickou otázku, jelikož nadmíra trestů a volba ponižující formy trestní dítěte narušuje jeho vztahy s lidmi, s rodiči, s učiteli a je v rozporu s humanistických přístupem.

Účinky trestů jsou na rozdíl od odměn nepředvídatelné. „trest má různé účinky – v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělými a dítětem, na klimatu a situaci, na souhrně mnoha podmínek. Někdy trest vede k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout.“ (Čáp a Mareš, 2001 cit. podle Čapek, 2014, s. 60)

V knize *Respektovat a být respektován* jsou uváděny negativní dopady trestání na dítě, jako poškození sebeúcty a vztahů, ztráta důvěry, poškození rozvoje osobnosti. Podle autorů tyto následky mohou přetrvávat až do dospělosti – mohou vést k tendencím myslet a chovat se mocensky či autoritářsky, navyknout si být stále v opozici nebo naopak nechat sebou manipulovat a cítit se jako oběť (Kopřiva, 2008, s.132).

Autoři této publikace uvádějí, že tresty fungují jako odpustky nebo výměnný obchod. „Neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoliv trest je rizikem svojí podstatou. Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vztahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo s koho.“ (Kopřiva, 2008, s. 121, 124)

Dítě se naučí přetřpět svůj trest jako výkupné za své špatné chování. Trest ho tedy neučí chovat se správně, ale učí ho přijímat tresty. Proto je podle Kopřivy trestání rizikové pro morální vývoj dítěte, trestem dítěti jeho chování „odpustíme“ a dítě se už dále nemusí snažit o nápravu. Pro dítě se po čase „přežítí“ trestu stane jednodušší cestou, nemusí

napravovat své špatné chování nebo napravovat samo sebe, stačí, když chvíli bude snášet trestání a může ve svém chování pokračovat dále (Kopřiva, 2008).

Také Kohn (2013) mluví o trestu jako mocenském prostředku. Uvádí, že mnoho vychovatelů rádo předstírá, že jejich trest vlastně není trestem, ale určitým logickým a přirozeným vyústěním situace. Ovšem i přesto jde stále o vyjádření mocenského vztahu nad dítětem. Dítě by si však mělo být schopno vytvořit vztah s dospělým, který je založen na důvěře, tudíž trestání narušuje jeho důvěru a jakékoliv spojení s vychovatelem. Paradoxně je tedy více důležité dítě netrestat, přestože udělalo něco špatně.

Říčan (2013, s. 38) ovšem odmítá toto paušální zavrhování trestů, které vychází z dogmatu moderní pedagogiky, že člověk je z podstaty dobrý. Podle něj represivní složka do výchovy patří, jelikož trest je součástí každodenní reality i dospělého člověka, dítě se tudíž musí naučit, že když se proviní, musí přijmout trest a vyrovnat se s ním.

4.5 Alternativy nahrazující tresty

Pedagogové zavrhuje tresty, uvádí často způsoby jak nahradit běžné trestání za vhodnější, alternativní výchovné prostředky. Podstatou těchto výchovných prostředků je to, že na rozdíl od běžných trestů, působí na vnitřní motivaci dítěte. Snažíme se tedy dosáhnout toho, aby dítě něco činilo samo od sebe, ze své vnitřní potřeby a svobodné vůle (Říčan, 2013).

Zastánci tohoto směru u nás jsou autoři knihy *Respektovat a být respektován*. Právě zde se uvádí, že tresty ve výchově jsou zcela zbytečné. Nejlepší cestou, jak dítě naučit, zda je jeho chování správné nebo ne, je podle autorů ta, kdy na dítě necháme přiměřeně dopadnout důsledky nesprávného jednání. Tyto důsledky by pak na dítě měly působit v takové míře, aby to zvýšilo schopnost dítěte samostatně a účinně zvládat podobné situace v budoucnu anebo jim zcela předcházet. Tyto následky přicházejí „přirozeně“, bez zásahu dalších osob (Kopřiva, 2008).

Tato forma trestání, je známá již od pedagoga J. J. Rousseau, a známe ji jako tzv. „metodu přirozených následků“ a můžeme ji považovat za jednu z nejvhodnějších forem trestání. Je to takový postup, kdy po nevhodném činu následuje přirozený, nežádoucí následek toho chování nebo činu. Nejde o trest, který by ukládal rodič či vychovávající ze své vlastní vůle. „Metoda přirozených následků na rozdíl od jiných forem trestání pomáhá dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho chování či

jednání a že je zdůvodněné přispět k odčinění toho, co se stalo. Logicky a přirozenou cestou se učí morálnímu jednání a chování.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 257)

Výhodou této metody je, že za chování si děti nesou zodpovědnost samy, ne jejich rodiče. Děti mají možnost se samy rozhodovat, jaké jednání je správné. Tato metoda také dětem dává možnost poučit se ze zákonů přírody nebo společnosti, místo toho, aby se musely podřizovat jen tomu, co si přejí jiní, přičemž ony samy ani nevědí, proč to tak mají dělat (Dinkmeyer, 1996).

Bendl (2004) popisuje tuto metodu jako tzv. **přirozený trest** a uvádí, jaké způsoby těchto trestů jsou uplatňovány v současné škole:

- náhrada škody (finanční, materiální),
- náprava škody (úklid apod.),
- vystavení opačné situaci, než dítě zamýšlelo (když dítě předbíhá ve frontě, je posláno na její konec);
- vystavení dítěte stejně nepříjemné situaci.

Autor také uvádí, že i vůči metodě přirozených důsledků je spousta výhrad: „Teorie přirozených důsledků je založena na přehnané idealizaci přírody a přirozenosti. Opomíjí či nerespektuje společenskou podmíněnost života a výchovy. Z tohoto důvodu nemůže být přijata jako celek, tzn. V plné šíři. Nelze ji bezezbytku aplikovat na všechny situace.“ (Bendl, 2004, s. 111)

5 S PŘEDŠKOLÁKY PO DOBRÉM ČI PO ZLÉM?

Často se stává, že rodiče a mnohdy i pedagogové za smysl výchovy považují to, aby dítě bylo zcela poslušné, tudíž tresty a odměny jsou často jedinými stavebními kameny, které ve výchově využívají. Ovšem dítě vychovávané takovým způsobem v sobě často potlačuje pocit, že se musí rodičům či učitelům zavděčit a nedělá věci pro své vlastní uspokojení, spolupracuje s nimi ze strachu, aby neztratilo jejich lásku, přízeň a bezpečí, byť z venku působí spokojeně (Ježková, 2014). Názory na účinky odměn a trestů se tedy ve společnosti velmi liší, někteří je zcela ztracují, někteří si bez nich výchovu nedokážou představit. Bezpochyby se názory na tuto problematiku odvíjí z osobních zkušeností z dětství, na druhu společnosti v které vychovatel vyrůstal, jejich normách, hodnotách a tradicích, sociálním postavení. Zcela jinak také budou k odměnám a trestům přistupovat rodiče moderní Evropy a zcela jinak tomu bude v jiných, méně rozvinutých zemích. Jiné výchovné metody využívají začínající učitelky mateřských škol a jiné učitelky s dlouholetou praxí. Na trestání a odměňování dětí v předškolním věku bychom ovšem měli nazírat s daleko větším respektem a ohledem k tomuto důležité vývojové období.

Předškolní období se vymezuje věkem od 3 do 6 let dítěte, je to věk kdy se děti začínají socializovat i mimo rodinu a přichází do mateřských škol. Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje jejich hravost, fantazie a kreativita, mají ohromnou touhu poznávat okolní svět ze své vlastní vnitřní motivace. Rozvíjí se jejich motorické schopnosti, intelekt, slovní zásoba, takže dítě dokáže lépe komunikovat, řešit problémy. Předškolní děti jsou taky velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů, dochází však také k tomu, že si začínají uvědomovat, že i ostatní lidé mají své názory a potřeby, učí se je tolerovat a získávat kontrolu nad svým chováním, i když ne vždy se jim to daří a mají období, kdy se chovají velmi majetnicky, nechtějí se dělit o hračky apod. Předškolní období je také věkem, kdy děti testují hranice, jelikož mají potřebu získat větší nezávislost (Allen a Marotz, 2005). Často kvůli tomu mohou vzniknout konflikty, děti propadávají záchvatům umíněnosti, vzdoru, agresi a hádkám s rodičem či učitelem. Tyto i mnohé další vývojové aspekty musí učitelé mateřských škol znát a brát na vědomí při svém výchovném působení a musí zvažovat nad vhodností zvolených výchovných prostředků. Postupně však záchvaty vzdoru předškolního dítěte ustupují a můžeme pozorovat první krůčky morálního vývoje. Podstatné je proto především to, aby rodiče i učitelé nabízeli dítěti svůj pozitivní model, na nějž se dítě může orientovat a s nímž se

může konfrontovat. Jejich chování, kterým dávají dítěti vzor, určuje jejich charakter (Rogge, 2007). To zmiňují také autoři Čáp a Mareš (2007), kteří tvrdí, že obecně jsou tresty a odměny v dnešní společnosti velmi přeceňovány. Ovšem zkušenosti i výzkumy dokládají skutečnost, že již v předškolním věku učení napodobováním převládá nad učením sociálním posilováním. To tedy znamená, že dítě bude spíše opakovat chování, které vidí u dospělého, pokud tedy například rodič odsuzuje agresivní chování a přitom trestá, jde vlastně dítěti příkladem v tom, že agresivní chování je v pořádku. Je tedy velmi důležité, aby byl pedagog či rodič pro dítě hlavně vzorem a jeho chování mu šlo příkladem.

Proto je víc než podstatné, aby právě učitelé mateřských škol pracovali s dětmi jako s partnery a na základě vzájemného respektu, úcty a individuálních potřeb každého dítěte. „Už předškolnímu dítěti je třeba dávat při každé příležitosti najevo, že ho respektujeme, a to i v přítomnosti dalších lidí. Jde často o zdánlivé drobnosti, které v komunikaci mezi dospělými patří k samozřejmé zdvořilosti, ve vztahu k dětem na ně však často zapomínáme.“ (Říčan, 2013, s. 51)

Koldeová uvádí názor, že výchova dětí by měla být pozitivně orientovaná a mělo by se preferovat kladné hodnocení dítěte, protože odměňování a povzbuzování je nejvhodnější způsob výchovy. Dále je podle této autorky podstatné, zaměřovat se zejména na pozitivní chování a činnosti dítěte a naopak nedávat do popředí to, co udělalo špatně. „Děti potřebují cítit, vidět a slyšet pozitivní reakce. Tresty sice mohou nevhodné chování na chvíli přerušit, ale neposkytují dětem možnosti správného chování...je důležité jednoznačně preferovat odměny před tresty.“ (Koldeová, 2015, s. 98)

Také z výsledků různých výzkumů můžeme jednoznačně konstatovat, že výchova, která je založená spíše na odměnách má lepší výsledky než výchova využívající převážně trestů. Odměny podporují učení, které je významné v procesu socializace ovšem ani ony nemají jednoznačný a jednoduchý účinek. Emoční odměny, které uspokojují psychické potřeby, jsou často efektivnější než materiální odměny. Nadměrné využívání materiálních odměn narušuje vývoj dítěte i jeho vztahy k dospělému. Pokud dítě zahrnujeme dárky či penězi za vykonávání určitých povinností jako například za splnění domácích prací, učíme je tomu, že je běžné plnit povinnosti a pracovat za odměnu, pro vnější efekt. Ve výchově nám jde však o to, aby dítě vycházelo ze své vnitřní motivace, aby mělo radost z činnosti, objevování, zvládnutí překážek a dosažení cíle. Podle výzkumu Skinnera by se ovšem odměnami nemělo příliš „plýtvat“, jelikož poté zevšední a nepůsobí tak silně, jako když se jich užívá občas (Čáp, Mareš, 2007, s. 254).

Ovšem i trest může mít mnoho různých účinků, záleží na předešlých zkušenostech dítěte, na jeho osobnosti, povaze, vztahu k dospělým. Při působení trestu na dítě jde o souhrn mnoha podmínek a tak tedy jeho vliv nemůžeme zcela předvídat. U jednoho dítěte vede trest k žádoucí nápravě v chování, jiné dítě však může reagovat negativně, skrytě nesouhlasit, upadat do deprese nebo se jeho negativní chování může ještě více stupňovat. Někdy má teda trest na dítě opačný efekt, než jsme původně zamýšleli. Tak či tak, fyzické tresty působí na dítě zastrašujícím způsobem, vyvolávají strach, pocity ponížení, ublížení, ale také třeba touhu po pomstě. Zkušenosti dětí s fyzickým trestáním se každopádně dříve či později odrazí na jejich chování a myšlení, tyto děti budou inklinovat k agresivním, násilným projevům ve svém chování, v nejhorším případě budou jednat delikventně (Čáp, Mareš, 2007, s. 254).

Z uvedeného vyplývá, že při výchově nejen předškolních dětí je potřeba, aby dítě nekonalo věci pouze s vidinou odměny či trestu, ale aby mělo dítě samotné dobrý pocit z toho, že něco udělalo či dokázalo samo. Díky tomu si dítě buduje vlastní sebedůvěru, kladné sebehodnocení a je motivováno dělat věci z vnitřní potřeby, nikoliv z nátlaku vnějšího okolí. Vhodné je tedy dítěti poskytovat zpětnou vazbu, povzbuzovat ho, oceňovat ho slovy. Musíme si také uvědomit, že chyby do života i výchovy patří a je vhodné děti naučit spíše těmto chybám předcházet tím, že mu budeme věci vysvětlovat a nastavíme mu jasné pravidla a hranice. Pokud dítě přesto vykoná něco špatně a my už vyčerpali všechny jiné možnosti, nenecháme se unést svými emocemi a pokud nevidíme jinou volbu, než v podobě trestu, měli bychom zejména přihlídnout k tomu, aby byl trest vhodný a přiměřený osobnosti a věku dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 DESIGN VÝZKUMU

V teoretické části naší diplomové práce jsme představili teoretické poznatky týkající se výchovy, výchovných stylů, výchovných prostředků a to zejména se zaměřením na odměny a tresty. Právě odměny a tresty jsou klíčovým tématem této diplomové práce, a proto jsme se zaměřili na jejich podrobný popis, rozdělení, popsali jejich rizika a nabídli možné alternativy. Jelikož jsou odměny a tresty bezpochybně stále velmi aktuálními a diskutovanými tématy nejen mezi rodiči, ale také pedagogy, snažili jsme se k této problematice poskytnout ty nejdůležitější informace. Ty nám zároveň vytvořily teoretický rámec, který jsme následně využili v praktické části naší diplomové práce.

Výzkumným problémem této diplomové práce **bylo zjistit názory učitelů mateřských škol na problematiku využívání odměn a trestů u předškolních dětí v prostředí mateřských škol**, jaké odměny a tresty ve svém pedagogickém působení využívají, jakým způsobem, jak často a zdali přemýšlí nad riziky jejich využívání. V následujících podkapitolách se tedy pokusíme blíže přiblížit naše výzkumné šetření, jeho cíle, metodu sběru dat a jejich následnou analýzu a interpretaci.

6.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit názory učitelů na využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřských škol.

6.2 Dílčí výzkumné cíle

- 1) Zjistit, co učitelé považují za nejefektivnější výchovný prostředek.
- 2) Zjistit, zdali považují učitelé odměnu a trest za vhodné výchovné prostředky a jak se jejich názory liší dle pohlaví, věku a délky pedagogické praxe učitelů.
- 3) Zjistit, jak často učitelé odměňují a trestají děti a jak se tato frekvence liší dle pohlaví, věku a délky pedagogické praxe učitelů.
- 4) Zjistit, z jakých důvodů učitelé děti nejčastěji odměňují a trestají.
- 5) Zjistit, jaký je postoj učitelů k tělesnému trestání.
- 6) Zjistit, jaký mají učitelé povědomí o rizicích související s odměňováním a trestáním dětí.
- 7) Zjistit, jaké je povědomí učitelů o alternativách nahrazující odměny a tresty.

6.2.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou názory učitelů na využívání odměn a trestů a které z těchto výchovných prostředků ve svém pedagogickém působení preferují?

Vedlejší výzkumné otázky:

- 1) Co učitelé považují za nejefektivnější výchovný prostředek?
- 2) Považují učitelé odměnu a trest za vhodné výchovné prostředky a jak se jejich názory liší dle pohlaví, věku a délky pedagogické praxe učitelů?
- 3) Jak často učitelé odměňují a trestají děti a jak se tato frekvence liší dle pohlaví, věku a délky pedagogické praxe učitelů?
- 4) Z jakých důvodů učitelé děti nejčastěji odměňují a trestají?
- 5) Jaký je postoj učitelů k tělesnému trestání?
- 6) Jaký mají učitelé povědomí o rizicích související s odměňováním a trestáním dětí?
- 7) Jaké je povědomí učitelů o alternativách nahrazující odměny a tresty?

6.2.2 Hypotézy

Bylo vytvořeno 12 věcných hypotéz, ke kterým byly následně stanoveny nulové a alternativní hypotézy, které byly poté verifikovány. Při ověřování hypotéz jsme pracovali s proměnnými: věk učitelů, vzdělání učitelů a délka pedagogické praxe učitelů.

H1: Vzdělání učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.

H2: Věk učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.

H3: Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.

H4: Vzdělání učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.

H5: Věk učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.

H6: Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.

H7: Vzdělání učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.

H8: Věk učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.

H9: Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.

H10: Vzdělání učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.

H11: Věk učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.

H12: Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.

7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Pro zpracování praktické části naší diplomové práce byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu. Postup realizovaných činností byl následující:

- stanovení výzkumného problému,
- formulace hypotéz,
- verifikace hypotéz,
- analýza dat a jejich následná interpretace.

7.1 Metoda sběru dat

K realizaci našeho výzkumného šetření jsme zvolili kvantitativní metodu sběru dat prostřednictvím dotazníků. Jak uvádí Gavora, jde o velmi často využívanou formu sběru dat na základě „písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Dotazník se považuje také za ekonomický nástroj výzkumu, jehož prostřednictvím lze získat mnoho informací v krátkém časovém intervalu (Gavora, 2000, s. 99).

Podobné výhody v užití dotazníku spatřuje i Chráska, podle kterého dotazník rovněž „umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů.“ (Chráska, 2007, s. 164). Jde tedy o nástroj hromadného sběru dat. Jelikož našim záměrem bylo získat co nejvíce názorů učitelů z mateřských škol na naše téma, domníváme se, že právě dotazník byl pro nás vhodně zvolenou metodou.

V rámci předvýzkumu byl dotazník distribuován 48 učitelům mateřských škol, kteří měli poukázat na případné chyby či nejasnosti v dotazníku. Tento předvýzkum odhalil několik chyb. Některé otázky byly tedy na základě připomínek přeformulovány.

Dotazník byl vytvořen na internetovém portálu SURVIO.com a mezi respondenty byl distribuován prostřednictvím internetového odkazu na sociálních sítích. Dotazník obsahuje 26 otázek, které jsou koncipovány jako uzavřené a polouzavřené (otázky číslo 5, 10, 11, 21, 22, 23). V úvodní části dotazníku byli respondenti seznámeni s účelem našeho výzkumu, byli ujištěni o zachování anonymity a bylo jim zde také vysvětleno, jak při vyplňování dotazníku postupovat. Dotazník obsahoval 4 demografické otázky, které zjišťovaly věk, pohlaví, dosažené vzdělání a délku pedagogické praxe respondentů, pak následovalo 22 otázek, které bychom mohli tematicky rozčlenit do 2 částí a to na zjišťování postojů učitelů k odměnám a zjišťování postojů učitelů k trestům. Plné znění dotazníku je přiloženo v Příloze č. 1.

7.2 Metody statistického zpracování výzkumných dat

Pro testování vztahu mezi zkoumanou otázkou a vzděláním pedagogů, tedy mezi dvěma veličinami, byl využit test nezávislosti chí kvadrátu, který lze využívat v souvislosti se zpracováním dotazníkových šetření (Chráska, 2007).

Při testování pomocí chí-kvadrátu dochází nejdříve vždy ke stanovení dvou hypotéz, a to nulové a alternativní. Nulová hypotéza udává to, že mezi sledovanými jevy není žádný rozdíl. Alternativní hypotéza většinou udává, že mezi sledovanými jevy se rozdíl nachází. O přijetí nebo naopak zamítnutí hypotézy rozhoduje testování nulové hypotézy (Chráska, 2007).

Data, které jsme získali pomocí provedeného dotazníkového šetření, byly vepsány do kontingenční tabulky. Následně dojde k výpočtu očekávaných četností (O), očekávaná četnost je vypočtena pro každou pozorovanou (zachycenou dotazníkem) četnost (P). Samotná očekávaná četnost se vypočte pomocí vynásobení sumy respondentů na daném řádku a sumy respondentů v daném sloupci, tento součin se následně podělí celkovým počtem zpovídaných respondentů. Očekávaná četnost je uvedena vždy v závorce u každé četnosti (Chráska, 2007).

Následující další kroky:

Pro každé pole kontingenční tabulky se spočítá hodnota:

$$= \frac{(P-O)^2}{O},$$

, kde P představuje pozorovnou četnost a O představuje očekávanou četnost.

Testové kritérium χ^2 se vypočte jako součet všech hodnot, které jsme vypočetli podle předchozího vzorce. Představuje velikost rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou.

Pro porovnání testového kritéria χ^2 je nutno dále určitě počet stupňů volnosti tabulky f dle následujícího výpočtu:

$$f = (r - 1) * (s - 1),$$

kde r představuje počet řádků a s představuje počet sloupců v kontingenční tabulce.

Následuje nalezení kritické hodnoty testovaného kritéria pro daný (vypočtený) stupeň volnosti a pro stanovenou hladinu významnosti. Kritickou hodnotu nalezneme ve statistických tabulkách, případně lze vypočítat pomocí Microsoft Excel jako funkce =CHIINV

Kritická hodnota je nyní porovnávána s testovým kritériem χ^2 , pokud je χ^2 vyšší, než kritická hodnota zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotéze alternativní.

Test nezávislosti pomocí chí-kvadrátu by neměl být aplikován, pokud více jak 20 % políček kontingenční tabulky obsahuje očekávanou četnost menší než 5, případně je nějaká očekávaná četnost menší než 1 (Chráška, 2007). Tato podmínka nebyla v této práci dodržena, i přesto je však nejvhodnější k interpretaci získaných dat pomocí dotazníku. K výpočtům byl použit program Microsoft Excel.

V rámci celé práce je pracováno s hladinou významnosti $\alpha=0.05$, což znamená, že spolehlivost přijetí výsledné hypotézy je 95 %.

7.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Cílovou skupinu našeho výzkumného šetření tvoří respondenti, kterými jsou učitelé mateřských škol a to na území celé České republiky. Při výběru účastníků dotazníkového šetření šlo o náhodný, dostupný výběr. Důležitým předpokladem samotného zhotovení výzkumu byla ochota učitelů vyplnit předložený dotazník. Účast na dotazníkovém šetření byla zcela dobrovolná, respondenti byli ujisti o naprosté anonymitě a využití získaných dat pouze k účelům tohoto šetření. Distribuce mezi učitele proběhla prostřednictvím sociálních sítí, celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 241 učitelů.

Jak už jsme zmiňovali výše, první 4 otázky dotazníkového šetření se týkaly demografických otázek. První otázka zjišťovala **pohlaví respondentů**, z celkového počtu 241 respondentů bylo 98% ženy, tudíž mužských respondentů bylo pouze 6.

Dále jsme od respondentů zjišťovali jejich věk, vzdělání a délku pedagogické praxe.

Tabulka 3 - Věk respondentů

Otázka č. 2	Četnost absolutní	Četnost relativní
18-25 let	67	28%
26-35 let	81	34%
36-45 let	49	20%
46- 55 let	27	11%
56 let a více	17	7%

Otázka číslo 2 zjišťovala, jaký je **věk dotazovaných učitelů**. Jak je z tabulky patrné, největší podíl (34%) činila věková skupina učitelů ve věku 26-35let., druhý nejpočetnější podíl (28%) měli učitelé ve věku 18-25 let. 20% respondentů bylo ve věku 36-45let, 11% respondentů ve věku 46-55 let. Nejmenší zastoupení (7%) měla věková kategorie 56 let a více.

Tabulka 4 - Délka pedagogické praxe respondentů

Otázka č. 3	Četnost absolutní	Četnost relativní
Do 5 let	130	54%
6-15 let	59	24%
15 let a více	52	22%

Třetí položka dotazníku zjišťovala **délku pedagogické praxe učitelů**. Největší zastoupení s 54% měli začínající učitelé s délkou praxe do 5 let. Učitelé s praxí 6-15 tvořili 24% z celkového počtu a 22% zastoupení měli učitelé s praxí nad 15 let.

Tabulka 5 - Vzdělání respondentů

Otázka č. 4	Četnost absolutní	Četnost relativní
Středoškolské s maturitou	86	35%
Vyšší odborné vzdělání	17	7%
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	87	36%
Vysokoškolské magisterské vzdělání	51	21%

Čtvrtá otázka zjišťovala, **jaké mají dotazovaní učitelé nejvyšší dosažené vzdělání**. Téměř stejně velké zastoupení s 35% a 36% měli učitelé se středoškolským vzděláním ukončeným maturitou a vysokoškolským vzděláním bakalářským. Třetí největší zastoupení měli učitelé s vysokoškolským magisterským vzděláním s 21%. Nejméně pak bylo učitelů s vyšším odborným vzděláním, kterých bylo 7%.

8 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 241 respondentů – učitelů mateřských škol. Respondenti odpovídali na otázky dotazníku, který obsahoval dohromady 26 otázek, které byly většinou uzavřené, některé polouzavřené. Odpovědi, které jsme od respondentů získali, byly následně zapsány a zpracovány v MS Excel. Poté jsme pro jednotlivé otázky vypočítali absolutní a relativní četnosti odpovědí. Následně jsme se věnovali verifikaci stanovených hypotéz pomocí statistickým metod.

Výsledky našeho šetření jsou prezentovány prostřednictvím tabulek, které jsou vždy doprovázeny slovním komentářem. Pro přehlednost získaných výsledků jsme tuto kapitolu rozdělili tematicky do dvou částí a to na názory učitelů na využívání trestů a názory učitelů na využívání odměn. Nejdříve ovšem vyhodnotíme dvě obecné otázky, které zjišťovaly postoj učitelů k výchovným prostředkům, a proto je budeme popisovat mimo uvedené členění.

Otázka číslo 5: Co považujete za nejefektivnější výchovný prostředek?

Tabulka 6 - Otázka č.5

Otázka č. 5	Četnost absolutní	Četnost relativní
Projev kladného hodnocení	122	50,6%
Projev kladného emočního vztahu	87	36,1%
Věcná odměna	3	1,2%
Umožnění oblíbené či zajímavé činnosti	14	5,8%
Fyzické tresty	3	1,2%
Psychické tresty	1	0,4%
Zákaz oblíbené činnosti	9	3,7%
Donucení k neoblíbené činnosti	1	0,4%
Jiný výchovný prostředek	1	0,4%

Na základě odpovědí učitelů z mateřských škol bylo zjištěno, že 122 učitelů, tedy více jako polovina dotazovaných (50,6%) učitelů považuje za nejefektivnější výchovný prostředek projev kladného hodnocení, kterým je například pochvala. Z odpovědí 87 (36,1 %) učitelů dále vyplynulo, že za druhý nejefektivnější výchovný prostředek je považován projev kladného emočního vztahu, pod kterým si můžeme představit například pohlazení dítěte, či úsměv. Třetí nejefektivnější prostředek je umožnění oblíbené či zajímavé činnosti, k této odpovědi se přiklonilo 14 (5,8%) učitelů. 9 (3,7%) učitelů považuje za nejefektivnější zákaz oblíbené činnosti. Dále se pak umístily výchovné prostředky jako věcná odměna, fyzické tresty, donucení k neoblíbené činnosti. Jeden učitel uvedl jiný výchovný prostředek – ocenění, popis a vyjádření pocitu z jevu.

Otázka číslo 6: „Myslím si, že pro dítě je více motivující...“

Tabulka 7 – Otázka č. 6

Otázka č. 6	Četnost absolutní	Četnost relativní
Odměna	219	91%
Trest	7	3%
Nedokážu posoudit	15	6%

Otázka číslo 6 od učitelů mateřských škol zjišťovala, zdali považují za více motivující výchovný prostředek odměnu či trest. Většina učitelů, tedy 219 (91%), uvedla, že více motivující je odměňování dětí. 15 učitelů (6%) nedovedlo posoudit, který z výchovných prostředků děti více motivuje a podle 7 (3%) učitelů, je pro dítě více motivující trest. Stejně jako v předchozí otázce jsme si tedy potvrdili, že většina učitelů preferuje využívání odměn.

8.1 Názory učitelů na využívání trestů

Dalších 10 položek dotazníku od respondentů zjišťovalo jejich postoje k využívání trestů v jejich výchovném působení v mateřské škole. Učitelů jsme se dotazovali na jejich názory na vhodnost trestání, dále nás zajímalo, které druhy trestů ve svém výchovném působení učitelé využívají, jak často a při jakých příležitostech. Dotazovali jsme se také na tělesné trestání a alternativní formy tohoto výchovného prostředku. Nejdříve jsme od učitelů v otázce číslo 7 zjišťovali, zdali považují trest za vhodný výchovný prostředek či naopak.

Tabulka 8 - Otázka č.7

Otázka č. 7	Četnost absolutní	Četnost relativní
Je určitě vhodným výchovným prostředkem	10	4%
Je většinou vhodným výchovným prostředkem	59	24%
Spíše není vhodným výchovným prostředkem	127	53%
Určitě není vhodným výchovným prostředkem	45	19%

Dle 127 (52,7%) respondentů trest spíše není vhodným výchovným prostředkem. 59 (24%) učitelů pak uvedlo, že trest je většinou vhodným výchovným prostředkem, 45 (19%) učitelů trest považuje za nevhodný výchovný prostředek. Pouze 10 (4%) učitelů odpovědělo, že trest považují určitě za vhodný výchovný prostředek. Z výsledků je tedy patrné, že **nadpoloviční většina učitelů, nepovažuje trestání za běžné**. Skoro čtvrtina učitelů pak považuje trestání většinou za vhodnou výchovnou metodu. Musíme uvést, že i podle Říčana (2013), trest z výchovy dítěte nemůžeme zcela vyloučit, ovšem dítě by se mělo trestat jen tehdy, pokud je to opravdu potřebné a měli by se dodržovat určité zásady trestání, které jsme uváděli v kapitole 4.

I otázka číslo 8 od respondentů zjišťovala jejich postoje k trestu jako výchovného prostředku. Dotazovaní učitelů si museli zvolit ze čtyř výroků o trestech, které jsme formulovali na základě odborné literatury, která se problematikou trestů zabývá a kterou citujeme v teoretické části této práce.

Tabulka 9 - Otázka č. 8

Otázka č. 8	Četnost absolutní	Četnost relativní
motivuje dítě, aby své nežádoucí...	75	31%
je rychlejší, než zdlouhavé vysvětlování...	38	16%
je pro dítě zbytečně stresující...	63	26%
je neefektivním "odpustkem"...	65	27%

Většina učitelů, tedy konkrétně 75 (31%), se ztotožnila s výrokem, že trest dítě motivuje, aby své nežádoucí jednání již neopakovala. 65 (27%) učitelů pak zvolilo možnost, že trest je tzv. odpustkem za nevhodné chování dítěte, které ho ovšem nenaučí správně jednat. Na třetím místě je výrok, že trest je pro dítě zbytečně stresující a ponižující, který označilo 63 (26%) učitelů. 38 (16%) učitelů pak odpovědělo, že trest je pro ně vhodný, jelikož je rychlejší, než zdlouhavé vysvětlování, co dítě udělalo špatně. Z výsledků je tedy patrné, že mnoho učitelů se uvědomuje, že trest má zejména motivační funkci, ovšem z odpovědí také vyplývá, že většina učitelů si uvědomuje negativní důsledky trestání dětí a že je to pouze vnější způsob jejich motivace.

V otázce číslo 9, jsme se respondentů ptali, jak často ve svém výchovném působení trestání využívají.

Tabulka 10 - Otázka č.9

Otázka č. 9	Četnost absolutní	Četnost relativní
často	3	1%
občas	57	24%
zřídka	145	60%
nikdy	36	15%

Ze získaných odpovědí bylo zjištěno, že 145 (60%) učitelů děti trestá zřídka. 57 (24%) respondentů uvedlo, že děti trestá občas, 36 (15%) z nich pak děti netrestá vůbec. Pouze 3 učitelé uvedli, že děti ve svém výchovném působení trestají často.

Učitelů mateřských škol jsme se také v otázce číslo 10 ptali, které konkrétní druhy trestů ve svém výchovném působení používají nejčastěji.

Tabulka 11 - Otázka č.10

Otázka č. 10	Četnost absolutní	Četnost relativní
Plácnutí přes zadek, ruce	4	2%
Projev negativních emocí	85	35%
Zákaz oblíbené činnosti	67	28%
Donucení k neoblíbené činnosti	31	13%
Tresty nepoužívám	33	14%
Jiné	21	8%

Otázka byla polouzavřená a respondenti si mohli vybrat ze 4 základních druhů trestů, nebo mohli zvolit jiné odpovědi. Z odpovědí vyplynulo, že nejčastěji učitelé děti trestají tak, že projeví své negativní emoce (dítě okřiknou, přeruší s ním kontakt). Takto odpovědělo 85 (35%) učitelů. Dále 67 (28%) učitelů uvedlo jako nejčastější způsob trestání, zákaz oblíbené činnosti. Třetí nejčastější odpovědí bylo, že učitelé tresty nepoužívají vůbec, to uvedlo 33(14%) dotazovaných učitelů. Dále 31 (13%) učitelů uvedlo, že nejčastěji děti trestá tak, že je donutí k neoblíbené činnosti, pod čímž si můžeme představovat například úklid hraček. Nejméně používanou formou trestání jsou tělesné tresty jako plácnutí přes ruce nebo zadek, k této formě trestání se přihlásili pouze 4 učitelé. 21 učitelů celkem volí jiný způsob trestání dětí. Učitelé uváděli, že dítě například vyřadí z kolektivu, dají mu za úkol individuální činnost u stolečku, zamyšlení nad tím, co provedlo špatně, opakování pravidel. Několikrát učitelé uvedli i alternativu trestání a to prostřednictvím metody přirozených důsledků, kdy děti nechají, aby si samy prožily, jaké má jejich nevhodné chování následky.

Pro naše výzkumné šetření bylo také důležité zjistit, z jakých důvodů učitelé mateřských škol děti nejčastěji trestají. Na to se ptala polouzavřená otázka číslo 11.

Tabulka 12- Otázka č. 11

Otázka č. 11	Četnost absolutní	Četnost relativní
Neposlušnosti	37	15%
Zlobení	10	4%
Agresi	162	67%
Z žádného důvodu	28	12%
Jiné	4	2%

Z uvedené tabulky jasně vyplývá, že nejčastěji učitelé děti trestají kvůli agresivnímu chování dětí, takto odpovědělo 162 (67%) učitelů. Pro 37 (15%) je nejčastěji důvodem k potrestání dětí jejich neposlušnost, pro 10 (4%) pak zlobení jako například nepořádnost dětí, přílišná hlučnost. 28 (12%) učitelů uvedlo, že děti netrestá z žádného důvodu. 4 učitelé uvedli jiné důvodu jako drzost a pak nebezpečné chování a porušování pravidel, které bychom mohli přiřadit do námi vytvořené kategorie „neposlušnost“.

Další dvě otázky dotazníku (č. 12 a 13) se zabývaly tělesnými tresty. Nejdříve jsme se respondentů ptali na jejich názor na tělesné trestání dětí.

Tabulka 13 - Otázka č.12

Otázka č. 12	Četnost absolutní	Četnost relativní
Jsou účinným výchovným prostředkem	5	2,1%
Občas neuškodí, pokud jsou použity s mírou	120	49,8%
Jsou nevhodné...	116	48,1%

Skoro polovina učitelů, tedy 120 (49,8%) respondentů zvolilo neutrální odpověď a to, že tělesné tresty občas neuškodí, pokud jsou použity s mírou. Téměř druhá polovina učitelů, 116 (48,1%) respondentů naopak uvedlo, že tresty jsou zcela nevhodné a jejich používáním nesouhlasí. Pouhých 5 učitelů odpovědělo, že jsou tresty účinným výchovným prostředkem. Díky této otázce můžeme vidět rozpolcenost názorů pedagogů. V dnešní době je tělesné trestání dětí ve školách úplně a přísně zakázáno na základě ochrany dětských práv. Na problematiku tělesného trestání se však nelze dívat úplně jednoduše, a přestože je dnes odmítáno a velmi kritizováno, jelikož jeho časté používání má velmi negativní důsledky na vývoj osobnosti dítěte, autor Říčan uvádí (2013) že drobný tělesný trest ve formě plácnutí přes zadek nebo ruce u dítěte předškolního věku je efektivní a jasným znamením že dítě udělalo něco nevhodného, i tak ovšem tento nástroj nepatří do rukou učitelů, ale pouze rodičů.

V otázce číslo 13 jsme se tedy učitelů ptali, zda sami někdy dítě v MŠ potrestali prostřednictvím tělesného trestu.

Tabulka 14- Otázka č.13

Otázka č. 13	Četnost absolutní	Četnost relativní
Ano	45	19%
Ne	196	81%

196 (81%) dotazovaných učitelů uvedlo, že tělesný trest nikdy nepoužili, zbývajících 45 (19%) dotázaných učitelů odpovědělo, že tělesný trest ve svém výchovném působení využili.

Následující dvě otázky našeho dotazníkového šetření se učitelů mateřských škol dotazovaly, na alternativní výchovný prostředek – metodu přirozených důsledků, kterou jsme popisovali v teoretické části této práce.

Otázka číslo 14, měla za úkol zjistit postoje učitelů na tuto metodu, učitelé měli na výběr ze tří možných odpovědí.

Tabulka 15- Otázka č. 14

Otázka č. 14	Četnost absolutní	Četnost relativní
Je vhodnou alternativou...	159	66%
...účinnější je trest...	15	6,2 %
Tuto metodu neznám	67	27,8%

159 (66%) učitelů se shodlo na tom, že metoda přirozených důsledků je vhodnou alternativou k trestům, která dítěti ukazuje přirozené následky jeho nesprávného jednání. 67 (27,8%) dotazovaných učitelů tuto metodu vůbec neznalo, zbylých 15 (6,2%) učitelů zvolilo odpověď, že daleko účinnějším výchovným prostředkem je trest, jelikož dítěti dává jasně najevo, že jeho jednání bylo nevhodné.

Následně nás zajímalo, zdali učitelé metodu přirozených důsledků ve svém výchovném působení využívají.

Tabulka 16- Otázka č.15

Otázka č. 15	Četnost absolutní	Četnost relativní
Ano	136	56%
Ne	105	44%

Z tabulky je zřejmé, že větší polovina učitelů, konkrétně 136 (56%), tento výchovný prostředek na děti aplikují. 105 (44%) dotázaných učitelů tuto metodu přirozených důsledků nevyužívá z čehož na základě odpovědí na otázku č. 14 a 15 vyplývá, že i přestože většina respondentů uvedla, že metoda přirozených důsledků je vhodnou alternativou v praxi, část učitelů zastávající tento názor ji stejně v praxi neaplikuje.

Otázka číslo 16 uzavírá v našem dotazníku tematiku trestů. Závěrem jsme se učitelů dotazovali, zdali je podle jejich názoru možné vychovávat děti v mateřských školách zcela bez používání jakéhokoliv trestu.

Tabulka 17 - Otázka č.16

Otázka č. 16	Četnost absolutní	Četnost relativní
Ano	67	28%
Ne	130	54%
Nevím	44	18%

130 (54%) dotázaných učitelů odpovědělo ne, tedy že děti v mateřských školách nelze vychovávat bez využití trestu. Dalších 67 (28%) učitelů se naopak domnívá, že děti bez trestu vychovávat lze. Zbýlých 44 (18%) učitelů zaujalo neutrální postoj a zvolili možnost „nevím“.

8.2 Názory učitelů na využívání odměn

Druhá polovina dotazníkové šetření se soustředila na zjišťování postojů pedagogů k odměňování dětí. Celkem jsme respondentům položili 10 otázek, z toho 3 byly polouzavřeného typu. Nejprve jsme se v otázce číslo 17 dotazovaných učitelů ptali, zdali považují odměnu za vhodný výchovný prostředek.

Tabulka 18 - Otázka č. 17

Otázka č. 17	Četnost absolutní	Četnost relativní
Je určitě vhodným výchovným prostředkem	67	28%
Je většinou vhodným výchovným prostředkem	125	52%
Spíše není vhodným výchovným prostředkem	40	17%
Určitě není vhodným výchovným prostředkem	9	3%

Z uvedené tabulky je patrné, že nadpoloviční většina učitelů, tedy 125 (52%) respondentů se domnívá, že odměny v předškolním vzdělávání jsou většinou vhodným výchovným prostředkem. 67 (28%) učitelů pak odměnu označilo za určitě vhodný výchovný prostředek. 40 (17%) respondentů si o odměnách myslí, že spíše nejsou vhodnou metodou a zbylých 9 učitelů si myslí, že odměna není pro děti předškolního věku vůbec vhodná.

Následující otázka číslo 18 měla za úkol od učitelů zjistit jejich postoj k odměňování a to prostřednictvím 4 výroků, které jsme formulovali na základě teoretických poznatků z této problematiky.

Tabulka 19 - Otázka č. 18

Otázka č. 18	Četnost absolutní	Četnost relativní
... motivuje k žádoucímu chování.	57	24%
...vhodná pouze v některých případech...	158	65%
Pouze dítě „uplácí“	15	6%
...vytváří závislost na vnějším hodnocení.	11	5%

158 (65%) učitelů se ztotožnilo s tvrzením, že odměna je vhodná pouze v určitých případech a s odměnami by se to nemělo přehánět. 57 (24%) respondentů pak zvolilo možnost, že odměna je vhodná, jelikož motivuje dítě k žádoucímu chování. 15 (6%) učitelů pak souhlasí s výrokem, že odměna je pouze úplatkem dítěte, sloužící k tomu, aby vykonávalo to, co my po něm požadujeme a 11 (5%) učitelů se domnívá, že je odměny jsou nevhodné z důvodu, že vytváří závislost dětí na vnějším hodnocení. Na základě získaných odpovědí jsme si mohli udělat přehled, zdali jsou si učitelé vědomi některých rizik, které časté odměňování může přinášet. Z výsledků je patrné, že většina učitelů si je vědoma, že není vhodné odměnami plýtvat a přestože odměna je základním výchovným prostředkem, díky kterému dítěti jasně dáváme najevo, že jeho chování je vhodné, je i tak pouze prostředkem vnější motivace dítěte a můžeme se domnívat, že bez vidiny odměny se dítě chytěným způsobem chovat nebude. Navíc dalším rizikem odměňování je také budování závislosti dítěte na soudech autority aj.

Otázka číslo 19 zjišťovala, jak často ve svém výchovném působení učitelé děti odměňují.

Tabulka 20 - Otázka č. 19

Otázka č.19	Četnost absolutní	Četnost relativní
Často	90	37%
Občas	108	45%
Zřídka	37	15%
Nikdy	6	3%

108 (45%) dotázaných učitelů MŠ uvedlo, že děti odměňují občas, 90 (37%) pedagogů pak děti odměňují často. Odměnu využívá zřídka 37 (15%) učitelů a pouhých 6 učitelů uvedlo, že děti neodměňují nikdy.

V našem dotazníkovém šetření nás zajímalo, která forma odměňování je podle učitelů vhodnější a jakou konkrétní odměnu ve svém výchovném působení používají nejčastěji.

Tabulka 21 - Otázka č.20

Otázka č.20	Četnost absolutní	Četnost relativní
Emoční odměny	229	95%
Hmotné odměny	6	2,5%
Žádná	6	2,5%

V otázce číslo 20 učitelé vybírali, zdali jsou podle jejich názoru vhodnější emoční odměny v podobě pochvaly, pohlazení, úsměvu či spíše hmotné odměny. Jak se dalo předpokládat, skoro všichni pedagogové si uvědomují nevhodnost odměňování dětí prostřednictvím sladkosti či dárečků, tuto možnost zvolilo pouze 6 učitelů. Zbývajících 229 pedagogů, tedy 95% považuje za vhodnější způsob odměňování právě prostřednictvím emoční odměny. 6 učitelů zvolilo možnost, že ani jedna z forem odměňování není vhodná.

Právě v otázce číslo 24, jsme zjišťovali, zdali považují učitelé využívání materiálních odměn za riskantní. Jejich názor jsme ověřovali prostřednictvím výroku: „*Využívání materiálních odměn si dítě osvojuje postoj, že lidé pracují a vykonávají určité činnosti kvůli odměně, pro vnější efekt.*“ Učitelé odpovídali následovně.

Tabulka 22 - Otázka č.24

Otázka č. 24	Četnost absolutní	Četnost relativní
Zcela souhlasím	44	18%
Spíše souhlasím	133	55%
Spíše nesouhlasím	58	24%
Zcela nesouhlasím	6	2%

Jak je z tabulky patrné, 133 (55%) učitelů s výrokem spíše souhlasí, 58 (24%) učitelů uvedlo, že s výrokem spíše nesouhlasí. Třetí nejčastější odpovědí bylo, že pedagogové s výrokem zcela souhlasí, to uvedlo 44(18%) dotazovaných. Pouze 6 učitelů zvolilo možnost, že s výrokem zcela nesouhlasí. Na základě odpovědí na tuto otázku se nám potvrdilo, že nadpoloviční většina učitelů si uvědomuje riziko, které mohou materiální odměny nést, pokud jsou na děti aplikovány často.

Otázku číslo 21, zjišťovala, kterou z odměn využívají učitelé nejčastěji.

Tabulka 23 - Otázka č. 21

Otázka č.21	Četnost absolutní	Četnost relativní
Pochvala	128	53,1%
Projev kladného emočního vztahu	99	41,1%
Sladkost	2	0,8%
Dárek	6	2,5%
Umožnění oblíbené činnosti	3	1,2%
Jiné	3	1,2%

128 (53,1%) pedagogů uvedlo, že nejčastěji používají pochvalu, na druhém místě následovaly projevy kladného emočního vztahu, které označilo 99 (41,1%) učitelů, dále pak 6 učitelů uvedlo, že nejčastěji využívají dárečků, 3 pedagogové zvolili odměňování prostřednictvím umožnění oblíbené či zajímavé činnosti. Sladkost používají nejčastěji pouze 2 učitelé. 3 učitelé pak uvedli jiné možnosti odměňování, jako prožívání dítěte samotného a ocenění, což můžeme považovat za alternativní způsoby odměňování.

Tabulka 24- Otázka č. 22

Otázka č.22	Četnost absolutní	Četnost relativní
Splnění úkolu	50	21%
Dobrému chování	42	17%
Naučení se něčemu novému	25	10%
Dítě udělá něco dobrého samo od sebe	104	43%
Děti neodměňují vůbec	4	2%
Jiné	16	7%

Dalším cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, kvůli čemu učitelé děti nejčastěji odměňují. To od respondentů zjišťovala otázka číslo 22.

Nejvíce učitelů zvolilo možnost, že nejčastěji děti odměňují, pokud udělají něco dobrého sami od sebe. To uvedlo 104 (43%) pedagogů. Druhým nejčastějším důvodem k odměňování je podle 50 (21%) učitelů, splnění úkolu. 42 (17%) učitelů pak nejčastěji odměňuje kvůli dobrému chování dítěte, 25 (10%) pedagogů za naučení se něčemu novému. Pouze 4 učitelé uvedli, že dítě neodměňují vůbec a 16 učitelů popsalo jiné důvody k odměňování, v kterých nejčastěji uváděli, že nejvíce se důvod odměňování odvíjí od dané situace a že odměňují za cokoliv a hlavně často, jelikož v tom vidí největší motivaci.

V otázce číslo 23 jsme se respondentů ptali na názor na konkrétní druh odměňování prostřednictvím pochvaly. Ta je uváděna v literatuře za nejčastěji využívaný způsob odměňování, což potvrdily i výsledky z našeho dotazníkového šetření.

Tabulka 25- Otázka č. 23

Otázka č. 23	Četnost absolutní	Četnost relativní
Je vhodné, dítě zdravě motivuje	175	72,6%
Vede k nadměrnému sebevědomí...	1	0,4%
Podporuje pouze vnější motivaci	41	17%
Vyvolává závislost na hodnocení...	16	7%
Jiné	8	3%

Podle 175 (72,6%) učitelů je pochvala vhodným prostředkem, jelikož dítě zdravě motivuje. Naopak 41 (17%) učitelů se domnívá, že pochvala podporuje pouze vnější motivaci dítěte, 16 (6,6%) pedagogů pak uvedlo, že pochvala vyvolává závislost na vnějším hodnocení. Jeden učitel zvolil možnost, že pochvala vede k nadměrnému a nezdravému sebevědomí dítěte. 8 učitelů pak popsalo své vlastní názory. Učitelé většinou uváděli, že pokud je odměňování příliš, vedou k nezdravému sebevědomí, ale většinou děti potěší a motivují zároveň i ostatní děti. Je tedy nutné zvažovat, kdy je pochvala vhodná, aby byla pro dítě zdravě motivující. Jeden pedagog uvedl, že místo chvály děti oceňují.

Právě na alternativní odměňování prostřednictvím oceňování, uznání, zpětné vazby, jejímiž zastánci jsou zejména autoři knihy *Respektovat a být respektován* (Kopřiva, 2008), jsme se učitelů ptali v otázce číslo 25.

Tabulka 26 - Otázka č. 25

Otázka č. 25	Četnost absolutní	Četnost relativní
Ano	224	93%
Ne	9	4%
Nevím	8	3%

Pedagogů jsme se v této otázce dotazovali, zdali používají ve svém výchovném působení ocenění, zpětnou vazbu, uznání či jiné alternativní výchovné prostředky. 224 (93%) učitelů uvedlo, že tyto výchovné prostředky používají. Pouze 9 učitelů odpovědělo, že je nevyužívají a 8 učitelů zvolilo možnost *nevím*.

Poslední otázka týkající se odměn a uzavírající náš dotazník zjišťovala, zdali je podle učitelů možné děti v MŠ vychovávat bez používání odměn.

Tabulka 27 - Otázka č.26

Otázka č.26	Četnost absolutní	Četnost relativní
Ano	32	13%
Ne	189	79%
Nevím	20	8%

Z tabulky odpovědí vyplývá, že 189 (79%) učitelů se domnívá, že bez odměn není možné děti vychovávat. 32 (13%) učitelů si myslí, že děti bez odměn vychovávat lze a 20 (8%) učitelů zvolilo neutrální odpověď *nevím*.

9 TESTOVÁNÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ

Na základě věcných hypotéz byly vždy formulovány hypotézy nulové a alternativní, které jsme následně měřili na základě dotazníkových otázek.

Hypotéza 1

Vzdělání učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.

- **H1₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a vzděláním těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H1_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a vzděláním těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H1 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
7. O využívání trestů v předškolním vzdělávání si myslím, že...

Tabulka 28 - Hypotéza 1

Otázka č. 7	SŠ		VOŠ		VŠ - Bc.		VŠ - Mgr.		Celkem
	P	O	P	O	P	O	P	O	
Je určitě vhodným vých. prost.	7	3,57	0	0,71	1	3,61	2	2,12	10
Je většinou vhodným vých. prost.	26	21,05	0	4,16	19	21,30	14	12,49	59
Spíše není vhodným vých. prost.	35	45,32	11	8,96	54	45,85	27	26,88	127
Určitě není vhodným vých. prost.	18	16,06	6	3,17	13	16,24	8	9,52	45
Celkem	86		17		87		51		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, *O* představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 19,562.

Počet stupňů volnosti $f = 9$

Kritická hodnota = 16,919

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí alternativní hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a vzděláním těchto učitelů je statisticky významný rozdíl. **Vzdělání učitelů mateřských škol tedy má vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.**

Hypotéza 2

Věk učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.

- **H2₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a věkem těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H2_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a věkem těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H2 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

2. Jaký je Váš věk?

7. O využívání trestů v předškolním vzdělávání si myslím, že...

Tabulka 29 – Hypotéza 2

Otázka č. 7	18-25		26-35		36-45		46-55		55 a více		
	P	O	P	O	P	O	P	O	P	O	
Je určitě vhodným vých. prost.	4	2,78	1	3,36	2	2,03	3	1,12	0	0,71	10
Je většinou vhodným vých. prost.	18	16,40	22	19,83	9	12,00	6	6,61	4	4,16	59
Spíše není vhodným vých. prost.	34	35,31	46	42,68	26	25,82	13	14,23	8	8,96	127
Určitě není vhodným vých. prost.	11	12,51	12	15,12	12	9,15	5	5,04	5	3,17	45
Celkem	67		81		49		27		17		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, *O* představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 10,539.

Počet stupňů volnosti $f = 12$

Kritická hodnota = 21,026

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a věkem těchto učitelů není statisticky významný rozdíl. **Věk učitelů MŠ tedy nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.**

Hypotéza 3

Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.

- **H3₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H3_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H3 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

7. O využívání trestů v předškolním vzdělávání si myslím, že...

Tabulka 30 - Hypotéza 3

Otázka č. 7	do 5 let		5-15 let		15 let a více		
	P	O	P	O	P	O	
Je určitě vhodným vých. prost.	6	5,39	1	2,45	3	2,16	10
Je většinou vhodným vých. prost.	32	31,83	15	14,44	12	12,73	59
Spíše není vhodným vých. prost.	70	68,51	31	31,09	26	27,40	127
Určitě není vhodným vých. prost.	22	24,27	12	11,02	11	9,71	45
Celkem	130		59		52		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, *O* představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 1,895.

Počet stupňů volnosti $f = 6$

Kritická hodnota = 12,592

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují trest za vhodný výchovný prostředek a délkou pedagogické praxe těchto učitelů není statisticky významný rozdíl. **Délka pedagogické praxe učitelů MŠ tedy nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání trestu jako výchovného prostředku.**

Hypotéza 4

Vzdělání učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.

- **H4₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a vzděláním těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H4_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a vzděláním těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H4 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

9. Ve svém pedagogickém působení využívám tresty...

Tabulka 31- Hypotéza 4

Otázka č. 9	SŠ		VOŠ		VŠ - Bc.		VŠ - Mgr.		Celkem
	P	O	P	O	P	O	P	O	
Často	2	1,07	0	0,21	1	1,08	0	0,63	3
Občas	19	20,34	1	4,02	23	20,58	14	12,06	57
Zřídka	54	51,74	12	10,23	51	52,34	28	30,68	145
Nikdy	11	12,85	4	2,54	12	13,00	9	7,62	36
Celkem	86		17		87		51		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, *O* představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 6,721.

Počet stupňů volnosti $f = 9$

Kritická hodnota = 16,919

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a vzděláním těchto učitelů není statisticky významný rozdíl. **Vzdělání učitelů MŠ tedy nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.**

Hypotéza 5

Věk učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.

- **H5₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a věkem těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H5_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a věkem těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H5 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

2. Jaký je Váš věk?

9. Ve svém pedagogickém působení využívám tresty...

Tabulka 32 - Hypotéza 5

Otázka č.	18-25		26-35		36-45		46-55		55 a více		Celkem
	P	O	P	O	P	O	P	O	P	O	
9											
Často	1	0,83	2	1,01	0	0,61	0	0,34	0	0,21	3
Občas	16	15,85	23	19,16	7	11,59	10	6,39	1	4,02	57
Zřídka	39	40,31	48	48,73	33	29,48	12	16,24	13	10,23	145
Nikdy	11	10,01	8	12,10	9	7,32	5	4,03	3	2,54	36
Celkem	67		81		49		27		17		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, *O* představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 13,539.

Počet stupňů volnosti $f = 12$

Kritická hodnota = 21,026

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a věkem těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl. **Věk učitelů MŠ tedy nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.**

Hypotéza 6

Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.

- **H6₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H6_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H6 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

9. Ve svém pedagogickém působení využívám tresty...

Tabulka 33 - Hypotéza 6

Otázka č. 9	do 5 let		5-15 let		15 let a více		Celkem
	P	O	P	O	P	O	
Často	2	1,62	1	0,73	0	0,65	3
Občas	33	30,75	14	13,95	10	12,30	57
Zřídka	73	78,22	36	35,50	36	31,29	145
Nikdy	22	19,42	8	8,81	6	7,77	36
Celkem	130		59		52		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, *O* představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 3,31.

Počet stupňů volnosti $f = 6$

Kritická hodnota = 12,592

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti trestají a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl. **Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání trestu v jejich pedagogickém působení.**

Hypotéza 7

Vzdělání učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.

- **H7₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a vzděláním těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H7_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a vzděláním těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H7 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

17. O využívání odměny v předškolním věku si myslím, že...

Tabulka 34 - Hypotéza 7

Otázka č. 17	SŠ		VOŠ		VŠ - Bc.		VŠ - Mgr.		Celkem
	P	O	P	O	P	O	P	O	
Je určitě vhodným vých. prostř.	7	3,57	0	0,71	1	3,61	2	2,12	10
Je většinou vhodným vých. prostř.	26	21,05	0	4,16	19	21,30	14	12,49	59
Většinou není vhodným vých. prostř.	35	45,32	11	8,96	54	45,85	27	26,88	127
Vůbec ne není vhodným vých. prostř.	18	16,06	6	3,17	13	16,24	8	9,52	45
Celkem	86		17		87		51		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, O představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 19,562.

Počet stupňů volnosti $f = 9$

Kritická hodnota = 16,9

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **zamítnutí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a vzděláním těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl. **Vzdělání učitelů MŠ tedy má vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.**

Hypotéza 8

Věk učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.

- **H8₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a věkem těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H8_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a věkem těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H8 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

2. Jaký je Váš věk?

17. O využívání odměny v předškolním věku si myslím, že...

Tabulka 35 - Hypotéza 8

Otázka č. 17	18-25		26-35		36-45		46-55		55 a více	
	P	O	P	O	P	O	P	O	P	O
Je určitě vhodným vých. prostř.	17	18,63	24	22,52	11	13,62	10	7,51	5	4,73
Je většinou vhodným vých. prostř.	39	34,75	41	42,01	25	25,41	12	14,00	8	8,82
Většinou není vhodným vých. prostř.	9	11,12	14	13,44	11	8,13	4	4,48	2	2,82
Vůbec ne není vhodným vých. prostř.	2	2,50	2	3,02	2	1,83	1	1,01	2	0,63
Celkem	67		81		49		27		17	

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, O představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 7,63.

Počet stupňů volnosti $f = 12$

Kritická hodnota = 21,0261

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a věkem těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl. **Věk učitelů MŠ tedy nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.**

Hypotéza 9

Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.

- **H₉₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H_{9A}**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H₉ byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

17. O využívání odměny v předškolním věku si myslím, že...

Tabulka 36 - Hypotéza 9

Otázka č. 17	do 5 let		5-15 let		15 let a více		Celkem
	P	O	P	O	P	O	
Je určitě vhodným vých. prostř.	6	5,39	1	2,45	3	2,16	10
Je většinou vhodným vých. prostř.	32	31,83	15	14,44	12	12,73	59
Většinou není vhodným vých. prostř.	70	68,51	31	31,09	26	27,40	127
Vůbec není vhodným vých. prostř.	22	24,27	12	11,02	11	9,71	45
Celkem	130		59		52		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, O představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 1,895.

Počet stupňů volnosti $f = 6$

Kritická hodnota = 12,59

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů, zda považují odměnu za vhodný výchovný prostředek a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl. **Délka pedagogické praxe učitelů MŠ tedy nemá vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměny jako výchovného prostředku.**

Hypotéza 10

Vzdělání učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.

- **H10₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a vzděláním těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H10_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a vzděláním těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H10 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

19. Ve svém pedagogickém působení využívám odměny...

Tabulka 37 - Hypotéza 10

Otázka č. 19	SŠ		VOŠ		VŠ - Bc.		VŠ - Mgr.		Celkem
	P	O	P	O	P	O	P	O	
Často	29	32,12	6	6,35	34	32,49	21	19,05	90
Občas	45	38,54	3	7,62	39	38,99	21	22,85	108
Zřídka	11	13,20	8	2,61	12	13,36	6	7,83	37
Nikdy	1	2,14	0	0,42	2	2,17	3	1,27	6
Celkem	86		17		87		51		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, O představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 20,092.

Počet stupňů volnosti $f = 9$

Kritická hodnota = 16,919

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **zamítnutí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a vzděláním těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl. **Vzdělání učitelů MŠ tedy má vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.**

Hypotéza 11

Věk učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.

- **H11₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a věkem těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H11_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a věkem těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H11 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

2. Jaký je Váš věk?

19. Ve svém pedagogickém působení využívám odměny...

Tabulka 38 - Hypotéza 19

Otázka č. 19	18-25		26-35		36-45		46-55		55 a více	
	P	O	P	O	P	O	P	O	P	O
Často	20	25,02	28	30,25	20	18,30	15	10,08	7	6,35
Občas	35	30,02	36	36,30	22	21,96	9	12,10	6	7,62
Zřídka	12	10,29	16	12,44	5	7,52	2	4,15	2	2,61
Nikdy	0	1,67	1	2,02	2	1,22	1	0,67	2	0,42
Celkem	67		81		49		27		17	

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, O představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 17,882.

Počet stupňů volnosti $f = 12$

Kritická hodnota = 21,02

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a věkem těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl. **Věk učitelů MŠ tedy nemá vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.**

Hypotéza 12

Délka pedagogické praxe učitelů MŠ nemá vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.

- **H12₀**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl.
- **H12_A**: Mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, je statisticky významný rozdíl.

Hypotézy H12 byly ověřovány na základě dotazníkových otázek číslo:

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

19. Ve svém pedagogickém působení využívám odměny...

Tabulka 39 - Hypotéza 12

Otázka č. 19	do 5 let		5-15 let		15 let a více		
	P	O	P	O	P	O	
Často	43	48,55	23	22,03	24	19,42	90
Občas	62	58,26	24	26,44	22	23,30	108
Zřídka	23	19,96	11	9,06	3	7,98	37
Nikdy	2	3,24	1	1,47	3	1,29	6
Celkem	130		59		52		241

P v tabulce představuje skutečné četnosti, které byly zjištěny pomocí dotazníků, *O* představuje očekávané četnosti.

Testové kritérium χ^2 má hodnotu 9,155.

Počet stupňů volnosti $f = 6$

Kritická hodnota = 12,59

Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, dochází s 95 % spolehlivostí k **přijetí nulové hypotézy**, kdy mezi četnostmi odpovědí učitelů na to, jak často děti odměňují a délkou pedagogické praxe těchto učitelů, není statisticky významný rozdíl. **Délka pedagogické praxe učitelů MŠ tedy nemá vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.**

10 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce měla za cíl zjistit názory učitelů na využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřských škol. Jednalo se o kvantitativní výzkum, pro který jsme zvolili metodu dotazníkového šetření. Dotazník se skládal z 26 položek, které byly kombinací uzavřených a polouzavřených otázek. Naším výzkumným souborem byli učitelé mateřských škol, šlo o náhodný a dostupný výběr. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 241 respondentů, pouze 6 pedagogů bylo mužského pohlaví.

Pro zjištění hlavního výzkumného cíle nám pomohly dílčí výzkumné cíle, kterých bylo celkově sedm a týkaly se nejrůznějších aspektů využívání odměn a trestů ve výchovném procesu dětí. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, **co učitelé považují za nejefektivnější výchovný prostředek**. K tomuto zjištění nám posloužily dotazníkové položky číslo 5, 6, 10 a 21.

Nejdříve jsme zjišťovali, zdali je podle učitelů více motivující odměna či trest. Z odpovědí učitelů vyplynulo, že pro 219 dotazovaných je více motivujícím výchovným prostředkem odměňování dětí. 7 učitelů uvedlo, že považují za více motivující trest. Dále jsme zjišťovali, který konkrétní výchovný prostředek učitelé považují za nejefektivnější. Ze zpracovaných dat bylo zjištěno, že **122 učitelů považuje za nejefektivnější metodou projev kladného hodnocení** (např. pochvala). Z odpovědí 87 učitelů dále vyplynulo, že za druhý nejefektivnější výchovný prostředek je považován projev kladného emočního vztahu (pohlazení dítěte, či úsměv). Třetí nejefektivnější prostředek je umožnění oblíbené či zajímavé činnosti, k této odpovědi se přiklonilo 14 učitelů, dále 9 učitelů uvedlo za nejefektivnější výchovný prostředek zákaz oblíbené činnosti. Na posledních místech se pak umístily výchovné prostředky jako věcná odměna, fyzické tresty, donucení k neoblíbené činnosti. Dílčí cíl našeho výzkumného šetření byl naplněn a naše zjištění se shoduje také s názorem Čapka (2014, s. 52), podle kterého je nejpoužívanější formou odměny právě pochvala učitele.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, zdali **považují učitelé odměnu a trest za vhodné výchovné prostředky.**

Ke zjištění názorů učitelů nám posloužily dotazníkové položky číslo 7, 16, 17, 20 a 26. Z šetření vyplynulo, že nadpoloviční většina učitelů, tedy 125 respondentů se domnívá, že **odměny v předškolním vzdělávání jsou většinou vhodným výchovným prostředkem.** 67 učitelů pak odměnu označilo za určitě vhodný výchovný prostředek. 40 respondentů si o odměnách myslí, že spíše nejsou vhodnou metodou a zbylých 9 učitelů uvedlo, že odměna není pro děti předškolního věku vůbec vhodná. Dále jsme od učitelů mateřských škol zjišťovali, zdali jsou podle jejich názoru vhodnější emoční odměny v podobě pochvaly, pohlazení, úsměvu či spíše hmotné odměny. Jak se dalo předpokládat, skoro všichni pedagogové si uvědomují nevhodnost odměňování dětí prostřednictvím sladkosti či dárečků, tuto možnost zvolilo pouze 6 učitelů. Zbývajících 229 pedagogů považuje za vhodnější způsob odměňování prostřednictvím emoční odměny. 189 učitelů se také domnívá, že bez využívání odměn není možné děti v MŠ vychovávat. 32 učitelů uvedlo opak, tedy že děti bez odměn vychovávat lze.

Zjišťovali jsme také postoje učitelů k trestání dětí. Podle 127 respondentů **trest spíše není vhodným výchovným prostředkem.**, dále 59 pedagogů uvedlo, že trest je většinou vhodným výchovným prostředkem. 45 učitelů trest považuje za nevhodný výchovný prostředek a pouhých 10 učitelů uvedlo, že trest považují určitě za vhodný výchovný prostředek. Stejně jako u odměn nás zajímalo, zdali si učitelé dokážou představit výchovu předškolních dětí bez využití trestů. Více jak polovina, tedy 130 dotázaných učitelů odpovědělo ne, tedy že děti v mateřských školách nelze vychovávat bez využití trestu. Další 67 učitelů se naopak domnívá, že děti bez trestu vychovávat lze. 44 učitelů zaujalo neutrální postoj a zvolili možnost „nevím“.

Pokud bychom zjištění shrnuli, z výsledků bylo zjištěno, že více jak polovina dotázaných učitelů považuje odměny většinou za vhodný výchovný prostředek a čtvrtina učitelů si je jistá, že odměňování dětí je zcela vhodnou metodou. Dále je ze získaných dat patrné, že nadpoloviční většina učitelů nepovažuje trestání za běžné. Skoro čtvrtina učitelů pak pokládá trestání za většinou vhodnou výchovnou metodu. V kontextu se získanými výsledky musíme uvést, že i podle Říčana (2013), trest z výchovy dítěte nemůžeme zcela vyloučit, ovšem dítě by se mělo trestat jen tehdy, pokud je to opravdu potřebné a měli by se dodržovat určité zásady trestání, které jsme uváděli v kapitole 4.

K tomuto dílčímu cíli byly také stanoveny hypotézy H1, H2, H3, H7, H8, H9 které měli zjistit, zdali vzdělání, věk či délka pedagogické praxe respondentů má vliv na jejich názor na vhodnost využívání odměn a trestů. Tato skutečnost byla přijata pouze u hypotéz H1 a H7, kdy bylo verifikací hypotéz zjištěno, že vzdělání učitelů má vliv na jejich názor, zdali považují odměnu či trest za vhodný výchovný prostředek.

Třetím dílčím cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, **jak často učitelé ve svém výchovném působení odměňují a trestají děti.** Tuto skutečnost jsme zjišťovali prostřednictvím otázek číslo 9 a 19 dotazníku. Ze získaných výsledků šetření je patrné, že učitelé metodu odměňování používají ve svém působení aktivně, tedy často. 108 dotázaných učitelů MŠ uvedlo, že děti odměňují občas a 90 pedagogů děti odměňují často. Odměnu pak využívá zřídka 37 učitelů a pouhých 6 učitelů uvedlo, že děti neodměňují nikdy.

Dále bylo zjištěno, že 145 učitelů děti trestá zřídka, dále 57 pedagogů uvedlo, že děti trestají občas a 36 pedagogů odpovědělo, že děti netrestají vůbec. Pouze 3 učitelé uvedli, že děti ve svém výchovném působení trestají často. Dílčí výzkumný cíl byl naplněn a bylo zjištěno, že **učitelé odměny převážně aktivně využívají, zatímco u trestů je tomu naopak a učitelé mateřských škol se využívání trestů spíše vyhýbají.**

I k tomuto dílčímu cíli byly stanoveny hypotézy H4, H5, H6, H10, H11, H12. Jejich verifikací se mělo zjistit, zdali vzdělání, věk a délka pedagogické praxe respondentů má vliv na to, jak často děti odměňují či trestají. Tato skutečnost byla přijata pouze u hypotézy H10, kdy bylo verifikací hypotézy zjištěno, že vzdělání učitelů má vliv na frekvenci využívání odměny v jejich pedagogickém působení.

Čtvrtým dílčím cíle bylo zjistit, **z jakých důvodů učitelé děti odměňují a trestají nejčastěji.** I k naplnění tohoto cíle byly stanoveny otázky dotazníku (otázky číslo 11 a 12). Z šetření vyplynulo, že nejvíce učitelů dítě odmění, pokud vykonají něco dobrého sami od sebe. Tuto možnost zvolilo 104 respondentů. Druhým nejčastějším důvodem k odměňování je podle 50 učitelů splnění úkolu, dále pak 42 učitelů nejčastěji odměňuje kvůli dobrému chování dítěte, 25 pedagogů odměňuje za naučení se něčemu novému. Pouze 4 učitelé uvedli, že dítě neodměňují vůbec a 16 učitelů popsalo jiné důvody k odměňování, v kterých nejčastěji uváděli, že záleží na výchovné situaci a že odměňují za cokoliv a hlavně často, jelikož v tom vidí největší motivaci.

Čáp uvádí (1993, s. 318): „Při adekvátním způsobu výchovy je nezbytnost trestat minimální. Omezuje se na případy, kdy je chování dítěte nebezpečné (např. vybíhá do vozovky, zasunuje hřebíky do elektrické zásuvky, ubližuje dětem, nebezpečně zachází s nástroji, ničí majetek apod.“ Toto tvrzení se nám ze získaných dat potvrdilo, jako nejčastější důvody pro trestání dětí učitelé uváděli zejména agresivní chování dětí, tuto možnost zvolilo 162 učitelů. Pro dalších 37 pedagogů je nejčastěji důvodem k potrestání dětí jejich neposlušnost (nebezpečné chování, neuposlechnutí pravidel), pro 10 pak zlobení jako například nepořádnost dětí, přílišná hlučnost. 28 učitelů uvedlo, že děti netrestá z žádného důvodu. Zbylí 4 učitelé uvedli jiné konkrétní důvody trestání, v kterých zmiňují drzost dětí, nebezpečné chování a porušování pravidel. I čtvrtý výzkumný cíl naší praktické části byl naplněn.

Dílčím cílem číslo 5, bylo zjistit, **jaký mají učitelé mateřských škol postoj k tělesnému trestání dětí**. Ke zjišťování názorů nám posloužily dotazníkové položky číslo 12 a 13. Z šetření vyplynulo, že skoro polovina učitelů, tedy 120 respondentů zvolilo možnost, že tělesné tresty občas neuškodí, pokud jsou použity s mírou. Téměř celá druhá polovina učitelů, tedy 116 respondentů naopak uvedlo, že tresty jsou zcela nevhodné a s jejich používáním nesouhlasí. Pouhých 5 učitelů odpovědělo, že jsou tresty účinným výchovným prostředkem. Na základě další otázky bylo zjištěno, že 196 učitelů trest nikdy nepoužilo, zbývajících 45 dotázaných učitelů odpovědělo, že tělesný trest ve svém výchovném působení využili.

Díky těmto získaným údajům můžeme vidět rozpolcenost názorů pedagogů. V dnešní době je tělesné trestání dětí ve školách úplně a přísně zakázáno na základě ochrany dětských práv. Na problematiku tělesného trestání se však nelze dívat úplně jednoduše, a přestože je dnes odmítáno a velmi kritizováno, jelikož jeho časté používání má velmi negativní důsledky na vývoj osobnosti dítěte, autor Říčan uvádí (2013) že drobný tělesný trest ve formě plácnutí přes zadek nebo ruce u dítěte předškolního věku je efektivní a jasným znamením že dítě udělalo něco nevhodného. Ovšem jak uvádí Čapek (2014), takový trest by měl být udělen od milující osoby a je obrovský rozdíl mezi trestajícím učitelem a trestajícím rodičem. U učitele nemůžeme nikdy s jistotou říct, zda k dítěti má kladný či negativní emoční vztah, tudíž není legitimní, aby jakkoliv tělesně trestal dítě.

Šestým dílčím cílem bylo zjistit, zdali **jsou si učitelé vědomí určitých rizik, které s sebou nese využívání odměna trestů ve výchově dětí**, zejména pokud jsou tyto výchovné prostředky využívány často nebo špatně. K naplnění tohoto cíle nám pomohly dotazníkové položky číslo 8, 18, 23 a 24.

Nejdříve uvedeme zjištění týkající se povědomí o rizicích odměn. Většina učitelů si uvědomuje, že odměna je výchovným nástrojem, s kterým se musí nakládat uvážlivě, to vyplývá z odpovědí 158 učitelů, kteří v dotazníku zvolili možnost, že **odměna je vhodná pouze v určitých případech a s odměnami by se to nemělo přehánět**. 57 respondentů pak zvolilo možnost, že odměna je vhodná, jelikož motivuje dítě k žádoucímu chování. Zbývající učitelé se spíše přikláněli k nevhodnosti odměn kvůli jejich rizikům, 15 učitelů uvedlo, že odměna je pouze úplatkem dítěte, aby vykonávalo to, co my po něm požadujeme. 11 učitelů se domnívá, že odměny jsou nevhodné z důvodu, že vytváří závislost dětí na vnějším hodnocení.

Zajímal nás také postoj učitelů k **využívání pochval**. Podle 175 učitelů je pochvala vhodným prostředkem, jelikož dítě zdravě motivuje. Naopak 41 učitelů se domnívá, že pochvala podporuje pouze vnější motivaci dítěte, 16 pedagogů pak uvedlo, že pochvala vyvolává závislost na vnějším hodnocení. 8 učitelů pak popsalo své vlastní názory, v kterých většinou uváděli, že pokud je odměn příliš, vedou k nezdravému sebevědomí, ale většinou děti potěší a motivují zároveň i ostatní děti. Je tedy nutné zvažovat, kdy je pochvala vhodná.

Učitelé také vyjadřovali míru svého souhlasu s výrokem upozorňující na riziko materiálních odměn, který tvrdí, že materiální odměny děti učí, že pracujeme pro vnější efekt, kvůli odměně. 133 (55%) učitelů s výrokem spíše souhlasilo, 58 učitelů uvedlo, že s výrokem spíše nesouhlasí. Třetí nejčastější odpovědí bylo, že pedagogové s výrokem zcela souhlasí, to uvedlo 44 dotazovaných a pouhých 6 učitelů zvolilo možnost, že s výrokem zcela nesouhlasí. Na základě odpovědí na tuto otázku se nám potvrdilo, že nadpoloviční většina učitelů si uvědomuje riziko, které mohou materiální odměny nést, pokud jsou na děti aplikovány často.

Na základě získaných odpovědí jsme si mohli udělat přehled, zdali jsou si učitelé vědomi některých rizik, které časté odměňování může přinášet. Z výsledků je patrné, že většina učitelů si je vědoma, že není vhodné odměnami plýtvat a přestože odměna je základním výchovným prostředkem, díky kterému dítěti jasně dáváme najevo, že jeho

chování je vhodné, je stále pouze prostředkem vnější motivace dítěte, což je právě rizikem a můžeme se domnívat, že bez vidiny odměny se dítě chtěným způsobem chovat nebude. „Využití vnější motivace je ve výchovné praxi běžné, ale hodnocení vnějšími motivačními činiteli by nemělo být hlavní výchovnou strategií. Chování nebo činnosti motivované vnějšími motivačními činiteli bývají zpravidla vykonávané pod určitým tlakem, v napětí a mohou vést k nejistotě a pocitu úzkosti.“ (Koldeová, 2015, s. 15)

Z výzkumu ovšem také vyplynulo, že nadpoloviční většina učitelů si uvědomuje riziko zejména u materiálních odměn, zatímco u emoční odměny v podobě pochvaly se téměř tři čtvrtiny respondentů přiklání k vhodnosti využívání tohoto nástroje jako prostředku k zdravé motivaci dítěte. Velkým rizikem pochvaly, která je ze všech výchovných prostředků nejvyužívanější je budování závislosti dítěte na soudech autority. Říčan (2013, s.30) uvádí, že bychom dítě měli chválit tak, aby se naučilo chválit samo: „Všichni jsme závislí na ocenění od druhých. Je však třeba umět se bez tohoto ocenění obejít, nebýt jeho otrokem...člověk má být schopen svědomé jistoty, radosti, a dokonce nadšení nad tím, jak se mu dílo povedlo.“

Co se týče trestů, bylo zjištěno, že 75 učitelů se domnívá, že trest dítě motivuje, aby své nežádoucí jednání již neopakovala. 65 učitelů pak zvolilo možnost, že trest je tzv. odpustkem za nevhodné chování dítěte, které ho ovšem nenaučí správně jednat. Na třetím místě je výrok, že trest je pro dítě zbytečně stresující a ponižující, který označilo 63 učitelů. 38 učitelů pak odpovědělo, že trest je pro ně vhodný, jelikož je rychlejší, než zdlouhavé vysvětlování, co dítě udělalo špatně. Z výsledků je tedy patrné, že mnoho učitelů se uvědomuje, že trest má zejména motivační funkci, ovšem z odpovědí také vyplývá, že většina učitelů si uvědomuje negativní důsledky trestání dětí a že je to pouze vnější způsob jejich motivace.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, **jaké je povědomí učitelů o alternativách nahrazující odměny a tresty**. Ke zjištění tohoto dílčího cíle nám posloužily dotazníkové položky číslo 14, 15, 25. Co se týče alternativního způsobu odměňování například prostřednictvím zpětné vazby, uznání či ocenění, 224 učitelů uvedlo, že tyto výchovné prostředky ve svém pedagogické praxi používají. Pouze 9 učitelů odpovědělo, že ne a 8 učitelů zvolilo možnost nevím. I údaje získané z jiných položek dotazníku nám potvrdily, že někteří učitelé tyto metody využívají, jelikož je často popisovali ve vlastních odpovědích v polouzavřených otázkách dotazníku.

Dále jsme zjišťovali, zdali učitelé znají metodu přirozených důsledků a jestli ji ve svém pedagogickém působení využívají. Nadpoloviční většina učitelů (136) uvedla, že tuto metodu používají, 105 dotázaných učitelů tuto metodu nevyužívá. Dále se 159 učitelů shodlo na tom, že metoda přirozených důsledků je podle nich vhodnou alternativou k trestům, jelikož ukazuje přirozené následky jejich nesprávného chování. Ovšem 67 dotazovaných učitelů tuto metodu vůbec neznalo, zbylých 15 učitelů zvolilo odpověď, že daleko účinnějším výchovným prostředkem je trest, jelikož dítěti dává jasně najevo, že jeho jednání bylo nevhodné.

Z výzkumu tedy bylo zjištěno, že **učitelé znají alternativní způsoby odměňování a trestání, ovšem více jich využívají právě při odměňování**, tu aplikují téměř všichni dotazovaní učitelé, přirozené tresty však používá 136 dotazovaných učitelů. Potvrdilo se nám tedy tvrzení Čápa, který o metodě přirozených důsledků tvrdí, že: „předpokládá zkušeného a tvořivého vychovatele, zralou osobnost a také jeho velmi dobrý psychofyziologický stav v okamžiku, kdy má reagovat na nežádoucí chování dítěte. Již proto sotva můžeme očekávat, že to bude forma často používaná.“ (Čáp, 1993, s. 317)

Právě u trestů bychom se ovšem měli co nejvíce snažit, aby byly přirozené. Nepříjemnost, kterou dítěti způsobíme, by měla vyplývat z toho, co udělalo špatně (Říčan, 2013). Jak uvádí Matějček (2007), to co považujeme za trest my, nemusí za trest považovat dítě, a přestože tresty mohou mít krátkodobý úspěch, zároveň vyvolávají negativní postoje. Právě vhodnou alternativou by mohly být přirozené následky a logické důsledky, které se na rozdíl od trestu orientují na konstruktivní řešení konfliktu a posilují sebehodnocení dětí, neobsahují hrozby a posilují zodpovědnost dětí.

Dílčí cíle, které jsme si pro naše výzkumné šetření stanovili, byly naplněny. Na základě výsledků výzkumu jsme si mohli vytvořit obraz o názorech učitelů na problematiku odměn a trestů a odpovědět na hlavní výzkumný cíl, kterým bylo zjistit názory učitelů na využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřských škol. Na základě odpovědí respondentů bylo zjištěno, že **učitelé preferují využívání odměn a nejčastěji využívají emoční odměny, zejména ve formě pochval dětí.** Také bylo zjištěno, že učitelé mateřských škol ve většině případů **nejsou zastánci trestání dětí, pokud děti trestají, tak pouze v nejnútnejších situacích, kdy se děti projevují agresivně. Většina učitelů také zcela odmítá tělesné tresty.** Co se týče povědomí učitelů o rizicích odměn a trestů, zde se učitelé v názorech často rozcházeli. Spíše si uvědomovali nebezpečí trestání dětí, méně často tomu pak bylo u rizik odměn. Alternativní způsoby odměňování a trestání učitelé většinou znají a v praxi je někteří z nich také využívají.

ZÁVĚR

Cílem teoretické části této diplomové práce bylo popsat problematiku odměn a trestů, interpretovat poznatky a teorie autorů, kteří se zabývali touto tematikou a seznámit potenciální čtenáře s riziky, které tyto výchovné prostředky mohou nést. V první kapitole jsme věnovali pozornost zejména výchově, jejím definicím a proměnám ve společenskohistorickém kontextu a následně jsou zde popisovány výchovné styly a jejich členění. Druhá kapitola se věnuje výchovným prostředkům, jejich motivační funkci, charakterizaci. V třetí a čtvrté kapitole jsme pak čtenáře seznámili s odměnami a tresty jako výchovnými prostředky, uvedli jsme jejich definice, dělení, funkce, podmínky, rizika a alternativní způsoby nahrazující jejich využívání. Poslední kapitola pak završuje teoretický rámec této práce a diskutuje nad vhodností využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku. Teoretická část tak vytvořila nosný můstek pro vypracování praktické části této diplomové práce.

Praktická část měla za cíl zjistit názory učitelů mateřských škol na problematiku využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku. Zjišťovali jsme, zdali pedagogové ve svém výchovném působení preferují spíše tresty či odměny, jak často tyto výchovné prostředky využívají, v jakých situacích a co je k tomu vede. Dále nás zajímalo, zdali mají učitelé mateřských škol povědomí o tom, jaká rizika mohou odměny či tresty nést a zdali znají a využívají některé alternativní výchovné strategie, které mohou nahradit tyto tradiční výchovné prostředky, kterými odměny a tresty jsou. Cíl praktické části se nám podařilo naplnit díky dotazníkovému šetření, kterého se zúčastnilo 241 pedagogů mateřských škol na území České republiky.

Na základě analýzy získaných dat z dotazníkového šetření se nám podařilo zjistit, že učitelé preferují využívání odměn a považují ho za vhodnější a efektivnější výchovný prostředek než trest. Nejpoužívanější metodou učitelů je podle výsledků emoční odměna ve formě pochvaly. Také bylo zjištěno, že pouze někteří učitelé si uvědomují stinné stránky častého využívání těchto výchovných prostředků, zejména se pedagogové odmítavě stavěli k využívání tělesných trestů. Co se týče alternativních nástrojů nahrazující klasické odměny a tresty, výsledky šetření ukázaly, že učitelé některé z těchto nástrojů znají a také je část pedagogů v praxi využívá.

Z výsledků našeho šetření nám také vyplynulo, že odměny a tresty mají v pedagogickém působení učitelů mateřských škol své pevné místo. Domníváme se ovšem, že stále mnoho pedagogů není dostatečně obeznámeno s nástrahami, které využívání odměn a trestů může přinášet, což nám také dosvědčily výsledky našeho výzkumného šetření. Přestože nám z výsledku vyplynulo, že nadpoloviční většina učitelů nepovažuje trestání dětí za příliš vhodné, stále se mnoho učitelů domnívá, že je pro dítě zejména motivací, aby své chování neopakovalo a neuvědomují si, že trestání pro dítě může být zbytečně stresující a nese s sebou spoustu rizik, které mohou nevhodně ovlivnit vyvíjející se dětskou osobnost. Tresty také fungují na základě mocenském modelu, který příliš neodpovídá dnešní pedagogice, která spíše preferuje partnerský model ve výchovném procesu (Kopřiva, 2008). Stejně tak je tomu i u odměňování dětí, přestože dotazovaní pedagogové považují například hmotné odměny za nevhodné, což je zajisté správný názor, u emočních odměn si už jejich rizika tak docela neuvědomují a většina učitelů uvedla, že pochvala dítě zdravě motivuje, ačkoliv příliš časté využívání pochval u dětí podle odborníků podporuje zejména vnější motivaci k určitému chování, dítě se může stát závislým na vnějším hodnocení od autorit a může dojít ke snížení kvality práce a zájem dítěte o určitou činnost.

Téma této diplomové práce je podle našeho názoru velmi aktuální, jelikož s odměnami a tresty a jejich využíváním se učitelé setkávají záměrně či nezáměrně každý den. Proto jsme si dovolili na základě našich zjištění stanovit několik **doporučení pro praxi:**

- Informovat učitele mateřských škol a negativních následcích trestání a odměňování dětí, poskytnout mateřským školám odbornou literaturu zabývající se tímto tématem.
- Realizace vzdělávacích seminářů a projektů na tuto problematiku, které by byly určeny pro pedagogy mateřských škol.
- Seznámení učitelů s alternativními strategiemi, například prostřednictvím metody přirozených důsledků, oceňování, uznání apod. a preferovat jejich využívání v praxi.
- Vytvoření internetového portálu pro učitele, zaměřeného na problematiku využívání odměn a trestů v prostředí mateřských škol, kde by byl prostor pro diskuzi učitelů, předávání inspirace a námětu na výchovné a vzdělávací činnosti, nabídka online poradenství pro učitele.

- Zaměřit pozornost na studenty předškolní a sociální pedagogiky, vzdělávat je podrobněji v této oblasti, předat praktické zkušenosti a postupy, jak v praxi využívat odměny a tresty vhodněji nebo jaké alternativní výchovné prostředky využívat místo nich a proč.

Odměny a tresty jsou bez pochyb tradičními a základními výchovnými prostředky, které jsou zakořeněny ve výchově od nepaměti. Domníváme se, že na jejich využívání se nemůžeme dívat černobíle a nedovolíme si tvrdit, že jsou zcela nevhodné či vhodné, jelikož bez jejich využívání se zajisté obejdeme jen těžce. To dokládá i tvrzení Říčana (2013) o trestání dětí: „Represivní složka do výchovy patří. Trest je běžnou realitou života dospělých, počínaje pokutou za dopravní přestupek, a dítě se musí naučit – když se proviní – trest přijmout a vyrovnat se s ním.“

Podstata vhodnosti využívání odměn či trestů je ale podle našeho názoru v tom, jakým způsobem tyto výchovné prostředky v praxi aplikujeme. Jak bylo v naší práci popsáno, odměny a tresty mají spoustu nástrah, o kterých ovšem mnoho pedagogů není dostatečně informováno a domníváme se, že pokud by tomu tak nebylo, v praxi by učitelé s těmito nástroji nakládali s větším rozmyslem, čímž by mohli snížit i jejich negativní dopady na rozvíjející se osobnost dítěte a zároveň jít příkladem rodičům těchto dětí v tom, jak dítě vhodně vychovávat. Velmi by nás proto potěšilo, kdyby tato diplomová práce byla přínosem pro studenty i pedagogy a pomohla rozšířit jejich povědomí o této problematice, vedla k zamyšlení, a v tom nejlepším případě - odrazila se i ve výchovném působení budoucích i současných pedagogů při práci s dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Vyd. 2. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2002. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7367-055-0.
- [2] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha:Portál. ISBN 80-717-8537-7.
- [3] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy. 1. vyd. Praha:Portál. ISBN 978-807-3672-218-7.
- [4] BENDL, Stanislav. Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.
- [5] BRUCE, Tina. Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 172 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 8071780685.
- [6] COUNCIL OF EUROPE, 2005. Eliminating corporal punishment. A human rights imperative for Europe's children. 2. vyd. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-6182-6
- [7] ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- [8] ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- [9] ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
- [10] 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.
- [11] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [12] MATĚJČEK, Z. Po dobrém, nebo po zlém? 6. vyd. Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 978-80-7367-270-6."
- [13] DINKMEYER, Don C., Gary D. MCKAY a Bohuslava BOUČKOVÁ. STEP: efektivní výchova krok za krokem. Praha: Portál, 1996. Příručka pro rodiče (Portál).

- [14] DVORŽÁKOVÁ, Markéta. Základní učebnice pedagogiky. Praha: Grada, 2015, 246 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5039-2.
- [15] GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [16] GRILLE, Robin. Rewards and Praise: The Poisoned Carrot [online]. 2005 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z: https://www.naturalchild.org/articles/robin_grille/rewards_praise.html
- [17] HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- [18] CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [19] JEŽKOVÁ, Zuzana. Tresty ve výchově dětí: ano, či ne?. *Šance dětem* [online]. 2014, 6.1.2014 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/tresty-ve-vychove-deti-ano-ci-ne-109.html>
- [20] KOLDEOVÁ, Lujza. Tresty vo výchove. Bratislava: Wolters Kluwer, 2015, 104 s. Škola. ISBN 978-80-8168-197-4.
- [21] KOMENSKÝ, Jan Amos. Didaktika velká. Vyd. 3. Brno: Komenium, 1948, 252 s. Pedagogické klasobraní.
- [22] KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [23] KOHN, Alfie. Why do we punish children? [online]. 2013 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z: <https://www.alfiekohn.org/blogs/whypunish/>
- [24] MERTIN, Václav. Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
- [25] NOVÁČKOVÁ, Jana. Tresty a odměny [online]. 2006, 24.1.2006 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z: <https://www.magazinzdravi.cz/tresty-a-odmeny>
- [26] PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
- [27] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- [28] ROGGE, Jan-Uwe. Děti potřebují hranice. Vyd. 3. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2007. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-330-7.
- [29] ŘÍČAN, Pavel. S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
- [30] ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [31] ŠTVERÁK, Vladimír, 1988. Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN: 14-680-88.
- [32] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [33] VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

Tab. Tabulka

Obr. Obrázek

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 - Model devíti polí způsobu výchovy podle J. Čápa</i>	19
<i>Tabulka 2 - Nevhodné výchovné styly podle J. Řezáče</i>	23
<i>Tabulka 4 - Věk respondentů</i>	57
<i>Tabulka 5 - Délka pedagogické praxe respondentů</i>	58
<i>Tabulka 6 - Vzdělání respondentů</i>	58
<i>Tabulka 7 - Otázka č.5</i>	59
<i>Tabulka 8 – Otázka č. 6</i>	60
<i>Tabulka 9 - Otázka č.7</i>	61
<i>Tabulka 10 - Otázka č. 8</i>	62
<i>Tabulka 11 - Otázka č.9</i>	62
<i>Tabulka 12 - Otázka č.10</i>	63
<i>Tabulka 13- Otázka č. 11</i>	64
<i>Tabulka 14 - Otázka č.12</i>	64
<i>Tabulka 15- Otázka č.13</i>	65
<i>Tabulka 16- Otázka č. 14</i>	66
<i>Tabulka 17- Otázka č.15</i>	66
<i>Tabulka 18 - Otázka č.16</i>	67
<i>Tabulka 19 - Otázka č. 17</i>	68
<i>Tabulka 20 - Otázka č. 18</i>	69
<i>Tabulka 21 - Otázka č. 19</i>	69
<i>Tabulka 22 - Otázka č.20</i>	70
<i>Tabulka 23 - Otázka č.24</i>	70
<i>Tabulka 24 - Otázka č. 21</i>	71
<i>Tabulka 25- Otázka č. 22</i>	72
<i>Tabulka 26- Otázka č. 23</i>	73
<i>Tabulka 27 - Otázka č. 25</i>	74
<i>Tabulka 28 - Otázka č.26</i>	74
<i>Tabulka 29 - Hypotéza 1</i>	75
<i>Tabulka 30 – Hypotéza 2</i>	76
<i>Tabulka 31 - Hypotéza 3</i>	77
<i>Tabulka 32- Hypotéza 4</i>	78
<i>Tabulka 33 - Hypotéza 5</i>	79

<i>Tabulka 34 - Hypotéza 6</i>	80
<i>Tabulka 35 - Hypotéza 7</i>	81
<i>Tabulka 36 - Hypotéza 8</i>	82
<i>Tabulka 37 - Hypotéza 9</i>	83
<i>Tabulka 38 - Hypotéza 10</i>	84
<i>Tabulka 39 - Hypotéza 19</i>	85
<i>Tabulka 40 - Hypotéza 12</i>	86

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1- Otázka č. 1</i>	115
<i>Graf 2- Otázka č. 2</i>	115
<i>Graf 3- Otázka č. 3</i>	116
<i>Graf 4- Otázka č. 4</i>	116
<i>Graf 5 – Otázka č. 5</i>	117
<i>Graf 6- Otázka č. 5</i>	118
<i>Graf 7- Otázka č. 6</i>	118
<i>Graf 8- Otázka č. 7</i>	119
<i>Graf 9- Otázka č. 8</i>	119
<i>Graf 10- Otázka č. 9</i>	120
<i>Graf 11- Otázka č. 10</i>	120
<i>Graf 12- Otázka č. 11</i>	121
<i>Graf 13- Otázka č. 12</i>	121
<i>Graf 14- Otázka č. 13</i>	122
<i>Graf 15- Otázka č. 14</i>	122
<i>Graf 16- Otázka č. 15</i>	123
<i>Graf 17- Otázka č. 16</i>	123
<i>Graf 18- Otázka č. 17</i>	124
<i>Graf 19- Otázka č. 18</i>	124
<i>Graf 20- Otázka č. 19</i>	125
<i>Graf 21- Otázka č. 20</i>	125
<i>Graf 22- Otázka č. 21</i>	126
<i>Graf 23- Otázka č. 22</i>	126
<i>Graf 24- Otázka č. 23</i>	127
<i>Graf 25- Otázka č. 24</i>	127
<i>Graf 26- Otázka č. 25</i>	128
<i>Graf 27- Otázka č. 26</i>	128

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1:Pyramida potřeb podle A. Maslowa</i>	<i>26</i>
---	-----------

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník pro učitele

P II: Výsledky dotazníku – grafické znázornění

PI: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy.

Dobrý den,

mé jméno je Dominika Králíková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulty humanitních studií, oboru Sociální pedagogika.

Touto cestou bych Vás chtěla poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží pro účely mé diplomové práce na téma Využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy.

Nemusíte mít obavy, dotazník je zcela anonymní a získané údaje budou využity pouze k účelům této diplomové práce, proto prosím vyplňujte dotazník upřímně a pravdivě. U jednotlivých otázek prosím zvolte vždy jednu odpověď.

Předem Vám moc děkuji za čas, který mému dotazníku věnujete.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena
- muž

2. Jaký je Váš věk?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 18-25 let
- 26-35 let
- 36-45 let
- 46-55 let
- 56 let a více

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do 5 let
- 6-15 let
- 15 let a více

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- stredoškolské s maturitou
- vyšší odborné vzdělání
- vysokoškolské vzdělání bakalářské
- vysokoškolské vzdělání magisterské

5. Co považujete za nejefektivnější výchovný prostředek?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Projev kladného hodnocení (např. pochvala)
- Projev kladného emočního vztahu (např. úsměv, pohlazení)
- Věcná odměna (např. dáreček, sladkost, peníze)
- Umožnění oblíbené či zajímavé činnosti (např. výlet)
- Fyzické tresty (např. plácnutí přes zadek, pohlavek)
- Psychické tresty (např. projev negativních emocí, okřiknutí, nekomunikace s dítětem apod.)
- Zákaz oblíbené činnosti
- Donucení k neoblíbené činnosti (např. ukládání práce navíc, úklid hraček za trest)
- Jiný výchovný prostředek...

6. Myslím si, že pro dítě je více motivující:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Odměna
- Trest
- Nedokážu posoudit

7. O využívání trestů v předškolním vzdělávání si myslím, že:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- je určitě vhodným výchovným prostředkem.
- je většinou vhodným výchovným prostředkem.
- spíše není vhodným výchovným prostředkem.
- určite není vhodným výchovným prostředkem.

8. Myslím si, že trest:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- motivuje dítě, aby své nežádoucí jednání již neopakovalo.
- je rychlejší, než zdlouhavé vysvětlování, co dítě udělalo špatně.
- je pro dítě zbytečně stresující a ponižující.
- je neefektivním "odpuštěm" za prohřešek dítěte, který ho nenaučí správně jednat.

9. Ve svém pedagogickém působení využívám tresty:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Často
- Občas
- Zřídka
- Nikdy

10. Které z níže uvedených druhů trestů ve svém výchovném působení používáte nejčastěji?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Plácnutí přes zadek, ruce
- Projev negativních emocí (např. dítě okřiknu, přefuším s ním kontakt)
- Zákaz oblíbené činnosti
- Donucení k neoblíbené činnosti (např. ukládání práce navíc, úklid hraček)
- Tresty nepoužívám.
- Používám jiné druhy trestů.

11. Děti trestám nejčastěji kvůli:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- neposlušnosti (např. když dítě neuposlechne příkaz, odmlouvá, je drzé)
- zlobení (např. dítě dělá nepořádek, rámus při hraní)
- agresi vůči věcem či druhým dětem
- děti netrestám z žádného důvodu
- Jiné důvody...

12. O tělesných trestech si myslím, že:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- jsou účinným výchovným prostředkem.
- občas neuškodí, pokud jsou použity s mírou.
- jsou nevhodné, zcela s jejich používáním nesouhlasím.

13. Použil/a jste někdy tělesný trest ve svém výchovném působení v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

14. Metoda přirozených důsledků:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- je vhodnou alternativou k trestům, ukáže dítěti přirozené následky jeho nesprávného jednání.
- je nesmysl, daleko účinnější, je dítěti udělit trest a dát mu jasně najevo, že jeho jednání je nevhodné.
- tuto metodu neznám.

15. Používáte metodu přirozených důsledků ve svém výchovném působení?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne

16. Je podle Vás možné vychovávat děti v MŠ bez používání jakéhokoliv trestů?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne
- Nevím

17. O využívání odměny v předškolním vzdělávání si myslím, že:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- je určitě vhodným výchovným prostředkem.
- je většinou vhodným výchovným prostředkem.
- většinou není vhodným výchovným prostředkem.
- vůbec není vhodným výchovným prostředkem.

18. Myslím si, že odměna:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- je velmi užitečným výchovným prostředkem, motivuje dítě k žádoucímu chování.
- je vhodná pouze v některých případech, určitě by se to s odměnami nemělo přehánět.
- pouze dítě "uplácí", aby dělalo co my požadujeme.
- je zcela nevhodná, jelikož vytváří u dětí "závislost" na vnějším hodnocení.

19. Ve svém pedagogickém působení využívám odměny:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Často
- Občas
- Zřídka
- Nikdy

20. Která forma odměňování je podle vašeho názoru vhodnější?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- emoční odměny (např. pochvala, úsměv, pohlazení a jiné)
- hmotné odměny (např. sladkost, dáreček a jiné)
- žádná

21. Které z níže uvedených druhů odměn ve svém výchovném působení používáte nejčastěji?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Pochvala
- Projev kladného emočního vztahu (např. úsměv, pohlazení)
- Sladkost
- Dáreček (např. nálepka, omalovánka či jiná drobnost)
- Umožnění oblíbené či zajímavé činnosti (např. výlet)
- Jiný druh odměny...

22. Děti odměňuji nejčastěji kvůli:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- splnění úkolu
- dobrému chování
- naučení se něčemu novému (např. básničky, písničky)
- když dítě samo od sebe udělá něco dobrého
- děti neodměňuji vůbec
- Jiný důvod...

23. O udělování pochval si myslím, že

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- je vhodné, jelikož dítě zdravě motivuje
- vede k nadměrnému a nezdravému sebevědomí dítěte
- podporuje pouze vnější motivaci dítěte
- vyvolává v dětech závislost na hodnocení jeho chování okolím
- Jiná odpověď

24. "Využíváním materiálních odměn si dítě osvojuje postoj, že lidé pracují a vykonávají určité činnosti kvůli odměně, pro vnější efekt." S tímto výrokem:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Zcela souhlasím.
- Spíše souhlasím.
- Spíše nesouhlasím.
- Zcela nesouhlasím.

25. Využíváte místo odměňování děti, jiné alternativní výchovné prostředky (např. zpětná vazba, ocenění, uznání aj.)?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano
- Ne
- Nevím

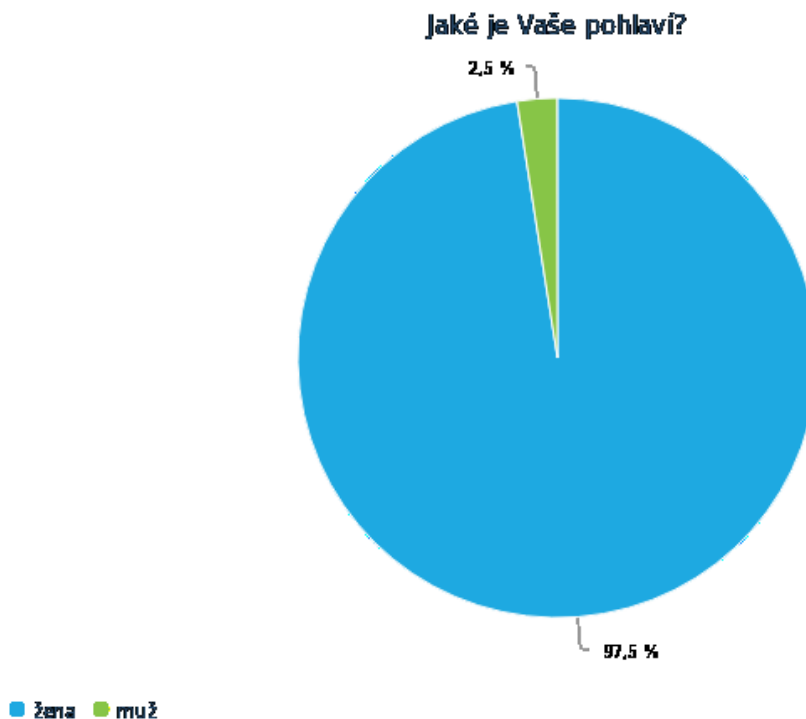
26. Je podle Vás možné vychovávat děti v MŠ bez používání jakékoliv odměny?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

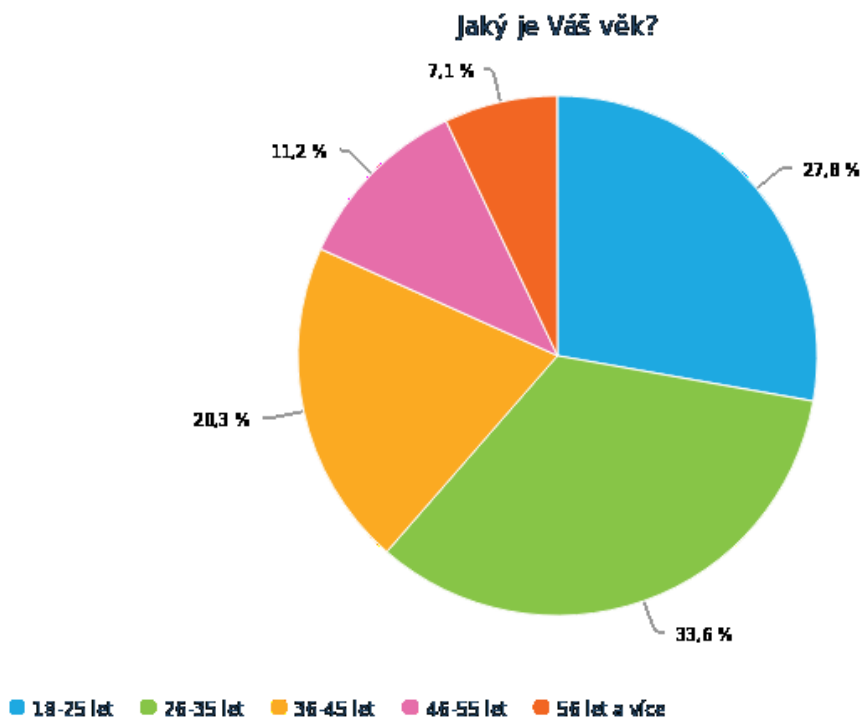
- Ano
- Ne
- Nevím

P II: VÝSLEDKY DOTAZNÍKU – GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ

Graf 1- Otázka č. 1

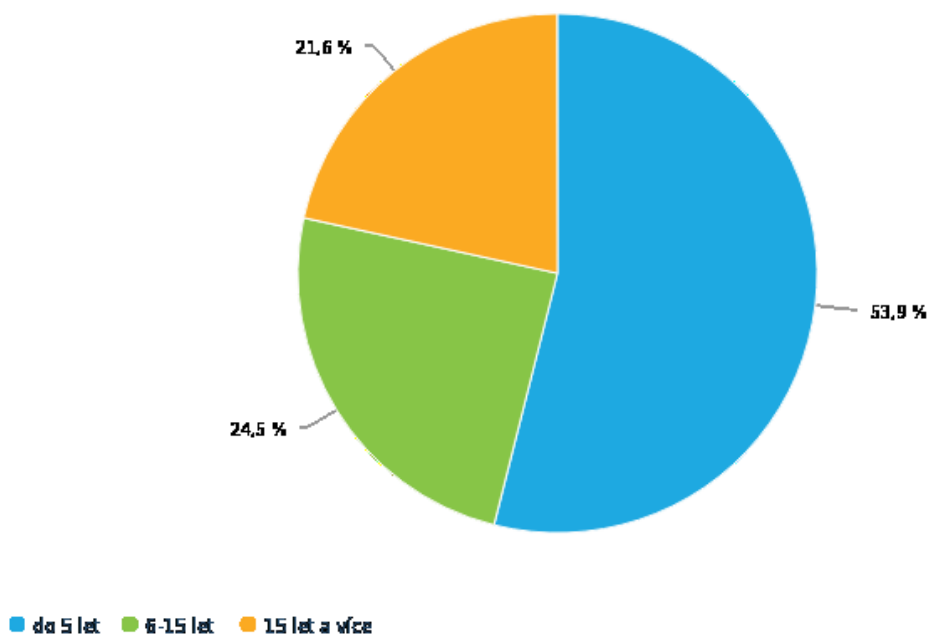


Graf 2- Otázka č. 2



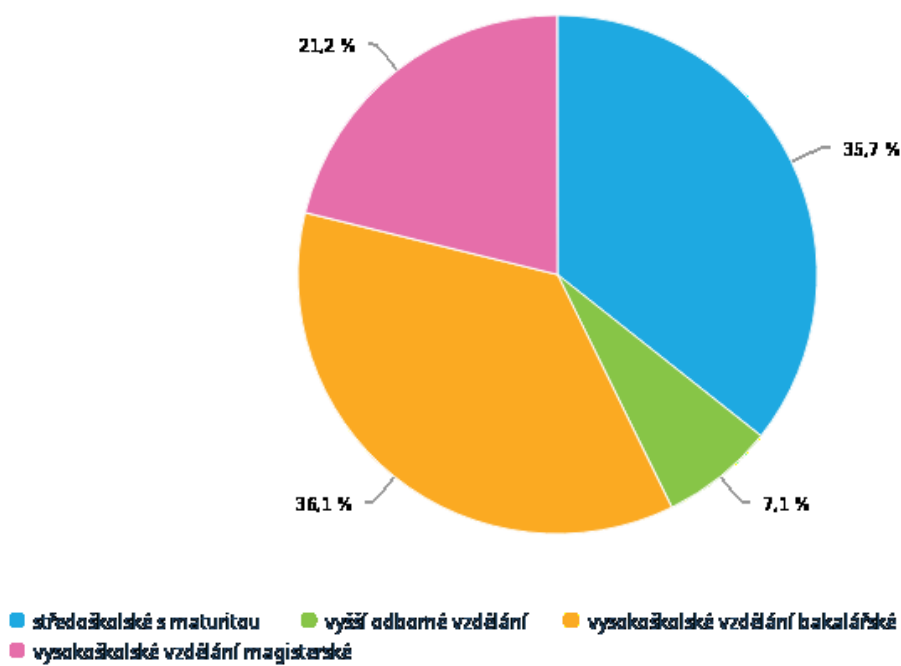
Graf 3- Otázka č. 3

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?



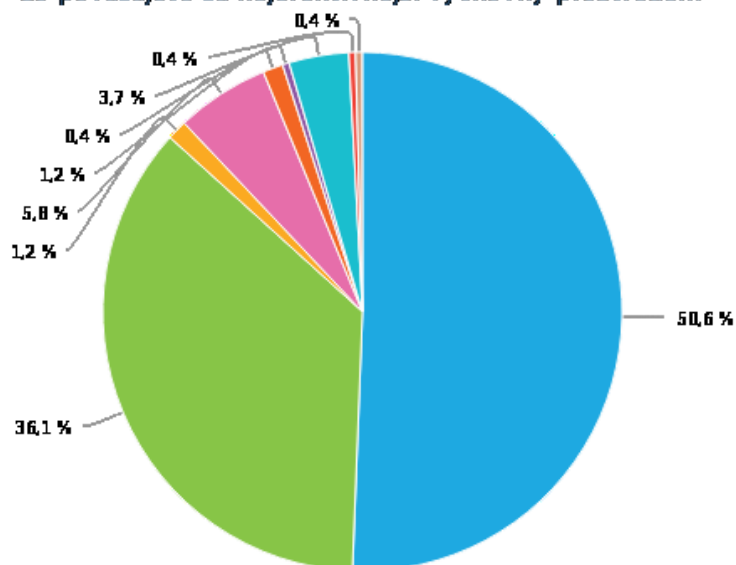
Graf 4- Otázka č. 4

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



Graf 5 – Otázka č. 5

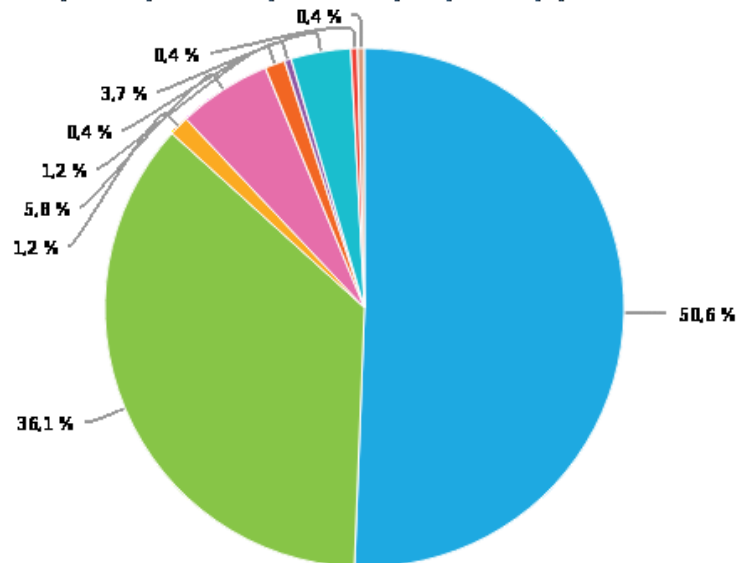
Co považujete za neefektivnější výchovný prostředek?



- Projev kladného hodnocení (např. pochvala)
 ■ Projev kladného emočního vztahu (např. úsměv, pohlázení)
- Věcná odměna (např. dáreček, sladkost, peníze)
 ■ Umožnění oblíbené či zajímavé činnosti (např. výlet)
- Fyzické tresty (např. plácnutí přes zadek, pohlavek)
 ■ Psychické tresty (např. projev negativních emocí, sklíčenutí, nekomunikace s dítětem apod.)
- Zákaz oblíbené činnosti
 ■ Danucení k neoblíbené činnosti (např. ukládání práce navíc, úklid hraček za trest)
- Jiný výchovný prostředek...

Graf 6- Otázka č. 5

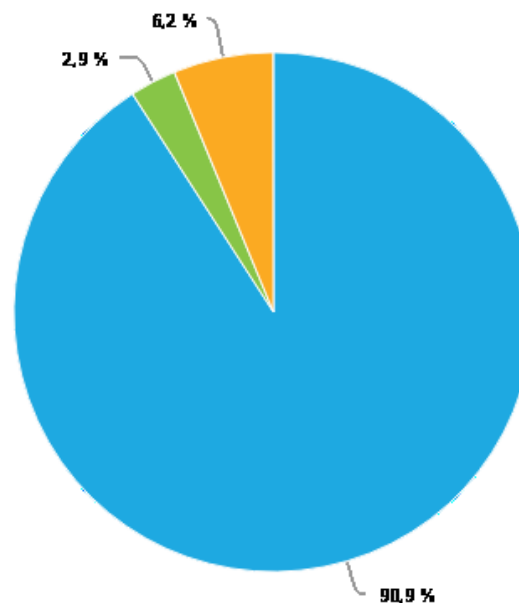
Co považujete za nejefektivnější výchovný prostředek?



- Projev kladného hodnocení (např. pochvala)
- Projev kladného emočního vztahu (např. úsměv, pohlázení)
- Věcná odměna (např. dáreček, sladkost, peníze)
- Umožnění oblíbené či zajímavé činnosti (např. výlet)
- Fyzické tresty (např. plácnutí přes zadek, pohlavek)
- Psychické tresty (např. projev negativních emocí, skříknutí, nekomunikace s dítětem apod.)
- Zákaz oblíbené činnosti
- Danucení k neoblíbené činnosti (např. ukládání práce navíc, úklid hraček za trest)
- Jiný výchovný prostředek...

Graf 7- Otázka č. 6

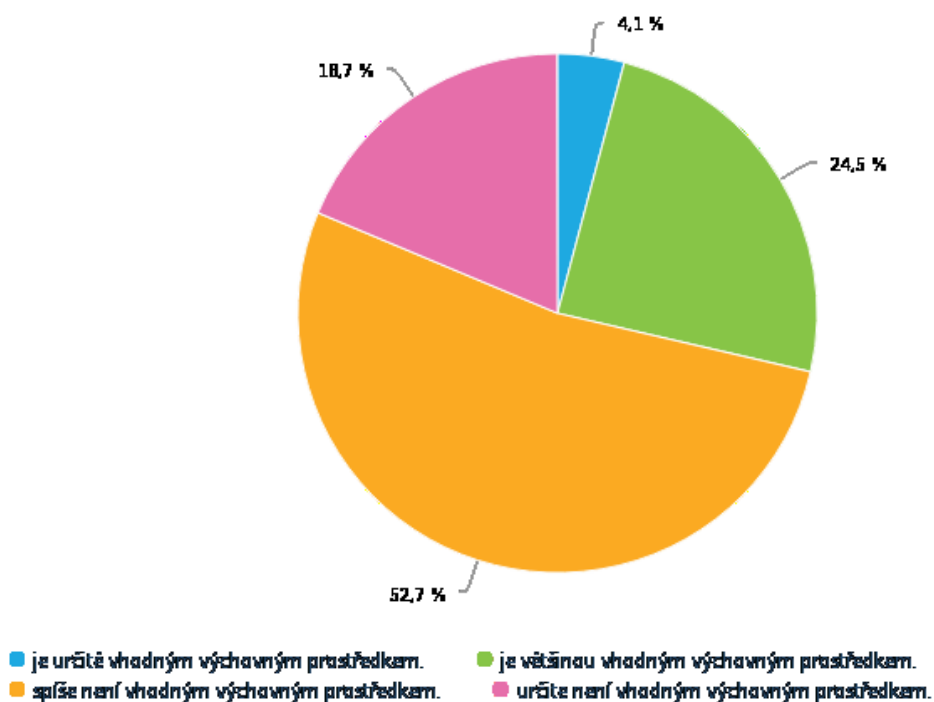
Myslím si, že pro dítě je více motivující:



- Odměna
- Trest
- Nedokážu posoudit

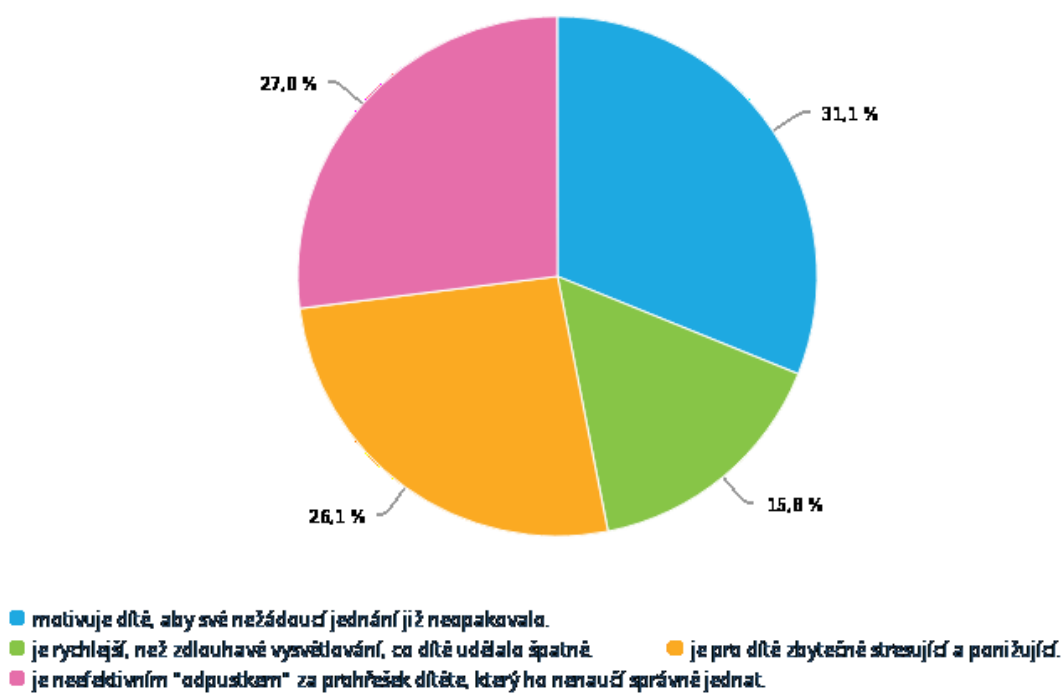
Graf 8- Otázka č. 7

O využívání trestů v předškolním vzdělávání si myslím, že:



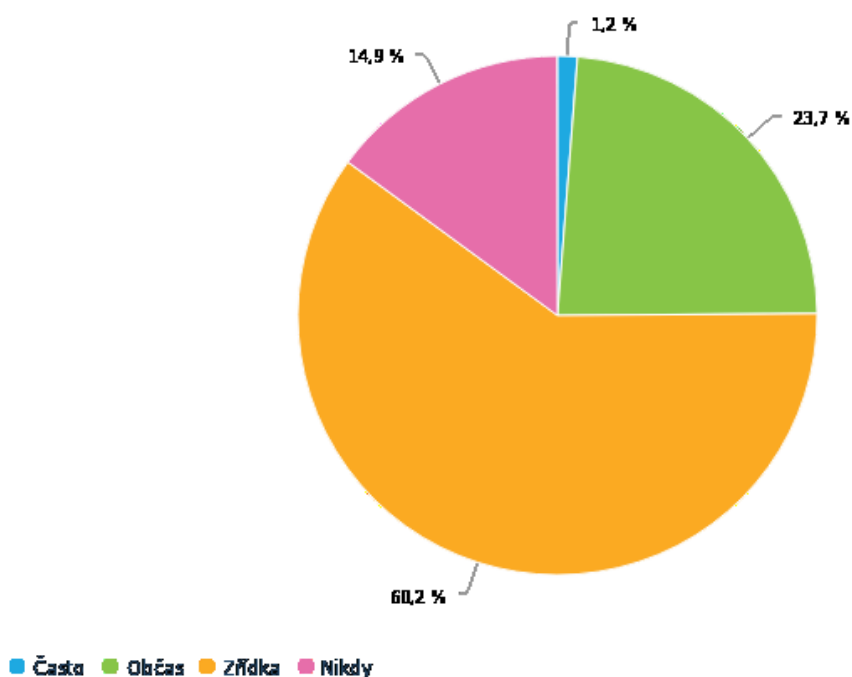
Graf 9- Otázka č. 8

Myslím si, že trest:



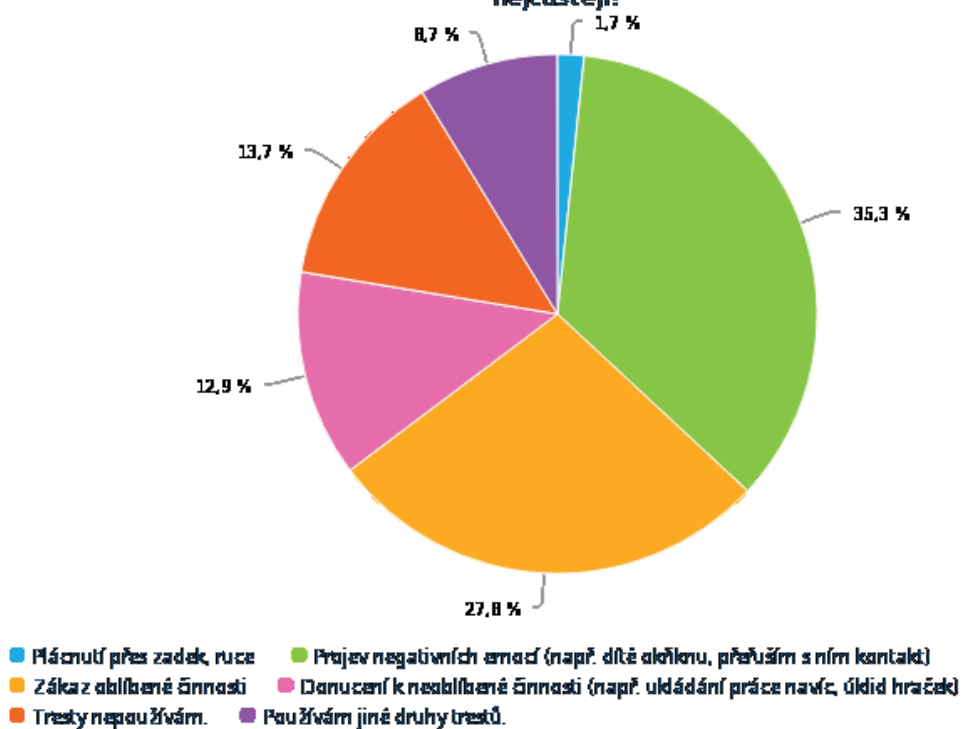
Graf 10- Otázka č. 9

Ve svém pedagogickém působení využívám tresty:

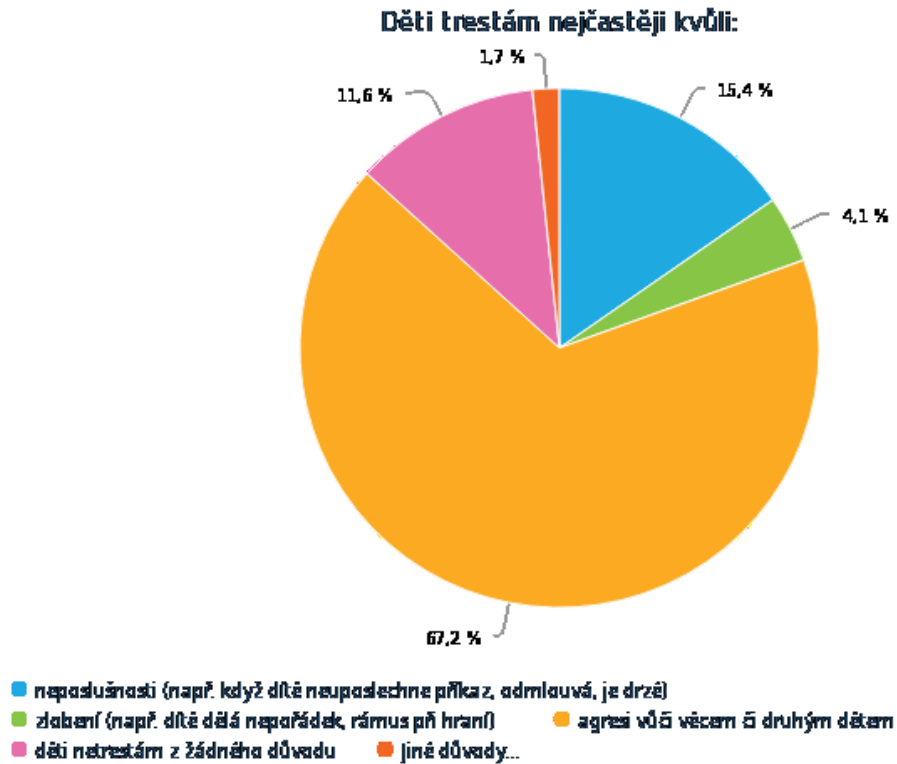


Graf 11- Otázka č. 10

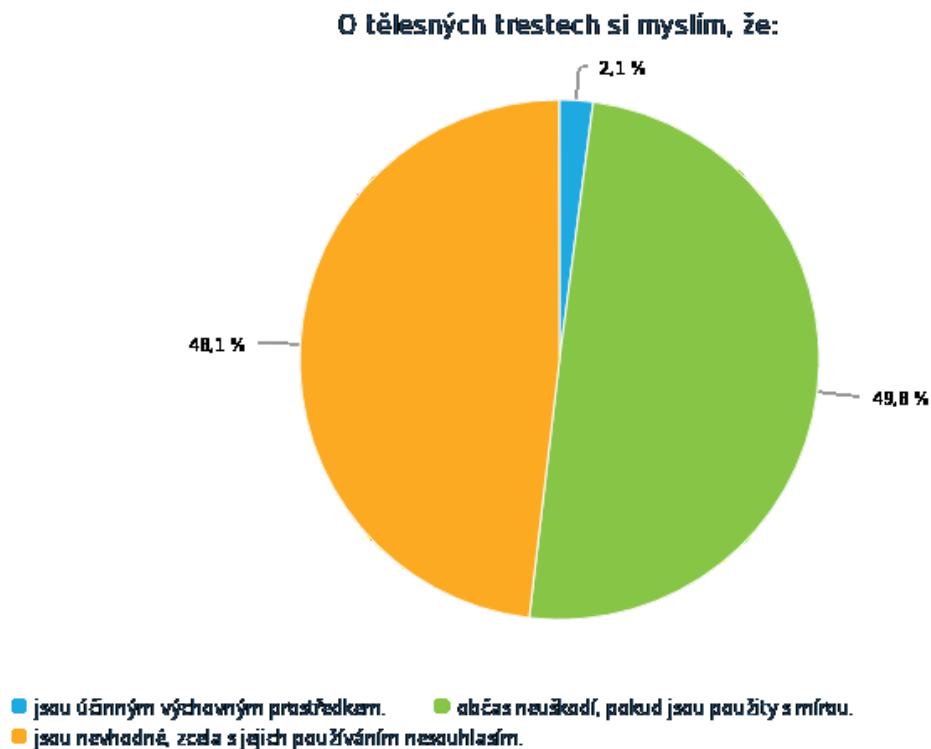
Které z níže uvedených druhů trestů ve svém výchovném působení používáte nejčastěji?



Graf 12- Otázka č. 11

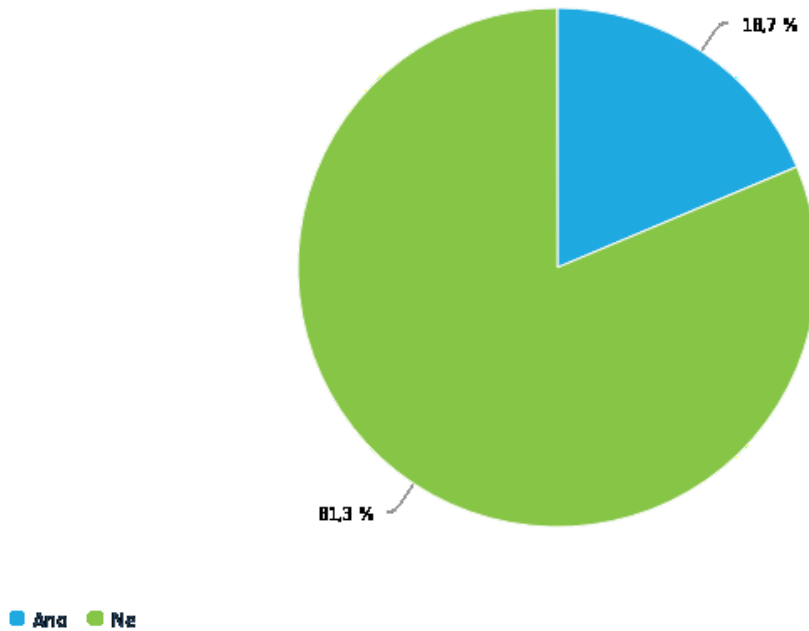


Graf 13- Otázka č. 12



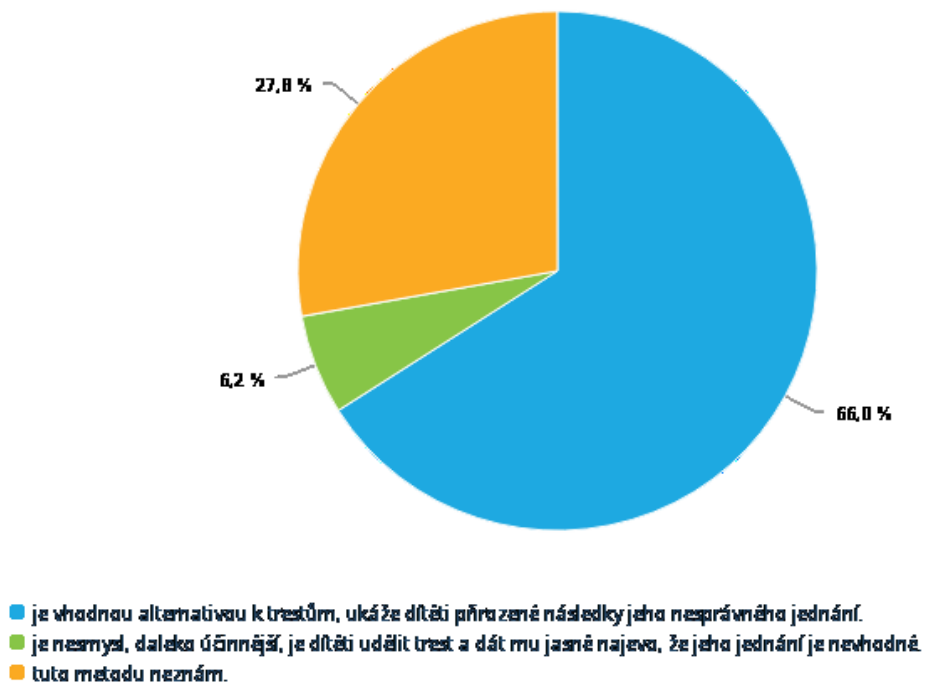
Graf 14- Otázka č. 13

Použili/a jste někdy tělesný trest ve svém výchovném působení v MŠ?



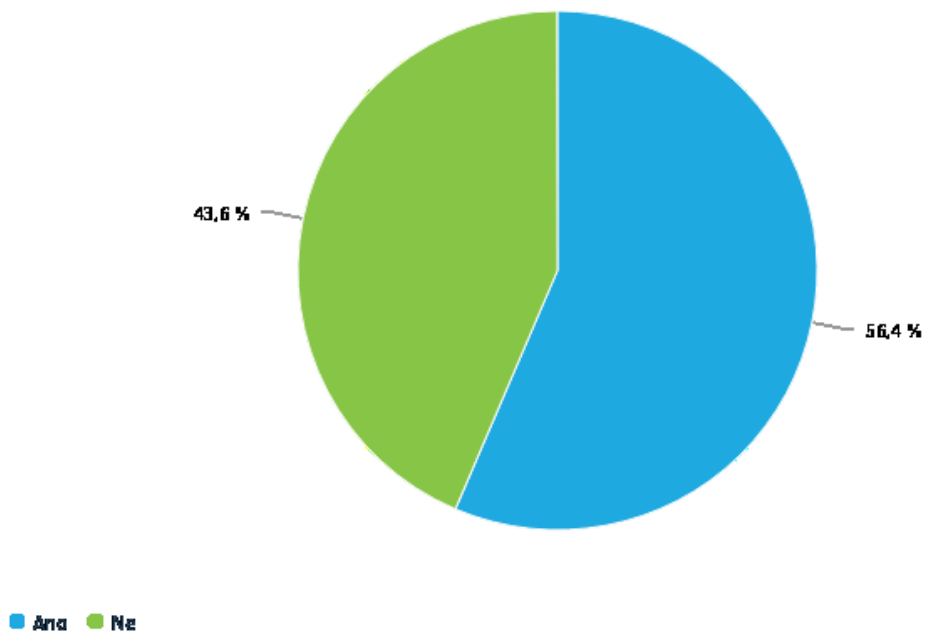
Graf 15- Otázka č. 14

Metoda přirozených důsledků:



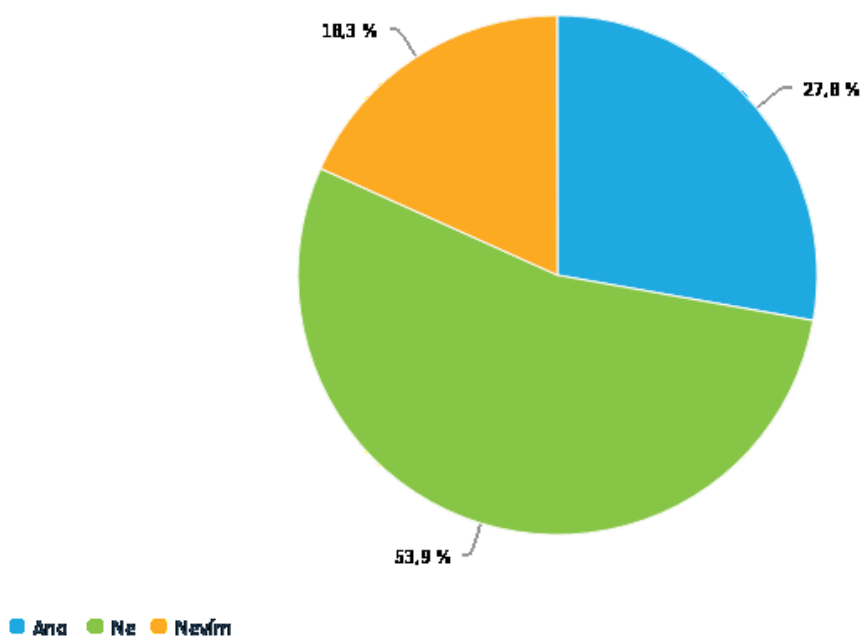
Graf 16- Otázka č. 15

Používáte metodu přirozených důsledků ve svém výchovném působení?



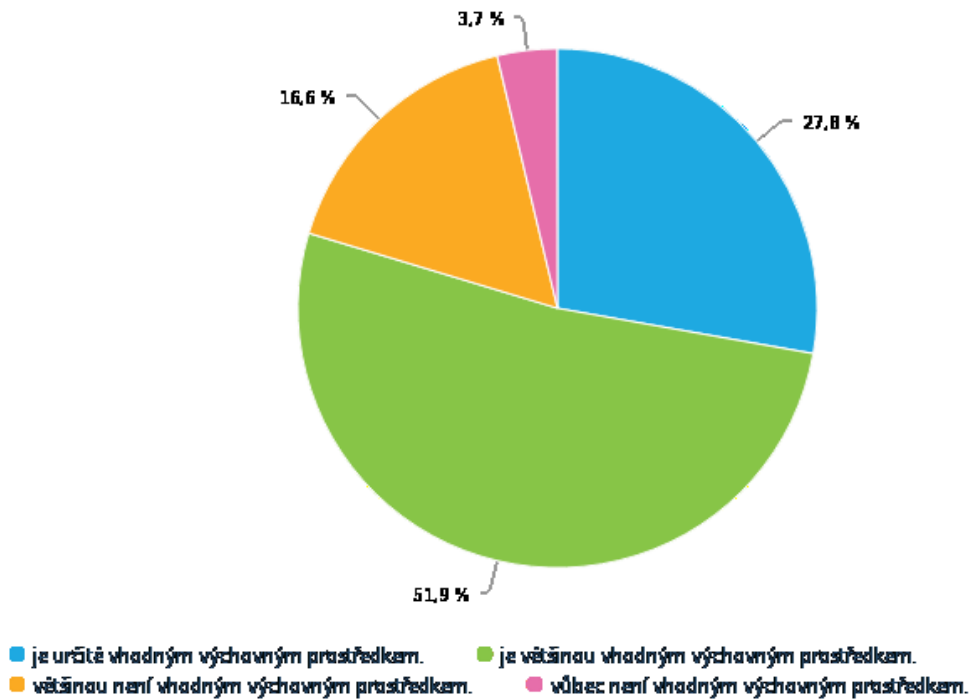
Graf 17- Otázka č. 16

Je podle Vás možné vychovávat děti v MŠ bez používání jakéhokoliv trestů?

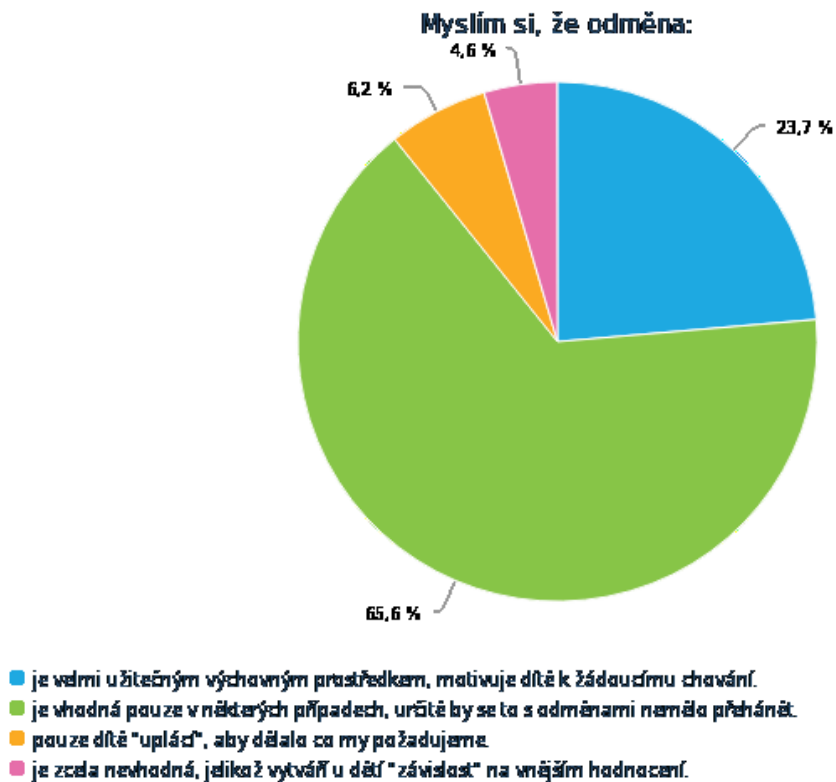


Graf 18- Otázka č. 17

O využívání odměny v předškolním vzdělávání si myslím, že:

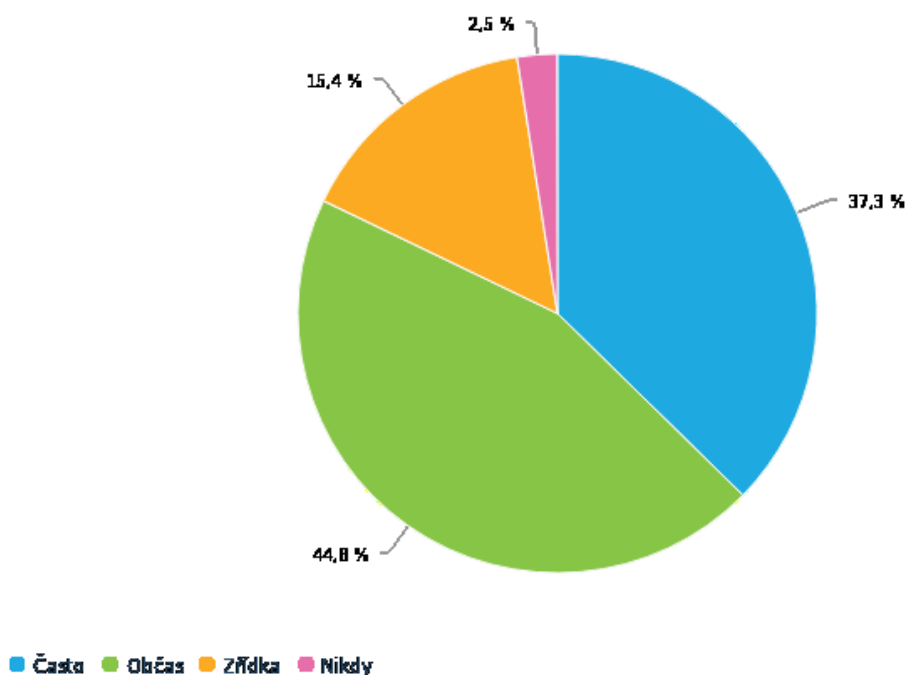


Graf 19- Otázka č. 18



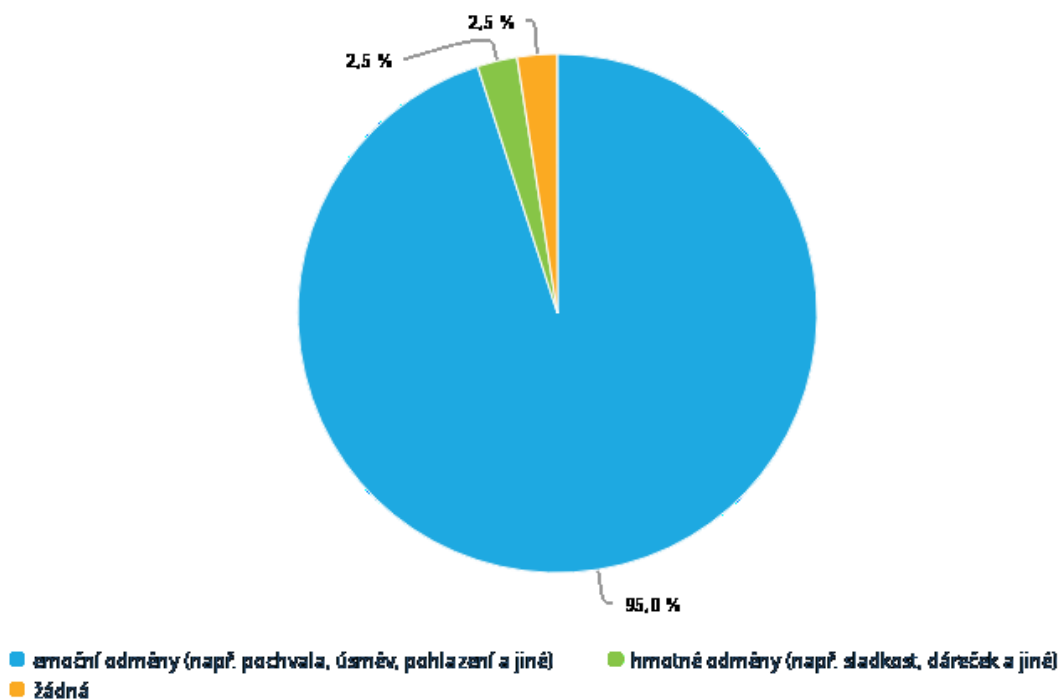
Graf 20- Otázka č. 19

Ve svém pedagogickém působení využívám odměny:



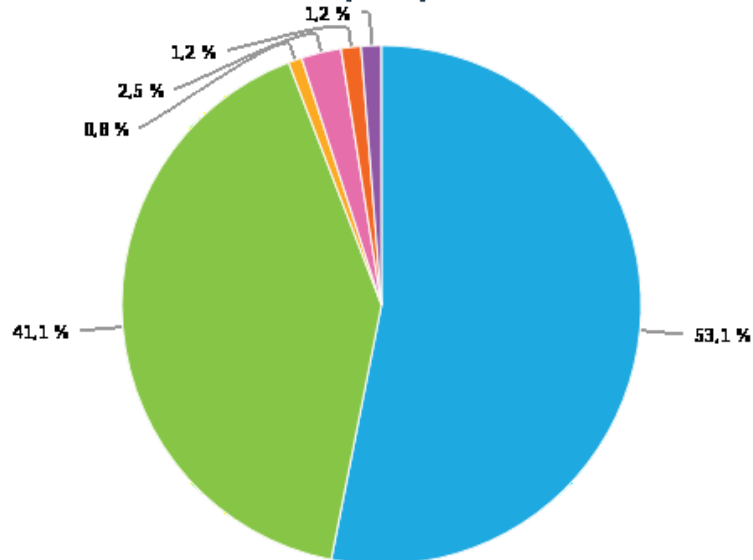
Graf 21- Otázka č. 20

Která forma odměňování je podle vašeho názoru vhodnější?



Graf 22- Otázka č. 21

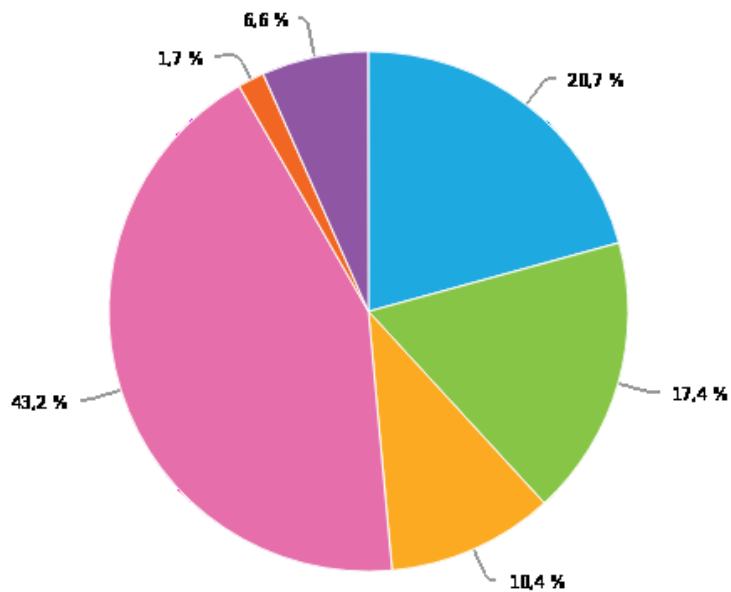
Které z níže uvedených druhů odměn ve svém výchovném působení používáte nejčastěji?



- Pochvala
- Projev kladného emočního vztahu (např. úsměv, pohlázení)
- Sladkost
- Dáreček (např. nálepkka, omalovánka či jiná drobnost)
- Umožnění oblíbené či zajímavé činnosti (např. výlet)
- jiný druh odměny...

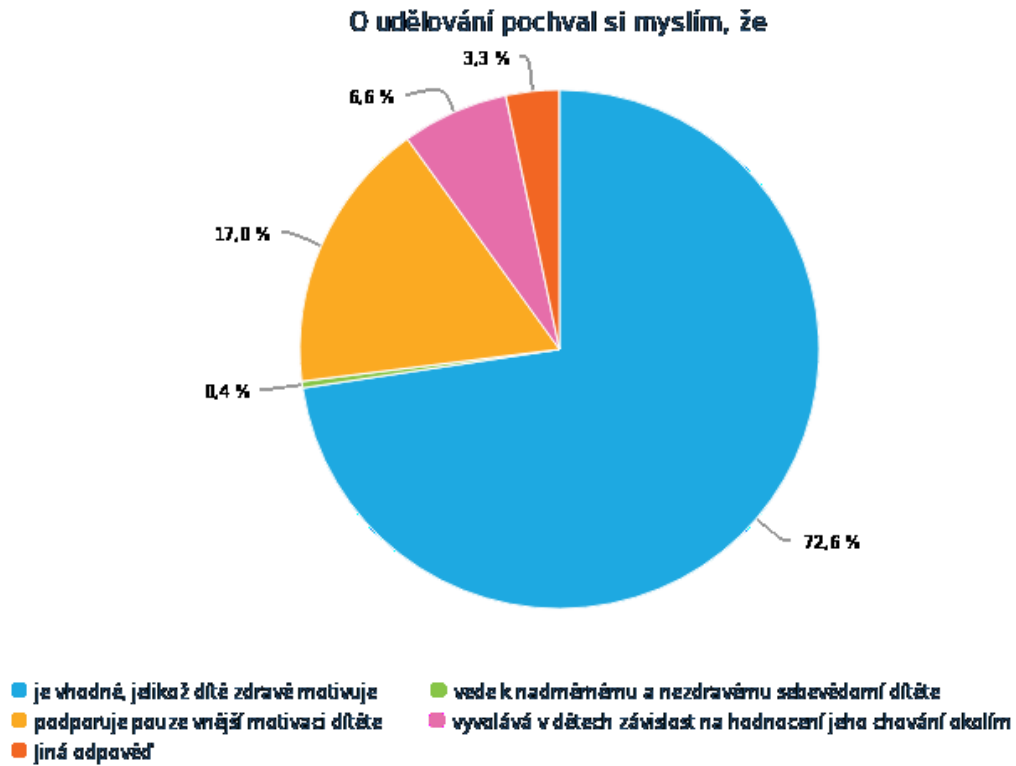
Graf 23- Otázka č. 22

Děti odměňuji nejčastěji kvůli:



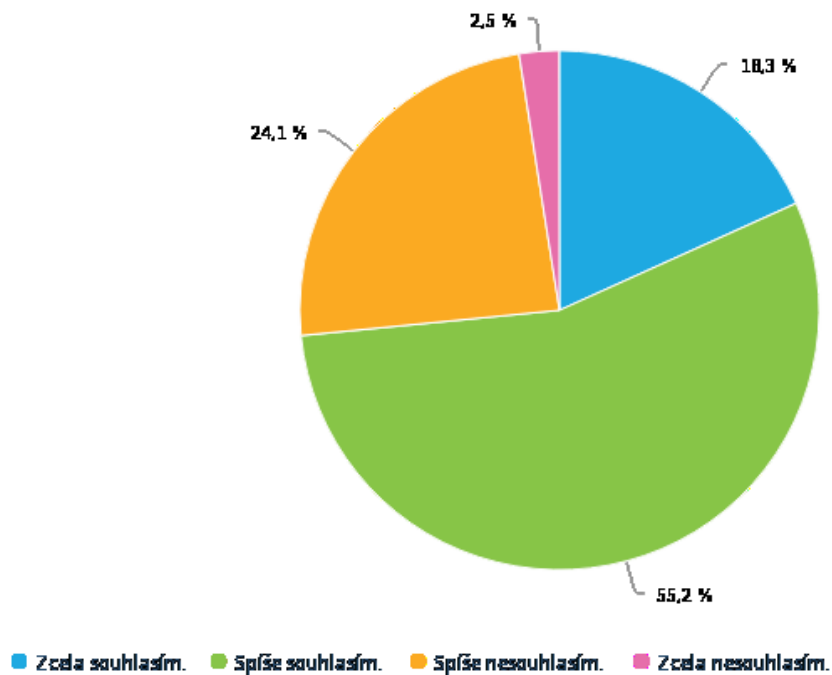
- splnění úkolu
- dobrému chování
- naučení se něčemu novému (např. básničky, písničky)
- když dítě samo od sebe udělá něco dobrého
- děti neodměňuji vůbec
- jiný důvod...

Graf 24- Otázka č. 23



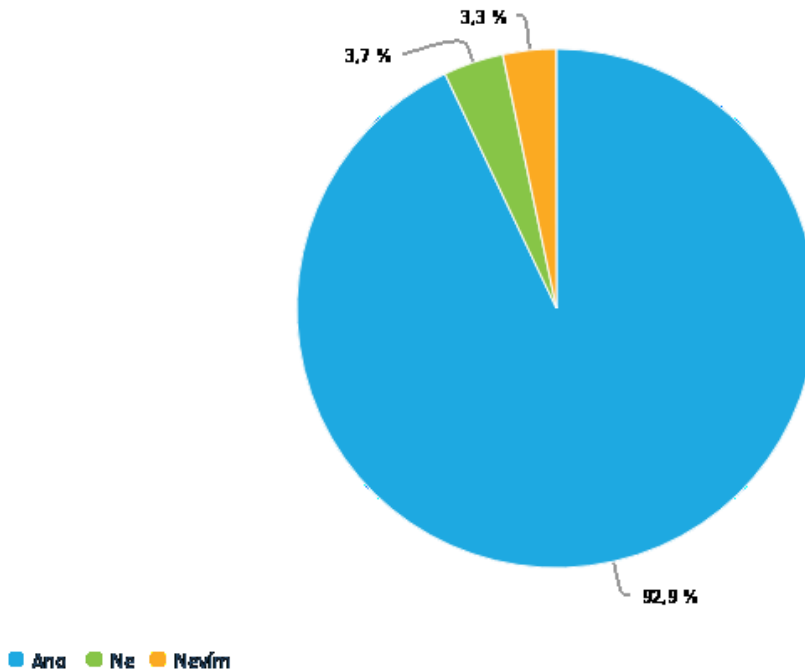
Graf 25- Otázka č. 24

"Využíváním materiálních odměn si dítě osvojuje postoj, že lidé pracují a vykonávají určité činnosti kvůli odměně, pro vnější efekt." S tímto výrokem:



Graf 26- Otázka č. 25

Využíváte místo odměňování dětí, jiné alternativní výchovné prostředky (např. zpětná vazba, ocenění, uznání aj.)?



Graf 27- Otázka č. 26

Je podle Vás možné vychovávat děti v MŠ bez používání jakékoliv odměny?

