

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Postoje učitelů k problematice trestů
ve školství

Filip Hedvik

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Ivo Syříšně, PhD.

Praha 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Postoje učitelů k problematice trestů ve školství“ vypracoval pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití pramenů a literatury v práci uvedených.

V Praze dne 26. 11. 2013

.....

Podpis

Poděkování

Vřele děkuji vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Ivu Syřištvovi, PhD., za jeho ochotu, vstřícnost, trpělivost a cenné odborné rady při vedení práce. Další poděkování patří všem učitelům za ochotu při vyplňování dotazníků a v neposlední řadě děkuji řediteli GaSOŠE Sedlčany, ředitelkám ZŠ Petrovice a ZŠ Počepice za jejich vstřícnost, s kterou mi umožnili provést výzkum na jejich na školách.

Abstrakt

Bakalářská práce „Postoje učitelů k problematice trestů ve školství“ se zaměřuje na postoje učitelů základních a středních škol k trestům a zároveň zjišťuje případné využívání trestů. Teoretická část se věnuje pojetí osobnosti obecně a dále konkrétně definuje osobnost učitele a žáka. Následující část se zabývá popisem jednotlivých výchovných stylů a poslední část se zaměřuje na tresty, jejich definici, funkci a druhy. Pro výzkum v praktické části bylo využito kvantitativního dotazníku, jehož cílem bylo zjistit obecný postoj učitelů k trestům. Nejprve se zabývá jejich postojem ke konkrétním trestům, zvláště těch na školách běžně využívaných, dále se věnuje problematice trestů méně využívaných s otázkou k učitelům případného zavedení těchto trestů ve škole.

Klíčová slova

Trest, postoje k trestům, psychický trest, fyzický trest.

Abstract

Bachelor's thesis „Attitudes of teachers to the issue of punishments in the Education system“ focuses on feelings of primary and secondary schools' teachers about punishments and also inquires if they made a use of penalties. The theoretical part dedicates to the personality in general and give a definition of the teacher and the student. The following part engages in the description of particular educational styles and the last part focuses on the punishment, it's definition, function and types. There were used a quantitative questionnaire for the research in the practical part, which aim to ascertain an general attitude of teachers to the issue of punishments. At first, it deals with the attitudes to the specific punishments, especially those commonly used in schools, afterwards it deals with the issue of penalties, which are less used with a question to the teachers, if they had appreciated those punishments in their schools.

Keywords:

Punishment, attitudes to punishment, mental punishment, physical punishment.

Obsah

I. Úvod	8
II. Teoretická část	9
1. Osobnost.....	9
2. Osobnost učitele	10
2.1.1 Rysy učitelovy osobnosti.....	12
2.1.2 Autorita učitele.....	13
2.2 Osobnost žáka.....	13
3. Typologie osobnosti	14
3.1 Typologie podle Hippokrata	14
3.2 Typologie podle Wundta.....	14
3.3 Typologie podle Junga.....	15
3.4 Typologie podle Eysencka	15
3.5 Typologie podle Kretschmera	15
3.6 Typologie učitele.....	16
3.6.1 Klasifikace podle W.O.Döringa.....	16
3.6.2 Klasifikace podle Luka	17
3.6.3 Klasifikace podle Wohnwinkela.....	18
3.6.4 Klasifikace podle Caselmanna	18
3.6.5 Klasifikace podle Zaborowského	19
3.6.6 Klasifikace podle Andersona	20
4. Výchova	20
4.1 Výchovné styly	21

4.1.1	Autoritativní výchova.....	22
4.1.2	Liberální výchova	22
4.1.3	Demokratická výchova.....	23
5.	Tresty.....	23
5.1	Definice trestu	23
5.2	Pozitiva trestu	24
5.3	Negativa trestu	24
5.4	Funkce trestu	24
5.5	Druhy trestů.....	26
5.5.1	Psychický trest	26
5.5.2	Fyzický trest	27
5.5.3	Zákaz oblíbené činnosti.....	29
5.5.4	Finanční trest.....	30
III.	Praktická část.....	31
6.	Dotazníkové šetření	31
6.1	Tvorba dotazníku	31
6.1.1	Cíl dotazníku	31
6.1.2	Struktura dotazníku	31
6.2	Výběr respondentů	31
6.3	Cíle výzkumu	32
6.4	Formulace hypotéz a otázek	33
6.5	Výsledky výzkumu	34
6.6	Vyhodnocení hypotéz	69

6.7	Vyhodnocení otázek.....	70
IV.	Závěr.....	71
V.	Seznam použité literatury a elektronických zdrojů.....	72
VI.	Seznam tabulek.....	74
VII.	Seznam grafů	76
VIII.	Přílohy.....	78
	Ukázka dotazníku	78

I. Úvod

Podnětem ke zpracování bakalářské práce se stala semestrální práce vzniklá v rámci předmětu Filozofie výchovy na téma Tresty ve školství. Základ tvořily názory několika dotazovaných učitelů na tresty ve školním prostředí. Zjištěné informace vedly k rozhodnutí nevěnovat se této problematice jen okrajově, dokonce se staly inspirací k jejímu hlubšímu prozkoumání.

Tato bakalářská práce se skládá ze dvou základních částí, teoretické a praktické. Teoretická část se opírá o poznatky z odborné literatury, praktická část obsahuje výsledky vlastního výzkumu a jejich zpracování.

Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly. První se věnuje osobnosti učitele. Osobnost učitele hraje důležitou roli v uplatnění učitelovy autority u žáků. V rámci malého výzkumu, který posloužil jako podklad části shora uváděné seminární práce, bylo zjištěno, že někteří z dotazovaných učitelů o sobě tvrdících, že postrádají autoritu, mají tendenci více se uchýlovat k trestům k získání nebo upevnění své autority.

Druhá kapitola se zaměřuje na typologii osobnosti učitele. Ta ovlivňuje důvod, způsob a čas potrestání žáka. Například učitel označený podle jedné z typologií osobnosti jako flegmatik se bude méně uchýlovat k trestům obecně, popřípadě k určitým trestům, zatímco učitel, který je označen jako choleric, se projevuje výbušněji a s větší četností užívá tresty ve třídě.

Třetí kapitola objasňuje pojem „výchova“. O tomto tématu se vášnivě diskutuje nejen v odborných kruzích, ale i v médiích. Jako důležitý faktor se jeví výchova v rodině. Ta ovlivňuje chování žáka ve školním prostředí, jeho ukázněnost ve třídě, zdali se podřídí požadavkům na dodržování kázně, nebo se naopak připojí k vyrušujícím elementům, a do jaké míry se u něj projeví působení uděleného trestu.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na definici trestu. Existuje více forem trestů, proto jejich způsob a použití se nutně musí lišit. První část zjišťuje a osvětluje, jak se k problematice trestů staví odborná literatura, zda se ve všech základních informacích dané knihy shodují, nebo mají mezi sebou rozpory. Další část uvádí osobní pohled na tresty a porovnává je se zjištěnými informacemi. Poslední část popisuje jednotlivé druhy trestů, na příkladech ukazuje jejich použití a hovoří o funkcích trestu.

Cíl bakalářské práce směřuje ke zjištění, jaké postoje zaujímají pedagogové k trestům. Ověřuje, jestli používají tresty a případně jejich druhy, zda trestají i neznalost žáka nebo jen kázeňské prohřešky. Dále zjišťuje názor učitelů na fyzické tresty a jejich eventuální schválení ve škole, pochopitelně za určitých okolností.

Ke zjištění postoje učitelů a učitelek k problematice trestů byla zvolena metoda dotazníku. Ten se skládá přibližně ze tří desítek otázek, z nichž některé jsou uzavřené, jiné polouzavřené či otevřené. Učitelé vybírali z několika možností tu, se kterou se nejvíce ztotožňují, případně napsali na volné místo svůj vlastní názor.

II. Teoretická část

1. Osobnost

Osobnost je tvořena individuálním spojením biologických, psychologických a sociálních aspektů každého jedince. Pojem osobnost je možné chápat z několika různých hledisek, nedá se charakterizovat pouze jednou definicí. Psychologie tento termín používá až od počátku 20. století. Pedagogický slovník uvádí, že osobností je „v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“ a že pro pedagogiku se jeví stěžejním problémem rozvoj osobnosti vzdělávajících se subjektů, prostřednictvím intencionální výchovy a edukace“.¹ Čáp definuje osobnost jako „člověka se všemi jeho psychickými, biologickými i sociálními znaky“.²

Existuje několik teorií o osobnosti, například analytická teorie, psychosociální teorie a jiné. Mezi nejznámější patří psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda. Její obsah je možné uvést v několika hlavních bodech. Prvním z nich je fyziologický determinismus. „Jedinec je puzen mocnými fyziologickými silami, které mají rozhodující vliv na lidský život.“³ Další bod představuje sexuální povaha duševní energie. Zde Freud zavádí pojem libido, což je pojem svou povahou sexuální a Freud je chápe jako pojem pro psychickou energii, která oživuje osobnost daného jedince. Posledním bodem je nevědomí. Freud přirovnává osobnost člověka k ledovci. „Vrcholek, který vyčnívá nad hladinu, se nazývá vědomí. Je to část osobnosti, kterou si jedinec plně uvědomuje.“⁴ Další vrstvu nazývá předvědomí. V ní si člověk pamatuje rozhodnutí, konflikty nebo zážitky, avšak už na ně zapomněl a vybavuje si je, jen když musí. Nakonec podle něj existuje poslední vrstva, uložena nehlouběji, a tu nazývá nevědomí. „To je bludiště představ, zkraslených obrazů skutečnosti a přání, která jsou mimo oblast uvědomování jedince.“⁵ Právě tato vrstva nejvíce ovlivňuje chování jedince.

¹ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 184

² ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3. s. 9

³ DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 20. ISBN 9788026200406.

⁴ DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 21. ISBN 9788026200406.

⁵ DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 21. ISBN 9788026200406.

2. Osobnost učitele

Člověka v jeho životě ovlivňují jeho starosti i radosti, problémy všedních dní, bydlení, rodinné a osobní vztahy, ekonomické podmínky ap. Pedagog je navíc ovlivňován množstvím úkolů a stresů vyplývajících z náročnosti učitelského povolání, což působí na jeho emoční stav a s tím související chování k žákům. Zvládnání dané situace je velice individuální.

Učitel jako osobnost by měl být vybaven určitými vlastnostmi a dovednostmi. Člověk se sebelepším vzděláním ještě nemusí mít dostatek předpokladů a vlastností k tomu být dobrým učitelem. Osobnost učitele závisí na schopnosti jak naložit se svým temperamentem a charakterovým potenciálem. Jakým způsobem dokáže pracovat, se ukáže v praxi, kdy učitel umí vést kolektiv studentů, pozná, kdy je potřeba žákům pomoci. Takový učitel přemýšlí, je inspirativní a dokáže žákům poradit v různých životních situacích, umí žáky naučit dané učivo, podchytit jejich zájem a je pro ně vzorem.

Osobností učitele se zabývá věda, která se nazývá pedeutologie. Ta využívá dva přístupy ke zkoumání osobnosti učitele. Jeden přístup se nazývá normativní a druhý analytický. „Cílem normativního přístupu je určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Normativní přístup je spojen s deduktivní metodou, kterou se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit. Analytický přístup je takový, jehož cílem je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se využívá metod indukce, kterými může být analýza výpovědí žáků o učitelích.“⁶

Osobnost učitele je vystavena velkému tlaku kvůli vysokým požadavkům z oblasti jak sociální, tak i právní. Dále se očekává, že bude iniciátorem a řídicím prvkem výchovného procesu. Samotná osobnost učitele se však neskládá pouze z toho, jakou je osobností, ale také z úrovně jeho vzdělání, z míry aktivity ve vědeckopedagogické činnosti a v neposlední řadě závisí na jeho motivaci, citu a vůli se pro dané povolání nadchnout a vykonávat ho s láskou. Osobnost učitele má ve vyučování rozhodující úlohu, předpokládá se, že ponese odpovědnost za úspěšnost výchovně vzdělávacího

⁶ DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. Učitel: příprava na profesi. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6. s. 15

procesu. Tato odpovědnost mu poskytuje rozhodovací pravomoc ve využití vhodných prostředků a metod pro udržení kázně. Učitel by měl vést výchovu a vzdělávání žáků podle individuálních vlastností žáků i celých tříd. To samozřejmě přináší zodpovědnost za žáky samotné i za jejich přípravu pro sociální role. „Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.“⁷ „Vlastnosti učitelovy osobnosti se podílejí do značné míry na jeho stylu řízení pedagogického procesu, a tím i na atmosféře vyučování, která je více nebo méně příznivá učení, ovlivňuje vztah k učení vůbec a jednotlivým vyučovacím předmětům zvláště, a tím zprostředkovaně i žákovu školní úspěšnost.“⁸

Výchovně vzdělávací činnost je založena na hodnotové orientaci, vzdělání, pedagogických dovednostech, osobnostních rysech a charakteru učitele. Na učitele jsou kladeny úkoly a požadavky psychicky značně rozmanité. Prvořadně se na něm vyžaduje, aby vyučoval a vzdělával. Učitelovo vzdělání by se nemělo omezovat pouze na obor, který vyučuje, ale mělo by prolínat všemi disciplínami. Samozřejmě se předpokládá, že učitel má všeobecný přehled v oborech filozofie, politiky, vědy a kultury. Výukou učitel rozvíjí žáky nejen ve svém oboru, ale ovlivňuje i celou jejich osobnost. Učí je spolupracovat vzájemně mezi sebou, hodnotí jejich práci pomocí zpětné vazby a motivuje je k další činnosti. Základ pedagogovy úspěšnosti není však jen jeho odborné vzdělání, ale i pedagogické cítění, přehled v dalších oborech, jako je například obecná pedagogika nebo filozofie výchovy. Dalším prvkem, který ovlivňuje kvalitu výuky, je učitelova hodnotová orientace. Učitel má být žákům příkladem jak svým chováním, tak svými hodnotami. Tím se snaží dosáhnout rozvoje těchto hodnot i u žáků. Na druhou stranu nese riziko, že dojde-li k rozporu mezi jeho řečí a chováním, budou žáci na takovou situaci velice citlivě reagovat. Za nejúčinnější prvky, které hrají největší roli při pedagogickém působení, se považují komunikační dovednosti, rétorika a organizátorské dovednosti. Komunikační dovednosti umožňují kontakt s žáky, spolupracovníky i s rodiči žáků. Umožňují sblížení se žákem, a tak pozitivně ovlivňovat jeho osobnost. Rétorika napomáhá vyzdvihnout učitelské umění, a tím zvýšit učitelovu úspěšnost a zároveň stimulovat úroveň projevu žáků. Organizátorské schopnosti

⁷ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 326

⁸ KODÝM, Miloslav; LANGOVÁ, Marta. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha : Academia, 1987. 21-042-87. s. 52

umožní učiteli správně řídit výchovně-vzdělávací činnosti a kreativně využít pedagogických metod při nutnosti vyřešit složité situace v životě žáků a učitele. „Žáci kladně hodnotí na učiteli tytéž vlastnosti, které se jim líbí i u osob nejbližšího prostředí; to znamená, že při hodnocení učitele a při formování pohotovosti k přijímání jeho působení jsou závislí na ostatních, popř. již předchozích zkušenostech ze sociálních interakcí a vztahů.“⁹ Pro každého učitele je charakteristická i jeho schopnost citového prožívání vůči žákům. Tento vztah je založen především na důvěře, bez níž by nemusel dobře fungovat tak, v horším případě by se stal vztah úplně dysfunkčním. „Pro učitele znamená jeho vztah k žáku mnohem méně než pro žáka. Pro žáka může být osudný v pozitivním i negativním směru. Proto musí profesní morálka výslovně požadovat, aby učitelé brali vážně dobro každého jednotlivého žáka.“¹⁰

2.1.1 Rysy učitelovy osobnosti

Mezi rysy, které významně ovlivňují průběh výchovně-vzdělávacího procesu a s tím spojené výsledky, patří učitelova kreativita. Ta spočívá v umění učitele přicházet s inovacemi výuky a ve schopnosti přizpůsobovat výuku potřebám žáků. K dalším vlivům patří morální zásady a postoje. Učitel by se měl chovat v rámci společenských norem a v souladu s požadavky na jeho povolání i ve svém soukromém životě. Žákům se stává příkladem i mimo školu a asi by těžko obhajoval své chování v rozporu se společenskou normou. Rovněž by učitel neměl postrádat pedagogický optimismus jako „hlavní hnací motor“ učitelské profese. Učitel by měl věřit, že jeho pedagogické působení se nemíjí účinkem. S tím úzce souvisí pedagogická angažovanost neboli pedagogické zaujetí, jež se projevuje citovým a aktivním přístupem k učitelské profesi. Dalším rysem učitelovy osobnosti je empatie, umění řešit mezilidské vztahy, být chápatý pro pocity svých žáků, vyslechnout je a poradit jim, získat jejich důvěru, ale přitom si stále zachovávat svou přirozenou autoritu. Jako další významný prvek učitelových rysů se uplatňuje pedagogický klid, schopnost učitele pracovat soustředěně a trpělivě s žáky, projevovat pedagogickou ohleduplnost, vlídně jednat s žáky a uplatňovat sebekontrolu. Učitel by měl také každého žáka co nejlépe poznat a na základě těch poznatků odvádět kvalitní pedagogickou práci podle individuálních

⁹ ČÁP, Jan. Vybrané problémy z pedagogické psychologie. Praha : Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1977. s. 53-54

¹⁰ BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5. s. 165

potřeb žáků. V neposlední řadě se k těmto rysům řadí spravedlnost. Ta se projevuje objektivním hodnocením žáků bez ovlivnění subjektivními pocity či názory okolí. „Primárním charakteristickým rysem pedagogických dovedností je skutečnost, že jsou účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů. Nejobecněji řečeno je jejich základním úkolem co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit.“¹¹

2.1.2 Autorita učitele

Autoritu je možno označit jako soustavu hodnot, kterých si jedinci cení a chtějí jich také dosáhnout. Autorita učitele představuje jeden ze základních prvků kvalitní výuky. Pokud učitel nemá žádnou autoritu, dokonce ani formální, bude obtížně dosahovat kázně a s tím spojeného plnění výukových cílů. Základ autority stojí na statusu vyplývajícího z učitelské role. Jeho velikost závisí na výši respektu a úcty, jež se učiteli dostává ve společnosti. Zastávané názory přejímají žáci prostřednictvím rodičů či jiných pro ně významných osob.

2.2 Osobnost žáka

„Poznání osobnosti žáka, studenta i dospělých patří mezi základní úkoly psychologie, a to teoretické i aplikované. Psychologové poznávají duševní schopnosti a vlastnosti lidí, zjišťují rozdíly mezi nimi, odhalují jejich potřeby, hodnoty a normy.“¹⁴ Utváření osobnosti, a to nejen té žákovské, závisí na dědičnosti a na biologické kvalitě organismu. Tyto vnitřní i vnější činitele působí v neustálé interakci.

„Žáci jedné třídy se navzájem liší v mnoha aspektech učení a osobnosti; když se učitel dovede orientovat v jejich individuálních rozdílech, umožní mu to lépe se žáky pracovat a také s nimi lépe komunikovat, vycházet, vytvářet ve třídě příznivé emoční klima.“¹⁵ Rozlišují se primární a sekundární vlastnosti osobnosti. Primární vlastnosti, tedy prvotní, jsou vrozené a jsou přirozenou podstatou člověka. Patří k nim organické potřeby a vlastnosti temperamentu. Sekundární neboli druhotné vlastnosti osobnosti jedinec získal v průběhu života v důsledku svého ontogenetického vývoje. Vznik získaných vlastností ovšem závisí na vrozených vlastnostech.

¹¹ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7. s. 20

„Společná činnost dítěte s významnými druhými nebo v malé skupině při kladném emočním vztahu k dítěti a příznivém emočním klimatu podporuje realizaci a výsledky činnosti dítěte, jeho motivaci a psychofyzilogický stav; pomáhá formovat zájmy, sebehodnocení, svědomitost a vytrvalost, sociální dovednosti a kooperativnost. Naopak absence společné činnosti nebo společná činnost v nepříznivém emočním klimatu, při záporném emočním vztahu k dítěti, popřípadě z donucení, ztěžuje činnost dítěte, jeho motivaci a psychofyzilogický stav i formování příznivých rysů osobnosti.“¹²

3. Typologie osobnosti

Různí lidé reagují na různé podmínky odlišným způsobem. Dle jejich reakcí a charakteristických vlastností ve snaze kategorizovat jednotlivé typy osobností jsou uváděny rozmanité názory zařazování osobností do skupiny.

Historie vzniku typologie osobnosti sahá do dávné minulosti. První typologii osobnosti vytvořil už ve starověku řecký lékař Galén z Pergamu.

3.1 Typologie podle Hippokrata

Hippokrates, lékař antického Řecka, se dodnes považuje za otce typologie osobnosti. Rozlišoval čtyři temperamenty podle převažující tekutiny v těle člověka. U sangvinika převažuje krev, u flegmatika hlen, u cholera dominuje žluč a u melancholika černá žluč. Tyto tekutiny údajně odpovídají čtyřem základním prvkům, a to vzduchu, vodě, ohni a zemi.

3.2 Typologie podle Wundta

Na začátku dvacátého století se pokusil o typologii Wilhelm Maximilian Wundt. Jako první se postavil proti jasně daným kategoriím lidského temperamentu. Zastával názor, že každý člověk může být i směsicí jednotlivých typů. Vycházel ze čtyř základních typů osobností uváděných Hippokratem. Mezi typy s vysokou emocionalitou patří cholera a sangvinik, k typům s nízkou emocionalitou se řadí flegmatik a melancholik.

¹² ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3. s. 89

3.3 Typologie podle Junga

Carl Gustav Jung rozlišuje osobnost podle postojů, a to na introverty a extroverty. Tato typologie vychází z orientace člověka na prostředí, buď spíše na vnější, nebo na vnitřní svět. Introvert se projevuje jako tichý a uzavřený, důvěřuje jen několika málo lidem, převážně svým nejlepším přátelům. Má bohatou fantazii. Jedná plánovitě, vše si dopředu řádně rozmyslí. Projevuje se pasivností a váhavostí. Naopak extrovert vystupuje jako společenský, rád bývá ve středu dění a je impulzivní. Velmi brzy ztrácí náladu, trpělivost a mívá sklon být i agresivní. Extrovertní člověk se více zaměřuje na realitu než na sny, je nezávislý na ostatních a prakticky založený.

3.4 Typologie podle Eysencka

Na rozdíl od Junga, který rozděluje osobnost pouze na introvertní a extrovertní, Hans J. Eysenck rozlišuje ještě osobnost labilní a stabilní. Toto rozdělení je na prvním úplně nezávislé, což znamená, že jak extrovert, tak i introvert může být stabilní nebo labilní. Stabilní člověk ve většině situací se projevuje klidem a vyrovnaností, reaguje uváženě a bez přehnaných emocí. Labilní jedinec však bývá často neklidný, podrážděný, může trpět úzkostí a pocity méněcennosti, mnohdy reaguje na situace nepřiměřeně silně. Extrovertní osobnost si Eysenck představoval jako člověka velmi společenského, který kolem sebe neustále potřebuje kolektiv lidí, je družný a má tedy hodně přátel. Introvertní typ člověka má rád svůj klid, rád tráví čas o samotě, druží se pouze s nejbližšími přáteli, špatně navazuje kontakty. Důraz klade na etické hodnoty, je spolehlivý, ale poněkud pesimistický. „Je rezervovaný a drží si odstup od všech kromě nejbližších přátel.“¹³

3.5 Typologie podle Kretschmera

Tato typologie dělí osobnost člověka podle jeho tělesné stavby. Jejím autorem je německý psycholog Ernst Kretschmer. Podle něj fyzická stránka člověka ovlivňuje psychickou stránku osobnosti, tedy že lidé se stejnou tělesnou stavbou mají stejné či podobné vlastnosti. Člověka, který je vysoký, štíhlý s úzkými rameny a ostrým profilem

¹³ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9. s. 69

a má slabé svalstvo, nazval Kretschmer jako astenický neboli schizotypní typ osobnosti. Je náchylný k výskytu psychických onemocnění, kterými mohou být schizofrenie, halucinace nebo bludné představy. K jeho vlastnostem patří uzavřenost, malá přizpůsobivost a časté změny nálad, většinou je to jednostranně zaměřený idealista. Naproti tomu atletický neboli viskózní typ vyznačující se svalnatou postavou, širokým hrudníkem, silnými rameny, menší lebku a protáhlým obličejem je klidný a přizpůsobivý člověk, vnitřně vyrovnaný a spolehlivý. Kromě pomalosti a těžkopádnosti nebyla u tohoto typu osobnosti zjištěna žádná těžká duševní onemocnění. Třetím typem osobnosti je pyknický neboli cyklotypní typ. Ten má slabé svalstvo, menší zakulacenou postavu a kulatou hlavu. Je náladový, emocionálně labilní, a proto bývá ohrožen maniodepresivním onemocněním. Je však také srdečný, otevřený a společenský, může být impulzivní.

3.6 Typologie učitele

Typologie učitelů není jednotná, liší se podle různých autorů. Každý autor pojímá osobnost učitele jinak. „Typologie učitelů mají nevýhodu v tom, že nepostihují celou strukturu osobnosti, ale zato vytvářejí reálné vzory pro identifikaci začínajícího učitele.“¹⁴ Mezi nejznámější klasifikace se řadí Döringova, Wohnwinkelova, Lukova, Casselmannova a další.

3.6.1 Klasifikace podle W. O. Döringa

Klasifikace W. O. Döringa rozlišuje šest typů učitelů, a to podle jejich životních postojů.

Učitele náboženského charakterizuje, že každý svůj krok vnímá z hlediska smyslu života. Žáka vychovává podle svých představ a podle svého chápání života.

U učitele estetického převažuje fantazie a cit nad racionální složkou. Dokáže se snadno vcítit do toho, co žák zrovna prožívá, tím se snaží žáka formovat, ovšem ne kvůli žákovi samotnému, ale z důvodu vlastního uspokojení potřeb.

¹⁴ FIŠER, Jan; VOLNÝ, Josef. *Osobnost učitele a učení: studie pracovníků katedry psychologie*. Praha : Universita Karlova, 1972. 60-024-71. s. 47

Sociální učitel je společenský, zajímá se o všechny žáky ve třídě, neomezuje se jen na určitou skupinu jedinců nebo jednotlivce. Je velice trpělivý a jeho cílem je vychovat z žáků společensky prospěšné osobnosti.

Teoretického učitele charakterizuje velký zájem o teoretické poznání vyučovaného předmětu. Už ho tolik nezajímá, jak se na jeho výklad dívá žák. Vzdělání je chápáno intelektualisticky a podle něj smysl práce spočívá v rozvíjení poznatků.

Ekonomický typ učitele se snaží o vynaložení co nejméně sil, tak aby dosáhl u žáků maximálních výsledků. Tento typ učitele bývá výborný metodik a vede žáky k samostatné práci. Vzdělání je chápáno jako osvojení praktických dovedností, umění použít získané poznatky v praxi.

Mocenský typ učitele má tendenci prosazovat svou vlastní osobu. Řídí se úsilím a snahou prosadit sebe a své názory. Rád dává najevo svoji převahu.

3.6.2 Klasifikace podle Luka

E. Luka vede svoji klasifikaci na základě reakcí na působící podněty a na způsoby, jakým jsou tyto podněty zpracovány v psychice osobnosti. Podle reakce na podněty rozlišuje Luka čtyři typy osobnosti učitele.

Naivně reproduktivní typ učitele reaguje na nové pedagogické situace instinktivně správně. Žákům podává informace a vyžaduje od nich přesnou formulaci daného problému. Nevyžaduje kreativní přemýšlení, žáky nevede k samostatné práci. Tento typ učitele se hodí převážně na nižší stupeň základní školy.

Naivně produktivní typ učitele reaguje na podněty logicky a pohotově. Žáky vede k samostatnosti a tvořivosti. Výrazným znakem je jeho pedagogická jistota v rozhodování a pedagogická duchapřítomnost, která je nezbytnou součástí pedagogické profese.

Reflexivně produktivní typ učitele obtížně řeší složitější situace, rozhodování mu činí potíže. Tento typ učitele je ve své profesi nejistý a nesamostatný. Dobře se však orientuje v předešlých pedagogických situacích, přemýšlí o nich a podle toho se většinou rozhodne pro další postup.

Reflexivně produktivní typ se příliš nezabývá problémy svých žáků a neumí řešit vypjaté situace mezi nimi. Těžko se přizpůsobuje žákovi, chybí mu citové pochopení pro žáka. I přes tyto problémy se snaží být pro žáky dobrým učitelem.

3.6.3 Klasifikace podle Wohnwinkela

E.Wohnwinkel vymezuje typ učitele věcného a typ učitele osobního.

Striktně věcný typ učitele je puntičkářský, drží se přesně stanovených pravidel. Nerozvíjí u žáků samostatnost v myšlení ani v jednání. Oduševněle věcný učitel staví svoji hodinu na logickém myšlení a žáky nutí podřídít se logice látky. Více se zajímá o žáky, kterým jeho systém výuky vyhovuje.

Naivně osobní učitel se rozhoduje srdcem. Jeho výkony jsou kolísavé, pokud udělá chybu, dokáže ji uznat, omluvit se a pokračovat v hodině. Umí dobře pracovat se skupinou žáků. Své osobní hodnoty dokáže snadno přenášet na žáky. Uvědoměle osobní učitel volí rozsah látky tak, aby co nejvíce rozvíjel osobnost žáka, ale zároveň tak, aby byl výklad látky úplný. Učitel je osobně zaujatý k danému předmětu, o předmět se zajímá a chce své znalosti předat žákům.

3.6.4 Klasifikace podle Caselmana

Caselmannova teorie vychází ze tří možných typů vztahů ve škole. Těmi jsou vztah učitele k žákům, vztah žáka k učiteli a vztah žáků navzájem. Rozlišují se dva hlavní typy učitelů.

Logotrop usiluje o rozvoj poznání žáka. Nejdůležitější jsou pro něj výsledky žáků. Příliš se nezajímá, zda žák učivo pochopil, jde mu jen o výslednou známku. Žáky toho chce naučit co nejvíce i za cenu, že žáci učivo plně nechápou. Avšak tento přístup působí na žáky spíše opačným účinkem. Žáci, kromě těch, kteří se o předmět zajímají, si z učiva zapamatují málo. Ovšem v běžné, speciálně nezaměřené základní škole se ve třídě nachází jen minimum žáků s vyhraněným zájmem o daný předmět. Vinou této skutečnosti dochází k častým konfliktům a k napětí mezi žákem a učitelem.

Paidotrop se snaží pochopit žáka a vcítit se do jeho situace. Z této skutečnosti se pak snáze rozvine vzájemná důvěra, čímž se rozvíjí i schopnosti žáka a jeho osobnost. Vztah takového učitele k žákům se dá popsat jako rodičovský. Při hodnocení bere v úvahu

nejen míru schopností, ale i snahu žáka. Ve snaze žákům pomoci však klesá jeho náročnost k učivu. Pro žáky, kteří by rádi získali hlubší poznatky, je výklad často povrchní. Trestá jen výjimečně, ale s pochvalami nešetří. Žáky uznává a má pro ně pochopení. S oběma typy učitele, jak s logotropem, tak s paidotropem, se podle Caselmanna kříží autoritativní a sociální typ učitele. Autoritativní typ učitele ve spojení s logotropem se snaží žákům vnutit své názory a postoje. Tento samý typ ve spojení s paidotropem tvoří žáky podle svých vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální vlastnosti.

Sociální typ učitele představuje pro žáky partnera. Žáci s ním mohou řešit své problémy, při výuce se snaží s žáky povídat, zapojovat je do vyučování, avšak pořád je to on, kdo organizuje chod hodiny.

Podle pedagogických principů Caselmanna se rozlišují ještě další tři typy učitelů.

Typ vědecko-systematický se projevuje velmi dobrými předpoklady pro rozvoj myšlení žáků. Jeho výklad často postrádá názornost a konkrétnost, většinou se neopírá o příklady z praxe, je více formální, ale na druhou stranu systematický a racionální.

Umělecký typ učitele se projevuje živým, názorným výkladem. Mezi negativní vlastnosti se řadí nedostatečný rozvoj abstraktního a slovně logického myšlení.

Typ praktický se uvádí jako typ ideální. Učitel ve výkladu používá ústní projev i názornost v naprosté rovnováze. Velmi dobře umí organizovat práci, propojit teoretickou a praktickou stránku věci. U žáků bývá oblíbený.

3.6.5 Klasifikace podle Zaborowského

Rozdělení podle Zaborowského v současnosti nejvíce vstoupilo do povědomí široké veřejnosti. Rozlišuje tři typy učitelů.

Liberální typ nevyžaduje po žácích žádnou vysokou náročnost, což má za následek jejich malou aktivitu. Nestanovuje pevný řád, vše nechává na volném průběhu. Nemá potřebu zasahovat do dění okolo sebe, ať se jedná o samostatnou činnost, nebo i spolupráci mezi žáky. Lehce se nechá třídou ovlivnit, což se chápe jako jeho velká slabina. Tresty nebo pochvaly téměř nepoužívá.

Demokratický typ se jeví jako nejideálnější typ učitele. Staví na vzájemné důvěře s žáky a mezi žáky, velice se zajímá o každého žáka a v případě problému nabízí možná řešení. Tresty, zákazy a příkazy neplýtvá a používá je jen v krajních situacích. Naopak s odměnami a pochvalami nešetří, ale vždy je využívá účelně. Snaží se o rozvoj samostatnosti žáků, přebírání zodpovědnosti za své činy a řešení konfliktů mezi žáky, než vzniknou.

Autokratický učitel chce mít plnou moc nad žáky a vyžaduje jejich naprostou koncentraci. S žáky jedná jako s podřízenými, k jejich problémům se staví lhostejně. Snaží se o odstup, často využívá zákazy, příkazy a tresty. Ve velké míře rozdává poznámky a důtky. Při jeho působení ve třídě vzniká strach a napětí. V období vrcholení puberty u žáků přichází velké konflikty a vzdorovitost.

3.6.6 Klasifikace podle Andersona

Typologie Andersona vychází ze dvou základních typů osobnosti učitele, a to je typ dominantní a typ integrující.

Dominantní typ se vyznačuje nedůvěrou k žákům, žáci jsou pro něho podřízení, nespolupracuje s nimi a nedává jim moc prostoru pro vlastní názor nebo stanovisko. Učitel má tendence ve třídě vládnout. Často projevuje svoji moc pomocí trestů, mezi které patří zejména poznámky.

Integrující typ učitele usiluje o integraci mezi žáky, tedy má snahu proniknout do jejich skupiny nejen jako učitel, ale často také jako přítel, který se jim snaží pomoci při nelehkých situacích. Spolupracuje s žáky, snaží se získat jejich důvěru, ovšem to samé čeká i od nich. Tresty využívá jen výjimečně, spíše se jim vyhýbá, naopak žáky chválí a motivuje k další práci.

4. Výchova

Carl Gustav Jung řekl: „Děti nevychovává to, co dospělý ‚žvaní‘, ale to, jaký je a jak žije. Vše, co chceme měnit na dětech, bychom měli nejdříve dobře, pozorně prozkoumat, zda se nejedná o něco, co by bylo lépe změnit na nás.“

Výchova se objevuje v několika oblastech, nejčastěji je spojována se změnami osobnosti a chování člověka. Pedagogický slovník uvádí: „Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“¹⁵ Profesor Matějček o výchově tvrdí: „V učebnicích pedagogiky se dočteme, že výchova je záměrné působení podněty z prostředí, tak aby bylo dosaženo určitých, poměrně trvalých, žádoucích změn v chování člověka.“¹⁶ V oblasti psychologie se tento pojem vyskytuje v souvislosti s tím, když chceme popsat soužití dětí s dospělými a jejich snahu ovlivňovat vývoj dětí, tak aby plně odpovídal určitým výchovným cílům. „Tradičně se výchova vymezovala jako působení vychovatele nebo výchovné instituce na vychovávané, jako proces převážně jednostranný.“¹⁷ Velkým kritikem jednostranného výchovného přístupu byl Jan Amos Komenský. Filozofický pohled chápe výchovu jako pokus o ovlivnění vychovávané osobnosti s cílem dosáhnout zdokonalení, zlepšení a zhodnocení osobnosti daného člověka.

4.1 Výchovné styly

Každý člověk vychovává určitým způsobem podle své přirozenosti. Psychologie uvádí, že existují určité vzorce výchovy, tedy výchovné styly. Tyto styly popisují určitý typ chování, jak daná osoba vychovává. Jsou úzce spojeny s tím, jak si daný člověk udrží kázeň a jaké tresty použije, tedy jaké zvolí výchovné prostředky a odměny.

V praxi se nejčastěji vyskytují tři typy výchovných stylů používaných učiteli a vychovateli. Jedná se o styl autoritativní, liberální a demokratický.

„Je třeba mít na paměti, že uvedená typologie byla získána z pozorování stylu vedení v experimentálních dětských skupinách (pod vedením amerického psychologa německého původu Kurta Lewina ve 30. letech minulého století), a nevycházela tedy z pozorování rodičovského chování.“¹⁸

Rovněž v rodině a ve škole se výchovný styl nedá zařadit do jedné konkrétní skupiny, jelikož rodiče i učitelé mají tendenci výchovný styl v průběhu výchovy dítěte měnit.

¹⁵ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 345

¹⁶ MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9. s. 14

¹⁷ ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3. s. 313

¹⁸ LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 269

4.1.1 Autoritativní výchova

Autoritativní styl se dá vymezit tím, že učitel, který ho využívá, má jasně určené hranice a vzorce správného chování žáků. Projevuje se velkými nároky učitele na žáky jak v oblasti znalostí, tak i v naprostém, dokonale přesném plnění pravidel, která určil. Tento styl se může vyskytovat jak ve škole, tak i v rodině. Tam jej používají buď oba rodiče, nebo pouze jeden, většinou otec. Mnohdy se dítě ztotožní s výchovným stylem svého rodiče a stejný výchovný styl používá později i na svoje děti. Převzetí autoritativního stylu současnými otci má kořeny v minulých dobách, kdy otec představoval v rodině největší autoritu, poněvadž rodinu živil. V souvislosti se změnami postavení žen ve společnosti, jejich pracovním uplatněním a finančním přínosem do rodinného rozpočtu dochází i ke změnám v postojích autority v rodině. Přesto někteří otcové trvají na tom, že oni jsou hlava rodiny a oni jediní mají právo rozhodovat o potrestání dítěte. Tento výchovný styl vyvolává u dětí strach, úzkost, nejistotu. S pubertou pak následně přichází o to větší období bouření proti autoritě. Dítě odmítá otce poslouchat a uchyluje se ke lžím a podvodům, jen aby uniklo trestu a mělo klid.

Při tomto výchovném stylu se objevují až přehnané tresty. Je zde velké riziko zneužívání moci trestajícím. Dítě podléhá frustraci, jeho sebevědomí se silně narušuje, následně si odnáší negativa do budoucího života. Tento styl uplatňují rodiče, kteří nemají na dítě moc času nebo chtějí mít doma slušné, ukázněné dítě, které nezlobí. Obsah uvedeného stylu plně vystihuje Langmeier: „Autoritativní výchova klade důraz na bezpodmínečnou poslušnost, podřízení dítěte autoritě rodiče, uposlechnutí všech příkazů a zákazů dospělé osoby bez výjimky a bez dlouhých diskusí.“¹⁹

4.1.2 Liberální výchova

Liberální styl „klade důraz na ponechání co největší volnosti dítěte bez omezování jeho vlastní aktivity.“²⁰ Při tomto stylu výchovy panuje velká svoboda a s tím spojená i shovívavost. Rodiče splní dítěti každé přání, které vysloví, a „co mu na očích vidí“. Jestliže ve školním prostředí bude panovat také liberální přístup, bude se dítě chovat stejně jako doma a vyžadovat plnění každého svého přání od všech. Velké komplikace

¹⁹ LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 269

²⁰ LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 269

ovšem nastanou, když se objeví zákazy. Dítě se bude o to intenzivněji domáhat splnění svých požadavků, jak bylo zvyklé z domova. Tento výchovný styl je úzce spjat s názorem rodičů, že dítě se musí všechno naučit samo, a nechají mu volné pole působnosti. V případě liberálního přístupu ve výchově si dítě dělá, co chce, zákazy a příkazy u něj nefungují. Dítě vlastně ani neví o existenci pravidel chování.

4.1.3 Demokratická výchova

Demokratická výchova je „styl výchovy, který se vyznačuje působením dobrých vzorů, nikoli trestů, porozuměním pro individuální potřeby dětí, podporováním spontánnosti a diskuse. Vede k rozvoji iniciativy a samostatnosti, ale také odpovědnosti, kázně a respektu k právům ostatních“.²¹

Tento styl je v první řadě založen na přirozené autoritě dospělého, ten se stává vzorem, příkladem pro vychovávané dítě. Demokratická výchova se vyznačuje tím, že dítě musí být respektováno jako samostatná bytost s právem na rozhodování o sobě přiměřeně svému věku a možných následků jeho jednání. Rodiče při tomto stylu zastávají spíše roli partnera nebo rádce. Dítě si musí plně uvědomit, že je plně zodpovědné za svoje chování vůči učitelům, rodičům a společnosti. Tento styl se jeví jako nejideálnější představa výchovy, jelikož poskytuje možnost volnosti pro dítě, ale zároveň si dítě uvědomuje, že existují určité meze chování.

5. Tresty

5.1 Definice trestu

Průcha a kol. v Pedagogickém slovníku chápou pojem trestu takto: „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). Žák někdy v trestu vidí ještě třetí funkci (vyjádření negativního osobního vztahu učitele či rodiče k sobě, projev osobní nedůvěry, vyjádření neperspektivnosti vztahu). Má-li být trest účinný, měl by: být adekvátní nevhodnosti chování, mít přesně

²¹ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 47

stanovená kritéria, za co bude uložen, mít adekvátní formu (trest fyzický, psychický, trest prací, zákaz), domýšlet možné reakce žáka na potrestání.“²²

5.2 Pozitiva trestu

O trestech se dá mluvit i v rovině pozitivní. Trest totiž dítěti umožní poznat a pochopit pojmy a formulace, jež jsou obsahem zákazu. Potrestáním se dítě učí chápat správnou normu jednání a chování. Trest také umožňuje rychle potlačit nežádoucí chování a dítěti umožňuje uvědomit si, že se chová nežádoucně, a zabrání se třeba případným škodám. Tím dítě získá zpětnou vazbu a pozná, čeho se má příště vyvarovat. Uvědomí si, že při opětovném prohřešku bude následovat trest. Vzorem pro chování se také může stát trest udělený za provinění jiného dítěte. Takový trest může působit jako odstrašující příklad a dítě se pod hrozbou potrestání raději nevhodnému chování vyhne. Ovšem někdy samotný trest neříká dítěti, jak se má zachovat příště, aby to bylo správně.

5.3 Negativa trestu

O trestech se nejčastěji hovoří v rovině negativní, protože tresty přinášejí více rizik než užítku. Časté používání trestů, především neúměrných, může do budoucna značně ovlivnit psychický a ve spojení s tím i fyzický vývoj trestaného jedince. Třeba u člověka s nízkým sebevědomím se může sebevědomí ještě více snížit a dojít k většímu uzavírání se do sebe, což může být spojeno s negativními myšlenkami, úzkostmi. Četnost trestů může ovlivnit jedince v tom smyslu, že trest považuje za běžnou normu a začne ho aplikovat na slabších spolužácích či v budoucnu na svých potomcích.

5.4 Funkce trestu

Samotné uložení trestu se jeví jako velmi složité a člověk se musí naučit tresty používat správně a ve správný čas. Obecně lze říct, že trest plní tři funkce: napravit škodu, zabránit opakovanému nesprávnému chování a zbavit viníka pocitu viny.

²² PRŮCHA, Jan. Pedagogický slovník. 2.roZŠ.a přepr.vyd. Praha: Portál, 1998, s. 263. ISBN 80-7178-252-1.

1. Náprava škody

Trest se dá chápat jako akt spravedlnosti, proto je důležité, aby dítě plně chápalo, čím se provinilo a proč je potrestáno. Trest tedy musí být udělován s rozvahou a klidem, trestající se nesmí nechat strhnout svou rozmrzelostí, očekáváním, zklamáním a podobně. K naplnění této funkce trestu by měl trest být takový, aby jeho udělením došlo k nápravě nebo nahrazení škody. Například dítě po sobě uklidí nepořádek, který napáchalo, nebo ze svého kapesného uhradí jím způsobenou škodu. „Jenom pozor, zvláště v tomto posledním případě, aby trest, který dítěti uložíme ve formě ‚ušetřit na zaplacení škody‘, byl přijímán nikoli jako akt násilí, ale jako akt spravedlnosti.“²³

2. Zabránění opakování

Potrestaná osoba by se měla příště vyvarovat daného chování, za které byla potrestána. V tomto případě působí princip učení se špatnou zkušeností. Skutečnost, že dítě má snahu jisté nevhodné chování opakovat i přes negativní zkušenost, může mít dva důvody. Chyba může být buď na straně vychovatele, protože nedokázal dítěti dost důrazně vysvětlit, co je nežádoucí chování, nebo může být chyba i na straně dítěte, jelikož může mít nižší schopnost dokázat se poučit ze zkušenosti. „Je ovšem třeba připomenout, že takový přístup u některých dětí nefunguje a selhává, proto se jej musíme vyvarovat, abychom zbytečně nenastartovali spirálu nekončících neúčinných trestů – jde o děti s ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), děti s psychickou deprivací, děti psychopatické, nadměrně impulzivní atd.“²⁴

3. Zbavení viníka pocitu viny

Uložený trest umožňuje viníkovi zbavit se pocitu viny. Doporučuje se, aby tato část proběhla co nejdříve a zbytečně se neprotahovala, jelikož prožívání viny velice silně působí na psychiku dítěte. „Odkládání trestu, i když třeba nakonec je odpuštěn, může být pro některé děti mnohem těžším zásahem než třeba

²³ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9. s. 33

²⁴ Funkce trestu. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, s. 33. Psyché (Grada Publishing). ISBN 8024708140.

přísné, ale okamžité potrestání.“²⁵ Jak dlouhý časový úsek bude vyměřen, než dítěti bude umožněno zbavit se viny, je velice individuální a hodně závisí na naší znalosti dítěte, na důvodu potrestání a na jiných důvodech. Poté, co je dítěti umožněno sejmout ze sebe břímě viny, dochází k pocitu úlevy a může přijít i vděčnost ze strany dítěte. Také může nastat stav, kdy si je dítě vědomo svého provinění a přeje si brzký trest, poněvadž očekává odpuštění a usmíření. Jedno z pravidel správné funkce této části trestu spočívá v tom, že dospělý už pak dítěti jeho prohřešek dále nepřipomíná. Vykonáním trestu se prohřešek anuloval a dítě je tím ochráněno od připomínání a vybavování bolestivých pocitů.

Profesor Matějček tvrdí, že přespřílišné užívání trestů vede ve finále k pasivitě, nebo naopak ke vzdoru a touze po pomstě. Druhý zmiňovaný dopad přílišného trestání se může objevit v období puberty, kdy aplikování nespravedlivých a zároveň nepřiměřených trestů začne v trestaném vyvolávat pocit převahy trestajícího a s tím související vznik pocitu msty. Takovým vnímáním trestu se celá výchovná situace ještě zhorší.

5.5 Druhy trestů

5.5.1 Psychický trest

Psychický trest můžeme definovat jako trestání pomocí negativních emocí a záporného emočního vztahu. Psychický trest „funguje většinou na bázi striktního hodnocení, chladného chování učitele. Jejich další podoba je: negativní hodnocení, odepření přátelského vztahu apod.“²⁶ Jeho velké úskalí spočívá v intenzivnějším destruktivním působení na jedince než fyzické trestání. U dětí trestaných převážně psychicky se postupem času projevuje silné svědomí, které je nepružné, spojené s velkými pocity viny, nejistoty až s případnou značnou neurotičností.

Mezi formy psychického trestání patří například nadávky, odmítání kontaktu s dítětem, zastrašování, kritizování jeho práce a výkonů, totální nerespektování názoru dítěte.

²⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9. s. 36

²⁶ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1718-0. s. 59

Dítě, které je psychicky a emočně velmi vázáno na rodiče, bude psychické trestání snášet hůře a jeho svědomí bude o to více narušeno úzkostmi a pocitem viny, že nedokázalo uspokojit přání a požadavky rodiče. Tím se dostavuje i pocit selhání, bezcennosti.

5.5.2 Fyzický trest

5.5.2.1 Definice a forma

Tělesný trest je možné definovat jako úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem na tělo pro kázeňský přestupek. Takový trest vždy poruší tělesnou integritu dítěte a zatlačí ho k primitivním reakcím, což má za následek brzdění vývoje osobnosti. Dítě vždy provází stres a zvyšuje se jeho pohotovost k agresivnímu chování. Tělesným trestem dítě získává vzorec sociálního chování, který se mu uloží do paměti jako metoda řešení obtížných životních situací a v budoucnu slouží jako návod k jejich řešení. K úplnosti definice je třeba vymezit hranici mezi tělesným trestem a fyzickým týráním. Definice přijatá Výborem pro práva dětí OSN zní takto: „Tělesný trest je tělesným týráním, dochází-li k potrestání za pomoci předmětu, je-li bití směřováno na citlivé části těla (hlava, břicho, oblast genitálií, plosky, dlaně), nebo také tehdy, zůstávají-li na těle po ranách stopy (modřiny, škrábance a podobně).“²⁷

Jako nejrozšířenější forma trestu se používá pohlavek, facka, políček, třesení, odhození, kopanec, výprask rukou na zadek a další méně rozšířené, spíše už hraničící s fyzickým týráním, jako je svazování, škrcení, zalepování úst leukoplasty, píchání špendlíkem a jiné.

Dle různých výzkumů je jako nejčastěji používaný fyzický trest zmiňována facka. Její největší riziko spočívá v tom, že trestající nemusí přesně odhadnout sílu v ruce a lokalitu dopadu, čímž může způsobit intenzivní bolest nebo zranění citlivějšího a zranitelnějšího místa. „Kdo se nechal opojit pocitem sebeuspokojení z dobře mířené facky, ten může začít facky rozdávat tak, že se často z dítěte stane fackovací panák.

²⁷ Definice tělesného trestu naplňuje podstatu tělesného týráním. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, s. 33. Psyché (Grada Publishing). ISBN 8024708140.

Samozřejmě že má facka okamžitý účinek, s tím se může spokojit jen člověk silně krátkozraký, který nedohlédne až do dospělosti svého dítěte.“²⁸

5.5.2.2 Fyzický trest vs. zákon

Pojem fyzický trest naše zákony nedefinují, protože jakékoliv projevy fyzického násilí jsou zakázané, tudíž právně postihnutelné. Listina základních práv a svobod v čl. 7 odst. 2 uvádí: „Nikdo nesmí být mučen ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu.“ Paragraf 37 odst. 2 trestního zákoníku stanoví: „Pachateli nelze uložit kruté a nepřiměřené trestní sankce. Výkonem trestní sankce nesmí být ponižena lidská důstojnost.“ Dále za trestný čin považuje také „mučení a jiné nelidské a kruté zacházení“. Ze zákonů vyplývá, že závažné násilné jednání se kvalifikuje jako trestný čin, nebo méně závažné (např. facka) jako přestupek.

5.5.2.3 Místo trestu

„Mírný, neformální trest bývá dítěti udělen zpravidla na místě. V kontextu institucí se udílení trestu řídí určitými pravidly, například z historie – vyplácení rákoskou se konalo buďto v ředitelně, nebo před celou třídou (ohnutí přes lavici).“²⁹

5.5.2.4 Fyzický trest jako výchovný prostředek

V současné době se ve velké míře rozšiřuje trend respektovat individualitu dítěte se všemi jeho vlastnostmi a projevy, plně a bezpodmínečně ho milovat.

Valná část rodičů se však s tímto trendem neztotožňuje a tvrdí, že jim už docházejí síly, své dítě nezvládají. Potom vidí jedinou možnost v tom, že dítě takzvaně, plácnou'. Pro ospravedlnění se před svým okolím i ve svém nitru sami před sebou používají argument, že je jejich rodiče v dětství také, pláclí a přežili to. Rodiče, vychovatelé a odborní pracovníci diskutují o stanovení hranic mezi tělesným trestem a potrestáním. Odborná literatura se shoduje na tom, že v prvních letech života, velice důležitých pro správný tělesný a duševní rozvoj dítěte, se vyžadování kázně od malých dětí jeví jako nesmyslné, může negativně ovlivnit jejich zdraví a vést k poruchám jejich dalšího

²⁸ Nejčastější forma tělesného trestu v naší kultuře. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, s. 33. Psyché (Grada Publishing). ISBN 8024708140.

²⁹ LOVASOVÁ, Lenka a Kateřina SCHMIDOVÁ. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 9. ISBN 80-86991-75-x.

vývoje. Použití nebo vyžadování disciplíny nabývá na významu až v době, kdy už je dítě dostatečně staré na její pochopení.

Lovasová a Schmidová ve své publikaci *Tělesné tresty* tvrdí, že „nastavení tělesných trestů může vyústit v boj, který přerůstá do stále větší agresivní interakce mezi dítětem a matkou. Na druhou stranu je dobré si uvědomit, že děti potřebují čitelné a pevné hranice. Dítě musí od malička vědět, že zákazy jsou myšleny opravdu vážně a že nikdy nebude udělána výjimka. Kdo chce vést děti k autonomii, musí být sám samostatný a autonomní. Není důležité, co rodiče o stanovení hranic říkají, ale rozhodující je, jak je vytvářejí, jak je žijí. Je též dobré, aby si uvědomili, že problémy ve výchově jsou normální a chyby k nim patří. Tak můžeme říct, že výchova znamená třenice, konflikty, tak harmonii a blízkost. Výchova nefunguje jako jeden proti druhému ‚já vím vše lépe či já mám vždy pravdu‘. Výchova je společná cesta, která se utváří v čase a to bez použití tělesných trestů“.³⁰

Jiřina Prekopová³¹ v rozhovoru v časopisu *Naše rodina* apeluje na to, že existuje celá škála regulujících výchovných prostředků. Uplatňuje se: oslovení dítěte, např. když nedává pozor; tělesný dotek; nabídnutí alternativní činnosti, která dítě odvádí od nežádoucí činnosti; vysvětlení, že určité chování je nežádoucí; asistování, spolupráce a pomoc při činnosti, která dítěti dělá potíže; zvýšení hlasu; okřiknutí; varování, že přijde trest; jemné psychologické tresty, např. zákaz dívat se na televizi, povinnost něco udělat v domácnosti, krátkodobé domácí vězení; tělesné tresty (pohlavek až výprask).

5.5.3 Zákaz oblíbené činnosti

Každé dítě má svou oblíbenou činnost, kterou rádo dělá, naplňuje ho pocitem štěstí a spokojenosti, plně ho uspokojuje. Zakážou-li mu rodiče z různých důvodů provozovat jeho oblíbenou činnost, vzniká velký tlak na jeho psychiku, dítě najednou ztrácí možnost uspokojení a získání pozitivní energie. Jestliže zároveň k tomu ještě donutí dítě vykonat určitou neoblíbenou činnost, připraví jej to o zbytek pozitivní energie,

³⁰ Tělesný trest jako výchovný prostředek. LOVASOVÁ, Lenka a KATEŘINA SCHMIDOVÁ. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 17. ISBN 80-86991-75-x.

³¹ Bedřiška Kotmelová, Já snad nejsem přísná, spíš jednoznačná – rozhovor s J. Prekopovou. *Naše rodina*, roč. 35, č. 24.

demotivuje k jakékoliv činnosti, dokonce k ní získává ještě větší odpor. Pro vývoj dítěte se toto potrestání jeví jako velice nevyhovující, narušuje jeho psychickou pohodu.

5.5.4 Finanční trest

Tato forma se uplatňuje v rodině, kdy rodiče odepřou dítěti na určitou dobu kapesné. Při snížení kapesného se dá uvažovat o výchovném působení trestu, ovšem odebrání celé výše kapesného může přinášet další kázeňské problémy. Navíc s nakládáním se svým kapesným se dítě učí finanční gramotnosti. Uplatňování finančního postihu ve škole, kdy žák odevzdává do třídního fondu určitý obnos peněz, se jeví jako značně diskutabilní.

III. Praktická část

6. Dotazníkové šetření

K dosažení cíle a ověření hypotéz se uplatnila metoda dotazníku. Tato empirická forma šetření má mnoho výhod, především lehkou konstrukci a anonymitu, čímž se zajišťuje větší upřímnost respondentů a relevance získaných dat.

6.1 Tvorba dotazníku

6.1.1 Cíl dotazníku

Cíl dotazníku směřoval do bodu, z kterého mohly být zjištěny postoje dotazovaných učitelů nejen k problematice trestu, ale zároveň i zkušenosti učitelů s konkrétními tresty, popřípadě druhy trestů jimi nejčastěji používaných, či naopak nevyužívaných.

6.1.2 Struktura dotazníku

Ke zmapování problematiky byl vytvořen vlastní dotazník obsahující celkem 35 otevřených, uzavřených a polouzavřených otázek. Dotazník standardně tvoří tři části. Vstupní část obsahuje oslovení respondenta, mé osobní představení, téma výzkumné práce, cíle dotazníku, způsob jeho vyplnění a také poděkování respondentovi za jeho ochotu a čas. Na začátek dotazníku jsem zařadil otázky, které zjišťovaly faktografické údaje dotazovaného, poté byly v dotazníku rozmístěny otázky tak, aby respondent nebyl zaměstnán jedním typem otázek. Tyto otázky se věnovaly buď konkrétním trestům, nebo jednotlivým názorům učitelů na tresty ve školství.

6.2 Výběr respondentů

Z důvodu zjednodušení sběru dat dotazníku jsem zvolil metodu záměrného výběru. „Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, to jiné těch znaků základního sboru, které jsou důležité pro dané zkoumání. Při tom se výzkumník opírá o pedagogickou teorii, své zkušenosti, vědomosti a úsudek. Jeho postup je kvalifikovaný, protože se opírá o určitou erudici a případy, které dobře zná. Při záměrném výběru má jít opravdu o kvalifikovaný výběr, tedy o vyhledání skutečně těch

osob, které se vyznačují určeným znakem a ne způsobem „co je po ruce, беру.“³² Pro mnohé výzkumy je dostačující za předpokladu, že známe jeho možnosti a meze.

Speciálním typem záměrného výběru je dostupný výběr. Výsledky výzkumu mohou být zkreslené kvalitou vybraného objektu, získané údaje se mohou odlišovat od základního souboru, mohou se vztahovat jedině a pouze na daný objekt, není možné je zevšeobecňovat.

Navzdory uváděným nedostatkům jsem zvolil metodu záměrného výběru, protože vybrané školy se nacházejí poblíž mého bydliště, tudíž se naskytla možnost osobního kontaktu s učiteli. K získání objektivnějších dat a relevantního názoru se šetření zúčastnili pedagogové základních škol a středoškolští učitelé.

Ochotu k výzkumu projevily základní školy v Petrovicích a v Počepicích a střední škola v Sedlčanech. Obě základní školy se nacházejí v obcích venkovského charakteru, petrovická ve větší obci, počepická v malé obci. Střední škola je umístěná v menším městě a poskytuje vzdělání žákům z široké spádové oblasti.

Základní škola Petrovice u Sedlčan má v současné době čtrnáctičlenný učitelský sbor. Jedná se o úplnou základní školu. Základní škola Počepice jako malotřídní zajišťuje vzdělání pouze na prvním stupni, momentálně zde působí tři učitelky. Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická Sedlčany čítá v současnosti 41 pedagogů. Vzdělává studenty v osmiletém a čtyřletém gymnáziu a ve střední ekonomické škole.

Vlastnímu šetření předcházela moje osobní návštěva školy a žádost k řediteli či ředitelce školy rozdat dotazníky. Poté jsem se s každým pedagogem individuálně sešel, představil jsem se, vysvětlil důvod své návštěvy a předal dotazník s prosbou o jeho vyplnění, k čemuž byla dána týdenní lhůta. Některým učitelům jsem na jejich přání vysvětlil záměr daných otázek. Po týdnu jsem při další návštěvě dotazníky vybral.

6.3 Cíle výzkumu

Teoretickou část jsem koncipoval tak, abych popsal problematiku trestů a pojmů s nimi spojených. Poté, co jsem vymezil všechny potřebné pojmy, mohl jsem zahájit samotný

³²Záměrný výběr. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, s. 64. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

výzkum. Vytyčil jsem cíle, ke kterým by měl výzkum směřovat, a stanovil hypotézy. Cíl výzkumu směřoval ke zjištění názoru učitelů na jednotlivé formy trestů a posléze i názor na používání nebo nepoužívání konkrétních trestů. Práce v konečném výsledku zjišťuje důvod využívání či nevyužívání trestů učiteli, případně formy trestů jimi v praxi využívaných.

6.4 Formulace hypotéz a otázek

Dle stanoveného cíle výzkumu, tedy postoje učitelů k trestům a jejich využívání, a na základě prostudované literatury jsem stanovil hypotézy, které se k danému cíli vážou. Následně jsem si položil otázky, které vedly k výslednému řešení. Pomocí dotazníkového šetření jsem chtěl hypotézy buď potvrdit, nebo vyvrátit a zodpovědět si otázky.

Hypotéza 1: Učitelé budou považovat psychický trest za horší než fyzický.

Odborná literatura tvrdí, že psychický trest je závažnější než fyzický, a proto by se měl používat minimálně, jelikož může přinést větší škody, které nejsou okamžitě zjistitelné. Fyzická bolest odezní, šrámy na těle zmizí, avšak šrámy na duši po proběhnutém psychickém trestu tak rychle nezaniknou, člověka dlouho trápí a následky si nese i do budoucna.

Hypotéza 2: Učitelé ze střední školy budou mít menší obavy poslat žáka za dveře než učitelé ze základních škol.

Zde se opírám o vlastní názor, že učitelé na základní škole se více obávají poslat neukázněného žáka za dveře. Žáci na základní škole procházejí pubertou, jejím vlivem hůře zvládají svou ukázněnost, takže nemusí vydržet stát za dveřmi a mohou někam odejít. Z jejich případného útěku či zranění bude viněn učitel. Tento způsob trestu se však také může dostat do sporu s právem žáka na vzdělání. Jeho nepřítomností ve třídě je mu toto právo odpíráno.

Otázka 1: Budou mít učitelé obavy o kázeň žáka, kterého pošlou za dveře?

Tato otázka mě zajímá z důvodů, který jsem psal výše, jestli opravdu mají učitelé obavu, že by žák nemusel vydržet za dveřmi a opravdu někam odejít.

Otázka 2: Budou učitelé považovat pohlavek za nepřiměřený trest?

Zde vycházím z osobního zážitku, kdy jsem v dobách svého studia na základní škole byl několikrát svědkem toho, že učitelka dala žákovi pohlavek, když vyrušoval. Proto by mě zajímal názor učitele.

Hypotéza 3: Mladší učitelé budou trestat mírněji než učitelé, kteří učí už déle.

Učitelé, kteří nedávno absolvovali vysokou školu, nevědí, jak mají trestat, jelikož ve škole je to nikdo nenaučil a od starších kolegů slyší odpověď, že se to naučí až praxí. Stále jim v živé paměti zůstávají vzpomínky na pocity spojené potrestáním, když oni sami byli žáky. Teď se brání použití trestu a mají předsevzetí snažit se s žáky domluvit.

6.5 Výsledky výzkumu

Výsledky vyplývající z dotazníkového šetření není možné brát jako obecný názor všech učitelů v republice, poněvadž výběr výzkumného vzorku byl proveden záměrným výběrem na malém vymezeném území. Uvedené výsledky se tedy vztahují pouze na konkrétní školy, jež se výzkumu podrobily.

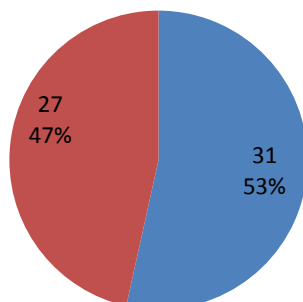
Tato subkapitola obsahuje zmínku o návratnosti dotazníku, čímž se jasně zjistí velikost výzkumného souboru. Dále obsahuje faktografické otázky týkající se pohlaví, věku, délky učitelské praxe a stupně školy, na níž respondenti vyučují.

Návratnost rozdaných dotazníků

Graf ukazuje, že bylo rozdáno 58 dotazníků, a ačkoliv jsem dotazníky sám osobně vybíral, pouze 31 se jich vrátilo zpět. Někteří učitelé z různých důvodů odmítli spolupracovat, takže návratnost dotazníků byla 53 %.

Návratnost rozdaných dotazníků

■ vráceno ■ nevráceno



Graf 1: Návratnost dotazníků

Faktografické otázky č. 1–5

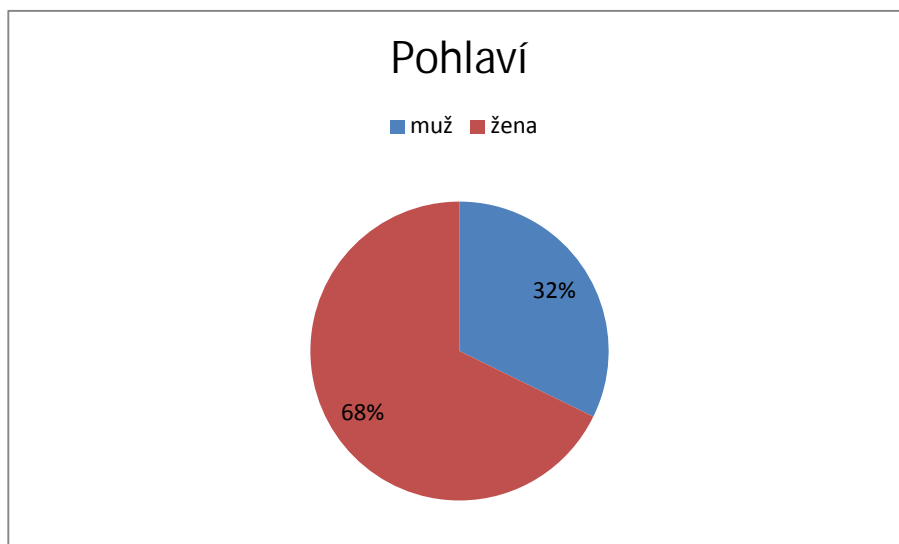
Faktografické údaje, tedy pohlaví, věk, délka praxe a místo působení respondentů zřejmě kvalitativně ovlivnily konečné výsledky.

Pohlaví respondentů

Vyplněné dotazníky vrátilo 31 osob, z toho počtu bylo 10 mužů, tj. 32,3 %, a 21 žen, tedy 67,7 %. Vyhodnocení této otázky přesně ukazuje na feminizaci našeho školství především na základních školách, i když se tento trend nevyhýbá ani středním školám, tam se nepoměr mužů a žen poněkud vyrovnává. V případě mého výzkumu výsledek poněkud utrpěl zkreslení, jelikož na této střední škole vrátili vyplněný dotazník skoro všichni vyučující muži, avšak většina žen dotazníky neodevzdala.

Otázka č. 1	Pohlaví							
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
muž	8	44,44 %	2	20,00 %	0	0 %	10	32,26 %
žena	10	55,56 %	8	80,00 %	3	100 %	21	67,74 %

Tabulka 1: Otázka č. 1



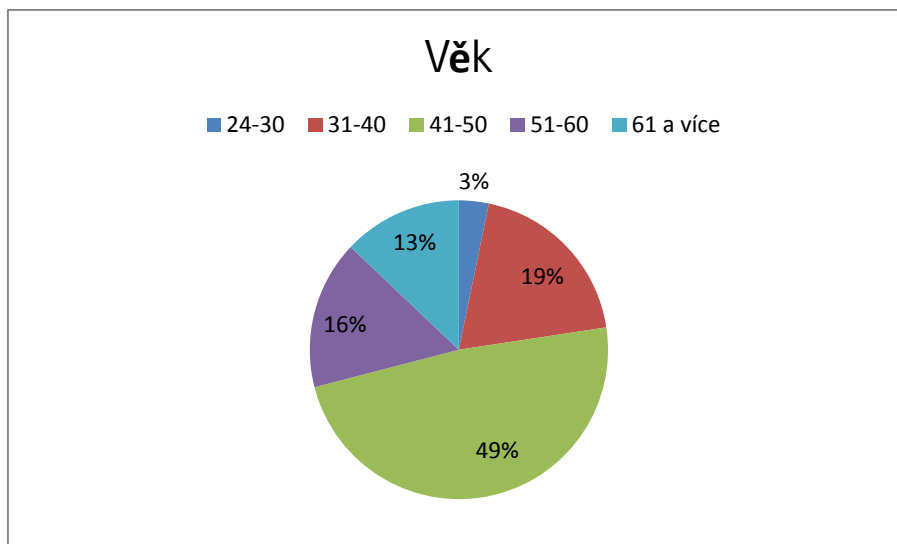
Graf 2: Otázka č. 1

Věk respondentů

Vyhodnocení této otázky zobrazuje současnou problematickou situaci ve školství, tedy stárnutí učitelských sborů. Pouze jeden respondent patřil do věkové skupiny 24–30 let. Věkovou skupinu 31–40 let označilo pouze 19,4 % dotazovaných. Nejpočetnější skupinu, tzn. 48,4 % respondentů, tvořili lidé ve věku 41–50 let. Věkový průměr sledovaných učitelských sborů je ještě vyšší, jelikož 16,1 % tázaných patří do věkové skupiny 51–60 let a 12,9 % respondentů uvedlo věk 61 a více.

Otázka č. 2	Věk							
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
24-30	0	0,00 %	1	10,00 %	0	0,00 %	1	3,23 %
31-40	6	33,33 %	0	0,00 %	0	0,00 %	6	19,35 %
41-50	7	38,89 %	6	60,00 %	2	66,67 %	15	48,39 %
51-60	4	22,22 %	0	0,00 %	1	33,33 %	5	16,13 %
61 a více	1	5,56 %	3	30,00 %	0	0,00 %	4	12,90 %

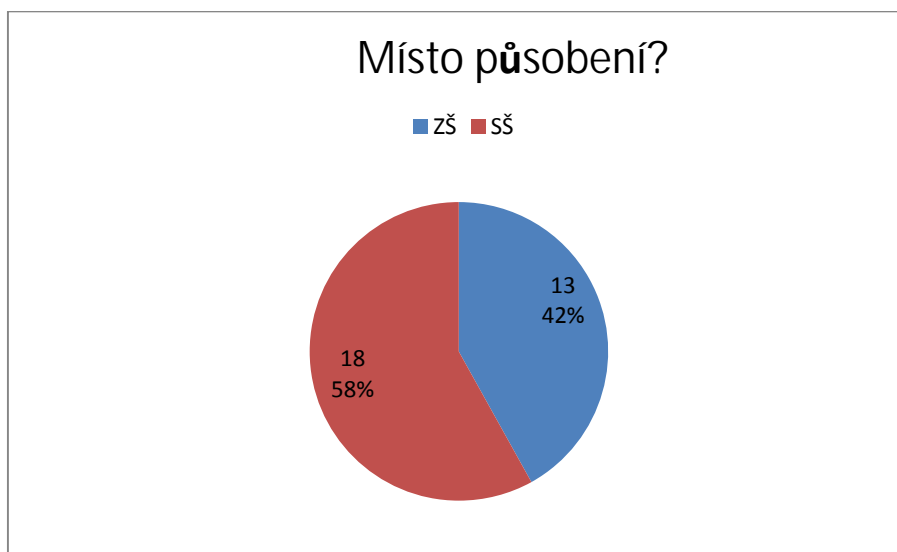
Tabulka 2: Otázka č. 2



Graf 3: Otázka č. 2

Místo působení

Výsledný výzkumný soubor se skládal z 18 středoškolských učitelů a učitelek, což představuje 58 % dotazovaných, a ze 13 učitelů a učitelek vyučujících na základní škole, což je 42 % dotazovaných. V otázce se neobjevuje diference 1. a 2. stupně základní školy, protože někteří respondenti učí na obou stupních.

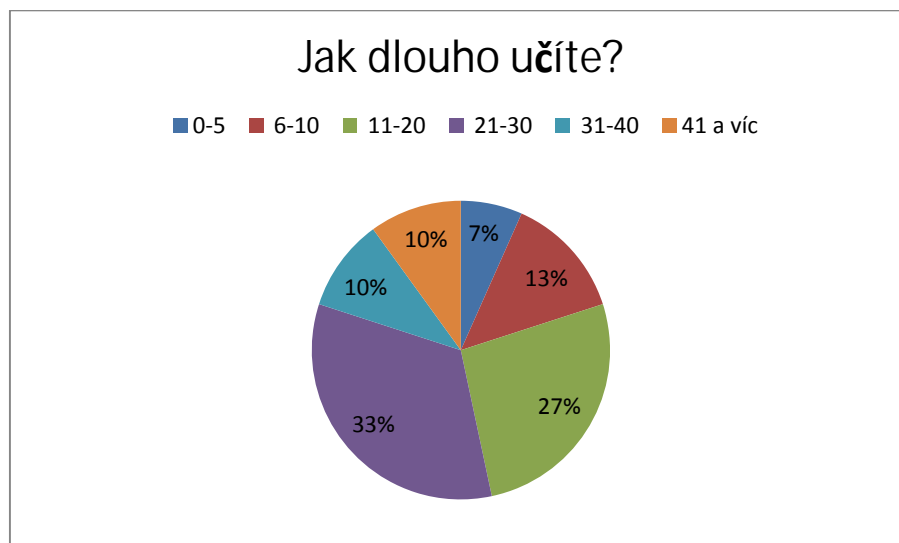


Graf 4: Otázka č. 3

Délka učiteléské praxe

Otázka č. 4	Jak dlouho učíte?							
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0-5	0	0,00 %	2	20,00 %	0	0,00 %	2	6,45 %
6-10	4	22,22 %	0	0,00 %	0	0,00 %	4	12,90 %
11-20	6	33,33 %	1	10,00 %	1	33,33 %	8	25,81 %
21-30	4	22,22 %	4	40,00 %	2	66,67 %	10	32,26 %
31-40	2	11,11 %	1	10,00 %	0	0,00 %	3	9,68 %
41 a víc	1	5,56 %	2	20,00 %	0	0,00 %	3	9,68 %

Tabulka 3: Otázka č. 4



Graf 5: Otázka č. 4

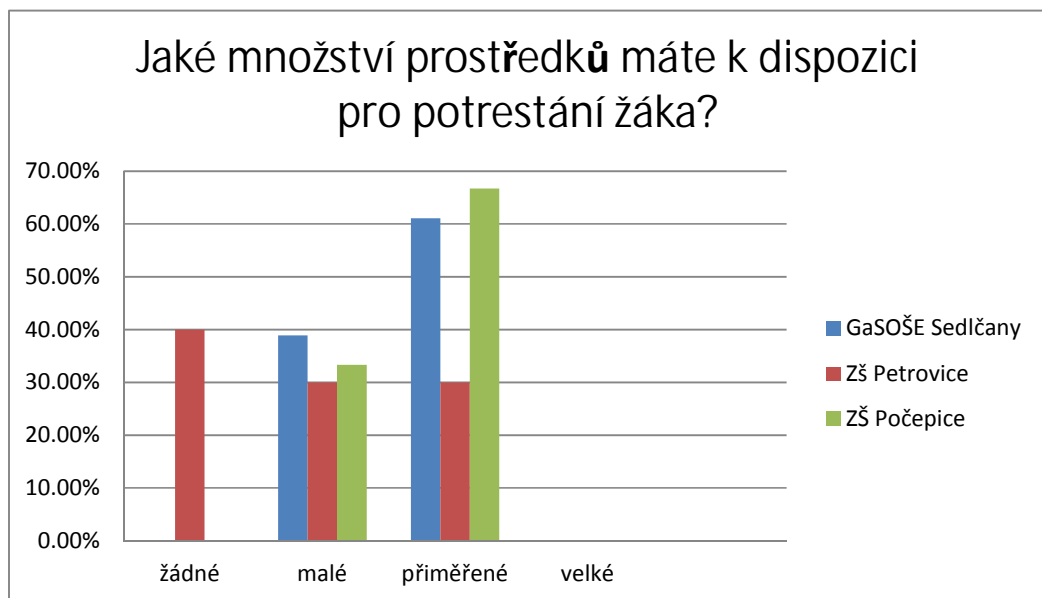
Otázka č. 5: Jaké množství prostředků máte k dispozici pro potrestání žáka?

Cílem této otázky bylo zjistit, jakou kvantitou prostředků k případnému potrestání žáka mohou učitelé disponovat, zdali jim připadá množství prostředků dostačující, či nedostatečné. Můj předpoklad, že se nabízí přiměřené množství prostředků k potrestání, potvrdilo 16 respondentů, což je 51,6 %. Malé množství dispozičních prostředků uvedlo 11 dotazovaných, tedy 35,5 %. Prostředky k potrestání postrádají 4 učitelé, tedy 12,90 % z celkového počtu. Nikdo ne zvolil možnost, že má velké

množství prostředků. Nabídka prostředků vypadá dostačující, avšak o jejich účinnosti se dá mnohdy pochybovat.

Otázka č. 5	Jaké množství prostředků máte k dispozici pro potrestání žáka?							
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
žádné	0	0,00 %	4	40,00 %	0	0,00 %	4	12,90 %
malé	7	38,89 %	3	30,00 %	1	33,33 %	11	35,48 %
přiměřené	11	61,11 %	3	30,00 %	2	66,67 %	16	51,61 %
velké	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %

Tabulka 4: Otázka č. 5



Graf 6. Otázka č. 5

Otázka č. 6: K čemu vám slouží tresty?

Tato otázka byla koncipována jako polouzavřená. Dotazovaní mohli zvolit více odpovědí, a ještě na konci otázku doplnit vlastními slovy. Otázka zjišťovala důvod používání trestů a případnou diferenci při výběru trestů na ZŠ a SŠ.

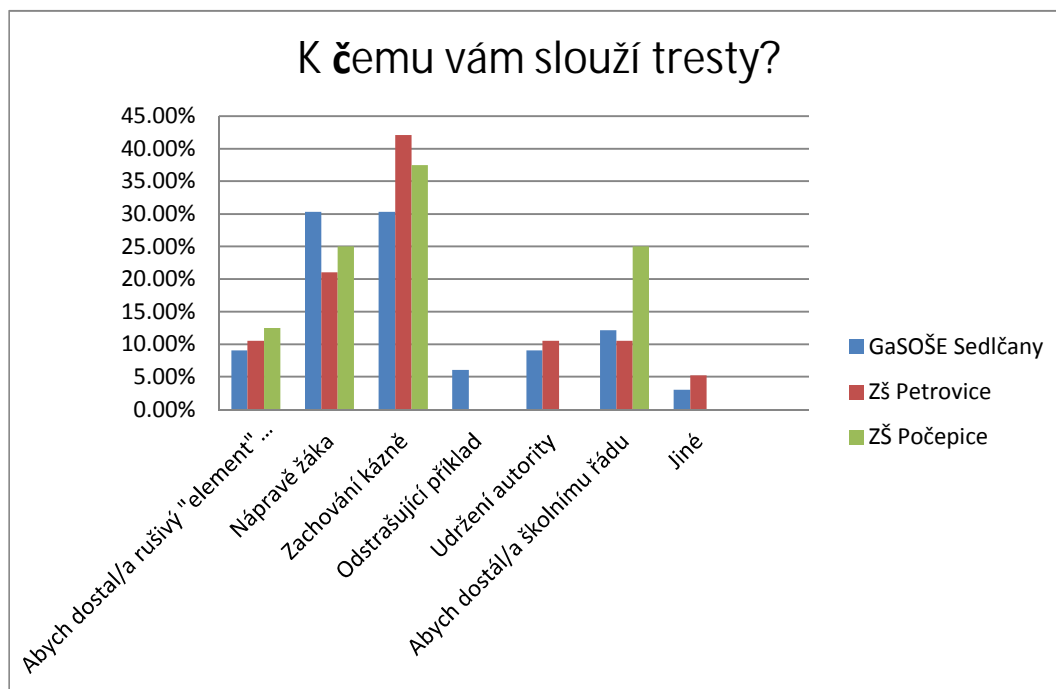
Učitelé v 16 případech zdůvodnili použití trestu k nápravě žáka a 21krát k zachování kázně. Takže se ukazuje, že učitelé chtějí žáka napravit a trestem jej vést k lepšímu chování. Pochopitelně jim více záleží na všeobecném klidu potřebném pro výuku žáků.

Někteří učitelé, přesněji řečeno v šesti případech, se trestem snaží rušícího žáka dostat mimo třídu. Ve volné odpovědi, pokud ji učitelé využili, uváděli, že trest jim slouží k tomu, aby žáka přiměli k převzetí zodpovědnosti za jeho povinnosti a zlepšení jeho chování.

Důvody použití trestů na střední a základní škole se markantně neliší. Na střední škole důvody k nápravě žáka i k zachování kázně uvedli učitelé totožně 10krát. Na obou základních školách převažoval důvod zachování kázně. V ZŠ Petrovice se k němu přiklání 8 učitelů, což tvoří 42,1 % ze všech zvolených odpovědí, a v ZŠ Počepice jej uvádí 3 učitelé, tedy 37,5 % z celkového počtu. Ukazuje se, že na základních školách se učitelé spíše zaměřují na kázeň žáků ve třídě. Na střední škole také vyžadují kázeň, ale zároveň je zajímavá i náprava žáka.

Otázka č. 6	K čemu vám slouží tresty?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Abych dostal/a rušivý "element" mimo třídu	3	9,09 %	2	10,53 %	1	12,50 %
Nápravě žáka	10	30,30 %	4	21,05 %	2	25,00 %
Zachování kázně	10	30,30 %	8	42,11 %	3	37,50 %
Odstrašující příklad	2	6,06 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Udržení autority	3	9,09 %	2	10,53 %	0	0,00 %
Abych dostal/a školnímu řádu	4	12,12 %	2	10,53 %	2	25,00 %
Jiné	1	3,03 %	1	5,26 %	0	0,00 %
Nevyplněno	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %

Tabulka 5: Otázka č. 6



Graf 7: Otázka č. 6

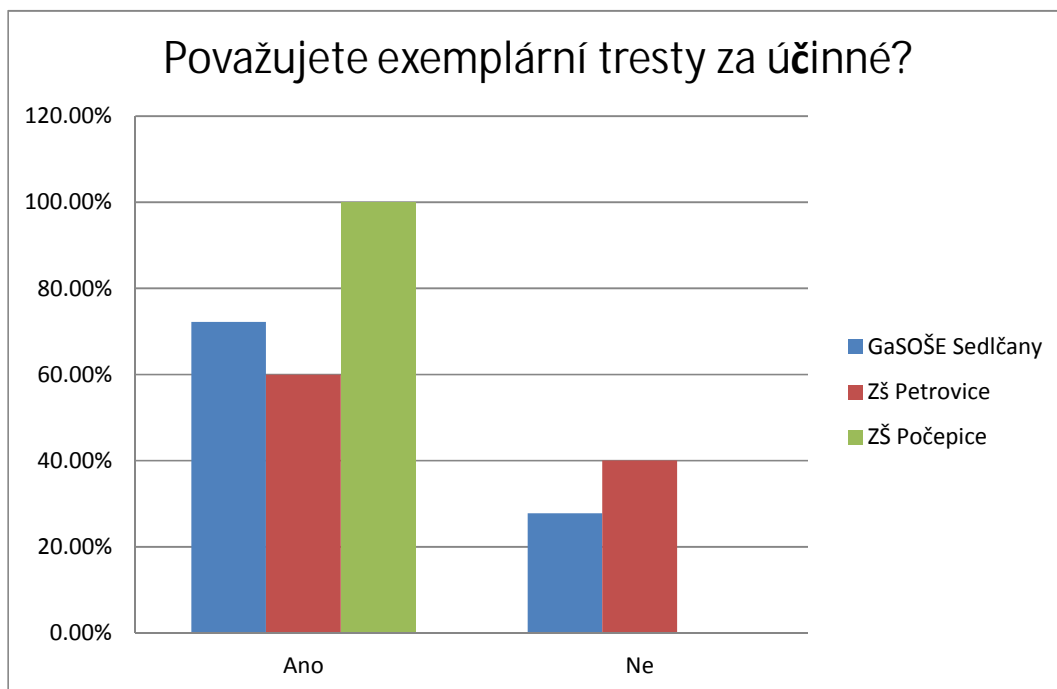
Otázka č. 7: Považujete exemplární tresty za účinné?

Tato otázka ověřuje, zdali odstrašující příklady fungují i ve škole, dále jestli učitelé považují exemplární tresty za účinné či nikoliv a proč zvolili určitou odpověď.

Vyhodnocením odpovědí se plně potvrdilo, že oba typy škol se v názoru na účinnost exemplárních trestů ztotožňují. Pro kladnou odpověď se na střední škole rozhodlo 72,2 % a pro zápornou odpověď 27,3 % lidí. V petrovické základní škole byly odpovědi v poměru 60 % kladných a 40 % záporných. V počepické základní škole všechny tři učitelky věří v účinnost exemplárních trestů. Jako odpovědi na otázku o účinnosti exemplárních trestů učitelé odpověděli, že „varují ostatní“, „slouží jako adresná výstraha“, ale zároveň zdůraznili, že jsou účinnější „pokud spolupracují rodiče“, a naopak že „ztrácejí účinnost, když rodiče nespolupracují“. Některé odpovědi vyzněly pesimisticky: „Málokdy se stane, že žák po potrestání tentýž čin nezopakuje.“

Otázka č. 7	Považujete exemplární tresty za účinné?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	13	72,22 %	6	60,00 %	3	100 %
Ne	5	27,78 %	4	40,00 %	0	0 %

Tabulka 6: Otázka č. 7



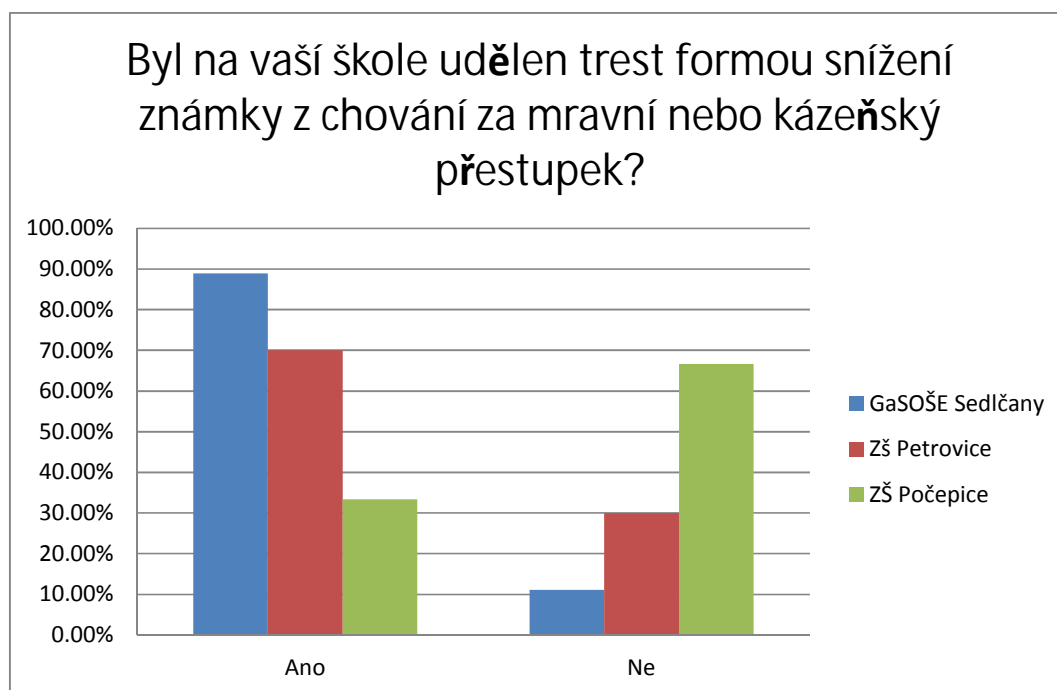
Graf 8: Otázka č. 7

Otázka č. 8: Byl na vaší škole udělen trest formou snížení známky z chování za mravní nebo kázeňský přestupek?

Záměrem této otázky bylo zjistit, jestli je běžné na školách trestat sníženou známkou za mravní nebo kázeňský přestupek, a jestliže ano, tak za jaký přestupek. Střední škola sníženou klasifikaci chování využívá, a to nejčastěji pro podvodné jednání při písemných zkouškách, kvůli záškoláctví a neomluveným hodinám. Základní škola v Petrovicích tento způsob trestání využívá, počepická škola takto spíše netrestá. Odpověď „ne“ se dá vysvětlit tím, že takto odpověděli učitelé, kteří na školu nově nastoupili a dosud neměli možnost tento trest využít.

Byl na vaší škole udělen trest formou snížení známky z chování za mravní nebo kázeňský přestupek?						
Otázka č. 8	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	16	88,89 %	7	70,00 %	1	33,33 %
Ne	2	11,11 %	3	30,00 %	2	66,67 %

Tabulka 7: Otázka č. 8



Graf 9: Otázka č. 8

Otázka č. 9: Který trest považujete za horší?

Tato otázka polemizuje s hypotézou, jestli se učitelé shodnou s odbornou literaturou v názoru, že psychický trest je horší než fyzický.

Uvedené výsledky není třeba komentovat, jasně ukazují názorovou shodu o horších následcích psychického trestu ve srovnání s trestem fyzickým.

Otázka č. 9	Který trest považujete za horší?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Psychický	18	100,00 %	10	100,00 %	3	100 %
Fyzický	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0 %

Tabulka 8: Otázka č. 9



Graf 10: Otázka č. 9

Otázka č. 10: Který trest považujete za neúčinnější?

V této otázce jsem chtěl zjistit, zda můj názor udělení dalšího domácího úkolu působí na žáka neúčinněji a zdali se shoduje s názorem učitelů. Učitelům jsem předložil několik druhů trestů, o jejichž častém používání a účinnosti se domnívám, a zároveň mohli uvést zcela jiný trest, který osobně považují za neúčinnější.

Vyhodnocené výsledky potvrdily, že nejvíce učitelů považuje domácí úkol přidělený navíc za neúčinnější trest. K této volbě se přiklání 13 dotazovaných. V těsném závěsu následuje dopis rodičům s 11 zvoleními a nechat žáka po škole s 10 odpověďmi. Dá se usuzovat, že děti více méně mají určitý respekt ze svých rodičů a rovněž je děsí představa delšího pobytu ve škole. Ačkoliv tresty přidělování úkolů navíc a pobyt ve škole po vyučování se jeví jako účinné, jejich udělování je sporné. Dospělý pracující přece také není takovýmto způsobem sankcionován. Žádný učitel už netrestá několikanásobným opisováním věty. Jako další tresty učitelé uvedli např. pár facek, dřepy, proslov nebo jiná výjimečná činnost.

Otázka č. 10	Který trest považujete za neúčinnější?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
100x opisovat větu	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0 %
Nechat žáka po škole	2	11,11 %	4	40,00 %	2	67,66 %
Dopis rodičům	5	27,78 %	6	60,00 %	0	0 %
Domácí úkol navíc	6	33,33 %	7	70,00 %	0	0 %
Poslat žáka za dveře	1	5,56 %	0	0,00 %	0	0 %
Jiný	4	22,22 %	1	10,00 %	1	33,33 %

Tabulka 9: Otázka č. 10



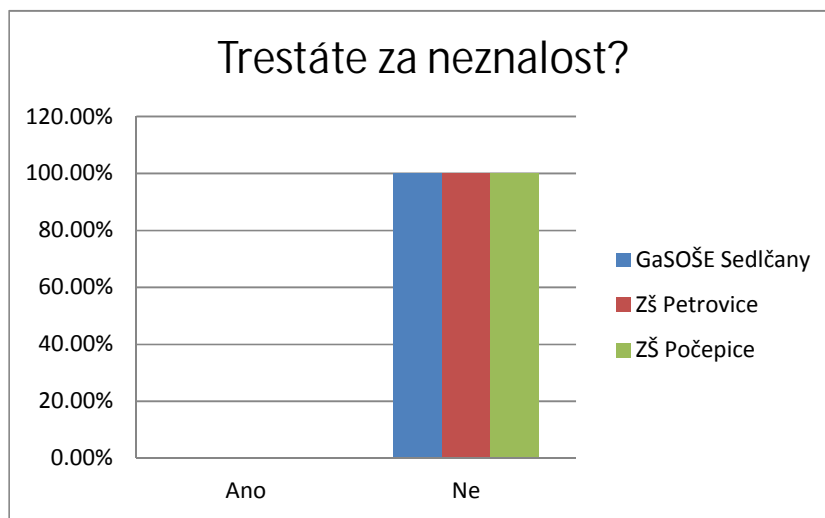
Graf 11: Otázka č. 10

Otázka č. 11: Trestáte za neznalost?

Otázka směřovala ke zjištění, jestli učitelé udělují trest za neznalost, čímž se myslí i horší známka. Všichni shodně odpověděli, že za neznalost netrestají. Zřejmě jejich tvrzení vzniklo tím, že pod trestáním si představili všechny tresty, ne jen horší klasifikaci. Avšak i špatnou známku může žák chápat jako trest, což vyučující pravděpodobně už dál neřeší.

Otázka č. 11	Trestáte za neznalost?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0 %
Ne	18	100,00 %	10	100,00 %	3	100 %

Tabulka 10: Otázka č. 11



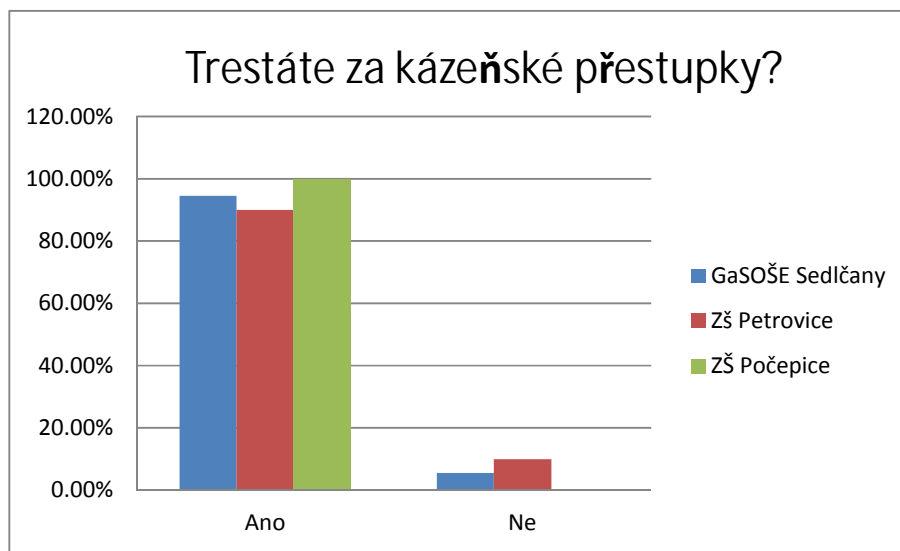
Graf 12: Otázka č. 11

Otázka č. 12: Trestáte za kázeňské přestupky?

U této otázky jsem chtěl zjistit, jestli učitelé obecně trestají za kázeňské přestupky nejen sníženou známkou z chování. 29 dotazovaných (93,5 %) zvolilo odpověď „ano“ a jen 2 respondenti (6,5 %) se přiklánějí k odpovědi „ne“. Výsledek plně koresponduje s předchozími názory, že učitelé využívají tresty k udržení kázně ve třídě.

Otázka č. 12	Trestáte za kázeňské přestupky?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	17	94,44 %	9	90,00 %	3	100 %
Ne	1	5,56 %	1	10,00 %	0	0 %

Tabulka 11: Otázka č.12



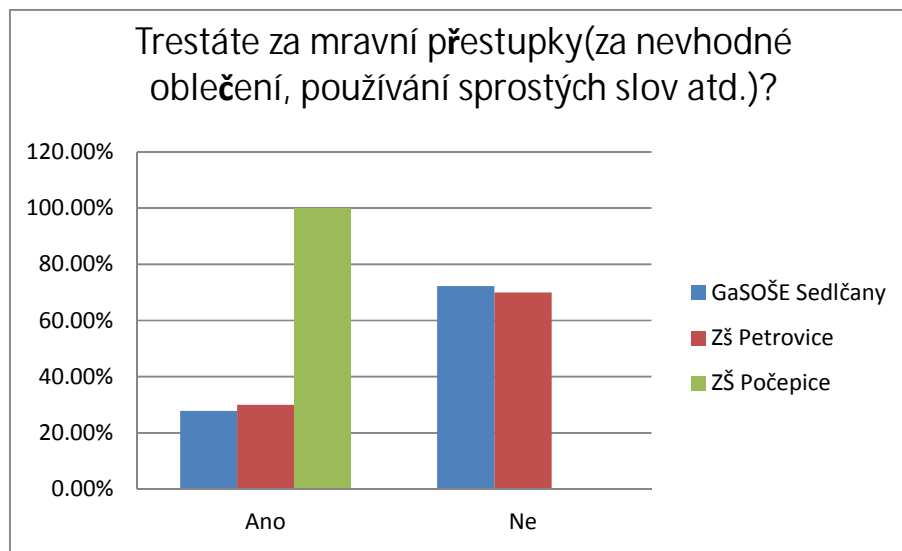
Graf 13: Otázka č. 12

Otázka č. 13: Trestáte za mravní přestupky (za nevhodné oblečení, používání sprostých slov atd.)?

V této otázce jsem chtěl zjistit, do jaké míry si učitelé zakládají na dobrých mravech a jestli trestají jejich porušování. Zajímalo mě porovnání menšího města, větší vesnice a menší vesnice. Výsledky ukazují, že ve městě na střední škole nejsou učitelé tolik hákliví na mravní přestupky, zde je trestá jen 27,8 % učitelů. Ve škole v malé vesnici všechny tři učitelky tyto přestupky postihují, zřejmě na malé vesnici se lidé navzájem dobře znají a dobré mravy si zde každý hlídá. Situace ve větší vesnici již vypadá jinak, mravy se zde více uvolňují, takže v místní škole 30 % učitelů přestupky proti dobrým mravům trestá a 70 % respondentů netrestá.

Trestáte za mravní přestupky (za nevhodné oblečení, používání sprostých slov atd.)?						
Otázka č. 13	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	5	27,78 %	3	30,00 %	3	100 %
Ne	13	72,22 %	7	70,00 %	0	0 %

Tabulka 12: Otázka č. 13



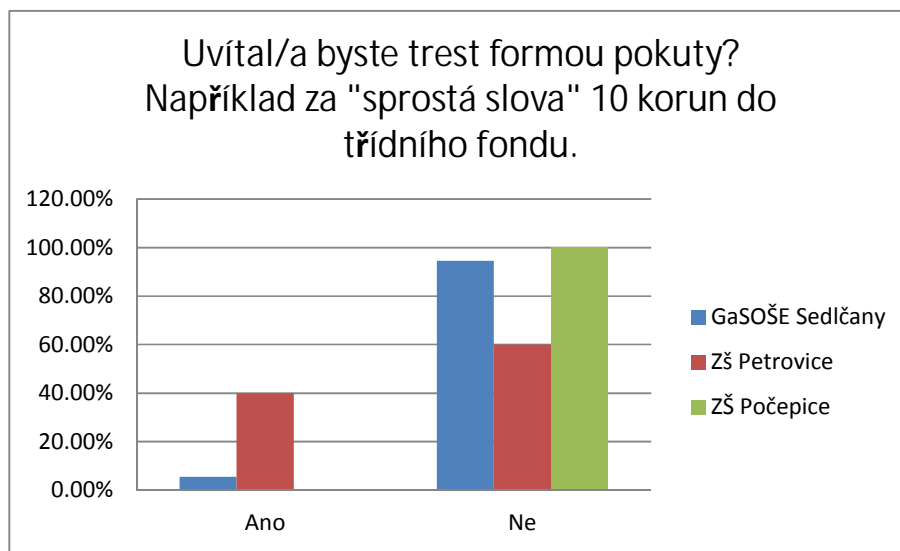
Graf 14: Otázka č. 13

Otázka č. 14: Uvítal/a byste trest formou pokuty? Například za „sprostá slova“ 10 korun do třídního fondu.

U této otázky jsem si chtěl ověřit pohled učitelů na systém zavedený na základní škole, v níž jsem plnil svou povinnou školní docházku. Tam fungoval systém trestů formou finančních pokut. Většina dotazovaných učitelů se s tímto modelem neztotožňuje. Podobnou formu trestu by neuvítalo 26 učitelů a jen 5 respondentů by se k ní přiklonilo. Z toho se dá usuzovat, že finanční trest ve školní praxi respondenti nepovažují za vhodný trest.

Uvítal/a byste trest formou pokuty? Například za "sprostá slova" 10 korun do třídního fondu.						
Otázka č. 14	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	1	5,56 %	4	40,00 %	0	0 %
Ne	17	94,44 %	6	60,00 %	3	100 %

Tabulka 13: Otázka č. 14



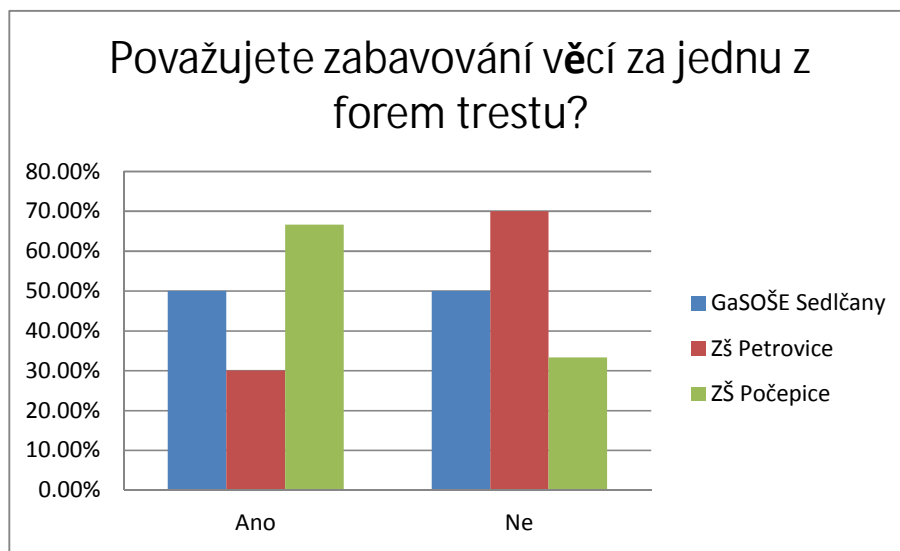
Graf 15: Otázka č. 14

Otázka č. 15: Považujete zabavování věci za jednu z forem trestu?

Uvedená otázka ověřuje působení trestu zabavení věci a její vrácení až na konci školního roku, tedy trest v době mé školní docházky běžně se vyskytující. Ze současných celkových výsledků vychází, že 14 respondentů považuje zabavení věci za formu trestu a 17 lidí nikoliv. Výsledky 50 % : 50 % vykazuje střední škola. V součtu na obou základních školách převažuje názor, že zabavení věci není forma trestu.

Otázka č. 15	Považujete zabavování věci za jednu z forem trestu?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	9	50,00 %	3	30,00 %	2	67,66 %
Ne	9	50,00 %	7	70,00 %	1	33,33 %

Tabulka 14: Otázka č. 15



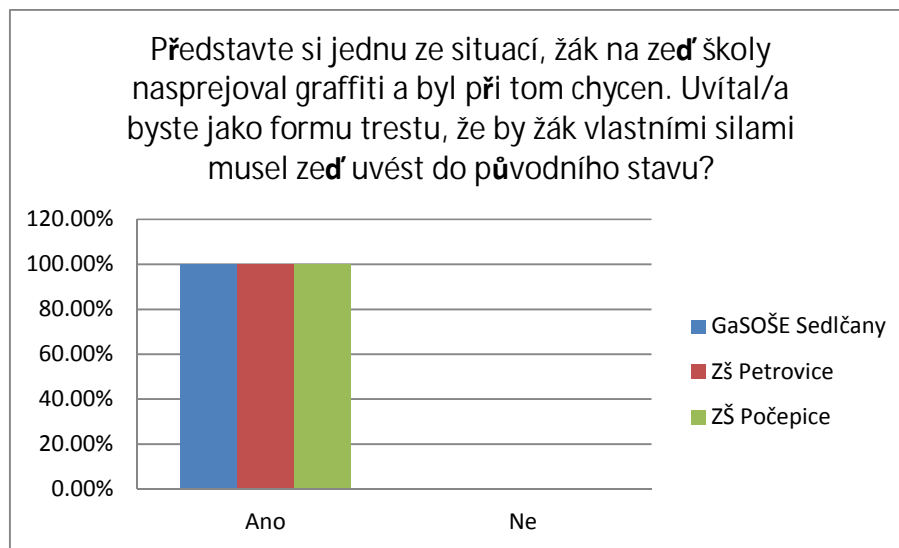
Graf 16: Otázka č. 15

Otázka č. 16: Představte si jednu ze situací, žák na zed' školy nasprejoval graffiti a byl při tom chycen. Uvítal/a byste jako formu trestu, že by žák vlastními silami musel zed' uvést do původního stavu?

Tuto otázku jsem položil jako doplňkovou, jelikož mě zajímalo, jestli učitelé zastávají názor většiny společnosti, že ten, kdo něco poškodí, by měl poškozenou věc vlastními silami uvést do původního stavu. Moje domněnka se potvrdila, učitelé stoprocentně stojí za tímto názorem.

Představte si jednu ze situací, žák na zed' školy nasprejoval graffiti a byl při tom chycen. Uvítal/a byste jako formu trestu, že by žák vlastními silami musel zed' uvést do původního stavu?						
Otázka č. 16	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	18	100,00 %	10	100,00 %	3	100 %
Ne	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0 %

Tabulka 15: Otázka č. 16



Graf 17: Otázka č. 16

Otázka č. 17: Představte si situaci, kdy učitel vyvolá vyrušujícího žáka, zkouší ho tak, aby žák nevěděl a dostal za "pět" (jinak řečeno trestání známkou). Myslíte si, že je to vhodný způsob trestání?

Tato otázka ověřuje, jestli je trestání špatnou známkou vhodný způsob trestu. Dle mého názoru známka slouží čistě ke klasifikaci vědomostí žáka a nemá mít jiné využití. Při volbě odpovědi „ne“ měli učitelé své stanovisko zdůvodnit. Téměř všichni uvedli, že kázeň a znalosti spolu nesouvisí. Tuto odpověď zvolilo 26 učitelů. Jen 5 odpovědí znělo „ano“. Z celkových výsledků vyplývá, že trest pomocí známky patří mezi nevhodné způsoby trestání, klasifikace žákových vědomostí nesmí souviset s jeho chováním.

Představte si situaci, kdy učitel vyvolá vyrušujícího žáka, zkouší ho tak, aby žák nevěděl a dostal za "pět" (jinak řečeno trestání známkou). Myslíte si, že je to vhodný způsob trestání?						
Otázka č. 17	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	2	11,11 %	2	20,00 %	1	33 %
Ne	16	88,89 %	8	80,00 %	2	67 %

Tabulka 16: Otázka č. 17



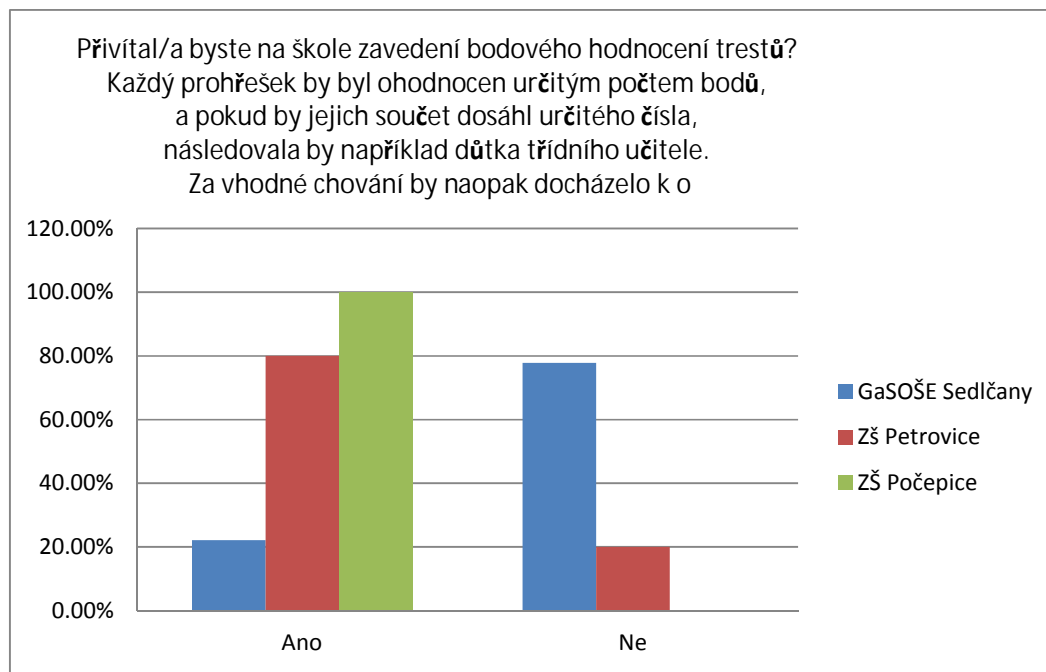
Graf 18: Otázka č. 17

Otázka č. 18: Přivítal/a byste na škole zavedení bodového hodnocení trestů? Každý prohřešek by byl ohodnocen určitým počtem bodů, a pokud by jejich součet dosáhl určitého čísla, následovala by například důtka třídního učitele. Za vhodné chování by naopak docházelo k odečítání získaných bodů.

K této otázce mě inspiroval bodový systém uplatňovaný na řidičích. Velmi mě zajímalo, jestli by se dal prosadit i do českých škol a jaký by měl úspěch. Na střední škole by tento systém nepřijalo 77,8 % učitelů. Tak vysoký počet se dá zřejmě odůvodnit douškou uvedenou jedním z respondentů – „byla by s tím byla moc velká agenda“. Na obou základních školách by systém uspěl, na jedné škole by jej přivítalo 80 %, na druhé dokonce 100 % dotazovaných. To ukazuje, že při malém počtu žáků navštěvujících tyto školy by zřejmě učitelé příslušnou agendu zvládli.

Přivítal/a byste na škole zavedení bodového hodnocení trestů? Každý prohřešek by byl ohodnocen určitým počtem bodů, a pokud by jejich součet dosáhl určitého čísla, následovala by například důtka třídního učitele. Za vhodné chování by naopak docházelo k odečítání získaných bodů.						
Otázka č. 18	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	4	22,22 %	8	80,00 %	3	100 %
Ne	14	77,78 %	2	20,00 %	0	0 %

Tabulka 17: Otázka č. 18



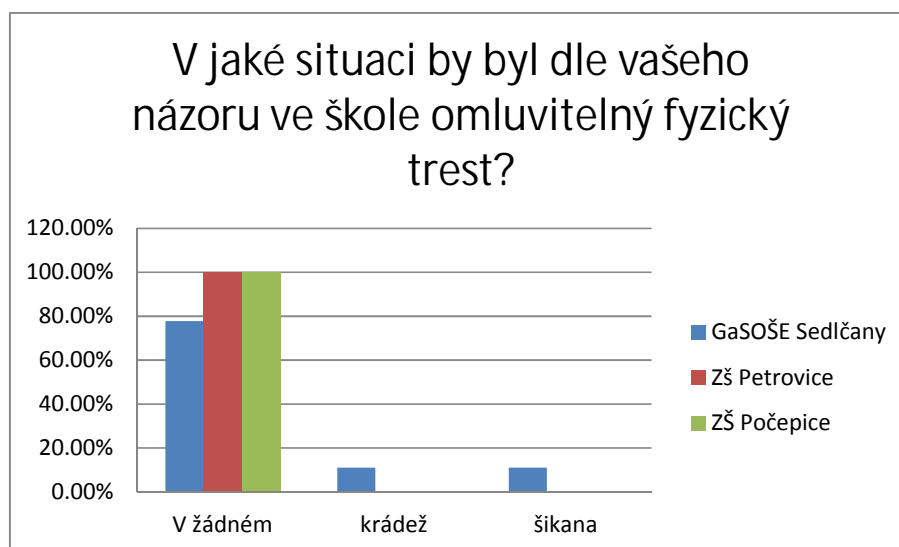
Graf 19: Otázka č. 18

Otázka č. 19: V jaké situaci, by byl dle vašeho názoru ve škole omluvitelný fyzický trest a proč?

Tuto otevřenou otázku jsem položil se záměrem zjistit, jestli existuje ve škole situace, při níž by se učitel uchýlil k fyzickému trestu. Dle mého očekávání se nejvíce objevila v různých obměnách odpověď „v žádném případě“. Na venkovských školách se učitel obává reakcí rodičů. Ve výsledcích střední školy se objevily 4 odpovědi pro omluvení fyzického trestu, a to rovnoměrně po dvou hlasech za krádež a za šikanu.

Otázka č.	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
V žádné	14	77,78 %	10	100,00 %	3	100,00 %
krádež	2	11,11 %	0	0,00 %	0	0,00 %
šikana	2	11,11 %	0	0,00 %	0	0,00 %

Tabulka 18: Otázka č. 19



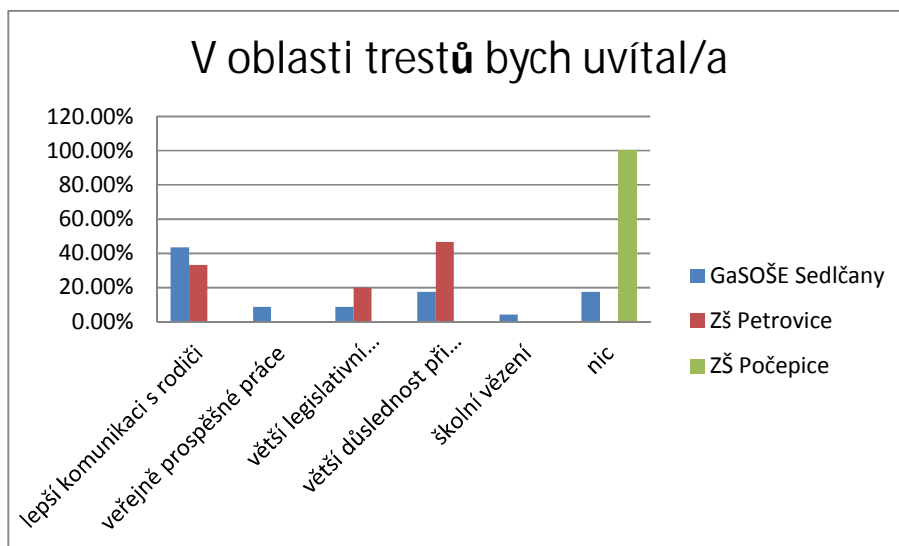
Graf 20: Otázka č. 19

Otázka č. 20: V oblasti trestů bych uvítal/a.

Otázka byla otevřená. Uvedený dotaz navazuje na otázku zabývající se množstvím prostředků dostupných učitelům k potrestání. Učitelům se nabízela možnost uvést, co v oblasti udílení trestů postrádají. Výsledky ukázaly, že většina učitelů si je vědoma, že bez spolupráce rodičů se tresty míjí účinkem. Proto se také nejčastěji vyskytla odpověď volající po lepší komunikaci s rodiči, a to celkem 15krát. V 11 případech následovala odpověď žádající větší důslednost při zadávání trestu a při dohledu nad jeho vykonáním. 4 dotazovaní by už nic neuvítali.

Otázka č. 20	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
lepší komunikaci s rodiči	10	43,48 %	5	33,33 %	0	0,00 %
veřejně prospěšné práce	2	8,70 %	0	0,00 %	0	0,00 %
větší legislativní pravomoci	2	8,70 %	3	20,00 %	0	0,00 %
větší důslednost při zadávání trestu	4	17,39 %	7	46,67 %	0	0,00 %
školní vězení	1	4,35 %	0	0,00 %	0	0,00 %
nic	4	17,39 %	0	0,00 %	3	100,00 %

Tabulka 19: Otázka č. 20



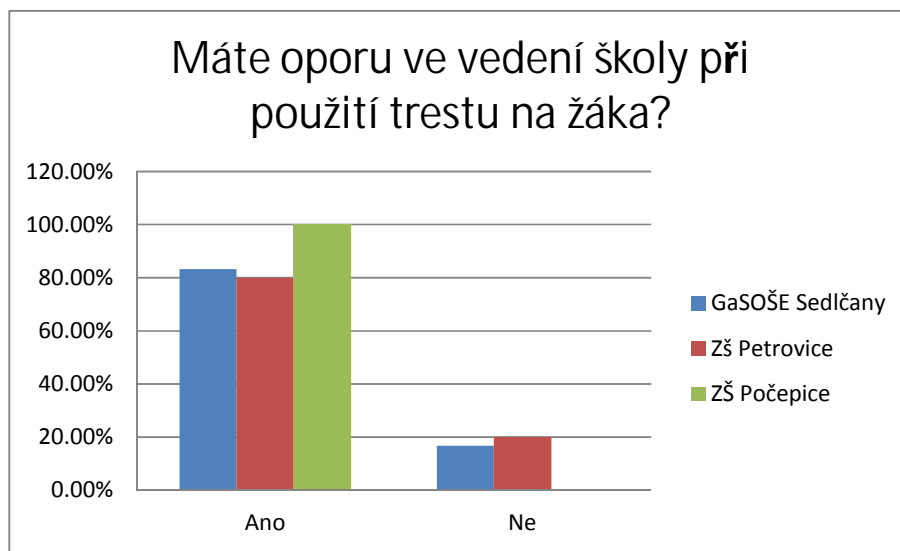
Graf 21: Otázka č. 20

Otázka č. 21: Máte oporu ve vedení školy při použití trestu na žáka?

Záměrem této otázky bylo zjistit, jaký postoj zaujímá při použití trestu vedení školy a zda dokážou vedoucí pracovníci obhájit svého učitele před případnou stížností rodičů po udělení trestu žákovi. Oporu ze strany vedení cítí podstatná většina učitelů, konkrétně v počtu 26, naopak ji postrádá 5 učitelů.

Otázka č. 21	Máte oporu ve vedení školy při použití trestu na žáka?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	15	83,33 %	8	80,00 %	3	100 %
Ne	3	16,67 %	2	20,00 %	0	0 %

Tabulka 20: Otázka č. 21



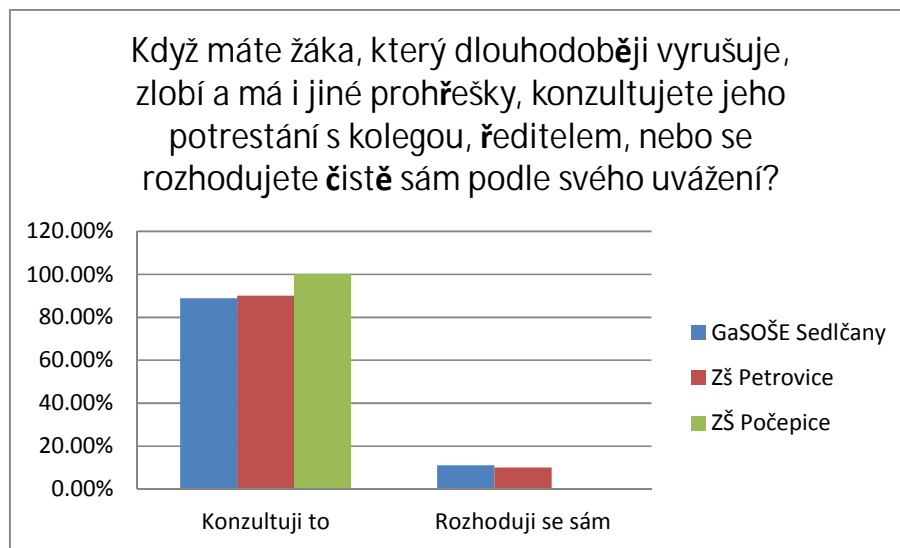
Graf 22: Otázka č. 21

Otázka č. 22: Když máte žáka, který dlouhodoběji vyrušuje, zlobí a má i jiné prohřešky, konzultujete jeho potrestání s kolegou, ředitelem nebo se rozhodujete čistě sám podle svého uvážení?

Otázka zjišťuje, jestli učitelé navzájem konzultují použití prostředků na potrestání chronicky neukázněného žáka k získání pluralitního pohledu na problémy nebo třeba kvůli bezradnosti, či se rozhodují pouze sami dle svého uvážení. Výsledné součty odhalily kolegiální soudržnost, o dalším postupu se radí 28 učitelů, tedy 90,3 %. Neutěšená situace s problematickým žákem se může totiž dotýkat každého učitele.

Když máte žáka, který dlouhodoběji vyrušuje, zlobí a má i jiné prohřešky, konzultujete jeho potrestání s kolegou, ředitelem, nebo se rozhodujete čistě sám podle svého uvážení?						
Otázka č. 22	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Konzultuji to	16	88,89 %	9	90,00 %	3	100 %
Rozhoduji se sám	2	11,11 %	1	10,00 %	0	0 %

Tabulka 21: Otázka č. 22



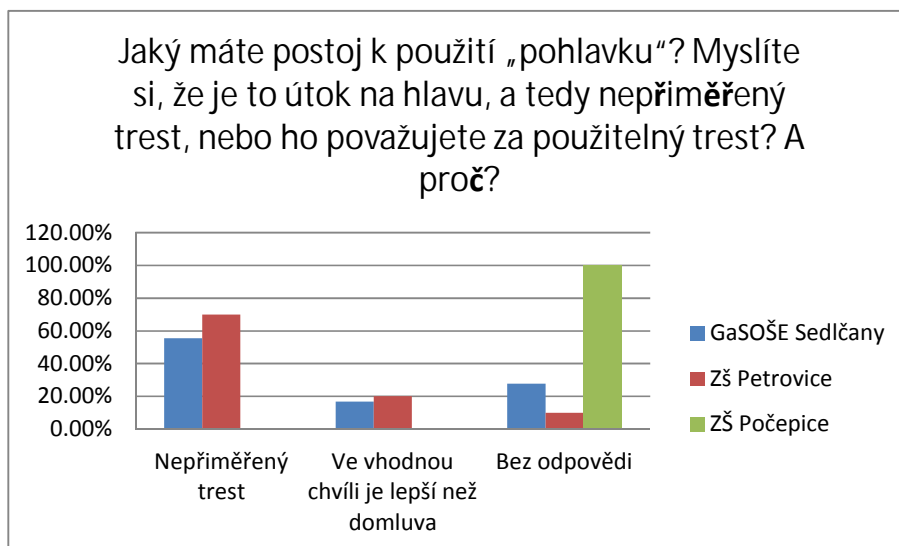
Graf 23: Otázka č. 22

Otázka č. 23: Jaký máte postoj k použití „pohlavku“? Myslíte si, že je to útok na hlavu, a tedy nepřiměřený trest, nebo ho považujete za použitelný trest? A proč?

Tato otázka byla položena jako otevřená. Po rozboru se objevily dvě kategorie odpovědí, některé rubriky zůstaly nevyplněné. Podle výsledků mají učitelé velké obavy na dítě vztáhnout ruku a 17 jich považuje pohlavek za nepřiměřený trest. Pohlavek použitý v pravý čas považuje za vhodný prostředek 5 učitelů. U 9 dotazníků z neznámých důvodů odpověď chybí.

Otázka č. 23	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Nepřiměřený trest	10	55,56 %	7	70,00 %	0	0,00 %
Ve vhodnou chvíli je lepší než domluva	3	16,67 %	2	20,00 %	0	0,00 %
Bez odpovědi	5	27,78 %	1	10,00 %	3	100,00 %

Tabulka 22: Otázka č. 23



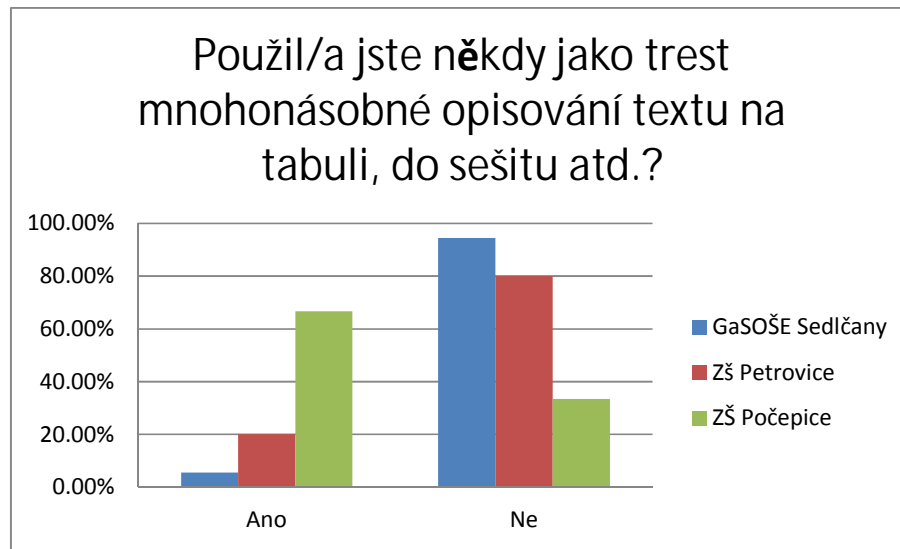
Graf 24: Otázka č. 23

Otázka č. 24: Použil/a jste někdy jako trest mnohonásobné opisování textu na tabuli, do sešitu atd.?

Tato otázka sloužila ke zjištění, jestli učitelé využívají jako trest mnohonásobné opisování textu. V minulosti trest značně frekventovaný ztratil v současnosti na účinnosti, učitelé jej neudělují i pro jeho bezúčelnost. Na střední škole ho nepoužívá 95 % učitelů, na jedné základní škole 80 % a na druhé 33,3 % dotázaných. Z celkového počtu k tomuto trestu přistupují pouze 3 učitelé, a to 1 ze střední školy a 2 v základní škole.

Použil/a jste někdy jako trest mnohonásobné opisování textu na tabuli, do sešitu atd.?						
Otázka č. 24	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	1	5,56 %	2	20,00 %	2	67,66 %
Ne	17	94,44 %	8	80,00 %	1	33,33 %

Tabulka 23: Otázka č. 24



Graf 25: Otázka č. 24

Otázka č. 25: Použil/a jste někdy jako trest nechat žáka po škole?

Prostřednictvím této otázky jsem se zajímal o využívání trestu nechat žáka po škole. Ačkoliv jsem o existenci této formy trestu slyšel, osobně jsem se s ním ve svém okolí nesetkal. Domníval jsem se, že se tato forma trestu trestu nevyužívá vůbec, nebo jen sporadicky. Vyhodnocením odpovědí se ukázal překvapující výsledek. Na obou základních školách tento trest využívá většina učitelů, konkrétně v Petrovicích 8 tázaných, což je 80 %, a v Počepicích 2 učitelky, tedy 67 %. Střední škola splnila moje očekávání, 61 % tázaných tuto formu trestu nevyužívá. Tento rozdíl mezi střední a základní školou přisuzuji nedostatku volného časového prostoru středoškoláků. Ve škole tráví značné penzum hodin, vykonávají různé jiné aktivity, dojíždějí z větší vzdálenosti a delším pobytem ve škole by ztratili možnost vhodného spoje pro návrat domů. I učitel základní školy, chce-li nechat žáka po škole, měl by tento záměr předem oznámit rodičům a dohodnout s nimi vyhovující čas k ponechání žáka po škole. Zaprvé rodiče se mohou o dítě obávat, nepřijde-li domů ve stanovenou dobu, a zadruhé třeba žák v té samé době dochází do různých kroužků či umělecké školy, kde by absentoval v hodinách převážně placených.

Ve svém důsledku se využívání tohoto trestu jeví jako sporné, pracovníci přece také nejsou trestáni pobytem v zaměstnání přesčas.

Otázka č. 25	Použil/a jste někdy jako trest nechat žáka po škole?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	7	38,89 %	8	80,00 %	2	67,66 %
Ne	11	61,11 %	2	20,00 %	1	33,33 %

Tabulka 24: Otázka č.25



Graf 26: Otázka č. 25

Otázky č. 26 a č. 27:

Co považujete za nejlehčí formu psychického trestu?(ot. 26)

Co považujete za nejtěžší formu psychického trestu?(ot.27)

Obě tyto otázky byly otevřené a ptaly se na psychický trest a jeho formu. V těchto otázkách měli dotazovaní odpovědět, co považují za nejlehčí formu (Otázka č. 26) a co za nejtěžší formu (Otázka č. 27) psychického trestu.

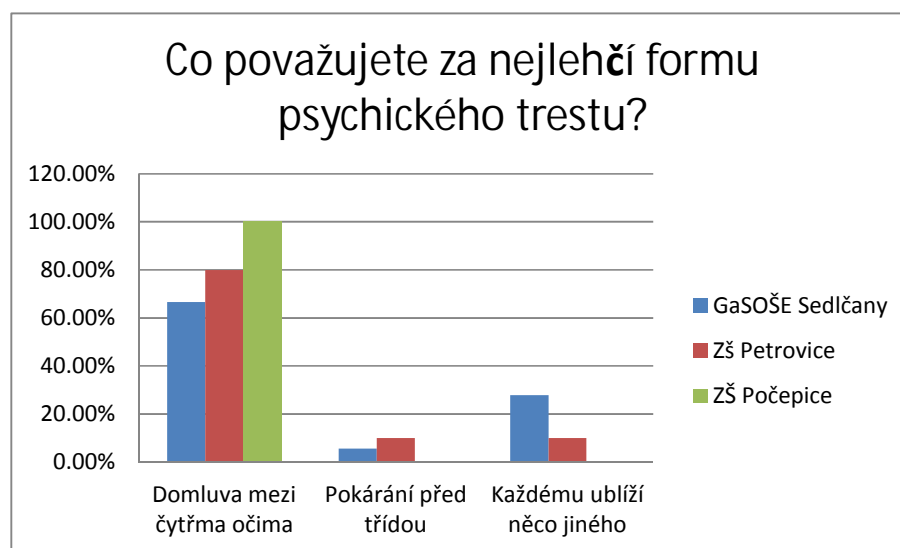
U otázky na nejlehčí formu psychických trestů se vyskytly tři typy odpovědí. Nejpočetněji (20 respondentů) se vyskytla soukromá domluva, tedy „mezi čtyřma očima“, ta také tolik nenaruší psychiku pokáraného žáka. Pokárání před třídou zvolili

4 respondenti. 7 učitelů tvrdí, že každému ublíží něco jiného, protože psychika každého z nás je rozdílná, každý jedinec reaguje jinak.

Já osobně bych pokárání před třídou zařadil mezi nejtěžší formy psychických trestů.

Otázka č. 26	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Domluva mezi čtyřma očima	12	66,67 %	8	80,00 %	0	0,00 %
Pokárání před třídou	1	5,56 %	1	10,00 %	2	66,67 %
Každému ublíží něco jiného	5	27,78 %	1	10,00 %	1	33,33 %

Tabulka 25: Otázka č. 26

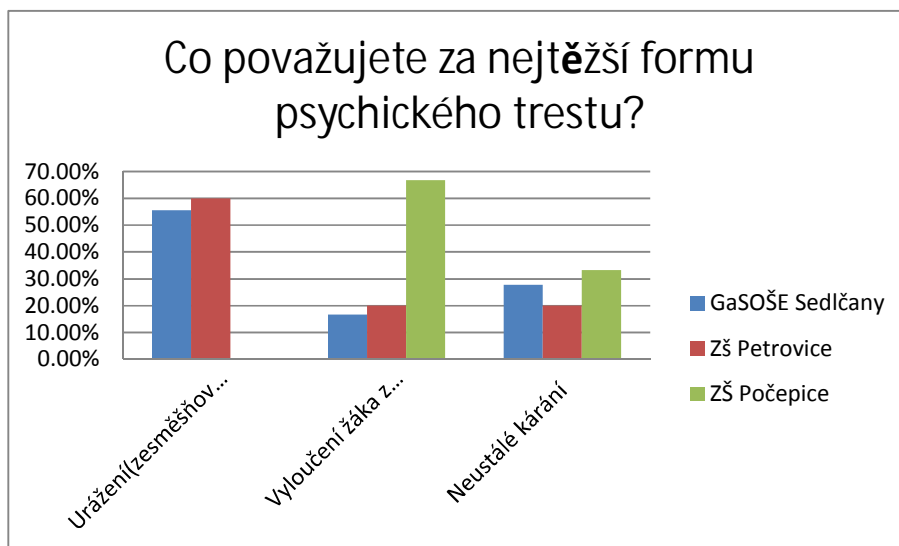


Graf 27: Otázka č. 26

U pohledu na nejtěžší formu psychických trestů se obměnovaly tři typy odpovědí. Nejvícekrát za nejtěžší psychický trest považují učitelé urážení nebo zesměšňování žáka před třídou. Tato odpověď se v obměnách vyskytla celkem 16krát. Na to svým způsobem navazuje druhý typ odpovědí, a to „neustálé kárání“ (v počtu 8 dotazovaných). V tomto případě je však třeba chápat rozdíl mezi káráním a urážením. Vyloučení ze školního výletu nebo exkurze považuje za nejtěžší psychický trest 7 respondentů.

Otázka č. 27	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Urážení (zesměšňování) žáka před třídou	10	55,56 %	6	60,00 %	0	0,00 %
Vyloučení žáka z exkurze, výletu	3	16,67 %	2	20,00 %	2	66,67 %
Neustálé kárání	5	27,78 %	2	20,00 %	1	33,33 %

Tabulka 26: Otázka č. 27



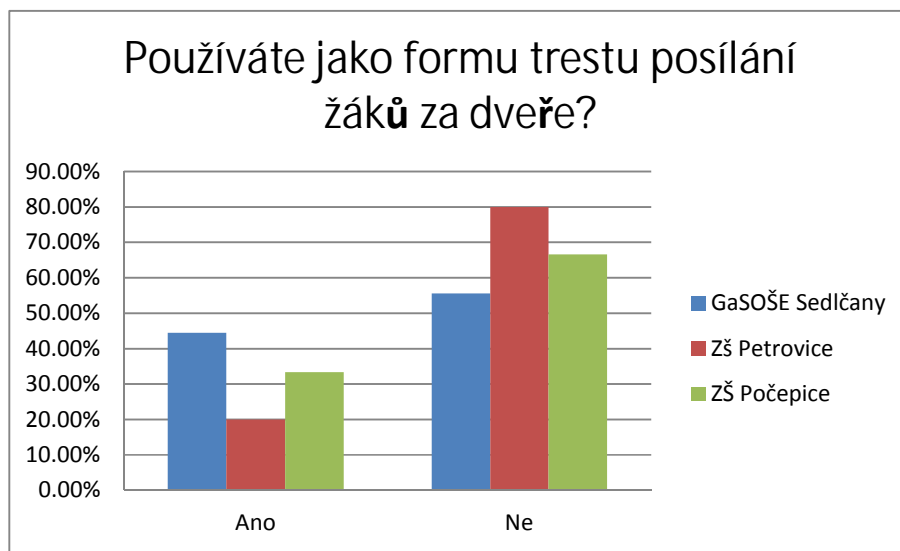
Graf 28: Otázka č. 27

Otázka č. 28: Používáte jako formu trestu posílání žáků za dveře?

Zájem o odpověď na tuto otázku vyplynul z mého názoru, že posláním žáka za dveře se učitel vystavuje riziku, že žák nevydrží za dveřmi stát a někam odejde. Výsledné odpovědi potvrdily, že z těchto pochopitelných důvodů učitelé tento trest spíše nevolí, především na základní škole. Pouze na střední škole tímto způsobem trestají častěji, zřejmě tam učitelé žákům více důvěřují a také oni na rozdíl od žáků základních škol již dokáží rozumově odhadnout případné následky útěku. Celkové počty ukazují, že 20 učitelů tento trest odmítá a jen 11 učitelů k němu přistupuje.

Otázka č. 28	Používáte jako formu trestu posílání žáků za dveře?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	8	44,44 %	2	20,00 %	1	33,33 %
Ne	10	55,56 %	8	80,00 %	2	67,66 %

Tabulka 27: Otázka č. 28



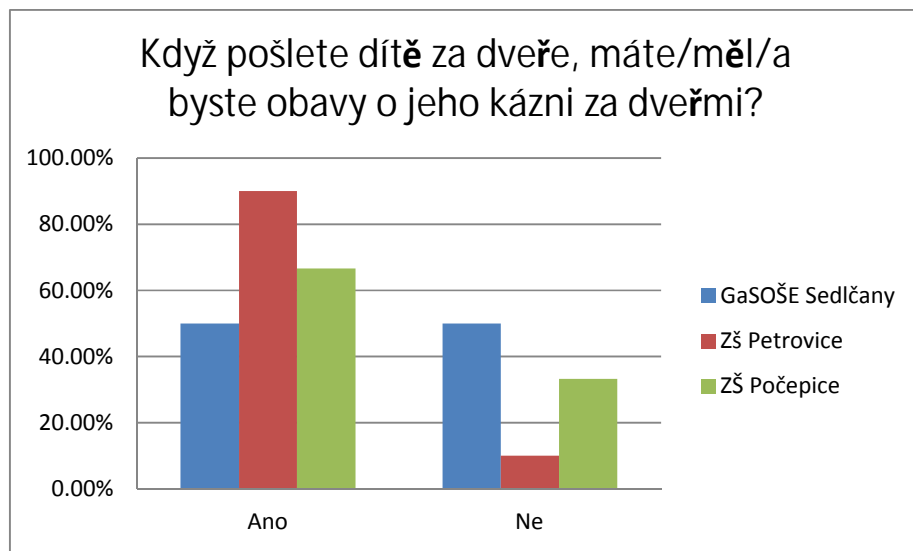
Graf 29: Otázka č. 28

Otázka č. 29: Když pošlete dítě za dveře, máte/měl/a byste obavy o jeho kázni za dveřmi?

Tato otázka pouze doplňuje předchozí otázku a u respondentů zjišťuje, jestli obava o kázeň žáka za dveřmi ovlivňuje jejich rozhodnutí při možnosti využít tento trest. U 21 dotazovaných uváděné obavy ovlivňují jejich rozhodnutí, jen 11 učitelů si je nepřipouští. Možný důvod se dá vyčíst u rozboru předchozí otázky.

Když pošlete dítě za dveře, máte/měl/a byste obavy o jeho kázni za dveřmi?						
Otázka č. 29	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	9	50,00 %	9	90,00 %	2	66,67 %
Ne	9	50,00 %	1	10,00 %	1	33,33 %

Tabulka 28: Otázka č. 29



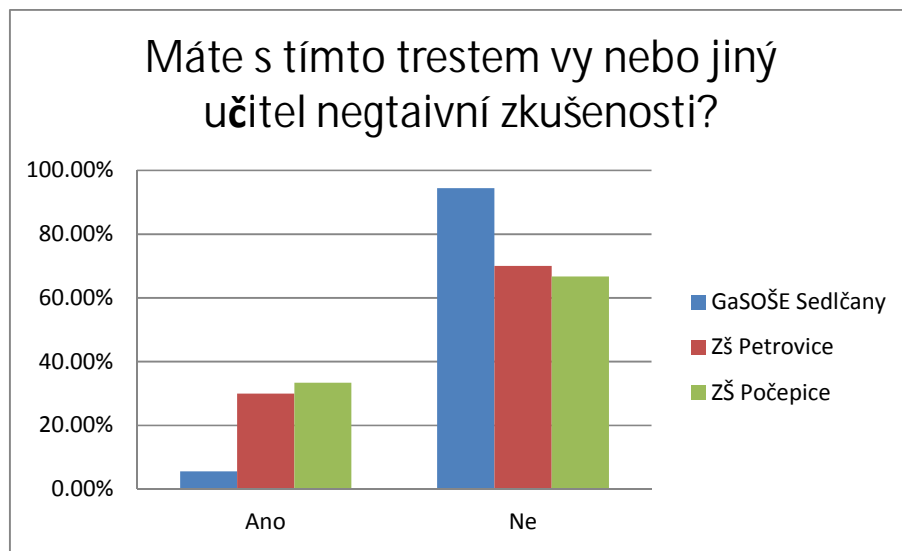
Graf 30: Otázka č. 29

Otázka č. 30: Máte s tímto trestem vy nebo jiný učitel negativní zkušenosti?

Tato otázka zkoumala, jestli předchozí uváděné obavy podle vlastních zkušeností jsou či nejsou oprávněné. Naštěstí jen minimum učitelů (v celkovém počtu 5 osob) získalo negativní zkušenost s tímto trestem.

Máte s tímto trestem vy nebo jiný učitel negativní zkušenosti?						
Otázka č. 30	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	1	5,56 %	3	30,00 %	1	33,33 %
Ne	17	94,44 %	7	70,00 %	2	67,66 %

Tabulka 29: Otázka č. 30



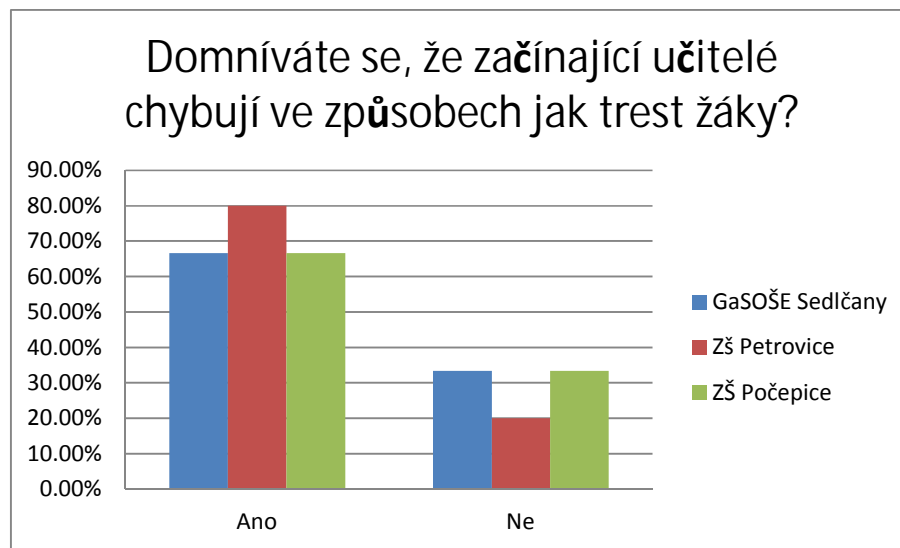
Graf 31: Otázka č. 30

Otázka č. 31: Domníváte se, že začínající učitelé chybují ve způsobech jak trest žáky?

V odpovědích na otázku, jestli začínající učitelé chybují ve způsobech potrestání žáků, se objevuje stejný názor, že mladí učitelé chybují. Na střední škole si to myslí 66,7 % lidí, na první základní škole 80 % a na druhé 66,7 % dotazovaných. Je jisté, že začínající učitel musí získat praxi i v této oblasti. Oporu a rady může hledat u zkušenějších kolegů či u vedení školy.

Domníváte se, že začínající učitelé chybují ve způsobech jak trest žáky?						
Otázka č. 31	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	12	66,67 %	8	80,00 %	2	66,67 %
Ne	6	33,33 %	2	20,00 %	1	33,33 %

Tabulka 30: Otázka č. 31



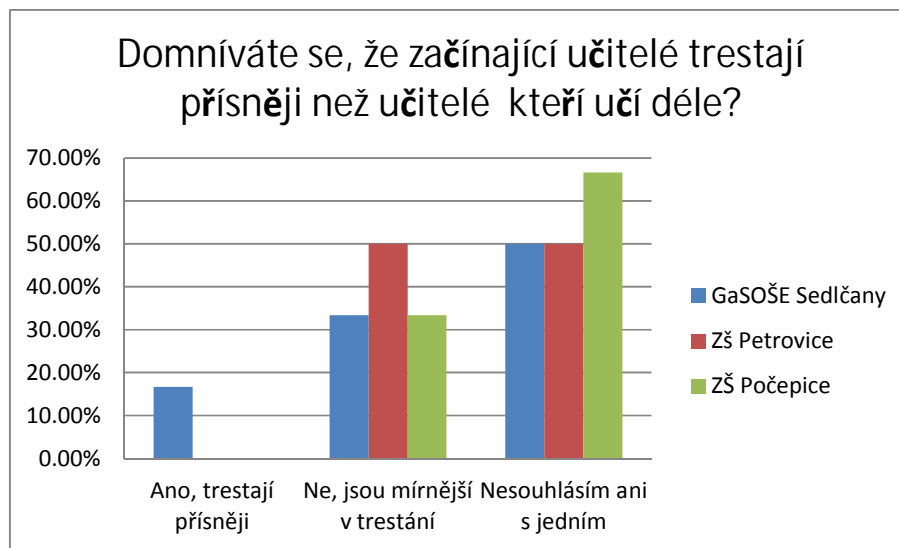
Graf 32: Otázka č. 31

Otázka č. 32: Domníváte se, že začínající učitelé, trestají přísněji než učitelé, kteří učí déle?

Tato otázka navazuje na předchozí dotaz a zjišťuje, jestli mladí učitelé používají přísnější tresty než starší kolegové, pochopitelně za předpokladu, že vůbec trestají. 12 dotazovaných se k tomuto názoru přiklání, 16 respondentů si myslí, že toto tvrzení nelze zevšeobecnit.

Domníváte se, že začínající učitelé, trestají přísněji než učitelé, kteří učí déle?						
Otázka č. 32	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano, trestají přísněji	3	16,67 %	0	0,00 %	0	0,00 %
Ne, jsou mírnější v trestání	6	33,33 %	5	50,00 %	1	33,33 %
Nesouhlasím ani s jedním	9	50,00 %	5	50,00 %	2	66,67 %

Tabulka 31: Otázka č. 32



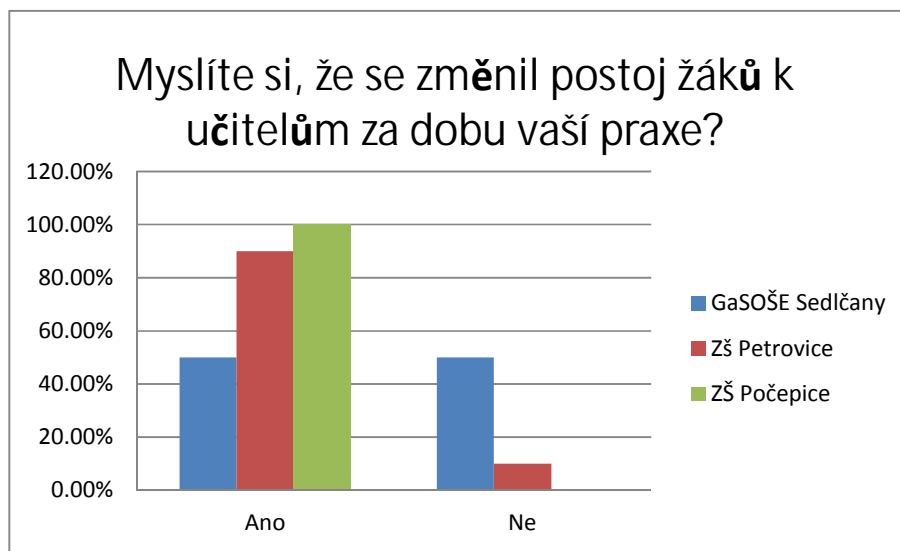
Graf 33: Otázka č. 32

Otázka č. 33: Myslíte si, že se změnil postoj žáků k učitelům za dobu vaší praxe?

Tato otázka vyhlíží dle mého názoru velice subjektivně, přesto jsem ji položil, jelikož mě zajímalo, jestli se potvrdí názor prezentovaný odbornou učitelskou společností, že dnes si žák učitele neváží a nechová k němu patřičnou úctu. Učitelé z praxe názor potvrdili, přesto vyšly markantní rozdíly podle typu škol. Snížení úcty žáka vůči učiteli nejvíc vyniká na základních školách. Tento názor v petrovické škole zastává 9 učitelů, tedy 90 % dotázaných, a v počepické škole všechny 3 učitelky. Na střední škole vyhlízejí výsledky nerozhodně, 50 % ku 50 %, což je zřejmě dáno prestiží školy, tu základní škola očividně postrádá. Dalším důvodem také může být početnější zastoupení mladších učitelů na střední škole ve srovnání se stárnoucími učitelskými sbory základních škol, a ti nemohou kvůli nedlouhé učitelské praxi změnu posoudit. K upřesnění měli respondenti, kteří volili názor o změně postojů, svou domněnku zdůvodnit. Vyslovili myšlenku o všeobecném uvolnění morálky, o nedocení prestiže učitelského povolání ve společnosti i v rodině.

Myslíte si, že se změnil postoj žáků k učitelům za dobu vaší praxe?						
Otázka č. 33	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	9	50,00 %	9	90,00 %	3	100,00 %
Ne	9	50,00 %	1	10,00 %	0	0,00 %

Tabulka 32: Otázka č. 33



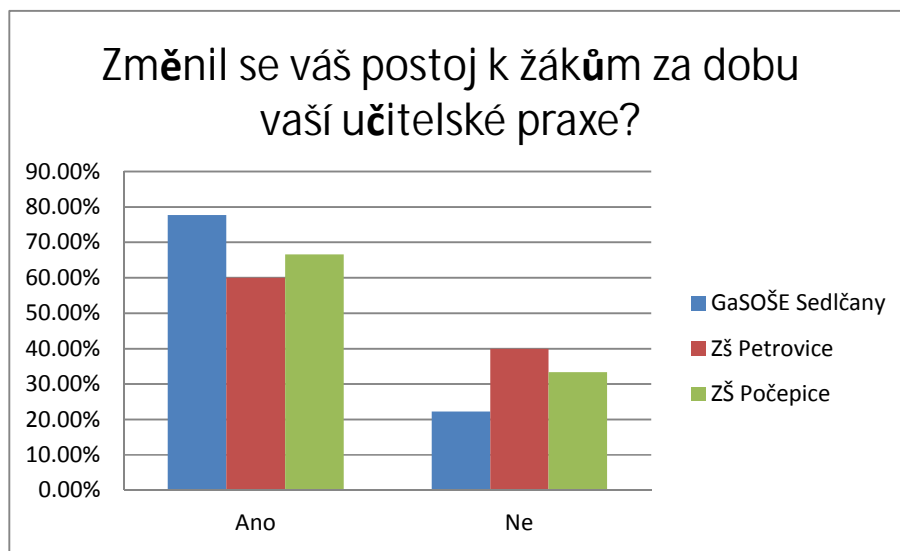
Graf 34: Otázka č. 33

Otázka č. 34: Změnil se váš postoj k žákům za dobu vaší učitelské praxe?

Zařazená Otázka zjišťuje, jestli i učitelé změnili postoj vůči žákům. Výpočty ukazují na změnu postojů u 22 učitelů, 9 učitelů se domnívá, že se jejich postoj nezměnil. Jejich názor se dá odůvodnit buď krátkou dobou jejich působení ve školství, nebo si změnu neuvědomují či nepřipouštějí. Učitelé, kteří si uvědomují změnu svého postoje, svůj názor zdůvodnili zvýšením vlastní tolerance vůči chování žáků a snížením svých nároků na znalosti žáků.

Otázka č. 34	Změnil se váš postoj k žákům za dobu vaší učitelské praxe?					
	GaSOŠE Sedlčany		ZŠ Petrovice		ZŠ Počepice	
	počet	%	počet	%	počet	%
Ano	14	77,78 %	6	60,00 %	2	66,67 %
Ne	4	22,22 %	4	40,00 %	1	33,33 %

Tabulka 33: Otázka č. 34



Graf 35: Otázka č. 34

6.6 Vyhodnocení hypotéz

Hypotézy byly vyhodnoceny pomocí dotazníkového šetření a za využití odborné literatury.

Hypotéza 1: Učitelé budou považovat psychický trest za horší než fyzický.

Pro ověření lze vyčíst data z tabulky č. 8, která ukazují, že 100 % dotazovaných učitelů považuje psychický trest za horší než fyzický. Moje hypotéza se tím plně potvrdila.

Hypotéza 2: Učitelé ze střední školy budou mít menší obavy poslat žáka za dveře než učitelé ze základních škol.

Z údajů v tabulce č. 28 vyplývá, že 50 % učitelů na střední škole se obává poslat žáka za dveře, ale na základní škole tuto obavu má 85 % učitelů. Při stanovení mé hypotézy, jež se tedy potvrdila, jsem vycházel z názoru, že žáci základní školy pod vlivem puberty, již procházejí právě v tomto věku, více podléhají nekázni a učitelé je musí mít více pod dozorem.

Hypotéza 3: Mladší učitelé budou trestat mírněji než učitelé, kteří učí déle.

Tato hypotéza se nakonec nepotvrdila. Z dat získaných z tabulky č. 31 vyplynulo zjištění, že i když si 39 % dotazovaných myslí, že mladší učitele trestají mírněji, tak 52 % respondentů uvádí, že se to nedá s určitostí tvrdit, protože u každého jedince, tedy i u mladých učitelů, se míra přísnosti trestání liší.

6.7 Vyhodnocení otázek

Otázka 1: Budou mít učitelé obavy o kázeň žáka, kterého pošlou za dveře?

Pro zodpovězení této otázky se podkladem stala data z tabulky č. 28. Dle výsledku 65 % dotazovaných učitelů se obává o kázeň žáka poslaného za dveře.

Odpověď zní: Ano, učitelé mají obavy o žáka vykázaného za dveře.

Otázka 2: Budou učitelé považovat pohlavek za nepřiměřený trest?

Odpověď na tuto otázku se nachází ve vyhodnocení otázky č. 23 a v tabulce č. 22 k ní příslušející. Z údajů lze vyčíst, že 55 % dotazovaných učitelů považuje pohlavek za nepřiměřený trest a pouze 16 % si myslí, že pohlavek uštědřený ve vhodnou chvíli je vhodnější než domluva.

Odpověď zní: Ano, většina učitelů považuje pohlavek za nepřiměřený trest.

IV. Závěr

K volbě tématu bakalářské práce „Postoj učitelů k problematice trestů ve školství“ mě vedla skutečnost, že jsem v dostupných zdrojích postrádal výzkum, který by se přímo tímto tématem zabýval. Většina výzkumů se zaměřuje spíše na žáky a na působení trestů na ně. Z toho důvodu mě zajímal pohled na tresty z druhé strany, tedy od učitelů.

Obsah teoretické části osvětluje pojmy osobnost a temperament, dále se zaměřuje na styly výchovy a na pojem trest a jeho druhy.

Praktická část je plně podřízena cíli práce, tedy ke zjištění postojů učitelů k trestům obecně i ke konkrétním trestům. Ověřování bylo provedeno formou dotazníkového šetření na dvou základních školách a jedné střední škole.

Na základě provedeného výzkumu se dá konstatovat, že využívání trestů se liší případ od případu, někteří učitelé je využívají méně, jiní více. Situace se nedá zevšeobecnit, ovlivňuje ji množství okolností vnitřních i vnějších. Pokud se týče postoje k trestům, tak všichni učitelé považují psychický trest za horší formu trestu než fyzický. V otázce případného použití fyzického trestu převažovaly odpovědi, že fyzické tresty nepoužívají. Přitom při soukromém rozhovoru někteří učitelé přiznali, že se někdy k tomuto potrestání uchýlí. Tento rozpor se dá vysvětlit tím, že ačkoliv byl dotazník anonymní, někteří jedinci neodpověděli pravdivě dle svého cítění, ale podle většinového názoru společnosti. Dnešní společnost se staví k fyzickým trestům odmítavě a v případě přiznání jejich použití se učitel obává sankcí proti sobě. Závěrem se dá říct, že učitelé využívají tresty s rozvahou a volí je vždy podle dané situace.

Tato práce si nedělá nároky na vyvození obecných závěrů, jelikož výzkum byl proveden pouze na třech školách a na malém území, přesto však podává přibližný obraz o postoji učitelů daných škol k trestům. Stálo by za pokus provést na stejných školách výzkum postojů učitelů k zaslouženým pochvalám. Výchova založená na uznání motivuje žáky více než výchova s tresty.

V. Seznam použité literatury a elektronických zdrojů

1. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
2. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
3. DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
4. KODÝM, Miloslav; LANGOVÁ, Marta. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha : Academia, 1987. 21-042-87.
5. ČÁP, Jan. *Vybrané problémy z pedagogické psychologie*. Praha : Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1977.
6. BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
7. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
8. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: o výchovných odměnách a trestech*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9.
9. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
10. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 2.rozš.a přepr.vyd. Praha: Portál, 1998, s. 263. ISBN 80-7178-252-1.
11. Funkce trestu. Vaníčková, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, s. 33. Psyché (Grada Publishing). ISBN 8024708140.
12. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
13. Definice tělesného trestu naplňuje podstatu tělesného týrání. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, s. 33. Psyché (Grada Publishing). ISBN 8024708140.
14. Nejčastější forma tělesného trestu v naší kultuře. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, s. 33. Psyché (Grada Publishing). ISBN 8024708140.

15. LOVASOVÁ, Lenka a Kateřina SCHMIDOVÁ. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 9. ISBN 80-86991-75-x.
16. Tělesný trest jako výchovný prostředek. LOVASOVÁ, Lenka a Kateřina SCHMIDOVÁ. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 17. ISBN 80-86991-75-x.
17. Bedřiška Kotmelová, Já snad nejsem přísná, spíš jednoznačná – rozhovor s J. Prekopovou. *Naše rodina*, roč. 35, č. 24.

VI. Seznam tabulek

Tabulka 1: Otázka č. 1.....	35
Tabulka 2: Otázka č. 2.....	36
Tabulka 3: Otázka č. 4.....	38
Tabulka 4: Otázka č. 5.....	39
Tabulka 5: Otázka č. 6.....	40
Tabulka 6: Otázka č. 7.....	41
Tabulka 7: Otázka č. 8.....	42
Tabulka 8: Otázka č. 9.....	43
Tabulka 9: Otázka č. 10.....	45
Tabulka 10: Otázka č. 11.....	45
Tabulka 11: Otázka č.12.....	46
Tabulka 12: Otázka č. 13.....	47
Tabulka 13: Otázka č. 14.....	48
Tabulka 14: Otázka č. 15.....	49
Tabulka 15: Otázka č. 16.....	50
Tabulka 16: Otázka č. 17.....	51
Tabulka 17: Otázka č. 18.....	52
Tabulka 18: Otázka č. 19.....	53
Tabulka 19: Otázka č. 20.....	54
Tabulka 20: Otázka č. 21.....	55
Tabulka 21: Otázka č. 22.....	56
Tabulka 22: Otázka č. 23.....	57
Tabulka 23: Otázka č. 24.....	58
Tabulka 24: Otázka č.25.....	60
Tabulka 25: Otázka č. 26.....	61
Tabulka 26: Otázka č. 27.....	61
Tabulka 27: Otázka č. 28.....	62
Tabulka 28: Otázka č. 29.....	63
Tabulka 29: Otázka č. 30.....	64
Tabulka 30: Otázka č. 31.....	65
Tabulka 31: Otázka č. 32.....	66

Tabulka 32: Otázka č. 33.....	67
Tabulka 33: Otázka č. 34.....	68

VII. Seznam grafů

Graf 1: Návratnost dotazníků.....	33
Graf 2: Otázka č. 1	34
Graf 3: Otázka č. 2	35
Graf 4: Otázka č. 3	36
Graf 5: Otázka č. 4	37
Graf 6: Otázka č. 5	38
Graf 7: Otázka č. 6	39
Graf 8: Otázka č. 7	40
Graf 9: Otázka č. 8	42
Graf 10: Otázka č. 9	42
Graf 11: Otázka č.10	43
Graf 12: Otázka č. 11	44
Graf 13: Otázka č. 12	45
Graf 14: Otázka č. 13	46
Graf 15: Otázka č. 14	47
Graf 16: Otázka č. 15	48
Graf 17: Otázka č. 16	49
Graf 18: Otázka č. 17	50
Graf 19: Otázka č. 18	51
Graf 20: Otázka č. 19	52
Graf 21: Otázka č. 20	53
Graf 22: Otázka č. 21	54
Graf 23: Otázka č. 22	55
Graf 24: Otázka č.23	57
Graf 25: Otázka č. 24	58
Graf 26: Otázka č. 25	58
Graf 27: Otázka č. 26	59
Graf 28: Otázka č. 27	60
Graf 29: Otázka č. 28	61
Graf 30: Otázka č. 29	62
Graf 31: Otázka č. 30	63

Graf 32: Otázka č. 31	64
Graf 33: Otázka č. 32	65
Graf 34: Otázka č. 33	66
Graf 35: Otázka č. 34	67

VIII. Přílohy

Ukázka dotazníku

Dobrý den, jmenuji se Filip Hedvik a jsem studentem 3. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Do ruky se vám dostal dotazník, který mi poslouží jako podklad k praktické části bakalářské práce na téma: Postoj učitelů k problematice trestů ve školství. Za jeho vyplnění vám předem děkuji.

Otázky v dotazníku jsou uzavřené, polouzavřené a otevřené. U uzavřených a polouzavřených otázek odpovídejte prosím zakroužkováním jednoho písmene u odpovědi, která nejlépe vystihuje vaši odpověď. U otevřených a doplňujících otázek prosím o napsání vašeho osobního postoje.

1. Pohlaví
 - a) Muž
 - b) Žena
2. Věk
 - a) 24-30
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51-60
 - e) 61 a víc
3. Kde učíte?
 - a) 1 stupeň ZŠ
 - b) 2. stupeň ZŠ
 - c) SŠ
4. Jak dlouho učíte?
 - a) 0-5
 - b) 6-10
 - c) 11-20
 - d) 21-30
 - e) 31-40
 - f) 41 a víc
5. Jaké množství prostředků máte k dispozici pro potrestání žáka?
 - a) Žádné
 - b) Malé
 - c) Přiměřené
 - d) Velké
6. K čemu vám slouží tresty? (Možno zakroužkovat víc odpovědí).
 - a) Abych dostal/a rušivý „element“ mimo třídu.
 - b) K nápravě žáka
 - c) K zachování kázně
 - d) Odstrašující příklad

- e) Udržení autority
- f) Abych dostál/a školnímu řádu
- g) Jiné:.....

7. Považujete exemplární tresty za účinné?

- a) Ano
 - I. Proč:.....
 -
 -

- b) Ne
 - I. Proč:.....
 -
 -

8. Byl na vaší škole udělen trest formou snížení známky z chování za mravní nebo kázeňský přestupek?

- a) Ano
 - I. Za jaký přestupek:.....
 -
 -
 -

b) Ne

9. Který trest považujete za horší?

- a) Psychický
- b) Fyzický

10. Který trest považujete za neúčinnější?

- a) 100x opisovat větu
- b) Nechat žáka po škole
- c) Dopis rodičům
- d) Domácí úkol navíc
- e) Poslat žáka za dveře
- f) Jiný
 - jaký:.....
 -

11. Trestáte za neznalost?

- a) Ano
- b) Ne

12. Trestáte za kázeňské přestupky?

- a) Ano
- b) Ne

13. Trestáte za mravní přestupky (za nevhodné oblečení, používání sprostých slov atd.)?

- a) Ano
- b) Ne

14. Uvítal/a byste trest formou pokuty? Například za „sprostá slova“ 10 korun do třídního fondu.

- a) Ano
- b) Ne

15. Považujete zabavování věci za jednu z forem trestu?

- a) Ano
- b) Ne

16. Představte si jednu ze situací, žák na zeď školy nasprejoval graffiti a byl při tom chycen. Uvítal/a byste jako formu trestu, že by žák vlastními silami musel zeď uvést do původního stavu?

- a) Ano
- b) Ne

17. Představte si situaci, kdy učitel vyvolá vyrušujícího žáka, zkouší ho tak, aby žák nevěděl a dostal „za pět“ (jinak řečeno trestání známkou). Myslíte si, že je to vhodný způsob trestání?

- a) Ano
- b) Ne

I. Proč:.....
.....
.....
.....

18. Přivítal/a byste na škole zavedení bodového hodnocení trestů? Každý prohřešek by byl ohodnocen určitým počtem bodů, a pokud by jejich součet dosáhl určitého čísla, následovala by například důtka třídního učitele. Za vhodné chování by naopak docházelo k odečítání získaných bodů.

- a) Ano
- b) Ne

19. V jaké situaci by byl dle vašeho názoru ve škole omluvitelný fyzický trest a proč?

.....
.....
.....

20. V oblasti trestů bych uvítal/a.

.....
.....
.....
.....
.....

21. Máte oporu ve vedení školy při použití trestu na žáka?
- a) Ano
 - b) Ne
22. Když máte žáka, který dlouhodoběji vyrušuje, zlobí a má i jiné prohřešky, konzultujete jeho potrestání s kolegou, ředitelem, nebo se rozhodujete čistě sám podle svého uvážení?
- a) Konzultuji to
 - b) Rozhoduji se sám
23. Jaký máte postoj k použití „pohlavku“? Myslíte si, že je to útok na hlavu, a tedy nepřiměřený trest, nebo ho považujete za použitelný trest? A proč?
-
-
-
-
24. Použil/a jste někdy jako trest mnohonásobné opisování textu na tabuli, do sešitu atd.?
- a) Ano
 - b) Ne
25. Použil/a jste někdy jako trest nechat žáka po škole?
- a) Ano
 - b) Ne
26. Co považujete za nejlehčí formu psychického trestu?
-
27. Co považujete za nejtěžší formu psychického trestu?
-
28. Používáte jako formu trestu posílání žáků za dveře?
- a) Ano
 - b) Ne
29. Když pošlete dítě za dveře, máte/měl/a byste obavy o jeho kázni za dveřmi?
- a) Ano
 - b) Ne
30. Máte s tím to trestem vy nebo jiný z učitelů negativní zkušenosti?
- a) Ano
 - I. A jakou:.....
 -
 - b) Ne

31. Domníváte se, že začínající učitelé chybují ve způsobech jak trestat žáky?
- a) Ano
 - b) Ne
32. Domníváte se, že začínající učitelé trestají přísněji než učitelé, kteří učí déle?
- a) Ano, trestají přísněji
 - b) Ne, jsou mírnější v trestání
 - c) Nesouhlasím ani s jedním a proč:
..í=.....
33. Myslíte si, že se změnil postoj žáků k učitelům za dobu vaší učitelské praxe?
- a) Ano
 - I. A jak se změnil:.....
.....
.....
 - b) Ne
34. Změnil se váš postoj k žákům za dobu vaší učitelské praxe?
- a) Ano
 - I. A jak se změnil:.....
.....
.....
 - b) Ne