

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra Pedagogiky

# **Bakalářská práce**



Anna Svobodová

## **Pravidla, tresty a odměny v předškolním vzdělávání**

Rules, punishments and rewards in preschool education

**Poděkování:**

Děkuji vedoucí práce PaedDr. Evě Váláškové Vincejové, Ph.D. za odborné metodické vedení práce, podmětné připomínky, rady, vstřícnost a ochotu při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Pravidla, tresty a odměny v předškolním vzdělávání vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 18. 5. 2023

Anna Svobodová

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá strategií řízení třídy s ohledem na používání různých druhů výchovných prostředků, užívaných v prostředí mateřských škol. Teoretická část se konkrétněji zaměřuje na základní vymezení pojmů, jako je předškolní vzdělávání, pravidla, tresty, respektující výchova, odměny a alternativní školy. Jaká je jejich funkce, druhy a využití v praxi. V neposlední řadě se zaměřuje i na respektující přístup, aneb jak se dá s dítětem navázat partnerský vztah za užití efektivních forem komunikace.

Empirická část prezentuje výsledky výzkumu zaměřeného na porovnání a hledání rozdílů v utváření a používání pravidel v mateřských školách a taktéž užívání různých druhů odměn, trestů a přirozeného důsledku za pomoci dotazníkového šetření. Z dotazníku vyplývají rozdíly mezi mateřskými školami tradičními státními a mateřskými školami aplikujícími inovativní způsoby ve vzdělávání. Odráží názory, postoje a zkušenosti samotných pedagogů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

pravidla, tresty, odměny, předškolní vzdělávání, výchovné prostředky, respektující výchova, přirozený důsledek

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with classroom management strategies with regard to the use of different types of educational resources used in the kindergarten environment. The theoretical part focuses more concretely on the basic definition of terms such as preschool education, rules, punishment, respectful education, rewards and alternative schools. What is their function, types and use in practice. Last but not least, it also focuses on the respectful approach, or how to establish a partnership with the child using effective forms of communication.

The empirical part presents the results of the research aimed at comparing and finding differences in the formation and use of rules in kindergartens as well as the use of different types of rewards, punishments and natural consequences using a questionnaire survey. The questionnaire shows the differences between kindergartens traditional state schools and kindergartens applying innovative ways in education. It reflects the views, attitudes and experiences of the teachers themselves.

## **KEYWORDS**

rules, punishments, rewards, preschool education, educational means, respectful education, natural consequence

# Obsah

Úvod.....	8
1 Předškolní vzdělávání .....	9
1.1 Dítě předškolního věku .....	10
1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	11
1.3 Alternativní školy a výchova .....	11
2 Respektující výchova při výchově dítěte předškolního věku .....	15
2.1 Výchova .....	16
2.1.1 Výchovné styly .....	17
2.2 Výchovné prostředky .....	18
2.2.1 Pravidla .....	20
2.2.2 Trest .....	22
2.2.3 Odměna.....	25
2.3 Přirozený důsledek.....	27
3 Závěr teoretické části.....	30
4 Praktická část .....	31
4.1 Metodologie výzkumného šetření .....	32
4.1.1 Výzkumný cíl.....	32
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	33
4.3 Dotazníkové šetření.....	33
4.4 Analýza výzkumného šetření .....	35
4.5 Závěr výzkumu.....	48
5 Diskuse.....	50
Závěr .....	51
Seznam použité literatury .....	53
Seznam zkratk .....	56
Seznam tabulek .....	57

Seznam grafů .....	58
Seznam příloh .....	59

## Úvod

Do mateřské školy přicházejí děti z rozličných rodin odlišných názorů, způsobů výchovy, odlišných výchovných stylů. Setkávají se na jednom místě, v první instituci jejich života, s první cizí autoritou. Dochází k navazování prvních přátelských vztahů, které jsou v tomto věku přechodné, intenzivní a často se střídají. Dítě potřebuje stabilitu, oporu a jistotu, tohle vše mu jsou schopny nabídnout určité hranice nebo posléze jasně vymezená pravidla, bez kterých se dá v mateřské škole fungovat jen stěží.

Pravidla, ale také tresty a odměny hrají v předškolním věku klíčovou roli v procesu výchovy a vzdělávání dětí. Tyto výchovné prostředky mohou ovlivnit nejen chování a výkon dětí, ale také jejich vztah k učení a k sobě samým. Tato bakalářská práce se zabývá principem užívání pravidel, odměn a trestů v předškolním vzdělávání, avšak také respektujícím a partnerským přístupem. Cílem této práce je poskytnout ucelený pohled na to, jaké výchovné prostředky jsou učiteli využívány nejčastěji a zda a jakým způsobem přistupují k dětem respektujícím přístupem, který umožňuje dětem růst a rozvíjet se jako jedinečné osoby. Práce se zaměřuje na teoretické aspekty výchovy a vzdělávání v předškolním věku, analyzuje různé metody a strategie, které mohou být použity pro zlepšení výchovného procesu.

V práci se bude také zkoumat, jak může být přirozený důsledek použit jako další výchovný prostředek v předškolním vzdělávání. Jak může pomoci k efektivnímu užívání pravidel, odměn a trestů a jakým způsobem může být dětem pomoci k pochopení důležitosti dodržování pravidel a odpovědnosti za vlastní jednání.

Praktická část této bakalářské práce bude zaměřena na empirický výzkum strategií řízení třídy v rámci předškolního vzdělávání. Výzkum bude za pomoci dotazníkového šetření sledovat, jaké metody pedagogové volí za nejefektivnější pro řízení třídy a jaké pravidla, tresty, odměny a přirozený důsledek jsou užívány v předškolním zařízení nejčastěji v závislosti na druhu mateřské školy. Výsledky dotazníkového šetření budou vyhodnoceny pomocí grafického znázornění a interpretovány s ohledem na vymezené cíle výzkumu. Získané informace poskytnou užitečné poznatky pro další práci v oblasti strategií třídy a výchovných prostředků v předškolním vzdělávání.



# 1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je bráno jako veřejná služba, která se uskutečňuje v mateřských školách, speciálních mateřských školách a v přípravných třídách (Stodůlková, Zapletalová, 2011).

Od školního roku 2017/2018 se zavedla povinná předškolní docházka po dobu jednoho roku před nástupem do školy. „*Předškolní vzdělávání je povinné pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pěti let*“. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2022).

*„Zákonný zástupce dítěte je povinen přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte. Dítě, pro které je předškolní vzdělávání povinné, se vzdělává v mateřské škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má dítě místo trvalého pobytu“* (Zákony pro lidi [online], 2022).

**Předškolní věk** v širším smyslu představuje celé období od narození až do vstupu do školy. Předškolní věk můžeme v užším slova smyslu také označit jako věk mateřské školy. Změny v tomto období nejsou již tak znatelné, jako u prvního roku života, avšak tyto změny jsou velmi významné. Dítě je v tomto věku již schopné regulovat své chování na základě řeči. Začíná rozšiřovat slovní zásobu a znalost gramatických pravidel. Nastává situace, kdy dítěti již nestačí pohybovat se v okruhu blízké rodiny, ale začíná vyžadovat kontakt s vrstevníky a nacházet nové vztahy, které se budou odehrávat mimo rodinné prostředí (J. Langmeier, D. Krejčíková, 2006).

Mateřské školy obohacují a doplňují rodinnou výchovu, vnášejí do ní odbornost, pomáhají se socializací dítěte a podílejí se na jeho tělesném, kognitivním a citovém rozvoji. Základním pedagogickým dokumentem pro mateřské školy je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kterým MŠMT ČR stanovuje požadavky na výchovu. Mateřské školy následně z RVP PV vypracovávají své vlastní školní vzdělávací programy – ŠVP (Stodůlková, Zapletalová, 2011).

## 1.1 Dítě předškolního věku

V předškolním období pozvolna dochází k socializačnímu tlaku na dítě. Socializace osobnosti je proces utváření a vývoje člověka na základě působení sociálních vlivů. Začíná se uskutečňovat socializace i mimo rodinu, tedy např. v mateřské škole se svojí vrstevnickou skupinou. Existují čtyři hlavní socializační procesy, které na základě svého působení přetváří dítě v socializovanou osobnost:

- 1) Raná symbiotická vazba mezi matkou a dítětem – jde o důležitou interakci pro následné vrůstání dítěte do společnosti. Jde především o fyzický kontakt a emoční příznivé klima.
- 2) Zvnitřňování na základě identifikace – dítě si ve svém okolí nachází vzory, snaží se expandovat, zkoušet co dokáže. Jedná se o věk kolem dvou let a dítě během svého objevování naráží na autoritu, která ho usměřňuje.
- 3) Učení zpevněním – praktikuje se za pomoci odměn a trestů na základě toho, jaké chování chceme potlačit, anebo naopak vyzdvihnout.
- 4) Kognitivně sociální učení – je značnou částí socializace, kdy je významným činitelem observační učení. Jedinec přejímá chování od svých vzorů, které mu imponují a chce být jako oni

(Helus, 2007).

Dítě v předškolním věku si již uvědomuje, jaké jsou jeho povinnosti a co má nebo nemá dělat. Od dvou let je schopno zažívat pocit zahanbení ve chvíli, kdy je pokáráno, anebo naopak pocit hrdosti při pochvale. V tomto věku se začíná objevovat i svědomí, které u dítěte můžeme podpořit na základě užití odměny za žádoucí chování, anebo užitím trestu k potlačení nežádoucího chování. Trestáním však dítě pouze zastrašíme, nikoli podpoříme svědomí. Významněji na dítě působí tzv. „identifikační model“, kdy dítě vidí morální jednání ze strany svých rodičů a vychovatelů (Říčan, 2004).

Každé dítě je individualitou, a tak i k dosažení výchovného cíle musíme přistupovat v závislosti na typu osobnosti dítěte. Existují děti tvrdší povahy, pro které může pohlavek znamenat jen drobné pokárání a pro druhé, s citlivější povahou, může znamenat duševní otřes (Matějček, 2000).

*„Svědomy je bytostně vnitřní činitel, to znamená, že reguluje mé jednání i tehdy, když můj čin je naprosto soukromý. Mohu mít jistotu, že se o mém záslužném nebo naopak špatném činu nikdo nikdy nedozví, a svědomí přesto mluví“ (Říčan, 2004, s. 133).*

## **1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání neboli RVP PV je dokument, který stanovuje základní cíle, obsah a principy vzdělávání a výchovy v mateřských školách. Slouží jako pedagogický rámec, který pedagogům poskytuje směrnice pro plánování, realizaci a hodnocení vzdělávacího procesu v předškolním věku.

Vzdělávání je v RVP PV (2021) rozděleno na pět vzdělávacích oblastí. Jedná se o dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Pod dítě a jeho psychika spadají ještě tři podoblasti jako je jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a sebepojetí, city, vůle. Pro téma pravidel, trestů, odměn a přirozeného důsledku je nejvíce relevantní vzdělávací oblast dítě a ten druhý a dítě a společnost. V oblasti dítě a ten druhý je zmiňována potřeba seznámení se s pravidly chování ve vztahu k druhému hned na prvním místě. Dále také posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem. V oblasti dítě a společnost nalezneme opět zmínku o poznávání pravidel společenského soužití a o vytvoření povědomí o mezilidských a morálních hodnotách.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se explicitně o užívání pravidel a výchovných prostředků nehovoří. Téma je zde však zmíněno a neopomenuto, ačkoli nenabízí přímý návod anebo metody, jak s pravidly či výchovnými prostředky zacházet. Je tedy na samotných pedagozích, na jejich vzdělání a na jejich praxi, jak toto téma uchopí a budou s ním v předškolním vzdělávání pracovat.

## **1.3 Alternativní školy a výchova**

Alternivní neboli inovativní mateřské školy mají svá určitá specifika, a proto se odlišují od mateřských škol tradičních státních. Tyto rozdíly jsou pro nás důležité především z důvodu porozumění empirické části práce, jelikož v ní dochází k porovnávání státních tradičních mateřských škol a mateřských škol uplatňujících alternativní přístup ve vzdělávání. Tato specifika si následně popíšeme včetně jejich druhů.

Kromě tradičních státních mateřských škol, existují také školy alternativní neboli inovativní. „*Alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám*“ (Rýdl, 2002, s.7). Tyto školy se ve srovnání s většinou škol „běžných“ vyznačují určitou pedagogickou specifičností.

Pojem alternativní škola se začal objevovat zhruba v 70. letech 20. století, avšak nyní řadíme mezi alternativní směry i ty, které vznikaly již počátkem 20. století v rámci tzv. reformního pedagogického hnutí (Vališová, E., Kasíková, H., 2011).

Terminologická nejasnost vyvěrá i u pojmu inovativní školy. Dle V. Spilkové a J. Koti (1998) se „... *inovativní školy snaží o proměnu v rámci běžné státní školy. Kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání, na propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí, na kooperativní strategie učení, na partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy, rodiny a místní komunity*“ (Spilková V., Koťa J., 1998, s. 342).

#### **Mezi nejznámější inovativní mateřské školy se řadí:**

- **Waldorfské školy** – první škola byla založena roku 1919, ale k rozmachu dochází až v 50. letech. Vyučování hlavních předmětů se uskutečňuje v tzv. epochách, kdy se žáci zabývají jedním tématem po dobu 3–4 týdnů. Cílem je probrat méně, ale za to více do hloubky. Na životě školy se podstatnou měrou podílejí i rodiče a hodnocení je zde pouze slovní, včetně toho závěrečného.
- **Montessoriovské školy** – k založení došlo v Římě roku 1907 Marií Montessori se zaměřením na děti ze sociálně slabších rodin. Hlavním principem je úcta ke svobodě dítěte. Základem je vhodně didakticky upravené prostředí, heterogenní třída a taktéž slovní hodnocení. Měly by být brány v potaz především tzv. senzitivní fáze dítěte, kdy je dítě nejvíce citlivé k vnímání a chápání určitých jevů.
- **Daltonské školy** – Helen Parkhurstová vytvořila Daltonský plán pro střední školu v roce 1919. Tento typ školy se vyznačuje svobodou ve volbě metod, tempa učení, anebo volbou prostředí, kde žák chce, aby učení probíhalo. Učitel zastupuje roli poradce, žák s ním na počátku uzavírá tzv. smlouvu o programu práce a následně společně konzultují postupy i výsledky splněných úloh.
- **Začít spolu** – neboli program Step by Step, který vznikl v 80. letech 20. století v USA. Důležitý je zde partnerský přístup, spolupráce rodičů a školy, individuální přístup

a inkludování dětí se speciálními potřebami. Významným bodem je pozitivní klima třídy a sebekázeň žáků. Žáci si stanovují své individuální cíle, které jsou zaznamenávány do jejich portfolií. Vyučování probíhá v tzv. centrech aktivit a hodnocení je převážně slovní.

- **Zdravá škola** – je program zaštitěný Světovou zdravotnickou organizací. Hlavním cílem je utváření bezpečného sociálního prostředí a rozvíjení kompetencí k úctě ke zdraví svému i ostatních. Jedná se o zdraví tělesné, duševní a sociální. Mezi hlavní tři pilíře patří: pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství.
- **Tvořivá škola** – jedná se o občanské sdružení, které vychází z principů reformního pedagogického hnutí v čele s Václavem Příhodou. Od počátku 90. let je v úzké spolupráci s nakladatelstvím Nová škola v Brně, společně vytváří učebnice, pracovní sešity a semináře pro učitele a lektory. K základním principům patří: probouzení zájmu žáků, pěstování žákovy součinnosti, volba vhodných učebnic, pracovních sešitů a dalších pomůcek. Snahou je v žákovi rozvíjet zodpovědnost, samostatnost a pozitivní sebehodnocení.
- **Domácí vzdělávání** – první pokusy o tzv. *homeschooling* se objevily v 60. letech v USA, kdy hlavní motivací byla nespokojenost rodičů s kvalitou veřejného školství. Jedná se o formu individuálního vzdělávání, které probíhá doma. Vzdělávající rodič musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a dítě být zapsáno v kmenové škole. Pokroky žáka jsou kontrolovány dvakrát ročně, kdy dítě dochází do školy na přezkoušení.
- **RWCT** – (*Reading and Writing for Critical Thinking – Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*) je v ČR rozvíjen od roku 1997/1998, pořádá kurzy pro učitele, lektory a vydává časopis *Kritické listy*. Klade důraz na využití metod, které umožňují proces učení, jejichž rámcem je tvořen tzv. třífázový model učení E-U-R: evokace, uvědomění si významu, reflexe. Mezi hlavní cíle patří: rozvíjení spolupráce mezi pedagogy, posilování kritického myšlení u žáků vedení žáků k aktivitě a účinné kooperaci bez kompetice. Pokud je pedagog obeznámený se základními principy výuky, je tento program bez velkých nákladů aplikovatelný v celé škále škol.

(Vališová, E., Kasíková, H., 2011).

Zařízení, které v praxi využívají jen určitých prvků těchto koncepcí, existuje celá řada. Pod pojmem alternativa v předškolním vzdělávání se skrývá především různorodost. Jde o variabilitu v nabídce vzdělávacích cest pro rodiče i pedagogy a o to, dopřát dítěti možnost vlastní volby (Smolíková, 2004).

Alternativní školy se převážně vyznačují nižším počtem dětí na třídě, díky čemu by na ně měli mít pedagogové více času. To je dozajisté jedním z hlavních důvodů, proč rodiče pro své děti předškolního věku volí tuto variantu. Zpravidla se jedná o mateřské školy, jejichž služby jsou zpoplatněné a společenství rodičů na ně klade o to větší nároky. Oproti mateřským školám státním tyto školy fungují na základě určitých reformátorských myšlenek, dle kterých následně utváří a upravují svůj vzdělávací program.

## 2 Respektující výchova při výchově dítěte předškolního věku

Pro budování **vzájemného respektu** je stěžejní dostatek vzájemné úcty. Pokud máme pocit, že nás děti nerespektují, měli bychom se zamyslet, zda my respektujeme druhé. Pokud chceme docílit vzájemného respektu, tak musíme začít u sebe a dávat najevo respekt vůči dětem.

Studnička (2021) vyzdvihuje důležitost laskavé důslednosti a partnerského přístupu jako cesty, která je základem pro budování vzájemné důvěry.

Do respektujícího přístupu také spadá výchova bez trestů. Ta není ekvivalentem pro výchovu liberální. Není to výchova bez důslednosti, pravidel nebo hranic. Je to výchova, která je poměrně pracná a vyžaduje vysokou míru angažovanosti, trpělivosti a velkorysosti (Mertin, 2013).

Jedním z postupů pro utváření vzájemného respektu je užívání tzv. **efektivní komunikace**. Ta spočívá ve vysvětlování, popisování, naslouchání dítěti a informování o důsledcích, které z určitého chování vyplývají. Cílem je dosáhnout bodu, kdy dítě dělá věci hlavně proto, že mu to dává smysl a ne proto, že to rodič řekl. Zároveň dítě dostává možnost podílet se na rozhodování o věcech, které se ho bezprostředně týkají, samozřejmě s přihlédnutím k věku dítěte (Studnička, 2021).

Efektivním komunikačním dovednostem se dá naučit v průběhu života. Jedná se o skutečně účinné a praxí vyzkoušené nástroje. Mezi efektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy a kol. (2007) patří: popisování, konstatování; informování, sdělování; vyjádření svých vlastních potřeb; možnost volby a prostor pro spoluúčast dětí.

Při vzájemné komunikaci je důležité, aby se dítě cítilo respektováno. Vzájemný respekt je důležité si udržet i v konfliktních situacích, jelikož nám v budoucnu otevírá možnost vést otevřenou diskusi (Dinkmeyer, McKay, 1996).

## 2.1 Výchova

Níže je pro srovnání uvedeno více pohledů na vymezení pojmu výchovy.

*„Výchovu, jakožto předmět pedagogiky můžeme definovat jako specificky lidskou aktivitu, jejíž podstata spočívá v navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti... Přesněji jako institucionalizované činnosti provozované formou profesionální aktivity vychovatele či vzdělavatele“ (Vališová, E., Kasíková, H., 2011, s. 55).*

Výchova si dává za cíl dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Je to *„proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnými jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 345).*

*„Výchova znamená, že dospělí vytváří předpoklady k tomu, aby si dítě osvojilo určitý zvyk, návyk chování“ (Vaníčková, 2004, s. 21).*

Někteří pohlíží na výchovu jako na plně řízený proces ovlivňování ještě nehotového člověka pedagogem nebo institucí se snahou přiblížit jej k normám společnosti. Jiní vyzdvihují osobnost vychovávaného a akcentují schopnost vlastního formování. Třetí skupina vyzdvihuje interakci mezi pedagogem a žákem (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009).

Vždy bychom měli brát v potaz vývojové zvláštnosti a dozrávání nervového systému. Je tedy nevyhnutelné, aby se vychovatel alespoň rámcově orientoval v oblasti vývojové psychologie. Aby byl schopen rozlišit co je pro dítě v daném věku přirozené a je třeba tak i k tomu přihlížet (Matějček, 2000).

Jedním z nejobtížnějších a největších úkolů výchovy je naučit děti, že některé věci je třeba dělat z toho důvodu, že jsou správné a smysluplné. A že naopak některé věci se dělat nemají, jelikož by mohli někomu druhému ublížit nebo poškodit. Očekáváme, že děti v průběhu svého vývoje smysluplnost a důležitost těchto činností pochopí a přijmou (Kopřiva a kol., 2007).



### 2.1.1 Výchovné styly

Mezi nejznámější výchovné styly řadíme:

- styl **autoritativní** (autoritářský) příliš nerespektuje osobitost dítěte, nedává mu prostor k sebevyjádření, nerespektuje jeho názory a přání;
- styl **liberální** (laissez-faire) je specifický tím, že dospělí nezasahují do rozvoje dítěte, nemají na něj žádné velké požadavky a nestanovují mu hranice;
- styl **demokratický** je považován za optimální přístup, který je také označován jako integrativní. Tento styl dítěti stanovuje hranice a požadavky, avšak současně respektuje jeho přání, možnosti a představy

(Mertin, 2013).

Tyto styly jsou již zastaralé, ale stále se užívají, jelikož se díky nim dají snadno klasifikovat záměrné i spontánní způsoby chování rodiče vůči dítěti. Většinou však nelze jednoznačně přiřadit užívanou výchovu v rodině do jedné z těchto kategorií. Rodič může často výchovné styly střídat, anebo každý z rodičů může ve výchově volit jiný výchovný styl. Za obecně nejlepší se však považuje demokratický výchovný styl, který se pokládá za nejpříznivější pro zdravý vývoj dítěte (Langmeier a Krejčíková, 2006).

*„Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v druhé vládla především omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování“* (Kopřiva a kol., 2007, s. 13).

Dle Langmeiera a Krejčíkové (2006) jsou za nevhodné výchovné styly považovány: *rozmazlující, hyperprotektivní, zavrhuující, nedůsledný, týrající, zneužívající, perfekcionista, zanedbávající a nadměrně ochraňující* styl.

V dnešní době se můžeme setkat i s názory, že školy s alternativním přístupem jsou bez pravidel, praktikují liberální výchovu a děti nemají žádné povinnosti. Toto dogma však nemá dostatečné podklady, jelikož hlavními myšlenkami alternativních škol je demokratický přístup a snaha podněcovat v dítěti samostatnost a zodpovědnost.

## 2.2 Výchovné prostředky

V socializačním procesu dochází k vývoji sociálních kontrol, hodnotových orientací a osvojení sociálních rolí. Jde především o vývoj norem, které se utváří na základě zákazů a příkazů udělovaných dospělými, které si dítě následně bere za své. Jedincovo chování je omezováno nejen nastavenými hranicemi, ale i cíli, na jejichž dosažení je orientováno jeho úsilí. U osvojení sociálních rolí jde o osvojení si takových vzorců chování a postojů, které jsou společností od jedince očekávány (J. Langmeier, D. Krejčíková, 2006).

V publikaci Čápa a Mareše (2001) je základní vymezení výchovných prostředků rozděleno na odměny a tresty následovně:

### Odměny

- 1) hmotné odměny
- 2) odměny vyjadřující kladný emoční vztah a kladné hodnocení
- 3) odměny umožňující oblíbenou činnost či zážitek

### Tresty

- 1) fyzické tresty
- 2) psychické tresty, negativní projevy emocí
- 3) tresty zakazující oblíbenou aktivitu nebo činnost.

Výchovným zásahem se snažíme ovlivnit budoucí chování dítěte a vypořádat se s tím, co dítě provedlo. K tomu existují přinejmenším dvě tradiční cesty. První cestou je snaha aktivně eliminovat nevhodné chování, nejčastěji prostřednictvím trestů. Druhá cesta je spíše preventivní a využíváme k ní především ocenění, chválení či odměny. Těmito formami chceme především posílit pozitivní jednání a chování, které je neslučitelné se špatným (Mertin, 2013).

*„Výchovné prostředky, tresty a odměny, by měly být dítěti vždycky srozumitelné“*  
(Matějček 2000, s. 66).

Je ovšem nezbytně nutné, aby učitel znal slabé a silné stránky svých žáků a aby spolupracoval s dalšími odborníky, kteří se specializují na oblast výchovy a vzdělávání, například se SPC (speciálním poradenským centrem) a PPP (pedagogicko-psychologickou poradnu). Má tak lepší doporučení a informace o daném jedinci a zároveň může lépe obstát

před třídou i svým svědomím, co se týká ulevování některým žákům a naopak přidáváním úkolů druhým (Matějček, 2000).

Když se rozhodneme používat odměny a tresty, tak by se měly postupně zvyšovat. Začít od malých po ty větší. Dále bychom u používání odměn a trestů měli být důslední, nedůslednost uvádí dítě ve zmatek. Například rozpor mezi rodinou a institucí nebo dvěma vychovateli či nedůslednosti u jednoho a téhož vychovatele (Matějček, 2000).

Vychovatel k dosažení výchovných cílů užívá výchovných prostředků dle svého nejlepšího uvážení. Mezi které se například řadí odměny a tresty různého druhu, vysvětlování, poučování, názorné předvedení na určitém vzoru apod. (J. Langmeier a D. Krejčíková, 2006).

Jiný pohled na rozdělení a užívání výchovných prostředků nalezneme u Matějčka (2000):

- 1) **Poskytovat něco milého/odepřít něco milého** – počítáme s tím, že ocenění a odměnění správného chování má pozitivní a povzbudivý vliv na příští chování, a že naopak po trestu upraví své chování tak, aby už podobnou nepříjemnost nezažilo. Avšak je třeba dát si pozor na to, aby nebyl trest nepřiměřený;
- 2) **Práce za trest a za odměnu** – uložit dítěti nějakou práci má výchovný smysl pouze v momentě, kdy jde o nápravu nějaké škody, kterou způsobilo. V tomto momentě je také zapotřebí rozlišit jakým způsobem a proč byla škoda způsobena. Práce jako taková by neměla být trestným prostředkem, jelikož je životní nutností a samozřejmostí;
- 3) **Ocenění a ponížení, pochvala a výtky** – „*Pochvala se stává jedním z neúčinnějších povzbuzovacích prostředků*“ (Matějček, 2000, s. 78). Opakem pochvaly a ocenění jsou například výčitky, pokárání, hubování. Ovšem aby měly smysl je nutnou podmínkou, aby dítěti na někom záleželo, aby mělo vůči komu pociťovat vinu. Ovšem pokud nemá dítě k někomu vřelý citový vztah, pak se toto stává mluvením do větru, některému dítěti stačí zamračení se jiné potřebuje ráznější výklad;
- 4) **Sliby a hrozby** – „*Sliby do budoucna mají zpravidla podnítit nebo udržet snahu dítěte něco dokázat nebo něčeho dosáhnout. Pohrůžky do budoucna naopak mají vyvolat strach před možným trestem a zabránit tím nějakému nežádoucímu chování*“ (Matějček, 2000, s. 83). Sliby mají být uskutečnitelné, dítě má mít reálnou možnost svůj slib splnit. Nároky rodičů často neodpovídají možnostem dítěte;
- 5) **Trest odložený a okamžitý** – jak bylo řečeno dříve, trest má být dětem srozumitelný zvláště v předškolním věku, pokud má trest přijít, měl by přijít ihned. Pokud je mezi

prohřeškem a výkonem trestu časová prodleva je zde riziko, že to v dítěti může způsobit spíše úzkosti nežli lítost a napětí nežli poslušnost;

- 6) **Posměšky a zahanbení** – tuto kategorii trestů snášejí zpravidla děti hůře než tresty tělesné. Zřídka, při zahanbení dítěte, dochází k úpravě chování. U této formy trestu jsme skoro vždy na hranici anebo již za hranicí onoho nejvážnějšího výchovatského prohřešku. Tudíž toho, že trestáme dítě za něco, za co nemůže. Tento typ trestu je tedy lepší raději vůbec nepoužívat!

(Matějček, 2000).

### 2.2.1 Pravidla

Při tvorbě pravidel je zapotřebí nejprve stanovit, jaké chování je pro nás přijatelné, a které naopak není. Jaké jsou naše zásady a požadavky. Z toho, jaké máme představy o hranicích, kde je hranice přijatelného versus nepřijatelného chování, se dají dále vyvozovat pravidla. Je zcela běžné, že každý má hranice jinde a podle toho také bude vypadat následné nastavení pravidel. Je zapotřebí brát v potaz individualitu jak pedagoga, tak i daných dětí ve skupině.

Vhodnou cestou při tvorbě pravidel je zapojení dětí. Pokud je zapojíme do procesu, neznamená to, že děti o všem rozhodují. Cílem je, že děti společně s dospělým posuzují výhody a nevýhody jednotlivých pravidel a tím, že se děti mohou na tvorbě podílet, v nich budujeme vnitřní sebehodnotu. Spolupráce pedagoga a samotných dětí je tedy nejlepším způsobem, jak pravidla společného soužití utvářet, prohlubovat a udržovat. U dětí pak následně lépe dochází ke zvnitřnění a přijetí samotných pravidel (V. Černý a K. Grofová, 2017).

Dle Svobodové (2022) je aktivní zapojení dětí do vymezování hranic taktéž nezbytné. Dítě tak lépe pochopí smysl i potřebu nastavovaných limitů. Pokud budou pravidla správně nastavena a vymezena, tak dítě nepřestane objevovat a zkoumat vše kolem sebe. Pravidla mu budou dávat pocit bezpečí a jistoty.

Na první pohled pravidla „*představují pro dítě nepohodu, omezují jeho spontánnost, tvořivost, osobní rozhodování, uspokojování aktuálních vnitřních potřeb. Dítě je však na dospělých závislé a v této interakci pro něj představují pravidla nebo spíše pravidelnost, jistotu a bezpečí*“ (Mertin, 2013, s. 67).

Pravidla spadají do kategorie strategie řízení třídy, které se snaží především neukázněnému chování předcházet, hovoříme zde tedy o proaktivní strategii řízení třídy (Lukas a Lojdová, 2018).

Při zavádění pravidel sledujeme především čtyři následující cíle. Jde nám o maximalizaci spolupracujícího chování a o minimalizaci chování rušivého neboli nespolupracujícího. Dále chceme zajistit bezpečnost a komfort učebního prostředí. Mezi další cíle patří zamezení rušení ostatních tříd a činností probíhajících mimo naši učebnu. Posledním, avšak neméně důležitým cílem je vytvoření a udržení přijatelné slušnosti mezi žáky a ostatními zaměstnanci a návštěvníky školy (Cangelosi, 2006).

Svobodová (2022) definuje pravidla na základě jejich vlastností následovně:

- Pravidlo je **univerzum** – všechno na světě se řídí nějakými pravidly. Ať už se jedná o střídání světla a tmy, pohyb vesmírných těles, nebo o pravidlo zrození a smrti. Vše má svůj řád a bez těchto pravidel života bychom nemohli žít.
- Pravidla **přinášejí pravidelnost** – slovo „pravidlo“ a „pravidelnost“ jsou si podobné nejen gramaticky a foneticky, ale především významově. Takhle se to dělá, takové je pravidlo a děláme to pravidelně. Tyto dvě vlastnosti jsou součástí našeho každodenního života, ať už toho společenského (pozdrav, chození včas, slušné vyjadřování), tak i našich fyziologických potřeb (spánek, vstávání, co a kdy jíme). Jedná se o aktivity, které se pro nás postupem času staly důležitým rituálem.
- Pravidla **ukazují správnost** – určují, co se jeví v určité situaci správné, jak by se měl člověk zachovat, aby ochraňoval sebe, druhé i přírodu. Aby jeho bytí nezasahovalo do bytí někoho jiného anebo dokonce druhé neohrožovalo. Správné je tedy chránit život, to by také mělo být hlavní funkcí pravidel.
- Pravidla jsou **prevence** – pomáhají nám předcházet konfliktům, hádkám, bojům ať už v mateřské škole, anebo doma v rodině. Pokud pravidla dobře nastavíme a dítě bude mít vnitřní motivaci k tomu, aby pravidla dodržovalo, tak nastane situace, kdy dítě bude dohodnutá pravidla dodržovat i bez přítomnosti dospělého.
- Pravidla **přinášejí pohodu** – pod pohodou si můžeme představit pozitivní klima, vzájemnou důvěru respektování emocí a potřeb dítěte, absenci křiku, trestů a výčitek. Samotná pohoda nám vytváří prostor pro vznik fungujících a respektovaných pravidel.

Pro upevnění pravidel je důležitější časté praktické opakování a důslednost ze strany dospělého. Nedílnou součástí je také spoluúčast dítěte při stanovování pravidel (Mertin, 2013).

Pravidla jsou důležitou a nedílnou součástí procesu vzdělávání v mateřské škole. Dítě se ocitá v přítomnosti druhých osob (vrstevníků), v cizím prostředí, s neznámou autoritou. Je zapotřebí, aby si dítě zvnitřnilo pravidla tohoto společenství. Svobodová (2022) dělí požadavky, které mají pedagogové na děti, do čtyř oblastí. Jsou to:

- 1) **návyky** jsou zautomatizované postupy chování v určitých situacích. Mohou se týkat hygieny, bezpečnosti, ale spadají sem i společenská pravidla. U návyků není prostor pro diskusi, musíme však hledat způsoby, jak dítě k vykonávání požadované činnosti motivovat – nejlepším způsobem se jeví nápodoba, vzor;
- 2) **rituály** jsou činnosti, které jsou ustálené a pravidelně se opakující v čase. V mateřské škole se jedná především o přechodové rituály, které napomáhají při odloučení a adaptaci;
- 3) **pravidla her** se vztahují ke konkrétní hře, která má svá nastavená pravidla. Pravidla si můžeme po společné domluvě upravovat a měnit. Pokud však dohodnutá pravidla dítě porušuje, často je ostatními dětmi ze hry vyřazeno. Dostává se mu tak důležité zkušenosti, že po nedodržení nebo porušení pravidla následuje přirozený důsledek;
- 4) **pravidla společenství** se vztahují ke konkrétnímu společenství jako je rodina, zájmový kroužek nebo školní třída. Pedagog by měl vědět, která pravidla jsou ve třídě důležitá a na základě správně položených otázek je společně s dětmi vyvodit.

Mezi základní podmínky k udržení vnitřní motivace, která je stěžejní pro dodržování dohodnutých pravidel jsou dle Kopřivy a kol. (2007) tzv. **tři S a jedno Z**. Jedná se o smysluplnost, spolupráci, svobodnou volbu a zpětnou vazbu.

### 2.2.2 Trest

*„Trest je jednou 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... Má-li být trest účinný měl by být adekvátní nevhodnosti chování, mít přesně stanovená kritéria, za co bude uložen, mít adekvátní formu (trest fyzický, psychický, trest prací a zákaz)“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 316-317).*

Každý trest má **tři funkce**:

- **Napravit škodu** – pokud dítě způsobilo svým chováním nějakou škodu na věci či újmu osobě, měla by tato škoda být trestem napravena, uhrazena;
- **Zabránit opakování** – trest má mít funkci korekce chyby na principu se učení špatnou zkušeností;
- **Zbavit viníka pocitu viny** – zproštění viny je nedílnou součástí trestu a doporučuje se tuto část neodkládat. Prožívání pocitu viny je velmi bolestivé, avšak tvoří jádro trestu. Mělo by být tedy záležitostí krátkou a je velice důležité, aby dospělá osoba dítěti nadále nepřipomínala jeho prohřešek

(Vaníčková, 2004).

*„Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vztahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo s koho“ (Kopřiva a kol., 2007, s. 124).*

U trestu se nejedná o přímý následek či důsledek činu. Nijak nevychází z daného přestupku, je bolestivý a narušuje mezilidské vztahy (Mertin, 2013).

Pokud se rozhodneme použít trest jako výchovný prostředek, měli bychom alespoň znát jeho základní zásady používání:

- Tresty by měly být **přiměřené** osobnosti dítěte a jeho věku – to, co je trestem pro dítě předškolního věku již nebude platné pro dítě ve věku školním a naopak.
- Trest by měl být pro dítě vždy **srozumitelný** – dítě nelze trestat pouze z rozmaru, v návalu emocí nebo špatné nálady. Jelikož pokud mu není jeho provinění objasněno, ocitá se v napětí a zmatku.
- Soustava výchovných prostředků by měla být **bohatá a členitá** – každý trest by měl být posuzován individuálně a dle toho učiněn. Pokud bude dítě trestáno pravidelně a stereotypně nehledě na daném prohřešku, začne to brát jako neměnnou nutnost. Nelze tedy na odlišné situace používat jeden a ten samý postup.
- **Nepřehánět** – umění přiměřenosti přirozeně navazuje na předchozí bod. Použijeme-li příliš přísný trest za drobný prohřešek, nemáme již příště možnost, při případně větším provinění, ho stupňovat.

- **Důslednost** – celý výchovný proces je postaven na důslednosti. Jde zde o důležitou jednotnost mezi vychovatelem a MŠ, mezi členy rodiny, ale i o důslednost jednoho a téhož vychovatele. Nedůslednost vzbuzuje v dítěti zmatek a zároveň vychovatele v očích dítěte snižuje

(Matějček, 2000).

*„Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoli na osvojování morálních hodnot“* (Kopřiva a kol., 2007, s. 137).

O zásadách trestání se dočteme také u Čapka (2014), jelikož nepřiměřené tresty mohou způsobit strach ze školy, ztrátu spontaneity dětí, zvyšování agresivity, nebo dokonce používání agrese jako zvyšování prestiže v sociálních vztazích nebo jako prostředku sociálního kontaktu apod. Při udělování trestu bychom měli brát v potaz tyto nejdůležitější zásady:

- trest by měl být přiměřený situaci;
- pravidla by měla být jasně a srozumitelně vymezena;
- pohlížet na trest jako na cestu k nápravě;
- dbát na spravedlnost

(Čapek, 2014).

Některé děti, v mnoha případech, mohou začít chápat trest jako jakýsi odpustek, „výkupné za jejich přestupky“, smazání jejich činů. Naučí se trest přetrpět, přijmout ho. Nenaucí se však chovat správně, naučí se pouze přijímat tresty (Kopřiva a kol., 2007).

*„Výchova jde nejlépe od srdce, nikoli od ruky“* (Morrish, 2003, s. 102).

Jako nejčastější tresty jsou uváděny:

- Tresty tělesné;
- psychické trestání, např. projevy negativních emocí, kdy dospělý vyhrožuje, křičí, mračí se apod.;



- zákaz oblíbené činnosti, anebo donucení k neoblíbené činnosti

(Čapek, 2014).

Volba použití tělesného trestu je v naší společnosti víceméně akceptována. Většina rodičů v určitých situacích zdvihá ruku automaticky. Trest je často používán tehdy, když „už člověk neví, jak dál“, nebo se cítí bezmocný. Hrozba trestem se používá velmi často, ačkoli nemá smysl a je přehnaná, protože většinou u hrozby jenom zůstává a zesiluje dětský strach. Trest, který přijde náhle a bez varování, se jeví dítěti jako svévole a demonstrace síly. Trest velmi často ani nesouvisí s porušením pravidlem, a tudíž není výchovným počinem. Rodiče mají časté tendence ospravedlňovat sami sebe skrze použití trestu. Trest může v dítěti evokovat chuť se pomstít a začíná tak vyčerpávající boj o moc (Vaničková, 2004).

Důležitou otázkou, kterou bychom si při používání trestů měli všichni položit je, jak se člověk cítí, když je trestán. U dítěte předškolního věku, mohou být tyto pocity ještě zmatenější a úzkostnější než u dospělého jedince. Jedná se např. o tyto pocity: ponížení, zlost, vztek, smutek, ztráta důvěry, pocit bezvýznamnosti, bezmoc, vzdor, sebelítost, strach ze ztráty lásky, strach z bolesti apod. (Kopřiva a kol., 2007).

*„Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit, a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout“ (Matějček, 2000, s. 26).*

### 2.2.3 Odměna

Odměna je *„jedna z forem vnějšího motivačního působení na žáka ve škole i doma, zpravidla s pozitivním účinkem. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy. Její funkce je informační (konstatování správnosti chování, postupu, výsledku) a motivační (navozuje u žáka prožitek úspěchu, radosti, chuti do další práce, zvyšuje pravděpodobnost, že žák se pokusí tuto činnost zopakovat). Žák v odměně vidí ještě 3. funkci (vyjádření pozitivního osobnostního vztahu učitele či rodiče k sobě i projev osobní důvěry, vyjádření perspektivnosti vztahu)“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 179-180).*

Odměna, stejně jako trest, je pouze vnějším popudem, který působí na povrchu. Působí na vnější chování dítěte, nedostává se dovnitř. Ačkoli odměna i trest mívají okamžitý účinek, dlouhodobě způsobují neblahý dopad na rozvoj osobnosti (Kopřiva a kol., 2008).

Odměnou pro dítě zároveň nemusí být to, co jsme si pro něj vymysleli, ale to, co dítě jako odměnu přijímá. Odměna může přinášet pocit uspokojení, příjemný pocit, který by dítě rádo zažívalo opakovaně (Matějček, 2000).

V dnešní době se objevují dva tábory názorů na odměňování. Jeden je názoru, že dítě se má chválit co nejčastěji a druhý zase názoru, že dítě máme chválit úplně minimálně. „*Dítě, které prý hodně často chválíme, už nebude chtít pracovat na svém dalším rozvoji, zlepšování a zcela spokojené ustrne na dosažené úrovni, protože se bude pokládat za dokonalé*“ (Mertin, 2013, s. 23-24).

Naopak Mertin (2013) nemá nic proti používání odměn, ačkoli sám preferuje vnitřní motivaci. Je toho názoru, že přechválit nelze, problém může být jedině v nevhodném způsobu užívání odměn. Mezi nevhodné způsoby patří např. užívání jednoho druhu odměn stereotypně. To má pak za důsledek zevšednění odměny a ztrátu motivační síly. Osobně preferuje chválení aktuálních činů, avšak je si vědom, že ani odměna materiální nebo finanční nezpůsobí žádný hrozivý důsledek.

Čapek (2014) zmiňuje jakýsi hodnotící trychtýř pro posouzení výkonu žáka. Jedná se například o pochvalu za pracovitost nebo dobrý nápad, ohodnocení i nedostatků/nedokonalostí, aby se žák mohl zlepšovat, pedagog má mít důvěru v žákovy schopnosti a v neposlední řadě také vyjádření spokojenosti s odvedenou prací žáka, ocenění jeho přístupu a schopnosti spolupráce. Pedagog by si měl dát pozor, aby při tomto hodnocení žáky mezi sebou neporovnával. Pro motivaci dětí je zásadní pozitivní a podporující klima. Neměli by hodnotit pouze ty nejlepší výkony ve třídě či opomínat věci, které považuje za přirozené nebo samozřejmé.

*„Odměnami můžeme přimět druhé, aby udělali, co chceme. Kvalitu však může zaručit jenom vnitřní chtění, zaangażovanost a vnitřní přesvědčení“* (Kopřiva a kol., 2007, s. 162).

Nejčastější formou odměny, ze strany učitele, je pochvala. Kromě pochvaly sem ale spadá i úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, věcný dárek, anebo umožnění činnosti. Stejně jako u trestů, i zde platí určité zásady jejich používání. Četnost neboli frekvence odměn by se měla postupně snižovat. Intenzitu adekvátně rozdělovat na základě hodnosti činů.

Odměňovat by se mělo v těsné časové vzdálenosti od chváleného skutku – nemělo by mezi činem a pochvalou dojít k velkému prodlení (Čapek, 2014).

V naší společnosti panuje přesvědčení, že pochvala je nejlepší metoda motivace dětí. Chvála má však i svá úskalí, jelikož může snižovat sebedůvěru. Lepší motivací, nežli chvála je však povzbuzení. Na první pohled se může zdát, že je to totéž, a tak je zapotřebí uvážit jaký je cíl a výsledek chvály ve srovnání s povzbuzením:

- chvála je založena na soutěžení, jedná se o vnější motivaci. Je založena na stejném principu jako trest – je to metoda společenské kontroly. Učíme tím dítě, že jejich hodnota závisí na názoru druhých. Avšak i tak, může být někdy povzbuzující a v některých situacích dokonce i nezbytná!
- povzbuzení je ohodnocením i za sebemenší snahu nebo zlepšení. Zaměřuje se na to, co dítě dokázalo a na jeho schopnosti. Při povzbuzování nedochází ke srovnávání. Snahou je motivovat děti vnitřním způsobem a pomáhat jim nalézat pocit sebedůvěry

(Dinkmeyer, McKay, 1996).

*„Odměny a tresty zvnějšku mohou dočasně změnit specifické chování, ale neučí sebedůvěře a spoléhání se na sebe ani odvaze být tvořivý a k něčemu přispět. Adleriáni zdůrazňují povzbuzení místo pochvaly, jelikož pro efektivní učení je nutné, aby jedinec poznal a vyžil své vlastní síly. Povzbuzení podporuje růst odvahy, zatímco odměna mění specifické chování jen na určitou dobu“ (Dreikurová-Fergusonová, 1993, s. 41).*

### **2.3 Přirozený důsledek**

Odměny a tresty patří mezi tradiční výchovné prostředky v oblasti behavioristického přístupu. Protipólem je však individuální a humanistická psychologie, která odmítá používání odměn a trestů ve prospěch povzbuzení (Čapek, 2014).

Přirozeným důsledkem se ve 20. století zabýval i americký psychiatr a vychovatel Rudolf Dreikurs, který vycházel z A. Adlera a jeho individuální psychologie. Jeho zájmem byla práce s obtížně zvladatelnými dětmi bez použití odměn a trestů.

Pokud je to možné, ideální cestou je zvolit metodu přirozených následků/důsledků. Ta spočívá v žákově samostatné nápravě, omluvením se za své chování, nahrazení poškozené věci, uklízení apod. (Čapek, 2014)

Přirozené důsledky vyplývají z provinění. Přicházejí samy od sebe bez zásahu dalších osob a úkolem vychovatele je uvidět a najít vhodná slova, která je pomohou dítěti vidět také a zároveň ho dovést ke schopnosti účinné reakce. Rozdíl v používání trestů a přirozeného důsledku se dá vyjádřit takto: přestupek – domluva – trest X přestupek – spoluúčast – náprava (Kopřiva a kol., 2007).

Při uplatňování přirozeného důsledku je důležité:

- umožnit volbu – dospělý nabízí dítěti možnosti a přijímá jeho rozhodnutí. Důležité je, aby se v našem tónu hlasu odrážel respekt, přijetí a dobrá vůle;
- umožnit dítěti změnit své rozhodnutí – ujistit je, že jejich rozhodnutí platí, ale že se mohou později anebo příště rozhodnout jinak či dokonce své rozhodnutí změnit

(Dinkmeyer, McKay, 1996).

Při opakovaně špatném chování prodloužit dobu, třeba i s přesným termínem, než se dítě může pokusit znovu – opakované špatné chování znamená, že dítě ještě není připraveno chovat se zodpovědně (Dinkmeyer, McKay, 1996).

Zodpovědnost, svědomí a charakter se budují na základě prožití důsledků nesprávného chování nikoli tresty. To je základem alternativní cesty. Je zapotřebí umět dětem vymezit hranice a zprostředkovat normy správného chování (Kopřiva a kol., 2007).

Každá činnost má svůj důsledek. Pokud se chceme vyhnout nepříjemným důsledkům svého jednání, potom je zapotřebí se chovat takovým způsobem, který nám zajistí víc příznivých výsledků (Dreikurs, Grey, 1997).

Logické důsledky nejsou osobní, zaměřují se na přítomnost a budoucnost a jsou uznáním vzájemného respektu (Dinkmeyer, McKay, 1996).

Dle Dreikurse (Čapek, 2014) se dítě rušivým chováním snaží pouze dosáhnout svého cíle a nesprávné chování má vždy nějaké příčiny. Pokud se mu nepodaří dosáhnout cíle spolupracujícím chováním, tak teprve poté přichází na řadu upoutání pozornosti některým z těchto druhů chování:

- upoutávání pozornosti na sebe samu,
- zápas o moc,
- snaha pomstít se,
- využívání vlastní neschopnosti, stavění ji na odiv.

Trest a přirozený důsledek mezi sebou mají občas velmi tenkou dělicí čáru. Základem aplikace přirozených důsledků je tedy přátelský přístup, věcný tón hlasu a ochota přijímat rozhodnutí dítěte. Užívání přirozených důsledků chce čas, především pokud dospělý doposud užíval jejich pravého opaku. Děti si toho samozřejmě všimnou a mohou se rozhodnout vyzkoušet meze (Dinkmeyer, McKay, 1996).

A jaký je tedy rozdíl mezi přirozeným důsledkem a trestem? Trest se zaměřuje na minulost, je odplatou za něco, co už se stalo. Přirozený důsledek je však zaměřen na přítomnost nebo budoucnost. Trest hledá viníka, přirozený důsledek hledá možnosti řešení (Kopřiva a kol., 2007).

Dle Dinkmeyera a McKaye (1996) jsou rozdíly mezi tresty a přirozenými důsledky následující:

<b>Trest</b>	<b>Logický důsledek</b>
vyjadřuje moc osobní autority	vyjadřuje neosobní společenskou realitu
je zřídka ve vztahu ke špatnému chování	je logicky spojen se špatným chováním
říká dítěti, že je špatné	nezahrnuje žádný prvek morálního hodnocení
se soustřeďuje na minulost	se soustřeďuje na přítomné a budoucí chování
je spojen s hrozbou	je založen na dobré vůli, ne na odplatě
vyžaduje poslušnost	umožňuje volbu

*Tabulka č. 1.: Rozdíl mezi trestem a přirozeným důsledkem*

### 3 Závěr teoretické části

Výchovné prostředky jsou důležitým faktorem při vytváření hranic požadovaného chování. Dítě si s postupem věku osvojuje a zvnitřňuje nastolené normy. Samozřejmě v průběhu dochází k testování hranic a k porušování pravidel, aby zjistilo, co se v takovém případě stane. Při nástupu do mateřské školy se dítě začne setkávat se svými vrstevníky, se kterými začíná utvářet krátké, avšak intenzivní přátelství.

Nejen v rodině, ale i v mateřské škole panují určitá pravidla, která je zapotřebí respektovat. Vymezují se většinou na začátku školního roku a jejich dodržování je vyžadováno po celou dobu pobytu v instituci. Pokud dochází k porušování pravidel, tak dojde k vymezení důsledku, ať už toho přirozeného anebo si pedagog pomůže tresty, v opačném případě odměnami. Odborníci se shodují, že by ve výchově měl převažovat přirozený důsledek, následovat by měly odměny a tresty by se měly používat jen sporadicky. Odměna má za cíl podpořit žádoucí chování a trest naopak potlačit to nežádoucí. Přirozený důsledek dítěti umožňuje nápravu, má dlouhodobější trvání a zaměřuje se na přítomnost a budoucnost nikoli na minulost.

Předškolní vzdělávání se zpravidla uskutečňuje v mateřských školách. Výjimkou může být domácí vzdělávání, u kterého však dítě stejně musí docházet na přezkoušení. Kromě tradičních státních MŠ existují i MŠ s alternativním přístupem ve vzdělávání. Tyto MŠ se krom jiného vyznačují nižším počtem dětí ve třídě, respektováním individuálních potřeb dítěte, užší spoluprací s rodinou a platbou školného.

Nikde není řečeno, jaké výchovné postupy ani jaký druh mateřské školy je univerzálně nejlepší. Co je pro jednoho dobré nemusí být dobré pro toho druhého. Vždy je zapotřebí se rozhodovat na základě individuálních potřeb a osobnosti daného dítěte.

## 4 Praktická část

Druhá část bakalářské práce je věnována výzkumnému šetření. To je zaměřeno na způsoby užívání odměn, trestů a přirozeného důsledku v předškolním vzdělávání. Je zde také popsán postup, kterým výzkumné šetření probíhalo, a to společně s analýzami a interpretací výsledků výzkumného šetření.

Východiskem tohoto výzkumu bylo studium odborné literatury a zkoumání tématu odměn, trestů, pravidel a přirozeného důsledku, včetně vlastní praxe.

Téma odměn a trestů se stává v naší společnosti čím dál tím více ošemetným a diskutovaným, vzbuzuje mnoho emocí a může být důvodem k rozepřím. Začíná se čím dál tím více hovořit o respektující výchově, o rovném přístupu mezi dospělým a dítětem a na tradiční užívání odměn a trestů se společnost začíná dívat podezíravě.

Tato bakalářská práce může být tedy případně využita jako přínos pohledu na to, jak se respektující přístup promítá do dnešního prostředí mateřské školy, zda dochází k jeho uplatňování v závislosti na typu MŠ a v neposlední řadě přináší podrobnější informace o dané problematice.

## 4.1 Metodologie výzkumného šetření

Pro účely výzkumného šetření byl zvolen kvantitativní výzkum za pomoci dotazníkového šetření. Dle Gavory (2000) je dotazník „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“.

Výhodou dotazníkového šetření je možnost shromáždění velkého množství dat, které se následně dají systematicky zpracovat. Jedná se o strukturovaný formulář, který obsahuje soubor konkrétních záměrně utvořených otázek týkajících se oblasti zájmu výzkumu.

Dotazník je soustavou předem připravených, promyšleně seřazených a pečlivě formulovaných otázek, na které respondent neboli dotazovaná osoba odpovídá písemně. Respondenti odpovídají na otázky buď tím, že vybírají předem definované odpovědi (např. výběr možností, škály) nebo píšou vlastní odpovědi (Chráška, 2016).

Po sestavení dotazníku byly osloveny mateřské školy pomocí e-mailu a taktéž byl dotazník vložen do dvou facebookových skupin. Po sesbírání potřebného množství byly dotazníky zanalyzovány za pomoci užití excelové tabulky. Následně došlo k vyfiltrování položek mezi sebou a na základě získaných dat byly vytvořeny grafy a tabulky.

### 4.1.1 Výzkumný cíl

Výzkumné šetření mělo za cíl zmapování výchovných strategií řízení třídy a zda dochází k uplatňování přirozeného důsledku a respektujícího přístupu v mateřských školách v závislosti na jejich typu.

Mezi vedlejší cíle empirické části bylo zařazeno:

- objasnění užívání přirozeného důsledku, ale také jaké odměny a tresty jsou pedagogy užívány nejčastěji;
- na jakém principu utvářejí s dětmi pravidla a jakým způsobem se řeší jejich porušování.

### Hlavní výzkumná otázka:

Jaké výchovné strategie jsou ve státních a alternativních MŠ uplatňovány?



### **Vedlejší výzkumné otázky:**

- 1) Jak pedagogové postupují při řešení konfliktů v rámci předškolního vzdělávání?
- 2) Má druh mateřské školy vliv na uplatňování respektujícího přístupu?
- 3) Jak se liší počet dětí na třídu v závislosti s druhem mateřské školy?

## **4.2 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný soubor pro zjištění výsledků v dotazníkovém šetření byl zpočátku záměrně složen pouze z pedagogů mateřských škol ze Středočeského kraje a Prahy. Osloveni byli nejen učitelé z běžných mateřských škol, ale také učitelé mateřských škol s alternativním výchovně vzdělávacím programem (např. waldorfské mateřské školy, mateřské školy s Montessori pedagogikou, soukromé mateřské školy a lesní mateřské školy). Avšak kvůli nízkému počtu vrácených odpovědí, byl dotazník sdílený i na sociální síti Facebook, a tak se mezi výsledky mohou objevit i odpovědi týkající se jiných krajů než pouze dvou zmíněných výše.

Napřímo e-mailem bylo osloveno 60 mateřských škol. Dotazník byl zároveň sdílen na dvou Facebookových skupinách. Ke zpracování bylo přijato celkem 141 dotazníků.

## **4.3 Dotazníkové šetření**

Pomocí dotazníkového šetření byla sesbírána data, potřebná pro získání odpovědí na stanovené výzkumné otázky.

V dotazníku (příloha č. 1) je obsaženo celkem 16 otázek, které jsou zpracovány na základě odborné příslušné literatury a vlastní praxe z mateřské školy.

V dotazníku bylo z 16 otázek 8 s uzavřenou možností odpovědi a s omezením výběru na jednu odpověď. Další 8 otázek bylo s možností třech voleb či zapsání své vlastní odpovědi. Dotazník byl rozdělen na 5 sekcí dle toho, jakou informaci daná sekce zjišťuje.

První sekce dotazníku (otázka č. 1–4) je zaměřena na zjištění obecných informací týkajících se osobnosti pedagoga a třídy. Jedná se o zjištění věku a praxe pedagoga a druhu mateřské školy, ve které pracují včetně počtu dětí ve třídě.

V druhé sekci dotazníku (otázky č. 5–6) bylo cílem zjistit, zda mají pedagogové povědomí o tom, co přirozený důsledek znamená. Dále zda a v jaké četnosti ho při práci s dětmi předškolního věku užívají.

V další sekci dotazníku (otázky č. 7–10 a otázka č. 14) je zaměření na pravidla. Cílem bylo zjistit, jak v daných mateřských školách dochází k jejich utváření a jak dbají na jejich dodržování. Dále jak jednájí v případě jejich porušení, jak často problémové chování řeší s rodiči a jaké nejčastější metody volí při řešení konfliktů. U otázek č. 7 a 9 byla možnost jedné odpovědi, ale také otevřená varianta pro vlastní odpověď. Otázky č. 10 a 14 byly koncipovány s možností výběru 3 možností a zároveň s možností vlastní odpovědi. Otázka č. 8 byla uzavřená a byl zde možný výběr pouze jedné odpovědi.

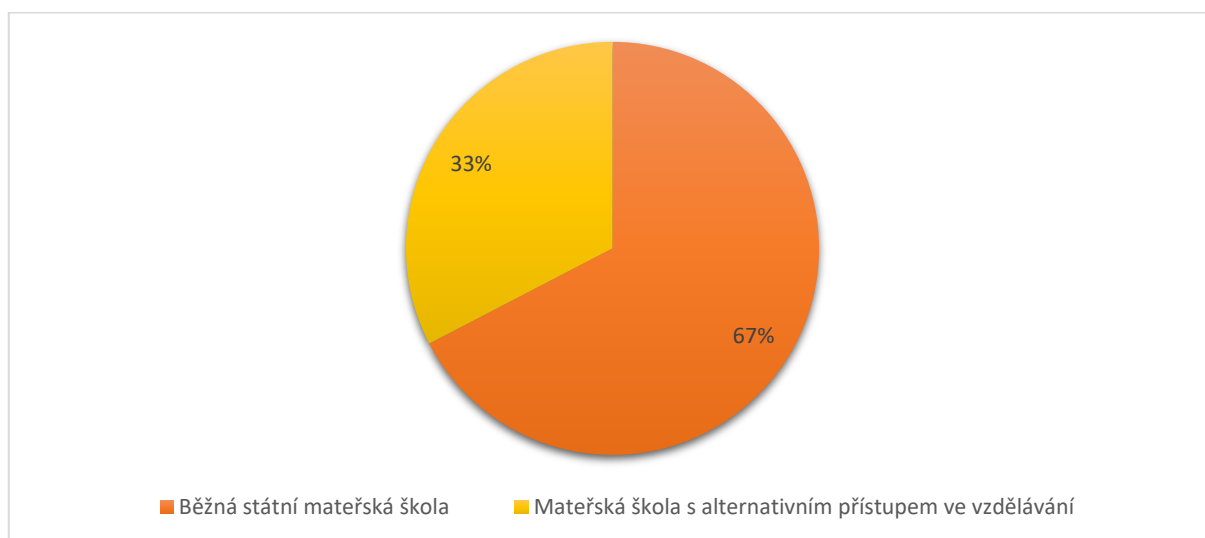
Čtvrtá sekce se věnovala odměnám a trestům. Jednalo se o otázky s čísly 11–13. Zaměření bylo na typy užívaných odměn a trestů ze strany pedagogů a také, co má podle nich pro dítě větší míru motivace. U otázek 11 a 12 byla možnost výběru ze tří možností i s volbou své vlastní odpovědi.

Poslední sekce (otázky 15–16) se věnovala respektující výchově. Opět bylo cílem zjistit, zda mají o termínu respektující výchova povědomí a také, zda se někdy zúčastnili v průběhu své praxe dalšího vzdělávání na toto téma. Obě otázky byly uzavřené s možností jedné odpovědi.

Dotazníky byly vyplněny pedagogy předškolního vzdělávání v průběhu března a dubna roku 2023.

#### 4.4 Analýza výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo dle Grafu č. 1 více pedagogů ze státní běžné školy než ze škol s alternativním přístupem ve vzdělávání. Ze státní běžné mateřské školy se jich zúčastnilo 95 a z mateřské školy s alternativním přístupem 46. Mezi inovativní školy, které se zúčastnily dotazníkového šetření patří: MŠ logopedická, MŠ Waldorfského typu, MŠ s prvky začít spolu, MŠ typu Montessori, Lesní MŠ a MŠ školy soukromé, některé s bilingvním zaměřením.



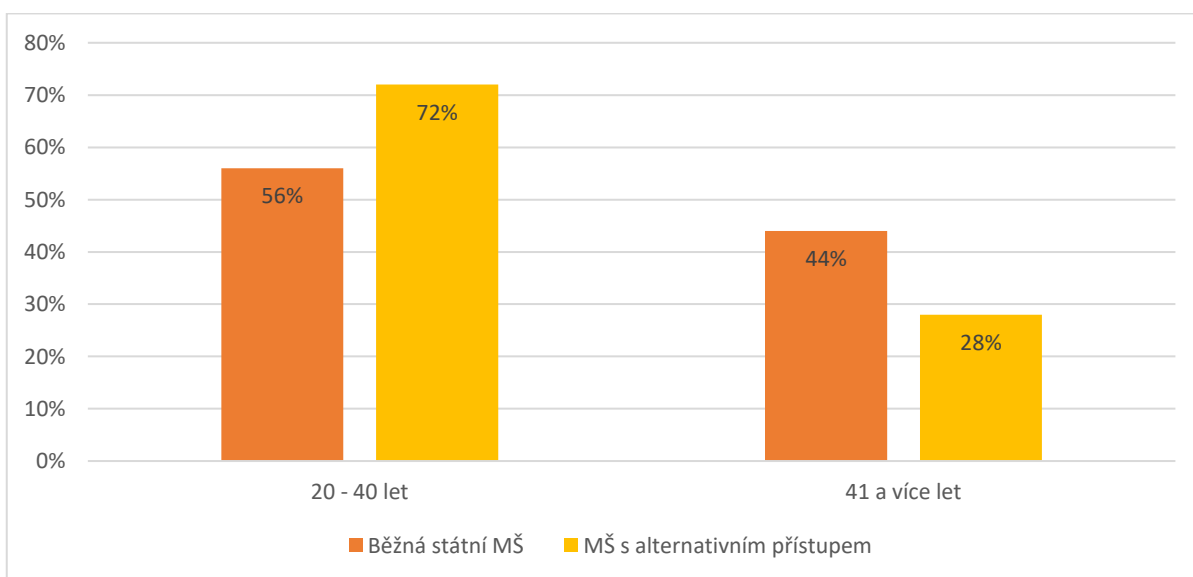
Graf č.1 – Poměr zúčastněných mateřských škol dle jejich druhu

V kontingenční tabulce níže se dočteme vztah věku a praxe pedagoga. Zároveň zde platí téměř rovná úměra mezi věkem a délkou praxe pedagoga. Můžeme také vidět, že většina vrácených odpovědí došla od mladších pedagogů ve věku 20–40 let (86 respondentů). Nejčtenější doba praxe byla po dobu 5 let (49 respondentů) ve věku pedagogů 20–40 let. Můžeme z toho tedy vydedukovat, že zájem o učitelství v předškolní vzdělávání mezi mladými lidmi roste.

Věk pedagoga	Délka praxe pedagoga				Celkem pedagogů
	do 5 let	6-10 let	11-20 let	nad 20 let	
20-30 let	33	8	0	0	41
31-40 let	16	18	11	0	45
41-50 let	5	3	12	9	29
51 a více let	0	0	4	22	26
<b>Délka praxe celkem</b>	<b>54</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>31</b>	141

Tabulka č. 2: Věk pedagoga a délka praxe

Níže je přiložen graf č. 2, který poukazuje na věk pedagogů v závislosti na druhu mateřské školy. Z výzkumného šetření vyšlo, že ve státní MŠ je vyšší podíl pedagogů (44 %) ve věku 41 a více let, nežli v MŠ s alternativním přístupem (28 %). Pedagogů ve věku 20–40 let je větší podíl v MŠ alternativních (72 %) nežli v MŠ běžných státních (56 %).

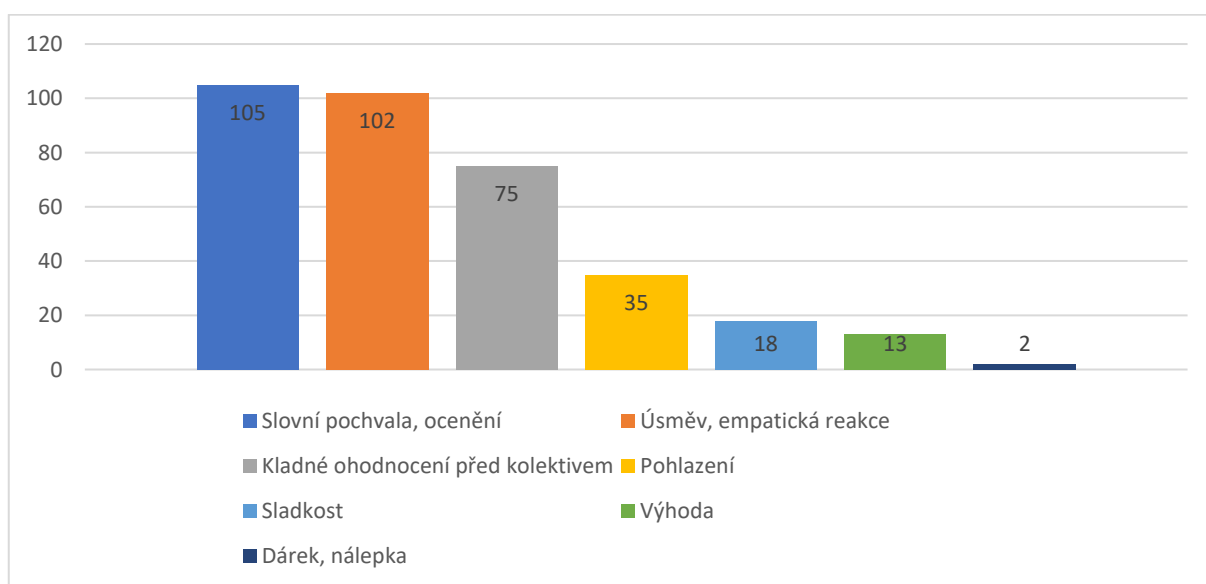


Graf č. 2: Stáří pedagogů v závislosti na druhu MŠ, ve které pracují (MŠ běžná státní versus MŠ s alternativním přístupem)

Následující část práce se zaměří na vyhodnocení otázek dotazníkového šetření, které byli respondenti položeni.

### 1) Jaký typ odměn je v mateřských školách užíván nejčastěji?

Nejčastěji používanými druhy odměn je slovní pochvala, ocenění a empatická reakce (úsměv). Kladným zjištěním je, že dárek, sladkost či mimořádná výhoda je nejméně užívanou odměnou.



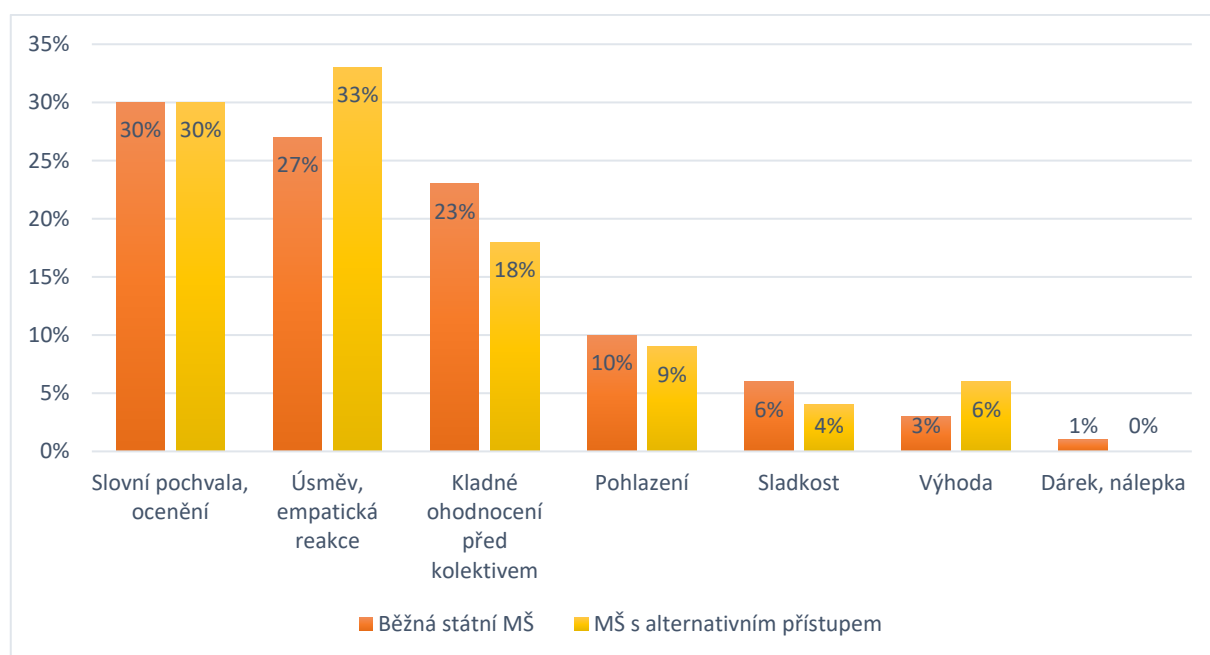
Graf č. 3: Jaké odměny považujete ve své třídě za nejúčinnější?

V tabulce níže se dočteme o vztahu mezi délkou praxe pedagoga a užíváním odměn. Rozdíly jsou zde v závislosti na délce praxe a užívání různých druhů odměn zanedbatelné. Větší rozdíl vzešel pouze u užívání empatické reakce, ke které u zkušenějších pedagogů dochází častěji nežli u pedagogů začínajících. Překvapujícím zjištěním také bylo, že začínající pedagogové častěji užívají jako formu motivace sladkost nežli pedagogové s praxí 6 a více let.

Druhy odměn	Praxe	
	do 5 let	6 a více let
Slovní pochvala	29 %	30 %
Empatická reakce (úsměv)	24 %	32 %
Kladné ohodnocení před kolektivem	23 %	21 %
Pohlazení	10 %	10 %
Sladkost	9 %	3 %
Výhoda	5 %	3 %
Dárek, nálepka	0 %	1 %

Tabulka č. 3: Užívané typy odměn v závislosti na délce praxe pedagoga.

Následně došlo k porovnání četnosti užívaných odměn ve vztahu k druhu mateřské školy (graf č. 4). Z dotazníkového šetření vyplynulo, že výše zmíněné druhy odměn jsou užívané v obou typech MŠ téměř na stejné úrovni. Nejvyšší rozestup můžeme vidět mezi užitím úsměvu a empatické reakce, který činí 6 % a více je tento typ uplatňován v MŠ s alternativním přístupem (33 %) nežli v MŠ tradiční státní (27 %). V MŠ tradiční státní se užívá více kladného ohodnocení před kolektivem (23 %) nežli v MŠ s alternativním přístupem (18 %). Naopak užití určitého typu výhody je uplatňováno více v MŠ s alternativním přístupem (6 %) nežli v MŠ běžné státní (3 %).

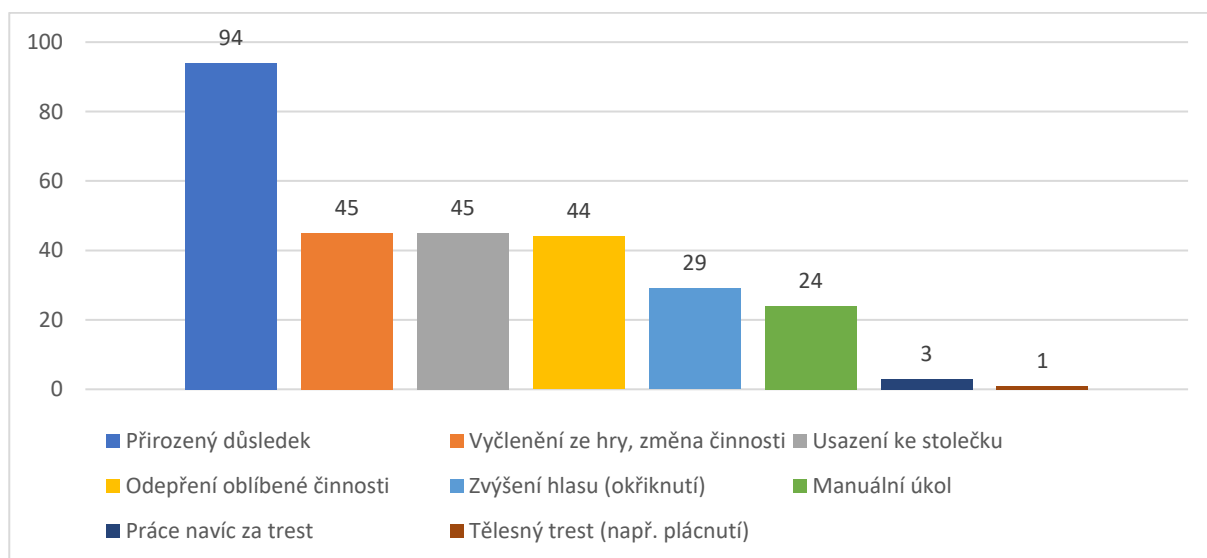


Graf č. 4: Rozdíl v četnosti užívání různých druhů odměn v závislosti na typu MŠ.

## 2) Jaké formy trestu uplatňují pedagogové při svém pedagogickém působení?

Mezi nejčastěji užívanou formu trestu je označen přirozený důsledek, který se jako trest v publikacích ani neuvádí. V návaznosti na teoretickou část můžeme říci, že se jedná o pozitivní zjištění, jelikož se dočítáme, že právě onen přirozený důsledek je nejlepší formou řešení jakéhokoli přestupku. Dále se na vysokých příčkách a zároveň na podobných místech ocitly formy trestu jako vyčlenění ze hry/změna činnosti, usazení ke stolečku a odepření oblíbené činnosti. Překvapujícím je nízké číslo u kategorie zvýšení hlasu. Z praxe víme, že většina pedagogů právě nejprve užije zvýšení hlasu a až následně přechází ke stanovení určité formy trestu. Přivádí nás to tedy k myšlence, že své chování může samotný pedagog, v závislosti na dotazníkovém šetření, vnímat poněkud zkresleně. Zároveň bylo velice překvapivé, že jeden respondent označil, jako jeden z nejčastěji používaných trestů, tělesný trest (např. plácnutí),

u této kategorie bychom očekávali nulovou odezvu. Mezi jinými tresty, které respondenti uvedli byla také kresba porušeného pravidla a uzavření místnosti, ve které se pravidlo porušilo (např. velký křik – uzavření herny).



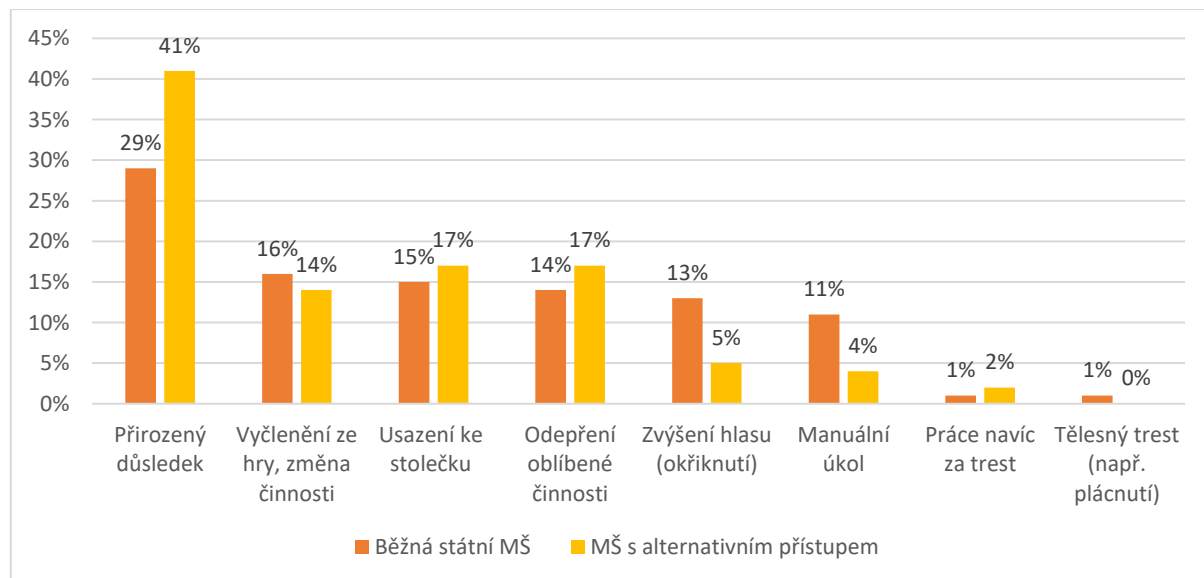
Graf č. 5: Jaké tresty považujete ve své třídě za nejúčinnější?

Z tabulky se dozvídáme, že výsledky jsou v rámci délky praxe pedagoga velmi podobné. Začínající pedagogové častěji, při porušení dohodnutých pravidel, usazují děti ke stolečku nebo jim změni činnost. Pedagogové s praxí více než 6 let naopak dítěti odepírají oblíbenou činnost častěji nežli pedagogové začínající.

Druhy trestů	Praxe	
	do 5 let	6 a více let
Přirozený důsledek	32 %	33 %
Vyčlenění ze hry, změna činnosti	14 %	17 %
Usazení ke stolečku	20 %	13 %
Odepření oblíbené činnosti	12 %	18 %
Zvýšení hlasu (okřiknutí)	11 %	10 %
Manuální úkol	9 %	8 %
Práce navíc za trest	2 %	0 %
Tělesný trest (např. plácnutí)	0 %	1 %

Tabulka č. 4: Užívané typu trestů v závislosti na délce praxe pedagoga.

V porovnání nám vyšlo, že v MŠ s alternativním přístupem je přirozený důsledek užíván o 12 % častěji nežli v MŠ běžné státní. V ostatních kategoriích se pohybují školy na podobné úrovni. Jediného většího rozdílu si můžeme taktéž všimnout u zvýšení hlasu a manuálního úkolu. Tyto dva tresty jsou čteněji užívány v MŠ běžných státních.

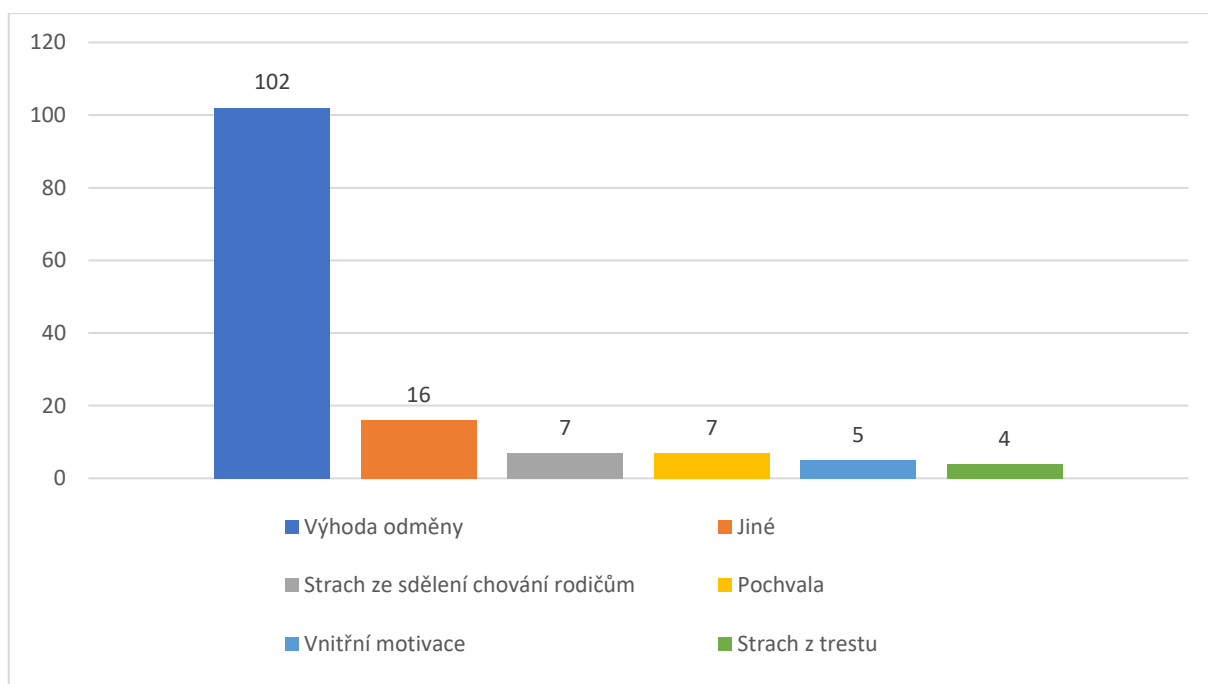


Graf č. 6: Rozdíl v četnosti užívání různých druhů trestů v závislosti na typu MŠ.

Dle respondentů je pro dítě předškolního věku větší motivací získání odměny než strach z trestu. V sekci jiné respondenti uváděli následující formy motivace:

- jejich vlastní možnost volby;
- činnost sama;
- radost z poznání;
- pozitivní motivace a prostředí;
- pocit důležitosti;
- smysluplnost činnosti;
- slovní pochvala od pedagoga;
- u chlapců být nejlepší, být první a u dívek pochvala.





Graf č. 7: Co je podle vašeho názoru pro předškolní děti větší motivací?

### 3) Jak pedagogové postupují při utváření pravidel?

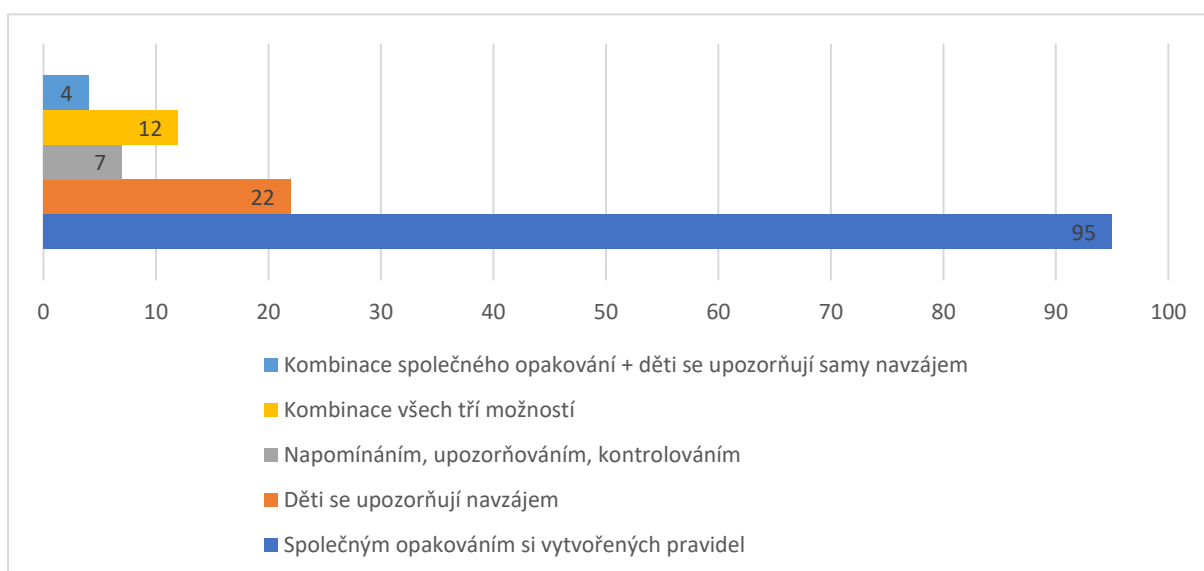
V této otázce nás zajímalo, jakým způsobem jsou pravidla v mateřské škole stanovována. 82 % respondentů uvedlo, že pravidla spoluutváří s dětmi. Tato forma utváření je považována za jednu z neúčinnějších a očividně také jednou z nejpoužívanějších. Pouhých 11 % uvedlo, že pravidla stanovuje bez součinnosti dětí a zbylých 7 % nechává při tvorbě pravidel veškerou zodpovědnost a rozhodování na dětech.



Graf č. 8: Jak u vás probíhá tvorba pravidel?

Znamé rčení zní „pravidla jsou od toho, aby se porušovala“, a tak i v mateřské škole se pravidla ne vždy dodržují v plné míře. Zajímalo nás tedy, jakými způsoby na jejich dodržování pedagogové dbají.

Pouhých 7 pedagogů zvolilo možnost napomínáním, upozorňováním a kontrolováním, avšak je možné, že tento způsob bude v praxi aplikován častěji, než vyšlo zde v dotazníkovém šetření. Naprostá většina (95 respondentů) postupuje na základě společného opakování si vytvořených pravidel. Z grafu také vyplývá, že vzájemné napomínání se mezi dětmi předškolního věku není tak častou záležitostí. Pouhých 22 respondentů označilo tuto odpověď. V praxi však dochází i k různé kombinaci výše zmíněných postupů. Pouze jeden respondent v sekci jiné zmínil, že u každého pravidla mají vyvěšenou básničku. Pokud dítě některé z pravidel poruší, tak je po něm vyžadováno, aby samo básničku předneslo.



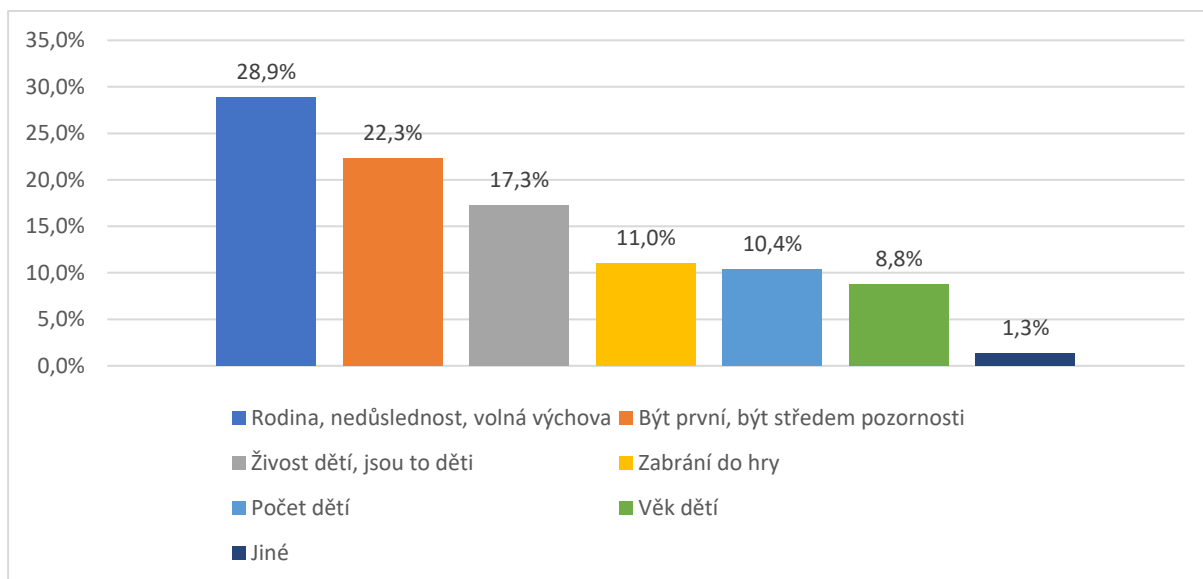
Graf č. 9: Jakými způsoby dbáte ve třídě na dodržování pravidel?

#### 4) Jaké jsou nejčastější příčiny porušování pravidel?

V dotazníkovém šetření jsme se také respondentů optali, jaký je jejich pohled na příčiny porušování pravidel.

V grafu č. 10 se dozvídáme názor respondentů na nejčastější příčiny porušování pravidel. Jako nejčastější příčinu pedagogové uváděli nedůslednost v rodině a volnou výchovu (28,9 %). Další častou příčinou je uváděna potřeba být středem pozornosti a být první (22,3 %). Dále také, že děti porušují pravidla z důvodu toho, že jsou to prostě děti a jsou z přirozenosti živé (17,3 %), zároveň z důvodu zabránění do hry (11 %), vyššího počtu dětí ve třídě (10,4 %) a také, dle respondentů, na tom má svůj podíl i samotný věk dětí (8,8 %). V sekci jiné se objevily

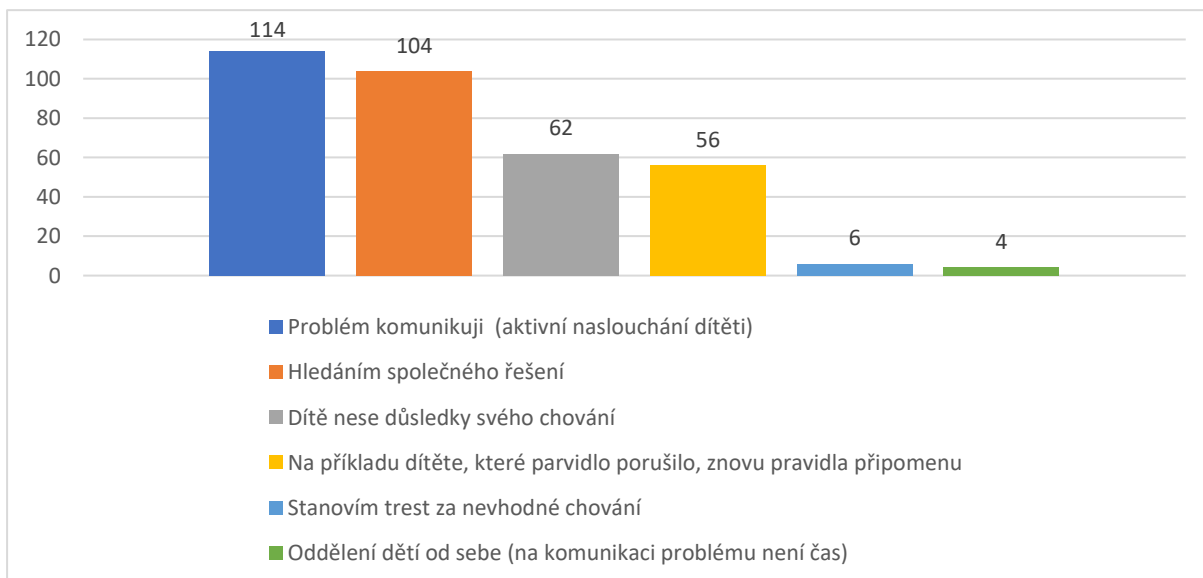
příčiny jako problémová komunikace mezi dětmi, sobeckost dětí, prosazování vlastního zájmu, nespokojenost ve velké skupině a testování hranic.



Graf č. 10: Jaké jsou podle vás nejčastější příčiny porušování pravidel?

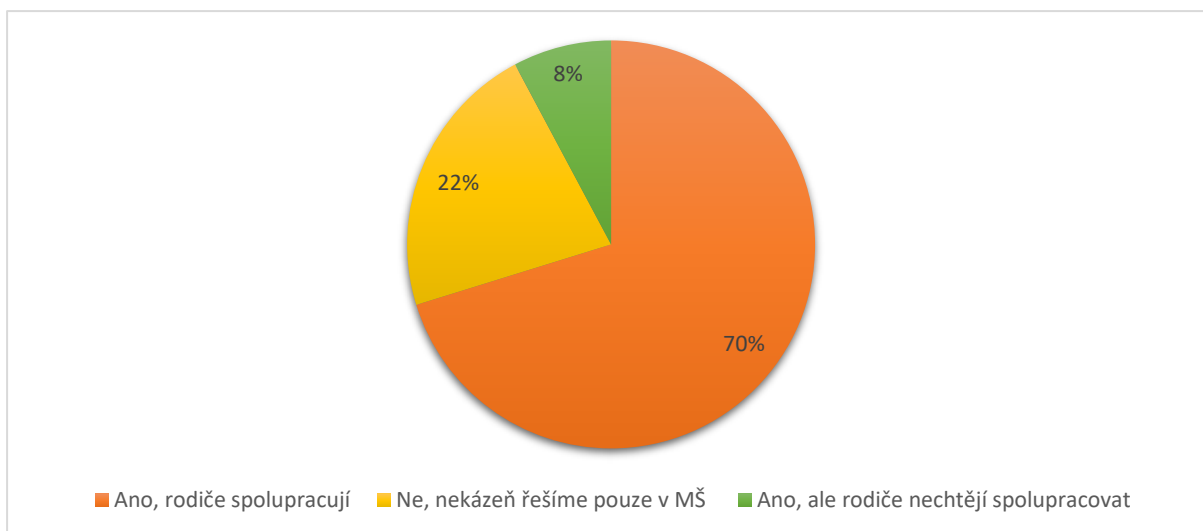
## 5) Jak pedagogové postupují při řešení konfliktů v rámci předškolního vzdělávání?

Nejčastějším způsobem (33 %) je komunikování problému a naslouchání dítěti. Druhým v pořadí (30 %) je hledání společného řešení a třetím (18 %) je, že dítě si nese důsledky svého chování. Všechny tři nejčastěji zmiňované metody řešení konfliktních situací se řadí efektivní způsoby komunikace a mezi inovativní způsoby výchovy a vzdělávání. Často užívanou metodou je také připomenutí pravidla na základě porušení pravidla jiným dítětem (16 %). Zde vyvěrá obava, aby nedocházelo k určité formě zesměšnění dítěte, které pravidlo porušilo. Zbývá 3 % procenta tvoří trest za nevhodné chování a oddělení dětí od sebe v případě vzniklého konfliktu.



Graf č. 11: Jaké jsou vaše nejčastěji používané metody pro řešení konfliktů v rámci předškolního vzdělávání?

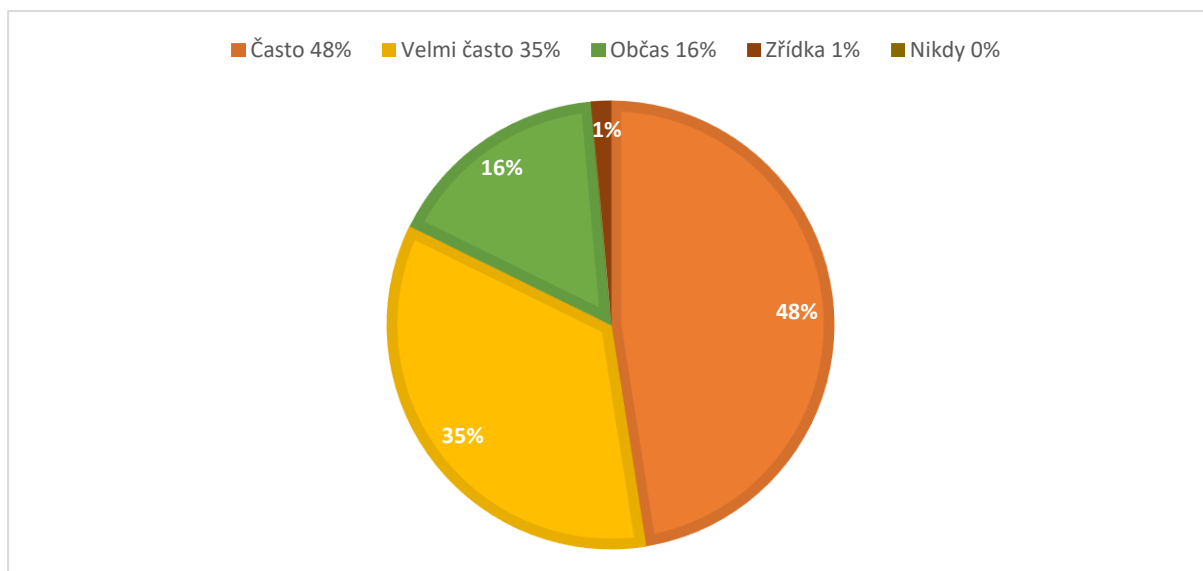
Pokud v mateřské škole dojde ke konfliktní situaci, tak je někdy zapotřebí spolupráce s rodiči. V případě nutnosti 70 % respondentů označilo, že komunikují s rodiči a ti zároveň spolupracují. Avšak v některých případech (8 %) rodiče s mateřskou školou spolupracovat nechtějí. Zbýlých 22 % pedagogů řeší nekázeň pouze interně v mateřské škole bez zahrnutí rodičů.



Graf č. 12: Probíráte nekázeň s rodiči?

## 6) Má typ mateřské školy vliv na uplatňování respektujícího přístupu?

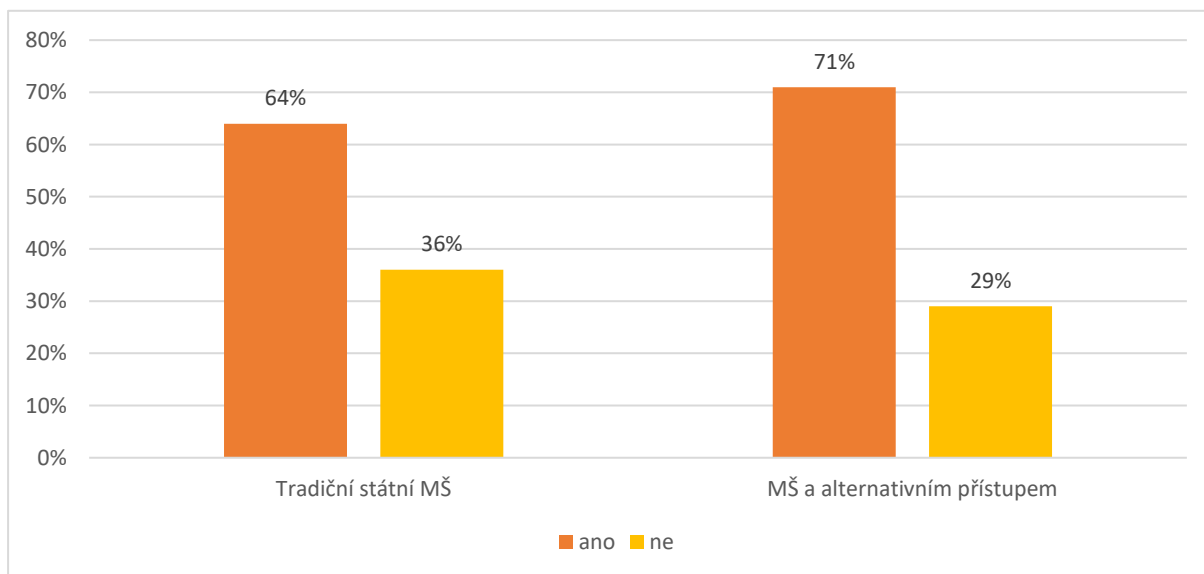
Z předchozího grafu č. 11 se dočteme, že 81 % pedagogů řeší konfliktní situace respektujícím přístupem. K řešení dochází tím způsobem, že dítě nese důsledky svého chování, pedagog s dítětem problém komunikuje a dochází ke společnému hledání řešení. Zároveň 83 % pedagogů v dotazníku označilo, že přirozený důsledek užívají velmi často, anebo často (graf č. 13).



Graf č. 13: Jak často používáte přirozený důsledek ve své práci s dětmi ve věku od 3 do 6 let?

Jaký je však rozdíl v uplatňování respektujícího přístupu v závislosti na druhu mateřské školy ukazuje graf č. 14. Z něj je na první pohled vidět, že v obou druzích mateřských škol značně převládá uplatňování respektujícího přístupu ve vzdělávání. Zároveň se dočteme, že v mateřských školách s alternativním přístupem ve vzdělávání dochází k uplatňování respektujícího přístupu častěji nežli v mateřských školách tradičních státních.

Samotný rozdíl v porovnání dvou druhů mateřských škol není nijak markantní. Rozdíl v užívání respektujícího přístupu ve vzdělávání činí pouhých 7 %.



Graf č. 14: Poměr uplatňování respektujícího přístupu v závislosti na druhu mateřské školy.

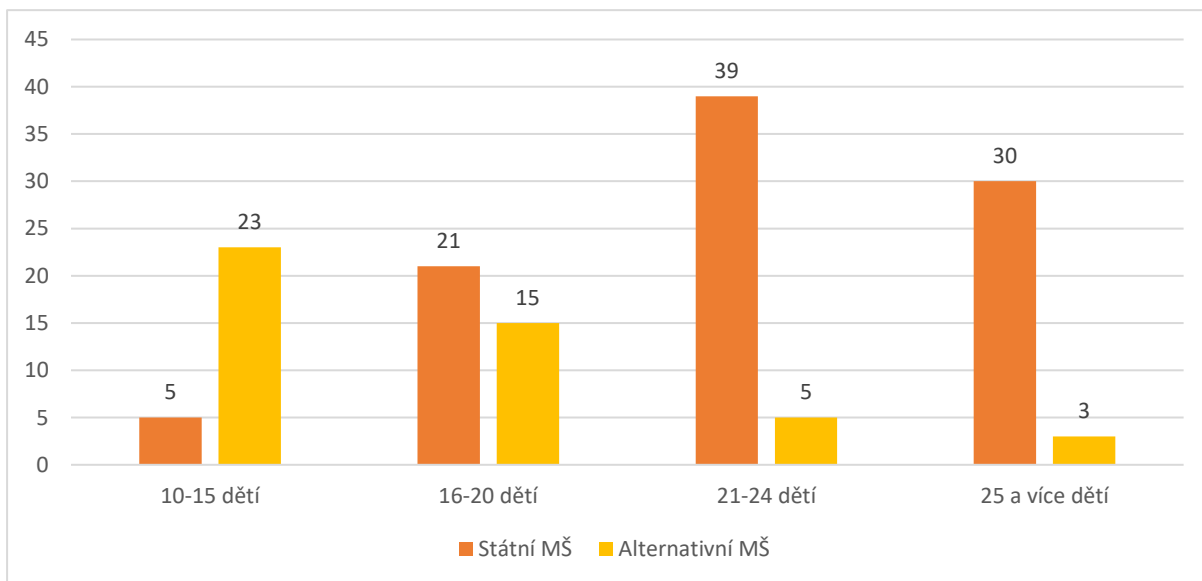
### 7) Jak se liší počet dětí na třídu v závislosti s druhem mateřské školy?

Dále nás zajímal poměr počtu dětí v závislosti na druhu mateřské školy. Z výsledků tabulky č. 2 se dočteme, že v mateřských školách s alternativním přístupem je počet dětí na třídu značně nižší než v tradičních státních mateřských školách. Ve státních MŠ je zpravidla více než 21 dětí na jednu třídu, naopak v mateřských školách uplatňujících alternativní přístup ve vzdělávání je na jednu třídu zpravidla počet dětí do 20.

Pod tabulkou (č. 5) je vložen i graf (č. 15) pro lepší představu poměru počtu dětí v závislosti na druhu mateřské školy.

Počet dětí	Druh mateřské školy		Počet dětí celkem
	Běžná státní MŠ	Alternativní MŠ	
10-15 dětí	5	23	28
16-20 dětí	21	15	36
21-24 dětí	39	5	44
25 a více dětí	30	3	33
<b>Celkem</b>	<b>95</b>	<b>46</b>	141

Tabulka č. 5: Počet dětí a druh mateřské školy

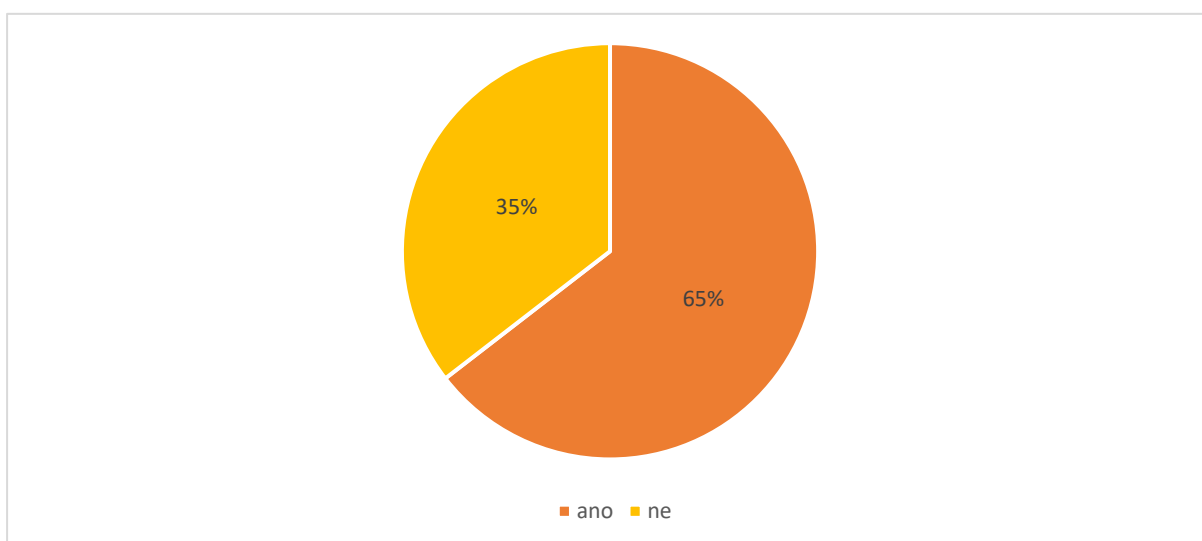


Graf č. 15: Vztah mezi druhem mateřské školy a počtem dětí.

### 8) Zúčastňují se pedagogové v rámci dalšího vzdělávání kurzů se zaměřením na respektující výchovu?

V rámci dalšího vzdělávání se kurzu na téma respektující výchova zúčastnilo pouze 35 % respondentů. Zbylých 65 % respondentů se nikdy dalšího vzdělávání na toto téma nezúčastnilo.

Zjistili jsme, že avšak se většina zúčastněných respondentů dalšího vzdělávání na téma respektující výchova nezúčastnila, tak z předchozích výsledků víme, že velké procento z nich respektující přístup uplatňuje.



Graf č. 16: Zúčastnili jste se někdy v průběhu vaší praxe, v rámci dalšího vzdělávání, kurzu se zaměřením na respektující výchovu?

## 4.5 Závěr výzkumu

Cílem hlavní výzkumné otázky bylo zodpovědět: Jaké výchovné strategie jsou ve státních a alternativních MŠ uplatňovány. V empirické části jsme pomocí vedlejších výzkumných otázek hledali odpověď na otázku hlavní. Mezi zvolené zkoumané výchovné strategie bylo zařazeno pozitivní posilování za pomoci užívání odměn, negativní posilování za pomoci trestů, užívání přirozeného důsledku a způsob utváření pravidel.

Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že na podobné úrovni, 30 % a 29 %, je jakožto pozitivní způsob posilování žádoucího chování používána slovní pochvala (ocenění) úsměv (empatická reakce). 21 % pedagogů užívá k pozitivnímu posilování kladného ohodnocení před kolektivem.

Mezi nejčastěji užívané tresty patří: vyčlenění ze hry, usazení ke stolečku, odepření oblíbené činnosti a zvýšení hlasu. Všechny tyto druhy trestu získaly v dotazníkovém šetření po 16 %, zvýšení hlasu 10 %. Avšak přirozený důsledek je v poměru k trestům stále více užívanou variantou (33 %). Rozdíl v užívání odměn a trestů je v závislosti na délce praxe pedagoga nicotný. Nejistili jsme rozdíly, které by byli nijak markantní či překvapující.

V návaznosti jsme došli k závěru, že většina pedagogů považuje výhodu odměny (72 %) jakožto většího motivátoru nežli strachu z trestu (3 %). Nechyběly ani odpovědi týkající se vnitřní motivace dítěte nebo motivace pro činnost samu.

Při tvorbě pravidel 82 % respondentů spolupracuje s dětmi. Jedná se o nejméně efektivnější způsob tvorby pravidel společně s nejlepším způsobem zvnitřnění samotných pravidel. Pouhých 11 % pedagogů utváří pravidla bez součinnosti dětí a 7 % pedagogů nechává veškerou tvorbu pravidel na samotných dětech.

Nejčastějším způsobem pro dodržování pravidel v MŠ je společné opakování vytvořených pravidel (68 %). Pouze v 16 % případech se děti upozorňují na porušení pravidla navzájem. Jelikož se dotazník týká práce s dětmi předškolního věku, tak je logické, že je při dodržování pravidel zapotřebí opakování ze strany pedagoga. Ke zvnitřnění pravidel dochází až po určitém čase a také v závislosti na věku dítěte.

V dotazníkovém šetření nám vyšlo, že 28,9 % pedagogů považuje za hlavní důvod porušování nebo nedodržování pravidel právě samotnou nedůslednost a volnou výchovu v rodině, ze které dítě do mateřské školy přichází. Je tedy nasnadě, že vzájemná komunikace mezi školou a rodinou by měla být podporována a nebyť zanedbávána. Avšak i přesto 30 %



pedagogů uvedlo, že s rodinou problémy, které se odehrají během dne, s rodiči nekomunikují, anebo že rodiče o komunikaci nestojí.

V celkovém souboru bylo pozitivním zjištěním vysoká četnost užívání přirozeného důsledku (81 %) a zároveň užívání respektujícího přístup jak v mateřské škole tradiční státní (64 %), tak v MŠ s alternativním přístupem (71 %).

Počet dětí ve třídě je značně nižší v mateřských školách s alternativním přístupem nežli v MŠ běžných státních. V MŠ s alternativním způsobem je zpravidla do 20 dětí na třídu, vyšší počet je spíše výjimkou. Naopak v běžné státní MŠ převažuje počet 20 a více dětí na třídu.

Jakožto hlavní výchovné strategie jsou v mateřských školách užívány odměny, tresty a přirozený důsledek. Mezi nejčastěji užívané odměny patří slovní pochvala (ocenění), úsměv (empatická reakce), kladné ohodnocení před kolektivem a pohlazení. Nejčastěji užívané tresty se řadí usazení ke stolečku, odepření oblíbené činnosti a zvýšení hlasu. Přirozený důsledek je užíván četněji nežli samotné tresty.

Závěrem by bylo dobré zmínit, že po výsledcích výzkumného šetření jsme došli k závěru, že samotný dotazník, i přes svou anonymitu nemusí být stoprocentně průkazný, a že pedagogové se přirozeně hodnotí v lepším světle, než skutečně jsou. Pro větší validitu by bylo v budoucnu dobré rozšířit výzkumné šetření o metodu pozorování, anebo aby pedagogové pomocí dotazníku hodnotili své kolegy.

## 5 Diskuse

Při vyhodnocování sesbíraných dotazníků vyplynulo, že k užívání odměn a trestů stále dochází a jsou považovány za účinný výchovný prostředek. Tyto výchovné prostředky pomáhají pedagogům k natavování hranic a udržování bezpečného prostředí v mateřské škole. Nad odměnami a tresty stojí ještě pravidla, která utvářejí zásady přijatelného chování ve třídě. Na základě zvnitřňování pravidel jsou užívány právě ony výchovné prostředky, ke kterým se schylujeme, pokud chceme určité chování dítěte vyzdvihnout, anebo potlačit. Často užívanou formou výchovného působení je přirozený důsledek, který se v mateřských školách vyskytuje častěji nežli trest.

Stále více se setkáváme i s alternativními mateřskými školami, jejichž počet v České republice roste. Stávají se čím dál tím více populárními a vyhledávanými. Rodiče o ně jeví zájem především z důvodu nižších počtů dětí na třídě a že přihlížejí k individualitě dítěte.

Z výzkumného šetření nám vyplynulo, že rozdíly mezi MŠ běžnými státními a alternativními jsou především v počtu dětí na třídu. Přirozený důsledek a užívání odměn a trestů je totiž v obou typech MŠ dosti podobný. Ačkoli školy s alternativním přístupem dle dotazníkového šetření užívají přirozeného důsledku a respektujícího přístupu o něco více nežli MŠ běžné státní. Dalo by se tedy říci, že v tomto směru se rozdíly mezi školami pomalu stírají.

Překvapivým zjištěním bylo, že rozdíly mezi mateřskými školami jsou tak nízké. Očekáváním bylo, že přirozený důsledek i respektující přístup bude o značně vyšší procento užíván v alternativních MŠ, jelikož to jsou jedny z předních znaků těchto škol. Ani mezi užíváním odměn a trestů nejsou v rámci druhů mateřských škol nijak markantní rozdíly. Největším rozdílem je tedy počet dětí na třídě, nikoli užívání přirozeného a respektujícího přístupu.

Výzkum by se mohl dále ubírat cestou pozorování a hlubších rozhovorů se samotnými pedagogy. Rozhovory bychom docílili podrobnějších informací a na základě pozorování bychom si ověřili, zda pedagogové opravdu jednájí tak, jak se v dotazníkovém šetření popisují. Zajímavým pokračováním by také byly rozhovory s rodiči, kteří pro své dítě zvolili cestu alternativního školství, kde by zdůvodnili své rozhodnutí.

## Závěr

V první části této bakalářské práce byly vymezeny základní pojmy související s výchovnými prostředky, respektující výchovou, přirozeným důsledkem a alternativními formami vzdělávání. Hlavním cílem teoretické části bylo předat jasně a srozumitelně informace o formách odměn a trestů a také informace o alternativních možnostech ve vzdělávání

Je důležité si uvědomit, že každé dítě je jedinečnou lidskou bytostí, a tak i k samotné výchově musíme přistupovat individualisticky. Tentýž odměna a trest budou mít pro každé dítě trochu jiný význam. Měli bychom brát v potaz osobnost dítěte, jeho duševní zdraví v daném okamžiku i aktuální společenskou roli dítěte. I když je individuální přístup poněkud obtížnější praktikovat, tak nám jeho užívání pomůže jednat účinněji a spravedlivěji.

Ve školním prostředí je individuální zaměření na žáka poměrně náročné, jelikož učitel nezná všechny své žáky dopodrobna. Avšak z empirické části bakalářské práce vyplynulo, že se i přesto snaží s dětmi pracovat respektujícím přístupem, a tak přihlížet k individualitě daných jednotlivců

Výzkum byl uskutečněn metodou dotazníkového šetření v mateřských školách tradičních státních a mateřských školách s inovativním přístupem ve vzdělávání. Cílem empirické části bylo zjistit jaké výchovné prostředky jsou v předškolním vzdělávání užívány nejčastěji a zda dochází k uplatňování přirozeného důsledku a respektujícího přístupu v závislosti na typu mateřské školy.

Empirická část byla vyhodnocena z navrácených odpovědí dotazníků od respondentů za pomoci grafického znázornění. Vyhodnocení proběhlo na základě stanovených cílů a výzkumných otázek.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že pedagogům při tvorbě pravidel záleží na názoru dětí a jsou si vědomi, že k interiorizaci pravidel dochází lépe především na základě společné spolupráce. Zároveň častěji dochází k uplatňování přirozeného důsledku nežli trestu a jako odměny jsou voleny převážně pochvaly či empatické reakce nežli dárky, výhody a sladkosti. Respektující přístup je hojně uplatňován nejen v MŠ s inovativním přístupem. Zjistili jsme, že k jeho uplatňování dochází i na půdě státních mateřských škol a to téměř ve srovnatelném měřítku jako v MŠ s inovativním přístupem ve vzdělávání. K tomuto vyhodnocení došlo na základě odpovědí týkajících se řešení konfliktů. Mezi nimi byla jako nejčastější odpovědi uváděna komunikace problému, hledání společného řešení, a že dítě si nese důsledky vlastního

chování. Počet dětí ve třídách je značně nižší v MŠ s alternativním přístupem ve vzdělávání nežli v MŠ běžných státních.

Celkově lze říci, že téma odměn a trestů je po zkušenosti s touto prací velice ožehavým a diskutovaným tématem. Od nejednoho respondenta přišla negativní zpětná vazba již za samotný název bakalářské práce. Téma odměn a trestů je v dnešní době plné emocí a vyzývá společnost k vášnivým diskusím. Zároveň však k jejich užívání i nadále dochází a ačkoli se je snažíme ve školství omezovat, tak k jejich vymizení v dohledné době pravděpodobně nedojde. Pravidla, tresty a odměny nemusí zvěstit nic špatného. Jejich užívání v té správné a úměrné míře má stále více pozitiv nežli negativ a je zapotřebí u jejich aplikování užívat i tzv. selského rozumu.

Tato bakalářská práce může sloužit jako vhled do problematiky odměn a trestů, pravidel a přirozeného důsledku. Jak v dnešní době pedagogové s výchovnými prostředky zachází či zda za poslední roky došlo k nějaké změně či proměně. Může také posloužit jako užitečný zdroj informací a inspirace pro pedagogy pracující s předškolními dětmi.

## Seznam použité literatury

1. BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
2. CANGELOSI, James, S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-462-X.
4. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.
5. ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce*. Brno: Edika, 2017. ISBN 80-7178-463-X.
6. DINKMEYER, Don C. a Gary D. MCKAY. *STEP: Efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-92-5.
7. DREIKURS, Rudolf, Loren GREY. *Logické důsledky*. Psychoprof, 1997. ISBN 8096714872.
8. DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, Eva. *Adlerovská teorie: Úvod do individuální psychologie*. Tišnov: SURSUM, 1993. ISBN 85-799-01-4.
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
10. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN: 978-80-247-1168-3.
11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
12. KOPŘIVA, Pavel, Jana, NOVÁČKOVÁ, Dobromila, NEVOLOVÁ a Tatjana, KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4.
13. LANGMEIER, Josef a Dana, KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
14. LUKAS, Josef a Kateřina LOJDOVÁ. *Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie*. Pedagogika, roč. 68, č. 2, 2018, s. 155–172.
15. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* 5. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9.

16. MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
17. MORRISH, Ronald, G. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-786-8.
18. MŠMT ČR. *Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání*. Online. 2013. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>. [Citováno 2022-05-28].
19. MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Online. 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>. [Citováno 2023-03-22].
20. PRŮCHA, Jan, Eliška, WALTEROVÁ a Jiří, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vydání 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
21. RÝDL, K. *Alternativní školy, inovace ve vzdělávání, pedagogický výzkum*. Učitelství listy, roč. 9, č. 6, 2002, s. 5–7.
22. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-829-5.
23. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Alternativní vzdělávání v mateřských školách*. 2004. In: Metodický portál RVP.CZ. Online. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/28/alternativni-vzdelavani-v-materskych-skolach.html>. [Citováno 2023-05-30].
24. SPILKOVÁ, Vladimíra, Jaroslav, KOŤA. *Zamyšlení nad současnou českou školou*. Online. *Pedagogika*, 1998, roč. 11, č. 8, s. 341–342. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2672%20title=>. [Citováno 2023-04-15].
25. STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška, ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80 87517-22-2.
26. STUDNÍČKA, Milan. *Pohodové rodičovství*. Brno: Bizbooks, 2021. ISBN 978-80-265-0979-0.
27. SVOBODOVÁ, Eva. *Aby nám tu bylo hezky: tvoříme pravidla v MŠ*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1852-4.
28. VALIŠOVÁ, Alena a Hana, KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-3357-9.
29. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0814-0.

30. ZÁKONY PRO LIDI – Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění.  
*561/2004 Sb. Školský zákon.* Online. 2010. Dostupné z:  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>. [Citováno 2022-06-15].

## Seznam zkratek

apod.	a podobně
ČR	Česká republika
MŠ	mateřská škola
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
SPC	Speciální pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	takzvaně



## Seznam tabulek

Tabulka č. 1.: Rozdíl mezi trestem a přirozeným důsledkem.....	29
Tabulka č. 2: Věk pedagoga a délka praxe .....	36
Tabulka č. 3: Užívané typy odměn v závislosti na délce praxe pedagoga.....	37
Tabulka č. 4: Užívané typy trestů v závislosti na délce praxe pedagoga.....	39
Tabulka č. 5: Počet dětí a druh mateřské školy .....	46

## Seznam grafů

Graf č. 1 – Poměr zúčastněných mateřských škol dle jejich druhu .....	35
Graf č. 2 - Stáří pedagogů v závislosti na druhu MŠ, ve které pracují (MŠ běžná státní versus MŠ s alternativním přístupem) .....	36
Graf č. 3 – Jaké odměny považujete ve své třídě za neúčinnější? .....	37
Graf č. 4 – Rozdíl v četnosti užívání různých druhů odměn v závislosti na typu MŠ.....	38
Graf č. 5 – Jaké tresty považujete ve své třídě za neúčinnější? .....	39
Graf č. 6 – Rozdíl v četnosti užívání různých druhů trestů v závislosti na typu MŠ.....	40
Graf č. 7 – Co je podle vašeho názoru pro předškolní děti větší motivací? .....	41
Graf č. 8 – Jak u vás probíhá tvorba pravidel? .....	41
Graf č. 9 – Jakými způsoby dbáte ve třídě na dodržování pravidel? .....	42
Graf č. 10 – Jaké jsou podle vás nejčastější příčiny porušování pravidel?.....	43
Graf č. 11 – Jaké jsou vaše nejčastěji používané metody pro řešení konfliktů v rámci předškolního vzdělávání? .....	44
Graf č. 12 – Probíráte nekázeň s rodiči? .....	44
Graf č. 13 – Jak často používáte přirozený důsledek ve své práci s dětmi ve věku od 3 do 6 let? .....	45
Graf č. 14 – Poměr uplatňování respektujícího přístupu v závislosti na druhu mateřské školy. ....	46
Graf č. 15 – Vztah mezi druhem mateřské školy a počtem dětí .....	47
Graf č. 16 – Zúčastnili jste se někdy v průběhu vaší praxe, v rámci dalšího vzdělávání, kurzu se zaměřením na respektující výchovu? .....	47

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy mateřských škol

## **Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy mateřských škol**

Dobrý den,

jmenuji se Anna Svobodová a jsem studentkou bakalářského oboru Pedagogika na Univerzitě Karlově. Tento dotazník je zcela anonymní a slouží jako podklad pro vypracování bakalářské práce. Hlavním cílem dotazníkového šetření je zmapovat strategii řízení třídy a zda dochází v MŠ k uplatňování přirozeného důsledku v závislosti na jejím druhu.

Velice Vám děkuji za Váš čas a spolupráci.

Anna Svobodová

### 1. Délka praxe pedagoga

- a) do 5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-20 let
- d) více než 20 let

### 2. Věk pedagoga

- a) 20-30 let
- b) 31-40 let
- c) 41-50 let
- d) 51 a více let

### 3. Počet dětí ve třídě

- a) 10-15 dětí
- b) 16-20 dětí
- c) 21-24 dětí
- d) 25 a více dětí

4. O jaký typ MŠ se jedná?
- a) Běžná státní MŠ
  - b) Lesní MŠ
  - c) MŠ typu Montessori
  - d) MŠ Waldorfského typu
  - e) jiná
5. Co pro vás znamená přirozený důsledek?
- a) jakýkoli důsledek jednání dítěte, který vychází z logické souvislosti mezi jeho chováním a následkem
  - b) zvláštní způsob výchovy, který slouží k disciplinování dětí
  - c) způsob, jak naučit děti respektovat pravidla a autoritu
6. Jak často používáte přirozený důsledek ve své práci s dětmi ve věku od 3 do 6 let?
- a) velmi často
  - b) často
  - c) občas
  - d) zřídka
  - e) nikdy
7. Jak u vás probíhá tvorba pravidel?
- a) pravidla stanovuji sám/a a dětem je následně přednesu
  - b) stanovuji je na společné spolupráce s dětmi
  - c) děti samy navrhnou pravidla
  - d) jiná
8. Probíráte nekázeň s rodiči?
- a) ano, rodiče spolupracují
  - b) ano, ale rodiče nechtějí spolupracovat
  - c) ne, nekázeň řešíme pouze v MŠ

9. Jakými způsoby dbáte ve třídě na dodržování pravidel?
- a) společným opakováním si vytvořených pravidel
  - b) děti se upozorňují navzájem
  - c) napomínáním, upozorňováním, kontrolováním
  - d) jiná
10. Jaké jsou podle vás nejčastější příčiny porušování pravidel?
- a) věk dětí
  - b) zabránění do hry
  - c) být první, být středem pozornosti
  - d) počet dětí
  - e) rodina, nedůslednost, volná výchova
  - f) živost dětí, jsou to děti
  - g) jiná
11. Jaké odměny považujete ve své třídě za nejúčinnější?
- a) slovní pochvala
  - b) sladkost
  - c) dárek
  - d) úsměv, empatická reakce
  - e) výhoda
  - f) kladné ohodnocení před kolektivem
  - g) pohlazení
  - h) jiná
12. Jaké tresty považujete ve své třídě za nejúčinnější?
- a) manuální úkol
  - b) odepření oblíbené činnosti
  - c) práce navíc za trest
  - d) usazení bez činnosti ke stolečku
  - e) zvýšení hlasu (okřiknutí)
  - f) nekomunikace (nemluví s tebou)

- g) vyčlenění ze hry/činnosti
- h) tělesný trest (např. plácnutí)
- i) přirozený důsledek
- j) jiná

13. Co je podle vašeho názoru po předškolní děti větší motivací?

- a) výhoda odměny
- b) strach z trestu
- c) strach ze sdělení chování dítěte rodičům
- d) jiná

14. Jaké jsou vaše nejčastěji používané metody pro řešení konfliktů v rámci předškolního vzdělávání?

- a) problém komunikuji – aktivní naslouchání dítěti
- b) na příkladu dítěte, které pravidlo porušilo, znovu pravidla připomenou
- c) hledáním společného řešení
- d) konflikt řeším např. oddělením dětí, na komunikaci problému není čas
- e) dítě nese důsledky svého chování
- f) stanovím trest za nevhodné chování
- g) jiná

15. Co je podle vás respektující výchova?

- a) výchova, která je založena na vztahu dospělého a dítěte, který je založen na respektu, důvěře a spolupráci
- b) výchova, kdy má dítě možnost o všem rozhodovat, stanovovat si podmínky
- c) výchova, ve které je nedostatek komunikace, empatie, pochopení pro dítě a jejím hlavním prostředkem je fyzické násilí

16. Zúčastnili jste se někdy v průběhu vaší praxe, v rámci dalšího vzdělávání, kurzu se zaměřením na respektující výchovu?

a) ano

b) ne