

Vnímání kázeňských prostředků a jejich využití ve výchově dětí staršího školního věku

Bc. Eva Brandejsová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Brandejsová**
Osobní číslo: **H140561**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vnímání kázeňských prostředků a jejich využití ve výchově dětí staršího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti využívání odměn a trestů u dětí staršího školního věku ve školním prostředí.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.
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:

MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíce potřebují. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-7178-853-8.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN: 80-901873-6-6.

SIEGEL, Daniel J. a Tina Payne BRYSON. Klidná výchova k disciplíně. Praha: Triton, 2015, ISBN 978-80-7387-848-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-85282-83-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

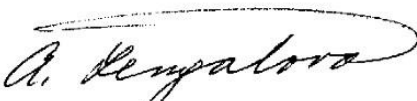
Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, 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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ 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 4. 4. 2016

..... Jan Braudejsová

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:

(1) Vysoká škola nevydělečně 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 též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 odevzdáním 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 souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *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, § 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího 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 výdělku jím 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na využívání kázeňských prostředků, konkrétně odměn a trestů, jejich využití ve výchově dětí staršího školního věku. Cílem práce je zjistit nejčastěji užívané odměna a tresty, jejich četnost využití a jak tyto kázeňské prostředky vnímají samotní žáci. Dále se budeme snažit, zda tyto prostředky přispívají k motivaci žáků a jak jsou vnímáni pedagogové, kteří tyto výchovné prostředky využívají ve výchově žáků.

Klíčová slova: odměny, tresty, žák, učitel, školní prostředí, kázeň

ABSTRACT

This thesis is focused on the use of disciplinary resources, rewards and punishments, in particular their use in educating children, older school age. The aim of this work is to determine the most frequently used reward and punishment, their frequency of use and how these disciplinary means they perceive the pupils themselves. In addition, we will try to, whether these resources contribute to the motivation of pupils and how they are perceived by educators who use these educational resources in educating pupils.

Keywords: rewards, punishments, student, teacher, school environment, discipline

Děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za vedení diplomové práce, za užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Děkuji také své rodině, která mi poskytla morální podporu a pochopení při zpracování diplomové práce, které si nesmírně vážím.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Bc. Eva B Brandejsová

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	12
1.1 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY	12
1.2 KÁZEŇ.....	14
1.2.1 Příčiny nekázně	16
1.3 UČITEL A JEHO AUTORITA	17
1.4 OSOBNOST ŽÁKA.....	21
2 KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY	24
2.1 ODMĚNY	25
2.2 TRESTY	28
2.2.1 Zásady trestání.....	31
3 JAK ZACHOVAT KÁZEŇ VE ŠKOLE.....	33
3.1 ZLEPŠENÍ ŠKOLNÍ KÁZNĚ	33
3.1.1 Platforma škola	33
3.1.2 Platforma vedení školy.....	34
3.1.3 Platforma učitelé	35
3.1.4 Platforma žáci	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 METODOLOGIE VÝZKUM.....	38
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.2 STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	38
4.3 METODA SBĚRU DAT	39
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	40
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	41
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	42
5.1 POUŽÍVÁNÍ ODMĚN VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	42
5.2 POUŽÍVÁNÍ TRESTŮ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	49
5.3 POSTOJE ŽÁKA VŮČI UČITELI.....	58
6 STANOVENÉ HYPOTÉZY A JEJICH VYHODNOCENÍ.....	63
6.1 HYPOTÉZY.....	63
6.2 SHRnutí VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	68
6.3 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	69
ZÁVĚR.....	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
SEZNAM GRAFŮ	76
SEZNAM TABULEK.....	77
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Tématem diplomové práce jsou kázeňské prostředky - odměny a tresty, jejich využití při výchově dětí staršího školního věku ve školním prostředí a také vnímání zmíněných kázeňských prostředků samotnými žáky.

Toto téma jsem si vybrala záměrně, neboť jako matka dítěte daného věku mě pochopitelně zajímá vnímání těchto prostředků samotnými žáky a také jaké je využití těchto prostředků ve školní praxi. Jaké kázeňské prostředky, odměny a tresty, jsou využívány na základních školách současnými pedagogy, a jak tyto prostředky vnímají samotní žáky staršího školního věku. Nalézt odpovědi na tyto otázky se pokusíme v empirické části této diplomové práce, avšak nejdříve si osvětlíme pojmy jako je kázeň a jak ji ve školním prostředí udržet, co se skrývá pod spojením slov kázeňské prostředky, co si lze představit pod odměnou a trestem. Teoretická část této práce nám nastíní pohledy některých autorů, kteří se danou problematikou zabývají.

Kázeň je abstraktní pojem, který se dotýká každého z nás. Být ukázněný znamená podřídít se normám, respektovat určitá pravidla, řídit se zákony. Naše společnost funguje na základě těchto pravidel a očekává od každého jedince, že se bude těmito pravidly řídit. A obzvláště u dětí je žádoucí, abychom při jejich výchově postupovali v souladu s těmito pravidly naší společnosti a předávali jim vhodné vzorce chování. Žádná výchova se neobejde bez kázeňských prostředků, ovšem konkrétně při využití odměn a trestů bychom měli postupovat obzvláště s citem a láskou, neboť i dobře míněná odměna může být dítětem vnímána jak trest.

Školní prostředí je z pohledu výchovy specifické, neboť je zde jasně patrná nadřazenost role učitele nad žáky, ovšem žáci jsou zde v početní převaze. Záleží tedy na osobnosti pedagoga, jaký respekt a autoritu u žáků získá.

Cílem diplomové práce je nejen zjistit využívané odměny a tresty ve školním prostředí, ale i jejich vnímání samotnými žáky. Kázeňské prostředky formují žákovu osobnost, a proto se domnívám, že tato diplomová práce by mohla být přínosem nejen pedagogům, ale i rodičům. Neboť při nevhodně volených kázeňských prostředcích může docházet k negativním změnám v chování jedince.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Škola je instituce, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat. Plní významné společenské funkce, mezi které patří aktivní formování osobnosti dítěte a připravovat jej na jeho další profesní dráhu. „Škola vysílá žákům i učitelům signály, jaké jednání je vhodné a etické, zda mohou být na svoji školu hrdí, zda je její reprezentace ctí. Když se učitelé k sobě i žákům chovají přátelsky a vlídně, stejné modely chování používají žáci k sobě navzájem“ (Čapek, 2008)

Pojem prostředí Lašek vysvětluje jako prostředí, které zahrnuje jak prostředí školy z hlediska umístění školy v regionu, kdy záleží, zda se jedná o venkov, město či sídliště, tak i z hlediska architektonického, to znamená vhodnost zvoleného školního nábytku, vybavenost technickým zařízením vhodných pro výuku, ale i osvětlení, vytápění a větrání. Do pojmu prostředí také zahrnuje stupeň a typ školy, zda se jedná o školu základní, střední vysokou či učiliště. (Lašek, 2007)

„Školní docházka, pobyt dítěte ve škole jsou jedním ze základních složek jeho socializačního procesu - neučí se zde pouze poznatkům, ale vytváří si řadu velmi podstatných sociálních návyků, které se uplatňují v celém jeho dalším životě.

1.1 Klima školy a třídy

„Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, neviditelného života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné“ (Lakeš, 2007)

„Klima třídy můžeme chápat jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří učitelé a žáci v interakci“. (Čapek, 2008)

Kyriacou uvádí, že klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Učitel by měl tuto dovednost ovládat pokud možno co nejlépe. Za optimální klima je považováno takové, které je možno charakterizovat jako cílevědomé,

orientované na úkoly, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. (Kyriacou, 2004)

Za příznivé klima ve třídě považuje Cangelosi (2006) takové, kde je vytvořena „podnikatelská“ atmosféra, tzn., že žáci by se měli chovat tak, jako kdyby dosažení konkrétního učebního cíle bylo důležitější, než všechny ostatní zájmy. Podnikatelskou atmosféru pak učitel vytvoří (Cangelosi, 2006):

- využitím začátku nového školního roku nebo dalšího pololetí k vytvoření podmínek pro spolupráci – na první hodinu přicházejí většinou žáci plni nejistoty a učitel by měl využít tento moment, kdy mu žáci věnují zvýšenou pozornost a upevnit spolupracující chování
- pečlivou a konkrétní přípravou a organizací výuky – připravenost učitele na každou hodinu je velmi důležité. Pokud učitel není řádně připraven, tak to v očích některých žáků může vyvolat pocit, že o ně učitel nemá zájem nebo že ho samotného probíraná látka příliš nebaví a tudíž nebudou mít ani oni sami zájem, nebo dokonce ztratí zájem o výuku.
- zkrácení přechodových časů na minimum – přechody mezi jednotlivými činnostmi by měly probíhat hladce a rychle, aby se žáci mohli více zapojovat do výuky
- používáním stylu komunikace, který podporuje příjemné prostředí bez hrozeb, v němž se žáci mohou svobodně věnovat studiu bez strachu, že se poníží nebo že je někdo bude sekýrovat a sužovat – někteří žáci trpí pocitem, že když se plně zapojí do studia, že se jim bude někdo posmívat, nebo že se dostanou do trapné situace
- jasným stanovením požadavků na chování – jeden z nejdůležitějších bodů. Učitel by měl dát jasně najevo, jaké chování je pro něj přijatelné a jaké již nikoli.

Třídní klima se vytváří jak během výuky, tak i o přestávkách, na výletech a dalších akcí, kterých se třída účastní. Klima jednotlivých tříd se vzájemně odlišuje.

Také složení kolektivu je velmi důležitým ukazatelem. Důležitým faktorem na utváření třídního klimatu je také původ žáka, etnická skupina nebo společenská stratifikace. Učitel by měl dokázat vybudovat vzájemnou úctu a kontakt s přihlédnutím na složení třídy. (Kyriacou, 2004)

Rozdíly v prožívání klimatu jsou zřejmé mezi chlapci a dívkami. Dívky obecně vstupují do školy s více rozvinutou sociolabilitou a snáze tak plní učitelovi požadavky na roli žáka, v průběhu školy jsou více závislé na klimatu třídy, především z hlediska své sociální úspěšnosti ve třídě, tu spojují se sociální úspěšností vůbec daleko více než chlapci, kteří mají spíše tendenci k sociální nivelizaci a nekladou při hledání kamaráda takový důraz na obdržené známky. (Lošek, 2007)

Z různých dotazníkových šetření vyplývá (blíže Jan Lošek v publikaci Sociálně psychologické klima školní třídy a školy, 2007), že:

- studenti i učitelé si přejí pracovat v lepším klimatu, než které aktuálně prožívají
- učitelé prožívají klima ve třídách, kde učí za lepší, než jej prožívají studenti těchto tříd

1.2 Kázeň

Kázeň je pojem, který je obtížné definovat, přestože mu každý jistě dobře rozumí.

Čapek (2008) uvádí, že každý z nás by rozdílně charakterizoval, jakým chováním se kázeň či nekázeň projevuje, nebo jaké jsou její znaky.

Problém dnešní doby, který se úzce vztahuje k otázkám kázně a mravnosti spočívá mj. v tom, že soucit, ochota nezjištěně pomoci či obyčejná slušnost, jako pustit staršího člověka sednout v autobuse, jsou mnohými lidmi považovány za projevy slabosti. Tyto věci nezůstávají bez odezvy u mladé generace a stojí v pozadí – ať již skutečné, nebo předstírané – tvrdosti, lhostejnosti, netolerance, případně jiného násilného chování.

Bendl hovoří obecně o kázní jako o vědomém dodržování zadaných norem. Pokud se jedná o chování žáka ve škole, řídí se v podstatě dvěma normami. První normou, a to psanou, je školní řád, druhou, nepsanou normou jsou slovní pokyny vedení školy, učitelů, popřípadě dalších zaměstnanců školy. (Bendl, 2011)

Kyriacou (2004) soudí, že k zavedení kázně je třeba, aby žáci přijali postavení učitele ve třídě a jeho legitimitu jejich chování řídit. Ne ovšem z hlediska mocenského postavení, ale jako manažera vzdělávání a pomocníka v další práci.

Kázeň ve škole, její cíle, podoba, strategie a metody jejího dosahování by měly být v souladu s principem humanismu. Dokumenty, které chrání děti před nelidským zacházením a které se vztahují i na problematiku školní kázně jsou například Listina základních práv a svobod nebo Úmluva o právech dítěte. Listina základních práv a svobod říká, že „nikdo nesmí být mučen ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu“. Dále se praví, že „každý má právo, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst a chráněno jeho jméno“. V Úmluvě o právech dítěte nalezneme ustanovení, které se explicitně týká problematiky školní kázně. Toto ustanovení praví, že „kázeň ve škole má být zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte“.

Bendl (2001) vymezuje pojem kázeň dle rozdílných pohledů:

Filozoficky

-odpovědné chování jedince v rámci jeho omezené svobody na základě principů „nečiň jiným, co nechceš, aby oni činili tobě“

-způsob, jak si mohu otvírat vlastní možnosti, aniž bych porušil svobodu ostatních

Biologicky

-zvládnutí „nezdravých“ instinktů, tendencí a biologických momentů člověka
udržení biologické rovnováhy a zdravého stavu organismu

Fyziologicky

-vytvoření žádoucích podmíněných reflexů a dynamických stereotypů
-hierarchicky uspořádaný nervový systém, ve kterém vyšší centra ovládají nižší složky

Geneticky

-takové uspořádání a činnost genetické struktury organismu, v jehož důsledku jedinec přežívá, dále se vyvíjí jako druh

Psychologicky

-podřizování vůle vůli nebo autoritě cizí nebo vlastní, tj. autoritě určitých idejí

Sociologicky

-praktické přijetí sociokulturních vzorců chování té které sociální skupiny

Dodržování norem chování by mělo přispět nejen jednotlivému žákovi, ale také jeho spolužákům, třídě, škole a celé společnosti. Kázeň by měla nést své „sladké ovoce“ v podobě kultivovaného mravního charakteru, usnadňování orientace ve společnosti, zajišťování pocitu bezpečí a jistoty a zvyšování efektivity lidského konání.

Bendl uvádí, že být ukázněný je v silách každého jedince, ovšem za předpokladu, že počet a náročnost norem, jakož i prostředky dosahování kázně, jsou přiměřené věku a individualitě žáka či studenta. Adekvátnost nároků na daného jedince, na dané chování, na daném místě, v daném čase a za dané situace je dalším východiskem školní kázně. Jinými slovy, musíme volit takovou podobu kázně ve škole, jejíž dosažení je v silách dětí. (Bendl, 2011)

1.2.1 Příčiny nekázně

Nekázeň žáků ve škole není záležitostí jedné jediné příčiny, ale řadou faktorů například faktorů vrozených, dále výchovou a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá.

„Diagnostikování příčin školní nekázně má zásadní význam z hlediska preventivního opatření a řešení nekázně. Podle toho, s jakou příčinou, respektive s jakými příčinami spojujeme dané chování dítěte, volíme také kázeňské metody a prostředky“. (Bendl 2011)

K tomu, aby učitelé vedli žáky ke slušnosti a prosociálnímu chování, aby dokázali předcházet nekázní žáků a řešit nejrůznější projevy neukázněného chování, musí nutně své žáky dobře znát, orientovat se v jejich potřebách a zkoumat příčiny jejich deviantního chování. (Bendl, 2011)

Rotterová (1973) ve své knize rozlišuje činitele rozhodující o ukázněnosti jedince, do dvou skupin:

- činitele individuálně psychologické povahy – vrozené a získané psychosomatické vlastnosti osobnosti, úroveň nadání, zdravotní stav, intelektuální, citová a sociální zralost

- činitele sociální povahy - působení společenského prostředí (od rodinného prostředí ke školnímu, k jiným sociálním skupinám, organizacím atd.)

Dnes se v souvislosti s nevhodným chováním hovoří o rozvráceném domovu, špatnému zdravotnímu stavu, o špatné adaptaci jedince, o frustraci. Díky velkému nárůstu znalostí v psychologii přišla velká řada konceptů, díky kterým špatnému chování lépe rozumíme.

Na nekázní ve třídě se podílí i zasedací pořádek, který učitel zvolí. Na základě výzkumů tzv. interakčních, akčních či komunikačních zón ve třídě (blíže Bendl, 2011) se ukazuje, že zasedací pořádek, respektive místo žáka ve třídě, má vliv na některé charakteristiky chování žáků. Pokud učitel hned na začátku školního roku neurčí místo každému žáku, sami si pak volí zasedací pořádek podle určitého klíče. Do předních lavic usedají většinou „studijní horlivci“, kteří mají zájem o studiu, prokazují pozitivní postoj k učení, dále jedinci s vysokým studijním sebevědomím, pozitivním sebepojetím, popřípadě nesamostatné a závislé typy. Do zadních lavic si zase často sedají „rebelové“, žáci s nízkým sebevědomím, respektive ti, kteří se neradi projevují, žáci vyjadřující negativní postoj ke škole, studiu a vlastním schopnostem. (Bendl, 2011)

Úplně nejlepším prostředkem pro udržení kázně je preventivní snaha nevytvořit pro nekázeň podmínky a to znamená udržet takovou atmosféru, ve které by nekázeň samotné žáky rušila od zajímavé činnosti. Také pozitivní vztah k učiteli tlumí problémové chování žáků, protože nechtějí svého oblíbeného pedagoga zklamat nebo rozzlobit (Čapek, 2008)

1.3 Učitel a jeho autorita

Pod pojmem učitel si každý představí osobu, která učí na škole a předává své odborné znalosti žákům. Je to profesionál, který provádí edukaci – něco vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje a podobně.

„Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Lašek ve své publikaci uvádí, že povolání učitele je velmi náročné jak po stránce sociální, tak po stránce personální; učitel je v neustálém kontaktu jak se žáky, tak i s řadou svých kolegů a nadřízenými. (2007)

Velice důležitým rysem osobnosti učitele je autorita. Je to přirozená převaha vyspělejší a zralejší osobnosti nad osobností teprve se tvořící – převaha, kterou dítě uznává a přijímá jako určitou oporu. Autorita rodičů představuje pro dítě pevný bod v nejistém, nebezpečném světě. Lze pozorovat, jak dítě rozlišuje autoritu učitelů. Žák velmi rychle vycítí, kdo je pevnou osobností a kdo nikoli. Někomu jen stačí, aby se přísněji podíval a ve třídě zavládne ticho, jiný křičí, vyhrožuje nebo rozdává pár pohlavků, a přesto poslušnost u žáků nezíská.

„Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolu podmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců a předání zkušeností z generace na generaci“ (Kučerová, 1999, s.73)

Z pohledu sociální prestiže dělíme autoritu na:

- formální (míra vlivu plyne z postavení a tomu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce a to bez ohledu na konkrétního člověka a jeho osobnostní vlastnosti)
- neformální (je založena na lidských a odborných charakteristikách daného jedince, který má na ostatní příznivý vliv).

H. Schröder (1991) představuje osobu učitele jako přírodně společenského činitele, jakéhosi konstruktéra chování, reprezentanta skutečného lidství. Učitel plánuje a organizuje výuku, vede žáky k osvojení poznatků ve formě vědomostí, řídí proces utváření dovedností, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby, zájmy, plní výchovné úkoly.

Jeho autorita před třídou spočívá také na principu spravedlnosti a nestrannosti. Přitom jeho počínání musí být jasné a srozumitelné, aby žáci z tohoto působení měli výchovný užitek.

Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky. Rozhodující vliv na utváření postojů učitele k výuce mají jeho všeobecné, odborné a profesionální znalosti, míní Grecmanová (2008).

Pokud je učitel se školou a jejím klimatem spokojený, odráží tuto spokojenost i do procesu vyučování. Žáci pak výuku vnímají pozitivně a obliba daného předmětu stoupá. Učitel má tedy v rukou mocný nástroj motivovat žáky.

Učitel, který klade do popředí sociální a osobní vývoj žáků, více stimuluje jejich aktivitu, hovoří s nimi o průběhu učení a o učebních úspěších, tím se vyhýbá rutině. Žáky tak motivuje k pozornosti, k údivu ke světu, který jim nezkresleně otvírá.

Jak uvádí Pelcová, učitel by měl u žáků rozvíjet nejen intelekt, ale také vůli, statečnost, touhu po uplatnění, odhodlání k činu a schopnost volit, rozhodovat se. (Pelcová, Semrádová, 2014)

Čapek (2008) uvádí, že učitelé představují důležitý vzor role „být dospělým“. Identifikace s modelem je jedním z prvků socializace, který formuje osobnost žáka účinněji než odměny nebo tresty.

Čáp (1997) dále uvádí: „V modelu dítě poznává charakter, hodnotové orientace, morální princip v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením. Proto model působí zpravidla silněji než samotné slovní působení“.

Podle Fontany (1997) dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, která v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělávání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak.

Podle J. Vašutové (2004) je tedy učitel nejen poskytovatel poznatků a zkušeností, ale také poradce a podporovatel, projektant a tvůrce, diagnostik a klinik, reflektivní hodnotitel, třídní a školní manažer a v neposlední řadě socializační a kultivační vzor.

Mezi nejdůležitější úlohu učitele ve třídě je spoluvytváření sociálního klimatu. Velkou měrou se na něm podílí on, velkou měrou žáci. Obě strany musí přistupovat k vytváření klimatu velmi šetrně a citlivě. V případě třídního učitele je toto téma ještě citlivější. On je ten, kdo musí znát své žáky obzvláště dobře, musí znát jejich potřeby, jak ke každému přistupovat, co ho uspokojuje, co ho nabíjí, jak je motivovat a rozvíjet jejich schopnosti. Jeho úloha spočívá také v tom, že musí své žáky v případě potřeby obhajovat a zároveň musí být jejich motivátorem a vzorem. (Čapek, 2010)

Jak uvádí Čapek (2010), činnost pedagoga by měla být zaměřena na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíce ovlivnit a to:

- vyučovací metody a edukační aktivity
- komunikace ve třídě

- hodnocení ve třídě
- kázeňské vedení ve třídě
- participace žáků
- prostředí třídy

Jak by tedy měl vypadat ideální učitel? V posledních letech byly provedeny výzkumy, které nám poskytly poznatky, jaké vlastnosti by měl mít „ideální učitel“ z pohledu žáků. Jeden z výzkumů provedl V. Holeček (1997). Z výsledků tohoto výzkumu bylo možno sestavit ideál učitele. Takový učitel je z pohledu žáků přátelský, spravedlivý, dokáže naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru apod.

Autor výzkumu V. Holeček vypracoval jakési normy pro úspěšného učitele, jakými charakteristikami by měl učitel disponovat, aby byl v očích svých žáků považován za úspěšného. Žáci si takového učitel představují jako přiměřeně dominantního, tj. má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek. (Průcha, 2002)

V jiném výzkumu, který prováděl S. Bendl (2001) přesvědčivě vyplynulo, že žáci nejčastěji u svých učitelů požadují vlastnosti, jako jsou přísnost, láska a zajímavá výuka. Sám autor Bendl na základě tohoto konstatoval *„Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.“* (Průcha, 2002)

Matějček (2012) uvádí, že nejen každý učitel, ale i každý z nás, má určitý ideál spravedlnosti, kterým hodnotí nejen své pedagogické a vychovatelské počínání, ale i veškeré společenské dění kolem. Máme však i další ideály, zásady a předsevzetí, které ovlivňují chování v každém okamžiku. Tato životní filosofie či životní styl je důležitý v tom, že spojuje vychovatelské poslání s odpovědností vůči žákům a společnosti.

Pokud přijmeme zásadu, že ke každému žákovi bychom se měli chovat odlišně, bude to sice pro nás obtížnější výchovná práce, ale budeme zřejmě k žákovi přistupovat spravedli-

věji a naše výchovné snažení bude účinnější. Tato zásada je ovšem složitěji uplatnitelná právě ve větším kolektivu.

Čapek ve své knize (2008) uvádí, že respekt, který si člověk získá, platí mnohem více než respekt, který mu připadne prostě jen proto, že zastává určitý úřad. Dospělí, kteří si stěžují, že děti jim nevykazují přiměřenou úctu, často spoléhají na to, že ji získají samočinně díky svému postavení, věku nebo jen kvůli svému statusu dospělých, a nesnaží se ji získat vlastním chováním a moudrostí. Pokud úctu samočinně nezískají, nevědí, jak se s tím vyrovnat a propadají stále útočnějším a autoritativním způsobům.

1.4 Osobnost žáka

Na utváření osobnosti žáka má bezesporu nezanedbatelný vliv rodina. Mnoho dětí dnes vyrůstá v rozvrácených manželstvích, některé děti jsou pravidelně svědkem vyhocených konfliktů mezi rodiči, kde vidí vzory agresivního chování. Řada dětí vyrůstá v rodinném prostředí plném neklidu, které je zapříčiněno dnešní uspěchanou dobou, kdy rodiče musí neustále řešit spoustu zátěžových situací.

Každé dítě je jedinečná osobnost, je jiného temperamentního založení. Každý žák vyspívá pomaleji či rychleji, je více či méně citlivý, málo či hodně odolný vůči nepříjemným zážitkům. Jsou žáci, u kterých drobný nezdar vyvolává nepřiměřenou reakci, při které se div nezhroutí. To ale nemusí být vina žáka, ale jeho nervového systému. Důležitým činitelem je ale také celková úroveň obecného nadání, čili inteligence. (Matějček, 2012)

Na kázeň žáka a jeho chování ve třídě mají velký vliv i vývojové poruchy, poruchy učení a poruchy chování. Tito žáci potřebují víc než kdo jiný individuální přístup učitele. To ale v žádném případě neznamena, že by mělo být tolerováno jejich nepřijatelné chování. Tyto děti potřebují poznat mantinely, které jim pomáhají v adaptaci na školní prostředí. Potenciál jednotlivých žáků je však rozdílný a je nutné k tomu přihlížet. Neexistuje tedy důvod, aby při správném přístupu učitelů a rodičů kdokoli slevoval z přiměřených požadavků na kázeň nebo pracovní aktivity žáka. (Čapek, 2008)

Bendl (2004) uvádí, že nedostatečná výchova v rodině, respektive nedostatek mateřské lásky a citu stojí v pozadí četných projevů nekázně a násilí dnešních dětí a mládeže.

Na utváření osobnosti dítěte má vliv výchovný styl, který rodiče zvolí (Vališová, Kasíková a kol., 2007):

- Výchova ochranná a rozmazlující (hyperprotektivní) - označujeme takové výchovné působení, které se snaží dítěti vše co nejvíce usnadnit a zlehčit. Využívá se zejména systém pochval, dáreků, odměn a povzbuzení.
- Výchova autoritářská – je orientována na bezmeznou poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Rodič využívá systému stanovených trestů a občasných odměn. Lidé vychovávaní hrozbami a tresty nemívají dobré mínění o sobě ani o okolí.
- Výchova extrémně volná – libertinská – tato výchova ponechává na dítěti, aby si samo nacházelo cesty a řešení. Děti vychovávané neomezujícím způsobem mohou mít těžkosti s respektováním školních pravidel.
- Výchova demokratická, směřující k sebevýchově – jsou stanovena srozumitelná pravidla a je vyvážen systém odměn a případných trestů. Při tomto stylu převládá vysvětlování, osobní příklad rodičů či učitelů. Povzbuzení při činnosti je upřednostňováno před odměnou.

Krejčová (2003) uvádí, že pokud dítě vidí své rodiče a pedagogy školy pracovat společně, dítě lépe přijímá autoritu dalších dospělých, nejen učitelů a jeho postoj ke škole je pozitivnější než v situaci, kdy rodič spolupráci se školou odmítá.

Čím více se učitelům podaří pomocí vnější motivace vzbudit vnitřní pohnutky žáka a zapojit jeho osobnost, tím silnější výsledný motiv se v žákovi vzbudí. Čáp (1997) dále doplňuje, že velmi silná vnitřní potřeba může vyvolat motivační chování samo o sobě či jí stačí nepatrný stimul zvenčí. Ale pokud jsou vnitřní potřeby velmi slabé, je k vyvolání určité reakce nutný velmi silný podnět zvenčí.

Rodiče nemají na výchovu svých dětí dostatek času a náročnost řady výchovatelských situací je dána také tím, že při jejich řešení není čas na rozmyšlenou. Je nutné reagovat ihned.

Při výchově velice záleží na tom, jak dalece dovede vychovatel pochopit okolnosti, za jakých se dítě provinilo, jak dovede kriticky posoudit a zhodnotit různé výchovné situace. Do značné míry záleží i na pedagogických vědomostech jaké si vychovatel opatří, jakou literaturu čte, jak rozšiřuje svůj duševní obzor, jak uvažuje o sobě a ostatních lidech a konečně to nejdůležitější, jaké hodnoty si pro život hledá a jaké cíle klade svému pedagogickému snažení. (Matějček, 2012)

Největším testem vztahu mezi vychovatelem a žákem (dítětem) je období puberty. Tam, kde vztah byl pevný a vyrovnaný, kde žák měl v autoritě dospělého skutečnou oporu, u kterého s důvěrou hledalo pomoc a ochranu ve všech předchozích těžkostech, nehrozí v tomto vývojovém období žádné zvláštní nebezpečí. I když je toto období pro adolescenta jakkoli rozporuplné a obtížné, nepřinese nijak zásadní či převratné změny ve vztahu k učitelům či rodičům.

Bendl (2011) dále uvádí, že některé problémy s chováním jsou rovněž důsledkem dynamických vztahů mezi žáky, kdy na základě uznání učitele, různých dovedností či fyzického vzhledu, mají žáci sklon vytvářet si názory jeden na druhého a manifestovat tyto názory pomocí nadávek, fyzické agrese a ignorování.

Jak by tedy měl být profil ukázněného žáka? Pokud chceme žáky vést ke kázni, měli bychom si nejprve ujasnit, jak má takový žák vypadat a jakým způsobem chceme, abychom směřovali k ukázněné škole. Ideálem není žák pasivně ukázněný, poslušný, který o normách chování nepřemýšlí, ale pouze se jim automaticky podřizuje, slepě je dodržuje, ani žák, který se chová ukázněně jen v přítomnosti dozoru dospělých osob. Naším ideálem je slušný žák, který dodržuje pravidla školního řádu, napomáhá budování pozitivního sociálního klimatu ve škole, konflikty se spolužáky se snaží řešit pokojnou cestou a nesouhlas s učitelem dává najevo kultivovanou formou.

2 KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY

V dnešní době chápeme pod pojmem kázeňské prostředky vše, co napomáhá k ukázněnému chování žáků, pomáhá nám při výchově jedince.

Matějček uvádí, že porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Výchova je mnohotvárný, složitý, vzájemný vztah, v němž není jeden dárce a jeden obdarovaný, ale kde se myšlení a jednání každého vzájemně podmiňují a ovlivňují. Celá výchovný proces v mnohočetné spojitosti s životním vývojovým procesem všech účastníků. I v otázce odměn a trestů jde především o vzájemný vztah. (Matějček, 2012)

Mezi nejužívanější kázeňské prostředky patří bezesporu odměna a trest.

Pokud se podíváme do historie, tak stejně jako v rodině, tak i ve škole se používali podobné tresty a to trasty tělesné – někde bití rákoskou, ukazovátkem, tahání za vlasy, za uši, mírné údery do hlavy rukou nebo pravítkem, žáci zůstávali po škole, byli posíláni na hanbu, za dveře nebo stáli před celou třídou. Dnes mají učitelé k dispozici podstatně omezenější repertoár výchovných opatření, zejména trestů.

Jak uvádí Bendl (2004) mezi kázeňské prostředky mj. patří: křičení; tleskání; klepání tužkou; telefonát rodičům; přelepování pusy upovídaným žákům silnou lepicí páskou; vrhání přísných („vražedných“) pohledů; citové vydírání (učitel se rozbřečí nebo říká, že je mu nevolno); apely na morální vlastnosti žáků; opuštění třídy učitelem, který předtím oznámí žákům, že jde na chvíli pryč, aby se mezitím uklidnili.

Matějček výchovné odměny a tresty vyjádřil ve třech vrstvách (2012):

První, nejnižší, vrstva tělesná neboli fyziologická – obsahuje výchovné prostředky vnímatelné jako příjemnosti nebo nepříjemnosti, tedy něco hmatatelného, chutnatelného, viditelného – pytlík bonbonů za odměnu a pohlavek nebo domácí vězení za trest

Druhá vrstva je duševní neboli psychologická, už to nehladí ani neboli tělesně, ale citově. Není to zmrzlina nebo dort za odměnu, ale pochvala a uznání, ne už vařečka nebo stání v koutě za trest, ale odepření přízně, ponížení.

Třetí vrstva jako duchovní – do ní patří to, co ve výchově působí snad ze všeho nejsilněji a neúčinněji. Je to porozumění, láska, soucítění, odpuštění, vděčnost a další.

Každé výchovné doporučení, opatření, každá výchovná metoda či každý kázeňský prostředek s sebou přináší i jistá rizika. Kromě nesporných výhod skrývá i jisté nevýhody, možné komplikace.

Hodnota kázeňského prostředku je pro každé dítě poněkud jiná, záleží na jeho osobnosti a také na situaci, kdy a jaký kázeňský prostředek použijeme. Každý učitel dobře ví, že mezi proviněním a trestem musí být určitá úměra, stejně tak i mezi žádaným chováním a odměnou. Na malé provinění patří malý trest, na velké velký.

Matějček (2012) uvádí osvědčené pravidlo: „Zaříd'te věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a za to je výrazně pochvalte. Nedopusť'te však, aby udělalo něco špatně a vy je za to museli trestat“. Dále uvádí, že ze strachu před trestem dítě neudělá zdaleka tolik práce a hlavně se zdaleka tolik nenaučí, jako pro hřejivé uspokojení z radosti těch, které má rádo.

Výchovné prostředky by měly být přiměřeny osobnosti dítěte a jeho věku, neboť vyspívá s přibývajícím věkem. Věk je tedy ve výchově významným činitelem. Malé dítě můžeme odměnit za správné chování bonbonem, u žáka staršího školního věku by takováto odměna nebyla už nijak zvlášť povzbuzující.

Kopřiva (2008) uvádí, že odměny a tresty jsou dvě strany mince. Podobnost těchto kázeňských prostředků je v tom, že obojí je vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř. Chybí-li vnitřní pohnutky, navozené chování vydrží jen dokud je odměňováno nebo naopak hrozí trest. Odměny a tresty mají okamžitý účinek, my bychom však měli použít postupy, které budou působit „dovnitř“ dítěte, které mu umožní prožívat pozitivní či negativní důsledky vlastního jednání, zprostředkují smysluplnost požadavků, umožní spolurozhodování a výběr.

Stejně tak by kázeňské prostředky měly být srozumitelné, to se týká především trestu.

2.1 Odměny

Odměna je způsob ocenění, resp. hodnocení chování nebo činnosti člověka. Pro dítě znamená pozitivní reakci na jeho chování. Můžeme ji stručně vymezit jako příjemný následek dobra, resp. ukázněného, zákonného a mravního jednání. (Bendl, 2004)

Pod pojmem odměna si každý představí něco hezkého, milého, prostě něco, z čeho máme radost. Odměna v nás vyvolává pocit libosti za dobře vykonanou práci, dobře splněný úkol.

Odměny jsou považovány za důležitý motivační nástroj výchovně vzdělávacího procesu a měly by se podílet na zpevňování žádoucích a na vyhasínání nežádoucích forem chování, jednání a učení (Kusák a Dařílek, 2002).

Čáp s Marešem definuje odměnu jako „*takové působení rodičů, učitelů, vychovatelů, popř. sociální skupiny, které je spojeno s určitým chováním nebo jednáním vychovávaného a které jednak vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování či jednání, jednak přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost a radost*“. (Čáp a Mareš, 2001)

Čapek (2008) odměnu definuje jako působení spojené s chováním a jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.

Princip pozitivního hodnocení je jedním z klíčových prvků moderního vzdělávání. „*Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s požitkem úspěchu, s pocitem uspokojení*.“ (Kolář, Šikulová 2009)

Také Hartl o odměně říká, že odměna je kladný podmět či seskupení podmětů nebo situace schopná vyvolat libost nebo uspokojit potřebu. (Hartl, 2004)

Čáp s Marešem (2001) mezi odměnami uvádějí:

- pochvala, úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo projev zájmu o dítě
- peněžité dárky nebo různé věcné dary
- také splnění dětského přání nebo nějakého zážitku, po kterých děti silně touží, může to být ve formě výletu, účast na sportovním klání, nebo trávení společného času s dospělým, který je většinou časově zaneprázdněn

Také Fontana (1997) zmiňuje jiný způsob odměn tzv. poukázkový systém (token economy). Dětem se dávají poukázky (kolečka, značky apod.) pokaždé, když projeví nějaké pozitivní jednání nebo splní zadaný úkol. Přicházejí o ně při nežádoucím chování. Koncem

určitého období mohou děti tyto poukázky proměnit za výhody. Mohou hrát hry nebo si zvolit činnost podle vlastní volby. Uvádí: „Děti tak mají hmatatelné důkazy o odměnách, které jim jejich chování přináší, a toto chování se pak prostřednictvím operativního podmiňování má stát pevnou součástí jejich repertoáru.“

Odměny, které představují něco věcného, nazýváme hmotné odměny, podle Kusáka a Dařílka (2002) mezi ně patří známky, dárky, sladkosti aj.

Kromě hmotné odměny považujeme za odměňující motivační nástroj také aktivity, které jedinec rád dělá. (Suchánková, 2014)

Za sociální odměny, jejichž základem je interpersonální vztah, jsou považovány pochvaly, zájem, výraz přátelství, pozornost, úsměv nebo mrknutí, uznání. (Suchánková, 2014). Jako jednu z efektivních odměn Hartl a Hartlová (2000) uvádějí jako ocenění.

Odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede. Když takové chování neposilujeme, jeho četnost se sníží a vyhasíná. Pozorování vzoru vede k novému způsobu chování. Námi navozovaná změna chování musí být v souladu s potřebami jedince. (Čapek, 2008)

Jak uvádí Suchánková (2014), pedagogové odměny často používají jako prostředek, kterým se snaží o upevnění žádoucího chování žáka. Tento motivační nástroj však zůstává vnějším impulsem, který má sice dočasnou úspěšnost, ale v důsledku snižuje zájem o činnost, které chceme u žáka posílit. Původní, tedy zamýšlený cíl se stane vedlejším a do popředí zájmu postaví vidinu odměny. (Suchánková, 2014)

Při odměňování jde o příjemné situace, kladné emoce a tak málokoho napadne je zpochybňovat. Vše by se ale mělo dít s mírou, protože jejich nadměrné používání dětem neprospívá. Proto je velmi důležité, abychom správné chování nepovažovali za samozřejmost, za něco, čemu nemusíme věnovat patřičnou pozornost, ale naopak vhodné návyky dětí zpevňovat vhodnou pozitivní reakcí, např. úsměvem, pohlazením.

Pozitivní hodnocení pomáhá dítěti nejen při plnění školních úkolů, ale i při složitějších procesech jako je adaptace ve školním prostředí a jeho socializace v sociální skupině, kterou je školní třída.

Na druhou stranu nelze však chválit cokoli a kdykoli. Pochvaly mohou mít i negativní účinky, např. návyky na pochvalu.

Odměna by neměla příjemce stavět do nepříznivé situace, stejně jako trest nesmí drasticky snížit žákovo sebevědomí.

Podle Čapka (2008) je nejtypičtější odměnou učitele pochvala. Aby chválení splnilo svůj účel a vzbudilo tedy pocit úspěchu, motivovalo k další činnosti, musí se dodržet určité zásady:

- četnost pochval – frekvence pochval by se měla postupně snižovat.
- intenzita pochval – adekvátně rozdělovat intenzitu pochval k hodnotě činů.
- spojení pochvaly s činem – pochvala by se neměla časově vzdalovat od chváleného skutku, neboť by mohlo dojít ke ztrátě souvislostí.

Učitel ve třídě vytváří modely jednání, rituály, které žákům napovídají, zda je učitel spokojený a zda tedy konají dobře. Úsměv, pokývnutí hlavou, uznalé zamručení nahrazuje záplavu jedniček a hvězdiček, ovšem pouze za předpokladu, že pedagog má respekt žáků a na jeho mínění jim záleží. (Čapek 2008)

2.2 Tresty

Trestem rozumíme újmu záměrně způsobenou člověkem v mocenské pozici druhému člověku. U dětí trest vyvolává nepříjemné pocity, stud za své provinění.

Matějček (2012) uvádí následující definici trestu: „Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli pro příště rozhodně vyhnout“.

O negativních důsledcích trestu psal již Komenský ve svém díle Velká Didaktika. Mnoho pedagogů a psychologů se zabývají a zabývaly negativními důsledky. Například Říčan (2013) uvádí pravidla, která by měla být používána, aby byla všem zúčastněným ku prospěchu:

- trest má být srozumitelný, aby žák pochopil, za co je vlastně trestán
- pravidla trestáním by měla být nastavena předem, aby byly zcela zřejmé
- děti by měly trest chápat jako spravedlivý

- přísnost trestu by pro ně měla být přiměřená
- důležité je vhodné načasování trestu, to znamená co nejdříve po „nevhodném“ chování
- jasné vymezení trest je velmi důležité, aby dítě jasně vědělo, kdy daný trest končí
- trest má respektovat individualitu dítěte, neboť např. domácím vězení nebude žádným trestem pro introverta
- trest by měl být přirozený a logický, jeho nepříjemnost má vyplývat konkrétně z toho, co dítě provedlo
- trest má respektovat stav dítěte a vývojové návyky

Matějček (2012) ve své publikaci uvádí, že trest má v podstatě tři hlavní funkce:

- napravit škodu
- zabránit tomu, aby se nesprávné chování opakovalo
- zbavit viníka pocitu viny

Dále uvádí (Matějček, 2012), že i v trestu by měl být vyjádřen osobní vztah k dítěti. Dítě musí vědět, že jej máme rádi. Musí prožít pocit osvobození a smíření, na které by se pak dále mohlo navázat. Situace, kdy došlo k provinění, jsou zkušebním kamenem vztahu mezi žákem (dítětem) a učitelem (rodičem). Jestliže však trest nezapadá do představy spravedlnosti, jak si je dítě zatím vytvořilo, a je vnímáno a přijímáno jen jako msta nebo nějaké násilí, pak trest výchovnou situaci jen zhoršuje. Proto bychom se měli mít na pozoru před přílišným a neváženým trestáním.

Pro žáka či studenta by trest měl být cestou k nápravě. Vždy je třeba vědět, co se stalo. Není nic horšího, než bezmyšlenkovitě trestat nepravého a vyvolat pocit křivdy. Když obdrží žák nespravedlivý trest, může to v něm vyvolat další pocity: snahu pomstít se, zahanbení nebo pokoření, zpochybnění pravidel nastavených ve třídě, snížení sebehodnocení, narušený vztah k učiteli, učitel ztrácí v očích dítěte prestiž pedagoga. Žák pak může zaujmout strategii, při které by se vyhýbal trestu – např. lhaní.

Čáp a Mareš (2001) tresty specifikuje jako:

- fyzické tresty
- psychické trestání tj. projevy, při kterých dospělý většinou nekontroluje své emoce a na dítě křičí, zlobí se, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.
- potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven za kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucením k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce, ve škole mnohonásobné opisování aj.)

Fyzický trest je již ve své podstatě destruktivní s nežádoucími vedlejšími účinky. Tím může být vědomá žák, že tělesné trestání (a tedy násilí) je v pořádku. (Čapek, 2008)

Říčan (2010) zmiňuje, že *„základním předpokladem k tomu, aby měl tělesný trest pozitivní účinek, musí být hůl vedena milující rukou. Pak může trest prohloubit pozitivní citový vztah“*.

S tímto tvrzením plně souhlasí Čapek, který dodává, že je to rozhodujícím argumentem mezi trestajícím rodičem a trestajícím učitelem. Rodičovské fyzické trestání je legitimní zejména právě proto, že lze předpokládat, že své dítě milují a přejí mu to nejlepší. To u pedagogů rozhodně nelze zaručit. Existují učitelé, kteří své žáky nesnášejí (a to nejen jednotlivce, ale všechny, a nejen týden před prázdninami, ale stále.). Ti ostatní sice mají své žáky rádi, ale právě tělesný trest může vztah mezi učitelem a pozitivním klima ve třídě poškodit. (Čapek, 2008)

Položme si otázku, jak se vlastně cítíme, když jsme byli potrestáni? Seznam nejčastěji se opakujících odpovědí na tuto otázku uvádí Kopřiva a kol. (2008) ve své publikaci:

Nejčastěji je uváděno ponížení a pohana, zvláště pokud jde o trestání před dalšími svědky. Také pocit nespravedlnosti a nepřiměřenosti trestu, zlost, vztek, vzdor a zatvrzení. Trestání velmi často také vyprovokuje pocity jako je averze až nenávist k trestajícímu, silnou touhu bránit se, pomstít se nebo dělat různé naschvály. Trest může často také vyvolat pocit lítosti nebo sebelítosti, smutek či bezmoc, pocit křivdy a nepochopení, bezvýznamnosti, kdy si dítě často říká, že zřejmě za nic nestojí, když je trestáno. Velmi často se vytrácí důvěra v sebe sama, chuť dále komunikovat, dochází ke zmatku a údivu, často se objevuje strach ze ztráty lásky a náklonnosti, strach z bolesti, z dalších trestů, z nepředvídatelného chování trestajícího, opovržení nebo pocit trapnosti aj.

Trestáním se nerozvíjí, ale naopak poškozuje oblast rozvoje osobnosti a také oblast vztahů. Jde především na negativní dopady na sebeúctu a vztahy, které se viditelně projevují v chování. Trestané dítě většinou cítí ponížení, zlost, nenávisť nebo křivdu. Tresty ubližují sebeúctě, která je z psychologického hlediska jádrem naší osobnosti. Dítě, a týká se to i dospělého, s nízkou sebeúctou si neváží sám sebe a obvykle si neváží ani druhých. Stejně tak při trestání dochází k poškození vzájemných vztahů. Dítě si nedokáže vytvořit a udržet dobrý vztah k tomu, který mu opakovaně působí duševní nebo tělesné příkoří. Dítě v takovou osobu ztrácí důvěru a často se stává, že pokud se dostane do problémů, snaží se to utajit a řešit vlastními silami – často však naprosto nešťastným způsobem.

V chování dítěte, které může mít narušenou sebeúctu a vztahy, se mohou objevit určité typické projevy, které uvádí Kopřiva ve své publikaci: (Kopřiva, 2008)

projevy pasivního charakteru:

chování dítěte je bojácné a ustrašené, dochází k poklesu nebo ztrátě jeho iniciativy; dochází ke snížení intelektuální výkonnosti; dítě se ze strachu začíná vyhýbat řadě činností, aby nedošlo k chybě, za niž by mohlo být následně trestáno. Úniky do světa věcí, fantazie, ale i k hrám či drogám dítě bere jako únik do světa, kde se cítí bezpečněji. Dítě má tendence ke lhaní, svalování viny na druhé, upravovat fakta ve svůj prospěch nebo naopak zatajovat skutečnosti, které by mohly vést k trestu.

projevy aktivního charakteru:

dítě má snahu zviditelnit se a strhnout na sebe zájem, pozornost. Má tendence dělat problémy a různé naschvály. Často se projevuje agresivním chováním vůči svému okolí.

2.2.1 Zásady trestání

Je třeba si uvědomit, že i když trestem dosahujeme změny, není to ten nejefektivnější způsob. Někdy se může ukázat, že postoje a chování žáka se nijak nezměnily, ale byly pouze potlačeny. Například Petty (2004) ve své knize seřadil výchovná opatření v pomyslný seznam, podle kterého by měl učitel při nevhodném chování žáka postupovat:

Učitel by měl v první fázi žákovi pohlednout do očí, aby se snažil s ním navázat kontakt. Pokud žák na toto nereaguje, učitel použije prodloužený pohled do žákových očí a za stálého pohledu míříme k žákovi. Učitel se zastaví a zůstane u žáka. Při pohledu na žáka naznačíme nesouhlas například zamračením, zavrtěním hlavy a podobně. Při těchto prvních technikách učitel nemusí přerušit svoji původní činnost a pokračuje ve svém výkladu.

Pokud i přesto žák nijak nezaregistroval učitele, ten zastaví řeč, dokud si toho žák nevšimne a za pohledu do očí pokračujeme dále ve výkladu. Učitel dále může využít například pokynutí či ukázání na žáka, také jmenování žáka bez dalšího vysvětlování: „...a nyní si Vendelíne, probereme další příklad.“ Pokud i nadále žák nereflektuje učitele, ten položí otázky týkající se učiva žákovi. Žák musí vyložit ostatním ten úsek učiva, který se právě probírá. Ve většině případů žák nemá přehled o probíraném učivu. Učitel tedy přeruší výkladu a požádá žáka, aby svého nevhodného chování zanechal (před ostatními spolužáky, lépe však o samotě), totéž, ale se zesíleným nonverbálním tlakem, kdy dochází k porušení přijatelné vzdálenosti a opětovně se dotáže dítěte na jeho projevy chování. Učitel s žákem promluví po hodině. Jedná se o partnerský dialog, ve kterém si stanoví cíle s hodnocením jejich plnění.

Učitel by měl také opakovaně používat zadávání nepříjemného úkolu, pohrozit žákovi přesazením, pokud nepomůže hrozba žáka přesadit. Dále uložení povinnosti, aby se žák hlásil po každé hodině a ukazoval svoji práci v rámci vyučovací hodiny, hrozba žákovi, že jeho chování bude ohlášeno třídnímu učiteli, vedení školy apod.

Při soustavném nevhodném chování žáka by měl učitel ohlásit žákovo chování. Průběžné oznamování tohoto faktu žákovi, hrozba žákovi, že bude sedět odděleně od ostatních. Při dalším nevhodném chování dochází je splnění hrozby, učitel oznámí žákovo chování třídnímu učiteli, tentokrát však písemně. Žák bude o tomto písemném oznámení informován. Další postup při nevhodném chování je hrozba předvoláním před ředitele, která je splněna.

Základními a nejdůležitějšími zbraněmi učitele proti nekázní jsou promyšlené příčiny nevhodného chování, výběr trestu s ohledem na jeho přiměřenost, účinnost a také jeho důslednost. Pedagog, který v prvním záchvěvu impulsivního hněvu nechá žáka po škole, pak si uvědomí, že by musel zůstat odpoledne s ním a po skončení hodiny mu za „dobré“ chování „po škole“ odpustí, ztrácí před třídou svoji autoritu.

3 JAK ZACHOVAT KÁZEŇ VE ŠKOLE

To je otázka, kterou si položí nejen pedagogický pracovník, ale bezesporu i rodič. Je to reálně vůbec možné, že by se ve škole žáci chovali tak, aby učitel nemusel využívat kázeňských prostředků, v tomto případě trestů? Určitě by si to přál nejen pedagog. Již v roce 1984 americký učitel matematiky Kirby Morgen písemně sepsal určitá doporučení, jak lze ukázněnosti žáků ve škole dosáhnout i bez trestání. Bendl tyto body uvádí ve své publikaci: (Bendl, 2011)

Zbavte se smyslu pro fair-play, která Vás nutí několikrát dítě varovat předtím, než uložíte trest. Nahraďte tuto myšlenku pochopením, že ústní varování, jakkoliv přísná, nezastaví většinu dětí před špatným chováním.

Zbavte se své chuti dítě potrestat. Není nic špatného na tom dítě trestat, pokud je trest přiměřený přestupku a jestliže se na dítě nerozcílíte, když ho nebo ji potrestáte.

Konečně zbavte se názoru, že musíte být přísný a vážný, když dítě trestáte. Jestliže umíte zůstat klidný a přátelský když udělujete trest, z Vašeho vystupování jasně vyplyne, že se na dítě nezlobíte, ale pouze napravujete jeho nebo její chování.

3.1 Zlepšení školní kázně

Jak již bylo řečeno, každý jedinec je jakýsi originál, osobnost, která se chová odlišně od ostatních. A právě z tohoto důvodu ani není docela dost možné, abychom vytvořili ideálně ukázněnou školu. Jedno z komplexních uspořádání pro školní prostředí nabízí Stanislav Bendl na čtyřech platformách – platformě školy, vedení školy, učitelů a žáků. (Bendl, 2011) My je uvádíme zkráceně.

3.1.1 Platforma škola

Na první pohled se může zdát, že prostředí, jaké škola nabízí, nemusí nutně souviset s chováním žáků. Opak je pravdou, protože to, jak na nás škola působí, se odráží na průběh školního vyučování a na klimatu třídy. Stavební dispozice budovy školy jsou dány a nelze tedy předpokládat, že by docházelo k razantnějším změnám. Žáci i učitelé by se měli v prostředí, ve kterém tráví většinu svého času, cítit dobře. Škola by se tedy měla snažit tyto

podmínky zajistit. Čistota chodeb, dostatek světla, veselá a příjemná malba na stěnách, to vše působí pozitivně obzvláště, pokud žáky zapojíme do výzdoby. Třídy by měly mít zajištěn přísun čerstvého vzduchu, neboť ten ovlivňuje výkonost a koncentraci žáka a eliminuje jeho únavu.

Spolupráce školy s jinými subjekty, které chování žáků ovlivňují je velmi žádoucí. Nejpodstatnější je spolupráce s rodinou, informovat rodiče o chování jejich dítěte a včasné řešení nevhodného chování. Také spolupráce s veřejností, s organizacemi, které se zaměřují na využití volného času.

Škola by měla žákům nabídnout volitelné předměty. Tato nabídka by měla být pro žáky bohatá a zajímavá.

Zajištění dostatečné pohybové aktivity pomáhá u žáků snižovat pohybovou deprivaci a vnitřní napětí.

3.1.2 Platforma vedení školy

Vedení školy by mělo mít předem vypracované strategie, kterými bude kázeň vyžadována. Centrální evidence nejen přestupků a napomenutí, ale také pochval, která bude sloužit pro třídní přehled, ale také pro celou školu.

Stabilní a stálý učitelský sbor působí kladně a důvěryhodně nejen na žáky samotné, ale i rodiče. Učitelský sbor je žáky vnímán velmi citlivě. Je důležité hledisko nejen odborné, ale i to lidské. Každý z žáků si vyhledá svého oblíbence, který bude na žáka působit jako vzor.

Často se měnící složení sboru nedodává příliš důvěry a žáci tyto skutečnosti vnímají velmi citlivě.

Jakékoli další vzdělávání učitelů je velmi žádoucí, ať už v otázkách problémového chování, patologických jevů, či dovednosti vést třídu. Vedení školy by učitele mělo podporovat při řešení jakýchkoli kázeňských problémů, učitelé je pak budou dále lépe eliminovat.

3.1.3 Platforma učitelé

Bendl uvádí, že lepší je nekázní předcházet, než ji napravovat. Proto by se s prevencí mělo začít co nejdříve. Důsledné dodržování jasně stanovených pravidel a provádění stálého dohlížení je velmi efektivní obzvláště u mladších dětí.

Uspořádání jakékoli aktivity, která má preventivní účinek a zabrání tím nežádoucím projevům chování je velmi přínosná a žádoucí.

Učitel by měl dokázat žákovi naslouchat. Měl by umět žákovi dopomoci k dosažení cílů, plánů a přání, které každý žák má a učitel by je měl znát.

Příčin nekázně může být mnoho a učitelé by měli ukázat odvalu k jejich řešení, neboť výchova ke kázní je neodlučitelnou částí učitelova poslání.

Hovořit s žáky nejen o jejich právech, ale i povinnostech, o zodpovědnosti, o respektování práv druhých, o snášenlivosti je velmi žádoucí a žáci se tak lépe orientují v hodnotovém systému společnosti.

Zvýšení zájmu a motivace žáka přispívá zajímavá a poutavá forma výuky, využívané metody a aktivní zapojování samotných žáků.

Pedagogické povolání do značné míry požaduje kantorovo sebevědomé vystupování, humor, neboť „s úsměvem jde všechno líp“, měl by být spravedlivý v tom smyslu, že by neměl nadřizovat, „netopit“ a žáky nepřetěžovat.

Být dobrým manažerem třídy, který přizpůsobuje tempo práce tempu třídy s ohledem na jednotlivé žáky.

Asertivní chování patří mezi základní předpoklady učitele. Svým vystupováním dává příklad slušného chování. Jeho autoritativní, nikoli autoritářský přístup prohlubuje v žákovi kladné emoce. Prohlubuje v něm empatii, pěstování asertivity.

Také Ondráček (2003) ve své publikaci klade velký důraz na kladnou spolupráci s rodiči. Otvírá tak prostor pro jednotnou podporu vývoje dítěte ze strany rodiny i školy. Tento vztah umožňuje společné hledání možných příčin i postupů řešení případných problémů žáka. I když utváření korporace s rodiči žáka není v některých případech zcela bezproblémové, vyplatí se jim nabízet kontakt a partnerské spolupůsobení.

3.1.4 Platforma žáci

Bendl (2011) dále uvádí, že vzájemná pomoc mezi žáky a podpora z jejich strany je důležitá. Žáci mnohem lépe přijmou napomenutí či upozornění na nevhodné chování daleko lépe od svých kamarádů, než pokud by byl napomenut učitelem, který je vždy v nadřazené pozici. V každé třídě se objevuje nevhodný vůdce, a proto by se učitel měl snažit získat na svoji stranu takové vlivné žáky, kteří budou pro učitele silnými pomocníky v dané skupině.

Žáci by se měli naučit odolávat tlaku ze strany svých spolužáků, měli by vědět, jak se bránit slovnímu ponižování či šikaně. Velmi důležité je rozvíjení prosociálního chování, nebo dovednost řešení konfliktů nenásilnou formou.

Naučit žáky komunikovat mezi sebou, vzájemně spolupracovat a pomáhat si.

Dát třídu dohromady, aby vzájemně komunikovala a spolupracovala je úkol velmi nelehký.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUM

V dnešní době je používání kázeňských prostředků často diskutovaným tématem, ať se již jedná o prostředí rodinné či školní. Obzvláště ve školním prostředí je efektivní používání odměn a trestů důležitou součástí výchovy a motivace žáka pro jeho další osobnostní vývoj. Jaké kázeňské prostředky se většinou v tomto prostředí používají, jak je samotní žáci vnímají, zda tyto prostředky dokážou motivovat dítě a v neposlední řadě, jak jsou žáky vnímání samotní učitelé.

4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Tato diplomová práce si klade za cíl zjistit, jaké kázeňské prostředky jsou využívány ve školním prostředí. Konkrétně jsme se zaměřili na využití odměn a trestů, na jejich četnosti a na způsob vnímání těchto prostředků samotnými žáci staršího školního věku.

Výzkumné otázky.

- 1) Jaké odměny a tresty jsou ve školním prostředí používány a jaká je jejich četnost?
- 2) Jak jsou odměny a tresty vnímány samotnými žáky?
- 3) Jak žáci vnímají svého učitele?

4.2 Stanovení hypotéz

Hypotéza je vědecký předpoklad a proto musíme důsledně vycházet z poznatků, které jsou o zkoumaném jevu známy nebo z praktických zkušeností výzkumníka. Gavora uvádí „zlatá pravidla hypotézy“, kterých bychom se při formulaci hypotéz měla držet. Hypotéza je tedy tvrzení, které na konci výzkumu musíme přijmout nebo vyvrátit. Hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými. Hypotéza se musí dát testovat, nebo-li empiricky zkoumat. Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat. (Gavora, 2000)

V této diplomové práci byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Chlapci jsou trestáni častěji než dívky.

H2: Dívky bývají odměňovány častěji než chlapci.

H3: Dívky vnímají odměny pozitivněji než chlapci.

H4: Chlapci vnímají tresty odlišně než dívky.

H5: Mezi četností nejhůře vnímaných trestů v rámci školy existují rozdíly.

H6: Mezi četností nejlépe vnímanými odměnami v rámci školy existují rozdíly.

4.3 Metoda sběru dat

V rámci výzkumu bylo zvoleno pojetí kvantitativního výzkumu pomocí metody dotazníkového šetření.

Samotný dotazník byl sestaven na základě studia odborné literatury, dále pak neformálními rozhovory jak s pedagogy, tak i samotnými žáky, konkrétně žáky 8.třídy. Tyto osoby se neúčastnily samotného dotazníkového šetření. Jejich rady a názory byly cenné pro vytvoření dotazníku.

„Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů....Můžeme jim získat velké množství informací při malé investici času.“ (Gavora, 2000)

Dotazník byl sestaven pro žáky druhého stupně základní školy a obsahoval celkem 32 otázek. První otázka zjišťovala pohlaví žáka a navštěvovanou třídu. Zbývající otázky byly rozděleny do tří okruhů. První dva zjišťovaly četnost daných odměn a trestů a jejich vnímání žákem a třetí zjišťoval postoj k učitelům, kteří tyto kázeňské prostředky používali. Otázky byly koncipovány jako uzavřené a polouzavřené.

Dotazník byl žákům předložen v tištěné podobě a nebyl příliš časově náročný.

4.4 Výzkumný vzorek

K danému výzkumu bylo nutno stanovit výzkumný soubor. Předem jsme si stanovili, že šetření bude probíhat pouze na dvou školách. Na základě náhody jsme v rámci okresu Brno vylosovali 6 základních škol. Těmto školám, respektive ředitelům jednotlivých škol, byla doručena žádost o umožnění provedení dotazníkového šetření. Jakmile jsme obdrželi souhlas ředitele s provedením výzkumu, tyto první dvě první školy byly zařazeny do námi zvoleného šetření. Žáci těchto dvou škol tvořili tzv. dostupný vzorek.

Samotný dotazník byl distribuován v lednu 2016 do dvou škol, které si přály zachovat anonymitu. Můžeme uvést, že se jednalo o základní školy srovnatelně stejné velikosti, v jednom případě se jednalo o školu venkovskou, kterou navštěvují žáci ze spádových vesnic, v druhém případě se jednalo o školu ve větším městě.

Celkem bylo předáno 240 dotazníků, návratnost byla v počtu 206.

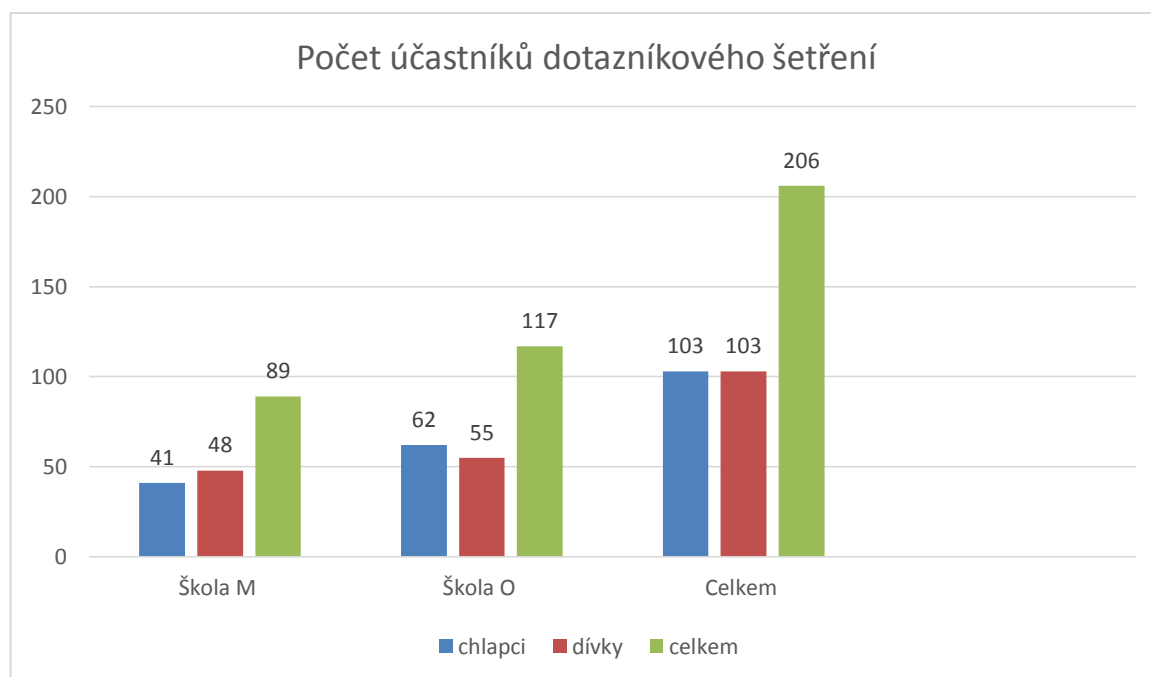
Dostupný vzorek se tedy skládal celkem z 206 účastníků, konkrétně ze 103 dívek a 103 chlapců, což je přičítáno vlivu náhody. Z genderového hlediska byl tedy soubor zcela vyrovnaný.

Tabulka č. 1 Počet účastníků dotazníkového šetření

	Dívky	Chlapci	Celkem
Škola M	48	41	89
Škola O	55	62	117
Celkem	103	103	206

Zdroj: Dotazníkové šetření – vlastní zpracování

Graf č. 1 Počet účastníků dotazníkového šetření



Zdroj: Dotazníkové šetření – vlastní zpracování

4.5 Způsob zpracování dat

Vrácené a vyplněné dotazníky byly roztříděny podle pohlaví žáka.

Ke zpracování bylo použito čárkovací metody, kdy jednotlivé odpovědi jednotlivých žáků byly zpracovány do tabulky. Takto zpracované údaje dále sloužily k vyhodnocení jednotlivých otázek a ověření stanovených hypotéz.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Protože byl dotazník sestaven do tří zkoumaných okruhů, budeme analyzovat postupně každý okruh zvlášť. Nejdříve se zaměříme na analýzu odměn, dále analýzu trestů a analýze postoje žáka vůči učiteli.

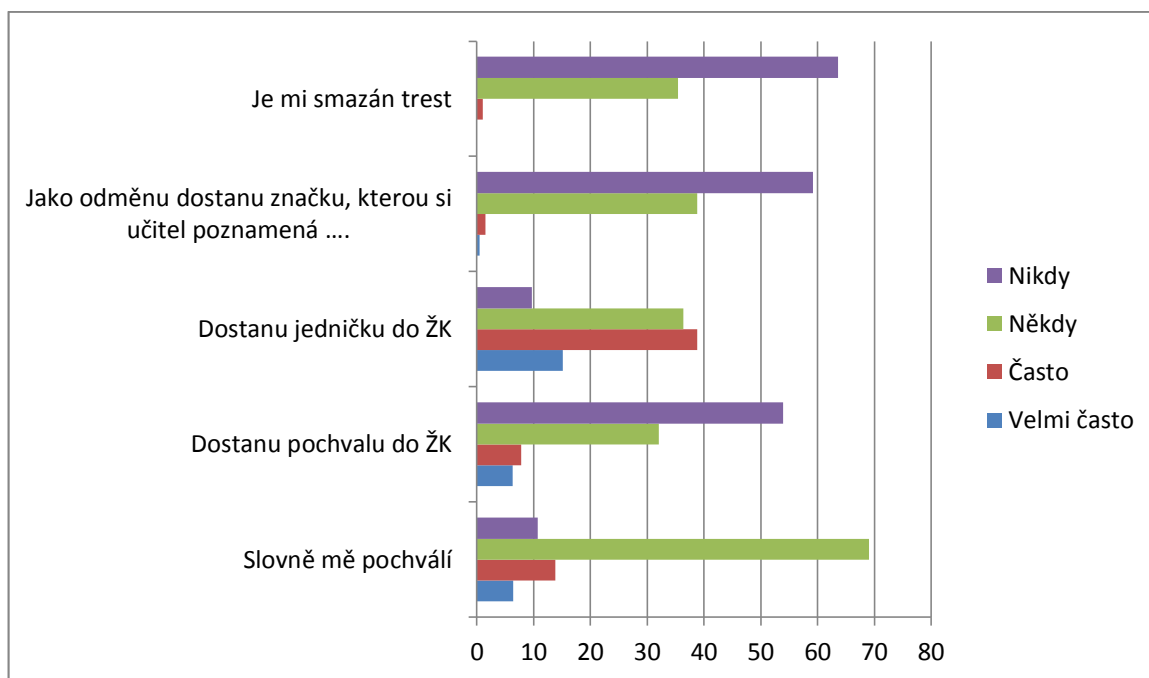
5.1 Používání odměn ve školním prostředí

První okruh byl zaměřen na odměny, jejich četnosti a jejich vnímání žáky. Otázky byly v dotazníku označeny čísly 2-6.

Tabulka č.2 – Četnost odměn

	velmi často %	často %	někdy %	nikdy %	celkem %
Slovně mě pochválí	6,4	13,8	69,1	10,7	100
Dostanu pochvalu do ŽK	6,3	7,8	32,0	53,9	100
Dostanu jedničku do ŽK	15,1	38,8	36,4	9,7	100
Jako odměnu dostanu značku, kterou si učitel poznámená	0,5	1,5	38,8	59,2	100
Je mi smazán trest	0,0	1,0	35,4	63,6	100

Graf č. 2 - Četnost odměn



Z výše uvedené tabulky a grafu nacházíme odpovědi na výzkumnou otázku a to jaké odměny jsou ve školním prostředí používány a jaká je jejich četnost. Žáci uvedli, že nejčastější odměnou je jednička do žákovské knížky. Tuto odměnu dostává 15,1 % žáků velmi často, často 38,8 % a někdy ji uvedli žáci v 36,4% četnosti. Jedničku do žákovské knížky nikdy nedostalo 9,7% dotazovaných žáků.

Také je zajímavé zjištění, že odměny ve formě slovní pochvaly a pochvaly do žákovské knížky žáci dostávají velmi často téměř ve stejné míře a to v 6,4% a 6,3%. Slovní pochvalu dostávají často v 13,8% a někdy 69,1 %. Naopak nikdy nebylo slovně pochváleno 10,7% a pochvalu do žákovské knížky nikdy nedostalo 53,9%, což je téměř polovina všech dotazovaných žáků.

Dále bylo zjištěno, že učitelé velmi málo používají jako odměnu smazání trestu. U této otázky žáci odpověděli, v 63,6 %, že trest jim nebyl nikdy smazán, někdy byl smazán 35,4%. Také různé značky (smajlíky, víčka a podobně) učitelé dle zjištění příliš často nepoužívají – někdy tuto odměnu obdrží 38,8 % žáků, nikdy 59,2%. Otázkou zůstává, zda tato forma odměny je pro žáky dostatečně motivační.

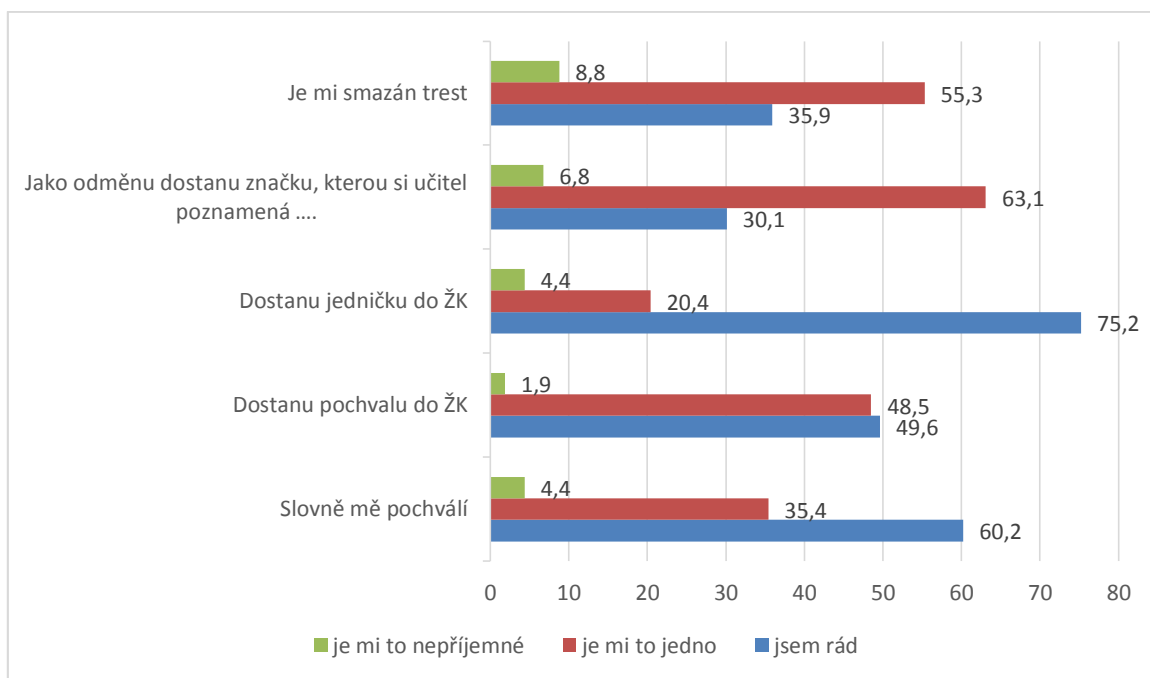
Další oblast šetření byla zaměřena na vnímání odměn samotnými žáky. V dotazníku měli žáci odpovídat u každé konkrétní odměny, jak vnímají její udělení a to třemi možnostmi zda jsou za ni rádi, zda je jim to jedno nebo je jim to nepříjemné. Při pohledu na následující tabulku a graf je zřejmé, že žáci jsou rádi, pokud dostanou jedničku do žákovské knížky (75,2 %), obdrží slovní pochvalu (60,2 %). Dále následuje pochvala do žákovské knížky (49,6 %), smazání trestu (35,9 %) a za přidělení značky jsou rádi v 30,1 %.

Naopak i udělení odměny může být pro někoho nepříjemné a z šetření vyplynulo, že odměna v podobě smazání trestu je nepříjemná žákům v 8,8%. Dále následuje udělení značky (víčka) a to v 6,8 %. Slovní pochvala s udělenou jedničkou do žákovské knížky byly vnímány shodně s 4,4 % četnosti a jako nejméně nepříjemné žáci uvedli pochvalu do žákovské knížky (1,9 %).

Tabulka č. 3 - četnost vnímání odměn

	jsem rád %	je mi to jedno %	je mi to nepříjemné %	celkem %
Slovně mě pochválí	60,2	35,4	4,4	100
Dostanu pochvalu do ŽK	49,6	48,5	1,9	100
Dostanu jedničku do ŽK	75,2	20,4	4,4	100
Jako odměnu dostanu značku, kterou si učitel poznamená	30,1	63,1	6,8	100
Je mi smazán trest	35,9	55,3	8,8	100

Graf č. 3 - četnost vnímání odměn



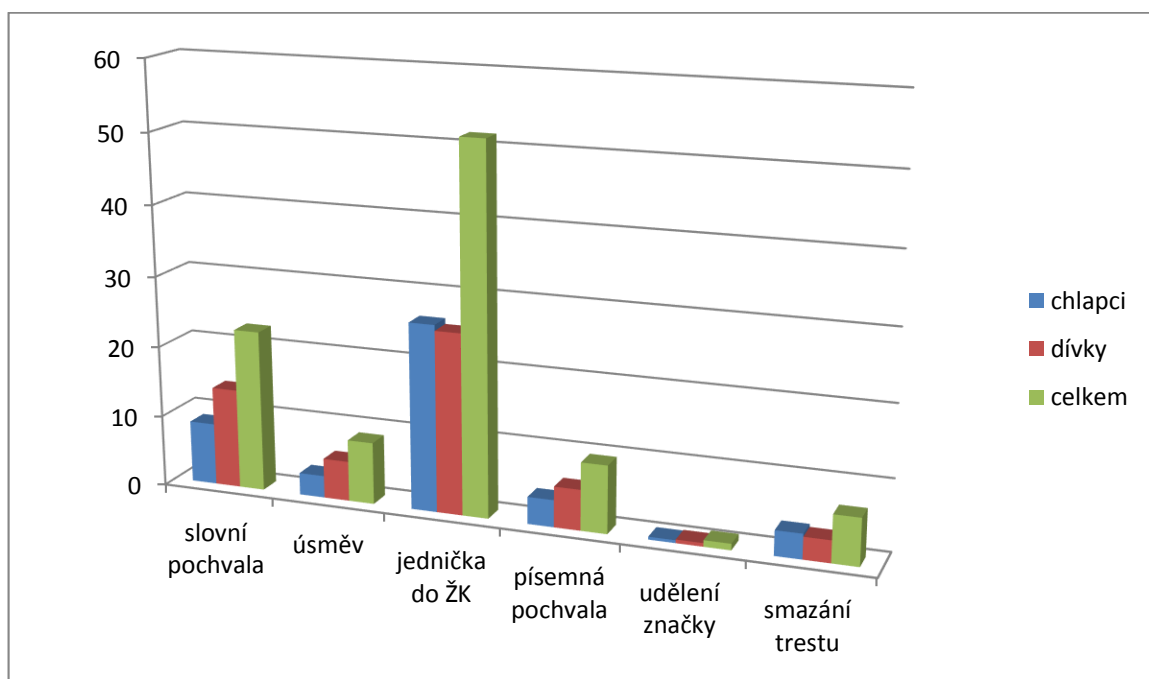
Otázka číslo 8 dotazníkového šetření zjišťovala, jakou odměnu žáci v rámci školy vnímají pro sebe jako nejlepší. Tato otázka zahrnovala možnosti výběru. Někteří žáci zde označili i více odpovědí najednou, proto celkový součet (základ) pro výpočet procentní četnosti činil 229 odpovědí.

Tabulka č. 4 - Nejlépe vnímaná odměna v rámci školního prostředí

	Dívky v %	Chlapci v %	Četnost celkem v %
Slovní pochvala	14,0	8,7	22,7
Úsměv	5,6	3,1	8,7
Jednička do ŽK	25,4	26,2	51,6
Písemná pochvala	5,7	3,8	9,5
Udělení značky (víčka)	0,5	0,4	0,9
Smazání trestu	3,1	3,5	6,6
Celkem	54,3	45,7	100

Z pohledu na tabulku vyplývá, že žáci – hoši i dívky – velmi podobně uvedli, že jako nejlepší odměnu v rámci školního prostředí vnímají jedničku zapsanou do žákovské knížky a to dívky v 25,4 % a hoši dokonce v 26,2 %. Větší rozdíl je patrný u slovní pochvaly. Tuto odměnu dívky vnímají jako druhou nejlepší a to v 14 %, zatímco chlapci jen v 8,7 %. Dále z pohledu celkové četnosti následovala písemná pochvala, úsměv, smazání trestu a na posledním místě bylo uvedeno udělení značky.

Graf č. 4 - Nejlépe vnímaná odměna v rámci školního prostředí



Zda je odměna dostatečně motivujícím činitelem pro žáky a zda se žáci snaží chovat tak, aby byli odměňováni, tak na tyto otázky jsme se snažili získat odpovědi v dotazníkovém šetření pod položkou č. 9 a č. 30. Výsledky uvedeme v následující tabulce a grafu.

Tabulka č. 5 - Je odměna motivací k lepším výkonům?

	velmi často v %	často v %	někdy v %	nikdy v %	celkem v %
Dívky	9,2	12,6	22,8	5,4	50,0
Chlapci	5,8	11,7	26,2	6,3	50,0
Celkem	15,0	24,3	49,0	11,7	100

Z tabulky č. 5 zjišťujeme, že odměna žáky motivuje k lepším výkonům někdy a to v 49% dotazovaných. Je zajímavé, že tuto možnost odpovědi uvedlo více chlapců (26,2%) než dívek (22,8%) Jako častou motivaci odměnu uvedlo celkem 24,3 % , z toho 12,6% dívek a 11,7 % chlapců. Odměnu jako velmi častou motivací k lepším výkonům uvedlo celkem 15% žáků z toho vyšší procento dívek (9,2 %) a chlapců 5,8 %. To, že odměna není nikdy motivací pro žáky uvedlo celkem 11,7 % dotazovaných.

Z výše uvedeného jsme zjistili, že odměna je pro žáky motivující v pořadí někdy, často, velmi často a nikdy. Je zajímavé, že na podobnou otázku, konkrétně otázku č. 30 – Snažím se chovat tak, v dotazníkovém šetření žáci uvedli své odpovědi v jiném pořadí. Toto zjištění je uvedeno v tabulce č. 6.

Otázka č. 30 dotazníkového šetření se snaží zjistit, zda se žáci snaží chovat tak, aby byli více odměňováni. Při zodpovězení této otázky měli žáci na výběr z možných odpovědí a to ano (snažím se chovat tak, abych byl/a odměňována), ne, někdy a nikdy se nesnažím. Jak žáci odpovídali, najdeme v tabulce níže uvedené tabulce.

Tabulka č. 6 - Snažím se chovat tak, abych byl/a odměňován/a

	velmi často v %	často v %	někdy v %	nikdy v %	celkem v %
Dívky	13,1	3,9	28,6	4,4	50,0
Chlapci	10,7	5,8	28,2	5,3	50,0
Celkem	23,8	9,7	56,8	9,7	100

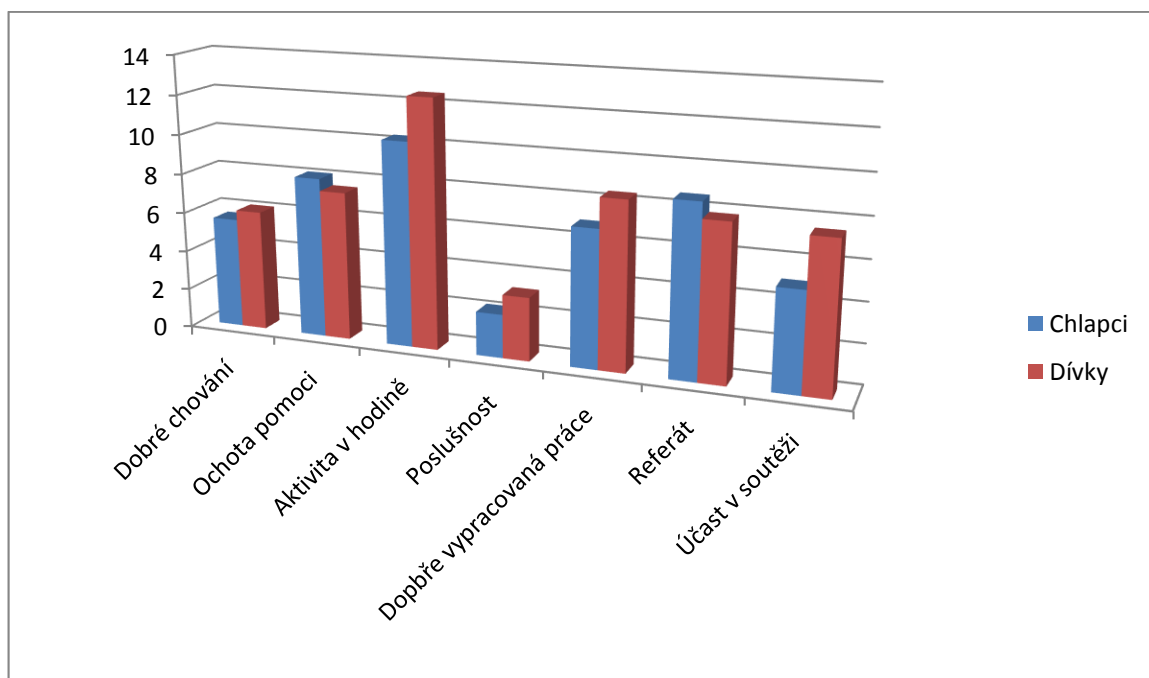
Jak z tabulky vyplývá, dívky i chlapci uvedli, a v poměrně vyrovnané četnosti (dívky 28,6%, chlapci 28,2%) se někdy snaží chovat tak, aby byli odměňováni. Jako velmi často uvedlo 23,8% žáků, odpovědi často a nikdy uvedlo shodně 9,7% žáků.

Otázkou č. 32 dotazníkového šetření jsme se snažili zjistit, za kterou činnost učitel nejčastěji žáky odměňuje. Žáci měli na výběr více možností, a proto celkový počet odpovědí u této otázky činil 359. Tato výsledná hodnota sloužila jako celkový základ pro výpočet četností v procentech.

Tabulka č. 7 - Za co nejčastěji učitel žáky odměňuje

	Dívky v %	Chlapci v %	Celkem v %
Dobré chování	6,1	5,6	11,7
Ochota pomoci	7,5	8,1	15,6
Aktivita v hodině	12,5	10,3	22,8
Poslušnost	3,2	2,2	5,4
Dobře vypracovanou práci, úkol	8,4	6,9	15,3
Referát	7,8	8,6	16,4
Účast v soutěži	7,5	5,3	12,8
Celkem	53,0	47,0	100

Graf č. 5 - Za co nejčastěji učitel žáky odměňuje



Při pohledu na výše uvedenou tabulku a graf je patrné, že učitelé nejčastěji žáky odměňují za projevenou aktivitu v hodině. Dívky tuto variantu uvedly ve 12,5 %, dále pak uvedly dobře vykonanou práci, úkol (8,4 %), referát (7,8 %), dále pak shodně s 7,5% ochotu pomoci a účast v soutěži, až na úplný konec uvedly dobré chování (6,1 %) a poslušnost (3,2 %). Jako nejčastější odměnu chlapci shodně s dívkami uvedli aktivitu v hodině a to v 10,3%. Dále následoval referát (8,6 %), ochota pomoci (8,1%), dobře vypracovaná práce, úkol (6,9 %), dále dobré chování (5,6 %), účast v soutěži (5,3 %) a na posledním místě shodně s dívkami uvedli poslušnost (2,2 %).

5.2 Používání trestů ve školním prostředí

Jak bylo řečeno výše, výzkumné šetření bylo rozděleno do tří oblastí. Tato se bude zabývat rozborem výsledků získaných pomocí dotazníkového šetření. Pro snadnější orientaci jsou v tabulce i grafu uvedeny četnosti trestů v procentech.

V dotazníku byly otázky ohledně četnosti a vnímání trestů uvedeny pod čísly 10 až 22. Po podrobném zpracování byly výsledné hodnoty vloženy do přehledné tabulky, z které lze zjistit, které tresty jsou ve školním prostředí pedagogy využívány.

Žáci měli za úkol odpovědět, zda daný trest je pedagogem používán velmi často, často, někdy nebo nikdy.

Současně nám tato tabulka předkládá část odpovědi na výzkumnou otázku položenou v úvodu metodologické části a to „Jaké odměny a tresty jsou ve školním prostředí používány a jaká je jejich četnost?“.

Tabulka č. 8 – Četnost trestů

	Velmi často	Často	Někdy	Nikdy	Celkem
	%	%	%	%	%
Dostanu úkol navíc	1,5	8,3	57,8	32,4	100
Pokárá mě před celou třídou	4,9	8,7	44,7	41,7	100
Dostanu poznámku do ŽK	1,9	7,3	44,7	46,1	100
Zůstanu „po škole“	0,0	1,9	12,7	85,4	100
Dostanu černý puntík (značku)	2,4	3,9	30,6	63,1	100
Jsem zkoušen z probíraného učiva	5,3	11,2	54,2	28,3	100
Přesazení na jiné místo	4,9	6,8	46,6	41,7	100
Použití tělesného trestu	0,8	0,0	8,9	90,3	100
Vykázání ze třídy na chodbu	1,9	2,6	32,3	63,2	100
Slovní ponižování před spolužáky	1,7	5,2	32,4	60,7	100
Stížnosti rodičům	0,7	2,9	21,8	74,6	100
Stát v lavici do konce hodiny	0,5	0,8	12,8	85,9	100
Snížení známky z předmětu	1,9	2,9	30,6	64,6	100

Při zpracování odpovědí jsme došli k následujícímu vyhodnocení.

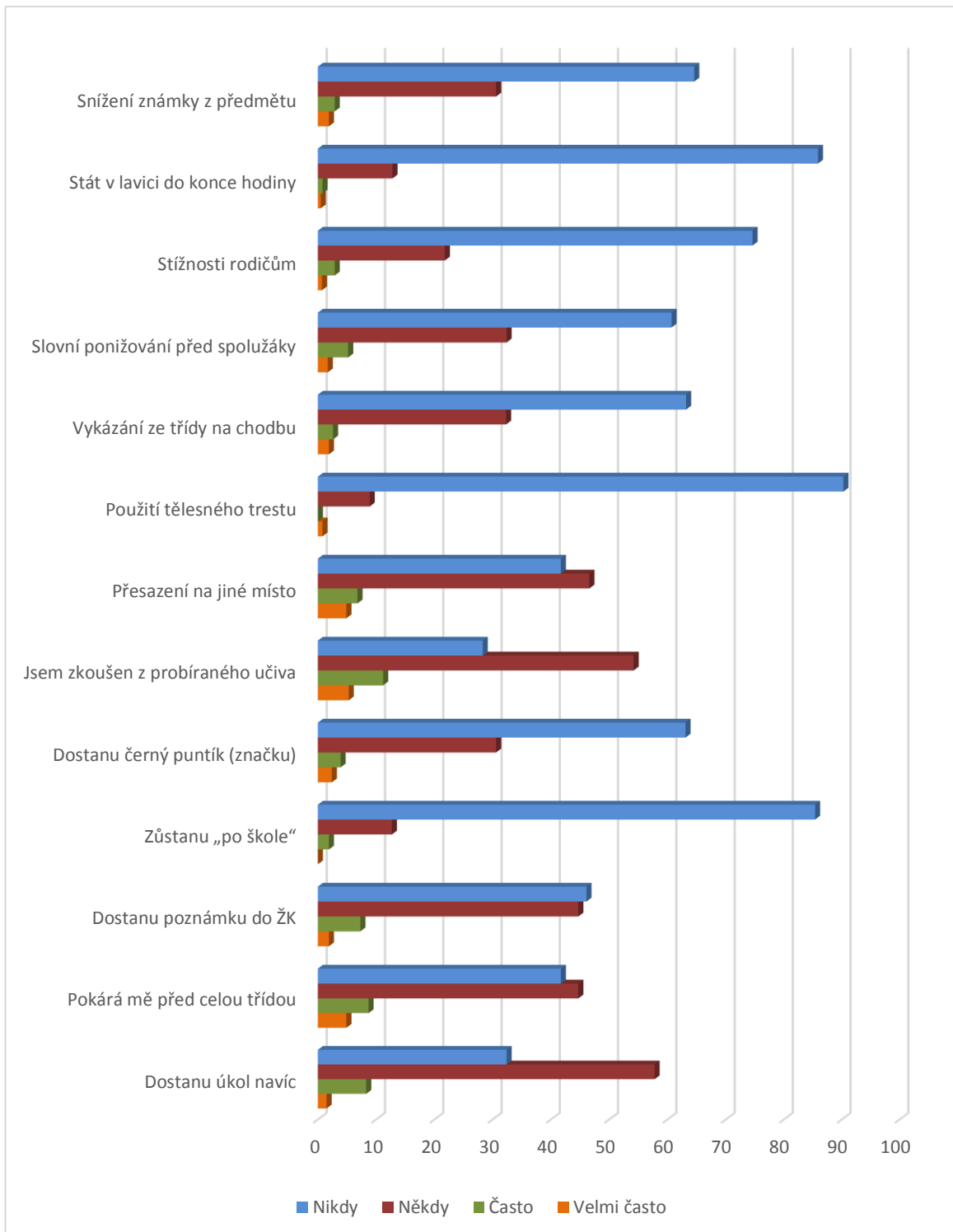
Jako velmi často používané tresty žáci uvedli zkoušení z probíraného učiva a to v 5,3 %. Další velmi často používaný trest je pokárání před celou třídou a přesazení na jiné místo ve třídě – shodně tuto odpověď uvedlo 4,9% dotazovaných. Černý puntík (značku) dostává 2,4% žáků. Poznámku do žákovské knížky, vykázaní ze třídy na chodbu či snížení známky z předmětu shodně uvedlo jako velmi častý trest 1,9 % dotazovaných.

Jako často používaný trest žáci uvedli opět zkoušení z probíraného učiva (11,2 %), dále pokárání před celou třídou (8,7 %), 8,3 % dotazovaných dostane úkol navíc, dále poznámku do žákovské knížky dostane často 7,3%, a přesazeno na jiné místo bývá 6,8 % dotazovaných.

Někdy dostane úkol navíc větší polovina dotazovaných, tuto odpověď uvedlo 57,8% žáků, následovalo zkoušení z probíraného učiva (54,2 %), dále přesazení na jiné místo (46,6 %) shodně 44,7 % dotazovaných žáků uvedlo, že někdy dostanou poznámku do žákovské knížky a jsou pokáráni před celou třídou. Slovně ponižování před celou třídou jsou žáci v 32,4 % a v 32,3% jsou žáci někdy vykázaní ze třídy na chodbu. Ve 30,6 % je někdy žákům snížena známka z předmětu nebo dostanou černý puntík (značku).

Z vyhodnocení vyplývá velmi potěšující výsledek, a to ten, že nikdy se s použitím tělesného trestu nesetkalo 90,3 % dotazovaných (pro zajímavost můžeme uvést, že tuto odpověď označilo 99 dívek a 87 chlapců, což je 186 žáků z celkového počtu 206 dotazovaných). Stání v lavici do konce hodiny nikdy nezažilo 85,9 %, zůstat „po škole“ nezná 85,4 %. Jak uvedlo 74,6% dotazovaných, nikdy nezažilo, že by si učitelé stěžovali rodičům. Nikdy nebyla snížena známka z předmětu u 64,6% dotazovaných.

Graf č. 6 - Četnost trestů



Také vnímání trestů samotnými žáky bylo zpracováno do tabulky a grafu. Žáci měli na výběr ze tří odpovědí a to, zda jim daný trest hodně vadí, trochu vadí nebo nevadí.

Tabulka č. 9 - Četnost vnímání trestů

	Hodně vadí %	Trochu vadí %	Nevadí %	Celkem %
Dostanu úkol navíc	27,7	39,8	32,5	100
Pokárá mě před celou třídou	48,1	36,9	15,0	100
Dostanu poznámku do ŽK	31,1	53,4	15,5	100
Zůstanu „po škole“	20,9	22,8	56,3	100
Dostanu černý puntík (značku)	16,5	40,3	43,2	100
Jsem zkoušen z probíraného učiva	51,5	39,8	8,7	100
Přesazení na jiné místo	20,4	34,0	45,6	100
Použití tělesného trestu	74,8	13,5	11,7	100
Vykázání ze třídy na chodbu	21,8	47,1	31,1	100
Slovní ponižování před spolužáky	68,5	19,4	12,1	100
Stížnosti rodičům	22,8	49,5	27,7	100
Stát v lavici do konce hodiny	17,0	59,7	23,3	100
Snížení známky z předmětu	61,2	32,5	6,3	100

Tresty, které dotazovaným žákům hodně vadí uvedli v tomto pořadí: nejvíce by žákům vadil tělesný trest a to v 74,8%, dále je to slovní ponižování před spolužáky (68,5%), snížení známky z předmětu uvedlo 61,2%, zkoušení z probíraného učiva vadí 51,5% dotazovaných 48,1% hodně vadí, pokud jsou pokáráni před celou třídou, dále následuje poznámka do žákovské knížky (31,1%), úkol navíc hodně vadí 27,7 %, následuje stížnost rodičům (22,8 %), 21,8 % žáků uvedlo, že jim hodně vadí vykázání ze třídy na chodbu, zůstat „po

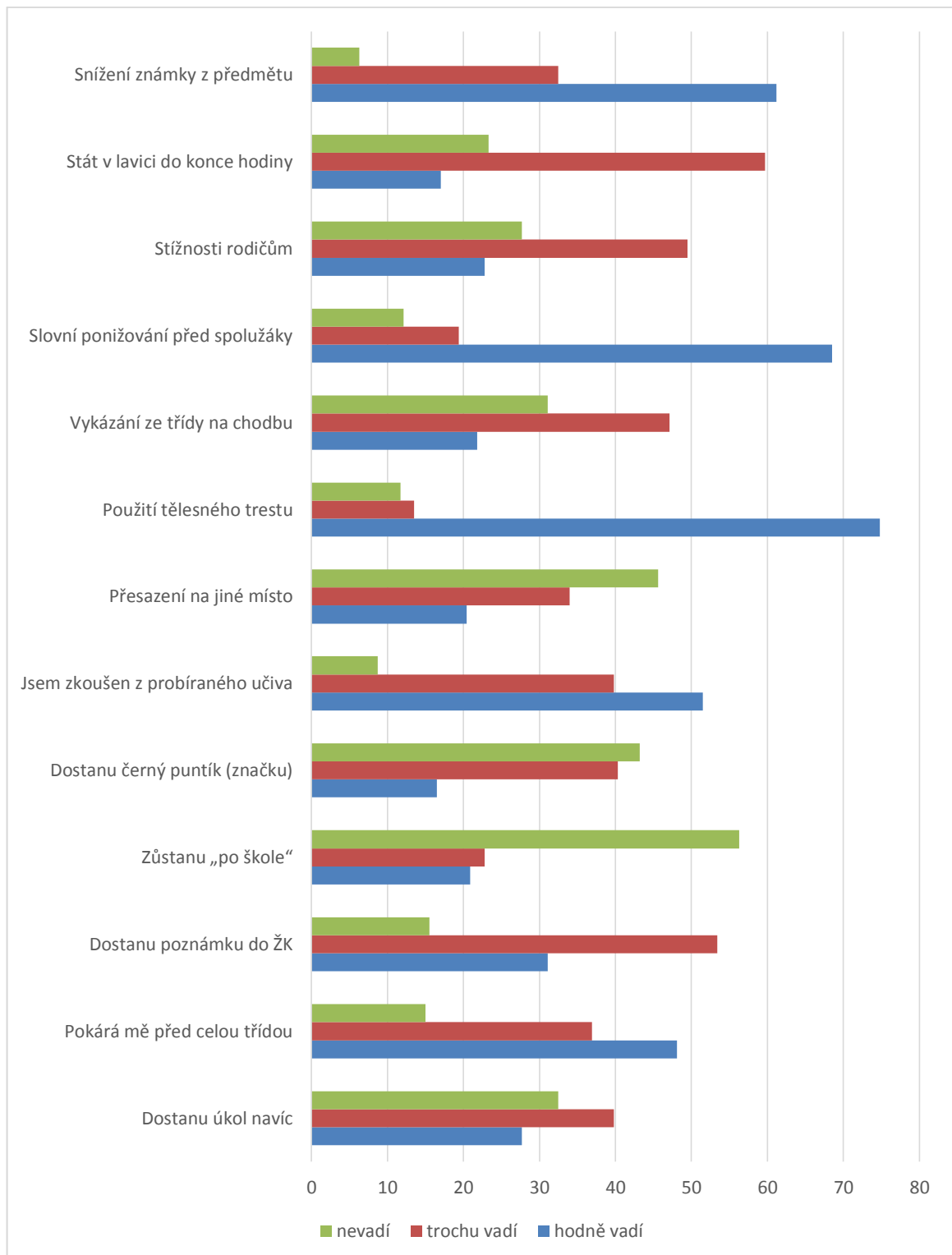
škole“ zase 20,9%, dále přesazení na jiné místo 20,4%, stání v lavici uvedlo 17,0% a 16,5% hodně vadí, pokud obdrží černý puntík.

Tresty, které žákům trochu vadí, uvedli následovně: 59,7 % trochu vadí stání v lavici do konce vyučovací hodiny, 53,4% trochu vadí, pokud dostanou známku do žákovské knížky, stížnost rodičům trochu vadí 49,5%, vykázaní na chodbu uvedlo 47,1 %, černý puntík trochu vadí 40,3%, úkol navíc či zkoušení z probíraného učiva trochu vadí 39,8% dotazovaných. Následuje pokárání před celou třídou (36,9 %), přesazení na jiné místo (34,0 %), snížená známka z předmětu (32,5 %), Zůstat po škole trochu vadí 22,8 % žáků, slovní ponižování trochu vadí 19,4 % dotazovaných a použití tělesného trestu 13,5 % dotazovaným žákům.

Zajímavé je, nahlédnout do kolonky trestů, které žákům podle jejich vyjádření nevadí. Trest, který jim nejméně vadí, uvedli v 56,3% a to zůstat po škole. Jako druhy v pořadí dle četnosti uvedli přesazení na jiné místo (45,6 %), dostat černý puntík nevadí 43,2 %. Dostat úkol navíc nevadí 32,5 % a vykázaní ze třídy na chodbu uvedlo 31,1 %. Ani stížnost rodičům (23,3 %), či známka do žákovské knížky nevadí 15,5 % dotazovaných. 15 % nevadí, pokud jsou pokáráni před celou třídou, 12,1 % uvedlo, že jim nevadí slovní ponižování před spolužáky a 11,7 % dotazovaným nevadí použití tělesného trestu. Zkoušení z probíraného učiva nevadí 8,7% a 6,3 % uvedlo, že jim nevadí snížení známky z předmětu.

Pokud výsledky shrneme do jedné věty, 74,8 % žáků hodně vadí použití tělesného trestu. V 59,7 % žákům trochu vadí stání v lavici do konce hodiny a 56,3 % dotazovaných uvedlo, že jim nevadí zůstat „po škole“.

Graf č. 7 - četnost vnímání trestů



Otázka číslo 24 dotazníkového šetření zjišťovala, jaký trest žáci v rámci školy vnímají pro sebe jako nejhorší. Tato otázka zahrnovala možnosti výběru. Někteří žáci zde označili i

více odpovědí najednou, proto celkový součet (základ) pro výpočet procentní četnosti činil 320 odpovědí.

Tabulka č.10 - Nejhůře vnímaný trest žáky v rámci školního prostředí

	Dívky v %	Chlapci v %	Četnost celkem v %
Napomenutí	2,7	1,2	3,9
Přesazení na jiné místo	5,5	4,9	10,4
Vykázání za dveře	1,2	1,2	2,4
Úkol navíc	4,3	3,7	8,0
Poznámka do ŽK	5,2	6,2	11,4
Tělesný trest	12,7	6,5	19,2
Pokárá mě před celou třídou	2,1	2,1	4,2
zůstat po škole	2,9	3,6	6,5
udělení puntíku, značky	0,7	1,5	2,2
Snížení známky	9,0	7,6	16,6
Slovní ponižování	8,7	3,9	12,6
Stání v lavici	0,2	2,4	2,6
Celkem	55,2	44,8	100

Z vyhodnocení v tabulce vyplývá, že jako nejhůře vnímaný trest mezi dívkami je trest tělesný (pohlavek, facka) a to v 12,7%. Naopak hoši uvedli trest, který nejhůře vnímají v rámci školního prostředí je snížení známky a t v 7,6%. Dívky dále uvedly, že druhý nejhůře vnímaný trest je snížení známky a to v 9,0 % a slovní ponižování v 8,7%. Následovaly tresty jako přesazení na jiné místo (5,5 %), poznámku do žákovské knížky hůře vnímá 5,2 % dívek, úkol navíc se nelíbí 4,3%, zůstat po škole uvedlo 2,9 % dívek, napomenutí 2,7%,

dále pak pokárání (vyhubování) před celou třídou 2,1 %, vykázaní za dveře 1,2 %, udělení puntíku, značky uvedlo 0,7% a stání v lavici 0,2% dívek. Hoši jako druhý nejhůře vnímaný trest uvedli tělesný trest (6,5%) a třetí poznámku do žákovské knížky (6,2%). Dále následovalo přesazení na jiné místo (4,9 %), slovní ponižování (3,9 %), úkol navíc vadí 3,7 %, zůstat po škole 3,6%, stání v lavici 2,4%, pokárání (vyhubování) před celou třídou vadí 2,1% dotazovaných hochů, udělení značky 1,5% a shodně 1,2 % hochů uvedlo napomenutí a vykázaní za dveře.

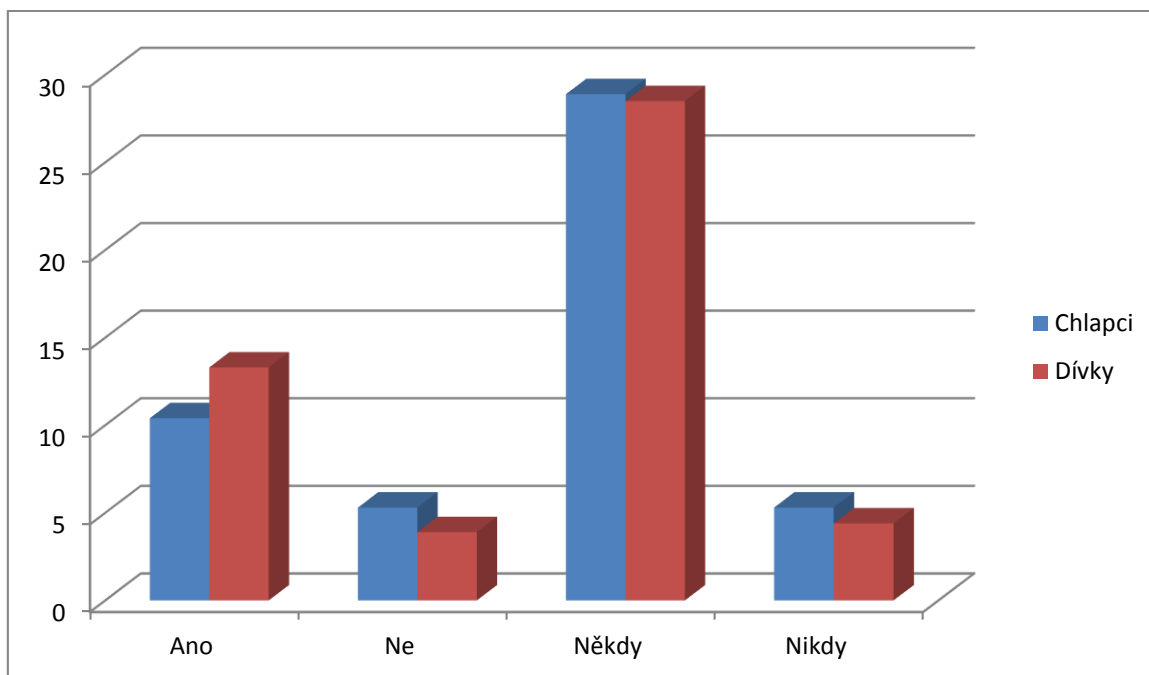
Otázka č. 29 dotazníkového šetření se snaží zjistit, zda se žáci snaží chovat tak, aby nebyli učiteli trestáni. Pro zodpovězení této otázky měli žáci na výběr z možných odpovědí a to ano (snažím se chovat tak, abych nebyl/a trestán/a), ne, někdy a nikdy se nesnažím. Jak žáci odpovídali, uvádí zpracování tabulky č. 11 níže.

Tabulka č. 11 - Snažím se chovat tak, abych nebyl/a trestán/a

	ano v %	ne v %	někdy v %	nikdy v %	celkem v %
Dívky	13,3	3,9	28,5	4,3	50,0
Chlapci	10,4	5,3	28,9	5,4	50,0
Celkem	23,7	9,2	57,4	9,7	100

Na otázku, zda se žáci snaží chovat tak, aby nebyli trestáni odpovědělo někdy 57,4% (28.5% dívek a 28,9% chlapců). Druhá nejčtenější odpověď byla odpověď ano a to 23,7% dotazovaných (13,3% dívek a 10,4% chlapců). Odpověď ne označilo 9,2% žáků (3,9% dívek a 5,3% chlapců) a 9,7% žáků se nikdy nechová tak, aby nebyli trestáni.

Graf č. 8 – Snažím se chovat tak, abych nebyl/a trestán/a



5.3 Postoje žáka vůči učitelí

Ve třetím a tedy závěrečném okruhu budeme analyzovat postoje žáků k učitelům. V dotazníkovém šetření byly na tuto oblast zaměřeny otázky č. 26, číslo 27 a číslo 28. Jejich vyhodnocení uvádíme níže.

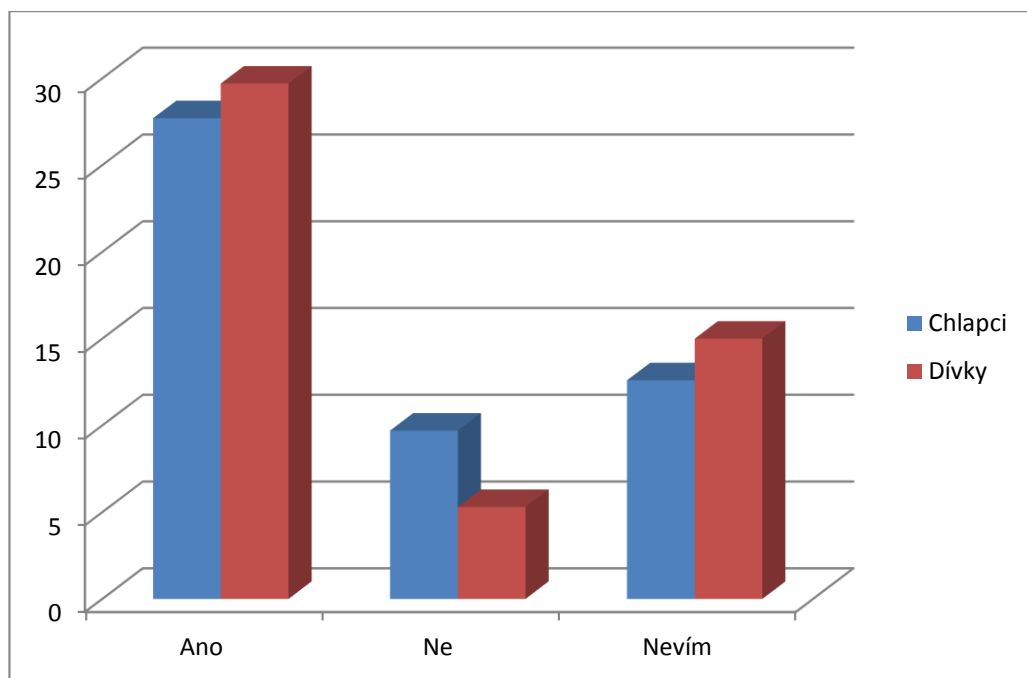
Otázka číslo 26 se žáků dotazovala, zda souhlasí s výrokem „Učitel může být dobrý učitel, i když trestá“. Žáci měli na výběr z odpovědí – ano, ne nebo nevím.

Tabulka č. 12 Souhlas s výrokem „Učitel může být dobrý učitel, i když trestá“

	Dívky v %	Chlapci v %	Celkem v %
Ano	29,7	27,7	57,4
Ne	5,3	9,7	15,0
Nevím	15,0	12,6	27,6
Celkem %	50,0	50,0	100

Z tabulky č. 12 vyplývá, že dívky i chlapci s výrokem že „Učitel může být dobrý učitel, i když trestá“ souhlasí a to v 57,4%, s výrokem nesouhlasí 15,0% žáků a 27,6% na uvedenou otázku neví odpověď.

Graf č. 9 Souhlas s výrokem „Učitel může být dobrý učitel, i když trestá“



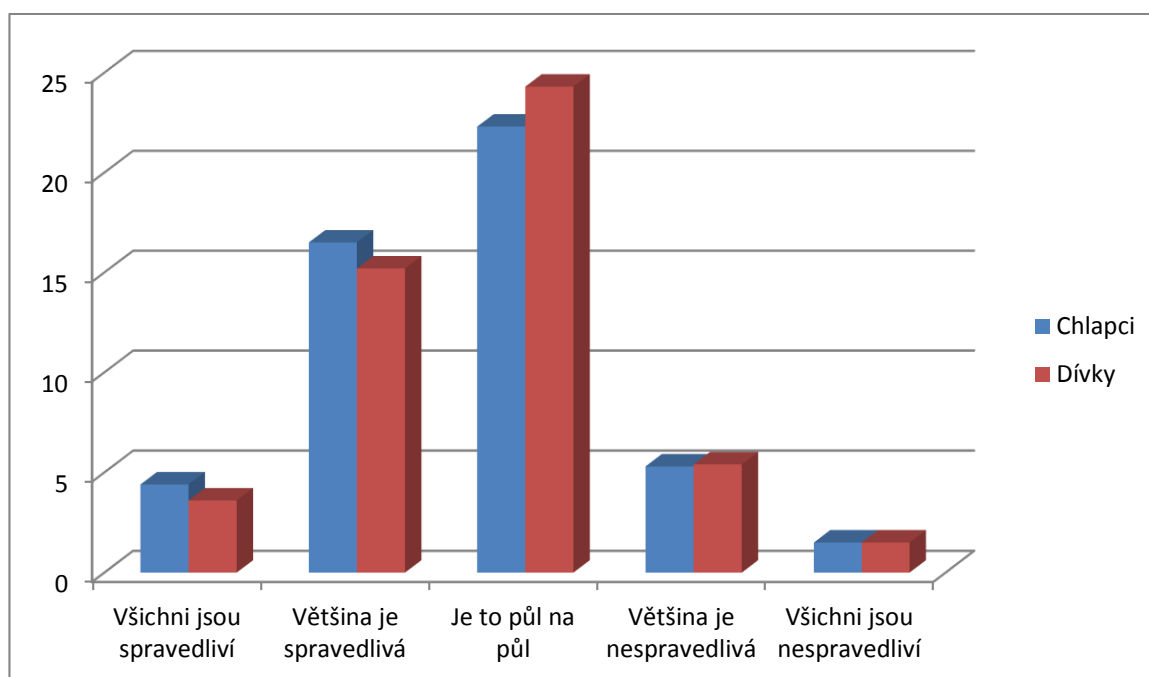
Otázka č. 27 se zaměřila, zda jsou učitelé při trestání spravedliví. Na tuto otázku měli žáci výběr z pěti odpovědí a to: všichni jsou spravedliví, většina je spravedlivá, je to půl na půl, většina je nespravedlivá, všichni jsou spravedliví. Odpovědi dotazovaných uvádí následující tabulka.

Tabulka č. 13 Jsou učitelé při trestání spravedliví?

	Dívky v %	Chlapci v %	Celkem v %
Všichni jsou spravedliví	3,6	4,4	8,0
Většina je spravedlivá	15,2	16,5	31,7
Je to půl na půl	24,3	22,3	46,6
Většina je nespravedlivá	5,4	5,3	10,7
Všichni jsou nespravedliví	1,5	1,5	3,0
Celkem %	50	50	100

Z tabulky vyplynulo, že žáci učitele při trestání vnímají „půl na půl“ tedy ani jako spravedlivé ani jako nespravedlivé a to v 46,6% (24,3% dívek a 22,3% chlapců). V 31,7% žáci uvedli, že většina učitelů je při trestání spravedlivá a 10,7% žáků uvedlo, že učitele vnímá jako většinou nespravedlivé. Všechny spravedlivé vnímá 8% a jako všechny nespravedlivé 3% dotazovaných.

Graf č. 10 Jsou učitelé při trestání spravedliví?



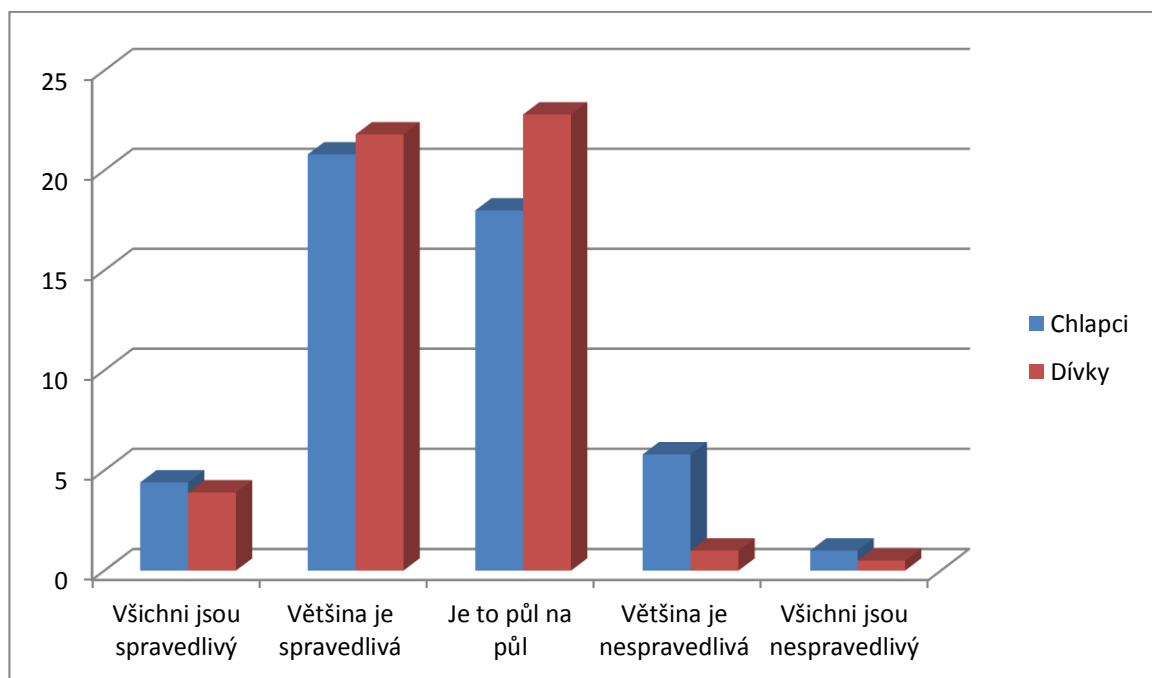
Otázka č. 28 se dotazovala, zda jsou učitelé spravedliví při odměňování. Stejně jako na předchozí otázku měli žáci na výběr z pěti odpovědí a to: všichni jsou spravedliví, většina je spravedlivá, je to půl na půl, většina je nespravedlivá, všichni jsou spravedliví. Odpovědi, jak je v dotazníkovém šetření uvedli žáci, předkládá následující tabulka.

Tabulka č. 14 Jsou učitelé při odměňování spravedliví?

	Dívky v %	Chlapci v %	Celkem v %
Všichni jsou spravedliví	3,9	4,4	8,3
Většina je spravedlivá	21,8	20,8	42,6
Je to půl na půl	22,8	18,0	40,8
Většina je nespravedlivá	1,0	5,8	6,8
Všichni jsou nespravedliví	0,5	1,0	1,5
Celkem %	50,0	50,0	100

Z tabulky č. 14 vyplynulo, že 42,6 % žáků vnímá většinu učitelů při odměňování jako spravedlivé. 40,8 % dotazovaných uvedlo, že učitele při odměňování vnímají jako „půl na půl“ – tedy polovinu učitelů jako spravedlivé a polovinu jako nespravedlivé. 8,3% žáků uvedlo, že všichni jsou spravedliví, většinu nespravedlivých vnímá 6,8% žáků a 1,5% uvedlo, že všichni učitelé jsou při odměňování nespravedliví.

Graf č. 11 Jsou učitelé při odměňování spravedliví?



6 STANOVENÉ HYPOTÉZY A JEJICH VYHODNOCENÍ

6.1 Hypotézy

H1 - „Chlapci jsou trestáni častěji než dívky“.

H0 - „Chlapci nejsou trestáni častěji než dívky“.

Pro přijetí či odmítnutí stanovené hypotézy byla pro výpočet chí-kvadrátu použita čtyřpólní tabulka. Hodnoty v tabulce jsou hodnotami získanými na základě dotazníkového šetření. Dotazovaní byli rozděleni podle pohlaví na hochy a dívky na základě otázky č. 1 v dotazníku. Ke stanovení počtu trestaných a netrestaných žáků byly použity výsledky z otázek zaměřených na tresty (otázka č. 10 až č. 22 dotazníku), kdy za odpověď spadající do kategorie trestaných byly sečteny možnosti odpovědi velmi často, často, někdy. Naopak do kategorie netrestaných byla zařazena odpověď nikdy.

Jako nezávisle proměnou jsme zde stanovili pohlaví žáků a jako závisle proměnou netrestání či trestání. Zvolená hladina významovosti: 0,05

Tabulka č. 15 Schéma čtyřpólní tabulky pro H1

Pohlaví	Netrestání	Trestání	Celkem
Dívky	67	36	103
Chlapci	55	48	103
Celkem	122	84	206

Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu $\chi^2_{0,05}(1) = 2,895 < 3,841$. Výsledná hodnota je nižší než kritická hodnota na hladině významovosti 0,05 při stupni volnosti 1, proto nulovou hypotézu přijímáme a můžeme tedy proto říct, že chlapci nejsou trestáni častěji než dívky.

H2 - „Dívky bývají odměňovány častěji než chlapci“.

H0 - „Dívky nebývají odměňovány častěji než chlapci“.

Pro ověření této hypotézy bylo použito opět čtyřpolní tabulky chí-kvadrátu, kdy nezávisle proměnná je pohlaví žáků a závisle proměnná odměňování či neodměňování. Stejně jako u předchozí hypotézy, tak i zde jsme vycházeli z otázek zaměřených na odměny. Jednalo se o otázky č. 2 až č. 6. Do kategorie odměňování spadaly odpovědi dle výběru žáka a to: velmi často, často, někdy a do neodměňování výběr nikdy.

Tabulka č. 16 Schéma čtyřpolní tabulky pro H2

Pohlaví	Neodměňování	Odměňování	Celkem
Dívky	39	64	103
Chlapci	42	61	103
Celkem	81	125	206

Jako nezávisle proměnou jsme zde stanovili pohlaví žáků a jako závisle proměnou neodměňování či odměňování žáků.

Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu $\chi^2_{0,05}(1) = 0,183 < 3,841$. Vypočítaná hodnota je nižší než kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 při stupni volnosti 1, proto přijímáme nulovou hypotézu a můžeme tedy říct, že dívky nebývají odměňovány častěji než chlapci.

H3 – „Dívky vnímají odměny pozitivněji než chlapci“.

H0 – „Dívky vnímají odměny stejně pozitivně jako chlapci“.

Čtyřpolní tabulka chí-kvadrátu nám pomůže při statistickém výpočtu při ověření třetí hypotézy, jako nezávisle proměnou jsme stanovili pohlaví žáků a jako závisle proměnnou vnímání odměn. Při výpočtu byly použity odpovědi v dotazníkovém šetření na otázky č. 2 až otázka č. 6. Za kladnou (pozitivní) odpověď byly považovány odpovědi: „jsem rád/a“ a neutrální odpověď „je mi to jedno“. Za negativní odpověď byla považována „je mi to nepříjemné“. Zvolená hladina významnosti je 0,05.

Tabulka č. 17 Schéma čtyřpolní tabulky pro H3

Pohlaví	Pozitivní vnímání	Negativní vnímání	Celkem
Dívky	99	4	103
Chlapci	96	7	103
Celkem	195	11	206

Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu $\chi^2_{0,05}(1) = 0,864 < 3,841$. Vypočítaná hodnota je nižší než kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 při stupni volnosti 1, proto nulovou hypotézu přijímáme a můžeme tedy říci, že dívky vnímají odměny stejně pozitivně jako chlapci.

H4 – „Chlapci vnímají tresty odlišně než dívky“.

H0 – „Chlapci vnímají tresty stejně jako dívky“.

Čtvrtou hypotézu budeme ověřovat stejně jako předchozí hypotézy a to pomocí čtyřpolní tabulky. Nezávisle proměnná je pohlaví žáků a jako závisle proměnnou jsme stanovili vnímání trestů. Data pro výpočet hodnoty jsou použity odpovědi žáků na otázky týkající se vnímání trestů (otázky č. 10 – č. 22). Za negativní vnímání trestu byly použity odpovědi

dotazovaných žáků – trest mi hodně vadí a trochu vadí. Jako pozitivní odpověď byla považována odpověď – trest mi nevadí.

Tabulka č. 18 Schéma čtyřpolní tabulky pro H2

Vnímání trestů žáky

Pohlaví	Negativní vnímání	Pozitivní vnímání	Celkem
Dívky	79	24	103
Chlapci	74	29	103
Celkem	153	53	206

Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu $\chi^2_{0,05}(1) = 0,635 < 3,841$. Vypočítaná hodnota je nižší než kritická hodnota na hladině významovosti 0,05 při stupni volnosti 1, proto nulovou hypotézu H_0 přijímáme a můžeme tedy říci, že chlapci vnímají tresty stejně jako dívky.

H_5 – „Mezi četnostmi nejhůře vnímaných trestů v rámci školy existují rozdíly“.

H_0 - „Mezi četnostmi nejhůře vnímaných trestů v rámci školy neexistují rozdíly“.

K ověření páté hypotézy H_5 byl použit test dobré shody chí-kvadrátu pomocí kontingenční tabulky. Na základě odpovědí na otázku č. 24 – Jaký trest v rámci školy vnímáš pro sebe jako nejhorší, byla pomocí čárkovací metody spočítána pozorovaná četnost na všechny uvedené možnosti odpovědí dané otázky. Hodnotu testového kritéria vypočítáme pomocí vzorečku

$$\chi^2 = \sum \cdot [(P-O)^2/O]$$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria χ^2 pak srovnáme s kritickou hodnotou pro hladinu významovosti 0,05 a 11 stupňů volnosti.

Tabulka č. 19 Četnosti nejhůře vnímaných trestů.

Trest	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Napomenutí	13	27	-14	196	7,259
Přesazení jinam	33	27	6	36	1,333
Vykázání za dveře	7	27	-20	400	14,815
Úkol navíc	25	27	-2	4	0,148
Poznámka do ŽK	37	27	10	100	3,704
Pohlavek, facka ...	62	27	35	1225	45,370
Vyhubování	14	27	-13	169	6,259
Zůstat „po škole“	22	27	-5	25	0,926
Udělení značky	8	27	-19	361	13,370
Snížení známky	53	27	26	676	25,037
Slovní ponižování	41	27	14	196	7,259
Stání v lavici	9	27	-18	324	12,000
Celkem	324				137,480

Vzhledem k tomu, že vypočítaná $\chi^2=137,480$ je větší, než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní a to, že mezi četnostmi nejhůře vnímaných trestů v rámci školy existují rozdíly.

H_6 – „Mezi četnostmi nejlépe vnímanými odměnami v rámci školy existují rozdíly“.

H_0 - „Mezi četnostmi nejlépe vnímanými odměnami v rámci školy neexistují rozdíly“.

K ověření šesté hypotézy H_6 byl použit opět test dobré shody chí-kvadrátu pomocí kontingenční tabulky. Na základě odpovědí na otázku č. 8 – Jakou odměnu v rámci školy vnímáš pro sebe jako nejlepší, byla jako v předešlém ověření hypotézy použita čárková metoda,

pomocí které byla spočítána pozorovaná četnost na všechny uvedené možnosti odpovědi dané otázky. Hodnotu testového kritéria vypočítáme pomocí vzorečku

$$\chi^2 = \sum \cdot [(P-O)^2/O]$$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria χ^2 pak srovnáme s kritickou hodnotou pro hladinu významovosti 0,05 a 5 stupňů volnosti.

Tabulka č. 20 Četnosti nejlépe vnímaných odměn

Odměna	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Slovní pochvala	53	38	15	225	5,921
Úsměv	20	38	-18	324	8,526
Jednička do ŽK	116	38	78	6084	160,105
Písemná pochvala	22	38	-16	256	6,737
Udělení značky	2	38	-36	1296	34,105
Smazání trestu	15	38	-23	529	13,921
Celkem	228				229,315

Výsledná hodnota chí-kvadrátu je větší než hodnota kritická pro hladinu významovosti 0,05 a 5 stupňů volnosti $\chi^2 = 11,070$ a proto můžeme říci, že odmítáme hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu H_6 a to, že mezi četnostmi nejlépe vnímaných odměn v rámci školy existují rozdíly.

6.2 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké odměny a tresty jsou využívány ve výchově dětí staršího školního věku. My jsme se zaměřili na školní prostředí. Empirická část diplomové práce byla zpracována pomocí kvantitativního výzkumu, formou dotazníkového šetření. Po podrobném zpracování získaných dat ohledně využívání odměn, jsme dospěli ke zjištění,

že nejčastější udělovanou odměnou je jednička do žákovské knížky, kterou žáci společně se slovní pochvalou uvedli i jako nejlépe vnímanou.

Na otázku, jakou odměnu v rámci školního prostředí žáci vnímají pro sebe jako nejlepší, opět se na prvních místech umístila jednička a pochvala udělená do žákovské knížky a dále pak slovní pochvala.

Učitelé nejčastěji odměňují žáky za aktivitu v hodině, za vypracovaný referát, žákovu ochotu pomoci. Učitelé také ocení, pokud se žák účastní soutěže.

Pokud učitelé odměňují, jsou žáky vnímáni ve 42,6% jako většinou spravedliví a 40,8% uvedlo odpověď neutrální tedy „je to půl na půl“.

Po zpracování otázek ohledně používání a vnímání trestů jsme zjistili, že na zkoumaných školách je velmi často používáno, že žáci jsou ihned zkoušeni z probíraného učiva, dále jsou velmi často přesazeni na jiné místo ve třídě a také jsou pokáráni před celou třídou.

Za velmi pozitivní považujeme zjištění, že učitelé dle sdělení žáků téměř nikdy nepoužívají tělesné tresty (a to v 90,3%), dále pak stání v lavici či zůstat „po škole“

Trest, který žáci vnímají, že jim hodně vadí, uvedli použití tělesného trestu, slovní ponižování a snížení známky z předmětu. Naopak trest, který žákům nevadí, je pokud zůstat „po škole“, jsou přesazeni na jiné místo či je jim udělena značka (černý puntík).

Na otázku, který trest žáci v rámci školy vnímají pro sebe jako nejhorší uvedli tělesný trest, snížení známky z předmětu, slovní ponižování a poznámku do žákovské knížky.

Více jak polovina dotazovaných uvedla, že se někdy snaží chovat tak, aby nebyla trestána, a téměř čtvrtina vedla souhlasnou odpověď - ano, snažím se tak chovat.

Při trestání jsou učitelé žáky vnímáni neutrálně. Více jak polovina dotazovaných uvedla odpověď „je to půl na půl“, jako většinu spravedlivých vnímá 31% žáků.

6.3 Diskuze a doporučení pro praxi

Ze získaných dat lze analyzovat následující. Jako nejčastěji využívanou odměnou, na námi zkoumaných školách, jednoznačně patří jednička udělená do žákovské knížky. Dále pak slovní pochvala a pochvala zapsaná do žákovské knížky. Také žáci tyto tři odměny uvádějí

jako nejlépe vnímanou odměnou. Na otázku, zda je odměna pro žáky dostatečně motivující odpověděla téměř čtvrtina, že se snaží chovat právě tak, aby byli odměňováni a více jak polovina se tak chová někdy. Můžeme tedy říci, že pokud učitelé budou odměny využívat jako motivační stimul, většina dotazovaných žáků se bude snažit chovat tak, aby byli učitelem odměňováni.

Ve zkoumané oblasti trestů jsme dospěli k závěru, že velmi často používaným trestem je přezkoušení z probíraného učiva, dále pak přesazení na jiné místo ve třídě a další trest byl žáky označen pokárání před celou třídou. Naopak nikdy nebylo tělesně trestáno přes 90% dotazovaných, stejně tak slovní ponižování či stížnost rodičům nebyly téměř použity.

Pouze 30% dotazovaných uvedlo, že se snaží chovat tak, aby trestání nebyli.

Je zajímavé, že by žákům vůbec nevadilo, kdyby v rámci trestu museli zůstat po škole, byli přesazení na jiné místo nebo dostali černý puntík.

Naopak žákům by hodně vadilo, kdyby učitelé používali tělesné tresty, pokud by žáci byli slovně ponižováni nebo by jim byla snížena známka z předmětu.

Každý učitel by měl své žáky velmi dobře znát a na základě těchto znalostí pak mohl vhodným způsobem kázeňské prostředky ve své praxi využívat.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce bylo vnímání kázeňských prostředků a jejich využití ve výchově dětí staršího školního věku. My jsme se zaměřili na využití těchto prostředků ve školním prostředí, na žáky druhého stupně základní školy. Snažili jsme se zjistit, jaké kázeňské prostředky – v tomto případě jaké odměny a tresty – jsou ve škole využívány, s jakou četností a hlavně, jak je vnímají samotní žáci.

V teoretické části jsme se zaměřili na vysvětlení základních pojmů jako školní prostředí, klima třídy, osobnost žáka nebo autoritu učitele, která ve výchovném procesu hraje jednu z podstatných rolí. Přiblížili jsme pojmy odměny a tresty, jaké druhy a typy mohou být používány a jaká úskalí skrývá jejich používání. V závěru teoretické části byly předloženy možnosti, které by mohly vést k zachování kázně ve škole.

Pro zpracování empirické části diplomové práce byly použity metody kvantitativního výzkumu a to pomocí dotazníkového šetření. Ze získaných dat a po jejich pečlivém zpracování, bylo možno zjistit, jaké odměny a tresty jsou na zkoumaných školách používány, v jaké četnosti a jak dané kázeňské prostředky vnímají samotní žáci. Výzkum se uskutečnil na dvou základních školách v okrese Brno. Vedení škol si přálo zůstat v anonymitě, což je v diplomové práci respektováno.

Každé dítě je osobnost, která má specifické prožívání a chování. Je tedy na učiteli, aby dokázal rozpoznat, jaký výchovný prostředek a v jaké chvíli použije. Odměny a tresty totiž zásadním směrem ovlivňují další výchovný proces. Za ideální stav bychom zřejmě považovali, kdyby námi zkoumaných prostředků nemuselo být využíváno.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1 BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004, 208 s. ISBN 8086642143
- 2 BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- 3 BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. V Praze: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2
- 4 CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006, 289 s. ISBN 8073671182
- 5 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x
- 6 ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0
- 7 ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4
- 8 ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. ISBN 978-80-247-4640-1
- 9 DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6
- 10 FABER, Adele a Elaine MAZLISH. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. 2., rozš. vyd. Brno: CPress, 2013. ISBN 978-80-264-0147-6
- 11 FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7
- 12 FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN 80-7178-063-4
- 13 GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- 14 GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-807409-010-3

- 15 HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 311 s. ISBN 8071788031
- 16 CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- 17 KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Universita Palackého, 2002.
- 18 KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6
- 19 KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0
- 20 KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 8071789658
- 21 LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-699-2
- 22 MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2012, 124 s. ISBN 978-80-262-0133-5
- 23 MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788538
- 24 MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X
- 25 MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8
- 26 MORRISH, Ronald G. *12 klíčů k důsledné výchově*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 135 s. ISBN 978-80-7367-557-8.
- 27 ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo-: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. ISBN 8086642186.
- 28 PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 220 s. ISBN 978-80-246-2636-9.
- 29 PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8
- 30 PETLÁK, Erich. *Pedagogicko-didaktická práce učitel'a*. Bratislava: IRIS, 2000, 118 s. ISBN 80-89018-05-x

- 31 PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X
- 32 PREKOP, Jirina a Gerald HÜTHER. *Odhalte poklad u svého dítěte: kniha pro zvědavé rodiče*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2070-8
- 33 PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu: [kniha pro rodiče]*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-495-3.
- 34 PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 8071786217
- 35 PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- 36 ROTTEROVÁ, Božena. *Kázeň a problematika jejího utváření*. 1. vyd. Praha: Universita Karlova, 1973, 150 s.
- 37 ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 978-80-262-0343-8
- 38 ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6
- 39 SUCHÁNKOVÁ, Eliška, ZGARBOVÁ, Eva. *Cesty efektivního vzdělávání*. Zlín, 2014.
- 40 VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- 41 VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

mj. mimo jiné

apod. a podobně

atp. a tak podobně

tzv. tak zvaný

např. na příklad

resp. respektive

tj. to je

popř. po případě

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 - Počet účastníků dotazníkového šetření

Graf č. 2 - Četnost odměn

Graf. č. 3 - Četnost vnímání odměn

Graf. č. 4 – Nejlépe vnímaná odměna v rámci školního prostředí

Graf. č. 5 – Za co nejčastěji učitel žáky odměňuje

Graf. č. 6 – Četnost trestů

Graf. č. 7 – Četnost vnímání trestů

Graf. č. 8 – Snažím se chovat tak, abych nebyl/a trestán

Graf. č. 9 – Souhlas s výrokem „Učitel může být dobrý učitel, i když trestá“

Graf. č. 10 – Jsou učitelé při trestání spravedliví?

Graf. č. 11- Jsou učitelé při odměňování spravedlivé?

SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1 – Počet účastníků dotazníkového šetření.
- Tabulka č. 2 – Četnost odměn.
- Tabulka č. 3 – Četnost vnímání odměn.
- Tabulka č. 4 – Nejlépe vnímaná odměna v rámci školního prostředí.
- Tabulka č. 5 – Je odměna motivací k lepším výkonům?
- Tabulka č. 6 – Smažím se chovat tak, abych byl/a odměňován/a.
- Tabulka č. 7 – Za co nejčastěji učitel žáky odměňuje?
- Tabulka č. 8 – Četnost trestů.
- Tabulka č. 9 – Četnost vnímání trestů.
- Tabulka č. 10 – Nejhůře vnímaný trest žáky v rámci školního prostředí.
- Tabulka č. 11 – Snažím se chovat tak, abych nebyl/a trestán/a.
- Tabulka č. 12 – Souhlas s výrokem „Učitel může být dobrý učitel, i když trestá“.
- Tabulka č. 13 – Jsou učitelé při trestání spravedliví?
- Tabulka č. 14 – Jsou učitelé při odměňování spravedliví?
- Tabulka č. 15 – Schéma čtyřpólní tabulky pro H1
- Tabulka č. 16 – Schéma čtyřpólní tabulky pro H2
- Tabulka č. 17 – Schéma čtyřpólní tabulky pro H3
- Tabulka č. 18 – Schéma čtyřpólní tabulky pro H4
- Tabulka č. 19 – Četnosti nejhůře vnímaných trestů
- Tabulka č. 20 – Četnosti nejlépe vnímaných odměn

SEZNAM PŘÍLOH

Přílohy č. 1 – Dotazník

Milá zákyně, milý žáku,

jmenuji se Eva Brandejsová a jsem studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Tě touto cestou požádala o vyplnění následujícího dotazníku. V rámci mé diplomové práce zpracovávám téma týkající se vnímání kázeňských prostředků – respektive odměn a trestů žáky staršího školního věku.

Tvé odpovědi pro mne budou velmi důležitým zdrojem informací. Vyplnění dotazníku je dobrovolné a zcela anonymní. Tebou poskytnuté odpovědi budou využity pouze pro potřeby mé diplomové práce.

*Děkuji
Eva Brandejsová*

V každém řádku označ prosím jednu odpověď křížkem (x) do čtverečku.

1) Jsem:

holka kluk
 devátou

Navštěvuji třídu:

šestou sedmou osmou

Když jsi učitelem odměňován/a, bývá to následujícím způsobem:

2) Slovně mě pochválí.

velmi často často někdy nikdy
 jsem rád/a je mi to jedno je mi to nepříjemné

3) Dostanu pochvalu do žákovské knížky.

velmi často často někdy nikdy
 jsem rád/a je mi to jedno je mi to nepříjemné

4) Dostanu jedničku do žákovské knížky.

velmi často často někdy nikdy
 jsem rád/a je mi to jedno je mi to nepříjemné

5) Jako odměnu dostanu „značku“ (smajlíka, víčko ...), kterou učitel/ka poznamená a při větším počtu těchto „značek“ mi učitel/ka udělí písemnou pochvalu nebo jedničku.

velmi často často někdy nikdy
 jsem rád/a je mi to jedno je mi to nepříjemné

6) Je mi smazán trest, který jsem někdy předtím dostal.

velmi často často někdy nikdy
 jsem rád/a je mi to jedno je mi to nepříjemné

7) Jaké jiné odměny tvojí učitelé používají? Uveď jaké

.....

8) Jakou odměnu v rámci školy vnímáš pro sebe jako nejlepší?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> slovní pochvala | <input type="checkbox"/> úsměv | <input type="checkbox"/> jednička do ŽK |
| <input type="checkbox"/> písemná pochvala | <input type="checkbox"/> udělení „značky“, víčka | <input type="checkbox"/> smazání trestu |
| <input type="checkbox"/> jinou (prosím uveď) | | |

9) Je pro Tebe odměna motivací k lepším výkonům?

- | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> někdy | <input type="checkbox"/> nikdy |
|--------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|

Když jsi učitelem trestán/a, bývá to následujícím způsobem:

10) Dostanu úkol navíc (referát, opsat text, opsat vybranou pasáž ze školního řádu a podobně).

- | | | | | |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> někdy | <input type="checkbox"/> nikdy |
| Tento trest mi | <input type="checkbox"/> hodně vadí | <input type="checkbox"/> trochu vadí | <input type="checkbox"/> nevadí mi | |

11) Pokárá (vyhubuje) mě před celou třídou.

- | | | | | |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> někdy | <input type="checkbox"/> nikdy |
| Tento trest mi | <input type="checkbox"/> hodně vadí | <input type="checkbox"/> trochu vadí | <input type="checkbox"/> nevadí mi | |

12) Dostanu poznámku do žákovské knížky.

- | | | | | |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> někdy | <input type="checkbox"/> nikdy |
| Tento trest mi | <input type="checkbox"/> hodně vadí | <input type="checkbox"/> trochu vadí | <input type="checkbox"/> nevadí mi | |

13) Zůstanu po vyučování ve škole.

- | | | | | |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> někdy | <input type="checkbox"/> nikdy |
| Tento trest mi | <input type="checkbox"/> hodně vadí | <input type="checkbox"/> trochu vadí | <input type="checkbox"/> nevadí mi | |

14) Dostanu černý puntík nebo jinou „značku“, kterou si učitel poznamená a později z toho vyvodí důsledky.

- | | | | | |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> někdy | <input type="checkbox"/> nikdy |
| Tento trest mi | <input type="checkbox"/> hodně vadí | <input type="checkbox"/> trochu vadí | <input type="checkbox"/> nevadí mi | |

15) Jsem hned zkoušen/a z probíraného učiva.

- | | | | | |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> někdy | <input type="checkbox"/> nikdy |
| Tento trest mi | <input type="checkbox"/> hodně vadí | <input type="checkbox"/> trochu vadí | <input type="checkbox"/> nevadí mi | |

16) Musím si přesehnout na jiné místo ve třídě.

- | | | | | |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> velmi často | <input type="checkbox"/> často | <input type="checkbox"/> někdy | <input type="checkbox"/> nikdy |
| Tento trest mi | <input type="checkbox"/> hodně vadí | <input type="checkbox"/> trochu vadí | <input type="checkbox"/> nevadí mi | |

17) Učitel/ka použije tělesný trest (dá mi pohlavek, vytáhá mě za vlasy, dá mi facku, kopne mě, šťouchne do mě a podobně).

Tento trest mi velmi často často někdy nikdy
 hodně vadí trochu vadí nevadí mi

18) Vykáže mě ze třídy na chodbu, kde musím zůstat, dokud mě nezavolá zpět.

Tento trest mi velmi často často někdy nikdy
 hodně vadí trochu vadí nevadí mi

19) Jsem slovně ponižován před spolužáky (zesměšňování, utahování, narážky, ironie a podobně).

Tento trest mi velmi často často někdy nikdy
 hodně vadí trochu vadí nevadí mi

20) Učitel/ka si na mě stěžuje rodičům (telefonuje jim, zavolá si rodiče do školy a podobně).

Tento trest mi velmi často často někdy nikdy
 hodně vadí trochu vadí nevadí mi

21) Musím do konce hodiny stát v lavici nebo na jiném místě ve třídě.

Tento trest mi velmi často často někdy nikdy
 hodně vadí trochu vadí nevadí mi

22) Je mi snížena známka z předmětu.

Tento trest mi velmi často často někdy nikdy
 hodně vadí trochu vadí nevadí mi

23) Snažím se chovat tak, abych nebyl trestán.

ano někdy ne nikdy

24) Jaký trest v rámci školy vnímáš pro sebe za nejhorší?

- napomenutí přesazení na jiné místo vykázání za dveře
- úkol navíc poznámka do ŽK pohlavek, facka, tahání za vlasy ...
- vyhubování zůstat „poškole“ udělení značky (puntíku)
- snížení známky slovní ponižování stání v lavici
- jiný (prosím uveď)

25) Bereš si poučení z uloženého trestu pro své chování do budoucna?

velmi často často někdy nikdy

Zajímá mě i Tvůj postoj k učitelům.

26) Souhlasíš s výrokem? „Učitel může být dobrý učitel, i když trestá.“

ano ne nevím

27) Jsou učitelé při trestání spravedliví?

všichni jsou spravedliví většina je spravedlivá je to půl na půl většina je nespravedlivá
 všichni jsou nespravedliví

28) Jsou učitelé při odměňování spravedliví?

- všichni jsou spravedliví většina je spravedlivá je to půl na půl většina je nespravedlivá
 všichni jsou nespravedliví

29) Snažím se chovat tak, abych nebyl/a trestán/a.

- ano ne někdy nikdy

30) Snažím se chovat tak, abych byl/a odměněn/a (např. připravuji se na hodiny více, pracuji v hodinách lépe, pokud vím, že za to budu odměněn/a).

- ano ne někdy nikdy

Prosím, vyjádři se konkrétně, za co jsi trestán. Označ křížkem (x) ty prohřešky, za které Tě Tvůj učitel/ka trestá nejčastěji.

31) Za co Tě učitel/ka trestá ?

- za pozdní příchod
 za odmlouvání
 za vyrušování
 za zapomínání pomůcek
 za neplnění pokynů
 za špatné chování
 za nadávání
 za nepřípravenost na hodinu
 za nevypracovaný domácí úkol
 za porušování pravidel
 za lhaní

za

něco

jiného

.....

Prosím, vyjádři se konkrétně, za co jsi odměňován. Označ křížkem (x) ty činnosti, za které Tě Tvůj učitel/ka odměňuje.

32) Za co Tě učitel/ka odměňuje?

- za dobré chování
 za ochotu pomoci
 za aktivitu v hodině
 za poslušnost
 za dobře vypracovanou práci, úkol
 za referát či jinou práci navíc
 za účast v soutěži
 jen tak za nic

za

něco

jiného

.....

Děkuji za Tvé odpovědi a čas.

Pokud chceš, napiš mi svůj názor na odměny a tresty.