

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pojetí odměn a trestů u dětí předškolního věku

The concept of rewards and punishments in preschool children

Petra Kovářová

Vedoucí práce: PhDr. Radka High, PhD.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Pojetí odměn a trestů u dětí předškolního věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 17. 4. 2022

.....

Petra Kovářová

Touto cestou bych ráda vyjádřila poděkování PhDr. Radce High, PhD. za čas věnovaný konzultacím, za její vstřícnost a laskavost, cenné rady, připomínky a za spolupráci na mé bakalářské práci.

Dále bych chtěla poděkovat mateřské škole, ve které byl realizován výzkum pro tuto bakalářskou práci, za možnost zrealizovat výzkum v jedné z jejich tříd a rodičům dětí za svolení realizovat výzkum s jejich dětmi.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá pojetím odměn a trestů u předškolních dětí.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část empirickou.

Teoretická část popisuje pojmy odměna a trest, jejich druhy a vliv na chování a psychiku dítěte. Dále je tu popsána výchova a morálka. V neposlední řadě je práce zaměřena na tresty v historickém pojetí a způsoby, jakými lze s odměnami a tresty zacházet. Závěr teoretické části je zaměřen na užívání odměn a trestů v prostředí mateřských škol.

Empirická část uvádí výzkum, který byl uskutečněn v heterogenní třídě v mateřské škole na Mladoboleslavsku. Výzkum byl proveden během ledna 2022. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak děti chápou pojmy odměna a trest a jaké s nimi mají zkušenosti. Byly použity dvě metody pro výzkum – kresba obrázku k danému tématu a následně rozhovor s dítětem předškolního věku nad daným obrázkem. Rozhovory i obrázky se vztahují k tématu odměna a trest.

KLÍČOVÁ SLOVA

Trest, odměna, předškolní věk, výchova

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the concept of rewards and punishments for preschool children.

The bachelor thesis is divided into two parts - the theoretical part and the practical part.

The theoretical part describes the concepts of reward and punishment, their types and influence on child's behaviour and psyche. There is also a description of upbringing and morality. Last but not least, the work focuses on punishments in historical terms and on the ways how to treat rewards and punishments. The conclusion of the theoretical part is focused on the use of rewards and punishments in kindergarten.

The practical part presents research that was realized in a heterogeneous classroom in one kindergarten in the region of Mladá Boleslav. The research was made during January 2022. The aim of the research is to find out how children understand the concepts of reward and punishment and what is their experience with them. Two methods were used for this research - drawing a picture on a given topic and then interview a pre-school child over a given picture. Both interviews and pictures are related to the subject of reward and punishment.

KEYWORDS

Punishment, reward, pre-school age, upbringing

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Výchova.....	9
1.1 Autoritativní styl výchovy	10
1.2 Liberální styl výchovy	11
1.3 Demokratický styl výchovy.....	11
2 Morálka.....	12
3 Odměny	14
3.1 Druhy odměn	15
3.2 Vliv odměny na chování a psychiku	16
4 Tresty	19
4.1 Historie trestání	21
4.2 Druhy trestů	22
4.2.1 Fyzické tresty.....	22
4.2.2 Psychické tresty	24
4.2.3 Zákaz oblíbené činnosti	25
4.3 Vliv trestů na chování a psychiku jedince.....	26
5 Jak zacházet s odměnami a tresty	28
6 Používání odměn a trestů v MŠ.....	30
II. EMPIRICKÁ ČÁST	32
7 Cíl výzkumu	32
7.1 Výzkumné otázky	32
8 Sběr dat.....	32
9 Výzkumný vzorek	33

9.1	Charakteristika výzkumného vzorku	33
10	Výzkumné metody	34
11	Výzkum	35
11.1	Porozumění dětskému obrázku.....	35
11.1.1	Podoba odměny a trestu.....	37
11.2	Rozhovory	38
11.2.1	Odměny	39
11.2.2	Tresty	44
11.3	Ukázka chápání trestů a odměn u konkrétních respondentů	50
11.3.1	Respondent 1	50
11.3.2	Respondent 2	52
11.3.3	Respondent 3	54
	DISKUZE	56
	ZÁVĚR.....	60
	Seznam použitých zkratk	61
	Literatura	62
	Přílohy	66

ÚVOD

Každý člověk se ve svém životě setkal s odměnou i trestem, každý pravděpodobně v trochu jiné podobě. S těmito pojmy se setkáváme od útlého věku, kdy dítě je odměněným či potrestaným jedincem. Postupně se dítě učí jak chápat jednotlivé pojmy, tak odměňovat a trestat a v dospělosti je to pro něj již zcela přirozené a často se stává tím, kdo trestá nebo rozdává odměny. Většina lidí zažila fyzický trest (pohlavek, dostat na zadek), který se nezřídka kdy pojí s psychickým trestem (vynadání, chladné chování). Tresty jsou většinou ukládány za něco nesprávného či nepěkného. Opakem je odměna, kterou dostáváme za něco dobrého. Odměna může být v podobě materiální (hračka, sladkost) či citové (pochvala, úsměv). Většinou se setkáváme s názorem, že příjemnější je dostávat odměny, popř. odměňovat, nežli se potýkat s tresty.

Tresty i odměny souvisí s výchovou. Když chce vychovatel dítěti naznačit či vyjádřit, že udělalo něco správného, obvykle sáhne po odměně. Nesmí se to však s odměnami přehnat, aby se dítě nedostalo do stavu, kdy bude brát odměnu jako něco běžného, něco, čeho lze snadno dosáhnout. Když naopak dítě provede něco špatného, obvykle následuje nějaký trest, a to fyzický či psychický. Nyní je však možné setkat se s metodami, které tresty nepodporují. Trest může být nahrazen např. slovním popisem situace. Poté nemá dítě pocit méněcennosti či strach z trestu či z trestající osoby.

Tresty i odměny mají dopad na chování dítěte. Dítě se může začít chovat či jednat jinak, či ve správném chování pokračovat, ne vždy je však toto pozměněné chování dlouhodobé.

Většina dětí této doby se setkává s nějakým typem odměny i trestu. Jak jsem již napsala, v této bakalářské práci se budu zabývat odměnami a tresty u dětí. Zajímá mě, zda děti těmito pojmy rozumí, zda budou znát nějaké příklady odměn či trestů (ať ze své zkušenosti či z vyprávění nebo pohádek). Dále budu chtít zjistit, jak se děti v daných situacích cítí a jestli vědí, z jakého důvodu byly potrestány/odměněny či nikoliv. S dětmi se o tomto tématu budu bavit nad obrázky, které k daným pojmy namalují, neboť mi to přijde pro ně lépe uchopitelné, než kdybychom společně vedly pouze rozhovor.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Výchova

Výchova dítěte záleží na vychovateli. Je na něm, jaký výchovný cíl si vytyčí, jaké výchovné prostředky k tomu použije a jakým způsobem k danému cíli dítě povede.

Kopřiva et al. (2008) i E. Vaníčková (2004) uvádí, že je rozdíl, jakým způsobem podmínky, vedoucí dítě k ustálenému typu chování, nastavíme. Zpravidla se nám nabízí tři způsoby, jak můžeme s dětmi komunikovat a vychovávat je, tudíž i nastolit vhodné podmínky pro výchovu. Výchovu (výchovné styly) rozdělujeme na autoritativní, liberální (antiautoritativní) a demokratický styl.

Ve výchově jde o to, že autorita vytváří takové podmínky, aby si dítě ustálilo určitý typ chování či jednání a je za toto jednání zodpovědná (Vaníčková, 2004).

U člověka není výchova dána jen instinktem, jako je tomu u zvířat, ale i rozumem a dosaženými vědomostmi. V lidském vývoji jsou období, která jsou vhodnější pro ustálení určitých návyků, ale i pokud se toto období promešká, můžeme to napravit, alespoň z části, v budoucnu (Matějček, 2013).

Odměna a trest se řadí k nejčastějším výchovným prostředkům. Výchova by však neměla být složena jen z těchto prostředků, poté je velmi omezena a může být takto doprovázena nepříznivými následky v budoucnosti. Přesto však tyto dvě složky – odměna a trest – zabírají podstatnou část výchovného procesu (Čáp, Mareš, 2007).

Na vývoj dítěte však nemá vliv jen výchova, ale i další faktory v jeho hmotném i společenském prostředí (sourozenci, místo, kde žije, zaměstnání rodičů, výživa, ...). Toto je však dáno, dítě je akceptuje a učí se v těchto podmínkách žít. Tyto podmínky však dítě nevedou k předběžně určenému cíli výchovy (Matějček, 2000).

Dle buněčného biologa Bruce Liptona žije dítě od embryonálního období až po 7 let v „hypnóze“. Vše z prostředí, ve kterém dítě je, nahrává do svého mozku. Čím lepší plán či záměr dětský mozek získá, tím lépe na tom bude jeho osobnost během dalšího vývoje (Mühlfeit, Novotná, 2018).

„Při uplatňování výchovných přístupů je v rodině vše usnadněno možností využití úzkého citového pouta rodičů s dítětem. Je užíváno odměn a trestů, což Z. Matějček často uvádí jako podstatný znak výchovných úspěchů.“ (Šulová, 2019, str. 98)

Děti potřebují hranice, ale je na autoritě, jakým způsobem hranice nastaví. Pokud hranice nejsou jasně stanoveny, děti přichází o pocit jistoty a bezpečí, v dětech to může způsobovat úzkost a může docházet k útočnému chování. (Kopřiva et al., 2008)

Rodina napomáhá dětem ztotožnit se s určitými standardy jedinců, které děti berou za své, pomáhá dětem akceptovat normy chování, později si vytvořit své postavení k normám a hodnotám tak, že dítě dovede v budoucnu své postoje předat vlastním dětem (Šulová, 2019).

Můžeme rozlišit tři styly výchovy, které mají svá specifika:

1.1 Autoritativní styl výchovy

U autoritativní výchovy mluvíme o tom, že autorita si zvolí často tvrdý trest, kterým dítě či jiného podřízeného člověka potrestá. K těmto trestům dochází zpravidla ve vyhrocených emocionálních situacích, autorita je naplněna zlostí a potřebuje dát dítěti najevo, že ona je ta autorita a může si dělat to, co ona sama uzná za vhodné. Z toho důvodu autoritativní výchova často nesplní svůj účel (Vaníčková, 2004).

K takovému typu trestu však dochází bez vysvětlení, bez komunikace mezi jedinci. Dítě zcela neprožívá pocit viny. Často nechápe, proč dostalo takový trest. Často jde i o překračování hranic, zde ze strany autorit. Základem tohoto stylu výchovy nemusí být trestání, ale jedná se o nerovnost, nadřazeného a podřazeného jedince a aplikaci mocenských prostředků (Kopřiva et al., 2008).

Dítě nemusí vnímat své provinění, tato výchova vede i k citovému chladu mezi dítětem a autoritou. Dítě poté tento trest nepřijímá za vlastní a tento typ výchovy selhává (Vaníčková, 2004).

1.2 Liberální styl výchovy

Tento styl výchovy je charakteristický svým slabým vedením, jehož základem je nechání velké volnosti dítěti, neomezování činnosti dítěte a ponechání spontánního projevu dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Liberální výchova může mít podobný důsledek ve výchově jako autoritativní styl výchovy a to proto, že rodiče či jiné typy autority často přehlídí malé přestupky dětí. Autorita upouští od požadavků na děti, které byly v nesouladu s jejich požadavky na výchovu, tudíž dochází k nedodržování hranic (Vaníčková, 2004).

1.3 Demokratický styl výchovy

Tento styl výchovy se vyznačuje nepoužíváním hrozeb, zákazů či výčitek z postavení autority. Partnerský přístup k dětem je podstatou demokratického stylu výchovy. Dospělý i dítě si tu jsou rovni a dítě je respektováno takové, jaké ve skutečnosti je. Dítě může projevit svůj názor. Dospělý projevuje víru v dítě, že vykoná to nejideálnější, co může.

Pokud chceme od dětí, aby se chovaly demokraticky, musíme k nim i takto přistupovat (Kopřiva et al, 2008).

Mohlo by se zdát, že autoritativní styl je jediný správný pro to, aby děti udělaly to, co se po nich chce. Kohn prokázal (1999 in Kohn, Vlachová, 2019), že děti rodičů, kteří se k dětem chovají s upřímností, vstřícností, jsou jim nápomocni, jsou rodiče těch dětí, které spíše udělají to, co se po nich požadovalo. Dětem to bylo sděleno jiným způsobem. Takovým, kdy rodič či jiná autorita naslouchá dětským námitkám a respektuje je.

2 Morálka

Díky odměnám a trestům se zakládá morálka, kde jde o správné chování či jednání a o celkovou představu chování mezi lidmi.

To, jakým způsobem se jedinec chová či jak jedná, se hodnotí jako morální nebo nemorální. Závisejí to na postoji daného jedince k ostatním lidem – jednotlivcům i skupinám nebo k celé společnosti. Z pohledu morálního se posuzují jednotlivá jednání v daných situacích – běžných i nevšedních. (Čáp, Mareš, 2007).

Morálka se utváří dle teorií na základě odměn a trestů, z tohoto důvodu budou popsány základní teorie týkající se morálky.

Vývoji morálky se věnoval J. Piaget (1932 in Šulová, 2019), který uvedl rozsáhlé výzkumy zabývající se vyvinutím chápání, používání pravidel a vývoji poznávacích struktur v oblasti morálky.

Pro tuto práci je podstatný jeden typ vývoje mravního usuzování a tím je heteronomní morálka, která se dále dělí na dvě stádia. První stádium se nazývá Stádiem užívání egocentrických pravidel a druhé Stádiem začínající spolupráce.

Ve Stádiu užívání egocentrických pravidel (2–6 let) děti kopírují své autority v chování i jednání, ale reálně si jen hrají. Dané zásady si modifikují podle sebe, bez pocitu jakéhokoliv prohřešku. Dítě se učí vžít do pocitů ostatních osob nebo se dívat na své vlastní jednání z hlediska ostatních lidí. Tento proces je usměrňován empatickým či neempatickým jednáním nejdůvěrnějších lidí dítěte vzhledem k dítěti samotnému. Ještě před tím, než si dítě vytvoří chápání sebe a druhých, se vytvoří první morální kategorie, kterou je empatický distress. Dítě je schopné vnímat pocit úzkosti či pláč ostatních lidí a vcítit se do něj (Šulová, 2019).

Ve Stádiu začínající spolupráce (7–10 let) chápe dítě normy jako určené nebo neměnné, později je bere za objekt společné shody. Nejdříve pokládá dítě za menší prohřešek, pokud rozbije záměrně jednu věc, nežli když rozbije více věcí neúmyslně. Postupný vývoj dítěte vede i k rozvoji autonomní morálky, kdy dítě již není vedeno tlakem dospělých, ale kdy jeho jednání je důsledkem jeho zásad (Šulová, 2019).

Autority dávají dětem první zpětnou vazbu v podobě jejich hodnocení a zároveň tím děti dostávají i první pohled na sebe sama zvenčí. Autorita je obvyklým usměřovačem dětského jednání a vzorem pro jednání požadované. Pomáhá dítěti přehoupnout se z úrovně chápání dobrý a špatný, kde je podstatné uniknout trestu nebo dosáhnout odměny, na úroveň všimnutí si a pozorování dobrého nebo špatného záměru jednání (Šulová, 2019).

V této studii po svém pokračoval Kohlberg (1969 in Čáp, Mareš, 2007). Daná stádia členil na úroveň prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Pro potřeby této práce je dostačující pouze první úroveň, neboť se zabývám raným vývojem dítěte.

Dle Kohlberga (1976 in Šulová, 2019) je v prekonvenčním stádiu jedinec schopný rozeznat dobré a zlé z aspektu tělesných následků svého jednání. Dítě se chce vyvarovat trestu a dosáhnout na odměnu, zároveň se adaptuje na chování autorit, která má více sil.

Dále se tímto tématem zabýval i R. L. Selman (1976 in Šulová, 2019). Pro něj je prvním stádiem stádium nula (4-6 let). Dítě není schopné identifikovat svůj pohled a pohled druhých. Rozhraní mezi chováním úmyslným a neúmyslným je mlhavé.

3 Odměny

Pro výchovu dětí užívá mnoho lidí nějaké vnější incentive, může se jednat o odměnu, slib či pochvalu. Odměnu využívají autority pro něco správného, dobrého, pro něco, co po „podřadných“ jedincích chtějí. Tento typ chování je součástí zpětné vazby, autorita odměnou říká: „To, co jsi právě udělal, to se mi líbilo, za to tě odměním“. Očekává se, že když jedinec dostane odměnu, bude v daném chování dále pokračovat. Odměnami nebo chválením upevňujeme v dětech kladné chování (z pohledu autority) či je tím autorita motivuje k dopracování se k lepšímu výsledku či cíli (Sharry, 2006).

Dle Matějčka (2000) není odměnou to, co si autorita za odměnu určí, ale to, co dítě vnímá odměnou. Je to příjemný pocit, který mají všichni rádi a který si vždy chceme ponechat co nejdéle.

Odměnou je i vědomí, že jsme milováni a těšíme se z náklonnosti dané osoby (Matějček, Trapková, 2017).

V Psychologickém slovníku je odměna popsána jako stav, který je schopný navodit příjemnost dané situace či uspokojit potřebu jedince. Chválené reakce jsou podporovány, proto je jejich přítomnost četnější (Hartl, Hartlová, 2000).

Čáp a Mareš (2007) charakterizují odměnu jako vliv na dítě, spojený s daným chováním či jednáním, který mu způsobuje uspokojení jeho nároků a přináší dítěti kladné hodnocení jeho chování.

Kopřiva et al. (2008) i Čáp a Mareš (2007) uvádí, že odměnou tedy může být peněžní odměna, vlastní dobrý pocit, dlouhý potlesk za skvělý výkon, odměna v podobě příjemné aktivity, dále úsměv, projevení sympatie, kladné hodnocení, kladné emoční vztahy, věcný dárek, umožnění činnosti či zážitku, po kterých dítě touží, výlet apod.

Nejčastější odměnou ve školním prostředí je odměna směřovaná od učitele, jako autority, směrem k dítěti, a to v podobě pochvaly. Pochvala je dítětem chápána jednak jako rozpoznání daného správného jednání či chování, ale zároveň dítě vnímá pochvalu jako projev učitelova přístupu k dítěti samotnému, projev učitelova názoru na dané dítě, popřípadě jako prokázání učitelovy důvěry (Man et al., 1984).

Může se zdát, že tradiční pedagogika doporučuje dítě za vše správné pochválit. Pokud autorita nemůže dítě pochválit za dokončenou činnost, tak ho pochválí alespoň za menší úkoly, které vedou k výsledné činnosti či alespoň za snahu. (Mertin, 2013).

Pokud však autorita dítě chválí i za to, co dítě neudělalo, z hlediska autority zlobí dítě více (Sharry, 2006).

3.1 Druhy odměn

Jeden z typu odměny může být pochvala, vyjádření sympatie s daným člověkem, úsměv nebo vyjádření kladného citového vztahu. Zde mluvíme o odměnách citových či morálních, které bývají často účinnější nežli odměny věcné, neboť dochází k uspokojení potřeby výkonu, uznání i porozumění (Čáp, Mareš, 2007).

Dalším typem je hmotný nebo věcný dárek, který zpravidla bývá hračka, sladkost, ale dále se může jednat i o diplom nebo nějakou trofej (Čapek, 2014).

Třetím typem odměny je, pokud dítěti umožníme vykonat nějakou činnost nebo si prožít nějaký příjemný zážitek (Čapek, 2014).

Ve školních řadách je jednou z nejrozšířenějších odměn jednička (Čapek, 2014). Učitelé by si měli být vědomi hodnotnosti známek a neměli by je rozdávat ledabyle. Jedná se o odměnu nebo trest a dítě to často velmi prožívá. Nejdříve samo ve škole a poté doma s rodiči (Matějček, Trapková, 2017).

Do odměn lze zařadit i dvojnásobnou pochvalu. Když autorita dítě potrestá, je běžné, že se o daném prohřešku doví více lidí. Často to však není takto s chválou. Ve společnosti by se tento postoj k dané problematice měl změnit, mělo by tomu být naopak. Pokud se o pochvale daného dítěte dozví více lidí (musí to být lidé pro dítě důležití), dítě je mnohem více motivováno i uspokojeno (Sharry, 2006).

Ať se jedná o jakýkoliv typ odměny, měla by být pro dítě motivací. Pokud odměna motivující nebude, dítě se nemusí snažit, aby ji získalo. Lze děti motivovat malými věcmi, které se následně smění za něco většího – dítě může dostávat samolepky za pomoc či za dodržování domluveného. Po nasbírání dohodnutého množství může samolepky směnit

např. za věcnou odměnu či za možnost vybrat film, na který se bude celá rodina dívat (Sharry, 2006).

Odměna vyvolává korektní jednání, zatímco trest nevhodné jednání pouze zadržuje. Odměnou bychom neměly chápat jen materiální věci. Největší odměnou pro dítě je uvědomění a jeho ujistění v tom, že způsobilo potěšení někomu, koho má dítě rádo a kdo má rád dítě. Materiální odměna je pouze symbolem, který to potvrzuje. Pokud je tento symbol tím nejdůležitějším, co v dítěti vyvolává úsilí chovat se správně, poté je cosi špatně v emocionálním soužití v rodině. (Matějček, Trapková, 2017)

Pokud se dospělý s dítětem domluví, že dostane za něco odměnu, je potřeba pevně stanovit podmínky a dítě musí dané věci rozumět. Dítě musí vědět, jak se má chovat, co má dělat atd. Nelze dítěti pouze říct: „Když budeš hodné, dostaneš odměnu“. Dítě neví, co si má pod termínem „hodné“ představit. Pokud si děti v dané situaci neví rady, jak by se měly zachovat, je na autoritě, aby jim to vysvětlila nebo ukázala. Na závěr je třeba se ujistit, že dítě danému chování rozumí (Sharry, 2006).

3.2 Vliv odměny na chování a psychiku

Odměna je považována za něco příjemného, tudíž se pojí s kladnými pocity, emocemi, proto málokdy dochází k jejich zpochybnování (Kopřiva et al., 2008).

U odměny se předpokládá, že se užívá jako následek nějakého jednání, které díky odměně posilujeme a dojde k jeho výskytu i v budoucnu (Man et al., 1984).

Odměnu v podobě pochvaly dítě nebere jen jako „*věcné konstatování určité skutečnosti*“ (Man et al., 1984, str. 150), ale bere ji i jako projev učitelova vztahu k sobě samému (Man et al., 1984).

Nesmíme to však s chválou přehnat. Pokud bude dítě zvyklé přijímat pochvaly pouze zvenčí, nebude mít potřebu se dále rozvíjet či zlepšovat, zamrzne na své stávající úrovni, neboť se bude pokládat za perfektní. Touha učit se a nabývat nových vědomostí či dovedností by měla jít z vnitřních potřeb jedince, poté se dostaví vnitřní uspokojení dítěte (Kopřiva et al., 2008).

Dále Kopřiva et al. (2008) uvádí, že odměny jsou jen vnější podnět, který má vliv jen na vnější chování jedince, ale dovnitř již nepronikne. Pokud dítě není motivováno zevnitř, dané chování vymizí, když již není podporováno odměnou.

Odměny nejsou tak problematické, jako tresty, ale ani odměny nemají jednotný efekt na chování dítěte. To, jaký účinek bude odměna mít, závisí na druhu odměny, vyzrálosti dítěte, zohlednit by se měla i adekvátnost odměny k dané situaci. Pokud je dítě zvyklé na nadměrné přijímání odměn, zejména materiálních, dochází k narušení vývoje dítěte, a i k narušení vztahu mezi dítětem a dospělými. Poté se dítě učí nepřiměřenému názoru, přístupu i zvyku – vše dělám pro zevní účinek. Tímto napomáháme rozvoji motivace vnější a opomíjí se vnitřní motivace, která je považována za významnější, neboť se v ní rozvíjí zvědavost, radost a potřeba činnosti či dosažení cíle (Čáp, Mareš, 2007).

Podle Kohna a Vlachové (2019) bychom se měli zamyslet nad neúčinností odměn, jak při výchově, tak poté později v našich životech. Pokud dítěti či dospělému nabídneme odměnu za splnění nějakého úkolu, vede to k větší neúspěšnosti v dané aktivitě, než kdyby byla ponechána bez zmínky o odměně. Je to spojené i se známkováním ve školách – úspěšnější žáci bývají ti, kteří dostávají pouze slovní hodnocení, bez známek. Je to tím, že nás za těchto okolností zajímá více výsledek (touha po odměně, dobré známce) než průběh samotné činnosti.

Pokud dítě není na pochvaly zvyklé, bude mu nějakou dobu trvat, než uvěří tomu, že to autorita myslí upřímně. V České republice je více běžné, že lidé (dospělí i děti) nechtějí pochvalu přijmout. Nepřijdou si dostatečně dobří. Pokud se dítě na pochvalu netváří, dospělý musí vytrvat. Odmítání pochvaly může dospělý chápat tak, že dítě má pochvaly nedostatek a nutně ji potřebuje. Uznání od autority musí být stručné, osobní a konkrétní (Sharry, 2006).

Pokud to autorita s odměňováním přežene, může to u dítěte způsobit návyk na pochvalu, kdy bude chtít vždy odměny dosáhnout, nebude se již zabývat tím, jakým způsobem odměnu získalo, nebude brát ohled na své spolužáky. Navíc se dítě tímto jednáním vzdaluje od původního úkolu, kterým je vzdělávání. Odměna přichází o svou motivační úlohu. Pokud by se jednalo o odměnu za snadný úkon, mohlo by ji dítě považovat za zpochybnující (Man et al., 1984).

Dle Čápa a Mareše (2007) je výchova založena více na odměnách lepší nežli výchova, kde je aplikováno více trestů. Odměny napomáhají učení, a to jak běžnému učení, tak sociálnímu. Neměli bychom je však používat neustále. Skinner (Čáp, Mareš, 2007) ve svém výzkumu s přerušovaným posilováním zjistil, že odměna má větší vliv na výchovu, pokud se užívá jen čas od času, nikoliv při užívání po každém správném provedení dané činnosti. Tímto experimentem ověřil postupy užívané v praxi – frekventované užívání odměn se stane časem běžné, již ne pro dítě „výjimečné“ (Čáp, Mareš, 2007).

Priměřená odměna (v podobě pochvaly) dítěti dává dojem sebeuplatnění, umožňuje zažít úspěch nebo napomáhá jeho vzniku (Man et al, 1984).

Při použití pochval bychom neměli zapomínat na určitá pravidla jejich užívání, aby zůstala zachována jejich účinnost. Jedná se o přímé propojení pochvaly s danou činností, o frekvenci používání pochvaly a jejich intenzitu. Zejména mladší děti potřebují dostat pochvalu hned po dané činnosti či chování, jinak nedojde k propojení pochvala – daná činnost. Je to způsobeno krátkodobou orientací u dětí, kdy se obvykle dětské poznávání vztahuje k přítomnosti. Z tohoto důvodu se zde jedná o malou toleranci k odložení odměny.

Pokud chceme děti motivovat, měly bychom se dostat od častých a četných pochval ke snižování frekvence chválení tak, aby si pochvala udržela svou líbivost a nezevšedněla. Vyučující by měli mít v zásobě rozsáhlou řadu intenzity pochval, aby byli schopni používat různé reakce na dílčí výkony dětí (Man et al., 1984).

4 Tresty

Primární úlohou trestu je „zabránit opakování nežádoucího chování dítěte“ (Man et al., 1984, str. 150). Někdy ale trest zastupuje ještě jednu úlohu a tou je, že dítě je potrestáno proto, že nevykonalo zadaný úkol.

Trestu, odepření něčeho pěkného, či kontrole, můžeme rozumět tak, že chceme dětem dopřát, aby se jim přihodilo něco nelibého či dětem znemožníme prožít něco příjemného. Cílem autority je dosažení změny následného chování. Autorita donutí daného jedince trpět (Kohn, Vlachová, 2019).

Pedagogický slovník uvádí trest jako jednu z forem záporného motivačního vlivu na jedince v rámci školního i domácího prostředí. Jedná se o vědomě navozený dopad od autority směrem k jedinci toho, že jedinec chybně vykonal či nevykonal vůbec požadavky, které mu byly přiděleny (Průcha et al., 2013).

Podle Matějčka (2000) je znovu, stejně jako u odměny, za trest považováno to, co dítě či trestaný jedinec za trest prožívá, a ne to, co si autorita za trest pro dítě vymyslela. Jedná se o daný nepříjemný, potupný a nedůstojný pocit, od kterého se chce každý co nejdříve oprostít a kterému se chceme vyhnout.

Tudíž není podstatné, co pozorujeme zvnějšku, ale zvláště to, co se udává v samotném dítěti (Matějček, Trapková, 2017).

Čáp a Mareš (2007) popisují trest jako nelibý důsledek za špatné chování či jednání, přinášející škodu vychovávanému jedinci a způsobující v něm nespokojenost nebo odepření některých jeho potřeb.

Často autorita trestá proto, že se jí daný čin nelíbil, ale již se nezamýšlí nad tím, zda bude trest účinný. Jejím cílem není změna v chování, ale pouze udělení daného trestu v podobě jakési odplaty (Kohn, Vlachová, 2019). Totéž uvádí i Mertin (2013) a doplňuje to o fakt, že trest nemá žádnou spojitost s přestupkem, ke kterému došlo a nejedná se ani o přímý následek činu a bohužel ani neslibuje zlepšení. K jeho častému používání dochází z důvodu předpokládaného krátkodobého i dlouhodobého účinku pro výchovu.

S tresty je také spojován autoritativní typ výchovy. Tresty mohou být pokládány za nebezpečné pro duševní zdraví a správný sociální vývoj dítěte. Důležité však je, aby tresty ve výchově nepřevládaly (Kopřiva et al., 2008).

„Neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoliv trest je rizikem svojí podstatou“ (Kopřiva et al., 2008, s. 121).

Po užití trestu se předpokládá, že při příští stejné činnosti, často nepříjemné, si dítě uvědomí, co minule po nesplnění dané činnosti následovalo za trest a danou činnost či aktivitu vykoná. Dítě má na výběr ze dvou možností – danou činnost nevykoná znovu a bude následovat trest, stejně jako minule, nebo nepříjemnou činnost vykoná a obejde se bez trestu. Předpokládá se, že je dítěti příjemnější vykonat činnost, aniž by muselo být potrestáno (Man et al., 1984).

Podle pedagogů má trest tři významy. Nejdříve má odčinit újmu, která nastala nesprávným chováním (srovnat si rozházené hračky, podílet se svým kapesným na zaplacení škody). Dále by měl trest přinést to, aby dítě již takové chování neprovádělo, měl by v něm být odrazující smysl. Zároveň by měl trest viníka zbavit svého provinění. Vina znázorňuje pochybnost v poměru mezi dítětem a autoritou, vzhledem ke které se prohřešilo. Dostavující se trest by měl tuto vinu odstranit. V trestu musí být obsažena spravedlnost, kterou dítě akceptuje a která je všeobecně závazná (Matějček, Trapková, 2017).

Přestože trestem chceme upravit chování dítěte, nemusí to být nejučinnější postup, jak změny dosáhnout. Projevuje se, že způsob jednání dítěte se nepozměnil, došlo jen k jeho potlačení. Hrozbou pro autoritu může být větší napětí mezi dětmi i autoritou samotnou, strach či zhoršení nálady. Děti by se autority neměly bát, měly by s ní být za dobře a žít v respektujícím vztahu (Čapek, 2014).

To samé uvádí i Čáp a Mareš (2007). Dle nich je nemožné efekt trestání předpovídat, neboť u každého je účinek trestu jiný. Týž trestem může u jednoho dítěte dojít k požadovanému zlepšení, u jiného to však může vyvolat depresi či způsobit požadovanou poslušnost jen zdánlivě.

To, jakým způsobem trest na dítě působí, záleží i na dřívějších zážitcích dítěte, na jeho vlastnostech, na přístupu dospělého k dítěti a dítěte k dospělému a na harmonii velkého množství podmínek (Čáp, Mareš, 2007).

4.1 Historie trestání

Tresty jsou od pradávna používány za porušení chování či nepěkného jednání a patří do naší historie. Z období patriarchálních společností se dochovalo několik kreseb a pramenů, kde je zaznamenán otec, jako autorita pro děti. Z kreseb je čitelné, jak otec děti trestá. Tresty se s největší pravděpodobností objevovali již v přírodních matriarchálních společenstvích, ale prameny k ověření se z této doby nedochovaly (Vaníčková, 2004).

V pravěku, starověku i středověku bylo typické nevázat se k dítěti emocionálně. Ve Starověkém Řecku byla hlavou rodiny matka, nikoliv otec a byla to právě ona, která měla na starost výchovu dětí (Vaníčková, 2004). Naopak ve Starověkém Římě měl nejvyšší moc v rodině otec, který si mohl s dítětem dělat to, co on sám uznal za vhodné (Matějček et al., 1995).

Rodina nebyvala emocionální oporou pro děti ani pro rodiče. Rozdíl nastal v 15. století, kdy pod účinkem renesance a humanismu se pozměňuje názor na dítě. Rodiče se zajímají o své děti, zabývají se jimi, přichází fenomén mazlení s dítětem (Vaníčková, 2004).

Díky osvícenství, které uznávalo novou pozici dítěte v rodině i ve společnosti, tudíž i nové nároky na výchovu, vznikla Obecná škola (název pro první stupeň Národní školy od roku 1869 do roku 1948), která přetvořila dětský život (Vaníčková, 2004).

Proti tělesným trestům ve školách byl již Jan Amos Komenský i Jean Jacques Rousseau. J. A. Komenský ve svém díle Didaktika Magna píše, že je potřeba, aby výchova upustila od fyzického trestání a uznávala vývoj dítěte. J. J. Rousseau byl proti uplatňování jakéhokoliv trestu (Vaníčková, 2004).

Později k rozdílnému pohledu na dítě a dětství přispívá i reformní pedagogika, kdy si máme dětství všimnout jako existenčního úseku života, který musí být uznáván, pokud nechceme, aby v následném vývoji osobnosti došlo ke skutečné škodě (Helus, 2009).

„Tělesný trest je v obecné rovině považovaný jako vykonání spravedlnosti tím, že bylo postižené porušení kázně, měl nejčastěji podobu bití (mrskání, bičování, rány holí), vystavování na pranýř po delší dobu bez přísunu tekutin a bez ohledu na počasí, věznění v okovech. Na našem území byly tělesné tresty v této podobě zrušeny v roce 1867“ (Vaníčková, 2004, str. 17).

Od roku 1867 se také zrušilo fyzické trestání ve školách s výjimkou lehčích trestů (Kvasil et al., 1987). I přesto, že trestání ve větší míře ve školách bylo zakázané, poškozování dětí pokračovalo i ve 20. století. V této době, po druhé světové válce, byly vydány a přijaty mezinárodní dokumenty jednající o tomto problému, a to např. Všeobecná deklarace OSN o lidských právech (1948) nebo Deklarace práv dítěte (1959). Ve druhé polovině tohoto století přišel větší zájem o trestání, ne však z pohledu „budeme děti více trestat“, naopak o jeho zkoumání a řešení. Tomuto tématu se věnoval i americký vědec Henry Kempe. V roce 1962 poprvé charakterizoval syndrom bitého dítěte. O třicet let později se určilo a uznalo definování syndromu zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Child Abuse and Neglect) (Matějček et al., 1995).

Ačkoliv by se mohlo zdát, že trestání dětí jsme překonali, opak je pravdou. Přestože fyzické tresty nejsou pro děti vždy to nejlepší, i dnes se najdou jedinci, kteří ho podporují. Jedním z nich by mohl být i ministr sociálních věcí Marian Jurečka, který se k tomuto tématu veřejně vyjádřil. Dle pana Jurečky jsou tělesné tresty pro děti v určitém měřítku přijatelné a užitečné. Proti tomuto tvrzení se však postavila Českomoravská psychologická společnost, která vyvrací pohled pana Jurečky na danou situaci. „*Fyzické tresty nemají žádné pozitivní vlivy na vývoj dětí... Neexistuje důvod, aby bylo jejich používání tolerováno nebo podporováno*“.¹

4.2 Druhy trestů

Tresty můžeme rozdělit do třech kategorií, kterými dle Čápa a Mareše (2007) jsou tresty fyzické, tresty psychické a trest v podobě zákazu oblíbené činnosti.

4.2.1 Fyzické tresty

„*Tělesný trest je úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem na tělo pro kázeňský přestupek.*“ (Vaníčková, 2004, str. 32)

¹ Českomoravská psychologická společnost (4. 2. 2022). *Stanovisko Rady Českomoravské psychologické společnosti*. [cit. 27. 2. 2022]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1IX7-nWamk82foqVbmqVLVV5zliQCkgE4/view>

Tělesným trestem může být facka, kopnutí, bouchnutí, štípnutí, bouchnutí dítěte cizím předmětem, pohlavek, třesení, tahání vlasů, klečení, ... Dle americké studie (in Vaníčková, 2004) více než 50 % dětí dostane během měsíce facku, dostanou na zadek nebo jsou jiným způsobem udeřené. Vychovávající osoby by si měly být vědomy toho, že takovýmto způsobem nenaučí děti správnému chování či jednání. Facka je nejpoužívanější fyzický trest. Když dospělý dává dítěti facku, měl by si uvědomit, že silou, kterou do ní vloží, může dítěti ublížit (pokud dítě nečekaně uhne a jeho ruka dopadne na jiné místo, nežli očekával). Jedná se o vyjádření převahy nad dítětem. Fyzický trest se pojí i s emocemi. Pokud takový trest způsobuje dítěti někdo, koho má dítě rádo, může dojít k propojení bolesti a lásky. Murray Straus (1991 in Vaníčková, 2004) prokázal, že facka v dítěti vzbuzuje agresivní chování i ho takovému chování učí a narůstá u dítěte vědomí o řešení problémů fyzicky. Také se prokázalo, že jedinci, kteří takový trest pravidelně zažívají, mohou trpět depresemi, nižší sebekoncepcí a v budoucnu se spokojí s hůře placeným zaměstnáním.

Tělesné tresty jsou pro děti potupné a stupňuje se jimi jejich agresivita. Man et al. (1984) uvádí, že lehké tělesné tresty nemají takto záporný vliv, pokud jinak autorita k dětem zaujímá kladný postoj. Čáp a Mareš (2007) doplňují toto tvrzení ještě o zjištění, že strach, který trest v dítěti vyvolá, by ho měl nasměřovat k tomu, aby dítě v nechtěném jednání přestalo. Avšak daný strach má účinek jen nějakou dobu.

Často se objeví jedinci, kteří přijdou s názorem, že oni v dětském věku také dostávali facky či na zadek, nepoškodilo je to a byli z nich vychováni slušní lidé. Tudíž nevidí důvod, proč by to neměli praktikovat stejným způsobem. Už si ale neuvědomují, že i bez těchto trestů by byli stejnými lidmi nebo možná ještě lepšími. Takoví, jací jsou, není kvůli tělesným trestům, ale jim navzdory (Mertin, 2013).

Dle výzkumu Ligy otevřených mužů by v ČR použilo 63 % dospělých tělesný trest u dětí v ojedinělých situacích. Ačkoliv se již prokázaly neblahé účinky fyzických trestů na dětech, v České republice je takovéto trestání povoleno, resp. není ze zákona zakázáno. V roce 2018 by pro takovýto zákon bylo jen 7 % Čechů starších 15 let (LOM, 2018).

Pokud se dospělý rozhodne použít fyzický trest, je to pro něj snadné, nesporné, fungující alespoň na nějakou dobu a může ho použít kdykoliv. Dospělí si pomocí takového trestu vybijí svou agresi. Děti většinou přečkají takovéto tresty bez vážných následků na zdraví

fyzickém i psychickém. Významné však je, aby dítě vědělo, že ho má trestající osoba ráda, mají spolu dobré, kamarádské vztahy. Také se tu promítá osobní odolnost trestaného a ostatní věci, které ovlivňují život a jednání dítěte (prostředí, klima, ...) (Mertin, 2013).

4.2.2 Psychické tresty

U psychických trestů Čapek (2014) uvádí, že může docházet k podobné újmě jako u fyzických, jen nejsou zvenčí viditelné. Psychické tresty způsobují pocity viny, úzkosti či ztrátu vlastní dostatečnosti. Často se jedná o chladné chování, bez citu, své místo tu má i přisnost nebo nepovolování přátelského soužití.

Dále sem patří různé zákazy, projev záporného emočního vztahu, tj. autorita se zlobí na dítě, vyhrožuje mu, mračí se na něj nebo s dítětem nemluví. Jako další můžeme u psychických trestů uvést odepírání lásky a pozornosti, ponižování, výhrůžky, křičení, nadávání, zahanbení a zesměšňování dítěte, projevy negativních emocí (Čáp, Mareš, 2007).

Ačkoliv se může zdát, že se jedná o neškodné věty, které často daná osoba nemyslí tak, jak je řekla (př. matka řekne dítěti, že ho už nechce), přesto jejich působení na dětskou psychiku může být závažnější než u fyzických trestů. Tento typ trestání je špatně dohledatelný či dokazatelný. Na kůži dítěte to nepoznáme. Pokud by se dítě zúčastnilo nějaké konzultace, pravděpodobně by se u něj nenašla žádná vada, kvůli chladnému chování rodičů. Ale i přesto se dítě tímto jednáním dospělých utváří do své budoucí podoby a časem se to na jeho jednání či chování ke svým vrstevníkům nebo svým dětem projeví. (Mertin, 2015)

Takovéto chování dospělých má za následek nedůvěru dětí v ně. A to nejen v takovýchto situacích, ale obecně ve všem, což je nežádoucí pro výchovu dětí (Kohn, Vlachová, 2019).

V trestání psychickém je zahrnuto také odepření lásky, ať už v podobě slovní (Nemám tě rád), citové – rodič se od dítěte na určitou chvíli odtáhne citově či fyzicky, popřípadě ignorace dítěte. Rodič takto reaguje na dítě a říká mu tím, že pokud bude v daném chování pokračovat, nebude se mu věnovat a všímat si ho a ponechá dítě o samotě (proti vůli dítěte). V anglickém jazyce má tento typ „trestu“ název time-out (zkratka pro pauzu od pozitivního posilování). V tomto případě jde o pauzu či odepření přítomnosti, zájmu či lásky rodiče (Kohn, Vlachová, 2019).

Toto slovní spojení – pauza od pozitivního posilování – bylo dle Chamberlaina et al. (1999 in Kohn, Vlachová, 2019) původně používáno pro cvičení laboratorních zvířat. Tento typ trestání (odepírání lásky) byl po několik let doporučován odborníky rodičům, aby byl použit, když dítě provedlo něco špatného.

Pro štěstí dětí byl v 80. letech 20. století udělán výzkum v NIMH (National Institute of Mental Health), který nedoporučoval používání trestu v podobě odepírání lásky. Hlavním důvodem bylo zjištění, že to, co funguje krátkodobě, nemusí tak dobře fungovat z dlouhodobějšího hlediska. Druhým důvodem byla reakce dětí na odepření lásky, kterou je potřeba znovu rodičem korigovat (Chapman, Zahn-Waxler, 1982 in Kohn, Vlachová, 2019).

Za přiměřené pokládáme tresty, které jsou více výstrahou, upozorněním či hrozbou pro dané dítě nežli trestem. Může jít o gestikulaci či mimiku od dospělých směrem k dětem – krčení čela, výraz obličeje, vztyčený prst, zamračení se, různé tvary jména dítěte – oslovení (Mertin, 2013).

Dle informací z českých pedagogicko-psychologických poraden je dítě občas trestáno až třikrát za jeden prohřešek. Jako první potrestá dítě učitel, a to zpravidla křikem či nějakou hrozbou. Doma dítě nejdříve potrestá matka, která často volí typ psychického trestu a poté i otec. Otec může dítě potrestat jak psychicky, tak fyzicky (Čáp, Mareš, 2007).

4.2.3 Zákaz oblíbené činnosti

Mezi tresty řadíme také zakázání oblíbené činnosti, které bychom mohli nazvat i odebráním výhody. Nejedná se vyloženě o trest, jen nedopřejeme dítěti něco příjemného, co však pro něj není nezbytné. Může se jednat o zákaz televize, hraní na počítači či zákaz sladkostí (Mertin, 2013).

K tomuto tématu se vyjadřuje i Man et al. (1984). Tato podoba trestu je využívána jak pro potrestání, že dítě vykonalo nechtěnou činnost, tak i v situaci, kdy neudělalo to, co bylo potřeba udělat (př. vynést koš). Zákaz se často vztahuje k dívání se na televizi nebo zakázání něčeho, co má dítě rádo – jeho koníček.

„Týká-li se zákaz zájmu dítěte, může se stát, že dítě upadne do apatie a důsledkem je tedy spíše snížení motivace než její zvýšení. Dítě prožívá pocit lhostejnosti, protože subjektivně vidí v zamezení zájmu ztrátu smyslu vlastního konání“ (Man et al., 1984, str. 167).

U malých dětí by měl zákaz navazovat na danou činnost, neměl by se odkládat (stejně jako u odměn), poté je zákaz pro dané dítě neadekvátní a neefektivní – malé dítě nemá pojem o tom, jak dlouhý je týden, tudíž nemá smysl danou aktivitu zakazovat na týden (Man et al., 1984).

4.3 Vliv trestů na chování a psychiku jedince

V českém školním systému je běžné žáky za chyby trestat, a to v podobě snížení známky. Avšak díky chybám se posouváme dopředu. Pokud si je člověk dané chyby vědom, aniž by cítil stud či opovržení od svého okolí, je mnohem více pravděpodobné, že si zapamatuje, že postup, který zvolil, byl špatný a je namotivován zkoušet jiné postupy. Chyba se stala v minulosti. Nyní ji už nezměníme, ale můžeme se z ní poučit (Mühlfeit, Novotná, 2018).

Když autorita chce pomocí trestu zabránit nechtěnému chování dítěte, dítě se v dané situaci rozhoduje, zda vykoná pro něj příjemnou činnost, po které bude následovat nepříjemné potrestání, nebo zda si tuto činnost odepře, tudíž bude bez trestu. Pokud však dítě trestáme za něco, co neudělalo, potom předpokládáme, že použití trestu povede dítě k uvědomění, že je lepší danou činnost uskutečnit (Man et al., 1984).

Pokud autorita chce, aby bylo trestání úspěšné, je třeba, aby dítě zakusilo daný pocit provinění se. Dítě musí vědět, že udělalo chybu a provinilo se proti dobrému soužití mezi autoritou a jím samotným. Bez pocitu viny je trest úkonem, který dítě vidí jako absurdní a považuje ho jen za násilí na sobě samém. Takto zvolený trest nemá pro dítě výchovný význam a všechna zlost, která se v dítěti vyvine, se otočí proti trestajícímu. (Matějček, Trapková, 2017).

Dle Mana et al. (1984) se u trestů předpokládá, že je to následek nějaké činnosti či chování, které se díky použití daného trestu v budoucnu bude snižovat.

Dětem dospělí často říkají, co mají udělat nebo jakým způsobem mají danou věc provést. Pokud dítě neposlechne, autorita má často sklon dané dítě potrestat. Dítě je zvyklé poslouchat, tak danou věc udělá, aby nedošlo k trestu. Pokud se později objeví situace, kde nebude vedení od autority, dítě nebude vědět, co má udělat. Může následovat vtažení dítěte samo do sebe, nebo může začít mluvit velmi potichu (Mühlfeit, Novotná, 2018).

V 62 zemích světa byl mezi lety 1995 a 2017 proveden výzkum, ve kterém se zkoumalo, zda a jakým způsobem mají fyzické tresty, slovní popis chování a odepření nějaké výhody, vliv na socio-emocionální vývoj či funkci dětí (zkoumaný věk: 2–14 let) a zda se toto shoduje s normou (určující dané tresty), která je typická pro danou zemi. I podle WHO je socioekonomické zdraví důležitou složkou raného vývoje dítěte. Byly zkoumány tři druhy emocí, na které toto jednání může mít vliv – těmi byly: dobré vztahy s ostatními dětmi, agrese a rozrušení. Výzkum ukázal, že používání fyzických trestů vede u dětí ke zvýšené agresi a děti jsou více rozrušené. Fyzické tresty nebyly spojovány s tím, že by mohly dítěti pomoci v navazování vztahů s ostatními dětmi. Odmítnutím nebo zapřením nějaké výhody pro dítě (př. zákaz dívání se na TV) bylo ovlivněno vycházení s ostatními dětmi (děti s nimi vycházely hůře), a znovu se zvýšila agrese i rozrušení daného dítěte. U slovního odůvodnění bylo prokázáno, že děti lépe vychází se svými vrstevníky, ale znovu to v nich vzbudilo agresivitu i rozrušení (Grogan-Kaylor et al., 2021).

Dále se prokázalo, že používání fyzických trestů i odepírání něčeho příjemného nepomáhá ke správné socio-emocionální funkci dítěte. Oproti tomu slovní popis problému a vysvětlení, proč se to takto nedělá, může dětem pomoci, a to z hlediska vycházení s ostatními vrstevníky. Ale i tento „trest“ může mít negativní vliv na socio-emocionální vývoj, a to zejména pokud dospělý použije špatně zvolená slova či tón hlasu (Grogan-Kaylor et al., 2021).

Pokud autorita zvolí přílišný trest, může u dětí docházet k nadměrnému vzniku strachu, který může být spojován se všemi okolnostmi, které se s daným trestáním pojí – př. strach ze školy. Pokud poté dojde k potlačení strachu z trestu i z jeho následků, ztrácí trest svou efektivitu (Man et al., 1984).

Pokud autorita trestá proto, že má málo času na danou věc, špatnou náladu nebo trpí přívalem vzteku, u autority dojde ke zmírnění nálady, ale z pohledu výchovy nepůsobila nijak správně a cíl, který byl ve výchově stanoven, nebyl naplněn. Protože daná situace a její řešení se neshledalo s dětským pohledem na spravedlnost, dítě nemohlo poznat daný pocit viny, tudíž si dítě z dané situace neodnáší správné vysvětlení do situací, které časem nastanou (Matějček, Trapková, 2017).

5 Jak zacházet s odměnami a tresty

Pokud bychom hledali odpověď na to, v jakém množství máme dítě odměňovat či trestat, pravděpodobně ji nenajdeme. Výchovnou potíží je přístup autority k dítěti, která mu uděluje odměnu či trest. Jedná se o soukromou věc, v níž můžeme najít vše, co má dítě a autorita společné – vytvoření jejich vzájemných postojů, jejich citová bezprostřednost jednoho ke druhému (Matějček, Trapková, 2017).

Mühlfeit a Novotná (2018) i Čapek (2014) uvádí, že když dětem podáváme zpětnou vazbu je dobré to udělat metodou trychtýře či sendviče. Nejprve děti pochválíme za něco, co udělali (šikovnost, pracovitost, originalita, ...), poté podotkneme nedostatky dané činnosti a přidáme postup, jakým by se to dalo napravit či zlepšit. Celé hodnocení uzavřeme opět kladně, můžeme projevit uspokojení s prací dítěte, pochválit jeho postoj k danému úkolu, spolupráci, ... Tento typ hodnocení se volí proto, že děti zasluhují dostávat více pozitivního hodnocení.

Pokud po každém omylu dítě potrestáme, dítě si neosvojí správné chování, bude se bát trestající osoby a snažit se trestům vyhnout. Když ale za všechny malé úspěchy dítě odměníme či pochválíme, máme velkou šanci, že dítě bude mít větší chuť do dalších činností (Matějček, Trapková, 2017).

Dále Matějček a Trapková (2017) uvádí, že při používání trestů by nemělo být naším cílem trestaného jedince znemožnit. Trest je nástrojem výchovy. Díky trestu a odměně směřujeme děti k nějakému cíli. Proto musí být s trestem spojeno odpuštění. Není to odměna, ale je to oproštění se od napětí z viny, kterou dítě prožilo, také od napětí z potrestání, které již přišlo nebo teprve přijít má. Jedná se vlastně o usmíření dvou stran, které je spojeno s kladným citem. Pokud se toto dítě naučí, bude vědět, že má trestající osobu rádo a všechny prohřešky, které zažije, bude chtít napravit, bude se chtít s dospělými udobřit a bude si chtít nadále lépe počínat.

„K nepříznivým výsledkům vede postup těch vychovatelů, kteří jsou přesvědčeni, že je nezbytné trestat často, při každé odchylce od normy. Odchylku konstatujeme, dítě napomeneme, vybidneme k jinému způsobu chování, zvláště v situacích nebezpečných fyzicky znemožníme chybné chování.

Projevíme dítěti svůj nesouhlas a nelibost, zdůvodníme zákaz či svůj zásah, ale nemusíme ještě v každém případě hned sahat po trestu“ (Čáp, Mareš, 2007, str. 257).

Psycholog Kozéki (1980 in Man et al., 1984) říká, že pro upevnění disciplíny u dětí není potřeba užívat tresty při každém malém prohřešku. Dítěti by mělo být dopřáno svobodné chování. Musí se však určit hranice, co dítě může a co ne. Když dojde k „překročení“ stanovené hranice, dítě by si mělo uvědomit, že bude následovat trest.

Pokud autorita potrestala dítě, ale dítě nadále pokračuje v dané činnosti, je potřeba mu vysvětlit, proč to není správné. Dítě musí chápat, proč jeho jednání či chování správné není, jaké by to mohlo mít následky pro něj i pro ostatní, mohlo by dojít k poranění citů jiných lidí. Když dítě dospělý dovede k danému uvědomění, kdy si na to přijde dítě samo, je větší šance, že příště se dítě zachová jinak (Kohn, Vlachová, 2019).

Když se dítě nachází v prostředí, kde jsou jasně, správně a stručně stanoveny způsoby chování i jednání, kde je příznivé klima, kde se dítě nemusí stresovat, bezdůvodně spěchat, být nervózní a má v sobě ukotveno, že ho lidé mají rádi, jsou k němu spravedliví za všech okolností, v takovýchto podmínkách se snižuje počet situací, kdy autorita potřebuje použít trest (Kohn, Vlachová, 2019).

6 Používání odměn a trestů v MŠ

Podle výzkumu (Holoubková, 2017) je zřejmé, že nejčastější odměnou v mateřských školách je pochvala, ale každý ji vnímá s jinou efektivitou. Ve státních zařízeních, která se výzkumu účastnila, považuje za efektivní způsob odměny pochvalu více než 50 % respondentů, v alternativních zařízeních jí nepřikládají takovou efektivitu. Velké množství pedagogů ve státních školách chválí nejčastěji za správně zhotovený zadaný úkol. Pro potrestání je pro státní mateřské školy nejběžnější udělení zákazu nějaké činnosti, naopak alternativní zařízení tento typ trestu neuvádí a 30 % z nich žádné tresty nepoužívá. Naopak hojněji využívají podání zpětné vazby dítěti.

Dle Králíkové (2018) pokládá více než polovina učitelů, kteří se zúčastnili výzkumu, za neúčinnější projevení kladného hodnocení (př. pochvala) a necelých 40 % projevení kladného emočního vztahu (př. úsměv, pohlázení). Většina respondentů (90 %) uvádí, že více motivující je odměna nežli trest. Co je podstatné, je skutečnost, že více než polovina zúčastněných nepokládá tresty za obvykle používané, naproti tomu však čtvrtina uvádí obvyklé použití trestu jako přiměřenou výchovnou metodu. Zde uvádí jako nejčastěji používaný trest v MŠ projev negativních emocí a zakázaní oblíbené činnosti. Dále je z výzkumu patrné, že nejvíce pedagogů udělí odměnu, když udělá dítě něco správného z vlastní iniciativy.

Pokud autorita zvolí vhodný způsob výchovy, není nezbytné děti trestat. Trestání se poté redukuje jen na situace, kdy je jednání dítěte život ohrožující (Čáp, 1993).

To samé vyplývá i z předchozího výzkumu, kdy pedagogové určili za nejběžnější potrestat děti v mateřské škole za agresivní chování (Králíková, 2018).

Možností, jak děti v předškolním zařízení odměňovat, je i „Token Economies“ – odměna v podobě jakéhosi žetonu či samolepky, a to v případě, že se dítě chová tak, jak má (dítě je se správným chováním předem seznámeno, a vše je individuálně přizpůsobeno každému z nich). Když dítě nasbírá určitý počet žetonů, může je vyměnit za nějakou odměnu (aktivita, sladkost). Může dojít i k odejmutí žetonů, pokud se dítě chová nepatřičně. Díky tomuto způsobu je možné účinně zvládnout problémy s chováním dětí (Filcheck, 2004).

Elliot et al. (1984) udává, že američtí učitelé uvádějí jako lepší pozitivní přístup k dětem a to např. v podobě dávání (odebírání) žetonů než nechání dítěte o samotě proti jeho vůli.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda děti předškolního věku znají pojmy odměna a trest, zda těmto pojmům rozumí a nejsou to jen prázdné pojmy. Výzkum byl dále zaměřen na to, zda dítě má svou zkušenost s odměnou či trestem a zda se s tím pojí nějaké jeho pocity, zda si pamatuje, proč k danému trestu či odměně došlo.

7.1 Výzkumné otázky

Empirická část se skládá ze dvou hlavních výzkumných otázek a ze dvou doplňujících otázek.

- a) Jak dítě vnímá odměnu?
 - a. Jaké pocity se dítěti pojí s odměnou?
- b) Jak dítě vnímá trest?
 - b. Jaké pocity se dítěti pojí s trestem?

8 Sběr dat

Sběr dat se uskutečnil v lednu 2022 v jedné heterogenní třídě mateřské školy na Mladoboleslavsku. Úkolem pro děti bylo nakreslit to, co si představují pod pojmem odměna a pod pojmem trest. Následně byl nad obrázky s každým dítětem veden rozhovor.

K celému výzkumu byl využit čas ráno, kdy v MŠ není ještě tolik dětí, popřípadě během dopoledne, kdy se ostatní děti účastnily činnosti připravené paní učitelkou.

Se všemi dětmi jsem se již před realizováním výzkumu znala osobně. S některými od listopadu 2020, s ostatními od září 2021.

Všechny děti dostaly na kresbu čas takový, jaký potřebovaly. Bylo na dětech, aby si samy zvolily, jak moc dopodrobna dané věci nakreslí, neboť stěžejní byl rozhovor a cílem nebylo děti do ničeho nutit. Pro výzkum bylo nutné, aby se děti při kresbě ani při výpovědích neovlivňovaly svými zkušenostmi či názory, tudíž bylo zvoleno vyhotovení daných úkolů individuálně.

9 Výzkumný vzorek

Výzkumu se účastnilo 15 dětí předškolního věku od tří do šesti let z jedné třídy v mateřské škole na Mladoboleslavsku. V danou dobu bylo ve třídě zapsáno 19 dětí, čtyři z nich však byly na delší dobu nemocné.

9.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Mateřská škola, ve které výzkum probíhal, je samostatným právním celkem, příspěvkovou organizací, a nachází se v centru města. Mateřská škola je čtyřtřídní předškolní zařízení s pouze heterogenními třídami. Kapacita dané mateřské školy je 92 dětí, které jsou starší tři let. Třídy jsou pro 20 až 25 dětí. Provoz mateřské školy je denně od 6:30 do 16:30 hod.

Budova mateřské školy se skládá ze dvou pavilonů, kdy v každém se nachází dvě třídy. Vybranou třídu navštěvuje 19 dětí. Ve třídě je osm dětí, které jsou před nástupem do školy, popřípadě s návrhem na odklad školní docházky, ale v této době nenavštěvuje třídu žádné dítě, které by mělo odklad školní docházky z předchozího roku. Z daných osmi dětí je jedno dítě s odlišným mateřským jazykem a jedno dítě s poruchou autistického spektra. Dále třídu navštěvují čtyři tříleté děti a sedm dětí ve věku čtyř let.

Zákonným zástupcům dětí byl cíl výzkumu představen. Všichni zákonní zástupci svolili k následnému využití dětských kreseb i výpovědí do mé bakalářské práce. Formulář pro souhlas zákonných zástupců dětí lze nalézt v příloze. Mateřská škola byla též seznámena s výzkumem, s jeho realizací a následným využitím. Následně došlo ke schválení realizace výzkumu v dané mateřské škole.

Pro daný výzkum nejsou použita jména dětí, u vybraných jedinců se lze dozvědět pouze pohlaví dítěte a jeho věk k lednu 2022.

10 Výzkumné metody

Při výzkumu chápání pojmů odměna a trest byly použity dvě výzkumné metody, které jsou přiměřené pro děti předškolního věku – analýza obrázků, které děti k pojmům odměna a trest nakreslily a kvalitativní, polostrukturovaný rozhovor, který byl nad obrázky veden.

Jako první metoda byla použita analýza dětské kresby, kde jednotlivé kresby byly analyzovány na základě mého vizuálního pohledu. Všechny obrázky byly rozříděny do kategorií – rozpoznatelný obrázek, rozpoznatelný obrázek s komentářem, dítě nic nenakreslilo. V těchto kategoriích je popsáno množství dětí, které daný obrázek nakreslily. U rozřídění jednotlivých odměn a trestů jsou popsány počty nakreslených objektů.

Podle Mlčáka (1996) může dítě pomocí kresby vyjádřit své pocity, názory, vzpomínky či zkušenosti. Pedagog, který má psychologické vzdělání, by měl umět pochopit dětskou kresbu, která je pro něj diagnostickou, výchovnou či vzdělávací pomůckou.

Každé dítě mělo nakreslit svou představu o odměně a trestu, neboť cílem kresby bylo zjistit, zda děti ví, co je to odměna a trest a co si pod danými pojmy můžou představit.

Analýza dětské kresby byla orientována na její obsah. Pokud dětská kresba nebyla pochopitelná (z mého pohledu), byla doplněna daným rozhovorem, který pomohl jejímu porozumění.

Druhou metodou byl osobní rozhovor s dítětem nad jeho kresbou. Pro analýzu rozhovorů byly použity prvky tematické analýzy a zároveň kvantifikování jednotlivých výpovědí. Děti vždy svou kresbu doplňovaly slovy, v některých případech zjistily, že je obtížné danou věc či aktivitu ztvárnit výtvarně, poté se výzkum skládal pouze z rozhovoru. Rozhovor byl o širším vědomí o daných pojmech. Zda s nimi děti mají nějaké zkušenosti, jejich pocity, které se s tresty či s odměnami pojí. V neposlední řadě byly děti dotazovány, zda vědí, z jakého důvodu byly potrestány, popřípadě odměněny, či nikoliv. Pro popis dětí v této části výzkumu je používán, jak pojem dítě, tak pojem respondent, neboť děti byly respondenty daného výzkumu.

11 Výzkum

Výzkum je nejdříve zaměřen na kresbu z obsahového hlediska, a to v celém výzkumném vzorku. Jedná se o kresbu odměny a trestu.

Obě dvě témata jsou následně roztríděna, nejdříve podle rozpoznání obrázku, zda lze z obrázku něco vyčíst či nikoliv. Dále jsou roztríděny obrázky odměn a trestů podle obsahu obrázku. Jednotlivé informace jsou uvedeny v tabulkách. V jednotlivých tabulkách jsou zároveň uváděny počty odpovědí k daným tématům.

Jako další částí výzkumu jsou rozhovory. Zaměřím se na výpovědi jednotlivých respondentů a četnost jednotlivých odpovědí, které jsou opět uvedeny v tabulkách, kdy jsou uváděny počty odpovědí k daným tématům. Rozhovory jsou rozděleny do několika kategorií podle významu. Pro lepší pochopení a porozumění jsou vloženy úryvky rozhovorů, ne pouze odpovědi respondentů. Díky celým úryvkům lze lépe pochopit význam odpovědi daného respondenta. Odpovědi dětských respondentů jsou znázorněny kurzívou.

Na závěr jsou představeni tři respondenti, kteří chápou pojmy odměna a trest, u některých lze z obrázku vyčíst více než u jiných. Jsou stručně popsáni – pohlaví, věk (k lednu 2022) a rodinná situace včetně počtu sourozenců. U každého respondenta jsou analyzovány obě dvě kresby, které jsou doplněny o úryvky z rozhovoru.

11.1 Porozumění dětskému obrázku

Všem dětem byl úkol zadán samostatně. Každé dítě dostalo papír rozdělený na dvě části. V jedné části se nacházel usměvavý obličej, v druhé smutný obličej. Obličej měly podobu dívky a chlapce, děti si vždy mohly vybrat, zda budou mít papír s obličejí chlapců či děvčat. Nejdříve jsem po dětech chtěla, aby se zamyslely a řekly, proč se daný obličej směje či mračí. Následně se dozvěděly, že veselý obličej byl odměněn a smutný potrestán a děti měly namalovat to, co si představují pod pojmem odměna a trest.

Zadaný úkol: Nakresli nějakou odměnu, nakresli nějaký trest.

V případě neporozumění zadaným pojmům, děti nic nekreslily. Některé děti se rozhodly, že u zadání trest nic nenakreslí, neboť jim úkol připadal obtížný. V tomto případě byl o daném pojmu veden pouze rozhovor.

V následující tabulce je záznam o čitelnosti obrázků, jak je lze pochopit samostatně či s komentářem. V příloze jsou kopie dětských obrázků.

Porozumění obrázku			
	Rozpoznatelný obrázek	Rozpoznatelný s komentářem	Nic nenakresleno
Odměna	3 děti	12 dětí	-
Trest	2 děti	8 dětí	5 dětí

Tabulka 1 - Porozumění obrázkům

Z následující tabulky je zjevné, že více dětí má představu o pojmu odměna nežli o pojmu trest, popřípadě je pro ně snadněji ztvárnitelná. Z 15 dětí všechny odměnu na papír nakreslily. Oproti tomu pouze 2/3 dětí ztvárnily trest. Ostatní nechaly místo prázdné.

1. Rozpoznatelný obrázek

Zde u obou případů – odměna i trest – se jednalo o děvčata. Vysvětlují si to tak, že rády kreslí (zminěno během rozhovoru), tudíž pro ně nebylo složité ztvárnit tento úkol, ať se jednalo o odměnu či trest.



Obrázek 1 - Rozpoznatelný obrázek

2. Rozpoznatelný obrázek s komentářem

U odměn lze nalézt více rozpoznatelných obrázků s doplněným komentářem od dětí nežli u trestů. Vyšší číslo je ovlivněno tím, že každé dítě mělo představu o tom, co to odměna je a nebylo pro ně obtížné ji ztvárnit. Pokud dítě vědělo, co pojem trest znamená a úkol mu přišel pro něj přijatelný, nakreslilo i trest, kterému po přidání komentáře lze taktéž porozumět.



Obrázek 2 - Rozpoznatelný obrázek s komentářem

3. Dítě nenakreslilo nic

Tento případ nastal pouze u pojmu trest, kde pět dětí nenakreslilo nic. V některých případech to bylo z důvodu, že dítě pojem trest neznalo. V ostatních případech připadal dítěti úkol příliš složitý, tudíž nenakreslilo nic a jen byl o daném pojmu veden rozhovor.

11.1.1 Podoba odměny a trestu

V následující tabulce je zaznamenáno, v jaké podobě děti odměnu ztvárnily. Podstatné bylo to, co bylo z obrázku čitelné.

Podoba odměny	
Jídlo	Hmotná věc
14 objektů	4 objekty

Tabulka 2 - Podoba odměny

Všechny děti nakreslily nějakou odměnu. Na čtrnácti výtvorech se vyskytuje odměna v podobě jídla – nejčastěji lízátko (4) a bonbón (4), dále čokoláda (2), zmrzlina (2), dort (1) a cukrová vata (1). Ve čtyřech případech ztvárnily děti jako odměnu něco jiného než jídlo, a

to medailon, razítko, dárek a zlato. Tři z těchto dětí namalovaly odměnu jak v podobě jídla, tak v podobě hmotné věci.

V následující tabulce je zaznamenána podoba trestu. Podstatné bylo to, co bylo z obrázku čitelné.

Podoba trestu			
Fyzický trest	Zákaz činnosti	Vynadání	Nesouvislost s trestem
3 objekty	1 objekt	2 objekty	4 objekty

Tabulka 3 - Podoba trestu

U trestu tomu bylo jinak než u odměn. Pouze deset dětí nějakým způsobem zaznamenalo trest, čtyři z nich sice něco nakreslily, ale s trestem (i podle jejich následných výpovědí) to nemělo nic společného.

Všechny děti, které nakreslily fyzický trest, nakreslily trest stejný – dostání na zadek. Jeden respondent uvedl zákaz činnosti, a to v podobě odejmutí tabletu. Následující dva uvedly jako trest vynadání, jednou vynadání od policisty kvůli odhození odpadků v přírodě, v druhém případě vyhubování od rodičů. Další čtyři respondenti k trestu nakreslily sluníčko (2), lidský exkrement (1) a okno (1).

Shrnutí

Jak je z patrné, více dětí má pojem odměna propojené s významem daného slova, než je to s trestem. Odměna se dětem i lépe ztvárňovala nežli trest, a to pravděpodobně proto, že se ve všech případech jednalo o odměnu hmatatelnou (jídlo, talisman). Když měly děti ztvárnit trest, většinou trvalo déle, než vymyslely, co by jako trest nakreslily, přestože měly o pojmu trest ponětí.

V případě odměny se děti nejčastěji zmínily o nějaké sladkosti, kterou dostaly. U trestu se vždy jednalo o něco nehmotného (fyzický trest, vynadání).

11.2 Rozhovory

S každým respondentem byl veden rozhovor nad jeho obrázkem. Rozhovory byly s respondenty realizovány samostatně, aby se jako u kresby, nemohly ovlivňovat názory

ostatních. Když jsem během rozhovoru zjistila, že daný respondent pojmu nerozumí, na závěr jsem se mu snažila daný pojem objasnit.

Rozhovory jsou rozděleny do několika kategorií podle výpovědí respondentů.

11.2.1 Odměny

1. Vím, co odměna znamená.

V první kategorii bylo cílem zjistit, zda respondent ví, co odměna znamená. Pokud věděl, uváděl příklady odměn.

Vím, co odměna znamená?		
Ano	Ne	Prázdný pojem
14 odpovědí	-	1 odpověď

Tabulka 4 - Vím, co odměna znamená?

Respondentů jsem se ptala na otázku, co může být odměna. Čtrnáct z nich mělo pojem odměna propojený s nějakou odměnou.

"Co by mohla být odměna?

Bonbóny.

Nebo co ještě?

Hračka."

Ve všech čtrnácti případech byla uvedena odměna taková, kterou respondent již v minulosti dostal. Ve dvanácti případech byl uveden nějaký typ sladkosti.

Jeden z respondentů neměl propojený pojem odměna s danou věcí či činem. Na moji otázku odpověděl následovně.

„A dostal jsi nějakou odměnu?

Já, ne a já jsem dostal modelínu.

A to jsi dostal jako odměnu?

No máma mi ji koupila, ne.

Jen tak ti mamka koupila modelínu.

Jo.

A víš, co je to odměna? (bez odpovědi)“

Respondent v tomto případě byl schopný říct, že odměna není něco, co mu rodič koupí bezdůvodně, ale na příklad odměny během rozhovoru nepřišel. Když však kreslil odměnu, rozhodl se pro nakreslení lízátko. Jak je však z rozhovoru patrné, ze své zkušenosti to nebral jako odměnu.

„Nakreslím bonbón, ne lízátko.

A ty jsi někdy dostal lízátko?

Jo.

A kdy?

No, to už si asi, zítra jsem dostal. Máma nakupovala...

Tak to bylo asi včera, zítra teprve bude.

Jo, včera, tak to bylo včera.

A proč jsi dostal lízátko?

Jsem ho chtěl a máma ho koupila“.

Avšak ani po vysvětlení, co odměna znamená, nevedl žádný typ odměny.

2. Ví, proč jsem danou odměnu dostal?

Dalším cílem bylo zjistit, zda respondent ví, proč odměnu, kterou zmínil, dostal.

Vím, proč jsem danou odměnu dostal?	
Ano	Ne
13 odpovědí	2 odpovědi

Tabulka 5 - Vím, proč jsem danou odměnu dostal?

Na otázku o tom, zda respondenti vědí, proč danou odměnu dostali byla odpověď u třinácti z nich kladná, vždy ji doplnili i o danou činnost, která odměně předcházela (popsáno v následující tabulce).

"A ty jsi taky někdy dostal lízátko?

Jo, že jsem šel sám do žlutky (jiná třída)."

Odpověď dvou respondentů byla záporná. Jeden z nich nevedl žádný typ odměny, tudíž na tuto otázku bylo nutno odpovědět „ne“, druhý si nemohl vzpomenout.

"Ty jsi taky dostal odměnu a byl to bonbónek. Pamatuješ si, proč jsi ho dostal?

Ne“.

3. Důvod odměny

Jako další byla zvolena otázka o činu, za který byl respondent odměněn, zda věděl, za co odměnu dostal.

Důvod odměny				
Překonání nepříjemné skutečnosti	Být hodný	Pomoc doma	Závody	Snědení jídla
7 odpovědí	8 odpovědí	4 odpovědi	1 odpověď	3 odpovědi

Tabulka 6 – Důvod odměny

Odpovědi byly rozděleny do pěti kategorií – překonání nepříjemné skutečnosti, být hodný, pomoc doma, závody a snědení jídla. Na tuto otázku více respondentů podalo více odpovědí, proto je u této otázky 23 hodnot, ale pouze od 13 respondentů (ti, co věděli, proč danou odměnu dostali).

Respondenti, kteří překonali nepříjemnou skutečnost uvedli překonání strachu (3), zvládnout být sám ve školce (2), vypadnutí zub (1) a překonání bolavých nohou (1).

"Nebo že jsem šla na hřišti na klouzačce na takovej tobogán.

Za to, že jsi se nebála?

Jo".

Dalších osm respondentů uvedlo důvod získání odměny fakt, že byli hodní. Jeden respondent uvedl hraní s mladší sestrou. Pro tři další respondenty byl důvod odměny takový, že udělaly něco dobrého, jeden respondent uvedl namalování pěkného obrázku. Poslední tři respondenti neuvádí vysvětlení toho, co podle nich znamená „být hodný“.

"Dostal jsi Lego?

Jo, když jsme byli hodný."

Čtyři respondenti uvedli důvod odměny to, že s něčím pomohli doma. Ve dvou případech se jednalo o uklizení pokoje, jednou o nakrmení domácího mazlíčka a jednou o umytí oken.

"Za co si mohl dostat odměnu?

No myslím, že když jsem si uklidil pokoj."

Odměna pro další tři respondenty byla za snědení jídla.

"A řekneš mi to?"

Hmmm, protože jsem snědl jídlo.

Snědl jsi jídlo a za to jsi dostal odměnu, nějakou sladkost?"

Hmmm, jo."

Poslední respondent uvádí, že odměnu dostal za úspěšné zvládnutí závodů.

"Dostala jsi někdy takovou odměnu?"

Jo, byla jsem na závodě, na kole, musela jsem jet třikrát pět hodin na kole a ..."

4. Podoba odměny

Dále bylo cílem výzkumu zjistit, jakou podobu měla odměna respondentů.

Podoba odměny		
Jídlo	Hmatatelná věc	Citová odměna
43 odpovědí	21 odpovědí	5 odpovědí

Tabulka 7 - Podoba odměny

Odměna v podobě jídla byla u daného vzorku respondentů jako nejběžnější (uvedeno 43x), z toho 42x uvedena nějaká sladkost a pouze v jednom případě byl uveden slaný pokrm. Nejčastěji byl uváděn bonbon (17) a lízátko (8), dále zmrzlina (7), sladkost (4), cukrová vata (2), čokoláda (2), lipo (1), dort (1), Mc Donald (1).

"Co může být odměna?"

Že uměju třeba okna a dostala bonbón."

Dalších 21 výpovědí se týkalo nějaké hmotné věci – hračka (5), razítko (2), medailon (2), hvězdička (2), peníze (2), dárek (2), guma (1), kočka (1), šátek (1), květina (1), talisman (1) a zlato (1).

"Co si představíš, když se řekne odměna?"

Razítko, talisman."

Posledních pět respondentů souhlasilo s možností, že odměna nemusí být jen hmatatelná. Ve dvou případech se jednalo o pochvalu, v dalších dvou o pohlazení a jednou o svolení spát vedle kamaráda.

"Co když tě někdo pohladí, může to být odměna?

Jo."

5. Odměňující osoba

Jako další otázka byla zvolena otázka, zda respondent ví, od koho odměnu dostal.

Odměňující osoba			
Rodiče	Strýc	Paní učitelka	Zoubková víla
5 odpovědí	1 odpověď	1 odpověď	1 odpověď

Tabulka 8 – Odměňující osoba

Na otázku o odměňovateli odpovědělo pouze osm respondentů, ostatní to nijak nespécifikovali. Odpověď pěti z nich byla, že odměnu dostali doma od rodičů, z nich dva dále specifikovali matku, jeden respondent otce a dva neuvedli, zda se jednalo o matku či otce. Jeden respondent uvedl daného člověka jako strýce, další paní učitelku. Jeden respondent mluvil o nadpřirozené bytosti, a to o zoubkové víle.

"Já mám taky od zoubkový víly stovku, už dvě stovky.

A tak to byla taky odměna?

Jo, za zoubek."

6. Pocit spojený s odměnou

Posledním cílem této části rozhovoru bylo zjistit, jaké pocity si respondenti spojují s odměnami, popřípadě jaký pocit po ní následuje.

Pocit spojený s odměnou	
Radost	Dobry pocit
15 odpovědí	8 odpovědí

Tabulka 9 - Pocit spojený s odměnou

U odměny všichni z respondentů (15) uváděli radost (v případě, že respondent nevěděl, co odměna znamená, zeptala jsem se ho, jak by se cítil, kdyby za pomoc kamarádovi dostal možnost, jít první na procházku – situace se ve třídě vyskytla, popřípadě bonbón). Radují se, když odměnu dostanou. Osm z nich radost doplnilo ještě o dobrý pocit.

"A jak jsi se cítil, když jsi dostal bonbónek?

Dobře.

Chtělo se ti taky takhle smát, jako tomu chlapečkovi na obrázku?

Jo."

Shrnutí

Cílem této části výzkumu bylo zjistit, jak dítě odměnu vnímá, zda pojmu odměna rozumí a ví, co znamená, co si pod daným pojmem představuje i zda má povědomí o tom, proč odměnu dostalo či může dostat a jaký pocit si s odměnou spojuje. Převážná většina respondentů věděla, co to odměna je a proč ji dostala (specifikace činnosti). Sedm respondentů bylo schopno podat odpověď i ohledně odměňovatele. Všichni respondenti dokázali uvést pocit, který si s odměnou spojují, kdy se ve všech případech jednalo o radost.

11.2.2 Tresty

1. Vím, co trest znamená.

Co se týče trestu, bylo potřeba nejdříve zjistit, zda respondenti mají ponětí o tom, co trest znamená.

Vím, co trest znamená?	
Ano	Ne
10 odpovědí	5 odpovědí

Tabulka 10 - Vím, co trest znamená

Z tabulky je čitelné, že pouze 2/3 respondentů, tj. 10 respondentů, vědělo, co pojem trest znamená. Vždy svou výpověď doplnili o příklad trestu.

"A napadlo by tě, jak by ten kluk mohl být potrestaný?

Dostal na zadek."

Jedna třetina respondentů nevěděla, co slovo trest znamená.

"Představ si, že ta holčička dostala nějaký trest. Co může být trest?"

To nevím."

Všichni tito respondenti odpovídali stejným způsobem.

2. Víím, proč jsem daný trest dostal.

Další otázka se týkala důvodu, proč k trestu došlo. Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti, kteří věděli, co trest znamená nebo během rozhovoru zjistili, že nějaký trest už také dostali (př. respondent nevěděl, co trest znamená, ale konstatoval, že bývá smutný, když dostane na zadek). Zde se tedy jedná o 12 respondentů.

Vím, proč jsem daný trest dostal?	
Ano	Ne
12 odpovědí	7 odpovědí

Tabulka 11 - Vím, proč jsem daný trest dostal?

Ve dvanácti případech respondenti věděli, proč daný trest dostali (podrobněji specifikováno v následující tabulce).

"A pamatuješ si proč?"

Jo, protože jsem neposlouchal."

V sedmi případech respondent nevěděl, proč k danému trestu došlo. U pěti z nich to pravděpodobně nevěděli ani dříve, dva z nich uvádí že si to už nepamatují, ale z výpovědi je patrné, že to věděli.

"Táta ti vyhuboval. A víš proč?"

No, už si to nepamatuju."

3. Specifikace trestu

U této otázky bylo cílem zjistit, jakým způsobem byli respondenti potrestáni.

Důvod trestu	
Zlobím	Něco jiného
14 odpovědí	3 odpovědí

Tabulka 12 – Důvod trestu

Čtrnáct výpovědí se týkalo trestu v případě, kdy zlobí. Ve čtyřech případech se jednalo o zlobení, když neposlechnou, dva z nich nebyly nijak dále specifikovány přesto, že bylo cílem zjistit, co si respondenti představují pod „zlobením“. Tři respondenti uvedli zlobení, jako běhání uvnitř školky či domova, dále po jednom uvádí křičení, dělání hloupostí, bouchnutí dveřmi, pomalování stolu a pošťuchování.

"A když zlobíš, tak co to znamená, že děláš?

Křičím.

Jak křičíš?

Nahlas mluvím."

Když respondenti uvedli něco jiného než zlobení, v jednom případě se jednalo o namalování nehezkeho obrázku, jednou sprostá slova a odhození odpadků do přírody.

"A proč?

Že jsem, že jsem třeba udělala, že jsem třeba udělala nehezkej obrázek.

A za to, že uděláš nehezky obrázek, tak musíš pak být pod postelí?

Jo."

4. Podoba trestu

Další otázka se týkala podoby trestu – způsobu, jakým byl respondent potrestán.

Podoba trestu			
Fyzický trest	Vyhubování	Zákaz činnosti	Jiná podoba trestu
13 odpovědí	4 odpovědi	5 odpovědí	5 odpovědí

Tabulka 13 - Podoba trestu

Jako nejčastější forma trestu byl u respondentů zvolen fyzický trest, kde se nejčastěji jednalo o dostání na zadek (10), dále o facku (2) a o bouchnutí přes záda (1).

"A napadlo by tě, jak by ten kluk mohl být potrestaný?

Dostal na zadek."

Jako dalším typem trestu bylo vyhubování, které uvedli čtyři respondenti.

"A co když uděláš něco špatného doma? Můžeš taky dostat trest?

To se, to se, to mi maminka dělá, když se jí to nelíbí, tak mi vyhubuje, tak mám přestat vlastně."

Dalším trestem byl zákaz činnosti. Ve dvou případech se jednalo o zákaz běhání a následné sednutí si ke stolu (používáno v dané třídě v mateřské škole), dále byl po jednom uváděn zákaz koukání na televizi, zákaz používání tabletu, zákaz činnosti v podobě vězení.

"Asi jo, třeba když běháme, tak si musíme sednout ke stolečku a musíme tam sedět.

A to je teda za trest, že musíš sedět u stolečku, když jsi před tím běhala?

Jo."

Jako poslední kategorie činnosti byla zvolena jiná podoba trestu. V tomto případě vždy jeden respondent uvedl zavření do pokoje, zalézt pod postel, jít na hanbu, pokuta a odejmutí plyšové hračky.

"A když se zlobíte, dostanete pak nějaký trest?

Jo, zavře mě mamka do pokojíčku sám."

5. Trestající osoba

Co se týče trestu, následující otázka byla směřována na trestající osobu.

Trestající osoba	
Rodiče	Paní učitelka
14 odpovědí	2 odpovědi

Tabulka 14 - Trestající osoba

Z této tabulky je zřejmé, že respondenti jsou trestáni více doma, nebo že si tresty z domova více uvědomují, jsou pravděpodobně pro děti větší. Čtrnáct výpovědí se týkalo trestu

z domova, přičemž devět z nich se týká obou rodičů – matky i otce. Čtyři respondenti uvedli pouze matku, jeden respondent uvedl matku, otce i nevlastního otce.

"A mamka ti taky dává ze srandy?"

Ne, mamka dává, když je tak na půlce a táta dává hodně."

Z této výpovědi je patrné, že respondent rozlišuje trest od matky i od otce, přestože se jedná o totožný trest – dostat na zadek.

Trest od paní učitelky v mateřské škole uvedli pouze dva respondenti. Tento trest byl v obou případech spojen se zákazem běhání a následným sednutím si ke stolečku.

6. Pocit spojený s trestem

Posledním cílem rozhovoru v oblasti trestu bylo zjistit, jaký pocit si respondenti s tresty spojují, popřípadě jaký pocit po něm následuje.

Pocit spojený s trestem			
Smutek	Cítím se špatně	Pláč	Jiný pocit
15 odpovědí	5 odpovědí	4 odpovědi	3 odpovědi

Tabulka 15 - Pocit spojený s trestem

U trestu všichni respondenti uvádí smutek. Ti, co slovo trest nechápali, však věděli, jak se cítí, když dostanou na zadek, nebo když jim někdo vynadá.

"Před tím jsi říkala, že ti tatka schoval plyšáčka. Pamatuješ si, jak jsi se cítila při tom?"

(ticho)

Taky jsi dělala taneček?"

Ne.

A tak co jsi dělala?"

Jenom jsem seděla v koupelně.

Aha. A byla jsi z toho veselá?"

Ne.

Tak jaká jsi byla?"

Smutná, brečela jsem."

Cílem bylo, aby respondenti sami přemýšleli nad svými pocity a pojmenovali je.

Pět respondentů následně doplňuje smutek o pocit, kdy se cítí špatně.

"Jak jsi se u toho cítila, když tě bouchli do zad?"

Špatně. Smutná."

Čtyři další respondenti propojují smutek s pláčem.

"Tak jaká jsi byla?"

Smutná, brečela jsem."

Dále po jednom respondentovi uvedli bolení břicha, naštvání a křičení.

"A kdy býváš smutný ty?"

Když třeba taťka na mě zakřičí, to se nejvíc naštvu. A dělám si takhle u nohou pěstí.

Do nohy si dáváš pěstí?"

Ne takhle, jako takhle (předvádí sevření prstů do dlaně velkým tlakem).

Takhle si svíráš dlaň, když na tebe taťka křičí?"

Hmmm.

A proč to takhle děláš?"

No, protože jsem jako smutnej."

V tomto případě se pravděpodobně jednalo, jak o smutek, tak o naštvání.

Tři respondenti smutek nedoplňovali o žádný další pocit.

"A jak se pak cítíš, když zlobíš a nemůžeš na tablet?"

Jsem smutná."

Shrnutí

Cílem této části výzkumu bylo zjistit, jak dítě vnímá trest, zda pojmu rozumí a ví, co znamená. Dále co si dítě pod daným pojmem představuje, zda má povědomí o tom, proč daný trest dostalo a jaký pocit si s trestem spojuje. O trestu měla povědomí menší část respondentů, nežli tomu bylo u odměny, avšak když už respondent věděl, co trest znamená, byl schopný uvést příklad trestu, od koho trest dostal i proč tomu tak bylo. Všichni z respondentů byli schopni uvést, jaký pocit je spojován s trestem. Vždy se jednalo o smutek.

11.3 Ukázka chápání trestů a odměn u konkrétních respondentů

V této části jsou charakterizováni tři respondenti, kteří měli jasnou představu o pojmu odměna a trest.

Každý respondent je stručně popsán – věk, pohlaví a rodinná situace včetně počtu sourozenců.

U každého respondenta je uveden jeho nakreslený obrázek odměny i trestu, který je následně stručně popsán a uveden zajímavý či doplňující úryvek z rozhovoru. Odpověď dítěte je znázorněna kurzívou. Všechny informace o jednotlivých respondentech jsou v závěru každého z nich stručně shrnuty.

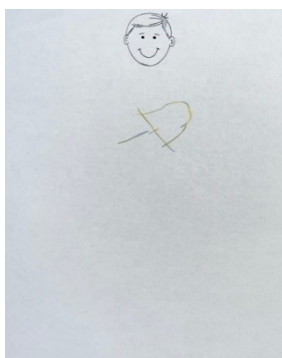
Tři vybraní respondenti jsou označeni čísly 1-3.

11.3.1 Respondent 1

Stručná charakteristika: Jedná se o chlapce ve věku 5 let a 9 měsíců (k lednu 2022). Je z úplné rodiny s jedním mladším sourozencem (navštěvuje stejnou třídu v MŠ).

Odměna

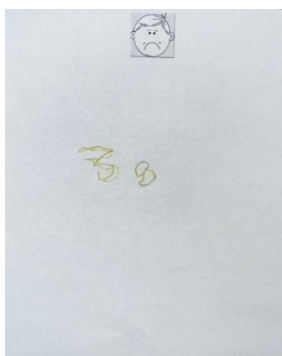
Chlapec podle jeho popisu namaloval nanuk, avšak původně maloval zmrzlinu, kterou dostal, když snědl celou porci jídla. Dále chlapec doplnil již slovně, že odměna je vždy za něco dobrého a cítí se u ní dobře – uvádí příklad, kdy si hraje doma s mladší sestrou.



Obrázek 3 - Respondent 1 - Odměna

Trest

U trestu ztvárnil chlapec „dát někomu na zadek“. Původně chtěl namalovat to, jak mu otec vyhuboval, ale bylo to pro něj obtížné pro namalování.



Obrázek 4 - Respondent 1
- Trest

Daný trest doplnil zajímavou výpovědí, kde je vidět, že měl chlapec v sobě vztek a snažil se ho nějakým způsobem ze sebe dostat.

"A kdy býváš smutný?

Když třeba taťka na mě zakřičí, to se nejvíc naštvu. A dělám si takhle u nohou pěstí.

Do nohy si dáváš pěstí?

Ne takhle, jako takhle (předvádí sevření prstů do dlaně velkým tlakem).

Takhle si svíráš dlaň, když na tebe taťka křičí?

Hmmm.

A proč to takhle děláš?

No, protože jsem jako smutnej."

Jako další příklad trestu uvedl pošťuchování se sestrou. Následně podle jeho slov musel jít do pokoje a být tam sám. Takové rozhodnutí udělala jeho matka. Následně chlapec dodal, že se u toho cítil smutně, ale nebrečel, přestože by v takovýchto situacích někdo plakat mohl. Trestu odejití do pokoje předcházelo ještě dostání na zadek.

Shrnutí

Jak je patrné z výpovědí, chlapec má zkušenosti jak s odměnami, tak s tresty. Byl schopný u obou pojmů podat více příkladů i uvést, kdo ho potrestal a kvůli čemu byl potrestán či odměněn. Dané činy má propojené i s adekvátními pocity.

11.3.2 Respondent 2

Stručná charakteristika: Jedná se o dívku ve věku 4 let a 8 měsíců (k lednu 2022). Je z úplné rodiny s jedním starším sourozencem, rodina je bilingvní – matka z České republiky, otec ze Slovenska.

Odměna

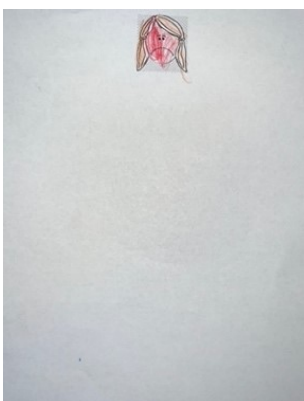
Dívka u pojmu odměna namalovala dvě zmrzliny, mráček a srdíčko. Dodala, že dvě zmrzliny jsou každá za něco jiného – namalování obrázku a sklouznutí se na tobogánu (za odvalu). Jako další odměny uvedla bonbón a souhlasila, že pohlazení může být odměna také. Dále uvedla, že když dostane odměnu, cítí se dobře.



Obrázek 5 - Respondent 2 -
Odměna

Trest

Když jsem se dívky zeptala, zda někdy dostala nějaký trest, chvíli přemýšlela. Výjimečně se rozhovoru účastnilo ještě jedno dítě, které řeklo, že ono dostalo na zadek. Dívka se toho chytla a následně dodala, že má pravdu, že dostala podobný trest – bouchnutí do zad. Uvedla, že si nepamatuje, proč k trestu došlo, neboť se to stalo již před dlouhou dobou. Tento trest doplnila smutkem a špatným pocitem. Odmítla daný trest nakreslit, protože to bylo podle jejích slov „moc těžké“.



Obrázek 6 - Respondent 2 -
Trest

Po rozhovoru však ještě něco domalovala. Malovala si pro sebe a poslouchala, jak byly dále vedeny rozhovory s dalšími dětmi. Po skončení všech rozhovorů se ještě rozpovídala k tématu trest.

„Já, když třeba něco udělám, tak já ještě nemám pokojíček, tak musím zalízt do postele a pak když, pak když ... maminka mě zavře do, musím ležet pod postelí a koukat se do knížek.

A to ležíš úplně pod postelí?

Hmmm.

A tam musíš být?

Jo.

A co pod tou postelí děláš?

Čtu si podle obrázků.

A jak se cítíš?

Špatně.

A jakou máš postýlku?

Úplně dospěláckou, já spím vedle maminky.

A jak často se to stane, že musíš jít pod tu postel?

Jenom někdy.

A jenom když namaluješ nějaký obrázek, co se mamce nelíbí?

Ne, i když udělám něco jinýho.

A co třeba?

To už nevím. Jak mám namalovat raketu?“

V tomto případě se jednalo o neobvyklý trest, poměrně podrobně popsany. Otázkou „jakou máš postýlku“ bylo cílem zjistit, zda nemá zvýšenou postel či palandu, kde bývá místo pod prostorem určeném ke spánku.

Shrnutí

Ačkoliv se jedná o dívku mladší, i ona měla představu o pojmech odměna i trest. U odměny bez přemýšlení uvedla příklady i situace, ve kterých je možné odměnu dostat a propojila je s jejím dobrým pocitem. U trestu nejdříve váhala, ale následně byla schopna uvést příklady trestů z její zkušenosti, které byla schopna propojit s pocitem i s důvodem, proč k trestu došlo a od koho trest přišel.

11.3.3 Respondent 3

Stručná charakteristika: Jedná se o dívku ve věku 5 let. Dívka je z úplné rodiny s jedním starším sourozencem a jedním sourozencem, který se má v blízké době narodit.

Odměna

U odměny dívka uvedla sladkost, kterou dále specifikovala jako bonbon, následně uvedla ještě dáreček. Důvodem odměny (bonbonu) byla pomoc a snaha, najít otcovy ztracené klíče.

„A to, když my jsme ten klíček nenašli, ale to nevadilo, protože táta mi stejně dal dobrůtku a řekl mi, že mě má rád“.

Dívka se během dané situace cítila šťastně. Tento pocit spojila i s těšením se na jejího přicházejícího sourozence.

Nakonec však u odměny dívka namalovala lízátko, které dostala od otce za to, že při výletu neříkala, že jí bolí nohy a že má hlad.



Obrázek 7 - Respondent 3 - Odměna

Trest

U trestu nejdříve přemýšlela, o co by se mohlo jednat. Následně však vymyslela, že se trest dostává od rodičů, když někdo zlobí a že se může jednat např. o dostání na zadek. Dále uvádí, že i ve školce (= v mateřské škole) mají tresty a to např. za běhání, poté si musí sednout ke stolečku a zůstat tam. Nakonec u trestu namalovala „paní, která říká ty, ty, ty“. Dále uvádí, že jí vyhubovala matka, když dívka pomalovala bratrův stůl, dodává, že jí bylo řečeno, že se to nedělá. Na dotaz, zda někdy dostala na zadek odpověděla kladně a spojila to se špatným pocitem. K danému trestu došlo z důvodu neuklizení pokoje.



Obrázek 8 - Respondent 3 -
Trest

Shrnutí

Dívka byla schopna uvést příklady odměn i trestů, a to z její vlastní zkušenosti. Věděla, z jakého důvodu dané odměny i tresty dostala i od koho byly. Svě výpovědi doplnila i svými pocity. Co se týče obrázků, z jejích kreseb lze vyčíst, o jakou situaci či věc se jedná.

DISKUZE

Tato bakalářská práce se zabývá tématem odměn a trestů u dětí předškolního věku a především tím, jak děti tyto činy či pojmy vnímají. Při realizaci daného výzkumu bylo dosaženo požadovaných výsledků.

Obrázky, které děti ztvárnily, nejsou většinou moc propracované, ale cílem bylo, aby si děti nad obrázkem uvědomily, o čem se bude mluvit a mohly mít obrázek jako jakési vodítko. Něco, co vidí a mohou se od toho „odrazit“, aby nebyl veden pouze rozhovor. Díky obrázkům jsem zjistila, že přestože děti jako odměnu či trest vnímají i něco, co fyzické není, ve více případech odmítly vynadání nebo jiný psychický trest nakreslit, neboť to bylo dle nich obtížné. Přesto však fyzický trest namalovaly tři děti a jiný trest pět dětí.

Během rozhovorů se děti díky otázkám rozprávěly, jednak o jejich zkušenostech s tresty a odměnami, ale i o pocitech, které se dětem s danými činy pojí.

Prvním cílem práce bylo zjistit, jak dítě vnímá odměnu a jaké pocity se mu s odměnou pojí. Odpověď na obě dvě otázky výzkum poskytuje.

Co se týče odměn, děti nejčastěji jako odměnu vnímají nějakou sladkost. V tomto případě o ní děti mluvily i ji nakreslily. Nemyslím si, že by to byla jediná věc, kterou děti dostávají, často bylo uvedeno více příkladů odměny, kdy se nejednalo jen o sladkosti. Je to však věc, na kterou si děti mohou sáhnout, mohou ji vnímat více smysly a vždy, ať se jedná o odměnu či nikoliv, bývá spojována s příjemným pocitem pro její sladkou chuť. Převážná většina dětí byla schopna uvést, z jakého důvodu odměnu dostala, tudíž byly děti schopné propojit si situaci, která odměně předcházela, s následným činem rodiče či učitele. Některé děti uvedly, že i pochvala by mohla být odměnou, ale nijak se tím dále nezabývaly a začaly mluvit o něčem věcném.

Čáp a Mareš (2007) uvádí jako účinnější odměnu citovou či morální nežli hmotnou, neboť v tomto případě dochází k uspokojení potřeby uznání a porozumění. Celkem jsem získala 69 odpovědí na podobu odměny a pouze 5 z nich se týkalo citové odměny. Nemyslím si, že by více dětí nemělo zkušenost právě s citovou odměnou. S pochvalou nebo úsměvem od autority mají děti zkušenost i z prostředí mateřské školy. Holoubková (2017) i Králíková (2018) ve svých výzkumech uvádí, že více než 50 % pedagogů uplatňuje odměnu v podobě

pochvaly. Avšak z mé práce je zřejmé, že přesto, že je to pro děti příjemné, zatím to některé z nich nepovažují za odměnu. Pro ty, které to za odměnu považují, je však zatím cennější odměna věcná.

Jako podobu odměny děti nejčastěji volily podobu sladkého jídla. Když se jednalo o nějakou věc, byla to nejčastěji hračka. Pokud dítě zvolilo něco jiného než jídlo, pak to bylo pravděpodobně proto, že daná odměna byla větší, hodnotnější pro dané dítě a dítěti zůstala. Sladkost se sní pouze jednou, s hračkou si dítě může hrát po delší dobu. Část dětí automaticky s odměnou uváděla i člověka, od kterého děti odměnu dostaly.

Pocit, který si děti s odměnou spojují, je radost, a to ve všech případech, některé děti ji doplnily ještě o dobrý pocit. Protože odměnu dostáváme za něco dobrého či správného, nebo když se nám něco povede, tak už z tohoto míváme radost, která když se podpoří ještě odměnou, může se znásobit.

Děti se shodly na tom, že odměna je za něco dobrého či správného, což uvádí i Matějček a Trapková (2017), kdy odměna je brána jako následek korektního jednání.

Druhým cílem bylo zjistit, jak dítě vnímá trest a jeho pocity k danému tématu. Opět výzkum našel odpověď na obě tyto otázky.

O významu trestu měly ponětí pouze dvě třetiny dětí, avšak po uvedení příkladu trestu více dětí uvedlo, že se s tím již setkaly. Pokud dítě uvedlo jako příklad nějaký trest, vždy se jednalo o takový, který samo dítě již zažilo, poté děti uváděly i více trestů. Zde v necelých dvou třetinách případů děti věděly, proč k danému trestu došlo, pamatovaly si to a byly s tím seznámeny. Čáp a Mareš (2007) popisují trest jako nepříjemný důsledek za špatné chování a jednání. Pokud děti uvedly důvod trestu, vždy se jednalo o něco, co se rodičům či jiné autoritě nelíbilo. U zbylých výpovědí si děti nepamatovaly důvod, popřípadě ani dříve nevěděly, proč byly trestané.

Jako důvod k trestu bylo nejčastěji uvedeno zlobení, které bylo dále specifikováno. Často lze slyšet, že někdo zlobí, ale co vlastně takové zlobení znamená? Tato otázka byla důvodem, proč jsem chtěla specifikovat od dětí pojem „zlobí“, neboť to pro každého znamená něco jiného a nebyl to dostatečně specifikovaný důvod.

Důvod trestu děti někdy znaly, jindy ne, ale podobu trestu byly schopné uvést všechny. Nejčastěji uváděným příkladem podoby trestu byl fyzický trest a to u 86 % dětí. Většina z těchto dětí uvedla jako trest dostat na zadek a jen dvě z dětí uvedly bouchnutí do hlavy (facku), přestože dle Vaníčkové (2004) je facka považována za nejpoužívanější fyzický trest. Nemyslím si, že by ve výchově těchto dětí převažovaly fyzické tresty, ale jedná se o trest, který je bolestivý, tudíž si ho dítě zapamatuje pravděpodobně více, protože vnímá jednak daný trest, ale i fyzickou bolest s ním spojenou. Všechny děti, které uváděly příklady trestů, věděly, od koho dané tresty dostaly. Některé dokonce rozlišovaly tresty od matky a otce, a to v podobě intenzity. Vaníčková (2004) uvádí, že by si dospělý měl uvědomit sílu, kterou do fyzického trestu vkládá, neboť by tím dítěti mohl ublížit.

Některé děti dále dodávají k trestům vyhubování. Další dále uvádí i zákaz činnosti, kdy tento typ trestu uvádí i Králíková (2018) jako nejběžnější trest v prostředí mateřských škol.

Pocit, který si děti spojují s trestem, je smutek, v některých případech doplněný o špatný pocit či pláč. Když jsou děti potrestané, příjemné jim to není, což dokazují výpovědi jednotlivých dětí. Pokud si je dítě vědomo toho, co provedlo a bude za to potrestáno, autorita předpokládá, že si dítě příště rozmyslí, zda danou činností udělá s následujícím trestem nebo se rozhodne danou činnost nedělat, neboť nebude chtít, aby k trestu došlo. Avšak dle Kopřivy et al. (2008) je důležité dítěti vysvětlit, proč není vhodné danou činnost vykonávat, jaké může mít následky či co by se mohlo stát. Poté je pro dítě snadněji pochopitelné, proč danou věc nedělat.

Velké množství autorů se ve svých výzkumech soustředilo převážně na použití trestů, popřípadě i odměn u dětí s ADHD nebo u dětí mladšího školního věku či adolescentů. Pokud se jednalo o předškolní děti, poté byli do výzkumu zařazeni i dospělí respondenti – učitelé, rodiče, prarodiče. Tato práce se však zaměřila pouze na děti a jejich pojetí daných pojmů. Protože se jednalo vždy o individuální rozhovor, děti nebyly ovlivněny výpověďmi či názory ostatních, musely vždy samy vymyslet odpověď na danou otázku či k danému tématu.

Do budoucna by mě zajímalo, jak by takovýto výzkum vypadal, kdyby byl spojen právě i s výpověďmi rodičů každého dítěte. Mohlo by se srovnat, co dané dítě považuje za trest či odměnu, jejich důvody i to, co rodiče původně trestem či odměnou mysleli. Dle Matějčka

(2000) není trestem ani odměnou to, co si určí autorita, ale to, co za odměnu či trest vnímá dítě, což by se tímto způsobem ukázalo.

Avšak bylo by potřeba, aby se děti i rodiče výzkumu účastnili samostatně, aby výpověď dítěte nebyla rodičem ovlivněna. Všechny výpovědi rodičů by mohly být ovlivněny subjektivně, a to z toho důvodu, že by se rodič mohl stydět za podobu trestu, kterou dítěti ukládá.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsou popsány jak tresty a odměny, tak i výchova v souvislosti s odměnami a tresty a morálka, která s výchovou úzce souvisí. Výzkum této práce byl navržen tak, aby zacíлил na děti předškolního věku a jejich vnímání odměn a trestů, dále na porozumění těmto pojmům a na pocity, se kterými si děti tyto pojmy pojí. Díky výzkumu se podařilo na tyto otázky odpovědět.

Výzkum bakalářské práce byl rozdělen na dvě části. První částí byla kresba na téma odměna a trest s následnou analýzou dětské kresby, druhou částí byl rozhovor nad dětským obrázkem.

Z jednotlivých částí výzkumu lze vyčíst, že děti předškolního věku mají zkušenosti s odměnami i tresty. Více dětí má propojenou odměnu s daným pojmem nežli trest. Avšak u trestu bylo pro děti snazší si vybavit, proč k němu došlo a od koho byl.

Výsledky tohoto výzkumu mohou sloužit pro následující výzkumy, které by mohly přinést poznatky v oblasti odměn a trestů z pohledu odměňovaného či trestaného dítěte, nikoliv z pohledu trestající či odměňující osoby.

Téma odměn a trestů doprovází celý lidský život. Jako děti jsme často odměňováni či trestáni od vyšší autority, zpravidla od rodičů, prarodičů či pedagogů. Když vyrosteme, stáváme se my tou autoritou a odměňujeme a trestáme dál. Je na každém, aby zvolil přiměřené odměny i tresty za činy, které jsou tomu hodny. Avšak žádná výchova by neměla být složena pouze z odměn a trestů.

Seznam použitých zkratk

MŠ – mateřská škola

ADHD – hyperkinetická porucha (attention deficit hyperactivity disorder)

Literatura

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada, 2014.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.

Deklarace práv dítěte (20. 11. 1959). New York. [cit. 20. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>

ELLIOT, Stephen N., WITT, Joseph C., GALVIN, Gloria A., and Reece PETERSON (1984). *Acceptability of positive and reductive behavioral interventions: Factors that influence teachers' decisions*. *Journal of School Psychology*, 22, s. 353-360 [cit. 24. 3. 2022]. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022440584900220>

FILCHECK, Holly A. and Cheryl B. McNEIL (2004). *The use of token economies in preschool classrooms: Practical and philosophical concerns*. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1, s. 94-104. [cit. 15. 3. 2022]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-51987-009.pdf>

GROGAN-KAYLOR, Andrew, et al. *Global perspectives on physical and nonphysical discipline: A Bayesian multilevel analysis*. *International Journal of Behavioral Development*, 2021, 45. Jg., Nr. 3, s. 216-225. [cit. 15. 3. 2022]. Dostupné z: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/165323/2021%20Grogan-Kaylor%20MICS_IJBD.pdf?sequence=1

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009.

HOLOUBKOVÁ, Anna. *Systém odměňování a trestání dětí ve vybraných mateřských školách v Plzni*. Bakalářská práce, 2017. [cit. 29. 3. 2022]. Dostupné z: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/26987/1/Holoubkova.pdf>

KOHN, Alfie a Marie VLACHOVÁ. *Bezpodmínečné rodičovství: cesta od odměn a trestů k lásce a porozumění*. Praha: Malvern, 2019.

KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: P. Kopřiva - Spirála, 2008.

KRÁLÍKOVÁ, Dominika. *Využívání odměn a trestů u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy*. Diplomová práce, 2018. [cit. 29. 3. 2022]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/44194/král%C3%ADková_2019_dp.pdf?sequence

KVASIL, Bohumil, Miroslav ŠTĚPÁNEK a Josef ŘÍMAN. *Malá československá encyklopedie*. Praha: Academia, 1987.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.

Liga otevřených mužů (2018, 5. listopadu). *Fyzické tresty využívají 2/3 českých rodičů*. [cit. 28. 2. 2022]. Dostupné z: <https://ilom.cz/fyzicke-tresty-ve-vychove-alespon-nekdy-je-vyuzivaji-dve-tretiny-ceskych-rodicu/>

MAN, František, Vladimír HRABAL a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2013.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál, 2000.

MATĚJČEK, Zdeněk a Ludmila TRAPKOVÁ. *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad, 2017.

MATĚJČEK, Zdeněk, Jiří DUNOVSKÝ a Zdeněk DYTRYCH. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995.

- MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013.
- MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015.
- MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996.
- MÜHLFEIT, Jan a Kateřina KRŮTOVÁ. *Odemykání dětského potenciálu*. Brno: Management Press, 2018.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.
- SHARRY, John, Dagmar BREJLOVÁ a Tomáš PROFANT. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press, 2006.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2019.
- VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice – popis – následky*. Praha: Grada, 2004.
- Všeobecná deklarace lidských práv* (10. 12. 1948). New York. [cit. 20. 2. 2022]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Porozumění obrázkům	36
Tabulka 2 - Podoba odměny	37
Tabulka 3 - Podoba trestu	38
Tabulka 4 - Víím, co odměna znamená?	39
Tabulka 5 - Víím, proč jsem danou odměnu dostal?	40
Tabulka 6 – Důvod odměny	41
Tabulka 7 - Podoba odměny	42
Tabulka 8 – Odměňující osoba	43
Tabulka 9 - Pocit spojený s odměnou	43
Tabulka 10 - Víím, co trest znamená	44
Tabulka 11 - Víím, proč jsem daný trest dostal?	45
Tabulka 12 – Důvod trestu	46
Tabulka 13 - Podoba trestu	46
Tabulka 14 - Trestající osoba	47
Tabulka 15 - Pocit spojený s trestem	48

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Rozpoznatelný obrázek	36
Obrázek 2 - Rozpoznatelný obrázek s komentářem	37
Obrázek 3 - Respondent 1 - Odměna	50
Obrázek 4 - Respondent 1 - Trest	51
Obrázek 5 - Respondent 2 - Odměna	52
Obrázek 6 - Respondent 2 - Trest	53
Obrázek 7 - Respondent 3 - Odměna	54
Obrázek 8 - Respondent 3 - Trest	55

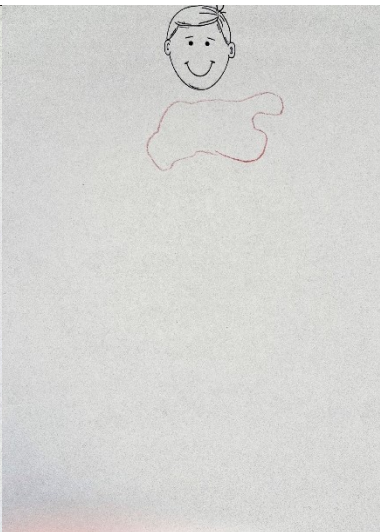
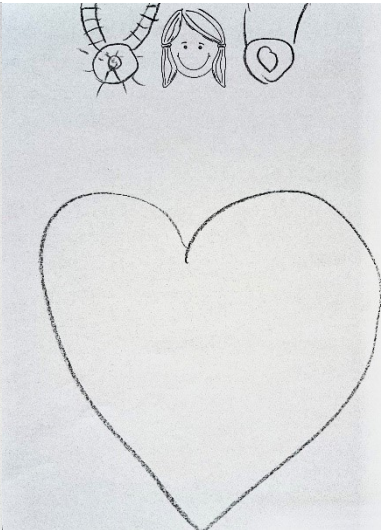
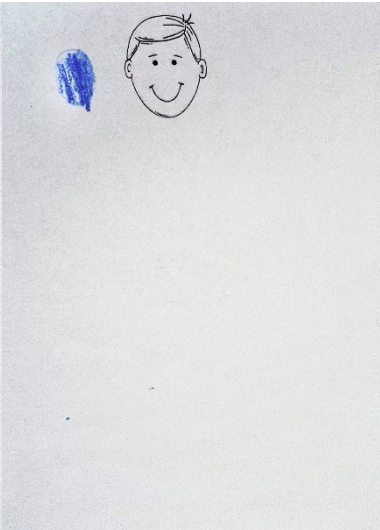
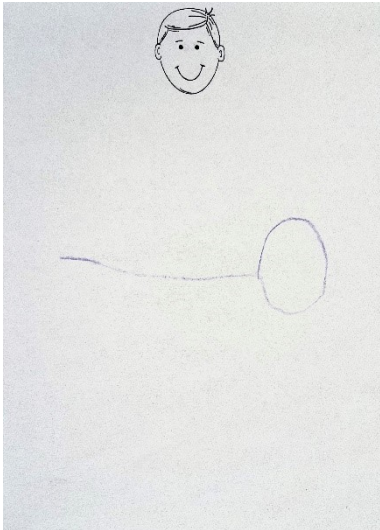
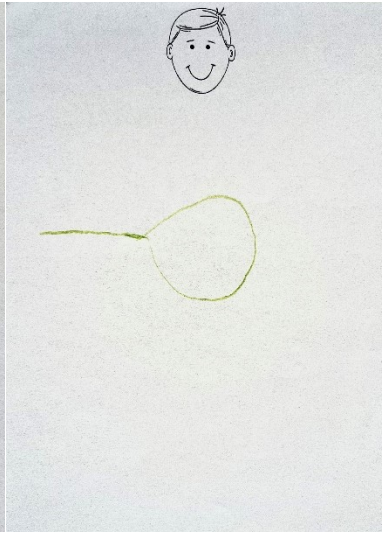
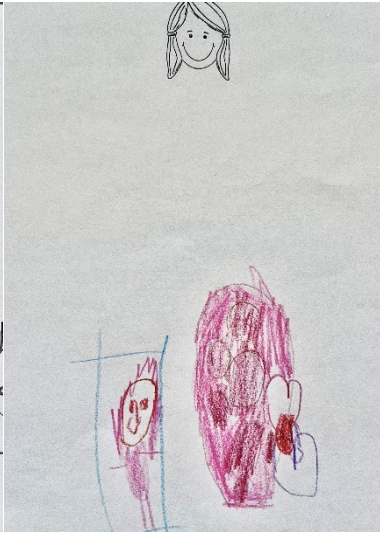
Seznam příloh

- Příloha 1 – Obrázky odměn
- Příloha 2 – Obrázky trestů
- Příloha 3 – Vzor pracovního listu
- Příloha 4 – Souhlas pro rodiče

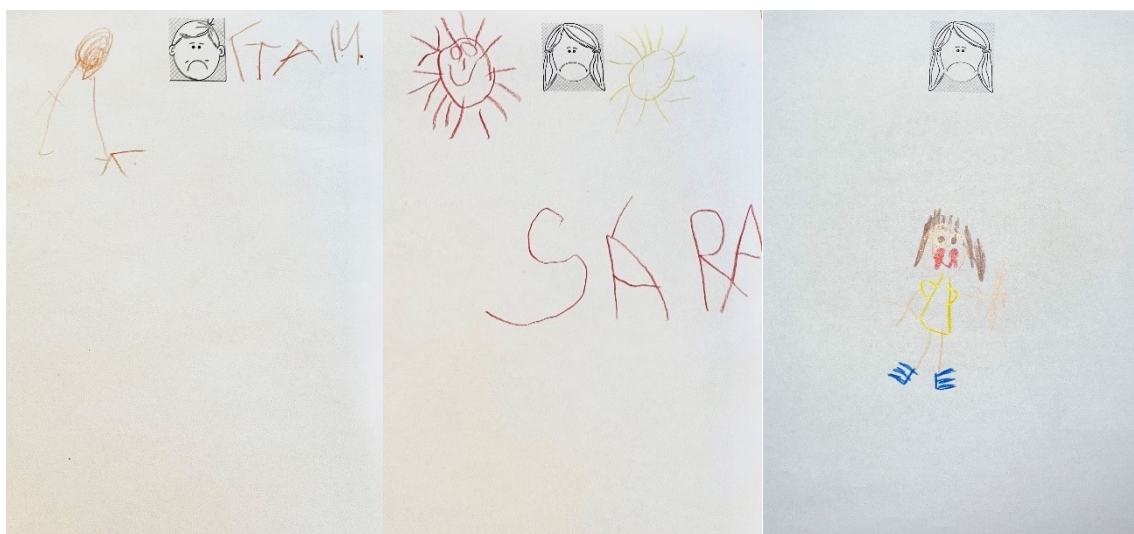
Přílohy

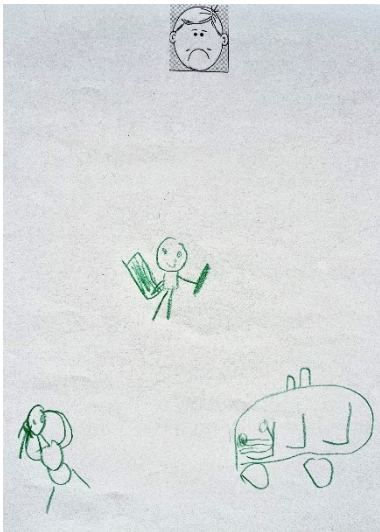
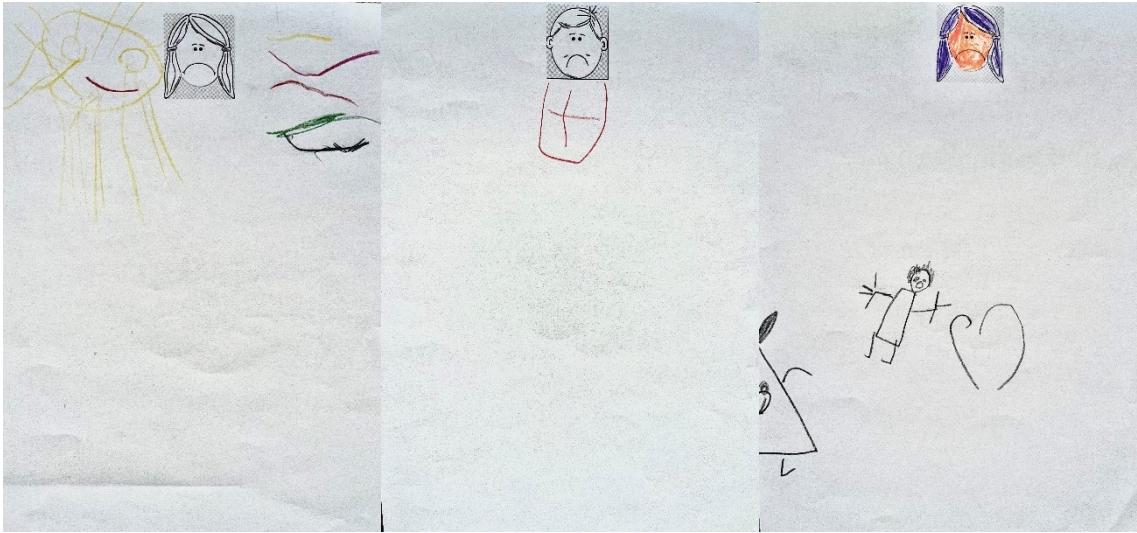
Příloha 1 – Obrázky odměn









Příloha 2 – Obrázky trestů





Příloha 3 – Vzor pracovního listu

	
---	---

	
--	--

Příloha 4 - Souhlas pro rodiče

Vážený rodiče,

Jsem studentkou Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro mateřské školy. Tento rok píši bakalářskou práci na téma Odměny a tresty u dětí předškolního věku. Součástí mé práce je výzkum, jakým způsobem děti chápou pojmy odměna a trest. Ráda bych tento výzkum dělala ve třídě, kterou Vaše dítě navštěvuje. Zaručuji Vám anonymitu získaného výsledku. V případě Vašeho zájmu, Vám po dokončení bakalářskou práci zašlu emailem.

V případě souhlasu, prosím, o Váš podpis. Předem Vám děkuji.

.....

Podpis zákonného zástupce

Kontakt:
Petra Kovářová
kovarovapetra9@gmail.com

Kontakt na vedoucího BP:
PhDr. Radka High, PhD.
radka.high@pedf.cuni.cz