

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Marie Čajkovská

Některé aspekty motivace u dětí předškolního věku

Olomouc 2016

Vedoucí práce: PhDr. Pavel Kliment, Ph.D

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 11. 4. 2016

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Pavlu Klimentovi, Ph.D. za odborné vedení mé práce, cenné rady a připomínky. Mé poděkování patří také paní ředitelce Speciální mateřské školy v Třebíči, Bc. Michaele Pyrochtové, za to, že mi umožnila uskutečnit strukturovaný rozhovor s dětmi. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mému příteli a rodině, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali.

Obsah

Úvod.....	6
1 Motivace	7
1.1 Typy motivace.....	8
1.1.1 Vnitřní motivace.....	8
1.1.2 Vnější motivace.....	12
1.2 Teorie motivace.....	14
1.2.1 Maslowa teorie lidských potřeb.....	14
1.2.2 Murrayho teorie potřeb	16
1.3 Motivace a čas.....	17
1.4 Motivace a naděje.....	19
1.5 Motivace a pedagogický kontext	21
2 Odměny a tresty	23
2.1 Odměna.....	24
2.1.1 Druhy odměn.....	24
2.1.2 Jak odměňovat?	26
2.2 Trest.....	28
2.2.1 Druhy trestů.....	28
2.2.2 Jak trestat?.....	33
3 Vývojová specifika dětí předškolního věku	36
3.1 Poznávací procesy	37
3.1.1 Vnímání	37
3.1.2 Pozornost.....	38
3.1.3 Paměť	38
3.1.4 Konformita	39
3.1.5 Řeč.....	39
3.1.6 Představy a fantazie	39
3.1.7 Myšlení	40
3.1.8 Vůle	41
3.2 Subjektivní prožívání a východiska chování	41
3.2.1 City	41

3.2.2 Jáství	42
3.3 Imaginativní aktivity	43
3.3.1 Kresba	43
3.3.2 Hra	44
4 Praktická část	46
4.1 Odpovědi dětí.....	47
4.1.1 Odměny v mateřské škole a doma	62
4.1.2 Tresty v mateřské škole a doma	63
4.2 Diskuze	64
5 Závěr	68
Seznam použité a prostudované literatury:	69
Internetové zdroje:	70
Seznam použitých zkratk:.....	71
Anotace	72

Úvod

Všichni rodiče i pedagogičtí pracovníci se každodenně musí potýkat s otázkou: „*Jakou motivaci je vhodné použít? Jaké formy odměn a trestů se hodí pro naše dítě? Případně jaká motivace bude neúčinnější?*“ S otázkami výchovy dětí se společnost potýká už celá staletí. Přístup k dětem se proměňoval v průběhu historie. Jiné názory a přístup k výchově dětí měli staří Římané, lišily se i názory v křesťanském světě. A rozdílné názory na výchovu dětí panují i nyní v naší společnosti. Existují rodiče, kteří by v rámci trestu na dítě nikdy ruku nevtáhli a naopak, existují i druzí rodiče, kteří své dítě klidně výchovně plácnou. Jak tedy máme děti vychovávat?

Právě otázkami motivace dětí se zabývá tato bakalářská práce. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je dále rozdělena do třech kapitol. První kapitola se zabývá obecně motivací. Druhá část je zaměřena na použití odměn a trestů jako specifických prostředků motivace dětí. Třetí kapitola uvádí vývojová specifika dětí předškolního věku, protože specifika dětského vývoje rovněž ovlivňují motivaci. Praktickou část tvoří strukturované rozhovory s dětmi předškolního věku (od 3-7 let). Strukturovaný rozhovor byl zaměřen na otázky týkající se používaných odměn a trestů v prostředí mateřské školy a doma.

Cílem práce bylo zjistit, co je pro děti nejvíce motivující a jaké prostředky používají učitelky v mateřských školách a jaké prostředky používají rodiče. Práce se zabývá motivací dětí předškolního věku především z vlastního zájmu autorky, která by se ráda po ukončení studia práci s dětmi sama věnovala. Protože se učitelky v mateřských školách s otázkou motivace setkávají každodenně, je pro jejich práci nezbytné, aby věděly jak děti správně motivovat.

1 Motivace

Pro tuto práci je stěžejní definování pojmu motivace. Definice motivace se u různých autorů může lišit.

„Motivaci můžeme označit jako soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání:

- 1. aktivují lidské jednání, dodávají mu energii, aby mohlo začít;*
- 2. navozují u jedince určitá očekávání (o sobě samém a o úkolu, před nímž stojí, o situaci, v níž se odehrává, o pravděpodobném výsledku, činnosti);*
- 3. zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám (za něčím jít, tj. něčeho dosáhnout), a tím ho současně vedou k tomu, aby se vyhnul jinému směru, jiným cílům, jiným hodnotám (tendence nedopustit, aby se určitá věc stala; tendence z něčeho uniknout, když už se to stalo);*
- 4. udržují jednání v chodu, dodávají mu energii, aby mohlo dále probíhat;*
- 5. navozují prožívání úspěchů a neúspěchů, spouštějí jedincovo hodnocení vlastního jednání i jednání jiných lidí“¹*

Motivaci také můžeme definovat jako: *„souhrn faktorů, které energetizují, řídí a udržují průběh chování, jednání nebo činnosti jedince. Úroveň motivace je výsledkem kombinace stavu jedince (jeho potřeb, zájmů apod.) a vnějších podnětů (incentiv), které tyto vztahy mohou vzbuzovat nebo ovlivňovat. Vnitřní stavy nebo pohnutky k činnosti jsou označovány termínem motivy. Motivem je nejčastěji potřeba jedince. Incentivem může být lákavý cíl (hračka, dobré jídlo).“²*

Ve velkém psychologickém slovníku najdeme pod heslem motivace toto: *„vnitřní řídicí síla odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování; motivační síla vzniká působením vnější i vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace; stimulace mohou být: a) fyziologické: např. hlad, žízeň, sex, sebezáchova nebo b) psychologické: např. touha uspět, potřeba někam patřit.“³*

Všechny definice shodně uvádí, že na motivaci se podílejí vnitřní faktory (jakými jsou naše potřeby, zájmy, hodnoty) a vnější faktory (které dodávají naší motivaci směr,

¹MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 252.

²DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 60.

³HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, s. 320

touhu něčeho dosáhnout). Každý z autorů zdůraznil to, co je pro něj klíčové. Ve všech formulacích také najdeme informaci, že motivace řídí naše chování, k něčemu nás posunuje, dodává našemu jednání energii. V Marešově definici se objevuje rozsáhlé vymezení toho, jakými způsoby motivace ovlivňuje lidské jednání a prožívání. Dařílek a Kusák naopak motivaci formulují jako souhrn faktorů, který nás ovlivňují. Více se věnují tomu, z čeho samotná motivace vzniká, a rozpracovávají pojmový aparát. Rozlišují vnější podněty, které označují jako incentiv a vnější stavy, které nás nutí k nějakému jednání či činnosti, označují termínem motivy. Hartl a Hartlová motivaci označují jako vnitřní řídicí sílu, vznikající působením stimulace a oproti předchozím vymezením přikládají význam také kognitivní interpretaci vnitřní a vnější stimulace.

1.1 Typy motivace

Odborníci většinou rozlišují dva typy motivace, a to motivaci vnitřní a motivaci vnější. Vnitřní motivaci označujeme podněty, které vychází z nás samotných. Termín vnější motivace je používán pro označení podnětů, které vychází z okolního prostředí a jeho prostřednictvím na nás působí.

Vnější i vnitřní motivy se ale navzájem ovlivňují, jsou spolu těsně spjaty. Pobídka zevnějšku může stimulovat a zesilovat také vnitřní motivaci. Motivace je tedy velmi složitá a u každého člověka je individuální.⁴ Jako příklad složitosti motivace můžeme uvést jídlo. Ani u této základní lidské potřeby nelze jednoznačně určit, zdali je motivována vnitřně či zevnějšku. Pokud sníme jídlo, protože pocítujeme hlad, jedná se o vnitřní motivaci. Pokud, ale sníme jídlo, které nemáme rádi, abychom potěšili někoho blízkého, jde o vnější motivaci.⁵

1.1.1 Vnitřní motivace

„Vnitřní motivace bývá definována jako tendence angažovat se v určitých činnostech ze zájmu, kvůli nim samotným. Buď ze zvědavosti, ze snahy naučit se něco, co ještě neumím nebo s pocitem radosti, že člověk může dělat to, co ho baví. Člověk vykonává tyto činnosti bez vnějších pobídek, bez očekávání nějaké vnější odměny. Je odměněn vnitřně: zajímavostí dané činnosti, údivem až úžasem z objevování nového, pocitem

⁴ ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007

⁵BROWN, L. V. (ed.). *Psychology of motivation*. New York: Nova Science Publisher, Inc., 2007

hrdosti, že to nakonec dokázal.“⁶Fontana uvádí že: „*Psychologové nyní obecně přijímají hypotézu, že zvířata i lidé mají přirozený pud zvědavosti, který není zacílen na nějaký zjevný hmotný výsledek, nýbrž už od raného věku podněcuje spontánní zkoumání a objevování. Jak děti vyžívají, odezva na projevy tohoto pudu ze strany druhých pomáhá usměrňovat jeho vývoj. Jestliže se děti setkají s nesouhlasem dospělých a s následující frustrací, pak následkem operativního podmiňování se takové pokusy pravděpodobně budou vyskytovat méně a budou nahrazeny netečností nebo možná náhodnými bezúčelnými činnostmi. A naopak, pokud budou děti často odměňovány a zpevňovány učiněnými objevy, příjemným vzrušením a souhlasem dospělých, budou ve svém zkoumání pravděpodobně pokračovat v postupně a zaměřenější a přínosnější podobě.*“⁷

Vnitřní motivace je vrozená lidem i zvířatům. Fontana uvádí, že jde o určitou zvědavost, která nás vede k objevování či konání a vychází z nás samých. U lidí ale je částečně ovlivněna reakcemi okolí. Pokud bude dítě od raného věku za jeho samostatné snažení rodiči či okolím pozitivně oceňováno, je pravděpodobné, že se bude vyskytovat ve větším množství. Pokud se naopak dítě setká s negativní reakcí, toto chování se bude vyskytovat v menší intenzitě, a bude nahrazeno jinou činností. Vnitřní motivace ale není pouze zvědavost, jde o vše, co vychází z motivů. Může jít o snahu naučit se něco nového, činnost vycházející z našich zájmů či potřeb. V následujícím textu bude proto předložena klasifikace motivů.

1.1.1.1 Motivy

Psychický důvod či vnitřní příčinu našeho jednání označujeme jako motiv. Jde o zážitek nebo způsob jednání, který přináší nějaké uspokojení, jedná se o vyjádření podstaty tohoto uspokojení. Motivy proto dávají lidskému jednání psychologický smysl. Druhy motivů se liší obsahem. V literatuře bývají mnohdy označovány pojmy jako ideály, zájmy či potřeby. Podle Nakonečného ale potřeby vyjadřují stav, který je východiskem procesu motivace.⁸ Čáp a Mareš naopak při označování dílčích lidských motivů dávají termínu *potřeba* přednost. Pojem *potřeba* se podle nich hodí pro označení vývojově

⁶MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 287.

⁷ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4.vyd. Praha: Portál, 2014, s. 153.

⁸ NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*. 3.přepřac. vyd. Praha: TRITON, 2014

starších, elementárních, převážně biologických motivů, ale použít lze také u motivů vývojově mladších sociálních či sociogenních.⁹

V této práci budeme vycházet z definice motivu podle Čápa a Mareše a pro označení dílčích lidských motivů budeme užívat pojem *potřeba*. Potřebu můžeme označit jako takový stav v systému (může jít o biologický, psychologický či sociální moment), který vede k vyhledávání podmínek nezbytných k životu a vývoji nebo vyhýbání se nepříznivým podmínkám. Potřeba je aktivizujícím a energizujícím momentem v motivaci, ale také směřováním motivace. Potřeba se může projevovat různou silou. Rozlišujeme také rozdílné druhy potřeb (např. potavy či poznávání.)¹⁰

Mezi základní lidské potřeby řadí Čáp a Mareš tyto:

- *„elementární biologické potřeby: hlad, žízeň, potřeba kyslíku, tepla, ochrany před nepohodou apod.;*
- *potřeby podnětů a činnosti, naproti tomu také potřeby odpočinku a spánku;*
- *potřeba péče o potomstvo;*
- *potřeba sexuální;*
- *potřeba bezpečí, jistoty, sebezáchovy, zvládnání situací nebezpečných a nepřehledných apod.;*
- *potřeba osobního vztahu, potřeba milovat a být milován, potřeba vzájemného porozumění a pomoci, potřeba patřit k někomu (k osobě, osobám či skupině poskytující kladný emoční vztah a bezpečí);*
- *potřeba dobrého výkonu, úspěchu, uznání druhými, úcty a sebeúcty, potřeba být kladně hodnocen druhými i sebou samým;*
- *potřeba kompetence, potřeba osvojit si dovednost a zvládat situace, které považují za důležité;*
- *potřeba radosti, smíchu, dobré nálady;*
- *potřeby poznávací;*
- *potřeby estetické;*
- *potřeba cíle a směřování k němu, potřeba smyslu, potřeba seberealizace, rozvíjení svých možností, a tím dosahování cílů, naplňování životního smyslu.“¹¹*

⁹ ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007

¹⁰ ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007

¹¹ ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007. str. 146- 147

Výše uvedené potřeby se v rozdílné intenzitě vyskytují u všech lidí. Některé ze společně uvedených potřeb působí protikladně (např. potřeba podnětů a činnosti je opakem potřeby odpočinku a spánku). U těchto potřeb jde o navození určité rovnováhy mezi nimi. Pokud bude v našem okolí podnětů málo, začneme se brzy nudit, pokud jich bude naopak příliš, zatoužíme po klidnějším prostředí a odpočinku. Všechny potřeby jsou však spolu navzájem provázané a vzájemně se ovlivňují.

Další z motivů můžeme označit jako *zájem*. Zájem charakterizuje získaný kladný emoční vztah jedince k určitému druhu činnosti a k určité skutečnosti. Mezi projevy zájmu patří soustředění pozornosti v příslušném směru, realizace dané činnosti, uspokojení z ní a nelibost při jejím omezování. Zájmy můžeme dělit podle obsahu či podle hloubky jejich rozvinutí (např. zájem počáteční, povrchní, rozvinutý). Zájmy také rozlišujeme podle délky trvání a to na přechodné a trvalé. Lidé obvykle mají několik zájmů zároveň. Tyto zájmy se mohou podporovat, jeden zájem může vycházet ze zájmu druhého, ale také mohou být v rozporu. Zájmy jsou také individuální a u různých osob mohou být kvalitativně odlišné.¹²

Získaný motiv, který vyjadřuje jedincův vztah k určitému objektu, věci, činnosti, skupině, události či ideji, nazýváme postojem. Také postoje se individuálně liší a jsou ovlivněny kulturní tradicí země. Postoj obsahuje tři složky. První je poznání objektu a názory na něj, druhou složku tvoří citové hodnocení (sympatie/ antipatie, láska/ nenávisť/ lhostejnost). Poslední složkou je pobídka k jednání či chování, které je v souladu s názorem nebo emočním hodnocením či návyk. Postoje lidí vztahující se k hodnotám se nazývají hodnotové orientace. Hodnotová orientace silně ovlivňuje život jednotlivce i skupin a jejich zařazení do společnosti.¹³

Také stanovené cíle mohou vyjadřovat motivaci. Použití formulace s termíny cílů má několik kladů, mezi které patří například: konkrétnost, srozumitelnost i pro laika, usnadnění sebepoznání atd. Cíle můžeme třídit podle několika kritérií. Prvním může být kritérium obsahové - jaké životní oblasti se týká. Druhé kritérium rozlišuje cíle podle časového hlediska na blízké, střední a dlouhodobé. Posledním kritériem je význam pro jedince, skupinu či společnost. Za ideální se považuje stav, kdy je jedincův individuální cíl významný nejen pro něj samotného, ale také pro sociální skupinu a zároveň se shoduje s normami společnosti.¹⁴

¹² ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007

¹³ tamtéž

¹⁴ tamtéž

1.1.2 Vnější motivace

„Vnější motivace je tendence provádět určité činnosti bez zájmu, bez vnitřního uspokojení z ní samotné. Jedinec není zvědavý na to, co bude dělat, nemá snahu něčemu novému se naučit. Musí být k těmto činnostem podbízán někým jiným, musí být přesvědčován, ba někdy i dotlačen k provádění takových činností. Odměnou mu je pochvala, hvězdička, dobrá známka, absence problémů s učitelem či rodiči. Jde o vnější odměnu; vnější dokonce ve dvojitým smyslu: přichází od jiných lidí a vnitřně nesouvisí s činností, kterou jedinec vykonal.“¹⁵ Vnější motivace je často užívána ve školním prostředí. „I když učitel podněcuje děti sebevíc, přesto nastanou situace, kdy jejich intrinstická motivace bude nedostatečná a bude nutno se obrátit k motivaci extrinstické povahy. Tato motivace obvykle zahrnuje známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení a samozřejmě pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích i v očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím napomáhá rozvoji takzvané výkonové motivace. Děti zjišťují, že úspěch přináší odměny, a vytváří si aspirace, o jejichž uskutečnění musí usilovat ještě cílevědoměji.“¹⁶ Vnější motivace bývá označována také jako stimulace. Stimulace je podmíněna okolím. Jedinec sám nejeví o činnost zájem a musí k ní být veden, motivován. Tuto motivaci velmi často používají učitelé. Děti většinou nemají touhu naučit se něčemu novému a učitelé je k tomu musí vhodně vést. K budování vnější motivace se používají nejrůznější odměny např. pochvala, hvězdička, jednička. Motivací také může být snaha vyhnout se problémům spojeným s nesplněním požadovaného úkolu, což by vedlo ke sporu s rodiči či učitelem. Při používání vnější motivace musí učitelé či rodiče brát ohled na tyto skutečnosti:

- „Některé děti místo úspěchu zakoušejí pouze selhání. To vede buď ke snížení sebevědomí, nebo k odmítnutí školy jako „nudné“ a „hloupé“.
- Někdy se motivace ztrácí tím, že děti musí příliš dlouho čekat na výsledky své práce.
- Užitečným motivátorem je soutěž mezi dětmi; je-li však příliš intenzivní, může vést k nedobrym zážitkům a ke škodlivým účinkům prožívaného selhání. Proto je mnohem prospěšnější, když dítě soutěží samo se sebou a stále při tom zlepšuje svůj

¹⁵MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 287.

¹⁶FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4.vyd. Praha: Portál, 2014, s. 153,154.

výkon; nebo ovzduší spolupráce, v němž děti přijmou skupinové cíle a společně usilují o jejich dosažení.

- *Kde je tlak extrinsické motivace příliš silný, děti utíkají ke strategiím jako podvádění, chození za školu nebo předstírání nemoci, aby se vyhnuly následkům selhání.*
- *Někteří učitelé si nejsou vědomi subtilních účinků učitelské pochvaly. Chvála je pro děti vysoce oceňujícím zážitkem a pomáhá vytvářet vřelé vztahy mezi učitelem a jeho třídou. Zároveň však může chvála přespříliš usměrňovat, zvláště je-li vždy poskytována za něco přímo pozorovatelného. Užívá-li se jí takto, může vést děti k tomu, aby opustili své nápady a prostě se soustředily pouze na to, nač učitel tak kladně reagoval. Namísto toho by se mělo chvály užívat nejen jako uznání za právě podaný výkon, nýbrž i k povzbuzování dětí, aby dále rozvíjely svou činnost k větší důmyslnosti a tvořivosti.*¹⁷

Již v prostředí mateřské školy se mohou objevovat výše popsané situace. Pokud dítě v mateřské škole nikdy nezažije pocit úspěchu, nevyhraje žádnou hru, nenakreslí nejlepší obrázek, neumí básničku nebo neodpoví na otázku paní učitelky, může se u něj objevit pocit selhání. Dítě pak bude mateřskou školu navštěvovat nerado, nebude se chtít zapojovat do činností v rámci dne. V průběhu dne v mateřské škole příliš nedochází k situacím, kdyby dítě muselo příliš dlouho čekat na výsledky své práce a ztratilo tak motivaci. Nicméně tato situace by mohla nastat např. při nácviku na besídku či nějaké dlouhodobější činnosti. Děti v mateřské škole jsou velmi soutěživé, neustále se předhánjí, kdo je v čem nejlepší, ať už jde o jejich vlastní osobu či např. o rodiče. Typickým příkladem může být: „*Můj táta má lepší auto než tvůj táta, naše skupinka nakreslila lepší obrázek než vaše.*“ Děti předškolního věku ještě neumí snášet prohru. Po prohrané hře se často rozpláčou nebo se vztekají, že hra nebyla spravedlivá. Její použití v mateřské škole je proto problematické. Vhodnější je spolupráce všech dětí na zadaném úkolu nebo tématu, která navíc posiluje jejich prosociální chování a schopnost kooperace. V mateřské škole se neobjevuje záškoláctví či předstírání nemoci, ale již děti předškolního věku mohou začít podvádět, aby dosáhly úspěchu. Může jít například o vyplňování pracovních listů, kdy dítě touží mít vše správně, a proto se podívá, jak to má vyplněné jeho kamarád. Děti v mateřské škole mají ve většině případů ke svým učitelkám jiný vztah než děti na základní škole.

¹⁷FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4.vyd. Praha: Portál, 2014, s. 154.

Učitelku často považují za svou kamarádku, se vším se jí chlubí, chtějí s ní jít na procházku za ruku atd. Právě z toho důvodu mohou být i citlivější na pochvalu, kterou jim učitelka uděluje. Proto by si učitelky měly dávat pozor, aby neoceňovaly pouze něco přímo pozorovatelného, ale používaly chválení i k povzbuzení dětí k činnosti.

1.2 Teorie motivace

„Motivace je vztažena k lidským potřebám, k času, naději, cílům, výkonu, sebeúctě člověka, k zaujetí zájmovou činností a k hledání příčin úspěchu a neúspěchu.“¹⁸ Existuje velké množství teorií, pro tuto práci byly vybrány pouze dvě z nich a to Maslowova teorie lidských potřeb a Murrayho teorie potřeb. Maslowova teorie lidských potřeb patří mezi obecně nejznámější a nejvíce publikovaný systém uspořádání potřeb. Byla vybrána především proto, že děti předškolního věku velmi citlivě reagují na jakýkoliv nedostatek ve svých potřebách a některé z nich potřebují uspokojovat mnohem více než dospělí (především fyziologické potřeby a potřeby jistoty). Murrayho teorie potřeb byla vybrána pro její propracovanost. Nakonečný uvádí, že i když by se proti jeho úplnosti daly vznést námitky, považuje ho za zatím nejpropracovanější. Uvádí typické potřeby a na zřetel bere také potřeby ego- vztahné.¹⁹

1.2.1 Maslowa teorie lidských potřeb

Tento model říká, že my jako lidé jednáme proto, abychom uspokojili své potřeby. *„Potřebu můžeme definovat jako nutnost organismu něco získat nebo se něčeho zbavit; stav člověka, který znamená porušení vnitřní rovnováhy (homeostázy) či nedostatek ve vnějších vztazích osobnosti; doplňkovým pojmem k potřebám jsou hodnoty, jichž výběrem mohou být potřeby uspokojovány; zatímco systém potřeb se ve vývoji lidstva výrazně nemění, hodnoty, jsou proměnlivé; jinak řečeno potřeba vzniká při jakékoliv fyziologické odchylce od ideální hodnoty, a pokud odchylka od ideální hodnoty nemůže být automaticky upravena, je aktualizován pud a vybuzený organismus zahájí činnost ke znovuobnovení rovnováhy; na rozdíl od přání jsou potřeby určeny životní nutností*

¹⁸MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 252.

¹⁹NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014

člověka, jako druhu jejich dlouhodobé nenaplnění se nepříznivě odráží ve zdraví a pocitu dobré pohody.“²⁰

V životě každého z nás se vyskytne chvíle, kdy nám něco chybí, něčeho se nám nedostává. Potom cítíme nutnost svoji potřebu uspokojit. Dokážeme vyvinout velké úsilí, abychom dosáhli svého cíle. Proto, když zjistíme, co danému jedinci chybí, můžeme si vysvětlit jeho chování a činy.

„ S promyšlenou koncepcí lidských potřeb přišel americký psycholog A. Maslow. Předpokládal, že pro člověka nejsou všechny potřeby stejně důležité a že jeho potřeby se navíc mění v čase. Některé potřeby jsou základní, přímo fyziologicky nezbytné pro fungování organismu, jiné jsou obvykle uspokojovány teprve ve chvíli, kdy jsou zajištěny ony základní. Maslow se domníval, že lidské potřeby lze seřadit podle jejich stoupající složitosti. Pro přehlednost je uspořádal do „pyramidy“. Nejnížší jsou dole, nejvyšší nahoře.“²¹ Základnu pyramidy tvoří fyziologické potřeby, může jít o potřebu spánku, jídla, pití, potřebu vyměšování. Nad nimi jsou potřeba jistoty a bezpečí, všichni lidé potřebují mít určité životní jistoty, potřebují cítit, že jsou v bezpečí. Další stupeň tvoří potřeba lásky a sounáležitosti. Pro lidské bytosti je velmi důležité vědět, že je má někdo rád, že někam patří. Poslední deficitní potřebou je potřeba sebeúcty. Jde o jisté vyjádření své hodnoty, svého já. Mezi rozvojové patří potřeba znalostí a porozumění. Člověk potřebuje ke svému životu smysluplné informace, proto je pro něj výše uvedená potřeba důležitá. Lidé se snaží pochopit svět a to co se v něm odehrává právě prostřednictvím znalostí a porozumění. Další úroveň tvoří estetické hodnoty tedy poznání krásna. Poslední potřebou, která tvoří vrchol pyramidy je potřeba sebeaktualizace. Jde o maximální možné využití našeho potenciálu. „Potřeby, které spadají do prvních čtyř úrovní hierarchie, Maslow označuje jako nedostatkové neboli deficitní (D-potřeby). Tyto pohnutky fungují na principu udržování vnitřní tělesné nebo psychické rovnováhy. Maslow je dělí na nižší a vyšší. K nižším patří fyziologické potřeby a potřeby bezpečí, k vyšším potřeby lásky, sounáležitosti a uznání. Uspokojování vyšších nedostatkových potřeb zajišťuje duševní pohodu, případně i rozvoj osobnosti jedince. Potřeby seberealizace se od deficitních zásadně liší. Jedná se o růstové potřeby, s jejíž uspokojováním se intenzita nesnižuje, ale spíše roste. Maslow je označuje jako metapotřeby, metamotivaci či potřeby bytí (B-

²⁰HARTL, P. a HARTLOVÁ H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, s. 433.

²¹MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 253.

potřeby).²² „Pro učitele i rodiče je užitečné vědět, že když má žák hlad či žízeň, když je nevyspalý, nemocný (tj. nejsou uspokojeny jeho fyziologické potřeby), těžko se soustředí na učení.“²³ Pokud tedy nebudou naše deficitní potřeby alespoň částečně uspokojeny, našim primárním cílem bude zajistit jejich naplnění. Teprve po jejich uspokojení se zájem opět obrací k potřebám rozvojovým. Tato tendence se zřetelně projevuje u dětí předškolního věku. Pokud nebudou uspokojeny jejich deficitní potřeby, nejeví zájem o potřeby vědění, porozumění či estetické potřeby. Proto by měl být v mateřské škole i v rodině kladen velký důraz na uspokojování dětských potřeb.

1.2.2 Murrayho teorie potřeb

„Potřebu Murray označuje jako konstrukt, který vyznačuje sílu, a samotný Murray je zodpovědný za to, že pojem potřeba má v psychologii motivace tak velký význam. Murray rozdělil potřeby do dvou hlavních skupin a to na potřeby:

- primární (vicerogenní)
- sekundární (psychogenní)

Viscerogenní potřeby jsou utvářeny a uspokojovány periodickými fyziologickými procesy. Patří k nim potřeba kyslíku, vody, potravy, vyhýbání se horku a chladu.²⁴

Psychogenní potřeby byly rozděleny do několika oblastí. „První oblastí jsou ambice, které se projevují potřebou úspěšného výkonu, uznáním či předváděním se. Vztah k neživým předmětům, který se projevuje přisvojováním, potřebou pořádku, potřebou uchování, potřebou tvoření. Obrana sociálního statusu, projevující se potřebou vyhýbání se nezdaru, ostudě či ponížení, potřebou hájit se, potřebou bránit se. Oblast moci, pro kterou je typická potřeba nadvlády, podřizování se, nezávislosti, opozice, agrese a ponížení. Další důležitou oblastí jsou citové vztahy k lidem, a to potřeba sdružování se, odmítání, pečování, nechat o sebe pečovat a hry. Poslední oblastí je výměna informací, která se projevuje potřebou poznání a poučování.“²⁵ „Dalšími důležitými pojmy Murrayho teorie jsou tlak a téma. Potřeby - coby vnitřní síly se prosazují buď spontánně, nebo jsou aktivovány na základě tlaků, což jsou vnější podmínky, které vyvolávají touhu něco získat

²²PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2005, s. 366.

²³MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 253.

²⁴PLEVOVÁ, I. a PETROVÁ A. *Obecná psychologie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 117-118.

²⁵ volně podle PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2005, s. 363,364.

(pozitivní tlaky) nebo se něčemu vyhnout (negativní tlaky).“²⁶ „Téma je výsledkem interakce mezi tlaky a potřebami. V životě každého člověka se setkáváme s opakujícími se tématy.“²⁷ Podle Murrayho teorie jsou potřeby rozděleny do dvou skupin. První skupinou jsou potřeby primární, které se neustále opakují, v pravidelných intervalech dochází k jejich uspokojování. Jedná se tedy o fyziologické potřeby. Druhou skupinou jsou potřeby sekundární. Ty jsou spojeny například s oblastmi ambicí, vztahem k neživým předmětům, obranou sociálního statusu, mocí, citovým vztahům k lidem či výměnou informací. Tyto potřeby se u každého z nás mohou projevovat rozdílně, s jinou intenzitou. Např. potřeba ambicí se může projevovat potřebou úspěšného výkonu, uznání nebo předváděním se. Nakolik se tyto projevy objeví u jedince, závisí na jeho individualitě a aktuální situaci, v níž se nachází. Dále Murray uvádí také tlaky a témata, která motivují chování lidí. Pokud se naše potřeby neprosazují spontánně, probíhá jejich uspokojování na základě tlaků. Tlaky dělí na negativní a pozitivní. Negativní tlak má za úkol vyhnout se něčemu nepříjemnému a pozitivní tlak má za úkol zajistit získání něčeho, naši touhu něco mít. Téma vychází z interakce tlaků a potřeb, proto se v životě každého z nás objevují opakující se témata.

1. 3 Motivace a čas

Motivace je mimo jiné provázána a ovlivňována také časem a tím jak plynutí času prožíváme, jaký k němu zaujímáme postoj. Motivaci můžeme chápat jako soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání, toto jednání aktivují, dodávají mu energii, navazují různé očekávání, zaměřují jednání určitým směrem, k hodnotám či cílům, toto jednání zároveň udržují v chodu a spouští hodnocení úspěchu či neúspěchů, ať už našich či cizích. Lidské jednání probíhá v určitém čase a směřuje k jistým cílům. Pokud nebude chování v průběhu času udržováno či posilováno, pravděpodobně dojde ke změně tohoto chování a zaměření jiným směrem. Čas má proto na motivaci velký vliv. Nejsnadněji dosažitelné cíle jsou ty, které se nenachází v příliš vzdálené budoucnosti. Můžeme jich dosáhnout zítra, za týden či měsíc. Pokud není motivace dostatečně silná a dosažení cíle se nachází ve vzdálené budoucnosti, dochází k oslabení motivace či k její úplné absenci. Cíle nebude dosaženo. Pokud však bude motivace v průběhu času posilována úspěchy nebo

²⁶PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2005, s. 366.

²⁷ tamtéž

bude dostatečně silná ani vzdálenost cíle v budoucnosti nemusí být překážkou pro jeho dosažení.

„Odborníci rozlišují nejméně dvě podoby času: čas objektivní, jehož plynutí se dá přesněji definovat a měřit (ať už stopkami, běžnými hodinkami, dny, měsíci, roky, staletími) a čas subjektivní, jehož plynutí vnímá, prožívá a hodnotí každý člověk trochu jinak. Subjektivní čas má tři podoby. První pojetí subjektivního času zdůrazňuje, že čas je pro člověka především sledem událostí, určitou posloupností podnětů či dějů. Druhé subjektivní pojetí času se zajímá o trávení času. Člověk odhaduje, jestli se podnět vůbec vyskytl, neboť existuje senzorická hranice jeho rozlišitelnosti, postihnutelnosti. Pokud ho zaregistruje, uvědomuje si, kdy začal a jak dlouho trval. Třetí pojetí subjektivního času staví na pojmu časová perspektiva. Jde o jedineciv svěbytný způsob vztahování se ke třem psychologicky chápaným pojmům: minulosti přítomnosti, budoucnosti“²⁸

Jako lidé tedy chápeme čas ve dvou rovinách. Objektivní, kterou můžeme měřit na svých hodinách nebo v kalendáři, tento čas plyne nám všem stejně. Subjektivní pojetí se u každého z nás liší. Je tvořeno ze sledů událostí, které jsme prožili, způsobu, kterým trávíme volný čas, a závisí i na tom, jak chápeme minulost, přítomnost a budoucnost. Proto je velmi důležitá časová orientace jedince. Lidé, kteří jsou orientováni na minulost, se do ní také v myšlenkách často vrací, nezajímá je přítomnost, ale ani budoucnost. Buď člověk chápe svou minulost jako nejlepší období svého života a nic lepšího už od něj nečeká nebo v minulosti zažil naopak něco, s čím se doposud nevyrovnal. Časovou orientaci na přítomnost můžeme objevit u dvou skupin lidí. První skupinu tvoří hedonistický typ lidí. Hedonistické osoby nejsou schopny obětovat aktuální prožitek pro to, aby v budoucnosti něco získali, něčeho dosáhli. Žijí tady a teď. Fatalistický typ osob je také orientován na přítomnost. Budoucnost tyto osoby nezajímá z důvodu, že nevěří tomu, že by mohli něco ovlivnit. Objevuje se pocit bezmocnosti. Posledním typem jsou osoby orientované na budoucnost. Na rozdíl od hedonistických osob jsou schopni obětovat aktuální prožitek pro to, aby v budoucnu něčeho dosáhli či něco získali. Orientace na budoucnost velmi souvisí s cíli, které člověk má. Tyto cíle jsou podnětem pro stanovení bližších a konkrétnějších cílů a motivují osoby k určitému jednání již v současnosti.²⁹

²⁸MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 257.

²⁹MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál

Jako nejvhodnější přístup se jeví kombinace všech uvedených časových orientací. Člověk vychází z toho, co prožil, akceptuje svoji minulost, je schopen využívat zkušenosti, které v minulosti získal, aby dosáhl dalších cílů. Současnost nechápe jako stav, který nedokáže změnit, ani jako jediné na čem záleží. Tito lidé jsou schopni stanovit si cíle, kterých by rádi v budoucnosti dosáhli a věří, že se jim to může podařit.

1.4 Motivace a naděje

„V běžném životě se naději rozumí jisté očekávání nebo dokonce vnitřní přesvědčení o tom, že budoucnost bude lepší, než současnost. Na základě přemýšlení člověk dospívá k názoru, že ze všech možných variant budoucího vývoje událostí nastane spíš ta pozitivní. Tedy naděje je výsledek úvah, zatímco doufání označuje děj, proces.“³⁰

Naděje je tedy to, v co doufáme, co očekáváme. Naděje proto velmi úzce souvisí s motivací. Pokud bychom v nic nedoufali, nic neočekávali, nemělo by nás co hnát dopředu. Díky naději si dokážeme představit, že se naše sny a cíle stanou skutečností. Díky naději vidíme budoucnost lepší než přítomnost. Naděje nás tedy motivuje k plnění kroků vedoucích k cíli. Pokud ztratíme naději na úspěch, těžko se budeme snažit něčeho dosáhnout. *„Naděje či beznaděj tedy vstupují jak do jedincova hodnocení zátěžové situace, tak do jeho přehodnocování zátěžové situace v průběhu jejího zvládnání, kdy se snaží se zátěží nějak vyrovnat, zvládnout ji; naděj či beznaděj se objevují i na konci, poté, co jedincovo zvládnání zátěže skončilo. Jedince získal určité zkušenosti (ať už dobré, nebo špatné), zapamatovává si je- a s nadějí či beznadějí vstupuje do dalších zátěžových situací.“³¹*

Pojmem naděje se lidstvo zabývá dlouhou dobu, provází jej od počátku věků. Jako příklad zde uvádíme citáty tří mužů o naději. Václav Havel o naději řekl toto: *„Naděje je stav ducha, který dává našemu životu smysl.“³²* Lev Nikolajevič Tolstoj řekl, že: *„Nikdo nedává víc jako ten, kdo dává naději.“³³* A už řecký filosof Demokritos si uvědomoval že: *„Naděje lidí správně myslících, jsou splnitelné, nerozumných nesplnitelé“³⁴.*

³⁰MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, s264. (volně podle Breznitz 1999)

³¹MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, s265.

³²SVOBODA, Citáty o naději. M. *Citáty slavných osobností* [online]. [cit. 2015-05-15]. Dostupné z: <http://citaty.net/vyhledavani/?h=cit%C3%A1ly+o+nad%C4%9Bji>

³³ tamtéž

³⁴ tamtéž

Naděje je obsažena také v aspirační úrovni každého člověka. Aspirační úroveň chápeme jako stanovení cílů, které si jedinec zadává a jichž splnění očekává. Při dosahování vytyčených cílů se objevuje naděje na úspěšné splnění či případně beznaděj, pokud se zdá jejich splnění příliš obtížné. Děti nemusí poznat, na co jejich aktuální úroveň dovedností a vědomostí stačí a na co již ne, aspirační úroveň proto nemusí odpovídat skutečnosti. Problémy se objevují, pokud je aspirační úroveň jedince příliš vysoká, děti se mohou přeceňovat a volit cíle, jichž dosažení je obtížné až nespílnitelné. Děti přesto zkoušejí, zda by se jim je nepovedlo splnit, mohou se předvádět před ostatními, samotný neúspěch je poté příliš netrápí. Další problémovou skupinou jsou děti, které se podceňují, a proto volí cíle pouze průměrné či dokonce nízké. Obávají se selhání a případného posměchu, zvolení málo náročných cílů tomu má zabránit. Kvůli svým přehnaným obavám tyto děti nezjistí, že ve skutečnosti mají na víc, než si myslí.³⁵ Úkolem učitele je obě tyto skupiny dětí vhodně korigovat. Vhodné je použít například více úloh v rozdílné obtížnosti, děti si tak mohou samy vyzkoušet, na co doopravdy stačí. Tato strategie lze použít již v mateřské škole např. při řízených činnostech (pracovní listy, vyrábění, cvičení atd.). Za neúspěch dítě nesmí být trestáno, mělo by naopak následovat vysvětlení, proč se tak stalo. Děti, které volí méně náročné úkoly, je dle našeho názoru vhodné motivovat k vyšším cílům prostřednictvím podněcování, pochvaly či dalších typů odměn.

Obecně rozlišujeme tři typy osobnosti podle jejich přístupu k životu, a to optimisty, pesimisty a realisty. Optimisté se vyznačují větší nadějí, věří, že vše bude tak, jak si přejí, že se jim vše podaří. Pesimisté se naopak vyznačují přístupem, který má velmi blízko k beznaději, nevěří si, že dokážou splnit své sny, vše podle nich dopadne špatně, a proto nemá ani cenu se snažit. Posledním typem jsou realisté, kteří vychází ze svých zkušeností a vidí situaci takovou, jaká doopravdy je. Ví, kdy má snažení šanci a kdy je naopak zbytečné vynaložit úsilí. Nejlepší výchozí pozici pro to něčeho dosáhnout mají optimisté. Věřící, že je to možné, že jejich cíl bude naplněn. Optimisté jsou lidé, kteří jsou motivováni svojí nadějí, že všechno dobře dopadne a překážky v průběhu dosahování cíle pro ně nepředstavují takový problém. Optimisté si někdy mohou dávat přehnané cíle, jichž dosažení není v aktuální situaci možné. Naopak pro pesimistu je obtížné představit si, že má naději na splnění svého snu, každá překážka, která se objeví, je pro něj potvrzením toho, že svého cíle nedosáhne. Proto jeho motivace klesá. Realisté díky své schopnosti

³⁵MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*.

vidět skutečnost takovou jaká je, dokážou stanovit přiměřený cíl. Jejich motivaci k dosažení cíle nesnižuje každá překážka po cestě, ale na rozdíl od optimistů si uvědomují, kdy má jejich snažení smysl a kdy jsou překážky již nepřekonatelné.

1.5 Motivace a pedagogický kontext

Pedagogové při své práci neustále využívají motivaci dětí, motivují a stimulují je, aby je získali pro učení, dovedli je k něčemu novému nebo je jen podpořili ve zvládnání požadavků, které jsou na ně kladeny. Motivace je spojena s cíli. Podle Mareše rozlišujeme dvě hlavní motivační tendence a to:

- „přistoupit k řešení problému, změnit okolnosti, vyřešit situaci;
- vyhnout se řešení problému, nezasahovat do okolností, neřešit situaci; „vycouvat“, uniknout z ní.“³⁶

První motivační tendence, kdy přistoupíme k problému a snažíme se ho vyřešit lze označit jako pozitivní motivace, kdy se sami aktivně snažíme situaci vyřešit. Druhá motivační tendence je spíše negativním zaměřením, člověk vyčkává, snaží se ze situace uniknout, aniž by musel problém vyřešit. Vycouvání z problému mnohdy nakonec může vyžadovat více vydané energie, než kdybychom se k problémům postavili čelem a snažili se je vyřešit.

Dále Mareš přidává dva novější motivační cíle. Jde o předvedení svých schopností, demonstrování toho, co vlastně dokážu mezera - jde o výkonový přístup. Druhým typem je úkolový přístup, pro který je charakteristické rozvíjení svých schopností a dovedností, otvírání dalších možností a kompetencí. S výkonovým přístupem jsou spojeny výkonové cíle. Jedinec neustále porovnává svůj výkon s ostatními. Za neúspěchy následují postihy. S druhým přístupem jsou spojeny učební cíle. Učební cíle mají za úkol zdokonalování sebe sama, žák se snaží dosáhnout vysoké úrovně, někdy až úrovně mistrovské.³⁷ Již v prostředí mateřské školy se můžeme setkat s žáky, kteří jsou silně zaměřeni na svůj výkon. Neustále porovnávají svůj výkon s ostatními dětmi, touží být neustále ve všem nejlepší. Pokud se jim to nedaří, může se objevit pocit selhání a bezmocnosti. Děti, které preferují úkolový přístup, mají oproti prvním dětem lepší pozici. Nemusí se neustále srovnávat s ostatními dětmi a mohou se tak lépe zaměřit na svůj vlastní rozvoj.

³⁶MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, s266.

³⁷MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*.

V neposlední řadě je důležitým motivačním cílem přístup dosáhnout úspěchu či se vyhnout neúspěchu. Tento přístup je ovlivňován lidskou sebeúctou. Pro lidi je typické, že mají svou hrdost a nechtějí se znemožnit. Ve školním prostředí je toto riziko poměrně velké. Selhání může mít poté dva důsledky. Zaprvé poklesnutí ve svém vlastním hodnocení (nejsem tak dobrý, jak bych chtěl, jak jsem si myslel). Zadruhé jde o snížení prestiže v očích ostatních (vidí, že nejsem tak dobrý, vyvodí z toho, že nemám potřebné schopnosti a dovednosti). Strach z případného selhání aktivuje potřebu chránit si vlastní sebeúctu, motivuje k vyhnutí se rizikovým situacím. Rozlišujeme proto dva typy chování lidí. V prvním případě se lidé za každou cenu snaží dosáhnout úspěchu, aktivizují všechny své síly, pro dosažení úspěchu a vyhnutí se znemožnění. Pokud je ale riziko neúspěchu vysoké, lidé se uchylují ke druhému typu chování. Již dopředu si sami přisuzují určité znevýhodnění pro omluvení případného neúspěchu. Jde o nejrůznější strategie, které již dopředu oznamují, že se již objevily překážky a je možné, že se vyskytnou další komplikace. Kvůli nevhodným okolnostem nebude možné dosáhnout úspěchu. Jde o vytvoření alibi, které omlouvá jedincův neúspěch a brání ho před negativními důsledky neúspěchu. Toto chování se označuje pojmem záměrné sebeznevýhodňování a je zařazeno mezi nevhodné strategie při zvládání zátěže.³⁸ Přestože jsou děti v předškolním věku spontánnější než školní děti či dospělí a nejsou na ně ještě kladeny takové nároky, také u nich se uplatňují strategie obrany jejich sebeúcty. Není proto ničím výjimečným, když dítě navštěvující předškolní zařízení bude používat sebeznevýhodňování jako alibi neúspěchů. Dle našeho názoru se k této strategii chování přiklání většinou děti s malou sebedůvěrou, děti úzkostlivé či děti rodičů příliš ambiciózních, kteří na ně již v předškolním věku mají vysoké požadavky. Pokud se dítě již v předškolním věku uchýlí k sebeznevýhodňujícím strategiím, bude negativně ovlivněno po celý život, protože obtížnost úkolů se s postupujícím věkem bude stále zvyšovat a dítě nebude mít vytvořeny vhodné strategie zvládání zátěže. Úkolem učitelek a rodičů je tyto děti podporovat a naučit je vhodnějším způsobům, jak reagovat na zátěž.

³⁸MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*.

2 Odměny a tresty

Mezi nejpoužívanější způsoby posílení žádoucího chování nebo zmírnění či vymizení nežádoucího chování patří odměny a tresty. Odměny a tresty jsou silně spjaty s motivací. Odměny a tresty při výchově dětí používají rodiče i pedagogičtí pracovníci. Pedagogičtí pracovníci sice nezastávají v procesu výchovy dětí takovou roli jako rodiče, ale jejich vliv je nesporný. Říčan strategii používání odměn a trestů označuje známým výrazem cukr a bič.³⁹ Která z metod je ale účinnější? Používat více odměny či tresty? „Výsledky výzkumu různých badatelů lze stručně shrnout v jednoznačné konstatování: *Výchova založená spíše na odměnách má lepší výsledky než výchova užívající převážně trestů. Odměny podporují učení, včetně učení sociálního, které má klíčový význam ve výchově. Naproti tomu účinky trestů lze jen obtížně předvídat. Stejný trest vede u jednoho dítěte k žádoucí nápravě, u druhého k poslušnosti jen navenek při skrytém nesouhlasu, třetí dítě reaguje negativisticky a ve zvýšené míře pokračuje v nežádoucím chování, čtvrté upadá do deprese, ztrácí kladné morální sebehodnocení, jeho činnost a vývoj se dezorganizuje. Trest má různé účinky - v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělým a dítětem a na klimatu a situaci, na souhrně mnoha podmínek. Někde trest vede k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout.*“⁴⁰ Odborníci se tedy domnívají, že používání odměn má lepší výsledky než používání trestů. Používání trestů je problematické také z toho důvodu, že není předem jasné, jaký efekt na dítě trest bude mít, zda dosáhneme požadované změny nebo se chování naopak ještě zhorší. Používání odměn i trestů je velmi individuální. Co jedno dítě považuje za trest, pro druhé trestem být nemusí. Stejně tak se mohou lišit i názory na odměnu. Matějček uvádí, že trestem není to, co jsme si pro dítě sami vymysleli, ale to co dítě jako trest prožívá. Jde o nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého se chceme co nejdříve zbavit a příště se mu vyhnout. To, co dítě je dítěti jako trest ukládáno a to, co dítě jako trest prožívá, by se proto mělo shodovat. Stejně je to také s odměnou, která není námi vymyšlená, ale rovněž dítětem prožívána. Jde o příjemný, povznášející pocit uspokojení, který toužíme zopakovat.⁴¹ Z důvodu jejich častého používání jsou odměny a tresty dále rozděleny a popsány.

³⁹ŘÍČAN, P. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013.

⁴⁰ČÁP, J. a MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 253,254.

⁴¹MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2012.

2.1 Odměna

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“⁴²

2.1.1 Druhy odměn

Odměnou může být prakticky cokoliv, co přináší jedinci nějaký prospěch, užitek či potěšení a informuje ho o správnosti jeho chování.

„Teoreticky existuje několik druhů odměn: materiální neboli věcné (razítka, odznaky, obrázky, knížky, školní potřeby ap.) sociální, které vyjadřují postavení jedince v sociální skupině a těží ze vztahů žáka a jeho okolí např. k učiteli, rodičům, spolužákům, ale i k jiným osobám (úsměv, uznalé pokývání hlavou, udělení privilegií a výhod, zveřejnění na nástěnce ap.) a odměny aktivitou (účast v hrách, zábavných a sportovních činnostech ap.).“⁴³

Čapek odměny dělí na tři základní kategorie, ke kterým přidává navíc jednu rozšířenou odměnu. Odměny jsou tedy rozděleny na: „Pochvalu, úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu; věcný dárek (diplom, cena, trofej apod.); umožnění činnosti nebo zážitku. Další rozšířenou odměnou je jednička, tedy nejlepší hodnocení z pětistupňové klasifikační stupnice.“⁴⁴

Materiální neboli věcné odměny se shodují s odměněním věcným dárkem. Sociální odměny, které uvádí Dařílek, Čapek popisuje jako pochvalu, úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu. Tedy místo pojmu sociální odměny tuto kategorii vyjmenovává a popisuje. Třetí kategorií jsou odměny aktivitou a odměny umožněním činnosti nebo zážitku. I tato kategorie je v obou děleních shodná.

Rozdělení odměn podle Dařílka a rozdělení odměn podle Čapka je velmi podobné, i když oba autoři používají rozdílné pojmenování kategorií, jsou jejich kategorie shodné. Jediný rozdíl je v tom, že Čapek uvádí ještě čtvrtou kategorii, a to odměnění známkou - jedničkou, kterou Dařílek ve svém dělení samostatně neuvádí.

⁴² ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 38.

⁴³ DAŘÍLEK, P a KUSÁK P. *Pedagogická psychologie A*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 184.

⁴⁴ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 53.

2.1.1.1 Materiální odměny

Jde o různé, ať už koupené nebo vyrobené předměty. Typickou odměnou této kategorie je nová hračka. Vlastnoručně vyrobené hračky se považují za lepší pro budování vztahu. Tyto odměny rozlišujeme na cílové, které jsou předem slíbené za nějaký úspěch nebo nějaké chování. S přibývajícím věkem dítěte může být cílová odměna vzdálenější. Příliš vzdálené odměny, ale nejsou dostatečně motivující. Pozor si také musíme dát na stanovení cíle. Při stanovení příliš vysokého cíle se nemusí dítěti podařit jej splnit i přes všechnu snahu. Pokud rodiče vidí, že se dítě snaží, ale nemůže cíle dosáhnout, většinou z cíle sleví a odměnu udělí. U rodičů nebo dítěte se může objevit špatný pocit z nedůslednosti a sourozenci dítěte zase můžou slevení z cíle považovat za nespravedlnost. Proto je vhodné hned na počátku stanovit cíl, který je splnitelný. Dalším druhem je odměna překvapivá, kterou můžeme označovat spíše jako dárek. Speciální kategorií v této oblasti jsou sladkosti a jiné pochoutky. Pro děti od batolecího až do dalekého školního věku jsou velmi žádanou odměnou. S přibývajícím věkem však jejich význam klesá. V tomto věku jsou však osvědčeným nástrojem manipulace (např., *Pokud sníš všechno špenát, dostaneš po obědě zákusek.*“), sladkosti ani jiné pochoutky se však nesmí stát běžným jídlem. Do této kategorie lze zařadit i peněžní odměny, které se příliš nedoporučují a pro děti v předškolním věku nejsou vhodné vůbec.⁴⁵

2.1.1.2 Sociální odměny

Jako sociální odměny označujeme ty, které vyjadřují postavení jedince v sociální skupině a vychází z jeho vztahu k okolí. Může jít o pochvalu, uznalé pokývání hlavou či jiný projev sympatie a kladného emočního vztahu. Říčan uvádí, že dítě již koncem prvního roku pochopí, co je to pochvala. Pochvala poté zůstává důležitou odměnou po celý život. Význam pochvaly je ovlivněn blízkostí či významností chválené osoby. Pohlazení či pochvala je přirozeným projevem naší radosti, dítě ale chválíme a hladíme i bez zvláštních zásluh, což bývá pro dítě dárkem či odměnou za nic. Pro použití pochvaly jako odměny uvádí několik pravidel. Důležitý je poměr pochvaly ke kritice, který uvádí v poměru minimálně sedm pochval na jednu kritiku. Pochvala musí být vhodně použitá, nelze chválit za něco, co ani dítě jako úspěch neprožívá. Vhodná pochvala je konkrétní, stereotypní pochvala může dítěti signalizovat nezájem. Pokud nemůžeme

⁴⁵ŘÍČAN, P. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013

chválit výkon, chválíme alespoň snahu dítěte. Pro každé dítě volíme jinou formu pochvaly, především podle povahy. Některé dítě potřebuje pochvalu veřejnou, stydlivější dítě naopak může více potěšit pochvala adresovaná jako letmá poznámka jinému, kterou dítě jakoby náhodou vyslechne. Možné je také využívat pochvalu nepřímou a to poděkováním. Vhodné je také dítě chválit takovým způsobem, aby se učilo pochválit samo sebe a dokázalo samo ocenit své úspěchy a nebylo tolik závislé na pochvale okolí, která se někdy nemusí delší dobu dostavit. Dosáhnout toho můžeme tak, že dítě nejprve necháme vyjádřit jeho názor, čeho si nejvíce cení ono samo a teprve poté mu sdělíme náš názor. Může jít také o objetí, letmé pohlazení, rozčuchání vlasů atd., tyto projevy lásky však přichází i bez jakékoliv zásluhy.⁴⁶

2.1.1.3 Odměny aktivitou

Velmi účinnou a vhodnou odměnou je, když mohou dělat něco společně s rodiči případně učiteli. V rodinném prostředí může jít o atraktivní výlet (např. do zoo, do aquaparku, do kina) či nějakou užitečnou práci pro rodinu, kdy se dítě bude cítit dospěle. I když tyto činnosti nebudou prezentovány jako odměna, jejich působení zůstane zachováno, protože přichází krátce po žádoucím chování.⁴⁷ V mateřské škole lze jako odměny aktivitou použít nejrůznější činnosti, které se dětem jeví jako atraktivní. Může jít o předcvičování při tělovýchovné chvílce, pomoc učitelce, rozdávání výkresů atd.

2.1.2 Jak odměňovat?

Aby byla použita odměna efektivní, musí být dodrženy určité zásady. *„Nejtypičtější odměnou učitele je pochvala. Aby pochválení splnilo svůj účel (a vzbudilo pocit úspěchu, motivovalo k další činnosti), musíme dodržet určité zásady:*

- *Četnost pochval: frekvence pochval by se měla postupně snižovat.*
- *Intenzita pochval: adekvátně rozdělovat intenzitu pochval k hodnotám činů.*
- *Spojení pochvaly s činem: Pochvala by se neměla časově vzdalovat od chváleného skutku, neboť by mohlo dojít ke ztrátě souvislosti.“⁴⁸*

⁴⁶ŘÍČAN, P. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013

⁴⁷ tamtéž

⁴⁸ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 52.

Pokud tedy má žák chápat pochvalu jako odměnu, musí nejprve učitel chválit žáky častěji, učitel také musí rozlišovat, za co a jak žákům pochvalu udělí. Po činnosti, kterou chce učitel u žáků posílit, musí následovat pochvala bezprostředně po jednání, aby žák věděl, které chování je učitelem oceňováno.

*„Pozitivní hodnocení posiluje dané chování, učitel by tedy měl takto podporovat každou snahu žáků o zlepšení, a to i tu, která prozatím nemá žádné výsledky. Pozitivní korekce pomáhá dítěti nejen při plnění školních úkolů, ale i při složitějších procesech, jako je adaptace ve školním prostředí a jeho sociální skupině, jako je školní třída.“*⁴⁹ Přestože se průběh dne v mateřské škole značně liší ode dne v základní škole, principy odměňování jsou podobné. I v prostředí mateřské školy pochvala učitele posiluje snahy žáků o zlepšení, i přesto, že úkoly, které děti plní jsou rozdílné. V prostředí mateřské školy se děti většinou poprvé setkávají s větším kolektivem dětí a musí se naučit jaké chování je vhodné a které chování naopak skupina odsuzuje. K tomu dítěti napomáhá pozitivní korekce jeho chování ze strany učitele i ostatních dětí.

*„Nelze však chválit cokoli a kdykoliv. Pochvaly mohou mít i negativní účinky, např. návyk na pochvalu. Tato závislost odvádí činnost dítěte od toho hlavního - učení. Pochvala není motivačním prostředkem, ale stává se cílem.“*⁵⁰ Závislost na pochvale si snadno může vytvořit i dítě v předškolním věku. Může jít například o dítě s diagnózou ADHD, kterému rodiče každé ráno při vstupu do třídy nezapomenou připomenout: „A buď hodný!“ Dítě se snaží splnit požadavky rodičů a „být hodný“, ale je to nad jeho síly. Takové dítě pak neustále potřebuje být ujišťováno učitelkou, že je hodné a to i v případě, že před okamžikem porušilo pravidla třídy či instrukce učitelky a učitelka ho pochválit nemůže.

*„Opačným extrémem je zpochybňující pochvala. Takové chválení snižuje žákovo sebevědomí a může působit ironicky. Negativní důsledky jsou nepochybné. Odměna by neměla stavět do nepříznivé situace, stejně jako trest nesmí drasticky snížit žákovo sebehodnocení.“*⁵¹ Děti předškolního a mladšího školního věku ještě nedokážou pochopit ironii a nadsázku, proto je pro ně zpochybňující pochvala velmi matoucí, dítě nechápe jak je myšlena. Nemůže se poučit z případného špatného chování, ani jí není motivováno.

⁴⁹ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 51.

⁵⁰ tamtéž

⁵¹ tamtéž

2.2 Trest

Podle Dařílka je trest: „*nepříjemný důsledek nežádoucího chování, který je odvozen nikoliv z přirozené logiky příčiny a následku, ale z vůle okolí. Smyslem trestu je potlačení negativních projevů chování. Trest má především odstrašit. Zřídka nabízí nějakou alternativu.*“⁵² Trest je opakem odměny, je udělován za nežádoucí chování, způsob trestu je zcela libovolný a záleží pouze na trestajícím, jaký trest zvolí. Proto je trest „*rozhodně pedagogicky problematictější záležitostí než odměna.*“⁵³ Pokud je trest nepřiměřený, mohou s ním být spojeny negativní důsledky. Mimo jiné mezi ně může patřit: „*ztráta spontaneity dětí, strach dětí ze školy, posilování únikových tendencí, zvyšování agresivity, která se obrací proti spolužákům, zlegalizování násilí v sociálních vztazích, vyhledávání trestu jako nástroje zvyšování prestiže nebo jako prostředku sociálního kontaktu apod.*“⁵⁴

2.2.1 Druhy trestů

Dařílek uvádí tři druhy trestů, které se nejčastěji vyskytují ve školním prostředí a to: „*Výtka, která může být udělena v soukromí (mezi čtyřma očima) je často považována za účinnější, než když je pronesena veřejně (za přítomnosti ostatních). Používání veřejně pronesené výtky je (nebo kritiky) je ostřejší formou trestání, ohrožuje postavení žáka, v jeho sociálních vztazích ve třídě. Proto je také často používána. Může však být zcela neúčinná (kontraproduktivní) v případech, kdy kárané chování je vysoce hodnoceno spolužáky (např. u takzvaných třídních šašků). Odmítání výhod a privilegií se jeví jako užitečnější forma tam, kde je postup řádně promyšlen. Zásadou je, že za každý přestupek se platí. Sociální izolace je nejdrastičtější formou trestu. Současně je nejdiskutovanější. Patří sem stavění žáků na hanbu do kouta, posilání žáků za dveře, ale i vyloučení ze společných aktivit a řada dalších. Ne vždy je však izolace pro žáka trestem. Vylučování ze třídy za dveře je některými žáky vítáno jako osobní výhoda. Častá izolace od ostatních může narušit vztah žáka ke kolektivu třídy.*“⁵⁵ Jako další z možností ovlivnění žákova chování uvádí Dařílek metodu přesycení. „*Spočívá v tom, že učitel odstraňuje nežádoucí chování*

⁵² DAŘÍLEK, P a KUSÁK P. *Pedagogická psychologie A*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 190.

⁵³ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 59.

⁵⁴ tamtéž

⁵⁵ DAŘÍLEK, P a KUSÁK P. *Pedagogická psychologie A*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 191,192.

tím, že jej žákovi znechutí pomocí nuceného opakování. Opakované chování pod tlakem může být i nebezpečné.“⁵⁶

Čáp a Mareš tresty dělí na:

- „*fyzické tresty*;
- *psychické tresty, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.);*
- *potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven za kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucením k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce, ve škole mnohonásobné opisování aj.)*“.⁵⁷

Dařílek jako tři nejčastější tresty uvádí výtku, odmítání výhod a privilegií a sociální izolaci. K těmto třem nejčastějším trestům přidává i jeden postup navíc a to metodu přesycení. Časté opakování zbavuje chování jeho atraktivitu, je ale nutné metodu přesycení vhodně používat, protože může být nebezpečná či v určitých případech působit až jako týrání namísto trestání. Čáp a Mareš také rozdělují tresty do tří kategorií, na rozdíl od Dařílka ale jako první kategorii uvádí fyzické tresty. Další dvě kategorie tvoří tresty psychické a potrestání zákazem oblíbené činnosti či donucením k činnosti neoblíbené. Uvedené dělení trestů se od sebe velmi liší. Dařílek uvádí tresty, které se nejčastěji používají ve školním prostředí a Čáp s Marešem tresty dělí všeobecně. Z dělení trestů, které uvádí, jsou ve školním prostředí používané psychické tresty a potrestání zákazem oblíbené činnosti nebo donucením k neoblíbené činnosti. Používání psychických trestů ve škole je otázkou k zamyšlení, především v prostředí mateřské školy, kde děti na tyto tresty mohou reagovat velmi rozdílným způsobem. Dařílek sice uvádí tři nejčastější tresty ve školním prostředí, ale jejich použití je časté také v rodině.

2.2.1.1 Fyzický trest

Fyzické neboli tělesné tresty jsou nejvíce diskutovaným způsobem trestání. Část společnosti je odmítá, část si bez nich neumí výchovu dítěte představit. V České republice jsou fyzické tresty zakázány pouze ve školním prostředí. Jejich používání v rodině není zakázáno. O úplný zákaz tělesných trestů i v rodině se pokoušela ministryně Džamila

⁵⁶ DAŘÍLEK, P a KUSÁK P. *Pedagogická psychologie A*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 193,194.

⁵⁷ ČÁP, J. a MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 253.

Stehlíková. Chystaný zákon se však nesetkal s pochopením a nebyl nikdy realizován.⁵⁸ Fyzický trest může být definován např. takto: „*Tělesný trest je úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem a tělo pro kázeňský přestupek.*“⁵⁹ „*Bití představuje jednu možnou a velmi specifickou formu trestání a vedle odpírání lásky zároveň jednu z nejkontroverznějších.*“⁶⁰ Existuje velké množství nejrůznějších způsobů jak fyzicky trestat. Vaníčková uvádí tyto nejčastěji používané tělesné tresty: „*pohlavek, facka, políček, výprask rukou, výprask předmětem, výprask na holou, kopanec, ždercha do zad, rána, rána pravítkem nebo ukazovátkem, odhození, třesení, praštění hlavou o zeď, štípání, tahání až vytrhávání vlasů, kroucení ušním boltcem, údery knihou nebo klíči do hlavy, kostičky (pevný stisk týlu, nadloktí), burák (prudké přejetí palcem po zadní straně krku), škracení, cvrnkání do ucha, přehození přes lavici nebo stůl, stůj na hanbě v předpažení, klečení po delší dobu, kliky a dřepy, kroucení ruky, píchání špendlíkem, přivazování ke stolu nebo ke stromu, svazování končetin, sypání pepře na ruce, zalepování úst leukoplastí, ponořování rukou do horké nebo ledové vody.*“⁶¹

Pro tělesný trest je podle Vaníčkové charakteristické, že:

- „*porušuje tělesnou integritu dítěte,*
- *s přibývajícím věkem dítěte ztrácí na účinnosti a pozbývá svůj smysl, protože odměny i tresty vázané na tělesné pocity vnímají pouze děti ve věku batolete,*
- *primitivní tresty, resp. tresty na primitivní úrovni zatlačují dítě k primitivní reakci a brzdí tak vývoj jeho osobnosti,*
- *stejně jako u jiných potrestání je i u něj velmi důležité hledisko jeho spravedlnosti a srozumitelnosti,*
- *je provázen stresem (jako každý jiný trest), který může u starších dětí nabývat většího rozsahu podle toho, jak vnímají tělesný trest jako ponižení,*

⁵⁸ZVĚŘINOVÁ, A. Zákaz fackování dětí v rodinách se odkládá. *Idnes.cz* [online]. 2008 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/zakaz-fackovani-deti-v-rodinach-se-odklada-fg4-/domaci.aspx?c=A080616_214336_domaci_dp

⁵⁹EPOCH WORLDWIDE, RADDA BARNEN in VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí: Definice- popis-následky*. 1.vyd. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2004, s. 31

⁶⁰MERTIN, V. *Výchova bez trestů*. 1.vyd. Praha: Wolters Kulwer ČR, a.s., 2013, s. 25.

⁶¹VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí: Definice- popis-následky*. 1.vyd. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2004, s. 31.

- děti, které se učí napodobivým chováním, impresí vzorce sociálního chování, ukládají do paměti tělesné násilí jako metodu řešení náročných životních situací,
- zvyšuje pohotovost dítěte k agresivnímu chování,
- je-li naplněna definice násilí v tělesném trestu, stává se trest týráním dítěte,
- vede k naučenému postoji bezmoci, poslušnosti a podřízenosti,
- opakuje-li se, je rizikem pro odchod (útěk) dítěte od rodiny nebo z ústavu a převzetí zodpovědnosti za další život do své režie,
- opakuje-li se nebo jsou-li tělesné tresty kruté, jsou rizikem pro rozvoj sebepoškozujícího chování.⁶²

Mertin uvádí, že: *“představa, že každé bití dítě je nepříznivě poznamenáno až do smrti ve všech ohledech, je hrubě zjednodušující a neodpovídá skutečnosti. Musím připustit, že malá rána představuje i v mých očích vhodnější prostředek než psychické týrání, citové vydírání, odírání lásky. V případě ohrožení, je u malého dítěte plácnutí na zadek nebo přes ruce (případně zakřičení) velmi rychlým a efektivním prostředkem. Mnohem rychlejší než nepříliš účelné vysvětlování. Nic z toho však neznamena, že jde o korektní, prospěšné a doporučení vhodné výchovné prostředky. Obhajitelná je pro mě snad pouze argumentace, že fyzickým násilím nebo zakřičením se snažíme zabránit mnohem větší škodě, která by mohla vzniknout, kdybychom použili pomalejší výchovný prostředek.”*⁶³

Jak již bylo výše uvedeno, tělesný trest mohou rodiče podle svého uvážení používat při výchově dětí. V České republice je ale zakázáno děti týrat. Mezi trestáním a týráním může být mnohdy tenká hranice. Jedna z definic tělesného týráním, jej definuje takto: *„tělesný trest je tělesným týráním, dochází-li k potrestání za pomoci předmětu, je-li bití směřováno na citlivé části těla (hlava, břicho, oblasti genitálií, plosky a dlaně) nebo také tehdy, zůstávají-li na těle po ránách stopy (modřiny, škrábance ap.)”*⁶⁴ Především pro učitelky v mateřské škole je důležité poznat rozdíl mezi tím, kdy je dítě pouze fyzicky trestáno, na což mají rodiče nárok a mezi tím, kdy je již dítě týráno, protože ze zákona mají oznamovací povinnost. Každodenním stykem s dítětem si můžou všimnout změn v chování dítěte či modřin a zajistit tak, aby dítěti nebylo již dále ubližováno.

⁶²VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí: Definice- popis-následky*. 1.vyd. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2004, s. 33, 34.

⁶³MERTIN, V. *Výchova bez trestů*. 1.vyd. Praha: Wolters Kulwer ČR, a.s., 2013, s. 27.

⁶⁴VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí: Definice- popis-následky*. 1.vyd. Praha: Grada, Publishing, a.s., 2004, s. 33.

2.2.1.2 Psychický trest

Dalším z užívaných trestů je psychický trest. Může jít o psychické tresty rozdílné síly od mračení se až po křik či nemluvení na dítě. Podle Mertina by tyto tresty měly být zakázány, jde o tresty typu: „*Já s tebou nemluví, už tě nemám rád, nedám ti ruku, nechci tě, půjdeš z domu*“⁶⁵ Tyto tresty označuje jako týrání nejtěžšího kalibru. „*Pokud si na ně dítě zvykne, protože mu nic jiného nezbyvá, je to z hlediska jeho emocionálního vývoje krajně nevhodné. V případě, že už takový trest výjimečně (a spíše omylem) použijeme, měl by být velice krátký (v řádu hokejového vyloučení na dvě, maximálně pět minut) a rozhodně by po něm mělo následovat bezpodmínečné odpuštění a smíření.*“⁶⁶ Odmítání dítěte je velmi problematickým trestem, který může mnohdy dítěti ublížit víc, než fyzický trest. Při častém používání může dojít k narušení emocionality dítěte. Dítě může získat dojem, že ho rodiče či učitelé nemají rádi. Zatím co ti pouze odmítají jeho nevhodné chování. Naopak jako vhodné označuje Mertin tresty, které můžeme označit také jako varování dítěte. Jde například o: „*odstupňování mimiky a gestikulace dospělých (pokrčí čelo, zakroučí hlavou, tváří se vážně, přehnaně se zamračí), vhodné využití oslovení (od mazlivých „Anduličko, Aninko, Ančičko, Andulko“, což jsou odměny, přes snad neutrální „Anno“, k těm, které jsou srovnatelné s trestem „Andulo“ či s nejtěžším trestem „Andulice“)*“⁶⁷ Tresty, které Mertin uvádí jako vhodné, můžeme zařadit také do psychických trestů. Použití různých oslovení je dobrým způsobem, jak dítě pochválit, či upozornit na to, že jeho chování není v pořádku. Pouze ze způsobu, kterým na dítě zavoláme, pozná, co se děje - zda ho chceme pochválit, či potrestat. Při použití výrazné gestikulace dítě i beze slov pozná, že dospělý s jeho chováním nesouhlasí a může dojít k nápravě chování bez nežádoucí pozornosti okolí.

2.2.1.3 Potrestání zákazem oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti

Častým způsobem, jak rodiče a učitelé děti trestají za nějaký přestupek, je zákaz jejich oblíbené činnosti, nebo naopak donucení k neoblíbené činnosti. Jde o různorodé tresty podle zájmů dítěte. Může jít o zákaz sledování televize, hraní her na počítači nebo domácí vězení. Dalším z možných trestů může být odepření sladkostí či nákupu hračky nebo oblečení. Mezi opačnou skupinu, tedy donucení k neoblíbené činnosti,

⁶⁵MERTIN, V. *Výchova bez trestů*. 1.vyd. Praha: Wolters Kulwer ČR, a.s., 2013, s. 30.

⁶⁶ MERTIN, V. *Výchova bez trestů*. 1.vyd. Praha: Wolters Kulwer ČR, a.s., 2013, s. 30.

⁶⁷ tamtéž

můžeme zařadit úklid pokoje či pomoc v domácnosti. Ve školním prostředí může jít o přepisování textu, v prostředí mateřské školy například o vyplnění pracovního listu navíc, nebo nějakou individuální činnost u stolu, zatímco si ostatní děti hrají. Tyto tresty jsou obecně považovány za nejpříjemnější a jejich užívání nevede k takovým diskuzím jako v případě použití tělesných či psychických trestů.

2.2.2 Jak trestat?

Jak bylo uvedeno výše, trest je problematičtější záležitostí, než odměňování. Proto je velmi důležité, vědět, jak správně tresty používat.

Čapek za nejdůležitější zásady při trestání považuje tyto:

- „přesné vymezení pravidel;
- úměrnost trestu;
- stejná spravedlnost pro všechny;
- trest, jako cesta k nápravě.“⁶⁸

Další důležitou zásadou, na kterou by se nemělo nikdy zapomínat je: „že žáci, kterým se snažíme odměnami, a tresty modifikovat chování jsou žáci duševně zdraví, kteří jsou si vědomi vztahu příčina - důsledek, kteří jsou schopni pochopit a realizovat všechny náležité aspekty sociálních vztahů atd.“⁶⁹ Pokud se tedy rozhodneme potrestat dítě navštěvující mateřskou školu, musíme si být jisti, že si dítě uvědomuje vztah mezi svým chováním a jeho důsledky. A na úrovni přiměřené jeho věku chápe aspekty sociálních vztahů. Pokud nejsou splněny tyto podmínky, není použití trestu vhodné.

Dle Dařilka by trestání mělo probíhat ve dvou fázích „v první fázi by měl trest potlačit nežádoucí projevy chování, ve druhé fázi by měla následovat nabídka vhodnějších alternativ.“⁷⁰ Dále také uvádí obecné zásady pro trestání:

- „Trestat bezprostředně po přestupku a neodvratně. O trestu nelze diskutovat, a jestliže se již jednou učitel pro potrestání rozhodl, měl by na trestu trvat. Jinak se situace změní ve vyhrožování.
- Učitel by se také měl držet jednoho varování. Např. řekne: „Jestliže zvýším hlas, znamená to vážné varování a po něm bude následovat trest.“ Tento signál

⁶⁸ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 59.

⁶⁹ tamtéž

⁷⁰ DAŘÍLEK, P a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie A*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 191.

a instrukci by měl učitel dodržovat; žák má vědět, že bude jednou varován a ne neustále napomínán.

- *Trest musí učitel udílet věcně a klidně. Nedoporučuje se emocionálně vypjatá reakce (zlobení, vztekání, křičení), ale ani posměšky a ironie. Je třeba dát najevo, že jde o vyloučení nežádoucího projevu žáka a ne o vyloučení nežádoucího žáka. Učitel, musí žáka přesvědčit, že nesouhlasí s jeho chováním, ale jinak ho uznává jako osobnost.*
- *Trest má být přiměřený přestupku a učitel musí být důsledný. Příliš intenzivní a nepřiměřené tresty neumožňují žákovi citlivě rozlišovat závažnost přestupků. Učitel by se měl zaměřit na jádro nežádoucího projevu chování a nepodléhat diskusím.*
- *Každý trest jednou skončí. Po trestu má následovat uvolnění vztahů, tedy obdoba jakéhosi odpuštění. Jestliže si žák odbyl trest, pak by měl učitel respektovat vzájemné vztahy.*⁷¹

Zásady pro trestání, které uvádí Čapek, jsou obecnější, než zásady uváděné Dařílkem. Čapkova zásada přesného vymezení pravidel v sobě obsahuje zásady, které Dařílek uvádí a více popisuje a to: trestat bezprostředně po přestupku a neodvratně a zásadu, že učitel by se měl držet jednoho varování a poté trestu. Další Čapkova zásada - úměrnost trestu se shoduje s Dařílkovou zásadou, že trest má být přiměřený přestupku a učitel musí být důsledný. Třetí Čapkova zásada - stejná spravedlnost pro všechny by se dala přirovnat k Dařílkově zásadě, že učitel trest musí udílet věcně a klidně. Pokud bude učitel při udělování trestu klidný, nebude reagovat přehnaně emotivně, bude také jím udělený trest spravedlivější a tresty za podobné chování se nebudou příliš lišit a budou také dětmi přijímány jako spravedlivější. Poslední zásadou, kterou Čapek uvádí je, že trest je cestou k nápravě. Také na tuto zásadu nalezneme u Dařílka, jde o zásadu, že každý trest jednou končí a po trestu má následovat uvolnění vztahů. Pokud by učitel po trestu neobnovil vzájemný vztah se žákem, nebyl by trest cestou k nápravě. I když jsou Čapkovy zásady pro trestání na první pohled mnohem obecnější než zásady uvedené Dařílkem, při pozorném zamyšlení nad nimi, lze objevit, že jsou si velmi podobné a ke každé ze zásad uvedených u obou autorů lze u druhého z nich najít zásadu podobnou.

⁷¹DAŘÍLEK, Pavel a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie A*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, s. 193,194.

Při potrestání dítěte na sebe rodiče nebo pedagogové musí vzít důsledky trestu. Potrestané dítě se může zlobit, křičet, bouchat dveřmi - projevy se mohou lišit podle věku a osobnosti dítěte. Cílem těchto projevů je vzbudit vinnu u trestající osoby, obzvláště jestli její reakce byla pohotová. V tomto případě je nutné zachovat klid a nenechat se těmito projevy zviklat, především když udělený trest považujeme za spravedlivý. V určitých případech je možné přistoupit ke zrušení trestu. Nové hodnocení chování může být vhodné, protože přílišná přísnost a neoblomnost škodí. Změna však musí být vysvětlena, aby dítě nedospělo k názoru, že rodiče od trestu ustoupili ze slabosti. Poté by dítě získalo odvahu diskutovat o všech rozhodnutích či trestech a rodiče nebo pedagogové by ztratili svoji autoritu.⁷²

Pokud se u dítěte ve třídě objeví nestandardní chování, se kterým si samotný učitel neví rady, pedagog by se podle Čapka neměl bát využít pomoci odborníků. „ *Pedagog není a ani nemůže být současně i psycholog nebo etoped (jakkoliv by měl znát základy těchto oborů) a neměl by váhat využít v případě nestandardního chování žáka tyto specialisty nebo vhodné instituce.* “⁷³

⁷²DELAROCHE, P. *Rodiče, nebojte se říkat ne*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele.

⁷³ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 59,60

3 Vývojová specifika dětí předškolního věku

Předškolní věk, charakterizoval Matějček právě začátkem docházky do mateřské školy jako první společenskou emancipaci dítěte. Období předškolního věku je ukončeno nástupem dítěte do základní školy. Podle Matějčka dítě musí přijmout nároky formálního vzdělávání, protože tyto nároky ho nyní budou provázet po delší životní období.⁷⁴ Zároveň však společně s Pokornou nabádá, aby název předškolní rodiče nepřeceňovali a dopřáli dítěti bezstarostnou volnost, všemu kolem se má dítě učit hrou a pouze pro svou radost z poznání a pro život, ne pro školu.⁷⁵ Langmeier a Krejčířová rozlišují označení předškolní věk v jeho širším a užším významu. Širší pojetí označuje jako předškolní věk celé období od narození až po vstup do základní školy. Širší pojetí označení předškolního věku však může vést k nevhodnému srovnávání potřeby dětí po celé toto období. V užším smyslu slova jde o období docházky do mateřské školy. Je ale nutné si uvědomit, že ne všechny děti mateřskou školu navštěvují. Mateřská škola pouze doplňuje výchovu v rodině, která má stále velmi důležitou roli.⁷⁶ Matějček i Langmeier s Krejčířovou zdůrazňují v předškolním období začátek docházky do mateřské školy. Naopak Čačka se při své definici předškolní věku zaměřil především na tělesný růst a pohybový rozvoj. „*Předškolní věk (4-6 let) je posledním stadiem raného dětství. Fyzicky nastává po „první fázi plnosti“ (2-4 let) „první období vytahování“ (5-6 let), během kterého dítě dosáhne již více než metrové výšky. Pohybové automatizmy, zlepšení pohybové koordinace hrubé motoriky i posun těžiště do oblasti pánve umožňuje zvládnout i složité pohybové dovednosti (jízdu na kole, bruslení aj.). Ke konci stadia se výrazně zlepšuje i ovládání jemné motoriky (kreslení, vystřihování, zavazování bot atp.)*“⁷⁷ Dítě v předškolním věku nadále pokračuje v růstu, zlepšuje se jeho pohybová koordinace, pokračuje rozvoj hrubé motoriky. Děti v předškolním věku začínají jezdit na kole, učí se bruslit, či lyžovat. Rozvíjí se i jemná motorika dítěte. Zlepšuje se koordinace jeho pohybů při kreslení, střihání, snaží se zavázat si tkaničky u bot. Dítě se poprvé setkává s větším kolektivem dětí, které jsou stejně

⁷⁴MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

⁷⁵MATĚJČEK, Z a POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 1998.

⁷⁶LANGMEIER, J a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006.

⁷⁷ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2000, s. 68.

nebo podobně staré. Musí se učit navazovat a udržovat vztahy s dětmi, najít si své místo v kolektivu. V tomto věku se u dítěte dále rozvíjí poznávací procesy (vnímání, pozornost, paměť, konformita, řeč, představy a fantazie, myšlení, vůle), rozvojem také prochází jeho subjektivní prožívání a východiska chování (city, jáství) a další rozvoj se týká také hry a kresby jako imaginativních aktivit dítěte. Všechny tyto probíhající změny dítě ovlivňují a rodiče či pedagogičtí pracovníci by na ně měli brát zřetel.

3.1 Poznávací procesy

„Úroveň racionálně-kognitivních procesů (vnímání, pozornosti, paměti, zpracování a osvojování podnětů, včetně pronikavosti porozumění situaci) závisí nejen na zrání centrální nervové soustavy (to až do počátku dospívání) a narůstající zásobě zkušeností, ale i na dosažené „vyspělosti subjektivity“, tedy na kvalitách imaginativně- emocionálních funkcí osobnosti (prožívání, motivace a Jáství)“⁷⁸ Úroveň vnímání, pozornosti, paměti či zpracování a osvojování podnětů závisí mimo zrání centrální nervové soustavy také na vlastním dítěti. Na tom jaké je jeho prožívání, motivace a jáství. Proto se i úroveň poznávacích procesů u stejně starých dětí může lišit, jejich rozvoj je ale v tomto období velmi intenzivní.

3.1.1 Vnímání

V tomto věku již dítě nezajímá pouze celá věc, ale i její části či funkce. Dítě rozkládá hračky, zajímá se o to, jak fungují. *„Vnímání je globální, neanalytické, orientované především na to, co dítě bezprostředně a subjektivně upoutá. Vjemy tedy ovládá egocentričnost a vazba na osobní prožitek.“⁷⁹* Pokud tedy dítě zaujme nějaká věc či hračka, zajímá se o její celkové poznání, chce ji rozdělit části a důkladně ji poznat. Vnímání je stále egocentrické, tedy zaměřené na svou vlastní osobu a její subjektivní zájmy. Pokud dítě nedochází k vysvětlení prostřednictvím vnímání, nastupuje fantazie, buď aby doplnila chybějící poznatky či aby skutečnost byla upravena podle přání dítěte. Nastává druhé ptací období - dítě pokládá otázky: *„Jak /Proč to dělá?“* Chce tedy pochopit příčiny či funkce. Dítěti stále dělá problémy pochopení vzdálenosti a času.

⁷⁸ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2000, s. 69.

⁷⁹ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2000, s. 70.

Neustále se proměňující pojmy- „včera“, „dnes“, „zítra“ způsobují dětem problémy až do nástupu do základní školy. Problematické je také vnímání pravé a levé strany. Dítě ví, která ruka je pravá, ale často se mu pletou, především z důvodu jejich subjektivního používání a proměnlivosti prava - leva při otočení. Hmatové vnímání je více rozvinuté - děti dokážou pohmatem poznat i složité tvary. Zrakem již dítě dovede rozlišit doplňkové barvy, jako jsou růžová, oranžová či fialová. Zpřesňuje se také sluchové vnímání. Děti zvládají rozlišit různé zvuky (např. různé druhy aut, či zvířat)⁸⁰, také se postupně učí slova, která slyší, rozkládat na slabiky a poté je zase skládat dohromady.⁸¹

3.1.2 Pozornost

Záměrné udržení dlouhodobější pozornosti ještě není možné. Až na konci předškolního období se objevuje schopnost dlouhodobějšího udržení pozornosti, pro kterou může být typická neochota dítěte ukončit činnost před jejím dokončením. Pozornost může být posilována prostřednictvím konstruktivních her, plnění povinností, či sledování televize s následným rozhovorem s rodiči o sledovaném programu nebo nakreslením obrázku.⁸²

3.1.3 Paměť

Dětská paměť není příliš spolehlivá, především z důvodu lability prožívání a bezděčné motivace. Dětská přelétavá pozornost zaměření vede k bohatším informacím o okolí. Děti si tak např. osvojují velké množství básniček, u kterých se nesoustředí tolik na obsah, ale spíše na rytmus. Pokud dítě v předškolním věku prožije nějaký silný s emocemi spojený zážitek, zůstane již uchován trvale. Stále převládá bezděčné a mechanické zapamatování. Jde především o konkrétní a názorné jevy. Při opakování stejných úkonů vznikají návyky (např. režim dne v mateřské škole). Při hrách jsou si děti schopny osvojit a úmyslně zapamatovat pravidla. Úmyslné zapamatování se ale objevuje až v pozdějším předškolním věku.⁸³

⁸⁰ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk,

⁸¹ MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. s.

⁸² ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk,

⁸³ tamtéž

3.1.4 Konformita

Dětem předškolního věku velmi záleží na dodržování pravidel a řádu. Vše má být tak, jak má, jakékoliv vybočení nese dítě nelibě. „*Znamená to, že vysloveně chce vypadat jako ostatní, dělat všechno jako ostatní, a chápe co se dělat má a co se dělat nemá. Ba více než kdykoliv později v životě, je ochoto dobré mravy a zásady dodržovat.*“⁸⁴ Dítě používá nástroje a osvojuje si návyky, které jsou ve společnosti žádoucí. Osvojuje si je dokonce do té míry, že můžeme říct, že dítě v tomto věku „otiskuje své prostředí“⁸⁵

3.1.5 Řeč

Významy slov jsou chápány volně, široce. Děti sice mohou mluvit stejnou formou jazyka jako dospělí, ale bez porozumění. Aktivní slovní zásoba se postupně obohacuje, obsahuje asi 2500-3000 slov, pasivní slovní zásoba ještě o 1000 slov více. Tvoří ji především konkrétní pojmy, které jsou spojené s účelem. Děti často mluví samy pro sebe. Tato forma řeči slouží k formování myšlenek, seberegulaci či vyjádření pocitů. Správná výslovnost je závislá na praxi.⁸⁶ Mezi vývojem řeči a myšlení můžeme pozorovat dvě stádia. Pro první stádium je typické, že řeč zaostává za myšlením. Dítě již činnost dokáže provést, ale nedokáže ji pojmenovat. Toto stádium je typické pro začátek předškolního věku. Ve druhém stadiu řeč předbíhá myšlení. Dítě samo vymýšlí názvy pro věci či situace, dochází k prudkému rozvoji řeči. K rozvoji dochází díky bohatším zkušenostem dítěte a s tvorbou pojmů. Druhé stádium nastává zhruba v druhé polovině předškolního období.⁸⁷

3.1.6 Představy a fantazie

Rozvoj paměti, pozornosti, emočního prožívání a všech dalších schopností má vliv na představy a fantazii. Především u věcí, které jsou dětem důvěrně známé, jsou velmi pestré a přesné. Fantazie v tomto věku převládá nad kritickým myšlením, které ji ještě nijak nekoriguje. Fantazie a představy jsou rozvíjeny u dětí prostřednictvím pohádek. Fantazie se projevuje v prožitkové orientaci, hravé tvořivosti, především v námětových

⁸⁴MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

⁸⁵MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013.

⁸⁶ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk,

⁸⁷ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. "et al". *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. nez. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

hrách. Děti fantazii často používají i při popisu svých zážitků či v kresbě. Tyto fantazijní představy dětí se ale nepovažují za lež.⁸⁸ Představy dětí jsou totiž mnohdy tak živé, že je děti považují za realitu. Toto neodlišení představ od skutečnosti je označováno jako eidetismus. Protože je i vybavování představ plynulejší, dítě již dovede souvisle reprodukovat děj pohádky. Pomocí fantazie si také vysvětluje realitu (např. komunikuje s televizí).⁸⁹

3.1.7 Myšlení

Děti kolem čtvrtého roku věku postupně přechází od fáze předpojmového myšlení k myšlení názornému. Pro toto myšlení je dominantní bezprostřední vjem. Tento vjem je spojený s představou a prožitkem. Děti se stále zaměřují na to, co viděly, co prožily. Jejich myšlení je stále egocentrické, pochopit názor druhého člověka je pro ně stále obtížně uvědomitelné. Předměty jsou tříděny podle jednoho znaku (např. podle barvy či tvaru, ale ne oba současně). Dítě již dokáže vyvozovat závěry, ale závěry jsou závislé na názornosti. Také pojmové myšlení prochází rozvojem - používání prvků analýzy a syntézy, srovnání. Nejprve dítě dokáže označit různé druhy věcí, ale stále nechápe souvislosti mezi nimi. Mezi 4-6 rokem dochází k prudkému rozvoji. V tomto věku již děti dokážou utvořit všeobecné rodové pojmy, chápe, že některé předměty či věci můžeme zařadit do větší skupiny (ovoce, zelenina, hračky). Pojmotvorná činnost je ovšem zatížena chybami. Děti na základě jedné zkušenosti usuzují náhle, předčasně zobecňují. Jde např. o situaci, kdy dítě ví, že pro růst květiny je potřebná voda. Pokud ono samo zmokne, domnívá se, že poroste stejně jako květina.⁹⁰ Myšlení dítěte je stále antropomorfní (vše se polidšťuje), magické (fakta se mohou měnit podle vlastního přání a artificialistické (vše se „dělá“). Proto dospělí často tyto specifika považují za zábavná, v myšlení dítěte jsou ale zcela skutečná.⁹¹

⁸⁸ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk,

⁸⁹ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J "et al". *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. nez. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

⁹⁰ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J "et al". *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. nez. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

⁹¹ LANGMEIER, J a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada)

3.1.8 Vůle

V předškolním věku je pro děti většinou aktivita cílem. Pokud jsou ale děti vhodně motivované, dokážou pracovat efektivně. Motivy dítěte jsou stále přelétavé, proto nejsou podstatnými pro rozhodování či v orientaci na dlouhodobé cíle. Cíle v tomto věku jsou malé a krátkodobé. Kolem 6 let věku dítěte dosahuje perspektivnost pouze několika týdnů. Dodržování pravidel a zvyků posiluje vůli dětí. Pomáhá tlumit neúčinné projevy, dítě dokáže po určitou dobu své pohybové projevy tlumit (např. v klidu sedět). S ohledem na blížící se nástup do základní školy je vhodné trénovat úmyslné směřování pozornosti a to i k podmětům, které nejsou lákavé a také schopnost kontrolovat své okamžité impulzy a nápady.⁹²

3.2 Subjektivní prožívání a východiska chování

Do subjektivního prožívání dítěte zařazujeme jeho city, jáství a vůli, které dále ovlivňují chování a rozvoj dítěte.

3.2.1 City

Děti v předškolním věku jsou značně emotivní. Citové procesy u nich rychle přecházejí v afekty. Především se jedná o zlost/ vztek a strach. Zlost bývá vyvolána frustrací. Může být uplatňována jako prostředek abreakce ale i instrumentálně k dosažení cílů. Velká fantazie bývá spojena se strachem. Dítě si mnohdy ve fantazii dotvoří podněty z okolí tak, že u něj budí strach. Tyto strachy mohou omezovat i výkonnost dítěte.⁹³ Kolem čtvrtého roku si již dítě všímá legrace v dějích, které se jeho samotného netýkají. Jde o různé humorné obrázky v knížkách, vtipné scény v televizi či pohádkách (např. Jak pejsek a kočička pekli dort), ale i v říkankách. Děti mezi pátým a šestým rokem věku nacházejí oblibu v jednoduchých vtipech. Dokážou již rozpoznat rozdíl mezi jim známou skutečností a nesrovnalostí v anekdotě.⁹⁴ Citové vztahy postupně přestávají být generalizované, začínají se orientovat na pouze některé vlastnosti osoby. Nálady jsou již stabilní. Kolem pátého roku se objevuje snaha brát ohledy na ostatní. Jde o prvotní zárodek

⁹²ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk,

⁹³ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk,

⁹⁴MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

empatie. Pokud jde o oblíbenou osobu je již dítě v předškolním věku schopno zřít se něčeho v její prospěch nebo ji bránit. Ovšem dominantní je stále utilitaristické zaměření.⁹⁵

Začínají se rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické - tedy city označované jako vyšší. Sociální city se rozvíjejí směrem k dospělým (láska k rodičům, obliba - averze k rodinným známým) a také směrem k vrstevníkům (narůstá jejich potřeba, partner ke hře). Estetické city slouží k vnímání krásna, rozvoji při vnímání hudby, při výtvarné tvorbě. Jde o příjemné citové stavy při vnímání něčeho, co považuje za krásné. City intelektuální se projevují kladnými pocity, radostí při poznávání něčeho nového, při získání nových zkušeností.⁹⁶

3.2.2 Jáství

Jde o to, jak dítě chápe samo sebe, organizace aspektů vlastního Já, ve kterém se promítají poznávací, prožitkové i konativní složky. Sebeuvědomování je spojeno s egocentrismem. Egocentrismus dává dítěti pocit významnosti, sebejistoty ale podněcuje i vzdorovitost. Rozvoj sebeuvědomování je spjat se schopností uvědomovat si své prožitky a jejich projevy. Děti si velmi dobře dokážou kompenzovat narušení sebevědomí (sice se mi nepovedlo zavázat si boty a vylil jsem pití, ale zato jsem nakreslil pěkný obrázek, našel kamínek atd.).

Sebeřízení spojuje ucelený systém východisek s rozvinutou schopností sebeovládání. Hodnocení chování je povrchní, děti se nezajímají o motiv ale pouze o čin a jeho důsledky. Dítě již dokáže záměrně tlumit své projevy, pokud je to nutné k získání odměny. Uvědomují si, že pro získání svého cíle můžou využít toho, že nabídnou něco jiného na oplátku. Děti dokážou používat nepřímé motivy. Dávají najevo něco jiného, než to o co opravdu usilují.⁹⁷

⁹⁵ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk

⁹⁶ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. "et al". *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. nez. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

⁹⁷ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk,

3.3 Imaginativní aktivity

Mezi imaginativní aktivity řadíme kresbu a hru. Jak již bylo výše uvedeno, děti předškolního věku mají bohatou fantazii, kterou často neodlišují od reality. Tato dětská fantazie se uplatňuje i v jejich kresbě a hrách.

3.3.1 Kresba

Kresba bývá velmi často označována jako „královská cesta“ k pochopení dětské psychiky. Po získání dovednosti ovládnání tužky dokáže dítě svoje dojmy expresivně zobrazit. Psychologický význam má způsob ztvárnění, celková kompozice - vzájemné pozice postav a předmětů, či volba barev.

Děti v předškolním věku již prošly stadiem črtací experimentace, která je první kresbou dítěte. Pohyby vycházejí z ramenního kloubu, později se přesouvají do kloubu zápěstního. Jde o kyvadlové či obloukovité čáry, které míří šikmo k sobě nebo vodorovně. Později vytváří kruhovitě, elipsově a spirálovité čáry.

Po třetím roce života dítě přechází ze stádia črtací experimentace do stádia prvotního obrazu. Jako prvotní obraz označujeme kresbu, kterou dítě spojí s určitým významem. V pozdějším věku záměr předchází realizaci. Prvotní tvorba lidské postavy bývá označována jako hlavonožec. Zobrazen je kruh (který představuje obličej) s přímo připojenýma nohama. Postupně přibývají detaily - jednoduché vyznačené oči, nosu, úst nebo náznak vlasů. Dále se objevují ruce, které mohou být připojeny k hlavě nebo k nohám. Prvotním naznačením trupu je vodorovná čára mezi nohama, která může být doplněna řadou knoflíků (symbol oděvu). Kresba zatím není všeobecně srozumitelná.

Kolem čtvrtého roku začíná stadium lineárního náčrtu. Dítě si vytváří základní podobu vybraného objektu a jeho hlavních znaků, které jsou schematicky naznačeny. Nejčastěji bývá kresba zaměřena na člověka, dále květiny, zvířata, domy, auta, lodě a další objekty, které se dětem jeví jako významné či zajímavé. Proto se i samotná kresba či zvýrazněný detail řídí subjektivním názorem dítěte. Jde o kresbu z představy, věci, ke kterým má dítě kladný vztah jsou zobrazeny jako velké, barvené (kognitivní egocentrismus). V kresbě se objevuje transparence (dítě nakreslí i to, co by nemělo být vidět např. dítě v břiše matky, vybavení domu).

Mezi pátým a šestým rokem dítě přechází do stádia realistické kresby. Dítě stále kreslí podle své představy, ale už dochází k oddělení zážitku od reality. Kresba začíná být

dvojdímenzionální – odlišení objektivních znaků. Dalším důležitým znakem je zdokonalování námětu, protože děti již používají typičtější a věrnější detaily.

Vývoj ukončuje naturalistické stadium kresby, které se začíná až po desátém roce. Kresba tak tvoří přirozený komunikační prostředek po celé dětství, ne jen v předškolním věku.⁹⁸

3.3.2 Hra

Dítě se neustále musí přizpůsobovat sociálnímu světu osob, které ho obklopují a jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí a také světu fyzikálnímu, který ještě nechápe. Díky hře se dítě dokáže lépe vyrovnávat s nároky, které jsou na něj kladeny⁹⁹. Hra je také důležitá pro vývoj sociálních rolí, dítě se hrou učí, zpracovává jí své zážitky. Pokud je v místnosti více dětí, až do předškolního věku je jejich hra pouze paralelní. Děti se na sebe dívají, napodobují se, ale hraje si každé samo. Až v předškolním věku se objevuje hra společná, označovaná jako asociativní. Počátky této hry jsou spojovány s věkem dva a půl roku. V pozdějším věku jde o hru kooperativní, která je již organizovaná, děti mají rozděleny role. Děti v předškolním věku dávají přednost spíše hrám kooperativním před paralelními. Při hře dětí je již patrné, jaké je jejich postavení ve skupině. Některé děti jsou oblíbenější, další mají sklony k vedení, objevuje se také soupeření. Patrné jsou rozdíly v mužské a ženské roli.¹⁰⁰

Období předškolního věku bývá označováno za zlatý věk dětské hry. Hra je totiž na rozdíl od práce činností symbolickou, spontánní. Děti si hrají pro radost ze hry samotné. Od dvou do sedmi let je hra dětí nejčastěji symbolická. Jedná se o nápodobu světa dospělých, přehrávání příběhů či pohádek¹⁰¹. Dalšími typy her jsou například hry funkční a činnosti, které jsou využívány k rozvoji tělesných funkcí. Konstruktivní hry jsou spojeny se stavbou, tvořením nových věcí z rozlišného materiálu (kostek, stavy domečků, figurek). Pro iluzivní typ hry je charakteristické užívání předmětu v jeho přeneseném významu

⁹⁸ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J."et al". *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. nez. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005., ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk,

⁹⁹ PIAGET, J. a INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007

¹⁰⁰ LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada).

¹⁰¹ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk

(klacík může být chvíli puškou, ale za chvíli je panáčkem). Časté jsou hry na maminku, tatínka, prodavače nebo princeznu atd., které označujeme jako úkolové hry.¹⁰²

¹⁰²LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada).

4 Praktická část

Cílem praktické části této bakalářské práce bylo zjistit, co je pro děti předškolního věku nejvíce motivující. Výzkumná otázka, kterou jsme si položili proto, zní takto: Které vnější podněty považují dotazované děti za nejvíce stimulující?

Metodou zkoumání byl strukturovaný rozhovor. Jednotlivé otázky byly dětem vždy přečteny a jejich odpovědi zaznamenány. Otázky se týkaly motivace v mateřské škole a také motivace dětí doma. Celý rozhovor je zaměřen na odměny a tresty. Rozhovor byl s dětmi veden v kabinetu učitelky, především z toho důvodu, aby se mohly lépe soustředit.

V úvodu byly děti seznámeny s jeho účelem. Protože tazatelka u těchto dětí plnila dvě průběžné a dvě náslechové praxe, děti se nestyděly ani nebály a rády na otázky odpověděly. Činnost v kabinetu považovaly za jisté vyznamenání a odměnu.

Strukturovaný rozhovor byl veden s dětmi ve věku od 3-7 let, zúčastnili se ho chlapci i dívky. Celkem šlo o dvacet dětí - deset dívek a deset chlapců. Do výzkumného vzorku byly zařazeny všechny děti, které pravidelně mateřskou školu navštěvovaly a v době konání nebyly nemocné či nepřítomné z jiného důvodu. Rozhovory postupně probíhaly po dobu tří týdnů v průběhu souvislé praxe tazatelky.

Děti, které odpovídaly na otázky, navštěvují speciální mateřskou školu. Především šlo o děti s logopedickou či zrakovou vadou, dále jsou ve vzorku zastoupeny děti s tělesnými vadami a poruchami chování. Nejde se o reprezentativní vzorek dětí, tyto děti byly vybrány záměrně, z důvodů zájmu tazatelky o jejich lepší poznání. Jednalo se tedy o účelový výběr.

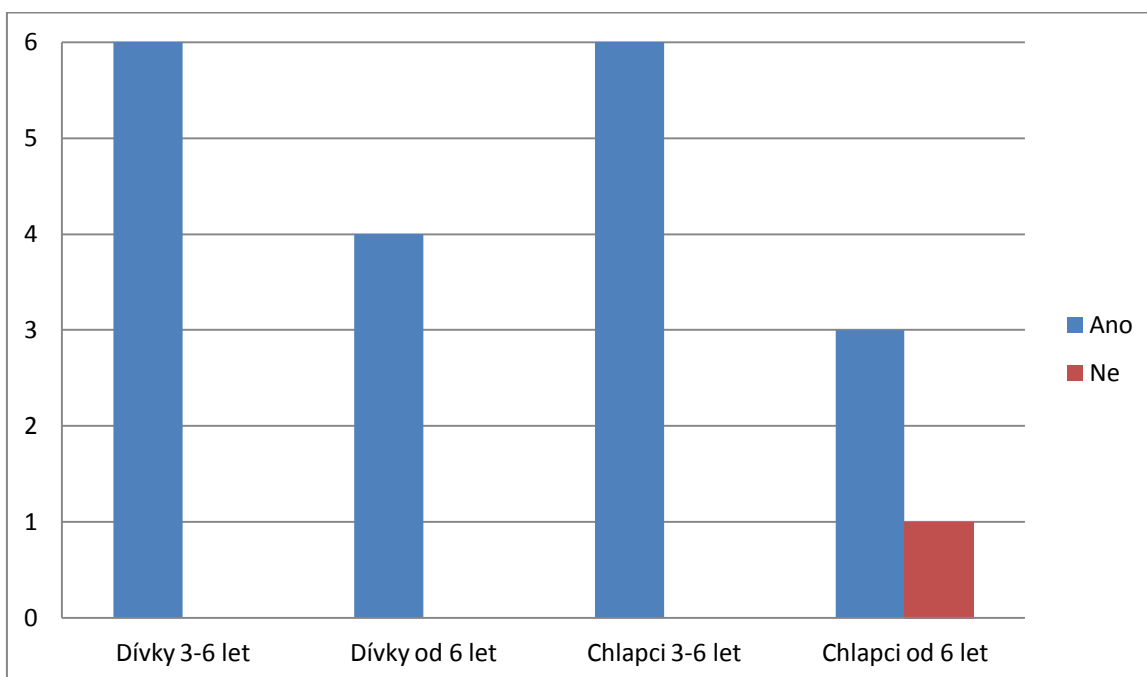
Pro účely srovnání jejich odpovědí, jsou děti rozděleny od čtyř skupin. Děti jsou rozděleny podle pohlaví a podle věku. Rozdělení podle věku bylo následující - děti od 3-6 let a starší děti od 6 let. Toto rozdělení bylo zvoleno především proto, že děti ve věku od 6 let by již měly navštěvovat základní školu, nebo se na navštěvování základní školy již připravují a v mateřské škole tvoří vlastní malou skupinu předškoláků, kteří mají jistá privilegia. Skupinu dívek ve věku od tří do šesti let tvoří celkem šest dívek. Také ve skupině mladších chlapců od tří do šesti let je šest chlapců. Celkově je tedy dvanáct dětí mladších šesti let. Skupinu dívek od šesti let tvoří čtyři dívky. Rovněž ve skupině chlapců od šesti let jsou čtyři chlapci. Celkem je osm dětí starších šesti let věku.

Při rozhovoru byly dětem položeny tyto otázky:

1. Chodíš rád/a do MŠ?
2. Jakou hračku/ činnost máš v MŠ nejraději?
3. Za co jsi nejčastěji odměňován v MŠ?
4. Jaké odměny paní učitelka používá?
5. Co je pro tebe největší odměnou v MŠ?
6. Jakou hračku/ činnost máš nejraději doma?
7. Za co jsi doma nejčastěji odměňován?
8. Jaké odměny rodiče používají?
9. Co je pro tebe největší odměnou doma?
10. Za co jsi nejčastěji trestán v MŠ?
11. Jaké tresty paní učitelka používá?
12. Co je pro tebe nejhorším trestem v MŠ?
13. Za co jsi nejčastěji trestán doma?
14. Jaké tresty rodiče používají?
15. Co je pro tebe doma nejhorším trestem?
16. Trestá tě častěji otec nebo matka?

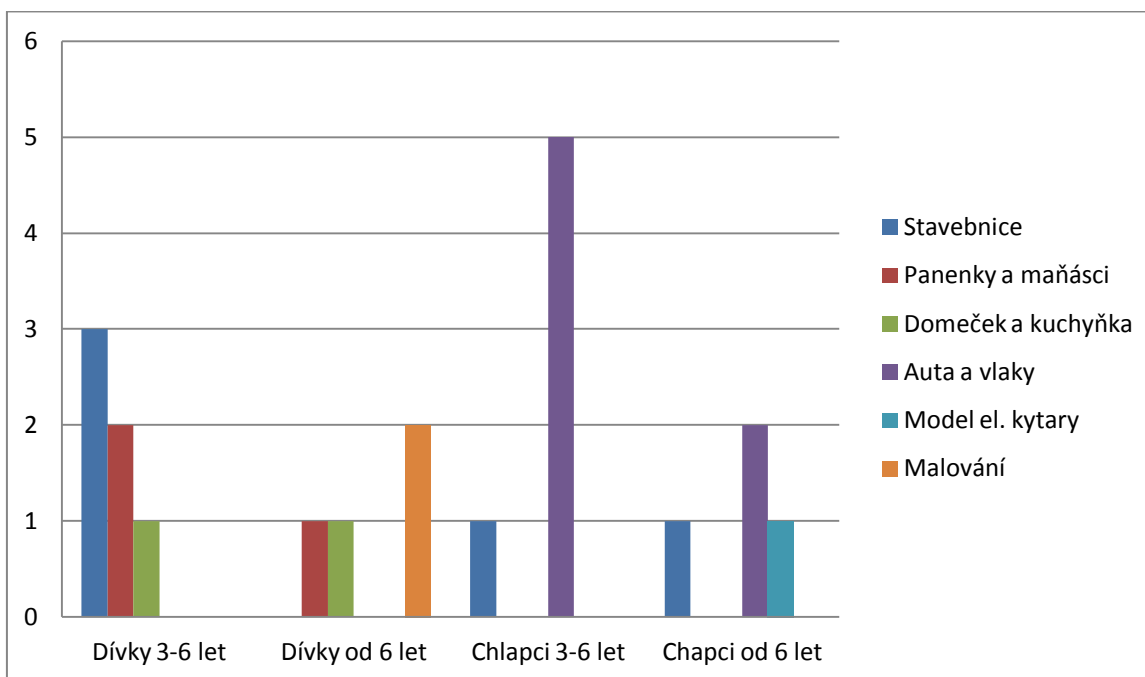
4.1 Odpovědi dětí

1. Chodíš rád/a do mateřské školy?



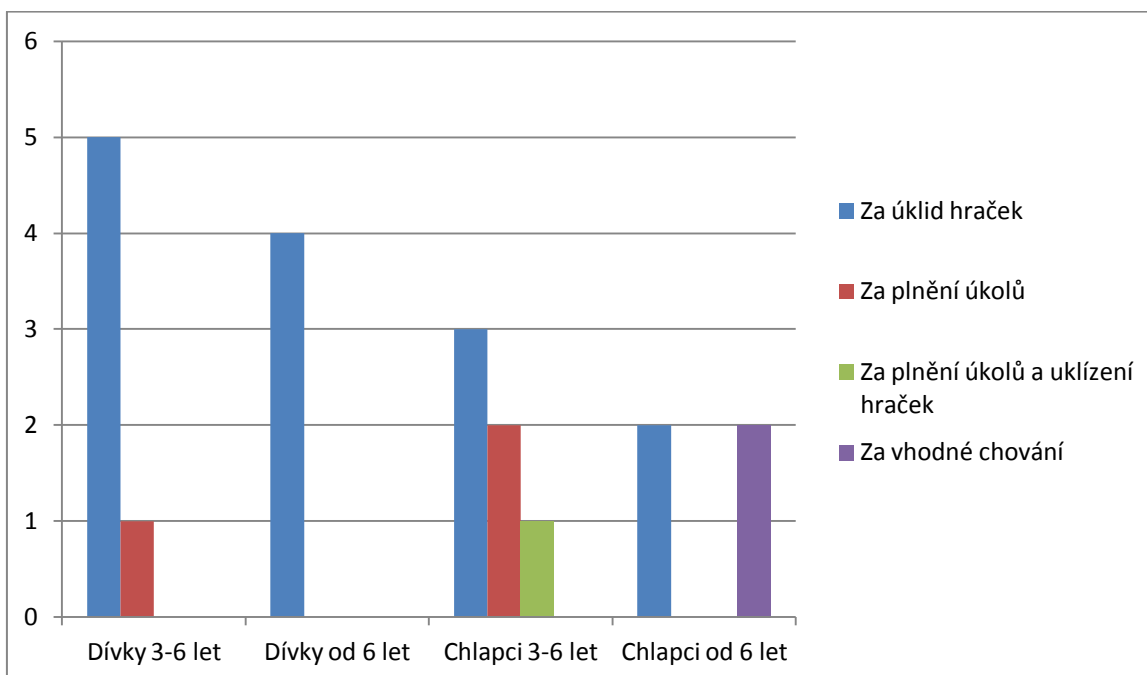
Jako první byla dětem položena otázka: Chodíš rád/a do mateřské školy? Z dvaceti dotázaných dětí odpovědělo devatenáct dětí ano, pouze jedno dítě nerado chodí do mateřské školy. Ve výsledcích se neobjevuje rozdíl mezi oblibou mateřské školy u chlapců a u dívek.

2. Jakou hračku/ činnost máš nejraději v mateřské škole?



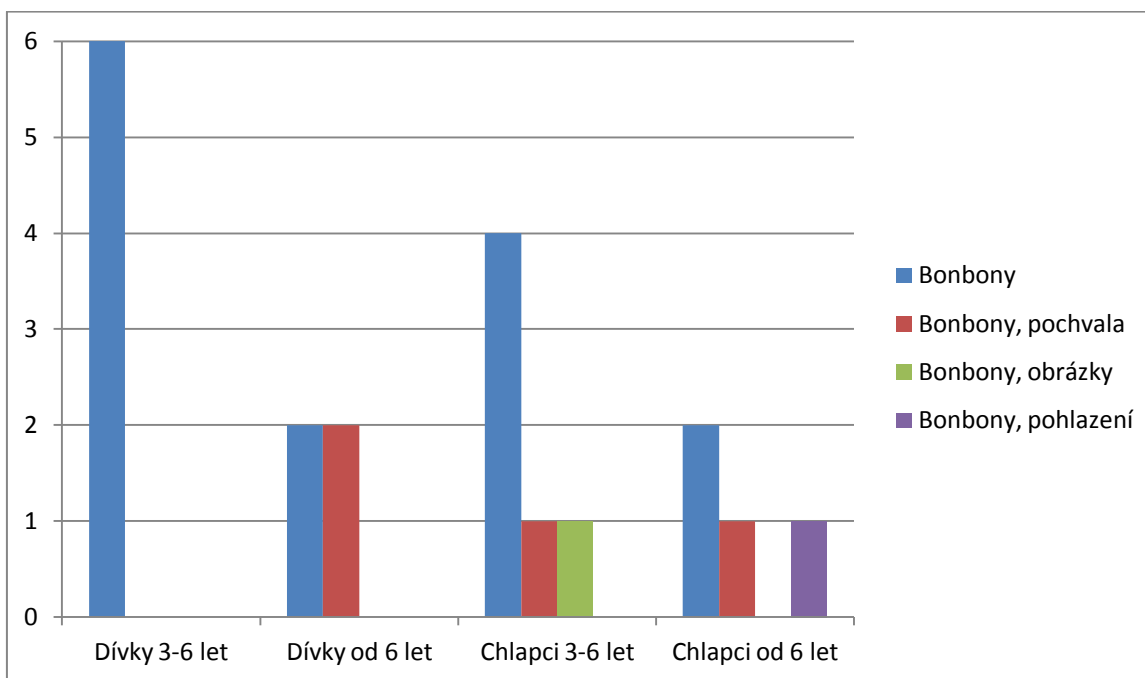
U oblíbených hraček se objevují generové rozdíly mezi chlapci a dívkami. Dívky ve věku 3 -6 let uváděly jako svou oblíbenou hračku stavebnici, panenky a maňásky a hry v domečku a kuchyňce. Starší dívky ve věku od 6 let uváděly jako oblíbenou činnost malování, dále hry v domečku a kuchyňce, panenky a maňásky. Malování, které u dívek od 6 let převládá, jako oblíbená činnost/ hra se u ostatních skupin dětí vůbec neobjevuje. Pět chlapců ve věku od 3-6 let uvedlo jako svou oblíbenou hru/ činnost hry s autíčky a vláčky. Pouze jeden chlapec v tomto věku uvedl jako oblíbenou hru/ činnost stavebnici. I u chlapců starších 6 let stále převládají auta a vlaky, ale objevuje se také stavebnice a hra s plastovým modelem elektrické kytary.

3. Za co nejčastěji dostáváš odměnu v mateřské škole?



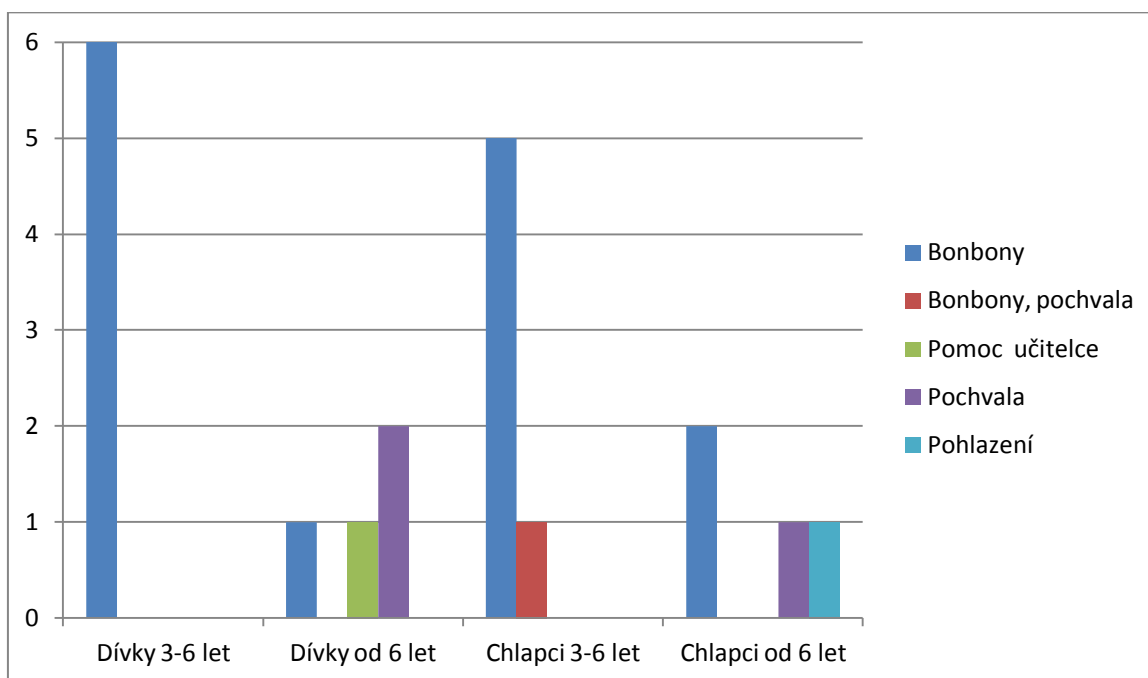
Dívky ve věku od 3 - 6 let nejčastěji uvádějí, že odměnu dostávají za úklid hraček, pouze jedna z dívek uvedla, že odměnu dostává za plnění úkolů. Všechny dívky starší 6 let uvedly, že odměnu dostávají za úklid hraček. Polovina chlapců ve věku od 3-6 let uvádí, že odměny dostávají za úklid hraček. Dva chlapci uvedli odměnu za plnění úkolů a jeden z chlapců uvádí jak úklid hraček, tak plnění úkolů. Dva chlapci starší 6 let uvádí odpověď za úklid hraček. U dalších dvou chlapců starších 6 let, se objevuje odpověď „za vhodné chování“. Tato odpověď se objevuje pouze v kategorii starších chlapců. Naopak děti všech věkových kategorií uvádí, že se nejčastěji dostávají odměnu za úklid hraček.

4. Jaké odměny paní učitelka používá?



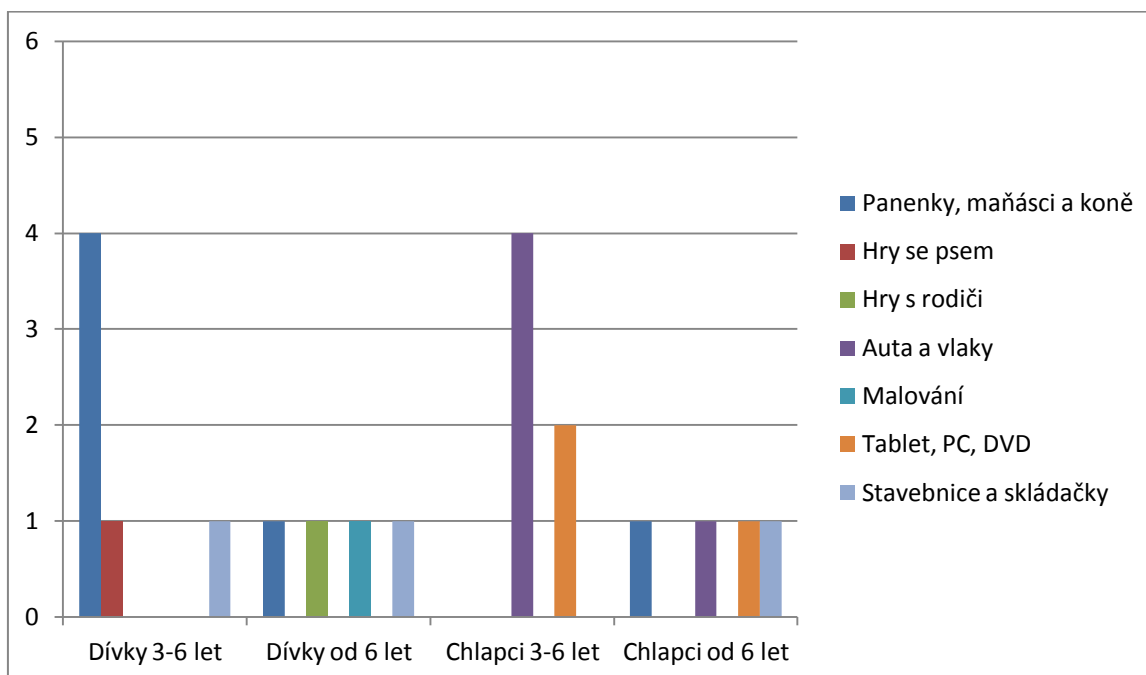
Všechny dívky ve věku od 3-6 let uvedly, že paní učitelka používá jako odměnu bonbony. Jinou odměnu neuvedla žádná z nich. Dívky ve věku od 6 let stále uvádí bonbony, ale dvě z dívek uvádí společně s bonbony i pochvalu. Také u chlapců ve věku 3-6 let je nečastější odpovědí odměnění bonbonem. Jeden chlapec uvedl společně s bonbony i pochvalu, a další chlapec společně s bonbony uvedl odměnění obrázkem. Chlapci ve věku od 6 let stále jako nejčastější odměnu uvádí bonbony. Jeden z chlapců společně s bonbony uvedl pochvalu, a další chlapec uvedl společně s bonbony i pohlazení. U všech dvaceti dětí se v jejich odpovědi objevuje bonbon, buď jako jediná odpověď, kterou děti uvedly, nebo v kombinaci s obrázkem, pochvalou či pohlazením.

5. Co je podle tebe největší odměnou v mateřské škole?



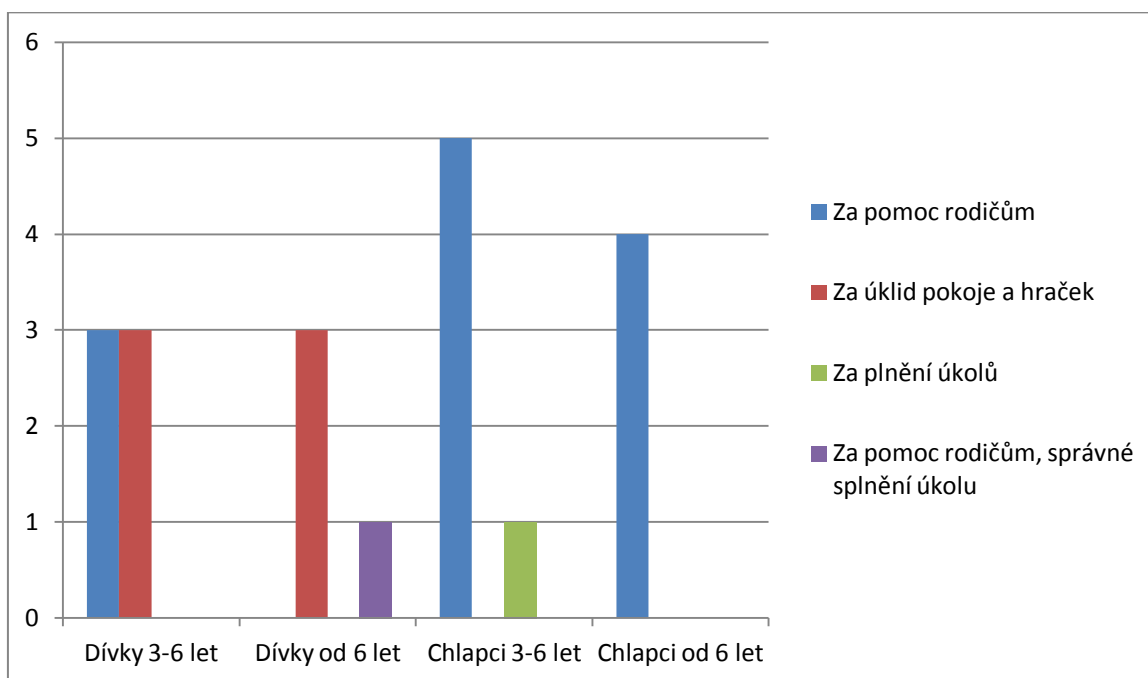
Dívky ve věku 3-6 let uvedly jako největší odměnu bonbony. Jiná odpověď se u této kategorie neobjevuje. U dívek starších 6 let se již samotné bonbony jako největší odměna objevují pouze jednou. Největší odměnou je dvěma dívkám pochvala a jedna z dívek uvádí pomoc učitelce. Pro chlapce ve věku 3-6 let je také v pěti případech největší odměnou bonbony. Jeden chlapec uvádí jako největší odměnu bonbony a pochvalu. Chlapci od 6 let uvádí jako největší odměnu bonbony dvakrát. Jeden chlapec uvádí jako největší odměnu pochvalu a další pohlazení. U mladších dětí obou pohlaví jsou nejčastější odpovědi bonbony. Děti starší 6 let se ještě v odpovědích objevují bonbony, ale objevují se již i odměny sociální povahy - pochvala, pohlazení či pomoc učitelce.

6. Jakou hračku/ činnost máš nejraději doma?



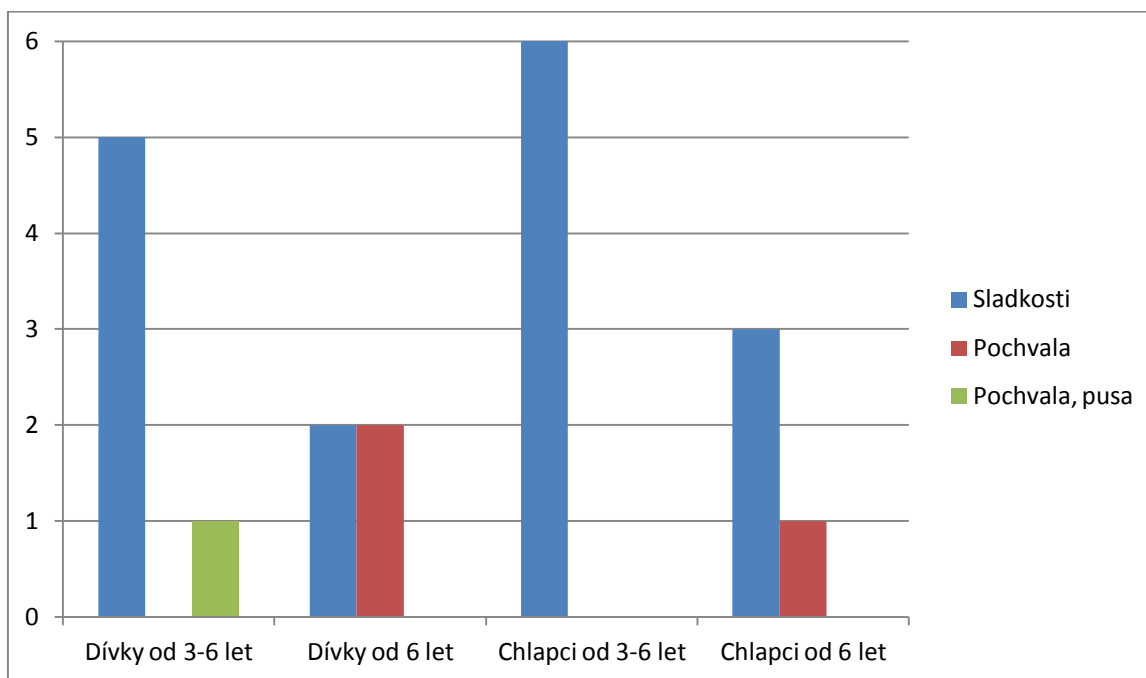
Dívky ve věku od 3-6 let jako svou oblíbenou hračku/ činnost uvádí ve čtyřech případech různé druhy panenek, maňásků či plastových modelů koní. Jednou se objevují hry se psem a jednou také hry se stavebnicí a skládačkami. U dívek ve věku od 6 let se již objevují různé odpovědi - jednou hry s panenkami, maňásci, koňmi. Jednou se objevují také ostatní odpovědi - hry s rodiči, stavebnice a skládačky či malování. U chlapců ve věku od 3-6 let převládají auta a vlaky. Dva chlapci uvedli jako nejoblíbenější hračku/ činnost hry na tabletu či počítači a sledování DVD. Také u chlapců ve věku od 6 let se objevují značně rozdílné odpovědi. Chlapci uvedli tyto hry/ činnosti - panenky, maňásci a koně; auta a vlaky; tablet, PC, DVD; stavebnice a skládačky.

7. Za co nejčastěji dostáváš odměnu doma?



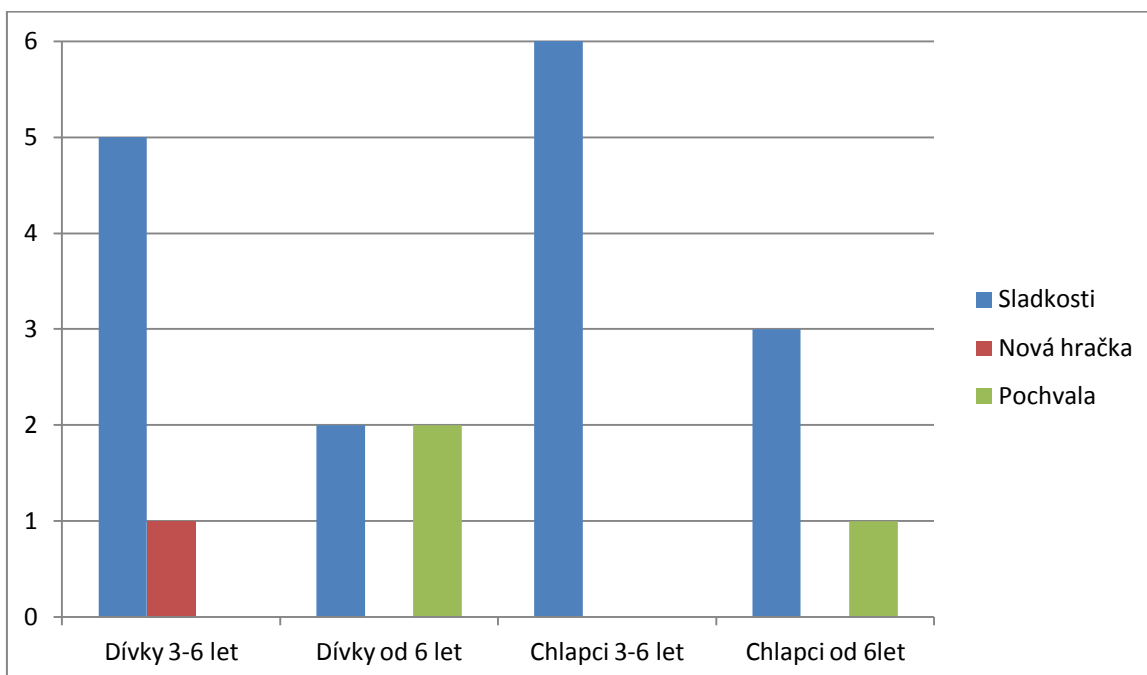
Dívky ve věku od 3-6 let uvádí ve stejném počtu, že odměny dostávají za pomoc rodičům a za úklid pokoje a hraček. U dívek ve věku od 6 let převládá odměna za úklid pokoje a hraček, jedna dívka uvedla, že odměněna bývá za pomoc rodičům a správné splnění úkolu, který ji rodiče zadají. U chlapců ve věku od 3-6 let převládají odměny za pomoc rodičům, jeden chlapec uvádí odměny za plnění úkolů. Všichni chlapci ve věku od 6 let odpověděli, že odměny dostávají za pomoc rodičům. Nejčastější odpovědí dětí je pomoc rodičům, kterou uvedlo celkem dvanáct dětí. Dále následuje odměna za úklid pokoje a hraček, kterou uvedlo šest dětí. Jedno dítě uvedlo odměny za pomoc rodičům a správné splnění úkolu a jedno dítě také uvedlo, že je nejčastěji odměno za plnění úkolů.

8. Jaké odměny rodiče používají?



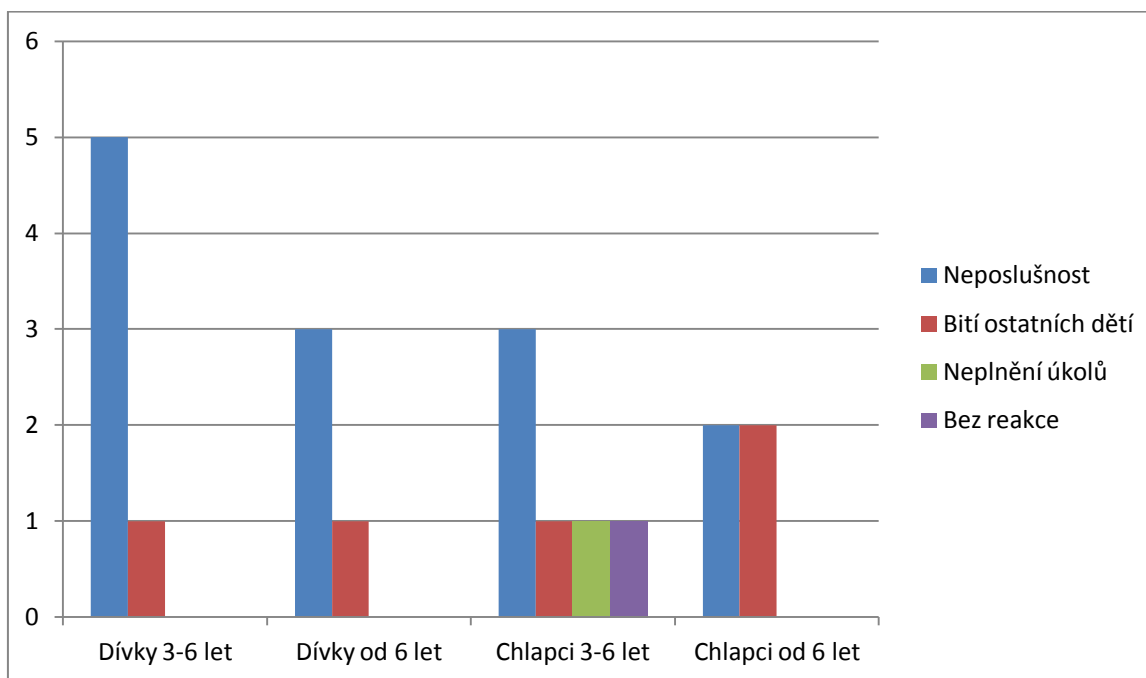
U dívek ve věku od 3-6 let převládá odměnění sladkostmi, které sdělilo pět dívek. Jedna dívka odpověděla, že rodiče používají pochvalu nebo dostane od rodičů pusou. Dívky ve věku od 6 let ve dvou případech uvedly pochvalu a další dvě dívky sdělily sladkosti. Chlapci ve věku od 3-6 let uvedli jako odměnu pouze sladkosti. U chlapců od 6 let je nejčastější odpovědí odměnění sladkostmi, jeden chlapec odpověděl, že rodiče používají pochvalu. Nejčastější odměnou u všech dětí je odměnění sladkostmi, které uvedlo šestnáct dětí. Pouze tři děti sdělily odměnění pochvalou a jedno dítě odměnění pochvalou a pusou od rodiče.

9. Co je pro tebe doma největší odměnou?



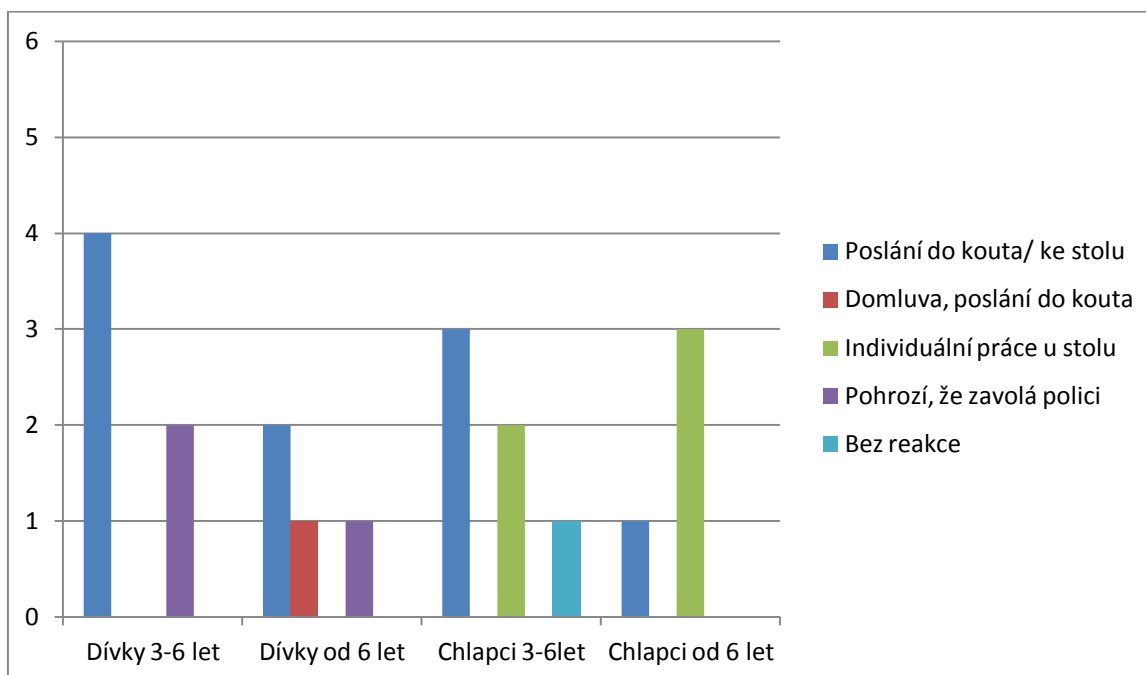
Dívky od 3-6 let sdělily ve všech případech hmotnou odměnu. Pět z nich uvedlo jako největší odměnu sladkosti, jedna dívka uvedla jako největší odměnu novou hračku. U dívek od 6 let se již začíná objevovat jako největší odměna pochvala, a to u dvou dívek. Ostatní dvě dívky sdělily jako největší odměnu sladkosti. Všichni chlapci ve věku od 3-6 let sdělili jako největší odměnu sladkosti. U chlapců od 6 let stále převládají sladkosti, které uvedli tři chlapci. Pro jednoho z chlapců je největší odměnou pochvala. Z dvaceti dotázaných dětí šestnáct dětí uvedlo, že jsou pro ně doma největší odměnou sladkosti. Tři děti sdělily jako největší odměnu pochvalu a jedna dívka uvedla jako největší odměnu získání nové hračky.

10. Za co jsi nejčastěji potrestán v mateřské škole?



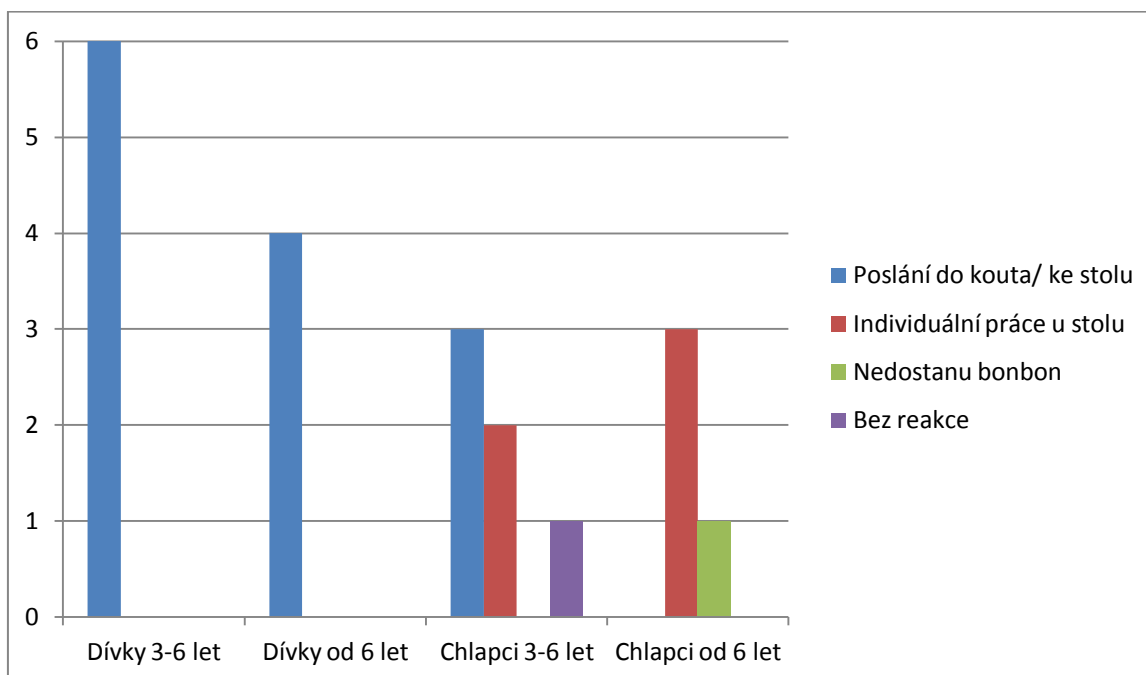
Jako nejčastější důvod pro potrestání uvádí dívky ve věku od 3-6 let neposlušnost. Neposlušnost sdělilo pět dívek. Dalším důvodem je bití ostatních dětí v mateřské škole, které se v této kategorii objevilo jednou. Také dívky ve věku od 6 let uvádí jako nejčastější důvod neposlušnost. Neposlušnost sdělily tři dívky. Jedna dívka uvedla, že je nejčastěji potrestána za bití ostatních dětí. Chlapci ve věku od 3-6 let ve třech případech uvedli neposlušnost, jeden z chlapců sdělil potrestání za bití ostatních dětí a jeden z chlapců na tuto otázku neodpověděl. U chlapců starších 6 let jsou odpovědi vyrovnané. Dva chlapci odpověděli, že jsou nejčastěji potrestáni za neposlušnost, další dva chlapci uvedli, že jsou trestáni za bití ostatních dětí. Celkem třináct dětí odpovědělo, že je nejčastěji trestáno za neposlušnost. Pod tímto pojmem si můžeme představit porušování pravidel třídy, která jsou v mateřské škole zavedena, neuposlechnutí učitelky či narušování činností probíhajících v mateřské škole. Pět dětí sdělilo, že jsou nejčastěji trestány za bití ostatních dětí. Jeden chlapec uvedl, že je nejčastěji trestán za neplnění úkolů - jde o různá cvičení, které děti ze speciální mateřské školy mají navíc zařazené v denním režimu nebo o neplnění úkolů v rámci řízené činnosti či ranního cvičení. Jeden z chlapců na tuto otázku neodpověděl.

11. Jaké tresty paní učitelka používá?



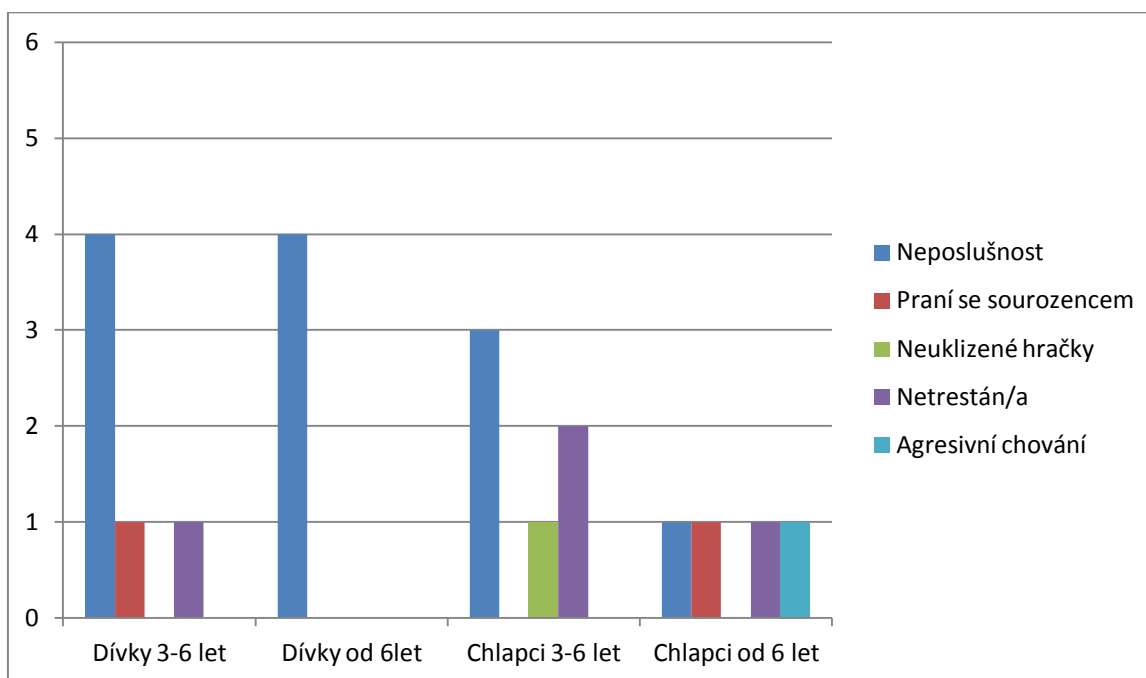
Dívky ve věku od 3-6 let používaný trest uvedly posláni do kouta/ke stolu. Tento trest sdělily čtyři dívky. Dvě dívky odpověděly, že paní učitelka pohrozí, že zavolá policii, aby si zlobivé dítě odvezla. Dívky ve věku od 6 let uvedly posláni do kouta/ ke stolečku dvakrát. Dvakrát se také objevila odpověď, že paní učitelka zavolá policii. U chlapců od 3-6 let byla nejčastější odpověď posláni do kouta, kterou sdělili tři chlapci. Dva chlapci odpověděli, že trestem je individuální práce u stolu. Jeden chlapec neodpověděl vůbec. Tři chlapci starší 6 let uvedli jako používané tresty individuální práci u stolu. Jeden chlapec starší 6 let sdělil posláni do kouta/ ke stolu. Deset dětí odpovědělo, že paní učitelka posílá zlobivé děti do kouta/ ke stolu. Individuální práci u stolu uvedlo pět dětí. Tři děti sdělily hrozbu zavolání policie. Jedna dívka uvedla domluvu, posláni do kouta. A jeden chlapec na tuto otázku neodpověděl vůbec.

12. Co je pro tebe nejhorším trestem v mateřské škole?



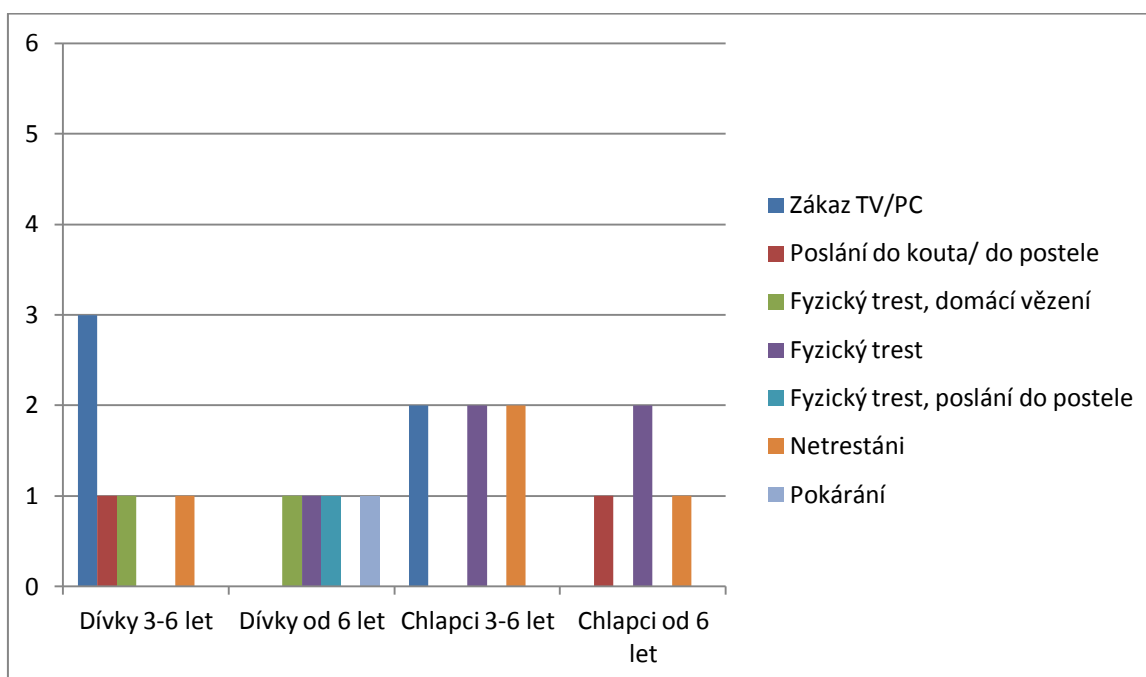
Všechny dívky ve věku od 3-6 let uvedly jako nejhorší trest poslání do kouta/ke stolu. Také pro všechny dívky starší 6 let je nejhorším trestem poslání do kouta/ ke stolu. U chlapců od 3-6 let se také objevuje jako nejhorší trest poslání do kouta/ ke stolu, ale již v menší míře. Jako nejhorší trest ho uvedli tři chlapci. Pro dva chlapce je nejhorším trestem individuální práce u stolu. Jeden z chlapců na tuto otázku neodpověděl. Starší chlapci ve věku od 6 let jako nejhorší hodnotili individuální práci u stolu, takto odpověděli tři chlapci. Jeden starší chlapec odpověděl, že je pro něj nejhorším trestem to, že nedostane bonbon. Celkem třináct dětí uvedlo, že je pro ně nejhorším trestem poslání do kouta/ ke stolu a tedy vyloučení z aktuální činnosti. V této skupině výrazně dominovaly dívky, které ji uvedly ve všech případech jako nejhorší trest. Jako nejhorší trest poslání do kouta/ ke stolu uvedli pouze tři mladší chlapci. Chlapci jako nejhorší trest uváděli individuální práci u stolečku. Nejhorším trestem je práce u stolečku pro pět chlapců. Dále chlapci uváděli již zmíněné poslání do kouta a to, že nedostanou bonbon.

13. Za co jsi doma nejčastěji trestán?



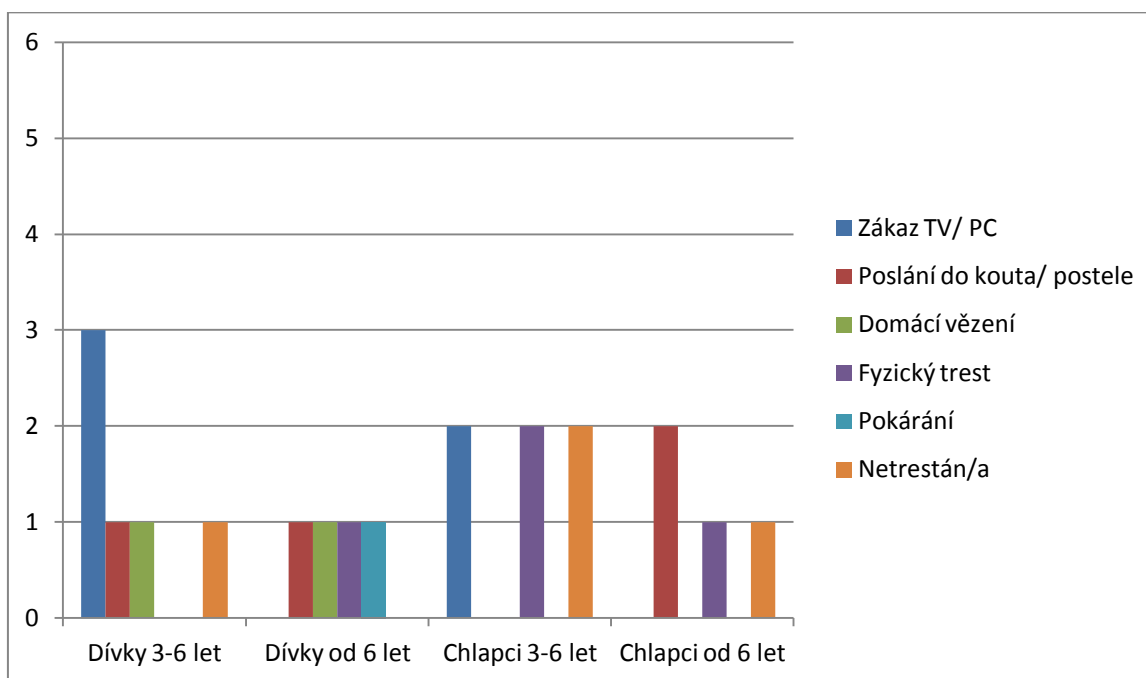
Dívky ve věku 3-6 let nejčastěji odpovídaly, že jsou trestány za neposlušnost. Takto odpověděly čtyři dívky. Praní se sourozencem uvedla jedna dívka. Jedna dívka není trestána vůbec. Dívky ve věku od 6 let všechny uvedly, že jsou trestány za neposlušnost. Chlapci od 3-6 let jako nejčastější důvod uváděli neposlušnost, dva odpověděli, že nejsou trestáni. Jeden chlapec je nejčastěji trestán za neuklizené hračky v pokoji. Chlapci od 6 let odpovídali velmi rozdílně. Objevují se tedy odpovědi - neposlušnost, praní se sourozencem, agresivní chování (kope do postele a do zdi) a jeden z chlapců není trestán. Celkem dvanáct dětí uvádělo jako nejčastější důvod potrestání neposlušnost. Čtyři děti odpověděly, že je rodiče nikdy netrestají. Dvě z dětí odpověděly, že jsou nejčastěji potrestány za praní se sourozencem. Jedno dítě je trestáno za agresivní chování.

14. Jaké tresty rodiče používají?



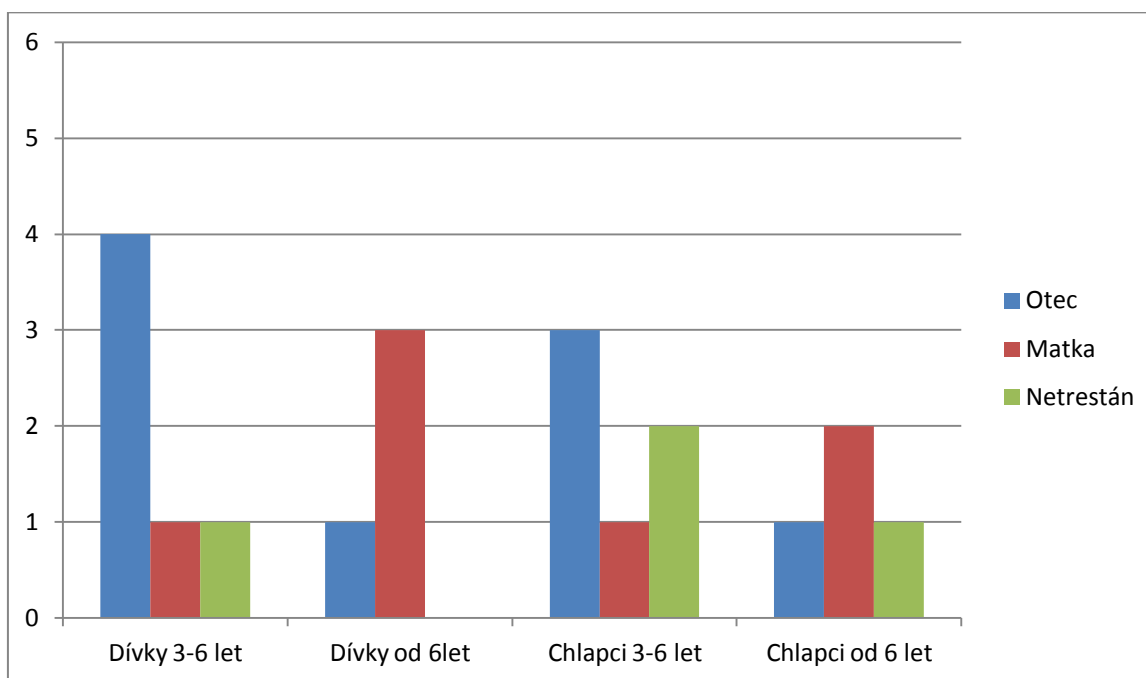
Odpovědi na otázku „*Jaké tresty rodiče používají?*“ jsou velmi rozmanité. U dívek ve věku od 3-6 let je nejčastějším trestem zákaz sledování televize/ zákaz her na počítači. Jednou se objevila odpověď, že je dívka trestána posláním do kouta/ postele, jedna odpověď také byla trestání fyzickým trestem a jedna z dívek není trestána. Dívky ve věku od 6 let odpovídaly následovně – fyzický trest a domácí vězení, fyzický trest, fyzický trest a poslání do postele, pokárání. Chlapci ve věku od 3-6 let uvedli dvakrát zákaz sledování televize/ hraní her na počítači, dvakrát používání fyzických trestů a dva chlapci nejsou trestáni. Chlapci ve věku od 6 let dvakrát odpověděli, že jsou trestáni fyzicky, jednou se objevila odpověď poslání do postele/ kouta a jeden z chlapců není trestán. Celkem pět dětí uvedlo, že je rodiče trestají zákazem sledování televize/ hraní her na počítači. Pět dětí je trestáno fyzicky. Čtyři děti odpověděly, že je rodiče vůbec netrestají. Dvakrát byl uveden fyzický trest a domácí vězení. Jednou byl uveden fyzický trest a poslání do postele. Pouze jednou dítě odpovědělo, že je trestáno pokáráním rodiče.

15. Co je pro tebe doma nejhorším trestem?



Děti většinou jako nejhorší trest uváděly ten, který uvedly v předchozí otázce, jako trest používaný rodiči. Tři dívky ve věku od 3-6 let uvedly jako nejhorší trest zákaz sledování televize/ her na počítači. Stejně tak v předchozí otázce tři dívky označily zákaz TV/PC za nejhorší. Dívka, jejíž rodiče ji trestají posláním do kouta/ postele, jej v této otázce označila jako nejhorší. Dívka, která odpověděla, že rodiče používají fyzické tresty a domácí vězení, jako nejhorší trest označila domácí vězení. Jedna dívka odpovídá, že je netrestána. Dívky od 6 let uvádí jako nejhorší posláním do kouta/ postele, domácí vězení, fyzický trest, pokárání. Také tyto odpovědi se shodují s předchozími. Dívky, které uvedly jako způsob trestání fyzický trest a domácí vězení nebo posláním do kouta/ postele, jako nejhorší trest uvádí domácí vězení a posláním do kouta/postele. Chlapci ve věku 3-6 let také shodně uvedli tresty používané rodiči jako tresty nejhorší. Dvakrát byla odpověď zákaz TV/PC a stejná je i odpověď na otázku, jaký je nejhorší trest. Dvakrát byl uveden fyzický trest jako způsob používaný při trestání rodiči a dvakrát byl také dětmi hodnocen jako nejhorší trest. Dva z chlapců nejsou trestáni. Chlapci od 6 let dvakrát odpověděli, že nejhorším trestem je posláním do kouta/ postele. Tento trest v předchozí otázce uvedl pouze jeden z chlapců. Fyzický trest považuje za nejhorší trest jeden z chlapců. V předchozí otázce však odpověděli dva chlapci, že rodiče používají fyzické tresty. Jeden z chlapců však za horší než fyzický trest považuje posláním do postele/ do kouta. Jeden chlapec není trestán.

16. Trestá tě častěji otec nebo matka?



Dívky ve věku 3-6 let jsou častěji trestány otcem. Pouze jedna uvádí, že je častěji trestána matkou. Jedna z dívek není trestána. Tři dívky od 6 let jsou častěji trestány matkou, jedna z dívek je častěji trestána otcem. Tři chlapci ve věku od 3-6 let jsou častěji trestáni otcem. Dva chlapci nejsou trestáni a jeden je častěji trestán matkou. Dva chlapci od 6 let jsou častěji trestáni matkou, jeden chlapec je trestán otcem a jeden chlapec není trestán vůbec. Sedm dětí do 6 let bývá častěji trestáno otcem. Dvě děti do 6 let jsou častěji trestány matkou. Pět dětí od 6 let je častěji trestáno matkou, dvě bývají častěji potrestány otcem. V tomto souboru jsou tedy děti do 6 let častěji trestány otcem a děti od 6 let matkou. Celkově devět dětí uvádí, že je častěji potrestá otec, sedm dětí bývá častěji potrestáno matkou a čtyři děti netrestá žádný z rodičů. Celkově není výrazný rozdíl mezi pohlavím rodiče, který dítě častěji trestá.

4.1.1 Odměny v mateřské škole a doma

Existuje výrazný rozdíl mezi odměnami, které používají učitelky v mateřské škole a odměnami, které používají rodiče dětí? Jaké odměny paní učitelka používá? Jaké odměny používají rodiče? V odpovědích dětí v prostředí mateřské školy i v domácím prostředí převládají sladkosti.

Dívky věku od 3-6 let všechny uvádí, že učitelka v mateřské škole užívá jako odměnu sladkosti (všechny děti shodně uvádí bonbon). Pět ze šesti dívek odpovědělo, že rodiče používají odměňování sladkostmi (dětí uvádí nejrůznější sladkosti od čokolád,

po lízátku či buchtu se šlehačkou) pouze jedna z dívek odpověděla, že ji rodiče doma odměňují pochvalou, pohlazením či pusou. Starší dívky ve věku od 6 let ve dvou případech sdělily pouze odměňování sladkostmi v prostředí mateřské školy i v domácím prostředí. Další dvě dívky i v prostředí mateřské školy uvádí odměnění sladkostmi ale i pochvalu či pohlazení. Odměny doma sdělily již bez sladkostí - pochvalu, pohlazení nebo pusou. Chlapci od 3-6 let v prostředí mateřské školy jako odměnu ve čtyřech případech označují pouze sladkost, druzí dva chlapci ke sladkosti přidávají pochvalu, či pohlazení nebo obrázek. V domácím prostředí všichni chlapci uvádí pouze odměnění různými sladkostmi. V prostředí mateřské školy dva chlapci ve věku od 6 letu sdělili pouze odměnění sladkostí, další dva chlapci uvádí sladkost a pochvalu, pohlazení. Doma pouze jeden z chlapců starších 6 let uvádí odměnu pochvalu, pohlazením či pusou. Zbylí tři chlapci uvádí jako odměnu pouze sladkost.

Odměnění pouze sladkostmi sdělilo v mateřské škole 15 dětí. Odměnění pouze sladkostmi uvádí v domácím prostředí 16 dětí. Mezi použitím sladkostí jako odměny v MŠ a v rodině tedy není výrazný rozdíl. V prostředí mateřské školy udává pět dětí použití sladkostí, pochvaly či pohlazení. V domácím prostředí žádné dítě nevedlo zároveň použití sladkostí, pochvaly či pohlazení. Pouze čtyři děti z dvaceti dotázaných odpověděly, že je rodiče odměňují pochvalou, pohlazením či pusou. Použití sladkostí a obrázků jako odměny uvedlo z dotázaných dětí pouze jedno.

Celkově lze tedy říct, že v domácím i školním prostředí uvádějí děti jako nejčastější odměnu sladkosti. Především u dětí do 6 let je patrné, že vnímají převážně odměnění sladkostmi. U dětí starších 6 let se již častěji objevuje jako udávaná odměna pochvala, pohlazení, pusa a to v prostředí mateřské školy i doma.

4.1.2 Tresty v mateřské škole a doma

Fyzické tresty jsou ve školním prostředí zakázané, ale někteří rodiče je v domácím prostředí používají. Existují v odpovědích dětí i jiné rozdíly v trestech používaných v mateřské škole a doma? Liší se důvody, proč jsou děti trestány?

Z výše uvedených grafů vyplývá, že děti jako nejčastější důvod potrestání v mateřské škole uvádí neposlušnost, kterou uvedlo celkem třináct dětí. V prostředí mateřské školy jsou stanovena pravidla a jejich nedodržování bývá dětmi označováno jako neposlušnost. Objevuje se také bití ostatních dětí, v prostředí mateřské školy se setkává více dětí a jejich vzájemné soužití bývá ovlivňováno např. spory o hračku, které mohou vyústit v bití ostatních dětí. Jako nejčastější důvod pro potrestání uvádí bití ostatních dětí

pět z nich. Také v domácím prostředí děti uvádí jako nejčastější důvod k potrestání neposlušnost. Dalšími důvody pro potrestání agresivní chování či praní se sourozencem. Poměrně velká část dětí uvedla, že je jejich rodiče netrestají. Důvody za které jsou děti potrestány, jsou v mateřské škole i v domácím prostředí shodné.

Po prohřešku následuje trest, který by se měl lišit podle závažnosti chování. Jako používané tresty v mateřské škole děti uvádí: poslání do kouta či ke stolečku, zadání individuální práce u stolu či hrozbu, že paní učitelka zavolá policisty. Nejvíce uváděnou odpovědí bylo poslání do kouta/ ke stolu kterou uvedla polovina dětí. Tresty v prostředí rodiny se ale značně liší. V mateřské škole je velmi často používaným trestem poslání do kouta/ ke stolu, v domácím prostředí ho však uvedly pouze tři děti. V domácím prostředí se mezi tresty často objevuje zákaz sledování televize či hraní her na počítači. Děti také často uvádí fyzické tresty. Zákaz sledování televize či her na počítači se v mateřské škole neobjevují, stejně tak fyzické tresty. Také individuální práce, kterou učitelky v mateřské škole zadávají, jako trest není v rodinném prostředí používána.

I přesto, že se důvody pro trestání dětí v mateřské škole a rodině víceméně shodují, tresty které jsou používány, se značně liší. Velké rozdíly v trestání dětí v domácím prostředí jsou i mezi jednotlivými rodinami.

4.2 Diskuze

Z odpovědí dětí vyplývá, že je pro ně největší i nejčastěji používanou odměnou v mateřské škole sladkost (konkrétně děti uvádí bonbony). Použití bonbonu jako odměny se jeví jako vhodné, protože je pro děti velmi atraktivní. Děti mají rády jejich sladkou chuť a především pro děti mladšího věku se může jevit jako přístupnější odměna než pochvala, kterou ještě nemusí zcela pochopit. Při příliš častém používání této odměny, však hrozí riziko, že se pro děti stane primárním cílem získání bonbonu. Děti si tak nebudou fixovat žádoucí chování, kterého se snaží učitelky užitím této odměny dosáhnout. Dle našeho názoru je tedy vhodné použití sladkostí jako odměn kombinovat s dalšími formami odměňování. V mateřské škole je vhodné použít odměňování pomocí aktivit, které jsou pro děti atraktivní. Může jít o rozdání pastelek ostatním kamarádům, dítě může jít první v řadě na procházku či svačinu, být první vybráno při společné hře, nakrmit třídního mazlíčka, vyřídít vzkaz ve vedlejší třídě či jinak pomoci paní učitelce. Všechny tyto činnosti mají pro děti vysoký sociální statut a jejich plnění berou jako jisté privilegium a odměnu. Další z uváděných možností je pochvala. Samy starší děti ji již ve svých

odpovědích uvádějí. Děti v mateřské škole většinou mají se svou učitelkou blízký vztah, proto pro ně bude pochvala od učitelky, osoby, kterou mají rády, odměnou a může je vhodně motivovat. Správná pochvala by měla být pro dítě srozumitelná, měla by být přizpůsobena jeho věku. Učitelka by měla volit slova pochvaly podle věku a úrovně dítěte.

I přesto, že možnosti odměňování mohou být v rodinném prostředí pestřejší a více se přizpůsobit samotné osobnosti dítěte, děti jako nejčastější odměnu uvádí opět použití sladkostí. V domácím prostředí jde o výčet nejrůznějších pochoutek. Dále se v domácím prostředí objevuje pochvala a jednou také nákup nové hračky. Při přílišném použití sladkostí v domácím prostředí platí stejná rizika jako v mateřské škole. Proto by také rodiče měli zvážit, zda více nepoužívat jiné typy odměn. Domníváme se, že v rodině je pro nastavení systému odměn vhodnější prostředí než v mateřské škole. I když se v dnešní době i v mateřské škole prosazuje individuální přístup zaměřený na dítě, počet dětí ve třídách tento přístup ztěžuje. Rodiče se na rozdíl od učitelky mohou zaměřit na vytvoření systému odměn pouze pro své dítěte a tím ho zefektivnit. Vhodné je zařazení pochvaly a nejrůznějších odměňujících činností dle zájmů dítěte (např. může jít o rodinný výlet, pomoc matce či otci při nějaké zajímavé činnosti atd.).

Používání odměn v mateřské škole i rodině by mělo být vhodně odstupňováno podle míry náročnosti chování, kterého se odměnou snažíme dosáhnout. Samotné dítě by mělo poznat rozdíl v chování, za které je odměňováno. Za běžný úklid pokoje či pomoc rodičům je vhodná odměna menší (např. pohlazení či pochvala), protože jde o činnost zcela běžnou. Pokud však dítě dosáhne většího pokroku a úspěchu je žádoucí použít odměnu většího charakteru a náležitě dítě ocenit (např. se dítě naučilo spát celou noc ve své posteli, dokáže správně držet tužku či jiné vysoce hodnocené činnosti rodiči nebo učitelkou).

Nejpoužívanějším trestem, který děti v mateřské škole uvádí, je trestání formou izolace. Mezi důvody pro trestání byly uvedeny tyto: neposlušnost, bití dětí, neplnění úkolů. Trestání formou izolace je považováno za velmi tvrdý trest, proto by jeho užití nemělo být příliš frekventované a mělo by být voleno jako způsob potrestání pouze při nejzávažnějším porušení pravidel. Pokud bude dítě příliš často vylučováno z kolektivu dětí, hrozí, že ztratí pocit sounáležitosti s ostatními ve třídě. Při méně závažném porušení pravidel by bylo vhodnější používat tresty mírnější, aby samo dítě mělo možnost posoudit závažnost svého chování podle diferenciací trestů. Dle našeho názoru by bylo vhodné vytvořit propracovanější systém odměňování dětí. Pokud by učitelky tento systém

dokázaly vytvořit, při porušení pravidel by následovalo odejmutí odměny, které by pro dítě bylo trestem. Mezi uvedenými tresty se také objevovala hrozba zavolání policie. Tento trest je spíše vyhrožováním, které nepovažujeme za vhodné. Jako vhodné se naopak jeví použití výtky, protože děti jsou v tomto období přirozeně ochotné dodržovat pravidla, chtějí dělat vše jak se má. Vzhledem ke svému věku ale ještě mnohdy nedokážou kontrolovat impulzivní nápady, proto dochází k porušení pravidel. Při udělení výtky si již dokážou své pochybení uvědomit. Výtka má tedy v předškolní výchově důležité místo. Pokud dítě nezareaguje na výtku, je vhodné použít další ze škály trestů a to odepření oblíbené činnosti či donucení k neoblíbené. Samotné děti tento trest uvedly jako sezení u stolu a či sezení u stolu spojené s individuální činností. Pokud dítě zlobí, učitelka ho zavolá ke stolu. Dítě si pak nesmí hrát a někdy musí plnit neatraktivní úkol (např. ve formě pracovního listu či obtížného puzzle atd.). Po každém z trestů by mělo dojít k odpuštění a obnovení vzájemného vztahu, učitelka se nesmí na dítě dále zlobit. Dítě musí vědět, že se jednalo pouze o odsouzení nežádoucího chování, ne jeho samotného.

Důvody pro trestání jsou v rodině velmi podobné jako v mateřské škole. Děti uvádí neposlušnost, praní se sourozencem, neuklizené hračky či agresivní chování. Některé z dětí uvedly, že nejsou při výchově trestány. Používání trestů v rodině je tedy velmi variabilní. Děti uvádí škálu od zákazů oblíbené činnosti (sledování televize, hry na počítači, domácí vězení) donucení k neoblíbené činnosti (poslání do postele), výtku či fyzické tresty. Jako nejhorší se dětem jeví ty tresty, které rodiče používají a mají s nimi tedy vlastní zkušenost. Mezi pohlavím rodiče, kteří dítě po prohřešku trestají, není výrazný rozdíl. Také v rodinném prostředí by tresty měly být vhodně odstupňovány podle míry provinění. Dle našeho názoru je v rodině více možností pro vytvoření systému odměny, a děti mohou tedy být trestány odejmutím odměny či nějaké výsady. Pokárání uvedlo pouze jedno dítě z dvaceti. Domníváme se, že výtka by měla být udělována za méně závažné provinění a měla by být tedy více používána. Možným způsobem může být například odstupňování jména dítěte. Od mazlivých oslovení, používaných pokud dítě chceme odměnit, po neutrální až k negativním, používaným při prohřešku. Dítě tak má možnost z pouhého oslovení poznat, jak je jeho chování hodnoceno. Závažnější provinění můžou být trestána například zákazem sledování televize, počítače či domácí vězení. Fyzické tresty, poslání do kouta či do postele by dle našeho názoru měli rodiče používat pouze za nejzávažnější prohřešky dětí. Také v rodině považujeme za důležité zdůraznit, že po odpykání trestu musí dojít k obnovení vztahů a odpuštění. Pokud si dítě udělený trest odpyká, rodič se

na dítě dále zlobit nesmí. Celkem čtyři děti uvedly, že je rodiče nikdy netrestají. Domníváme se, že děti potřebují mít stanovené hranice a pokud nebudou nikdy potrestány při porušení pravidel, budou jen velmi špatně akceptovat normy společnosti.

5 Závěr

Praktická část této práce se zabývala otázkami motivace dětí předškolního věku, konkrétně pak jednotlivými stimulačními prostředky. Snažili jsme se postihnout stimulační prostředky v prostředí mateřské školy a rodiny. Zajímali jsme se právě o dětskou perspektivu, které stimulační prostředky děti registrují a jako váhu jim přiřkládají. Položili jsme si proto tuto výzkumnou otázku: „*Které vnější podněty považují děti za nejvíce stimulační?*“ Za účelem zjištění odpovědi bylo vytvořeno šestnáct otázek, které byly dětem položeny ve strukturovaném rozhovoru.

Na základě odpovědí dětí jsme dospěli k názoru, že v prostředí mateřské školy i rodiny, přiřkládají největší význam odměnění žádoucího chování prostřednictvím sladkostí. Z trestů používaných v mateřské škole, je největší význam přiřkládán sociální izolaci. V rodinném prostředí nelze určit, kterému trestu přiřkládají děti největší váhu, kvůli velké variabilitě odpovědí.

Strukturovaný rozhovor byl proveden se záměrně vybranými dvaceti dětmi, proto jeho výsledky nemůžeme příliš zobecňovat. Nicméně se domníváme, že získané výsledky lze využít jako podklad pro tvorbu vhodného systému odměn a trestů u předškolních dětí, pokud budou zváženy jejich individuální zvláštnosti. Odpovědi dětí by mohly být využity také rodiči pro vytvoření systému odměn a trestů v konkrétní rodině.

Seznam použité a prostudované literatury:

1. BROWN, L. V. (ed.). *Psychology of motivation*. New York: Nova Science Publisher, Inc., 2007. ISBN 13:978-1-60021-598-8.
2. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
3. ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
5. DAŘÍLEK, P. a KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie A*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, 2 sv. (234, 150 s.). ISBN 80-7067-837-2.
6. DELAROCHE, P. *Rodiče, nebojte se říkat ne*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-441-9.
7. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
8. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
9. HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustrace Karel Nepraš. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
10. LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
11. MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 702 s.
12. MATĚJČEK, Z a POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
13. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
14. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0133-5.
15. MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0870-1.
16. MERTIN, V. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8

17. NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
18. PIAGET, J a INHELDER B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
19. PLEVOVÁ, I a PETROVÁ, A. *Obecná psychologie* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2016-03-18]. ISBN 978-80-244-3246-5.
20. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6
21. ROGGE, J. U. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 3. Překlad Petr Babka. Praha: Portál, 2013. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0533-3.
22. ŘÍČAN, P. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
23. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J "et al". *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. nez. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629.
24. VANÍČKOVÁ, E. *Tělesné tresty dětí: Definice-popis-následky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0814-0.

Internetové zdroje:

1. SVOBODA, M. Citáty o naději. *Citáty slavných osobností* [online]. [cit. 2015-05-15]. Dostupné z: <http://citaty.net/vyhledavani/?h=cit%C3%A1ty+o+nad%C4%9Bji>
2. ZVĚŘINOVÁ, A. Zákaz fackování dětí v rodinách se odkládá. *Idnes.cz* [online]. 2008 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/zakaz-fackovani-deti-v-rodinach-se-odklada-fg4-/domaci.aspx?c=A080616_214336_domaci_dp

Seznam použitých zkratek:

MŠ

mateřská škola

Anotace

Jméno a příjmení:	Marie Čajkovská
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Pavel Kliment, Ph.D
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Některé aspekty motivace u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Some aspects of pre-school children's motivation
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá aspekty motivace. Především je zaměřena na použití odměn a trestů ve výchově a vzdělávání dětí. Popsány jsou také vývojová specifika dětí v předškolním věku. Praktickou část práce tvoří strukturovaný rozhovor s dětmi, týkající se odměn a trestů doma a v mateřské škole.
Klíčová slova:	Motivace, motiv, odměny, tresty, mateřská škola, rodina.
Anotace v angličtině:	The bachelor work deals with aspects of motivation. It is mainly focused on the use of rewards and punishments in upbringing and education of children. There are also described developmental specifics of pre-school children. The practical part consists of structured interviews with children regarding rewards and punishments at home and in nursery schools.
Klíčová slova v angličtině:	Motivation, motive, rewards, punishments, nursery school, family.
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	72 s.
Jazyk práce:	český