

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**SYSTÉM ODMĚŇOVÁNÍ A TRESTÁNÍ DĚTÍ VE VYBRANÝCH
PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍCH V PLZNI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna Holoubková

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Michal Dubec.

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu této práce Mgr. Michalu Dubcovi za laskavý přístup a cenné rady, které mi věnoval. Dále si poděkování zaslouží všechny pedagožky a pedagogové, kteří věnovali svůj čas vyplnění dotazníků. Rodině vděčím za významnou psychickou i materiální podporu, bez které by se mé studium stěží obešlo. Za podporu děkuji svému partnerovi Michalovi.

OBSAH

1	TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1	PSYCHIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	9
1.1.1	Charakteristika hlavních vývojových period.....	9
1.1.2	Předškolní věk.....	11
1.1.3	Svědomí a morálka	12
1.2	ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ	14
1.2.1	Charakteristika trestů	15
1.2.2	Tělesný trest	15
1.2.3	Psychické tresty	16
1.2.4	Fungování trestů.....	17
1.2.5	Úskalí trestů.....	17
1.2.6	Důsledek trestů.....	18
1.2.7	Historický kontext trestů	19
1.2.8	Definice a charakteristika odměn.....	19
1.2.9	Druhy odměn.....	20
1.2.10	Fungování odměn	21
1.2.11	Důsledek odměn.....	21
1.3	SPECIFIKA ODMĚN A TRESTŮ S OHLEDEM NA PŘEDŠKOLNÍ VĚK DĚTÍ.....	22
1.3.1	Zákonitosti psychického vývoje	22
1.3.2	Pravidla a řád v MŠ	22
1.3.3	Motivace.....	24
1.3.4	Charakteristika a specifika odměn a trestů v předškolním věku.....	25
1.3.5	Současný trend odměn a trestů v předškolním vzdělávání.....	25
1.3.6	Úskalí trestů v předškolním věku	26
1.4	ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ DLE KONCEPTU RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN	26
1.4.1	Charakteristika konceptu respektovat a být respektován	26
1.4.2	Tresty podle konceptu respektovat a být respektován.....	28
1.4.3	Odměny podle konceptu respektovat a být respektován	29
2	PRAKTICKÁ ČÁST	31
2.1	CÍLE VÝZKUMU.....	31
2.2	METODY VÝZKUMU.....	31
2.2.1	Dotazník.....	31
2.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	31
2.3.1	Popis výzkumného vzorku	31
2.3.2	Charakteristika výzkumného vzorku.....	32
2.4	DOTAZNÍKY PRO PEDAGOGY	33
2.5	VYHODNOCENÍ ZODPOVĚZENÝCH DOTAZNÍKŮ.....	33
2.5.1	Název předškolního zařízení	33
2.5.2	Jaké odměny používáte ve své třídě?	33
2.5.3	Které odměny jsou podle Vás nejefektivnější?	34
2.5.4	Za co nejčastěji děti odměňujete?.....	34
2.5.5	Vypište, jaké tresty ve své třídě používáte.	35
2.5.6	Které tresty jsou podle Vás nejefektivnější?	35
2.5.7	V jakých situacích tresty nejčastěji používáte?	36
2.5.8	Čeho chcete obvykle trestem dosáhnout?.....	36

2.5.9	Modelové situace	36
2.5.10	Setkal(a) jste se s konceptem respektovat a být respektován?	39
2.5.11	Co Vám přijde na konceptu zajímavé?	39
2.5.12	Pokud něco z tohoto konceptu používáte ve své praxi, co to je?	40
2.6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	42
2.6.1	Jaké odměny používáte ve své třídě?	42
2.6.2	Které odměny jsou podle Vás nejefektivnější?	42
2.6.3	Za co nejčastěji děti odměňujete?.....	42
2.6.4	Jaké tresty používáte ve své třídě?.....	42
2.6.5	Které tresty jsou podle Vás nejefektivnější?	43
2.6.6	V jakých situacích tresty nejčastěji používáte?	43
2.6.7	Čeho chcete obvykle trestem dosáhnout?.....	43
2.6.8	Setkal(a) jste se s konceptem respektovat a být respektován?	43
2.6.9	Co Vám přijde na konceptu zajímavé?	43
2.6.10	Pokud něco z tohoto konceptu používáte ve své praxi, co to je?	44
2.7	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	44
2.8	ZÁVĚRY PLYNOUCÍ Z VÝZKUMU	46

Seznam zkratk

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Úvod

Setkání s výchovně komunikačním konceptem *Respektovat a být respektován*, které proběhlo díky studiu na vysoké škole, mě velmi ovlivnilo. Neovlivnilo jen můj pohled na odměňování a trestání, ale i na výchovu jako takovou, ba dokonce změnilo mé vnímání mezilidské komunikace. Troufám si říct, že v tomto konceptu se skrývá odpověď na otázky nefunkčních a nepříjemných vztahů a spoluprací.

Čas, který jedinec tráví v předškolním zařízení, je bez pochyby klíčový pro jeho další život, snad proto se k tomuto období váže množství výchovných přístupů, stylů a konceptů. S těmi do mateřských škol přichází i různé přístupy a názory na odměňování a trestání dětí.

Odměnu i trest lze chápat jako specifický způsob ovlivňování chování dítěte. Jsou to reakce na nějaké chování, které si kladou za cíl reflektovat pozitivní nebo negativní jev v chování dítěte. Trest i odměna s sebou nesou vždy nějakou reakci dítěte, kterou můžeme zaznamenat. Obávám se ale, že reakce, která je vidět, tedy dočasné zafungování nebo nefungování trestu nebo odměny, je jen malým zlomkem celkového dopadu trestu a odměny na osobnost člověka. Během svého krátkého vhledu do předškolního vzdělávání jsem mohla zahlédnout různé přístupy k odměňování a trestání dětí, mám však dojem, že pedagogové, a to nejen v mateřských školách, pro ně sahají se samozřejmostí a nezřídka. A proto si myslím, že je velmi důležité se tímto fenoménem zabývat. Ač se odměny a tresty ve výchově používají jistě odnepaměti, není zcela zřejmé jaké skutečné důsledky jejich užívání ve výchově má na osobnost dítěte, vývoj jeho charakteru, volní vlastnosti, vztah ke vzdělávání.

Proto v této práci budu zkoumat, jaké tresty a odměny jsou užívány ve vybraných MŠ. Práce má za cíl zjistit, jestli se liší přístup k nim ve školách standardních a alternativních, dále se zaměří na to, jaké odměny a tresty se ve vybraných MŠ nejčastěji používají a v jakých situacích pro ně učitelé sahají. Práce se zaměří též na to, jaká je efektivita používaných odměn a trestů z pohledu pedagogů. Cílem práce je zjistit, jestli existují rozdíly v odměňování a trestání dětí ve vybraných předškolních zařízeních. Zaměřím se na případné odlišnosti mezi vybranými státními školami a alternativními školami. Ráda bych odhalila, jaký je postoj a praktická zkušenost pedagogů s komunikačně výchovným konceptem *Respektovat a být respektován*.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 PSYCHIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Abychom se mohli zabývat odměnami a tresty s ohledem na předškolní věk, je nutné věnovat pozornost psychice dítěte v tomto období, neboť právě její vývoj a stav výrazně koresponduje s užíváním odměn a trestů ve výchově.

Vývoj s sebou přináší spektrum proměn, které se podepisují na těle i duši. Vývoj lze specifikovat jako proces probíhající v čase, který mění dosavadní stav na nový. *„Vývoj je chápán jako vývoj psychofyzický, který je ve své podstatě procesem adaptace na složité podmínky životního prostředí.“¹*

Vývojová psychologie je disciplína, která se zabývá činiteli, průběhem a zákonitostmi psychického vývoje od početí člověka až po jeho smrt, vděčíme jí za charakterizaci a rozdělení hlavních vývojových period. Díky ní můžeme lépe rozumět lidské duši ve všech jejích životních proměnách.

Díky vývojové psychologii může pedagogika reagovat na konkrétní potřeby dětí v předškolním období, snažit se dostát požadavkům tohoto věku. Je také klíčem k nastavení předškolního vzdělávání tak, aby respektovalo tento vývojový stupeň. V neposlední řadě díky vývojové psychologii můžeme chápat chování a jednání dětí tohoto věku.

Proto se v následujících řádcích pokusíme zmínit charakteristické momenty hlavních vývojových period, které předchází předškolnímu věku.

1.1.1 CHARAKTERISTIKA HLAVNÍCH VÝVOJOVÝCH PERIOD

Podle Kateřiny Thorové (2015) má dítě, které nastupuje do MŠ za sebou dynamický vývoj fyzický, psychický i sociální. Abychom se mohli zabývat efektivitou odměn a trestů v předškolním věku, je tedy potřebné zaznamenat hlavní momenty vývoje, které dítě potkají, než nastoupí do předškolního vzdělávání.

Prenatální období

První období začíná početím a ve 3. týdnu přechází v období embryonální. V tomto období je dítě nejcitlivější vůči teratogenním vlivům. Následuje období fetální

¹ HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, str. 8. ISBN 80-7082626-6

(od 10. týdnu). 27. týdnem těhotenství končí 2. trimestr. Ve 3. trimestru dokáže dítě reagovat na podněty a funguje u něj 5 smyslů. Těhotenství končí fyziologickým procesem, porodem. „*Porod a vznik nového života patří v životě člověka a celé jeho rodiny k nejvýznamnějším vývojovým milníkům. Událost provází velmi silné, často ambivalentní emoce.*“² A právě vliv porodu na následný vývoj je centrem zkoumání perinatální a prenatalní psychologie.

Novorozenecké období

Prvních 4 – 6 týdnů po porodu probíhá ve znamení mnohastranné adaptace. Dítě reaguje na tón hlasu, vůni, chuť, na libost reaguje úsměvem, na nelibost pláčem. Pláčem také reaguje na pláč jiných novorozenců. Objevuje se i imitace.

Kojenecké období

Období od 6. týdne po 12. měsíc věku dítěte je provázáno významnými motorickými, somatickými i psychologickými změnami.

Pohyby jsou záměrné a kojenec ovládá své tělo. V 6. měsíci dítě uchopuje dlaní, v 7. měsíci vynechá palec – tento způsob úchopu nazýváme hrabavý. Asi v 9. měsíci jej vystřídá úchop nůžkový. Tou dobou se dítě samostatně posadí. Přibližně mezi 7. a 9. měsícem dítě poznává svět prostřednictvím lezení. Pomyslným přechodem mezi kojeneckým a batolecím obdobím jsou první samostatné krůčky, ke kterým se děti odváží kolem 11. a 12. měsíce.

V celé délce tohoto období se projevuje prosociální chování. Schopnost předstírání se objevuje mezi 6. a 11. měsícem. Schopnost dokončit za druhého jeho cíl můžeme pozorovat mezi 9. a 12. měsícem. Asi u 7- až 9měsíčních dětí se objevuje strach z neznámých lidí, později i úzkost z odloučení od rodičů.

Prvním z prvků řeči, které dítě používá, je tón, rozlišuje jím pocity, následně děti žvatlají duplikováním slabik. Mezi 8. a 15. měsícem věku děti obvykle používají první slova.

Batolecí období

Dítě, které použilo první slovo a vydalo se do světa „po svých“, přechází do bouřlivého batolecího období. Stěžejním procesem se stává nápodoba, jež je základním

² THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. str. 333 ISBN 978-80-262-0714-6.

kamenem empatie. Rozvoj dítěte probíhá díky sociální interakci a následné zpětné vazbě od druhé osoby.

Pro rozvoj komunikace je podstatná synchronní imitace. Jemná motorika se zpřesňuje. Pro řeč jsou v tomto období typické ideomorfy. Kolem 18 měsíců děti chápou jednoduché pohádky i pokyny. Kolem třetího roku věku dítě používá věty.

Experimentální čarání se záhy mění v čarání kontrolované a na konci období v ideografické, které lze považovat za první obrázky. Koncem batolecího věku si dítě uvědomuje svou vlastní osobu.

Následný egocentrismus se úzce pojí s vývojem identit, tedy i morálkou. Ačkoliv se zvyšuje potřeba samostatného počínání, i potřeba jistoty a bezpečí je velmi vysoká. Ve dvou letech se objevuje zájem o vrstevníky, nicméně hra má stále podobu hry paralelní, to se mění o rok později, kdy si dvě i více dětí hrají se stejnou hračkou, což naznačuje první známky spolupráce. Pro následné období je podstatné, že se u batolat objevují samoobslužné dovednosti.

Díky neschopnosti kontrolovat emoce a vyjádřit složitější potřeby, dochází k negativním afektivním stavům, které utvářejí sebeuvědomění, identitu a vůli. Kateřina Thorová ve své knize *Vývojová psychologie* (2015) uvádí, že mezi 18. a 24. měsícem nastává doba pro nastavení výchovných hranic, které je třeba vysvětlit, přizpůsobit věku, důsledně dodržet.

1.1.2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

„V tomto období dochází ke zpomalení a harmonizaci vývoje, individuální osobnost dítěte se stává zřetelnější.“³ Poprvé se objevuje i spolupráce, která vede k blízkému cíli. Toto období je považováno za zlatý věk hry, děti jsou komunikativní, energetické, mají dobrou představivost, často zapojují i fantazii.

Kresba se z lineárních kreseb přesouvá k pětiprvkovým hlavonožcům, pak přechází ke kresbě postavy s trupem, po 5. roce věku lze v kresbách najít osobitý styl. Fyzickou proměnu charakterizuje období 1. vytáhlosti, lze jej pozorovat mezi 5. a 7. rokem.

³ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, str. 381. ISBN 978-80-262-0714-6.

Díky všudypřítomným otázkám a zvědavosti roste slovní zásoba, na konci období umí dítě vyslovovat veškeré hlásky.

Pro vývoj svědomí a morálky je důležité to, že na začátku předškolního věku k sobě děti mluví nahlas, později pak dochází ke zvnitřnění řeči, což je pro vývoj svědomí zásadní prvek. Více v kapitole 1.1.3.

Egocentrické vnímání světa (vše se děje kvůli mně) způsobuje, že děti mají dojem, že jen jejich perspektiva je ta správná. U dětí předškolního věku dochází k záměně následků a příčin. V tomto období se děti nachází ve fázi prelogického myšlení, které je charakterizované neschopností deduktivní logiky. Prelogické myšlení charakterizuje neschopnost deduktivní logiky.

„Složitému vysvětlování morálních pravidel předškolní děti ještě nerozumí. Potřebují znát jednoduchá a jasná pravidla vhodného chování a mít kvalitní identifikační model, tedy být svědky správného řešení konfliktů a náročných situací dospělými.“⁴

Ačkoliv jsou děti v předškolním období přátelské, provází tento věk i velká dávka úzkosti, strachu a nejistoty z velkého světa, a proto se díky funkčním pravidlům a řádu cítí děti v bezpečí.

Kolem 4. až 6. roku dochází k upevňování charakteru, ten je základní složkou osobnosti, proto předaná pravidla a normy umožňují nejen adaptaci, ale dochází i ke zvnitřnění pravidel a tzv. autoregulaci. K té je zapotřebí jistá míra sebehodnocení a pojí se s ní i sebeúcta. Podstatný milník je první pocit viny, který se objevuje už po třetím roce věku.

1.1.3 SVĚDOMÍ A MORÁLKA

Protože právě stupeň morálního vývoje u dítěte významně ovlivňuje dopad odměn a trestů na jeho osobnost, považujeme za nutné se morálkou zabývat.

Morálku si lze v nejužším smyslu slova představit jako správné chování, v širším se jedná o souhrn představ o zásadách mezilidského chování. Etika stanovuje tzv. morální pravidla vedoucí ke společenskému prospěchu. Během života se každý snaží vypořádat s různými morálními požadavky. Předpokladem pro to, abychom mohli morální

⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, s.391. ISBN 978-80-262-0714-6.

dilemata řešit, je schopnost sebekontroly, morálních emocí a nezastupitelnou roli má vnitřní hlas, tedy osvojená pravidla (smysl pro povinnost, spravedlnost, zodpovědnost vůči sobě, druhým a společnosti, sebeovládání), která se projevují jako svědomí.

„Diferencují se „vyšší“ city, které jsou typické pouze pro člověka a jsou výsledkem socializačního procesu.“⁵ Vznik morálních pravidel je podmíněný výchovou.

Horst Heidbring (1997) dobu od 2 do 7 let označuje za období předoperačního myšlení. *„Dítě v této fázi ještě většinou není schopno vidět své okolí z jiné než ze své vlastní perspektivy. Jeho pohled na svět je egocentrický, nedovede se např. vžít do jiné osoby a vysvětlit, jak ta vidí určitou situaci.“⁶ Fáze označená za období konkrétních operací přichází obvykle v čase nástupu do ZŠ. Tuto fázi charakterizuje to, že „egocentrismus stále více uvolňuje místo schopnosti zaujímat i jiné perspektivy a ty vztahovat do souvislosti s vlastním úhlem pohledu.“⁷*

Horst Heidbring (1997) také zmiňuje pojetí Piageta, který pojmenovává morálku heteronomní a autonomní. Podstatnou roli zde hraje nátlak dospělého, který na dítě působí jako něco objektivně daného, neměnného. *„Následně dítě považuje každé jednání, které je ve shodě s pravidly dospělého, za dobré a každé jednání porušující pravidla za špatné.“⁸ Proto lze heteronomní morálku vnímat jako neotřesitelnou víru v autoritu.*

Přechodem od heteronomní morálky k autonomní je moment, kdy je jednostranná úcta potlačena na úkor vzájemnému respektu mezi dětmi, pak se totiž objeví nátlak, díky kterému se jedinec začne chovat tak, jak by si přál, aby se druzí chovali k němu.

⁵ HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, str. 50. ISBN 80-7082626-6.

⁶ HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál), str. 46. ISBN 80-7178-154-

⁷ HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál), str. 48. ISBN 80-7178-154-

⁸ HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál), str. 61. ISBN 80-7178-154-

1.2 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ

Odměna a trest provází život člověka po celou délku jeho bytí. Dá se hovořit o velmi spleťtém mechanismu, který ovlivňuje veškeré lidské chování a myšlení. Pro tuto práci je však žádoucí zaměřit se na odměny a tresty, které se vyskytují v rané výchově.

„Zaříd'te věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a za to je výrazně pochvalte. – Nedopusť'te však, aby udělalo něco špatně, a vy jste je za to museli trestat. Motivovat dítě tak, aby pokud možno co nejméně upadalo do nevhodného chování, a abychom ho spíš mohli chválit než trestat. Aby naše výchova, v konečném součtu, byla výchovou po dobrém.“⁹

Za užíváním odměn stojí domněnka, že zvýší výskyt chování, které bylo odměněno. Od trestů vychovávající očekává, že dítě přestane dělat činnost, za kterou bylo potrestané.

„Ve škole se objevují žáci, kteří vykazují nevhodné chování... Negativní projevy žáka mohou mít původ například ve špatných vzorech v rodině, v přejímání nevhodných modelů chování z vrstevnické skupiny atd. V takové situaci je nutné přikročit k modifikaci chování.“¹⁰ Modifikace chování je postavena na snaze posílit pozitivní chování jedince, tak že je mu dopřána pozornost při pozitivním jednání a naopak odepřena, pokud se objeví jev negativní.

„Dnešní trest podmiňuje chování v budoucnosti. Předpokládá to tedy, že dítě, které se dostalo do nějaké „svádivé“, „rozporné“ situace, se na minulý trest pamatuje a že je sto pochopit, že dnešní situace je podobná té, v níž trest dostalo.“¹¹

Odměny a tresty vychází v první řadě z očekávání. Důvod, proč děti odměňujeme a trestáme, jsou naše domněnky a představy o tom, co by dítě mělo a nemělo dělat. Nastavení odměny i trestu odráží především to, jak my dítě vnímáme. *„Za určitých okolností tedy může pochvala informovat žáka o tom, že o jeho schopnostech má učitel*

⁹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 6. vyd. Praha: Portál, 2007. Rádcí pro rodiče a vychovatele, str. 30. ISBN 978-80-7367-270-6.

¹⁰ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), str. 38. ISBN 978-80-247-4639-5.

¹¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1993, str. 35. ISBN 80-85282-78-x.

*malé mínění, zatímco kritika ukazuje, že učitel má o jeho schopnostech vysoké mínění.*¹² Primárně tedy odměna i trest vypovídá o tom, kdo je používá, až sekundárně o tom, kdo je odměněn či trestán. Potvrzuje to též: „*V každém sdělení jsou obsaženy nejen informace o sdělovaném věcném obsahu, nýbrž také informace o osobě zdroje.*“¹³

1.2.1 CHARAKTERISTIKA TRESTŮ

Aby bylo možné zmapovat a zaznamenat, jaké tresty se ve vybraných MŠ užívají, je potřeba některé tresty definovat.

Trest je takové působení, spojené s chováním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení jeho potřeb. Jedná se o sankci, jež má za primární cíl vymáhání dodržení předem stanoveného pravidla.

1.2.2 TĚLESNÝ TREST

Tělesné trestání se v českém školství nepřipouští, nicméně tělesné tresty v rodinách naše společnost do jisté míry akceptuje. Děti tedy mohou mít s tělesnými tresty zkušenost, proto se jimi budeme dále zabývat. OSN v roce 2001 přijala následující definici: „*Tělesným trestem dítěte se rozumí každý trest, kde je použita tělesná síla způsobující bolest, či byť nepatrný diskomfort dítěte.*“¹⁴

Tendence v trestání

Pozitivním trendem je zvyšující se počet států, kde platí výslovný zákaz tělesného trestání dětí. Pozoruhodné je, že Česká republika mezi tyto státy nepatří. Všechny evropské země (a to včetně Ruska) zakazují použití tělesných trestů ve škole. Oproti tomu jen některé evropské státy zakazují tělesné trestání ve škole i v rodině.

¹² ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), str. 41. ISBN 978-80-247-4639-5.

¹³ SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání.* Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada), str.20. ISBN 80-247-0832-9.

¹⁴ Vyjádření vlády České republiky ke kolektivní stížnosti podané na ČR pro porušování Evropské sociální charty z důvodu absence právní úpravy výslovného zákazu tělesných trestů dětí v rodině, ve škole a dalších institucích. <http://www.mpsv.cz/> [online]. 2013, č. 3 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17219/vi_2014_27_p1.pdf

1.2.3 PSYCHICKÉ TRESTY

Tento pojem v sobě zahrnuje široké spektrum momentů. Nicméně pro účel práce byly vybrány takové tresty, které se běžně vyskytují v předškolním prostředí.

Izolace

Izolace je užívána s cílem poskytnout dítěti prostor pro zamyšlení, zpytování svědomí. Učitelé ji ukládají například v situaci, kdy dojde ke konfliktu mezi dětmi, případně se objeví agresivita. V takovém případě má dočasná izolace za cíl ochránit ostatní před agresivními projevy dítěte.

Náhradní činnost

Obvykle klidová činnost, kterou lze realizovat například u stolu. Učitelé pro ni sahají, když dítě narušuje jinou činnost dětí, příp. pokud se dítě nedokáže zabavit a vypořádat s přebytkem své energie.

Napomenutí

Důrazné, jasné a konkrétní upozornění dítěte na negativní jev v jeho chování.

Pohled a zamračení se

Pohled na dítě a zamračení se je mnohdy první reakce učitele na nežádoucí chování, která má zafungovat jako upozornění: *Vidím, že děláš něco nedobrého.* Zamračení už vysílá neverbální signál, který říká: *Zlobím se, nelíbí se mi, co se děje.*

Pokárání

Pokárání dotyčného má za cíl poučit dítě o možných negativních důsledcích jeho chování.

Výhružka

Výhružka se používá jako předstupeň před užitím trestu. Dá se interpretovat jako upozornění na to, že pokud negativní jev v chování neustane, bude následovat skutečný trest.

Zabavení předmětu

Zabavení předmětu je trest, který využívá emoční vazbu dítěte na nějaký předmět. Zabavení oblíbeného předmětu vyvolá nelibý pocit. Druhou podobou může být udělení trestu v případě, že dítě zachází s nějakým předmětem nebezpečně vůči sobě, ostatním.

Zákaz a ukončení činnosti

Pokud dítě rádo vykonává nějakou činnost a je mu odepřena, cítí nelibost. Ukončení činnosti nastává v případě, že dítě narušuje činnost, nebo se chová nebezpečně.

Zvýšení hlasu

Změna v intenzitě hlasu upozorňuje dítě na nežádoucí chování.

1.2.4 FUNGOVÁNÍ TRESTŮ

Podle Vaníčkové (2004) mají tresty následující funkce:

Napravit škodu, zabránit opakování – trest napravuje chyby na principu učení špatnou zkušeností. Zbavení viníka pocitu viny je nedílnou součástí trestu. Je podstatné jej neodkládat, mělo by být krátkodobou záležitostí. Tresty jsou užívány, aby měnily chování dítěte. Obecně vzato si kladou za cíl vydobytí stanovených pravidel a upevnění norem.

Funkční trest má z trestaného sejmout pocit viny, má být procesem, jeho skončení by mělo být uzavřením situace.

Primárním předpokladem je úměrnost s činem. Efektivitu zvýší to, že trest přijde vzápětí po činu, zde je ale zapotřebí upozornit na riziko, které může vzniknout vinou velkého tlaku momentálních emocí. Jeden trest slouží jako prevence trestů dalších. Je mu tedy potřeba přiznat, že ovlivní nejen trestaného a jeho vztah s pedagogem, ale svůj vliv má i na celý kolektiv, protože ten dostává zřetelný signál, co nastane, pokud se někdo další zachová, jako trestaný.

1.2.5 ÚSKALÍ TRESTŮ

Nebezpečný je trest intenzivnější než čin, který je trestán. Ten se totiž stává potenciální hroznou pro vztah. Protože pokud má dítě pocit, že bylo trestané neprávem, může se ve vztahu dítě – autorita, vytvořit pocit bezpráví, bezmoci, křivdy, může se objevit i nenávist a touha po pomstě.

Velkou otázkou této problematiky je důslednost, neboť s planou hrozbou trestu, která nedošla svému naplnění, se setkal snad každý, kdo prošel vzdělávacím procesem. Je zřejmé, že nenaplněné sliby se mohou otisknout do vztahů pedagoga s dětmi, a to jako nemožnost spolehnout se na slova pedagoga.

Je dobré si uvědomit, že pokud pedagog sáhne po trestu v emočně nabitou chvíli, je sice velmi vysoká šance, že trestaný bude přesně vědět, proč je trestán,

nicméně dá se očekávat, že trest uležený pod takovou emoční tíhou bude neúměrný trestanému činu, a tím i nebezpečný pro vztah dítěte k učiteli.

1.2.6 DŮSLEDEK TRESTŮ

Ač jsou tělesné tresty v institucích zcela nepřípustné, je užitečné zmínit dopady tělesných trestů na vývoj osobnosti.

Důsledky tělesných trestů,

„Posttraumatická stresová porucha se může projevovat měsíce i roky od události, která ji vyvolala. Projevuje se na fyzické, emoční i sociální rovině. Obecně se projevuje znovuprožíváním traumatického obsahu v podobě děsivých snů, opakujících se myšlenkách a obrazech. Dítě může prožívat úbytek aktivity, otupělost, amnézii, citovou oploštělost. Je psychomotoricky neklidné, nesoustředěné, má problémy s usínáním. Často může docházet k somatizaci z důvodu neprožitých a nevyjádřených emocí, které se pak projevují jako bolesti či tělesné obtíže bez jasných příčin.“¹⁵

Důsledky psychických trestů.

Každá akce vyvolá reakci a tou první je u trestu negativní pocit. Na jedné straně je to hanba, ponížení, zlost, hněv a vztek a na straně druhé smutek, lítost, zmatek, ztráta sebedůvěry. Všechny zmíněné emoce v sobě nesou negativní potenciál. U některých převažuje negativní potenciál pro vztah s autoritou, u jiných pro vývoj všech dalších vztahů, ale všechny jsou hrozbou pro vývoj osobnosti.

„Při seminářích na pedagogické fakultě popisují a analyzují studenti památné výchovné situace, kterých byli účastníky nebo svědky. Ukazuje se, že každý z nich byl účastníkem negativně vnímaných zásahů pedagogů a že si křivdy pamatují až do dospělého věku.“¹⁶

Z toho plyne, že je podstatné, aby pedagogické autority přičítaly svým slovům váhu, neboť každá, byť pro ně téměř bezvýznamná věta, může znamenat pro dítě zásah do jeho sebevědomí a ovlivnit jeho sebepojetí.

¹⁵ LOVASOVÁ, Lenka a Kateřina SCHMIDOVÁ. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, str. 12. ISBN 80-86991-75-X.

¹⁶ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), str. 42. ISBN 978-80-247-4639-5.

1.2.7 HISTORICKÝ KONTEXT TRESTŮ

Odpradávná byl trest používán k vydobytí úcty a poslušnosti vůči rodičům - tu si žádala příslušnost k náboženství. Autor trestů se v průběhu dějin měnil spolu s polaritou společnosti. V době matriarchální, například v pravěku, vládla rodině žena, proto ukládala tresty ona. V době, kdy byl hlavou rodiny muž, náleželo právo trestat jemu. Tresty byly především fyzické, důsledně dodržované.

S nabývajícím vlivem církve se zodpovědnost za výchovu přesunula k církevním institucím. Do situace výrazně vstoupil Jan Amos Komenský, který zdůrazňoval potřebu, aby trest odpovídal stupni vývoje dítěte, odkláněl se od fyzických trestů, ty považoval za afektivní zkrat učitele a lpěl na tom, aby po trestu přišlo ponaučení a polepšení. Významným letopočtem se stal rok 1867, protože přinesl konec tělesnému trestání, a to i veřejnému pranýřování a výpraskům. Nicméně rodiče i nadále mohou vymáhat poslušnost a úctu cestou fyzického násilí, což se mění až s úmluvou o právech dítěte, kde ve článku 36 stojí, že *„státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, chrání dítě před všemi ostatními formami vykořisťování, které jakýmkoliv způsobem škodí blahu dítěte. Článek 37 uvádí, že státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zabezpečí všechna potřebná opatření k tomu, aby a žádné dítě nebylo podrobena mučení nebo jinému krutému, nelidskému či ponižujícímu zacházení nebo trestání.“*¹⁷

1.2.8 DEFINICE A CHARAKTERISTIKA ODMĚN

*„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“*¹⁸

Odměna je v duchu moderních trendů považována za principiálně pozitivní. Staví na tom, že je pro žádaný vývoj dítěte potřeba převahy pozitivního hodnocení.

¹⁷ ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE Ve znění přijatém v ČR, zveřejněném ve Sbírce zákonů č. 104/1991

¹⁸ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), str.38. ISBN 978-80-247-4639-5.

1.2.9 DRUHY ODMĚN

Pochvala

O tom, zda bude pochvala motivující, rozhodne frekvence jejího použití, ta by se měla postupně snižovat, dokud nedojde k úplnému osvojení činnosti a ke zvnitřnění motivace k ní. Je zajímavé zamyslet se nad tím, jestli pochvala chválí proces nebo samotnou osobnost dítěte.

Je možné vycítit jen velmi tenkou hranici mezi pochvalou osobnosti a nálepkou. Výroky jako: *Ty jsi hodná princezna, Ty jsi zlatíčko, zavazují. „Stojí to mnoho sil překonat vsugerované představy a dítě tuto sílu většinou ještě nemá.“¹⁹ „Větší motivační potenciál s sebou nese odměna procesu, techniky procesu.“²⁰*

Ocenění a zpětná vazba

Ocenění primárně vychází z osoby, která ji udílí. Používá tedy formulace jako: *líbí se mi, mám radost z toho, že... nebo také děkuji ti za...* Velmi podobný charakter má pak zpětná vazba, která by měla obsahovat popis děje a náš pocit, emoci. Případně může mít zpětná vazba podobu popisu situace a odkaz na stanovená pravidla.

Projev emoce

Předškolní děti jsou velmi vnímavé vůči neverbálním signálům v komunikaci. Proto i projev pozitivní emoce může v dítěti vyvolat libý pocit.

Věcné odměny

Jako věcnou odměnu si lze představit jakýkoliv hmotný dar, lze sem zařadit též finanční odměnu. V MŠ si lze představit odměnu sladkostí, samolepkou, drobnou hračkou.

Privilegium

Děti rády dělají totožné věci jako dospělí. Udělení privilegia, tím, že mohou pomoci, vykonat nějakou důležitou činnost, získávají pocit důležitosti, přijetí a odpovědnosti.

¹⁹ PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. Rádci pro rodiče a vychovatele, str. 27. ISBN 80-7178-854-6.

²⁰ ŠMORANCOVÁ ŠRAIBOVÁ, Nikola. *Síla pochvaly a ocenění: Potřebujeme být chváleni a také se vyplatí umět chválu rozdávat*. [online]. 2014 [cit. 2017-04-21]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/sila-pochvaly-oceneni/>

1.2.10 FUNGOVÁNÍ ODMĚN

Pokud víme, za kterou činnost budeme odměněni, uděláme ji. Vznikne tak řízený rozvrh odměn. Ten funguje u zvířat stejně jako u lidí. Odměna v nás vždy vyvolá pozitivní pocit a toho chceme dosáhnout opakovaně. Když si dítě uvědomuje, za co ho autorita odměňuje, dokáže vytipovat činnost s potenciálem získání odměny. Zvýší se výskyt těchto úkonů a jevů v jeho chování.

Aby se dostavil pozitivní dopad odměny, je potřeba dbát, aby odměna přicházela bezprostředně v návaznosti na situaci. Velmi podstatné je, aby odměňovaný znal konkrétní důvod odměny. Jedině tak pak může dítě pozitivní jev v chování rozvíjet. Pro předškolní věk tato zásada platí dvojnásob, neboť vnímání dětí tohoto věku je orientováno na přítomnost.

1.2.11 DŮSLEDEK ODMĚN

S použitím odměny dochází k vnější regulaci chování. Odměna směřuje k tomu, že je díky vnější motivaci navozováno žádané chování, nicméně neklade důraz na samotný charakter odměňovaného a tím může dojít k tomu, že nedojde ke zvnitřnění motivace a ani k osvojení odměněného chování.

Zpochybňující efekt odměny

Modifikace chování s sebou nese riziko, že pedagog v některou chvíli nepřesně odhadne úroveň schopností dítěte a dítě odmění za (pro ně) samozřejmou činnost, což může vyvolat dojem, že má o jeho schopnostech nízké mínění.

Pokud se pedagog rozhodne činnost odměňovat, v podstatě tím říká, že činnost sama o sobě není zajímavá a důležitá, že ji nemá smysl dělat pro požitky z činnosti samotné. V mysli dítěte ji degraduje na něco, co je nutné udělat proto, aby se mu dostalo požitku z odměny.

Nelze opomenout, že pokud začneme činnost, která doposud probíhala bez povšimnutí, odměňovat, dítě může získat pocit, že je jeho chování sledováno a hodnoceno, což má za důsledek snížení zájmu o takovou činnost. Pokud vycházíme z toho, že dítě samo od sebe netouží po libém pocitu, který přijde zvenčí, ale hledá si požitky v sobě a v činnostech, které dělá, což je zřejmé především v období předškolního věku.

Úskalím je odměňování či chválení pomocí srovnávání. Nepříznivý dopad má srovnávání především na třídní klima a vztahy v kolektivu.

Spíše negativistické naladění společnosti způsobuje, že pokud se stane něco pozitivního, například, že se všechny děti aktivně podílejí na řízené činnosti, pedagog tento jev přejde bez povšimnutí, neboť se z jeho pohledu, jedná o samozřejmé chování. Ale co se bude dít, když se druhý den situace neopakuje a některé děti se činnosti odmítají účastnit. Sáhne pak pedagog pod tíží předchozí zkušenosti po trestu? Možná ano, ale pak je jeho jednání snad až nespravedlivé, neboť totožný jev, pokud je provedený správně, odměnu nezasluhuje, ale pokud není, přichází trest. A právě opomenutí odměny považuje R. Čapek za nejvážnější riziko.

1.3 SPECIFIKA ODMĚN A TRESTŮ S OHLEDEM NA PŘEDŠKOLNÍ VĚK DĚTÍ

Jedním z cílů předškolního vzdělávání je vytvořit dítěti pozitivní postoj k sobě samému, k lidem kolem něj a ke světu ve kterém žije. (Eva Svobodová a Hana Švejdová, 2011)

1.3.1 ZÁKONITOSTI PSYCHICKÉHO VÝVOJE

„Kdo chce vést děti k autonomii a samostatnosti, měl by být samostatný a autonomní, měl by mít odvahu stát za svým jednáním.“²¹

Výchova znamená investovat bez ohledu na cíl a přínos. Je to láska bez podmínek. Výchova znamená respektovat odlišnou cestu dítěte, zahrnuje také to, že start na tuto cestu pojistíme vlastním PŘÍKLADEM.

„V prvním sedmiletí je dítě odkázané na vzory, protože právě ty staví základ pro jeho chování. Pakliže dítě ztratí vzory předčasně, tedy dříve než v pubertě, objeví se přetížení dítěte a s ním i nežádoucí neurotické poruchy, poruchy chování.“²²

1.3.2 PRAVIDLA A ŘÁD V MŠ

„Přijímat děti a naslouchat jim, neznamená, že se podvolíme každé jejich náladě a požadavkům.“²³

²¹ ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 4. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele, str. 23. ISBN 978-80-7367-634-6.)

²² PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. Rádci pro rodiče a vychovatele. str.21. ISBN 80-7178-854-6)

²³ ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 4. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele, str. 21 ISBN 978-80-7367-634-6.

„Děti potřebují čitelné a pevné osobnosti. Cítí-li dítě pevnost, jsou schopny se orientovat. Pevnost vytváří hranice, kde však chybí, vládne nejistota a děti se pokoušejí hranice testovat a zjišťovat, jak daleko mohou jít.“²⁴ Hranice jsou pro výchovu nezbytné, protože „stanovit hranice znamená děti uvolnit, dodávat jim odvalu, aby se ve své roli vyznaly.“²⁵

Pro dítě, které se spíš ztrácí v širém světě plném nepochopitelných momentů, představují hranice jistotu. Pokud si děti mohou zcela libovolně volit, co budou dělat, cítí velkou míru svobody, jenže co se stane, pokud se člověku dostane větší svoboda, než se kterou je schopný naložit a využít ji? Pak se jeho život promění v nepřehledné množství možností voleb, které nikdy nekončí, a dítě ztrácí vodítka pro rozhodnutí, což může vyvolat velký pocit nejistoty, chaosu až nebezpečí.

*Děti chtějí hranice a pravidla. Přejí si mít jasno. Chtějí vědět, na čem jsou. Hranice skýtají pomoc, zjednávají ochranu, vytvářejí spolehlivý systém souřadnic, ve kterém se mohou - přinejmenším určitou dobu – vyznat.*²⁶

Při práci v MŠ je podstatné se zamyslet nad tím, jaké jsou důvody, proč děti hranice překračují nebo se o to pokoušejí. Důvodem může být to, že celou záležitost vnímají jako hru, vypravit se za povolené skrývá velké dobrodružství. Děti bojují s velkou mírou zvědavosti v představě, jak vypadá ten druhý svět, svět nepovolených možností. A v neposlední řadě v touze po jistotě potřebují zjistit, co se stane, když překročí, chtějí získat jistotu, že tohle není přípustné. Pokud pedagog stanoví za určité chování trest, dítě chce získat jistotu, že se tak stane, že může věřit tomu, co pedagog slíbil. Hranice nám též umožňují poznat sebe sama, protože díky otírání se o hranice dítě objevuje své schopnosti a možnosti, projevuje se tak jeho vůle, svědomí. V širším důsledku má práce s pravidly a hranicemi v předškolním věku vliv na charakter osobnosti.

²⁴ ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 4. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele, str. 23. ISBN 978-80-7367-634-6. str. 23

²⁵ ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 4. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele, str. 2. ISBN 978-80-7367-634-6

²⁶ ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 4. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele, str. 30. ISBN 978-80-7367-634-6. 9

1.3.3 MOTIVACE

Lze tak označit energii, hybnou sílu pro veškeré chování. Abychom mohli lépe pochopit, jak tento fenomén funguje, je potřeba definovat některé pojmy, které s motivací souvisí.

Potřeby

Mnoho teorií se opírá o pojetí Abrahama Harolda Maslowa, který potřeby rozděluje na: fyziologické, v pomyslné pyramidě nad těmito potřebami je potřeba jistoty a bezpečí, výše je potřeba lásky a sounáležitosti, pod pomyslným vrcholem se nachází potřeba úcty a uznání a na samém vrcholu je pak seberealizace člověka (Abraham Maslow, 2014). Aby mohlo dojít k uspokojování potřeb na vyšší pozici, musí být alespoň částečně uspokojené potřeby, které se nachází níže. Čím níže se neuspokojená potřeba nachází, tím vyšší je tlak na její uspokojení.

Je žádoucí, aby pedagog měl na paměti, že pokud má dítě hlad nebo je unavené, tedy není uspokojená jeho existenciální potřeba, jeho chování není otázkou jen jeho nesoustředění či neochoty spolupracovat, ale stojí za ním přirozená a pudová snaha o uspokojení základních potřeb.

Pakliže se dítě v mateřské škole necítí v bezpečí, necítí, že by bylo přijato (cítí ohrožení ze strany spolužáků, odloučení od matky atd.), nedá se předpokládat, že by mělo zájem o tvořivé činnosti a seberealizaci.

Vnitřní motivace

„Má velký vliv na školní úspěšnost a kvalitu učení. Vnitřně motivovaný žák se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání, učí se vlastně to, co ho zajímá. Žáci, které učební činnosti zajímají, se v nich více angažují, častěji díky nim pocítují vnitřní uspokojení a vykazují vyšší míru porozumění toho, co se učí. Prokazatelné jsou i pozitivní dopady na paměť, pozornost a menší unavitelnost při učení.“²⁷ Vnitřní motivace je obecně považovaná za efektivnější, dává předpoklad pro další poznání a seberozvoj, déle přetrvává.

„Vnitřní motivace se prostřednictvím pozitivní zpětné vazby posiluje zejména tehdy, když jsou oceněny především vnitřně motivované učební činnosti žáka.“²⁸ Vychází

²⁷ HRABAL, V. MAN, F. PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 134 s. ISBN 80-04-23487-9.

²⁸ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 21. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

z nitra dotyčného, odpovídají jeho zájmům a postojům. Vnitřně motivovaný člověk hledá potěšení v činnosti samotné. Podporovat v dětech předškolního věku vnitřní motivaci znamená pomáhat jim najít v činnostech momenty, které je naplňují, nechat je hrát hry pro potěšení z nich a nikoliv pro jejich výsledek. Nechat je malovat a neklást přílišný důraz na výsledek jejich práce, ale pozornost směřovat k prožitku, který jim činnost přinesla.

Vnější motivace

V případě, kdy u dítěte chybí zájem o činnost, která je pro něj a jeho rozvoj důležitá, právě vnější motivace podpoří dítě ve vykonání činnosti. *„Žáci jsou motivováni k učení tím, že chtějí dosáhnout stanoveného cíle (úkolů), který byl zadán a po jehož splnění bude následovat odměna“*²⁹. Vnější motivace zapojuje vnější činitele, které působí na dítě.

Mezi nejčastěji užívané vnější činitele patří odměny a tresty. Zásadním charakteristickým rysem vnější motivace je, že dítě vykonává činnost za účelem získání odměny, popřípadě za účelem vyhnoutí se trestu.

1.3.4 CHARAKTERISTIKA A SPECIFIKA ODMĚN A TRESTŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Potřeby dětí v předškolním věku jsou specifické, a proto je potřeba na ně i v této oblasti brát zřetel a případné odměňování a trestání dětí jim podřídít.

1.3.5 SOUČASNÝ TREND ODMĚN A TRESTŮ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

*„Odměnou nemusí být vždy to, co my za odměnu pokládáme, ale to, co jako odměnu prožívá dítě. Onen příjemný, povznášející prožitek uspokojení nad dílem, které bylo dobře přijato těmi, na kterých nám záleží. Pocit uspokojení, že nás má někdo rád a že se můžeme těšit z jeho přízně.“*³⁰

Trendem je odměnit i projev snahy a drobný úspěch dotyčného dítěte. Proto je zásadní, aby odměny reflektovaly individuální projevy dítěte, neboť to, co je u jednoho dítěte samozřejmost, u jiného za stejným činem může stát velká dávka snahy o zlepšení a vyhovění „našemu požadavku“.

Spolu s pronikáním prvků alternativních směrů i do standardního proudu předškolního vzdělávání se oproti tomu objevují tendence, které se spíše odklání od

²⁹ HRABAL, V. MAN, F. PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. s. 127. ISBN 80-04-23487-9.

³⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017, s. 199. ISBN 978-80-7429-797-7.

odměn a trestů. Mezi pedagogické směry, které prosazují výchovu bez nich, patří i pedagogika M. Montessori, ta vybízí k tomu, aby se pedagog pídil po tom, zda se dítě nachází v odpovídajícím stádiu vývoje, aby mohlo dostát našemu požadavku. Tresty jako takové nemají v tomto směru místo. Užívá se pochval a uznání, které mají směřovat k uvědomělé sebekázni dítěte.

1.3.6 ÚSKALÍ TRESTŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

„Při seminářích na pedagogické fakultě popisují a analyzují studenti památné výchovné situace, kterých byli účastníky nebo svědky. Ukazuje se, že každý z nich byl účastníkem negativně vnímaných zásahů pedagogů a že si křivdy pamatují až do dospělého věku.“³¹

Z toho plyne, že je velmi podstatné, aby pedagogické autority přičítaly svým slovům váhu, neboť každá, byť pro ně téměř bezvýznamná věta, může znamenat pro dítě zásah do jeho sebevědomí a ovlivnit jeho sebepojetí na celý život.

1.4 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ DLE KONCEPTU RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN

1.4.1 CHARAKTERISTIKA KONCEPTU RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN

Autoři se shodují na tom, že pro fungování člověka ve společnosti je nejdůležitější respekt a úcta. Svůj koncept, jehož popularita roste v řadách rodičů a dostává se do podvědomí i pedagogickému personálu, definují následovně. *„Zaprvé: chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost. Základním vodítkem při tom je nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám. Zadruhé: Přijmout fakt, že se od nás mohou lišit – mají jiný vkus, chutná jim jiné jídlo, mají jiné názory, jiné náboženství, jiné nadání, jiný učební styl, než máme my, a liší se v mnoha jiných věcech, aniž by byli lepší nebo horší než my. Jsou prostě jiní, a to i přesto, že jako lidstvo tvoříme stejný druh a máme tytéž základní lidské potřeby.“³²*

Koncept přichází s teorií, že výchova i velké procento komunikace se proměnilo v boj o moc, výroky vyvolávající emoční konflikt jsou v komunikaci běžné. Mnohdy

³¹ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada), str.42. ISBN 978-80-247-4639-5.

³² KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. str.14, ISBN 80-901873-7-4.

zcela nevědomě lidé užívají slova, která u druhého způsobí, že se cítí nekomfortně, napadený. To je důvodem, proč se komunikátor uchýlí k obraně, potažmo i k útoku, výsledkem je komunikační situace, ve které je účastníkům nepříjemně, snad proto, že se cítí v nebezpečí, a to proto, že se jejich autonomie, statut a pocit jistoty nachází v ohrožení, což se promítá do dalších vztahů komunikátorů. Takovými komunikačními prostředky může být: hodnocení, věštění, popření vidění světa, mentorování, manipulace aj.³³

Jakmile se situace vyhroť v boj o moc, neexistuje dobré řešení. Ať je vyhraje dítě nebo dospělý, obojí je vlastně špatně – dítě si jen znovu potvrdilo, že jde hlavně o to vyhrát, nikoliv chovat se správně. Učí se tomuto modelu a bude ho opakovat v mnoha dalších situacích i v dospělosti.“³⁴

Komunikační koncept staví na partnerském přístupu, kdy mají oba komunikanti právo sdělit své požadavky, potřeby, nárok na prostor pro své vyjádření.

Pojem Respektující výchova vyvolává u nemalého procenta veřejnosti představu, že se tříleté dítě vydává na cestu do světa zcela samo, protože to je jeho přání. Představu, jak rodiče plní veškerá přání svých dětí a z těch se pak stávají diktátoři. Vidí nešťastné rodiče v bezradnosti a snaze neublížit jedinečnosti svého dítěte a to se stává nešťastným, neboť nedokáže naložit se svou bezmeznou svobodou. Už jen málokdo zjistí, že respekt není synonymem pro bezpodmínečné vyhovění a nechání se ovládat. Být komunikačním partnerem znamená poslouchat, co říká druhý, a nejen to, ale vidět i za jeho slova. Proč chlapec v mateřské škole běhá s mečem po třídě a křičí: „Zabiju tě“? Je zlý, násilnický a tak ho potrestáme tím, že jej posadíme ke stolu, kde nikdo není a nepromluvíme na něj do svačiny. Nebo tím řevem tichounce prosí: „Poslouchej mě, věnuj mi pozornost“?

Znamená to nejen vyslechnout potřeby a přání druhého, ale také mu je nesebrat, vyjádřit porozumění a ubezpečit, že na ně má nárok. A to i přesto, že v naší společnosti je to, co se vymyká, potlačováno a směřováno k tomu, aby negativní emoce jako je hněv, nenávisť a zloba zůstaly uvnitř, nikdy nevyřčené. Je jistě potřeba v sobě i ostatních

³³DUBEC, Michal, 2013. *Konstruktivní komunikace*. In: Mrázová L., Skácelová J. (ed.): *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství: metodická část. Asi-milování*. Vyd. 1. Praha, s. 64. ISBN 978-80-905551-1-2.

³⁴KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

hledat pozitiva a podporovat je, ale jaké má následky potlačení emocí specifikuje například:

*„Potlačování hněvu může mít opravdu katastrofické následky – od náhlého nekontrolovatelného výbuchu agresivity, přes hněv zaměřený proti sobě (autodestruktivní chování), hněv obrácený proti obětnímu beránkovi (šikana) až po zobecněné potlačování všech pocitů včetně radosti, zvědavosti, lásky atd. Navíc se může potlačování promítnout do vzniku psychické či fyziologické poruchy (deprese, úzkosti, žaludeční vředy, bolesti hlavy a další)“.*³⁵

Koncept se důkladně zabývá riziky mocenského přístupu, odvrací se od trestání jako takového. Autoři sdílí názor, že praktikováním modifikace chování dítěte mu sdělujeme, že jej přimějeme k tomu, aby dělalo, co je správné a nedělalo co je nesprávné a to bez ohledu na to, zda skutečně rozumí, co je správné, co není a proč.

1.4.2 TRESTY PODLE KONCEPTU RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN

*„Nesprávné jednání nemá zůstat nepovšimnuto, at' se jedná o děti nebo dospělé.“*³⁶ Koncept hledá způsob, jakým lze vypracovat funkční hranice, aniž by k jejich vydobytí bylo třeba trestů. Důvodem trestání je potřeba přenést morální principy, hranice a preventivně zabraňovat dalšímu nežádoucímu chování, zároveň ale za ním stojí i tradice, neboť na každého je přenesen jakýsi vzorec správnosti, a pokud je v něm i trest, není jednoduché vychovávat jinak. Pro trest sahají autority též v případech, kdy neznají jinou možnost řešení.

Když autorita vysvětlí dítěti, že nemá ubližovat ostatním dětem, a zároveň jej potrestá, dítě si možná bude pamatovat, že nemá teď ubližovat dětem proto, že za to bude potrestáno, ale zároveň nabyde vědomí, že je možné trestat a ovládat druhé, pokud nad nimi získá moc.

Hrozí, že se dítě naučí přijímat trest jako obchod, vyměňovat svůj prohřešek za trest, ten přijímat, a s jeho odpykáním nabýt dojem, že je vše je v pořádku. Tresty působí jen na jednu složku osobnosti, která ovlivňuje způsob plnění úkolů, návyky. Trestáním poškozují oblast rozvoje osobnosti a vztahů. *„Tresty mohou přispívat*

³⁵ JIRSÁKOVÁ, Monika. *Emoce a jejich vyjadřování* [online]. [cit. 2017-04-21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html/%20jako//>

³⁶ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, str. 121. ISBN 80-901873-7-4.

*k založení určitých tendencí, které se mohou stát již stálejšími charakteristikami osobnosti.*³⁷ Pod těmi si lze představit právě převzetí mocenského přístupu vůči světu, bojovnost a potřebu být v opozici, nebo naopak přijetí roli oběti, manipulovatelnosti, lživosti.

Koncept přináší řešení v přirozeném důsledku chování „... *kdo se nesprávně zachoval, je vystaven přirozeným nebo logickým důsledkům svého jednání.*“³⁸

„Jedním z úkolů dospělých při výchově dětí je „hlídat“, aby tyto důsledky dopadly v takové podobě a v takové míře, aby to zvýšilo kompetentnost dětí samostatně a účinně zvládat podobné situace v budoucnu nebo jim předcházet.“³⁹

Přirozený důsledek má souvislost s proviněním a má být odrazem skutečných a přirozených zákonitostí světa. Smyslem výchovy by mělo být naučit dítě chovat se správně proto, že pochopilo, proč to má dělat, a nikoliv proto, že je to cesta, jak se vyhnout trestu.

Koncept nabízí alternativy trestů v podobě komunikačních postupů, takzvané *já výroky*, tedy výroky, které zřetelně vyjadřují naši emoci a neútočí na druhého. Možností ke zvážení je jistě i časový odstup, nicméně s apelem na důslednost. Zásadní je spoluúčast dítěte.

1.4.3 ODMĚNY PODLE KONCEPTU RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN

Odměna

Lidskou potřebou je uznání a úspěch. Snadnou cestou k dosažení pocitu úspěchu je vyhovět požadavku dospělého a tím získat odměnu a s ní kýžený pocit. Jenže odměnu můžeme považovat za vnější motivaci, která se ve svém primárním důsledku nedostává dovnitř osobnosti, což znamená, že přestane-li „viset ve vzduchu“ odměna, zmizí pohnutka k chování. Z krátkodobého hlediska se jeví odměny jako funkční, negativní dopad lze pocítit až s časem. *„Nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovnocenný vztah dvou lidí, jeden o něco usiluje a současně má také možnosti poskytnout za to druhému odměnu. Ta ho přiměje udělat něco, co by ten druhý sám od*

³⁷ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, str. 132. ISBN 80-901873-7-4.

³⁸ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, str. 134. ISBN 80-901873-7-4.

³⁹ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, str. 134. ISBN 80-901873-7-4..

*sebe pravděpodobně neudělal a při nepřítomnosti odměny dál dělat nebude.“*⁴⁰ Nejedním výzkumem ukázal, že pokud dítěti slíbíme za jakoukoliv (byť do té doby jeho oblíbenou) činnost odměnu, po odměnění zájem dítěte o danou činnost klesne.

*„Potřeba učit se, dozvídat se, je naší biologicky hluboce zakotvenou potřebou [...], Mylná představa, že děti by se samy od sebe naučily, vede k tomu, že paní učitelky začnou dětem dávat hned od prvních dnů ve škole odměny.“*⁴¹

Pokud se dítě něco naučí, něco pochopí, dozví se něco zajímavého, vzbudí to v něm pocit štěstí, který jej sám o sobě uspokojí a stane se motorem pro další poznání. Pokud se za tímto pocitem objeví i známka, nálepka nebo jiná odměna -lákavější, hmotnější, ... snadno je přebita potřeba dovídat se pro pocit uspokojení. Je potřeba však zmínit, že existují děti, jejichž vnitřní prostředí není natolik bohaté a vyvinuté, které nemají dostatek pozitivních podnětů ani dostatečně pevnou vůli k tomu, aby samy sebe namotivovaly k učení se a samostatnému zjišťování informací. V ten okamžik je pak pomoc motivací zvenčí, ta může dopomoci najít vnitřní potřebu učit se, dojde k tzv. zvnitřnění motivace.

⁴⁰ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, str. 157. ISBN 80-901873-7-4.

⁴¹ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, str. 159. ISBN 80-901873-7-4.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 CÍLE VÝZKUMU

Cílem práce je zmapovat systém odměňování a trestání dětí ve vybraných předškolních zařízeních v Plzni, rádi bychom zjistili, jaké odměny pedagogové nejčastěji užívají a jaké se setkávají s největším efektem. Zajímají nás konkrétní reakce pedagogů na vybrané modelové situace, které se v mateřských školách mohou reálně dít. Tím bychom rádi zjistili, jestli by v těchto konkrétních vybraných situacích respondenti potenciálně sáhli po odměně či trestu. Je pro nás důležité zjistit, jestli se dotazovaní setkali s konceptem *Respektovat a být respektován*, a pokud ano, co je pro ně z tohoto konceptu podstatné pro výkon jejich profese, případně jestli se setkávají s konceptem promítlo do jejich postoje vůči odměnám a trestům.

Práce si též klade za cíl odhalit případné shodné znaky v přístupu k odměnám a trestům, který panuje ve vybraných státních mateřských školách, a zjistit, jestli existují rozdíly v přístupu k odměnám a trestům v porovnání vybraných státních mateřských škol a škol alternativních. Cílem práce je též případné rozdíly v přístupech v těchto dvou typech škol charakterizovat.

2.2 METODY VÝZKUMU

2.2.1 DOTAZNÍK

Jako metodu výzkumu jsme zvolili dotazník v elektronické podobě, který byl vytvořen prostřednictvím Google formulářů a rozeslán pedagogům.

2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

2.3.1 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Za účelem získání informací jsme rozeslali dotazník pedagogickým pracovníkům ve čtyřech různých předškolních zařízeních. Záměrně byly zvoleny dvě školy, které zřizuje město Plzeň a způsob vzdělávání lze zařadit ke standardnímu proudu; proti tomu zbylá dvě předškolní zařízení stojí mimo systém standardního školství, jejich zřizovatelem jsou soukromé osoby a zařízení nenesou statut mateřská škola.

22. MŠ

Mateřská škola, jejíž historii lze datovat až do roku 1945, kdy byla otevřena MŠ v budově, ve které dnes sídlí 22. MŠ. Od roku 2002 funguje jako samostatný právní subjekt zřízený městem Plzeň. MŠ je zapojena v projektu MŠMT realizovaného EDUKAČNÍ LABORATOŘÍ EDULAB, která se zabývá metodickou podporou učitelů.

7. MŠ

Provoz této MŠ začal v roce 1984, od roku 2002 má MŠ právní subjektivitu a jejím zřizovatelem je město Plzeň. Součástí MŠ je odloučené pracoviště ve Žlutické ulici, kde probíhal sběr dotazníků.

Junikorn

Dětská skupina s celotýdenním provozem. Její specifikum spočívá v bilingvním zaměření s důrazem na český a německý jazyk. V dětské skupině se nachází maximálně 20 dětí, kterým se vždy věnují dva učitelé zpravidla jeden česky a jeden německy mluvící.

Lesní mateřská školka Medvíďata

LŠ Medvíďata funguje od roku 2014. Jejím specifikem je malý kolektiv cca 15 dětí, kterým se věnují dva průvodci. Medvíďata jsou členem Asociace lesních mateřských škol. Činnost probíhá především venku.⁴²

2.3.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumný vzorek se skládá z 20 osob. Zodpovězené dotazníky pochází z 95 % od žen, 5% tvoří muži.

Sběr dotazníků probíhal od prosince 2016 do března 2017. Dotazník byl k dispozici v elektronické podobě. Skládal se z 9 otevřených otázek, 3 otázek s výběrem možností a dále obsahoval 4 modelové situace. Jedná se o kvalitativní formu výzkumu. Respondenti se odpovídáním zabývali v rozmezí od 20 do 60 minut.

⁴² Informace získané z webových stránek vybraných mateřských škol.

7. *Mateřská škola, Plzeň* [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <https://ms7.plzen.eu/>

22. *MŠ Plzeň* [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <http://www.22msplzen.cz/>

Junikorn [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <http://www.junikorn.cz/>

Medvíďata [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <http://skolka.skauting.cz/>

2.4 DOTAZNÍKY PRO PEDAGOGY

Dotazník se skládá z pěti částí. První se týká odměn a klade si za cíl zjistit, jaké odměny pedagog ve své třídě používá, jaké jsou dle něj nejvíce efektivní. V této části byly záměrně použity otázky otevřené. Také bychom rádi zjistili, za co učitelé odměny udělují - učitelé odpovědi vybírají z nabízených situací.

Druhá část je vystavěna v podstatě totožným způsobem jako část první a týká se trestů, které pedagog používá. Opět část obsahuje i otázku na to, v jakých situacích učitelé sahají po trestu.

Ve třetí části respondenti sdělovali své možné reakce na modelové situace. Modelové situace byly koncipovány, tak aby dvě z nich poskytovaly potenciální prostor pro trest, zbylé dvě pak odměnu.

Poslední část se týkala konceptu *respektovat a být respektován* a respondenti, kteří se s konceptem setkali, zde našli prostor pro volné odpovědi a názory na tento koncept.

2.5 VYHODNOCENÍ ZODPOVĚZENÝCH DOTAZNÍKŮ

2.5.1 NÁZEV PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ

Ze čtyř oslovených předškolních zařízení se nám podařilo získat totožný počet zodpovězených dotazníků a to 5.

2.5.2 JAKÉ ODMĚNY POUŽÍVÁTE VE SVÉ TŘÍDĚ?

22. MŠ a 7. MŠ

Respondentky jmenovaly na prvním místě *pochvalu*, a to 9x z 10 dotazníků, *pohlazení* bylo uvedeno celkem 6x. Pětkrát se objevila *privilegia a výsady*. Třikrát byl uveden *úsměv* a odměnění *drobnou sladkostí*. Dva respondenti jmenovali veřejnou *pochvalu*, *potlesk*, *sladkosti*. Jednou se objevilo *uznání*, *společné hraní*, *obrázek* a také *speciální úkol*.

Junikorn a Medvíďata

Respondenti na prvním místě uvedli též *pochvalu* a to 7x z 10 dotazníků. Dvakrát se objevila shoda u odměny v podobě *výhody a věnované pozornosti*. Jednou byla uvedená odměna v podobě *bonbonu*, *razítek*, *úsměvu* a *pohlazení*. Dvě respondentky odměňují *pozitivní zpětnou vazbou*, dvě tím, že vyjádří *pozitivní emoce*. Jedna respondentka uvádí, že nepoužívá žádné odměny.

2.5.3 KTERÉ ODMĚNY JSOU PODLE VÁS NEJEFEKTIVNĚJŠÍ?

22. MŠ a 7. MŠ

Respondentky považují za nejefektivnější odměnu *pochvalu*, uvedly ji celkem 6x. Shoda dvou odpovědí se objevila u *povzbuzení a sladkostí*. Jedna respondentka soudí, že nejefektivnější odměnou je ta, která formuje sebevědomí, jiná míní, že největší sílu má *pozitivní zážitek*. V ostatních dotaznících se objevuje *pohádka, úsměv, společná hra, výsada, podpora, veřejná pochvala, obrázek, potlesk a pohlazení*.

Junikorn a Medvíďata

Pedagogové označili *pochvalu* za nejefektivnější pouze třikrát a výrazná shoda se nenachází ani jinde, dvě odpovědi se shodují na tom, že efektivní je *povzbuzení*. Objevilo se *pohlazení, vyzdvihnutí, vyjádření radosti, pozitivní zpětná vazba*. Dvakrát se objevilo, že odměny nejsou efektivní. Dvě odpovědi uvádí, že fungují *sladkosti*. Jako nejefektivnější byla označená odměna, která je upřímná a okamžitá.

2.5.4 ZA CO NEJČASTĚJI DĚTI ODMĚŇUJETE?

Respondenti byli požádáni, aby vybrali nejvýše čtyři z nabízených možností.

22. MŠ

Nejčastěji odměňují *za iniciativu a snahu a za pomoc druhým*, o pomyslnou druhou příčku se dělí odpověď *zadaný úkol a úkon v péči o sebe*, dvakrát byla vybraná odpověď *za aktivitu nad rámec* a jednou *za dojetí jídla*.

7. MŠ

Všechny respondentky vybraly možnost *za splnění úkolu*, čtyři *za pomoc druhým*, tři *za iniciativu*, dvě *za vítězství ve hře* a *za úkon v péči o sebe* a jedna odpověď se objevila u *aktivity nad rámec*.

Junikorn

Zde k takové shodě odpovědí nedochází, třikrát byla vybraná odpověď *za zadaný úkol a iniciativu*, dvakrát *za pomoc a péči o sebe* a jednou se vyskytly odpovědi *za vítězství a aktivitu nad rámec*. Jedna respondentka uvádí, že odměňuje nevědomě.

Medvíďata

Průvodci z Medvíďat se 4x shodli u odpovědi *za pomoc druhým*, třikrát u *iniciativy*, jeden z průvodců zvolil odpověď *za zadaný úkol, za úkon v péči o sebe a za*

aktivitu nad rámec. Jedna průvodkyně říká, že odměny nepoužívá a druhá, že odměňuje ve chvílích, kdy se dítěti povede něco, co mu dříve dělalo problém.

2.5.5 VYPIŠTE, JAKÉ TRESTY VE SVÉ TŘÍDĚ POUŽÍVÁTE.

22. MŠ a 7. MŠ, též označena jako první skupina

5 respondentů uvedlo jako nejčastěji užívaný trest *izolaci* či *posazení jednotlivce k samostatnému stolu*. 4 učitelky se shodly na tom, že používají jako trest *zákaz činnosti* a *hraní*. Dvě shody má odpověď *pokárání, zamračení a napomenutí*. Následuje výčet odpovědí, které se objevily jen jednou: *zvýšení hlasu, zabavení hračky, omluva druhému dítěti, klidová činnost, sebrání výsady, domluva, přerušování činnosti, odepření pozornosti*. Jedna respondentka uvedla jako nejčastěji užívaný trest to, že *dítě jde přemýšlet o svém chování do umývárny*.

Junikorn a Medvíďata, též označena jako druhá skupina

Třikrát se objevila odpověď, že dotyčný tresty nepoužívá. Dvakrát respondenti uvedli tyto odpovědi: *dítě si nese následek chování, nevěnování pozornosti, odloučení od skupiny a napomenutí*.

Následující výčet trestů byl uveden jednou: *posazení jinam, upozornění na pravidla, odpoutání pozornosti, vykázaní z místnosti, dřepy, neúčast při aktivitě, zamračení se, ukončení činnosti, projev negativní emoce, konzultace s rodiči, vysvětlení*.

2.5.6 KTERÉ TRESTY JSOU PODLE VÁS NEJEFEKTIVNĚJŠÍ?

22. MŠ a 7. MŠ

Podle 6 učitelek jsou nejúčinnějším trestem *zákazy činnosti, sladkostí*. Po dvou shodách mají odpovědi: *promluva a pokárání*. Dvakrát se objevila odpověď, že nejúčinnější jsou *individuální tresty*. Nejúčinnější trest je ten, co přijde ihned, ten, u kterého dítě ví, za co je trestáno, a jedna respondentka považuje tresty v MŠ za zcela nefunkční.

Junikorn a Medvíďata

Důslednost se v odpovědích vyskytla dvakrát a byla to jediná shoda u této otázky. Jednou se v dotazníku objevilo: *upozornění na trest, následek chování, zabránění chtěnému, dřepy, neúčast na aktivitě, negativní emoce, vyjádření zklamání, vysvětlení proč*. Objevily se také odpovědi, že nejefektivnější trest je ten, který pracuje se *strachem*, ten, který je *individuálně nastavený*, a jeden respondent míní, že tresty nejsou efektivní.

2.5.7 V JAKÝCH SITUACÍCH TRESTY NEJČASTĚJI POUŽÍVÁTE?

Respondenti byli požádáni, aby vybrali nejvýše čtyři z nabízených možností.

22. MŠ a 7. MŠ

Sedm respondentek se shoduje na tom, že nejčastěji trestají za *ublížení druhému*. Pět odpovědělo, že za *porušení pravidel*, čtyři za *neuposlechnutí*, tři za *posměch a hluk ve třídě* a jedna za *nepozornost při řízené činnosti*.

Junikorn a Medvíd'ata

Osm z deseti respondentů vybralo možnost za *porušení pravidel*. Sedm za *ublížení druhému*, pět za *posměch* a jinou odpověď zvolili dva respondenti a napsali, že trestají za *porušení toho, co bylo domluvené a za „nerespekt“*.

2.5.8 ČEHO CHCETE OBVYKLE TRESTEM DOSÁHNOUT?

22. MŠ a 7. MŠ

Tři učitelky se shodují na tom, že chtějí docílit změny v chování. Vždy dvě chtějí dosáhnout: *uvědomění si, co se smí a co ne, upozornit na nesprávné a dodržování pravidel*. Jedna učitelka by ráda dosáhla *nápravy škody*. Jedna míní, že: *Dítě musí pochopit, že svým chováním ubližuje nebo ruší ostatní*; jedna tresty nepoužívá.

Junikorn a Medvíd'ata

Tři respondenti chtějí podpořit dítě v *uvědomění si chyby*. Dva chtějí trestem *upozornit na překročení hranic*, dva vnímají trest jako *prevenci dodržování řádu*. Jeden respondent chce, aby se dítě *zklidnilo*, jeden chce *zabránit, aby se opakovalo nežádoucí chování*.

2.5.9 MODELOVÉ SITUACE

- 1) Představte si, že jste s dětmi venku na procházce. Jedno odešlo asi 20 metrů před Vás a ostatní děti. Na dítě voláte jeho jménem, ale dítě nereaguje, jde stále dál. Po chvíli, až dítě dohoníte, řeknete:

22. MŠ

Ve dvou dotaznících se objevilo, že by učitelky použily jako trest jít s dítětem za ruku. Oslovení jménem a věštba negativního scénáře. Odkaz na pravidla. *Ty jsi mě neslyšel?*

7. MŠ

Dvakrát se v odpovědi objevilo upozornění na porušení pravidel, jednou žádost o jejich zopakování. Dvakrát by dítě učitelky potrestaly držením za ruku. Jednou se objevila výhružka trestem: *Pokud se to nenaučíš, nebudeš chodit ven.*

Junikorn

Jednou se objevilo: Připomenutí pravidla. Vysvětlení, že je to nebezpečné. Oslovení z očí do očí, vysvětlení, proč je to nebezpečné, odkaz na pravidla a odkaz na pravidlo a popis situace.

Medvíd'ata

Třikrát se objevil odkaz na pravidlo. Zpětná vazba: *Překvapilo mě, že jsem na tebe volala a ty ses nezastavil.* Dvakrát emoce učitele: *Mrzí mě to a měla jsem o tebe strach.* Dvakrát respondent uvedl, že by řekl, že je to nebezpečné.

- 2) Představte si, že s dětmi vytváříte lepené výrobky. Když mají všechny děti hotovo, jedno z dětí vstane, vezme výtvar jiného dítěte a rozlepí jej, roztrhne, vy řeknete:

22. MŠ

Dvakrát učitelky uvedly, že by dítěti řekly, že se zlobí, jedna by řekla, že je smutná. Jedna by řekla, že pokud bude dítě s rozbitým výrobkem chtít, má mu pomoc s opravou. Dvě učitelky by pak řekly: *Pomoz mu to opravit.* Jedna by dítěti řekla: *Tobě by se to také nelíbilo.*

7. MŠ

Tři respondentky uvedly, že by se dotyčného zeptaly, jestli dotyčnému pomůže výtvar opravit. Jedna by řekla: *Musíš to opravit, to se nedělá.* Dvě odpovědi měli podobu zpětné vazby. Jedna se táže dotyčného, proč to udělal.

Junikorn

Dvakrát se v odpovědích objevila otázka: *Proč jsi to udělal? Jak se to dá napravit?* V odpovědích se objevily i projevy emoce: *Mrzí mě to. On je smutný.*

Medvíďata

Dva respondenti by se dítěte zeptali, jak by se to dalo napravit, jestli jej napadá nějaké řešení. Jeden by se zeptal: *Jak by ses cítil ty?* Dva by požádali dotyčného, aby se omluvil a jeden by vyjádřil lítost nad situací.

- 3) Představte si, že v šatně oblékáte děti. Jedno z dětí si neumí samo zapnout zip. Zavolá Vaše jméno, ale než mu stihnete přijít pomoc, jiné z dětí k němu přijde a zip mu zapne. Řeknete:

22. MŠ

Dvě učitelky by řekly, že děkují, že kamarádovi pomohl zapnout zip. Jedna odpověď měla podobu: *Super, jsi hodný, že jsi kamarádovi pomohl.* A jedna respondentka by řekla: *Chválím tě.*

7. MŠ

Dvě respondentky by dítěti řekly, že je hodné. Dvě by řekly, že je šikovné. Jednou se objevilo poděkování.

Junikorn

Moc se mi líbí, jak jsi pomohl Míšovi zapnout zip. To se mi líbí, že jsi chtěl pomoci. NIC za pomoc není potřeba reakce. Mám radost, že jsi Janičce zapnul zip. Děkuji ti.

Medvíďata

Dva respondenti by dítě ocenili za to, že druhému pomohl. Dva by dítěti poděkovali, jeden z nich by se zeptal, jestli poděkoval za pomoc i on. Jeden respondent uvedl: *Zeptám se toho, komu bylo pomůženo, co by teď měl druhému říct.*

- 4) Představte si, že vaše škola vyhlásila soutěž ve sběru kaštanů, květů, ... Jedno z dětí přineslo výrazně více plodin, než ostatní. Odměníte jej nějak? Jak?

22. MŠ

Dvě učitelky by dítěti poděkovali přede všemi. Dvě by přede všemi řekly: *Chválíme tě* a jedna odpověď zněla následovně: *Těda, to je plodin. To jste přijeli nějakým nákladákem, Ty jsi velký sběratel.*

7. MŠ

Jedna učitelka by předala hmotnou odměnu. Jedna by si se všemi dětmi popovídala o sběru. Jedna by řekla dítěti, že je šikovné. Jedna že jej chválí a jedna by řekla: *Jsem ráda, že jsi toho přinesl tolik.*

Junikorn

Jedna respondentka by dala odměnu všem dětem. Dvě by dítěti poděkovaly. Jedna odpověď zní: *Vidím, že jsi nasbíral hodně plodin.*

Medvíd'ata

Respondenti z Medvíd'at by poděkovali všem. Jeden zmiňuje poděkování dotyčnému a jedna odpověď zní takto: *Ty jsi byl pilný, bavilo tě to?*

2.5.10 SETKAL(A) JSTE SE S KONCEPTEM RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN? PŘI JAKÉ PŘÍLEŽITOSTI?

Tři respondentky z 22. MŠ sice ví, že koncept existuje, a to z medií nebo od kolegyň, nicméně není jim zřejmé, v čem koncept spočívá. Ze 7. MŠ odpověděly tři respondentky, že koncept neznají, dvě tamější pedagožky absolvovaly kurz.

Jiná situace se objevila v dotaznících z Junikornu, tam všech 5 respondentek koncept zná. Tři uvádí jako zdroj seznámení studium na škole, 4 také četly knihu.

V Medvíd'atech, obdobně jako v Junikornu, se všichni respondenti s konceptem setkali, tři z nich absolvovali kurz, jeden přečetl knihu a jeden se o konceptu dozvěděl během studia ve škole.

2.5.11 Co VÁM PŘIJDE NA KONCEPTU ZAJÍMAVÉ?**7. a 22. MŠ**

Přijde mi zajímavé, brát dítě jako rovnocenného partnera a podle toho s ním také jednat. Uvědomění si, že děti mají stejná práva a přání jako dospělý, ale také své povinnosti a na toto všechno by se měl brát zřetel při práci s dětmi. Pedagog by neměl jednat na základě moci, ale měl by se snažit být dítěti partnerem.

Popisný jazyk, žádné tresty a odměny, dítě je partner, učitel je rovnocenný

Jiné reakce, než jsme byly zvyklé. Nedávat dětem nálepky atd.

Všichni lidé jsou si rovni, měli by se respektovat, pomáhat si a podle možností spolupracovat

V Junikornu a Medvíd'atech

Partnerský přístup.

Univerzální použitelnost mezi dospělými i v komunikaci s dětmi.

Vyrovnanost komunikátorů, je to dobré pro obě strany ...

Laskavost, naslouchání, dobré vztahy.

Rovnocennost, možnost komunikovat a koexistovat bez konfliktů. Celkový pohled je pohledem na svět. Nejen na výchovu.

Vzájemné respektování dítě-rodíč, dítě-učitel. Musí to být ale na obě strany, ne že budu respektovat jen dítě a ony nás ne.

Celý koncept je zajímavý. To, že se dá komunikovat, tak aby se lidi cítili dobře.

Dá se tolik ovlivnit to, jak se kdo cítí. Nevědomky můžeme ublížit dítěti na celý život, ...

Vidím souvislost se čtyřmi dohodami, ...

Být na stejné rovině, navzájem se od sebe inspirovat a učit.

Přístupovat k dítěti s respektem, neuplatňovat mocenský přístup k dítěti, komunikovat s dítětem, dávat mu na výběr z několika možností

2.5.12 POKUD NĚCO Z TOHOTO KONCEPTU POUŽÍVÁTE VE SVÉ PRAXI, CO TO JE?

V 7. a 22. MŠ

Snažím se, aby děti viděly, že se s nimi snažím domluvit a že respektuji jejich přání, potřeby, myšlenky, ale zároveň chci, aby děti respektovaly moje přání a myšlenky.

Snažím se nevěštit a nehodnotit. Naučila jsem se vyjadřovat emoce tak, aby to bylo pro děti smysluplné.

Snažím se o popis (situace, potřeb, pocitů), odměny a tresty neužívat, nebo užívat co nejméně, být s dětmi partnerem.

Ke všem dětem přístupovat stejně, všichni si zaslouží naši pozornost. Nevyvyšovat žádné dítě, nezesměšňovat žádné

V Junikornu a Medvíďátech

Chci z dětí vychovat jedince, kteří budou jednat tak, jak chtějí, aby bylo jednáno s nimi.

Snažím se popisovat věci, co vidím a nepřikazovat.

Snažím se vše aplikovat do běžného života.

Je to pohled na svět, nejen na výchovu. Tudiž by mohla být má odpověď velmi, velmi obsáhlá. Ale myslím, že ji užívám ve své praxi i při výuce dospělých ... Je vždy lepší si vyjasnit cíle, pravidla a jít společně, "ruku v ruce", než se povyšovat jako učitel nad ostatní a přikazovat ...

Myslím, že se to projevuje v komunikaci, v předávání zodpovědnosti

Respektuji dítě jako osobnost, a tak k ní přistupuji. Snažím se mu více vysvětlovat a ne jen na něj rvát a zakazovat. Přistupuji k němu v něčem jako k partnerovi. Avšak musí být zachovány hranice.

Snažím se přistupovat k dětem tak, aby cítili, že je respektuji jako osobnosti.

Především jsem se snažila změnit svůj způsob myšlení v komunikačních situacích a nastavit se tak, aby z toho, co říkám byl patrný respekt.

Nepřikazuji, navrhuji.

Mluvím s dětmi o tom, proč je některé věci dobré dělat a jiné nedělat, snažím se s nimi diskutovat; dávat jim na výběr; respektovat jejich potřeby.

2.6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

2.6.1 JAKÉ ODMĚNY POUŽÍVÁTE VE SVÉ TRÍDĚ?

Ukázalo se, že pochvala či ocenění je nejčastěji užívanou odměnou bez ohledu na typ školy, ve které pedagog působí. Oproti tomu pohlazení se ve vybraných státních školách těší větší oblibě než ve školách alternativních. Zpětnou vazbu jako odměnu zmiňují jen respondenti z Junikornu a Medvíd'at. Obdobně je tomu u potlesku, který naopak zmínily jen učitelky ze státních škol. Odlišnost lze zaznamenat i v tom, že učitelky státních škol se častěji shodují, ti z alternativních škol odpovídají rozmanitěji. (Viz kapitola 2.5 odstavec 2.)

2.6.2 KTERÉ ODMĚNY JSOU PODLE VÁS NEJEFEKTIVNĚJŠÍ?

Za nejefektivnější odměnu je považovaná ta, kterou učitelé nejčastěji používají. Nicméně je zajímavé, že za nejefektivnější ji považuje 60 % dotazovaných ze státních MŠ a jen 30 % dotazovaných ze soukromých zařízení. Opět se potvrzuje, že respondenti z alternativních škol mají méně jednotný názor než respondenti z první skupiny. Z odpovědí vyplývá, že lidé, kteří pracují v alternativním školství, odměnám důvěřují méně než ti ze státních škol. (Viz kapitola 2.5 3. odstavec)

2.6.3 ZA CO NEJČASTĚJI DĚTI ODMĚŇUJETE?

90 % učitelů ze státních škol odměňuje nejčastěji *za zvládnutí zadaného úkolu*, 80 % *za pomoc druhému*, 70 % *za snahu a iniciativu*. U pedagogů z alternativních škol se objevilo nejvyšší procento shody pouze 60 %, a to u odpovědí *za pomoc ostatním* a *za snahu a iniciativu*, 40 % respondentů se shoduje na odpovědi *za zvládnutí úkonu v péči o sebe*. Opět se u této odpovědi potvrzuje, že dotázaní učitelé státních škol jednají častěji ve shodě. Z této odpovědi se dá též dedukovat, že ve státních školách se častěji odměňuje za zvládnutí zadaného úkolu než v alternativních školách, tam tuto možnost vybralo 40 % dotázaných.

2.6.4 JAKÉ TRESTY POUŽÍVÁTE VE SVÉ TRÍDĚ?

Trest, který uvedla polovina dotázaných ze státních škol, vybralo jen 20 % dotázaných z druhé skupiny. 40 % učitelů z první skupiny uvedlo jako používaný trest zákaz, je zajímavé, že z druhé skupiny slovo zákaz nepoužil nikdo. 30 % pedagogů

z alternativních škol tresty vědomě nepoužívá, ve vybraných státních školách, podle odpovědí, nikdo takový není.

2.6.5 KTERÉ TRESTY JSOU PODLE VÁS NEJEFEKTIVNĚJŠÍ?

Nejmarkantnější rozdíl byl nalezen v tom, že 60 % respondentů ze státních škol uvedlo zákaz, z druhé skupiny se slovo zákaz u této odpovědi neobjevilo (pouze jednou zabránění chtěnému). U druhé skupiny se objevila jediná shoda. 20 % respondentů uvádí jako nejúčinnější trest, který je důsledný. Míra nedůvěry k efektu trestů je v tomto případě shodná napříč skupinami (u obou je to 10 %).

2.6.6 V JAKÝCH SITUACÍCH TRESTY NEJČASTĚJI POUŽÍVÁTE?

V této oblasti se odpovědi respondentů příliš neliší. Nejčastěji dotazovaní uvedli, že trestají za ublížení druhým (90 % státní, 80 % alternativní). Za porušení pravidel se trestá častěji v alternativních školách, odpověď uvedlo 90 % dotázaných a ze státních 70 %. Pozoruhodné je, že rozdíl v procentuálním zastoupení u odpovědí se liší maximálně o 20 %. Za neuposlechnutí trestá nejčastěji 60 % učitelů.

2.6.7 ČEHO CHCETE OBVYKLE TRESTEM DOSÁHNOUT?

K výrazným shodám v odpovědích nedošlo v žádné dotazované skupině (nejvyšší procento shody bylo 30 %). Z odpovědí lze určit, že v očekávání pedagogů ze státních škol a škol alternativních není markantní rozdíl (viz kapitola 2.5). Počet respondentů, kteří nepoužívají tresty, je ve státních a alternativních školách vyrovnaný.

2.6.8 SETKAL(A) JSTE SE S KONCEPTEM RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN? PŘI JAKÉ PŘÍLEŽITOSTI?

Nadpoloviční většina (60 %) dotázaných učitelek ze státních MŠ koncept nezná nebo neví, v čem spočívá. Jiná situace je ve školách alternativních, neboť tam se vzácně všichni respondenti shodují, že koncept znají.

2.6.9 CO VÁM PŘIJDE NA KONCEPTU ZAJÍMAVÉ?

V odpovědích se vyskytuje: rovnocennost, respekt, pomáhání si, naslouchání. Komunikace bez nálepek, bez ubližování. Vyrovnanost, laskavost, dobré vztahy a příjemná komunikace. Zmiňují také vzájemnou inspiraci a učení.

2.6.10 POKUD NĚCO Z TOHOTO KONCEPTU POUŽÍVÁTE VE SVÉ PRAXI, CO TO JE?

Pedagogové, kteří se s konceptem setkali, zmiňují, že se snaží respektovat přání a potřeby dětí. Snaží se, aby děti cítily, že je přijímají jako rovnocenné partnery. Zmiňují, že koncept ovlivnil jejich pohled na výchovu i komunikaci s dospělými. Vícekrát se objevila snaha nepřikazovat.

2.7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z výzkumu je zřejmé především to, že učitelky ze státních škol mají jednodušší názor v otázce odměn a trestů než respondenti z vybraných alternativních škol. Tento fakt lze přičíst tomu, že vybrané alternativní školy mají rozličný charakter a jejich vznik se datuje pouze několik let zpět, proto snad doposud nedošlo ke sjednocení názoru v jednotlivých zařízeních.

Ukázalo se, že pochvala je odměna, která se těší největší oblibě bez ohledu na typ zařízení. Odlišný je poměr toho, jak efektivní dle pedagogů je. Zatímco ve státních školách ji považuje za efektivní nadpoloviční většina, v alternativních zařízeních jsou vůči ní skeptičtější. Do rozporu se dostává *pohlazení*, které je doménou vybraných státních škol a stejně tak pochvaly a *poděkování přede všemi* alternativní učitelé nezmiňují. Jedním z důvodů, proč tomu tak je, může být to, že vybrané alternativní školy jsou orientovány více individualisticky.

Téměř všechny učitelky ze státních škol odměňují nejčastěji za zadaný úkol. U odpovědí z druhé skupiny se tato možnost téměř nevyskytuje. Možným vysvětlením by mohlo být to, že alternativní pedagogové vnímají splnění zadaného úkolu samozřejměji nebo odměnitelné úkoly zadávají méně často.

V oblasti trestů se objevila odlišnost v tom, že učitelky z první skupiny několikrát zmínily jako trest zákaz, druhá skupina v odpovědích zákaz nenapsala nikdy. Bylo by jistě zajímavé ověřit, jestli dotazovaní skutečně zákazy nepoužívají nebo jen neoperují s tímto termínem, protože odpověď zabránění chtěnému vyvolává pocit, že je něco zakázaného. Podle dotazníku všechny učitelky ze státních škol používají nějaké tresty, a to i přesto, že ne všechny věří, že jsou efektivní. Zde je také citelný rozdíl v tom, že 30 % alternativních pedagogů tresty nepoužívá.

Dotazník odhalil, že důvody, které dotázaní považují za trestuhodné, jsou velmi podobné v obou typech škol. Dá se říci, že tento fakt vypovídá o podobném morálním žebříčku pedagogů.

Nejmarkantnější rozdíl jsem našla až v závěru dotazníku – totiž to, že všichni dotázaní z alternativních škol komunikačně-výchovný koncept znají, se projevuje především v reakcích na modelové situace. Lze v nich totiž častěji najít zpětné vazby a takzvané *já formulace*, nicméně náš výzkum neukázal, že by se znalost konceptu *Respektovat a být respektován* nějak zásadně podepsala na celkovém postoji k odměnám a trestům.

2.8 ZÁVĚRY PLYNOUCÍ Z VÝZKUMU

Dotazník nám umožnil zmapovat, jaké odměny a tresty se používají ve vybraných mateřských školách, díky němu se nám povedlo zjistit, za jaké chování učitelé nejčastěji odměňují a trestají. Podstatné je také to, že máme zaznamenány konkrétní reakce pedagogů na situace, které mohou nastat. Z dotazníku vyplynuly drobné odlišnosti mezi zvolenými typy škol. Podařilo se zjistit, že některé odměny a tresty, které se užívají ve vybraných státních školách, se v alternativních školách nevyskytují.

Z dotazníku též vyplývá, že rozdíly v tom, za co učitelé odměňují, jsou spíše minimální. Při dalším zkoumání by bylo zajímavé se zaměřit na fakt, co vnímají učitelé jako zákaz, protože se ukázalo, že učitelé ze státních škol pracují s tímto termínem, a naopak respondenti z alternativních škol s tímto konkrétním termínem nepracují, nezmiňují jej.

Dotazník však nezohledňuje četnost užívání trestů, protože pak by musel zahrnovat podrobné údaje o tom, jak prostředí v dané třídě vypadá (jak často děti překračují pravidla, jak často ubližují druhému atd.)

Dotazník neodhalil, že by znalost komunikačně-výchovného konceptu zásadně ovlivňovala postoj k odměnám a trestům, a to i přesto, že z odpovědí je patrné, že ty respondenty, kteří se s ním setkali, ovlivnil. Někteří to dokonce v odpovědích přímo zmiňují. Nicméně to, že dotazník neodhalil spojitost mezi konceptem a postojem k odměnám a trestům nemusí zrcadlit skutečnost, neboť dotazník se na tuto oblast nezaměřil dostatečně detailně. Pokud by mělo dojít k relevantnímu závěru, bylo by zapotřebí podrobněji zkoumat tuto oblast u lidí, kteří se s konceptem setkali, především pak analyzovat konkrétní komunikační prostředky, které volí. Jistě by to bylo zajímavým námětem pro další práci

Dotazník se nezaobírá tím, po jakou dobu dotyční pracují v mateřských školách, přestože u délky praxe může být zajímavým ukazatelem při zkoumání komunikačních prostředků.

Systém odpovídání na modelové situace poskytuje prostor pro zkoumání konkrétních odpovědí z pohledu vztahových asymetrií, neboť se mezi odpověďmi dají nalézt výroky věštění, hodnocení, nevyžádaných dobrých rad, tento rozbor je však za

hranicí prostoru této bakalářské práce. Ráda bych jen uvedla pár příkladů nalezených vztahových asymetrií.

- **Nálepkování:** *To je hodný kamarád, že ti pomohl a to ještě nedávno neuměl zapnout ani svůj zip.; Ty jsi hodná. Jsi hodný; To máme ve třídě šikovného pomocníka.; To jsi šikovná, Terezko.*
- **Rozkaz:** *Tak to taky sám zkoušej a budeš to za chvíli umět sám. Pojd', vem si lepidlo, společně to opravíme.; Oprav to, nebo s kamarádem vytvoř nový obrázek.; Tak pojd', pomůžes mu udělat nový výrobek.; Dáš kamarádovi teď svůj výtvar nebo pro něj vyrobíš další? Vymysli to.*
- **Věštění:** *a budeš to za chvíli umět sám. Tobě by se přeci také nelíbilo, kdyby ti to samé udělal on, že? Když půjdeš moc vepředu, může se ti něco stát.; Ty jsi mě neslyšel, že jsem na tebe volala?; Na vycházce se musíš držet za ruku, jinak by tě mohlo srazit auto.*
- **Otázka bez správné odpovědi:** *Proč jsi to udělal?; No to se dělá?; Jak by ti bylo, kdyby to někdo udělal tobě? Podívej, teď kvůli tobě pláče - to se ti líbí? To jsi rád?*
- **Mentorování:** *Bylo by od tebe správné, aby se omluvil a pomohl Frantovi s novým výtvozem, pokud bude chtít, abys mu pomohl.; Dáš kamarádovi teď svůj výtvar nebo pro něj vyrobíš další? Vymysli to.*
- **Manipulace:** *Bylo by od tebe správné, aby ses omluvil a pomohl Frantovi s novým výtvozem, pokud bude chtít, abys mu pomohl.; Dáš kamarádovi teď svůj výtvar nebo pro něj vyrobíš další? Podívej se, kde jsou ostatní!; Nemůžeš nám takhle utíkat. Dám mu ruku, abych ho měla chvíli pod dohledem.*

Díky výzkumu víme, že sice existují drobné odlišnosti ve vnímání odměn a trestů ve státních a v alternativních školách, nicméně mnohem podstatnější roli v této problematice hraje osobnost učitele. Dotazník ukázal, že to, jaké se užívají v předškolních zařízeních odměny a tresty, není určeno primárně zařízením samotným ani výrazně determinováno typem zařízení, ale systém odměňování a trestání dětí v mateřských školách je (v jistých mezích) záležitostí individuálního hodnotového žebříčku pedagogů. Překvapivé bylo zjištění, že většina dotázaných se setkala s konceptem *Respektovat a být respektován*.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, jaké odměny a tresty se používají ve vybraných MŠ nejčastěji a v jakých situacích pro ně učitelé sahají. Ukázalo se, že prim mezi odměnami hraje bezesporu pochvala. U trestů nelze najít tak jednoznačnou odpověď, nicméně lze vyvodit, že ve státních MŠ učitelky používají častěji zákazy než ve školách alternativních, téměř třetina dotázaných u alternativních škol tresty vědomě nepoužívá.

Cílem bylo také zaznamenat jaká je efektivita používaných odměn a trestů z pohledu pedagogů. Výzkum ukázal, že učitelé z alternativních škol jsou vůči odměnám skeptičtější, než učitelé ze státních škol. Učitelé ze státních škol věří v tresty, které nejčastěji používají, tedy v zákazy. Alternativní učitelé uváděli velmi individuální odpovědi.

Velmi individuální odpovědi bylo možné najít v obou skupinách při pátrání po cíli, kterého chtějí učitelé dosáhnout.

Práce si kladla za cíl zjistit, jestli existují rozdíly v odměňování a trestání dětí ve vybraných typech předškolních zařízení. Rozdíly jistě existují, nicméně z dotazníku vyplývá především to, že systém odměňování a trestání dětí ve vybraných mateřských školách sice podléhá obecně přijímaným morálním zásadám, nicméně jako podoba je silně závislá na individuálních postojích pedagogů.

Cílem také bylo odhalit postoj a praktickou zkušenost pedagogů s konceptem *Respektovat a být respektován* a pokusit se odhadnout, jestli znalost tohoto konceptu má vliv na postoj vůči odměnám a trestům. Překvapivé bylo zjištění, že většina dotázaných se s konceptem setkala, proto je možné v některých odpovědích na modelové situace najít prvky komunikace, kterou nabízí koncept, nicméně výzkum nedokázal pojmenovat konkrétní závislost konceptu a postoje k problematice.

Dotazník odkryl potenciál pro další zkoumání, a to především v oblasti rozboru konkrétních reakcí na modelové situace. Ač má tento způsob sběru dat své úskalí, myslím, že se jedná o zajímavý materiál pro výzkum v oblasti komunikace s dětmi v mateřských školách.

Z výzkumu je patrné, že postoj k odměnám a trestům je v alternativních školách velmi individuální (odpovědi obsahovaly celkově menší procento shod než odpovědi

ze státních škol). Tento fakt lze vnímat pozitivně, protože alternativní prostředí snad poskytuje velkou míru svobody pro pedagogy, nicméně otázkou je, jestli se dítě, které navštěvuje dané předškolní zařízení, nedostává do pozice, kdy se musí vyrovnat s nejednotností výchovných stylů pedagogů.

Ač výzkum ukázal zajímavé výsledky, závěrem je třeba říct, že neodhalil, že by se přístup k odměnám a trestům v alternativních školách nějak zásadně lišil od přístupu k problematice ve školách státních. Rozdíl mezi alternativními směry a standardním proudem předškolního vzdělávání tkví v mnoha oblastech, nicméně tato bakalářská práce neodhalila zásadní rozdíl v přístupu k odměnám a trestům.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá psychikou dítěte v předškolním věku, věnuje se morálnímu vývoji jedince. Dále se práce zabývá charakteristikou, fungováním i důsledky trestů. Následně se práce věnuje odměnám, charakterizuje je, zabývá se též jejich fungováním a důsledky.

Teoretická část dále popisuje odměňování a trestání dětí s ohledem na předškolní věk, zabývá se motivací, pravidly a řádem v MŠ. Teoretická část se v neposlední řadě věnuje konceptu *Respektovat a být respektován*.

Výzkum v praktické části práce je zaměřený na pedagogy z vybraných MŠ. Cílem výzkumu je zjistit, jaké odměny a tresty se ve vybraných MŠ užívají, jaký je postoj pedagogů ke konceptu *Respektovat a být respektován*. Cílem práce je také zjistit, jestli existují rozdíly v přístupu k odměnám a trestům mezi vybranými typy předškolních zařízení.

Klíčová slova:

Odměny; tresty; respekt; morální vývoj; psychika; komunikace.

In the theoretical part, this paper reports on child psychology in pre-school age and moral development of individuals. It characterizes punishments and rewards and their consequences. Furthermore it deals with punishment and rewarding of the children, motivation and rules in kindergartens.

Research in the practical part is focused on teachers in selected kindergartens. Main aim of the research is to find out, what rewards and punishments teachers use, and also what do they think about educational concept *to respect and to be respected*. The second aim is to find out whether there are any differences in rewards and punishments between selected types of pre-school facilities.

Key words:

Reward; punishment; respect; moral development; psyche; communication.

SEZNAM LITERATURY

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

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

DUBEC, Michal, 2013b. Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In: MOON, Jenifer, A. aj. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6296-2.

DUBEC, Michal, 2013a. Konstruktivní komunikace. In: Mrázová L., Skácelová J. (ed.): *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství: metodická část. Asimilovaní*. Vyd. 1. Praha. ISBN 978-80-905551-1-2.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.

HRABAL, V. MAN, F. PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082626-6.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

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

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-854-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017, s. 199. ISBN 978-80-7429-797-7.

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 4. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-634-6.

SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0832-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

JIRSÁKOVÁ, Monika. *Emoce a jejich vyjadřování* [online]. [cit. 2017-04-21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html/%20jako/>

ŠMORANCOVÁ ŠRAIBOVÁ, Nikola. *Síla pochvaly a ocenění: Potřebujeme být chváleni a také se vyplatí umět chválu rozdávat*. [online]. 2014 [cit. 2017-04-21]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/sila-pochvaly-oceneni/>

ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE (Ve znění přijatém v ČR, zveřejněném ve Sbírce zákonů č. 104/1991

7. *Mateřská škola, Plzeň* [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <https://ms7.plzen.eu/>

22. *MŠ Plzeň* [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <http://www.22msplzen.cz/>

Junikorn [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <http://www.junikorn.cz/>

Medvíd'ata [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <http://skolka.skauting.cz/>

Vyjádření vlády České republiky ke kolektivní stížnosti podané na ČR pro porušování Evropské sociální charty z důvodu absence právní úpravy výslovného zákazu tělesných trestů dětí v rodině, ve škole a dalších institucích. <http://www.mpsv.cz/> [online]. 2013, č. 3 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17219/vi_2014_27_p1.pdf