

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Odměny a tresty ve výchově
Bakalářská práce

Autor: Hloucalová Kristýna
Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7507R Bc. učitelství – všeobecný základ
7507R060 Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání
7507R098 Etická výchova se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek



Zadání bakalářské práce

Autor:	Bc. Kristýna Hloucalová
Studium:	P13943
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Etická výchova se zaměřením na vzdělávání, Ruský jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název bakalářské práce:	Odměny a tresty ve výchově
Název bakalářské práce AJ:	Rewards and punishments in education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce bude zaměřena na problematiku nejčastěji používaných prostředků ve výchově, odměn a trestů. Práce bude obsahovat dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se práce bude zaměřovat zejména na podrobné seznámení se s danou problematikou, se základními pojmy, s historií, s charakteristikou a v neposlední řadě bude práce věnovat pozornost zásadám pro správné používání odměn a trestů ve výchově a také zohlední rizika spojená s používáním odměňování a trestání. Praktická část bude obsahovat dotazníkové šetření. Cílem dotazníkového šetření bude zjistit, jaký způsob výchovy převládá v rodinách, jaký způsob trestů a odměn se objevuje ve školách a jaký vliv mají odměny a tresty na děti na prvním stupni.

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? :[o výchovných odměnách a trestech]. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 109 s. ISBN 80-7178-486-9. VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí :definice - popis - následky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. 116 s. ISBN 80-247-0814-0. Odměny a tresty ve školní praxi. Edited by Robert Čapek. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0. KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0. BIDDULPH, Steve. Tajemství výchovy šťastných dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 133 s. ISBN 80-7178-334-X.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. et Mgr. Tomáš Komárek

Oponent: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové

Anotace

HLOUCALOVÁ, Kristýna. *Odměny a tresty ve výchově*. Hradec Králové, 2016. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě univerzity Hradec Králové. Vedoucí práce Tomáš Komárek.

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku nejčastěji používaných prostředků ve výchově, odměn a trestů. Práce bude obsahovat dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se práce bude zaměřovat zejména na podrobné seznámení se s danou problematikou, se základními pojmy, s historií, s charakteristikou a v neposlední řadě bude práce věnovat pozornost zásadám pro správné používání odměn a trestů ve výchově a také zohlední rizika spojená s používáním odměňování a trestání. Praktická část bude obsahovat dotazníkové šetření. Cílem dotazníkového šetření bude zjistit, jaký způsob výchovy převládá v rodinách, jaký způsob trestů a odměn se objevuje ve školách a jaký vliv mají odměny a tresty na děti na prvním stupni.

Klíčová slova:

Odměny, tresty, výchova, fyzický trest, psychický trest, pedagog, dítě, rodič.

Annotation

HLOUCALOVÁ, Kristýna. *Rewards and punishments in education*. Bachelor Degree Thesis at Faculty of Education University of Hradec Králové. Thesis Supervisor Tomáš Komárek. 49 p.

Bachelor thesis is focused on the most commonly used means of education, rewards and punishments. Thesis will consist of two main parts, the theoretical one and the practical one. The theoretical part will focus mainly on detailed familiarization with the issues, with the basic concepts, with history, with the characteristics and last but not least the thesis will pay attention to the principles for proper application of rewards and punishments in education and also take into account the risks associated with the use of remuneration and punishment. The practical part will contain the questionnaire-survey. The aim of the questionnaire investigation will be to determine what type of education is mostly used in families, which method of punishments and rewards occurs in schools and what impact the rewards and punishments have to children at primary school level.

Keywords:

Rewards, punishments, education, physical punishment, psychological punishment, teacher, child, parent.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VÝCHOVA A RODINA.....	10
1.1 Výchova.....	10
1.2 Výchovné cíle, styly a výchovné prostředky	11
1.3 Rodina.....	12
1.4 Funkce rodiny	12
2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY - ODMĚNY A TRESTY.....	14
2.1 Odměny ve výchově	14
2.2 Tresty ve výchově.....	17
2.3 Fyzické tresty	19
2.4 Psychické tresty	22
3 SOUČASNÉ VÝCHOVNÉ TRENDY VE ŠKOLSTVÍ	24
3.1 Kázeň.....	24
3.2 Autorita učitele	26
3.3 Odměny a tresty ve školním prostředí	27
3.4 Současná problematika odměn a trestů ve školním prostředí	30

PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 POPIS EMPIRICKÉHO VÝZKUMU	33
4.1 Výzkumné cíle	33
4.2 Metodologie výzkumu	33
4.3 Hypotézy	34
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku	34
4.5 Přehled výsledků výzkumného šetření	35
4.6 Diskuze	47
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Jak dítě vnímá odměnu? Jaký druh odměny je pro dítě nejlepší? Pokud dítě trestáme, tak jakým způsobem? Za jakých okolností? Jaký dopad mají odměny a tresty na dítě? Tyto a další otázky mne přivedly k tématu mé bakalářské práce, které se zaměřuje na odměny a tresty ve výchově. Studuji pedagogickou fakultu a působím jako trenér synchronizovaného bruslení a s tímto tématem se setkávám nepřetržitě. Používání odměn a trestů ve výchově je v životě pedagoga a zejména rodiče také denní záležitostí a je důležité do této tematiky proniknout. A právě z tohoto důvodu jsem si odměny a tresty ve výchově zvolila jako téma mé bakalářské práce.

Oblast odměn a trestů ve výchově je velmi diskutovaná a problematická. V současné době se objevuje nové prosazování přístupů, které se snaží vyloučit jakékoliv násilí ve výchově. Práce se zprvu zaměřuje na hlavního výchovného činitele, kterým je rodina. Rodiče na své dítě působí prostřednictvím výchovy, která je dalším stěžejním tématem úvodní části bakalářské práce. Následně jsou zmíněné determinanty stylů výchovy a metody, které styl výchovy zjišťuje.

Druhá kapitola otevírá samotné téma odměn a trestů. Jsou to nejběžnější výchovné prostředky, které mají mnoho druhů, funkcí a rizik. Proto je velmi důležité, aby byly používány důsledně, srozumitelně a v neposlední řadě cíleně. Tato kapitola zahrnuje hlavní pojmy týkající se daného tématu, základní charakteristiku, druhy a rizika spojená s odměňováním a trestáním. Závěrečná kapitola teoretické části je zaměřena na soudobé tendence ve vývoji současného školství. Zpočátku jsou zmíněny opět základní pojmy související s odměňováním a trestáním ve školních zařízeních. Jsou to pojmy kázeň, autorita učitele a podoba odměňování a trestání prostředí škol. Samotný závěr kapitoly a teoretické části zároveň, je věnován soudobým trendům odměn a trestů a to zejména v alternativních školách.

Bakalářská práce zahrnuje také praktickou část. Cílem praktické části je zjištění postavení odměn a trestů v oblasti současné výchovy a také získání informací o metodologii samotného odměňování a trestání dětí prvního stupně. Zprvu praktická část seznamuje čtenáře s výzkumem samotným. Uvádí metodologii, cíl, charakteristiku výzkumného vzorku a v neposlední řadě uvádí jednotlivé hypotézy. Empirický výzkum byl založen na dotazníkovém šetření. Praktická část dokládá jednotlivé otázky dotazníku a uvádí výsledky. Pravdivost výsledků je podtržena prostřednictvím grafického či tabulkového znázornění. V závěru praktické části je diskuze, která podrobně rozebírá výsledky dotazníkového šetření prostřednictvím rozboru a zamyšlením se nad jednotlivými otázkami.

Odměny a tresty ve výchově patří mezi jedno z nejvíce diskutovaných témat současnosti. Názory na toto téma se velmi odlišují, ale je velmi důležité si uvědomit, že odměny a tresty mají velmi silný vliv na utváření osobnosti vychovávaného dítěte. Tato práce slouží k získání základních poznatků dané problematiky a získané poznatky mohou motivovat nejen rodiče a pedagogy, k zamyšlení a následnému hloubkovému porozumění této tematiky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA A RODINA

Výchovný proces je možné považovat za jeden z hlavních činitelů v oblasti odměn a trestů. Rodina je prvním výchovným prostředím působícím na dítě. Je to primární sociální skupina, která poskytuje dítěti základní hodnoty a normy. Rodina je prostředí, které pomocí výchovy připravuje jedince na zařazení do společnosti a uplatnění se v ní. K podrobnému rozebrání odměn a trestů ve výchově je důležité nejprve rozebrat stěžejní pojmy týkající se této závažné tematiky. Jsou to pojmy výchova a rodina.

1.1 Výchova

Výchovou se rozumí: „*záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí především na děti a mládež. Rozumí se tím působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace.*“ (Čáp, 2001, s.247)

Výchova je považována za celoživotní proces, který rozvíjí osobnost jedince a je determinovaný několika faktory. Mezi tyto faktory může patřit biologická podmíněnost, která je určena genetickou výbavou organismu. Velký význam má na jedince také prostředí, ve kterém je vychováván. Spolu s prostředím má na vychovávaného jedince vliv společnost, do které je začleněn a ve které zaujímá danou sociální roli.

„Historie pedagogiky ukazuje, že výchova jako záměrné, cílevědomé a plánované působení na rozvoj společnosti je vždy konkrétní povahy: koná se v určité společnosti, pro určitou společnost a na úrovni této společnosti. Každá výchova byla a je determinována ideály své společnosti a na úrovni této společnosti, její ekonomikou, jejím sociálně politickým hospodářstvím a její kulturou.“ (Jůva, 2001, s. 47)

1.2 Výchovné cíle, styly a výchovné prostředky

Výchovné cíle jsou spojeny s vývojem historie, společnosti či kultury. Tak jak se mění stát, jeho národ, jeho filozofie nebo historie, tak se mění i výchovné cíle. Výchovný cíl je individuální a sociální. V individuálním cíli se výchova zaměřuje na osobní rozvoj jedince. Jde zde o jeho prospěch a budoucí uplatnění. V sociálním cíli je stěžejní zaměření se na jedince tak, aby byl prospěšný společnosti. Být prospěšný společnosti se rozumí, plnit své sociální role zodpovědně a tak, jak společnost vyžaduje.

„Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje ze složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména 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.“
(Jůva, 2001, s. 47)

Výchovu a její výchovné styly dělíme na tři oblasti.

- 1) **Autokratický** neboli autoritativní styl výchovy. Vyznačuje se rozkazy vychovatele, hrozbami, tresty a téměř žádným respektem k potřebám a přáním dítěte. Charakteristický je malý prostor pro samostatnost a iniciativu. Tento styl může vést k negativním vlivům jako např. napětí, podrážděnost či agresivita vůči ostatním členům rodiny.
- 2) Druhým stylem je **liberální** způsob vedení výchovy. Vychovatel se snaží děti neřídít a když už, tak jen pomálu. V liberální výchově nejsou kladeny přímé požadavky. Pokud je požadavek vznesen, tak jeho plnění není kontrolováno.
- 3) Třetím stylem je **demokratický** či **sociálně integrační výchovný styl**. Podstatou tohoto stylu je vzor vychovatele pro daného jedince. Vychovatel namísto trestů a zákazů podporuje iniciativu a méně přikazuje. Pro demokratický styl výchovy je důležité dát dítěti na výběr několik možných řešení. Tento způsob výchovy je považován za optimální, vede k lepším účinkům z hlediska pracovních výsledků, z hlediska kázně a rozvoje iniciativy.
(Čáp, 2001)

1.3 Rodina

Pojem rodina není jednoduché jednoznačně definovat. Je velmi důležité, z jaké strany na téma rodina pohlížíme. Literatura zohledňuje různé definice na základě různých aspektů, jako např. role, komunikace, proces socializace, či individualizace. Psychologický slovník definuje rodinu jako: *“společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.”* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 512)

Výrost rodinu definuje prostřednictvím této definice: *“institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistuje pokrevní pouto, a z jejich dětí.”* (Výrost, 1998, s. 314)

Šulová hovoří o rodině v tradičním slova smyslu, a to jako o soužití dvou jedinců, kteří jsou opačného pohlaví, a mají děti. Toto celé soužití tvoří funkci reprodukční, materiální, výchovnou a emocionální. Jiné formy rodiny Šulová považuje za pouhou alternativu. (Šulová, 2007, s. 30)

1.4 Funkce rodiny

Odborná literatura uvádí jako hlavní funkce rodiny, reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a výchovně - socializační funkci.

Reprodukční funkce je, jak název napovídá, funkcí reprodukce. Tato funkce má zajišťovat lidskou populaci. Ne vždy je pojem reprodukce spojen s rodinou. Je velmi důležité si uvědomit, že v tomto případě nejde pouze o to přivést dítě na svět. Přivedenému dítěti na svět je potřeba zajistit podmínky pro jeho život a jeho další vývoj. (Možný, 2002, s. 20)

Druhou hlavní funkcí rodiny je **ekonomicko-zabezpečovací funkce**. Podstatou této funkce je začlenění rodinných příslušníků do sféry výrobní či nevýrobní prostřednictvím určitých profesí. (Střelec 2005) Dříve byly tři základní funkce rodiny. Byla to především funkce dědictví, na kterém závisela budoucí ekonomická situace dětí. A úkolem bylo neustále toto dědictví navyšovat. Druhou je tzv. funkce výrobní. Rodina v ní představuje základní výrobní jednotku. Spotřební funkce je jednou z posledních funkcí a přetrvává dodnes, protože konzumace zboží a volnočasových aktivit je dnes hlavním cílem rodiny. (Montussé, Renouard, 2005)

Citové zázemí, které je poskytované rodinou, nazýváme **emocionální funkcí**. V této oblasti je rodina jedinečná a nezastupitelná. Dysfunkční rodina je pro dítě velmi zraňující a prostředí takové rodiny je rizikové. *“Při trvalém neuspokojování potřeby lásky, pozornosti a uznání ze strany rodičů vůči dítěti může u něho dojít k psychické deprivaci. Ta se pak může projevit v destruktivním chování vůči všemu hodnotově odlišnému, neschopnosti spolupráce či slabé vůli jedince.”* (Matějček, 1994, s. 196)

Poslední hlavní funkcí je **výchovná a socializační funkce**. Tato funkce spočívá zejména v tom, v jaké podobě se jedinec dostane do společnosti, jak se do ní začlení a jak v ní působí. Zde je stěžejní opravdový zájem o dítě a jeho výchovu, o rozvoj jeho schopností a celkové připravení pro nástup do společnosti. V rodině se člověk neustále učí, jak komunikovat s druhými lidmi, jak vyřešit problémy a zejména to, jak se k lidem chovat. Vykopalová shledává za důležitý vztah dítěte s rodiči, který se pak automaticky odráží na budoucím vztahu partnerském, přátelském apod. Také ve své odborné literatuře uvádí, že neopomenutelným artefaktem je výchovný styl, který rodiče ve výchově svého dítěte zvolí a užívají. (Vykopalová, 2001, s. 24)

2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY - ODMĚNY A TRESTY

„Děti nevychovává to, co dospělý „žvaní“, ale to, jaký je a jak žije. Vše co chceme měnit na dětech, bychom měli nedřívě dobře, pozorně zkoumat, zda se nejedná o něco, co by bylo lépe změnit na nás.“

(Lacinová, Škrdlíková, 2008, s.12)

Předchozí kapitola podává souhrn základních poznatků z oblasti hlavního výchovného činitele, kterým je rodina. Děti a rodiče společně tvoří pevnou alianci, která užívá jistá pravidla, má jisté podmínky, za kterých dobře, či méně dobře funguje. Rodina a zejména rodiče používají ve výchovném procesu metody, které přispívají ke kvalitní socializaci dítěte. Mezi tyto metody patří odměny a tresty, kterým se následující kapitola bude věnovat. Každá rodina je však jiná. Existují rodiny, ve kterých děti vyrůstají v ovzduší bezpodmínečného přijetí, jasně nastavených pravidel a pocitem bezpečí. Na druhé straně máme však rodiny, ve kterých jasně dané pravidla a mantinely chybí. (Lacinová, Škrdlíková, 2008)

2.1 Odměny ve výchově

Hartl odměnu vysvětluje jako: *„kladný podnět či seskupení podnětů nebo situace schopná vyvolat libost nebo uspokojit potřebu.“* (Hartl, 2004, s. 163)

Matějček vysvětluje, že pro dítě je odměna to, co jako odměnu chápe, nikoliv to, co si rodič jako odměnu vymyslel. Popisuje, že odměna způsobuje příjemný pocit, plný uspokojení, který by jedinec velmi rád opakoval a zažíval co nejdéle.

(Matějček, 2000)

Druhy odměn jasně vymezili autoři Čáp a Mareš, kteří uvádějí jako odměnu pochvalu, úsměv, projevy sympatie, projevy kladného hodnocení, projevy kladného emočního vztahu, věcný nebo peněžní dárek, umožnění činnosti či zážitků, po nichž dítě silně touží (výlet, sportovní utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou málo volného času apod.). (Čáp, Mareš, 2001)

Odměna je v současné době a v současné podobě výchovy stěžejním artefaktem k utváření osobnosti. Prostřednictvím odměn se rodič snaží své dítě formovat do podoby chování, které je vhodné. Bohužel však s pozitivní stránkou odměn souvisí také negativní stránka odměn. Riziko odměn spočívá v tom, že ji můžeme brát jako určitý způsob „uplácení“. (Čapek, 2014)

V oblasti odměn je důležité, aby si vychovatel uvědomil, jak správně odměňovat. Důležité je, aby správné chování nebylo považováno za samozřejmost, za něco, čemu není třeba věnovat pozornost, a aby odměna a pozitivní přístup převažoval nad tresty a negativními reakcemi. (Čapek, 2014)

„Stejně tak, jako malé štěně potřebuje pamlskek za splněný povel, dítě by za správné jednání mělo dostat odměnu. Jedničku, vyslovenou pochvalu, hvězdičku apod. Ovšem velký služební pes již „psí sladkosti“ nedostává, pro něj je největší odměnou pochvala a projevená spokojenost pána. (...) Úsměv, pokývnutí hlavou, uznalé zamručení nahrazuje záplavu jedniček a hvězdiček.“ (Čapek, 2014, s. 50)

Odměna a práce s ní je především záležitost didaktiky. Aby vychovatel mohl použít odměnu, musí se něco stát. Právě činnost je součástí reflexe, zpětné vazby, která je dítěti poskytnuta. Podstatné je, že dobrý vychovatel, učitel nečeká na test či rozkaz, aby mohl dítě odměnit. Dítě by mělo být odměňováno během svého každodenního života. Nelze však pochvalu brát jako každodenní chléb a chválit kdykoliv za cokoliv. (Čapek, 2014)

Návyk na pochvalu je jeden z negativních účinků. Závislost dítě odláká od činnosti a zejména od učení. Čáp ve své literatuře uvádí jeden podstatný a velmi důležitý fakt v oblasti odměn. Je důležité si uvědomit, že pochvala nebo odměna není motivační prostředek, ale cíl. Uvádí také druhý negativní dopad odměny. Je to opačný negativní účinek než výše zmiňovaná závislost na pochvale. „*Opačným extrémem je zpochybňující pochvala. Takové chválení snižuje žákovo sebehodnocení a může působit ironicky.*“ (Čapek, 2014, s.51)

Odměny řadíme do třech okruhů. Emoční odměna, věcná či peněžitá odměna a činnost, zážitek. Do **emoční odměny** řadíme pochvalu, úsměv, projevení sympatie, kladné hodnocení, kladný emoční vztah, pohlazení, polibek. **Věcnou odměnou** rozumíme hračku, knihu, materiální věc či peněžitou odměnu. Poslední druhem odměny je **umožnění aktivity**, možnost prožití zážitku, po kterém dítě touží, výlet, sport, návštěva. (Čáp, 2001)

Emoční odměny jsou považované za efektivnější způsob oproti materiálním odměnám. O zvláštním typu odměn se zmiňuje Fontana. Jde o systém, který je pojmenovaný jako poukázkový systém. Dítě za každé dobré chování dostane poukázku, značku nebo barevný lísteček apod. Pokud se chová nevhodně, následkem je, že o tuto poukázku přijde. Stanoví se určité období, například období jednoho měsíce a tyto poukázky se pak proměňují za určité výhody. Tato metoda je opodstatněna tím, že dítě získá hmatatelný důkaz o odměně, jakou mu jeho chování přinese. (Fontana, 1997)

Matějček pak přichází se svou teorií čtyř druhů odměn. Poskytnout něco milého, práce za odměnu, ocenění a pochvala, sliby. Tyto jednotlivé druhy odměn mají psychologický mechanismus, který se v mnohém odlišuje a je použitelný v jiných situacích. (Matějček, 2000)

2.2 Tresty ve výchově

Podobně jako v předešlé podkapitole, existuje mnoho definic k tématu tresty ve výchově. Trest je úzce spojen se socializačně-výchovnou funkcí rodiny. V mnohých případech je trest nevyhnutelný, ale vždy je třeba dbát na to, aby rodič, který trestá, vymyslel takový trest, který je dostatečně účinný a adekvátní dané výchovné situaci. Co je podstatou trestu ve výchově vysvětluje autor Matějček následovně: *„Trest není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co jako trest dítě přijímá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout.“* (Matějček, 2000, s. 26)

Autoři Čáp a Mareš za trest považují působení rodičů, učitelů nebo vychovatelů. Toto působení je spojené s chováním vychovávaného, který se v dané chvíli projevuje negativním chováním a jednáním. Poté následuje negativní společenské hodnocení rodičů, učitelů či vychovatelů. Toto hodnocení vychovávanému přináší omezení jeho potřeb, či nelibost, ale také frustraci. (Čáp, Mareš, 2001)

„Pod pojmem trest si představí každý něco jiného. Starší generaci spíše napadne nějaký ten pohlavek, facka nebo něco horšího a naopak té nejmladší zákaz televize, domácí vězení, pozastavení kapesného a jiné tresty nezahrnující fyzické násilí.“ Jak se mění společnost, tak se mění tresty spolu s jejich účinkem. Takto o problematice trestů ve výchově pojednává Bursíková, ve své bakalářské práci. (Bursíková, 2014, s. 16)

Trest se může považovat za nejcitlivější místo ve výchově. Je to zejména z důvodu toho, že dítě, které je potrestané, se neumí ztotožnit s daným člověkem, který ho potrestal. Často je dítě potrestáno v hysterii, v afektu, pod tlakem a dochází tak k pocitu viny ze strany trestajícího. (Řáda, 1996)

Už J. A. Komenský varoval před neadekvátností trestů. Opatrnost, moudrost a umírněnost doporučoval vždy, když šlo o oblast trestů ve výchově. Zastával názor, že trestat se má s láskou. Za zločin považoval trestání dětí, které byly trestány za snížené nadání či neúspěch. (Řáda, 1996)

Čapek mezi druhy trestů řadí:

- 1) fyzické tresty
- 2) psychické trestání (negativní emoce, záporný emoční vztah)
- 3) zákaz oblíbené činnosti, donucení k neoblíbené činnosti (Čapek, 2014)

Fyzické tresty jsou považovány za zastrašující. Mají u dítěte vyvolat strach a dovést ho k následnému nepřekračování stanovených hranic. Strach však působí jen krátkou dobu. Jedinec plný strachu prožívá frustraci, ponížení a znehodnocení. Psychické trestání je pro dítě mnohem destruktivnější. Psychicky trestané dítě je více labilnější a náchylné k psychosomatickým obtížím a neurózám. Odpírání oblíbené činnosti může být na první pohled nejmírnější, ale také jako nejvíce zacílená forma trestu. Tento druh trestu však dítě hluboce frustruje a nepříznivě ho ovlivňuje v jeho dalším vývoji. (Čáp, Mareš, 2001)

Dle Čapka je důležité: „uvědomit si, že i když trestem dosahujeme změny, sám o sobě to není nejefektivnější způsob. Někdy se může ukázat, že postoje a modely chování žáka se nezměnily, ale byly pouze potlačeny.“ (Čapek, 2014, s. 61)

Trest je z hlediska pedagogického závažnější problematikou než odměna. Nepřiměřené tresty s sebou přináší negativní následky. Při udělování trestů Čapek shledává několik nejdůležitějších zásad, které je třeba dodržovat:

- 1) přesné vymezení pravidel
- 2) uměřenost trestu
- 3) spravedlnost pro všechny
- 4) trest, cesta k nápravě (Čapek, 2014)

Na rozdíl od odměn tresty nemají předem jasně dané účinky. „*Trest má různé účinky – v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělým a dítětem, na klimatu a situaci, na souhrně mnoha podmínek. Někdy trest vede k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 154)

2.3 Fyzické tresty

Lovasová a Schmidová se zabývaly problematikou fyzických, tělesných trestů. Tyto tresty definovaly jako „*úmyslné či záměrné způsobení bolesti aktem na tělo pro kázeňský přestupek.*“ Dle autorek tělesný trest porušuje tělesnou integritu dítěte, zvyšuje u dítěte agresivní chování a je provázen stresem. (Lovasová, Schmidová, 2006, s. 7)

Čapek tělesný neboli fyzický trest definuje jako formu trestu, který je udělován záměrně. Cílem je způsobit bolest nebo nepohodlí a přimět tak jedince, aby určitého jednání, za které je trestán, litoval. (Čapek, 2014)

Tělesné tresty je možné řadit podle různých kritérií. Tímto kritériem může být účel trestu (výchovný x nápravný), ale také způsob provádění (rukou x předmětem). „*Před čtyřiceti, padesátí lety jste se běžně mohli setkat s tím, že dospělí děti bili. Dělo se to na veřejnosti a skoro nikdo ani nemrkl. Názory na tělesné tresty dětí se změnily (...). Dnes je dítě s modřinou záležitost pro policii.*“ K tomuto Biddulph ve své knize uvádí, že 80% rodičů své děti občas plácnou, i když by se bez toho raději obešli. (Biddulph, 2012, s. 65)

Klasifikace tělesných trestů se velmi liší. Za tělesný trest můžeme považovat plácnutí dítěte rukou přes zadek nebo po ruce, plácnutí prostřednictvím nějakého předmětu (vařečkou, páskem, pleskačkou). (Lovasová, Schmidová, 2006)

Nejčastějším fyzickým trestem Vaničková shledává facku, která vyvolává rozporuplné názory. Někteří rodiče ji považují za naprosto neškodný výchovný prostředek. Řada rodičů však tento výchovný prostředek považuje za naprosto nepřístupný. V souvislosti s touto problematikou bolesti fyzických trestů se vedlo mnoho diskuzí.

Výzkumy dokázaly, že fackování dětí je učí agresivnímu chování a zvyšuje pravděpodobnost, že v budoucnu budou řešit problémovou situaci násilím. (Vaničková, 2004)

I Lovasová a Schmidová uvádějí, že u tělesných trestů je velmi důležité pochopit to a porozumět tomu, jaký má tělesný trest vliv na vývoj dítěte. Tělesný trest je rizikem pro bezpečný vývoj osobnosti dítěte. Trest fyzického charakteru je situace, která je nadměrně stresující a zatěžující. Následkem může být posttraumatická stresová porucha, která se projeví ve fyzické, emoční a také i sociální rovině. Dítě s těmito následky je nejisté, ustrašené, nedůvěřivé až agresivní. Nepřiměřené užívání tělesných trestů může vést až k trvalým poruchám chování, k poruchám osobnosti a následnému možnému týrání partnera či svého vlastního dítěte.

„Následky tělesných trestů se projevují jednak v roli traumatických zážitků a jednak mají za následek naplňování přenosu násilí z generace na generaci.“
(Lovasová, Schmidová, 2006, s. 12)

Dle Biddulpha rodič dítě fyzicky trestá ze strachu, že nad dítětem ztratí kontrolu. Biddulph také v chování rodičů vysvětluje následovně: *„Jindy, nejčastěji u menších dětí, nám připadá, že už nemáme sílu o ně pečovat. Cítíme se vyčerpaní, nevyspalí, nemáme ani chvíli pro sebe. Pohlavkem to dítěti jen jaksi vnitřně oplácíme a ohrazujeme se: “Já mám také potřeby.“ Může to být taky instinkt sebeobrany – dítě vás například šťouchlo do oka, když jste ho usazovali do autosedačky, nebo vás kleplo lžící, když jste mu upravovali slintáček.“* (Biddulph, 2012, s. 65).

Pokud jde o podobu takovýchto „lehkých“ tělesných trestů je zcela možné, že si z nich dítě neodnese žádný následek. Jaká je však hranice mezi tělesným trestem a fyzickým týráním? Hranice v praxi mezi těmito druhy trestů jsou nejednoznačné.

Problematikou hranice mezi tělesným trestem a tělesným týráním se zabývá Výbor pro práva dětí OSN a rozdíl definuje následovně: „*tělesné trestání dětí se stává tělesným týráním tehdy, je-li trest prováděn:*

- *za pomoci předmětů (vařečka, řemen, vodítko na psa atd.)*
- *nebo na citlivou část těla (hlava, břicho, oblast pohlavních orgánů, dlaně a plochy nohou)*
- *nebo když po ranách zůstávají na těle stopy, např. otoky, modřiny, škrábance“*
(Lovasová, Schmidová, 2006, s. 10)

Názory na tělesné tresty jsou odlišné. Někde jsou považovány za výchovný prostředek, jinde jsou brány jako činy postavené mimo zákon. Současné výchovné metody jsou velmi odlišné. Od autoritativní výchovy se tradiční rodina posunula v mnohých případech až k opaku, tzv. antiautoritativní výchově. Dnes je trendem respektování individuality dítěte a bezmezně dítě milovat. V mnohých případech však rodiči dojde trpělivost a dítěti občas jednu plácne. Jako obhajobu rodič používá, že jemu rodiče také vždy naplácali a přežili to. Otázkou však zůstává, jak nastavit dítěti hranice, aniž by se využívalo tělesných trestů.

„V souvislosti se stanovením hranic mezi tělesnými tresty a potrestáním se vedou neustálé výchovné rozhovory (...). Stanovení hranice nemá nic společného s potrestáním, hrozbou či tělesným trestem. Tresty nejsou žádný pedagogický prostředek, byť by byly dočasně úspěšné. Platí, že první roky života dítěte jsou důležité pro jeho další pozitivní tělesný a duševní vývoj. Disciplína ve výchově začíná fungovat až tehdy, když jsou děti dostatečně staré na to, aby ji pochopily. (...) Necitlivé zacházení s malými dětmi může vést k poruchám jejich dalšího vývoje.“ (Lovasová, Schmidová, 2006, s. 16,17)

Dítě potřebuje čitelné a pevné hranice. Od malička musí znát, že zákaz je považován za vážnou věc a nezná výjimek. Rozhodující je fakt, že rodiče hranice vytvářejí a určují. Proto je důležité uvědomit si, že problémy ve výchově jsou normální a chyby k výchově patří, stejně jako k celému životu.

Výchovou rozumíme jak konflikty, tak harmonii a blízkost. „*Výchova nefunguje jako jeden proti druhému (...). Výchova je společná cesta, která se utváří v čase a to bez použití tělesných trestů.*“ (Lovasová, Schmidová, 2006, s. 17)

2.4 Psychické tresty

Čápa uvádí za příklady psychického trestání: mračení se a vyčítání všeho, co rodič pro dítě dělá a dítě se jen odvděčuje špatným chováním, snad nejhorším psychickým trestem pro dítě je ignorace ze strany rodiče, nemluvení s dítětem. (Čáp, 1996)

Psychický trest na první pohled vypadá mírněji než trest fyzický. Výzkumy však dokazují, že výchovný prostředek – psychický trest, není tak neškodný, jak vypadá. (Čáp, Mareš, 2001)

„*Tělesné tresty při jinak kladném postoji rodičů k dítěti nepůsobí na dítě tak destruktivně jako trestání psychické, ve kterém se projevuje zavrhuje postoj k dítěti.*“ (Čáp, 1983, s. 300)

Pokud rodič přechází k normálnímu chování, tak pro dítě je mnohem více snesitelné „vydržet facku“, než trpět dlouhodobým psychickým trestáním. Ne zbytečně se praví, že slovo bolí více než rána bičem. Děti vychovávané v psychickém trestání jsou náchylné k příliš silnému svědomí, spojenému s častým pocitem viny, s úzkostí a nejistotou. Dítě pod psychickým trestáním je labilnější, dochází v častých případech k neurózám a psychosomatickým obtížím. (Čáp, Mareš, 2001)

V posledním století se při výchově uplatňovaly postupně tři základní metody. Tradičně ke kázní děti byly vedeny, jak je výše zmiňováno, tělesnými tresty. Když tělesné tresty vyšly z módy, rodiče začali používat výčitky a pocity viny a v poslední době k tomu přidali metodu odloučení (např. vykázání dítěte do jiného pokoje, nemluvení s ním, ignorace). Odloučením se však nikdo ničemu nenaučí a ve výchově to platí dvojnásob. Dítě se sebekázně musí účastnit a prostřednictvím toho i něčemu naučit. Dobré chování dle Biddulpha si rodič nevynutí trestem a už vůbec ne tím psychickým. „*Přísná láska bezpochyby zahrnuje konfrontaci s dítětem a vystavuje ho určitému nepohodlí, ale nikdy mu přitom nepůsobí bolest. Cílem přísné lásky je pomoci dětem, aby se chovaly lépe.*“ Nikoliv je zraňovat, ať vnitřně či zevnějšku. (Biddulph, 2012, s. 47,48)

3 SOUČASNÉ VÝCHOVNÉ TRENDY VE ŠKOLSTVÍ

3.1 Kázeň

“Kázeň znamená umět vycházet sám se sebou a s ostatními lidmi. Vedle lásky nemůžete poskytnout dětem nic důležitějšího než kázeň.” (Biddulph, 2011, s. 43)

Kázeň je velmi zvláštní jev a nejvíce na sebe upozorní, když někde chybí. Dokázat, aby dítě spolupracovalo a bylo ukázněné je velmi obtížné pro všechny rodiče bez výjimky. Mnoho dnešních rodičů však v oblasti kázně nemá zcela jasno. Na druhé straně existují rodiče, kteří si poradit dokáží. V čem se však skrývá to tajemství. (Biddulph, 2011)

“Tito rodiče zavolají na své batole: “Hned pojd’ sem!” a ono opravdu přijde! Přijdete k nim na návštěvu a překvapením otevřete pusy. Jejich desetiletý syn uvaří pro všechny čaj. Dospívající děti zavolají, že přijdou domů dřív. A tyto děti nejsou žádní ustrašení chudáčkové - jsou šťastné, optimistické a uvolněné. jak to ti rodiče dělají?” (Biddulph, 2012, s. 42)

Čapek vysvětluje pojem kázeň v oblasti školství, jako součást klimatu ve třídě. Podle Čapka je kázeň výsledkem kvalitního vzdělávacího procesu. Ztotožňuje se s názorem, že ke kázni vede zejména přijetí postavení učitele žáky. Žáci jej berou jako autoritu a ztotožňují se s tím, že jím budou jistým způsobem řízení. (Čapek, 2014)

Každý touží po ukázněném dítěti a to z jednoho prostého důvodu - žije se pak snadněji. Jestliže však dítěti ustoupíme, je velmi důležité brát na vědomí, že tímto krokem si život neulehčíme. Pokud se vychovávající zdráhá dítěti nastavit jasné hranice, později zjistí, že se dítě chová stále hůř. Dítě potřebuje jasná pravidla, metody, které ho rychle ukázní. (Biddulph, 2011)

K dodržování pravidel se také vyjadřuje Obst: „*Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla. (...) Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy (...).*“ (Obst, 2002, s. 387)

Biddulph však doplňuje, že velmi důležité je, uvědomit si, že snaha ukáznit dítě nespočívá pouze v tom, aby byl “klid a pořádek”. “*Pravý smysl kázně je naučit děti žít v tomto světě šťastně a bez problémů.*” (Biddulph, 2011, s. 43)

Na kázeň je možné pohlížet z několika různých pohledů. Bendl jednotlivé pohledy vymezil následovně:

a) filozofický pohled

- stěžejní pro tento pohled na pojem kázeň je odpovědné chování jedince založené na principu „nečiň jiným, co nechceš, aby oni činili tobě“

b) biologický pohled

- tento pohled kázeň vykládá kázeň jako schopnost udržení biologické rovnováhy a zdravého stavu organismu

c) psychologický pohled

- psychologický pohled považuje za kázeň podřízení se autoritě, podřízení své vůle vůli či autoritě idejí

d) sociologický pohled

- sociologický pohled bere kázeň jako praktické přijetí vzorců chování sociální skupiny, ve které se jedinec vyskytuje (Bendl, 2001)

Pojetí kázně, kterým se zabývá Biddulph ve své publikaci *Tajemství výchovy šťastných dětí*, se nazývá *přísná láska*. Rodič, který uplatňuje ve výchově zásady přísné lásky, svému potomkovi říká:” Mám tě rád, a proto ti nedovolím chovat se takto.” Kázeň v tomto slova smyslu je spojení lásky a přísnosti. Rodič, který ve své výchově uplatňuje metody přísné lásky, nikdy své dítě neuhodí, neublíží mu ani ho neponíží, avšak je na dítě přísný. (Biddulph, 2011)

3.2 Autorita učitele

S pojmem kázeň souvisí pojem autorita a ve školním prostředí jde o autoritu učitele. Čapek rozděluje autoritu na formální a neformální. Formální autoritou se rozumí autorita vztahovaná k dané funkci. Jde o autoritu, kde nejsou brány v potaz vlastnosti dané osoby, která je nositelem autority. Neformální autoritou Čapek myslí autoritu, která vyplývá přirozeně. Je založena na základě pozitivního hodnocení učitelovi činnosti, na jeho dovednostech a znalostech. (Čapek, 2014)

Čapek však upozorňuje na to, že autoritu nelze takto jednoduše rozdělit. Autoritu je důležité brát celistvě. Může docházet ke změně autority, která se posiluje, zvyšuje, snižuje, je stálá nebo akceleruje, ale reálná autorita je pouze jedna. (Čapek, 2014)

Účinnost učitelova výchovného působení je závislá na jeho sebekontrolě a sebepoznání. Velmi důležitá je také emociální vyzrálost učitele, díky které na žáky příznivě působí. Učitel nezralý, ukvapený, neschopen regulovat své afekty na své žáky působí nepříznivě. (Kohoutek, 1996)

Kvalita vzdělávacího procesu a celkového klima ve třídě je odrazem osobnosti učitele a jeho vlivu na žáky. Učitel se stává modelem, který jde příkladem. „*Učitelé představují vzor role „být dospělým“.* Identifikace s modelem je jedním z prvků socializace, který formuje osobnost žáka účinněji než odměny nebo tresty.“ (Čapek, 2014, s. 20)

Čáp k této teorii modelu doplňuje: „*V modelu dítě poznává charakter, hodnotové orientace, morální principy v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením. To vybízí k napodobování modelu, usnadňuje interiorizaci morálního principu a jednání v souhlasu s ním. Proto model působí zpravidla silněji než samotné slovní působení.*“ (Čáp, 1997, s. 322)

3.3 Odměny a tresty ve školním prostředí

Odměny a tresty patří neodmyslitelně ke školnímu prostředí. Odměny a tresty se řadí k hodnotícím způsobům činnosti pedagoga. Mají za úkol motivovat a regulovat chování žáků. Ve školním prostředí mají odměny a tresty dvojí zaměření – poskytují informace a působí motivačně. Hodnocení, ať v podobě trestu či odměny je tzv. zpětnou vazbou. Zpětná vazba dává žákovi informaci. Je to informace, zda učitelovo očekávání bylo či nebylo splněno. Zpětnou informaci je důležité žákovi podat v momentě, kdy je schopen ji přijmout a je velmi důležité se vyvarovat emocím. Zpětná vazba by měla vykazovat pozitivní a podporující prvky bez prvků ironie, ponížení, sarkasmu atd. Žáci potřebují povzbudit, aktivovat a motivovat. Dalším nezadatelným prvkem zpětné vazby je znalost žáků a předpokládání jejich jednání. Zvláště v mladším školním věku žáci považují učitele za spravedlivého dospělého a mohou případným nedostatkem reakcí trpět. Pozornost si tak začnou získávat prostřednictvím zlobení a rušivého chování. (Kasíková, 2005)

Tematikou hodnocení, čili odměn a trestů ve školním prostředí, se zabývá také Čapek. Poukazuje na fakt, kdy hodnocení je osou působení učitele ve třídě. Dokazuje jeho didaktické schopnosti a charakter osobnosti. Zde se však učitelé mohou dopouštět valných chyb a ztratit tak důvěru svých žáků. (Čapek, 2014)

Lašek uvádí, že: *„způsob kontroly a hodnocení žáků vychází z učitelova pojetí výuky, z jeho sebereflexe a z postojů, které si vytvořil ke své práci i k žákům, a oba pojmy lze v praxi učitele od sebe obtížně odlišit; obvykle se výsledky kontroly projevují v úrovni a kvalitě hodnocení a učitelův kontrolní proces vyúsťuje v hodnocení žáka.“* (Lašek, 2001, s. 30)

Hodnocení je klíčovým prvkem moderního vzdělávání. Pozitivní hodnocení je pro žáka odměnou, negativní hodnocení je chápáno jako trest. „*Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takové ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení.*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 105)

Důležité je uvědomění si, že prožitkem úspěchu nemusí vždy být pro žáka jednička. Žák potřebuje povzbuzení ve smyslu pochvaly a podobné další motivační pozitivní stimuly. Mezi tyto stimuly se řadí pochvala za šikovnost, pochvala za jeho schopnosti, vyjádření spokojenosti s prací žáka. Pokud dojde k neúspěchu žáka, je důležité vysvětlit jaké má žák rezervy a namotivovat ho do další práce. S pochvalou však učitel musí zacházet velmi opatrně. Již předešlý text týkající se odměn uvádí riziko návyku na pochvalu. Čáp uvádí, že odměnu je potřeba udělovat bezprostředně, ihned v dané situaci. Stěžejní je odměňovat hned od začátku, často a v malých dávkách a zejména odměňovat za aktivní činnost, nikoli za uposlechnutí příkazu. (Čáp, 1997)

Žák je učitelem chválen, odměňován, ale také i trestán. Při trestání je však důležitá spravedlnost, časovost, úměrnost a jasnost, za co je žák trestán. Často se stane, že učitel žáka trestá za svůj subjektivní názor na žáka, nikoliv za jeho prohřešek. Schimunek se také vyjadřuje k rozdílnosti udělování pochvaly a trestu. Tvrdí, že: „*Chvála je nejpůsobivější, uděluje-li se jednotlivcům veřejně, tzn. před celou třídou, zatímco pokárání působí pozitivně, není-li soukromé.*“ Z tohoto tvrzení vyplývá, že pokud učitel chválí, tak veřejně a pokud uděluje trest či kárá, větší efektivnosti dosáhne v soukromí. (Schimunek, 1993, s. 33)

Při udělování jakéhokoli trestu by vždy učitel měl především zachovat rozvahu a chladnou hlavu. Nikdy by neměl k trestu přistupovat v afektu, zlosti a trestat bezmyšlenkovitě např. celou třídu. Vždy musí být spravedlivý, důsledný a přiměřený. Užívání trestů by se mělo konat střídavě a s rozvahou, bez ukvapených závěrů. (Kyriacou, 2004)

Pro žáka má hodnocení velký význam. Hodnocení žákovi přináší stísněnost, apatii, letargii, úspěch, radost, či úlevu. Pocity spojené s hodnocením úzce souvisí s reakcí rodiče či učitele. Dítě ve svém životě příliš hodnocení nedostane a proto je školní hodnocení pro jeho vývoj více než důležité. Zejména u mladších žáků je známka jakýmsi projevem sympatií vyučujícího. Dobrá známka je „projevem lásky“ a naopak špatná známka je projevem „odepření lásky“. Žák se pak snaží tuto „lásku“ udržet nebo získat. (Čapek, 2014)

Fisher k hodnocení žáků poznamenává, že: *„Sebeúcta je tiché vnitřní vědění, že jsme dobří, že známe svou cenu a že ji znají i ostatní. Hlavní zdroje tohoto prožitku pocházejí mimo jiné i z potvrzování našich kladných vlastností rodiči, učiteli a dalšími osobami. Děti hodnotí samy sebe podle toho, jak jsou hodnoceny učiteli.“* (Fisher, 1997, s. 141)

Důležité je uvědomění si, že žáci nehodnotí samy sebe podle hodnocení učitele po celou dobu studia. S postupem času žák začne porovnávat své hodnocení s hodnocením ostatních a hledá svou pozici. Žák si později začne uvědomovat, že úspěšnější žáci jsou více oblíbení a dostává se jim více uznání a lásky jak ze strany spolužáků, tak ze strany učitele. Protože žák subjektivně prožívá sám sebe a sám sebe pozoruje, může si v případě negativního hodnocení ke známkování a škole vypěstovat nechuť. Systém známkování totiž nezachycuje celkovou osobnost žáka. Proto známky hrají v myšlení žáků velkou roli. (Čapek, 2014)

3.4 Současná problematika odměn a trestů ve školním prostředí

V častých případech učitelé své žáky hodnotí tak, jak byli hodnoceni oni sami. Toto lpění často na zastaralém způsobu hodnocení podle Čapka kazí moderní výukové metody. „*Učit moderně a hodnotit postaru je jako rvát na nové auto staré pneumatiky.*“ (Čapek, 2014, s. 111)

Čapek vidí hlavní nedostatky v následujících bodech:

- 1) neschopnost definovat to, co známka hodnotí
- 2) nepřiznání si, že známka není vypovídající hodnotou nejdůležitějších cílů vzdělávání
- 3) přílišné lpění na samotných známkách
- 4) chyby žáků jsou trestány nevhodným známkováním
- 5) přílišné vkládání subjektivního hodnocení do známkování
- 6) nekontinuita hodnocení
- 7) neschopnost využití známek ve prospěch žáků
- 8) neschopnost přistupovat ke každému žákovi individuálně

Jako další problém Čapek vidí apatičnost vůči známkám. Ta může nastat v situaci, kdy učitel špatně zachází se známkovým systémem. Tento proces je často dlouhodobý, učitel nemá dostatek znalostí a času, aby se nad používaným systémem zamyslel. „*V takové situaci není odměnou to, co žák nemůže získat, a není ani trestem to, co je žákův každodenní úděl.*“ (Čapek, 2014, s. 112)

V současné době existuje několik škol na území České republiky, které jsou charakteristické jako alternativní školy. Hlavní myšlenou je zde vyučování a přístup k dětem v netradičním podání. Tak jak se liší styl výchovy, vyučování a přístupu k těmto alternativním školám, odlišuje se také způsob odměňování a trestání. Pro příklad si uvedeme způsob přístupu alternativních metod Daltonské školy, Jenského plánu a Waldorfské školy.

Daltonská metoda vede děti k samostatnosti a samostudiu. Žáci si sami volí témata, kterými se zabývají, sami se hodnotí a sami si určují, kdy jsou připraveni k testu. Učitel nakonec pak žáka přezkouší a hodnotí znalosti daného tématu. Úkolem je zajistit žákovi pocit úspěchu z vyřešení úkolu. Daltonská škola využívá mentorů, kterými jsou starší spolužáci, kteří pomáhají s vybraným učivem mladších žáků. Daltonský plán nepracuje s jednotlivými ročníky, ale třídy jsou zde rozděleny jako skupiny. Cílem je vzájemná pomoc, spolupráce a vzájemný respekt. Problematiku trestů řeší Daltonský plán jinak než napomináním. Jsou zde zavedené „zvukové karty“, které mají piktogramy a tyto piktogramy žákům naznačí, jaká například míra hlučnosti je v dané pracovní fázi povolena. Jde o systém vizualizace, který je dalším cílem Daltonského plánu. Vysvědčení je dáváno stejně jako na ostatních školách, ale má tři části. První část hodnotí základní učivo, úroveň, kterou měl žák zvládnout. Druhá část hodnotí a stanovuje úroveň každého předmětu, na které žák pracuje a třetí částí vysvědčení v Daltonském plánu je portfolio. Je to soubor prací, na které je žák pyšný. (Rohner, Wenke, 2003)

Otázka kázně je zcela odlišná od tradičního pojetí, také v Jenském plánu. Jenský plán byl vytvořen Petrsenem a přináší do škol změnu v oblasti rozdělení do tříd. Třídy nejsou rozřazeny do ročníků, ale do „kmenových skupin“ nižších, středních, vyšších a mladistvých. Rozvrh je nahrazen týdenními plány práce s důrazem na samostatnost a spolupráci. Hlavním principem je hra, která je součástí, a náplní vyučování. Díky této „hře“, která vede způsob vyučování, je zcela nemožné v dané kmenové skupině docílit kázně. Proto Jenský plán spoléhá na odpovědnost a samostatnost žáků, a kázeň žáků neřeší žádným radikálním způsobem, jako je napomenutí, či trest za což je velmi kritizován. V Jenském plánu žák uzavírá s učitelem „smlouvu“. V této smlouvě jsou uvedeny úkoly, které má žák plnit a kontroluje se splněný cíl daných uložených úkolů. Učitel věnuje valnou část dne kontrole těchto úkolů. Vede si arch, který společně s žákem kontroluje. Hodnocení probíhá učitelem, ale i žákem samotným.

„Žák se o výsledcích může informovat průběžně, a to nejen u učitele, ale i na určeném místě ve třídě, kde jsou zaneseny výsledky. Pokud žák nesplní zadané úkoly, zajímají učitele nejdříve důvody, proč k tomu došlo, aby mohlo dojít k nápravě a daný stav se již neopakoval. Vždy se ovšem jedná o závažný problém, protože žák má sám navštívit učitele, pokud si se zadáním neví rady či mu nemohou pomoci spolužáci.“
(Kasper, 2007, online)

Závěrem této kapitoly, shrnující soudobé výchovné trendy ve školství, bude uvedena Waldorfská alternativní škola. Stěžejním důkazem odlišnosti od tradičního výchovné stylu v převážné většině škol, je forma závěrečného hodnocení. Děti namísto vysvědčení dostávají báseň, která klasifikuje a hodnotí jejich práci a úspěchy za uplynulé období. Známkování a klasifikaci Waldorfská škola považuje jako zbytečný mechanismus, který má negativní dopad na vývoj dítěte. V popředí není dokonalé zvládnutí látky, která je probírána, ale celková podpora vývoje vychovávaného. Učitel svou třídu vede několik let jako třídní učitel. Vyučuje všechny hlavní předměty a proto je na něho kladena velká zátěž. Stěžejní a to nejdůležitější je, že pedagog zná díky tomuto způsobu vyučování, dokonale svou třídu a výuku, tak může přizpůsobit přímo třídě „na míru“. (Šimková, Straková, 2008, online)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 POPIS EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

4.1 Výzkumné cíle

Empirická část bakalářské práce se zaměřuje na konkrétní otázky tematiky odměn a trestů ve výchově. Cílem výzkumu je zjistit, jak důležité jsou odměny a tresty ve výchově pro rodiče samotné. Praktická část poukazuje na samotná fakta, získaná v dotazníkovém šetření, která jsou podložena teoretickými poznatky. Cílem praktické části je zjištění postavení odměn a trestů v oblasti současné výchovy a také získání informací o metodologii samotného odměňování a trestání, a to zejména dětí prvního stupně.

4.2 Metodologie výzkumu

Empirický výzkum je založen na dotazníkovém šetření. Dotazník je složen z 12 otázek z oblasti odměn a trestů ve výchově a 3 obecných otázek sloužících k charakteristice výzkumného vzorku.

Úvodní část obsahuje základní informace o dotazníku, které jsou zároveň instrukcemi pro jednotlivé respondenty, součástí je také poděkování respondentům za vyplněný dotazník. Druhá část zjišťuje vedlejší fakta pro dotazníkové šetření. Tyto otázky obsahují pohlaví a věk respondentů a také počet dětí, které vychovávají. Třetí částí je hlavní dotazníkové šetření obsahující otázky, které jsou stěžejní pro vyvrácení či potvrzení hypotéz a slouží pro faktické doložení teoretických poznatků odměn a trestů ve výchově. Otázky jsou složené z několika typů. Vyskytují se škálové otázky, otevřené otázky a také uzavřené otázky.

4.3 Hypotézy

Autorka stanovila pět hypotéz, které vychází z konkrétního dotazníkového šetření.

Hypotéza č. 1: Více jak 50% respondentů své děti odměňuje prostřednictvím hmotné odměny.

Hypotéza č. 2: Pokud rodič trestá své dítě, převládá slovní forma trestu, poté forma motivace, třetím nejčastějším trestem je zákaz oblíbené aktivity.

Hypotéza č. 3: Více jak 30% respondentů svému dítěti předem slibuje odměnu za vykonání požadované aktivity.

Hypotéza č. 4: Více jak 20% respondentů považuje trest za nutnou součást výchovy.

Hypotéza č. 5: Více jak 50% respondentů považuje "facku" za "naprosto nepřijatelný" výchovný prostředek.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří 102 respondentů. Autorka výzkumného šetření zvolila internetovou podobu dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření bylo rozesláno prostřednictvím emailové pošty. Cílový výzkumný vzorek tvořili rodiče vrcholových sportovců krasobruslařského klubu Pardubice a krasobruslařského klubu v České Třebové. Autorka v těchto klubech působí jako trenér synchronizovaného bruslení, proto zvolila rodiče svých svěřenců jako cílový výzkumný vzorek. Pardubický krasobruslařský klub v současné době disponuje více jak 50 aktivními sportovci, kteří jsou v převážné většině v rozmezí od 5-12 let. Krasobruslaři v České Třebové tvoří kolektiv dvaceti bruslařů, kteří jsou v totožném věkovém rozmezí jako bruslaři pardubického klubu. Dotazníkové šetření bylo zasláno jak matkám, tak otcům, aby byl získán vzorek z obou pohlaví. Odpovědi uvádějí, že ve výzkumném vzorku je celkem 102 respondentů. Z těchto respondentů je 35 mužů a 67 žen. Průměrný věk výzkumného vzorku je 38 let. Z výzkumného vzorku má 17,6% respondentů jedno dítě, 66,7% dvě děti, 15,7% tři děti.

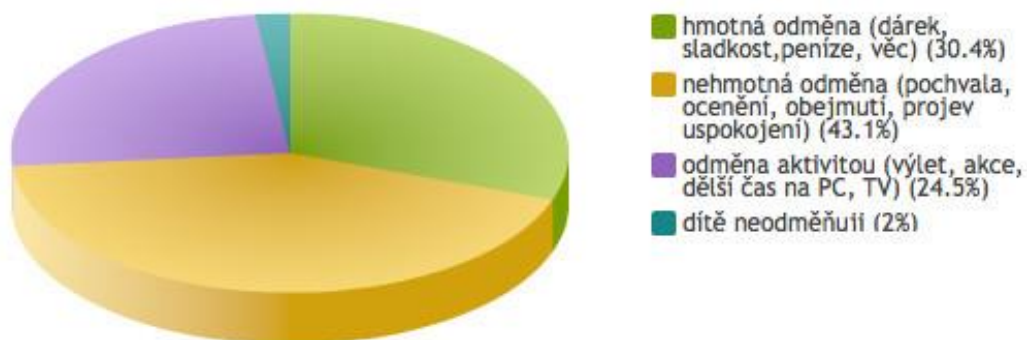
4.5 Přehled výsledků výzkumného šetření

Otázka č.1

Pokud dítě odměňujete, jakým způsobem?

- 1) hmotná odměna (dárek, sladkost, peníze, věc)
- 2) nehmotná odměna (pochvala, ocenění, objetí, projev uspokojení)
- 3) odměna aktivitou (výlet, akce, delší čas na PC, TV)
- 4) dítě neodměňuji

Pokud dítě odměňujete, jakým způsobem?



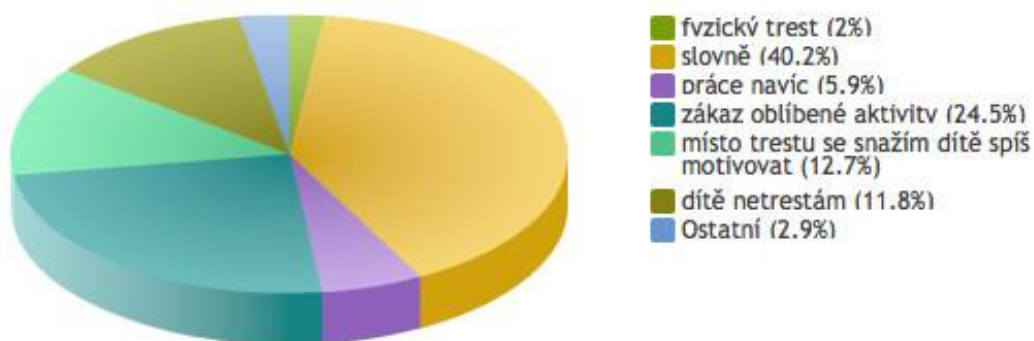
Dle grafu dotazníkové šetření dokázalo, že 30,4% respondentů odměňuje prostřednictvím hmotné odměny, 43,1% respondentů odměňuje formou nehmotné odměny, 24,5% odměňuje aktivitou a 2% své děti neodměňuje vůbec.

Otázka č.2

Pokud dítě trestáte, jaký způsobem?

- 1) fyzický trest
- 2) slovně
- 3) práce navíc
- 4) zákaz oblíbené aktivity
- 5) místo trestu se snažím dítě spíš motivovat
- 6) dítě netrestám
- 7) jiná odpověď

Pokud dítě trestáte, jakým způsobem?



Grafické znázornění ukazuje, že fyzický trest ve výchově používá 2% respondentů, slovně trestá 40,2% respondentů, práci navíc jako trest uděluje necelých 6% respondentů, oblíbenou aktivitu zakazuje 24,5% respondentů, motivaci namísto trestu používá téměř 13% respondentů a necelých 12% respondentů dítě netrestá. Necelá 3% respondentů zvolili odpověď s možností volného vyjádření, odpovědi byly následující:

Jiná odpověď:

- Kombinace uvedených možností v závislosti na tom, za co trestám. Většinou slovně se zákazem aktivity.
- Nejdříve motivace, a když nevidím změnu, tak přistupuji k zákazu obl. aktivity.
- zákaz PC, nedání sladkostí, občas jim naplácám, vynadám

Otázka č. 3

**Jaký způsob výchovných postupů se Vám ve výchově nejvíce osvědčil?
(Např.: “Když Kája zlobí, dostane na zadek.”)**

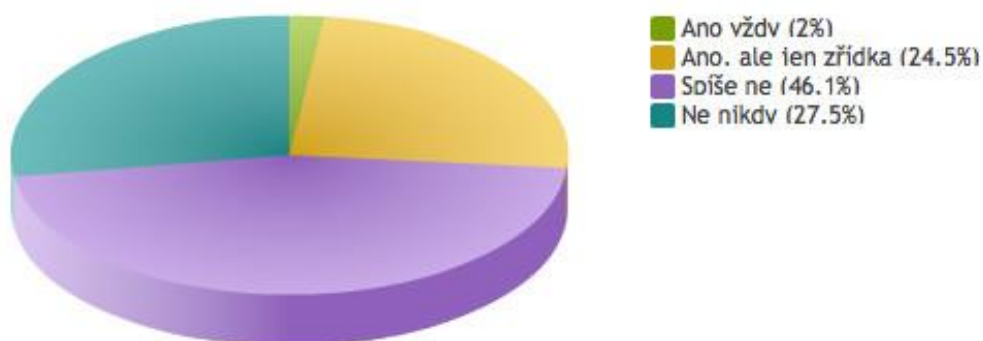
Zde respondenti dostali možnost volného vyjádření. V převážné většině respondenti odpovídali totožně. Z odpovědí je zřejmé, že osvědčeným výchovným prostředkem je nejprve klidná rozmluva, domluvení se s dítětem, stanovení si jasných pravidel a hranic. Pokud to nezabere, rodič přistupuje k razantnějšímu řešení. To obsahuje zvýšení hlasu, okřiknutí, napomenutí, výhrůžka zabavení oblíbené věci či zákaz oblíbené aktivity. Třetím nejčastěji uváděným trestem je fyzický trest (plácnutí, dání na zadek) či zabavení elektroniky. (výčet všech konkrétních odpovědí viz. Příloha A)

Otázka č. 4

Pokud po dítěti vyžadujete aktivitu, slibujete předem odměnu?

- 1) ano, vždy
- 2) ano, ale jen zřídka
- 3) spíše ne
- 4) ne, nikdy

Pokud po dítěti vyžadujete aktivitu, slibujete předem odměnu?



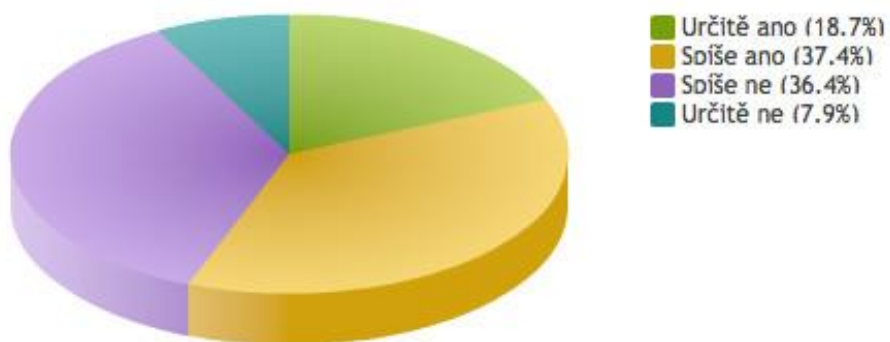
Z grafického znázornění vyplývá, že pouhá 2% respondentů svým dětem slibuje předem odměnu. Zřídka odměnu předem slibuje 24,5% respondentů. Spíše neslibuje předem odměnu 46,1% respondentů. Nikdy předem odměnu neslibuje 27,5% respondentů.

Otázka č. 5

Považujete trest za nutnou součást výchovy?

- 1) Určitě ano
- 2) Spíše ano
- 3) Spíše ne
- 4) Určitě ne

Považujete trest za nutnou součást výchovy?



Trest za nutnou součást výchovy považuje 18,7% respondent, spíše se k němu přiklání 37,4% respondent, spíše nepovažuje za nutnou součást výchovy 36,4% respondent a zcela jej odmítá 7,9% respondent.

Otázka č. 6

Z tělesných trestů používám.

Tato otázka je škálová. Respondent zde měl za úkol každý bod pomocí pětibodové škály ohodnotit z hlediska četnosti používání tělesných trestů.

1 – nikdy

5 – nejvíce

Tabulka č. 1 Průměrné hodnoty odpovědí otázky č. 6

	Škála 1- 5
Facka	1,25
Pohlavek	2,24
Výprask rukou či jiným předmětem	2,08
Herda do zad	1,63
Třesení	1,52
Tahání za vlasy	1,18
Štípání	1,11
Údery různými předměty do hlavy	1,10
Klečení	1,14
Nikdy netrestám	1,26

Dle tabulkového přehledu je nevíce používán tělesný trest pohlavek a výprask rukou či jiným předmětem, ale také třesení či herda do zad. Nejméně pak facka, klečení, údery do hlavy či štípání a tahání za vlasy.

Otázka č. 7

Do jaké míry souhlasíte s tvrzením: „Facka je...”

Tato otázka je opět škálová. Respondent má na výběr pět tvrzení, které hodnotí opět na pětistupňové hranici, dle jeho vlastního mínění.

1 – zcela nesouhlasím

5 – naprosto souhlasím

- velmi dobrý výchovný prostředek
- k výchově nezbytná
- pro dítě neškodná
- nepřipustná
- naprosto nepřijatelná

Tabulka č.2 Průměrný přehled odpovědí otázky č.7

	Škála 1 - 5
Velmi dobrý výchovný prostředek	2,45
K výchově nezbytná	2,43
Pro dítě neškodná	2,44
Nepřipustná	2,35
Naprosto nepřijatelná	2,28

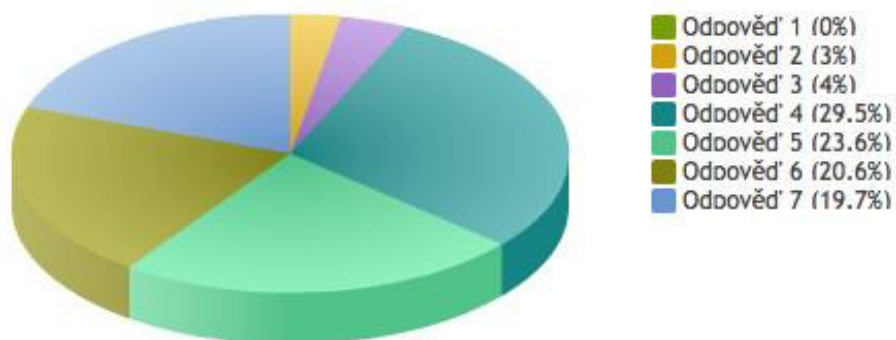
Jak z tabulkového přehledu vyplývá, tak názory na „facku“ jako výchovný prostředek jsou téměř totožné. Průměrné hodnoty ukazují, že nejvíce respondentů označilo „facku“ jako velmi dobrý výchovný prostředek a nejméně respondentů označila facku jako zcela nepřijatelnou.

Otázka č. 8

Domníváte se, že Vaše výchovné prostředky jsou efektivní?

V rámci této otázky respondenti odpovídali na stupnici od 1(zcela neefektivní) do 7(velmi efektivní). Cílem bylo ohodnotit jejich kvalitu výchovy, prostřednictvím této stupnice.

Domníváte, že Vaše výchovné prostředky jsou efektivní?



Graf ukazuje, že na stupnici od 1-7, zvolilo 19,7% respondent svou výchovu jako zcela efektivní a 0% jako neefektivní. Na této stupnici průměrná hodnota byla volena hodnota 5,14.

Otázka č. 9

Co považujete za tělesný trest?

V této otázce měl respondent na výběr z 21 druhů tělesných trestů. Cílem bylo označit daný trest, který považuje za tělesný trest. V této otázce bylo možné volit více možných odpovědí, respondent mohl označit libovolný počet odpovědí, včetně označení všech možností.

Tabulka č.3 Přehled četnosti trestů označených jako tělesný trest

Tělesný trest	Počet označených	Procentuální vyjádření
Facka	58/102	56,9%
Pohlavek	40/102	39,2%
Výprask	54/102	52,9%
Kopanec	66/102	64,7%
Herda do zad	41/102	40,2%
Rána předmětem	52/102	51%
Odhození	44/102	43,1%
Třesení	36/102	35,3%
Praštění hlavou o zeď	76/102	74,5%
Štípání	37/102	36,3%
Tahání za vlasy	43/102	42,2 %
Trhání vlasů	85/102	83,3%
Kroucení ušním boltcem	79/102	77,5%
Škrčení	75/102	73,5%
Cvrnkání do ucha	35/102	34,3%
Stoj na hanbě	26/102	25,5%
Klečení	44/102	43,1%
Dřepy, kliky	30/102	29,4%
Kroucení končetinami	83/102	81,4%
Svazování končetin	84/102	82,4%
Zalepování úst	81/102	79,4%

Tabulka ukazuje, že nejvíce označované tresty jako tělesné tresty jsou zalepování úst, svazování končetin, kroucení končetinami, trhání vlasů, ale také kroucení ušním boltcem či škrcení. Stoj na hanbě, zatřesení, či kliky a dřepy jsou za tělesný trest považovány nejméně.

Otázka č. 10

Je odměna nezbytnou součástí výchovy?

Tato otázka je založena na hodnotící škále od 1 (určitě ne) do 5 (určitě ano). Respondent zde měl vyjádřit prostřednictvím škály, jak hodně shledává důležitým výskyt odměn ve výchově.

Je odměna nezbytnou součástí výchovy?



Průměrnou hodnotou, kterou volili respondenti na předem určené škále, je hodnota 4. Graf také ukazuje, že 45,1% respondent shledává odměnu za nezbytnou součást výchovy a jen 4% shledávají odměnu za nepodstatnou součást výchovy.

Otázka č. 11

Za odměnu považují.

V této otázce byl výčet 10 druhů odměn, které respondent mohl zaškrtnout, v případě, že danou odměnu odměnou shledává. Stěžejní v této otázce je, že respondent může opět zaškrtnout jednu či více možných odpovědí, včetně všech odpovědí.

Tabulka č. 4 přehled četnosti odměn shledávaných odměnami

Druhy odměn	Počet označených	Procenta
Pochvala	80/102	78,4%
Kladné hodnocení	59/102	57,8%
Objetí	49/102	48%
Pohlazení	49/102	48%
Polibek	44/102	43,1%
Nová hračka, dárek	48/102	47,1%
Lístky do kina	37/102	36,3%
Cukrárna, Fast Food	40/102	39,2%
Peníze	37/102	36,3%
Výlet	68/102	66,7%

Z tabulky četnosti odpovědí je zřejmé, že nejčastěji je považována pochvala, druhým nejčastějším způsobem odměny respondenti určili výlet a třetím kladné hodnocení. Velmi nízké procento respondentů označilo jako způsob pochvaly peněžitou částku.

Otázka č. 12

Pokud používám formu psychického trestu, tak používám.

Tato otázka je opět škálová forma otázky. Respondent má za úkol u každého psychického trestu, na pětistupňové škále, ohodnotit v jaké míře daný trest používá.

1 – nikdy

5 – nejčastěji

Tabulka č. 5 Průměrné hodnoty odpovědí otázky č. 12

	Průměrná hodnota
Odpírání projevu lásky	2,08
Výhrůžky	2,46
Okřiknutí	3,11
Nadávky	1,90
Výčitky	1,89
Ignorace	2,07
Nemluvení s dítětem	2,25
Zákaz	3,21
Příkaz	3,07

Jak tabulka dokazuje, tak nejvíce respondenti používají okřiknutí, zákaz či příkaz, jako formu psychického trestu. Nejméně pak nadávky, výčitky a ignoraci.

4.6 Diskuze

První konkrétní otázka je zacílena zejména na druh odměňování. Z odpovědí respondentů vyplývá, že u rodičů, kteří byli výzkumným vzorkem, převládá odměňování prostřednictvím nehmotných odměn. Druhým nejčastějším způsobem odměn jsou hmotné odměny a odměna aktivitou je na třetím místě. S touto otázkou souvisí první stanovená hypotéza. Dle výzkumného šetření byla tato hypotéza vyvrácena. Hmotnou odměnu využívá 30,4% respondentů nikoliv více jak 50%. Dle mého úsudku jsou výsledky velice příznivé. Časté hmotné odměňování učí dítě přílišnému vztahu k materiálním věcem a ne každá situace vyžaduje materiální odměnu, což může pak vést k vytvoření špatného návyku na odměnu do budoucna.

Druhá otázka je zaměřena na způsob trestání ve výchově. Dle výsledků šetření převládá slovní trestání a zákaz oblíbené aktivity. Pouze malé procento respondentů zvolilo formu fyzického trestu. S touto otázkou velmi úzce souvisí i otázka č.3, která dala respondentům volný prostor pro vyjádření. V těchto dvou otázkách lze najít spojitosti figurující v oblasti trestů ve výchově. Odpovědi obou otázek se v převážné většině ztotožňovaly v postupech trestání. Zprvu je dítě nejprve napomenuto slovně (rodič se mu snaží domluvit), poté přechází k zákazu oblíbené aktivity a v krajním případě sáhne po trestu fyzickém. Dle mého názoru je podstatné se pozastavit nad dalším nejvyužívanějším způsobem trestu a to je motivace. Forma motivace se objevuje velmi často ve volných odpovědích otázky číslo 3. Motivace pro dítě je velmi důležitá a to zejména v oblasti trestů ve výchově, kdy může, při nepřiměřeném trestání, dojít ke ztrátě motivace dítěte k dané aktivitě, úkolu až k úplné apatii. S tímto úzce souvisí druhá stanovená hypotéza, kdy jsem předpokládala, že převládá slovní forma trestání, na druhém místě je motivace a na třetím místě je zákaz oblíbené aktivity. Tato hypotéza nebyla potvrzena a shledávám za velice příznivé, že motivace se objevila jako třetí nejvíce používaný "trest" ve výchově a forma fyzického trestu zaznamenala minimální procento.

Čtvrtou položenou otázkou je otázka týkající se odměn předem slíbených za určenou aktivitu. Dítě je třeba motivovat, ale je nutné odměňovat bezprostředně a za jejich spontánní činy nikoliv za příkazy, či úkony, které jim byly určeny. Důsledkem je pak opět špatný návyk na formu odměny. S touto otázkou je opět spjata hypotéza č. 3, která předpokládá, že více jak 30% respondentů předem slibuje svým dětem odměnu za vykonanou aktivitu. Tato hypotéza nebyla potvrzena. Zřídka slibuje odměnu 24,5% respondentů, necelých 50% odměnu spíše neslibuje a nikdy neslibuje odměnu téměř 30% respondentů.

S pátou otázkou souvisí předposlední hypotéza. Hypotéza stanovuje, že více jak 20% respondentů považuje trest za nutnou součást výchovy. Jak je zřejmé, hypotéza nebyla potvrzena. Za nutnou součást výchovy trest považuje 18,6% respondentů. Velmi překvapující je, že téměř stejné procento se vyjádřilo k odpovědím “spíše ano” a “spíše ne”. 37,3% respondentů se spíše přiklání v tvrzení, že trest je nutnou součástí výchovy a 36,3% se přiklání k tvrzení, že trest spíše není nutnou součástí výchovy. Oblast trestů ve výchově je velmi závažná problematika a jak můžeme vidět i respondenti v roli rodičů na oblast trestů nemají jasný a vyhranění názor, proto dle mého názoru nejčastěji využívali odpovědí, které jasně nevyhraňují jejich stanovisko, ale pouze se k nim přibližují.

Šestá otázka byla zaměřena přímo na způsob trestání a respondenti měli označit formu tělesného trestu, který nejvíce používají. Nejintenzivněji využívaný tělesný trest, dle šetření, je pohlavek a výprask rukou či jiným předmětem. Tresty jako herda do zad, třesení, štípání, či tahání za vlasy nebyly překvapivě označovány téměř vůbec. Myslela jsem si, že tento druh tělesných trestů bude označován nejčastěji, ale domnívám se, že to může být následek toho, že respondenti tento druh tělesného trestu za tělesný trest nepovažují.

Otázka č. 7 otevírá problematiku konkrétního fyzického trestu, kterým je facka. Zde opět téměř srovnatelné procento facku označilo jako velmi dobrý výchovný prostředek a facku jako naprosto nepřijatelnou. S touto otázkou je svázaná poslední stanovená hypotéza, která stanovovala, že více jak 50% respondentů facku považuje za naprosto nepřijatelný výchovný prostředek. Hypotéza byla opět vyvrácena. Facka je řazena jako forma tělesného trestu, avšak z otevřených odpovědí viz. otázka č. 3, je zřejmé, že tu a tam se rodič tomuto trestu neubrání. Proto je velmi překvapující, že v této otázce se většinové procento k tomuto trestu staví záporně.

Následující otázka je zaměřena na efektivitu výchovných prostředků. Zde měl respondent prostor se vyjádřit prostřednictvím sedmibodové stupnice k efektivitě své výchovy. Dle mého názoru je velmi uspokojující, že převážná většina respondentů shledává své výchovné prostředky za efektivní, vezmeme-li v potaz fakt, že šetření ukázalo, že převládá způsob nehmotných odměn a je využíváno minimum tělesných trestů.

U otázky č. 9 bylo stěžejní zjistit, jaká forma tělesných trestů je nejvíce považována za tělesný trest. V této otázce byly k dispozici odpovědi jak lehkých tělesných trestů, tak i těch velmi těžkých, které mohou zasahovat až do oblasti týrání. Jak jsem předpokládala s největší frekvencí byly označeny tresty facka, údery předměty do hlavy, trhání vlasů, škrcení, kroucení končetinami a zalepování úst. Třesení, štípání, tahání za vlasy či stoj na hanbě a dřepy se setkali s minimálním počtem označení a tak můžeme soudit, že právě proto v šesté otázce tento tělesný trest respondenti neoznačili jako používaný, protože ho za tělesný trest nepovažují.

Jednou z posledních otázek je otázka týkající se nezbytnosti výskytu odměny ve výchově. Zde byla opět nabídka pětibodové škály, která charakterizovala míru potřeby odměn ve výchově. Průměrná hodnota označovaná respondenty byla hodnota 4 z pětibodové škály. Tudíž převážná většina respondentů považuje pochvalu za nutnou součást výchovy dítěte.

Předposlední otázka se zaměřuje na konkrétní odměny ve výchově. Zde měl respondent označit to, co za odměnu považuje. Tímto se dostáváme opět k provázání s první otázkou, která je zaměřena na způsob odměn. První otázka dokázala, že výzkumný vzorek využívá nejčastěji nehmotné odměny. To je podtrženo touto výzkumnou otázkou, ve které za odměnu respondenti nejvíce považují pochvalu, kladné hodnocení, výlet, ale také objetí, pohlazení či polibek. S nejnižším počtem označení pak zůstaly odměny hmotné jako například peníze či dárky. Dle mého názoru je toto zjištění velmi pozitivní a pro mne užitečné jako pro budoucího pracovníka s dětmi.

Poslední otázka dotazníkového šetření je zaměřena na tresty psychické. Této oblasti je věnována skromná podkapitola v části teoretické a je důležité ji podtrhnout i poznatky praktickými. Výběr z několika psychických trestů respondent hodnotil na pětibodové škále podle toho, jak často danou formu ve výchově uplatňuje. Nejvíce používaným psychickým trestem tohoto výzkumného vzorku je forma okřiknutí, zákazu či příkazu. Nejméně pak odpírání projevu lásky, ignorance, výčitky či nadávky. To je dle mého názoru velmi dobré zjištění. Téměř každá odborná literatura uvádí, že pokud trestáme, tak s láskou. Proto odpírání lásky či ignorance je pro dítě tím nejzávažnějším psychickým trestem, kterého by se mělo využívat minimálně či vůbec, což toto výzkumné šetření a tento výzkumný vzorek svými výsledky dokazují.

ZÁVĚR

Tato práce je zaměřena na hlavní výchovné prostředky, tedy na odměny a tresty. Práce věnuje pozornost hlavním determinantám dané problematiky a čtenáři poskytuje celistvý pohled na odměny a tresty ve výchově. Práce uvádí pojmy související s odměnami a tresty ve výchově, konkrétní způsoby odměňování a trestání, dopad odměn a trestů ve výchovném procesu, ale také soudobou problematiku odměňování a trestání ve školním prostředí.

Teoretická část čtenáře seznamuje se základním pojmoslovím. Jsou to pojmy rodina a výchova. V druhé kapitole práce přechází konkrétně k odměnám a trestům ve výchově. Zmiňuje podrobné definice, konkrétní způsoby odměňování a trestání, správné používání odměn a trestů ve výchově a s tím spojená daná rizika nepřiměřeného odměňování a trestání. Závěrečná, třetí kapitola uzavírá teoretickou část ohlédnutím se za současnou problematikou odměn a trestů ve školním prostředí. Tato kapitola nahlíží na konkrétní trendy odměn a trestů zejména v prostředí alternativních škol.

Praktická část je zpracována prostřednictvím dotazníkového šetření. Cílem je zjištění postavení odměn a trestů v oblasti současné výchovy a také získání informací o metodologii samotného odměňování a trestání a to zejména dětí prvního stupně. Dotazníkové šetření dokázalo, že nejčastěji respondenti odměňují prostřednictvím nehmotných odměn. Je to odměna v podobě pochvaly, kladného slovního hodnocení, poté převládá hmotné odměňování a třetím nejčastějším způsobem odměňování je odměna aktivitou. U trestů převládá slovní napomenutí a zákaz oblíbené aktivity. Společně s touto otázkou byl poskytnutý prostor k vyjádření, jaký je nejvíce osvědčený výchovný prostředek. Jak můžeme vidět v příloze A, tak převládá zejména slovní domluva, rozmluva, poté okřiknutí, či zákaz oblíbené aktivity, oblíbené věci a pokud ani to nezabere, rodiče použijí formu fyzického trestu, to však dle výzkumného šetření je využíváno minimálně.

Šetření také dokázalo, že pouze necelých 25 % respondentů slibuje za požadovanou aktivitu předem. Trest za nutnou součást výchovy považuje 18,6% respondentů, ale převážná většina respondentů za nutnou součást výchovy považuje odměnu. Empirický výzkum ukazuje, že za tělesný trest jsou převážně považovány těžké formy tělesných trestů (svazování, údery předměty do hlavy, facka škrčení apod.) Nejčastěji používané metody jako např. pohlavek, zatřesení, herda do zad, tahání za vlasy či štípání respondenti ani za formu tělesného trestu nepovažují. Jako odměnu nejčastěji respondenti označili pochvalu, kladné hodnocení, výlet, či pohlazení nebo polibek. A tímto byl potvrzen výsledek dotazníkového šetření, který vypovídá v otázce č.1, že nejčastější formou odměňování je forma nehmotné odměny. V závěru šetření dokázalo, že z psychických forem trestů je nejčastěji využíváno okřiknutí, zákaz či příkaz.

Bakalářská práce podává základní a celistvý pohled na danou problematiku. Stěžejní pro čtenáře je uvědomění si závažnosti odměn a trestů ve výchově. Práce slouží k zamyšlení se nad tímto tématem, získání obecných poznatků a vzbuzení zájmu čtenáře o hloubkové zkoumání této závažné problematiky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BENDL, S. *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha, ISV 2001

BURSÍKOVÁ, A. *Odměny a tresty z pohledu školních dětí* [online]. Praha 2014 [cit. 2016-02-16]. Bakalářská práce.

BIDDULPH, S. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Vyd. 4. Překlad Eliška Neckařová. Praha: Portál, 2011. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0032-1.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN: 80-7178-463-X.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN: 80-85866-15-3.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: SPN, 1983, 384 s.

ČAPEK, R. *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.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1997.

FONTANA D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN: 80-7178-063-4.

HARTL P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. PORTÁL, Praha, 2000. IBSN 80-7178-303-X

JŮVA, V., et. al., *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, Brno: Pajdo 2001, 118 s., ISBN 80-85931-95-8

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002.

KASÍKOVÁ H. *Učíme se spolupráci*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2005, 140 s. ISBN 80-239-4668-4

KASPER, Tomáš. *Jenské školství v Nizozemí*. [online]. 2007, [vid. 2016-03-15]
Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html/>

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996. 184s. ISBN 80-85867-94-X

KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog.1.* vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007, 132s. ISBN 978-80-247-1541-4

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové, Gaudeamus 2001.

LOVASOVÁ, L., SCHMIDOVÁ K. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-75-X.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 109 s. ISBN: 80-7178-486-9.

MATĚJČEK, Z.; DYTRYCH, Z., *Děti rodina a stres*, Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky, Psychiatr. Centrum, 1994, s. 196.

MONTOUSSÉ, M., RENOUIARD, G. *Přehled sociologie*. 1 vyd. Praha: Portál, 2005, 336 s. ISBN: 80-7178-976-3.

MOŽNÝ, I., *Sociologie rodiny*. Praha, Slon, 2002, ISBN 978-80-86429-87-8.

ŘÁDA, J. *Výjimečné děti*. 1. vyd. Praha : Septima, 1995, 79 s. ISBN 80-85801-13-2

ROHNER, R., WENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 156 s. ISBN 80-7315-041-7

ŠIMKOVÁ, I., STRAKOVÁ, J. *Ohodnocení práce žáků z pohledu WP*. [online]. 2008 [vid. 2016-03-15] Dostupné z: <http://iwaldorf.cz/ukazcely.php?link=c0710008&menu=ped-cl>

ŠULOVÁ, L., *Co v dnešní době znamená rodina*. Psychologie dnes, čís. 12, roč. 13, prosinec 2007, Portál, s. 30

VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí. Definice – popis – následky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 116 s. ISBN: 80-247-0814-0.

VANÍČKOVÁ, E. *Stop tělesným trestům*. 1. vyd. Česká společnost na ochranu dětí – edice Růžová linka, 2004, 11 s. ISBN: 80-239-3442-2.

VYKOPALOVÁ, H., *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*, Olomouc: Právnická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2001. s.24.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie*. Portál, Praha, 1998, 383 s. ISBN 80-7178-269-6 .

