

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Tresty a odměny ve výchově předškolních dětí

Punishments and rewards in education of pre-school children

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Autor bakalářské práce: Ludmila Marie Burgrová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: Duben, 2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Praze dne.....

Podpis:.....

Poděkování:

Mé poděkování patří doktorce Soně Kořátkové, za její vhodné připomínky a ochotné vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji učitelkám ze dvou pražských mateřských škol, které mi poskytly informace do dotazníků a jedné pražské mateřské škole, kde jsem mohla realizovat své výzkumné šetření.

Anotace

Bakalářská práce: „Tresty a odměny ve výchově předškolních dětí“ pojednává, ve své teoretické části, o základních pojmech vztahujících se k tématu, o osobnosti předškolního dítěte, jeho potřebách, schopnosti přijetí pravidel a dále jeho vnímání i vlivu těchto výchovných prvků.

V praktické části se tato práce zaměřuje v rovině dotazování na učitele i rodiče předškolních dětí a zjišťuje jejich zkušenosti i názor na danou problematiku.

V akčním výzkumu zkoumá prožitek předškolního dítěte z trestů a odměn.

Klíčová slova:

Trest, odměna, výchova, předškolní dítě, mateřská škola, učitel, rodič.

Annotation

Bachelor thesis: "Punishments and rewards in education of pre-school children" deals, in its theoretical part, with basic concepts related to the topic, with pre-school child's personality, it's needs, it's capabilities on adoption of rules, and further with it's perception as well as impact of these educational components.

The practical part of this thesis focuses in the level of interview on teachers and parents of pre-school children and tries do identify their experiences and opinion on the given subjekt matter.

In it's action research this thesis explores the experience of pre-school child in relation to punishments and rewards.

Keywords:

Penalty, reward, education, preschool children, kindergarten, teacher, parent

Obsah

Obsah.....	1
Úvod	8
I. Teoretická část	9
1 Vysvětlení základních pojmů	9
1.1 Trest – zastavení chování nevhodného.....	9
1.2 Odměna – podpora dobrého chování	10
2 Osobnost dítěte v předškolním období	12
2.1 Věk 2-3 roky – období vzdoru a negativismu.....	12
2.2 Věk 3-6 let – předškolní období.....	14
2.2.1 Psychomotorická expanze	15
2.2.2 Mentální a duševní expanze.....	15
2.2.3 Sociální expanze	16
3 Mateřská škola.....	18
3.1 Pravidla a řád v mateřské škole	18
3.1.1 Formální pravidla.....	19
3.1.2 Vytvářená pravidla	20
3.2 Osobnost učitele.....	20
3.2.1 Respektování potřeb dítěte	20
3.2.2 Kompetence učitele	21
3.3 Vztahy v dětské skupině.....	22

3.3.1	Tresty od vrstevníků.....	22
3.3.2	Odměny od vrstevníků	23
4	Výchovné styly a péče	24
4.1	Autoritářský styl.....	24
4.2	Demokratický styl	25
4.3	Liberální styl.....	25
II.	Praktická část.....	28
5	Cíle.....	28
6	Hypotézy a výzkumné otázky	29
7	Vlastní proces akčního výzkumu	30
7.1	Výsledky dotazníku pro učitele	30
7.2	Výsledky dotazníku pro rodiče	35
7.3	Pedagogický program.....	40
7.3.1	Organizace	40
7.3.2	Analýza skupiny.....	41
7.3.3	Vlastní obsah a pedagogická reflexe.....	42
	Příprava - 1. den	42
	Pedagogická reflexe:	45
	Pedagogická reflexe:	49
	Příprava - 2. Den	52
	Pedagogická reflexe:	55

Pedagogická reflexe:	58
7.4 Výsledky obou dětských skupin	61
8 Shrnutí výsledků a diskuze	62
9 Závěr	66
Literatura:	67

Úvod

Trest a odměna. Jsou to nejstarší, nejpoužívanější a vlastně i nejznámější výchovné prostředky. Jak a kdy je použít, je známé již méně. Rozeznat chvíli, kdy dítě vychováváme od chvíle, kdy mu ubližujeme, nebo naopak, kdy dítě kazíme četností odměn, je pro mnoho vychovatelů častou neznámou. Znalost toho, co všechno můžeme dítěti způsobit nesprávným užíváním těchto prvků, je úzce spjata s profesí učitele/ky v mateřské škole. Není tedy divu, že jsem si toto téma vybrala, jako předmět mé bakalářské práce.

Co tresty a odměny jsou pro předškolní dítě a jak ho ovlivňují? Kdy je dítě schopné tyto výchovné prvky přijmout a porozumět jim? Jakou úlohu má mateřská škola, dětský kolektiv a osobnost učitele? A jaké styly výchovy lze pro naši edukaci zvolit? To vše studuji v teoretické části své práce.

Dále pokračuji praktickou částí, která je vedena ve dvou rovinách. V první rovině – dotazování se zaměřuji na učitele mateřských škol a rodiče předškolních dětí, od nichž zjišťuji pomocí otevřených odpovědí v dotaznících, jejich vlastní zkušenosti s hlavními pojmy tématu (trest, odměna).

V druhé rovině – empirické se snažím nahlédnout, prostřednictvím vlastního programu pro předškolní děti, do dětského vnímání trestů a odměn a s těmito prožitky dále pracovat.

Zjištěné skutečnosti šetření jsou popsány pedagogickými reflexemi a ve vztahu k cílům a otázkám akčního výzkumu i vyhodnoceny.

I. Teoretická část

1 Vysvětlení základních pojmů

1.1 Trest – zastavení chování nevhodného

Trest je nejstarší a možná i nejrozšířenější výchovný způsob, spolu s odměnou. Trestem zastavujeme u jedince nevhodné chování, tak aby se už neopakovalo. Chceme dosáhnout toho, aby si dítě uvědomilo, že to co udělalo je špatné a zároveň, aby tento čin neudělalo zas. Ale co je trest ve své podstatě? A jak je možné, že může na dítě fungovat?

Definice v Pedagogickém slovníku (Průcha J., Walterová E., Mareš J., 1995, s. 234) zní takto: „Trest je jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky. Trest má přinejmenším dvě funkce: informační (konstatování nesprávnosti chování, postupu, výsledku) a motivační (navozuje u žáka motivační konflikt, prožitek neúspěchu, frustrace)“.

V první funkci trestu, tedy jde ze strany rodiče či vychovatele o to, sdělit dítěti, že něco udělalo nesprávně. Za toto nevhodné chování následuje sankce (trest fyzický, pokárání, zákaz aj.), která s sebou přináší i funkci druhou. Trest v dítěti automaticky vyvolává nepříjemný pocit strachu, studu a ponížení, který již nechce zažít a proto se chybě, které se dopustilo, pro příště raději vyhne. To je důvod, proč dítě trestáme. Naším cílem je, aby si uvědomilo a pochopilo, že je jeho čin špatný.

Matějček (1994) uvádí, že trest je to, co dítě jako trest prožívá a ne to, co jsme si pro něj vymysleli. A pokračuje více do hloubky, kde popisuje, jak tresty, a s nimi i odměny, fungují u jedince po fyziologické rovině. I. P. Pavlov postupoval ve svých známých pokusech s podmíněnými reflexy tak, že na pokusné zvíře, kterým byl pes, působil nějaký neutrální podnět, např. zazněl zvonek, spustil se metronom, rozsvítilo se světlo. Pak byla psovi podána potrava. Když se situace opakovala víckrát, stačilo, aby pes vnímal jen neutrální podnět a už se připravil na přijímání potravy – konkrétně se mu

začaly sbíhat sliny. Pes vylučoval nějakou dobu sliny, i když potravu nedostával. Když však tento podmíněný reflex nebyl příjmem potravy zpevnován, postupně vyhasl. Potrava zde byla významným činitelem.

Tak na nás tedy trest, a vlastně i odměna, působí na té nejzákladnější úrovni. Když dítě udělá něco špatně, např. zalže a vychovatel mu za trest nedovolí dívat se na pohádku, dítě si uvědomí, že lhát je špatné pro neblahé pocity, které s sebou trest přináší. Dále předpokládáme, že se bude snažit lhaní vyhnout. Dítě by mělo být, po nějakém čase důsledného výchovného působení schopné, následek (trest) předvídat. Pedagogický slovník pokračuje ještě třetí funkcí, kterou vnímá jen potrestané dítě. Jde o vyjádření negativního osobního vztahu učitele či rodiče k sobě, projev osobní nedůvěry, vyjádření neperspektivnosti vztahu (Průcha J., Walterová E., Mareš J., 1995). A Psychologický slovník uvádí, že trest může vyvolat reakce ještě méně žádoucí, např. strach, odpor k trestající osobě, situaci, místu, případně agresivní chování (Hartl P., Hartlová H., 2000).

K tomu, aby nedocházelo k této antipatii vůči trestající osobě, je zapotřebí přiměřenosti trestu. Je-li trest adekvátní, je i na dítě dostatečně působivý a tudíž i účinný.

1.2 Odměna – podpora dobrého chování

Odměnou můžeme dítě, eventuelně i sami sebe, vybízet k nějakému výkonu nebo k dosažení určitého cíle, např. malé dítě u doktora snáze překoná strach i bolest z injekční stříkačky s vidinou jakési odměny v podobě bonbónu, samolepky nebo dokonce hračky. Podobně jako u trestů i zde je základem fyziologická úroveň. Naše tělo je schopné předem reagovat na určité podněty (signály), jsou-li posilovány např. potravou. Při těchto výzkumech bylo zjištěno, že testovaná zvířata dokonce překonají i bolestivé zábrany, následuje-li uspokojení potřeby jídla.

Odměnou, ale nemusíme jen motivovat k překonání určité překážky, ale také něčemu dítě učit a to nejen očekávanému chování.

K tomu Matějček (1994) uvádí: „Z různých laboratorních výzkumů se ukazuje, že je nutná odměna, aby zvíře (myš, delfin aj.) dělali to, co po nich požadujeme. Od

kojeneckého věku se dítě učí, dělat to, co mu přináší příjemný zážitek nebo co budí příjemnou odezvu v jeho okolí.“

Pamatuji si situaci v jedné rodině, kde ani ne roční chlapec shodil ze stolu hrnek a u toho řekl slovo: „ba“, což znamenalo slovo bác. V tu chvíli se nad ním všichni usmívali a radovali a znovu a znovu mu hrneček podávali a on ho s úsměvem shazoval a své první slovo s radostí opakoval. Je jasné, že toto slovo nepřestane používat, když s sebou přináší samé vlídné reakce okolí. Naopak je bude opakovat, aby tyto reakce znovu přivolal.

Když se dítě učí i jiným návykům, zřejmě je tomu také tak. To dokládá, že prostřednictvím odměny, dáváme dítěti najevo, že to co udělalo, je dobré a správné. A právě pro ten blahý zážitek, jež s sebou odměna přináší, jedince motivujeme k opětnému konání této (dobré) činnosti, aby znovu zažil ten pocit výjimečnosti a radosti.

I v Psychologickém slovníku je odměna definována, jako situace schopná vyvolat libost nebo uspokojit potřebu. Odměňované reakce, nebo činnosti se posilují a proto se vyskytují častěji (Hartl P., Hartlová H., 2000).

V Pedagogickém slovníku jsou popsány tři funkce tohoto výchovného prvku: „Informační (konstatování správnosti chování, postupu, výsledku), motivační (navozuje u žáka prožitek úspěchu, radosti, chuti do další práce, zvyšuje pravděpodobnost, že žák se pokusí tuto činnost zopakovat) a třetí funkci viděnou pouze dítětem (vyjádření pozitivního osobního vztahu učitele či rodiče k sobě, projev osobní důvěry, vyjádření perspektivnosti vztahu)“, (Průcha J., Walterová E., Mareš J., 1995, s. 139).

Myslím, že právě nadějnost vztahu, kterou dáváme odměňováním dítěti nebo druhé osobě najevo, je velmi důležitá. Odměna je od darujícího nepochybně projevem lásky a zákonitě lásku u obdarovaného vyvolává, ať už se jedná o pohlazení, pochvalu a dávání ostatním za vzor, předání daru, třeba i finančního atd.

Co je však u odměňování nevýhodou, která je vymezena v různých definicích a popsána u několika odborníků (Průcha J., Matějček Z., Rogge J.), že častým používáním nějaké odměny, klesá její účinnost. Odměna ztrácí pro dítě význam a vychovateli nezbyvá, než sahat po dalších a dalších odměnách, které beztak přestanou plnit svou funkci, protože je dítě přestane jako odměny vnímat. Z neobvyklého se stává obvyklé a z neobvyčejného obyčejné.

2 Osobnost dítěte v předškolním období

Trest a odměna jsou výchovné prostředky, kterými se snažíme vychovávaného jedince někam vézt. Zpravidla má vychovatel určený cíl a trestů a odměn využívá proto, aby jedince k tomuto záměru dovedl. Určuje mu tak v životě zřetelné hranice a pravidla, která ho formují k cíli, jež je mu stanoven na začátku života.

Samozřejmě že ne každý rodič nad tím takto uvažuje, ale i když nad cílem výchovy svého dítěte úmyslně nepřemýšlí, nějaký záměr s ním má. Na tom má svůj podíl i kultura společnosti, která má určitá pravidla a očekávané chování je pro vymezení dítěte rodiči a učiteli značně určující.

Máme-li cíl vychovat z dítěte dobrého člověka, který bude vyznávat základní lidské hodnoty, za krádež ho přirozeně potrestáme, a když se snaží pomoci babičce nést těžkou tašku, bude námi pochválen. Avšak ne vždy jsou každodenní situace tak jasné a zřetelné jako je tomu třeba u krádeže nebo pomoci. Navíc každý trest a odměna, jak je řečeno již na začátku, musí být volen adekvátně a v dobré míře, aby neztrácel svou účinnost a vychovávaného jedince zanechal na cestě, kterou vychovatel považuje za tu nejlepší. K tomu, aby to tak bylo, je zapotřebí brát ohledy také na věk dítěte a prostředí, ve kterém se právě nachází. To proto, abychom věděli, co může trest a i odměna, pokud jsou nepřiměřené, způsobit a co dítě samo vyžaduje.

2.1 Věk 2-3 roky – období vzdoru a negativismu

Když se dítě narodí, tráví přirozeně nejvíce času s matkou, ta ho krmí, chová, obstarává, dává mu pocit bezpečí a lásky. Otec v tomto čase hraje trochu jinou, ale také velmi důležitou roli. Dítě si nejprve myslí, že je součástí těla matky a od půl až roku svého života si postupně začne uvědomovat, že tomu tak není. Dochází mu, že je samostatnou bytostí a v komunikaci s okolím začíná sebe pojmenovávat a mezi druhým a třetím rokem života, začíná jedinec o sobě mluvit v 1. Osobě, tzv. období „jáství“ (Vágnerová M., 2007).

Podle Z. Heluse (2003) není zrod termínu „Já“ pouhým novým slovem v dětském slovníku, ale je to důležitý projev pozice sebe sama ve světě. Tato skutečnost má pro

dítě zásadní význam. Najednou ví, že je autonomní bytostí a tak se snaží prosazovat svou vůli, aby si tento fakt ověřilo a zároveň i dokázalo. Dítě je svým objevem nezávislosti uchváčeno a odmítá jakékoli omezování ze strany druhých lidí. Tím se dostává s okolím, což je povětšinou jeho nejbližší rodina (rodiče, prarodiče, starší sourozenci) do konfliktů. Toto období se nazývá obdobím dětského vzdoru.

Z. Matějček (1994) uvádí, že projevy dětského vzdoru můžeme pozorovat u dětí už od čtyř měsíců. Jsou to většinou omezené zlostné výbuchy a odpor proti náhlému zásahu vychovatelů. Po sedmém měsíci je těchto projevů nelibosti více a po jednom roce života je slovo „ne“ trvalou součástí dětského slovníku. „Ne“ je fakticky první slovo, které dítě říká správně a zároveň si plně uvědomuje jeho význam. Okolo druhého roku dochází ke srážkám s okolím stále častěji. Dítě má potřebu se mezi lidmi nějak prosadit a čeká, jakou odezvu vyvolají jeho činy u druhých lidí. A poněvadž jde o dítě, jeho jednání je nelogické a mnohdy křečovitě. Toto období trvá zhruba do tří let věku, ale může doznívat až do 5-6 let.

Navenek se vzdor projevuje zlostnými výbuchy, dítě se vyzuří, prohýbá se a vzpírá, kope nohama, křičí a brečí a k tomu si ještě lehne na zem. Mnoho rodičů takové projevy vlastní vůle odmítá. Často se také trápí nad tím, co se najednou s jejich hodným chlapečkem nebo holčičkou děje, jakou scénu před ostatními předvádí a kolikrát ani neví, jak má reagovat.

Zprvu je nutné si uvědomit, že období vzdoru je nevyhnutelnou vývojovou fází, jako je tomu třeba u puberty. Tou také každý jedinec projde, jenomže u každého jsou její projevy jinak intenzivní. U někoho je puberta mírná, že si okolí ani nevšimne, že pubescent tímto obdobím prochází a u jiného o tom zase vědí všichni. S dětským vzdorem je tomu stejně. Je to dočasné vývojové stadium. Nicméně dítě náhlé záchvaty má a proto začíná být dospělými vychováváno a samozřejmě za své chování i trestáno. Avšak tento postup není úplně správný. „Důrazné, trestající potlačování projevů vzdoru bývá nepříznivým faktorem blokování, či deformace rozvoje počáteční autonomie. Dítě bude s vychovatelem spojovat pocity zahanbení a pochyb.“ (Helus Z., 2003, s. 59).

Jak tedy přistupovat k negativním projevům dítěte, když za ně vlastně ani nemůže? Vždyť žádný vychovatel nechce u dítěte potlačovat jeho uvědomování si vlastní nezávislosti. Na druhou stranu nelze dětské výbuchy v této fázi úplně ignorovat. Tak bychom přece mohli jeho autonomii potlačovat také. Dítě by si vydupávalo svou

svobodu, které by vůbec nedosahovalo. Naopak podporovat tyto stavy, opět není ideální. Jaký tedy zaujmout postoj?

Podle Z. Matějčka (1994) k dětskému vzdoru dochází ve dvou situacích. Buď dítě musí dělat něco, co nechce např. obléci se, nebo nesmí dělat to, co by samo chtělo, třeba si hrát se sirkami. Dítě je fakticky k těmto záchvatům okolím vyprovokováno. Jedná se s ním jinak, než je jeho představa.

Když toto víme, je nejlepší snažit se těmto stavům předejít. Dítě se snažíme nedráždit, ale naopak mu poskytneme dostatek času. Když se např. chystáme odejít z pískoviště a dítě nechce, řekneme mu, že si ještě chvíli může hrát, ale za chvíli už opravdu odejdeme. Nebo když si hraje se sirkami, tak mu to samozřejmě dovolit nemůžeme, ale pokusíme se mu najít jinou zábavu atd. Když už k záchvatu dojde, je lepší k němu přistupovat jako k nedopatření a rozhodně je netrestáme dodatečně. Raději je necháme odeznít a poskytneme dítěti dostatek prostoru a klidu. Odvedeme ho do jiné místnosti, kde se lépe uklidní, nebo rázně odejdeme my sami, aby dítě bylo v tichu bez odezvy okolí (Matějček Z., 1994).

2.2 Věk 3-6 let – předškolní období

V předškolním věku se jedinec ještě více rozvíjí v různých oblastech, ať už jde o poznávací procesy, paměť, verbální schopnosti, zrakové i sluchové vnímání, motoriku, kresbu aj.

Co se týká pozice dítěte ve světě, tak M. Vágnerová (2007) uvádí, že toto období je charakteristické tím, že dítě stabilizuje ve světě své vlastní postavení a diferencuje svůj vztah k němu.

K tomu mu jistě napomáhá rozmach v již zmíněných odvětvích. Dále chce dítě v tomto věku, dělat to, co konají i ostatní. Jedinec otiskuje prostředí, z něhož vychází a lze tak tedy nahlédnout na kulturní úroveň rodiny, zvyky, zásady, a dokonce i zvláštnosti, jež v ní převažují (Matějček Z., 1986).

Podle Z. Heluse (2004) je předškolní věk označován jako období iniciativy. Jedinec má potřebu něco zvládnout, utvořit a dokázat tak okolí své kvality. Jako nejdůležitější projevy této iniciativy uvádí: psychomotorickou, mentální a duševní a sociální expanzi.

2.2.1 Psychomotorická expanze

Psychomotorická expanze je počáteční projev iniciativy, jež je obsažena ve vlastním nadšení z pohyblivosti, obratnosti a šikovnosti. Dítě je už senzomotoricky rozvinuté natolik, že dokáže rychle běhat, plazit se po zemi jak chce, někde prolézat atd. Jedinec objevuje prostor kolem sebe zcela novým způsobem. Reakcemi okolí je tato iniciativa většinou posilována (Helus Z., 2004). Rodiče nad dítětem žasnou, že dokáže skočit dolů ze schodů, že se někam dokáže vyšplhat, že proleze pod skříní atd. Zakoupí dítěti např. tříkolku, jedou s ním na výlet, dovolí mu s dopomocí vylézt na větev stromu a tak dávají dítěti větší rozměr jeho poznávání a získáváním nových zkušeností i dostatek podnětů pro další rozvoj. Když vychovatelé dítě obdivují, dávají mu najevo pocit uznání a rozšiřují tak jeho obzor objevů.

2.2.2 Mentální a duševní expanze

Mentální a duševní expanze je dalším důležitým projevem iniciativy. M. Vágnerová (2007 s. 78) uvádí, že: „V poznání světa dítěti pomáhá představivost, fantazijní zpracování informací, intuitivní uvažování, které není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám.“ Podle Z. Matějčka (1986) je fantazie v předškolním období velice živá, svěží a kreativní. Dítě tvoří zejména hrou a ve hře, což je pro dítě spontánní, přirozená a převládající činnost. Dítě si většinou hraje na to, co někde vidělo, nebo slyšelo, a ještě lépe, je-li jeho zážitek podmíněn i jinou zkušeností. Například po návštěvě divadla, kde vidělo vlka jak jí Červenou Karkulku a myslivce, jež ho zastřelil, si bude po dobu několika týdnů hrát na myslivce, který střílí po vlkovi a zachraňuje tak Karkulku i s babičkou. Dítě se prostřednictvím hry a spolu s ní i přes imaginaci vypořádává s okolním světem a vyrovnává se tak s různými emocemi.

Kromě toho si dítě díky fantazii přizpůsobuje svět svému pohledu. Myslí si, že Země je placatá, nebo že krteček bydlí v televizi a v tramvaji mimo řidiče musí sedět i paní, která hlásí jednotlivé zastávky.

Na svém hledisku jedinec většinou lpí, protože pro něj představuje určitou jistotu (Vágnerová M., 2007).

Skrze představy si dítě vysvětluje realitu, a tak si myslí, že svět chápe. Dochází tedy k jeho rozumovému a duševnímu růstu.

2.2.3 Sociální expanze

V sociální oblasti dochází k postupné diferenciaci. V této fázi jsou rodiče pro dítě emočně významnou autoritou, která si dokáže poradit s jakoukoli situací. Dítě si tak utvrzuje pocit bezpečí. Je tomu hlavně u matky, která je pro dítě zdrojem jistoty, tráví s dítětem více času, než otec a její působení je zaměřeno na každodenní činnosti. V předškolním období se dítě postupně od matky odpoutává. Otec, který bývá pro dítě vzácnější, plní roli výchovného garanta a pro dítě představuje emoční zálohu v krizových situacích. Svoji roli v životě zaujímají také sourozenci, kteří jsou možným zdrojem zkušenosti a sdílejí společné zázemí rodičů. Tento vztah má ambivalentní charakter. Sourozenci jsou buď spojenci - spolupráce při hře, nebo také soupeři - dělí se o pozornost ze strany rodičů (Vágnerová M., 2008).

V tomto období se také (díky rozvoji komunikace) dítě stává partnerem rozhovorů a diskuzí. Rádo se ptá a kolikrát opakuje to, co říkají rodiče, ale protože jde ještě o dítě, vyznívá jeho výrok vtipně, a tak vyvolává pozitivní reakce a odezvy okolí. Rodiče tak jeho iniciativu kultivují.

Pro sociální expanzi je též typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Dítě se snaží včlenit do skupiny jiných dětí, navazovat s nimi kontakty, hrát si a spolupracovat (Helus Z., 2004).

Takto podrobněji tedy vypadá iniciativnost, kterou předškolní dítě prochází. Podle různých autorů (Helus Z., Matějček Z., Vágnerová M.) je rozvoj této iniciativnosti neoddělitelně spjat s uvědomováním pravidel a pochopením určitého řádu. Dítě začíná postupně zaujímat základní mravní postoje. Je už schopné chápat, co je správné a co špatné, za co bude odměněno, či potrestáno.

Díky tomu, že dítě ruku v ruce se svou iniciativností je schopné chápat pravidla, není těžké mu nastavit určité hranice a tím jeho iniciativnost korigovat, usměrňovat a dávat mu tak žádoucí směr ve vývoji. Není přece možné, aby dítě lezlo, kam se mu zachtělo,

nebo zkoušelo skákat z velké výšky, protože to už je nebezpečné. Kdyby dospělý dítěti dovoloval většinu toho, co se dítěti zachce, nebo co se mu líbí, dítě by upadalo do nejistoty, protože by se necítilo ve světě stabilně a tato nerovnováha by se projevila i ve vztazích k okolí. Jenže dospělý má někdy tendenci řídit v tomto ohledu dítě až moc. Určí mu mantinely, jež dítě svazují a nedávají mu dostatek volnosti.

Z. Helus (2004) varuje, že pokud sociální okolí navodí v předškolním dítěti zkušenost, že iniciativa znamená něco nežádoucího a špatného, převládnu v dítěti pocity viny a to ve zvýšené míře. Tím dochází k podlomení jeho iniciativy a rozvoj osobnosti je ohrožen, protože jsou potlačeny dětské vnitřní zdroje, které tkví právě v této spontánní iniciativě.

Co se týká lhaní, je to podobné. Je zřejmě nemožné, aby nějaké dítě bylo pravdomluvné, byť v jeho okolí lež nikdo nepoužívá. Jedinec od své přirozenosti fantazíruje a tak i zkouší, kam až lze některé výmysly použít. Nejdříve jen přikrašluje skutečnost, za což opravdu ve svém věku nemůže a právě korigováním této skutečnosti by docházelo k potlačení jeho iniciativy a dítě by se zbytečně trápilo. Jde-li posléze o zapírání, svádění prohřešku na mladšího sourozence, tam je již třeba zakročit, aby se dítě nenaučilo lhát.

Z. Matějček (1986) uvádí, že předně je třeba si uvědomit, že dítě je ještě nezralou bytostí. Podlehne nějakému přání a jde za tím, i když ví, že bude následovat trest a pokud už má následovat, dítě rychle použije lež jako svou obranu. Vychovatel, by tedy měl zpytovat své svědomí, nemá-li na dítě vysoké požadavky. V takovém případě je třeba dát dítěti najevo, že použitá lež mu nijak nepomohla. Dospělý stejně poznal, jak to bylo a tudíž je tento způsob zcela zbytečný. Trest je v případě lži pro dítě málo účinný a navíc, právě jím, bezdůvodně prožije pocity provinění.

Pokud jde o proces socializace, tak je toto období přípravnou fází na život ve společnosti. Vázanost na rodinu se postupně uvolňuje a do života dítěte vstupují jiné instituce s dalšími požadavky a pravidly.

3 Mateřská škola

Pro dítě je nástup do mateřské školy v podstatě i nástupem do širšího společenství. Tímto se začíná odpoutávat od rodiny, na kterou je do té doby velmi vázáno. Dítě je již ve stádiu, kdy je schopné spolupracovat, podílet se někým na aktivitách a činnostech a umí se samo prosadit. Dítě si uvědomuje, že děti okolo jsou také svébytné osoby, které mají své potřeby a pokud si chce s nimi hrát, musí se mezi sebou domluvit. Rodiče by měly tyto poznatky rozvíjet, aby dítě mělo na čem později stavět ve vztazích k druhým lidem. V tomto úkolu může mateřská škola pomoci (Matějček Z., 2003). Mateřská škola umožňuje dítěti získat nové zkušenosti, navázat vztah s vrstevníky, které v tomto věku již vyhledává a setkat se i s jinou dospělou autoritou, než je příslušník vlastní rodiny.

Na vstup do této instituce, je třeba, aby dítě bylo nejen dostatečně zralé, ale i dobře připravené. Doba, která je na vstup do mateřské školy vhodná, bývá různá a i adaptační období v mateřské škole se individuálně liší. Dítě musí umět zůstat po značnou část dne samo bez rodičů v cizím prostředí a přizpůsobit se jeho nárokům (Vágnerová M., 2007).

3.1 Pravidla a řád v mateřské škole

Dítě se v mateřské škole učí podřízenosti novým pravidlům a řádům, která jsou jiná, než ta na které je zvyklé z domova. Navíc je v kolektivu 25 dětí – vrstevníků, kde nemá tak výsadní postavení, jako je tomu doma. Dále zde musí poslouchat příkazy někoho nového - učitelky, případně učitele, od nichž se učí nařízení přijímat. Zpravidla je učitelka na kolektiv dětí sama, po určitou dobu dne, jsou na děti učitelky dvě. Pravidla, která jsou pro děti platná, jsou tomuto faktu uzpůsobena. Každé dítě je pochopitelně vedeno k tomu, aby pravidla znalo a naučilo se je dodržovat. Pravidla se týkají, jak plnění jakéhokoli vybidnutí učitelky, tak chování k druhým dětem a zachovávání řádu, jež v dané mateřské škole panuje.

3.1.1 Formální pravidla

V každé mateřské škole jsou formální pravidla, která jsou víceméně platná obecně pro všechny mateřské školy. Souvisejí také s řádem, který mateřská škola má a měly by je dodržovat všechny děti.

Většinou jde o

- Respektování učitele – Učitel/ka v mateřské škole je novou autoritou, kterou musí dítě respektovat a poslouchat jako vlastního rodiče. Učitel je ten, kdo určuje, co se bude dělat, kam děti půjdou, kam smí jít a kam ne, na co mohou nebo nemohou sahat atd.
- Zachování denního řádu – Den v mateřské škole má svůj režim, kterému se musí dítě podrobit. V určitou hodinu si smí hrát, pak musí jít na svačinu a i když nejí, měl by sedět s ostatními dětmi v klidu, dále ho čeká řízená vzdělávací činnost, při které by měl plnit úkoly zadané učitelem, pobyt venku atd.
- Chování k sobě – Děti by měly dodržovat hygienické návyky, pravidelně se stravovat, dbát na své bezpečí aj.
- Chování k druhým dětem – Děti se vzájemné komunikaci teprve učí a vlastně se jí jedinec učí po celý život. Často mezi dětmi dochází k neshodám a konfliktům, které se projevují hádkou, křikem nebo i agresivním útokem a k takovému jednání není dítě v mateřské škole vedeno.

To je pouze hrubý základ toho, co mají děti v mateřské škole splňovat, aby byl průběh denního programu vůbec možný. Každé dítě po vstupu do mateřské školy se musí těmto pravidlům naučit. Pochopitelně, že je čas od času poruší, ale to už děti vědí, že je to špatné. Doba, jak dlouho se děti pravidlům přizpůsobují je u každého dítěte individuální. Některé se zaběhnou hned, do týdne, jiné je pochopí až za půl roku. Svůj podíl na to má i výchova, kterou dítě prochází doma. Aby děti pravidla dodržovaly, jsou vedeny učitelkou, která je za neplnění potrestá anebo naopak odměňuje za jejich plnění. V této instituci vypadají tresty i odměny jinak, než jak je znají děti z domácího prostředí. Vliv má na to jiná autorita i kolektiv. Trest je většinou zákaz nějaké činnosti, důrazné přikázání něčeho, nebo i křik, kdežto odměna je ve formě pochvaly, či dávání druhým za příklad.

3.1.2 Vytvářená pravidla

V každé mateřské škole jsou mimo formálních pravidel, také pravidla neformální, která jsou vytvářena jednotlivou mateřskou školou, souvisejí kupříkladu se zaměřením školy, např. pokud jde o nábožensky orientovanou třídu, mají děti pravidelné modlitby, jedná-li se o jazykovou školu, děti by zase měly mluvit jiným jazykem atd.

Další neformální pravidla jsou ta, která jsou vytvářena, nebo spíše spoluvytvářena dětmi, protože i zde jde o vnější vedení učitelem. Takové spoluvytváření pravidel s dětmi je od učitele záměr. Děti mají pocit, že se na chodu školy podílejí, protože jsou tímto tvořením do jejího fungování více vtažené, a tak se cítí důležitě a významně. Děti se v průběhu začátku školního roku pod vedením učitele dohodnou, co smí a co nesmí dělat a učitel jim i jednotlivá pravidla vysvětlí. Děti pak mohou např. tyto normy nakreslit, učitel je dá na nástěnku a dítě je má stále na očích. Pravidlo sdělené dítěti tímto způsobem, je pro dítě lépe pochopitelné a dítě samo je více svolné jej dodržovat. A pokud je nezachovává, lépe porozumí důsledkům, které sebou toto neplnění přinese. Pochopitelně takto nelze postupovat u všech pravidel a vytvářet tak s dětmi celý řád, ale alespoň některá pravidla by měla vzejít po dohodě s dětmi, přispívá to totiž celkovému klimatu ve skupině.

3.2 Osobnost učitele

Vstup dítěte do mateřské školy je spojen s nutností přijmout a respektovat cizího dospělého člověka, jímž je učitel nebo učitelka. Ten se pro dítě stává novou autoritou. Vztah učitele/ky a předškolního dítěte bývá velmi osobní a dítě si tuto osobu a zejména její chování, zapamatuje na celý život. Tím, že se dítě dostává na část dne mimo domov, potřebuje si nalézt v novém prostředí někoho, komu může věřit, od koho cítí pocit bezpečí a jistoty a koho citově přijme. Takovým člověkem se zpravidla stává učitel/ka, s nímž dítě chce navázat důvěrný vztah. (Vágnerová M., 2007).

3.2.1 Respektování potřeb dítěte

Na učitelce je, aby plně respektovala veškeré potřeby dítěte. Jsou to hlavně ty potřeby, které jsou známe z Maslowovi pyramidy potřeb. Tento americký psycholog určil hierarchii lidských nezbytností, a i když je v jeho teorii pár nepřesností například

v právě zmíněné hierarchii, základ jeho poznatků je stále podnětný. Jde o fyziologické potřeby, potřebu jistoty a bezpečí, lásky a přijetí a sounáležitosti, úcty a uznání a poslední, nejvýše položenou potřebu seberealizace. Na všechny tyto potřeby by měla učitelka v mateřské škole dbát a co více, měla by je při své práci u dítěte plně respektovat. Dítě by například mělo mít možnost kdykoliv jít na toaletu, pokud potřebuje, nebo se napít, má-li žízeň. U takových příkladů to zní celkem jasně a logicky a málokterá učitelka si neuvědomí nakolik je tato věc pro dítě nutná. U jiných příkladů je však těžší poznat, že jde ze strany dítěte také o podstatnou potřebu, která napomáhá jeho rozvoji, kupříkladu dětská hra, nebo dát dítěti příležitost nějakého privilegia, ve kterém se spojí potřeba uznání a seberealizace, dále tolerovat adaptační období dítěte v novém prostředí, zejména schopnosti trávit čas bez matky popřípadě otce a v neposlední řadě také nepotlačovat dětskou iniciativu, která je pro toto období typická a důležitá.

Nerespektování dětských potřeb, může být dítětem chápáno jako trest a navíc ho vede k nechuti docházet do mateřské školy. U jedince též mohou vzniknout antipatie k osobnosti učitele/ky.

Pedagog by měl být v první řadě empatický a měl by si plně uvědomovat individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi, tak aby dokázal brát na jejich potřeby ohled a nezapříčinil (zbytečně) narušení vztahu mezi ním a dítětem.

3.2.2 Kompetence učitele

Pravomoci učitele/ky v mateřské škole, nejsou v širší společnosti moc známé. Mnoho lidí se domnívá, že taková učitelka v mateřské škole pouze děti hlídá, aby mohli jejich rodiče chodit do práce. Lidé, kteří mají malé děti, jež mateřskou školu navštěvují, jsou již více s touto profesí obeznámeni. Uvědomují si, že učitelka musí pochopitelně během doby, kdy jsou děti v mateřské škole na ně dohlížet a dbát na jejich bezpečí. Také je však, protože se jedná o školu, musí vzdělávat. Má zodpovědnost za rozvoj jejich dovedností a získávání určitých vědomostí, které jsou přímo úměrné věku dítěte. Dále se od pedagoga očekává, že v případě odhalení jakýkoli nedostatku ve vývoji dítěte, upozorní na tyto nedokonalosti a bude se spolu s rodiči podílet na jejich nápravě a navrácení k normě. Pochopitelně učitelka není diagnostik, který přesně určí co dítěti je a jak dál s ním postupovat, ale tím, že pracuje s celým kolektivem dětí, má oproti jiným

dospělým možnost srovnání a tudíž je její pohled na konkrétní problém i pro psychologa, či speciálního pedagoga velmi přínosný. Ve Francii je pohled učitele v mateřské škole dokonce natolik podstatný, že on sám určuje, kdo s dítětem bude pracovat a stává se důležitým mostem mezi rodiči a např. pedagogicko-psychologickým poradcem. V našem státě tomu tak ještě není, ale s prohlubujícím se vzděláváním předškolních pedagogů si myslím a doufám, že je tento stav dočasný.

3.3 Vztahy v dětské skupině

Podle Z. Matějčka (2003) naprostá většina dětí v předškolním období po společnosti druhých dětí touží. Přeje si trávit čas s někým stejně, či podobně starým, zkrátka chce být ve společnosti vrstevníků. Mateřská škola je tedy vhodným prostředkem ke splnění této dětské touhy.

Vztahy s vrstevníky významně přispívají k socializaci dítěte a ovlivňují je v mnoha oblastech, ať už jde o emotivní, kognitivní sféru nebo o rozvoj vlastností a sociálních dovedností. Dětské vztahy jsou symetrické, protože jsou si děti rovny. Mají podobné kompetence i obdobnou sociální situaci, bývají k sobě tudíž otevřenější a spontánnější, než k dospělým. Názory vrstevníků nepřijímají tak automaticky, jako je tomu u názorů dospělých, které uznávají a akceptují z poslušnosti a podřízenosti, ale jen tehdy, když je chápou a souhlasí s nimi. Každý jedinec je ve svém navazování vztahů s vrstevníky ovlivněn zkušenostmi z rodiny. Spolehlivá vazba mezi rodičem a dítětem vytváří základ pro rozvoj vrstevnických vztahů a naopak negativní rodinná zkušenost vede k rozvoji nevhodných způsobů chování (Vágnerová M., 2007).

3.3.1 Tresty od vrstevníků

Dítě má ve skupině vrstevníků potřebu se prosadit. Pociťuje mezi dětmi konkurenci a má potřebu soutěžit, např. koho paní učitelka pochválí, koho vybere, aby šel první, když se jde ven, kdo měl první tuto hračku a může si s ní tudíž hrát apod. Mezi dětmi snadno dojde k různým konfliktům vyplývajícím, též z rozdílného rodinného základu. Při nějakém rozporu si děti často volají na pomoc učitelku, aby jim pomohla neshodu vyřešit a patřičně viníka potrestat. Někdy se však do konfliktu pustí děti a začnou trestat samy např.: dítě bouchnou, plácnou, poškrábají, křičí na něj atd. Děti si často neumějí s emocemi, které v nich konflikt vyvolá poradit a tak jsou jejich reakce

křečovitější a hrubší. To je většinou první odezva na spor mezi dětmi. Po ní následuje další, která může nastat i v případě, že dítě zavolá na pomoc dospělého a ten nezareaguje, tak jak by si dítě představovalo a jak, by ho to uspokojilo. Dítě přestane vrstevníka přijímat a odmítne se s ním přátelit, už to není kamarád do her a jiných úkolů. Takový trest, tedy nepřijetí okolím, je pro dítě daleko tíživější, než kdyby ho druhé dítě pláclo. Pochopitelně takové rozpory nemají u dětí dlouhého trvání a snáze na ně zapomínají, přesto i toto řešení konfliktů podporuje proces socializace.

3.3.2 Odměny od vrstevníků

Odměna od vrstevníka přichází ve chvíli, když mu druhý s něčím pomůže, poradí aj. Děti si však těchto pomocí od druhých často nevšímají a musí být kolikrát k odměně vedeno dospělým, který mu řekne: „*No poděkuj Pétovi, že ti půjčil hračku a taky mu něco za to půjčí*“, nebo „*vidíš, jak hezky ti pomáhá, tak ho za to pohlad*“. Děti se však umějí odměnit různými způsoby i samy a to nejrozličnějšími projevy lásky, jako je objetí, pusinkování, přijímání do hry, po které děti touží, již zmíněné hlazení a také půjčovní hraček, dělení se např. o sladkosti. Všechny tyto projevy jsou vyjádřením dětských sympatií k druhému, které jsou v tomto věku většinou dané vzhledem (ta se mi líbí, s tou budu kamarádit a budu na ní hodná), nebo i důsledek jiné situace (hrála si se mnou, tak budu u oběda sedět vedle ní). Takto mezi dětmi vznikají vztahy a posiluje se celý socializační proces, jehož jsou součástí.

4 Výchovné styly a péče

V předškolním období, ale spíše ke konci tohoto stádia (5. - 6. rok života), dochází u dítěte ke zvnitřnění dospělé osoby, jež ho vychovává a také se zvnitřní způsoby chování této autority. Znamená to, že dítě pocítuje, za svůj špatný čin vinu i bez dospělého. Podobně by tomu mělo být i u pozitivních vjemů. Udělá-li dítě něco dobrého, zažije příjemný pocit, i když jeho rodič není právě na blízku. To dokazuje, že výchova dítěte má v tomto věku smysl. Vedení pomocí trestů a odměn, na nichž je předškolní dítě v podstatě závislé, protože by si bez nich nevědělo rady, má tedy veliký význam. Jen jde o to, jaký výchovný styl dospělý zvolí.

Americký psycholog Kurt Lewin popsal v sociálních skupinách tři styly vedení. Ty lze převést i na výchovu. Jedná se o styl autoritářský, demokratický a liberální.

4.1 Autoritářský styl

Autoritářský způsob vedení má dominantního vůdce, pod nímž jsou lidé, kteří mu jsou podřízeni.

Pokud převedeme tento styl na výchovu, můžeme říci, že rodič vychovávající děti tímto způsobem, má nadřazenou roli a co řekne, to platí. Dítě je vedeno přísně. Vychovatel na něj může klást vysoké nároky a kolikrát přeceňuje nebo naopak podceňuje jeho schopnosti.

Vychovatelům praktikující tento styl, připadají časté tresty jedině přínosné a nijak neubližující. Nechtějí mít přece doma „rozmazlenec“ a navíc se říká, že „*Co tě nezabije, to tě posílí...*“ (Friedrich Nietzsche). Je pravdou, že s takovým jedincem se např. v mateřské škole, pracuje dobře. Když dítě začíná zlobit, zná slovo: „stop“ a platí na něj i změna ve výrazu tváře vychovatele. Na druhou stranu, známý Nietzscheho výrok má méně známé pokračování a pohromadě zní „*Co tě nezabije, to tě posílí, nebo deformuje*“. Přílišné a neopodstatněné tresty mohou tedy jedince poznamenat. Snižují mu sebevědomí a sebeúctu. Dítě se může cítit svázáno a pod tlakem. U tohoto stylu výchovy, může často docházet k již zmíněným pocitům viny, které jsou důsledkem potlačování dětské iniciativnosti a také k narušení vztahu mezi rodičem i dítětem, který má za následek i budoucí socializaci dítěte.

4.2 Demokratický styl

Vedení demokratickým vůdcem vypadá tak, že vůdce, předává lidem to, co oni sami chtějí, ale oni jsou na jeho vedení závislí.

Domnívám se, že ve výchově je tento styl hodně postavený na komunikaci. Rodič s dětmi různé záležitosti probírá a řeší, ptá se jich na jejich názor a snaží se vyhovět jeho požadavkům, a pokud jim vyhovět nelze, pokouší se dítěti vysvětlit proč tomu tak je. I v tomto stylu se odměn a trestů používá. Dítě má dané hranice, které nesmí překonat, jinak následuje sankce, nebo naopak udělá-li něco dobrého nebo se v něčem překoná, dostane odměnu. Rodič většinou o těchto hranicích s dítětem mluví a kolikrát se na nich domlouvají spolu. Vymýšlejí dohromady odměnu, případně trest, který bude následovat a za co. Je to podobné jako u spoluvytváření pravidel v mateřské škole. Děti mají pocit, že se angažují, což jim přidává na důležitosti, a navíc mají větší porozumění pro případný trest, či odměnu. Vychovatel si však musí dát pozor s jak starým a zralým dítětem pravidla vytváří. Lehce se může stát, že rodič přecení schopnosti předškolního dítěte a zachází s ním, jako se starším jedincem. Klade na něj zbytečné vysoké nároky. Navíc malé dítě (3-4 roky) rychle zapomene, o čem byla řeč a to, že následuje za nějaký čin trest, nechápe. A pokud mají rodiče tendenci špatné činy dítěte rozebírat, jedinec se cítí hůř, než když by byl rychle potrestán a cítí tak zbytečně dlouho pocit viny.

4.3 Liberální styl

U liberálního vedení dochází k vyrovnanosti vztahu mezi vůdcem a lidmi. Přičemž vůdce neumí lidem předat to, co chce anebo nemá potřebu něco předávat.

Rodiče vychovávající liberálně dávají dítěti velikou volnost. Navenek to může působit velmi chaoticky, ale tento způsob vedení dává jedinci prostor projevít se sám za sebe jako osobnost právě ve věku, kdy to nejvíce vyžaduje. Pak následuje institucionální výchova, která má v životě jedince velikou úlohu, a která ho připravuje na budoucí život. Instituce však již liberálně nevychovává, ta už mívá roli autority. V naší zemi je tato forma méně zavedená a přijímaná i proto, že ne každý rodič praktikuje tento styl správně tj. rodiče, kteří své děti nevychováají, vedou v našich očích dítě liberálně, protože prostě dovolí dítěti vše, co se mu zachce a ono je nevychované.

Pravděpodobně žádný rodič nemá ve své výchově pouze jeden vyhraněný styl. V jeho způsobu vedení se mohou tyto tři postupy i různě prolínat. Často má však jeden, ke kterému inklinuje, který používá častěji, aniž by si to uvědomoval, a tudíž tento způsob převládá nad ostatními a převažuje. Je však podstatné své dítě někam směřovat. U rodičů, kteří nevědí, jakým způsobem dítě vézt se může stát, že se dítě vede samo, což v praxi vypadá tak, že je vlastně nevedené. Anebo se rodiče snaží dítě vézt, ale jejich výchovné zásady jsou pokaždé trochu jiné. Dítě vyrůstá bez pravidel. Jenomže dítě a zvláště to předškolní, pravidla potřebuje. Pamatuji si situaci u známých, kdy jejich tříletá dcera jedla polévku z talířku. Na jídlo měla dva tvarem stejné talíře, jeden s žabičkou a druhý s beruškou. Obrázek byl na dně talířku, takže ho mohla holčička vidět, až když dojedla. Jedla rychle, a jakmile uviděla kousek obrázku, křikla na maminku: „Ty jsi mi dala žábu! Ale polívka se jí z berušky.“ Tato situace dosvědčuje, jak dítě doslova vyžaduje, aby věci měly svůj řád. Dítě bez pravidel se cítí nejistě a nesvé.

I když vychovatelé vyhrožují dítěti trestem, většinou ho stejně nepoužijí, byť by už byla sankce za nežádoucí chování na místě. Dítě se totiž rychle naučí, jak má na rodiče reagovat, aby dosáhlo svého. Pokud vyhrožujeme dítěti trestem a ono ho nikdy nepozná, jednáme nedůsledně a tím vedeme dítě k rozmazlenosti.

S. Hoskocová (2006) uvádí, že nedůsledná výchova je příkladem nesprávného rozdělení odměn a trestů, jehož efektem je upevnění špatných způsobů chování.

Rodiče by měli mít vůči dětem respekt a měly by brát zřetel na jejich přání a potřeby, to však nemá nic společného s rozmazlováním. Rozmazlování je výrazem buď přílišné ochrany, nebo si rodiče kompenzují nedostatky ve svém vzájemném vztahu (Rogge J., 2002)

Rozmazlování dítěte se často děje přes materiální dary. Rodiče si kupují své dítě, lépe řečeno jeho přízeň, protože si ji neumějí získat jinak. Na děti tento způsob, často platí a skutečně si svého dárce velmi oblíbí. Jenomže takové obdarovávání vzbuzuje v dítěti touhu mít stále více, a navíc lásku, kterou dítě vyžaduje, jim dárky (v podobě hraček, oblečení a sladkostí) nenahradí.

Podle J. Rogge (2002) přehnané materiální zaopatřování vytváří v dítěti předpoklady, že se vše dá koupit a z výchovných vztahů se stává zboží, což je velmi zkršená

situace. U dítěte vedené tímto stylem vzniká citová frustrace - odejmutí lásky, emocionální prázdnota opuštěnost a sociální úzkosti. Taková situace už je poněkud extrémní, ale může nastat a to by si měli vychovatelé uvědomovat.

Naše výchova ať je rodičovská nebo institucionální, vedená či nevedená, dopadá na děti se všemi důsledky, jež náš styl vedení/nevedení přináší.

II. Praktická část

Praktickou část budu realizovat ve dvou rovinách. V rovině dotazování, kde se zaměřím na učitele v mateřské škole a rodiče, jejichž děti do dané mateřské školy docházejí. Mým cílem bude především zjistit, co je pro děti odměnou a co trestem, jakou formu těchto výchovných postupů nejčastěji používají atd. Ve druhé, empirické rovině připravím pedagogický program pro předškolní děti. Prostřednictvím tohoto programu, který bude využívat motivy z dětské literatury, pohybové hry, výtvarné vyjadřování aj., chci nahlédnout do oblastí trestů a odměn tak, jak je vnímají a znají samy děti.

K tomu, abych mohla praktickou část rozvíjet a realizovat, jsem si určila několik cílů, kterých se budu snažit během uskutečňování této části dosáhnout. K jednotlivým cílům jsem si dále stanovila hypotézy i výzkumné otázky.

5 Cíle

Rovina dotazování

1. U vybraného vzorku učitelů mateřských škol, chci zjistit, co je, podle jejich dosavadní zkušenosti, pro děti po dobu jejich pobytu v mateřské škole odměna a co trest a jaké formy, těchto výchovných postupů nejčastěji používají.
2. U vybraného vzorku rodičů, chci vyzkoumat, jak by mělo být, podle jejich vlastního úsudku, dítě trestáno, či odměňováno. Co je podle mínění rodičů pro jejich dítě největší trest a co největší odměna.

Empirická rovina

1. Mým záměrem je otevřít dětské představy pro pocity odměňování a trestání u skupiny předškolních dětí. Zkusím prostřednictvím dětské literatury a jiných aktivit s těmito pocity dále pracovat ve výtvarném vyjadřování.
2. U stejné skupiny dětí, budu zjišťovat jejich vlastní náhled na tresty a odměny, do jaké míry jim rozumějí a ovlivňují jejich chování.

6 Hypotézy a výzkumné otázky

Rovina dotazování

1. Předpokládám, že učitelky v mateřských školách, trestají děti především formou zákazu a odměňují je v podobě pochvaly.
2. Předpokládám, že rodiče používají tělesné tresty.
3. Rodiče odměňují své dítě několikrát týdně formou materiální odměny.

Empirická rovina

1. Jaký trest a jaká odměna je pro dítě v předškolním věku největší?
2. Dokáže předškolní dítě ve výtvarném projevu dát najevo svůj pocit z trestu a z odměny?

7 Vlastní proces akčního výzkumu

Pro rovinu dotazování jsem připravila, podle zaměření cílů a hypotéz, otevřený dotazník pro učitele a rodiče. Mým cílem bylo nahlédnout do vnímání problematiky odměn a trestů ze strany vychovatelů, ať už učitelů, či rodičů. Dotazník pro učitele (viz příloha I/A) jsem rozdala v mateřské škole, kde jsem realizovala pedagogický program pro děti a dále, aby pohled na toto téma byl širší ještě v jedné pražské mateřské škole. Dohromady jsem dostala 17 vyplněných dotazníků.

Dotazník pro rodiče (viz příloha I/B) jsem použila pouze v mateřské škole, kde jsem realizovala mé šetření s předškolními dětmi. Výsledky jsou získány z 28 dotazníků.

7.1 Výsledky dotazníku pro učitele

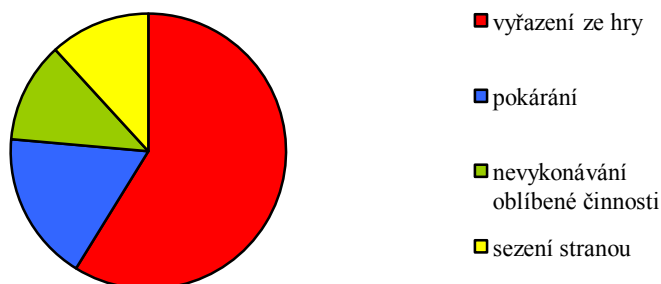
V dotazníku bylo devět otevřených otázek pro učitele mateřských škol, týkající se odměn a trestů. Dále jsem se ptala na délku jejich učitelské praxe, aby bylo vidět, zda to, jak dlouho učitelka učí, má nějaký vliv na způsob trestání i odměňování, jež používá.

Vyhodnocení výpovědí týkající se trestů:

Otázka č. 1

Co je podle vaší dosavadní zkušenosti, obecně pro dítě v mateřské škole největší trest?

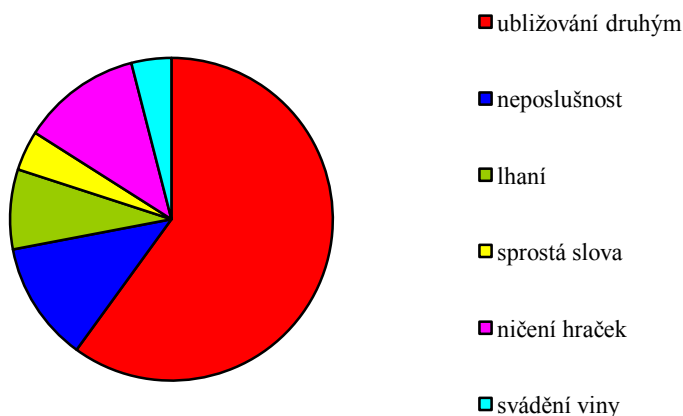
Jako největší trest pro předškolní dítě bylo uvedeno: vyřazení ze hry (58,8%), pokárání před ostatními (17,6%), nevykonávání oblíbené činnosti (11,8%) a sezení stranou od dětí - u stolku, v koutě apod. (11,8%).



Otázka č. 2

Za co děti ve své třídě nejčastěji trestáte?

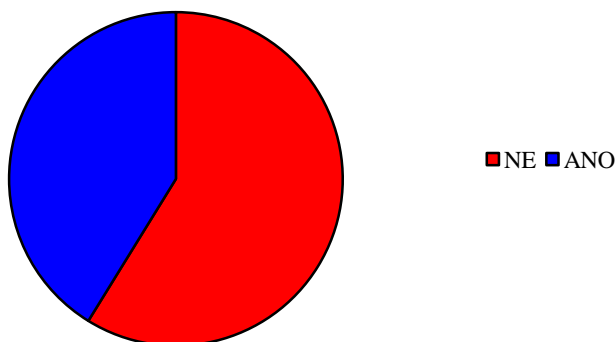
Téměř všechny učitelky uvedly, že nejčastěji děti trestají za ubližování druhým dětem. Dále napsaly: porušování pravidel, neuposlechnutí a neposlušnost, ničení hraček, lhaní, sprostá slova, svádění viny na druhého (uvedeno od nejčastějších po nejméně používané).



Otázka č. 3

Změnila jste během doby, co učíte způsob trestání? Pokud ano, jak?

Z dotazovaných přiznalo 41,2%, že změnilo způsob svého trestání. Zbývající většina tuto skutečnost popírá a domnívá se, že trestá stále stejně. Zde bylo zajímavé srovnání s délkou vykonávání této profese. Zjistila jsem, že tento fakt na odpověď vliv nemá, stejně jako na jiné odpovědi.

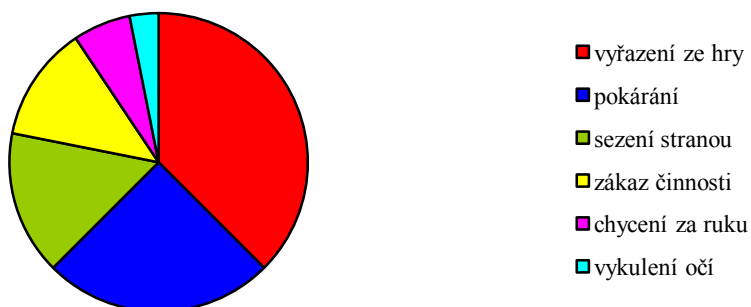


Otázka č. 4

Jak děti v mateřské škole trestáte?

Učitelky děti nejčastěji trestají jednak vyřazením dítěte ze hry, pokáráním, posazením dítěte dál od ostatních na osamocené místo - ke stolku, do kouta, zakázáním oblíbené činnosti nebo vykulením očí.

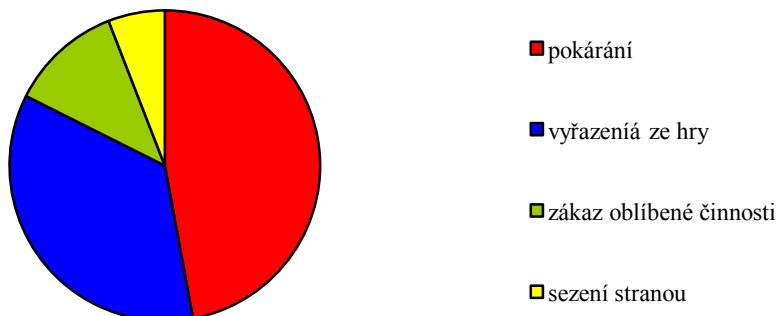
11,8% dotazovaných učitelek dokonce přiznalo, že trestají i fyzickým kontaktem v podobě chycení dítěte za ruku.



Otázka č. 5

Jaký trest používáte nejčastěji?

Nejčastějším trestem u jednotlivých učitelek jsou již zmíněné tresty: vyřazení ze hry 35,3%, zákaz oblíbené činnosti 11,7%, sezení stranou od dětí 5,9% a nejčastějším trestem je pokárání, které se objevilo u 47,1% učitelek.

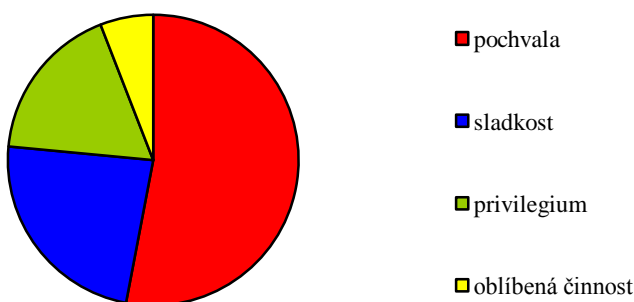


Vyhodnocení výpovědí týkající se odměn:

Otázka č. 6

Co je podle vaší dosavadní zkušenosti, pro dítě v mateřské škole největší odměna?

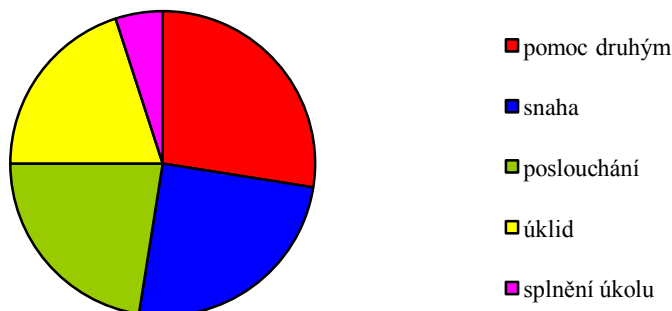
Většina učitelek se domnívá, že největší odměnou pro dítě je pochvala (53%), po ní následuje odměna v podobě nějaké sladkosti (23,5%), dále privilegium (17,6%), tedy vyznamenat dítě nějakou speciální funkcí např. být asistentem učitelky, jít první při vycházce, nebo donést něco jiné učitelce. Tato odměna je však praktikována u starších (předškolních) dětí. Poslední zmíněná odměna je dovolení oblíbené činnosti (5,9%).



Otázka č. 7

Za co děti ve své třídě odměňujete?

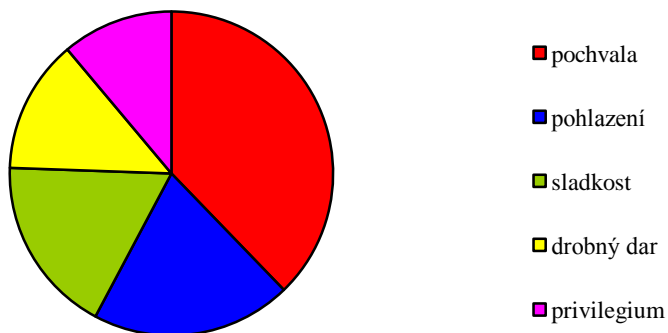
Děti jsou nejvíce odměňovány za pomoc druhým dětem nebo dospělému, dále za snahu a překonávání se, např. v dojídání neoblíbeného jídla, za příkladné chování a poslouchání, za úklid ve třídě a herně a v neposlední řadě za splnění zadaného úkolu (uvedeno od nejčastějších po nejméně používané).



Otázka č. 8

Čím vším děti odměňujete?

V mateřské škole bývá dítě nejvíce odměněno pochvalou. Kromě toho je zmíněno pohlazení, sladkost a také drobný materiální dar – samolepka, obrázek, tužka. Nejméně je zmíněna odměna v podobě privilegia.



Otázka č. 9

Nejčastěji jako odměnu používám...

Nejčastěji používanou odměnou je pochvala, kterou uvedly všechny učitelky (100%).

7.2 Výsledky dotazníku pro rodiče

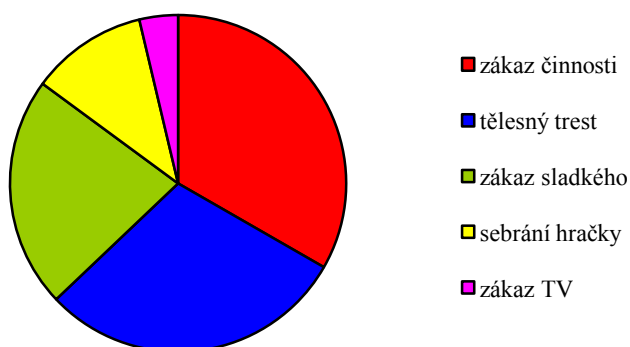
Dotazník pro rodiče, jejichž dítě, či děti, navštěvují mateřskou školu, obsahoval 11 otevřených otázek. V dotazníku bylo třeba vyplnit pohlaví dítěte a současný věk. První dvě, již očíslované, otázky zjišťovaly kolik dětí, má rodič, jež dotazník vyplňuje a kolikáté v pořadí je dítě narozené. Lze totiž soudit, že tresty a odměny se u prvorozených dětí liší. Zbývající otázky se již zabývaly tématem tresty a odměny.

Vyhodnocení odpovědí týkající se trestů:

Otázka č. 1

Co je pro vaše dítě největší trest?

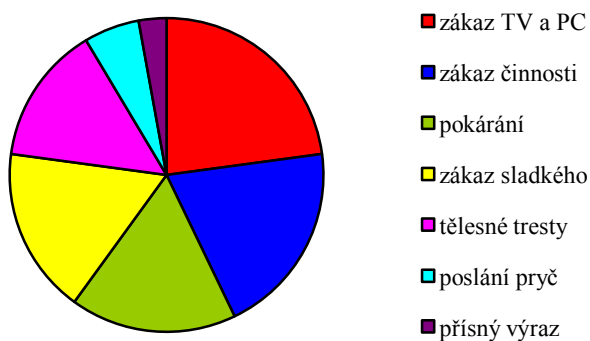
Většina rodičů uvedla, že největší trest pro jejich dítě je, zákaz oblíbené činnosti (33,3%). Posléze zákaz sladkého (22,2%). Tělesný trest a zlobení se na dítě, považuje za největší trest 14,8%. Sebrání hračky uvedlo 11,2% a zmíněn byl i zákaz televize (3,7%).



Otázka č. 2

Jak své dítě nejčastěji trestáte?

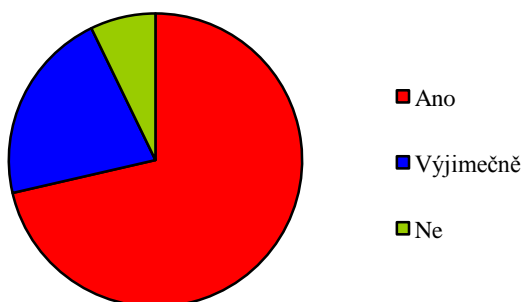
Tresty, které rodiče používají: Pokárání, zákaz televize a počítačů, zákaz oblíbené činnosti, odepření sladkého, tělesné tresty, poslání do jiné místnosti, či do kouta a přísný výraz (uvedeno od nejčastějších po nejméně používané).



Otázka č. 3

Stane se Vám, že se někdy uchýlíte k tělesnému trestu?

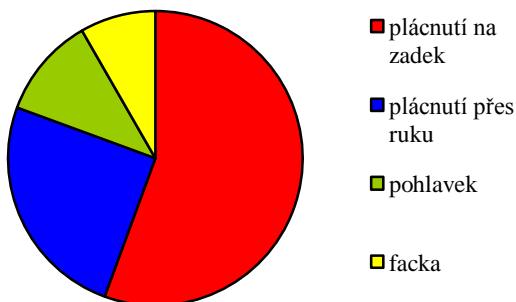
Tělesné tresty určitě používá 71,4% rodičů. Zřídka, či zcela výjimečně uvedlo 21,4% a 7,2% rodičů je nepoužívá vůbec.



Otázka č. 4

Pokud ano k jakému/ k jakým?

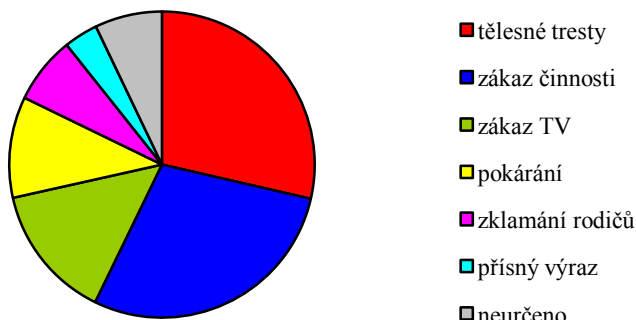
Z těch, co tělesné tresty užívají, téměř dvě třetiny rodičů uvedlo, že trestá plácnutím přes zadek. Dále, v menším počtu aplikují plácnutí přes ruku a minimálně používají úder do hlavy (pohlavek, facku).



Otázka č. 5

Jaký trest je pro vaše dítě nejúčinnější?

Jako nejúčinnější trest pro své dítě uvedlo 28,6% dotazovaných tělesný trest. Zbývající respondenti napsali: zákaz oblíbené činnosti (21,4%), zákaz televize (14,3%), pokárání (10,7%), zklamání rodičů (7,1%), posláni do jiné místnosti, zákaz sladkého, přísný výraz vždy po 3,6% a 7,1% nedokázalo efektivní trest určit.

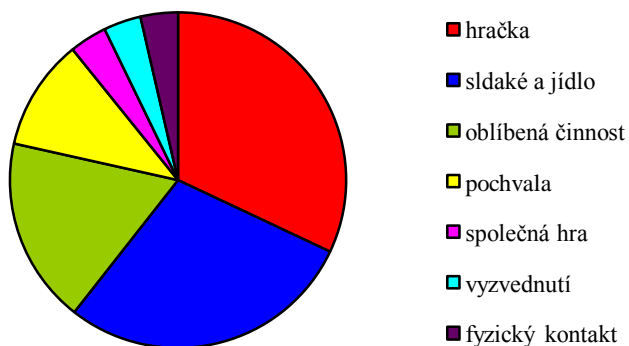


Vyhodnocení odpovědí týkající se odměn:

Otázka č. 6

Co je pro vaše dítě největší odměna?

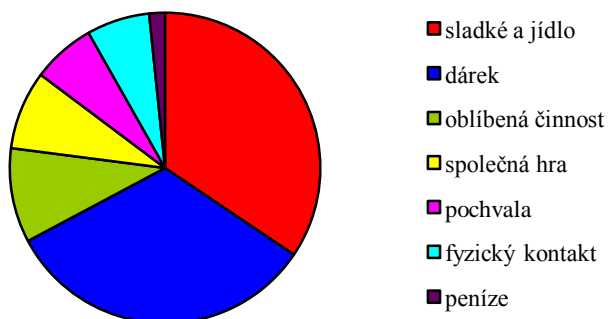
Rodiče se domnívají, že největší odměnou pro jejich děti jsou: hračka (32%), sladkost a oblíbené jídlo (28,6%), dovolení oblíbené činnosti (17,9%), pochvala (10,7%) a společné hraní, oblíbené jídlo, vyzvednutí ze školky po obědě, fyzický kontakt (mazlení, pusinky) uvedlo vždy 3,6%.



Otázka č. 7

Odměňujete ho i jinými způsoby? Pokud ano, jakými?

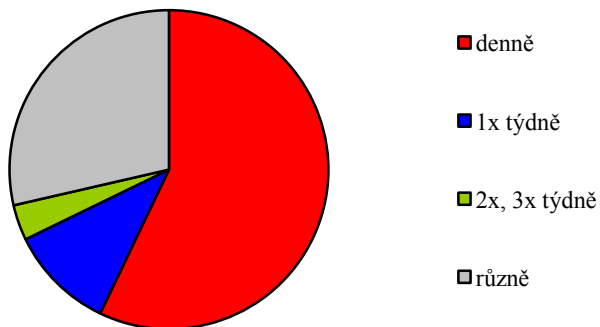
Odměny, které mimo jiné rodiče používají: sladkost, dárek např. kniha, hračka, pochvala, dovolení oblíbené činnosti, společná hra, oblíbené jídlo, fyzický kontakt např. objetí a peníze (uvedeno od nejčastějších po nejméně používané).



Otázka č. 8

Jak často odměňujete své dítě?

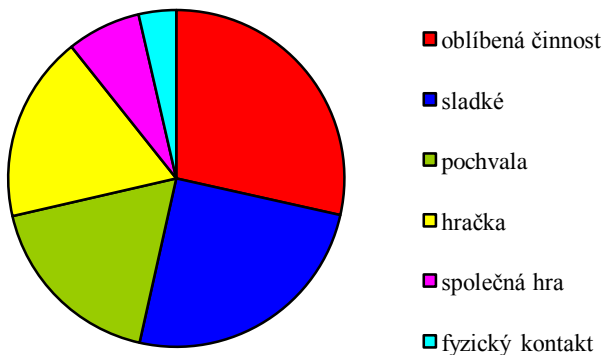
Denně odměňuje své dítě 57,1% respondentů, 28,6% rodičů to nedokáže říci, protože je to různé, 10,7% 1x týdně a 3,6% rodičů odměňuje dítě 2x, nebo 3x do týdne.



Otázka č. 9

Jaká odměna je pro vaše dítě nejúčinnější?

Sladkost byla uvedena jako nejúčinnější odměna u 25% dotazovaných, dovolení oblíbené činnosti uvedlo 21,4%, pochvalu a hračku 17,9%, společné hraní 7,1% a fyzický kontakt ve formě pohlázení považuje za nejúčinnější 3,6% rodičů.



7.3 Pedagogický program

7.3.1 Organizace

Pedagogický program jsem realizovala v jedné mateřské škole na Praze 1 u dvou tříd předškolních dětí. Program byl dvoudenní, konkrétně se jednalo o realizaci dopoledních činností. Přičemž jedno dopoledne bylo věnováno tématu trest a druhé tématu odměna. Mezi oběma dny byla pauza jednoho nebo dvou dnů. Tento odstup byl mnou volen záměrně, abych mohla výsledky dětí lépe porovnat a rozpoznat rozdíl v jejich vnímání těchto námětů. Náplně obou dnů mají sice odlišný motiv (odměna, trest), ale činnostmi a postupem práce se podobají. Chtěla jsem tak u dětí předejít splynutí základních myšlenek těchto námětů a umožnit jim separované vnímání obou dnů. V programu se střídají pohybové činnosti s klidovými tak, aby na děti jednotlivé úkoly a akce působily dynamicky a vyváženě. Současně bylo mým záměrem udržet si tímto způsobem pozornost dětí a podnítit je tak k aktivitě.

Všechny dopolední činnosti jsou svým směřováním přizpůsobeny hlavnímu tématu tak, aby se dětem stále a postupně základní motiv přibližoval a ony mohly otevřít své představy pro pocity odměňování a trestání, a tak naplnit stěžejní cíl empirické roviny zkoumání.

Mezi jednotlivé akce patří (přesně v tomto sledu): ranní cvičení, čtení z dětské literatury, komunikační kruh, kresba, pohybová hra, motivace k malbě, abstraktní malba. Za bližší zmínku stojí čtení příběhu z dětské literatury. Dětský příběh měl děti podnítit k následnému komunikačnímu kruhu, ve kterém měly samy říkat formy trestů a odměn. Pro tuto část jsem zvolila knihu od Eduarda Petišky – Birlibán. Jedná se o dětský příběh kluka, který je trochu zlobivý a za to by měl být potrestán, ale někdy zase někomu pomůže, a tak je za to odměněn. Úryvek z literatury jsem přizpůsobila svému plánu. Jednak ho bylo potřeba zkrátit, aby nebyla tato část pro děti příliš dlouhá, ale aby se dokázaly po celou dobu plně koncentrovat, a také některá slova upravit, aby byla pro děti srozumitelnější (viz příloha II). Dále jsem chtěla po dětech abstraktní malbu vlastního pocitu. Z toho důvodu jsou v programu řazeny dvě výtvarné činnosti, z nichž jedna je konkrétní (kresba interakce dvou osob), která je pro děti jakýmsi podkladem pro kýženou abstrakci.

Pro toto šetření jsem úmyslně zvolila starší věkovou skupinu předškolních dětí, ne proto, že by mladší děti neměly k tématu co říct, ale proto, že by zřejmě neuměly své zážitky nebo dojmy dostatečně verbalizovat, či výtvarně vyjádřit.

7.3.2 Analýza skupiny

Jak jsem již psala výše, program jsem realizovala ve dvou třídách jedné mateřské školy. Ve třídě I jsou předškolní děti ve věku 5-6 let, děti s odkladem školní docházky a 3 nadané děti nižších ročníků. Tato třída je tedy věkově heterogenní, ale vzhledem k tomu, že mladší děti patří mezi děti nadané (umějí číst a psát nebo vynikají v jiných vědomostech), práce se jim nemusela nikterak přizpůsobovat. Průměrný věk dětí v této třídě je 6 let a 2 měsíců.

Třída II, kde byl program realizován také, je homogenní. Děti jsou ve věku 5-6 let. Jejich průměrný věk činí 5 let a 8 měsíců. Je tedy oproti předchozí třídě nižší o 4 měsíce.

7.3.3 Vlastní obsah a pedagogická reflexe

Příprava - 1. den

Téma: TREST

Cíl: Zjistit jaké tresty samy děti znají, jaký je jejich vlastní náhled na tento výchovný postup a dále otevřít jejich představy pro pocity z trestání.

Počet dětí: max. 25

Prostředí: Třída, tělocvična nebo jiná větší místnost, kde se dá běhat.

Pomůcky: Výtvarné potřeby (papíry, čtvrtky, pastelky, vodové barvy, sklenice na vodu, houbička na umývání, štětce), nahrávací přístroj, přepracovaný úryvek z knihy, cedulky na jména dětí a spínací špendlíky.

Realizace:

Ranní cvičení

Cíl: Motivovat děti k celodennímu tématu, které je čeká.

Zahřívací část:

Děti půjdou s učitelem pomalu do kruhu a budou potichu a pomalu našlapovat. Přitom se bude říkat říkanka: *Zamykám, zamykám les, aby tam nikdo nevlez. Ani kočka ani pes, jinak ho postihne trest.* Jakmile se řekne nějaké zvíře, děti ho musí předvést. Říkanka pokračuje: *Vleze-li tam bába, bude z ní žába, vleze-li tam dědeček, bude z něho slaviček, vleze-li tam panna, bude z ní srna, vleze-li tam mládenec, bude z něho mravenec.* Mravence budou děti předvádět tak, že budou rychle cupitat dokola a následně poběží.

Protahovací část:

Děti se rozestoupí a začne protahování jednotlivých částí těla.

Pomalou naklání hlavu ze strany na stranu, ve středu se vždy zastaví. Můžou u toho říkat: „bim, bam“, jako zvonek.

Kroužení s hlavou, ale pouze dolní půl oblouku. Kontrolovat nádech a výdech.

Na uvolnění ramenního kloubu houpají s rameny dopředu a dozadu.

Sednou si do tureckého sedu, ramena dají dozadu a lokty se snaží dávat za zády k sobě.

Poté si představí, že drží v ruce mističku a podávají ji skřítkovi, který je za nimi, ale neotáčí se za ním. Pak udělají kulatá záda.

Děti se postaví na všechny čtyři a hrbí nebo prohýbají záda jako kočka.

Děti si stoupnou a předklání se postupně od hlavy až k břichu. Nádech a znova.

Uvolnění.

Čtení

Cíl: Čtení dětského příběhu má zaměřit dětské přemýšlení na to, co udělal hrdina příběhu nevhodného a co následovalo. Příběh má navodit myšlenkovou a emocionální aktivitu pro následný komunikační kruh.

Děti si lehnou na zem a budou poslouchat zkrácený úryvek z knihy o Birlibánovi: Jak Birlibán uklízel (viz příloha II).

Komunikační kruh

Cíl: Zjistit s jakými tresty se děti setkávají nebo jakými jim vychovatelé vyhrožují.

Poté si děti sednou do kruhu a učitel se jich bude ptát. „Co až maminka zjistí, že Birlibán lže? Co se asi stane Birlibánovi po tom, co udělal? Potrestá ho někdo? Jak ho potrestá?“

Otázky budou zprvu směřovat na hrdinu příběhu, jak asi bude potrestán. Děti budou říkat věci, které samy znají a tak se postupně dostaneme i k jejich vlastním zážitkům. *(odpovědi dětí budou nahrávané)*

Řízená činnost

Cíl: Vyjádřit konkrétní trest v interakci dvou osob.

Výtvarný úkol. Nakresli, jak by mohl být Birlibán za své lhaní potrestán! Obrázek popiš! Následně proběhne hodnocení výkresů (jak je na mém obrázku Birlibán trestán?, porovnání s jinými výtvary).

Pohybová hra

Cíl: Pohybem děti uvolnit, tak aby zvládly následující výtvarný úkol. Dále je opět pobídnout k vlastnímu uvažování o trestech.

Na slova písně – *Měl táta sedm synů, sedm synů měl, nejedli, nepili a tak je potrestali*, děti tleskají a potom do rytmu písně, kterou zpívají opakovaně, předvádí vždy nějaký

trest, který řeknou děti sami, např. trest dostat na zadek, předvedou tak, že se pleskají do zadku, nebo předvádí pohlavek, zametání za trest atd. Zpívání se tedy několikrát opakuje.

Pokračování výtvarné činnosti

Cíl: Otevřít dětské představy pro pocity trestů a nechat je tento pocit volně výtvarně vyjádřit abstraktní malbou.

Motivace:

Děti se posadí a učitel se zeptá, o čem si četli, povídali a co kreslily. Dojdou k tomu, že mluvily a kreslily trest. Následně učitel dětem řekne, ať zavřou oči a představí si, že je někdo trestá. Jaký to je pocit. Děti by měly uvolněně dýchat a být ticho a v klidu. Mají zavřené oči a představují si svojí zkušenost a trestem. Posléze se jim, řekne, že pokud si představují trest, tak by mohly vidět i nějakou barvu.

Výtvarný úkol:

Namaluj barvu nebo barvy, které jsi viděl, když si měl zavřené oči.

Děti budou zapouštět barvy na navlhčené čtvrtky vodovými barvami.

Pedagogická reflexe:

Téma: TREST

Realizace u třídy I.

Když jsem do mateřské školy přišla (v 8 hodin ráno), byly ve třídě pouze dvě děti. V této školce totiž mají děti dovoleno přicházet až do dopolední svačiny, čehož mnoho rodičů, kteří začínají pracovat později nebo matky na mateřské dovolené, velmi využívají. Pro mě to byla výhoda. Postupně jsem se totiž s dětmi seznamovala a tak jsem si i bez problémů zapamatovala jejich jména. Spínací špendlíky, kterými jsem chtěla na děti přichytit cedulky s jejich jmény, nebylo tedy nutné použít.

Před ranním cvičením mě paní učitelka dětem představila a sdělila jim, že je dnes budu učit já a že mě mají poslouchat, jako kdyby je učila ona sama.

Ve třídě se sešlo celkem 15 dětí.

Ranní cvičení

Cvičení probíhalo ve větší místnosti, kterou má třída k dispozici (nejde o tělocvičnu). Zahřívací část se dětem líbila, rádi předváděly různá zvířata i lidské osoby, zvláště pak rázný krok mládence. Problém jim dělalo rychlé cupitání mravenců. Některé děti, k mému velkému údivu, zavíraly při běhu oči. Příště je budu muset více upozornit, aby dbaly při cvičení, na svou bezpečnost a aby dávaly pozor i na ostatní. Co se týká jednotlivých protahovacích cviků, nejvíce děti bavilo podávání vody skřítkovi, který sedí za nimi.

Mým cílem bylo použít ranní cvičení jako jeden z motivačních, přípravných prvků k tématu, které bude děti čekat celé dopoledne. To, jestli byl tento cíl splněn, se po cvičení ještě ukázat nemohlo.

Svačina

Čtení

Před čtením se děti posadily do kruhu. Nahlas jsem zopakovala jejich jména. Jednak abych se utvrdila v tom, že je umím a také, abych na sebe upoutala více jejich pozornosti. Posléze jsem jim řekla, ať si lehnou a zavřou oči, protože jim budu číst.

Většina z nich mě neposlechla. Sice si lehly, ale některé se musely podpírat lokty a chtěly se na mě dívat. Dávaly však na čtení pozor a tak jsem je nenutila, aby mě uposlechly. Navíc pak při rekapitulaci toho, co slyšely, bylo jasné, že pozor opravdu dávaly.

Komunikační kruh

Při komunikačním kruhu, nastaly některé potíže. Jednak děti nebyly na tuto formu sezení zvyklé. Na otázku o čem příběh byl a jak maminka Birlibána potrestá, až zjistí, že jí lhal, začaly mluvit jeden přes druhého, nebo se začaly bavit mezi s sebou. Jejich vzdorovitost jsem vyřešila tak, že jsem do kruhu začala posílat malého plyšového tučňáka. Mluvit směl pouze ten, kdo tučňáka držel. I tak bylo trochu obtížné jejich návrhy na potrestání, či své vlastní zkušenosti korigovat. Na druhou stranu, byl to důkaz toho, že je toto téma zaujalo a že k němu, mají co říct. Nejčastěji děti říkaly tělesné tresty jako pohlavek, bouchnutí na zadek, tahání za uši nebo bylo zmíněné i klečení na hrachu. Tímto neobvyklým trestem rodiče dítěti buď vyhrožují, nebo jej dítě vidělo v televizi. Mezi další formy trestu, které děti zmínily, byl zákaz televize a zavření do nějaké místnosti. Některé děti by udělily i trestů víc. Jeden chlapec dokonce začal velmi horlivě odpovídat a vyjmenoval hned čtyři tresty za sebou. To podle mého názoru může poukazovat na fakt, že rodiče trestají dítě za jeden špatný čin vícekrát. Některé děti přidaly k trestu další špatné skutky, za které by měl být stejný trest. Jedna holčička například řekla: „Lhaní je ošklivá věc, jako sprostý slovo. Já bych mu zakázala dívat se na kouzelný školky a na večerníčky“.

Myslím, že literární příběh a úryvek byl zvolen dobře. Dětem navodil situaci a zároveň jim dal prostor pro vlastní zážitky. Mě tak byl poskytnut náhled do jejich vlastního vnímání. Přesto ne všechny děti v kruhu něco pověděly. Proto jsem se zájmem očekávala jejich kresby.

Řízená výtvarná činnost

Než skončil komunikační kruh, vysvětlila jsem dětem, co budou po něm dělat. Chtěla jsem, aby nakreslily, jak je Birlibán maminkou potrestán.

Kresbu odevzdaly všechny děti a nebyla pro ně nijak obtížná. Domnívám se, že se nemusely nad konkrétním trestem nijak zvlášť zamýšlet. Prostě nakreslily to, co samy

znají. Problém trochu byl, že některé děti byly ovlivněny svým sousedem (kamarádem) nebo dokonce mezi sebou na vytváření tématu spolupracovaly. Při popisu jejich vlastního výkresu bylo znát, kdo se nechal někým inspirovat. Přesto je mnoho prací autentických a věrohodných. Na výsledek jsem byla zvědavá. Jednak mě zajímalo, jestli děti nakreslí skutečně to, co říkaly v komunikačním kruhu a také jakým způsobem daný trest kresebně vyjádří např. zákaz televize. Děti, které v kruhu nic neřekly, se v kresbě inspirovaly svým sousedem nebo si vymysleli něco docela nereálného. Ty děti, které řekly konkrétní trest, ho také většinou nakreslily (viz příloha III/č.1,5).

V mnoha kresbách se objevila obrana trestaného. Nakreslený Birlibán se trestu brání, kupříkladu na maminku křičí, sebere jí vařečku, utíká pryč, nebo na ní něco hází (viz příloha III/č.2). Taková věc mě předtím nenapadla. Je sice pravdou, že každý člověk má tendenci odporovat a děti zvláště reagují vzdorovitě i ve starším věku. Přesto tato skutečnost podle mého naznačuje, že děti se velmi nerady podvolují rodiči, který trest vyžaduje. Rodiče nepovažují za autoritu a mnohé si na ně dovolí.

Získané kresby neposkytují pouze náhled na zážitek dítěte v oblasti trestání, ale poukazují i na jiná fakta, např. kresba neodpovídá věku dítěte, ale je vývojově níž (viz příloha III/č. 4), nebo nakreslí-li dítě postavu, která má prázdné oči (viz příloha III/č.4,5), dává tím pedagogovi jasný signál, že něco nemusí být v pořádku. Je jen na učiteli, aby dítě delší dobu sledoval i v jiných situacích a zjistil, zda se jedná o momentální stav nebo hlubší problém (dítě může trpět pocitem úzkosti a samoty), který také s trestáním souvisí.

Pohybová hra

Upravená pohybová hra měla u dětí úspěch. Nejdříve jsem vymyslela trest já, bylo to uklízení za trest (zametání), poté vymýšlely tresty samotné děti. Ty navrhovaly pohlavek, facku, dostání na zadek, křičení a zlobení (to se předvádělo zvýšením hlasu a pohybem ukazováčku – ty, ty, ty) a klečení na hanbě. Děti jsem pobízela k tomu, aby samy vymyslely, jak některé tresty předvádět. Při hře se v podstatě zrekapitulovalo to, co děti říkaly již v komunikačním kruhu, nebo co kreslily.

Pokračování výtvarné činnosti

Po pohybové hře jsme se všichni opět posadily na zem. Pokusila jsem se děti motivovat k další výtvarné činnosti, kterou jsem od počátku považovala za nelehkou. Řekla jsem dětem, ať zavřou oči a představí si, jak je někdo trestá, buď maminka, tatínek, babička, teta nebo paní učitelka ve školce. Děti poslouchaly, co jim říkám, ale měly potřebu své představy sdělovat nahlas. Ze začátku jsem se je snažila mírnit, ať si věci pouze představují a nikomu je neříkají, ale po chvíli jsem pochopila, že po nich chci věc skutečně nelehkou. Tak tomu bylo, i když měly vidět konkrétní barvu/barvy pocitu, na který právě myslí. Většina dětí začala nahlas říkat, co přesně se mu vybavuje (barvy i tvary). Nakonec, ale bylo vidět, že se některé děti nad tématem zamýšlí. To se ukázalo i ve způsobu zpracovávání jejich výtvoru. Např. jedna holčička už při motivaci byla výrazně v klidu oproti ostatním a dokonce i v průběhu malování zavírala oči a znovu si představovala, co má malovat. Jiné děti pracovaly pomalu nebo s rozvahou. Ostatní, ale byly technikou malby natolik zaujaty, že pouze zkoušely zapouštět barvy do sebe a čekaly, co to udělá.

Pobyt venku

Pobyt venku se kvůli velkému mrazu nekonal. Děti se šly dívat s ostatními dětmi z mateřské školy na pohádku.

Pedagogická reflexe:

Téma: TREST

Realizace u třídy II. (Použit byl stejný program, jako u třídy první).

S druhou třídou jsem realizovala stejný program, jako tomu bylo u třídy první. Jména dětí jsem si opět lehce zapamatovala, díky postupnému přicházení dětí do školky. V této skupině se mělo sejít okolo 20 dětí, proto jsem se připravovala, že práce s nimi bude organizačně náročnější, ale nakonec byl opak pravdou. Děti přišlo pouze 16 a navíc byly poslušnější, než děti v první skupině. Je možné, že to bylo dáno i věkem. V této třídě totiž je věkový průměr o pár měsíců menší.

Ranní cvičení

Ranní cvičení bylo nutné trochu přizpůsobit prostoru, který byl k dispozici. Museli jsme cvičit ve třídě, kde není moc místa, proto jsem například nemohla s dětmi běhat. Větší pohyb jsem však považovala za nutný. Vyskakovala jsem tedy s dětmi do výšky ze dřepu. Jeden chlapec hned řekl, že takové dřepy dělají za trest na tréninku ve fotbale. Jiné děti se k němu přidaly a také začaly vyprávět, co zase ony dělají za trest na svých krouzcích. Např. jeden chlapec řekl, že na tenise musí oběhnout hřiště, jedna holčička zase sdělila, že na keramice jsou zlobivé děti přesazené k jinému stolečku. Tímto sdílením a asociací se děti motivovaly k dennímu tématu více, než jsem předpokládala.

Svačina

Čtení

Po zkušenostech s minulou třídou jsem nenutila děti, aby si k poslechu čtení lehly a zavřely oči, ale nechala jsem je v klidu sedět. Většina z nich se na mě při čtení dívala a skutečně poslouchala, ale pár dětí se začalo vrtět. Zkusila jsem tedy výrazněji předčítat, aby bylo předčítání pro děti zajímavější a naštěstí to pomohlo.

Povídání v kruhu

Nejdříve jsem s dětmi zrekapitulovala to, o čem jsem četla, aby ty děti, které náhodou neposlouchaly, věděly, o čem příběh byl. Poté jsem se dětí ptala, jak si myslí,

že bude Birlibán maminkou potrestán, až zjistí, že jí lhal. Děti se začaly ke mně přibližovat a rychle mi říkaly, jak bude ztrestán. Poslala jsem tedy do kruhu plyšového tygříka. Kdo měl tygříka, směl hovořit. Skoro všechny děti řekly nějaký tělesný trest (plácnutí přes pusu nebo na zadek). Dvě děti uvedly posláni za dveře, jedna holčička uvedla děláním úkolů a jiná doslova řekla: „Všechny hračky mu za trest vyhodí a jenom jednu mu nechá. Mně se to taky málem stalo.“ Z tohoto sdělení vyplývá, že děti říkají i ty tresty, kterými jim rodiče/vychovatelé pouze vyhrožují. Jelikož však i z těchto trestů mají děti strach, platí na ně zřejmě úplně stejně, jako by jimi byly skutečně potrestány.

Řízená činnost

Ještě předtím, než začaly děti kreslit, jsem je upozornila, aby při práci s nikým nespolupracovaly. Každý člověk má jiné oči, pusy, vlasy, je jinak vysoký a tak je jasné, že i jinak kreslí a má jiné nápady. Děti na mě souhlasně kývaly hlavou a skutečně mou žádost dodržely. Byť si jsou některé obrázky podobné a objevuje se na nich stejný způsob trestání. Myslím, že je to dáno tím, že děti odpovídali podobně i v komunikačním kruhu a pak nakreslili to, o čem hovořili. V kresbách tedy převažují tělesné tresty. Buď je Birlibán bouchán plácačkou, vařečkou, držení za krkem, nebo ho maminka plácá přes uši. V některých kresbách je poslán za strom, nebo na něj maminka křičí. Mnoha dětem se podařilo viditelně vyjádřit emoce, které trestaný Birlibán prožívá např. pláč, smutek (viz příloha III/č.3), nebo pocity, které zažívá trestající (viz příloha III/č.6).

Na rozdíl od první skupiny, žádné z dětí nenakreslilo, jak se Birlibán trestu brání. Nutno podotknout, že v této třídě jsou děti ve srovnání s předchozí skupinou klidnější a podle slov učitelky, také hodnější a poslušnější. Tento fakt, byť se z jednoho dopoledne nedají dělat závěry, se mi potvrdil.

Pohybová hra

Pohybová hra se dětem líbila. Jako u předchozí skupiny jsem dětem nejdříve zazpívala píseň sama a ony se ke mně postupně, jak kdo měl chuť, přidaly. Nakonec jsme zpívali a předváděli různé tresty všichni. Děti nabízely na pantomimické předvádění ke zpěvu stejné tresty, jaké kreslily, říkaly při komunikačním kruhu, nebo

které zazněly při ranním cvičení (vyskakovaly jsme opět do výšky). Při pohybové hře se tedy utvořil jakýsi přehled všeho, co ten den od dětí zaznělo, což bylo mým záměrem.

Pokračování výtvarné činnosti

Po hře jsme si opět sedly do kruhu. Pobídla jsem děti, ať zavřou oči a představí si, jak tentokrát někdo trestá je samotné. Děti začaly říkat, na co myslí. Tentokrát jsem se je nepokoušela v jejich sdělování zastavit. Dále jsem hovořila o tísnivém a nepříjemném pocitu toho, když nás někdo trestá a řekla jsem dětem, že když mají zavřené oči, tak mohou vidět i barvu tohoto dojmu. Opět děti začaly říkat, co vidí. Zas jsem je nechala. Alespoň jsme si pak mohla ověřit, jestli skutečně malují to, co říkaly při motivaci. U valné většiny dětí tomu tak bylo.

Tato skupina dětí, byla na úkol koncentrovanější. Pochopitelně i zde, byly děti, které zkoušely, co barvy na čtvrtce udělají. Jeden chlapec pomalu zapouštěl vodové barvy na vlhkou čtvrtku a vytvářel tak skutečně zajímavý a krásný výtvar a najednou ho začal přemalovávat. Ptala jsem se proč to tak dělá a on mi odpověděl, že to co dosud maloval, neviděl, že to maluje teprve teď.

Co se týká barevnosti, na většině obrázcích se objevuje nějaký tmavý prvek (viz příloha III).

Příprava - 2. Den

Téma: ODMĚNA

Cíl: Zjistit jaké odměny znají samy děti. Jaký je jejich vlastní náhled na tento výchovný postup a dále otevřít jejich představy pro pocity, které odměna přináší.

Počet dětí: max. 25

Prostředí: Třída, tělocvična nebo jiná větší místnost, kde se dá běhat.

Pomůcky: Výtvarné potřeby (papíry, čtvrtky, pastelky, vodové barvy, sklenice na vodu, houbička na umývání, štětce), nahrávací přístroj, přepracovaný úryvek z knihy, cedulky na jména dětí a spínací špendlíky.

Realizace:

Ranní cvičení

Cíl: Motivovat děti k celodennímu tématu, které je čeká.

Zahřívací část:

Děti se pohybují na básničku.

Támhle, co je to? Tamhle kdo je to? Ukazuje se prstem. Na odměnu čeká sama, holčička co pomáhala. Točí se na místě na jednu a poté na druhou stranu. Co dostane, nikdo neví, snad nám to pak sama poví. Děti se pomalu rozbíhají. Ted' má velkou radost jen, protože je krásný den. Děti tlesknou a rukama udělají kolem sebe kruh. Do toho ještě vyskočí. Výskok několikrát opakují.

Protahovací část:

Protahovací část je stejná jako u tématu trest, protože děti rády věci opakují a vzhledem k tomu, že zahřívací část je tematicky odlišná a tudíž jiná, nechala jsem aspoň cvičení totožné.

Děti se roztoupí a začne protahování jednotlivých částí těla.

Pomalou naklání hlavu ze strany na stranu, ve středu se vždy zastaví. Můžou u toho říkat: „bim, bam“, jako zvonek.

Kroužení s hlavou, ale pouze dolní půl oblouku. Kontrolovat nádech a výdech.

Na uvolnění ramenního kloubu houpají s rameny dopředu a dozadu.

Sednou si do tureckého sedu, ramena dají dozadu a lokty se snaží dávat za zády k sobě. Poté si představí, že drží v ruce mističku a podávají ji skřítkovi, který je za nimi, ale neotáčí se za ním. Pak udělají kulatá záda.

Děti se postaví na všechny čtyři a hrbí nebo prohýbají záda jako kočka.

Děti si stoupnou a předklání se postupně od hlavy až k břichu. Nádech a znova.

Uvolnění.

Svačina

Čtení

Cíl: Čtení dětského příběhu má zaměřit dětské přemýšlení na to, co udělal hrdina příběhu dobrého a co následovalo. Příběh má navodit myšlenkovou a pocitovou aktivitu pro následný komunikační kruh. Děti si lehnou na zem a budou poslouchat zkrácený úryvek z knihy o Birlibánovi: Birlibán hledá pomoc (viz příloha II).

Komunikační kruh

Cíl: Zjistit, jaké odměny děti znají a s jakými se setkávají.

Učitel se ptá dětí: „Proč měl Birlibán radost? Komu Birlibán pomohl? Kdo to byl Mračivec? Popovídají si o odměně, kterou Birlibán dostal a o dobrém pocitu, který cítil. Jakou odměnu by mohl Birlibán ještě dostat za to, že Mračivcovi pomohl? Otázky budou zprvu směřovat na hrdinu příběhu, jak by mohl být odměněn. Děti budou říkat věci, které samy znají a tak se postupně dostaneme i k jejich zkušenosti s odměnou.

(odpovědi dětí budou nahrávané)

Řízená činnost

Cíl: Nakreslit dvě osoby, jež jedna odměňuje druhou.

Nakresli, jakou odměnu mohl Birlibán od Mračivce dostat, nebo jakou činnost, by za odměnu směl dělat!

Pohybová hra

Cíl: Pohybem děti uvolnit tak, aby zvládly následující výtvarný úkol a zároveň prožít pozitivní emoce, které bývají i u odměňování.

Děti se rozdělí na dvě poloviny. Jedna polovina jde na kraj herny a druhá se rozmístí po místnosti a sedne si na zem. Děti co sedí na zemi, hrají nemohoucí.

Následuje zpívaná konverzace mezi dětmi a učitelem.

Učitel: „*Co tady děláte?*“ Děti: „*My chceme odměnu.*“ Učitel: „*Co tedy uděláte?*“

Děti: „*Budeme jim pomáhat.*“ Učitel: „*Teď!*“ Až učitel, řekne teď, (ale vždy chvilku děti napíná) děti se rozběhnou za nemohoucími, každý k jednomu. Dítě nemohoucího nejdříve pohladí a potom mu pomůže vstát a spolu se zatočí. Poté si role vymění.

Pokračování výtvarné činnosti

Cíl: Otevřít dětské představy pro pocity odměn a nechat děti tento pocit volně výtvarně vyjádřit abstraktní malbou.

Motivace:

Děti se posadí a učitel se zeptá, o čem si četly, povídaly a co kreslily. Dojdou k tomu, že tentokrát se jednalo o odměnu. Poté učitel dětem řekne, ať zavřou oči a představí si, jak jsou odměňováni. V tichu se budou snažit navodit si pocit, který sebou odměna přináší. Učitel jim pak řekne, že by měly vidět i nějakou barvu a tu barvu teď namalují.

Výtvarný úkol:

Namaluj barvy, které jsi viděl, když si myslel na to, že dostáváš nějakou odměnu!

Pobyt venku

Pedagogická reflexe:

Téma: ODMĚNA

Realizace u třídy I.

Tento den se ve třídě sešlo 14 dětí. Některé nedorazily a naopak přišli i děti nové. Cedulky se jmény jsem ani tentokrát nepoužila, protože jsem si děti pamatovala a navíc opět přicházely do mateřské školy postupně. Časově probíhalo dopoledne stejným způsobem jako den, kdy byl hlavním námětem trest.

Ranní cvičení

Cvičení děti bavilo např. pohyby k říkadlu. Nejvíce je těšilo vyskakování do výšky s výkřikem: „...protože je krásný den“. Přitom jsem je nechala běhat i dokola, avšak tentokrát jsem je více upozornila, aby dbaly na bezpečnost a to jak té své, tak i bezpečnost druhých. Protahovací cviky dětem šly, ale některé začaly být neposlušné. Řekla jsem jim tedy, že kdo bude cvičit hezky, za odměnu může vymyslet vlastní cvik. Rázem děti ztichly a důkladně napodobovaly mé pohyby. Nakonec jsem vybrala pár dětí, které byly zvlášť důsledné a které poslouchaly a cvičily celou dobu. Protahovací část byla časově delší.

Svačina

Čtení

Opět z časových i organizačních důvodů, bylo čtení úryvku až po svačině. S některými dětmi byl stejný problém, jako první den. Nedokázaly ležet a mít zavřené oči, naštěstí ale poslouchaly. Po chvíli se začali kroutit a vrtět. Úryvek byl totiž o něco delší, než u trestů. Na příště (na práci s druhou třídou) ho musím o něco zkrátit, aby čtení bylo rychlejší.

Komunikační kruh

Co se týká kruhu, děti opět mluvily jeden přes druhého, nebo se dostávaly v hovoru jinam a to i přesto, že jsem znovu posílala do kruhu plyšového tučňáka. Paní učitelka mi později řekla, že je to hlavně tím, že některé děti mají odklad školní docházky, který však nepotřebují (přály si to rodiče). Takové děti se v mateřské škole při mnoha úkolech

nudí a akorát rozptylují od činností ostatní. Myslím, že toto ale nebyl jediný důvod. Odměn, které mohl podle nich Birlibán dostat bylo hodně. Jednalo se hlavně o sladkosti a hmotné dary. Děti, které řekly nějakou materiální věc, většinou ještě zmínily, že by si jí přály také nebo že jí nutně potřebují (deštník, nové boty, tričko, knížku).

Jak bylo znát i první den, výpovědi dětí jsou pochopitelně ovlivněné tím, co řekne ten druhý.

Jejich nápady se asociují a dále rozvíjí. Takové řetězení představ nastalo, když jedna holčička zmínila jako odměnu peníze. Tu se kruh rozvířil a děti začaly brebentit jeden přes druhého, jaké peníze kdy dostaly a za co to bylo. Jen 2 děti peníze za odměnu nedostávají. Finanční odměna mi přijde v tomto věku přehnaná. Neříkám, když dítě dostane pár korun, ale pokud požaduje, jak jeden chlapec řekl, fialovou stovku, ale dostal od tatínka jen zelenou, tak je zřejmé, že nechápe hodnotu peněz. Cítí jejich důležitost, a proto ji vyžaduje, ale neumí je používat. Když bych výpovědi dětí shrnula, přišlo mi, že jsou děti odměňovány často a nepřiměřeně.

Výtvarná činnost – kresba

Na kreslení jsem děti tentokrát více rozsadila, hlavně tak, aby kamarádi neseděli spolu, aby zase nedošlo k vzájemnému ovlivnění, jako tomu bylo u trestů. Děti kreslily zaujatě, což příkládám tomu, že jim je toto téma blízké a známé. Nebylo pro ně těžké vymyslet, co přesně nakreslí a byly i s prací rychle hotovi.

Děti kreslily jak sladké odměny, tak i materiální dárky nebo i již zmíněné peníze. Ta holčička, která začala v kruhu o penězích mluvit, dokonce nakreslila tři kulaté padesátikoruny a obdélníkovou stokorunu a řekla, že na obrázku Birlibán dostává 250 korun (viz příloha III/č.9). Tato holčička evidentně dostala peníze za odměnu vícekrát. Jen jedna holčička nakreslila jako odměnu dovolení nějaké činnosti, konkrétně šlo o vaření (viz příloha III/č.15). Za odměnu prý smí mamince pomáhat v kuchyni.

Pohybová hra

Po vysvětlení pravidel, byly některé děti otrávené. Hlavně kluci začali říkat: „To mě nebaví, to je pro holky, to dělat nebudu.“ Řekla jsem jim, ať hru aspoň zkusí. Nejdříve jsme vyzkoušeli zpívání a posléze i samotnou hru. Děti (hlavně kluci) zjistily, že hra tak hrozná není a že je dokonce zábavná. Děti se stále chechtaly a usmívaly a

s radostí běžely k někomu, kdo představoval, tzv. „nemohoucího“. Při pozorování dětí mě překvapilo, že si záměrně nevybíraly, ke komu poběží. Prostě běžely k tomu, kdo k nim byl nejbliže a to byl pokaždé někdo jiný. Pohybovou hru jsme hrály stále dokola a kvůli zájmu dětí, mnohem déle, než jsem měla původně v plánu.

Výtvarná činnost – malba

Dětem jsem se snažila navodit pocit odměny tak, že jsem jim říkala, že při odměňování cítíme krásný příjemný pocit radosti, že je nám dobře a že jsme šťastní. Při motivaci se situace trochu opakovala, jako první den. Některé děti se nad tématem zamýšlely, jiné ne. Celkově bych však tuto činnost hodnotila v tento den jako horší, než tomu bylo u pocitu trestání. Děti byly více roztěkané a hůře se soustředily. Zřejmě jsme hrály pohybovou hru příliš dlouho. Při malování se děti postupně zklidnily a některé samy přišly, že si chtějí malbu opravit, protože se jim nepovedla. Tuto skutečnost jsem považovala za pozitivní. Většina dětí namalovala u pocitu odměny světlejší a jasnější barvy, nebo je jejich obrázek výrazně barevnější. Pouze u 4 dětí tomu tak nebylo.

Pobyt venku

Pedagogická reflexe:

Téma: ODMĚNA

Realizace u třídy II.

V této třídě se sešel stejný počet dětí jako v den, kdy jsem realizovala téma trest (16 dětí). Předtím, než jsme začaly s dětmi cvičit, jsem říkala jejich jména, tak jak jsem si je pamatovala. Děti napjatě poslouchaly a čekaly, až dojde řada na ně, jestli řeknu jejich jméno správně, občas jsem se totiž spletla. Děti to braly jako zábavu.

Ranní cvičení

Rozcvička musela být opět přizpůsobena prostoru, který jsme měly k dispozici. Byla to pouze část třídy respektive herny. Vyskakování do výšky a k tomu vyslovování závěru říkanky (...protože je krásný den), mělo u dětí úspěch. Navíc svítilo venku slunce. Řekla jsem tedy dětem, ať ve skoku vyjádří radost, kterou můžeme cítit z hezkého počasí a také, ať se u toho usmívají. Vše mělo vézt k dobré náladě a pozitivním pocitům. Tak jako tomu bývá u odměňování. Kdyby děti začaly být neposlušné, byla jsem připravena, že je za odměnu, zase nechám vymýšlet vlastní cvik, jako jsem to udělala u první skupiny. Jelikož však v této třídě byly děti hodné, nebylo nutné tento v podstatě trik použít.

Svačina

Čtení

Úryvek z příběhu o Birlibánovi jsem po zkušenosti z předchozí třídou ještě o něco zkrátila a upravila, aby nebyl tak dlouhý a děti se dokázaly koncentrovat po celou dobu čtení. To se zdařilo. Děti mě bedlivě poslouchaly a dávaly pozor na to, co se s Birlibánem bude dít dál.

Povídání v kruhu

Na začátku povídání jsme si s dětmi, pomocí otázek příběh v rychlosti a stručně zopakovaly. Ptala jsem se například: „Za kým Birlibán šel? Koho potkal?“ atd. a děti mi jeden přes druhého odpovídaly. Poté jsem do kruhu poslala plyšového tygříka a každý sám mi měl odpovědět na otázku, jak by mohl být Birlibán za svůj dobrý skutek

odměněn. Děti vyjmenovávaly hlavně sladké odměny (sušenky, čokoládu, lízátko, bonbóny). Méně dětí říkalo materiální věci a dvě děti sdělily pohádkové věci (oslíka otřes se a diamant). Některé děti odpověď hned nevěděly, žádná odměna je nenapadla, zeptala jsem se jich tedy později. Překvapilo mne, že jeden chlapec uvedl jako odměnu bramborou kaši. Ptala jsem se, jestli ji někdy za odměnu dostal a on odpověděl, že ano, protože jí má moc rád. Kromě toho jsem byla zvědavá, jestli i v této třídě začne někdo vyjmenovávat finanční odměny. Žádné dítě ale o penězích mluvit nezačalo. Zeptala jsem tedy děti sama, ale až později a jednotlivě.

Těch, co dostávají za odměnu peníze, moc není a podle jejich výpovědi se jedná pouze o drobné částky. Jen jeden chlapec, říkal: „Já dostávám peníze, každý den paní učitelko, ale ne jako odměnu“. Ptala jsem se, kolik peněz dostává a on odpověděl: „Pět peněz“.

Řízená činnost

Před kreslením jsem děti zase upozornila, aby kreslily každý sám a nenechaly se ovlivňovat ostatními.

Děti většinou kreslily to, co říkaly v komunikačním kruhu, dokonce i chlapec mající rád bramborovou kaši nakreslil, jak Birlibán dostává brambory, aby si kaši mohl uvařit (viz příloha III/č.14). Jen málo dětí odměnu změnila. Holčička, jež by odměnila Birlibána diamantem mu v kresbě dala žvýkačku (viz příloha III/č.13) a chlapec, který by ho obdaroval fotbalistickým oblečením, nakreslil, jak mu vděčný dědeček podává ruku. I vřelý osobní kontakt je tedy pro děti jakousi odměnou. Je zajímavé, že mnoho dětí vyjádřilo grafický typ postavy Birlibána, dost odlišně, než tomu bylo první den. Často to je dáno tím, že první den, byly děti zaujaty způsobem trestání, kdežto dnes byly upoutány odměnou, která je v kresbě dominantní a postavy jsou dokresleny až dodatečně (viz příloha III/č.11).

Kresby opětovně poskytují náhled i na jiné skutečnosti o dětech.

Pohybová hra

Jelikož tato hra vyžaduje dostatek prostoru (běh, místo na točení), přesunuly jsme se s dětmi do tělocvičny. Tam chodívají děti jednou týdně, ale v jiný den. Jedna holčička poznala, že jdeme do tělocvičny v neobvyklou dobu. Zeptala se mě, proč tam

jdeme dnes a já jí a i ostatním dětem odpověděla, že to je malé překvapení. Tím byly všichni více zvědaví, co se bude dít.

Po vysvětlení pravidel, jsem čekala, hlavně od kluků, podobný nezájem, jako tomu bylo u předchozí skupiny. Navíc když očekávaly malé překvapení, ale nebylo tomu tak. Děti byly hrou zaujaty již od začátku a těšila je po celou dobu. Smály se a radostně chechtaly.

V této skupině většina dětí preferovala při běhu k nemohoucím, stále stejné dítě. Jen pár dětí se promíchalo, ale to jen v průběhu prvních kol (na přání dětí jsme hru hrály víckrát). Ke konci se už utvořily trvalé dvojice, které k sobě běžaly navzájem.

Pokračování výtvarné činnosti

Po návratu s tělocvičny jsme se posadily do kruhu a začala jsem děti motivovat k abstraktní malbě. Tentokrát to bylo jednodušší, protože děti věděly, o co jde. Nahlas povídaly na jakou odměnu myslí a jaké barvy a všemožné tvary vidí. Překvapilo mě, že mimo dva chlapce, měla celá skupina oči skutečně zavřené a zakryté rukama. Přístup dětí k malbě byl různorodý. Některé děti se do toho pustily s rozvahou, jiné byly hotové rychle.

Hotové abstrakce pocitu z odměňování jsou barevnější a jasnější, než je tomu u malby, kde byl námětem trest. U všech dětí to sice neplatí, ale u některých jsou si výtvořky (trest a odměna) vzájemně velmi podobné, ale barevně odlišné.

7.4 Výsledky obou dětských skupin

Do komunikačního kruhu se u tématu trest zapojilo dohromady 28 dětí. Nejvíce bylo zmíněno tělesných trestů (17x), dále zákaz televize (3x), zavření v místnosti (4x), vynadání, vyhození hraček, domácí vězení a posláni ke spaní bylo zmíněno jednou. Z tělesných trestů bylo nejčastěji poznamenáno v obou třídách trest: dostat na zadek, dále pohlavek, bouchnutí přes uši a dokonce i nereálné tresty jako je klečení na hrachu, nebo pověšení za uši.

V kresbě děti nejčastěji vyjádřily také tělesný trest. Z celkového počtu se tělesný trest objevil 20krát, z toho se trestaná postava brání trestu pouze 3krát. Čtyřikrát je nakreslen křik 2krát v kombinaci s tělesným trestem. Zavření do jiné místnosti, bylo nakresleno pouze 3krát.

U tématu odměna se zapojily v komunikačním kruhu všechny děti a vypověděly toho mnoho. Nejčastěji řečenou odměnou byla nějaká sladkost (14x), ať už v podobě čokolády, lízátka, zmrzliny nebo dortu. Kromě toho jsou děti odměňované penězi (10x), hračkami (9x), jiným materiálním darem jako je tričko, boty, knížka (6x), oblíbeným jídlem (4x) a tři děti zmínily pohádkovou odměnu, jako půlka království, diamant a oslíka, který ze sebe třese zlaté peníze.

Ve druhé třídě peníze zmíněné v kruhu nebyly, proto byly na finanční odměnu děti dotazovány mimo kruh. Celkem tedy z 31 dětí dostává za odměnu peníze 18 dětí.

Ve výtvarném vyjádření také převažovala odměna v podobě nějaké sladkosti. Objevila se 13krát. Dále byly 8krát nakresleny dárky v podobě kostýmů, triček aj. Peníze jsou nakresleny 3krát stejně jako hračky v podobě lega, nebo panenky. Vyobrazen byl i fyzický kontakt ve formě pohlazení a podání ruky a to celkem dvakrát. Jednou je nakresleno, jak Birlibán dostává brambory na bramborovou kaši a taktéž jednou je ztvárněna pohádková bytost.

8 Shrnutí výsledků a diskuze

Dotazníkové otázky byly otevřené záměrně, aby byl učitelkám i rodičům poskytnut dostatečný prostor a nebyli v odpovědích nijak omezováni. Na druhou stranu si při vyplňování nemusely obě skupiny na některé tresty vzpomenout např. „trest vykulení očí“, či „přísný výraz“ byl uveden minimálně, přitom je jistě používán mnoha vychovateli.

Zmíněné odpovědi tedy vnímám jako komplexní náhled a domnívám se, že každý z uvedených trestů, učitelky nebo rodiče mohou někdy použít, byť ho sami konkrétně neuvedli.

V dotaznících pro učitele bylo mým hlavním záměrem zjistit, co je podle jejich dosavadní zkušenosti pro děti v mateřské škole největší trest a co je největší odměna a jaké formy těchto postupů nejčastěji používají.

Můj předpoklad byl, že největším trestem je zákaz činnosti. Ten byl až třetí nejčastější odpovědí za vyřazením dítěte ze hry a pokáráním. Vyřadit dítě ze hry bylo nejčastěji zmíněno také u otázky, jak jsou děti v mateřské škole trestány. Znamená to tedy, že učitelky trestají děti způsobem, o kterém se též domnívají, že je pro ně největším trestem? Kladná odpověď se vyloučit nedá. V otázkách č. 1 a 4, totiž učitelky často odpovídaly jednotně, byť se každá z otázek ptala na něco jiného. Soudě podle odpovědí, si možná ne všechny z nich, tuto diferenciaci uvědomily, nebo pro ně žádná není. Nemyslím si však, že by dotazník byl sestaven špatně, nebo pro někoho méně pochopitelně, spíše byl učitelkami vyplňován rychle, bez předchozího přečtení všech otázek.

Dále mě překvapilo, že většina učitelek napsala, že nezměnila způsob trestání během doby, co vyučuje. Vždyť přece, každý člověk se po celý život vyvíjí a mění a je normální, že přistupuje k různým věcem jinak. I většina rodičů přiznává, že kladlo na svého prvního potomka vyšší nároky, než na další děti. V profesi učitele by k určité transformaci také mělo dojít. Tuto výpověď mohlo ovlivnit hned několik faktorů. Jednak mohla hrát roli délka vykonávání této profese, ale k mému údivu odpovídaly učitelky s dlouhou praxí nad 10 let záporně i kladně, stejně jako učitelky, které pracují první dva roky. Délka profese tedy vliv na odpověď nemá. Dále mohla být záporná

otázka pro učitelky jednodušší, protože nemusely posléze vypisovat, co bylo v jejich způsobu trestání změněno. Anebo jsou odpovědi pravdivé, i přesto, že učitelka své postoje mění. Jedná se však o minimální až zanedbatelné rozdíly, které lze jen těžko popsat.

Co se týká největší odměny, domnívala jsem se, že učitelky nejčteněji zmíní pochvalu a tento můj předpoklad byl správný. Tuto formu odměny učitelky také nejčastěji používají.

Opakuje se zde to, co u trestů. Nejčastěji používají trest, či odměnu, o kterém se též domnívají, že je pro dítě největší. U odměn je však takový postup žádoucí, kdežto u trestů, by se měly odpovědi trochu diferencovat. A to z toho důvodu, že když budeme dítě trestat, tím co je pro něj netíživější, trestáme ho víc, než je třeba a to s sebou přináší nepříznivé důsledky. Již jsem však uvedla důvody, které mohly odpovědi ovlivnit.

U dotazníků pro rodiče, bylo mým cílem zjistit, jak by mělo být podle jejich úsudku dítě trestáno, či odměňováno a co je pro jejich dítě největším trestem a odměnou. Mohu zde srovnat odpovědi s tím, co uvedly učitelky mateřských škol, i když rodiče, na rozdíl o nich, mohou používat tělesné tresty a také mají možnost širšího spektra odměn (dary, výlety, akce aj.).

Rodiče byly k vyplňování dotazníků méně ochotní a také nejsou pro toto téma tolik otevření. Mohou ho považovat za soukromou, až intimní záležitost. Soudím tak například z odpovědí na otázku, zda se někdy uchýlí k tělesným trestům. Myslím, že rodiče odpovídaly na tuto otázku pravdivě, protože většina v klidu přiznala, že ano, ale pár rodičů napsalo do závorky i nějaký dodatek např. zcela výjimečně, zřídka, málokdy. Měli potřebu světlit své počínání.

Používání tělesných trestů byla i jedna z mých hypotéz. Fyzické tresty se však objevily v otázce na největší trest až na druhém místě za zákazem oblíbené činnosti. V otázce pro rodiče, jak své dítě nejčastěji trestají, se tělesné tresty umístily až na pátém místě. Nejčastější odpovědí byl zákaz televize a počítačů. Zde se tedy má hypotéza nepotvrdila. Uvedení zákazu televize a počítačů mě udivilo i zklamalo zároveň, i když vím, že tomu tak nejspíše v současné době je. Jsme televizní společností a malé děti bohužel podporujeme v tomto trendu již od útlého věku. Nemohou za to jen rodiče, ale kolikrát i mateřská škola. V dětech se tak pěstuje určitý zvyk, který se ve starším věku

dítěte může negativně projevit např. v neschopnosti zabavit se nebo dokonce i v odtažitých mezilidských vztazích.

Mým dalším předpokladem bylo, že rodiče odměňují své dítě několikrát týdně formou materiální odměny. Z výsledků vyplývá, že děti jsou skutečně odměňovány několikrát týdně. Těch co uvedli frekvenci 1x týdně, bylo minimum a něco přes deset procent rodičů nedokázalo četnost odměňování určit, takže může být i každodenní.

Nejvíce jsou děti odměňovány sladkostmi nebo hračkou, tedy materiálně. Kdežto odměny v podobě pochval, dovolení oblíbené činnosti, společného hraní aj. jsou v menším měřítku. Důvodem může být to, že rodiče nepovažují zmíněné nehmotné formy za odměnu, ale za běžnou součást projevu své lásky k dítěti.

U empirické roviny akčního výzkumu, bylo mou výzkumnou otázkou, jaký trest a jaká odměna, je pro dítě v předškolním věku největší. Odpovědět na tuto otázku mi pomohl dětský literární příběh, který jsem v obou případech použila. Děti se skrze něj otevřely a vypověděly mnoho, jak je již psáno v pedagogických reflexích.

Je pravdou, že když děti odpovídají na otázku v kruhu, jejich výpovědi mohou být ovlivněné, už jen proto, že kolikrát nevědí, co mají na otázku odpovědět, zejména v případě, kdy nejsou na tuto formu sezení zvyklé, a často opakují to, co řekne někdo před nimi. Pokud bych pracovala s dětmi individuálně, byly by jejich odpovědi jistě autentičtější. Přesto bych jejich výpovědi nezpochybňovala, protože neodpovídaly úplně jednotně a v kruhu se objevovaly různé názory na tresty a odměny.

Když se výsledky shrnou, tak děti výrazně více říkaly i kreslily fyzické tresty. Což může znamenat, že buď jsou děti fyzicky trestané častěji, než jinými způsoby a tudíž je tento typ trestu pro ně snadněji vybavitelný, anebo jsou tělesně trestané třeba i méně, ale pocit ponížení a bolesti, jež tento trest s sebou přináší, je pro ně natolik silný, že si fyzické tresty lépe pamatují.

Oproti tomu nejčastější odměnou byly zmíněny i nakresleny sladkosti. To nemusí dokazovat, že děti dostávají sladkosti pouze za odměnu, ale jíst něco sladkého je pro ně velmi chutné, příjemné a proto tak žádané.

Tento výsledek se liší od mínění učitelek, které jako největší trest uváděly, vyřazení dítěte ze hry a největší odměnu, pochvalu. Stejně tak se liší názor rodičů, kteří ve

většinou odpovídali, že největším trestem je zakázání oblíbené činnosti a odměnou hračka. Sladkost je až na druhém místě.

Tělesný trest a sladká odměna mají jednu věc společnou. Obojí děti vnímají fyzicky, tělem. Kdežto jiné zmíněné tresty a odměny se již vážou pouze na pocity a psychické vnímání dítěte (zavření do místnosti, zákaz televize, dostat hezké tričko, peníze). I když hmotné věci si mohou děti osahat, a pak jde také o fyziologické vnímání.

Z mého šetření jasně vyplývá, že trest i odměna spojená s fyzickým kontaktem je pro dítě lépe pochopitelný/á a srozumitelný/á. V dotaznících od učitelek a rodičů je však patrné, že si vychovatelé tuto skutečnost příliš neuvědomují. Neříkám, že by dítě mělo být trestáno pouze tělesně a odměňováno sladkostmi, které navíc mohou způsobovat obezitu, ale lze tyto skutečnosti skloubit. Trest pokárání může být spojen s držetím dítěte pevně za ruku a naopak pochvalu, jako odměnu, lze sloučit s něžným pohlazením. Dítě pocítí fyzický kontakt, který mu jasně dá najevo, jak se věci mají. Mnoho rodičů říkává: „No já se mu snažím vysvětlit, ať to nedělá a nic, a když ho plácnu, je mu to jasný hned.“ Což mé získané výsledky jen potvrzuje. Přesto je tato skutečnost v podstatě nepodložená, ale stojí za uvážení.

Mým dalším cílem bylo otevřít dětské představy pro pocity odměňování a trestání u skupiny předškolních dětí a s těmito pocity dále pracovat, zvláště ve výtvarném vyjadřování.

V pedagogických reflexích již popisují, průběh výtvarné činnosti s dětmi i to, jak se jim dařilo abstraktní vyjádření pocitu z trestu i odměny. Zajímalo mne, jestli toho děti vůbec budou schopné. Některé děti málo znaly techniku a pouze zkoušely, co barvy na papíře udělají. Jiné děti se však snažily nějakým způsobem pocity z trestů a odměny barevně vyjádřit. Je zajímavé, že u pocitu z trestu se často objevují tmavší barvy nebo nějaký osamocený prvek. Na rozdíl od odměn, kde byly dětmi voleny vesměs jasnější a světlejší barvy. Neplatilo to vždy, ale objevilo se to často a to bez ohledu na genderovou odlišnost dítěte.

9 Závěr

Tresty a odměny nás provázejí po celý život. Bez ohledu na to, jestli jsme dítě nebo už dospělí. Buď jsme s jejich pomocí vychovávaní, anebo sami někoho skrze ně vedeme. To je fakt, který nelze ignorovat ani popírat.

Jak s tresty a odměnami zacházet a kdy je realizovat? Jaký názor mají rodiče, učitelé a hlavně děti? To byly hlavní cíle mé závěrečné práce.

U studování trestů a odměn nelze opomenout ontogenetický vývoj člověka. Doba, kdy začínáme vědomě a intenzivněji dítě vychovávat, je mezi druhým a třetím rokem života, tedy v období, kdy se začíná projevovat sám za sebe a uvědomuje si svou identitu. Za vzdor, který toto období doprovází, malé dítě nemůže, a proto je třeba ho trestat či odměňovat s ohledem na tuto skutečnost.

V pozdějším předškolním věku, kdy dítě více a více objevuje svět, vyžaduje kolektiv dětí a má potřebu poznat i novou autoritu mimo okruh rodiny, je již užívání trestů a odměn častější a také účinnější. Je však třeba dbát na míru a vhodnou formu těchto výchovných prostředků. V dítěti by totiž neměla být potlačována, pro předškolní věk tak typická, iniciativnost, která je velmi podstatná pro jeho další rozvoj.

Na výchovu lidského jedince i na to, jak používat tresty a odměny nejsou žádná jednotná doporučení. Je však pár věcí, které by neměl žádný vychovatel (pedagog, rodič) opomenout. Měl by vědět nebo se alespoň postupně dozvídat a uvědomovat si, v jakém vývojovém stádiu se jedinec nachází, z jakého pochází prostředí, co již ve svém životě zažil, co má rád, a co mu naopak vadí, co mu dělá radost a co na něj platí a naposled to nejdůležitější, vždy je třeba přistupovat k dítěti s láskou. Potrestat ho z lásky, protože je pro něj důležité, aby pochopilo, že se něco nemá. Odměnit ho z lásky, aby pochopilo, že to, co udělalo je správné. Není chybou využívat empatie a odměňovat i trestat s myšlenkou pro dobro dítěte.

Literatura:

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2003.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém*. Praha: Portál, 1994.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- PETIŠKA, E. *Birlibán*. Praha: Albatros, 1959.
- ROGGE, J. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 2002.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008.

Příloha I

Příloha I obsahuje dva dotazníky. Dotazník A, který byl podáván učitelkám mateřských škol a dotazník B, který byl určen pro rodiče předškolních dětí.

Příloha II

Ve druhé příloze jsou dva upravené texty z knihy od Eduarda Petišky – Birlibán, které byly použity v rámci mého pedagogického programu pro předškolní děti.

Příloha III

Třetí příloha obsahuje vybrané kresby a malby k tématu trest i odměna. U jednotlivých prací je uvedeno: Pohlaví dítěte, věk (rok, počet měsíců) a jeho komentář k vlastní kresbě.

Příloha I

Dotazník A

Vážené učitelky, jsem studentkou Univerzity Karlovy, oboru Učitelství pro mateřské školy. Tento rok píši bakalářskou práci na téma: Tresty a odměny ve výchově dětí.

Součástí mé práce je i níže psaný dotazník, týkající se tohoto tématu. Prosím vás o jeho pravdivé vyplnění. Zaručuji vám anonymitu a slibuji, že informace, které do dotazníku napíšete, nijak nezneužiji. Děkuji.

Ludmila Marie Burgrová

Jak dlouho pracujete jako učitelka v mš? _____

- 1) Co je podle vaší dosavadní zkušenosti, obecně pro dítě v mateřské škole největší trest?

- 2) Za co děti ve své třídě nejčastěji trestáte? _____

- 3) Změnila jste během doby, co učíte způsob trestání? Pokud ano, jak?

- 4) Jak děti v mateřské škole trestáte? _____

- 5) Jaký trest používáte nejčastěji? _____

- 6) Co je podle vaší dosavadní zkušenosti, pro dítě v mateřské škole největší odměna?

- 7) Za co děti ve své třídě odměňujete? _____

- 8) Čím vším děti odměňujete? _____

9) Nejčastěji jako odměnu používám _____

Dotazník B

Vážení rodiče, jsem studentkou Univerzity Karlovy, oboru Učitelství pro mateřské školy. Tento rok píši bakalářskou práci na téma: Tresty a odměny ve výchově dětí. Součástí mé práce je i níže psaný dotazník, týkající se tohoto tématu. Prosím vás o jeho pravdivé vyplnění. Zaručuji vám anonymitu a slibuji, že informace z dotazníku nijak nezneužiji. Děkuji.

Ludmila Marie Burgrová

Zakroužkujte prosím pohlaví dítěte, o kterém mluvíte. Dívka Chlapec
Současný věk dítěte: _____

- 1) Kolik máte dětí? _____
- 2) Kolikáté v pořadí je vaše dítě narozené? _____
- 3) Co je pro vaše dítě největší trest? _____
- 4) Jak své dítě nejčastěji trestáte? _____

- 5) Stane se Vám, že se někdy uchýlíte k tělesnému trestu? _____
- 6) Pokud ano, k jakému/ k jakým? _____

- 7) Co je pro vaše dítě největší odměna? _____
- 8) Odměňujete ho i jinými způsoby? Pokud ano, jakými? _____

- 9) Jak často odměňujete své dítě? _____
- 10) Jaký trest je pro vaše dítě nejúčinnější? _____
- 11) Jaká odměna je pro vaše dítě nejúčinnější? _____

Příloha II

Text k tématu trest:

Jak Birlibán uklízel

Maminka řekla Birlibánovi, aby si uklidil hračky, které včera rozházel. „Podívej se na tu hromadu. Pěkně slož stavebnici, uklid' míč, gumové panáčky i knížky“ řekla maminka. A ten kluk, Birlibán se zeptal: „A nemohl bych uklízet až potom?“ vzdychal „Potom?“ divila se maminka, „to jsi říkal už včera. Dneska je potom. Tak uklízej.“ Birlibán se zlobil a zlobil. Sedl si k šuplíku na hračky a neuklízel. Maminka najednou řekla: „Zapomněla jsem se zastavit na poště. Než se vrátím, ať je všechno v pořádku uklizené.“ Jakmile byla maminka z kuchyně pryč, naházel našťvaně Birlibán všechny hračky a knížky do šuplíku. Nic nerovnal, nic neskládal. A když šuplík nešel zavřít, přitlačil do něj pěstí, až knížkám polámal rohy a autičku urazil kolo. Pak šuplík přirazil a šel si hrát. A jak tak přemýšlel, s čím si bude hrát, ozvaly se v předsíni kroky. Maminka se vracela. Podívala se k šuplíku a zaradovala se. Šuplík byl zavřený a na podlaze se nepovalovala ani jedna hračka. Maminka kývla hlavou a usmála se: „Všechno jsi pěkně složil a uklidil, vid'?“ „Ano,“ řekl Birlibán začervenal se, protože nemluvil pravdu, ale lhal. Vždyť všechny hračky do šuplíku jen tak naházel a namačkal.

Text k tématu odměna:

Birlibán hledá pomoc

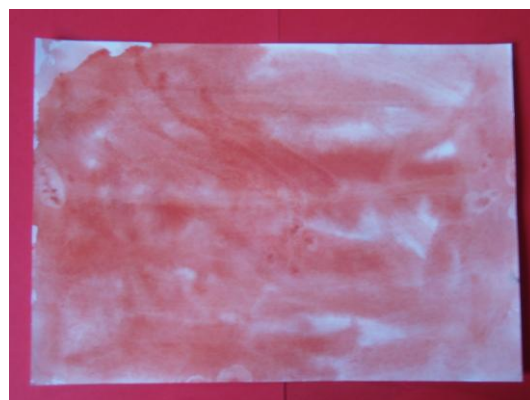
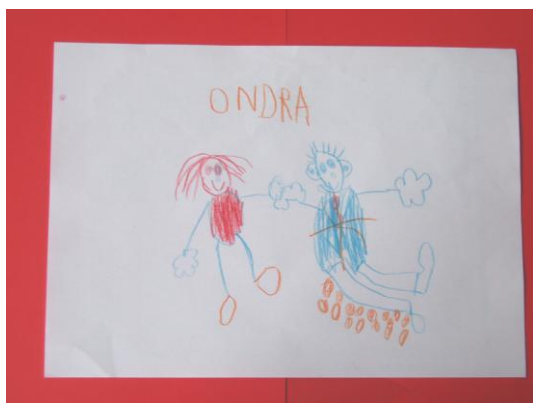
Birlibán jednoho dne zjistí, že jeho plyšový zajíček se umí hýbat a mluvit. Najednou mu vyskočil z okna ven a ztratil se. Birlibán se ho tedy vydá hledat. Až dojde na rozcestí. Napravo vedla cesta i nalevo vedla cesta. Kdyby jen Birlibán věděl, po které cestě zajíček běžel? U rozcestí seděl vousatý, vrásčitý dědeček a kouřil z dlouhé dýmky. „Dobré poledne,“ pozdravil Birlibán uctivě. Ale dědeček nic, neřekl tak ani tak a jen si pokuřoval. Birlibán si myslil: Snad dědeček špatně slyší. Proto k němu přistoupil a zakřičel: „Dobré poledne!“ „Co křičíš?“ rozzlobil se dědeček, „vždyť tě slyším.“

Birlibán se polekal, ale neutekl. „Dědečku, ztratil se mi zajíček. Nevíte, kudy běžel? Napravo, nebo nalevo?“ „Vím, ale nepovím.“ „Když já to potřebuju vědět,“ řekl Birlibán, „abych zajíčka našel, víte?“ „Vím a nepovím,“ řekl dědeček. „A proč nepovíte?“ zeptal se Birlibán. „Protože jsem Mračivec,“ odpověděl dědeček, „a mračivci nikomu nepomáhají.“ Birlibán zakroutil hlavou. O mračivcích ještě nikdy neslyšel. „A co dělají Mračivci?“ chtěl vědět. „Co by dělali,“ řekl dědeček, „mračí se a nikomu nepomáhají.“ „To není hezké“, ozval se Birlibán. „Mračivci nedělají hezké věci,“ řekl dědeček. „A to se Mračivci jen mračí a nikomu nepomáhají?“ zeptal se Birlibán. „Ano,“ zamračil se dědeček. „Nemysli si, býval jsem také chlapcem, jako jsi ty. Tehdy jsem s mračením začal. Mračil jsem se a nikomu jsem nechtěl pomáhat. A tak mi to zůstalo. Birlibán by se byl málem rozplakal. Zatímco si tu s dědečkem povídá, bůhví kde zajíček je. A tak se Birlibán na dědečka zamračil. „Koukám,“ řekl dědeček, „že z tebe bude také pěkný Mračivec. Už to asi dlouho nebude trvat.“ Birlibán se hned přestal mračit a rozběhl se po cestě, která vedla nalevo. Běžel, až přiběhl k rybníku. Na břehu rybníka seděl jiný dědeček. „Dobré poledne,“ pozdravil Birlibán uctivě. „Dědečku, prosím vás, nevíte, jestli okolo rybníka běžel zajíček?“ „Vím, a nepovím, protože jsem Mračivec,“ řekl dědeček. „Copak tu žijí samí Mračivci?“ zabědoval Birlibán. Jaké je to ošklivé. Nikdo nikomu nepomůže. Jak to Birlibán domyslel, spatřil dědečka, který za sebou táhl vozík plný suchých větví a dřeva. Vezl domů dříví, aby si zatopil. Vozík byl těžký a dědeček byl slabý. „Dobré poledne,“ pozdravil Birlibán a už se opřel do vozíku, aby dědečkovi pomohl. Zatlačil jednou, zatlačil dvakrát, a když se opřel potřetí, usmál se dědeček a povídá: „Milý Birlibáne, vysvobodil jsi mě. Dlouho jsem byl Mračivcem a dlouho čekám na někoho, kdo mi bez říkání pomůže, abych přestal být Mračivcem. Ty jsi mi pomohl. Od téhle chvíle se už nemusím mračit a mohu zase lidem pomáhat. Vím, že hledáš svého zajíčka. Protože jsi mě vysvobodil, za odměnu ti pomohu. Běžel tudy po této cestě.“ Birlibán dědečkovi poděkoval a rychle se vydal pěšinou k lesu a měl velikou radost.

Příloha III

Výtvarné práce dětí – TREST

Obrázky č. 1



Chlapec (věk: 6,7)

„Birlibán klečí na hrachu.“

Obrázky č. 2



Chlapec (věk: 4,11)

„Tady je Birlibán a tady maminka, jak na něj jde s vařečkou, ale on na ní háže kameny a tady už jí z toho teče krev.“

Obrázky č. 3



Chlapec (věk: 6,6)

„Birlibán brečí, protože se nesmí koukat na televizi.“

Obrázky č. 4



Chlapec (věk: 5,9)

„Maminka vchází do pokoje a už na něj jde.“

Obrázky č. 5



Chlapec (věk 5,9)

„Tady ho maminka zavře na záchod a tady dostává na zadek a tady zaležá pod stůl a tady je, jak se nesmí koukat na večerníček.“

Obrázky č. 6



Dívka (věk 4,10)

„Maminka dává Birlibánovi facku.“

Obrázky č. 7



Dívka (věk:6,2)

„Birlibán brečí, že je zamčenej v pokoji. Já jsem taky jednou byla a to si dost pamatuju.“

Obrázky č. 8



Dívka (věk: 5,4)

„Maminka ho bouchne přes ucha.“

Výtvarné práce dětí – ODMĚNA

Obrázky č. 9



Dívka (věk:5,5)

„Maminka přemýšlí, kolik peněz mu dá. Dá mu dvěšřepadesát.“

Obrázky č. 10



Chlapec (věk: 6,7)

„Dostává lízátka.“

Obrázky č. 11



Chlapec (věk: 5,3)

„Birlibán dostane auto na rybičkovou pomazánku.“

Obrázky č. 12



Dívka (věk 5,4)

„Tady je Birlibán. Tady je dědeček a tady je čokoláda.“

Obrázky č. 13



Dívka (věk 5,3)

„Tady je ten dědeček jak v lese tahá to dřevo a tady je Birlibán. Dostal žvejku.“

Obrázky č. 14



Chlapec (věk 5,4)

„Dává mu brambory na bramoborovou kaši.“

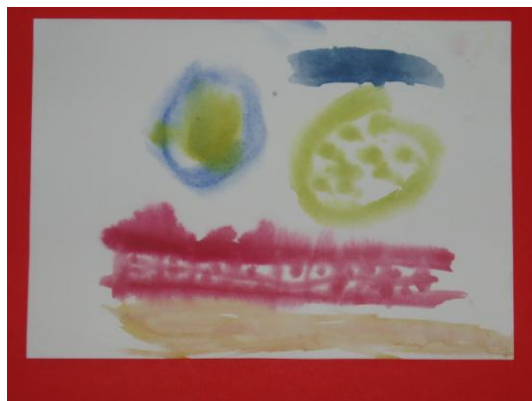
Obrázky č. 15



Dívka (věk:6,2)

„Za odměnu smí pomáhat vařit, nebo dostane deštník.“

Obrázky č. 16



Chlapec (věk: 6,2)

„Birlibán dostává beránka otřes se.“