

Využití odměn a trestů ve výchově a vzdělávání očima žáků druhého stupně základní školy

Bc. Lucie Červená Turzíková

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Červená Turzíková**
Osobní číslo: **H130042**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Využití odměn a trestů ve výchově a vzdělávání
očima žáků druhého stupně základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti využívání odměn a trestů ve výchovných a vzdělávacích institucích.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008. ISBN 978-809-0403-000.

ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-180.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. Kroměříž: Spirála, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-901873-9-9.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: Věda o edukčních procesech. Praha: Portál, 1997. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8170-3.

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.

BENDL, Stanislav a Christiane BOUCHARLAT. Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: ISV nakladatelství, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4214-3.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...10.4.2015



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

²⁾ Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být tiskem nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvztažících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, uděje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odspírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na zkoumání vyvolávání odměn a trestů z hlediska výchovy a vzdělávání dětí. Konkrétně je zaměřena na děti z druhého stupně základní školy. Prohloubuje se, a hlouběji proniká do problematiky vyvolávání odměn a trestů, zkoumá četnosti jejich vyvolávání, jejich vnímání a postoje vůči učitelům, kteří je udílují.

Odměny a tresty jsou v této práci zkoumány z pohledu samotných dětí za pomoci dotazníkového šetření.

Klíčová slova: odměna, trest, výchova, motivace, učitel, žák

ABSTRACT

This thesis scans the usage of rewards and punishments in the branch of enlightenment. Particularity, it is focused on upper primary school children. The thesis analyses the question of using rewards and punishments, examines the frequency of using them, their reception and attitude towards teachers who arrange them.

Rewards and punishments are being recognized from the perspective of children through the survey interview.

Keywords: reward, punishment, education, motivation, teacher, student

Pod kování:

Tímto bych ráda podkovala paní Mgr. Eli-ce Suchánkové, Ph.D., za její as, rady a celkovou velmi ufitnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla p i zpracování mojí diplomové práce.

Motto:

šfiádný trest a fládné pokárání nemají být spojeny s poníflením a nemají mít k ufitku toho, kdo trestá nebo kárá, ale k prosp chu republiky. [Marcus Tullius Cicero]

Prohlá-ení:

Prohla-uji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronicky nahraná do IS/STAG jsou totoflné.

OBSAH

| | |
|--|------------|
| ÚVOD | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 VYUŽÍVÁNÍ ODMĚN A TRESTŮ VE TŘÍDĚ | 13 |
| 1.1 ZÁKLADNÍ POPIS ODMĚN A TRESTŮ | 13 |
| 1.2 TREST | 16 |
| 1.2.1 Typy trestů | 18 |
| 1.2.2 Stockholmský syndrom..... | 25 |
| 1.3 ODMĚN | 25 |
| 1.3.1 Typy odměn | 28 |
| 2 ZÁMINKY PRO UVEDENÍ ODMĚN A TRESTŮ VE TŘÍDĚ..... | 31 |
| 2.1 MOTIVACE..... | 31 |
| 2.2 DISCIPLÍNA | 34 |
| 2.2.1 Projevy plynulé nezájmu..... | 36 |
| 2.2.2 Přítomnost nevhodného chování | 38 |
| 2.2.3 Prostředky pro zachování disciplíny | 39 |
| 3 VZTAH UČITELŮ K ŽÁKŮM V KONTEXTU ODMĚN A TRESTŮ | 41 |
| 3.1 VZTAH UČITELŮ K ŽÁKŮM..... | 41 |
| 3.1.1 Žák a učitel v rámci komunikace | 43 |
| 3.2 AUTORITA UČITELŮ | 45 |
| 3.2.1 Formální autorita | 46 |
| 3.2.2 Neformální autorita..... | 46 |
| 3.2.3 Vztahy mezi autoritou a výchovou..... | 47 |
| 3.2.4 Učitel a autorita | 48 |
| 3.3 ATMOSFÉRA VE TŘÍDĚ | 49 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 52 |
| 4 METODOLOGIE | 53 |
| 4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY | 53 |
| 4.2 METODY SBĚRU DAT | 54 |
| 4.3 DOTAZNÍKOVÉ VĚŠTĚNÍ..... | 55 |
| 4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU..... | 57 |
| 5 ANALÝZA VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE..... | 60 |
| 5.1 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO VĚŠTĚNÍ - TRESTY | 60 |
| 5.2 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO VĚŠTĚNÍ - ODMĚN | 69 |
| 5.3 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO VĚŠTĚNÍ O POSTOJ ŽÁKA K UČITELI..... | 76 |
| 5.4 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO VĚŠTĚNÍ - MOTIVACE..... | 83 |
| 5.5 VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ | 86 |
| 5.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ, DISKUZE A DOPORUČENÍ..... | 93 |
| ZÁVĚR..... | 97 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 99 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 102 |
| SEZNAM TABULEK | 103 |

| | |
|---------------------------|------------|
| SEZNAM GRAF | 104 |
| SEZNAM P ÍLOH..... | 105 |

ÚVOD

šJen ten, kdo miluje, m ťe spravedliv potrestat.š

Zden k Mat j ek

V sou asné dob , stejn jako v dobách minulých, je ťkola prost edkem pro výchovu a vzd lávání d tí. Jejím úkolem je p edev-ím formování samotné osobnosti dít te a jeho p íprava na profesní dráhu. Toto s sebou nese mnohá úskalí, zejména u d tí s problematickým chováním.

Jiř od za átku 21. století do-šo k zásadním zm nám v lidském chování. Ne jinak tomu je také ve ťkolských za ízeních. Tato doba zd raz uje do pop edí p edev-ím humanistickou a demokratickou formu p ístupu ke vzd lávání, a to spole n s respektováním samotných d tí i jejich schopností a odli-ností. V d sledku tohoto jsou poté odm ny a tresty d leřitým a citlivým tématem jak pro samotné řáky, tak také pro jejich u itele. Kařdý z t chto zú astn ných v-ak m ře odm ny a tresty vnímat odli-n .

Debaty o t lesných trestech na d tech byly nemálo zve ej ovány v médiích. V-eobecn v okruhu celé Evropy je jakékoli fyzické trestání d tí bráno jako neúnosné, av-ak pro sou asnou spole nost, je takovýto zákaz spí-e unáhlený. Dnes je totiř doba jiná, neř tomu bylo v d ív j-ích letech. Nároky na u itele, jakořto na jedny z výchovných initel , stále rostou. Ve v t-in p ípad u itelé musí vycházet vst íc samotným d tem a ím dál ast ji dochází ke sledování u itel nap íklad formou audiovizuálních nahrávek a podobn . V d sledku tohoto jiř pouřívané tresty nemohou být adekvátní v í chování jednotlivých d tí. Nejd leřit j-ím úkolem pro u itele je v sou asné dob p edev-ím individuální rozvíjení d tí, stavba pozitivních postoj ke vzd lávání i samotným u itel m a spolurřák m. P esn takto je v-ak také d leřité individuáln p ístupovat k vyuffívání odm n i trest ve vztahu k řák m. Kařdé dít je totiř odli-né, a proto tyto výchovné prost edky nep sobí na v-echny stejn . Nabízí se nám tedy otázka, zda je u itel pro d tí vlastn autoritou, jako tomu bývalo d íve.

V tématu diplomové práce se zabýváme zp soby vyuffítí odm n a trest ve ťkolním procesu výchovy a vzd lávání na druhém stupni základní ťkoly, a to se zam ením na vnímání samotných d tí.

V první kapitole diplomové práce budeme čerpat z dostupné literatury, popisovat základní pojmy a souasn uvád t teoretickou zásobu celé problematiky odm n a trest . V dal-í kapitole budeme popisovat, jaké d vody mají u itelé pro ud lování odm n a trest , co je motivací pro fláky a jaké problémy v sou asné době-íme ve -kole v otázkách disciplíny. V poslední kapitole se budeme v novat vztahu mezi u iteli a fláky, autorit u itel a konkrétní atmosfé e neboli klimatu ve t íd . V ufl-ím slova smyslu zde bude uvedeno pojednání o odm nách a trestech jakofto faktorech ovliv ujících chování d tí ve -kolách a -kolských za ízeních. Je t eba se zde zabývat p edev-ím vzájemnou komunikací i autoritou dosp l-é osoby a vlivem okolí dít e. Budeme zde popisovat druhy a formy samotných odm n a trest spole n s jejich vlivy na d tí. Dále budeme uved t d vody, pro které jsou vlastn odm ny a tresty vyufflvány. Na první místo v fleb í ku vyufflití stavíme zcela jist motivaci d tí, a to nejen k dobrým -kolním výsledk m, ale také ke kázni, která je d lefflitá pro samotné u ení a zcela jist také pro socializaci každého dít e.

Empirická ást diplomové práce bude obsahovat kvantitativní výzkum, který ve své podstat navazuje na teoretickou ást. Tento výzkum bude zahrnovat metodu polo-strukturovaného dotazníku, který byl rozdán d tem na druhém stupni základní -koly v Hodonín . Jejich odpov di nám pomohly k sesbírání pot ebných dat a k vyhodnocení celé problematiky na této základní -kole. V dotazníkovém -et ení bude pomocí r zných otázek e-ena problematika: **šJaké typy odm n a trest jsou na druhém stupni základní -koly vyufflvány a s jakou etností? Jak vnímají ud lování odm n a trest d tí? Do jaké míry jsou u itelé pro fláky autoritou? Jaký má ud lování odm n a trest vliv na flákovo vnímání u itele?š** Takto získaná data budeme následn s pomocí statistických analýz vyhodnocovat v kapitole o výzkumných zji-t ních a následn o nich diskutovat v záv ru celé práce.

Cílem takto orientované práce je proniknout do hloubky problematiky v t chto procesech, a to spojením vyufflitých teoretických poznatk se samotnými výsledky praktického výzkumu. P edev-ím pak objasnit, jak vnímají vyufflvání odm n a trest samotné d tí, jaké typy odm n a trest se ve -kole nej ast ji vyskytují, do jakých etností odm ny a tresty dosahují a v neposlední ad , zda jsou tyto prost edky pro d tí motivací.

I. TEORETICKÁ ÁST

1 VYUŽÍVÁNÍ ODMĚN A TRESTŮ VE VĚKOLE

Odměny a tresty považujeme za jedny z nejzákladnějších výchovných prostředků, které vyvolávají u dítěte k ovlivnění chování a postupu svých čláků. V následující kapitole budeme tedy uvádět základní popis odměn a trestů, dále poté budeme zmiňovat některé ze zásad pro jejich uplatnění a jejich vlastní podstatu neboli účel. V neposlední řadě zde budeme také jednotlivé odměny a tresty detailně rozebírat.

1.1 Základní popis odměn a trestů

Odměny a tresty můžeme považovat za nejtypičtější výchovné prostředky, které uplatňujeme pro ovlivnění chování. Například Pracha, Walterová a Mareš charakterizují odměnu jako něco, kterým lze pozitivně působit na motivování dítěte ve školním, ale i domácím prostředí. Můžeme je považovat za úmyslně navozený následek toho, že dítě správně splnilo požadavky, které na něj byly kladeny nebo naopak něco velmi dobře vykonal z vlastní iniciativy (1998, s. 154). Naopak trest je v této knize charakterizován jako něco, která z forem negativního motivace působení na dítě ve škole, ale i doma, kde se pro změnu jedná o úmyslně navozený následek toho, že dítě nesprávně splnilo nebo vůbec nesplnilo požadované úkoly (s. 263). Dle Prachy, Walterové a Mareš má odměna i trest dvě základní funkce, a to jak funkci informační, tak vedle ní také funkci motivační. V případě informační funkce u odměny hovoříme o ujasnění si pravidel správného jednání, dále o tom, jak postupovat a o konečném výsledku u čláka. V případě trestu se poté jedná o pravý opak. Tato motivační funkce odměny má zahrnovat navození prožitku úspěchu u dítěte, jeho radost, chuť do další práce a zvýšení jeho zájmu o zopakování činnosti. U trestu poté tato funkce vyvolává u dítěte motivační konflikt, proflívá díky němu neúspěch a je frustrován. Dítě však můžeme objevovat v odměnách a trestech také třetí funkci, kterou je v případě odměny vyjádření osobního vztahu u dítěte vůči němu samému, interpretaci své vlastní důvěry a vystihnutí perspektivy mezi nimi dvěma. V případě trestu bychom opět hovořili o opaku (s. 154, s. 263).

Teoreticky můžeme říci, že trest je vlastně to, co samo dítě proflívá uvnitř sebe, nikoli to, co jsme dítěti jako trest určili. Nejen dítě, ale každý člověk k trestu proflívá s nepříjemnými, zahanbujícími a někdy aflponifujícími pocity, kterých se bude chtít pokud možno co nejdříve zbavit a také, pokud to půjde, se jim proplácet zcela vyhnout. De facto

stejně je to také u odměn. Odměna vlastně není to, co bylo jako odměna myšleno, avšak to, co dítě jako svoji odměnu přijme. U tohoto se jedná o velmi příjemný pocit uspokojení, je-li bychom si chtěli pokud možno co nejdéle udržet, a který bychom chtěli i opakovat (Matějka, 2007, s. 26).

Výchovné odměny a tresty máme dle Matějky (2007, s. 9) dále rozdělit na tři vrstvy. První, nejnižší, je tělesná a fyziologická a jsou v ní zahrnuty výchovné prostředky, které máme považovat za tělesné příjemnosti nebo naopak nepříjemnosti. Jako příklady nejnižší vrstvy uvádí pohazení i naopak pohlovek. Druhá vrstva je nazvána jako duševní neboli psychologická. V této vrstvě máme najít především city. U druhé vrstvy dochází k přesáhnutí přes hranice dvou vrstev a je označena jako duchovní. Autor do ní zahrnuje to, co se vymyká dokonce i psychologii a věc, co používá obyčejnou výchovnou technologii, ale přitom je to reálné stejně jako to, co vnímá člověk tělesně a přitom ve výchově působí ze svého nejsilnějšího a nejúspěšnějšího. Matějka (2007, s. 10) dále říká, že je složitější tento proces popsat a je těžší složitější je jej dokazovat. Jedná se v něm především o pochopení, lásku, milosrdenství, prominutí, uznání a další zvláštní úkazy našeho světa, která do dnešního dne ještě ani nebyly pojmenovány.

Každý člověk je individuální. Tato individualita jedince se odráží také v odměnách a trestech. V případě totožných odměn a trestů bude hrát u každého dítěte tato problematika jinou roli. Jak také uvádí Matějka (2007), bude zde podstatně záležet, stejně jako u vychovatele, na osobnosti každého dítěte, na jeho momentálním duševním stavu a v neposlední řadě také na jeho společenském postavení. Jako příklad je možno uvést trest, který uložíme dítěti ve škole před jeho spolužáky, a který bude dítě prožívat mnohem tísnivěji, než ten samý trest, který mu bude uloženo doma před jeho sourozenci. Velmi dlouhé očekávání naopak přijímané odměny vyvolá v dítěti jistý pocit napětí, a když onen dárek přijde, přichází samozřejmě k úlevě takového napětí, avšak dlouho očekávaná radost se jí neprojeví, i když nedostaví (s. 47-48). Vychovatelé by také měli odhadnout nejvhodnější okamžik k jistému zákroku ve výchově a udělování odměn a trestů zvažovat, jak je již výše uvedeno, dle individuálních vlastností každého z dětí. Stručně řečeno, s každým dítětem je třeba jednat odlišně (s. 54).

Trest by měl být přiměřený jistému provinění, stejně tak, jako by i odměna měla být úměrná žádoucímu chování. Máme tedy říct, že s malým proviněním by měl být spojen malý trest, s velkým proviněním poté trest velký. Na základě takovýchto představení

pomáháme k utváření výchovných prostředků a s jejich zacházením bychom měli dodržovat určité zásady.

Dle Matějka (2007) je vhodné při uplatňování odměn a trestů dodržovat tyto pravidla:

- Používané odměny a tresty by měly odpovídat individuálním vlastnostem dítěte a jeho stáří.
- Významnými jsou zcela jistě odměny a tresty psychického charakteru. Jestliže však není zohledněno stáří a individuální vlastnosti dítěte, může být přibrzděno jeho vyvíjení.
- Používané odměny a tresty musí být jasné a zřetelné. Děťák vždy musí přesvědčit, zda co je trestán nebo odměňován. Součástí je také podstatné, aby děťák věděl, co se smí a co nesmí, co může dělat a co nikoli.
- Množství odměn a trestů by mělo obsahovat větší množství druhů. Není vhodné vyvolávat neustále stejných prostředků. Důležité je, aby děťák obdržel odměnu či trest adekvátní jeho výkonu či chování a také aby tyto prvky byly odstupňovány podle míry jeho zásluh. Jestliže tomuto tak není, může docházet k tomu, že celý výchovný proces bude ovlivněn jistou primitivitou v tomto směru.
- Účinnost výchovných prostředků je velmi podstatný také rozsah jejich užívaní. Nelze ihned používat příliš vysoké odměny a tresty, poněvadž je poté omezena možnost tyto prostředky zvyšovat. Zároveň by příliš vysoké odměny a tresty mohly v děťákově vyvolávat jisté pocity, jako je touha po pomstách, a utváří v něm dojmy o tom, že učitelé nejsou spravedliví a mají zájem na jejich ponižování a podobně.
- Vysoká míra zodpovědnosti u užívaní výchovných prostředků. Jestliže budou odměny a tresty používány nezodpovědně, může docházet k nejistotám učitelů a domněnkám o špatném postoji učitele. Jako příklad lze uvést situaci, kvůli které děťák obdrží trest za nesprávné jednání a jindy je naopak pochválen za jednání správné. (s. 64 a s. 72).

Využívání výše vyjmenovaných zásad je důležité nejen pro opravdovou účinnost samotných odměn a trestů, ale dopomáhá také k podpoře vhodného chování a jednání ze strany dítěte.

Velmi důležitým mezníkem v této problematice se nám jeví také rok 1989, jelikož v tomto roce začaly být děti uznávány na mezinárodní úrovni. Tedy, v roce 1989 došlo

k p íjetí významného dokumentu ó Úmluvy o právech dít te, jeffl je zavazující pro v–echny jednotlivé státy k ochran d tí, a to a ufl hlediska násilí na d tech, zneuffívání d tí, jejich zanedbávání í jakékoliv ubliffování. Tuto Úmluvu o právech dít te p íjala také eská republika. V tomto období se jsme se v na–em stát také pokou–eli o velkou snahu navázat na demokratickou tradici díky úpadku totalitního režimu, cožl má za vliv více humanitn j–í p ístupy ve výchov .

1.2 Trest

Do stejných as jako sahá výchova, m fleme za azovat také tresty. A pro vlastn tyto vznikly? Odpov je snadná. Podstatou samotné výchovy je socializace. Proto, aby vedle sebe lidé vydrffeli, bylo nutné si od samotného za átku své existence spravovat vztahy mezi nimi samotnými. Proto také vznikla ada norem, které lidé dodrffovali a dodrffují dodnes, cožl byla a stále je hlavní podmínka jejich p efití. Trest lze objasnit jako nep íjemný následek zla, íli neukázn něho í nezákonného jednání. Tresty vnímáme jako odplatu za provin ní, jeffl postihuje zpravidla n který druh újmy (Bendl, 2004, s. 106). Naopak áp (áp, Mare–, 2001, s. 253) popisuje tresty jako takový vliv u ítele nebo rodi e, jenffl je spojen s n jakým druhem chování nebo jednání jednotlivce, a které má vyjád ít negativní společenské hodnocení takového chování nebo jednání. Toto jednání má navodit jednotlivci ur íté omezení jeho pot eb, nelibost nebo pop ípad frustraci.

šÚ elem trestu ve –kole je tedy ud lit odplatu v zájmu spravedlnosti spolu se zd razn ním toho, flé společensví t ídy a –koly neschvaluje a odmítá daný ín, odstra–ít fláky od káže ských p estupk , resp. prevence a potla ení nekázn spolu s nápravou chováníõ (Bendl, 2004, s. 106).

Zárove Bendl (2004) uvádí t í hlavní ú ely trestání:

- Trest, musí být ud lován za zaslouffené chování í jednání;
- Pouffitý trest má slouffít jako ponau ení pro neopakování jednání, kterého se dít dopustilo;
- Trest má na dít p sobit dojmem, flé jeho chování nebylo správné a má jej motivovat, aby v dal–ích situacích jednal správn (s. 106).

Podle Kyriacoua (1996) je dále uvedeno, že tresty, které vyvolávají u žáků i vychovatelů, ve škole, v sobě ukrývají zpravidla všechny tyto tři výše uvedené hlavní účely, ale tresty u žáků, tedy náprava, je dle něj nejvýznamnější, a také je díky ní nejlépe vyjádřen výchovný cíl, jímž je vždy pomoc pro dítě v rozhodování se k vhodnějšímu způsobu chování v obdobných situacích do budoucna. Druhým účelem, tedy odstraněním, je nejlépe vyjádřeno z hlediska významnosti, u žáků vyjádření se, že nesouhlasí s jistým typem žákovského chování. Trest ve formě odplaty je podle něj nejzjevnější metodou v případě, že je uloženo u žákem za účelem spravedlnosti, avšak s tímto zároveň na to, že celá trestní opatření nebo i škola nesouhlasí a neschvaluje chování nebo projev, ke kterému ze strany žáka došlo (s. 110-111).

Důvodem pro udělování trestů pro děti ve školách je spousta. U žáků se předkládá k uložení trestu nejčastěji z toho důvodu, aby byla zachována disciplína ve škole i samotné dítě, aby byli žáci motivováni pro více snahy, aby si děti uvědomovali své pochybení, a aby se následně zamysleli nad tím, pro čtené opatření vlastně provedli. V případě vztahu mezi učiteli a žáky je nejpodstatnějším faktorem to, abychom si uvědomili, kdo v tomto vztahu hraje jakou sociální roli. U učitelů ve svém postavení vychází z toho, že mu tresty ve své podstatě pomáhají k získání si autority u svých žáků. Naopak děti si okamžitě uvědomují, co si ke svému učiteli mohou a co nemohou dovolit (Bendl, 2004, s. 106). Podle Bendla (2004, s. 107), přes všechny pravidla pro udělování trestů jsou učiteli i vychovatelé neustále vystaveni jistým rizikům, kterých by si měli být bez výjimky v domě. Děti totiž ze svého pohledu mohou posuzovat trest jako nespravedlivý a mohou tedy jeho samotného přivádět k dlouhodobým obavám nebo dokonce k vyvolání úzkosti i dokonce odporu a následkem toho mohou dojít k vážnému narušení vztahu mezi žáky a učiteli a rovněž mohou mít velký podíl na ztrátě žákovské motivace. Dalším negativem se může jevit také to, že trest jako takový je vlastně zaměřen na špatné chování žáka a ve své podstatě však nevyvolává jednotlivé příčiny toho, proč se vlastně žák tímto způsobem chová (Bendl, 2004, s. 107).

Dle názoru Matějka mají však tresty v sobě i jistou míru léčebných účinků. Nevhodné chování u žáka totiž je schopno vyvolat také pocity odcizení mezi samotným žákem a jeho vychovatelem. V případě, že si dítě svoje chování i nevhodný úmysl domuje a proflívá svoji vinu, tresty pak jsou chápány svým způsobem jako pojem jisté spravedlnosti a slouží jako prostředek mezi usmířením s tím, kdo se provinil a souasně

s tím, kdo tuto spravedlnost zprostředkovává, tedy v tomto případě učitелеm i vychovatelem (2007, s. 36).

Do jaké míry bude trest účinný, je jen těžko předvídatelné, jelikož každé dítě má individuální vlastnosti a trestání na něj může působit různými způsoby. Jeden a tentýž trest totiž může u jednoho dítěte vyvolat nápravu, avšak u jiného například odpor nebo vzdorovitost a u dalšího například odpor a deprese nebo dojde k újmě na sebehodnocení. Míra účinnosti trestu je závislá na spoustě faktorů, mezi které můžeme zcela jistě řadit osobní vlastnosti dítěte, zkušenosti z předchozích období, způsoby výchovy v jeho domácím prostředí, vztahy mezi učiteli a jím samotným, klimatickými podmínkami v jeho třídě, sociální situace, okolnosti, ve kterých se zrovna nachází atd (Bendl, 2004, s. 107).

1.2.1 Typy trestů

Tak jak už bylo uvedeno výše, v sociálně dobrou rozlišíme dva typy trestů. Pro připomenutí se jedná o tresty přirozené a tresty umělé. Tak jak zmiňuje Bendl (2004, s. 108), přirozené tresty se dostávají sami, tedy bez působení druhých, avšak oproti tomu umělé tresty jsou vytvářeny učitелеm i vychovatelem za určitých podmínek, a to z toho důvodu, protože se v tomto případě nepříznivě odvíjí z předchozího a nevhodného chování neprojevívajícího se v patřném inu a je to navíc u mnoha jedinců mohou vyvolávat naopak pocity, které navozují příjemné následky.

Vedle dělení typů na přirozené a umělé se však v Bendlově publikaci můžeme dočíst také dalšímu dělení, a to na tresty fyzické neboli tělesné a tresty psychické. Vedle toho se však můžeme setkat také s kombinací těchto dvou typů, tedy kombinací fyzických a psychických trestů (2004, s. 108). Co se fyzických trestů týká, můžeme říci, že vyvolávají spíše poníklující dojem a sociálně jejich vlivem dochází ke zvýšení tělesné agresivity (jak již bylo potvrzeno, delikventi, nejstejší ti agresivní, byli vřídly mnohem více fyzicky trestáni než ostatní). V případě psychických trestů můžeme říci, že tyto jsou více humánní než tresty fyzické, ale přitom mnohé výzkumy nám vysvětlily, že se říká, kteří jsou vychovávaní na základě psychických trestů, vyznačují dosti silným sebevdomím, které však může být šafl pří silně, dokonce méně průfnné a může vyvolávat u řáků pocit viny i neuroticitu (Šáp, 1993, s. 316).

V současné době máme ve škole najít spoustu způsobů, kterými se děti trestat. Jsou tresty, které jsou již školou známé, a které jsou zvykem pro vyučování od učitelů a vychovatelů, naopak další tresty mohou být neobvyklé a každý učitel si tyto vytváří sám. Dle Bendla (2004) jsou takovéto tresty uspořádány do skupin a myslí si, že neustálé vyučování těchto trestů je velmi fascinující. Hovoří o těchto trestech:

- Administrativní opatření k posílení kázně, do nichž jsou zahrnuty například poznámky do školních knížek.
- Tresty, které vyžadují nadávek, posměchů nebo například povinnost zapívat před třídou spolužáky.
- Udělení trestu ve formě okamžitého vyzkoušení, zpracování referátu nebo například vyučování trestu opisu konkrétního bodu ze školního učiva a podobně.
- Zkrácení času na přestávku nebo povinnost dítěte zůstat po škole.
- Zabavení nějakého soukromého věci (telefon, časopis) a její vrácení za dlouhou dobu.
- Finanční postih. Dítě zaplatí určitou sumu do školní kasy. Tato kasa drží prostředky pro úhradu různých výdajů školy. Ze zbytku si děti na konci školního roku mohou koupit například nějaké sladkosti.
- Tresty pro celou třídu, což ve zkratce znamená, že neslušné chování jednoho dítěte jsou potrestány všechny děti ve třídě. Učitel počítá s tím, že se ostatní děti sešlápnou s jedním dítětem sjednají podmínky.
- Přirozené tresty, ve kterých školák nese následky svého nevhodného chování či jednání. V dnešní době se hovoří především o náhradě vzniklých škod, asistence při opravách ve škole (lavice, stoly a podobně).
- Náhradní tresty. Tyto tresty se jeví jako přirozené. Je nutno brát v potaz, že v případě prvních přestupků musí být ponechán prostor školákovi, aby je mohl napravit. Jestliže se k jednání dítěte přizná, dostane na výběr mezi běžným trestem, kterým je například poznámka do školní knížky a některým z náhradních trestů, který považujeme za přirozený.

- Fyzický trest. Tento typ trestu není v národním systému povolen, ale i přes tento zákaz je stále často využíván.
- Vyloučení žáka ze třídy i celé školy. V tomto případě je nejjednodušší formou odsazení žáka do jiné lavice, poté přestup do jiné třídy nebo v krajním případě vyloučení žáka ze školy a jeho následný přestup na školu jinou. Do této skupiny jsou však zahrnuty také zákazy účastnit se národních akcí nebo národních výletech nebo také vykazání dítěte za dveře vyučování.
- Posledními tresty jsou poté již ostatní druhy, které obsahují například o stupeň horší známku z chování a podobně (2004, s. 108-113).

Podle Kyriacou (1996) jsou však možná ještě další dělení, a to:

- Slovní varování jako velmi ostrá domluva, kterou dítě obdrží od některého z vedoucích pracovníků ve škole na základě jeho právních pravomocí.
- Dání na v domě o vzniklé situaci lidem v žákovské blízkosti, tedy jeho rodičům, třídnímu učitelovi i editeli školy (s. 112).

V předchozích odstavcích došlo k seznámení se s poměrně velkým počtem nejznámějších druhů trestu, avšak mluvíme o nich říci, že neuvědomili bychom shledávali vhodnost u pedagogického přístupu nebo bychom je mohli považovat až za sporné. Spoustu z nich bychom mohli nazvat za příliš škodlivé. V následujících odstavcích se dále zaměříme na pohledy různých autorů na výhody i nevýhody, které tresty mohou přinášet.

Kyriacou jako výhody u forem trestu:

- písemného úkolu shledává především to, že dítě tento trest vykonává ve svém volnu a nedochází při něm k plýtvání času učitele. Jeho negativní stránkou je však to, že s sebou přináší jistý druh ponížení nebo ulehčení. Především u starších dětí může docházet k chápání tohoto druhu trestu jako určitých způsobů urážky,
- při hodnocení trestu pozdravení dítěte po škole je v tomto případě velkou výhodou zcela jistě neoblíbenost této formy trestu u samotných žáků, naopak však jako nevýhodu zde shledáváme časovou náročnost, která v tomto případě vyplývá pro učitele,
- forma trestu vyloučení žáka z kolektivu může být výhodná především ve smyslu vnímání tohoto trestu pro samotné dítě, jelikož má možnost mimo svoji třídu uvažovat o tom, z jakého důvodu byl vlastně vyloučen. Nevýhoda však při této

form je vcelku podstatná, a to, že pro ně kterého fláka m že být tento trest naprosto šv pohod ů a nevnímá jej nijak nep íjemn ,

- co se týká slovního varování ve form ost ej-í domluvy flákovi ze strany u itele nebo vychovatele, hlavní výhody spat ujeme p edev-ím v tom, že tato domluva m že mít velice nep íjemný charakter a dá se u init velmi rychle. Nevýhoda tohoto zp sobu trestání je p edev-ím v možnosti, že m že být vyvolána konfrontace, a proto by m la být domluva ud lována flákovi ve v-ech p ípadech v soukromí,
- velice d ležitým trestem se pro d ti m že jevit také informovanost osob pro ně významných. V tomto p ípad je to celá p ednost t chto druh trest . Sou asn se nám zde v-ak vyskytuje riziko, že m že m že proflívát takové pocity, že se jej snaží -kola ozna kovát a na celou dobu za adit do skupin ru-ivých element a m že mít snahu tohoto opravdu dostát (1996, s. 112).

Druhy trest , které jsou zalofeny na nadávání a zesm -n ní jsou za azeny mezi takové tresty, které jsou d tmi sná-eny h e a jsou pro ně hor-í neft t lesné tresty. Podle Mat j ka je podstata t chto trest zalofena na tvrzení, že se flákovi budou jeho kamarádi smát, dojde u n j k ostychu a pro p ít se polep-í. Doopravdy se v-ak nejedná o nápravu dít te, jelikoft u n j nedochází k posm ch m kv li v cem, jeft jsou v jeho rukou, av-ak dochází k n mu spí-e z d vodu nápadného t lesného zjevu, z d vodu zvý-ené innosti v jeho nervové soustav í omezení pohybu a postrádání inteligence (2007, s. 86-87).

Velmi d ležitá je také hovo it o možných hrozbách, jeft mohou p edstavovat r zné formy trest . V fládném p ípad není možné, aby fláci byli vystaveni kv li trest m dlouhodobému nap tí. Také p íli-né odkládání trest m že mít za následek ur itou míru výchovných komplikací a hlavn , odlofené tresty uft také nemusí být ani výchovn p im -ené (Mat j ek, 2007, s. 84-85).

Kdyft vezmeme v potaz t lesné tresty, m fleme mluvit o káze ských prost edcích, av-ak mnozí mohou mít na tuto formu odli-né názory, a to i za p edpokladu, že se jift na toto téma p íli-nehovo í, jelikoft byly tyto tresty na -kolách v eské republice zru-eny. I p es toto zru-ení jsou v-ak neustále vyuffívány a zároveň se jift za íná debatovat o tom, že by mohly být do -kol znovu zavedeny, a to z d vodu velmi nep im -ného chování d tí ve -kole.

Podle Bendla jsou t lesné tresty popsány jako zám rné. Tyto tresty mají flákovi p ivodit pocit bolesti nap íklad obtíffnou t lesnou polohou nebo t lesnou námahou í nep íznivým

podmínkám v prostředí, ve kterém se nachází, popřípadě hladu s cílem vyvolat u něj lítost za jeho předchozí chování, popřípadě její odstranění od určitého chování v budoucnu (2004, s. 118).

Podle Matjeka je však definice tělesného trestu jednoduchá, říká, že takovýto typ trestu je jednoduchým než primitivním výchovným opatřením (2007, s. 89).

V dobách minulých patily tělesné tresty k naprosto normálním prostředkům pro uchování disciplíny u dětí. Ve školských zařízeních bylo zastáváno pravidlo, že děti by měly tělesné tresty podstupovat s určitou pravidelností, a to nejméně jednou za týden. Až v budoucnu, při postupném braní dohledu za specifické vývojové období (na konci 19. století), společně s požadavky dětí, jejich potřebami, jejich právy a v neposlední řadě také společenskými změnami, byl však názor na to, že s nimi může být zacházeno na základě uvážení dospělých osob zamítnuto. Za vrchol tohoto uvažování zcela jistě považujeme vznik Úmluvy o právech dítěte v roce 1989 (Bendl, 2004, s. 117).

V některých případech je však velmi složitě určit, jestli je onen zásah od ústele směřující k dítěti považován za tělesný trest. Matjek (2000) ve své knize uvádí, že není určena žádná hranice, na které by končil výchovný zásah a na které by začínala škrutost. Dle jeho názoru je možné se v tomto případě odkazovat pouze na zdravý lidský rozum a city. Matjek však zároveň říká, že jedna zásada v tomto případě přece jen existuje, a tu bychom měli akceptovat jako plnohodnotnou: „Budeme-li v tělesných trestech zdrženliví a projevíme-li méně rozhodnosti a iniciativy na tomto poli, pak velmi pravděpodobně chybu neuděláme“ (s. 91). Sám Matjek (2000) nesouhlasí s tělesnými tresty, avšak přesto připouští, že v některých případech je situace taková, že je potřeba dětem dávat cítit tělesnou péči. V těchto případech hovoříme o dětech mladších, u kterých bychom měli občas učinit kroky jako například šplácnout dítě po zadě nebo jej vyvést na nějakou dobu z tědi, než toto dítě šchladne. Draz však klade v tomto případě na vědomí a zdrazuje nebezpečí předeháním. V průběhu předkolního a školního věku totiž dle jeho názoru mají primitivní tělesné tresty téměř nulový význam (s. 89-90).

Když se zamyslíme nad otázkou, proč se vlastně tělesné tresty vyvíjejí, můžeme dovést spatřit celou řadu. Nelze v této práci jmenovat všechny, a proto se pokusíme zdraznit pouze vybrané.

Jak říká autor Cangelosi, ti, kteří zastávají názory pro vyřazení tělesných trestů, zdrazní své pojetí tak, že na některé typy dětí bohužel žádné jiné prostředky pro nápravu neplatí

a zároveň také samotný učitel musí mít prostor pro to, aby se chránil, aby naučil fláky jisté míře úcty v rámci němu, aby rozvíjel charakter samotných dětí a napíklad u mladých chlapců rozvíjel postupně jejich muflnost (1994, s. 210). Oproti těmto děvod m se staví také odporci tělesných trestů, kteří své poínání zdvodují takto: u výchovných metod je možné vyufflíti efektivnějších prostědků a zastávají názor, že tělesné tresty jsou velmi destruktivní formou zamýšleného trestu, tyto tresty mají podle nich vedlejší negativní úinky dlouhodobého charakteru, mohou u dětí probouzet napíklad násilné sklony i sklony k agresivitě, u dětí m že klesat sebedvěra a zároveň má dle těchto lidí velice krátkodobé úinky (Cangelosi, 1994, s. 209-210).

Bendl v roce 2001 prováděl výzkum (Bendl, 2001), ve kterém se zabýval uffíváním tělesných trestů v naší republice, a dle mého názoru jsou výsledky, ke kterým dospěl naprosto alarmující. V jeho šetření bylo zapojeno celkem 188 učitelů z druhého stupně základních škol a dle výsledků uffívali tyto učitelé tělesných trestů takto: 44,4% učitelů pouffilo pohlavek, 14,1% uloffilo dětem facku, 11,6% na ídilo děpy nebo kliky, 7,6% se nechalo unést a vytahali děti za vlasy, 6,6% pouffilo úder pravítkem nebo ukazovátkem, 6,1% vytahalo děti za uši a 3% dalo dětem na zadek. Souasně došlo k pr zkumu také u fláků, celkový počet 959, kteří se k tělesným trestům vyjádřili takto: 50,3% tvrdilo, že jim na druhém stupni základní školy dal některý z učitelů pohlavek, 35,7% říká, že je někdy někdo vytahal za vlasy, 35,2% si vyzkoušelo děpy nebo kliky, 33,3% bylo vytaháno za uši, 29,4% bylo udeřeno u ebnicí po hlavě, 25,3% prodřalo od učitele pevnějším stiskem tělu, 24,7% dostalo úder pravítkem nebo ukazovátkem. Velice zídka se objevila odpověď jako napíklad kopnutí, udeření do břicha a podobně.

V souasných dobách mohou mít učitelé nebo vychovatelé pro uffívání tělesných trestů několik děvodů. Mezi nejtypičtější adíme samozřejmě neukáznost fláků, kteří uctívají tělesné tresty a byli by pro jejich znovuzavedení, další se snaží napodobovat přechodě ve školských zářízeních nebo si jen vsugerovávají, že tímto způsobem dojde k rychlejšímu ešením vzniklých situací. Zároveň není možné zdvododu v těchto kapacitě v těchto domlouvání každému dítěti a zdrřlovat se takto. Smutným faktem je bohužel to, že se v některých školách mžeme setkat také s pracovníky, kteří se mohou uchýlovat k sadistickým sklonům nebo s takovými, kteří tuto profesi nevykonávají ze své vlastní vřele, avšak jsou k ní nuceni a děti jsou poté takovýmto spěšně zátřfí. Výjimku netvoří ani takoví učitelé, kteří mohou své povolání vykonávat z toho děvodu, že si potěbuují dokázat svoji moc a nadvřádu nad šbezbrannými dětmi (Bendl, 2004, s. 116-117).

Když vezmeme v potaz také t lesné tresty, které jsou vyuffivány v domácím prostředí, jsou naprosto standardní, a to nejen v naší zemi, ale po celém světě. Dle výzkumu Vaníkové a kol., 1994 (in Bendl, 2004, s. 116-117), která se dotazovala celkem 886 dětí ve věkovém rozmezí 10-11 let, pouze 9,2% nebylo doma nikdy bito. V této části nedvítiny dotazovaných dětí bylo bito pouze ve výjimečných situacích a kupodivu každé z pět dětí bylo uhozeno celkem často. Mezi takovéto t lesné tresty bychom řadili kopání, facku, výprask a podobně. Dále každé z těchto dětí říká, že její rodiče bili vaše kou, vodítkem pro psa, bičem a tak dále. Jedna z těchto dětí pak uvádí, že jim v žádném z těchto případů nezstaly stopy na těle.

Bendl ve své knize (2004, s. 127) uvádí, že z důvodu zachování disciplíny u dětí lze t lesné tresty vyuffivat jen v domácím prostředí a ne ve školských zařízeních. Jeho správné důvody jsou opodstatněny pouze v předškolním věku dítěte, jelikož v tomto období je dítě vnímá nejspíše nejrozumitelněji. U starších dětí již nejsou t lesné tresty tím správným argumentem. T lesné tresty jsou podle něj ve škole ať už poškozující a dopomáhá názoru mnohých lidí, kteří říkají, že jistá forma násilného chování je účinným a legitimním způsobem řešení různých problémů. Účinky těchto trestů mají pouze krátkodobý charakter a přechází do konfliktu s učněm, přičemž zároveň dochází ke konfrontaci vztahu mezi samotným učněm a dítětem. Tento typ trestání ze strany učněm může být opravdu účinný pouze v tom případě, že mezi oběma stranami panuje pozitivní vztah a trest tedy ukazuje jistý zájem a zcela se hodí ke vzniklé mimořádné situaci. Dle Bendla (2004, s. 128) je také dáno, že sám učněm nemůže žádným způsobem fyzicky omezovat dítě, výjimečně v případě, že se dítě popere a na kterému z nich hrozí fyzické poškození nebo v případě, že učněm vyuffije sebeobranu proti samotnému fyzickému útoku.

Velmi podstatné ve škole zcela jistě je, aby ona sama měla snahu o předcházení výskytu t lesných trestů, a to například organizováním a zlepšováním náplně činnosti ve škole, zajímavým obsahem v rámci vzdělávání a tak dále. Zároveň má také možnost vyuffivání alternativních prostředků pro řešení chování svých žáků, a tyto v případě nutnosti vyuffit namísto trestů t lesných. Dle Slovicové a Marešové (2001, s. 255) je t lesný trest, který je ze strany dítěte pochopen jako skutečně oprávněný a méně správným směrem do velké míry snižuje jeho agresivitu. Naopak například Dobson (1995, s. 134) říká, že fyzické tresty v rodině by neměly být pouffivány pravidelně kdykoli se dítě dopustí jakéhokoli nevhodného chování a hlavně, že je důležité takovýto typ trestu pouffit ihned, škody rodiče tímto kontroluje své emoce než po hodině a půl dohadování a vyřizování.

1.2.2 Stockholmský syndrom

S tímto syndromem se v n kterých odborných publikacích dává dohromady právní trest. Děti mají v sobě prorozenou vlastnost, a to vlastnost podřízovat se. Stejnou vlastnost lze vidět u dospělých právního případu stockholmského syndromu. ŠRukojmí vystavení stálému stresu hájí své únosce, mají k nim neodolatelné sympatie, přebírají jejich myšlenky, ba i jejich chování, a v n kterých případech se dokonce do nich zamilují. Jedná se bezpochyby o případ, kdy rukojmím zafflívajícím extrémní stresovou situaci stává nepatrný náznak lidskosti, který jim projeví jejich únosci, aby se tito v o ích rukojmích stali v-emocným bořstvem, od kterého pochází spásaõ (Bendl, 2004, s. 128). I přesto, že se v případě rodičů a dětí vychovatelů a dětí nejedná o rukojmí, děti se nachází ve stavu naprosté materiální a emocionální závislosti. Děti se poté snaží o ztotožnění se svými rodiči. Dochází u nich k obviňování se, nesouhlasí se svojí vlastní osobou. Později ať budou dospělí, budou se u nich objevovat sklony k tomu, hledat u jiných to, co nejsou schopni najít u sebe. Takovéto dojmy a pocity s sebou přináší sociální, ale i politické důsledky, které jsme schopni si vybavit a sledovat (Bendl, 2004, s. 128 a 129).

1.3 Odměna

Jak už bylo v této práci jedenkrát uvedeno, odměny a tresty jsou považovány za nejoblíbenější a také nejvyužívanější prostředky k uchování disciplíny u dětí. Není možné v zásadě na základě n kterých pravidel jasně říci, v jakém jednání bychom měli odměny i tresty využívat. Ani správné využití odměn není lehké, a to především kvůli souasně různorodé době, ve které se nacházíme. ŠV souvislosti s tresty mluví se vždy o odměnách. Odměny zdaleka nemají té ceny výchovné, jako tresty. Měly se jich užívat jen jako prostředku, který pomáhá udržovat dítě na dobré cestě, nikdy nemají být jediným motivem konání dobraõ (Uher, 1924, s. 196). Avšak co máme jednoznačně říci, děti jsou za každou z forem odměn velmi rádi, a to nehovoříme pouze o dtech z nižších ročníků, ale také děti z vyšších ročníků dokáží odměnu v jakékoli formě ocenit.

Dle Bendlova názoru je vlastně odměna formou jednání, kterou člověk oceňuje jistou úšinnost nebo jednání jedince. V případě dětí vyznačuje kladné reakce na jeho jednání. Ve zkratce lze odměnu vyjádřit jako příjemný následek dobra neboli ukázněného, zákonného a mravního jednání (2004, s. 130).

Vedle Bendla například Šáp a Mareš naopak definovali odměny jako vliv rodičů, učitelů, vychovatelů nebo i sociálních skupin, které jsou spojeny s určitým chováním nebo jednáním dítěte, a které vyjadřuje na jedné straně pozitivní společenské hodnocení takového chování i jednání, tak na druhé straně zároveň přináší vychovávanému uspokojení jeho vybraných potřeb a zároveň s tím i libost (2001, s. 253).

Schvalováním jistých typů jednání je možno dosáhnout toho, aby projevy chování, které jsou vyfildovány, jsou následně provázeny s pocity libosti, radosti i uspokojení a jsou tedy jimi utvrzovány. Jedinec, jenž odměnu přijme nebo pocítí pochvalu, má poté snahu své jednání vícekrát opakovat. Jako stimuloval všechny pozitivních emocí, které jsou dle ní proflivány při kladném hodnocení je především sebecit a následná touha po uznání a ocenění (Bendl, 2004, s. 131). Hlavním úelem odměny je tedy především vyvolání a upevnění projevů správného a jednání s asistencí pozitivních motivací.

Důvodem pro používání odměny je v současném době nespočetně mnoho. Mezi nejobvyklejší důvody pak patří především poskytnutí možnosti proflit si radost z úspěchu, pozvednutí flákovy ctífladosti, přefilitost dát flákům zvýšený chtí sebedvěry a jistoty, vylepšení vztahu dítěte k učení a škole vůbec, umožnit ocenit svoji práci a schopnosti, pomoc flákům ve zvládání obtíflných situací a především utvořit správnou atmosféru pro učení a školu (Bendl, 2004, s. 132).

U používání odměny, stejně tak, jako je tomu u používání trestů, nám vždy hrozí nějaká rizika. V první řadě bychom mohli hovořit o sestavení vysoké míry sebedvěry, v nichž při pádech i nadázenosti u příjemce odměny, také možnosti zvyku na odměnu neboli snaha o ocenění sebe samotného pouze v závislosti na druhu odměny, kterou dostane. Dalším rizikem, které se u dítěte objevuje je také snaha učít se pouze pod podmínkou obdrflení odměny nebo potěšení učitele. Opět, stejně jako u trestů, se tflko uruje, kde je odměna přiměřená a kde nikoli. I u učitelů může být přiměřenost a určení odměny velmi individuální, jelikož každý z učitelů má hodnocení dítěte postavené jinak a nelze tedy pevně stanovit pravidla odměňování (Bendl, 2004, s. 132).

Velmi kritické názory na odměny ve svém článku Rizika odměny (The Risks of Rewards), uvádí Alfie Kohn (1994). Ten prohlásuje, že odměny zcela jistě nejsou nápomocny u zlepšování výkonů i podpoře lepších hodnot. Lidé, kteří očekávají odměny pouze za to, že správně zakončí nebo splní který ze svých úkolů, v fládném případě neodvdávají práci lépe než ti, kteří za svoji práci nečekají nic. Kohn zároveň zastává názor, že díky odměnám

lidé ztrácí svůj zájem o činnost i jednání, díky kterým byli odměněni. Kohn zároveň připomíná, že z jakéhodůvodu mohou odměny selhat a stojí si za názorem, že odměna může žáka sice motivovat, ale nemotivuje je proto, aby chtěli vykonávat určitou činnost nebo aby byli v ní které činnosti lepší a lepší, nýbrž proto, aby odměnu vůbec získali. Autor si stojí za názorem, že správné hodnocení nelze vyvolávat pouze odměňováním. Jeho myšlenka spočívá v tom, že je nutné pro žáka vytvořit kladný vztah ke škole a učiteli a zároveň probudit jeho nadšení poskytnutím zajímavého kurikula a nechat mu volný prostor k tomu, aby se sám mohl rozhodnout jakým způsobem a pro koho, se vlastně bude učit.

Z mého pohledu není tento názor ten, se kterým bych se ztotožnil. Myslím si, že je důležité občas odměnit dítě (nebo také dospělého), jelikož není život pouze o zábavě a vždy se setkáváme s problémy i v těchto problémech. Stejně tak je to také tehdy, když máme-li něco pro druhé bez nároku na odměnu, pouze pro jeho radost, a to i přesto, že nás daná činnost ne vždy musí bavit. A tak jako je tomu konkrétně v mém případě, jisté v cíli života dáváme například pouze proto, že chceme udělat radost svým rodičům.

Bendl (2004) ve své knize uvádí, že přilákání odměnou nelze zefektivnit s naprostou přesností jejich udělením, jelikož nikdy nelze předem říci, zda bude motivace ze strany učitele i vychovatele shodná s motivací samotného žáka. Učitelé jsou nuceni zkoušet různé druhy odměn a motivací. Švýdlný efekt odměny je přitom spolupráce, resp. vzájemné úcty a důvěry učitele a žáka (s. 134).

Za výchovné hodnoty nepovažujeme však odměny, které nejsou pro dítě ničím přínosným. V tomto případě děti spíše snižují hodnoty pohledu na samotného učitele. (Matějka, 2000) považuje schopnost pozorně a se správným postupem najít děti i v těchto požadavky dítěte za skutečnou pedagogickou dovednost. Základním předpokladem je v tomto případě ovšem dokonalá znalost samotného dítěte. Dle názoru Matějky totiž nepovažujeme za odměnu to, co žák obdrží, nýbrž to, co on samotný za odměnu považuje a prociňuje jí (s. 74). Paradoxem je, že i odměny, které jsou myšleny dobře, se mohou jevit jako špatné. V mnoha případech šlo o to, že učitel měl snahu o pochvalu žáka za jeho dobré chování a toto se právě obrátilo proti němu a z ukázněného žáka se rázem stal žák neukázněný. Typicky zvolený typ odměny může také vyvolat špatný dojem konkrétního dítěte v očích jeho vrstevníků, případně může toto dítě rozlítit anebo přivést do překerní situace.

Existuje n kolik situací, v jejich p ípad m fle flák považovat odm nu vlastn za trest, a to jsou například tyto:

- uložené odm ny nejsou adekvátní stá í dít te,
- flák vyuffívá ke svému prosp chu podvod , za které je prost ednictvím u itele odm n n, a jeho spoluffáci o tomto ví,
- jedno dít je odm n no za zásluhy celého kolektivu,
- flák ví o tom, fle jeho výkon nebyl hodný odm ny, p esto odm n n je,
- flák je více u enlivý nefl ostatní, tzv. š-prtõ a jeho odm ování vede k je-t v t-ímu odcizení od ostatních jeho spoluffák ,
- v p ípad , fle u itel odm uje stále jednoho a toho samého fláka (je nutné odm ovat také ostatní d ti),
- tehdy, odm uje-li fláka u itel, kterého flák neuznává, nep ijme tuto odm nu (Bendl, 2004, s. 135).

Jako nejd leffit j-í p edpoklad pro správné ú inky odm ny zcela jist adíme autoritu u itele, jeho schopnost p esv d it fláka, kterého odm uje o tom, fle je jeho odm na skute n zaslouffená a v neposlední ad je d leffitý také souhlas ve ejného mín ní. Jako vedlej-í p edpoklady poté ur ujeme st ídmost, neboli ó nelze odm ovat d ti za kdejaké mali kosti, dále rychlost, ímfl chceme íci, fle odm ny by m ly následovat vzáp tí po spln ní daného úkolu (toto se vztahuje p edev-ím na malé d ti), poté p im enost odm ny a jistá míra spravedlnosti v jejím ud lování. Odm ny by m ly být také dosti motivující a d ti by si m ly být v domi jasných podmínek a toho, za jaký zp sob chování odm ny získávají. D leffité je také to, fle opravdová ú innost odm ny p ichází tehdy, kdy d ti skute n o odm ny stojí a cht jí být odm ovány (Bendl, 2004, s. 140).

1.3.1 Typy odm n

Odm ovat d ti m fleme mnoha zp soby. Stejn jako je tomu u trest , ud lit odm nu m fleme d tem bu v soukromí, anebo p ed v-emi jeho spoluffáky (v tomto p ípad jej m fleme ponechat sed t v lavici nebo jej vyzvat, aby vystoupil p ed celou svoji t ídu). Jiné zp soby poté mohou být formou svolání v-ech d tí ze -koly í jej pochválit pomocí rozhlasu ve -kole nebo jeho pochvalu umístit na nást nce -koly. Jako lov k, který

ve škole uděluje odměnu, nemusí být vždy zvolen učitel či vychovatel, avšak může jí udělit také uznávaný žák nebo například celá třída. Podstatné však musí být v dění, z jakého důvodu byla tato odměna či pochvala přidělena. Ten, kdo naopak odměny přijímá, může být buďto samotné dítě, celá skupinka dětí ve škole nebo se také může jednat o hromadnou odměnu, kterou obdrží celá třída, formou návštěvy divadla, kina apod. (Bendl, 2004, s. 141).

Autor Bendl (2004, s. 141-142) ve své knize rozlišuje typy odměn na přirozené a umělé. Za přirozenou formu odměny považuje přínos důsledků vlastního jednání, jež z přirozeného hlediska plynou z dobrého chování dítěte. Tyto odměny přichází bez jakékoli pomoci jiných, naopak odměny tzv. umělé jsou přinášeny prostřednictvím učitele či vychovatele. Za umělou odměnu můžeme považovat například pochvalu či vyznamenání žáka. Jelikož přirozené odměny se mohou dostavovat později nebo dokonce vůbec, je potřeba vyvolávat také odměny umělé. Nejpoužívanějšími odměnami jsou zlepšené známky, červené puntíky, razítka do sešítu, dárky ve formě bonbonů nebo cukroví, knihy, pochvaly nebo například jen pozitivní emoční vztah ze strany učitele. Na které děti mohou upravit různé druhy odměn, kterými mohou být například zážitkové situace (výlety, návštěvy kina, sportovní příležitosti). Kupodivu také odměny, které mají děti velmi rády, jsou možnostmi pomáhat s nimi různými formami přímou jejich učitelům či vychovatelům. Motivuje je k tomu především možnost ocitnout se ve společnosti učitele a mít možnost si s ním povídat. V některých situacích však učitelé uplatňují odměny, které můžeme považovat za sporné. Tímto je myšleno například to, že učitel pustí vzorně se chovajícího žáka dříve z poslední vyučovací hodiny nebo například na které z dětí nemusí vypracovávat domácí úlohu či v krajním případě dokonce nemusí psát písemnou práci a podobně.

Jak už bylo zmínováno také u trestů, každou odměnu je potřeba udělovat individuálně podle vlastností dětí. V každém případě by mělo docházet k pochvalám ze strany učitele u všech dětí stejně a u každého hledat pokud možno jeho silné stránky. Stejně tak, jak roste věk samotných dětí, tak také odměny by měly přibývat z hlediska spíše mravního nežli hmotného chápání. Odměny ve formě různých druhů pochval, projevů sympatií nebo například kladných hodnocení učitelů jsou v mnoha případech daleko efektivnější nežli odměny tzv. materiální (za tyto lze považovat nejspíše věcné odměny), a to proto, že díky nim u dětí dochází k uspokojení potřeb porozumění a jejich dobrého výkonu. Za odměnu by neměly být udělovány takové věci, které jsou považovány za pat-

né, morálně nevhodné nebo závadné nebo jiným způsobem nedovolené (Bendl, 2004, s. 142).

V případě, že bychom chtěli porovnávat dostatek informací a jiných údajů z oblasti odměn, zjistíme, že tresty jsou na tom mnohem lépe a k odměnám jich tolik dát nelze získat. To samozřejmě neříká, že by odměny měly být méně důležitější než tresty. Vše je zcela obráceně. Odměny a pochvaly by měly být udělovány i za tresty a tím pádem by se měly dít také neustále vhodné a správně chovat. Neznamená to však, že nebudeme fláknout dostatek pozornosti a neudělovat jim patřité odměny.

Šedrufluje se tu pevně libý cit např. vzbuzený pochvalou s jednáním předchozím a tato družina pro sobě zpětně, takhle představená přímá libosti (v našem případě pochvala) vybavuje představu jednání. Poněvadž se představená přímá libosti ráda vrací do v domí, upomíná stále na související jednání. Toto zpětné sdrufení pro sobě také pro trestu, ale nevyniká tak z etelně jako pro odměn, kde je zcela dobře postehnouti, poněvadž vzpomínáme raději, i když a vrně na libost nežli na nelibost (Madlenka, 1929, s. 144-145).

2 ZÁMINKY PRO UD LOVÁNÍ ODM NA TREST VE TŘKOLE

2.1 Motivace

Odm na i trest p edstavují podstatnou slofku motivace v chování d tí a zároveň p sobí jako jeden z hlavních initel , které ovliv ují výkon v u ení flák . Motivace je poté d leflitou sou ástí vyu ování, kterou nelze ní m jiným nahradit a je zároveň nezastupitelnou slofku pro výchovu a vzd lávání d tí.

Motivace je u d tí ozna ena jako prost edek, který vede k ur itému chování. Toto slovo, tedy motivace, pochází z latiny, a to od slova movere, neboli hýbati, pohybovatí. Ukrývá v sob v ci, jako jsou touha, cht ní, o ekávání, cíl a podobn . Motivace jako taková není pozorovatelná. Reáln se jedná pouze o odvozený pojem. Motivaci u d tí m fme pozorovat pouze vplynutím z aktivit neboli z rozsahu, ve kterém se dít snaží dosáhnout n jakého cíle. M fme ji spat it také v efektivním u ení, v trvání jistého chování za jistých podmínek a podobn . Nuttin (1987, s. 1403) charakterizuje motivaci jako hypotetický proces, ve kterém je d leflitým znakem p edev-ím zam ování a energetizace chování.

Pr cha, Walterová, Mareš ve své publikaci Pedagogický slovník íkají, že pojem motivace lze definovat takto: šSouhrn vnit ních i vn j-ích faktor , které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a proflívání; 2. zam ují toto jednání a proflívání ur itým sm rem; 3. ídí jeho pr b h, zp sob dosahování výsledk ; 4. ovliv ují téfl zp sob reagoování jedince na jeho jednání a proflívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke sv tuš (2008, s. 127).

Jestliffe hovo íme o motivaci ve spojení s vyu ovacím procesem, p edstavuje podstatný initel, který má schopnost být výrazn nápomocen ke srovnání pořadavk k u ení zároveň s osobnostní výbavou, kterou má dít k dispozici. Motivace je jedním z nejd leflit j-ích prost edk pro zvý-ení výkon v u ení flák a zároveň také prost edkem k efektivnímu e-ení problém ve -kole. Je nutno si v-ak uv domovat, že motivací ovliv ujeme osobnost dít te v etn v-ech jeho osobnostních sloflek a funkcí. Správn zvolená motivace následn vyvolává a zároveň udrfluje dít v zájmu o u ení nebo o konkrétní p edm ty i n jakou -kolní innost. Třpatn zvolená forma motivace v-ak m fme

navodit pravý opak. Kladná a vhodná vyutilitá motivace pro fláka představuje hlavní podmínku pro úspěšnost ve škole.

Jak dále uvádí Loková a Lok (1999, s. 10), s vyutilitím motivace se vlastně pokoušíme zjistit, proč a kdo a co dělá (případně nedělá), a jak tomuto člověku dále pomoci, aby něco dělal (anebo nedělal).

Hartl, Hartlová ve svém psychologickém slovníku charakterizují motivaci jako: šmotivace proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů (2000, 328).

Jako první bych postavil fláka ke učení ve škole zcela jistě považujeme kladný přístup v rodině. Motivace učitelů se postupně obměňuje společně s přibývajícím vlivem a vlivem na studentech školách učitelů dochází ke krizi jejich motivaci ke učení. Tehdy je spolufláky oceňován negativní vztah ke učení, učitelům nebo celé škole. Takto totiž děti v tomto věku mohou chápat projevy dospělosti. Motivace může být velmi zásadně ovlivněna celkovým klimatem v samotné škole i celé škole. Na děti se kladou příslušné nároky a na základě nich mají poté v škole pocity zázemí a bezpečí. Nepociťují stav ohrožení z reakcí jejich spolufláků nebo vychovatelů (Hrabal a kol., 2002).

Motivace učitelů je ve své podstatě utváření takových podmínek, jež ponoukají ke jistému chování, motivují je a dostávají do pohybu v případě problémových dětí to, co je zablokované proto, aby mohl sám poznat, že se dá chovat i jinak, než jak bylo u něj tradiční. ŠP i stimulaci chuti do učení u problémových školáků je nutné brát v úvahu jejich potřeby a ponechat jim určitou možnost ovlivňovat to, co a jak se budou učít (Auger, Boucharlat, 2005, s. 77).

Jak uvádí Loková a Lok (1999, s. 11, in: Pardel, Boroš, 1975), hlavními znaky struktury motivace jsou:

- povzbuzení jednání;
- zaměření jednání směrem k naplnění obsahu a hodnot povzbuzení jednání;
- cílev domost.

Motivace pro učení se je zabezpečována motivy. Za motiv lze považovat například vnitřní pohnutky, jež aktivizují jednání nebo chování lidí a toto se nadále snažíme udržet. Tyto pohnutky nám zároveň diktují, jakým způsobem se máme chovat. Je však důležité zmínit, že jednání člověka není ovlivněno jen prostřednictvím motivů, ale také

osobnostními a především sociálními předpoklady, ve kterých se motivy nachází. Motivory jsou uloženy do spojitostí aktivity lidí, do osobností člověka a především do vztahů mezi osobnostmi a skutečnostmi, jež je obklopují (Homola, 1977).

Motivace pro určitý typ jednání člověka vychází z:

- duševních motivů, interních potřeb
- zevního impulsu.

V případě, že člověk provádí určitý druh činnosti jen pro ni samotnou bez toho, že by předpokládal, že na které z vnějších podnětů, ocenění či jiné pochvaly, mluvíme o motivaci vnitřní. Dítě, které je však vnitřně motivováno pro učení se, provádí tyto činnosti s ochotou, jelikož díky nim dochází k uspokojení některých z jeho vnitřních potřeb (buď je baví učení samotné, anebo má radost ze svých výsledků). Děti, které mají ve své povaze více vnitřních motivací pro učení jsou ve škole poté více úspěšné, školou navštěvují s radostí a do vyučování jsou připraveni daleko dokonaleji než děti, u kterých převládá vnější motivace (Loková, Lok, 1999, s. 15). Projevování vnitřních motivací můžeme u dětí pozorovat pouze v tom případě, že mají možnost výběru a vlastního ovládnutí toho, co vlastně bude dělat. V případě, že dítě cítí, že má společně s ostatními rozhodovat o tom, které činnosti bude ve škole doma provádět a co se vlastně bude učit, zřejmě naroste jeho motivace učení se.

Jestliže bychom naopak hovořili o případě, kdy se dítě neúčastní z vlastní iniciativy, ale pouze na popud vnějších motivací, jedná se o motivaci vnější. Tyto děti jsou poté daleko více úzkostné, hůře se přizpůsobují prostředí ve škole, mají nízké sebevědomí a zároveň se hůře vyrovnávají se školní neúspěšností než děti, u kterých převládá vnitřní motivace. V případě, že se budeme bavit o odměnách a trestech, budeme tyto považovat k vnějším motivacím. Nejvýššího účinku z hlediska motivace mají odměny a tresty u mladších dětí, jelikož u starších dětí již dochází ke zvyklostem a nárokům na svoji osobnost, snaží se prosazovat si své vlastní zájmy a chtějí, aby se u nich začala projevovat spíše vnitřní motivace pro učení (Loková a Lok, 1999, s. 15-16).

Dle Lokové a Loka (1999, s. 19) můžeme proces učení rozdělovat na dvě základní funkce, a to:

- funkce informační
- funkce motivační

Se správně zvoleným využitím trestů a odměn ve využití mluvy vychovatel ve velké míře ovlivní postavení žáka k učení a samotným –kolním –innostem. Jestliže bude dítě vyžadovat odměnu jako zásluhu za určitý typ chování či jednání, bude se takovéto chování a jednání u něj opakovat i v budoucnu. V opačném případě, jestliže bude dítě očekávat trest jako důsledek jistého chování či jednání, mělo by se v budoucnu takovéto jednání i chování méně vyskytovat. Odměny a tresty působí jako následky dosaženého výsledku –innosti u žáků i v době přípravy na něj, a to prostřednictvím očekávání, protože jsou velmi důležitou složkou motivace chování (Loková, Loká, 1999, s. 19).

Neměli bychom se ale soustředit také na motivální prvky, jež mohou ovlivňovat výsledky ve –kole negativním směrem. V tomto případě mluvíme o obavách ve využití či nudit. Takovéto –innosti mají za následek –patné pocity dítěte ve –kole, do –koly chodí s odporem, nepracují tak, jak by se od nich očekávalo. Při takovýchto situacích je v rukou samotného učitele či vychovatele, aby svým jednáním a pedagogickým ovlivňováním tyto –innosti co nejdříve odstranil.

Závěrem tohoto úseku o motivacích bych ráda neopomenula, že se během procesu učení, za podpory –inných učebních procesů ve spojení s obecným vývojem osoby, nevytlučujeme z něho, a to pozitivní i negativní v postavení struktury žákovy stimulace k učení. V některých případech se dokonce může stát, že na zájmu žáka zevnější motivace změní směr na motivaci duševní (Loková, Loká, 1999).

2.2 Disciplína

Samozřejmostí ve –kole je to, aby převládal pořádek. K udržení pořádku ve –kole je poté důležitá disciplína neboli kázeň, kterou pravidelně udržujeme za asistence trestů nebo naopak odměn. V současné době jsou děti často neukáznivé a v mnohých případech se učitelé marně snaží udržovat ve třídě klid a řád, jež jsou potřebné pro výuku. To, že se děti chovají neukázně, tak zhoršuje nejen práci samotného učitele, ale také zájmy samotných dětí.

Jak vyplývá z předchozího odstavce, v následující kapitole se budeme vnovat problému s kázní, dále budeme rozebírat, jaké jsou samotné projevy –kolní nekázně, jaké jsou příčiny nevhodných chování dětí a v neposlední řadě také typy těchto příčin, které je možné ze strany učitelů ovlivňovat. Okrajově také bude rozepsáno několik kázeňských

prostředí, které jsou u učitelů používány pro vytvoření takového prostředí ve třídě, které bude pro žáky navozovat příjemnou atmosféru a pozitivní jevy k učební činnosti.

Káze lze definovat mnoha způsoby. Například Bendl definuje káze jako záměrné zachování daných pravidel, kdy konkrétní kolektivní káze je podle něj záměrné zachování kolektivního řádu a příkaz daných učiteli nebo jinými pracovníky třídy (Bendl, 2004, s. 25).

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 105) je vysvětleno několik způsobů pro porozumění kázi ve kolektivním kontextu, a to takto:

- Disciplína ve škole je jedním ze základních úkolů ve výchově;
- Disciplína jako nástroj pro docílení ostatních cílů;
- Disciplína je nebezpečným a neuspokojivým nástrojem, který ničí přirozenost, tvůrčí schopnosti a jedinečnost dítěte.

Samotná káze ve kolektivním prostředí je zakotvena především v dodržování společenských pravidel třídy a samozřejmě také kolektivních pravidel, která jsou nejprve zakotvena ve kolektivním řádu, a to dodržováním pravidel, které spolupracují se svými učiteli při splnění daných cílů ve výuce a zároveň se podílí na utváření pozitivního sociálního prostředí (Obst, Kalhous, 2002, s. 387).

Téměř ve stejném duchu káze popisují také Auger a Bucharlat. Tito kladou za důležité vytvářet jakýsi řád a zvyklosti ve třídě, a to v nejlepší podobě za účelem kolektivního roku, aby mohli děti naprosto přesvědčení o tom, že si nemohou ve škole i třídě dělat vše, co je napadne, a že učitelé na ně neustále dohlíží (2005, s. 69).

Je velmi nutné, aby si děti neustále uvědomovaly nutnost udržovat káze. Vlastně, děti by měly daná pravidla dodržovat hlavně proto, že jsou sami přesvědčení o tom, že jsou pro ně prospěšná. Zároveň je také vhodné, aby samotné děti dostaly možnost vyjádřit vlastní názory k vytváření takovýchto pravidel, je-li se budou ve škole dodržovat. Zároveň zastávají názor, že káze znamená pro učitele především ten největší a nejtěžší problém. Tento problém v nich samotných může velmi často vyvolávat pocity bezmoci (Obst, Kalhous, 2002, s. 386-387). Bendl se k tomuto problému vyjadřuje tak, že mnoho z učitelů, kteří ukončili svoji činnost ve škole, takto neudělali z důvodu finančního ohodnocení, které by se jim mohlo zdát příliš nízké, avšak spíše z důvodu tím dál rostoucí a silněji nekázní a dokonce násilí ve škole, přičemž toto není aplikováno dětmi na děti, ale velmi často právě na učitelích (2005, s. 38).

Problémy s kázní ve škole velkou mírou snižují podíl času, který je v hodině využitý, a to zejména u učitelů, kteří jsou v hodině sami. Pokud učitelé sami nebudou dohlížet na dodržování stanovených pravidel a disciplíny, a zdá se, že by to bylo možné, aby oni sami mohli usilovat o jisté výchovné cíle obecně. K tomu, aby učitelé mohli udržet kázeň ve své třídě, velmi často vyvolává jak vnitřní tak také vnější motivaci samotných dětí (Obst, Kalhous, 2002, s. 387).

Takovou ztrátu si nemůžeme dovolit, jelikož učitelé v hodinách a výchovných úkolech, které stojí před nimi, vyžadují plné využití každé vyučovací hodiny (Otto, 1971, s. 238).

Jestliže bychom chtěli porovnávat problémy s kázní dle Kyriacou (1996), shledali bychom v první řadě výraznou spojitost s dlouhodobým záměrem učitelů k dosažení cíle ve vyučování. Za nejpodstatnější ve spojení s kázní bere v potaz nutnost vytvářet a zajišťovat potřebný rámec ve vyučování, a to v mnohem větší míře souvisí s obecnými dovednostmi v efektivní práci vyučování než s jakýmkoli přístupem samotného učitele k nevhodnému chování dětí. Kyriacou říká, že pokud si správně naplánujeme a upravíme učební činnosti, navodíme a zároveň udržíme pozornost žáků a jejich zájem při samotných učebních činnostech a k tomuto všemu připojíme možnost dítěte uspět v těchto činnostech, v tomto případě bude kázeň během výuky zajištěna, a to jako následek učitelova kvalitního vyučování. Takovéto schopnosti při vyučování jsou samotným jádrem při prosazení školní kázně (s. 95).

2.2.1 Projevy při nekázní

S nevhodným chováním dětí ve škole se setkáváme a je třeba na toto chování správně reagovat. Podle Kyriacou (1996) jsou nejobvyklejšími druhy nepatného chování dětí podle samotných učitelů jednání v menší míře relevantní, a to tyto:

- Nadměrné diskuse nebo artikulace bez výzvy učitele;
- Hlasitost (pokřikování na spolužáky, učitele a podobně);
- Neprojevování zájmu o učitele;
- Odmítání plnit úkoly stanovené učitelem;
- Vzdálení se z lavice bez souhlasu učitele;

- Obtřívání spolufák ;
- Pozdní příchody do vyučování;

Tyto výše zmíněné typy neslušného chování ze strany dětí jsou spíše zanedbatelné a máme je eliminovat právě uvedeným říkavým vyučováním nebo také například za pomoci dohody a stanovení si pravidel mezi samotnými učiteli a žáky. Mezi relevantní podoby nevhodného chování ujdále přidáme například slovní agresi k jiným dětem, sprostá slova, drzost, nepodíkování se autoritativní osobě, pokřikování za řízení ve škole, neposlušnost a podobně. Co se týká fyzicky agresivního chování, není toto příliš časté. Takováto forma nekázně se objeví až v případě, že učitel povolí, aby se spíše drobné projevy nekázně ve třídě vyskytovaly běžně. Takováto forma však nemusí být vidna pouze u dětí s narušeným chováním, ale také u takových, které mají nějaké osobní či rodinné problémy a tímto musí děti čelit (s. 96).

Nevhodné chování u dětí nemáme v třídním případě přehlížet, ale na druhou stranu zase nemáme prosazovat za každou cenu kázeň tak, že se budeme soustředít na to, abychom v třídě vyvolali strach z dětí sledků, které přijdou v případě, že se nebudou chovat slušně. Takto se k problémům nemáme stavět především z důvodu zachování pozitivního klimatu ve třídě a také proto, že učitel nesmí zapomenout na zvýšení kvality učebních činností jako nejdůležitějšího prostředku k zajištění požadku ve třídě (Kyriacou, 1996, s. 95).

Když budeme zjišťovat projevy dle Bendla, dozvíme se, že podle jeho názoru je mnoho náznaků toho, že nedisciplinovanost ve škole je závažným problémem současného školství. Podle jeho zjištění, je více než 40% dětí na druhém stupni základní školy inkriminováno, zvyšuje se zde četnost výskytu netolerance vůči rasovým odlišnostem, nedůvěra ke všemu cizímu, problémy s návykovými látkami, záškoláctví a podobné závažné problémy. Současné také dochází k nepřiměřenému nárůstu kriminality u dětí a mladistvých a také narůstá brutalita trestných činů a tato dochází s čím dál níže v křem jejich aktér (2005, s. 56).

2.2.2 Příčiny nevhodného chování

Co se týká nekázně, máme zcela jistě, že není důsledkem pouze jedné příčiny, ale mnoha faktorů, které jsou mezi sebou různě kombinovány. Stejně projevy nevhodného chování mohou v různých případech i ověřit různé příčiny, a proto je také potřeba vždy individuální reakce učitele na danou situaci a vhodné zvolení kázeňských metod a prostředků (Bendl, 2005, s. 108).

Na základě schématu Obstala a Kalhouse (2002, s. 388) společně s názory Bendla (2005, s. 113-114) uvedeme následující faktory, jež mohou být spojeny s nevhodným chováním u dětí:

- Biologické faktory = jedná se o genetické a fyziologické faktory, kterými jsou například vrozená agresivita i temperament;
- Sociální faktory = vliv party, médií, vliv domácího a výchovného prostředí v rodině;
- Situační faktory = momentální atmosféra ve třídě, okamžitá nálada, nudný výklad učiva a podobně;

Dle Bendla (2005) máme mezi další faktory, které mají vliv na špatné chování u dětí, navíc také biologicko-sociální faktory (zdravotní stav, inteligence obecně i sociální), dále zdravotnicko-hygienické faktory (pitný režim, teplo, výživa atd.), fyzikální faktory (počasí, rozmístění prostoru ve třídě) a v neposlední řadě také kombinované a neznámé faktory.

Jak je možné dohlédnout se výše, nelze všechny faktory, které mají vliv na nevhodné chování ovlivnit prostřednictvím školy i samotného učitele. Přesto bychom v současné době mohli ovlivnit kázeň u dětí, ale stále máme důvody pro nedisciplinovanost, jež jsou u dítěte ovlivnitelné. Dle Kyriacou (1996) jsou to například tyto:

- Nuda = učitel není schopen získání a udržení si pozornosti dětí;
- Dlouhotrvající důvěrná námaha = práce ve škole vyžaduje značné nároky směrem k dětem;
- Neschopnost splnit zadaný úkol = buď máme být úkol pro dítě příliš složitý nebo nejasně pochopí jeho zadání;
- Malá odvaha dítěte pro úspěšnost ve škole = dítě se bojí dalšího selhání, a proto není ochotno se zapojovat do řešení dalších úkolů;

- Problémy v emo ní oblasti = zde m ě být p í ina bu ve form ě -ikany, nebo v zanedbávání ze strany rodi ě ;
- Typické postoje = to, ě má flák ve -kole dobré výsledky, nemusí být pro n j pozitivní hodnotou, d ti necht jí vynakládat zvý-ené úsilí, chodí za -kolu a podobn ě ;
- Nep ítomnost negativních d sledk ě = v p ípad ě nevhodného chování ze strany dít ě, musí u ěitel reagovat. V p ípad ě, ě toto jednání p ehlíí, je tak ka jisté, ě se toto chování bude stup ovat (1996, s. 97-98).

Samoz ejm ě nejsou tyto vý-e uvedené p í iny zdaleka vyjmenovány v-echny, existuje celá ada dal-ích, které mohou být nap íklad projevem ned v ry ze strany u ěitel ě nebo jejich neustálé napomínání a jiné. Je nutno si uv domovat, ě zp soby, kterými by se m ly káze ské problémy e-it, se budou li-it ve srovnání s r znými p í inami -patného chování a samotný u ěitel by m l citliv ě tyto rozdíly tolerovat.

2.2.3 Prost edky pro zachovávání disciplíny

Prost edky pro zachování kázn ě, volba vhodných prost edk ě a jejich využití ve -kole zároveň s postavením ke kázn ě se spolu s novou dobou m ní, ale i tak cíl z stává ponechán. Cílem je vřdy ukázn nost flák ě. Možnosti pro zachování kázn ě u d tí jsou velmi r znorodé a nedá se na n nahlííet obecným pohledem. Zároveň není možné redukovat tyto prost edky pouze s rozd lením na odměny a tresty, i p esto, ě jsme se na n pomocí této práce zam íli. Je velmi podstatné nahlííet na výchovné problémy v n kolika souvislostech, jelikož káze ě jako taková, se vztahuje k celkové výchov ě jedince.

Typy výchovných a káze ských prost edk ě jsou závislé na z ízení ve spole nosti a na samotném prost edí, ve kterém výchova a vzd lávání probíhají. Jelikož se v-ak spole nost samoz ejm ě neustále m ní, m ní se také pohledy na samotného lov ka a také jeho postavení ve spole nosti. Zároveň s t ěmito zm ěnami dochází také ke zm ěnám pohledu na prost edky a metody za len ní jedince do spole nosti (Bendl, 2004, s. 41).

Jak je z ejmé z vý-e popsáných informací ohledn ě kázn ě, samotná volba káze ských prost edk ě a postavení ke kázn ě je závislá na u ěitelov ě výchovné filozofii, jeho vnímání týkající se výchovy zároveň s jeho pohledem na fláky a mí e zodpov dnosti za výchovu d tí. Velmi d ěležitou roli hrají i sou asné výchovné tendence.

Podstatné také je, jak prostředky pro zachování kázně vnímají také samotné děti a zda se jejich aplikace pro ukázněnost nemíjí s jejich únikem. Co se týká postavení rodičů dětí v souvislosti s používáním kázeňských prostředků je podstatné, aby rodiče měli se sebou stejný názor (Bendl, 2004, s. 41-42).

I přes všechno není vředy pravidlem, že prostředky pro zachování kázně budou účinné tak, jak bychom v určité situaci očekávali. Toto tvrzení se opírá o tvrzení Bendla (2004), který říká, že: „Kázeňské prostředky nepovažujeme za všechny, nepokládáme je za něco, co samo o sobě izolované od celku výchovy o vyřeší problém nekázně. Neexistuje univerzální metoda, která zabere vředy a za všech okolností“ (s. 42). Autor zároveň říká, že existují jisté zásady aplikace kázeňských prostředků, je-li by měly mít učitelé, rodiče a případně další vychovatelé mít na paměti. Hovoříme zde především o účinnosti osobnosti. Prostředky pro zachování kázně by měly tolerovat důstojnost jedince, na kterém je aplikujeme a zároveň by jej neměly ponižovat a zraňovat. Další zásadou je poté volba a uplatnění prostředků pro zachování kázně, a to hlavně ve spojení s hlavním výchovným cílem. Důležitá je souměrnost se stupněm tělesného a duševního rozvoje dítěte a situací, při které dochází k aplikaci prostředků pro zachování kázně. Tyto prostředky by měly zároveň odpovídat adekvátnosti učitele a měly by být využívány s promyšlením, s klidem a spravedlivě.

V širokém pojetí dle Bendla (2004, s. 44) jsou kázeňskými prostředky všechny prostředky, které pomáhají k ukázněnosti dětí. Možností je spousta, a proto si uvedeme pouze příklad, a tím je zvýšení sebevědomí dětí, postavení dětí a spolupráce mezi dětmi, rozvíjení pozornosti a sebeovládání dětí, a podobně.

I přes to, že máme k dispozici celou řadu prostředků ve výchově, mnoho různých rad a návodů k jejich používání, nic také nemůžeme opomíjet. Touto je to, že tyto prostředky nevědí samotnou kázeň zaručí. Ta je svázána výchovou jako celkem, je-li je poskládán z několika částí, do kterých jsou zahrnuty: obsah výuky, osobnost samotného učitele, vztah učitele a žáků, složení třídy a jejich motivace v učební zručnosti.

3 VZTAH U ITELE A ŽÁK V KONTEXTU ODMĚN A TRESTŮ

3.1 Vztah uitele a žáka

Když vezmeme v potaz vztah mezi uitelem a žákem v kontextu odměn a trestů, uitel je tím, kdo odměňuje a trestá a dále žák je tím, kdo odměňuje a tresty přijímá. Oba, tedy uitel a žák jsou ve vzájemné interakci, která v ideálním případě není jednoduchá a její podstata není závislá pouze na pravidlech, která jsou stanoveny školou, ale z větší části se týká hlavně konkrétního vztahu mezi uitelem a žákem. V této části práce se tedy budeme zabývat vztahem mezi uitelem a žákem v pedagogickém kontextu a také zároveň faktory, jež tento vztah mohou ovlivňovat.

V případě, že budeme vztahy posuzovat z hlediska doby, kterou trvá povinná školní docházka, lze konstatovat, že se jedná o vztahy dlouhodobého charakteru, který v sobě nese velmi rozmanitý průběh spojen se spoustou interakcí, ve kterých jsou uitelem ovlivňovány jednotlivé stránky osobnosti dítěte, může ovlivnit jeho rozvoj a názory a zároveň také pomáhá dětem s hledáním jejich postavení ve společnosti a velkou mírou také ovlivňuje jejich charakter. V tomto vztahu nesmíme zapomínat na fakt, že tento vztah není jednostranný, avšak vzájemný.

Podle Kohoutka (1996, s. 70) můžeme chápat kořeny vztahu mezi uitelem a žákem na základě vztahu rodiče a dítěte, přičemž jejich dovednosti a v domácnosti byly dětem v tomto vztahu předávány. V pozdější době poté docházelo ke specializaci rolí a uitel se stal cizí osobou. Následné vztahy mezi dětmi a jejich uiteli jsou jedním z faktorů, které ovlivňují celý výchovný vzdělávací proces a z velké části také určují jeho výsledky. V této knize můžeme pozorovat vztah uitele k žákem jako takový, jenž je ovlivňován několika známými faktory. Tyto faktory jsou především postavení uitele k jeho osobnostní roli, jeho schopnost přizpůsobit se požadavkům jeho profese, jeho individuální vlastnosti, jeho momentální soukromá situace, dále vztah jeho a žáka a podobně. Podle Kohoutka mohou ovlivňovat vztahy mezi uiteli a žáky také věk a pohlaví, jelikož, jak bylo vypořizováno, uitel má v každém případě lepší vztah k žákovi opačného pohlaví. V nichž případech může být tento vztah ovlivněn také rodičem samotného dítěte.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) je vztah uitele a žáka vylíčen jako vztah mezi lidmi, jež má vliv na výsledky vyučování, hodnotu spolupráce, sociální percepci a emocionální a stimulační hlediska výuky. V této samé knize autor také

popisují pojem interakce u itel-flák, jeřl vysv tluří jako vzájemné p sobení u itele a fláka, p i emfl u itel nemá vliv na celou t řídu ve stejné mí e a ke kařídému fláku tedy p istupuje individuáln .

Naopak i vztah mezi flákem a u itelem je ovlivn n mnoha faktory. Kdyřl d ti za nou chodit do –koly, mají z v t–í míry kladný vztah k u itel m. V tomto p ípad ě je konkrétn e o tzv. nezř vodn ě autorit . Av–ak s tím, jak d ti postupn stárnou, p íbývá u nich více a více kritických hodnot sm rem k jejich u itel m a na konci své –kolní docházky se mezi pom rem kladných a záporných hodnot ve vztahu k u iteli objevuje jejich vyrovnanost.

S tím, jak d ti postupn p íbývají na v ku, dochází také k diferenciaci vztahu d ěte k jeho u iteli, nar stá po et faktor , které ovliv ují motivaci pro kladný vztah k u iteli, jejich vztahy se m ní v racionální, d ti za ínají oce ovat u itelovi pracovní zku–enosti, jeho zku–enosti ze řívota a jeho charakter. V tomto p ípad ě hovo íme o tzv. zd vodn ě autorit .

D ti a jejich vztahy k u itel m velice ěasto ovliv ují také vlastnosti, které má u itel, a které samotnému d ěti vyhovují. Dále m ěle být ovlivn n také prost edím, ve kterém d ět říje (jeho rodina, kamarádi a podobn). A uřl od za átku puberty a p evářln v adolescen ním v ku jsou vztahu flák v ěi u itel m p ímo závislé také na oblíbenosti p edm tu, který daný u itel u í.

Podle Fontany (2003) je vztah ur ěn jako p ípad, kdy se d ět d ěívá na u itele a řhledává v n m takovou osobnost, jakou by byl rád i on sám. Jestřlfe toto pravidlo skute n platí, pak toto d ět obdrřelo od u itele v no, které má stejnou váhu jako v–echny řím poskytnuté –kolní znalosti. O tom, jak bude vztah mezi d ětem a u itelem vypadat, z velké míry rozhoduje také individualita u itelovi osoby, sou asn s jeho p ístupem k d ětem a kvalitou jeho odvedené práce. Dále jsou významnými faktory v této roli také p im enost pochopení a zářmu o d ěti, pouřřívání odm n a trest a jeho osobní d v řyhadnost. Velkým ěinitelem, který ovliv uje tento vztah je také u itelovo um ní jednat s d ětmi, a tím není my–leno pouze jeho navázání prvotního kontaktu, ale p edev–ím jeho schopnost s d ětmi komunikovat (s. 70-71).

3.1.1 flák a u itel v rámci komunikace

V rámci školy máme řadu dětí, které mezi známými učiteli a fláky nebo také v komunikaci jednoho učitele se fláky jsou velmi patrné rozdíly. Například Šáp (1993, s. 329) ve své knize uvádí, že děti v třídě velmi správně rozpoznají a zhodnotí komunikaci ze strany učitele a také podstatu jeho způsobu komunikace, tedy k němu má učitel postoj pozitivní, k němu negativní, jestli se dítě snaží pomáhat nebo je vůči němu apatický, zhodnocuje dovednosti každého z dětí, porovnává, zdali jsou schopni i nikoli a zda jsou hodni jeho důvěry.

Naopak Cangelosi říká, že je znatelné, že děti pomocí svého pozorování a názoru na jevy plynoucích, je-li si sami utvoří, učitele buď uznávají a respektují ho, nebo se postaví naopak zcela negativně a vůbec ho neuznávají. Tato problematika se přímě opírá o obdržování odměn a trestů, zároveň způsobu, jakým jsou flákem přijímány či odmítány, jelikož i v tomto případě pojednáváme o vzájemném vztahu učitele a dítěte (1994, s. 45). Jak je již z mnoha zkušeností učitelů zřejmé, jsou děti, které od něho učitele tresty či napomenutí přijmou a naopak od jiného učitele je v jiném případě nepřijmou a naopak si k němu je utvoří negativní vztah (Šáp, 1993, s. 332).

V případě, že má učitel hodně zásadní přístup k udělování odměn a trestů a nebrání se používání donucovacích prostředků, může se stát, že u dítěte bude vyvolávat velmi negativní reakce. V opačném případě, u přehnaně lhostejných učitelů, kteří si nejsou schopni ani nechtějí stanovovat žádná pravidla k dodržení kázně a pořádku, mohou své fláky přivádět k nejistotě a nechávají je pak bez nutného vedení v rámci vyučování ve škole (Cangelosi, 1994, s. 45).

Je nutné však nezapomínat na to, že jednotliví učitelé zcela jistě na jednotlivé fláky mohou působit úplně jinak. V mnoha případech je poté velmi složitě, aby učitel byl schopen volit k flákovi takový přístup, který by nebyl zaujatý. U těchto případů hovoříme o tzv. pygmalionském efektu, což je velmi podstatné je v tomto případě formativní ovlivnění ze strany učitele. U tohoto efektu je celková osobnost fláka vytvářena na základě vlivu očekávání od učitele, a to například jaké bude jeho chování, jaký flák celkově bude nebo čím bude. Takovéto ovlivňování prostřednictvím očekávání od učitele a jeho souasnou komunikací s dítětem a velmi podstatné, a to zejména z toho důvodu, že je jeho prostřednictvím ovlivňováno sebehodnocení samotného dítěte (Šáp, 1993, s. 330-331).

Stejným tématem se zabývá také Petty (2008, s. 69-71). Říká, že každý z nás má v sobě zaujetí a stereotyp. To, koho máme rádi a nemáme v oblibě, by nemělo být příliš

dle předpokladu, že to nebude mít vliv na to, jaké kolní výkony bude u dítěte od dítěte očekávat. Toto je velmi dle předpokladu tvrzení, jelikož samotné očekávání ze strany učitele, může podstatně ovlivnit a jeho celkové výkony se budou promítat souasně s tímto očekáváním. Tedy, jestliže si učitel bude myslet, že je dítě ve škole šetrné, bude se toto souasně ve svých výkonech zlepšovat. Zároveň v opačném případě, když si učitel bude myslet, že je dítě ve svých školních výkonech špatné, budou se jeho výkony dle toho také zhoršovat. I na základě několika výzkumů můžeme tvrdit, že děti, které je pomalejší, dostávají poskytnuto méně množství času pro zodpovězení otázky, jsou chváleny v méně míře a naopak ve větší kritizovány, je jim v nově méně množství času nežli jiným dětem a také u učitele náklonnost je, co se týká hodnocení poněkud přísná. Na správně postupujícím učiteli by nemělo být viditelné, co od dítěte očekává. V případě, že tohoto docílí, není možné, aby se něco takového stalo. I přesto, že není nejjednodušší vyhnout se stereotypům, u učitelovi povinnosti mimo jiné plynou také z toho, aby ke každému dítěti postupoval co nejšetrněji. Každé z dětí musí mít dojem, že je ctihodným, smysluplným jedincem s vysokou mírou sebeúcty. Každé z dětí by mělo mít pocit, že je správně hodnoceno, že jejich snahy ve škole je šetrně hodnoceno a především posouzeno bez jakéhokoli zaujetí. Není možné dítě pouze tolerovat. Děti musí mít pocit, že jsou hodnoceny všichni stejně, a že je správně přijímá jak učitel, tak také celá škola. Tvrdí, že každý učitel by měl jednat férově, měl by se ke všem dětem chovat stejně a nikoho nebyť přivlídný a na nikoho naopak být zasednutý.

Velmi správné myšlenky, co do vztahu mezi učitelem a žáky, má Šáp (1993, s. 326), a to o tom, že děti mají potřebu vnímat své učitele jako lidi, kteří pro ně představují jakési hodnoty, jsou mu vzorem stejně tak, jako jeho rodiče a blízcí přátelé a zároveň ho brát jako takového, který k nim vyjadřuje kladný vztah a snaží se porozumět jim samotným, i co se osobních problémů týká. Správný učitel by měl mít schopnost porozumět dítěti nejen v záležitostech školou spojených, ale také by měl dokázat nahradit například absenci otce a matky. V případě, že má učitel výše uvedené schopnosti, ukazuje pozitiva jak samotným dětem, tak i sobě samotnému.

3.2 Autorita u itel

Jelikož autorita ze strany u itele se ve velké míře podílí na způsobu chování dětí a současně je na ní závislý také celý proces co se odměn a trestů týká, je tato část práce v nově práva autorit u itele ve spojení s dětmi, dále vysvětlením, co ona autorita vlastně je a v neposlední řadě také tím, jestli je autorita potřebná pro uplatnění ve škole a zároveň její spojitosti s výchovou a dovednostmi dětí a samotných učitelů tuto autoritu považovat a brát ji za vlastní.

Autorita učitelů vyplývá jak z jeho formálního postavení a sociálních rolí, tak také z jeho schopnosti rozeznávat rozdíly a vlastnosti ve vývoji každého z dětí. Podle Vali-ové (1998, s. 7) je z učitelova chování očekáváno, že bude schopen jako prostředník v předávání v domostí a zkušeností dětem, udržet si ve své třídě pořádek a atmosféru vedoucí ke spolupráci jeho a dětí, proto, aby mohl tyto úkoly bez jakýchkoli překážek plnit. Ona však tato atmosféra si klade za podmínku učitelovu schopnost si svoji autoritu u dětí udržet a díky ní si vytvořit patřičnou disciplínu a samostatnost v etické odpovědnosti každého z dětí.

Jak již bylo v předchozích částech této práce několikrát zmíněno, není možné, aby jakákoliv skupina mohla existovat bez plnění daných pravidel a bez kázně. Samotná autorita je poté jedním ze zásadních předpokladů takto správně fungujícího celku. Existují však učitelé, kteří nebyli schopni si tuto autoritu, i přes veškeré snažení, ve třídě získat, a proto ze školy často odchází. Naopak jsou i takoví, kteří si plně uvědomují, že je nutné mít ve třídě stanovené jasné podmínky chování a při ústupu dětí, pravidla pro vztahy mezi dětmi a učitелеm a tímto docílí správného fungování v učení a spolupráci.

Samotná autorita má své dané znaky a typy a je založena na několika faktorech. Podle Vali-ové (1998, s. 8) v pojetí autority není žádná shoda. Dle ní je možné autoritu chápat jako eminentní úroveň realizace moci, je-li postavena na základě většiny i menšiny obecným uznáním kompetentnosti, zákonnosti, ovlivnění některých osob, institucí i skupin. Jak je jasné stanoveno, moc, která je postavena na základě přímého donucení, se od autority liší její legitimitou. Autorita je zároveň dle Vali-ové (1998, s. 15) ve spojení s aspektem relativnosti, jelikož autorita je dosahována za jistý časový úsek, a to jak jedincem, dalšími lidem a skupinám, ale ve všech těchto směrech nemusí mít rovnou autoritu. Z pohledu sociálních vztahů je poté podstatným znakem rovnováha autority, při které se utváří vztah nadřazeného a podřazeného.

Autoritu si můžeme vysvětlovat také jako sociální vztah, který je vztahem mezi těmi, kteří sestavují spojení nositele autority a její příjemce.

3.2.1 Formální autorita

Učitel je v postavení toho, kdo rozhoduje o učení žáků, jak budou vypadat jeho vyučovací hodiny, má pravomoc k hodnocení dětí nebo jim udělovat odměny a tresty. Takový učitel, který nemá svoji autoritu, jen velmi složitě dosáhne zadaných cílů ve výuce a zároveň nepříjemně zastává svoji funkci.

Podle Obstala a Kalhousa (2002, s. 398) je toto vysvětleno tak, že při získání pravomoci smí být postaveno na základě respektování konkrétní osoby, tedy učitele (toto nazývají neformální autoritou) nebo respektování role, jíž je učitel povinen společenství (toto je nazýváno jako formální autorita).

Vališová (1998, s. 16) pohledy na autoritu poněkud zobecnila a říká, že formální autorita je ovlivněna postavením a tomuto postavení odpovídajícím významem v organizační struktuře konkrétní instituce bez pozornosti k jejím osobním vlastnostem. Naopak o neformální autoritě říká, že je postavena na základech lidských vlastností osobnosti, který má na ostatní jedince bezprostřední a samovolný vliv.

Dále Petty (2008, s. 76) ve své publikaci vzpomíná na vyjádření psychologa D. Hargreavse, jenž prohlásil, že takový učitel, který je na začátku výuky ve třídě, si musí stát za respektováním své formální autority a dávat dětem na vědomí, že autorita je autoritou legitimní a jestliže mají snahu se doopravdy něco nového učít, je i potěbná. Každý učitel by měl svoji autoritu využít. Dále dle něj učitel musí zařínat u formálních vztahů ke svým dětem a neměl by mít problém s tím, že využívá svoji formální autoritu, jelikož jí užívá pro dobro dětí.

3.2.2 Neformální autorita

Tento druh autority bývá spojován s oblibou osoby, zároveň je jí podporována, avšak nelze ji brát za stejnou. Dle slov Pařízka (in Obst, Kalhous, 2002, s. 399) nelze ani jednoznačně říci, co je podstatou neformální autority. Můžeme se domnívat, že základ tohoto druhu autority je ve snaze napodobovat učitele v určitých vlastnostech, je-li by dle

chtějí přijmout za své. V určitých případech jsou dále motivovány jejich vztahy k pedem t m. Podle několika výzkumů již dokonce bylo dokázáno, že je známa souvislost mezi tím, jak je oblíbený daný pedem t a následný vztah k u iteli, který jej učí.

Obst a Kalhous (2002, s. 399) říkají, že tvorba a udržování si neformální autority znamená pro u itele proces na celý život. V případě, že bychom shrnuli základní znaky, které nám poví, na čem je závislá neformální autorita u u itele, je to na prvním místě vědomá znalost pedem tu, poté umístění u itele k výuce a dále jeho postoj k dětem.

3.2.3 Vztahy mezi autoritou a výchovou

Tento vztah je zcela jistě nevyhnutelný. Podle Vali-ové (1998, s. 18) není možné autoritu oddělit od výchovy, protože v jednom i druhém případě se jedná o nepřímo interpretaci významu a norem společnosti.

Vztahy mezi těmito dvěma aspekty zahrnují tři základní úrovně:

- Makrosociální úroveň této je obsažen vztah mezi autoritou a výchovou ve společnosti, který plyne z norem rodiny, školního prostředí a společnosti v nejširším pojetí;
- Mikrosociální a interindividuální úroveň zde jsou zahrnuty především hodnoty, normy jednání a pravidla, která jsou dodržována v rodinném životě nebo ve školním prostředí;
- Intraindividuální úroveň tato má na starosti přezkoumání o sobě u ení dle normám diktovaným druhými lidmi, dále jaké prostředí je mohou ovlivňovat a v neposlední řadě jakým způsobem je určen vývoj dané osobnosti a jeho charakteru.

Vše uvedené úrovně jsou mezi sebou propojeny, jsou na sobě závislé a jejich obsahy jsou si velmi podobné. Podle Vali-ové (1998, s. 17-18) je co se autority a výchovy týká, zajímavá především mikrosociální úroveň, protože je nejprůstupnější a v pedagogickém působení také v určitých případech ovlivnitelná. Jedná se o úroveň, ve které probíhá každodenní činnost pedagoga a žáků.

3.2.4 Uitel a autorita

Autor Kyriacou (1996) bere na v domí hlavní zdroje uitelovi autority p i jejím budování, neboli se na ni dívá z pohledu její závislosti na nejd leflit j-í stránky uitelovi funkce. Pojednává o statusu uitele, kompetenci vyu ování, jeho výkonech v manaflerském ízení a fungující postavení ke -patnému chování d tí. Status uitele ve velké mí e ur uje p eváflnou ást jeho autority, dále ji ovliv ují také respektování a úcta, kterou v-eobecn uitel ve spole nosti má. Autor v-ak íká, fle nejpodstatn j-í není pouze to, jestli zastává uitel n který ze status , ale spí-e, zdali jedná v souladu s tímto statutem. Tímto totifl d tí mají pocit, fle uitel je postavený tak, jak je jeho pozice dána. Dal-ím z d leflitých zdroj uitelovi autority, je také kompetentnost. Tato je podmín na p edev-ím jeho zájmem o p edm t, který u í, dále znalostmi tohoto p edm tu a v neposlední ad jeho schopnostmi správn zorganizovat u ební innosti. Vyu ování, které je ze strany uitele provád no nesprávným zp sobem, m fle u flák vyvolávat po-kozování jich samotných. Následující zdroj autority a také jedna z nejd leflit j-ích kompetencí uitele je zp sob, kterým ídí t ídu. Tento zp sob v sob obná-í zadání jasných pravidel, postup pro realizaci u ebních inností a také poflavky na p ístup samotných d tí. Posledním ze základních zdroj uitelovy autority, je jeho p ístup k nevhodnému chování d tí ve -kole. V tomto p ípad bude jeho autorita posilována tak dlouho, jak dlouho bude um t uitel efektivn a spravedliv e-ít nevhodné chování d tí (s. 99-103).

Dle Bendla (2004, s. 42) m fleme íci, fle o co v t-í je uitelova autorita, o to úsp -n j-í je jím uplat ovaný káze ský prost edek.

Kafldý z uitel je si v dom toho, fle jeho autorita není trvalého charakteru, a proto je nutné, aby si ji kafldým dnem obnovoval, p ípadn si ji získával ve v t-í i men-í mí e, anebo ji zcela ztratil. Autorita je to, co je závislé na obou stranách, a to jak na uitelov stran , který si ji sám utvá í nebo ji ni í, tak také na stran d tí, které tuto autoritu uitele bu p íjmou, nebo odmítnou.

Tak, jak íká Pa ízek (in Vali-ová a kol., 1996, s. 30): šOtázka tedy nezní, zda pravidla ano í ne, zda zákony a autoritu p íjmeme nebo odmítneme. Rozhodující je, jaké jsou to zákony a jaká autorita.

3.3 Atmosféra ve třídě

Tato kapitola je věnována problematice atmosféry ve třídě. Tato má velice významný vliv na chování dětí, na jejich prožívání, motivaci ke školním výsledkům, na jejich školní výkony a především také ovlivňuje jejich kázeň. Zároveň je také podstatným faktorem, který má velký význam v množství a typu vyvíjených odměn a trestů.

Dle názoru Průchy (1997, s. 350) je nkolik odlišných názorů proto, kdo nebo také co je nejdlehlitějším zdrojem pro utváření třídní atmosféry. Někteří si myslí, že tato atmosféra je tvořena samotnými žáky, jiní si naopak myslí, že ji vytváří pouze učitel.

Mimo všechny rozdíly v názorech na utváření třídní atmosféry máme i děti, že se na ní podílejí jak žáci, tak také učitelé. Atmosféra může být následně buď kladná, nebo záporná, přičemž kladná je to, co v sobě nese pozitivní podmínky pro úspěšné plnění stanovených úkolů. Vedle toho záporná představuje situace, které nejsou vhodné k dění ve třídě, může navozovat nevhodné výsledky v učení, může zvyšovat nevhodné chování dětí a celkově poté narušovat bezproblémové fungování třídy.

Podle Laška (2007, s. 40) chápeme atmosféru ve třídě jako dlouhodobější sociální a citově založenou harmonii dětí ve třídě, jež vytváří společně s učiteli. Dále jak říká, dítě se denně dostává do nkolika interakcí se svými spolužáky i učiteli, ve své třídě si postupně získává svoji pozici a s touto pozicí také související role. V žákových rolích hraje významnou roli celkové prostředí, ve kterém se nachází, nejdlehlitějším faktorem je právě atmosféra v jeho třídě, kterou vytváří on s pomocí svých spolužáků, dále atmosféra vyučování, kterou naopak vytváří on ve spolupráci s celou třídou a učitelem.

Atmosféra třídy je ve velké míře ovlivněna faktory, kterými jsou zvláště věk, učitel, kteří v ní učí, jejich osobnostmi a pojetím vyučovacího procesu, dále dětmi a jejich individuálními vlastnostmi ve spojení s celou třídou (Lašek, 2007, s. 143).

Rozdílné vlivy mohou mít na dítě věk, třída nebo učitel. Jsou dvě varianty žákovské participace. V jednom navštěvuje věkovou třídu, rád tráví čas se svými spolužáky a svými učiteli. Ve druhém se naopak z rozdílných věkových kolektivů vyhýbá a pod různými záminkami dochází k jeho absenci. Děti jsou spokojeny v takové třídě, ve které převažují bezproblémové vztahy, ve které jsou učiteli stanovena jasná pravidla a je v nich bráněn ohled k potřebám a individualitám každého z dětí. Děti upřednostňují takové učitele, se kterými se mohou dohodnout na vytvoření jistých norem, které se budou ve třídě

dodržovat, není takové u učitele, kteří jsou v roli předních dozorců. V takové situaci, ve které se děti mohou zapojovat do rozhodování o řízení třídy, existují mezi nimi lepší vztahy, děti se lépe staví ke škole, své třídy, vyučování a děti jsou i velmi ochotny pracovat na úkolech bez toho aniž by na ně musel učitel dohlížet. Ve své podstatě může mít také společné rozhodování mezi učitelem a třídou zásadní vliv na vhodnou strategii udržení pořádku ve třídě než autokratické řízení (Lašek, 2007, s. 12-13).

Atmosféru třídy můžeme rozlišovat na pozitivní a negativní. V případě pozitivní myslíme na velmi pozitivně naladěné emoční vazby mezi spolužáky, jejich přednané zaujetí prací ve škole, jasně daná pravidla a vysokou míru podpory a pomoci ze strany učitele. U negativní je naopak ve třídě vytvářena jakási soutěživost, jasná orientace na úkoly a vysoká míra kontroly dětí učitelem (Lašek, 2007).

Prostřednictvím komunikace mezi sebou a svými žáky vytváří učitel jistou komunikační atmosféru. V tomto případě hovoříme o klimatu suportivním nebo klimatu defenzivním. Co se suportivního klimatu ve třídě týká, jsou zde děti spokojeny, mají větší motivaci k výšším sociálním aktivitám, je zde respektován vztah mezi učitelem a dětmi a také mají mnohem méně potíží s absencí než děti v defenzivním klimatu. V takovémto klimatu totiž jsou především děti velmi soupeřivé, jsou vůči sobě uzavřené, nedávají najevo své pocity, poji se proti svému učiteli, vyvíjejí různé podvody a vyzdvihávají učitelovy nedostatky (Obst, Kalhous, 2002, s. 397).

Cangelosi (1994, s. 65) ve své publikaci uvedl svůj postup, jakým způsobem s sebou vést třídu, která bude perpektivní:

- Maximálně se soustředí na dosažení učebních cílů, plně zaměřovat děti, jasně definovat své požadavky na chování dětí ve třídě;
- Zvolit vhodnou metodu pro organizaci samotného vyučování a maximálního využití času určeného pro práci;
- Schopnost vytvořit učební prostředí, které by děti povzbuzovalo ke spolupráci a zapojování se do učení;
- Schopnost vytvořit takovou atmosféru, při které nebudou mít děti obavy, že by se mohli jakýmkoli způsobem ztrapnit nebo že by jim někdo mohl nadávat a aby zároveň chápaly, co za chování je z jejich strany očekáváno.

S ohledem na výše uvedené, bylo by třeba snažit se o vytvoření co nejpříznivější atmosféry ve třídě na prvním místě v zájmu učitelů a v zásadě celé školy. Tato totiž v největší míře ovlivňuje chování žáků a učitelů, jejich vzájemné vztahy a školní klima.

Touto kapitolou bychom zároveň uzavřeli teoretickou část této práce, která řešila problematiku odměn a trestů ve školách, a ve kterém jsme se snažili zmínit alespoň ty nejpodstatnější náležitosti, které jsou s tímto tématem spojeny.

II. PRAKTICKÁ ÁST

4 METODOLOGIE

Druhá část diplomové práce je soustředěna na výzkumné –etění. Toto je zaměřeno na studii odměn a trestů, a to dle vnímání dětí z druhého stupně základní školy. Je zde uveden samotný výzkumný problém, ze kterého vyplývají výzkumné otázky. Je zde také popsán postup, kterým bude výzkumné –etění probíhat, a to společně s analýzami a interpretací výsledků celého výzkumného –etění.

Východiskem pro realizaci výzkumu byla studie odborné literatury a následné zkoumání tohoto tématu. Cílem diplomové práce je hlouběji proniknout do problematiky vyučování odměn a trestů u dětí na druhém stupni základní školy. Téma odměn a trestů je v současné době velmi diskutovaným, a je vhodné, aby bylo tedy podrobněji prozkoumáno. Jako hlavní přínos sledujeme celistvý nadhled na současný stav v základní škole v zaměření na vyučování odměn a trestů. Tato diplomová práce může být tedy přínosná jako přínos v pohledu na tuto problematiku a přinese také i podrobnější informace, které mohou být použity při –kolních –innostech se žáky na druhém stupni základní školy.

4.1 Výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné –etění bylo zaměřeno na zjištění, jaké typy odměn a trestů jsou používány na druhém stupni základní školy a jak jejich vyučování vnímají samotné děti, a dále, jaký mají postoj k učitelům.

Tato práce je směřována na objasnění různých druhů odměn a trestů, jejich účinnosti a v neposlední řadě vnímání ze strany dětí z druhého stupně základní školy. Dále tyto jevy spojuje s jinými proměnnými a zjišťuje, jak se vzájemně mohou ovlivňovat.

Výzkumné otázky:

1. Jaké typy odměn a trestů jsou ve škole používány a s jakou účinností?
2. Jak vnímají odměny a tresty ve škole samotné děti?
3. Jaký vztah mají děti k učiteli, který jim uděluje odměny i tresty?
4. Jak motivuje odměna i trest žáka k chování ve škole?

K výzkumným cílům se váží níže uvedené hypotézy. Tyto byly postaveny jako jednostranné, alternativní a predikují vztah mezi závisle a nezávisle proměnnou. Jsou označeny H₁ až H₇. Ke každé z nich je připravena nulová hypotéza předpokládající neexistenci vztahu mezi proměnnými označena jako H₀.

H₁ o Chlapci jsou ve škole trestáni než dívky.

H₂ o Chlapci jsou fyzicky trestáni než dívky.

H₃ o Šťáči s horším prospěchem jsou trestáni než štáči s lepším prospěchem.

H₄ o Dívky vnímají trestání před spolužáky negativněji než chlapci.

H₅ o Šťáči s lepším prospěchem vnímají napomenutí učitele jako spravedlivější než štáči s horším prospěchem.

H₆ o Mezi etnostmi domovů, za které jsou štáči trestáni, jsou rozdíly.

H₇ o Mezi etnostmi domovů, za které jsou štáči odměňováni, jsou rozdíly.

4.2 Metody sběru dat

Vyhodnocení výzkumu této diplomové práce bylo provedeno za pomoci kvantitativního výzkumu. Před kvalitativní výzkum je typické, že se zdráhá kvantifikovat skutečnost, protože numerické vyjádření a vůbec zpracování údajů, které je příbuzné přírodním vědám, považuje za štvrdé, chladné, a neosobné (Gavora, 2008, s. 36). Pro získání vědeckých dat byla použita metoda dotazníkového šetření, které bylo vyhodnoceno deskriptivní metodou a tyto data byly interpretovány za pomoci tabulek, grafů a doprovodných komentářů. Za pomoci této metody jsme si odpověděli na stanovené výzkumné otázky. Data pro potvrzení či vyvrácení hypotéz byla zpracována pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a následně také pomocí testu dobré shody chí-kvadrát s kontingenční tabulkou. Byly zpracovány alternativní (H_A) hypotézy a nulové hypotézy (H₀), s tím, že alternativní hypotéza předstává předpoklad, že mezi dvěma proměnnými existuje vztah, nulová hypotéza předstává předpoklad, že mezi dvěma proměnnými vztah neexistuje. O tom, zda bude alternativní hypotéza přijata či odmítnuta, bylo rozhodnuto pomocí testování platnosti nulové hypotézy, a to porovnáním naměřené hodnoty s tabulkovou hodnotou zjištěnou dle p-hodnoty. Hypotéza H₆

a H7 byla testována testem dobré shody pro kontingenční tabulku, a to pomocí testového kritéria:

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

Parametr X^2 představuje testové kritérium chí-kvadrát, špů znázorňuje pozorovanou četnost z hodnot získaných v dotazníku, šoů je očekávanou četností, která zastupuje nulovou hypotézu. Dále byl určen počet stupňů volnosti šf, který vychází z počtu řádků a sloupců v tabulce (tyto hodnoty byly použity pomocí vzorce: $f = (r - 1) * (s - 1)$). Poté, po zjištění stupňů volnosti bylo možné určit hladinu významnosti. Na základě statistické tabulky byla zjištěna kritická hodnota chí-kvadrátu podle zvolené hladiny významnosti (hladina významnosti byla určena pro všechny hypotézy stejná, a to 0,05, tedy 5%). Pro potvrzení či vyvrácení nulové hypotézy byla porovnána hodnota testového kritéria s kritickou hodnotou ve statistické tabulce. Jestliže dosáhla vypočítaná hodnota v testovém kritériu vyšší hodnoty nežli je kritická hodnota uvedená v tabulce, byla přijata alternativní hypotéza. Součástí jejím potvrzením bylo zjištění, že výsledky této hypotézy jsou statisticky významné a není tudíž možné je vysvětlit na základě náhody (Chráška, 2007). Štestu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případech, kdy ve více než 20% polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v ní kterém poli je očekávaná četnost menší než 1 (Chráška, 2007, s. 78).

4.3 Dotazníkové šetření

Průběžně jsem získávala data, která jsou potřebná pro odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

V dotazníku (příloha 1) je obsaženo celkem 32 otázek, které jsou zpracovány na základě příslušné literatury, součástí s radami, které jsem získávala při rozhovorech s nimi učiteli a dětmi ze základní školy (nejednalo se o základní školu, na které byly dotazníky následně vyplněny).

Sestavený dotazník byl rozdělen na 6 sekcí, které se skládají převážně z otázek, u kterých může respondent vybrat pouze jednu z nabízených možností či se jedná o tvrzení, u kterého označí pouze odpověď ano či ne.

V první sekci dotazníku (otázky 1 a 2) jsem se zaměřila na zjištění pohlaví dětí a jejich školních výsledků.

Ve druhé sekci dotazníku (otázky . 3-11) jsem se naopak zaměřovala na etnost konkrétních typů trestů . U těchto otázek respondenti vybírali pouze jedinou z nabídnutých variant, a to ve většině od šesti do deseti a zároveň bylo zjištěno, jak často tyto konkrétní tresty vnímají. Na výběr dostali z odpovědí ve většině od šesti do deseti nepříjemně ať po šesti do deseti nevadí.

Následuje třetí sekce dotazníku (otázky . 13-18), která je pro zmenu zaměřena na odměny. Stejně jako tomu bylo v předchozí sekci s tresty, bude tato část směřována na etnosti odměny se většinou stejnou, a to od šesti do deseti. Dále oproti vnímání odměny se většinou od šesti do deseti to vadí.

U otázek . 12 a 19 bylo ponechán prostor účastníkům k tomu, aby se vyjádřili na jiné možnosti odměny a trestů . Tyto otázky však z velké části neobsahovaly žádné odpovědi.

Další část dotazníku (otázky . 20-25) byla směřována na učitele, a to konkrétně na to, jaké postoje mají k učitelům samotným. Účastníci se v otázkách mají možnost vyjádřit k tomu, zda je pro ně jeden z vybraných učitelů autoritou, a to pouze s pomocí odpovědí šesti, sedmi. Dále k tomu, jak je pro ně jeden konkrétní učitel oblíbený ve spojení s odměny a tresty.

Poslední sekce celého dotazníku byla zaměřena na frekvenci přijímání odměny a trestů , a to na většinou od šesti do deseti hodin ať pod šesti do deseti (toto se týká otázek . 26 a . 27). Dále nás zajímalo, jak vnímají děti spravedlnost v udělování množství odměny a trestů , a tak jsem jim dala na výběr ze většinou od šesti do deseti jsou spravedlivě po šesti do deseti nejsou spravedlivě. Tato spravedlnost byla zkoumána v otázce . 28. Poslední část této sekce byla věnována vlivům odměny a trestů na motivaci dětí k učení, a to pomocí tří odpovědí šesti, sedmi a šesti do deseti v otázkách . 29-30.

V poslední sekci dotazníkového zetření dostali děti možnost samostatně se vyjádřit k tomu, za co jsou vlastně trestáni (otázka . 31) a naopak činnosti, při kterých jsou odměňováni (otázka . 32).

Ještě před započetím samotného dotazníkového zetření jsem se rozhodla, že dotazník odzkouším na vzorku dětí z mé rodiny, které se pohybují v odpovídajícím věku dětí, pro které jsou dotazníky určeny. Na těchto testech jsem chtěla vyzkoušet časovou náročnost vyplnění dotazníku a také to, zda jsou otázky položené srozumitelné. Během tohoto testu nebyly odhaleny žádné závady na dotazníku. Časová náročnost pro vyplnění se pohybovala mezi 7 - 15 minutami. Dotazníky byly v základní podobě rozdány za pomoci

výchovné poradkyn . Tato je rozdílila a předala jednotlivým třídám uitel m, kteří je dále předali dtem ve třídách. I zde byly dotazníky vyplněny za dobu maximálně 15 minut.

Dotazníky byly vyplněny dtemi na druhém stupni základní školy v březnu roku 2015.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

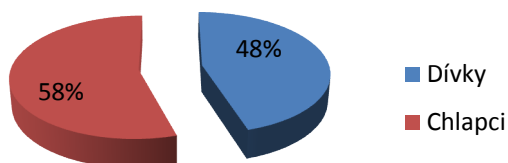
Vzorek pro zjištění výsledků v mém dotazníkovém šetření byl zvolen záměrně a složen ze tříd druhého stupně základní školy v Hodoníně . Před samotným předáním dotazníků , jsem tuto základní školu osobně navštívila a sjednala si s editorem této školy povolení pro svůj výzkum. Pro zachování naprosté anonymity pro tyto třídy jsem se rozhodla neuvádět konkrétní název této základní školy. Dotazníky byly vyplněny dívkami a chlapci ze 6., 7., 8., a 9. třídy této základní školy. Celkem bylo do základní školy předáno 180 dotazníků , z nichž celkový počet respondentů nakonec dosáhl pouze 106, jelikož byly vyplněny zrovna v období chřipkové epidemie a spousta z tříd tedy ve škole chyběla.

Následující odstavec nám odhalí, v jakém podílu nám dotazníky vyplňovali chlapci a dívky a s jakou úspěšností.

Tabulka 1: Podíl respondentů dle pohlaví

| POHLAVÍ | ETNOST | % |
|---------------|------------|------------|
| Chlapci | 58 | 55 |
| Dívky | 48 | 45 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 1: Zastoupení pohlaví



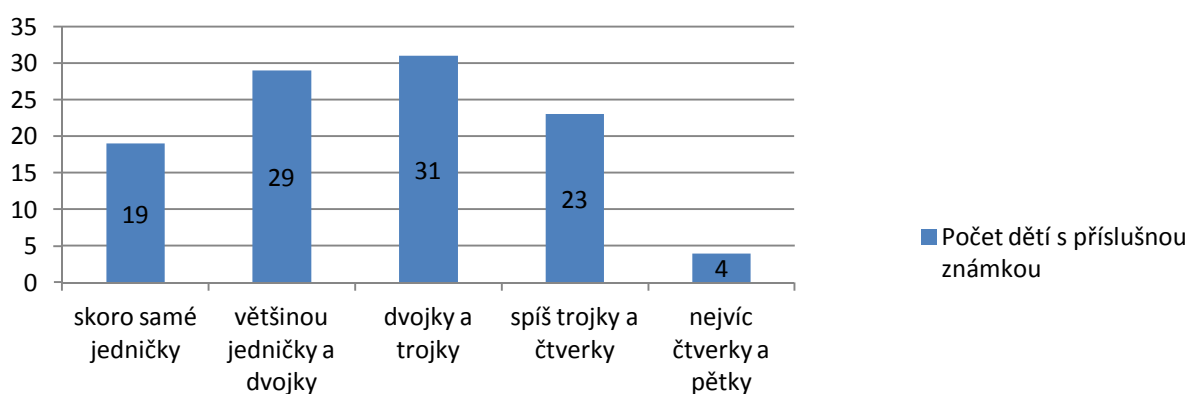
Podle zázorné tabulky . 1 a grafu . 1 se mezi respondenty nacházelo více chlapců než dívek.

Úkolní úspěšnost byla zjištěna podle samotných známek dětí. Dítě má možnost zařazení do jedné z pěti sekcí dle jejich známkování. Výsledek tohoto je vyobrazen v tabulce . 2 a pro lepší pohled také v grafu . 2.

Tabulka 2: Úkolní prospěch

| Prospěch | četnost | % |
|----------------------------|------------|------------|
| Skoro samé jedničky | 19 | 18 |
| Většinou jedničky a dvojky | 29 | 27 |
| Dvojky a trojky | 31 | 29 |
| Spíše trojky a čtyřky | 23 | 22 |
| Nejvíce čtyřky a pětky | 4 | 4 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 2: Úkolní prospěch



Jak již z výsledků a výše uvedeného grafu vyplývá, nejvíce dotazovaných dětí má hodnocení úkolní úspěšnosti známkami dvě a tři (29%), poté s minimálními početními rozdíly následují děti, kteří mají většinou jedničky a dvojky (rozdíl 2%). Za tímto dítětem jsou poté ti, kteří mají nejvíce trojek a čtyřek (22%). Za nimi následují děti, které mají sa-

mé jedni ky, kterých je také nemalé množství, a to celkov 18% z celkového po tu dotázaných respondent . Nejmen-í po et d tí má poté tverky a p tky. V tomto p ípad m fleme vid t okolo 4%. Tento po et v na-em vzorku symbolizuje pouze ty i d ti.

5 ANALÝZA VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE

Ve tvrté kapitole jsme se v novali metodologii a charakteristice samotného vzorku, který nám pomohl dosp t k výsledk m tohoto výzkumu. Sou asná kapitola je v nována jifl samotné analýze sesbíraných dat a interpretaci zji-t ných výsledk -et ení. Výsledky dotazníkového -et ení jsou znázorn ny pomocí graf a tabulek, které doprovází analýzy a jejich interpretace.

Pro lep-í orientaci v samotných výsledcích je tato ást práce rozli-ena dle p íslu-ných ástí tématu, a to z toho d vodu, abychom se mohli v novat každé z oblastní výzkumného -et-ení zvlá- .

5.1 Analýza výzkumného -et ení - tresty

V této kapitole je cílem zjistit, jaká je etnost vyuffití jednotlivých druh trest na druhém stupni základní -koly a zárove jak tyto tresty vnímají samotné d ti v p ípad , fle jsou potrestány. Jak ufl bylo v p edchozí ásti této práce zmín no, každé z d tí m fle ud lení trestu vnímat individuáln v závislosti na své povaze. Jednomu dít ti m fle trest vadit více, jinému mén .

V dal-í ásti této kapitoly byla zkoumána frekvence ud lovaných trest . Porovnávány byly tresty v mí e od ud lení v každé vyu ovací hodin do neobdrfení fládného trestu. Zárove bylo také zji-ováno, za jaké fle proh e-ky jsou vlastn d ti trestány. Detailní náhled do výsledk tohoto -et ení nám poskytují tabulky . 3 afl . 6 spo-le n se znázorn ními v grafech.

Tabulka 3: Vyuffívané typy trest

| Po et d tí dle ud lených trest | Velmi asto % | asto % | Ob as % | V bec % | Celkem % |
|-------------------------------------|-----------------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| Vyhubování | 6,6 | 11,3 | 47,2 | 34,9 | 100 |
| Ponechání po –kole | 2,8 | 7,6 | 59,4 | 30,2 | 100 |
| Odsazení do jiné lavice | 1,9 | 8,5 | 52,8 | 36,8 | 100 |
| Vykázání za dve e | 1,9 | 9,5 | 37,7 | 50,9 | 100 |
| Poznámka do flákovské kníflky | 2,8 | 12,3 | 45,3 | 39,6 | 100 |
| Zákaz ú asti na výletu, –kolní akci | 0,9 | 2,8 | 20,8 | 75,5 | 100 |
| T lesný trest | 0,9 | 6,6 | 43,4 | 49,1 | 100 |
| Stíflnost editeli | 1,9 | 3,8 | 21,7 | 72,6 | 100 |
| Sníflení známky | 0,9 | 6,6 | 33,1 | 59,4 | 100 |

P i pohledu na tabulku . 3, m flme ihned usoudit, jaké typy trest jsou na této základní –kole vyuffívány, sou asn se zji-t ním etností t chto ud lovaných trest . Výsledky této tabulky nám zároveň odpovídají na první ást první výzkumné otázku, kterou je: **Jaké typy trest jsou ve –kole pouffívány a s jakou etností?**

Na prvním míst m flme íci, fl se na této základní –kole vyskytují v–echny typy trest , které byly uvedeny v tabulce . 3 a v dotazníku. Mezi nej ast ji pouffívané tresty zcela jist adíme vyhubování. Dle výsledk tohoto výzkumu bylo zji-t no, fl více nefl polovin dotázaných d tí bylo n kdy vyhubováno (65,1%), asto tento trest dostává 11,3% d tí a velmi asto poté 6,6%. Nikdy nedostalo vyhubováno 34,9% dotázaných d tí. Je dosti moflné, fl tato forma trestu je nejoblíben j–í mezi u iteli práv proto, fl je moflné jej uplat ovat s okamflitou ú inností, není tém v bec asov náro ný a vyplývá z n j jistá ú innost a efektivita. Jediným nebezpe ím p i pouffítí tohoto typu trestu je pouze slovní vyjád ení ze strany u itele, av–ak toto si musí pohlídat samotný vyu ující.

Dále m flme íci, fl trestem, který lze považovat za ast j–í, je následn ponechání fláka po –kole. Dle odpov dí respondent se dozíváme, fl tento trest n kdy obdrfllo celkem 69,8% dotázaných d tí. Ve srovnání s prvním typem trestu, tedy

s vyhubováním před spolufáky však velmi často zůstává pouze 2,8% respondentů, 7,6% poté považuje svůj delší pobyt ve škole jako zbytečné. Věc podle školy z dotázaných dětí nestalo za své pro 30,2% a občas se toto stává 59,4% zúčastněným.

K běžným trestům s dosti vysokou četností přidáme také zapsání poznámky do žákovské knížky. U tohoto případu celkem 45,3% dětí uvádí, že tento trest občas obdrží a 12,3% ho dostává často. Poněkud vysoké procento dětí (39,6%) uvádí, že se s tímto druhem trestu vůbec nesetkalo a naopak 2,8% jej dostává velmi často.

Pesazení dítěte do jiné lavice jistě není tolik běžným jevem jako tresty předchozí, avšak stále máme šanci, že jej učitelé s oblibou využívají. Podle výsledků dotazníkového šetření lze konstatovat, že velmi často se s tímto druhem trestu setkává celých 1,9% dotázaných dětí. Často a občas jej obdrží celých 61,3% a vůbec se s ním nesetkalo 36,8% respondentů.

Dalším z dotazovaných trestů byl zákaz ústí na n kterých ze školních akcí i školních výletů. Tento typ trestu se ve škole tak či tak nevyskytuje. Celých 75,5% respondentů uvádí, že vůbec nejsou takto trestáni, a jen u zbylých 24,5% dětí byl tento trest někdy uplatněn. Stejně tak stíhání učitele k editeli nejsou příliš obvyklým jevem. Tímto způsobem se nikdy nepotrestáno 72,6% dětí, 21,7% uvádí, že jej obdrží často a zbylých 5,7% jej dostává v poměrně krátkých intervalech.

Posledními dvěma tresty, které se ve škole vyskytují méně nebo téměř minimálně jsou vykázání dětí za dveře a snížení známky z předem tu, který daný vybraný učitel udeří. Co se vykázání žáka za dveře týká, ne příliš s tímto typem trestu souhlasím, jelikož také přihlížím na bezpečnost dětí. V případě, že dítě zůstane takto samo na chodbě, může dojít k jeho zranění. I přesto, že občas za dveře vykazováno celkem 37,7% dotázaných respondentů, dalších 11,4% dětí se s tímto setkává často a zbylých 50,9% jej vůbec nepřijímá. Co se týká trestu ve formě snížení známky z daného předem tu, setkalo se s ním poměrně vysoké číslo z dotázaných, a to 40,6%. 59,4% dětí jej neobdrželo vůbec.

Posledním typem z nabízených trestů byl trest fyzického rázu neboli tělesný trest. I přesto, že jsou tyto druhy trestů na škole zakázány, celkový počet 50,9%, což je více než polovina dětí, se s ním běžně setkává. Takovýto počet nám ukazuje, že se zcela jistě nejedná o výjimečný stav. Jak již bylo zmíněno z teoretické části této práce, může mít tento druh trestu na děti negativní účinky a zároveň není dlouhodobého charakteru. Menší

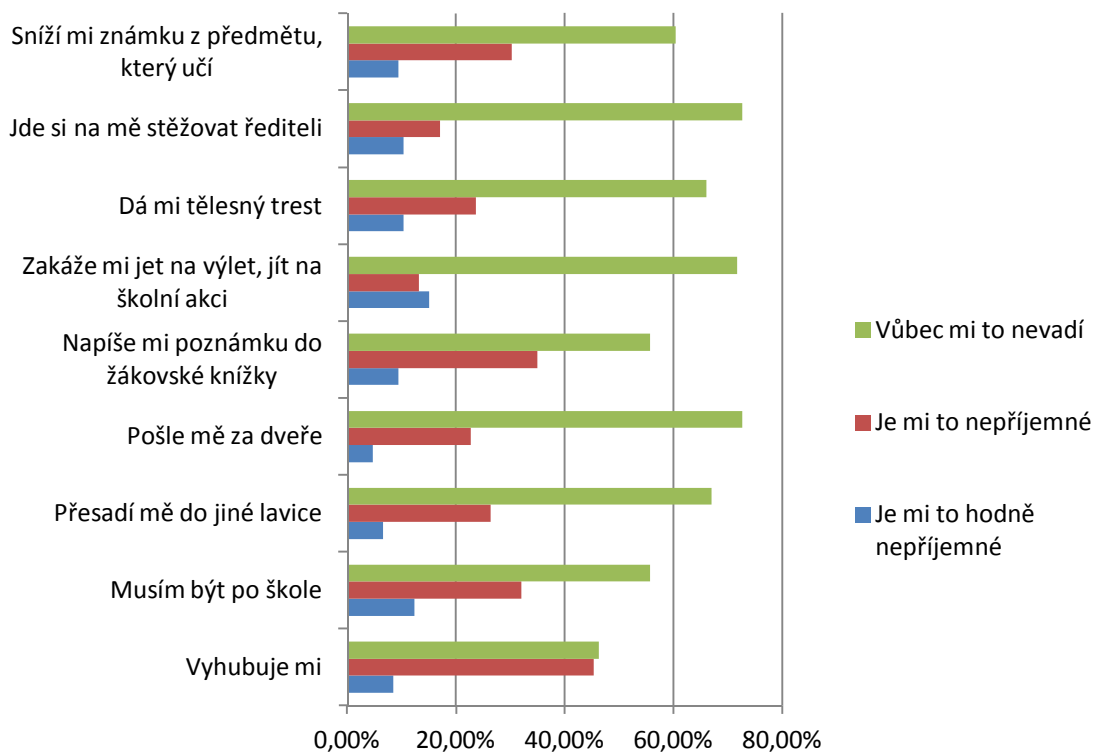
část d t í, tedy 49,1% se s tímto trestem v bec nesetkává, což je dle mého názoru naprosto v po ádku.

V p ede-lých odstavcích jsme se hloub ji zam ěli na analýzu jednotlivých druh trest ů a jejich etnosti vyuffití na základní -kole. V následující ásti se budeme v novat samotnému vnímání t chto trest ů d tmi a tomu, jaký pocit v nich který dokáffe vyvolat, a to pomocí -kály od toho, fe je jim hodn nep íjemný afl po pocit, fe jim v bec nevdí tento trest dostat. Tato následující tabulka . 4 a s ní spojený graf . 3 nám pomohou odpov d t na první ást druhé výzkumné otázky, kterou je: **Jak vnímají odm ny a tresty ve -kole samotné d t í?**

Tabulka 4: Jak d t í vnímají tresty?

| Po et d t í, kterým trest vadí / nevdí | Je mi to hodn nep íjemné % | Je mi to nep íjemné % | V bec mi to nevdí % | Celkem % |
|--|----------------------------|-----------------------|---------------------|----------|
| Vyhubování | 8,5 | 45,3 | 46,2 | 100 |
| Ponechání po -kole | 12,3 | 32 | 55,7 | 100 |
| Odsazení do jiné lavice | 6,6 | 26,4 | 67 | 100 |
| Vykázání za dve e | 4,7 | 22,7 | 72,6 | 100 |
| Poznámka do flákovské kníflky | 9,4 | 34,9 | 55,7 | 100 |
| Zákaz ú astí na výletu, -kolní akci | 15,1 | 13,2 | 71,7 | 100 |
| T lesný trest | 10,4 | 23,6 | 66 | 100 |
| Stíflnost editelí | 10,4 | 17 | 72,6 | 100 |
| Sníflení známky | 9,4 | 30,2 | 60,4 | 100 |

Graf 3: Jak d ti vnímají tresty?



Je-t před tím, než za nu detailn ji rozebírat jednotlivé pocity flák p i obdrflování trest , považují za vhodné zmínit, fle i p esto, fle mnozí z flák dle poznatk z p edchozí analýzy tresty nedostávají v bec, vyjád ili se ke svým pocit m z nich. M j dojem z tohoto je takový, fle si dokázali p edstavit, jaké by to bylo být trestán.

Podle výsledk z analýzy sesbíraných dotazník mohu konstatovat, fle nejv t-ímu po tu d tí zcela jist není p íjemná situace, kdy dostanou vyhubováno p ed svými spolufláky (8,5% dotázaných uvádí, fle jim to je hodn nep íjemné a 45,3% je to nep íjemné). M fleme si myslet, fle tímto u d tí dochází k jistému emo nímu a citovému poznamenání, které m fle mít velmi nep íznivý dopad z hlediska psychické stránky dít te. Zbýlých 46,2% uvádí, fle je jim toto trestání jedno. Z toho v-ak usuzují, fle toto procento d tí p edstavují spí-e práv ti fláci, kte í tento trest neobdrflují v bec, a proto nedokáflou správn odhadnout své p ípadné pocity. Naopak jak jifl bylo v této práci n kolikrát zmín no, tento typ trestu se jeví jako neefektivn j-í s okamflitým nástupem ú inků.

Za tímto typem trestu pak z hlediska pocit d tí následují hned dva, které se vyskytly na stejné procentuální úrovni, a to ponechání dít te po -kole a ud lení poznámky

do flákovské knífkky. Tyto tresty mohou být mezi sebou propojeny. Podle výsledk dotazníkového –et ení v tomto p ípad celých 44,3% d tí vnímá kařdý z t chto trest jako hodn nep íjemný a nep íjemný. Pouze zbylým 55,7% d tem je ud lení tohoto typu trestu jedno.

Co se týká následujícího druhu trestu, který se v řeb í ku vyhodnocení umístil na dal-ím míst , jedná se o snířlení známky z p edm tu, který daný u itel u í. Zde se celkem 39,6% d tí vyřád ilo k tomu, ře je jim nep íjemný a nep íjemný hodn . Dle mého názoru tento typ trestu mohou d tí vnímat jako velmi nespravedlivý, a to z toho d vodu, ře jejich nevhodné chování nesouvisí s jejich znalostmi z u ebních ínností, následkem ehoř se daný u itel m ře stát také ter em nesouhlasu a nelibosti ze strany rodi dít te.

Jestřlře hodnotíme závařln j-í potrestání, kterým je bezpochyby trest ve form t lesného potrestání, ze zji-t ných hodnot plyne, ře 66% d tí tento trest v bec nevařdí a 34% uvářdí, ře jim je nep íjemný. S p íhlédnutím na etnost výskytu tohoto typu trestu lze konstatovat, ře ve spojení s jeho uřlíváním, ve kterém tém polovina d tí odpov d la, ře jej nedostává v bec, op t na pocity p í jeho uplatn ní odpovídaly práv ty d tí, které s ním nemají řládnu zku-enost.

Následují tresty, které jsou spí-e tradi ním pokáráním, a to odsazení řlák do jiné lavice nebo vykázání za dve e. V t chto p ípadech jsou výsledná procenta velmi podobná a pohybují se mezi 27% a 33% p í vnímání jako velmi nep íjemné a nep íjemné. Z tohoto tedy vyplývá, ře tyto tresty d tem tém nevařdí. Jejich pocity p í p íjímání jsou teda tak ka rovnom rné.

U trestu, kterým je zákaz ú asti na n které ze -kolních akcí í -kolním výletu, je dosti pravd podobné, ře tyto výsledky mohou být ovlivn ny iniciativou a aktivitou individuálních řlák , kte í se pravd podobn t chto akcí necht jí v bec ú astnit (28,3% d tí jsou tyto zákazy hodn nep íjemné a 71,7% v bec nevařdí) a řlky tomuto jim tento typ trest d lá nebo ned lá problém.

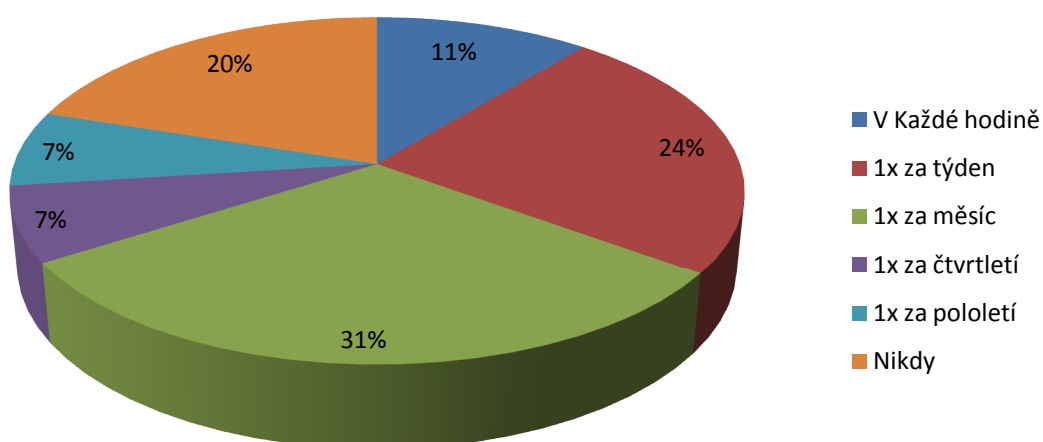
Posledním z vyhodnocovaných trest byl trest ve form stířnosti u itele editeli. S tímto druhem se p evářlná v t-ina d tí (72,6%) v bec nesetkává, a tak je velmi pravd podobné, ře jim ned lá řládne starosti. Takto to prokázal také výsledek z odpov d í v dotazníku, kdy to 72,6% d tí v bec nevařdí a pouze 27,4% je více í mén nep íjemný.

V další tabulce se můžeme informovat o tom, jaké jsou frekvence udílování trestů jednotlivými dělníky.

Tabulka 5: Frekvence udílování trestů

| Frekvence | četnost | % |
|-----------------|------------|------------|
| V každé hodině | 12 | 11 |
| 1x za týden | 25 | 24 |
| 1x za měsíc | 33 | 31 |
| 1x za čtvrtletí | 7 | 7 |
| 1x za pololetí | 8 | 7 |
| Nikdy | 21 | 20 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 4: Frekvence udílování trestů



Jak je patrné z výše uvedené tabulky a příslušného grafu, ve těchto skupinách při udílování trestů, sledujeme jen minimální rozdíly. Nejvíce početně, tedy 31% je trestáno pouze

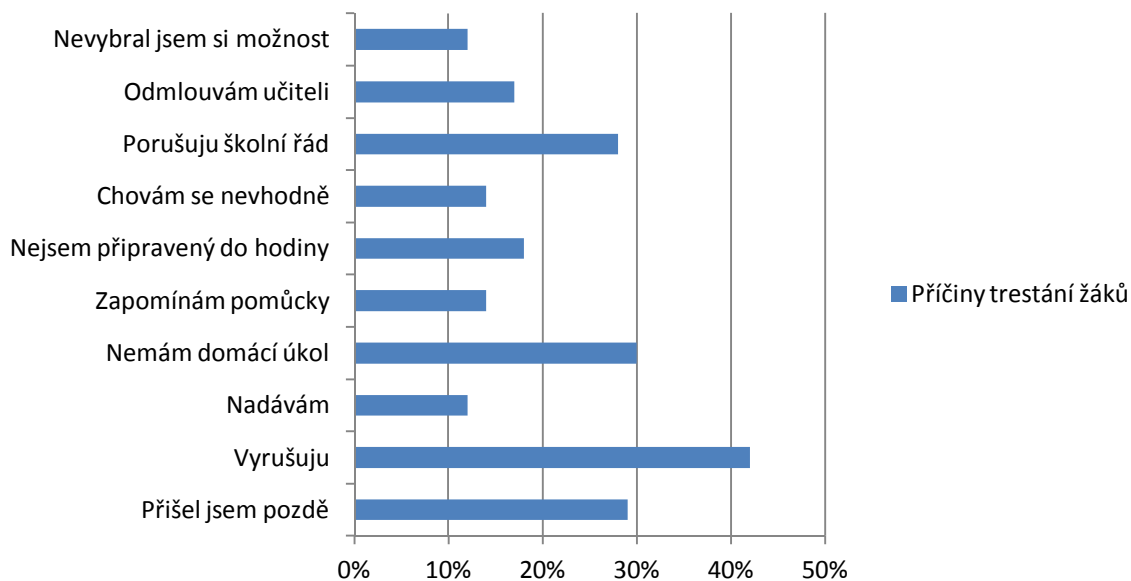
1x za měsíc, 24% dítí uvádí, že jsou trestány 1x za týden a dalších 20% dítí není trestáno vůbec. Po těchto fláčkách následují takoví, kteří jsou napomínáni v každé hodině, a to celkem 11% z dotázaných respondentů. Ve shodném pořadí, tedy 7% dítí jsou trestáni fláčkami 1x za čtvrtletí a 1x za pololetí. Když tyto výsledky shrneme, můžeme říci, že fláčky jsou trestání relativně často.

Nyní bychom se zaměřili na to, proč jsou vlastně jednotlivé děti trestány. Vybírat mohli v dotazníku z několika možností, zde jsou jejich výsledky.

Tabulka 6: Příčiny obdržení trestu

| Příčiny trestání | četnost | % |
|-----------------------------|----------------|----------|
| Přišel jsem pozdě | 31 | 29 |
| Vyrušuju | 44 | 42 |
| Nadávám | 13 | 12 |
| Nemám domácí úkol | 32 | 30 |
| Zapomínám pomůcky | 15 | 14 |
| Nejsem připravený do hodiny | 19 | 18 |
| Chovám se nevhodně | 15 | 14 |
| Porušuju školní řád | 30 | 28 |
| Odmlouvám učiteli | 18 | 17 |
| Nevybral jsem si možnost | 13 | 12 |

Graf 5: Příčiny obdržení trestu



Jak z výzkumného zetření vyplynulo, převládá v třídě, která je trestána za to, že vyrušuje ve vyučovacích hodinách (42%). Tato příčina obdržení trestu má na sv domí nejen narušení celého vyučování, ale zároveň způsobuje značné komplikace u učitelů, který se snaží o co nejlepší výklad učiva a také v nemalé míře vyrušuje ostatní děti, které svoji pozornost učivu věnují. Dále 30% dětí se často potýká s obdržením trestu za to, že nevypracovalo zadaný domácí úkol, obdobné množství, tedy 29% za pozdní příchody do školy a 28% za porušení školního řádu. Ostatní druhy trestů se vyskytují spíše v menší míře. Jestliže bychom si je seřadili sestupně, byly by za sebou v tomto pořadí: nepřipravenost do vyučovací hodiny (18%), omlouvání u učitelů (17%), stejné hodnoty vykazuje zapomínání pomůcek a nevhodné chování, tedy 14% a posledním v pořadí je nadávání (12%). Zbýlých 12% z dotázaných respondentů odpovědělo, že si nevybrali žádnou z uvedených možností a do kolonky pro uvedení jiných typů prohek, za které jsou trestáni, uvedli: šou učitel mne nenapomíná, jsem příliš aktivní, kvůli ostatním spolužákům a za všechno. Na základě výše uvedených výsledků dotazování můžeme konstatovat, že prohek nejsou příliš závažného charakteru a nedopouští se žádných velkých šprávků.

5.2 Analýza výzkumného –et ení - odm ny

V následujících tabulkách doprovázených grafy se objevují informace o tom, jaké typy odm n jsou na základní –kole vyuffívání a s jakou etností. Dále také informace o tom, jak tyto odm ny vnímají samotné d ti a za jaké vlastní jednání d ti v bec odm ny dostávají.

Tabulka 7: Typy odm n a jejich etnost

| Po ty odm ovaných d tí | Velmi asto % | asto % | Ob as % | V bec % |
|---|-----------------|-----------|------------|------------|
| Dostanu slovní pochvalu | 7,5 | 17 | 54,7 | 20,8 |
| Napí-e mi pochvalu do flákovské kníflky | 1,9 | 11,3 | 41,5 | 45,3 |
| Dostanu lep-í známku v jeho p edm tu | 2,9 | 6,6 | 37,7 | 52,8 |
| M flujít d ív z poslední hodiny dom | 0 | 2,8 | 23,6 | 73,6 |
| Dostanu n jakou v c | 0 | 3,8 | 44,3 | 51,9 |
| Dostanu od ní jední ku navíc | 2,8 | 3,8 | 39,6 | 53,8 |

Výsledky, ke kterým jsme dosp li, v tabulce . 7, nám ukazují, jaké typy odm n jsou ve –kole pouffívání a s jakou etností. Tyto zji-t né hodnoty nám tedy pomohou se zodpov d ním druhé ásti první výzkumné otázky, a to: **Jaké typy odm n a trest jsou ve –kole pouffívány a s jakou etností?**

Jako s nej ast j-í formou odm ny ze strany u itele se fláci podle pr zkumu setkávají se slovní pochvalou. Tuto obdrflí velmi asto 7,5% dotázaných, dále 17% ji obdrflí asto a celých 54,7%, což je více než polovina respondent tuto formu odm ny dostane alespo ob as. Pouze tém zanedbatelné procento d tí není v bec chváleno. Stejn jako tomu bylo u trest a tedy jejich nej ast j-í formy vyhubování, je tomu také u odm n, jelikofl tento druh odm ny dovolí u iteli ihned zareagovat na vzniklou situaci a ihned také ukázat dít ti, fl si jeho snahy i výkonu váflí, s pomocí ehofl také nar stá celý význam tohoto typu odm ny.

Za dal-í velmi asto a oblíbenou odm nu zcela jist m flme považovat situaci, kdy u itel flákovi napí-e písemnou pochvalu do flákovské kníflky. Takováto pochvala má nejen

velmi pozitivní vliv na samotné dítě, ale zároveň také dovoluje sdílet tuto radost z odměny společně s jeho rodiči. Dle odpovědí dětí pochvaly do flákovské knífků dostává celkem 54,7% a zbylých 45,3% respondentů nezaznamenává toto odměnění vůbec.

V celku pro ekvapivým zjištěním pro mě byl fakt, že mnoho dětí podle výsledků z dotazníkového šetření, dostává od učitelů odměny ve formě nějaké věci. V tomto případě máme hovořit například o propisce, bonbonech a podobně. V hlubším zkoumání zjistíme, že velmi často tuto odměnu neobdrží ani jeden z respondentů, avšak dalších 48,1% ji obdrží často nebo alespoň občas. Oproti tomu vůbec tuto odměnu nedostává 51,9% dotázaných dětí.

V této části dále vidíme poněkud netradiční odměny, a to obdržení lepší známky z předmětu, který daný učitel učí. Tato odměna je zcela jistě pozitivním faktorem pro zlepšování školních úspěchů dětí, avšak můj názor je přesto takový, že by dobrých známek mělo dítě dosahovat svými dobrými znalostmi v daném předmětu a nikoli vhodným chováním či například pomáháním učiteli s pomůckami a podobně. V konkrétních výsledcích tedy tuto odměnu získává celých 47,2% z respondentů. Zbylých 52,8% ji nedostává vůbec.

Podobně jako u předchozí odměny je na tom také udělení jedničky navíc v konkrétním předmětu vyučovaném vybraným učitelem. Oproti zastávám názor, že by se takovému odměnění nemělo dostávat. V tomto případě odměnu velmi často obdrží 2,8% fláků, často 3,8% a občas 39,6%. Naopak vůbec jedničky navíc nedostává 53,8% respondentů.

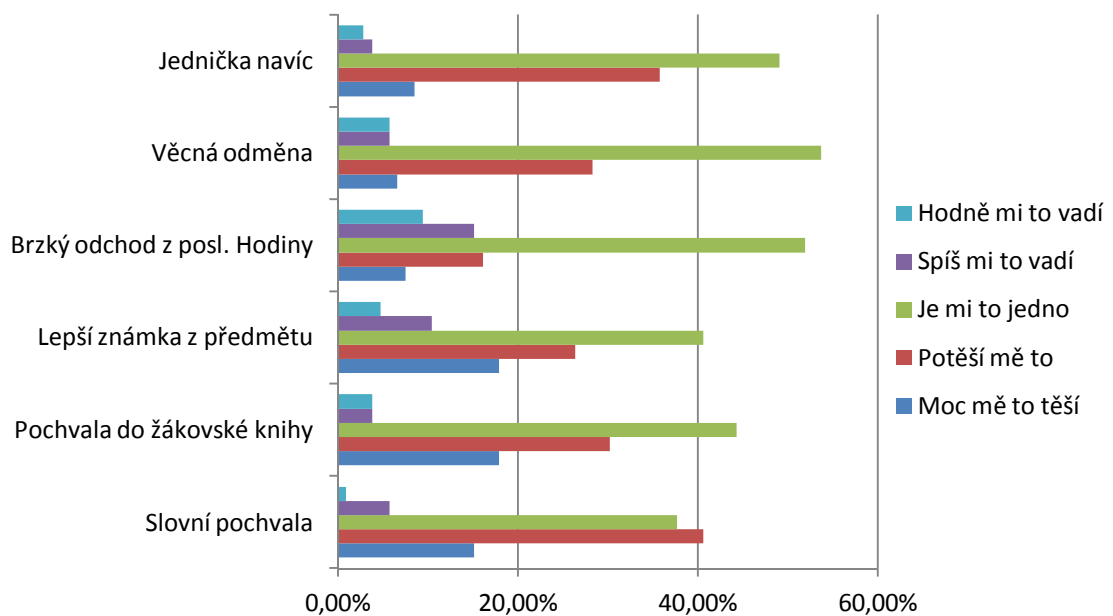
Za nejméně často formou odměny fláci označily možnost odejít dříve z poslední vyučovací hodiny. Tento druh odměny nepociťuje celkem 73,6% dotázaných a zbylých 26,4% ji obdrží často nebo občas.

Další část této kapitoly bude zaměřena na vnímání udělování odměny a vlastní pocity fláků z jejich obdržování. Toto vnímání bylo rozděleno kálou od pocitu, který je momentálně přítel, který jim hodně vadí. V následující tabulce 8 a k němu připojenému grafu 6 bude tedy zodpovězena druhá část druhé výzkumné otázky, a to: **Jak vnímají odměny a tresty ve škole samotné děti?**

Tabulka 8: Vnímání odměn samotnými žáky

| Podíly vnímání odměn a trest | Moc mě to těší % | Potěší mě to % | Je mi to jedno % | Spíše mi to vadí % | Hodně mi to vadí % | Celkem |
|------------------------------|------------------|----------------|------------------|--------------------|--------------------|--------|
| Slovní pochvala | 15,1 | 40,6 | 37,7 | 5,7 | 0,9 | 100 |
| Pochvala do žákovské knihy | 17,9 | 30,2 | 44,3 | 3,8 | 3,8 | 100 |
| Lepší známka v předmětu | 17,9 | 26,4 | 40,6 | 10,4 | 4,7 | 100 |
| Brzký odchod z posl. hodiny | 7,5 | 16,1 | 51,9 | 15,1 | 9,4 | 100 |
| Věcná odměna | 6,6 | 28,3 | 53,7 | 5,7 | 5,7 | 100 |
| Jednička navíc | 8,5 | 35,8 | 49,1 | 3,8 | 2,8 | 100 |

Graf 6: Vnímání odměn



Při pohledu na výše uvedenou tabulku a graf můžeme říci, že takové odměny, které se vyskytují často, mají také velkou účinnost. To dokazuje také fakt, že nejastější odměnou pro žáky je slovní pochvala od učitele, která ve velké míře působí pozitivně u žáků. Dostává v označení, které těší celých 55,7% dotázaných respondentů. Dalšími 37,7% dříve označilo tuto pochvalu jako, že je jim jedno, tudíž ji nevnímají ani negativně, ale také ani pozitivně, zkrátka z ní mají neutrální pocity. Jen mizivá část, konkrétně 6,6% se vyjádřilo tak, že jim

tato pochvala vadí. Pravd podobn se m fleme domnívat, fle takto svoji odpov mohli zazna it spí-e fláci, kte í p íli- asto chválení nejsou nebo nejsou chválení v bec.

Dal-í pocitov oblíbenou pochvalou je u d tí písemná pochvala do flákovské kníflky. I tato se na fleb í ku etnosti ud lování odm n umístila na druhém míst a tedy jí odpovídá i vnímání d tí, které íkají, fle je moc t -í (17,9%) nebo je pot -í (30,2%). Drtivé v t-in (44,3%) je to jedno a zbylým 7,6% d tem tato pochvala více i mén vadí.

Stejné výsledky, co se pot -ení u d tí týká, mají následn ud lení lep-í známky z daného p edm tu a jedni ka v p edm tu navíc, shodn 44,3% d tí íká, fle je moc t -í nebo je alespo pot -í. Dále je jedno 40,6% respondent zdali dostanou o stupe lep-í známku i 49,1% jedni ku v p edm tu navíc. Vedle toho u lep-í známky v p edm tu to celkov 15,1% d tí vadí a jedni ku také nevítá 6,6% respondent . Ze svého pohledu v-ak nedokáflu vysv tlít, pro se d ti necht jí radovat a t -it za to, fle dostanou hezkou známku a ufl z p edm tu jako takového nebo alespo jedni ku, která jim dokáfle vylep-it jejich u ební výsledky. Pravd podobn se v tomto p ípad m fle jednat o problémov j-í fláky, kte í o tyto formy odm n v bec nestojí.

Z v cné odm ny, kterou od u itele dostanou, se t -í celkov 34,9% respondent , 53,7% je tato odm na jedno a zbylým 11,4% dokonce vadí. Tento výsledek si lze vysv tlít také tím, fle tato forma odm ny není zase afl tolik astá a d ti tedy nedokáflu správn ozna it pocit, který by v nich vyvolala. Nebo se také m fleme domnívat, fle d ti neo ekávají, fle by ve -kole m ly v bec v cné odm ny dostat a zároveň si mohou za takovouto odm nu p edstavovat odli-né v ci, nefli od u itele ve skute nosti obdrflí.

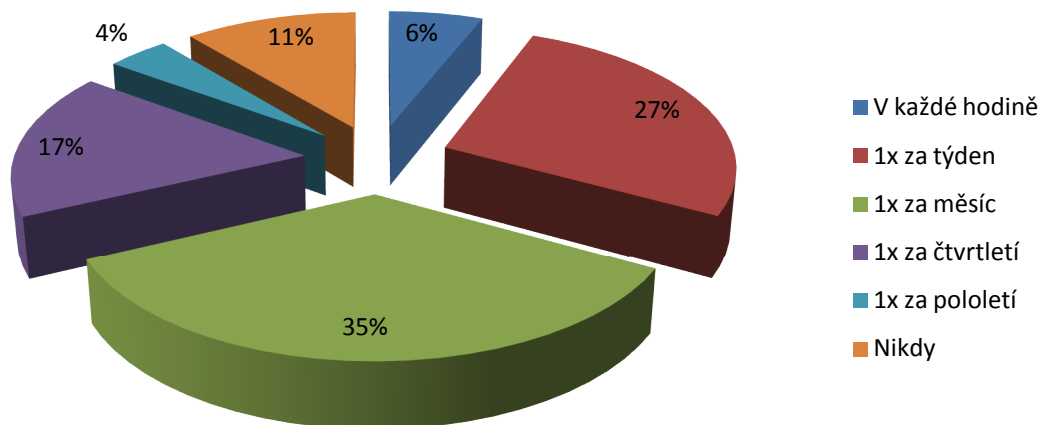
Na posledním míst v fleb í ku vnímání odm n se umístila mofnost d ív j-ího odchodu z poslední vyu ovací hodiny dom . I zde se m fleme domnívat, fle výsledky jsou zkresleny faktem, fle tuto odm nu nezískává v t-í mnoflství d tí, a proto z ní také nemohou mít radost. Konkrétn tedy moc t -í 7,5%, pot -í 16,1%, dále 51,9% je to jedno, 9,4% tato odm na spí-e vadí a 9,4% vadí hodn .

Nyní se zamíříme na frekvenci udělování výše uvedených odměn.

Tabulka 9: Frekvence odměn

| Frekvence odměn | četnost | % |
|-----------------|------------|------------|
| V každé hodině | 6 | 6 |
| 1x za týden | 29 | 27 |
| 1x za měsíc | 37 | 35 |
| 1x za čtvrtletí | 18 | 17 |
| 1x za pololetí | 4 | 4 |
| Nikdy | 12 | 11 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 7: Frekvence odměn



Díky vypočítaným hodnotám ve výzkumném -et -ení lze konstatovat, že jsou d -tí odměňovány převážně 1x za měsíc (35%), což bychom mohli označit za neutrální. 27% d -tí uvádí, že jsou odměňováni 1x za týden, 17% 1x za čtvrtletí. Další 11% respondentů říká, že není odměňováno nikdy. P -lí -malé množství lidí odpovědělo, že je odměňováno

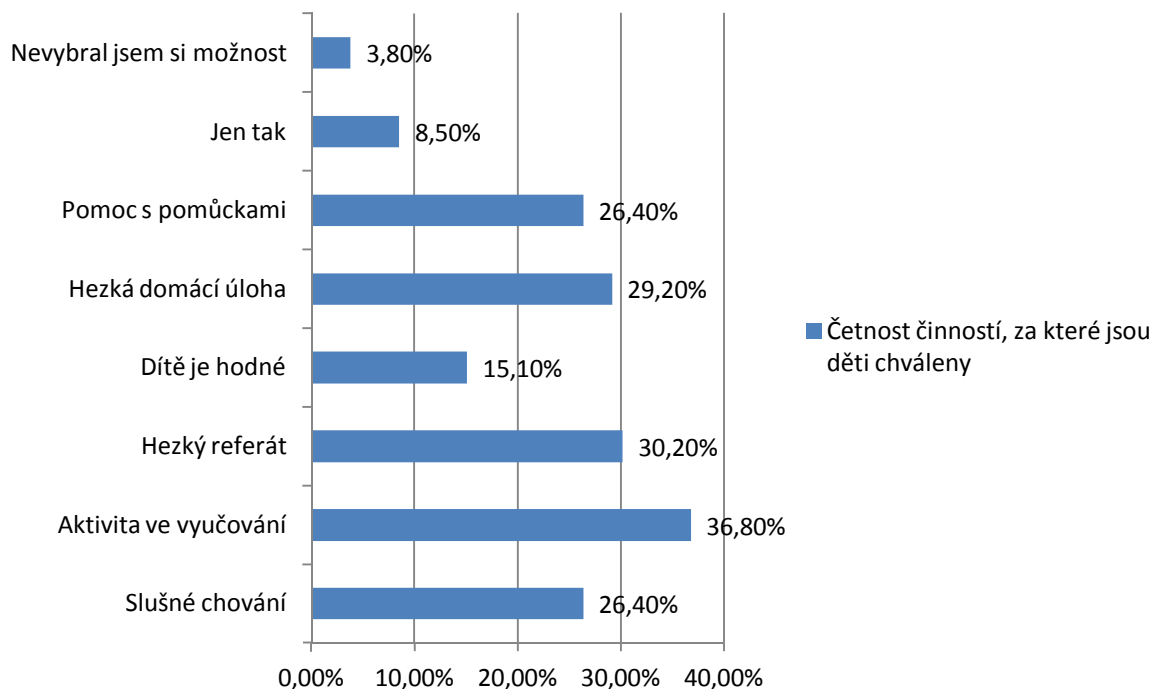
každou hodinu (6%) a nejnižší číslo (4%) se nám objevuje u odměňování 1x za pololetí, což může vykazovat známky snahy o vylepšení si školních výsledků před pololetním vysvědčením. I přesto, stále jsou odměny pozitivní motivací pro snášení tláku k lepšímu chování a lepšími školními výsledky může být, že jejich frekvence udělování je překvapivě nízká.

V následující části se budeme zabývat činnostmi, za které jsou děti odměňovány. V tomto případě dostaly děti na výběr ze 7 nejčastějších činností nebo se případně mohly vyjádřit vlastními zkušenostmi.

Tabulka 10: Za co jsou děti odměňovány?

| Děti jsou chváleny za: | četnost | % |
|-------------------------------|----------------|----------|
| Slušné chování | 28 | 26,4 |
| Aktivita ve vyučování | 39 | 36,8 |
| Hezký referát | 32 | 30,2 |
| Dítě je hodné | 16 | 15,1 |
| Hezká domácí úloha | 31 | 29,2 |
| Pomoc s pomůckami | 28 | 26,4 |
| Jen tak | 9 | 8,5 |
| Nevybral jsem si možnost | 4 | 3,8 |

Graf 8: Za co jsou děti odměňovány?



Jak je patrné z výše uvedených výsledků dotazníkového šetření mezi učitelkami, za nejčastěji odměňovanou činnost je považována aktivita dětí při vyučování (36,8%), následuje ocenění hezkého referátu (30,2%) a ocenění hezky zpracované domácí úlohy (29,2%). Jak lze na základě těchto faktů vidět, u učitelů nejvíce oceňují právě ty činnosti, které přímo souvisí s prací ve vyučování.

V další části máme sledovat časté odměňování za slušné chování dětí a jejich ochotu pomáhat učitelům s učebními pomůckami, které často do vyučování donášejí (shodně 26,4%). Poté opět následuje vhodné chování žáka, které bylo v dotazníku označeno jako špišsem hodný, a to 15,1% respondentů.

Na závěr jsem do dotazníku zařadila také možnost odpovědi, že jsou děti odměňovány zkrátka šjen tak. Kupodivu celých 8,5%, což představuje 9 z dotázaných učitelů, tuto možnost označilo jako shodnou se svými odměňováními.

V poslední možnosti žáci dostali prostor říci, že si řádnou z výše uvedených činností nevybrali a tudíž se mohli vyjádřit vlastními slovy, za co jsou tedy odměňováni. Tuto možnost využilo 3,8% učitelů a do volné kolonky vepsalo: šprotože n co vím, neodmlouvám, umím malovat i nikdy m nechválím.

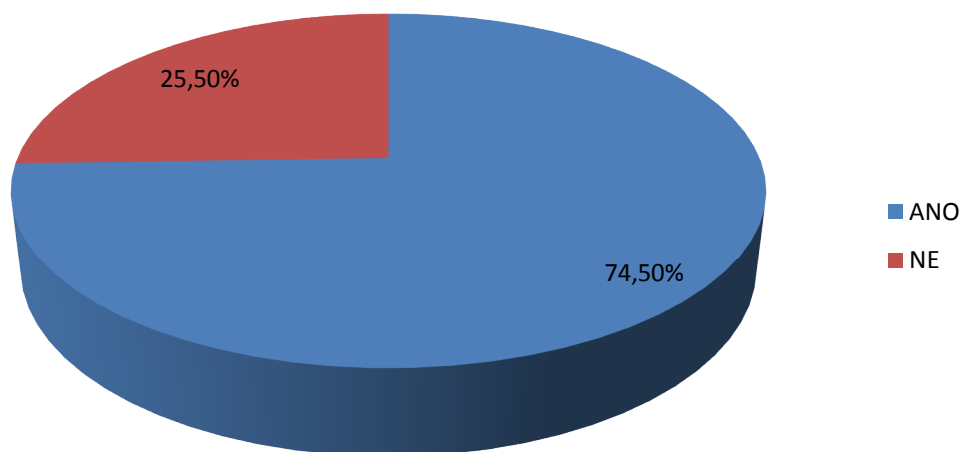
5.3 Analýza výzkumného –et ení o postoj fláka k u iteli

Následující tabulky a grafy odpoví na dal-í výzkumnou otázku, a to: **Jaký vztah mají d t i k u iteli, který jim ud luje odm ny i tresty?**

Tabulka 11: Ovlivn ní flákova postoje k autorit u itele
- dít má respekt k u iteli, který ho trestá

| Odpov | etnost | % |
|---------------|------------|------------|
| ANO | 79 | 74,5 |
| NE | 27 | 25,5 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 9: Ovlivn ní flákova postoje k autorit u itele
- dít má respekt k u iteli, který ho trestá



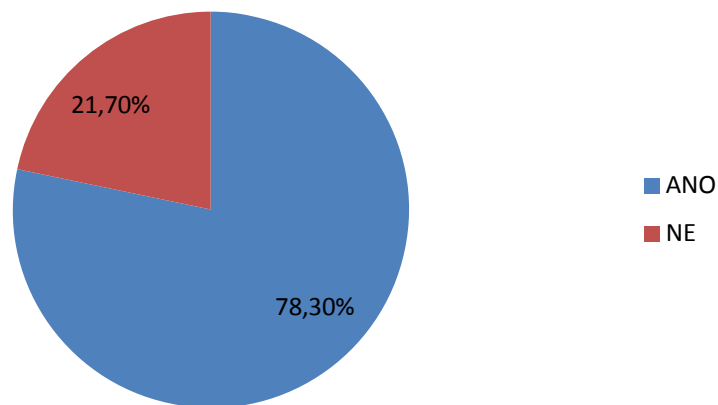
Do dotazníkového –et ení jsem zám rn za adila také otázku, ve které jsem se cht la dozv d t, zdali u itelé, kte í flák m rozdávají tresty, mají u nich v t-í autoritu, což znamená, že je fláci více poslouchají. Výsledek tohoto –et ení m p íli–nep ekvapil, spí-e potvrdil moje domn nky o tom, že v p ípad , že si u itel vhodným zvolením trestu, umí

sjednat po ádek u svých flák , jej tito fláci také respektují. Ukazuje nám to 74,5% dotázaných respondent , kte í odpov d li, fle mají skute ný respekt v í u iteli, který je trestá. Z toho také vyplývá, fle vyufflvání r zných forem trest ve -kolách, má sv j smysl a dokáfle ovliv ovat flákovo chování.

Tabulka 12: Ovliv ní flákova postoje k autorit u itele
- dít , které je u iteli chváleno, se na oplátku chová slu-n

| Odpov | etnost | % |
|---------------|------------|------------|
| ANO | 83 | 78,3 |
| Ne | 23 | 21,7 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 10: Ovliv ní flákova postoje k autorit u itele
- dít , které je u iteli chváleno, se na oplátku chová slu-n



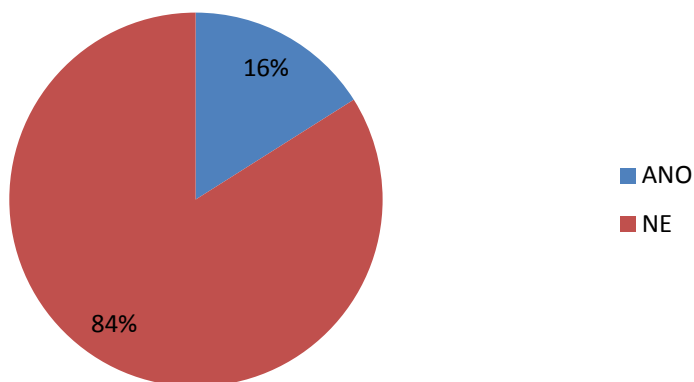
Podobn jako u trestání, je tomu také u odm ování d tí. Op t jsem se flák dotazovala, zdali se na oplátku za odm nu od u itele chovají slu-n . I zde jsem nebyla p fli- p ekvapena výsledky, jelikofl drtivá v t-ina respondent (78,3%) odpov d la na tuto otázku mofností ANO. Op t na základ výsledk z této otázky dotazníkového -et ení lze

íci, fle stejn jako tresty, i odm ny mají sv j smysl. Shodn jsou schopny ovliv ovat postoje flák k u itel m spole n s jejich chováním.

Tabulka 13: Ovlivn ní oblíbenosti u itel pouffiváním trest
- fláci mají rádi ty u itele, kte í je trestají

| Odpov di | etnost | % |
|---------------|------------|------------|
| ANO | 17 | 16 |
| NE | 89 | 84 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 11: Ovlivn ní oblíbenosti u itel pouffiváním trest
- fláci mají rádi ty u itele, kte í je trestají

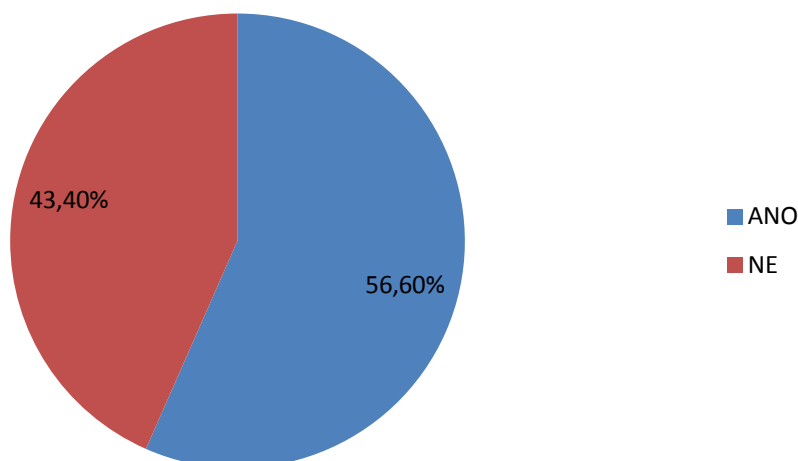


Vzhledem k tomu, jak byla tato otázka d tem poloflena, zda mají v oblib u itele, který je trestá, dalo se p edem p edpokládat, fle p íli– etné kladné odpov di od d tí nedostaneme. Tato predikce se také potvrdila, jelikofi celkem 84% dotázaných odpov d lo, fle u itele, který je trestá, rádo nemá a pouhých 16% d tí, tedy p esn 17 ze 106 respondent se vyjád ilo, fle trestajícího u itele rádo má. Na základ t chto poznatk tedy m fleme usuzovat, fle u itelé, kte í fláky trestají, nejsou oblíbenými u iteli.

Tabulka 14: Ovlivnění oblíbenosti uitelů používáním odměn
- fláci mají rádi ty uitele, kteří je odměňují

| Odpovědi | četnost | % |
|---------------|------------|------------|
| ANO | 60 | 56,6 |
| NE | 46 | 43,4 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 12: Ovlivnění oblíbenosti uitelů používáním odměn
- fláci mají rádi ty uitele, kteří je odměňují

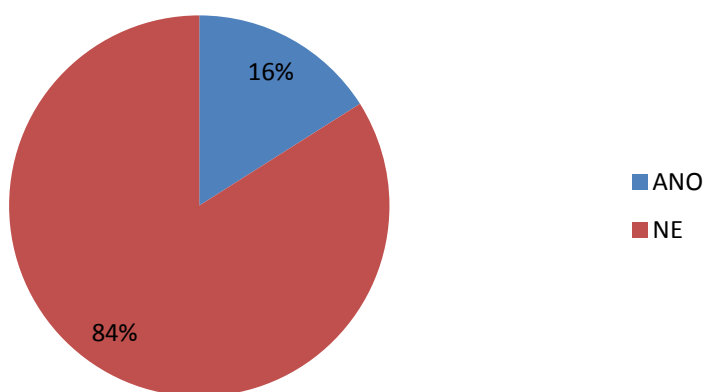


Stejně tak jako byla zjištěná oblíbenost uitelů, kteří fláky trestají, byla hodnocena také u takových, kteří je naopak odměňují. Jak můžeme vidět v tabulce a příloženém grafu, není úplně jednoznačné, že jsou uitelé, kteří rozdávají odměny těm oblíbenými. Výsledky jsou totiž velmi podobné. Konkrétně 56,6% respondentů uvedlo, že uitel, který je odměňuje, je jejich oblíbeným uitelem a nepříjemně fláky se vyjádřilo, že takovýto uitel jejich oblíbeným není (43,4%). Z uvedeného lze tedy konstatovat, že obliba uitelů může být ovlivněna udělováním trestů, nikoli však zcela jasně udělováním odměn.

Tabulka 15: Jak vidí fláci u itele, který je trestá
- u itel, který m napomíná, je dobrý u itel

| Odpov di | etnost | % |
|---------------|------------|------------|
| ANO | 17 | 16 |
| NE | 89 | 84 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 13: Jak vidí fláci u itele, který je trestá
- u itel, který m napomíná, je dobrý u itel

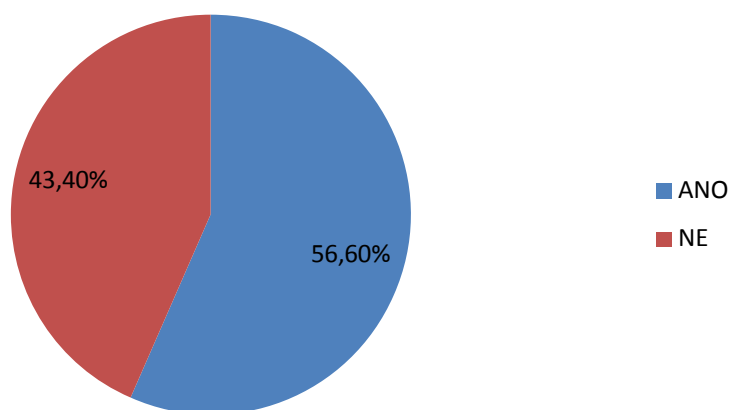


Dal-í oddíl této kapitoly je v nován názor m flák na to, zda je jejich u itel, který je trestá také dobrým u itelem z pohledu toho, jak toto vnímají oni samotní (toto je znázorn no tabulkou 15 a grafem . 13). V opa ném p ípad fláci odpovídali na stejnou otázku z hlediska odm ování, a to, zda je dobrým u itelem ten, který je dokáfle odm ovat (tabulka . 16 a graf . 14). U otázky trestání se d ti k tomuto tématu vyjád ili o ekávanou reakcí, a to, fle celých 84% respondent tyto u itele nemá v oblib a nepovafluje je za dobré u itele.

Tabulka 16: Jak vidí fláci u itele, který je odm ůje
- u itel, který m ōdm ůje, je dobrý u itel

| Odpov ědi | etnost | % |
|---------------|------------|------------|
| ANO | 60 | 56,6 |
| NE | 46 | 43,4 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 14: Jak vidí fláci u itele, který je odm ůje
- u itel, který m ōdm ůje, je dobrý u itel



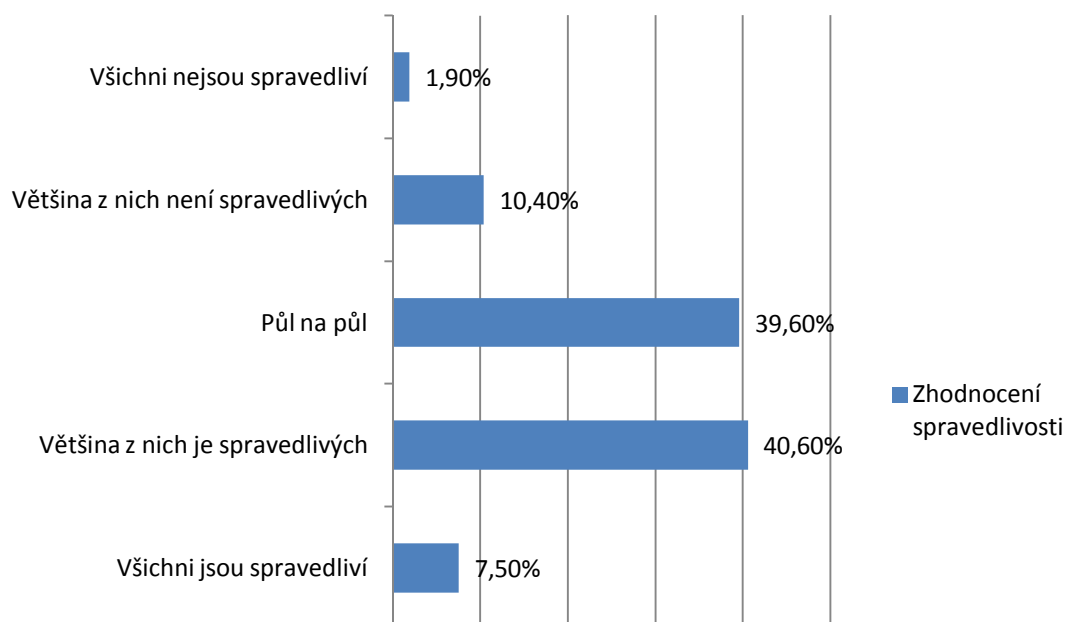
Naopak u otázky odm ůování 56,6% flák ōpovaůuje tyto u itele za dobré a zbylých 43,4% je takto nevnímá. Vystává tedy otázka, pro tito fláci nemají u itele, kte í je odm ůjí v oblib ? Je dosti pravd podobné, stejn jako u domn nek v p ípad etnosti a frekvencí ud lování odm ůn a trest , ůe se takto vyjád íli práv ti fláci, kte í odm ůny nep íjímají v bec a jsou tedy tímto ovlivn ěni.

Další část této kapitoly je věnována zhodnocení spravedlivosti ze strany učitelů při udělování trestů.

Tabulka 17: Zhodnocení spravedlivosti u učitelů při udělování trestů

| Zhodnocení | četnosti odpovědí | % |
|-----------------------------------|-------------------|------------|
| Všichni jsou spravedliví | 8 | 7,5 |
| Většina z nich je spravedlivých | 43 | 40,6 |
| Půl na půl | 42 | 39,6 |
| Většina z nich není spravedlivých | 11 | 10,4 |
| Všichni nejsou spravedliví | 2 | 1,9 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 15: Zhodnocení spravedlivosti u učitelů při udělování trestů



Jak je z výše uvedené tabulky a příslušného grafu patrné, učitelé zastávají především názor, že rozhodnutí o udělení trestů jsou ve většině případů spravedlivá (40,6%). Poté následuje názor, že se učitelé nedokáží zcela rozhodnout, na kterou stranu spravedlnosti by se

přiklonili, a proto raději zvolili možnost odpovědi p 1 na p 1 (39,6%). Zbytkové hodnoty říkají, že 10,4% respondentů si myslí, že v tina uitel se p i udlování trest nerozhoduje spravedlivě, p i emfial-í 1,9% říká, že v-ichni uitelé se nechovají spravedlivě p i trestání. Zbýlých 7,5% d t i si zase naopak myslí, že v-ichni uitelé jsou v tomto sm ru spravedliví. Otázkou je, zdali jsme schopni brát tyto názory d t i jako objektivní, a to z toho dvodu, že se k ní mohli vyjadovat práv pod nátlakem uk idv ní po práv obdrženém trestu a podobně.

5.4 Analýza výzkumného -et ení - motivace

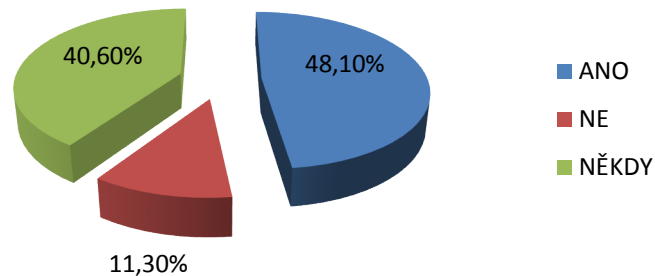
V posledních dvou tabulkách a grafech jsem se zam ěla na vyhodnocení poslední z výzkumných otázek, a to: **Jak motivuje odm na i trest řáka k chování ve -kole?** Neboli, zám rem bylo, aby tyto dva výsledky dotazníkového -et ení odpov d ly na otázku, zdali se řáci snaží chovat tak, aby trestání v bec nebyli, i naopak d laj v-e tak, aby byli schváleni.

Tabulka 18: Trest jako motiva ní prvek k dobrému chování

- d ti se snaží chovat tak, aby nebyly trestány

| Zhodnocení odpov d í | etnosti | % |
|----------------------|------------|------------|
| ANO | 51 | 48,1 |
| NE | 12 | 11,3 |
| N KDY | 43 | 40,6 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 16: Trest jako motivační prvek k dobrému chování
- d ti se snaží chovat tak, aby nebyly trestány

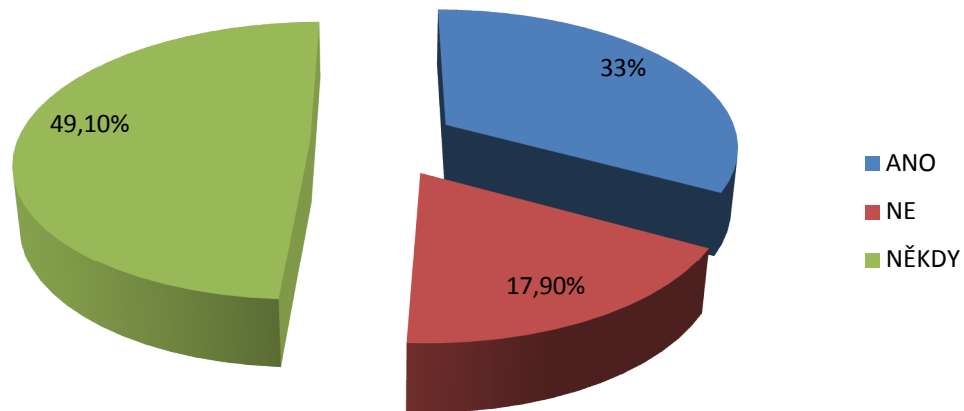


Jestliže bychom hovořili o trestu jako motivačním prvku pro slušné chování dětí, zcela jistě nám zjeví výsledky tuto teorii potvrdí. Děti se totiž z celých 48,10% snaží vyhnout potrestání a snaží se tedy chovat tak, aby se jim ho nedostalo. Dále 40,60% respondentů na tuto otázku odpovědělo, že se takto snaží chovat jen někdy a pouhých 11,30% říká se takto nechová vůbec. Na základě těchto zjevných skutečností se tedy můžeme domnívat, že je udivující trest opravdu motivací pro lepší chování dětí ve škole.

Tabulka 19: Odměna jako motivační prvek k tomu, být pochválen
- děti se snaží chovat tak, aby byly pochváleny

| Zhodnocení odpovědí | četnost | % |
|---------------------|------------|------------|
| ANO | 35 | 33 |
| NE | 19 | 17,9 |
| NĚKDY | 52 | 49,1 |
| Celkem | 106 | 100 |

Graf 17: Odměna jako motivace k tomu, být pochválen
- dříve se snaží chovat tak, aby byly pochváleny



Ve srovnání se snahou žáky o to, aby nebyli trestáni, jsme v průzkumu snahy o to, být odměňováni, přišli k zajímavým závěrům. Celkem 49,10% respondentů se totiž takto snaží chovat pouze někdy, 33% dříve se opravdu snaží chovat tak, aby bylo chváleno a 17,90% se takto nesnaží chovat vůbec. Předpokladem zjištění u těchto výsledků byl z naší strany především fakt, že se dříve budou více snažit o to, získávat odměny, než aby jim to bylo lhostejné. Ve spojení s tímto výsledkem se můžeme domnívat, že odměny nejsou takovým motivacím prvkem ve škole, za jaký jsme je mohli potažmo považovat. Vystává zde otázka, jestli žáci vlastně mají dostatek kladných informací a stanovená pravidla, která by jim ukládala podmínky pro získání odměny?

Pomocí předchozích částí empirické části jsme si dokázali odpovědět na výzkumné otázky, a to především na to, jaké typy odměn a trestů jsou ve škole využívány a s jakou účinností, dále jak tyto odměny a tresty pocítují samotní žáci, zdali odměna a trest udělovaný učitелеm má nějaký vliv na žákovu motivaci ve školním procesu a v neposlední řadě také to, zda odměny a tresty ovlivňují vnímání učitelů žáky.

5.5 Vyhodnocení stanovených hypotéz

H_1 ó šChlapci jsou ve –kole ast ji trestání neřl dívky.õ

H_0 ó šChlapci jsou ve –kole trestání stejn asto jako dívky.õ

H_2 ó šChlapci jsou ast ji fyzicky trestání neřl dívky.õ

H_0 ó šChlapci jsou trestání fyzicky stejn asto jako dívky.õ

H_3 ó šřláci s hor–ím prosp chem jsou ast ji trestání neřl řláci s lep–ím prosp chem.õ

H_0 ó šřláci s hor–ím prosp chem jsou trestání stejn asto jako řláci s lep–ím prosp chem.õ

H_4 ó šDívky vnímají trestání p ed spolulřlaky negativn ji neřl chlapci.õ

H_0 ó šDívky vnímají trestání p ed spolulřlaky stejn negativn jako chlapci.õ

H_5 ó šřláci s lep–ím prosp chem vnímají napomenutí u itele jako spravedliv j–í neřl řláci s hor–ím prosp chem.õ

H_0 ó šřláci s lep–ím prosp chem vnímají napomenutí u itele stejn spravedliv jako řláci s hor–ím prosp chem.õ

H_6 ó šMezi etnostmi d vod , za jsou řláci trestání, jsou rozdílly.õ

H_0 ó š etnosti d vod , za co jsou řláci trestání, jsou stejné.õ

H_7 ó šMezi etnostmi d vod , za jsou řláci odm ování, jsou rozdílly.õ

H_0 ó š etnosti d vod , za co jsou řláci odm ování, jsou stejné.õ

První alternativní hypotéza a k ní nulová hypotéza byly sestaveny následovn :

H_1 ó šChlapci jsou ve –kole ast ji trestání neřl dívky.õ

H_0 ó šChlapci jsou ve –kole trestání stejn asto jako dívky.õ

Za pojem š ast jiõ byly v tomto p ípad považovány odpov di z dotazníku, ve kterých respondenti za–rtávali jednu z mořností: v kařdé hodin , 1x za týden, 1x za m síc, 1x za tvrtletí, 1x za pololetíõ. Poslední z nabízených variant, tedy šnikdyõ p edstavovala ve výpo tu netrestání (otázka . 26). Dále bylo rozd leno pohlaví na chlapce a dívky na základ otázky . 1.

Pohlaví je v tomto případě hypotéz nezávisle proměnná a trestání i netrestání proměnná závislá. Pro potvrzení nebo vyvrácení stanovené hypotézy byla použita čtyřpolní tabulka pro výpočet chí-kvadrátu.

Tabulka 20: Schéma čtyřpolní tabulky pro H_1

| Pohlaví | Trestání | Netrestání | Celkem |
|---------------|-----------|------------|------------|
| Chlapci | 51 | 7 | 58 |
| Dívky | 34 | 14 | 48 |
| Celkem | 85 | 21 | 106 |

Výsledná hodnota testového kritéria zaokrouhlená na tři desetinná místa je $X^2 = 4,833$. Tento výsledek byl porovnán s kritickou hodnotou pro stupeň volnosti 1 s hladinou významnosti 5% ($0,05$) = 3,841. Jak je patrné z porovnání, v tomto případě naměřená hodnota překročí stanovenou kritickou hodnotu a dochází k potvrzení alternativní hypotézy H_1 a odmítnutí nulové hypotézy H_0 . Tento výsledek říká, že zcela určitě existuje mezi proměnnými statisticky významný rozdíl.

Druhá alternativní a nulová hypotéza byla určena takto:

H_2 o Chlapci jsou trestáni fyzicky více než dívky.

H_0 o Chlapci jsou trestáni fyzicky stejně jako dívky.

U těchto hypotéz bylo za nezávisle proměnnou opět zvoleno pohlaví a za závisle proměnnou trestání i netrestání fyzickými tresty. I v tomto případě byla pro výpočet hodnot zvolena čtyřpolní tabulka chí-kvadrátu. Hodnoty vychází z otázky 1 v dotazníku a dále z otázky 9 téhož dotazníku. Zřejmě v tomto se v tomto případě považuje: švelemi, stejně jako a obě a za netrestání tímto druhem trestu odpovídá švelemi.

Tabulka 21: Schéma ty polní tabulky pro H_2

| Pohlaví | Trestání fyzickými tresty | Netrestání fyzickými tresty | Celkem |
|---------------|---------------------------|-----------------------------|------------|
| Chlapci | 46 | 12 | 58 |
| Dívky | 9 | 39 | 48 |
| Celkem | 55 | 51 | 106 |

Výsledná hodnota testového kritéria zaokrouhlená na tři desetinná místa je $X^2 = 38,585$. Výsledek byl porovnán s kritickou hodnotou pro stupeň volnosti 1 s hladinou významnosti 0,05 (5%) = 3,841. Po porovnání těchto dvou hodnot lze konstatovat, že byla potvrzena alternativní hypotéza H_2 a odmítnuta nulová hypotéza H_0 . Mezi proměnnými pohlaví a obdržování fyzických trestů tedy existuje statisticky významný rozdíl.

Tato hypotéza byla stanovena následovně :

H_3 : Šťaváci s horším prospěchem jsou trestáni nešťaváci s lepším prospěchem.

H_0 : Šťaváci s horším prospěchem jsou trestáni stejně jako štaváci s lepším prospěchem.

Stejně jako u dvou předchozích hypotéz, budeme zjišťovat potvrzení či vyvrácení jedné z hypotéz pomocí této polní tabulky s výpočtem testového kritéria. Pod lepším prospěchem byla v tomto případě zařazena skupina štaváků, kteří odpověděli v otázce č. 2, dotazníku, odpověďmi: šskoro samé jedničky, v tiché jedničky a dvojky nebo dvojky a trojky. Naopak za horší prospěch byly považovány odpovědi: šspí– trojky a tverky a nejvíc tverky a ptky. Dále otázka č. 26, dotazníku rozdělila štaváky na skupinu: šv každé hodině, 1x za týden, 1x za měsíc, 1x za čtvrtletí a 1x za pololetí a na skupinu: šnikdy. U této hypotézy je za nezávisle proměnnou považován prospěch štaváků a za závisle proměnnou jejich trestání.

Tabulka 22: Schéma ty polní tabulky pro H_3

| Prosp ch | Trestáni | Netrestáni | Celkem |
|----------------|-----------|------------|------------|
| Hor-í prosp ch | 25 | 2 | 27 |
| Lep-í prosp ch | 60 | 19 | 79 |
| Celkem | 85 | 21 | 106 |

Výsledná hodnota testového kritéria zaokrouhlená na tři desetinná místa je $X^2 = 3,509$. Tento výsledek byl porovnán s kritickou hodnotou pro stupe volnosti 1 s hladinou významnosti 0,05 (5%) = 3,841. Při porovnání vý-e uvedených hodnot lze ozna it za platnou nulovou hypotézu H_0 a naopak odmítnout alternativní hypotézu H_3 . Výsledek tohoto výpo tu zároveň tvrdí, že mezi vý-e uvedenými prom nnými neexistuje fládný statisticky významný rozdíl a tedy se nijak neovliv ují, p ípadn se jedná o v c, kterou lze považovat za náhodnou.

tvrtá hypotéza zní:

H_4 ó šDívky vnímají trestání p ed spolufláky negativn ji nefl chlapci.õ

H_0 ó šDívky vnímají trestání p ed spolufláky stejn negativn jako chlapci.õ

U tvrté hypotézy byl op t zvolen postup statistického výpo tu pomocí ty polní tabulky chí-kvadrátu. Za nezávisle prom nnou bylo ozna eno pohlaví d tí a za závisle prom nnou poté vnímání potrestání (vyhubování) p ed spolufláky. U dotazníku se jednalo o zodpov zení otázky . 1 a dále poté otázky . 3, flé které bylo také stanoveno, co je pro fláky negativní a co ne. Za negativní byly považovány odpov di: šje mi to hodn nep íjemné a je mi to nep íjemnéõ. Za neutrální i kladné poté: šv bec mi to nevadíõ.

Tabulka 23: Schéma ty polní tabulky pro H_4

| Pohlaví | Trest vadí | Trest nevadí | Celkem |
|---------------|------------|--------------|------------|
| Chlapci | 30 | 28 | 58 |
| Dívky | 27 | 21 | 48 |
| Celkem | 57 | 49 | 106 |

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 0,216$. Tato hodnota byla následně porovnána s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,05 (5%) pro stupeň volnosti 1 což představuje $= 3,841$. Po porovnání těchto dvou hodnot jsme tedy došli k odmítnutí alternativní hypotézy H_4 a přijímáme nulovou hypotézu H_0 , která říká, že negativní vnímání trestu před svými spolužáky vnímají chlapci i dívky stejně.

Na pátém místě byla zvolena alternativní hypotéza H_5 a k ní příslušná hypotéza H_0 takto:

H_5 – šlechtáci s lepším prospěchem vnímají napomenutí uitele jako spravedlivější než šlechtáci s horším prospěchem.

H_0 – šlechtáci s lepším prospěchem vnímají napomenutí uitele stejně spravedlivě jako šlechtáci s horším prospěchem.

Testové kritérium u těchto hypotéz bylo pořízeno pomocí využitím čtyřpolní tabulky. Pod pojmem šlechtáci s lepším prospěchem byly položeny odpovědi z otázky dotazníku č. 2, a to: šlechtáci sami jedničky, v druhé jedničky a dvojky a dvojky a trojky. Za šlechtáci s horším prospěchem byly považovány odpovědi: šlechtáci – trojky a čtyřky a nejvíce čtyřky a pětky. Spravedlivost uitelů při udělování trestů byla hodnocena na základě otázky č. 28 a to s rozdělením na: šlechtáci – šlechtáci, ve kterém je zahrnuto: šlechtáci jsou spravedliví, v druhé z nich je spravedlivých a nespravedlivých, do kterých spadají odpovědi: šlechtáci z nich není spravedlivých a šlechtáci nejsou spravedliví. Zbývající položky, který odpovídá na tuto dotazníkovou otázku odpovídá na položku byl z tohoto vyhodnocování vyloučen, jelikož tato odpověď je zcela neutrální a nelze ji tedy zařadit ani do jedné z výše uvedených skupin. Za nezávisle proměnnou v této hypotéze je považován prospěch dětí a za závisle proměnnou poté jejich názor na spravedlivost uitelů při trestání.

Tabulka 24: Schéma čtyřpolní tabulky pro H_5

| Prospěch | Spravedliví | Nespravedliví | Celkem |
|----------------|-------------|---------------|-----------|
| Lepší prospěch | 49 | 5 | 54 |
| Horší prospěch | 2 | 8 | 10 |
| Celkem | 51 | 13 | 64 |

Výsledná, zaokrouhlená hodnota testového kritéria na t i desetinná místa je $X^2 = 26,086$. Tento výsledek byl porovnán s kritickou hodnotou pro stupeň volnosti 1 s hladinou významnosti 0,05 (5%) = 3,841. Na základě velkého rozdílu mezi tmito dvěma hodnotami lze jednoznačně konstatovat potvrzení alternativní hypotézy H_5 a zároveň odmítnutí nulové hypotézy H_0 . Jasně bylo tedy prokázáno, že prospěch flák má vliv na vnímání spravedlivosti uitelů a studentů trestaných samotnými fláky.

Testá alternativní hypotéza a k ní nulová hypotéza byly sestaveny následovně :

H_6 Mezi etnostmi d vod , za jsou fláci trestání, jsou rozdíly.

H_0 Mezi etnostmi d vod , za co jsou fláci trestání, jsou stejné.

U testé hypotézy bylo k výsledkům dospěno pomocí testu dobré shody chí-kvadrát za využití kontingenční tabulky. Byly zde uvedeny všechny nabízené možnosti trestání d t, které byly použity v dotazníku, otázka . 31. árkovací metodou byly se teny pozorované etnosti, které byly následně srovnány s etnostmi očekávanými (tyto byly vypočítány jako průměrná hodnota etností pozorovaných), pomocí p íslu-ného vzorce, který je uveden výše.

Tabulka 25: Kontingenční tabulka pro H_6

| Trest | Pozorované etnosti P | Očekávané etnosti O | P-O | $(P-O)^2$ | $(P-O)^2/O$ |
|-----------------------------|----------------------|---------------------|-----|-----------|---------------|
| P í-el jsem pozde | 31 | 21 | 10 | 100 | 4,762 |
| Protože vyru-uju | 44 | 21 | 23 | 529 | 25,19 |
| Nadávám | 13 | 21 | -8 | 64 | 3,048 |
| Nemám domácí úkol | 32 | 21 | 11 | 121 | 5,762 |
| Zapomínám pomcky | 15 | 21 | -6 | 36 | 1,714 |
| Nejsem p ípravený do hodiny | 19 | 21 | -2 | 4 | 0,19 |
| Chovám se nevhodně | 15 | 21 | -6 | 36 | 1,714 |
| Poru-uju -kolní ád | 30 | 21 | 9 | 81 | 3,857 |
| Odmlouvám u itelce | 18 | 21 | -3 | 9 | 0,429 |
| Ostatní | 4 | 21 | -17 | 289 | 13,762 |
| Nevybral jsem si možnost | 13 | 21 | -8 | 64 | 3,048 |
| Celkem | 234 | | | | 63,476 |

Výsledná hodnota chí-kvadrátu byla v této hypotéze zaznamenána na $\chi^2 = 63,476$. Stupeň volnosti byl v tomto případě 10, p i emfl tedy kritická tabulková hodnota chí-kvadrátu $\chi^2_{p, 10}$ v tomto stupni představuje p i hladinu významnosti $0,05 = 18,3$. Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu $\chi^2 = 63,476$ přesahuje kritickou tabulkovou hodnotu. Lze tedy potvrdit platnost alternativní hypotézy, že mezi d vodu, za což jsou d ti napomínány, existuje statisticky významný rozdíl.

Poslední, sedmá alternativní hypotéza a k ní nulová hypotéza byly sestaveny takto:

H_7 o šMezi etnostmi d vod , za jsou fláci odm ování, jsou rozdíly.õ

H_0 o š etnosti d vod , za co jsou fláci odm ování, jsou stejné.õ

U této hypotézy, stejně jako u hypotézy předchozí, bylo k výsledkům dospěno za pomoci testu dobré shody chí-kvadrát χ^2 i využití kontingenční tabulky. Opět se v této tabulce nacházely všechny možnosti, ze kterých mohli fláci možnost vybrat v dotazníkové otázce 32. Vyhodnoceny byly opět árkovací metodou, na základě ehofl byly tyto pozorované etnosti se teny a porovnány s etnostmi očekávanými (tyto byly stanoveny jako průměrná hodnota pozorovaných etností za pomoci příslušného vzorce pro výpočet testu dobré shody chí-kvadrát).

Tabulka 26: Kontingenční tabulka pro H_7

| Odměna | Pozorované etnosti P | Očekávané etnosti O | P-O | (P-O) ² | (P-O) ² /O |
|--------------------------|----------------------|---------------------|-----|--------------------|-----------------------|
| Chovám se slušně | 28 | 20 | 8 | 64 | 3,2 |
| Jsem aktivní v hodinách | 29 | 20 | 9 | 81 | 4,05 |
| Mám hezký referát | 32 | 20 | 12 | 144 | 7,2 |
| Jsem hodný | 16 | 20 | -4 | 16 | 0,8 |
| Mám hezkou domácí úlohu | 31 | 20 | 11 | 121 | 6,05 |
| Pomáhám mu s pomůckami | 28 | 20 | 8 | 64 | 3,2 |
| Jen tak | 9 | 20 | -11 | 121 | 6,05 |
| Ostatní | 4 | 20 | -16 | 256 | 12,8 |
| Nevybral jsem si možnost | 4 | 20 | -16 | 256 | 12,8 |
| Celkem | 181 | | | | 56,15 |

Hodnota chí-kvadrátu je dle vypočteného vzorce = 56,15. Stupeň volnosti byl vypočítán na 8, při empirii tedy kritická tabulková hodnota chí-kvadrátu při tomto stupni představuje při hladině významnosti 0,05 = 15,5. Vypočítaná hodnota chí = 56,15 přesahuje kritickou tabulkovou hodnotu. Lze tedy potvrdit platnost alternativní hypotézy, že mezi dvěma vodami, za což jsou obě chváleny, existuje statisticky významný rozdíl.

5.6 Shrnutí výsledků, diskuze a doporučení

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na kvantitativní výzkum. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké druhy odměn a trestů jsou vyvolávány na druhém stupni základní školy, které jsou nejčastěji a s jakou četností. Dále bylo také zjištěno, jaké pocity z udělování odměn a trestů mají samotní žáci a také, zdali tyto udělované odměny a tresty mohou ovlivňovat postoje žáků k jejich učitelům.

Samotný výzkum byl prováděn na základě dotazníkového šetření v jedné nejmenované základní škole ve městě Hodonín. Poměrně nízký počet respondentů v rámci provedení výzkumu mírně omezil. V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, jaké odměny a tresty jsou na základní škole vyvolávány a při jaké četnosti. Dále dotazník zjišťoval, jak udělované odměny a tresty vnímají samotní žáci, dále zdali mají tyto odměny a tresty vliv na vnímání samotných dětí jejich učitelů a v neposlední řadě také na to, zda tyto odměny a tresty děti motivují k určitému chování a jednání ve škole. Výsledky tohoto výzkumu byly zpracovány za pomoci tabulek a k nim pro lepší přehlednost také připojeným grafem.

Z výzkumu vyplynulo, že nejfrekventovanějším a pravděpodobně tedy nejúčinnějším udělovaným trestem na druhém stupni základní školy je vyhubování žákovi před jeho spolužáky. Jak bylo k tomuto uvedeno v teoretické části z dostupné literatury, jedná se o neefektivní trest s okamžitou platností, jeho okamžitým vyvoláním a časovou nenáročností pro učitele. Po tomto typu trestu dále nejčastěji následuje ponechání žáka po škole, udělení poznámky do žákovské knížky nebo opomenutí s okamžitou platností odsazení žáka do jiné lavice. Mezi nejméně používané tresty byl zařazen zákaz ústí na školních akcích nebo školních výletech, dále vykázaní žáka za dveře, střípnosti učitele editeli nebo snížení známky z předmetu, který daný učitel učí. Za závažný výsledek je však považován trest, který vykazuje 50,9% obdržování u respondentů. Jelikož jsou tresty ve školách zakázány, je tento výsledek považován alarmující. Přesto, dle mého osobního

názoru by m lo být (jak se jífl v sou asné dob aktuáln e-í) t lesné trestání d tí ve -kolách op t povoleno, av-ak s jistou mírou omezení. V dobách d ív j-ích, kdy byly tyto tresty povoleny m li dle mého názoru d tí v í u itel m zcela jist vy-í míru autority a byli tedy d tmi podstatn více respektováni.

V p ípad vnímání ud lovaného trestu d tem nejvíce vadí, nebo je jim spí-e nep íjemným, vyhubování od u itele p ed jejich spolufáky. Lze konstatovat, fle dít m fle v tomto p ípad poci ovat jisté poníflení nebo zahanbení a také jej nemusí psychicky dost dob e zvládnout. Dále je d tem dosti nep íjemné, kdyfl je jejich u itel ponechá po -kole nebo jim napí-e poznámku do flákovské kníflky. V tomto p ípad nep íjemnost tohoto trestu m fle vznikat p edev-ím z toho d vodu, fle se jífl o trestu fláka dozvídají také rodi e dít te a mohou poté pro n j z tohoto vyplývat dal-í potrestání, která obdrflí doma. Relativn dosti nep íjemné (39,6% respondent) je sníflení známky z p edm tu, který daný u itel u í. Toto m fle být op t spojeno s d sledky, které dít ponese také v domácím prost edí. Za mén nep íjemné nakonec dle výzkumu lze považovat t lesné tresty (z tohoto lze usuzovat, fle nejsou pravd podobn nijak zvlá- hrubé, av-ak i p esto jak jífl bylo n kolikrát zmín no, jsou ve -kolách zakázané), vykázání za dve e, odsazení fláka do jiné lavice, dále zákaz ú asti na n které ze -kolních akcí i -kolním výletu a stíflnost u itele editeli. Na základ vý-e uvedených výsledk , co se vnímání ud lování trest ve -kolách týká, bych se nad touto otázkou je-t jednou pozastavila. Bylo by dle mého názoru vhodné, podrobn j-í prozkoumat, z jakého d vodu vlastn d tem tresty nevadí. M fle být toto spojeno s jejich švolnouõ výchovou jeho rodi ? Nevykazují známky autority v í dosp lé osob ? Nep íná-í tresty d tem fládné ponau ení pro jeho p í-tí chování? Myslím si, fle toto téma je velmi závaflným tématem a m lo by být dále zkoumáno z hlediska pro tomu tak je.

P ípad, za který jsou d tí nej ast jí trestány je vyru-ování ve vyu ovacích hodinách. Toto je jeden z nejv t-ích proh e-k , kterých se d tí mohou ve -kole dopou-t t, jelikofl tímto naru-ují celé vyu ování, a to nejen co se týká efektivity výkladu u itele, ale také naru-ují snahu ostatních flák o plnohodnotné soust ed ní se na u ební íinnost.

Naopak nej ast jí vyuflívanou odm nou je na druhém stupni základní -koly slovní pochvala od u itele, p ípadn písemná pochvala od u itele, ud lená do flákovské kníflky. Op t lze íci, fle se jedná o odm nu, kterou u itel uplat uje ihned po zásluze a má tedy okamflitý efekt. Po tomto druhu poté ihned následuje obdrflení n jaké v ci od u itele. Dle slov u itel , se kterými jsem m la moflnost vést krátký rozhovor, se nej ast jí jedná

o propisku i například jakou sladkost. S relativně vysokou četností se vyskytují také jedničky navíc v průměru, který daný uitel u í nebo rovnou o stupeň lepší známka v tomto průměru. Nejméně používanou, je poté odměna ve formě možnosti dřívějšího odchodu z poslední hodiny, což považují ze strany uitelů za dosti rozumné vzhledem k riziku, že se v této době může dítě cokoli stát a zodpovídá za něj právě ten uitel, který jej připadne domů dříve pustí.

Co se poté týká vnímání přijímaných odměn žáky, dochází k dosti rozdílným výsledkům. Měly jsme totiž mezi odměnami najít takové, které žáky opravdu velmi potěší, ale naopak také takové, které jsou jim nepřijemné. Odměna, která dle nejvíce těší, se shoduje s výsledky četností odměn, a tedy se jedná o slovní pochvalu od uitele i písemná pochvala do žákovské kníčky. Za tímto dvěma nejpopulárnějšími odměnami poté ihned následuje udělení jedničky v průměru, který daný uitel u í navíc, i rovnou o stupeň lepší známka v tomto průměru. S tímto postupem se však neztotožňuji, jelikož zastávám názor, že známkování dle něho má odvíjet od jejich učebních výkonů a nikoli od vhodného chování i jednání. Proto bych opatřila doporučení tento systém udělování odměn dle kladněji prozkoumat, jelikož by mě zajímalo, proč takovými praktikami učitelé postupují. Nejméně si dle výsledků výzkumu dle něho cení obdržení nějaké viditelné odměny i možnost brzkého odchodu z poslední hodiny.

V případě činností, za které jsou dle něho vlastní odměňovány, je nejčastěji jejich aktivita ve vyučovacích hodinách, za kterou se v tělesném závěsu nachází odměny za hezké referáty i psaně zpracované domácí úlohy.

Za zajímavý výsledek této diplomové práce je považován také fakt, že ne v každém dítěti budí učitel, který jej trestá respekt. Stejně je tomu také při udělování odměn, jelikož ne každé dítě se chová slušně k učiteli, který mu uděluje některou z odměn. Opatřila bych tuto problematiku ráda dle něho zdůraznila jako podnět pro dle něho zkoumání, a to z pohledu: Pro něho nemají dle něho dostatečný respekt vůči dospělým osobám, potažmo učitelům? Z jakého důvodu se dle něho k učitelům, je-li je odměňují, nechovají na oplátku vůči slušně ?

V případě spravedlivosti udělování trestů od učitelů, zkoumaná hypotéza potvrdila, že žáci s lepšími prospěchy vnímají udělování trestů jako spravedlivější než žáci s horšími prospěchy. Toto je dle něho mého názoru rovněž velmi zajímavé téma pro dle něho výzkum. Pro něho si žáci s lepšími prospěchy myslí, že jsou učitelé spravedlivější než žáci s horšími prospěchy?

Jak bylo možné se předem domnívat, děti považují za oblíbeného učitele toho, který je často odměňuje a zároveň oni m tvrdí, že dobrým učitelem a naopak jejich oblíbeným učitelem není ten, který je trestá a zároveň si o něm nemyslí, že je dobrým učitelem. Toto tvrzení bylo založeno na základních domněnkách, které se v tomto případě potvrdily.

Údaje z dotazníkového šetření pomohly také k zodpovězení otázky, zda má pohlaví dítěte vliv na etnost udělování trestů a také zdali jsou chlapci s horším prospěchem trestáni stejně jako dívky s lepším prospěchem. Výsledky nám potvrdily předpoklad u obou těchto hypotéz, a to, že chlapci jsou ve škole trestáni stejně jako dívky, tudíž pohlaví ovlivňuje etnost udělování trestů a zároveň také došlo ke zjištění, že prospěch u dětí nemá vliv na etnost udělování trestů u dětí. Jak již bylo v této práci několikrát zmíněno, každé dítě je individuální osobností a je ovlivněno mnoha různými faktory, od kterých se poté udělování odměn a trestů odvíjí.

Za kladné považují výsledky z výzkumu, který ukázal, že učitelé udělují své tresty spravedlivě. Dále, že tresty nepůsobí na děti nijak zvláštním způsobem příliš nepříjemně a zároveň děti, které dostávají odměny, mají radost a uvědomují si vhodnost svého chování i snahy ve škole. Naopak mě trochu zklamalo zjištění, do jaké míry učitelé vyvolávají tělesných trestů u dětí, i přesto, že jsou na školách zakázány. Zároveň mě překvapilo i snaze žáky o to, aby nebyli trestáni a naopak byli odměňováni, mě v nejmenším zklamalo. Děti se nepřísně snaží, aby je učitelé netrestali, a také se nesnaží chovat tak, aby byli chváleni. Toto zjištění potvrzuje fakt, že udělování odměn a trestů není v praxi považováno za příliš silný motivací prvek ve výchově a vzdělávání dětí.

ZÁV R

Téma odměn a trest nejen v domácím prostředí, ale také ve škole, bylo dříve a je stále i v současné době velmi populárním. Velice důležitou roli v tomto tématu hrají individuální vlastnosti každého z dětí a v případě zaměření této diplomové práce také role učitele a jeho osobní vlastnosti a schopnosti řešit správně vzniklé momentální situace. Obzvláště děti na druhém stupni základní školy, které se pomalu dostávají do pubertálního věku, mohou být v tomto období velice citlivé a vnímají tak mnohem více poklep k jejich osobám.

Teoretická část této diplomové práce byla zaměřena především na vysvětlení základních pojmů, které jsou s využitím odměn a trest ve školách spojeny, tedy pojmy jako: odměna, trest, motivace, kázeň, atmosféra ve třídě, autorita a dále byl vysvětlen vztah mezi učitelem a učitелеm.

Z výsledků této práce je možno konstatovat, že odměny i tresty se na druhém stupni základní školy objevují, a to ne málo. Jejich zastoupení je různorodé a jejich účinnosti uhlíování je v každém případě individuální. Také děti vnímají různé odměny i tresty odlišně.

Jak nejen z této diplomové práce vyplývá, ve škole, ale například ani v rodině, v různých mimoškolních aktivitách a podobně, se nelze vyhnout udělování odměn a trestů. I přesto, že tresty nejsou dlouhodobého charakteru a nezmění vnitřní chování dítěte, ve výchově jsou zcela jistě na správném místě. Obojí, tedy odměna i trest jsou ve výchově dítěte nepostradatelným prvkem. Je však důležité si vždy správně uvědomit, jaký druh odměny i trestu v jaké situaci a za jakých okolností využít, aby nedošlo k psychickému nebo jinému narušení na straně dítěte. Typicky vybraný trest totiž může dítě opravdu dlouhodobě poznamenat a také dítěti nepřijemná odměna se jej může dotknout. V opačném případě, při vhodném zvolení trestu za špatné chování jako upozornění a vhodně zvolená odměna při chování slušném dítěte nejen potěší, ale také mu dá najevo zájem ze strany učitele i vychovatele nebo jejich pozitivní ocenění jeho činnosti.

Štědná je taková výchova, která minimalizuje situace vyžadující zásah a potrestání, tj. život ve škole je dobře uspořádán, dítě se v pozitivním prostředí, kladném emocionálním klimatu, bez neustálého spěchu, napětí, stresu, nervozity a kde děti cítí, že je učitelé mají rádi, že jim na nich záleží, myslí to s nimi dobře a jsou k nim spravedliví. To však

p edpokládá fláky spí-e chválit, povzbuzovat je a chovat se k nim p átelsky nefl vyhledávat p íleflitosti k jejich astému trestáníõ (Bendl, 2004, s. 115).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *U itel a problémový flák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Příklad Lucie Hušínová. Praha: Portál, 2005, 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.
- [2] BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 2004, 208 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4214-3.
- [3] BENDL, Stanislav. *Kolní kázeň : metody a strategie*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 267 s. ISBN 80-858-6680-3.
- [4] BIDDULPH, Steve. *Tajemství výchovy – astných dětí*. Vyd. 1. Příklad Eliška Necková. Praha: Portál, 1999, 133 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8334-X.
- [5] CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci fláků pro výuce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8014-6.
- [6] APEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-180.
- [7] ÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
- [8] ÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 p. ISBN 80-706-6534-3.
- [9] DOBSON, James C. *Detský vzdor: [jak reagovat na vzdor dítěte? : ustoupit nebo vydržet? zlomit ho?]*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 1995, 178 s. ISBN 80-854-9537-6.
- [10] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Příklad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.
- [11] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [12] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
- [13] HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977, 359 s. ISBN 14-478-77.
- [14] HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

- [15] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [16] KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.
- [17] KOHN, Alfie. The Risks of Rewards. In: *Alfie Kohn* [online]. 1994 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <http://www.alfiekohn.org/article/risks-rewards/>
- [18] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.
- [19] KOPIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-809-0403-000.
- [20] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti u dítěte: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.
- [21] LAŤEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních třídních kolektivů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-704-1088-4.
- [22] LOKTOVÁ, Irena a Jozef LOKTÁ. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Předklad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.
- [23] MATJEEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8853-8.
- [24] MATJEEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8320-X.
- [25] MATJEEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: [o výchovných odměnách a trestech]*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 109 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8486-9.
- [26] MATJEEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?.* 6. vyd. Praha: Portál, 2007, 109 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3672-706.
- [27] NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- [28] NOVÁKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zavedených předstáv o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

- [29] NUTTIN, J. *Motivation, planing and action : A relational theor y of behavior dynamics*. Leuven, 1987.
- [30] PA ÍZEK, Vlastimil. *U itel v nezvyklé -kolní situaci*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 102 s. Knihovni ka u itele. ISBN 80-042-3897-1.
- [31] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyu ování*. Vyd. 5. P eklad ™ pán Kova ík. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- [32] PR CHA, Jan, Eli-ka WALTEROVÁ a Ji í MARE™ *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.
- [33] PR CHA, Jan. *Moderní pedagogika: V da o eduk ních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-717-8170-3.
- [34] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v sou asné -kole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8262-9.
- [35] SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika d tí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8545-8.
- [36] ™VADLENKA, Franti-ek. *Obecná didaktika pro u itelské ústavy*. Praha: Knihkupectví B. Stýbla, 1929, 133 s.
- [37] UHER, Jan. *Problém kázn* . Praha: D dictví Komenského, 1924, 218 s.
- [38] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie -kolního dít te*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 88 s. ISBN 80-718-4487-X.
- [39] VALI™OVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha, 1998, 135 s. ISBN 80-718-4624-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobn

atd. a tak dále

. číslo

nap . nap íklad

O o ekávaná etnost

P pozorovaná etnost

resp. respektive

s. strana

tj. to je

tzv. tak zvan

x^2 hodnota testového kritéria

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Podíl respondentů dle pohlaví..... | 57 |
| Tabulka 2: Třkolní prospěch..... | 58 |
| Tabulka 3: Vyufflívané typy trestů..... | 61 |
| Tabulka 4: Jak d ti vnímají tresty?..... | 63 |
| Tabulka 5: Frekvence udlování trestů..... | 66 |
| Tabulka 6: P í iny obdrfení trestu..... | 67 |
| Tabulka 7: Typy odm n a jejich etnost..... | 69 |
| Tabulka 8: Vnímání odm n samotnými fláky..... | 71 |
| Tabulka 9: Frekvence odm n..... | 73 |
| Tabulka 10: Za co jsou d ti odm ovány?..... | 74 |
| Tabulka 11: Ovlivn ní flákova postoje k autorit u itele..... | 76 |
| Tabulka 12: Ovlivn ní flákova postoje k autorit u itele..... | 77 |
| Tabulka 13: Ovlivn ní oblíbenosti u itel pouffíváním trestů..... | 78 |
| Tabulka 14: Ovlivn ní oblíbenosti u itel pouffíváním odm n..... | 79 |
| Tabulka 15: Jak vidí fláci u itele, který je trestá..... | 80 |
| Tabulka 16: Jak vidí fláci u itele, který je odm uje..... | 81 |
| Tabulka 17: Zhodnocení spravedlivosti u itel p i udlování trestů..... | 82 |
| Tabulka 18: Trest jako motiva ní prvek k dobrému chování..... | 83 |
| Tabulka 19: Odm na jako motiva ní prvek k tomu, být pochválen..... | 84 |
| Tabulka 20: Schéma ty polní tabulky pro H ₁ | 87 |
| Tabulka 21: Schéma ty polní tabulky pro H ₂ | 88 |
| Tabulka 22: Schéma ty polní tabulky pro H ₃ | 89 |
| Tabulka 23: Schéma ty polní tabulky pro H ₄ | 89 |
| Tabulka 24: Schéma ty polní tabulky pro H ₅ | 90 |
| Tabulka 25: Kontingen ní tabulka pro H ₆ | 91 |
| Tabulka 26: Kontingen ní tabulka pro H ₇ | 92 |

SEZNAM GRAF

| | |
|--|----|
| Graf 1: Zastoupení pohlaví | 57 |
| Graf 2: Třkolní prospěch..... | 58 |
| Graf 3: Jak dle ti vnímají tresty?..... | 64 |
| Graf 4: Frekvence udělování trest | 66 |
| Graf 5: Příiny odbrnění trestu..... | 68 |
| Graf 6: Vnímání odměn..... | 71 |
| Graf 7: Frekvence odměn | 73 |
| Graf 8: Za co jsou dle ti odměňovány? | 75 |
| Graf 9: Ovlivňující faktory postoje k autoritě u žitel..... | 76 |
| Graf 10: Ovlivňující faktory postoje k autoritě u žitel..... | 77 |
| Graf 11: Ovlivňující oblíbenosti u žitel používáním trest | 78 |
| Graf 12: Ovlivňující oblíbenosti u žitel používáním odměn | 79 |
| Graf 13: Jak vidí faktory u žitel, který je trestán..... | 80 |
| Graf 14: Jak vidí faktory u žitel, který je odměňován..... | 81 |
| Graf 15: Zhodnocení spravedlivosti u žitel při udělování trest | 82 |
| Graf 16: Trest jako motivační prvek k dobrému chování..... | 84 |
| Graf 17: Odměňování jako motivační prvek k tomu, být pochválen..... | 85 |

SEZNAM P ÍLOH

PI Dotazník

P ÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Milí fláci a milé flákyn ,

práv jste obdrželi dotazník, který se týká Va-ích situací proflívaných ve -kole. Cht la bych Vás pofládat o jeho vypln ní. Správným vypln ním tohoto dotazníku mi pom flete ve výzkumu, který práv provádím v rámci své diplomové práce na Univerzitě Tomá-e Bati ve Zlín .

Celý tento dotazník z stane zcela anonymní, nikde neuvádíte své jméno, nikdo v fládném p ípadě nebude v d t, kdo který dotazník vyplnil, a proto se nemusíte v bec bát do n j napsat naprosto cokoliv.

P edem Vám mnohokrát d kuji za Vá- as a Va-i pomoc.

Bc. Lucie ervená Turzíkuvá

Svoji odpov na otázku ozna te prosím k ífkem do tvere ku nebo jej zakrouflkujte.

P íklad odpov di: M j u ítel m ásto napomíná poznámkou do flákovské kníflky.

Velmi ásto ásto Ob as V bec

Pro své odpov di si prosím zvolte pouze **jednoho Va-eho u ítele** z druhého stupn základní -koly, ve kterém se práv nacházíte.

Nyní mi pov z n co o sob :

1) Jsem: holka kluk

2) Moje známky jsou: skoro samé jedni ky v t-inou jedni ky a dvojky

dvojky a trojky spí-trojky a tverky nejvíc tverky a p tky

Dal-í ást tohoto dotazníku bude v nována tomu, jaké pravidla ve Va-í -kole platí. Zkus mi prosím zatrhnout, jak zareaguje Tv j zvolený u ítel na to, kdyfl ud lá-n co -patn nebo se nevhodn chová- a jak tuto jeho reakci vnímá-Ty.

M j u ítel / u ítelka reaguje v t-inou takto:

3) **Vyhubuje mi p ed spolufláky.** Velmi ásto ásto Ob as V bec

Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevdáí.

4) **Musím být po -kole.** Velmi asto asto Ob as V bec
 Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevadí.

5) **P esadí m do jiné lavice.** Velmi asto asto Ob as V bec
 Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevadí.

6) **Po-le m za dve e.** Velmi asto asto Ob as V bec
 Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevadí.

7) **Napí-e mi poznámku do flákovské kníflky.** Velmi asto asto Ob as V bec
 Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevadí.

8) **Zakáfle mi jet na výlet, jít na -kolní akci.** Velmi asto asto Ob as V bec
 Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevadí.

9) **Dá mi t lesné pokárání (dostanu pohlavek, vytahá m za u-i, kopne m , zatahá m za vlasy).**
 Velmi asto asto Ob as V bec
 Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevadí.

10) **Jde si na m st flovat editeli.** Velmi asto asto Ob as V bec
 Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevadí.

11) **Sníffí mi známku z p edm tu, který u í.** Velmi asto asto Ob as V bec
 Je mi to hodn nep íjemné. Je mi to nep íjemné. V bec mi to nevadí.

12) **Pouffívá Tv j u itel jiné napomenutí? Napi-mi je.** _____

Tak a te se zase podíváme na situace ve škole z trochu jiné stránky. Zkus mi prosím zatrhnout, jak se naopak zachová Tvůj zvolený učitel, když lidé něco správně, chová se slušně a podobně.

Můj učitel / učitelka reaguje v této takto:

13) **Dostanu slovní pochvalu.** Velmi často často Občas Vůbec
 Moc mi to nevadí Potravím to Je mi to jedno Spí-mi to vadí. Hodně mi to vadí.

14) **Napí-e mi pochvalu do školkové kníčky.** Velmi často často Občas Vůbec
 Moc mi to nevadí Potravím to Je mi to jedno Spí-mi to vadí. Hodně mi to vadí.

15) **Dostanu lepší známku v jejím předmětu.** Velmi často často Občas Vůbec
 Moc mi to nevadí Potravím to Je mi to jedno Spí-mi to vadí. Hodně mi to vadí.

16) **Můžu jít dříve z poslední hodiny domů.** Velmi často často Občas Vůbec
 Moc mi to nevadí Potravím to Je mi to jedno Spí-mi to vadí. Hodně mi to vadí.

17) **Dostanu nějakou věc (tužku, bonbony, nálepku, obal a podobně).**

Velmi často často Občas Vůbec
 Moc mi to nevadí Potravím to Je mi to jedno Spí-mi to vadí. Hodně mi to vadí.

18) **Dostanu od ní jedničku navíc.** Velmi často často Občas Vůbec

Moc mi to nevadí Potravím to Je mi to jedno Spí-mi to vadí. Hodně mi to vadí.

19) **Používá Tvůj učitel jiné odměny? Napí-mi je.** _____

V této části se podíváme na to, jak se Ty sám / sama stavíš k učiteli / učitelce. Prosím, ukaž mi o tom něco.

- 20) **K učitel, který mne napomíná, mám respekt.** ANO NE
- 21) **Když mě učitel chválí, chovám se na oplátku slušně.** ANO NE
- 22) **U učitel, který mne napomíná, je můj oblíbený učitel.** ANO NE
- 23) **U učitel, který mě často chválí, je můj oblíbený učitel.** ANO NE
- 24) **U učitel, který rozdává napomenutí, je podle mě dobrý učitel.** ANO NE
- 25) **U učitel, který rozdává pochvaly, je podle mě dobrý učitel.** ANO NE
- 26) **Jak často jsi učitелеm napomínán/á?**
- v každé hodině 1x za týden 1x za měsíc 1x za čtvrtletí 1x za pololetí nikdy
- 27) **Jak často jsi učitелеm chválen/á?**
- v každé hodině 1x za týden 1x za měsíc 1x za čtvrtletí 1x za pololetí nikdy
- 28) **Jsou podle tebe napomenutí od učitelů spravedlivé?**
- všechny jsou spravedlivé většina z nich je spravedlivých polovina z nich
- většina z nich není spravedlivých všechny nejsou spravedlivé
- 29) **Snáším se chovat tak, abych nebyl napomínán.** ANO NE NIKDY
- 30) **Snáším se dlelat všechno proto, abych byl pochválen.** ANO NE NIKDY

V poslední části se podíváme na to, za co Ty učitel / učitelka napomíná nebo naopak chválí. Zatrhni křížkem nebo zakroužkuj to, co k Tobě odpovídá.

- 31) **U učitel / učitelka mě napomenou protože:**
- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| jsem pozdě | <input type="checkbox"/> |
| vyrušuju | <input type="checkbox"/> |
| nadávám | <input type="checkbox"/> |
| nemám domácí úkol | <input type="checkbox"/> |
| zapomínám pomůcky | <input type="checkbox"/> |
| nejsem připraven/á do hodiny | <input type="checkbox"/> |
| chovám se nevhodně | <input type="checkbox"/> |
| porušuju školní řád | <input type="checkbox"/> |
| odmlouvám učitel/ učitelce | <input type="checkbox"/> |
| nevybral jsem si možnost | <input type="checkbox"/> |
| napiš – za co jiného: _____ | |

32) U itel / u itelka m pochválí protože:

se chovám slu-

jsem aktivní v hodinách

mám hezký referát

jsem hodný

mám hezkou domácí úlohu

pomáhám mu / jí s pom-ckami

jen tak

nevybral jsem si možnost

napi-za co jiného: _____