



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Odměny a tresty v předškolním vzdělávání

Bakalářská práce

Vypracoval: Michaela Deutschová
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Poděkování:

Tímto děkuji Mgr. Evě Svobodové, vedoucí mé bakalářské práce za odborný dohled nad mojí prací a trpělivost, kterou s mou bakalářskou prací měla.

Anotace:

Tato bakalářská práce pojednává o problematice trestů a odměn v mateřských školách. Čtenář se zde seznámí s historií trestů, s dělením trestů a s důvody, proč se k trestům uchylujeme. Dále se v teoretické části bakalářské práce dočteme, jak je možné odměny a tresty nahradit, jaké alternativní odměny a tresty jsou nám k dispozici, abychom zamezili negativním dopadům na dítě.

Praktická část zahrnuje dotazníkové šetření v mateřských školách a zkušenosti pedagogů s odměnami a tresty v praxi. Dále se praktická část zaměřuje na pocity dětí při odměňování a trestání.

Po přečtení práce by měl čtenář získat poznatky o problematice trestů a odměn v mateřských školách.

Klíčová slova: trest, odměna, historie trestů, alternativa odměn, alternativa trestů

Abstract:

This bachelor work deals with the issue of punishments and rewards in nursery schools. A reader familiarizes with the history of punishments, with the separation of punishments and the reasons why we are resorting to using them. Further, in the theoretical part's of this bachelor work, we can read, how is possible the rewards and punishments substitute, which alternative of rewards and punishments are available to us, to prevent negative impacts on a child.

Practical part comprises the questionnaire survey of pedagogues in nursery schools and their experience with rewards and punishments in their practice. Further, the practical part directs on the feelings of children with rewards in nursery schools.

Keywords: reward, punishment, history of punishments, alternative of rewards, alternative of punishments

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Teoretická část.....	8
2.1. Problematika trestů napříč historií	8
2.1.1. Tresty v období Antického Říma.....	8
2.1.2. Povijanová praxe ve starém Římě	8
2.1.3. Tresty v období Antiky	9
2.1.4. Období středověku.....	9
2.1.5. Jan Amos Komenský a jeho postoj k trestům ve výchově	9
2.1.6. John Locke, návrat k přírodě	10
2.1.7. Jean Jacques Rousseau, zákon přirozených následků.....	10
2.1.8. Průmyslová revoluce a tehdejší chápání dítěte	11
2.1.9. Johann Heinrich Pestalozzi, obrat k dětem nemocným a sirotkům	11
2.1.10. Osvícenské školské reformy v Českých zemích.....	12
2.1.11. Pedagogický systém Johanna Friedricha Herbart (Herbartismus).....	12
2.2. Období reformní pedagogiky	12
2.2.1. Ellen Keyová	12
2.2.2. Marie Montessoriová	13
2.2.3. Rudolf Steiner – Waldorfské školy.....	14
2.2.4. Reformně pedagogické hnutí v ČSR	14
2.2.5. Reformní projekt Dům dětství	14
2.2.6. Příhodovská reforma.....	15
2.2.7. Sovětský svaz a jeho pohled na trest	15
2.3. Odměny a tresty, definice a pojmy.....	16
2.3.1. Co je to trest?	16
2.3.2. Co je to odměna?	19
2.4. Proč se uchylujeme k trestům?	20
2.4.1. Důvody trestání.....	20
2.4.2. Jak a kdy odměňovat a trestat?	21
2.4.3. Co místo trestů?	23
2.4.4. Co namísto odměn?	25

3. Praktická část	27
3.1. Úvod	27
3.2. Hlavní cíl	27
4. Metodika práce.....	28
5. Výsledky	29
5.1. Vyhodnocení dotazníkového šetření	29
5.2. Rozprava k dotazníkovému šetření	36
5.3. Vyhodnocení situací	38
5.3.1. Odměny.....	38
5.3.2. Tresty	39
5.4. Rozprava k vyhodnocení situací.....	41
5.5. Vyhodnocování pocitů dětí spojené s trestáním.....	42
5.6. Rozprava k vyhodnocení pocitů dětí spojené s trestáním	45
6. Diskuze	47
7. Závěr	49
8. Seznam použité a citované literatury	50
9. Přílohy	52

1. Úvod

Pro téma této bakalářské práce mě vedla průběžná praxe ve druhém ročníku studia, kde jsem se setkala s negativy užívání odměn a trestů. Nelíbil se mi neefektivní přístup učitelek. Tato praxe mi ukázala nesprávné užívání odměn a trestů v pedagogickém působení. Praxe byla důvodem, proč mě zajímalo, jak k odměnám a trestům přistupovat alternativně a jakým efektivním způsobem je v předškolním vzdělávání nahradit.

K tématu mě také přivedla kniha Respektovat a být respektován, která právě problematiku trestů a odměn zahrnuje a nabízí různé alternativy, jak odměny a tresty ve výchově dětí nahradit a jak efektivně komunikovat. Zajímalo mě, jestli tyto efektivní metody komunikace v předškolním vzdělávání fungují a v jaké hojnosti je využívají rodiče dětí.

Zjistila jsem, že je velmi těžké odstranit zažité stereotypní jednání a nahradit ho efektivní komunikací. Časem přinese efektivní komunikace své plody. Zkusila jsem si na vlastní kůži efektivní komunikaci vyzkoušet. Výsledkem jsem byla překvapena. Metoda efektivní komunikaci mi opravdu při delším užívání v praxi fungovala. Zjištění, že efektivní metoda opravdu funguje, mi dalo popud nahlédnout do problematiku trestů a odměn hlouběji a napsat tuto bakalářskou práci, která se bude věnovat problematice trestů a odměn.

2. Teoretická část

2.1. Problematika trestů napříč historií

2.1.1. Tresty v období Antického Říma

První historická zmínka o trestu je datována v období Antického Říma. Toto období bylo obdobím dítěte bez práv. Dítě, které se narodilo do rodiny, se nedočkalo žádných práv, dokonce ani práva na život. Absolutní moc na dítětem měl otec, který rozhodoval o jeho budoucnosti a životě, proto smrt dítěte rukou vlastního otce nebyla v této době neobvyklým činem (Helus, 2009).

Zabití dítěte v této době nebylo považováno za nijak velký hřích. Stačilo se na čas zřítí vína, masa, sexu a poté byl hřích odčiněn. Postupem času se zabití dítěte začalo považovat za zločin a trestalo se upálením. Tomuto rozsudku napomohl křesť, který symbolizoval nesmrtelnost duše a zajistil dětem ochranu a respekt (Helus, 2009).

První, kdo proti těmto praktikám promluvil, byl první křesťanský císař Konstantin, který vystoupil i proti prodeji dětí. V jeho názoru pokračoval i jeho pozdější nástupce, císař Theodosius, který se vyjádřil, že nesmí být s žádným dítětem nakládáno nestoudně (Helus, 2009).

Dítě bylo po staletí zpochybňováno, nebyla mu přisuzována žádná práva a nebylo bráno jako lidská bytost prožívající emoce. Tehdejší způsob péče o dítě se nám dnes jeví spíše jako mučení (Helus, 2009).

2.1.2. Povijanová praxe ve starém Římě

Podle Heluse (2009) rodičky ve starém Římě ovíjely své novorozeně povijanem a tím mu znemožnily veškerý přirozený pohyb s myšlenkou, že bude dítě v bezpečí po dobu jejich práce na poli. Tímto znemožnily dítěti utvořit si přirozenou vazbu na matku. Povijan také představoval nebezpečí pro dítě a ohrožoval jej na životě.

Povijanová praxe byla žádaným způsobem péče o kojence, která započala ve starém Římě a udržela se až do začátku 20. století (Helus, 2009).

2.1.3. Tresty v období Antiky

Období Antiky bylo také ve znamení autoritářského přístupu a veškerou mocí nad dítětem. Autoritářský přístup k dětem byl používán hlavně k donucení pomocí tělesného trestu, kterého však hrozilo přespříliš. V této době rodiče děti vlastnili. Rodiče představovali nejvyšší stupeň autority, což je důvodem, proč dobové výchovné texty prozrazují, že dítě je třeba neustále držet ve strachu z možného trestu (Helus, 2009).

2.1.4. Období středověku

Období středověku nemá mnoho dochovaných dobových záznamů o životě a trestání dítěte, přesto byly dochovány některé z dobových textů. Středověk vychovával děti metlou a posměšky. Této době se také přezdívalo dobou nátlaku a bití (Helus, 2009).

Tehdejší učitelé se snažili dětem vštípit vzdělání bitím, nadávkami a posměšky. Někteří chlapci po dovršení 12. roku života odešli do kláštera za dalším vzděláním. V klášteře panoval velmi přísný režim. Chlapci měli zákaz účastnit se her a rozhovorů mezi vrstevníky. Tělesný dotek nepřípadal v úvahu. Klášter byl pod kontrolou mnichů, kteří kontrolovali veškeré dění v klášteře. Dítě nesmělo porušit stanovený řád, jinak následoval tělesný trest (Helus, 2009).

2.1.5. Jan Amos Komenský a jeho postoj k trestům ve výchově

Po dlouhé necitlivosti k dětem v období středověku přichází na scénu Jan Amos Komenský, který zaujímá k dětem soucitný postoj. Výchova dítěte má být plná lásky, ale musí být důsledná (Helus, 2009).

Výchova dítěte by se měla obejít bez násilí. Měl by se brát v úvahu přirozený vývoj dítěte.

„Dítka, nejdražší boží dar a klenot, nejpilnějšího opatrování hodny jsou... Nad zlato dražší klenot jest dítě, ale nad sklo křehčí. Snadno se mu může ublížiti a škoda odtud nesmírná.“

(Komenský, 2004)

Trest, který je veden hněvem, prchlivostí a nenávisí je podle Komenského chybou. Trest má být projevem upřímnosti, aby trestaný pochopil, že je užíván v jeho prospěch. Komenský přísně před tělesnými tresty varoval. Nemá být trestána nevědomost, ale nevhodné chování (Vaničková, 2004).

2.1.6. John Locke, návrat k přírodě

John Locke zastával názor, že každý člověk je oprávněn žít, má právo na svobodu a tímto si vysloužil post zastánce lidských práv. Neuznával používání trestů (Vaničková, 2004).

Locke se nezastával tělesných trestů ve výchově, přesto jeho výchova byla založena na puritánské morálce a autoritě vychovatele. Locke choval úctu k dítěti a jeho právům. (Kasper a Kasperová, 2008).

Locke byl pro maximální volnost pohybu v přírodě. Děti by se měly přirozeně pohybovat bosé a skotačit, nemít strach z nahoty, avšak odolnost a otužování nesmí být zneužíváno k násilí a trestům. Hlavní autoritou v rodině pro dítě má zajistit otec, výchova rozhoduje o všem.

„Z devadesáti procent se lidé stávají tím, čím jsou, skrze výchovu.“

(Locke in Helus, 2009)

2.1.7. Jean Jacques Rousseau, zákon přirozených následků

Nositelem přirozenosti dítěte je Jean Jacques Rousseau, který započal novou etapu v chápání dítěte svým dílem *Emil, čili o vychovávání*. Rousseau zde tvrdí, že dítě se má dopracovat k dospělosti samo. Vychovatel má vést dítě k přírodě a pomoci mu z etapy dětství vkročit mezi dospělé. Na otázku trestů odpovídal Rousseau zákonem přirozených následků. Trest nemá přicházet od vychovatele, ale přirozeně z prostředí (Helus, 2009).

Rousseau neuznával jakýkoliv trest, který dítěti působí bolest. Byl zastáncem smyslového vnímání, které se snažil rozvíjet (Vaničková, 2004).

Helus (2009) uvádí, že nejrazantnější změnu v péči o dítě přinesl právě J. J. Rousseau a J. Locke. Kritizovali používání povijanu, což pomohlo snížit úmrtnost malých dětí, žijících v zemích s „povijanovou praxí“.

2.1.8. Průmyslová revoluce a tehdejší chápání dítěte

Na počátku 18. století s příchodem průmyslové revoluce bylo dítě chápáno stále bezprávně. Děti byly zneužívány k práci v továrnách a byly chápány jako malí dospělí. Tehdejší společnost se domnívala, že dítě se lépe přizpůsobí změnám a lépe je přijme. Děti z nižších sociálních vrstev byly postižené více. Byla jim přisuzována hrubost a omezenost intelektu a emocí (Helus, 2009).

2.1.9. Johann Heinrich Pestalozzi, obrat k dětem nemocným a sirotkům

J. H. Pestalozzi, švýcarský pedagog, který sympatizoval s naukou J. J. Rousseau, se jako jeden z mála zajímal o děti, které neměly jednoduchý osud. Zajímal se o děti nemocné a opuštěné, kterých v té době, příčinou napoleonských válek, rapidně přibývalo. Pedagog Pestalozzi chtěl dát těmto dětem potřebnou výchovu a vzdělání.

Pestalozzi poukazoval na ostatní pedagogy, kteří věřili v absenci tělesných trestů. Podle něj se tato absence podaří jen velmi zřídka. Pestalozziho „žebravé děti“, jejichž zvyky jsou zakořeněné, se neobejdou bez použití tělesných trestů. Důvěra ve vychovatele však zůstane nenarušena (Helus, 2009).

„Mé pohlavkování nemůže v mých chovancích vyvolat žádný zlý dojem, protože oni dobře vědí, že při nich celý den plně stojím, zcela zaujat svou náklonností k nim“.

(Pestalozzi in Helus, 2009)

2.1.10. Osvícenské školské reformy v Českých zemích

Marie Terezie v době osvícenství nechala reformovat školství, ve kterém byla předepsána vzdělávací povinnost pro děti ve věku od šesti do dvanácti let bez rozdílu pohlaví. Všechny děti musely navštěvovat školu, aby pozvedly blaho státu. Všeobecný školní řád zavedl troje různé instituce (triviální školy, hlavní školy a normální školy).

Důležitým prvkem byla ve školách kázeň. Řád měl snahu o humanizaci školství a ctil žákovu osobnost. Učitelé měli vynechat veškeré tresty z hněvu a nerozvážnosti. Bylo zakázáno trestat žáky za špatné studijní výkony a vysmívat se jim za jejich fyzický vzhled a nemoci. Nesměly se používat nadávky a urážky (Kasper a Kasperová, 2008).

2.1.11. Pedagogický systém Johanna Friedricha Herbart

(Herbartismus)

Johann Friedrich Herbart navazoval na myšlenky J. F. Pestalozziho. Stejně jako jeho předchůdce se snažil o humanizaci výchovy. Jeho cílem bylo dosáhnout správně jednajícího, mravního člověka (Kasper a Kasperová, 2008).

V herbartismu je cílem výchovy a vzdělávání předávání poznatků žákovi. Žák si poznatky osvojí. Mezi žákem a učitelem panuje spíše jednosměrná komunikace, kde učitel je dominantní a žák je brán jako objekt výchovy. Mezi hlavní prostředky výchovy v herbartismu patří tresty, příkazy a zákazy. U Herbartu můžeme také spatřit autoritu vychovatele, motivaci a lásku. Vyučování je stavěno tak, aby zde převládala vnější motivace, ale postrádá zapojení žáků do praktických činností a samostatného vyjadřování (Čábalová, 2011).

2.2. Období reformní pedagogiky

2.2.1. Ellen Keyová

20. století bylo ve znamení revoluce v chápání dítěte, které měla na svědomí Ellen Keyová se svým spisem *Století dítěte*. Lidstvo má obrátit pozornost k dětem. Škola má být místem, které napomůže citlivému zrodu osobnosti v každém dítěti a místem, které bude dítě respektovat a podporovat. Tohle má být cesta, jak z dětí vychovat dospělé, kterým bude válka, chamtivost a podlost cizím slovem (Helus, 2009).

Výchova má být dle slov Ellen Keyové svobodná a přirozená. Je důležité, aby vychovatel nechal dítěti prostor k rozvoji. Vychovatel má být člověk, který dá dětem svobodu a nechá je prožít dětství, které bude plně respektovat (Kasper a Kasperová, 2008).

2.2.2. Marie Montessoriová

Marie Montessoriová se proslavila zejména svým názorem o dvou formách života, které zahrnují dětství a dospělost. Obě formy se od sebe liší, ale vzájemně jsou pro sebe velmi důležité. Období dětství má být spontánní. Dítě má dělat pokroky samo a neplánovaně, oproti dospělému, pro kterého je charakteristická systematická příprava. Montessoriová klade důraz na individualitu dítěte a hodnotu dětství, které nejvýrazněji formuje člověka i v dospělosti (Helus, 2009).

Montessoriovská pedagogika je primárně založena na svobodě dítěte. Ne však na úplné. Má své hranice. Dítě je učeno získávat zkušenosti, být činným a svobodně jednat. Pro Montessori pedagogiku je velmi důležitým principem princip věkové heterogenity, kdy se děti vzdělávají ve skupinách smíšeného věku. Tento princip dává dětem prostor pro spolupráci. Dítě je motivováno prostředky vnější motivace, které směřují k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti za své činy. Při práci musíme dát dítěti dostatečný časový prostor k dokončení činnosti. Didaktický materiál musí dítě zaujmout, aktivizovat a dostatečně motivovat. V činnostech je pro dítě velkou oporou princip ticha, který podporuje soustředěnost na danou činnost a empatické jednání. Svoboda dítěte je vyvažována disciplínou. Důležitý je řád a pořádek. Dítě se ke svobodě dostane získáváním zkušeností z každodenního života, podporou sociálního citění a začleňováním člověka do okolních vazeb (Kasper a Kasperová, 2008).

Vztah mezi dítětem a vychovatelem je vymezen podporou dítěte a přípravou vhodného prostředí. Montessori výchova je založena na podpoře a dodržování pravidel jednání. Přísností, napomínáním a tresty vůbec nedisponuje (Kasper a Kasperová, 2008).

2.2.3. Rudolf Steiner – Waldorfské školy

Waldorfské školy jsou známé také jako Svobodné školy Rudolfa Steinera. Waldorfská pedagogika se nechala inspirovat v antroposofické nauce, kterou založil Rudolf Steiner. Waldorfská pedagogika má za úkol rozvíjet dítě komplexně – jeho tělo, duši i ducha. Jedná se o myšlenkový, citový, volní a duchovní vývoj, který má být branou k vyšším duchovním světům. Waldorfská pedagogika se snaží rozvíjet dítě po všech stránkách. Rozvíjí tělesnou motoriku, řeč, pohybové umění, umělecké vloh a umělecké vidění světa. Klade se důraz na malování, kreslení, práci s barvami, hudbu, básnictví, tanec, divadlo a sochařství (Kasper a Kasperová, 2008).

Rudolf Steiner není zastáncem tělesných trestů. Tresty vedou k nežádoucímu napodobování. Tresty neposkytují dítěti odpověď a nepodají zpětnou vazbu, jak chybu napravit. Vyvolávají pouze pocit bezbrannosti vůči dospělému, který trest udělil (Svobodová, Jůva, 1996).

2.2.4. Reformně pedagogické hnutí v ČSR

První desetiletí od vzniku ČSR bylo ve znamení nadšených učitelů pokusníků, kteří nevycházeli z teoretických úvah, ale preferovali své osobní přesvědčení, intuici a motivaci pro práci vychovatele. Jedná se o Josefa Úlehlu či Boženu Hrejsovou. Podle osobnosti pedagoga se odvíjely reformní pokusy. Společným znakem prvních reformátorů je důraz pro přirozený vývoj dítěte. Jsou zastánci pedocentrismu, svobodné a volné výchovy dítěte. Aby se dítě správně vyvinulo, musí mu být dopřána plná svoboda. Na druhé straně zde byla skupina, která zastávala zásadu vedení a řádu v rámci svobodné výchovy, kterému přispěli Josef Bartoň, Karel Žitný a Jaroslav Sedlák s jejich pracovní školou v Holešovicích (Kasper a Kasperová, 2008).

2.2.5. Reformní projekt Dům dětství

V roce 1920 byl zřízen pro legionářské sirotky všeho věku projekt Dům dětství v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi. Projekt vedli pedagogové L. Švarc, L. Havránek a F. Krch, pro které byla práce pedagoga posláním. Byli přesvědčeni, že pro rozvoj dítěte, jeho dobra a krásy, musí vytvářet dostatek situací, a proto se zaměřili na rozvoj umění,

tvořivé hry a manuální práce. Dům dětství ukončil svou činnost po roce 1923 důvodem odchodu pedagogů (Kasper a Kasperová, 2008).

2.2.6. Příhodovská reforma

Docent pedagogiky na Karlově univerzitě, Václav Příhoda, byl kritikem prvorepublikového školství. Situace ve školství nebyla odpovídající dosavadní demokratické situaci. Na svých studijních pobytech na amerických univerzitách spolupracoval s E. L. Thorndikem a J. Daweyem, se kterými rozpracovával plán školské reformy.

Příhoda kritizoval předčasné dělení žáků do školských institucí. Jedenáctiletý žák procházel obdobím velkých změn osobnosti, nebyly trvalé ani školní výsledky, a proto měl mít žák možnost volby mezi jednotlivými typy škol podle jeho individuálního vývoje. Příhoda dospěl k plánu jednotné, vnitřně diferencované školy, kterou měla navštěvovat celá populace. Školy byly zaměřené na individualizaci žáků, kterým bylo umožněno volit si z předmětů dle jejich vlastních zájmů a tvořit si vlastní rozvrh. Příhoda také připravil koncept školy druhého stupně, který nazval komenium (Kasper a Kasperová, 2008).

2.2.7. Sovětský svaz a jeho pohled na trest

Tato doba hlásala, že mládež má být vychovávána a vzdělávána živelně. Výchova a vzdělání měly probíhat při práci v socialistické společnosti. Škola měla splýnout s výrobou, jako cech se závodem (Štverák, 1988).

Sovětský pedagog, klasik sovětské pedagogiky, Anton Semjonovič Makarenko hlásal dva zákony ve výchově. První zákon, zákon pohybu kolektivu a druhý, základ výchovy a práce (Štverák, 1998).

Makarenko zastával názor, že kázeň není prostředkem výchovy, ale jejím výsledkem. Tento sovětský klasik připouštěl trest. Tvrdil, že trest je někdy možno použít, ale v takové formě, aby provinilec trest vnímal jako zasloužený. Zdůrazňuje velkou úlohu a důležitost předškolního období. Makarenko uznává užívání trestů jako prostředek k udržení kázně ve veřejném mínění a k udržení autority (Štverák, 1988).

2.3. Odměny a tresty, definice a pojmy

2.3.1. Co je to trest?

„Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest používá.“

(Matějček, 2000)

„Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“

(Čapek, 2008)

„Trest jako újma záměrně způsobená člověkem v mocenské pozici druhému člověku jako odplata za jeho nesprávné chování.“

(Kopřiva a kol., 2008)

„Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které:

- 1. „Vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání“*
- 2. „Přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“*

(Čáp, 2001)

Čáp (2001) rozlišuje čtyři různé druhy trestů:

- 1. „Fyzické tresty“*
- 2. „Psychické tresty“*
- 3. „Potrestání zákazem oblíbené činnosti“*
- 4. „Donucení k neoblíbené činnosti“*

1. Fyzické tresty

Fyzické trestání se může v některých případech dopracovat až do tělesného týrání dítěte, které může na dítěti zanechat vážné somatické i psychické následky (Čáp, 2001).

„Fyzické trestání a týrání dětí je součástí vysoké míry agresivity ve společnosti.“

(Čáp, 2001)

„Tělesný trest je tělesným týráním, dochází-li k potrestání za pomoci předmětu, je-li bití směřováno na citlivé části těla (hlava, břicho, oblast genitálií, plosky a dlaně), nebo také tehdy, zůstávají-li na těle po ranách stopy (modřiny, škrábance apod.).“

(Vaníčková, 2004)

Mezinárodní úmluva o právech dětí fyzické, psychické tresty a týrání zakazuje. Některé státy mají fyzické trestání ve školách a v rodině soudně sankcionováni. Někteří rodiče se snaží své trestání dětí zdůvodnit snahou o správnou výchovu dítěte, ale to je jen důkazem nezralosti a bezradnosti rodičů, kteří jsou agresivní a silně frustrovaní (Čáp, 2001).

Mertin (2004) uvádí, že kritika a trest je ve výchově dítěte důležitým aspektem. Rodič by měl mít bohatou škálu možností jak vyjádřit svůj nesouhlas s chováním dítěte a dát mu svůj nesouhlas řádně najevo. Trestání se musí řídit podle pravidel, které je třeba respektovat. Trest by měl odpovídat závažnosti přestupku a dítě by mělo být seznámeno s tím, co udělalo špatně a jak dlouho bude trest trvat.

Mertin (2004) také zdůrazňuje, že trest nesmí být konán dvakrát za jeden prohřešek a také je důležité dítě seznámit s průběhem nápravy.

Jeden z problémů jsou tělesné tresty. Někteří rodiče znají jen dvě formy trestání a tím je křik a bití. Rodiče považují fyzický trest jako jediný účinný prostředek k dobré výchově dítěte, ale trest má zcela opačný účinek. Dospělý, který chce dítě uhdít, by měl nejdříve zvážit, zda situaci nejde vyřešit jinou a jednodušší cestou, která by nevedla

ke zbytečnému násilí. Situace má několik řešení. Děti citlivě reagují na zamračení, zákaz televize, odejmutí hračky či zvýšení hlasu. Naopak, když je potřeba rychlý zásah, zejména u malého dítěte, aby se zabránilo větší škodě, je jemné plácnutí či křik jedna z omluvitelných variant (Mertin, 2004).

2. Psychické tresty

Psychické trestání se zaměřuje na odepření projevů lásky a kladného emočního přijetí dítěte. K dítěti je přistupováno odměřeně a s výčitky. Je mu vyhrožováno odepřením kladného emočního vztahu (Čáp, 2001).

Jak uvádí Čáp (2001), psychické trestání není tak nevinné, jak se zdá. Fyzické trestání nemá na dítě takový dopad jako psychické. Nejedno dítě vypovědělo, že je schůdnější „vydržet facku“, než trpět dlouhodobým psychickým trestáním. U psychicky týraných dětí se častěji formuje labilita, může také docházet k častějším psychosomatickým potížím a vzniku neuróz.

3. Potrestání zákazem oblíbené činnosti

Tento „velmi oblíbený“ trest je velmi často užíván a na první pohled se jeví velice účinně a bez následků. Rodiče by měli brát na vědomí, zda zákaz nemůže ovlivnit něco, co je pro život a vývoj dítěte důležité. Dítě může být potrestáno zákazem působení ve sportovním kroužku a tím zbaveno hodnotného využití volného času. Rodič si neuvědomuje, že dítěti vezme důležitou činnost, která napomáhá rozvíjet jeho osobnost. Forma takového trestu má na dítě negativní dopad na jeho vývoj, protože situace je pro dítě velmi frustrující (Čáp, 2001).

4. Donucení k neoblíbené činnosti

Ukládání práce za trest je nevhodný způsob výchovy. Velmi často naruší motivaci k takové práci či učení a tím dítě negativně ovlivní v další činnosti (Čáp, 2001).

Každé dítě na trest reaguje odlišně, a proto je velmi těžké předvídat účinky trestů. Stává se, že trest se někdy mine účinkem a působí obráceně, než původně byl zamýšlen (Čáp, 2001).

2.3.2. Co je to odměna?

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“

(Čapek, 2008)

„Odměna... onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si rádi co nejdéle podrželi a který bychom si rádi znovu zopakovali.“

(Matějček, 2000)

„Odměnu pro dítě nepředstavuje pouze slovní pochvala, ale bezeslovný úsměv, pohlázení, zájem o příslušnou aktivitu. Za odměnu lze dát dítěti peníze či jiný hmotný statek, ale i společnou činnost, zážitek. U dětí může představovat odměnu i dobré jídlo.“

(Mertin, 2004)

„Odměna je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také 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.“*

(Čáp, 2001)

Čáp (2001) rozlišuje tři druhy odměn:

1. *„pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního stavu“*
2. *„dárek věcný nebo peněžní“*
3. *„umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou nedostatek času apod.“*

Vědci, kteří zkoumají výchovu pomocí trestů a odměn, se shodují, že výchova, kde převažují odměny, si vede lépe než výchova, kde jsou přítomny častěji tresty. Odměny mohou být nápomocny v oblasti učení, které je důležité ve výchově.

Emoční odměny (také morální), do kterých spadá pochvala, kladné hodnocení a projevení sympatie bývají účinnější než odměny hmotné. Je jimi uspokojena potřeba porozumění, uznání, výkonu, aj.

Materiální odměny (např. placení za výkon domácích prací) nejsou tak nevinné, jak se na první pohled zdá. Enormní užívání těchto odměn narušuje vztah dítěte s dospělým. Skinner svými pokusy objevil, že odměna (včetně pochvaly) má silnější účinek tehdy, kdy se využívá jen zřídka (Čáp, 2001).

2.4. Proč se uchylujeme k trestům?

2.4.1. Důvody trestání

Důvody trestání jsou různorodé. K trestu se člověk uchýlí ze zvyku, z emoční situace, která není zvladatelná, z bezradnosti či převzatého modelu výchovy od svých rodičů. Trestání nám může někdy dodat pocit zodpovědnosti, když chceme, aby děti dodržovaly povinnosti, dohody, sliby a pravidla. Rodič chce trestem nastolit hranice a meze, které dítě musí dodržovat a nesmí je překročit (Kopřiva a kol., 2008).

Dalším důvodem trestání mohou být podle Kopřivy a kol. (2008) tradice. Tím se rozumí převzatý sociální model z vlastní rodiny, kdy rodič pokračuje v systému, který se naučil od svých rodičů. Je zde utkvělá představa, že tresty jsou nedílnou součástí výchovy a bez jejich užívání by rodič selhal. Na rodiče také působí tlak a očekávání ostatních dospělých, že dítě je potřeba potrestat.

Důvodem užití trestu je také často nezvládnutí emoční situace rodiče. Odreagování vlastních emocí, které jsou negativní, často ani nemusí souviset s nevhodným chováním dítěte. (Kopřiva a kol., 2008).

Mezi další důvod, proč vlastně trestáme je, že si potřebujeme potvrdit moc, být uznáni jako autorita a prosadit si svou pravdu. Dítě nemusí udělat něco špatně. Stačí,

když to udělá jinak, než dospělý nařídil a dospělý, který má pocit nadřazenosti, má ihned důvod k potrestání své ratolesti. V několika případech dospělý pocítuje v tomto jednání uspokojení (Kopřiva a kol., 2008).

Kopřiva a kol. (2008) také tvrdí, že důvodem trestání je bezradnost či časový stres. Dospělý nezná jiné alternativy, je neschopný situaci řešit jinak, a proto se uchýlí k nejjednodušší metodě, kterou zná, tedy k trestu.

Mezi poslední důvody, proč se uchylujeme k trestům, uvádí Kopřiva a kol. (2008) pohodlnost, kdy chce rodič situaci řešit rychle a učinit tak „krátký proces“, ale zároveň chce působit výchovně, aniž by se u toho nadřel. Další roli hrají osobní problémy, kdy si vlastní problémy, ať už jde o nesplněná očekávání, zklamání či náladovost, kompenzujeme na dětech.

Pokud dítě spáchá nějaký přestupek, rodič se snaží výchovným opatřením nevhodnému chování zabránit a podpořit tak vhodné chování. Výchovným zásahem se snažíme vypořádat s činem, které dítě provedlo. Nevhodné chování dítěte se snažíme odstranit pomocí trestů nebo prevencí, která spočívá v kladném hodnocení dítěte, kdy dítě oceňujeme za pozitivní činy (Mertin, 2013).

2.4.2. Jak a kdy odměňovat a trestat?

Hodnota odměny a trestu je pro každé dítě odlišná. Závisí na jeho osobnosti a výchovné situaci. Mezi proviněním a trestem musí panovat určitá úměrnost, stejně jako mezi žádoucím chováním a odměnou (Matějček, 2000).

Matějček (2000) uvádí několik směrnic, jak by se mělo zacházet s výchovnými prostředky odměn a trestů:

1. „*Výchovné odměny a tresty by měly být přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku.*“

(Matějček, 2000)

Osobnost dítěte stále vospívá, a proto je důležitým aspektem ve výchově dítěte věk. Mladší dítě ocení materiální odměnu například v podobě bonbonu, větší dítě už taková odměna nemotivuje. Daleko více bude povzbuzující naše uznání. S postupným vospíváním dítěte ztrácí účinnost odměny, které jsou projevovány tělesně. Dostávají se

do kurzu odměny duševní povahy, jako je ocenění či pochvala. Jako trest a projev nespokojenosti je domluva, pokárání či výčitka. Jedna z častých chyb vychovatele ve výchově dítěte je, že vychovatel preferuje své představy o potřebách dítěte a sám rozhoduje, co má dítě chtít a co naopak ne. Další chybou ve výchově je snaha o uspíšení vývoje dítěte (Matějček, 2000).

2. „*Výchovné prostředky, tresty a odměny by měly být dítěti vždycky srozumitelné.*“

(Matějček, 2000)

Toto pravidlo se týká především trestů. Dítě musíme vždy seznámit s jeho prohřeškem a důvodem, proč ho trestáme. Trest, který přichází za neznámou vinu od milovaných osob, probouzí v dětech napětí a zmatek. Stejný dopad na dítě má trestání z rozmaru a špatné nálady. Dítěti musíme vždy přizpůsobit výklad, aby mu porozumělo a pochopilo, co se smí a nesmí, co má či nemá smysl (Matějček, 2000).

3. „*Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá či členitá.*“

(Matějček, 2000)

V užívání odměn a trestů je důležité vyvarovat se stálému opakování jednoho stejného postupu. Pokud je dítě odměňováno a trestáno stále stejným způsobem, časem tuto odměnu a trest přestane vnímat a přijme tuto skutečnost jako neměnnou nutnost (Matějček, 2000).

4. „*V odměnách a trestech se nemá přehánět.*“

(Matějček, 2000)

Začne-li vychovatel příliš silnými odměnami nebo tresty, nemá možnost větší odměny a tresty nadále stupňuje, je potom těžké odměnit dítě, které už vše má a už po ničem netouží, nebo ho odměnit méně hodnotným dárkem. Když je dítě zvyklé dostávat cennější, odměna se pak dostává pod určitou úroveň a dítě z ní již nemá radost. Místo, abychom dítě odměnou povzbuzovali, tak tímto přesycováním dítě o hodně ochuzujeme. Ochuzujeme ho o radost z obyčejných věcí a o možnost těšit se a toužit po něčem. Příliš silné tresty vedou zase k útlumu, k pasivitě, vzdoru a touze po pomstě (Matějček, 2000).

5. „*V používání odměn a trestů má být jistá důslednost.*“

(Matějček, 2000)

Nedůslednost vyvolává v dítěti zmatek a snižuje autoritu vychovatele. Dítě by nemělo být trestáno za něco, co si u druhého může dovolit. V používání odměn a trestů musí být důslednost. Pokud se důslednost nedodrží, dítě ztrácí přehled o tom, co je dobré a co špatné (Matějček, 2000).

2.4.3. Co místo trestů?

Kopřiva a kol., (2008) popisuje čím a jak nahradit tresty ve výchově:

První krok k úspěchu - zvládnutí emocí

Nejčastějším důvodem trestání jsou nezvládnuté emoce. Jestliže se chceme použití trestu vyhnout, musíme nejprve zvládnout vlastní emoce. Jedná se o lidi, kteří emoce nezvládají ovládat, jednají pod jejich vlivem a dopouští se trestání, které je mnohdy zbytečným krokem. Někdy je lepší řešení situace odložit. Člověk není pod tlakem emocí a nejedná pod jejich vlivem (Kopřiva a kol., 2008).

Metoda přirozeného důsledku

Tresty lze nahradit přirozenými důsledky, které necháme dopadnout na dítě, při jeho nesprávném jednání. Tato metoda spočívá v tom, že když se někdo zachová nesprávně, je vystaven přirozeným a logickým důsledkům svého činu. Přirozené důsledky přicházejí samy od sebe, bez dalšího zásahu okolí (Kopřiva a kol., 2008).

Spoluúčast dětí na řešení situace a její nápravy

Většina dospělých reaguje na špatné chování dětí zaběhnutým vzorcem. Tím se rozumí, že když dítě spáchá nějaký přestupek, následuje domluva, a když nezabere, tak dítě čeká trest. Problém tkví v tom, že rodiče nemluví s dětmi, ale na děti, tudíž si vedou monolog, který končí rozkazem, co má dítě udělat. Mnohem účinnější postup řešení konfliktu je zapojení dítěte do řešení dané situace. Když už dítě spáchá nějaký přestupek je dobré si s dítětem promluvit, spolupracovat s ním a zeptat se ho na jeho názor, popřípadě, co navrhuje a jak situaci napravit. Vychovatel se nesmí zaleknout,

jestliže dítě zareaguje jinak, než očekává. Pokud dítě naučíme tento styl komunikace, brzy si na nový model jednání navykne (Kopřiva a kol., 2008).

Opatření

Opatření je dočasné řešení situace. Dává nám šanci, že existuje naděje dát věci a vztahy znovu do pořádku. Základní strategií je navracet problém k dítěti, aby se naučilo problém řešit samo a navrhlo řešení. Jedním druhem opatření je v případě nutnosti použití fyzické převahy dospělého, ale nemyslí se tím fyzický trest. Dospělý může například odtrhnout od sebe fyzickou silou dvě děti, které se perou. Záměrem je vytvořit podmínky pro účinnější řešení konfliktu (Kopřiva a kol., 2008).

Řešení problému s celou skupinou

Důležité je zapojit do řešení všechny zúčastněné a řešit problém s celou skupinou. Když nejsou jmenováni jednotlivci, kteří přestupek učinili, řešení situace bude účinnější (Kopřiva a kol., 2008).

Lepší nedokonalá náprava než užití trestu

Výchovný účinek je cennější než dokonalá náprava. Účinek se nemusí dostavit ihned, proto je důležité mít trpělivost a čekat, až se výsledek snažení dostaví. Když vychovatel dá dítěti prostor situaci napravit, i když nedokonale, je to lepší řešení jak trest. Dítě si situaci a svůj prohřešek zapamatuje a příště už se chyby nedopustí (Kopřiva a kol., 2008).

Kapesné může sloužit k náhradě škody, i jen symbolické

Děti, které dostávají kapesné, se mohou na nápravě škod podílet částečnou úhradou poškozené věci. Jakákoliv náhrada, i symbolická, má stejný výchovný účinek, jako náhrada úplná. Pokud je něco rozbito nedopatřením, použije se přirozený důsledek, například v podobě úklidu rozbitého předmětu. Je důležité vyhnout se výčtkám a nadávkám při řešení situace. Pak by i symbolická náhrada škody vyzněla jako trest (Kopřiva a kol., 2008).

2.4.4. Co namísto odměn?

Kopřiva a kol., (2008) varuje před nebezpečím nejčastěji užívaných odměn:

Oslavy a dar, jako výraz přátelství a zájmu

Dítě by nemělo být odměňováno za dosažené školní úspěchy v průběhu roku, nýbrž konec roku zakončit oslavou, která posílí soudržnost rodiny. Slavnostním obědem či večeří dáme dítěti najevo, že nám na něm záleží a že jsme pyšní na jeho úspěchy.

Je potřeba dbát, aby se dar nestal pro dítě odměnou. Dar by neměl být dáván dítěti za odměnu, dar patří ke společenským zvyklostem, nebo je dáván z přátelství či lásky, a proto by dary k svátkům či narozeninám neměly být spojovány s dobrým a špatným chováním dítěte. Dar může být také výrazem pro ocenění (Kopřiva a kol., 2008).

Pochvaly

Každá pochvala nemá na dítě pozitivní dopad. Udělená pochvala se stává cílem, činnost, která následovala před pochvalou, se stává druhořadou. Pokud dítě ví, že na blízku není žádná autorita, která by pochvalu udělila a dítě postrádá vnitřní motivaci, nemá důvod se chovat správně i bez přítomnosti autority. Děti jsou tímto ochuzovány o prožitek a radost v životě. Dlouhodobé používání pochval může vést k závislosti. Dítě se stává závislé na vnějším hodnocení, což může vést i k manipulaci od autority (Kopřiva a kol., 2008).

Kopřiva a kol., (2008) popisuje alternativy odměn:

Pozitivní přirozený důsledek

Důležité je nezaměňovat pozitivní přirozený důsledek s odměnou. Dítě by se naučilo, jak se zavděčit dospělému, aby získalo odměnu a zapomnělo by na to, jak řídit samo sebe, aby našlo cestu k pozitivnímu přirozenému důsledku (Kopřiva a kol., 2008).

Zpětná vazba

Zpětná vazba je emocionálně neutrální. O pozitivní a negativní zpětné vazbě mluvíme tehdy, když se vztahuje k výsledku nějaké činnosti. Zpětná vazba poskytuje

dítěti informace, které se týkají průběhu i výsledku jejich činností či chování. Díky této vazbě se dítě dozví, že je něco správné, v čem je dobré pokračovat a v čem naopak ne. Zpětná vazba se zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí kvality či zápory ostatních (Kopřiva a kol., 2008).

Ocenění, kterým vyjádříme své uznání

V situacích, kdy chceme dát najevo více, než jen čeho pozitivního jsme si na druhém všimli, je zpětná vazba nedostatečná. Zpětná vazba je emocionálně neutrální. V tomto případě je na místě udělit druhému své ocenění. Ocenění je tu pro lidi, které máme rádi, ale také pro ty, ke kterým žádný vztah nemáme. Podstata ocenění je v našem respektujícím přístupu k druhému člověku.

Ocenění jde vyjádřit zájmem o druhého člověka. Můžeme jej vyjádřit neverbálně tónem hlasu, mimikou nebo úsměvem, ale i gesty, jako je například vztyčený palec nahoru. Pozitivní popis situace, co se dítěti povedlo a následné hodnocení, je také důležitým klíčem k ocenění (Kopřiva a kol., 2008).

Povzbuzení

V situacích, kdy se dítěti něco nevede a jde mu něco obtížněji, používáme povzbuzení. Nesmíme brát činnosti, které se dítěti nedaří na lehkou váhu a tvrdit, že je to lehké. Je dobré dítěti dodat odvalu slovy, že i nám činnost dala zabrat a je náročná. Tím dítě povzbudíme k jejímu zvládnutí (Kopřiva a kol., 2008).

3. Praktická část

3.1. Úvod

V první polovině praktické části se budu zabývat zkušenostmi pedagogů a s využíváním odměn a trestů v MŠ, zda odměny a tresty ve své praxi využívají a zda se s nimi setkali. Na získání informací jsem použila dotazníkové šetření, které budu vyhodnocovat pomocí kontingenčních tabulek.

Druhá polovina praktické části bude věnována dětem, kdy zmapuji pocity dětí při odměňování a trestání, které zjistím pomocí příběhu, který dětem přečtu. V další části se budu věnovat odměnám a trestům v různých situacích a budu zjišťovat, jaké řešení situace by děti zvolily, zda efektivní nebo neefektivní.

3.2. Hlavní cíl

Hlavním cílem bakalářské práce bude zjištění, jaké mají pedagogové v mateřských školách zkušenosti s užíváním odměn a trestů a zjištění pocitů dětí spojených s odměnami a tresty.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí. Cílem teoretické části je podrobněji čtenáře seznámit s historií trestů a důvodem, proč jsou tresty užívány a dále nabídnout čtenáři alternativy trestů a odměn, které jsou efektivní a nemají negativní dopad na dítě.

Praktická část bakalářské práce přináší výsledky kvantitativního výzkumného šetření, kterému byli podrobeni učitelé mateřských škol za pomoci dotazníkového šetření. Další výzkumný celek činí děti, které do mateřské školy dochází a byly podrobeny kvalitativnímu výzkumnému šetření pomocí rozhovoru, kde byly zjišťovány pocity dětí, které byly spojené s odměňováním a trestáním a dále rozhodnutí dětí, které odměně a trestu dají v pozici rodičů přednost.

Dílčí cíle:

1. Zjistit jaké odměně a trestu dají děti přednost
2. Zjistit, jaké odměny a tresty učitelé mateřských škol preferují
3. Zjistit, jak dítě vnímá trest a jak se při jeho užití cítí

4. Metodika práce

Pro realizaci praktické části bakalářské práce jsem využila kvantitativní a kvalitativní výzkumné šetření. Výzkumný soubor budou tvořit učitelé mateřských škol a děti, které mateřskou školu navštěvují.

V první části praktického celku jsem zmapovala zkušenosti pedagogů s odměnami a tresty v mateřských školách za pomoci kvantitativního výzkumného šetření. Rozeslala jsem celkem 100 ks dotazníků a vrátilo se mi 79 ks dotazníků. Celková návratnost je tedy 79%. Následné vyhodnocení dotazníkového šetření bylo provedeno pomocí kontingenčních tabulek.

Ve druhé části jsem využila kvalitativní výzkumné šetření. Pomocí příběhu jsem zjišťovala, jaké pocity jsou spojeny s odměňováním a trestáním u dětí. Pomocí simulovaných situací a obrázků jsem zjišťovala, jak by se děti rozhodovaly v situacích za rodiče. Zda by zvolily alternativu trestu či odměny, efektivní a neefektivní řešení. Výzkumný celek dětí činil 52 dětí z Jihočeského kraje, konkrétně z Českobudějovického a Jindřichohradeckého okresu.

5. Výsledky

5.1. Vyhodnocení dotazníkového šetření

Nyní budu popisovat jednotlivé otázky z dotazníku a popisovat, co jsem z odpovědí pedagogů z mateřských škol zjistila.

1) Délka praxe.

Průměrná délka praxe všech dotázaných (79 respondentů) je 10 let.

2) Počet dětí ve třídě.

Průměrný počet dětí ve třídě všech dotázaných (79 respondentů) je 24 dětí.

3) Setkal/a jste se ve svém pedagogickém působení s odměnou a trestem?

Z 79 respondentů odpovědělo 78 (99%) respondentů, že se ve svém pedagogickém působení setkalo s odměnou a trestem, pouze 1 (1%) respondent odpověděl, že se s odměnou a trestem ve své praxi neseťkal, viz tabulka č. 1.

Tabulka č. 1. Počet pedagogů, kteří se setkali s odměnou a trestem.

Možnosti	Počet pedagogů
ne	1
ano	78
Celkový součet	79

4) Používáte ve svém pedagogickém působení v MŠ odměny?

Ze 79 respondentů, kteří byli dotazováni, odpovědělo 51 respondentů (65%), že ve své pedagogické praxi užívá odměny. 26 (33%) učitelů mateřských škol užívá odměny ve své praxi občas a pouze 2 (3%) pedagogové odpověděli, že odměny neužívají vůbec, viz tabulka č. 2.

Tabulka č. 2. Počet pedagogů, kteří užívají ve své praxi odměny.

Možnosti	Počet pedagogů
ne	2
ano	51
občas	26
Celkový součet	79

5) Používáte ve svém pedagogickém působení tresty?

Ze 79 dotázaných odpovědělo, že tresty v mateřské škole užívá 21 (27%) respondentů. 50 (63%) pedagogů tresty užívá občas a 8 (10%) respondentů neuvžívá tresty vůbec, viz tabulka č. 3.

Tabulka č. 3. Počet pedagogů, kteří užívají ve své praxi tresty.

Možnosti	Počet pedagogů
ne	8
ano	21
občas	50
Celkový součet	79

6) Jaký druh odměn upřednostňujete?

Každý dotázaný mohl odpovědět více možnostmi, více druhů odměn, které ve své pedagogické praxi užívá. Nejčastěji užívaná odměna v mateřské škole je pochvala, kterou zvolilo 54 respondentů. 20 respondentů ze 79 upřednostňuje za odměnu dát dítěti obrázek či omalovánku a 19 učitelů mateřských škol dává přednost udělení nějakého privilegia a sladkosti, viz graf č. 1.

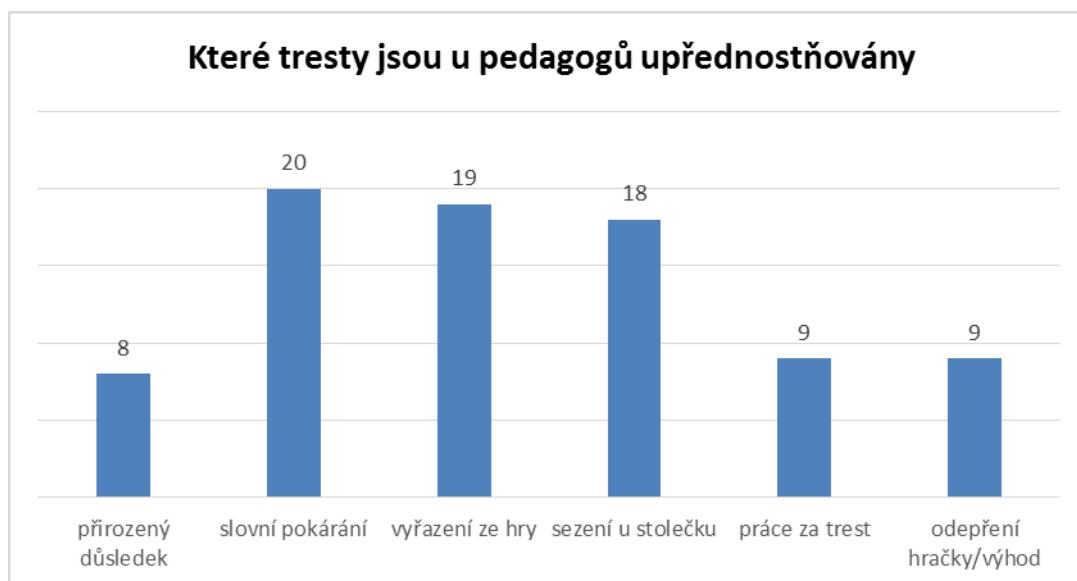
Graf. č. 1. Nejčastěji užívané odměny v MŠ



7) Jaký druh trestů upřednostňujete?

Každý dotázaný mohl odpovědět více možnostmi, více trestů, které ve svém pedagogickém působení upřednostňuje. Nejvíce upřednostňovaný trest mezi učiteli v mateřských školách je slovní pokárání, pro které se přiklonilo 20 pedagogů ze 79 respondentů. Trest vyřazení ze hry sklidilo 19 hlasů, sekundoval mu trest, kdy pedagog pošle dítě ke stolečku (18 pedagogů). Ze 79 respondentů se 9 pedagogů přiklonilo a zvolilo jako účinný trest práci navíc, nebo odepření hračky spolu s výhodami. Jen 8 pedagogů používá metodu přirozeného důsledku, viz graf č. 2. Mohu se jen domnívat, co za tímto výsledkem stojí. Jestli nedostatečná informovanost o efektivním způsobu řešení, nebo délka praxe učitelů.

Graf č. 2. Tresty, které preferují učitelé mateřských škol

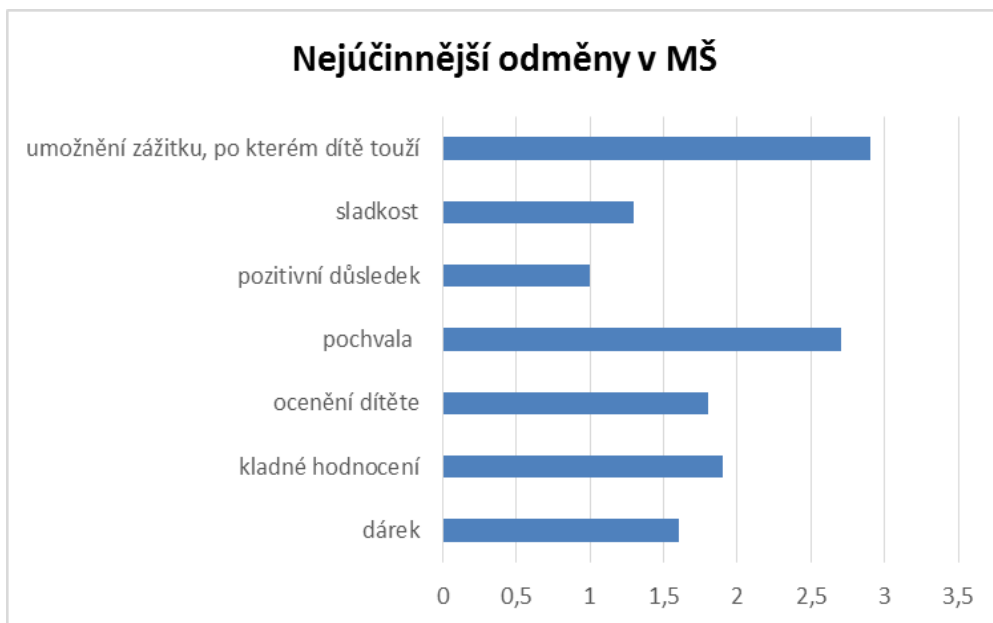


Mezi tresty byl též zařazený přirozený důsledek, který je v pojetí respektující komunikace vnímám jako efektivní. Je zajímavé, že tento prostředek upřednostňuje pouze 8 ze 79 učitelek, zatímco 71 učitelek upřednostňuje neefektivní formy trestání. Obdobně je tomu u odměn, kde efektivní ocenění upřednostňuje 12 učitelek a zbylých 67 dá přednost neefektivním formám odměn. O mnoho lépe tomu není ani u účinnosti efektivních forem chování, resp. odměn a trestů. V oblasti trestů sice vnímají učitelky jako druhou nejefektivnější metodu přirozený důsledek (graf.č.2), avšak v oblasti odměn skončil pozitivní důsledek jako nejméně účinný (graf č.3).

8) Jak byste seřadil/a následující odměny (1-7) podle účinnosti? (1= nejúčinnější odměna)

Nejvíce učitelů mateřských škol shledalo, že nejúčinnějšího odměnou je umožnění zážitku, po kterém dítě touží. Druhá nejčastější odpověď byla pochvala. Mezi třetí nejúčinnější odměnu patří dle 79 respondentů kladné hodnocení v těsném závěsu s oceněním dítěte. Nejméně účinnou odměnou byl zvolen pozitivní důsledek a sladkost, viz graf č. 3.

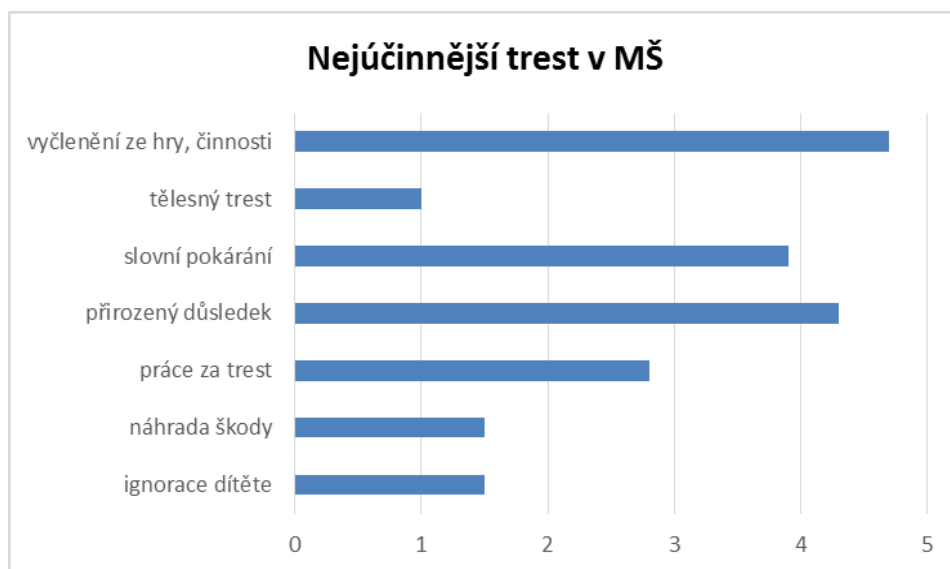
Graf č. 3. Nejúčinnější odměny užívané v MŠ podle pedagogů.



9) Jak byste seřadil/a následující tresty (1-7) podle účinnosti? (1= nejúčinnější trest)

Jako nejúčinnější trest v MŠ škoie označilo nejvíce respondentů možnost vyčlenění dítěte ze hry, činnosti. Jako druhá nejúčinnější možnost byla zvolena metoda přirozeného důsledku. Za třetí nejúčinnější trest pedagogové označili slovní pokárání. Nejméně účinný trest v MŠ je tělesný trest spolu s ignorací dítěte, viz graf č. 3.

Graf č. 4. Nejúčinnější trest užívaný v MŠ podle pedagogů.



8) Jaké máte zkušenosti s používáním odměn v MŠ?

Všech 79 respondentů, kteří dotazník vyplnili, používají odměnu ve své praxi. Názory učitelů mateřských škol na užívání odměny jsou různé. Někteří využívají odměnu ve své praxi každý den a pochvalují si, jak tato vnější motivace funguje, jiní se spíše snaží motivovat vnitřně. Nadpoloviční většina pedagogů na tuto otázku odpověděla, že mají s odměnou pozitivní zkušenost a ve svém pedagogickém působení jí našli své místo. Jde především o sladkosti, drobné dárky, obrázky za odměnu. Na otázku, proč odměňují hmotnými věcmi, dodávají, že děti nic jiného z domova neznají a že je to jediný způsob, jak dítě nejlépe namotivovat. Někteří však vidí úskalí v tom, že je to krátkodobé řešení a vidí ve své praxi, že děti si na odměnu rychle zvyknou a při činnostech se jí vyžadují.

„Jsem v nové školce, kde se dávaly třeba za snědené jídlo smajlíci, za zlobení smutní smajlíci, za špatný pracovní list také. Děti byly na to zvyklé, ale teď už docela fungují za slovní ocenění, odměním je tím, že mohou hrát oblíbenou hru, mají více času na hraní. Občas si mlsneme bonbonek, ale ne za odměnu, ale abychom si jen tak udělali radost.“

(Učitelka č. 9)

Nejvíce převažuje udělování slovní pochvaly v mateřské škole. Někteří respondenti také odpověděli, že spíše užívají efektivní odměny jako je ocenění dítěte a pozitivní zpětná vazba. Někteří pedagogové také zmiňovali publikaci Respektovat a být respektován, kterou uváděli jako jejich vzor pro odměňování v mateřské škole. Z tohoto mohou vyvozovat, že povědomí o efektivním způsobu odměňování mezi učiteli panuje, ale stále ještě převládá neefektivní způsob užívání odměn v podobě sladkostí a drobných dáreků.

9) Jaké máte zkušenosti s používáním trestů v MŠ?

Nadpoloviční většina respondentů užívá v mateřské škole trest. Někteří učitelé dokonce uvedli, že trest používají každý den jako účinnou zbraň. Mezi nejčastější tresty, které učitelé používají, patří slovní pokárání, vyloučení z kolektivu nebo hry a práce za trest. Tři respondenti ze 79 by dokonce sáhlo po tělesném trestu jako nejlepšímu řešení, kdyby to legislativa umožňovala, a stojí si za tím, že každé nevhodné chování musí být potrestáno.

„Asi nejúčinnější bude tělesný trest, ale nikdy jsem ho v praxi neaplikovala ani to dělat nebudu. Nejčastěji používám pokárání, a když to nefunguje, činnost za trest. Velmi zřídka vyčlenění z činnosti. Přirozený důsledek funguje jen u prosociálnějších jedinců a to jen po krátkou dobu. Na náhradu škody děti reagují: "Já mám hodně penízků v prasátku."

(Učitelka č. 43)

„Na některé děti neplatí nic, i kdybyste je zavřeli do sklepa, na některé stačí důraznější hlas.“

(Učitelka č. 69)

Metodu přirozeného důsledku zmínilo celkem 8 respondentů. Pedagogové, kteří tuto metodu používají, nechají dítě prožít přirozený důsledek jeho činu a dále se baví o náhradě škody, kterou dítě způsobilo. Bohužel stále nadpoloviční většina vidí řešení v neefektivním používání trestů, jako je práce za trest či odepření hračky. Stejně jako u

odměn mají pedagogové nějaké podvědomí o alternativě trestů, jen toto povědomí není natolik rozšířené, jako užívání trestů neefektivních.

5.2. Rozprava k dotazníkovému šetření

Z délky praxe respondentů je patrné, že větší část pedagogů je na počátku své profesní dráhy, ale přes to se všichni, kromě jednoho, setkali ve své pedagogické praxi s tím, že tresty a odměny jsou používány a také sami je ve většině případů používají. Odměny nepoužívá pouze 3% respondentů a tresty 10% respondentů. Zajímalo mě, zda tresty a odměny používají spíše starší nebo mladší učitelky, a proto jsem z vyplněných dotazníků vybrala 10 s nejdelší praxí a 10 s nejkratší praxí.

Učitelé s nejdelší praxí:

Posuzovaných 10 učitelek s nejdelší praxí mají dohromady průměrnou délku praxe 31 let. Nejčastěji v mateřské škole užívají pochvalu (9 z 10 učitelek), druhá nejčastější užívaná odměna je obrázek, nálepka a různá razítka (8 z 10 učitelek). Sladkost jako formu odměny využívají v praxi čtyři z deseti učitelek.

„Děti v letošním školním roce sbírají zlaťáky, dukáty a stříbrňáky. Děti mají týdenní úkoly (grafomotorika, testy, básničky) po splnění se rozdávají za odměnu korunky.“

(Učitelka č. 3 – délka praxe 30 let)

Z trestů učitelky s nejdelší praxí užívají nejčastěji slovní pokárání (8 z 10 učitelek) a vyloučení ze hry, zákaz hračky (5 z 10 učitelek). Nápravu škody a přirozený důsledek označily pouze 2 učitelky z 10 dotázaných.

„V některých případech by mírnější tělesný trest byl v daný okamžik neúčinnější. Ale nepoužívám je, nemůžu si to dovolit. Snažím se řešit vše domluvou, vysvětlováním atp. Trest se odvíjí od přestupku.“

(Učitelka č. 1 – délka praxe 33 let)

Učitelé s nejkratší praxí:

Posuzovala jsem 10 učitelek s nejkratší praxí. Průměrná praxe všech dotazovaných učitelek jsou 3 roky. Stejně jako učitelky s nejdelší praxí používá 8 učitelek z 10 pochvalu. Sladkost 4 učitelky, obrázek a pohlazení 3 učitelky z 10. Učitelé s nejkratší dobou praxe také uvedli, že se snaží pracovat spíše s vnitřní než s vnější motivací.

„Kolegyně často oceňují sladkostmi - nesouhlasím s tím, osobně se snažím odměnit hlavně slovním oceněním nebo pochvalou.“

(Učitelka č. 9 – délka praxe 1,5 roku)

Situace v užívání trestů je u učitelek s nejnižší praxí poněkud lepší než u učitelek s nejdelší. Pouze 3 učitelky z 10 dotazovaných užívají ve své praxi vyloučení z kolektivu a posazení u stolečku. 5 učitelek projevilo znalost přirozeného důsledku a nápravy škody. U mladých učitelek se dokonce objevilo užívání efektivní komunikace.

„Nejsem zastávce trestání ve smyslu nějaké práce za trest atd. Jediné, co uznávám je, když dítě ubližuje ostatním, tak ho vyčlenit ze hry, ale způsobem: Vidím, že dětem ubližuješ, to se mě, ani dětem nelíbí, pojď ke stolečku a půjč si tady nějakou hračku.“

(Učitelka č. 10 – délka praxe 4 roky)

Z tohoto výsledku se mohu domnívat, že vyšší povědomí o efektivní komunikaci, alternativách odměn a trestů je vyšší u učitelek s nižší praxí než u učitelek s vyšší praxí.

5.3. Vyhodnocení situací

Nyní budu popisovat, co jsem zjistila na situacích, které jsem nechala vyhodnotit dětmi v mateřské škole. Celkem jsem pracovala s 52 dětmi nad 5 let věku.

Děti měly za úkol rozhodnout za maminku či tatínka, jak by daná situace měla dopadnout. Jak by měl rodič dítě odměnit nebo potrestat.

5.3.1. Odměny

Každému dítěti jsem jednotlivě předkládala situaci a její dvě možnosti. Ke každé odpovědi jsem měla nakreslený obrázek pro lepší představu. Na dítěti bylo, jak by se měl rodič v dané situaci rozhodnout a jak by dítě odměnil.

Popis situací

Situace č. 1.

Anička nakreslila obrázek kočky. Moc se jí vydařil, kočka se na obrázku usmívala a Anička se rozhodla, že dá obrázek mamince, protože její maminka má kočky moc ráda.

Možnosti:

a) *„Aničko, ty jsi šikovná,“ řekla maminka, dala Aničce bonbón a výkres strčila do zásuvky k novinám a jiným papírům.*

nebo

b) *„Aničko, ta se krásně usmívá! Takovou kočičku bych chtěla mít. Pověším si ji na ledničku a bude se tu na mě dívat!“ a maminka připevnila výkres na ledničku magnetem.*

Situace č. 2.

Pepův tatínek opravuje auto, mění pneumatiky a Pepa mu pomáhá. Podává nářadí, šrouby a matky. Když je hotovo řekne tatínek:

Možnosti:

a) „Jsi šikovný pomocník, Pepo. Utíkej za maminkou, ať ti udělá nějakou dobrou večeři!“ A maminka udělala Pepovi k večeři jeho oblíbené palačinky.

Nebo

b) „Tak máme hotovo, Pepo! To jsme to zvládli rychle, to jsem nečekal. To bude tím, že jsi mi pomohl. Takhle nám vybude večer čas si spolu zahrát nějakou hru.“ A večer si tatínek s Pepou stavěli z Lega letadlo.

Vyhodnocení situací

Tabulka č. 4. Vyhodnocení situace s odměnami.

Možnosti	situace č. 1.	situace č. 2.
a	31	27
b	21	25
Celkem dětí	52	52

V situaci č. 1. odpovědělo možnost A 31 (60%) dětí z 52 dotazovaných. Možnost B zvolilo 21 (40%) dětí.

V situaci č. 2. odpovědělo možnost A 27 (52%) dětí z 52 dotazovaných. Možnost B zvolilo 25 (48%) dětí.

Výsledek obou situací uvádí, že více dětí bylo pro neefektivní, hmotnou odměnu (52%) a méně pro tu efektivní (48%). Možnost A byla neefektivní odměna a možnost B efektivní, alternativní odměna.

5.3.2. Tresty

Stejně jako u odměn. Každému dítěti zvlášť jsem předkládala dvě situace, ke každé možnosti odpovědi jsem měla nakreslený obrázek pro lepší představu. Dítě se rozhodovalo, jak by maminka či tatínek měli na prohřešek dítěte reagovat.

Popis situací

Situace č. 1.

Maminka Ondrovi říkala, aby si v obývací místnosti neházal míčem. Ondra neposlechl a házel míč na křeslo, netrefil se a rozbil mamince její oblíbenou vázu.

Možnosti:

a) *Naplácala Ondrovi na zadek a poslala ho do pokojíčku.*

Nebo

b) *Zakázala Ondrovi koukat na jeho oblíbený seriál.*

Nebo

c) *Řekla Ondrovi, že zítra dojdou koupit novou vázu z peněz, které dostal Ondra k narozeninám od babičky. Chtěl si za ně koupit robota, ale na toho mu už nezbude.*

Situace č. 2.

Kačenka byla doma s tatínkem a malovala si u stolu v kuchyni s temperami. Když domalovala výkres, vzala štětec a temperami počmárala kuchyňskou stěnu.

Možnosti:

a) *Řekne Kačce, že je hloupá, malá holka a že jí nemá rád, protože hrozně zlobí.*

Nebo

b) *Dá Kačce vodu do kbelíku a houbičku, aby stěnu umyla.*

Nebo

c) *Vezme Kačce její oblíbeného koníka, zavře ho do skříně a schová klíč.*

Vyhodnocení situací

Tabulka č. 5. *Vyhodnocení situací s tresty.*

Možnosti	situace č. 1.	situace č. 2.
a	25	3
b	15	29
c	12	20
Celkem dětí	52	52

Na situaci č. 1. odpovědělo 25 (48%) dětí možnost A. Možnost B získala přízeň 15 (29%) dětí a jen 12 (23%) dětí se rozhodlo pro možnost C z celkového počtu 52 dotazovaných.

V situaci č. 2. odpověděly 3 (6%) děti možnost A. Možnost B získalo 29 (56%) hlasů a pro možnost C se rozhodlo 20 (38%) dětí z celkového počtu 52 dotazovaných.

Výsledek obou situací uvádí, že v situaci č. 1. by 25 (48%) dětí udělilo za prohřešek tělesný trest než náhradu škodu, která je zde efektivním řešením. Efektivní řešení situace získalo pouze 12 (23%) hlasů z 52 dětí.

Druhá situace sklídila lepší výsledek. Celkem 29 (56%) dětí bylo pro efektivní řešení a nápravu škody. Což je více než polovina z dotazovaných dětí.

5.4. Rozprava k vyhodnocení situací

Na základě studia efektivní komunikace jsem předpokládala, že děti přirozeným citem poznají efektivní formy komunikace a upřednostní je před ostatními formami odměn a trestů. Děti ale nadpoloviční většinou u odměn zvolily a upřednostnily sladkou odměnu před oceněním svého výtvoru a totéž v případě, kdy si měly vybrat mezi dobrou večeří a hrou s tatínkem. Vyplývá mi z toho, že materiální odměna je pro děti v předškolním věku lákavější než ocenění a děti ji upřednostní před jinými formami ocenění. Co je toho příčinou, nebylo předmětem mého zkoumání, ale mohu předpokládat, že na odměny si děti snadno zvyknou a považují je za samozřejmost. Je to vlastně důvod, proč bychom měli v předškolním věku s odměnami zacházet opatrně, aby se nestalo, že děti se budou dožadovat odměny v každé situaci.

Větším překvapením pro mě bylo, že jednoznačně si děti vybraly jako trest za rozbitou vázu trest fyzický, tedy naplácání na „zadek“. Efektivní formu náhrady škody si vybralo dětí nejméně, necelá čtvrtina. Co je příčinou této volby se opět mohu jen domnívat. Na základě své zkušenosti předpokládám, že plácnutí je nejrychlejší forma trestu a mít trest rychle za sebou, může být motivací k jeho výběru. Ale také zde může hrát roli skutečnost, že plácnutí může být trestem, který je dětem nejbližší a mají s ním největší zkušenost. Určitě ve výběru hrálo roli i to, že v efektivní náhradě škody by se dítě muselo vzdát hračky, kterou si chtělo koupit.

Jedinou efektivně vyhodnocenou situací ze všech čtyř dětem předložených je poslední, ve které Kačenka pomalovala stěnu. Náhradu škody umytím zdi vybralo 29 dětí z 52 a jenom 23 dětí dalo přednost dvěma neefektivním trestům. V tomto případě mne ale také napadá materiální příčina. Umytí stěny houbičkou nevyžaduje vzdát se žádné materiální výhody, a proto je pro dítě nejsnáze unesitelné. Nejméně dětí, pouze 3, se rozhodlo pro variantu odmítnutí ze strany otce – nemám tě rád. Opět mě napadá, není-li příčinou zkušenost s touto formou trestu.

Z rozhovorů s dětmi pro mě vyplývá, že jako nejhorší trest a nejsilnější odměnu vnímají děti darování či odepření materiálního daru, hračky a především odepření lásky dospělého. Nejsnáze unesitelné jsou pro ně tresty rychlé, materiálně nezátížené. Třeba i pár plácnutí na zadeček. S efektivní komunikací si v případě odměn a trestů děti nedělají starosti.

5.5. Vyhodnocování pocitů dětí spojené s trestáním

Tato poslední část praktické části bude věnována pocitům dětí při užití trestu. Výzkumný celek činil 26 dětí a použila jsem zde kvalitativní výzkumné šetření pomocí rozhovoru s dětmi. Pomocí obrázků jsem dětem převyprávěla situace dvou sourozenců, Honzíka a Aničky. Oba sourozenci měli špatný den a každý z nich udělal nějakou škodu. Honzík si házel s míčem a rozbil mamince zrcadlo a Anička, která si v kuchyni kreslila, vzala štětec a pomalovala zeď barvami. Nejdříve nakreslila sluníčko, které se jí

moc nepovedlo, a pak to přemalovala na mrak. Maminka děti potrestala plácnutím přes zadek, zakázáním oblíbeného seriálu a zahrnutím do dětského pokoje.

Každé dítě mělo za úkol vžít se do role sourozenců. Holky představovaly Aničku a chlapci představovali Honzíka. Na konci obou situací jsem uložila dětem úkol, aby každý nakreslil obrázek hlavy Honzíka nebo Aničky a promítly tam emoci, která je spojená s uloženým trestem. Obrázky obsahovaly slzy a smutek, jak děti v rozhovoru zmínily, viz příloha č. 2.

Dětem jsem pokládala otázky:

1) Jak se Anička a Honzík asi cítili, když byli potrestaní?

Všech 26 dotázaných dětí se přiklánělo k tomu, že zažívají při trestání negativní pocity, někdy i bolest, když je trest fyzického rázu. Když si dítě nevědělo s otázkou rady, změnila jsem zadaná, jak se dítě cítí, když ho potrestá jeho vlastní mamka, aby si dítě dokázalo situaci lépe představit.

„Anička se cítila špatně, byla smutná z toho.“

(Andrejka 5,3 let)

„Anička z toho plakala a byla našťvaná na mamku.“

(Rýša 6,3 let)

„Když mě mamka potrestala, byla jsem na mamku našťvaná a bolelo to.“

(Baruška 6,1 let)

„Anička byla našťvaná a nemluvila chvíli s mamkou.“

(Pepička 5,8 let)

„Když mě mamka potrestala, ležela jsem v posteli, protože jsem byla smutná.“

(Terežka 5,7 let)

2) Rozbil zrcadlo Honzík schválně?

18 z dotázaných 26 dětí se přiklánílo k možnosti, že Honzík zrcadlo naschvál nerozbil a trest si tím tedy nezasloužil. Omlouvaly ho, že si pouze hrál s míčem a omylem jedním nepovedeným hodem rozbil mamince zrcadlo.

„Já vím, proč to neudělal schválně, protože chtěl hodit míč do branky nebo na gauč a spadlo mu to a netrefil se a tak mu to spadlo do maminky zrcadla.“

(Natálka 6 let)

„Neudělal to schválně, protože si tam chtěl v klidu hrát.“

(Martínek 6,1 let)

3) Mohl by svůj čin Honzík nějak napravit?

Všechny děti byly pro variantu, aby Honzík měl možnost svůj čin s rozbitým zrcadlem napravit.

„Honzík by to napravit, že by tam ty střepy nalepil.“

(Rýša 6,3 let)

„Že by se zeptal maminky, co to stojí, dal by jí peníze do peněženky a mamka by šla koupit nový zrcadlo.“

(Ondrášek 5,4 let)

„Vzal by peníze a šel by potichu do krámu a koupil mamce nový, to stejný zrcadlo.“

(Baruška 6,1 let)

4) Zasloužila si trest Anička za pomalovanou zeď?

Naopak u Aničky se všech 26 dětí přiklonilo, že Anička si za svůj čin trest zasloužila. Všechny děti se přiklonily, že Anička zeď pomalovala schválně. U Honzíkovi děti shledaly, že se čin s rozbitým zrcadlem stal nešťastnou náhodou. Anička podle dětí svůj čin udělala vědomě, proto si trest zasloužila.

5) Mohla by Anička svůj čin nějak napravit?

Zeptala jsem se dětí, jestli by Anička svůj čin mohla nějak napravit. Děti si věděly rady a mnohdy zazněla i jejich vlastní zkušenost z podobné situace s pomalovanou zdí.

„Že by to Anička po sobě umyla.“

(David 5,2 let)

„Zamalovala by to barvou bílou, aby to nebylo vidět.“

(Anetka 5,6 let)

„Namalovala bych mamince nějaký obrázek a dala jí pusku, aby se už nezlobila.“

(Nelinka 6,3 let)

„Já jsem jednou tužkou něco namaloval na zed' a mamka mi dala na p...l.“

(Vašík 6 let)

5.6. Rozprava k vyhodnocení pocitů dětí spojené s trestáním

Z předešlého výzkumného šetření jsem zjistila, že 25 dětí z 52 dotazovaných by raději udělalo fyzický trest v podobě plácnutí přes zadek, než by zvolilo nápravu škody. Z tohoto výsledku se mohu domnívat, že skoro každé dítě nějakou formu fyzické trestu doma zažilo, proto tuto zkušenost promítlo do simulovaných situací, kde si mělo zvolit mezi efektivní formou trestu a neefektivní v podobě plácnutí přes zadek.

Z výzkumného šetření, které bylo věnováno pocitům dětí při trestání, jsem zjistila, že všechny děti se při potrestání cítí špatně a pociťují smutek. Mnohdy si zalezou do postele a dají průchod svým emocím. Většina dětí uvedla, že je trestání někdy bolí a že pláčou. Z tohoto důvodu mohu vyvozovat, že děti jsou z rodin spíše zvyklé na nějakou formu fyzického trestu. Objevují se negativní emoce vůči trestající osobě.

Dále jsem zjistila, že děti mají povědomí o nápravě škody, tedy efektivnímu způsobu řešení situace. Mohu se domnívat, že děti jsou v afektu rodičů nejprve potrestány fyzicky, plácnutím přes zadek, ale pak rodiče vyvozují přirozené důsledky činu.

6. Diskuze

V rámci kvantitativního výzkumného šetření jsem dospěla k zjištění, že odměny a tresty využívají více učitelky s dlouhodobější praxí než učitelky s krátkodobější. Učitelé mateřských škol mají povědomí o efektivním způsobu řešení trestů a odměn, ale ve své praxi povětšinou sáhnou po neefektivním, rychlejším řešení. Mohu se domnívat, že neefektivní metody jim přijdou v danou situaci efektivní, rychlejší a vyzkoušené, proto dají přednost neefektivním metodám před těmi efektivními.

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jaké odměny a tresty učitelé mateřských škol preferují. Nejčastěji užívaná odměna v mateřských školách je pochvala. Velmi často také učitelé odmění děti obrázkem nebo omalovánky. Dále jsem zjistila, že v mateřských školách převažuje materiální, neefektivní odměna v podobě bonbonu nebo jiné sladkosti. Jen málo pedagogů mělo představu o efektivní formě odměny.

Učitelé označili jako nejvíce preferovaný trest slovní pokárání. Pedagogové nejčastěji užívají jako trest vyčlenění dítěte z kolektivu nebo z právě probíhající hry, přijde jim tato možnost jako efektivní řešení a někteří by dokonce rádi viděli uzákoněný tělesný trest ve školách.

Dalším cílem v mé bakalářské práci bylo zjistit jaké odměně a trestu dají děti přednost. Na základě svého studia efektivní komunikace jsem předpokládala, že děti zvolí efektivní formu odměny a trestu. Výsledkem jsem byla překvapená. Dětem jsem představila dvě situace. Situace měly efektivní a neefektivní řešení odměn a trestů. V situaci č. 1, která se zaměřila na odměny, upřednostnilo 60% dětí materiální odměnu v podobě sladkosti. Situace č. 2, sklídila podobný výsledek. Celkem 52% dětí upřednostnilo znovu materiální odměnu.

Otázka trestů si vedla o něco lépe než otázka odměn. Zkoumala jsem, kterému trestu dá dítě přednost. V situaci č. 1, která se týkala trestů, dalo 48% dětí přednost fyzickému trestu v podobě plácnutí přes zadek. Druhá situace dopadla lépe. Celkem 48% dětí si vybralo efektivní formu trestu, náhradu škody. Z tohoto výzkumného šetření mohu usuzovat, že děti jsou v rodinách spíše motivovány materiální odměnou, převažuje tedy vnější motivace nad vnitřní.

Poslední výzkumná otázka řešila, jak děti vnímají trest a pocity spojené s trestáním. Kvalitativní výzkumné šetření potvrdilo můj předpoklad, že děti, které jsou

potrestány, pociťují negativní emoce vůči trestajícímu. Děti uváděly, že se cítí špatně a smutně, když jsou potrestány. Někdy dávají průchod svým emocím o samotě a v ústraní. Z tohoto výzkumného šetření se mohu domnívat, že každé dítě zažilo v rodině nějaký druh trestu.

Z výzkumného šetření vyplívá, že problematika trestů a odměn je stále aktuální téma. Všem pedagogům mateřských škol bych doporučovala přečíst knihu *Respektovat a být respektován*. Jsem si jistá, že by kniha změnila pedagogům názor na odměnu a trest. Naučili by se odměnu a trest užívat efektivním způsobem. Efektivní způsob řešení konfliktů nezanechává na dítěti negativní stopy a nenese si je do svého dalšího života.

7. Závěr

Závěr začnu shrnutím dotazníkového šetření, které bylo zaměřené na pedagogy mateřských škol. Cílem bylo zjistit, jaké odměny a tresty učitelé mateřských škol preferují. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejvíce užívanou odměnou v mateřské škole je pochvala. Druhou nejčastější odměnou je udělení obrázku či omalovánky. Velmi oblíbená odměna je v mateřské škole sladkost nebo udělení nějakého privilegia. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že v mateřské škole se více užívají neefektivní odměny než efektivní.

Jako nejvíce preferovaný trest v mateřské škole je dětem udělováno slovní pokárání a vyčlenění dítěte ze hry nebo kolektivu, aby si svůj čin uvědomilo. Dalším nejčastěji preferovaným trestem je posadit dítě ke stolečku a dát mu nějakou práci za trest. Stejně jako u odměn jsem zjistila, že se v mateřské škole více využívá neefektivní trest a jen málo pedagogů ví, jak používat přirozený důsledek v praxi.

Dalším cílem bylo zjistit, jaké odměně a trestu dají děti přednost. Použila jsem kvalitativní výzkumné šetření pomocí rozhovoru s dětmi a na simulovaných situacích jsem zjistila, že v situaci č. 1 si nadpoloviční většina dětí (60%) vybrala raději materiální odměnu před oceněním. Situace č. 2 byla podobná, 52% dětí raději zvolilo neefektivní odměnu před odměnou efektivní.

Ve zkoumání, kterému trestu dají děti přednost, jsem v situaci č. 1 zjistila, že 48% dětí dá přednost fyzickému trestu před tím efektivním. Situace č. 2 sklídila lepší výsledek, 56% dětí bylo pro možnost náhrady škody, tedy metodu efektivní.

Posledním cílem bylo zjistit, jak dítě vnímá trest a jak se při něm cítí. Zde jsem použila metodu rozhovoru, kde jsem zjistila, že dítě vnímá trest jako něco negativního. Dítě, které je potrestáno, se cítí špatně a je smutné. Dítě dává průchod svým emocím v podobě pláče. Někdy se dokonce stáhne do ústraní a prožívá negativní emoce vůči trestajícímu.

Myslím si, že výsledky mého šetření potvrzují to, že problematika trestů a odměn je v naší pedagogické veřejnosti tématem, které by si zasloužilo širokou diskuzi a hluboké studium. Zvládnutí konfliktních situací je pro pedagogy tím největším oříškem a nemálo pedagogů by přivítalo uzákonění tělesných trestů ve školách.

8. Seznam použité a citované literatury

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. 1. souborné vyd. Praha: Kalich, 1992, 140 s. ISBN 80-7017-492-7

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 109 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-486-9

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa: na co se často ptáte*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004, 178 s. ISBN 80-7183-316-9

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2

ŠTVERÁK, Vladimír. Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravujících učitele. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 380 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství)

VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 116 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0

9. Přílohy

Příloha č. 1. Dotazník pro učitele MŠ

Dotazník – Odměny a tresty očima učitelů MŠ

Délka praxe: _____

Počet dětí ve třídě: _____

1) Setkal/a jste se ve svém pedagogickém působení v MŠ s odměnou a trestem?

a) ano

b) ne

2) Používáte ve svém pedagogickém působení v MŠ odměny?

a) ano

b) občas

c) ne

3) Používáte ve svém pedagogickém působení v MŠ tresty?

a) ano

b) občas

c) ne

4) Jaký druh odměn upřednostňujete?

5) Jaký druh trestů upřednostňujete?

6) Jak byste seřadila následující odměny (1-7) podle účinnosti? (1 = nejúčinnější odměna)

- ___ sladkost
- ___ dárek
- ___ pochvala
- ___ kladné hodnocení
- ___ umožnění zážitku, po kterém dítě touží
- ___ ocenění dítěte
- ___ pozitivní důsledek

7) Jak byste seřadila následující tresty (1-7) podle účinnosti?(1 = nejúčinnější trest)

- ___ tělesný trest
- ___ slovní pokárání
- ___ vyčlenění ze hry, činnosti
- ___ práce za trest
- ___ přirozený důsledek
- ___ ignorace dítěte
- ___ náhrada škoda

8) Jaké máte zkušenosti s používáním odměn v MŠ?

9) Jaké máte zkušenosti s používáním trestů v MŠ?

Příloha č. 2. Obrázky dětí

Obrázek č. 1. Klárka nakreslila hlavu Aničky v situaci, kdy byla potrestána.



Obrázek č. 2. *Maxík nakreslil hlavu Honzíka v situaci, kdy byl potrestán.*



Obrázek č. 3. *Terezka nakreslila hlavu Aničky v situaci, kdy byla potrestána.*



Obrázek č. 4. *Nelinka nakreslila hlavu Aničky v situaci, kdy byla potrestána.*



Obrázek č. 5. *Andrejka nakreslila hlavu Aničky v situaci, kdy byla potrestána.*

