

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická

Přístup rodičů k odměnám a trestům za školní výsledky jejich dětí  
Mgr. Kristina Tomášková

Závěrečná práce  
2021



6) MORIN, Amy. 13 things that mentally strong parents don't do: how to raise confident children. Harper Collins Publishes, 2018, 352 s., ISBN 978-00-625-6575-4.

Termín odevzdání práce: 15. duben 2021, ZZ květen 2021

**Vedoucí práce: PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.** Podpis vedoucího  
.....

**Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) se zásadami pro vypracování závěrečné písemné práce v rámci DPS.**

v Pardubicích dne: 19. 8. 2020 **Podpis studující(ho):** .....

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 12. 4. 2021

Mgr. Kristina Tomášková

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Marcele Ehlové, Ph.D., za cenné rady a odborný dohled při vedení této práce. Také za trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu psaní práce věnovala.

## **ANOTACE**

Závěrečná práce bude pojednávat o přístupu rodičů k odměnám a trestům za školní výsledky jejich dětí. Práce je rozdělena do dvou částí, a to do části teoretické a části empirické. Teoretická část si klade za cíl představit obecná východiska odměn a trestů a jejich kladné i záporné působení na děti. Dále se tato práce bude věnovat tomu, jestli a případně do jaké míry děti akceptují metody odměn a trestů souvisejícími se školními výsledky. Empirická část je tvořena kvantitativním výzkumem provedeném prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření a zaměří se na rodiče, kteří vychovávají dítě/děti, které je/ jsou školou povinné ve věku od 6 do 15 let. Cílem sběru dat je zjistit, jaké jsou a čím jsou ovlivněny jednotlivé přístupy rodičů k odměnám a trestům dětí za školní výsledky, a jaký mají tyto přístupy dopad na děti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Odměny, tresty, školní výsledky, přístup rodičů, rodiče, děti.

## **TITLE**

Parents' approach to rewards and punishments for their children's school results

## **ANNOTATION**

The final work will deal with parents' approach to rewards and punishments for their children's school results. The work is divided into two parts, the theoretical part and the empirical part. The theoretical part aims to present the general principles of rewards and punishments and their positive and negative effects on children. Furthermore, this work will focus on whether and, if so, to what extent children accept methods of rewards and punishments related to school results. The empirical part consists of quantitative research conducted through an anonymous questionnaire survey and will focus on parents who are raising a child/children who is/are compulsory at school aged 6 to 15 years. The aim of data collection is to find out what are and what influences individual approaches of parents to rewards and punishments of children for school results, and what impact these approaches have on children.

## **KEYWORDS**

Rewards, punishments, school results, parents' approach, parents, children.

# OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 UKOTVENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ V TEORETICKÉ ČÁSTI A ÚVOD DO PROBLEMATIKY .....</b>	<b>11</b>
1.1 Rodičovství .....	11
1.2 Výchova .....	12
1.2.1 Styly výchovy.....	12
1.2.2 Činitelé, jež působí na přístup k výchově .....	13
1.3 Vzájemné působení školy a rodiny na výchovu dítěte .....	14
<b>2 ODMĚNY A TRESTY.....</b>	<b>15</b>
2.1 Pojem odměn a trestů .....	15
2.2 Aplikace odměn a trestů na půdě školy.....	15
2.3 Blíže k odměnám .....	17
2.3.1 Typologie odměn .....	17
2.3.2 Podmínky (ne)odměňování, negativa a pozitiva dopadů odměn na děti.....	17
2.4 Blíže k trestům .....	20
2.4.1 Typologie trestů .....	20
2.4.2 Důvody trestání a pozitiva trestání .....	21
2.4.3 Negativa používání trestů.....	21
2.4.4 Zásady používání trestů.....	23
2.4.5 Škola a trestání .....	24
2.4.6 Postup trestání ve škole .....	25
2.5 Přijímají děti odměny a tresty za školní výsledky? Srovnání .....	26
<b>3 ŠKOLNÍ VÝSLEDKY A HODNOCENÍ .....</b>	<b>28</b>
3.1 Typologie hodnocení.....	28
3.2 Fáze hodnotícího procesu.....	30
3.3 Školní hodnocení a jeho funkce .....	30

3.4	Formy hodnocení žáků a studentů.....	31
3.5	Odměny a tresty na půdě školy .....	33
<b>4</b>	<b>PŘÍSTUP RODIČŮ K HODNOCENÍ DĚTÍ.....</b>	<b>35</b>
4.1	Význam hodnocení pro rodiče .....	35
4.2	Ideální rodič z pohledu dětí.....	36
<b>5</b>	<b>ALTERNATIVNÍ ZPŮSOB ODMĚŇ A TRESTŮ.....</b>	<b>37</b>
5.1	Alternativa používání trestů .....	37
5.1.1	Způsob řešení konfliktu.....	39
5.2	Alternativa k odměňování .....	40
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>42</b>
<b>6</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>42</b>
6.1	Hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle.....	42
6.2	Formulace jednotlivých hypotéz .....	43
6.3	Metoda sběru dat.....	44
6.4	Realizace sběru dat.....	44
6.5	Charakteristika výzkumného souboru.....	45
6.6	Stanovení problému a časový harmonogram .....	45
6.7	Analýza dat a prezentace výsledků pomocí grafů .....	46
<b>7</b>	<b>VERIFIKACE HYPOTÉZ .....</b>	<b>55</b>
7.1	Závěr výzkumného šetření .....	68
7.2	Interpretace dat.....	69
7.3	Diskuse nad výsledky empirického šetření .....	70
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>72</b>
	<b>POUŽITÉ ZDROJE.....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ A TABULEK .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>78</b>

## ÚVOD

Tato závěrečná práce pojednává o tématu *Přístupu rodičů k odměnám a trestům za školní výsledky jejich dětí*. Toto téma jsem si vybrala, neboť odměny a tresty se protínají celou naší společností, lze se s nimi setkat nejen v rodinném prostředí, ale též na půdě školy (ve formě známek či úkolů), v práci či v samotných mezilidských vztazích. Závěrečná práce je cílena na rodiče, kteří jsou nebo by alespoň měli být primárním a stěžejním vychovatelem v životě dítěte. Rodiče jsou ve většině případů první osobou, která v životě dítěte sáhne k odměně či trestu. Téma odměn a trestů je velmi diskutabilní, rodiče na něj mají logicky odlišné pohledy a používají odlišné metody. Každý z rodičů má v této otázce svoji vlastní „pravdu“ a preferovanou metodu, kterou snad používá s rozmyslem a v nejlepším zájmu svého dítěte.

O přístupu rodičů k odměnám a trestům ve vztahu k jejich dětem obecně byla již dozajista napsána nepřehledná řada knih, návodů či příruček. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila na dle mého názoru dosud relativně neprobádané území odměn a trestů ve vztahu ke školním výsledkům. Literatura, která se věnuje tomuto tématu, se pak v zásadě omezuje pouze na klasické formy odměňování a trestání a jejich výhody či nevýhody, jejich možnou aplikaci apod. Tento stav odborné literatury přitom dle mého názoru zcela zrcadlí stav naší současné společnosti, ve které rodiče při odměňování či trestání svých dětí za jejich školní výsledky jednájí povětšinou impulzivně bez uvědomění si či promyšlení důsledků, které s tou kterou odměnou nebo tím kterým trestem mohou být spojeny. Často se přitom může jednat i o různé dalekosáhlé důsledky, které daný rodič není schopen předvídat a které mohou naprosto zásadním způsobem ovlivnit budoucí život samotného dítěte.

Současná společnost i odborná literatura ale právě často přehlíží, ať už z jakýchkoliv důvodů (malé či dokonce neexistující povědomí o těchto alternativách, nedostatek času, vůle či ochoty vyzkoušet něco nového aj.), či zapomíná na alternativní metody odměňování a trestání. Právě z tohoto důvodu se tato práce pokusí představit celý komplexní systém odměňování a trestání ve vztahu ke školním výsledkům dětí, tj. včetně alternativních metod odměňování a trestání.

Tato práce je rozdělena do dvou na sebe kontinuálně navazujících částí. První část práce tvoří teoretický vhled do analyzované problematiky. Následující část pak tvoří vlastní empirické šetření. Teoretická část seznamuje čtenáře s definicí odměn a trestů, s tématem výchovy

a s jednotlivými styly výchovy. Blíže se také zaměřuje na téma hodnocení ve škole a na přístup rodičů k hodnocení a následnému odměňování a trestání dětí. Zvláštní pozornost je dále věnována již zmíněným alternativním způsobům odměňování a trestání. Teoretická část se opírá o autory, jako je Čapek, který se zabýval problematikou odměňování a trestání, také rozpracoval problematiku rodičovství a hodnocení dětí, a autorku Růžičkovou, která se věnovala problematice klimatu ve třídě.

Výzkumnou část tvoří anonymní dotazníkové šetření, které se snaží popsat aktuální situaci v rodinách, působení rodičů na výchovu dětí a jejich školní hodnocení. Jako jednotlivý příklad lze uvést otázku rozdílného přístupu rodičů k odměňování a trestání jednotlivých dětí. V praxi se lze totiž často setkat se situací, kdy rodiče jinak přistupují k odměňování či trestání dcer než k odměňování či trestání synů, přičemž tento rozdílný přístup byl ovlivněn i tím, který rodič v daném případě odměňoval a který trestal. Empirická část posléze vyhodnocuje stanovené hypotézy. Odpovědi respondentů byly pro lepší přehlednost rozpracovány do jednotlivých grafů.

Tato práce se věnuje problematice odměňování a trestání rodičů za školní prospěch jejich dětí. Toto téma již bylo v minulosti mnohokrát zpracováno, ale převážně z pohledu samotných dětí. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila na pohled samotných rodičů k odměňování a trestání jejich dětí a pevně věřím, že toto novým náhledem zpracované téma by pro čtenáře mohlo být přínosné.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 UKOTVENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ V TEORETICKÉ ČÁSTI A ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Úvodní část této práce definuje základní pojmy, se kterými tato práce primárně pracuje a o které se teoretická část opírá. Tato část by měla zjednodušit vnímání celé uvedené problematiky. Přiblížíme si zde pojmy jako rodičovství, výchova a výchovné styly rodičů.

### 1.1 Rodičovství

Skládalová (2015, s. 8) ve své knize uvádí, že učit se být dobrým rodičem je dlouhá cesta, která trvá celý život. A jak poznat, že jsme správný rodič a to, co děláme, tak děláme správně? Jediné, co je jasné je, že všechny naše výchovné přešlapy, ale i to, co se nám ve výchově podařilo, se nám vrátí v tom negativním i pozitivním jako bumerang. Poznáme, že batolecí vzdor i puberta je teprve začátek. Jako rodič si můžeme vybrat několik cest výchovy, těch snadných, které jsou vyzkoušeny již po generace našich babiček, nebo těch nových, které si vyšlapeme sami. Jedno je ale jasné - rodiči se nerodíme, rodiči se stáváme.

Autorka Skládalová (2015, s. 10-11) popisuje mládež jako tu, co neuznává autority starších a nemá před nimi úctu, miluje přepych a nemá správné chování. Mladší děti popisuje jako ty, které odmítají svým rodičům a tyranizují své učitele. Mnohé čtenáře pak autorka Skládalová vyvede z míry, když popíše, že se nejedná o povzdechy dnešní generace, dnešních učitelů a babiček, ale že jde o slova, která napsal již před dvěma tisíci lety athénský filosof Sokrates. Na děti a mládež se nadávalo již odjakživa. Říkávalo se, že mladí lidé jsou leniví, prohnílí a zlomyslní. Říkalo se, že mladí nedokážou zachovat kulturu. Tyto věty se objevovaly na hliněné tři tisíce let staré destičce nalezené v troskách Babylonu. Také před dvěma tisíci lety před Kristem egyptský kněz prohlásil, že děti již neposlouchají své rodiče, což mělo předzvěstovat, že konec světa nemůže být daleko.

Zůstává tedy otázkou, jak se k samotné výchově postavit? Jaké přístupy máme při výchově dětí na výběr? Tuto otázku a snad i další podotázky zodpoví následující podkapitola.

## 1.2 Výchova

Zaměříme se na definici slova výchova a na to, jak k němu ve své publikaci přistupují Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 227-228) - ti definují výchovu jako určitý proces záměrného působení na osobnost člověka, jehož cílem je dosáhnout pozitivních změn ve vývoji. Jiní autoři (G. A. Lindner, R. Hubert) pak chápou výchovu jako řízenou činnost ovlivňování neutvořeného člověka přímo v instituci nebo osobou pedagoga, kteří se jej snaží podříditi normám, jež jsou společností přijímány. Podle dalších autorů (D. S. Peters, G. Mialaret) je výchova závislá na tom, zda je vychovávaný jedinec otevřen pedagogickému působení.

Čapek a Mareš (2001, s. 247) tento pojem doplňují tím, že jde o působení převážně na děti a mládež. Cílem je vštípit dítěti názory, hodnoty, vlastnosti a postoje. Zdůrazňují, že při tomto procesu se používají zvolené metody a výchovné prostředky.

### 1.2.1 Styly výchovy

Tato podkapitola přiblíží styly výchovy, které se uplatňují při výchově jedince. Tyto styly se zásadně liší v přístupech a požadavcích, které jsou na děti kladeny. Toto rozdělení vychází od autorů Čapka a Mareše (2001, s. 304) a jedná se o základní rozdělení do třech stylů, jimiž jsou:

- **autoritativní (autokratický, dominantní) styl výchovy**

Vychovatel hodně trestá, dává rozkazy, téměř netoleruje přání vychovávaného. Vychovatel se nedokáže vcítit do pocitů vychovávaného, nemá téměř žádné porozumění. Při tomto stylu vychovatel nedává téměř žádný prostor pro samostatnost a rozhodování.

- **liberální (slabý) styl výchovy**

Při tomto stylu výchovy vychovatel na své žáky nepůsobí vůbec nebo působí minimálně. Nezadává přesné úkoly. Pokud se stane, že nějaký úkol zadá, posléze kontroluje minimálně nebo plnění nekontroluje vůbec.

- **demokratický (sociálně integrační) styl vedení**

Vychovatel poskytuje přehled o svých požadavcích, nepůsobí tolik direktivně, nezahluje děti přehnaným množstvím úkolů. Se skupinou dětí diskutuje, nechává je volně vytvářet skupiny. Striktně nezakazuje ani nepoužívá toliko trestů. Při řešení problému je vychovatel ochoten předestřít několik způsobů řešení a dát tak vychovávaným na výběr z několika možností.

Dle Čapka a Mareše (2001, s. 304) děti nejlépe přijímají styl demokratický. Pokud by si samy děti měly vybrat mezi stylem autoritativním a liberálním, většinou si volí právě slabé vedení, tedy styl liberální. Posléze se ale můžeme setkat s tím, že si děti na tento styl vedení začnou stěžovat, jelikož jim nemusí zajišťovat potřebnou organizaci při jejich činnosti. A může to mít za následek, že třída jako skupina dětí nedosahuje takových výsledků, jakých by chtěla dosáhnout a jakých by při jiném způsobu vedení sama dosahovala.

### **1.2.2 Činitelé, jež působí na přístup k výchově**

Výše uvedené styly výchovy jsou ovlivněny mnoha faktory, přičemž mezi ty nejzásadnější patří:

- vlastní zkušenosti vychovatele a jeho vlastnosti,
- vztahy mezi vychovatelem a vychovávaným (dítětem),
- vlastní zkušenosti vychovávaného a jeho vlastnosti,
- události a změny v prostředí v němž se výchova odehrává,
- širší sociokulturní prostředí (Čáp, Mareš, 2001, s. 313).

Přístup k výchově prochází různými dynamickými fázemi. Když dítě roste, vyžívá a mění se. Vychovatel též stárne, musí si tak stanovit nové a neznámé výchovné cíle a je nucen poznávat

a užívat nových výchovných prostředků (Matějček, 2015, s. 26). Např. s vývojem internetu a s masovým používáním mezi mladými roste také riziko možnosti nebezpečí a ohrožení mravní výchovy (kyberšikana). Zůstává na rodičích, jak se k tomuto fenoménu postaví a jak své dítě výchovně ochrání před těmito výchovnými nebezpečími – účinnou metodou se stávají například rodičovské zámky.

Prekop (2014, s. 87) zastává myšlenku, že rodiče, jež mohou mít k výchově primitivní přístupy a nemají žádné pedagogické vzdělání či neoplývají znalostmi psychologických teorií, se musí přizpůsobit omezeným možnostem sociálních a životních podmínek. Stejně tak se jejich děti musí přizpůsobit těmto podmínkám, aniž by si určovaly, zda to takto chtějí či naopak.

Dále Koucká a kol. (2012, s. 174) zaujímají stanovisko, že rodiče by měli své dítě vychovávat hlavně s láskou a nadšením, aby z něj vyrostla zdravá bytost, která bude vyrůstat v nové generaci. Dále uvádí, že děti, jež vyrůstají v lásce, porozumění a naději, se v budoucnu zvládají postavit i komerčním svodům, kterým je může vystavovat naše společnost.

### **1.3 Vzájemné působení školy a rodiny na výchovu dítěte**

Škola i rodina mají mnoho společného, např. to, že kladou na děti požadavky. Škola funguje jako vzdělávací instituce, která má studentům předávat poznatky a normy a vštěpuje jim žádoucí chování. Zároveň vystupuje jako instituce, jež má nastaveny jasné mantinely, jako je rozvrh, školní řád či klasifikace. Škola nepůsobí jen na dítě, ale do svého působení vtahuje i celé rodiny. Striktně vyžaduje dodržování rozvrhu hodin, začátků i konců vyučování, dodržování prázdnin, víkendů, v rodinách apeluje na kvalitní domácí přípravu. Škola má za povinnost informovat rodiče o výkonech žáka a o jeho chování ve škole. Často vyžaduje potrestání žáka za nežádoucí chování, nabádá rodiče k nátlaku na dítě, aby například podávalo lepší výkony. Rodiče dítěte v různých měřácích sledují chování a hodnocení dítěte ve škole. Pokud se například stane, že žák nepodává ve škole dobré výkony, je ze strany rodičů často kritizován či trestán. Emoční vztah rodičů a jejich dítěte, resp. dětí se tak posouvá záporným směrem. Stejně tak ovlivňuje dítě i celou jeho rodinu forma přístupu učitele. Například autoritářský, neempatický učitel vystavuje žáka zátěžovým situacím a mezi všemi zúčastněnými stranami tak vznikají konflikty (Čáp, Mareš, 2001 s. 542). Dle Čapka (2007, s. 20-21) je pro učitele složité pracovat s žáky, kteří prošli diametrálně rozdílnou výchovou.

## 2 ODMĚNY A TRESTY

Rodiče se v přístupu k dětem většinou řídí odměny a tresty, zákazy a pochvalami, na které se blíže v této kapitole zaměříme.

### 2.1 Pojem odměn a trestů

**Odměna** se většinou váže na chtěné chování či jednání. Odměna přichází jako pozitivní hodnocení. Odměna vychovávanému přináší radost a povzbuzení za jeho jednání (Čapek, 2007, s. 31).

**Trest** se primárně váže na chování či jednání, které přináší negativní hodnocení okolí. Trestem se v jedinci vyvolává nelibost, frustrace či vede k omezení nebo zakázání oblíbených činností (Čapek, 2007, s. 31).

### 2.2 Aplikace odměn a trestů na půdě školy

Dle Čapka (2007, s. 31) tresty a odměny aplikované ve školním prostředí regulují chování žáků. Dle něj je obecně známo, že:

- odměny (jako například pochvala) mají větší smysl než tresty (například kárání),
- student, kterého si vychovatel nevdímá, prokazuje horší výsledky oproti těm, kteří jsou vychovatelem chváleni nebo naopak káráni.

Dále dle Čapka (2007, s. 34) vyučující, jež podmiňuje plnění úkolů pod výhrůžkou trestů, nemůže nastolit takové vztahy, které by byly přínosné. Jen učitel, kterého jeho třída uznává, má pochopení, respekt, je přátelský a jedině ten může odměňovat a trestat žáky. Děti od něj odměny a tresty vnímají jako pomoc a cestu, kterou se mají vydat. Pochvala, ale i výtky mají žákům ukázat to, co od nich jejich vychovatel očekával. **Odměny a tresty by měly splňovat dvojí zaměření, a to informační a motivační.** Pokud je pro žáka zpětnou vazbou pochvala, je mu jasné, že věci udělal dobře, pokud je zpětnou vazbou výtka, žák ví, že něco udělal špatně. Ale aby si z této zpětné vazby něco vzal a tato vazba byla úplná, musí následovat odpověď na otázku „Proč ne tak?“, případně „Jak to udělat lépe?“

Dle Čapka (2007, s. 52) je důležitou zásadou při aplikaci odměn a trestů na žáky, které se těmito metodami snažíme modifikovat, aby byli schopni pochopit důsledek svého jednání, proto musejí být fyzicky a psychicky zdraví.

Matějček (2015, s. 29) ve své publikaci uvádí, že to, co může být pro jednoho jedince trestem, pro druhého trestem být vůbec nemusí. Naopak se může stát, že takový trest pro něj bude odměnou a velkou ctí. Jako názornou ukázkou jde uvést partu výtržníků, která vyznává odlišné normy od majority. Pro takovou skupinu lidí je trest znak toho, že se zachoval jako správný člen party. Ještě větším hrdinou je ten, koho například policie více pronásleduje, kdo byl vícekrát vyšetřován, vícekrát zadržen či si vícekrát prošel nápravným zařízením.

Dále Matějček (2015, s. 29) poukazuje na to, co je psychologicky trest. Trest určitě není to, co jsme si pro dítě jako rodiče připravili, ale to, co dítě jako trest prožívá. Něco, co je pro něj trýznivé, nepříjemné, zahanbující, něco, co chce, aby pro něj brzo skončilo. Stejně takto by to mělo fungovat i s odměnami. Odměna by měla být taková, aby ji dítě jako odměnu přijímalo a ne to, o čem se rodič (učitel) domnívá, že odměnou je. Odměna musí přinášet pocit příjemný, povznášející, uspokojující, dítě musí mít pocit, že jí chce dosáhnout znovu, aby si tyto příjemné pocity mohlo zopakovat.

Také je potřeba mít na paměti, že výchovné prostředky, tedy odměny a tresty bychom měli obměňovat a zabránit tak jejich opakování. Nelze na každé výchovné přešlapy reagovat stejným trestem. Tresty by se například měly stupňovat, aby výchova nebyla poznamenána touto výchovnou jednoduchostí. Stejně tak po udělování totožných odměn přestane mít jedinec z těchto odměn potěšení a radost. Pochvaly pak mohou působit jako ohraná a dokola opakující se gramofonová deska, přestanou mít onen blažený účinek, který měly předtím. S odměnami a tresty by se to též nemělo přehánět. Například nemůžeme začít s tím nejvyšším trestem nebo nejvyšší odměnou, jelikož by odměny ani tresty nešlo nikam navyšovat. Přílišné uplatňování trestů by současně mohlo vést u dítěte k pocitům méněcennosti a ponižování. Přílišné zahrnování odměnami by naopak mohlo vést k pocitům nadřazenosti. Stále musíme pamatovat na to, že vychovatel musí být důsledný. S nedůsledností je pak spojeno nejen zmatení dítěte, ale též pokles samotné autority vychovatele (Matějček, 2015, s. 77-80).

## 2.3 Blíže k odměnám

Tato podkapitola se bude blíže soustředit na problematiku odměn. Dále si zde přiblížíme, za jakých podmínek je například dobré odměňovat.

Dle Růžičkové (2012, s. 157) jsou odměny chápány jako nástroje, které přinucují druhé lidi, aby udělali to, co chceme my.

### 2.3.1 Typologie odměn

Odměny mohou mít různé formy, v praxi se ale můžeme nejčastěji setkat s těmito:

- **pochvala, úsměv, kladné slovní hodnocení, ukázka kladného emočního vtahu,**
- **dárky:** hmotný dar či finanční dar,
- **povolení oblíbené činnosti, záliby nebo zážitku,** po kterém dítě silně prahne (koncert, hraní na počítači, oblíbená činnost s rodičem, který má díky hektické době méně času atd.) (Čáp a Mareš, 2001, s. 253. In Čapek, 2007, s. 45).

### 2.3.2 Podmínky (ne)odměňování, negativa a pozitiva dopadů odměn na děti

Prostřednictvím odměn může učitel jasně vyjádřit svoji spokojenost. Odměnou podporuje dobré chování, výkon – dobré známky, chytrý nápad atp. Systém odměn je jedním z předních prvků moderního vzdělávání. Jak je každému určitě jasné, nelze však udělovat pochvaly kdykoliv a za cokoliv. Časté chválení může vést k tomu, že si na ni dotyčný zvykne. Tento zvyk pak odvádí dítě od hlavního cíle, kterým je učení. Odměna ani trest by neměly žáky stavět do nepříjemné pozice, která zasáhne do jejich sebehodnocení. Dále může často vyslovovaná pochvala působit až ironicky (Čapek, 2007, s. 43).

Dle Čapka (2007, s. 44) je důležité poskytovat pochvalu hned po výkonu. Odměnu je potřeba dávkovat postupně (sukcesivní aproximace), nejprve ji dávkovat po malých špetkách za malý úspěch, například jen za snahu, která zatím nevedla k velkému výkonu. Vždy na začátku musíme odměňovat děti častěji a odměny nemůžou být nijak velké nebo drahé.

V roce 2014 Čapek svoji knihu o Odměnách a trestech aktualizoval. Čapek (2014, s. 50-51) zdůrazňuje, že odměny (pochvala, přátelské podněty) musí ve školním prostředí převažovat nad tresty a negativními reakcemi. Zdůrazňuje, že v každé vyučovací hodině by měly odměny plynout ve třech úrovních a to:

- učitel by měl své žáky průběžně chválit, usmívat se na ně, sdělovat „výtečný nápad“, „dnes jste klidná třída, to je prospěšné“,
- pozitivně hodnotit různé fáze vyučovací hodiny, např. „dnes jste všechny skupiny krásně rozvrhly své projekty, teď je připravte k prezentaci ostatním“,
- a samozřejmě by se také měla odměňovat aktivita na konci hodiny. Tyto odměny by již měly mít oficiálnější působení, jedná se např. o jedničky – za to, že děti úkoly splnily, si zaslouží oficiální odměnu, kterou se budou moci pochlubit doma.

Dále Čapek (2014, s. 51) doplňuje, že takovéto odměňování se netýká jen žáků prvních tříd, ale i žáků starších, jako jsou osmáci, deváťáci, ale i středoškoláci. Toto je dobré v tom, že pokud žáci základních škol nebo rovnou maturanti zadané úkoly nesplní a kýženou odměnu v podobě jedničky neobdrží, stejně má pro ně tato motivace význam, jelikož odcházejí s dobrým pocitem, že byli v průběhu hodiny několikrát slovně pochváleni, něco se jim ten den podařilo.

Kohn (2019, s. 40-41) ve své publikaci uvádí, že odměňování se může stát kontraproduktivní. Děti si zvyknou být odměňovány za to, co je mezi slušně vychovanými lidmi považováno za samozřejmost. Jejich jednání je připisováno slíbené odměně. Pokud takovým dětem za něco nepřísluší odměna, stávají se pak méně náklonné s něčím pomoci, oproti dětem, které žádnou odměnu nevyžadují nebo s odměnou ani nepočítaly. Tímto se často sníží i jejich ochota pomáhat, protože jediné, co se naučily, je to, že za pomoc přijde odměna. Autor toto jednání vysvětluje na příkladu, že pokud bude dítě dostávat za chtěné chování pouze odměny – něco jako psí dobrotu, bude to mít vždy i opačný účinek. Chybou není to, že bychom odměňovali ve špatný čas nebo že bychom odměňovali ve špatnou dobu. Problematická je už samotná myšlenka, že se snažíme lidi vychovávat odměňováním nebo trestáním. Nedílnou součástí aplikace těchto metod je motivace. Důležité je si ale uvědomit, že existují dva různé typy motivací, a to motivace vnitřní a motivace vnější. Vnitřní motivace zjednodušeně znamená, že to, co dělám, dělám kvůli sobě samému a svému vnitřnímu pocitu. Vnější motivace naopak znamená, že to, co dělám, dělám kvůli nějakému externímu faktoru (např. abychom obdrželi odměnu, abychom se vyhnuli trestu apod.). Je dáno, že motivace vnější hází klacky pod nohy

motivaci vnitřní, není ani natolik cenná. Platí pravidlo, že když se vnější motivace zvyšuje, vnitřní se snižuje. A nastává: „*Čím častěji jsou lidé za nějakou činnost odměňováni, tím více ztrácejí zájem o cokoli, co musí dělat jen proto, aby dostali odměnu.*“ (Kohn, 2019, s. 41).

Dle Růžičkové (2012, s. 159-160) odměny ničí prvotní vnitřní motivaci a zhoršují celkové vztahy – zde si například můžeme uvést různé herní soutěže ve třídě jako nejlepší žák měsíce, nejlepší sběrač sešitů apod. Těmito soutěžemi se totiž děti mohou naučit, že ostatní spolužáci jsou potenciálními nepřáteli, kteří mohou zabránit jejich úspěchu. Často je při těchto hrách doprovázejí pocity podezíravosti, závisti a nevraživosti. Odměny dle této autorky také potlačují dětskou tvořivost, jelikož například při zadaném úkolu je striktně dáno, co musí žáci splnit pro odměnu. Otázkou zůstává, zda se samo dítě bude snažit udělat něco po svém, něco přetvořit. Jisté ale je, že dítě se nebude pouštět do nějakého rizika, které by mu mohlo zkazit kýžený úspěch.

Kopřiva a kol. (2008, s. 157-163) se také zaměřuje na rizika odměn. Konkrétně zmiňuje odměny jako formu uplácení, aby někdo udělal to, co my po něm požadujeme. Při odměňování se opět projevuje vztah dvou lidí, kteří vůči sobě nejsou ve stejné pozici, jeden je vždy nadřazenější. Druhý člověk je pak přiměn dělat to, co by pravděpodobně sám od sebe bez vidiny odměny nikdy neudělal, ale taky do budoucna nikdy dělat nebude. Odměny posléze vedou k tomu, že nezvyšují zájem o danou činnost, spíše ji naopak snižují. Odměna totiž snižuje vnitřní zájem a motivaci. Dětem dáváme na vědomí, že sama činnost nestojí za to, proto ti dáme odměnu, abys to činil. Předpokládáme, že dotčená osoba by danou činnost bez vidiny odměny nedělala. Když také nabízíme odměnu, automaticky se tak snižuje hodnota prováděné činnosti (úklid, učení se na test, na zkoušku apod.). Odměny nás mohou automaticky naučit, že si tak druhé lidi koupíme, aby dělali to, co chceme my – je to zabiják naší morálky. Dále mohou upozadovat chuť, aby se daný jedinec zabíral problematikou do hloubky. Může vzniknout až závislost na odměnách a také touha dostávat stále víc.

Špaňhelová (2009, s. 21) zastává názor, že děti by se měly chválit za všechno, co udělají, co se jim v průběhu dne podaří, jelikož potřebují slyšet pochvalu kvůli zvýšení svého sebevědomí. Také potřebují slyšet uznání, že jejich chování bylo správné.

Pro odměny je také autor Templar (2008, s. 90), který zastává, že cukr je mnohem účinnější než bič a že odměny fungují jako lepší prostředek pro to, abychom děti přiměli ke spolupráci.

Výše uvedené ale podle autora neznamena, že bychom měly děti chválit za každé slovo. Odměny pak dětem udělají radost, že jsme si jich všimli a že jsme jejich práci ocenili.

Dle Mertina (2013, s. 43-44) občasné darování materiálního daru dítěti určitě neponese taková negativa, že už by dítě nechtělo nikdy pracovat „zadarmo“. Při opakovaném používání této metody by ale určitě vznikla nemalá rizika. Při volbě odměn je samozřejmě potřeba brát zřetel na věk dítěte a použitou metodu, jelikož bez přihlédnutí k těmto individuálním zvláštnostem by mohly ztrácet svoji sílu.

## 2.4 Blíže k trestům

S tresty musí jedinec nakládat mnohem více opatrněji než s odměnami. Špatně mířený trest může totiž napáchat více škody než užitku. V jedné z podkapitol se také zaměříme na negativní dopady používání trestů.

### 2.4.1 Typologie trestů

V běžné praxi se můžeme setkat s mnoha typy trestů. Mezi nejčastěji používané se však řadí tyto níže uvedené:

- **fyzické tresty**,
- **psychické tresty**, kterými je myšleno například křičení, vyhrožování, mračení se, nereagování a nemluvení na dítě,
- **zakázání oblíbené činnosti** (hraní her na počítači, sledování oblíbeného seriálu, tzv. *zarach*, a zákaz vycházení si s kamarády) **nebo donucení k neoblíbené činnosti** (úklid, vynášení koše nebo na půdě školy často používané několikanásobné opisování věty či slovního spojení) (Čapek, 2007, s. 54).

## 2.4.2 Důvody trestání a pozitiva trestání

Důvodů pro uchýlení se k trestání existuje několik, jako nejběžnější se uvádí tyto:

- **výchova:** chceme dětem vštípit mravní principy, chceme, aby se chovaly správně, chceme, aby plnily dohody, sliby, aby napravily to, co pokazily, chceme, aby se poučily, trestáme pro výstrahu ostatních, prevence – chceme zabránit následujícímu nevyžádanému chování.
- **tradice či převzatý model:** model, jež jsme převzali od naší rodiny nebo se jedná o zvyk, máme za to, že trestání k výchově nevyhnutelně patří, aby z nás byli dobří vychovatelé a rodiče, trestáme kvůli sociálnímu tlaku, jelikož to od nás vyžadují druzí.
- **emoce:** emoční nevládnutí nějaké situace, strach o dítě a jeho zdraví, ventilace vlastních emocí, jako například zlosti či strachu.
- **potvrzení moci:** chceme si prosadit svoji pravdu, potřebujeme uznání autority, cítíme se nadřazení, pomsta nebo odplata, uspokojující pocit z utrpení druhého člověka.
- **nevědomost:** neznalost alternativních trestů, pocit bezmoci, neumění řešit situaci jiným způsobem.
- **čas a stres:** nevhodnost a nevládnutí řešit situaci jinak než trestem, stává se tak pod tíhou časové tísně a ve spěchu.
- **pohodlnost:** rychlé řešení, působí výchovně, když máme málo času, klid.
- **osobní problémy:** odreagování při vlastních potížích, dítě neplní naše očekávání a přání, jsme unavení nebo podráždění, neschopnost naslouchat – neumění komunikovat (Kopřiva a kol., 2008, s. 122-123).

Biddulph (1999, s. 43) má za prokázané, že děti, jež nezažívají přísnost svých rodičů, si nedokážou vytvořit systém vnitřní kontroly a dále se budou chovat jako např. dvouleté děti a budou si dělat, co chtějí, a to je velice znevýhodňuje pro život.

## 2.4.3 Negativa používání trestů

Trest je mnohem náročnější na aplikaci než odměny. Trest má oproti odměnám mnohem více negativních následků. Mezi ty patří například strach a nedůvěra ve školní systém. Aplikací trestů se taktéž zvyšuje a posiluje agresivita u dětí, která může být posléze směřována proti

vrstevníkům. Násilí se pro děti pak může stát „zlegalizovaným nástrojem“ a tresty se mohou pro některé jedince stát zbraní na vynucování prestiže (Čapek, 2007, s. 52).

Kohn (2019, s. 74-77) k negativům trestů uvádí, že jejich používání dohání lidi k zuřivosti, často totiž nahněvá ty, kterým se tohoto jednání dostává, jelikož jsou v situaci bezmocnosti. Platí přitom, že ti, kteří jsou oběťmi násilí, jsou posléze ti, jež pak násilí na někom páchají. Dalším velkým úskalím je to, že používání moci se stává vzorem. Používání násilí řeší veškeré spory a konflikty. Zjednodušeně se tak dítě učí to, že v moci je právo. Co se ale stane vždy, je to, že trestání postupem času ztratí své kouzlo. V určitém okamžiku začnou tyto tresty vyznívat naprázdno, např. „Máš na týden zaracha“. Neopomenutelným rizikem při trestání je to, že toto chování narušuje naše vztahy s dětmi. Děti nedokážou rozlišit osobu trestající od té, která by měla být naší vztažnou osobou. Často se pak bojí svěřit se svým trápením, jelikož neví, co očekávat. Proto také vznikají dětská tajemství, která si děti nechávají pro sebe. Trestání také učí děti lhát, aby za své činy již nebyly potrestány. Naučí se věty jako „Já to neudělal“, „To už bylo takhle rozbité, jen jsem k tomu přišel.“ Autor dále vyzdvihuje, že trestání zapříčiní to, že se dítě začne soustředit jen na své vlastní zájmy. Děti se ve finále nenaučí, že za jejich chování přijdou důsledky. Naopak začnou přemýšlet nad tím, jak budou potrestány, pokud budou přistiženy. Začnou vymýšlet, jak se nenechat přistihnout nebo jak lhaním ochránit samy sebe. Tímto v dětech kvete racionalita, ale morální už nejsou.

Autorka Růžičková (2012, s. 167) ve své publikaci podotýká, že trest se pro dítě může stát takzvaným výměnným obchodem, což znamená, že když se dítě například zachová nesprávně, tak ví, že bude následovat trest. Pokud se dítě nachází ve fázi, kdy je pro něj trest snesitelný, tak pro něj může vyplynout, že se příště může chovat opět stejně. Můžeme tímto jednáním směrem k dítěti vysílat jistě nechtěný signál, že pokud vydrží trest, tak si příště může dělat cokoli, co se mu zachce.

Kopřiva (2008, s. 130-132) dodává, že tresty poškozují sebeúctu, trestaný si pak může myslet, že nejspíše za mnoho nestojí, když se k němu ostatní chovají tímto způsobem. Tresty neodvratně vedou k poškozování samotného vztahu rodičů a dětí a ke ztrátě důvěry. Toto negativní chování může v jedincích dřimat až do jejich dospělosti a může se vstípnit do určitých povahových rysů a do charakteru osobnosti (přijetí role oběti nebo násilníka).

Vaničková (2004, s. 17) ve své knize zdůrazňuje nesmyslnost používání tělesných trestů a opírá se o Jeana Jacqua Rousseaua, který jako zastánce přirozenosti vyzdvihuje přirozené a praktické působení na děti, a to i ve škole. Zastával, aby děti byly rozvíjeny ve smyslovém vnímání. Dále poukazoval na to, že tělesné tresty působí bolest a tato bolest pak děti doprovázela při výchově doma, ale i ve škole.

Při určitém stupni, trvání a intenzitě nepřiměřených trestů, jako je například bití, se taktéž dá hovořit o syndromu CAN (Child Abuse and Neglect). Zanedbání označujeme tehdy, pokud nejsou adekvátně syceny potřeby dítěte, což má za následek ohrožení vývoje, zdraví nebo života (Pemová a kol., 2016, s. 33-34).

#### **2.4.4 Zásady používání trestů**

K trestům rodiče často přistupují impulzivně a bez rozmyslu. Pokud rodiče při takovémto trestání nedbají níže uvedených pravidel, může to na jejich dětech zanechat značně emočně negativní následky:

- je potřeba jasně vymezit pravidla trestání,
- je potřeba dbát na úměrnost používaných trestů,
- v trestech a jejich aplikaci musí být používána spravedlnost a úměrnost,
- trest má sloužit pouze jako jedna cest možných k nápravě (Čapek, 2007, s. 52).

Matějček (2015, s. 61) uvádí, že nelze dítě trestat za něco, za co nemůže. Toto je obzvláště destruktivní, pokud je dítě takto trestáno soustavně. Na druhou stranu je stejně škodlivé, pokud dítě odměňujeme za něco, co udělalo pouze omylem. Nelze tedy trestat dítě, jež trpí vrozeným či získaným handicapem. Na druhou stranu tu máme děti, jež mohou být například obézní nebo neobratné, v těchto případech je naším úkolem naučit dítě toto znevýhodnění přijmout.

Matějček (2015, s. 61-68) také popisuje, kdo nezasluhuje trest. Uvádí, že se vychovatel dopouští těžkého výchovného prohřešku, pokud potrestá dítě za něco, za co nemůže. Pro vychovatele by mělo být zakázáno trestat jedince, který trpí vrozenou vadou, handicapem, získanou vadou, která omezuje jeho pohyblivost. Nelze trestat dítě za to, že například neběhá tak rychle, špatně slyší či vidí. U těchto dětí je podstatné využít všech jeho výchovných možností, abychom mu

do budoucna mohli dopomoci k nejvyššímu možnému uplatnění. Poté tu máme celou řadu dětí, jež nemají žádný zdravotní defekt, ale jen očividné nápadnosti svého vzhledu, které mají za následek nepříjemné a obtěžující slovní projevy ostatních lidí. Tyto poznámky většinou směřují na děti s nadváhou, obezitou, malformacemi obličeje, neobvyklou barvou vlasů atd. Primárním úkolem vychovatelů je u těchto dětí zamezit pocitu méněcennosti a cíleně zabránit těmto posměškům za použití výchovných prostředků. Také je nutné takovým dětem poskytnout pocit užitečnosti. Mnoho nespravedlivých trestů k sobě přivolávají děti se sníženým nadáním nebo děti s těžším stupněm rozumového vývoje. Často rodiče jsou ti, jež jsou zklamáni se školním neúspěchem takového dítěte a dávají mu různé formy trestů – musí například sedět jen doma a učit se nebo nesmí ven a každý další školní neúspěch je spojen s přílivem dalších trestů. Hlavním problémem těchto dětí bývá nepochopení rodičů i pedagogů ve školním zařízení. Nejlepším způsobem, jak těmto dětem pomoci, je vyrovnat se s možnostmi dítěte. Což pro okolí většinou znamená slevit z přehnaných nároků. Rodiče se musí pokusit nastavit dobrou spolupráci se školním zařízením a případně upravit studijní plán a nehrozit tresty za nošení špatných známek.

Tsabary (2018, s. 265) ve své knize poukazuje na to, že pokud dítěti něco zakážeme, nemůžeme ustoupit, i když víme, že dětem se to jednoznačně nelíbí. Takto neústupně bychom se ale měli chovat pouze v případě, pokud jsme si tím na sto procent jisti.

Renna (2016, s. 10) je toho názoru, že fyzické tresty by se za žádných okolností neměly používat, nicméně následky by dítě mělo pocítit okamžitě, např. odebrání hry na mobilním telefonu.

#### **2.4.5 Škola a trestání**

Dle Mertina (2013, s. 20-21) je škola tím nejbližším partnerem rodiny při výchově a rozvoji dítěte. Při návalu výuky samozřejmě vznikají různé psychicky náročné situace. Přitom při pohledu do nedávné historie byla škola ta instituce, která aplikovala tělesné tresty (tahání za vlasy a uši, bití rákoskou přes prsty, bití pravítkem přes prsty apod.) nebo jiné druhy trestů (posílání za dveře, povinnost zůstat po škole nebo poznámky, kde učitelé žádali, aby děti byly nějak adekvátně potrestány). Mezi zcela přijatelné tresty se pak řadily stížnosti rodičům, výsměch i ironie. Dnes jsme v takové době, kdy mají učitelé významně méně možností, jak trestat děti. A hlavně dnes jsou fyzické tresty už úplně zakázány. Škole však stále zůstalo mnoho

výchovných opatření, které může svým žákům udělit, například poznámka, napomenutí třídního učitele nebo napomenutí ředitele školy apod. Nutno pak říct, že některá výchovná opatření fungují jen na prvním stupni a na druhém stupni pak fungují minimálně. Současná doba je spíše taková, že ani učitel na své žáky nefunguje, nic si z něho nedělají a daného žáka v jeho chování navíc podporují i jeho rodiče.

#### **2.4.6 Postup trestání ve škole**

Dle Čapka (2014, s. 61-62) existuje vhodná posloupnost trestání žáka. Při nevhodném jednání žáka by měl vyučující postupovat takto:

- nejprve se mu zadívat do očí,
- případně prodloužit pohled do jeho očí,
- dále za stálého pohledu zamířit přímo k onomu dítěti,
- zůstat stát chvíli u žáka,
- při jeho pohledu můžeme naznačit nesouhlas s projevovanou aktivitou (zamračením se, nesouhlasným pokývnutím hlavy atp.),
- je zřejmé, že při těchto prvních krocích nemusíme přestat se svým výkladem,
- poté můžeme například přerušit řeč, poté se podíváme žákovi významně do jeho očí, mlčky na sebe koukáme a poté pokračujeme ve výkladu,
- když jemné taktiky nezabírají, pokynutím ukázníme žáka,
- poté můžeme jmenovat konkrétního jednotlivce s tím, že věta nebude pokračovat vysvětlením, např. Jáchyme... nyní si přečteme další řádek,
- položení otázky z probíraného učiva,
- student musí vyložit ostatním ten úsek učiva, který se právě probíral,
- přerušení výkladu a prosba směrem k žákovi, aby svého jednání zanechal (toto činit nejlépe za dveřmi třídy),
- přerušení výkladu, ale s posíleným nonverbálním nátlakem na žáka – a to například porušením přijatelné vzdálenosti mezi nimi,
- položením otázek směrem k žákovi, které se týkají jeho chování,
- pohovořit si se žákem po vyučování, představit mu svoje očekávání, stanovení cílů a vyžadování jejich plnění,
- partnerský dialog, který je potřeba činit opakovaně,

- zadání nepříjemného úkolu,
- pohrozit žákovi jeho přesazením,
- přesazení,
- uložit žákovi povinnost, aby se po každé hodině hlásil vyučujícímu a předvedl svoji práci, které se věnoval při hodině,
- pohrůžka žákovi, že jeho neadekvátní chování bude oznámeno třídnímu učiteli, popřípadě přímo řediteli školy,
- ohlášení žákova chování – toto činit průběžně,
- oznámení této skutečnosti samotnému žákovi,
- upozornění žákovi, že bude muset sedět odděleně od ostatních kamarádů a spolužáků,
- splnění této hrozby,
- oznámení závadného chování třídnímu učiteli, tentokrát ale formou písemného podání,
- informování žáka o tomto kroku,
- hrozba žákovi předvedením před ředitele,
- splnění hrozby.

## 2.5 Přijímají děti odměny a tresty za školní výsledky? Srovnání

Výchova formou odměn má lepší výsledky než výchova založená na trestech. Odměny mají silnější motivační charakter a ve velké míře podporují učení. Velkým negativem trestů je, že jeho následky jsou těžce předvídatelné, jelikož zde působí individualita a stejný trest aplikovaný na různých dětech může mít jiné důsledky (poslušnost nebo zjevnou agresi) (WikiSkripta, 2018).

Komplexně vzato, děti ze své podstaty přijímají všechny druhy přístupů, a to nejen klasické ve formě odměn či trestů, ale i přístupy alternativní. Velkou roli přitom hraje vnitřní motivace a vlastní zkušenosti. Jak hovoří klasický čínský filosof Čuang-č, že: „Odměny a tresty jsou nejnižší formou vzdělávání.“ Proto zůstává pouze a jen na rodičích, kterou cestu si zvolí a jak budou své děti motivovat k lepším výsledkům.

Dle Vaníčkové (2004, s. 45) jsou tresty neopomenutelnou součástí lidského života, a to minimálně z pohledu mladších školních dětí. Děti, které bývají jakkoli tělesně trestány, se necítí nijak špatně a nemají pocit, že by rodiče nějakým způsobem překračovali únosný rámec. Dle

autorky je ale smutné, že si tento druh trestu děti nejčastěji zasloužily za to, že přinesly špatnou známku ze školy. Překročení hranic, jako je pozdní příchod nebo neuklizení pokoje, naopak jejich rodiče řešili trestem zákazu počítače nebo zákazem jít ven s kamarády. Dotázané děti také uváděly, že za neuposlechnutí rozkazu a za zlobení jsou nejčastěji trestány fackou nebo tím, že musejí jít do pokoje.

Dále Vaníčková hovoří o tom, že děti, jež nebyly tělesně trestané, mají vštípené, že ony samy tyto typy trestů nebudou aplikovat na svých dětech. Je prokázáno, že takové děti si svých rodičů více váží a považují je za svůj vzor (Vaníčková, 2004, s. 107). Autorka dále doporučuje, aby odměny ve výchově převládaly, jelikož v dítěti posilují žádoucí chování a tresty mají být ponechány pouze k opravám špatného jednání dětí (Vaníčková, 2004, s. 22).

### 3 ŠKOLNÍ VÝSLEDKY A HODNOCENÍ

Pro děti je škola mimo rodičů tou nejzásadnější výchovnou institucí, která se zásadní měrou podílí na jejich odměňování a trestání, a to zejména prostřednictvím známek, úkolů, poznámek, důtek a jiných. Z tohoto důvodu je v této kapitole rozebíráno hodnocení dětí, jeho typologie a odměňování a trestání na půdě školy.

Podle Koláře a Šikulové (2009, s. 23) se pokaždé při výuce ve škole setkáváme s hodnocením. Hodnotí se výkony, většina učebních a jiných činností žáků.

#### 3.1 Typologie hodnocení

Tato podkapitola se zaměří na možnosti, kterými je možno žáka hodnotit a měřit.

Kosová (1998. In Kolář, Šikulová, 2009, s. 32) rozlišuje zdroje hodnocení, tedy dle toho, kdo je subjektem samotného hodnocení:

- **hodnocení heteronomní** (vnější): zdroj objektu hodnocení leží mimo,
- **hodnocení autonomní** (vnitřní): zdroj hodnocení se hodnotí sám.

Dále dle autorů Koláře a Šikulové (2009, s. 32-33) můžeme rozlišovat vztahovou normu, podle které vyučující hodnotí:

- **Hodnocení sociálně normované:** kdy jsou porovnávány výkony žáka s výkony dalších žáků, potažmo s výkony celé třídy. Toto hodnocení pomáhá používat stejná měřítka na všechny žáky a vyučující tak může porovnávat výkony jednotlivých žáků mezi sebou. Toto srovnání se ale může provádět jedině tehdy, pokud se srovnávají výkony, kdy žáci měli stejné zadání a pro jeho vyřešení nebo zpracování měli stejný časový úsek. Tento způsob hodnocení staví žáky do pozice soutěžících, kteří se dostávají do jednotlivých žebříčků. Toto hodnocení představuje pro žáky velkou psychickou zátěž, jedni se tak stávají úspěšnými a druzí neúspěšnými. Do tohoto hodnocení se promítají strachy o ztrátu sociálních vazeb mezi ostatními. Na druhou stranu toto hodnocení ve škole nelze úplně odmítat, jelikož se s ním člověk v průběhu života dozajista nejménou setká.

- **Individuálně normované:** kdy je výkon žáka porovnáván s jeho vlastními předchozími výkony. Tento typ hodnocení napomáhá nejen učitelé, ale i samotnému žákovi porovnávat jednotlivé výkony. Lze tak snadno zaznamenávat pokroky. Při používání individuálního přístupu může i žák, který příliš nevyneiká, zaznamenat pocity úspěchu. Souběžně je tak formována sebedůvěra v lepší výkon, což napomáhá žákovi sebehodnocení.

Dále jsou používány i tyto přístupy (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33-34):

- **Formativní hodnocení:** tento typ hodnocení by měl v žákovi povzbuzovat efektivní učení. Mělo by se to dosáhnout tím, že je mu poskytována důležitá zpětná vazba. Tento typ hodnocení také zaměřuje jednotlivé chyby, obtíže a do budoucna tak dává poučení pro zlepšení výkonů.
- **Shrnující hodnocení** (finální, sumativní): ukazuje úroveň dosažených výsledků za určitý časový úsek. Obvykle bývá používáno v pololetí či na konci školního roku (známky na vysvědčení).
- **Normativní hodnocení:** jde o typ hodnocení, kde se porovnává jeden žák ve vztahu k ostatním žákům a jejich výkonům. Nejlepších deset procent třídy je například ohodnoceno za svůj výkon jedničkou a odpovídajícím způsobem (poměrně k výkonu těchto nejlepších deseti procent třídy) je pak hodnocen i zbytek třídy. S tímto hodnocením je ale spojeno to úskalí, že takové nejlepší hodnocení mohou dostat i ti, kteří nemuseli odpovídat tak dobrému výkonu, za který by si jedničku zasloužovali, ale kteří spadali do té desetiny s nejlepším výkonem.
- **Kriteriální hodnocení:** jedná se o hodnocení, kdy se posuzuje, zda byl splněn konkrétní cíl výkonu. Pokud tak všichni žáci splnili dané kritérium, budou hodnoceni odpovídající známkou (např. testy pro získání řidičského průkazu).
- **Diagnostické hodnocení:** je podobné hodnocení formativnímu. Zvláštností ale je, že se zaměřuje na odhalení učebních potíží a jiných problémů žáků.
- **Vnitřní hodnocení:** jde o druh hodnocení, které využívají učitelé, jež v konkrétní skupině učí konkrétní předměty.
- **Vnější hodnocení:** výkony hodnotí osoby mimo konkrétní školu. Vyhodnocení může provést i místní učitel a výsledky předat ke kontrole.
- **Neformální hodnocení:** hodnocení činností, které probíhá na základě pozorování při běžných činnostech ve třídě.

- **Formální hodnocení:** probíhá po předchozím upozornění. Žák má prostor se na toto hodnocení připravit a probíranou látku si tak zopakovat.
- **Průběžné hodnocení:** jde o hodnocení, které vyučující získal za delší časový úsek. Toto hodnocení se posléze stává základem pro sumativní hodnocení.
- **Závěrečné hodnocení:** jedná se o konečné zhodnocení prospěchu jednotlivce. Jde o takový typ hodnocení, které bylo provedeno na konci předmětu, výukového bloku nebo se jedná o zhodnocení uceleného pracovního programu.

### 3.2 Fáze hodnotícího procesu

Vzhledem k tomu, že školské zařízení je zásadní institucí pro výchovu dítěte, je při odměňování a trestání dětí na půdě školy žádoucí, aby nedocházelo k impulzivnímu a bezmyšlenkovitému odměňování a trestání, ke kterému se často uchylují rodiče dětí. Odměňování a trestání na půdě školy by mělo mít jasně nastavený řád a přehledná pravidla. Ideálně by celý hodnotící proces měl projít těmito fázemi:

- **zadání úlohy a pochopení přijetí úlohy ze strany žáka,**
- **průběžná analýza výkonu:** žák pracuje a vyučující sleduje postup jeho výkonu,
- **ukončení výkonu žáka:** žákovo očekávání – zpětné promítání výkonu,
- **závěrečná analýza výkonu:** rozhodnutí,
- **vynesení posudku:** přijetí nebo nepřijetí posudku ze strany žáka (Kolář, Vališová, 2009, s. 181-185).

### 3.3 Školní hodnocení a jeho funkce

Tato podkapitola se bude věnovat školnímu hodnocení a jeho funkcím. Tím, že se jedná o oficiální a ve většině případů státní instituci, mívá školní hodnocení větší význam pro děti i jejich rodiče. Tomu odpovídá i větší počet funkcí, které jsou se školním hodnocením spjaty.

Školní hodnocení:

- působí motivačně na výkon žáka (na chování, jeho činnosti a vlastnosti žáka),
- působí regulačně na výkon žáka, ale i učitele (poskytována zpětná vazba),

- působí na pocity, na průběh psychických procesů,
- vzbuzuje průvodní fyziologické změny,
- působí na následovný průběh chování a učení,
- ovlivňuje sebevědomí, povahové vlastnosti osoby a vztah k druhým lidem,
- poskytuje údaje o samotném žákovi a o průběhu jeho začleňování,
- poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve studijní skupině nebo v konkrétní třídě (Jurčo, s. 202, 1971. In Kolář, Šikulová, 2009, s. 45).

Vališová a kol. (2011, s. 250) funkci hodnocení doplňuje o **funkci informativní** (jež má za povinnost informovat, jakého výsledku dítě dosáhlo. Dále v této funkci bývá zahrnuta funkce kontrolní, která poukazuje na to, zda byl zadaný cíl splněn, a funkce diagnostická, která může přispívat k zodpovězení otázky, proč je žák neúspěšný). Druhou funkcí je **funkce formativní** (známka je nejen nositelem informace o tom, jak si žák při jeho výkonu vedl, ale má fungovat i jako určitý stimul pro žáka). Ne vždy ale všechno hodnocení plní tyto základní funkce.

### 3.4 Formy hodnocení žáků a studentů

Kolář a Šikulová (2009, s. 93-94) zdůrazňují, že při vyučování nejde toliko o spor mezi tradiční klasifikací žáka a slovním hodnocením. Podle těchto autorů už vůbec nejde o to vyloučit jednu z těchto forem (slovní apod). Jde hlavně o to, abychom dokázali plně využít klady obou těchto hodnocení. Při volbě formy hodnocení záleží na cíli, kterého v daný okamžik chceme dosáhnout. Dalším kritériem pro volbu některé z těchto forem hodnocení by mělo být uvědomění si povahy předmětu a probírané látky, individualita a věk žáka a jeho samotný rozvoj. Níže budou představeny různé formy hodnocení, které se na půdě školy používaly a do dnešního dne z větší části stále používají:

- **jednoduché mimoverbální hodnocení**

Do této kategorie patří úsměv učitele, jeho přikývnutí, nesouhlasné zavrtění hlavou, zamračení se nebo přísný pohled. Mezi jednoduché neverbální hodnocení řadíme také gesta a dotyky učitele, např. poklepání po rameni, podání ruky nebo pohlazení.

- **jednoduché verbální hodnocení**

Mezi tato hodnocení řadíme velice minimalistická slovní ohodnocení (např. chyba, špatně, dobře, ano a ne), dále krátká slovní ohodnocení s negativním či pozitivním nábojem (dneska jsi mi udělal radost, čekal jsem od tebe víc).

- **označování studentů dle výkonu nebo jeho chování**

Zde můžeme zařadit tzv. lokaci – „oslovskou lavici“ (vyloučená lavice pro zlobivé děti), ale i že si například posadíme zlobivějšího žáka blíže k sobě. Dále sem řadíme signy – což jsou různá označení pro nadané ale i méně nadané žáky. Signy se v současné době používají spíše pro označení těch nadaných, např. vyvěšením úspěšných fotek žáků na nástěnku ve třídě.

- **oceňování výkonů žáků**

Do tohoto způsobu hodnocení spadá například vystavování povedených prací ve třídě či na chodbách. Žák je oceněn tím, že mu může být svěřen důležitý úkon, např. vedení skupiny při společné činnosti.

- **hodnocení kvantitativní**

Známky se vyjadřují podle stupně výkonu a klasifikační stupnice – někdy se přidávají plusy nebo mínusy. Ke známce se také někdy zapisuje i její krátké zdůvodnění. Dále do tohoto typu hodnocení můžeme zařadit výpočet správně splněných úkolů či výpočet chyb či jiná bodová ohodnocení – bodová klasifikace nebo výpočet procentuálního splnění úkolu.

- **písemná či grafická vyjádření**

Do tohoto hodnocení spadají diagramy (znázornění na diagramu) či škály nebo popsání charakteristiky žáka.

- **hodnocení slovní**

Sem řadíme slovní či obsahovou analýzu výkonu žáka, obsáhlejší analýzu výkonu, ocenění práce jednotlivce nebo celé skupiny po vyučovací hodině či slovní ohodnocení realizovaného projektu (porovnání s ostatními projekty).

Růžičková (2012, s. 172) ve své publikaci doplňuje, že se slovním hodnocením se u nás začalo zhruba od roku 1990 a několik škol se pustilo do této změny a žádalo ministerstvo školství o povolení tohoto experimentu. Učitelé tak začali psát rodičům co půl rok o tom, jak se jejich potomkům vede ve škole a jak se zde chovají. Nastalo se tento fenomén ukotvil do nového školského zákona od 1. 1. 2005, kde se tato možnost klasifikace postavila na rovnocennou příčku s běžnou klasifikací pro oba stupně základní školy.

### **3.5 Odměny a tresty na půdě školy**

Autor Kohn (2019, s. 86-89) uvádí, že z dětí, které jsou odměňováni za svou štedrost, a z dětí, jejichž hlavním posláním je dostávat samé jedničky, končí děti neštedré. Postupem času totiž přestanou vykazovat zájem o probírané učivo a o to, co se mají učit. Ovšem toto pravidlo nelze aplikovat na všechny děti, některé děti dle autora mají přirozenou odolnost vůči destruktivním účinkům známkování. Je prokázáno, že děti, kterým byl úkol zadán s tím, že za něj přijde i hodnocení, vypracovaly úkol s menší motivací a posléze se k němu téměř vůbec nevracely v rámci času mimo školní zařízení. Na druhou stranu žáci, kteří měli vypracovat stejný úkol, aniž by se hovořilo o známkování, se k úkolu vraceli i mimo školní zařízení.

Hodnocení – známky také vedou studenty k tomu, aby si vybírali ten nejméně namáhavý úkol, a to za předpokladu, že studenti mají tuto možnost volby. Pokud budou vědět, že za tento vypracovaný úkol budou ohodnoceni, ví, že nejméně namáhavý úkol je pro ně to nejmenší riziko. Tímto dávají na vědomí, že „úspěch je něco víc než samotné učení“. Požadavek toho, aby dítě nosilo domů dobré známky často vyvolává pocity povrchnějšího přemýšlení u dětí. Ty pak chtějí pouze získat jedničku, ale pravděpodobně si naučenou látku pamatovat nebudou a víc se o ni už nikdy nebudou zajímat. Už samotné známky jsou problematické, neboť děti se honí za výsledky a ne za tím, co se naučily. V jejich případě je pak důležitější cíl než samotná cesta. Pokud je ale známkování spojeno se špatnou metodou, tyto negativní dopady se zdvojují.

Přílišná kontrola působí velmi destruktivně na psychické zdraví i na školní výsledky dětí. Děti, které jsou motivovány odměnami (např. peníze za dobré známky), vykazovaly nižší zájem o školní výuku oproti dětem, které jsou strašeny tresty (Kohn, 2019, s. 86-89).

Dle Matějčka (2015, s. 34-35) dítě ze strachu před trestáním neudělá toliko práce a ani se zdaleka nenaučí tolik látky jako je to u odměňování, které přináší požitky. Můžeme se setkat s dětmi, které mají vysokou inteligenci, přesto ve škole příliš neprospívají a nemohou se nic naučit vlastně jen díky strachu z trestu. Většinou stačí obrátit tento donucovací postup a přistoupit k formě odměn a dojde i k obratu chování dítěte. Tento obrat ale bývá velice komplikovaný, dítě musí přeformulovat nejen svůj rozum, ale i citové složky osobnosti. Trest může zastavit špatné chování a odměna může budovat to správné.

## 4 PŘÍSTUP RODIČŮ K HODNOCENÍ DĚTÍ

Ve svém článku Čapek uvádí (Čapek, 2008), že právě známka je jedním z nejdůležitějších komunikačních prostředků mezi školou a rodinou. Díky tomuto číslu mají rodiče přehled o úspěších, neúspěších a výchově svého potomka. Rodiče se často v úspěších svých dětí ztotožňují. Pokud jsou ale jejich nároky přehnané, může to mít devastující účinek na psychiku dětí. Pokud hodnocení nenaplnuje očekávání rodičů, přisuzují rodiče často tento jev učitelům nebo samotnému dítěti. Místo toho, aby se rodiče snažili u dítěte zlepšit jeho mezery, dítě trestají a zakazují mu.

### 4.1 Význam hodnocení pro rodiče

Dle Čapka (2008) jsou známky pro rodiče prostředek, přes který si mohou zjišťovat, jak si jejich dítě vede ve škole. Sami rodiče nejvíce upřednostňují známky, jelikož je to pro ně nejjednodušší informace, aby si mohli udělat představu, jestli jejich dítě bude ve studiu na vyšších úrovních pokračovat – známky představují pro rodiče ukazatel, jak se dětem bude do budoucna žít. Mimo funkce hodnotící splňuje známkování i funkci sociální, jelikož známky mají vliv na rozřazení dětí do sociálních struktur. Další funkce hodnocení je funkce prognostická, jelikož hodnocení reflektuje perspektivnost rodinných členů. Za známkami pak bohužel rodič nevidí znalosti a dovednosti, pouze perspektivu a pozici, kterou dětem hodnocení poskytne.

Pokud rodiče opravdu zajímá vývoj žáka, museli by se po vyučujících dožadovat podrobného slovního hodnocení. Zjistili by tak nedostatky svého dítěte a možnosti, jak tyto nedostatky napravit. Současně by byla zajištěna lepší spolupráce rodičů a školy.

Rodiče taktéž často používají nesmyslné odměny a tresty, mezi které můžeme zařadit neadekvátní výchovná opatření, naprosto odlišné přístupy v případě odměňování a trestání, destruktivní chování k dítěti nebo až přehnané odměňování. Pokud je známka pro rodiče jedinou informací, kterou ze strany školy má, nemohou rodiče téměř vůbec tušit nebo vědět, kde jsou silná nebo slabá místa ve vzdělávání jejich dítěte. Ze známky ani nejde posoudit, jak si dítě ve škole vede v porovnání s ostatními spolužáky.

Dále Čapek (2008) upozorňuje na to, že: „*Jedna hodnota známky může označovat nadané dítě s nulovou snahou a aktivitou, které neprojevuje zájem o studium, i velmi pilné dítě s průměrnými až podprůměrnými vlohami a schopnostmi. Znáмка potom ztrácí svou výpovědní hodnotu, tudíž pozbývá svůj jediný smysl.*“ (Čapek, 2008).

Čapek (Čapek, 2008) se též zaměřil na to, jak rodiče reagují v případě, pokud jejich dítě dostane špatnou známku ve škole. Za tímto účelem se dotazoval přímo jednotlivých dětí. Z 92 respondentů jich odpovědělo 71 %, že rodiče reagují agresivně (vynadali jim, zlobili se a děti se museli jít učit). Hostilním chováním (naštváním, smutkem) se projevuje 41 % rodičů, pochopení projevuje 19 % rodičů, špatnou známku řeší domluvou 54 % rodičů za předpokladu, že si dítě špatnou známku opraví a pro příště se polepší. A pomoc s učením dle žáků poskytne pouze 15 % rodičů. Špatné známky většinou vedou rodiče k příkazům a zákazům, pro děti je celá tato situace traumatizující. Nejčastěji pak rodiče zakazují činnost, která dle nich dítě odvádí od pozornosti.

Dle stejného výzkumu je pak podle Čapka (2008) reakcí na dobré známky dětí pochvala, kterou uvedlo více než 50 % dětí. Další nejčastější reakcí rodičů je radost, kterou projevuje 69 % rodičů, pochvaly s odměnou se dočká 9 % dětí a odměny 6 % dětí.

## **4.2 Ideální rodič z pohledu dětí**

Vaničková (2004, s. 106) ve své publikaci popisuje ideálního rodiče z pohledu samotných dětí. Ideální rodič by měl být hlavně hodný a měl by mít rád své děti, měl by mít na své děti dostatek času, neměl by nadávat, neměl by podléhat svodům alkoholu a cigaret, měl by umět sportovat, neměl by lhát, měl by si s dětmi umět povídat, měl by dávat dárky, neměl by poslouchat, když si děti s někým telefonují, neměl by se nikdy posmívat a měl by doma něco umět, aby své výkony nepředváděl pouze v práci. Děti taktéž nechtějí rozvedené rodiče a nechtějí se stěhovat. Děti též potřebují vidět, že se rodiče mají rádi.

## 5 ALTERNATIVNÍ ZPŮSOB ODMĚN A TRESTŮ

Růžičková (2012, s. 153) ve své publikaci uvádí, že mnohým rodičům se uleví, když se dozví, že existují různé alternativní přístupy ke klasickému trestání. Co se týče odměn, rodiče stále zastávají tradiční pochvaly. Někdy se jen k pochvalám dodává doporučení, že ani při dobrém úmyslu by se to s chválením nemělo přehánět.

Ohledně samotných trestů Růžičková uvádí (2012, s. 166), že se považují za legitimní prostředek používaný při výchově a naprostá většina odborné literatury ho shledává jako naprosto v pořádku s přihlédnutím k používání z hlediska věku dítěte, závažnosti způsobené konkrétním činem a vědomosti dítěte, za co je konkrétně trestáno. Autorka poukazuje na to, že trest je ale velikým rizikem jako takový sám o sobě a ve své podstatě (vzbuzuje strachy apod.).

Kopřiva a kol. (2008, s. 121) ve své knize uvádí, že neexistují žádné správné, přiměřené ani nutné tresty. I přesto existují metody bez trestů a rodiče stejně tak zůstanou dobrými rodiči.

Stanovisko netrestání zastává i autorka Prekop (2008, s.57-58), která dále uvádí, že bychom děti neměli trestat ani pohlavky a odkazuje na dřívější doby, kdy rodiče byli ke svým dětem trpělivější a celkově při výchově dítěte klidnější.

Autorka Morin (2018, s. 12) dodává, že děti nelze chránit před nepřízní osudu, která je postihne. Je potřeba, aby si děti prošly i negativními chvílemi v životě, aby došly k lepšímu a silnějšímu já. Díky své psychické síle si pak budou umět poradit se vším, co jim život přinese.

### 5.1 Alternativa používání trestů

Dle Růžičkové (2012, s. 168-169) může být negativem při této metodě to, že pokud nemáme znalost výchovných postupů, které se při výchově dají aplikovat namísto již zmíněných trestů, lehce můžeme sklouznout k toleranci vůči tomuto nechtěnému chování, kterému jsme v původní ideje chtěli zabránit. Základní myšlenkou alternativy trestů je nechat dítě zažít přirozené důsledky svého neadekvátního chování a umožnit dětem účast při jejich řešení. Tyto kroky by primárně měly vést k nápravě požadované věci. Mezi takové nápravy řadíme například omluvu. Dle této autorky je potřeba dětem vštěpovat, že jejich jednání a činy mají

různé následky. Mezi účinné přirozené důsledky dozajista patří i negativní emoce poškozené strany. Podstatné ale je, aby byly vyjádřeny takzvaným *já-výrokem*, tedy formou, ve které mluvíme o svých pocitech, aniž bychom tím obviňovali a zraňovali druhou stranu, např. „*Vadí mi, když nedodržíš to, co jsi slíbil a nesnáším lhaní*“ (Růžičková 2012, s. 168-169). Namísto často špatně používaného „*Ty jsi zase lhal, proč to pořád děláš?*“ (Růžičková 2012, s. 168-169) nebo „*Je mi líto, že je tahle krásná nástěnka poničená.*“ (Růžičková 2012, s. 168-169) namísto používaného „*Podívejte se, jak jste opakovaně zničili vaši nástěnku, tady nic nevydrží, jste ta nejhorší třída.*“ (Růžičková 2012, s. 168-169). Když se děti cítí obviňované, nemají potřebu se na něco vymlouvat, nemají potřebu s námi bojovat. Druhým podstatným krokem je otázka, co s tím samo dítě chce udělat. Při klasickém trestání je vše v rukou rodiče nebo vychovatele, děti tak často čekají jen na výsledek uděleného trestu a nemůžou se do možného výsledku nijak zapojovat. Tímto je ale učíme i přicházet s vlastními nápady řešení. Pokud by samo dítě nepřišlo s možnými nápady řešení nastalé situace, měl by jim vychovatel dát možné návrhy řešení k výběru. Výběr by měl obsahovat také určité časové hledisko – dnes, zítra, za týden.

Autorka (Růžičková 2012, s. 169) také zdůrazňuje, že pokud s dětmi budeme řešit jejich chování věcně s poukázáním na přirozené a odžité souvislosti, existuje větší šance, že u dětí dojde k přijetí a zvnitřnění faktu, že je potřeba příště své chování a jednání upravit. Základní úlohou výchovy totiž je naučit děti dělat správné věci proto, že pochopily, že tyto věci jsou správné, a nejen z toho důvodu, že se bojí možného trestu. Autorka také poukazuje na rozšířenost představy o bezodkladném řešení nevhodného chování. V této souvislosti autorka zdůrazňuje, že je třeba si všimnout nevhodného chování a toto nepřejít bez povšimnutí. Pokud si rodiče ponechají prostor pro zklidnění, jsou schopni oprostít se od negativních emocí a jsou schopni dítě potrestat racionálně a nikoliv v afektu a zajetí negativních emocí. Pokud se takového rychlého a okamžitého řešení dopustí například učitel při výuce (bude chtít okamžitě hledat viníka, bude chtít věc vysvětlit apod.), dopustí se přesně toho, co žáci svým činem zamýšleli.

Níže uvedená tabulka (Růžičková 2012, s. 170) nám jasně ukáže rozdíl mezi přirozeným důsledkem a klasickým trestem:

Tabulka č. 1: Alternativní přístup k trestům

Přirozené a logické důsledky	Tresty
------------------------------	--------

Vyjadřují realitu sociálního řádu a pravidel, nikoliv názor dotčené osoby.	Poukazují na moc trestající osoby.
Logicky se vztahují k určitému chování a tento logický stav je vyjádřen a logicky pojmenován.	Vztah mezi důsledkem a nevhodným chováním jedince není logický, ale závisí na libovůli trestající osoby.
Neobsahují žádný prvek morálního soudu, jasně se konstatuje, co se stalo a neobviňuje se žádná konkrétní osoba.	Často obsahují morální odsouzení, jež primárně cílí na charakter dané osoby.
Vedou k nápravě – k nápravě ihned či k nápravě do budoucna.	Jsou odplatou za minulost aneb musíš pykat.
Při poukazování na ně používáme přátelský a věcný tón hlasu.	Tón hlasu je nahněvaný a nadřazený.
V jedincích budují vnitřní motivaci.	Fungují jako nástroje vnější motivace a vytvářejí tak závislost na vnější motivaci.

*Zdroj: Růžičková (2012, s. 170).*

Růžičková (2012, s. 170) zdůrazňuje, že slušní lidé, kteří byli v dětství trestáni, jsou slušní navzdory tomu, že byli trestáni, a nikoliv proto, že byli trestáni.

Kopřiva a kol. (2008, s. 134) uvádí, že přirozené důsledky musí být v takové míře, aby dítě bylo schopné samostatně jednat a podobné situace v budoucnosti zvládat nebo se jim přímo naučit předcházet.

### 5.1.1 Způsob řešení konfliktu

Autorka Faber a kol. (2013, s. 87) nastínila řešení zátěžové situace bez toho, aby se rodič snížil ke klasickému trestání dětí. Hovoří přitom o několika základních zásadách:

- ukázat dítěti, že vám může s něčím konkrétním pomoci,
- projevit nesouhlas, aniž bychom se dotýkali osobnosti dítěte,
- směrem k dítěti projevit svá základní očekávání,
- ukázat dítěti, jak danou věc napravit,
- nabídnout dítěti možnost výběru,

- jednat – začít s akcí jako první,
- nechat dítě poznat následky svého chování.

## 5.2 Alternativa k odměňování

Kopřiva a kol. (2008, s. 155) se také věnuje alternativě k odměňování, přičemž taktéž doporučuje pozitivní přirozené důsledky. Uvádí, že alternativou k pochvalám je též zpětná vazba a ocenění. Tento model by měl mezi rodičem a dítětem vytvářet rovnocenný a partnerský vztah, což se nedá říct o odměnách, které jsou také založené na mocenském modelu, byť oproti trestům jde o tu přívětivější a laskavější metodu.

Dále Kopřiva a kol. (2008, s. 164-165) uvádí, že smyslem alternativy je poukázat na vztah příčiny a důsledku. Uvedeme si zde konkrétní případ. Dítě jde spát a my řekneme: „*Když jsi byl při večerní hygieně a svých povinnostech tak rychlý, tak ti namísto jedné pohádky jako odměnu přečtu dvě pohádky na dobrou noc.*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 164-165). Výchovnější je ale říct: „*Dnes jsi vše před spaním zvládl velice rychle, máme tedy před spaním dostatek času. Chceš si před zhasnutím tedy ještě chvíli hrát nebo si přečteme dvě pohádky?*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 164-165). Ve finále jde o komunikační dovednosti, dítěti se dostal popis stavu, informace a dostalo na výběr. V druhém názorném příkladě dítě dostalo šanci výběru mezi vlastní aktivitou a časem. To z dítěte přestane dělat mocensky podřízenou osobu, neboť se na rozhodnutí podílí. Autor si stojí za tím, že by dítě v průběhu roku za své známky nemělo být odměňováno. Když pak tedy skončí školní rok a děti dostanou vysvědčení, případně jde o speciální situaci, měla by se řádně a společně oslavit. Je tím myšlena například slavnostní večeře doma, oběd v restauraci či společný výlet. Těmito oslavami se posiluje soudržnost rodiny a členové rodiny si tak dávají vzájemně najevo, že jim záleží na tom, co se tomu druhému povedlo. Autor dále hovoří o tom, že dárky k Vánocům, Mikuláši nebo k narozeninám by neměly být spojovány s dobrým nebo špatným chováním dítěte. Tyto dary by měly být vyjádřením přátelství a lásky nebo zájmu o druhého člověka. Stejně tak Mikuláš byl vždy dle tradice osoba, která bez poznání nadělovala všem nuzným a potřebným bez žádných nároků a nerozdávala dárky za odměnu a dobré chování.

Kopřiva a kol. (2008, s. 170) se dále zabývá negativním působením pochval. Poukazuje na to, že chválením může vzniknout závislost na druhých lidech a převážně na těch, které dítě bere

jako autoritu. Chválení za naprosto zbytečnou věc může vyvolávat dojem toho, že osoba, jež nás chválí, od nás nemusí mít příliš vysoká očekávání.

# PRAKTICKÁ ČÁST

Druhá část této práce, tedy část praktická kontinuálně navazuje na část teoretickou a svým obsahem ji doplňuje. Část praktická se bude zabývat vlastním anonymním výzkumem, jehož cílem bude zanalyzovat, jak rodiče, kteří vychovávají děti ve věku 6-15 let, přistupují k odměňování a trestání svých dětí za školní výsledky. Následující kapitoly se blíže zaměří na jednotlivé fáze vlastního výzkumného šetření, tyto fáze zde budou blíže popsány a specifikovány. Bude zde popsána zvolená strategie výzkumu. Následující z kapitol se taktéž bude věnovat formulacím jednotlivých hypotéz s vyjádřením závěru k verifikaci či falzifikaci hypotéz. Pro snadnější orientaci budou jednotlivé otázky z dotazníku prezentovány a doplněny popisky a grafy.

## 6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Pro praktickou část a vlastní výzkumné šetření byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum. Důvodem výběru kvantitativního zkoumání se bude zabývat následující kapitola této práce.

### 6.1 Hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle

Za účelem zodpovězení kladených otázek byl zvolen kvantitativní přístup, který napomáhal sběru dat a samotnému zpracování sebraných dat. Tento výzkum byl realizován pomocí anonymního dotazníkového šetření. Kvantitativní výzkum byl zvolen právě díky většímu počtu respondentů a přesnějšímu zpracování a následné interpretaci sebraných dat. Výhodou kvantitativního výzkumu je rychlejší a přesnější sběr získaných dat. Jestliže je dotazník vypracován správně, nemělo by tak docházet k ovlivňování jednotlivých respondentů, kteří se výzkumu účastní. Při šetření bylo postupováno dle stanovených fází klasického pedagogického výzkumu od Chrásky (2016, s. 11), prvně byl tedy stanoven problém, následně byly formulovány hypotézy, tyto hypotézy byly následně podrobeny testování a ze zjištěných výsledků byly stanoveny závěry.

**Hlavním výzkumným cílem** bylo zjistit, jaké jsou a čím jsou ovlivněny jednotlivé přístupy rodičů k odměnám a trestům dětí za školní výsledky, a jaký mají tyto přístupy dopad na děti.

Posléze z hlavního výzkumného cíle vycházely **dílčí výzkumné cíle**, jež blíže specifikovaly například to, **jak je úspěšná jimi zvolená metoda, jak rodiče ovlivňuje jejich zkušenost při volbě odměn a trestů, jak ke zvolené metodě přistupují ženy v roli matek a muži v roli otců**. Dále zjistit, **jak je metoda odměn a trestů ovlivněna různými dílčími faktory, jako je věk rodičů, dosažené vzdělání rodičů, pohlaví dětí**. Tomuto hlavnímu výzkumnému cíli a z něj vyplývajících dílčích výzkumných cílů se bude věnovat realizované výzkumné šetření, které na tyto jednotlivé otázky bude odpovídat.

## **6.2 Formulace jednotlivých hypotéz**

Pro účely tohoto výzkumu bylo stanoveno sedm hypotéz. Tyto hypotézy v následujících kapitolách budou podrobeny testování a budou vysloveny závěry k verifikaci či falzifikaci každé jednotlivé hypotézy. Hypotézy byly formulovány v následujícím znění:

**H1:** Rodiče, jež byli vystaveni svými rodiči systému odměn za školní výsledky, používají tentýž systém u svého dítěte/svých dětí, oproti těm rodičům, kteří tomu systému nebyli vystaveni.

**H2:** Starší rodiče spíše používají fyzické tresty (jako je například pohlavek, výprask rukou apod.) oproti mladším rodičům, kteří používají spíše psychické tresty (jako je například křik, zákaz oblíbené činnosti apod.).

**H3:** Školní výsledky dětí, které byly vystaveny systému odměny se zlepšily, oproti školním výsledkům dětí, které byly vystaveny systému trestů, a které se zhoršily.

**H4:** Matky trestají své dítě/děti za školní výsledky spíše psychicky (křikem na dítě, výhrůžkami apod.), oproti otcům, kteří spíše trestají dítě/děti fyzicky (pohlavkem, fackou apod.).

**H5:** Všeobecně dítě/děti za školní výsledky trestá spíše otec, oproti matkám, které své dítě/děti za školní výsledky odměňují.

**H6:** Rodiče, kteří mají chlapce a dívky, přistupují k metodě odměn či trestů u dětí rozdílně, oproti těm rodičům, kteří mají jen dívky či jen chlapce, tito rodiče přistupují k metodě odměn a trestů u všech svých dětí stejně.

**H7:** Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním používají především metodu odměn za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí, oproti rodičům s maximálním dosaženým středoškolským vzděláním, kteří používají spíše metodu trestů za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí.

### **6.3 Metoda sběru dat**

Hlavní metodou sběru dat byl zvolen dotazník. Mezi respondenty byl dotazník šířen tištěnou podobou a obsahoval sedmáct otázek, které byly rozvrženy na dvě strany formátu A4. Při tvorbě dotazníku bylo pamatováno na kompozici sledu otázek a na jejich formulaci, aby byly lehce pochopitelné pro všechny respondenty, jež se budou výzkumného šetření účastnit. Také byl brán zřetel na to, aby respondenti měli dostatečný výběr z nabízených odpovědí dotazníku a také na to, aby těmito odpověďmi nebyli limitováni. Dotazník byl sestaven od otázek jednodušších, po otázky, jež tvořily jádro samotného výzkumu. Otázky v dotazníku byly formulovány jako uzavřené, polouzavřené a otevřené. Otázky byly sestaveny tak, aby pro respondenty nebyly návodné.

### **6.4 Realizace sběru dat**

Pro ověření srozumitelnosti jednotlivých otázek, délky dotazníku a vhodnosti jednotlivých otázek byl proveden tzv. předvýzkum. V předvýzkumu byl dotazník rozdán pěti respondentům, kteří následně potvrdili, zda jsou pro ně otázky srozumitelné, zda dotazník není návodný a zda je adekvátní časová náročnost samotného vyplňování. Ze zpětné vazby od respondentů je mi známo, že vyplnění dotazníku trvalo v časovém rozmezí deseti až patnácti minut, což by měla být adekvátní časová náročnost, aby u respondentů nenastalo to, že otázky bezmyšlenkovitě zakřížkují. Také potvrdili, že otázky jsou pochopitelné a logicky seřazené. Potvrdili, že mají dostatečný výběr z nabízených odpovědí. Tito respondenti nebyly do celkového počtu respondentů zařazeni, jelikož na základě jejich zpětné vazby byly tři otázky kompletně vyřazeny, z toho důvodu, že se jednalo o návodné otázky. Do finální podoby se dotazník dostal po tomto předvýzkumu. Dotazník je přiložen jako příloha k této závěrečné práci (Příloha A). Dotazník byl rozdán mezi respondenty, u kterých byla jistota, že vychovávají dítě/děti školou povinné a ve zvolené věkové kategorii. Dotazník byl v tištěné podobě šířen v Pardubickém kraji. Dotazník byl šířen osobně mým příbuzným, známým a ti ho posléze šířili svým známým,

u kterých měli jistotu, že splňují uvedená povinná kritéria. Posléze mi dotazník po vyplnění vraceli zpět, aby mohlo dojít k jeho následnému vyhodnocení a interpretaci dat.

## 6.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili rodiče, kteří vychovávají dítě/děti školou povinné ve věku 6-15 let. Způsob výběru dat probíhal formou nahodilého výběru respondentů, kteří splňovali povinné podmínky pro účast v tomto výzkumu. Jednalo se o muže a ženy (rodiče), kteří vychovávají dítě/děti, které jsou zpravidla na prvním a druhém stupni základních škol. Jak již bylo uvedeno výše, jednalo se o respondenty, kteří žijí trvale nebo se fakticky zdržují v celém Pardubickém kraji. Dotazník byl šířen osobně mým příbuzným, známým a ti ho posléze šířili dalším osobám, u kterých měli jistotu, že splňují uvedené povinné podmínky. Celkem se výzkumného šetření účastnilo 182 respondentů. Dvanáct dotazníků však pro nesprávné vyplnění muselo být vyřazeno. Ve většině nesprávně vyplněných dotaznicích se jednalo o to, že respondenti zaškrtnuli více než jednu požadovanou odpověď. Díky těmto nesplněným kritériím klesl počet respondentů na 170.

## 6.6 Stanovení problému a časový harmonogram

Tématem odměňování a trestání a přístupem rodičů se tato práce zabývá s ohledem na aktuálnost tématu. Rodiče svým přístupem jednak formují budoucí generace, ale jednak i následný přenos zvolené metody na děti dětí. Také je práce brána jako prostor ke zjištění, zda například s ohledem na celkovou zlepšující se finanční situaci většiny rodin rodiče „podplácí“ své děti k lepšímu výkonu ve škole.

Níže uvedený časový harmonogram zaznamenává, že jednotlivé fáze teoretické části a vlastního výzkumného šetření se překrývaly.

*Tabulka č. 2: Časový harmonogram výzkumného šetření*

Hledání zdrojů, čtení literatury a tvorba dotazníku.	7/2020-11/2020
Předvýzkum.	9/2020-10/2020
Psaní teoretické části.	9/2020-1/2021

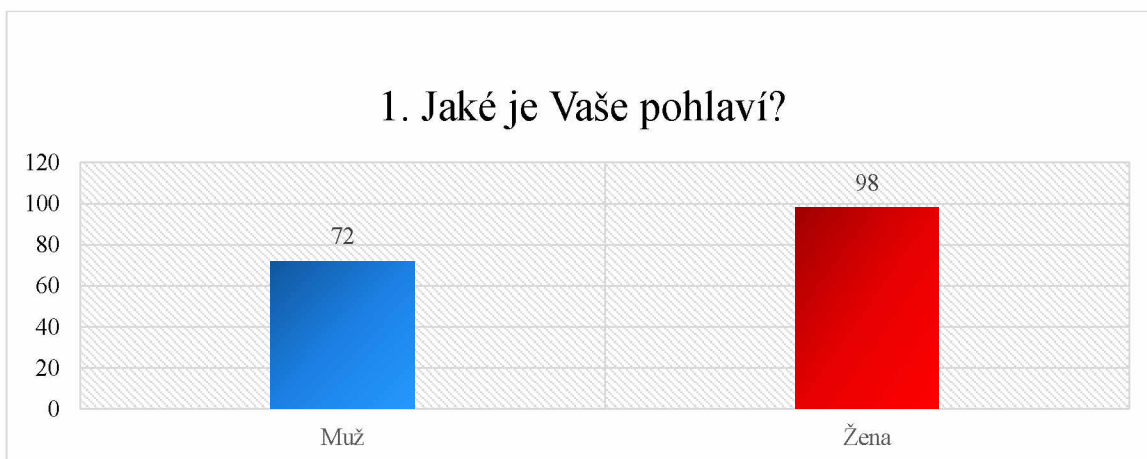
Realizace výzkumného šetření.	11/2020-2/2021
Vyhodnocení dotazníku, ověřování hypotéz a vyslovení závěrů výzkumného šetření a závěrů práce.	2/2020-3/2021

Zdroj: Vlastní.

## 6.7 Analýza dat a prezentace výsledků pomocí grafů

Podkapitola této práce se bude zabývat jednotlivým otázkám v dotazníku. Pro jednodušší přehlednost budou odpovědi respondentů znázorněny do grafů.

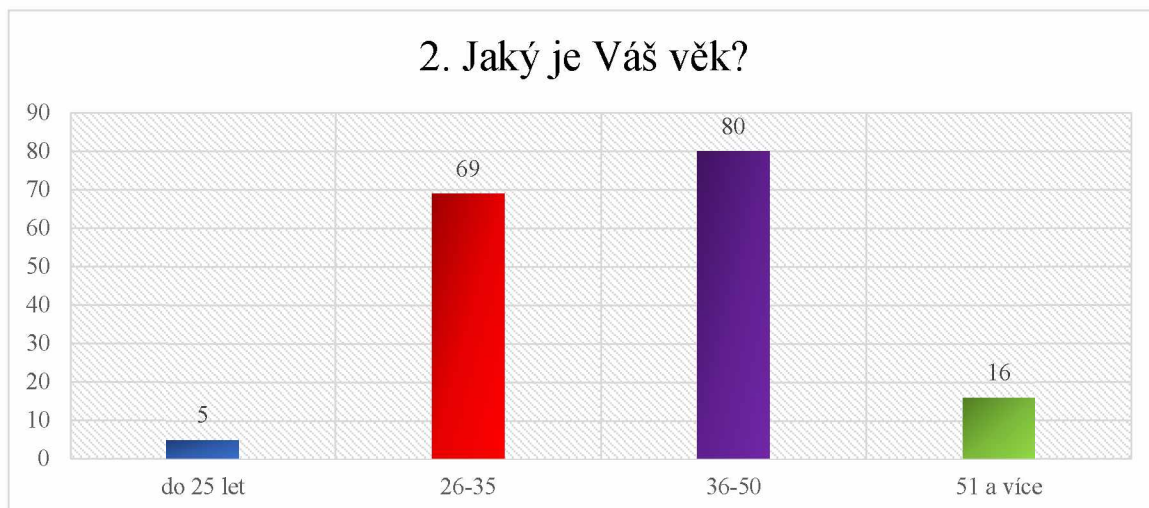
Graf č. 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: Vlastní.

Celkový počet respondentů, kteří se účastnili anonymního výzkumného šetření bylo 170 (100 %). Mužů se zúčastnilo 72 (42 %) a žen se zúčastnilo 98 (58 %).

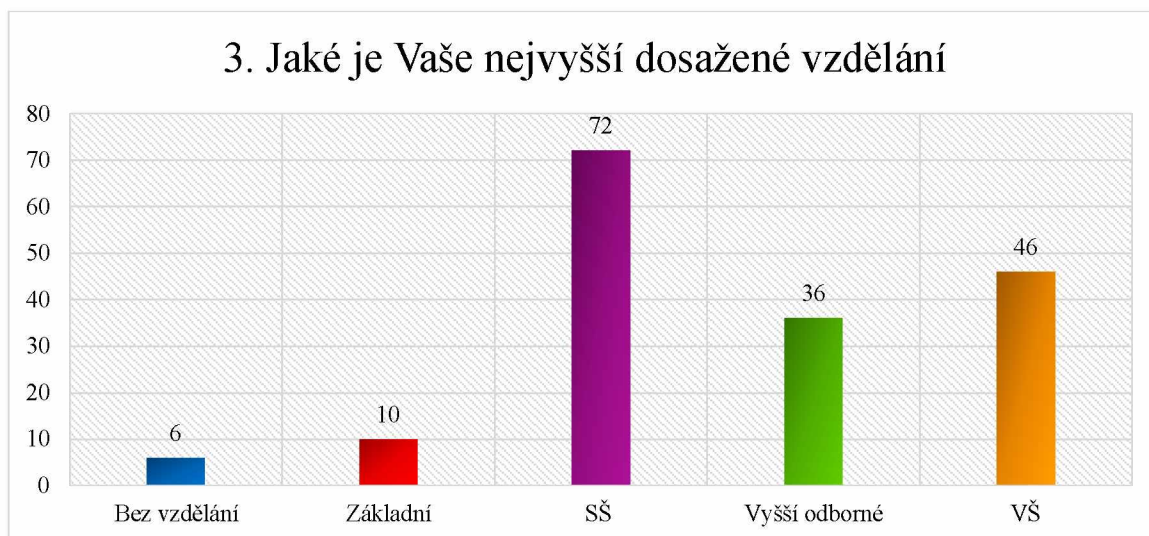
Graf č. 2: Věkové kategorie respondentů



Zdroj: Vlastní.

Výše uvedený graf zobrazuje jednotlivé věkové kategorie. Průměrný věk všech respondentů byl 38.

Graf č. 3: Dosažené vzdělání



Zdroj: Vlastní.

Nejvíce respondentů, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, byli rodiče se středoškolským vzděláním. Těchto respondentů bylo 72 (42 %). Nejméně respondentů bylo bez vzdělání, těchto respondentů bylo 6 (4 %).

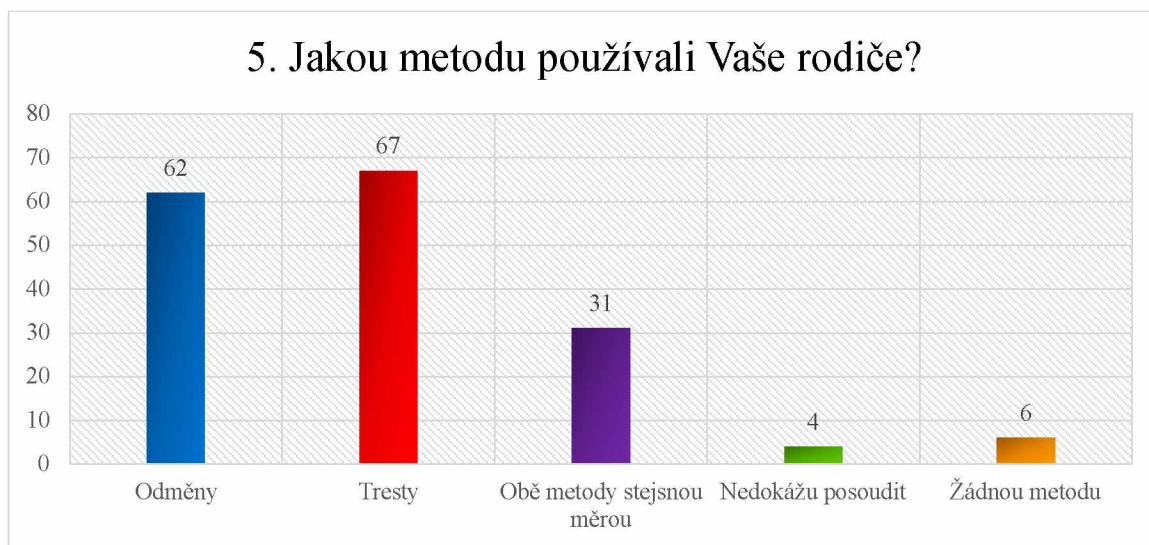
Graf č. 4: Pohlaví dětí respondentů



Zdroj: Vlastní.

Výše uvedený graf znázorňuje odpovědi rodičů, kteří zde vyplňovali pohlaví jejich dítěte/děti.

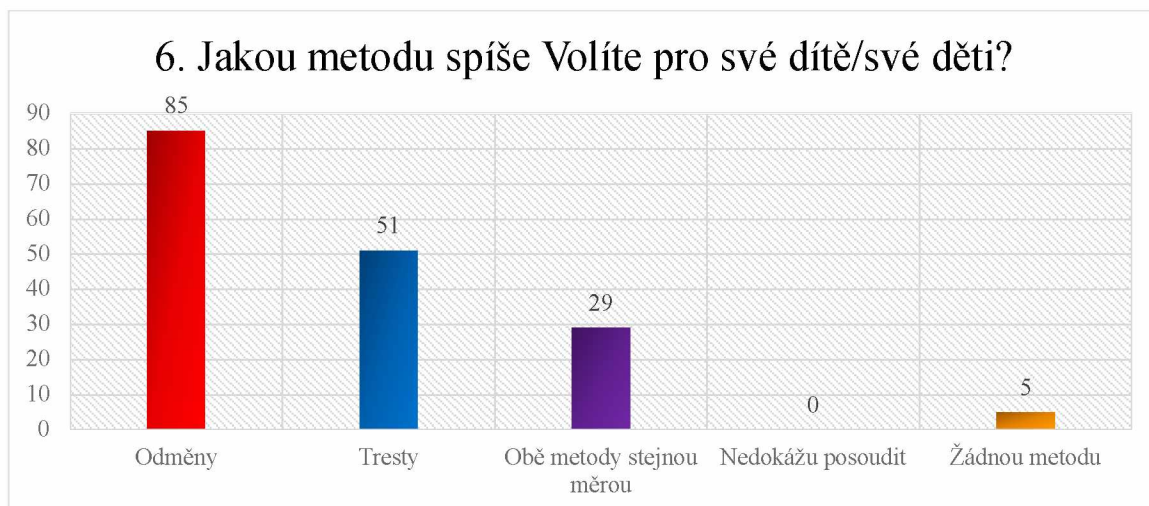
Graf č. 5: Metody, které aplikovali rodiče respondentů



Zdroj: Vlastní.

V tomto grafu je znázorněna metoda, kterou rodiče rodičů aplikovali na své děti. Nejvíce byly aplikovány tresty, s touto odpovědí se ztotožnilo celkem 67 respondentů (39 %).

Graf č. 6: Metody rodičů



Zdroj: Vlastní.

Polovina všech zúčastněných respondentů se přiklonila k odměnám. 85 respondentů (50 %) volí metodu odměn. Na druhé příčce se umístily tresty, s touto odpovědí se ztotožnilo 51 respondentů (30 %).

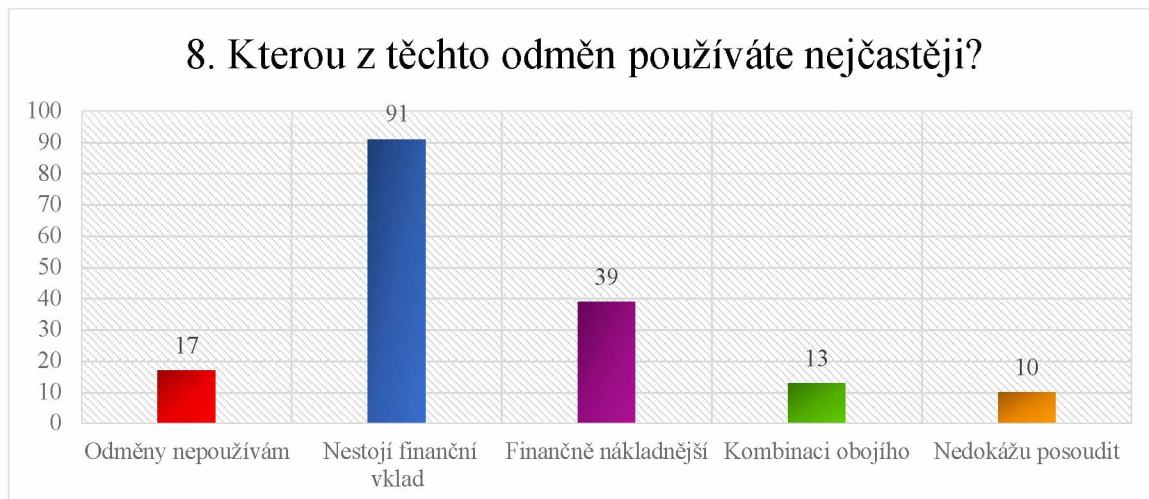
Graf č. 7: Účinnost metody



Zdroj: Vlastní.

Nejvíce respondentů v sedmé otázce se ztotožnilo s odpovědí, že systém, kteří rodiče aplikují na svých dětech, vede ke zlepšení výsledků. V dotazníku s ní souhlasilo 128 respondentů (75 %).

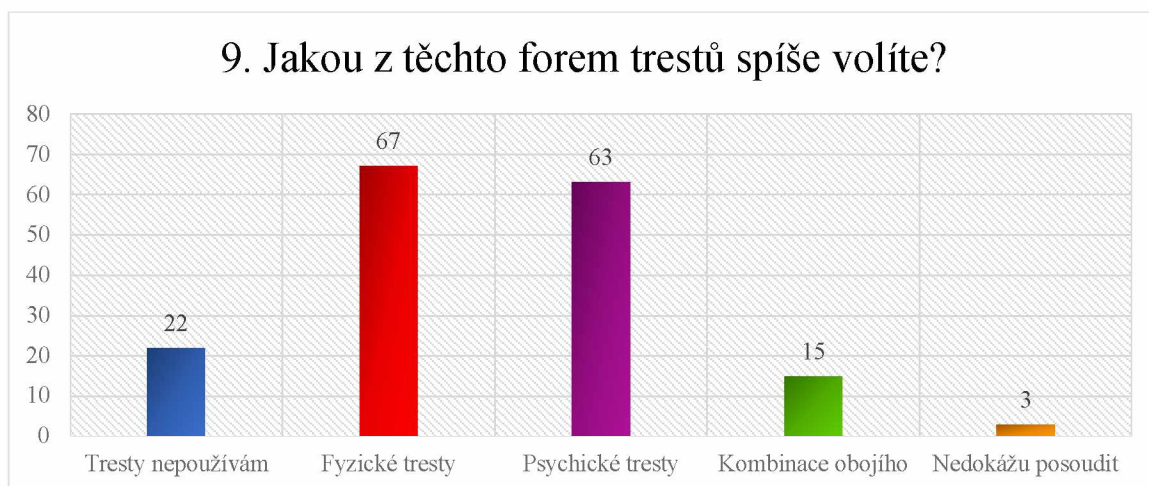
Graf č. 8: Volba odměny



Zdroj: Vlastní.

91 respondentů (54 %) se přiklonilo k tomu, že z typů odměn nejvíce používají tu, která je nestojí žádný finanční vklad (pochvala, pohlazení, uznání apod). 39 rodičů (23 %) odpovědělo, že používají takovou metodu, která je finančně nákladnější.

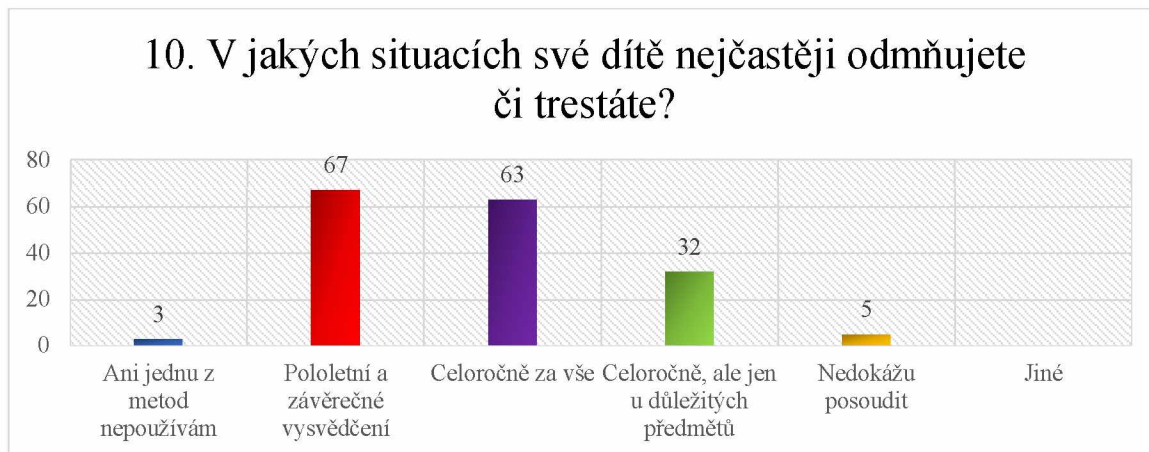
Graf č. 9: Volba trestu



Zdroj: Vlastní.

V této otázce se nejvíce rodičů přiklonilo k fyzickým trestům, odpovědělo na ni 67 rodičů (39 %) a jako druhou odpověď nejvíce rodiče volili psychické tresty, s touto odpovědí se ztotožnilo 63 respondentů (37 %).

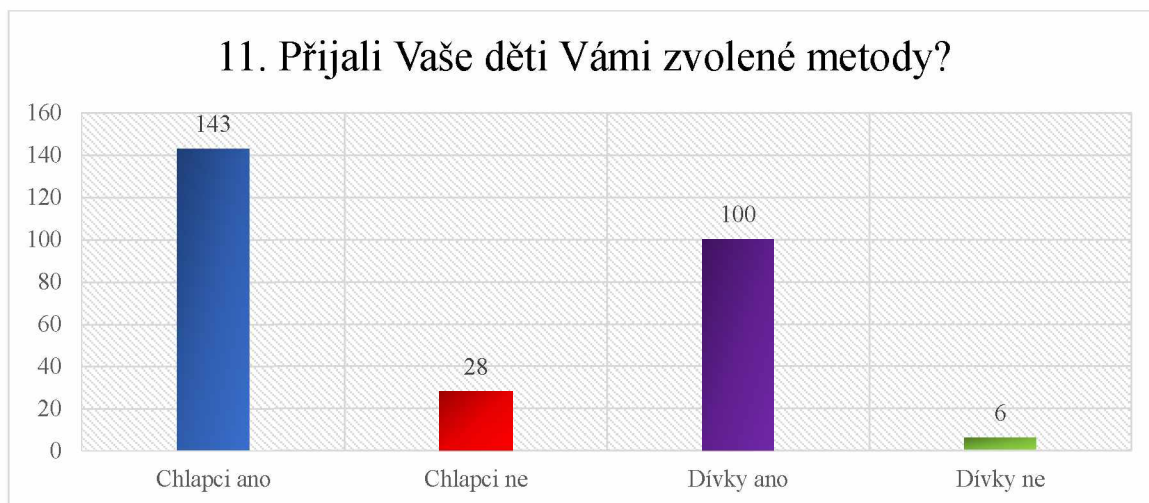
Graf č. 10: Situace odměňování



Zdroj: Vlastní.

Nejvíce rodičů se ztotožnilo s tím, že odměňuje či trestá své děti za pololetní či závěrečné vysvědčení, takto odpovědělo 67 respondentů (39 %). Druhou nejčastější odpovědí bylo celoročně za vše, s touto odpovědí se ztotožnilo 63 respondentů (37 %).

Graf č. 11: Přijetí metody dětmi



Zdroj: Vlastní.

Celkový počet respondentů, kteří se účastnili výzkumu bylo 170, tyto respondenti měli dohromady 277 dětí (chlapců i dívek). Chlapců bylo celkem 171 a dívek bylo 106.

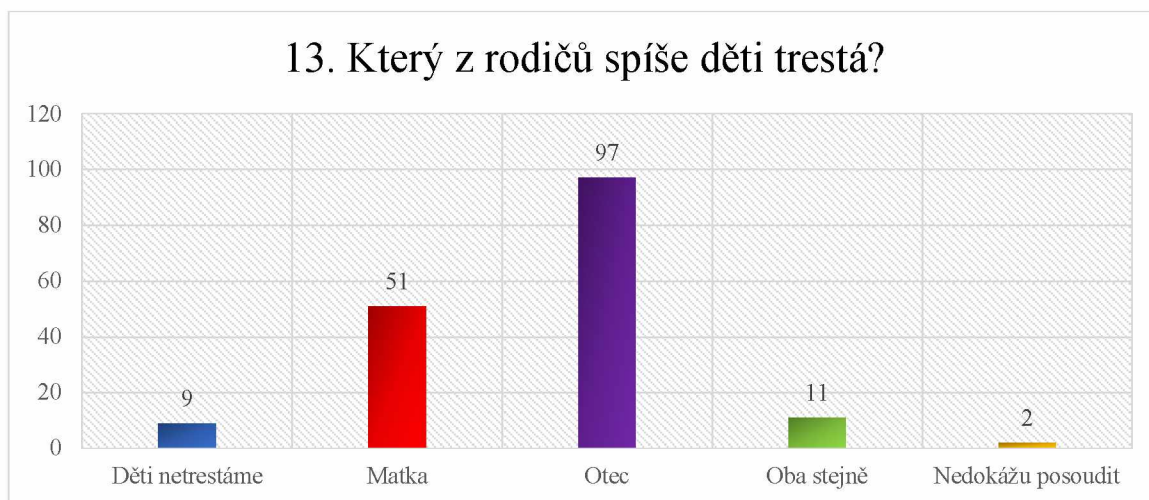
Graf č. 12: Osoba, která odměny poskytuje



Zdroj: Vlastní.

V otázce číslo dvanáct se nejvíce respondentů shodlo na tom, že matky jsou spíše ty, které své děti odměňují. „Matky“ odpovědělo 110 respondentů (65 %).

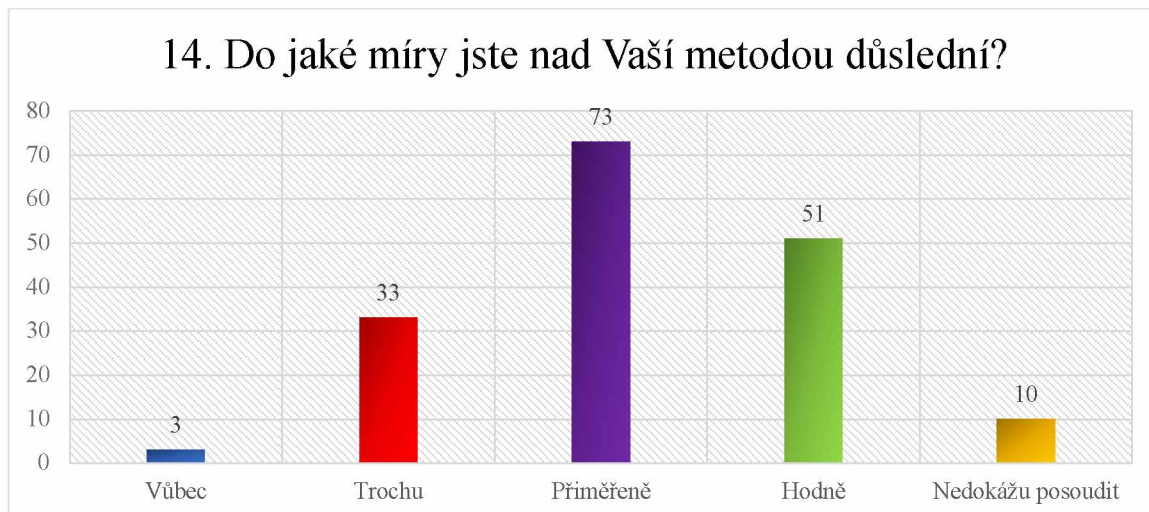
Graf č. 13: Osoba, která děti trestá



Zdroj: Vlastní.

Tato otázka dotazníku řešila, který z rodičů spíše jejich děti trestá. 97 respondentů (57 %) se shodlo na tom, že je to spíše otec.

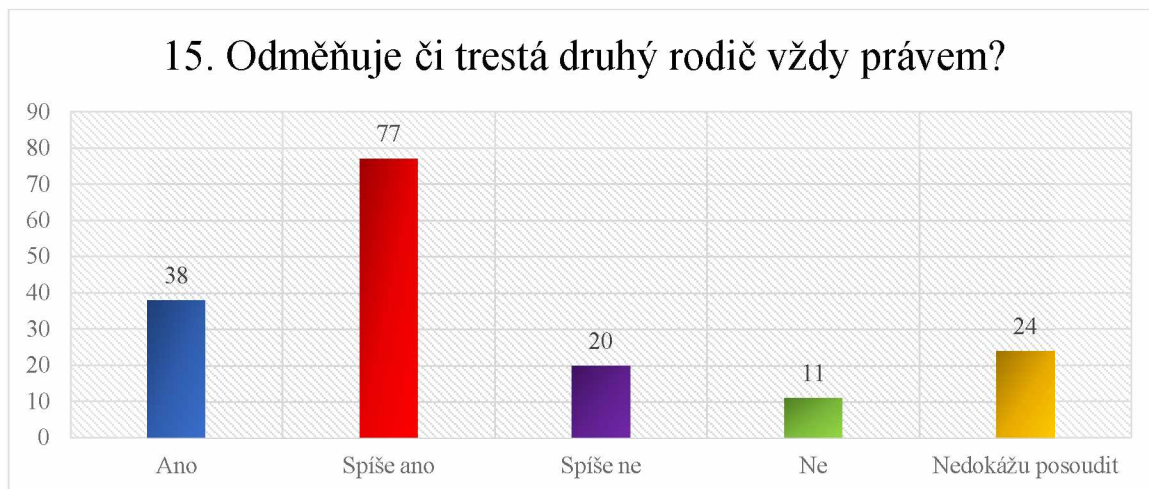
Graf č. 14: Důslednost rodičů nad metodou



Zdroj: Vlastní.

Z těchto grafů vyplývá, že více jak polovina respondentů, tedy 124 (73 %) se nad jimi aplikovanou metodou snaží být důslední.

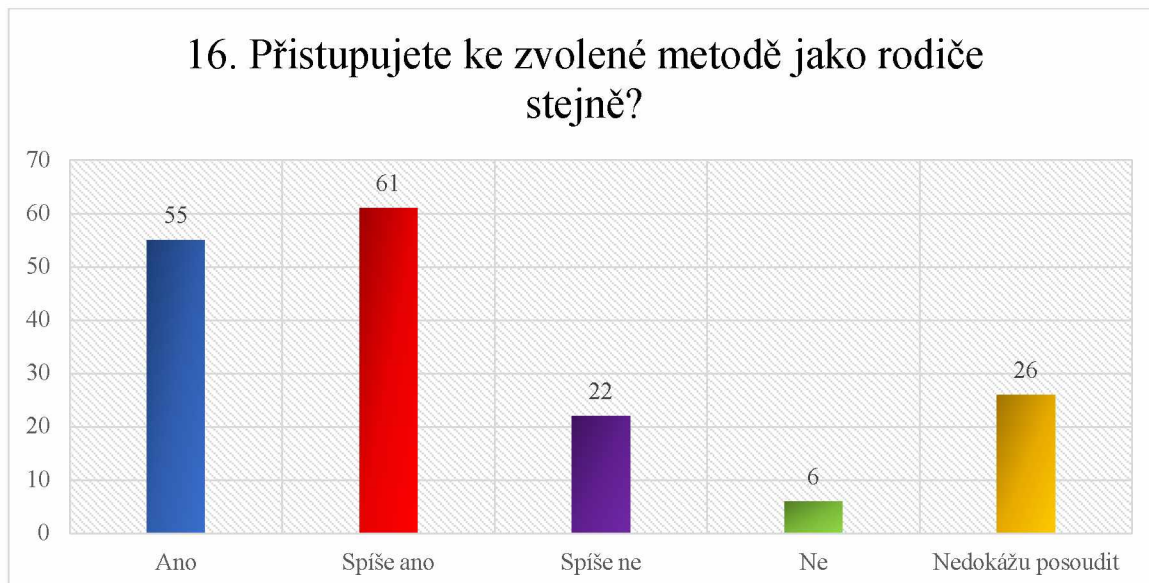
Graf č. 15: Spravedlnost nad aplikací metod



Zdroj: Vlastní.

Více jak polovina respondentů se domnívá, že druhý rodič vždy trestá či odměňuje vždy právem. Na tomto se shodlo celkem 115 respondentů (68 %).

Graf č. 16: Přístup ke zvolené metodě



Zdroj: Vlastní.

Více jak polovina rodičů se shodla na tom, že rodiče přistupují ke zvolené metodě stejně. S tímto se ztotožnilo 116 respondentů (68 %).

Graf č. 17: Ztotožnění s názorem druhého rodiče



Zdroj: Vlastní.

V otázce číslo sedmnáct se většina rodičů taktéž shodla na tom, že jsou s druhým partnerem stejného názoru na aplikované metodě. S tímto stanoviskem se ztotožnilo celkem 114 respondentů (67 %).

## 7 VERIFIKACE HYPOTÉZ

Sedmá kapitola se bude zabývat jednotlivými hypotézami, které budou na základě statistického zkoumání verifikovány či falzifikovány. V praktické části bylo stanoveno sedm hypotéz, každá z nich bude podrobena bližšímu statistickému zkoumání. Jednotlivé hypotézy budou ověřeny pomocí testu chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce a pomocí Dvouvýběrového t-testu s F-testem. Hypotézy budou pracovat s daty, které byly sesbírány v anonymním dotazníkovém šetření, na závěr budou vysloveny závěry k platnosti či neplatnosti každé z hypotéz.

### Hypotéza H1

**H1:** Rodiče, jež byli vystaveni svými rodiči systému odměn za školní výsledky, používají tentýž systém u svého dítěte/svých dětí, oproti těm rodičům, kteří tomu systému nebyli vystaveni.

Prvním krokem je stanovení nulové a alternativní hypotézy. Formulace těchto hypotéz zní následující:

$H_0$ : Respondenti, jež byli vystaveni svými rodiči systému odměn za školní výsledky, používají tentýž systém u svého dítěte/svých dětí, oproti těm rodičům, kteří systému nebyli vystaveni, mezi těmito proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

$H_A$ : Respondenti, jež byli vystaveni svými rodiči systému odměn za školní výsledky, používají tentýž systém u svého dítěte/svých dětí, oproti těm rodičům, kteří systému nebyli vystaveni, mezi těmito proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Tabulka empirických četností obsahuje data, která byla sesbírána při reálně provedeném anonymním dotazníkovém šetření.

Tabulka č. 3: Empirické četnosti H1

<b>Empirické četnosti</b>			
	<b>Byli vystaveni systému</b>	<b>Nebyli vystaveni systému</b>	<b>Celkem (n<sub>2</sub>)</b>
<b>Používají stejný systém</b>	81	29	110
<b>Nepoužívají stejný systém</b>	12	44	56
<b>Celkem (n<sub>1</sub>)</b>	93	73	166 (n)

Zdroj: Vlastní.

Následující tabulka teoretických četností byla počítána pomocí níže uvedeného vzorce:

$$\frac{n_1 * n_2}{n}$$

Tabulka č. 4: Teoretické četnosti H1

<b>Teoretické četnosti</b>			
	<b>Byli vystaveni systému</b>	<b>Nebyli vystaveni systému</b>	<b>Celkem</b>
<b>Používají stejný systém</b>	61,090436	7,759048	110
<b>Nepoužívají stejný systém</b>	11,96336	15,24090	56
<b>Celkem</b>	93	73	

Zdroj: Vlastní.

Dále bylo vypočítáno Testové kritérium (dále je „TK“) pomocí následujícího vzorce:

$$\sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}}$$

U Kritické hodnoty (dále jen „KH“) byla určena hladina významnosti 5 % (tedy  $\alpha=0,05$ ). Následně byla KH spočítána pomocí statistické funkce v Microsoft Excel s názvem „CHIINV“,

kdy „Prst“ byl určen 0,05, který odpovídá hladině významnosti 5 %, a „Volnost“, tedy počet stupňů volnosti byl určen na 1.

Pro verifikaci či falzifikaci hypotézy bude porovnáno TK a KH. Při výpočtu vyšlo TK= 41,05 a KH= 3,84, platí tedy TK>KH. Rozhodovací pravidlo zní:  $H_0$  se nezamítá pro TK<KH a  $H_0$  se zamítá pro TK $\geq$ KH.  $H_0$  tudíž byla vyvrácena a  $H_A$  byla potvrzena.

**Hypotéza H1 byla verifikována.** Platí tedy **H1**: Rodiče, jež byli vystaveni svými rodiči systému odměn za školní výsledky, používají tentýž systém u svého dítěte/svých dětí, oproti těm rodičům, kteří tomu systému nebyli vystaveni.

## Hypotéza H2

**H2**: Starší rodiče spíše používají fyzické tresty (jako je například pohlavek, výprask rukou apod.) oproti mladším rodičům, kteří používají spíše psychické tresty (jako je například křik, zákaz oblíbené činnosti apod.).

Rovněž je nejprve nutné stanovit nulovou a alternativní hypotézu. Jednotlivé hypotézy zní:

$H_0$ : Mezi staršími rodiči, kteří používají spíše fyzické tresty, oproti mladším rodičům, kteří používají spíše tresty psychické, neexistuje statisticky významný vztah.

$H_A$ : Mezi staršími rodiči, kteří používají spíše fyzické tresty, oproti mladším rodičům, kteří používají spíše tresty psychické, existuje statisticky významný vztah.

Do tabulky byli zaznamenáni pouze respondenti, kteří se v dotazníku přiklonili k odpovědím „psychické tresty“ nebo „fyzické tresty“ ostatní odpovědi byly vyřazeny, jelikož tyto odpovědi nejsou relevantní pro potřeby ověření hypotézy.

Tabulka č. 5: Pomocné výpočty H2

	Fyzické tresty	Psychické tresty
<b>průměr</b>	38,25373 ( $\bar{x}_1$ )	37,53968 ( $\bar{x}_2$ )
<b>n</b>	67 ( $n_1$ )	63 ( $n_2$ )
<b>alfa</b>	0,05	0,05

<b>Variační rozptyl</b>	81,55586 ( $v_1$ )	79,31695 ( $v_2$ )
-------------------------	--------------------	--------------------

Zdroj: *Vlastní.*

Průměry byly vypočítány pomocí jednotlivých věků respondentů, kteří se přiklonili buďto k formám trestů „fyzickým“, nebo „psychickým“. Počet prvků ( $n$ ) značí přiklonění respondentů k jednotlivým odpovědím. Hladina významnosti ( $\alpha$ ) byla zvolena na 5 %. Variační rozptyl jednotlivých věků u trestů „psychických“ a „fyzických“ byl vypočítán pomocí statistické funkce v Microsoft Excel „VAR.VÝBĚR“.

Nejprve bylo nutné ověřit, jestli pro verifikaci či falzifikaci hypotézy bude možné použít Dvouvýběrový t-test. Z tohoto důvodu byl nejprve vypočítán F-test, u něhož bylo porovnáno TK a KH. Pokud TK spadá mezi KH horní (dále jen „KH<sub>h</sub>“) a KH dolní (dále jen „KH<sub>d</sub>“) je možné použít Dvouvýběrový t-test.

TK bylo vypočítáno pomocí vzorce:

$$\frac{v_1}{v_2}$$

TK vyšlo 0,972548. KH<sub>h</sub> byla počítána pomocí statistické funkce v Microsoft Excel „FINV“, kdy do „Prst“ bylo zadáno  $\frac{\alpha}{2}$ , do „Volnosti1“  $n_1-1$  a do „Volnosti2“  $n_2-1$ . KH<sub>d</sub> byla taktéž vypočítána pomocí statistické funkce v Microsoft Excel „FINV“, kdy do „Prst“ bylo zadáno  $\frac{1-\alpha}{2}$ , do „Volnosti1“ bylo zadáno  $n_1-1$  a do pole „Volnosti2“  $n_2-1$ . KH<sub>h</sub> po výpočtech v Microsoft Excel vyšla 0,609 a KH<sub>d</sub> po výpočtech vyšla 1,637. TK tedy spadá mezi KH<sub>h</sub> a KH<sub>d</sub>, můžeme tedy přejít k ověření hypotézy pomocí Dvouvýběrového t-testu.

Nejdříve je potřeba vypočítat směrodatnou odchylku pomocí vzorce:

$$S^2 = ((n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2) / (n_1 + n_2 - 2)$$

Poté už stačí vypočítat TK pomocí následujícího vzorce:

$$TK = t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{s^* \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

KH bylo následně opět vypočítána pomocí funkce „T.INV.2T“, kdy „Pravděpodobnost“ byla zvolena 0,05, která odpovídá hladině významnosti 5 % a „Volnost“, tedy počet stupňů volnosti byl určen na  $n_1+n_2-2$ . Po výpočtech TK vyšlo -0,45357 a KH vyšlo 1,978671. Rozhodovací pravidlo zní:  $H_0$  se nezamítá pro  $-KH < TK < KH$  a  $H_0$  se zamítá pro  $TK \geq KH$  nebo  $TK \leq -KH$ . Podle rozhodovacího pravidla se  $H_0$  nezamítá, zamítnuta byla  $H_A$ .

**H2 byla falzifikována.** Nemůže tedy platit tvrzení: **H2:** Starší rodiče spíše používají fyzické tresty (jako je například pohlavek, výprask rukou apod.) oproti mladším rodičům, kteří používají spíše psychické tresty (jako je například křik, zákaz oblíbené činnosti apod.).

### Hypotéza 3

**H3:** Školní výsledky dětí, které byly vystaveny systému odměny se zlepšily, oproti školním výsledkům dětí, které byly vystaveny systému trestů, a které se zhoršily.

Tato hypotéza by rovněž šla ověřit pomocí experimentu, ale pro takový experiment by bylo potřeba obstarat vhodnou kontrolní a zkoumanou skupinu, tj. děti, které dosud nebyly vystaveny systému odměn nebo trestů, a sledovat či zaznamenávat jejich školní výsledky předtím, než budou tomuto systému vystaveni, a poté, co tomuto systému budou vystaveni. Vzhledem k probíhající epidemiologické situaci byla pro ověření této hypotézy zvolena metoda chí-kvadrátu testu nezávislosti, u které se lze domnívat, že se jedná o metodu dostatečnou pro ověření této hypotézy.

Nejprve byla vytvořena nulová hypotéza a také alternativní hypotéza, které znějí:

$H_0$ : Školní výsledky dětí, které byly vystaveny systému odměny se zlepšily, oproti školním výsledkům dětí, které byly vystaveny systému trestů, a které se zhoršily, mezi těmito proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

$H_A$ : Školní výsledky dětí, které byly vystaveny systému odměny se zlepšily, oproti školním výsledkům dětí, které byly vystaveny systému trestů, a které se zhoršily, mezi těmito proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Pro test chí-kvadrátu je nejprve potřeba zaznamenat reálně nasbíraná data a zanést je do tabulky empirických četností. Z odpovědí byli vyřazeni respondenti, jež se přiklonili k odpovědím „nedokážu posoudit“ a „žádnou z metod nepoužívám“, odpovědi těchto respondentů nejsou relevantní pro vyhodnocení dané hypotézy.

Tabulka č. 6: Empirické četnosti  $H_3$

Empirické četnosti			
	Systém odměn	Systém trestů	Celkem ( $n_2$ )
Zlepšily se výsledky	79	34	113
Nezlepšily se výsledky	5	17	22
Celkem ( $n_1$ )	84	51	135 (n)

Zdroj: Vlastní.

Teoretické četnosti byly spočítány pomocí vzorce:

$$\frac{n_1 * n_2}{n}$$

Tabulka č. 7: Teoretické četnosti  $H_3$

Teoretické četnosti			
	Systém odměn	Systém trestů	Celkem
Zlepšily se výsledky	70,31111	42,68889	133
Nezlepšily se výsledky	13,68889	8,311111	22
Celkem	84	51	

Zdroj: Vlastní.

Opět bylo vypočítáno TK pomocí následujícího vzorečku:

$$\sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}}$$

U KH byla opět určena hladina významnosti 5 % (tedy  $\alpha=0,05$ ). Následně byla KH spočítána pomocí statistické funkce „CHIINV“, kdy „Prst“ byl zvolen 0,05, který odpovídá hladině významnosti 5 %, a „Volnost“, tedy počet stupňů volnosti byl určen na 1.

Pro verifikaci či falzifikaci hypotézy bude porovnáno TK a KH. Při výpočtu vyšlo TK= 17,44 a KH= 3,84, platí tedy TK>KH. Rozhodovací pravidlo zní:  $H_0$  se nezamítá pro TK<KH a  $H_0$  se zamítá pro TK $\geq$ KH.  $H_0$  byla zamítnuta a platí  $H_A$ .

Závěrem **H3 byla verifikována**. Lze tedy potvrdit tvrzení: **H3**: Školní výsledky dětí, které byly vystaveny systému odměny se zlepšily, oproti školním výsledkům dětí, které byly vystaveny systému trestů, a které se zhoršily.

#### Hypotéza 4

**H4**: Matky trestají své dítě/děti za školní výsledky spíše psychicky (křikem na dítě, výhrůzkami apod.), oproti otcům, kteří spíše trestají dítě/děti fyzicky (pohlavkem, fackou apod.).

K ověření hypotézy je nutné si nejprve stanovit nulovou a alternativní hypotézu, které znějí takto:

$H_0$ : Mezi matkami, které trestají své dítě/své děti spíše psychicky, oproti otcům, kteří trestají své dítě/své děti spíše fyzicky, neexistuje statisticky významný vztah.

$H_A$ : Mezi matkami, které trestají své dítě/své děti spíše psychicky, oproti otcům, kteří trestají své dítě/své děti spíše fyzicky, neexistuje statisticky významný vztah.

U této hypotézy byly opět vyřazeny irelevantní odpovědi pro potvrzení či zamítnutí hypotézy. Byly vyřazeny odpovědi „tresty nepoužívám“, „kombinace obojího“ a „nedokážu posoudit“.

V tabulce č. 8 jsou zachycena reálně nasbíraná data.

Tabulka č. 8: Empirické četnosti H4

Empirické četnosti			
	Muži	Ženy	Celkem ( $n_2$ )

<b>Tresty psychické</b>	20	43	63
<b>Tresty fyzické</b>	37	30	67
<b>Celkem (n<sub>1</sub>)</b>	57	73	130 (n)

Zdroj: Vlastní.

Teoretické četnosti byly spočítány taktéž pomocí vzorce:

$$\frac{n_1 * n_2}{n}$$

Tabulka č. 9: Teoretické četnosti H4

<b>Teoretické četnosti</b>			
	<b>Muži</b>	<b>Ženy</b>	<b>Celkem</b>
<b>Tresty psychické</b>	27,62308	35,37692	63
<b>Tresty fyzické</b>	29,37692	37,62308	67
<b>Celkem</b>	57	73	

Zdroj: Vlastní.

Jako u předchozích případů bylo vypočítáno TK pomocí následujícího vzorečku:

$$\sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}}$$

U KH byla opět určena hladina významnosti 5 % (tedy  $\alpha=0,05$ ). Následně byla KH spočítána pomocí statistické funkce „CHIINV“, kdy „Prst“ byl zvolen 0,05, který odpovídá hladině významnosti 5 %, a „Volnost“, tedy počet stupňů volnosti byl určen na 1.

Pro verifikaci či falzifikaci hypotézy bude porovnáno TK a KH. Při výpočtu vyšlo TK= 7,27 a KH= 3,84, platí tedy TK<KH. Rozhodovací pravidlo zní: H<sub>0</sub> se nezamítá pro TK<KH a H<sub>0</sub> se zamítá pro TK≥KH. H<sub>A</sub> byla potvrzena, H<sub>0</sub> byla vyvrácena.

Závěrem **H4 byla verifikována**. Lze potvrdit tvrzení: **H4**: Matky trestají své dítě/děti za školní výsledky spíše psychicky (křikem na dítě, výhrůžkami apod.), oproti otcům, kteří spíše trestají dítě/děti fyzicky (pohlavkem, fackou apod.).

## Hypotéza H5

**H5:** Všeobecně dítě/děti za školní výsledky trestá spíše otec, oproti matkám, které své dítě/děti za školní výsledky odměňují.

**H<sub>0</sub>:** Mezi otci, kteří spíše trestají své dítě/své děti, oproti matkám, které spíše odměňují své dítě/své děti, neexistuje statisticky významný vztah.

**H<sub>A</sub>:** Mezi otci, kteří spíše trestají své dítě/své děti, oproti matkám, které spíše odměňují své dítě/své děti, existuje statisticky významný vztah.

Počet relevantních údajů v tomto výzkumném šetření je oproti ostatním výzkumným šetřením cca dvojnásobný, neboť je potřeba zohlednit skutečnost, že jednotliví respondenti vyplňovali mj. i údaje o tom, kdo v rámci jejich rodiny odměňuje a kdo trestá. Pokud tedy například jeden respondent odpověděl, že matka odměňuje a otec trestá, došlo ke zdvojnásobení relevantních údajů, když jeden respondent poskytl hned dva relevantní údaje.

Tabulka č. 10: Empirické četnosti H5

Empirické četnosti			
	Matka	Otec	Celkem (n <sub>2</sub> )
Trestá	49	92	141
Odměňuje	103	38	141
Celkem (n <sub>1</sub> )	152	130	282 (n)

Zdroj: Vlastní.

Teoretické četnosti byly spočítány taktéž pomocí vzorce:

$$\frac{n_1 * n_2}{n}$$

Tabulka č. 11: Teoretické četnosti H5

Teoretické četnosti			
	Matka	Otec	Celkem
Trestá	76	65	141
Odměňuje	76	65	141

Celkem	152	130	
--------	-----	-----	--

Zdroj: Vlastní.

Jako u předchozích případů bylo vypočítáno TK pomocí následujícího vzorce:

$$\sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}}$$

U KH byla opět určena hladina významnosti 5 % (tedy  $\alpha=0,05$ ). Následně byla KH spočítána pomocí statistické funkce „CHIINV“, kdy „Prst“ byl zvolen 0,05, který odpovídá hladině významnosti 5 %, a „Volnost“, tedy počet stupňů volnosti byl určen na 1.

Pro verifikaci či falzifikaci hypotézy bude porovnáno TK a KH. Při výpočtu vyšlo TK= 41,61 a KH= 3,84, platí tedy TK<KH. Rozhodovací pravidlo zní:  $H_0$  se nezamítá pro TK<KH a  $H_0$  se zamítá pro TK $\geq$ KH.  $H_0$  se zamítá a platí  $H_A$ .

Závěrem **H5 byla verifikována**. Lze tedy potvrdit hypotézu **H5**: Všeobecně dítě/děti za školní výsledky trestá spíše otec, oproti matkám, které své dítě/děti za školní výsledky odměňují.

### Hypotéza H6

**H6**: Rodiče, kteří mají chlapce a dívky, přistupují k metodě odměn či trestů u dětí rozdílně, oproti těm rodičům, kteří mají jen dívky či jen chlapce, tyto rodiče přistupují k metodě odměn a trestů u všech svých dětí stejně.

$H_0$ : Rodiče, kteří mají chlapce a dívky, přistupují k metodě odměn či trestů u dětí rozdílně, oproti těm rodičům, kteří mají jen dívky či jen chlapce, tyto rodiče přistupují k metodě odměn a trestů u všech svých dětí stejně. Mezi těmito rodiči neexistuje statisticky významný vztah.

$H_A$ : Rodiče, kteří mají chlapce a dívky, přistupují k metodě odměn či trestů u dětí rozdílně, oproti těm rodičům, kteří mají jen dívky či jen chlapce, tyto rodiče přistupují k metodě odměn a trestů u všech svých dětí stejně. Mezi těmito rodiči existuje statisticky významný vztah.

Tabulka č. 12 zobrazuje reálně nasbíraná data od respondentů.

Tabulka č. 12: Empirické četnosti H6

<b>Empirické četnosti</b>			
	<b>Jedno pohlaví (chlapce nebo dívku/dívky)</b>	<b>Obě pohlaví (chlapce/dívku/dívky)</b>	<b>Celkem (n<sub>2</sub>)</b>
<b>Rodiče přistupují stejně</b>	73	43	116
<b>Rodiče přistupují rozdílně</b>	19	9	28
<b>Celkem (n<sub>1</sub>)</b>	92	52	144 (n)

Zdroj: Vlastní.

Teoretické četnosti byly spočítány taktéž pomocí vzorce:

$$\frac{n_1 * n_2}{n}$$

Tabulka č. 13: Teoretické četnosti H6

<b>Teoretické četnosti</b>			
	<b>Jedno pohlaví (chlapce nebo dívku/dívky)</b>	<b>Obě pohlaví (chlapce/dívku/dívky)</b>	<b>Celkem</b>
<b>Rodiče přistupují stejně</b>	77,11111	41,88889	116
<b>Rodiče přistupují rozdílně</b>	17,88889	10,11111	28
<b>Celkem</b>	92	52	

Zdroj: Vlastní.

Opět bylo vypočítáno TK pomocí následujícího vzorce:

$$\sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}}$$

U KH hodnoty byla opět určena hladina významnosti 5 % (tedy  $\alpha=0,05$ ). Následně byla KH spočítána pomocí statistické funkce s názvem „CHIINV“, kdy „Prst“ byl zvolen 0,05, který odpovídá hladině významnosti 5 %, a „Volnost“, tedy počet stupňů volnosti byl určen na 1.

Pro verifikaci, či falzifikaci hypotézy bude porovnáno TK a KH. Při výpočtu vyšlo TK= 0,24 a KH= 3,84, platí tedy TK<KH. Rozhodovací pravidlo zní:  $H_0$  se nezamítá pro TK<KH a  $H_0$  se zamítá pro TK $\geq$ KH. Závěrem byla potvrzena  $H_0$ ,  $H_A$  není v platnosti.

**H6 byla falzifikována. H6:** Rodiče, kteří mají chlapce a dívky, přistupují k metodě odměn či trestů u dětí rozdílně, oproti těm rodičům, kteří mají jen dívky či jen chlapce, tito rodiče přistupují k metodě odměn a trestů u všech svých dětí stejně.

### **Hypotéza H7**

**H7:** Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním používají především metodu odměn za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí, oproti rodičům s maximálním dosaženým středoškolským vzděláním, kteří používají spíše metodu trestů za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí.

$H_0$ : Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním používají především metodu odměn za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí, oproti rodičům s maximálním dosaženým středoškolským vzděláním, kteří používají spíše metodu trestů za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí. Mezi těmito proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.

$H_A$ : Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním používají především metodu odměn za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí, oproti rodičům s maximálním dosaženým středoškolským vzděláním, kteří používají spíše metodu trestů za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí. Mezi těmito proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Tabulka č. 14: Empirické četnosti H7

<b>Empirické četnosti</b>			
	<b>Maximálně středoškolské vzdělání</b>	<b>Vyšší než středoškolské vzdělání</b>	<b>Celkem (n<sub>2</sub>)</b>
<b>Odměny</b>	39	46	85
<b>Tresty</b>	29	22	51
<b>Celkem (n<sub>1</sub>)</b>	68	68	136 (n)

Zdroj: Vlastní.

Teoretické četnosti byly spočítány taktéž pomocí vzorce:

$$\frac{n_1 * n_2}{n}$$

Tabulka č. 15: Teoretické četnosti H7

<b>Teoretické četnosti</b>			
	<b>Maximálně středoškolské vzdělání</b>	<b>Vyšší než středoškolské vzdělání</b>	<b>Celkem</b>
<b>Odměny</b>	42,5	42,5	85
<b>Tresty</b>	25,5	25,5	51
<b>Celkem</b>	68	68	

Zdroj: Vlastní.

Opět bylo vypočítáno TK pomocí následujícího vzorečku:

$$\sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}}$$

U KH hodnoty byla opět určena hladina významnosti 5 % (tedy  $\alpha=0,05$ ). Následně byla KH spočítána pomocí statistické funkce s názvem „CHIINV“, kdy „Prst“ byl zvolen 0,05, který odpovídá hladině významnosti 5 %, a „Volnost“, tedy počet stupňů volnosti byl určen na 1.

Pro verifikaci, či falzifikaci hypotézy bude porovnáno TK a KH. Při výpočtu vyšlo  $TK = 1,54$  a  $KH = 3,84$ , platí tedy  $TK < KH$ . Rozhodovací pravidlo zní:  $H_0$  se nezamítá pro  $TK < KH$  a  $H_0$  se zamítá pro  $TK \geq KH$ . Závěrem byla potvrzena  $H_0$ ,  $H_A$  musela být tudíž zamítnuta.

**H7 byla falzifikována. H7:** Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním používají především metodu odměn za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí, oproti rodičům s maximálním dosaženým středoškolským vzděláním, kteří používají spíše metodu trestů za školní výsledky u svého dítěte/svých dětí.

## 7.1 Závěr výzkumného šetření

Výzkumným šetřením, jenž bylo realizováno pomocí anonymního dotazníkového šetření, bylo zjištěno následující. Ze sedmi stanovených hypotéz byly verifikovány čtyři hypotézy, falzifikovány tedy byly tři hypotézy. Z mého subjektivního pohledu se tedy potvrdilo to, co jsem se domnívala již před samotným provedením empirického zkoumání. Rodiče své děti spíše odměňují, nežli trestají. Otázkou zůstává, zda je tato metoda tou nejsprávnější a také v jaké míře ji aplikovat.

První potvrzená hypotéza zní následující: Rodiče, jež byli vystaveni svými rodiči systému odměn za školní výsledky, používají tentýž systém u svého dítěte/svých dětí, oproti těm rodičům, kteří tomu systému nebyli vystaveni. Dle mého názoru je to zapříčiněno tím, že, pokud rodiče byli vystaveni nějakému systému, tento přístup mají posléze tak ukotven, že ani nepřemýšlí nad tím, že by své děti vychovávali jinak. Taktéž mají pravděpodobně zakotveno, že pokud tato metoda fungovala na ně, stejně tak bude fungovat i na jejich dítě/děti.

Druhá potvrzená hypotéza zní: Školní výsledky dětí, které byly vystaveny systému odměny se zlepšily, oproti školním výsledkům dětí, které byly vystaveny systému trestů, a které se zhoršily. Domnívám se, že rodiče raději používají odměny, jelikož si myslí, že děti budou více motivovat než tresty. Také pro děti bývá tato metoda přijatelnější. Rodiče také aplikace této metody stojí méně úsilí než aplikace metody trestů. A dle provedeného výzkumného šetření dosahuje u tohoto vzorku respondentů lepších výsledků.

Předposlední potvrzená hypotéza zní: Matky trestají své dítě/děti za školní výsledky spíše psychicky (křikem na dítě, výhrůžkami apod.), oproti otcům, kteří spíše trestají dítě/děti fyzicky (pohlavkem, fackou apod.). Tato verifikovaná hypotéza potvrzuje to, že ženy jsou něžnější pohlaví. Když se totiž mají přiklonit k volbě trestů, volí spíše verbální trestání. Tato hypotéza také potvrzuje to, že otcové jsou ti, kteří „doma nosí kalhoty“ a stále na nich zůstává ta tvrdší část výchovy.

Poslední verifikovaná hypotéza zní: Všeobecně dítě/děti za školní výsledky trestá spíše otec, oproti matkám, které své dítě/děti za školní výsledky odměňují. Tato hypotéza doplňuje hypotézu předchozí. Tento výsledek se dá chápat obdobně. Ženy v rolích matek ochraňovatelek se snaží své děti hýčkat, chránit. Tudíž je logické, že trestání dětí nechávají spíše na otcích, tedy pokud se otec v rodině vyskytuje. Otce však v této roli může zastoupit například dědeček dítěte.

## **7.2 Interpretace dat**

Z provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, že u respondentů, kteří se výzkumu účastnili, převládá konzervativní smýšlení ve vztahu k odměnám a trestům. To znamená, že rodiče ve většině případů používají tentýž systém odměn či trestů, který na ně aplikovali jejich rodiče. Tento jev může být zapříčiněn neznalostí rodičů v aplikaci ostatních metod, jako je například alternativní metoda trestání a odměňování. Případně se může jednat o určitou pohodlnost rodičů v (ne)zjišťování si nových informací o aplikaci ostatních metod, neboť mají za prokázané, že metoda, kterou na ně aplikovali jejich rodiče, je generacemi osvědčená a funkční. Takový přístup je nicméně relativně rizikový v tom smyslu, že se rodina po generace bude cyklit v aplikaci totožných metod a pravděpodobně se také při aplikaci bude dopouštět totožných chyb (např. nevezme v potaz individualitu a potřeby dítěte).

Ze sebraných dat bylo zjištěno, že u respondentů stále přetrvává stereotyp fyzického trestání. Domnívala jsem se, že se jedná o přežitek z let minulých, nicméně se toto stanovisko nepotvrdilo. Rodiče se pravděpodobně k tomuto trestu uchylují v impulsivitě a bez rozmyslu. Neuvědomují si možné následky, které může toto trestání na jejich dětech zanechat. V extrémních případech fyzického trestání se pak může jednat o týrání dítěte, čímž by se rodič dopouštěl trestného činu.

Bylo potvrzeno, že pozitivní motivace funguje mnohem lépe než negativní motivace. Pokud jsou totiž děti trestány, může strach z dalšího trestu zásadně ovlivnit jejich výkon ve škole, za což jsou děti opětovně doma trestány. V tomto důsledku dochází k zacyklení, které téměř nikdy nepřináší očekávané výsledky.

Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že dominantní postavou v rodině je muž, který trestá děti spíše fyzicky. Ženy jako pečovatelky a něžné pohlaví většinou nemají dostatek odvahy k tomu, aby své děti fyzicky potrestaly. Pokud se však k trestání chtějí uchýlit, použijí muže jako nástroj, který trest na dětech vykoná, případně se ženy dokážou uchýlit k trestu psychickému, který pro ně není tak náročný na aplikaci.

V průběhu vývoje společnosti došlo ke změně. V letech minulých byli v rodině spíše protežováni chlapci, např. z důvodu toho, že se jednalo o nositele rodu, rodinného jména a dědice hospodářství. Dívky byly často upozadovány, jelikož šly z nukleární rodiny pryč a přivdaly se do jiné rodiny, kde pomáhaly s hospodářstvím. Od tohoto modelu společnost v průběhu svého vývoje upustila, což se odpovídajícím způsobem promítlo i do výchovy dětí. Z výzkumného šetření pak vyplynulo, že současní rodiče přistupují k dětem bez rozdílu pohlaví, tedy že v rodině na chlapcích a dívkách používají stejné metody odměn a trestů.

Také bylo zjištěno, že úroveň dosaženého vzdělání rodiče neovlivňuje při volbě metod odměn a trestů. Z výzkumu nevyplývá, že rodiče, jež absolvovali více úrovní v našem vzdělávacím systému, by byli ovlivněni volbou metod, např. že by měli negativní postoj k používání metod trestů (např. s ohledem na jejich znalost vývojové psychologie).

### **7.3 Diskuse nad výsledky empirického šetření**

Provedené výzkumné šetření poukazuje na to, že rodiče se domnívají, že jimi zvolená metoda, tedy metoda odměn a trestů vede jejich děti ke zlepšení školních výsledků, což je v rozporu s všeobecně známou domněnkou, že vzdělanost (tedy úspěšnost) dětí při studiu klesá. Zůstává však otázkou, zda to není zapříčiněno zvyšujícími se požadavky, které jsou ze všech koutů na děti kladeny.

V rámci výzkumu, který provedla Bursíková (2014, s. 32-51) u 122 respondentů, počet chlapců a dívek byl vyrovnaný, tedy 61. Výzkum byl proveden u dětí ve věku deset až patnáct let, kdy více jak polovina zúčastněných respondentů (55,60 %) uvedla, že jsou trestáni právě za špatné známky. Dále děti odpovídaly, že jsou nejčastěji trestány za drzost a za to, že zlobí. Při tvorbě mé závěrečné práce tedy bylo dobře odhadnuto, že děti jsou stále nejvíce trestány právě za dosažené školní výsledky a nejvíce jsou pak odměňovány za dobré známky a vysvědčení, s čímž se ztotožnilo 64,75 % respondentů z řad dětí. V rozmezí času, kdy byl tento výzkum prováděn ve srovnání s aktuálně provedeným výzkumem lze konstatovat, že v mezidobí nedošlo ke změně. Kde naopak spatřuji rozdíl je v osobě, která se má trestání dopouštět. Bursíková ve svém provedeném šetření poukazuje na to, že z celkového počtu respondentů, 55,08 % respondentů odpovědělo, že je trestá matka a pouze 24,59 % respondentů se ztotožnilo s tím, že je trestá otec. Zbytek dotázaných dětí odpovídalo, že je trestá třetí osoba (prarodiče, příbuzní, škola apod.). V provedeném šetření v této práci se nadpoloviční většina respondentů rodičů ztotožnila s tím, že trestá otec (57 % dotázaných respondentů) a naopak děti odměňuje matka (65 % z celkového počtu všech respondentů). Tento rozdíl může být způsoben jednotlivým pohledem respondentů. Bursíková prováděla výzkum u dětí, zatímco výzkum této závěrečné práce byl proveden mezi rodiči. Je zřejmé, že rodiče a děti mívají rozdílný pohled na věc. V čem se naopak tyto dva výzkumy shodují je to, že děti a rodiče odpověděli, že v rodině převyšuje systém odměňování. V tomto provedeném šetření se 50 % rodičů ztotožnilo, že své děti spíše odměňují, pouze 30 % rodičů se ztotožnilo s tím, že své děti spíše trestají. Ve výzkumu, který provedla Bursíková se 46,7 % dětí ztotožnilo s tím, že je rodiče odměňují a 22,13 % respondentů se ztotožnilo s tím, že je rodiče spíše trestají. Domnívám se, že systém odměn se zdá být při výběru z těchto dvou metod jako účinnější, jelikož pro děti působí více motivačně a nevyvolávají v nich tolik negativních stavů a emocí. Toto stanovisko se potvrdilo i při psaní teoretické části, kdy se taktéž ukazuje to, že právě systém odměn bývá přívětivější a taktéž ho i samotné děti lépe přijímají, a dokážou tak vykazovat lepší výsledky.

## ZÁVĚR

Tato práce si stanovila za cíl představit přístup rodičů k odměnám a trestům za školní výsledky u jejich dětí. Teoretická část popisuje obecná východiska odměn a trestů. Kapitoly jsou zde věnovány negativnímu působení na děti, z čehož podstatně hůře vycházela metoda trestání, která na dětech může zanechat velké psychické zranění. Taktéž z odborné literatury vychází, že metoda trestů je hůře přijímána samotnými dětmi a nedosahuje tak vysokých výsledků jako metoda odměňování. Teoretická část dále mapuje to, jak děti akceptují zvolené metody rodičů. Závěrečná práce popisuje alternativy odměňování a trestání, kterým je v odborné literatuře poskytován menší prostor.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče své děti spíše odměňují, než trestají. Z celkového počtu respondentů 50 % rodičů své děti odměňuje, 30 % trestá a zbylý počet respondentů kombinuje obě metody či nepoužívá žádnou metodu. Stejně tak z doslechu z mého okolí a ze sdílených zkušeností od mých známých mi není známo, že by tyto alternativní metody nějak aktivně používali, znali je, či se jimi při výchově řídili. Také je mi známo, že rodiče své děti spíše odměňují, což potvrzuje i provedené výzkumné šetření. Často se používané metody v rodinách přenášejí z generace na generaci. Je potřeba si promyslet, co při volbě těchto metod chci naučit své dítě, co mu chci do budoucna předat. Domnívám se, že systém trestání v dětech jednak vyvolává neblahé pocity jako je strach a nedůvěra. Hlavně si ale děti tento vzor přejímají a může se to odrážet v jejich agresivním chování, které poté mohou používat vůči svému partnerovi nebo i dětem. Myslím si, že téma násilí a trestů do výchovy dětí nepatří, člověk se ale pravděpodobně nárazově nevyhne impulsivnímu chování a občasné výchovné ráně, která již nejde vzít zpět.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou a čím jsou ovlivněny jednotlivé přístupy rodičů k odměňování a trestání jejich dětí. Bylo zjištěno, že rodiče si promítají a na svých dětech aplikují metody, které používali jejich rodiče, což jasně svědčí mezigeneračnímu přenosu. Je samozřejmé, že do aplikace těchto metod se promítají naše zkušenosti z dětství, věk či partner, se kterým vychovávám dítě. Bylo zjištěno, že rodiče se domnívají, že odměny dosahují lepších výsledků než tresty. Děti se pak toliko neobávají, když domů donesou špatnou známku, a nemají pak strach, že na ně budou rodiče křičet nebo že je např. fyzicky potrestají.

Odměňování a trestání u dětí by se nemělo nikdy podceňovat. Rodiče by se nad důsledky trestání a odměňování svých dětí měli zamyslet. Měli by si zjistit možné kladné a hlavně záporné efekty, které jsou s odměňováním či trestáním spojeny. Tak se ale dle mého názoru v rodinách bohužel děje minimálně. Rodiče buďto bezmyšlenkovitě tyto systémy střídají a dítě tak nikdy neví, co od nich může očekávat, nebo přijímají systém, který na ně aplikovali jejich rodiče, aniž by se seznámili s dalšími možnostmi, dosti i možná vhodnějšími s ohledem na individuálnost, potřeby a osobnost jejich dítěte.

## POUŽITÉ ZDROJE

### KNIŽNÍ ZDROJE:

**BIDDULPH, Steve.** *Tajemství výchovy šťastných dětí.* Praha: Portál, 1999, 133 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-334-X.

**ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ.** *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

**ČAPEK, Robert.** *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1718-0.

**ČAPEK, Robert.** *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků.* 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.

**FABER, Adele a Elaine MAZLISH.** *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let].* 2., rozš. vyd. Přeložil Eva VRŮBLOVÁ, přeložil Eva KADLECOVÁ. Brno: CPress, 2013, 272 s. ISBN 978-80-264-0147-6.

**CHRÁSKA, Miroslav.** *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

**KOHN, Alfie.** *Bezpodmínečné rodičovství: cesta od odměn a trestů k lásce a porozumění.* Přeložil Marie VLACHOVÁ. Praha: Malvern, 2019, 263 s. ISBN 978-80-7530-155-0.

**KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ.** *Hodnocení žáků.* 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.

**KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ.** *Analýza vyučování.* Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.

**KOPŘIVA, Pavel.** *Respektovat a být respektován.* 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

**KOUCKÁ, Pavla.** *Jiřina Prekopová, Jaroslav Šturma: výchova láskou: rozhovor.* Praha: Portál, 2012, 184 s., [16] s. obr. příl. ISBN 978-80-262-0077-2.

**MATĚJČEK, Zdeněk.** *Po dobrém, nebo po zlém?.* Vyd. 8. Praha: Portál, 2015, 128 s., ISBN 978-80-262-0852-5.

**MERTIN, Václav.** *Výchova bez trestů.* Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.

**MORIN, Amy.** 13 things that mentally strong parents don't do: how to raise confident children. Harper Collins Publishes, 2018, 352 s., ISBN 978-00-625-6575-4.

**PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK.** *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení.* Praha: Grada Publishing, 2016, 200 s. ISBN 978-80-247-5695-0

**PREKOP, Jirina.** *Malý tyran.* Vyd. 7. Přeložil Zdena LOMOVÁ, přeložil Zdeněk JANČAŘÍK. Praha: Portál, 2014, 159 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0773-3.

**PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER.** *Neklidné dítě.* Vyd. 2. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2008, 154 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-351-2.

**PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ.** *Pedagogický slovník.* 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

**RENNA, Mary Allen.** *10 steps to (almost) perfect parenting.* Select Books, 2016, 192 s. ISBN 978-15-907-9369-5.

**RŮŽIČKOVÁ, Dora.** *Jak si rozumět ve třídě.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 229 s. Sborníky. ISBN 978-80-244-3165-9.

**SKLÁDALOVÁ, Markéta.** *Jak na to?: o rodičovství, dětech a výchově.* Brno: CPress, 2015, 129 s. ISBN 978-80-264-0727-0.

**ŠPAŇHELOVÁ, Ilona.** *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích.* Praha: Grada, 2009, 101 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2698-4.

**TEMPLAR, Richard.** *100 zlatých pravidel, jak být dobrým rodičem.* Praha: Grada, 2008, 251 s. ISBN 978-80-247-2694-6.

**TSABARY, Shefali.** *Otevřená rodina: cesty, během níž vyrostou děti i rodiče.* Přeložil Viktor JUREK. Brno: BizBooks, 2018, 302 s. ISBN 978-80-265-0734-5.

**VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ.** *Pedagogika pro učitele.* 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

**VANÍČKOVÁ, Eva.** *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky.* Praha: Grada, 2004, 116 s. Psyché. ISBN 80-247-0814-0.

## **INTERNETOVÉ ZDROJE:**

**BURSÍKOVÁ, Aneta.** Odměny a tresty z pohledu školních dětí (Rewards and punishments from the perspective of school children) [online]. Praha 2014. Bakalářská práce. Univerzita

Karlova, Husitská teologická fakulta. Publikováno 2014 [cit. 3. 2. 2021]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/BPTX\\_2012\\_1\\_11280\\_0\\_329020\\_0\\_128922%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/BPTX_2012_1_11280_0_329020_0_128922%20(8).pdf)

**ČAPEK, Robert.** Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole. *clanky.rvp.cz* [online].

Publikováno 28. 3. 2008 [cit. 3. 11. 2020]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2167/VZTAH-ZAKU-A-RODICU-KE-KLASIFIKACI-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html/>

WikiSkripta. Pedagogická psychologi/Odměny a tresty ve výchově. *wikiskripta.eu* [online].

Publikováno 2018 [cit. 3. 12. 2020]. Dostupné z:

[https://www.wikiskripta.eu/w/Pedagogick%C3%A1\\_psychologie/Odm%C4%9Bny\\_a\\_tresty\\_ve\\_v%C3%BDchov%C4%9B](https://www.wikiskripta.eu/w/Pedagogick%C3%A1_psychologie/Odm%C4%9Bny_a_tresty_ve_v%C3%BDchov%C4%9B)

## SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf č. 1: Pohlaví respondentů .....	46
Graf č. 2: Věkové kategorie respondentů .....	47
Graf č. 3: Dosažené vzdělání .....	47
Graf č. 4: Pohlaví dětí respondentů .....	48
Graf č. 5: Metody, které aplikovali rodiče respondentů .....	48
Graf č. 6: Metody rodičů.....	49
Graf č. 7: Účinnost metody .....	49
Graf č. 8: Volba odměny.....	50
Graf č. 9: Volba trestu.....	50
Graf č. 10: Situace odměňování.....	51
Graf č. 11: Přijmutí metody dětmi .....	51
Graf č. 12: Osoba, která odměny poskytuje.....	52
Graf č. 13: Osoba, která děti trestá .....	52
Graf č. 14: Důslednost rodičů nad metodou .....	53
Graf č. 15: Spravedlnost nad aplikací metod .....	53
Graf č. 16: Přístup ke zvolené metodě.....	54
Graf č. 17: Ztotožnění s názorem druhého rodiče .....	54
Tabulka č. 1: Alternativní přístup k trestům .....	38
Tabulka č. 2: Časový harmonogram výzkumného šetření.....	45
Tabulka č. 3: Empirické četnosti H1 .....	56
Tabulka č. 4: Teoretické četnosti H1 .....	56
Tabulka č. 5: Pomocné výpočty H2.....	57
Tabulka č. 6: Empirické četnosti H3 .....	60
Tabulka č. 7: Teoretické četnosti H3 .....	60
Tabulka č. 8: Empirické četnosti H4 .....	61
Tabulka č. 9: Teoretické četnosti H4 .....	62
Tabulka č. 10: Empirické četnosti H5 .....	63
Tabulka č. 11: Teoretické četnosti H5 .....	63
Tabulka č. 12: Empirické četnosti H6 .....	65
Tabulka č. 13: Teoretické četnosti H6 .....	65
Tabulka č. 14: Empirické četnosti H7 .....	67
Tabulka č. 15: Teoretické četnosti H7 .....	67

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník

## Příloha A:

Vážená respondentko, Vážený respondente,

jsem studentkou posledního ročníku Doplnujícího pedagogického studia na Univerzitě Pardubice. Touto cestou bych Vás ráda požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník bude sloužit jako podklad pro kvantitativní výzkum mé závěrečné práce na téma „*Přístup rodičů k odměnám a trestům za školní výsledky jejich dětí*“. Dotazník je určen rodičům, kteří vychovávají dítě/děti školou povinné ve věku od 6 do 15 let. Cílem sběru dat je zjistit, jaké jsou a čím jsou ovlivněny jednotlivé přístupy rodičů k odměnám a trestům dětí za školní výsledky, a jaký mají tyto přístupy dopad na děti. V celém dotazníku zakřížkujte, prosím, **pouze jednu odpověď**, která je Vám nejbližší. Vyplnění dotazníku je dobrovolné a anonymní. Vyplněním dotazníku dáváte souhlas se zpracováním Vámi uvedených informací a s účastí v tomto výzkumu.

Za vyplnění dotazníku a za Váš čas strávený nad vyplněním Vám předem děkuji a vážím si Vašeho gesta.

- 1) **Jakého jste pohlaví?**             Muž.             Žena.
- 2) **Jaký je Váš věk? (Napište, prosím, číselný údaj) .....**
- 3) **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**  
 Bez vzdělání.  Základní.  SŠ (s vyučením/bez vyučení/, s maturitou/bez maturity, odborné i neodborné.  Vyšší odborné.  VŠ (bakalářský titul, magisterský titul, doktorský titul nebo vyšší titul).
- 4) **Jaké je pohlaví Vašeho dítěte/Vašich dětí, které/kteří je/jsou školou povinné/povinní ve věku od 6 do 15 let**  
 Dívka/dívky.  Chlapec/chlapci.  Obojí (mám chlapce i dívku/dívky).
- 5) **Jakou metodu Vaše rodiče spíše používali vzhledem k Vaším školním výsledkům?**  
 Odměny.  
 Tresty.  
 Obě metody stejnou měrou.  
 Nedokážu posoudit.  
 Žádnou metodu.
- 6) **Jakou metodou spíše volíte pro své dítě/svoje děti vzhledem ke školním výsledkům?**  
 Odměny.  
 Tresty.  
 Obě metody stejnou měrou.  
 Nedokážu posoudit.  
 Žádnou metodu nepoužívám.
- 7) **Vnímáte, zda se školní výsledky u Vašeho dítěte/Vašich dětí zlepšily při volbě způsobu metody, tedy odměn či trestů?**  
 Ano, můj systém vede dítě/děti ke zlepšení školních výsledků.

- Ne, můj systém nevede dítě/děti ke zlepšení školních výsledků.
- Nedokážu posoudit.
- Žádnou z výše uvedených metod nepoužívám.

**8) Pokud své dítě/děti odměňujete za školní výsledky, kterou z těchto forem používáte nejčastěji?**

- Odměny nepoužívám.
- Takové, které nestojí finanční vklad (např. úsměv, pochvalu, apod.).
- Finančně nákladnější (např. koupi dárku, peněžní dar, apod.).
- Kombinaci obojího.
- Nedokážu posoudit.

**9) Pokud jste své dítě/děti někdy potrestali za školní výsledky, kterou z těchto forem jste spíše zvolili?**

- Tresty nepoužívám.
- Fyzické tresty.
- Psychické tresty.
- Kombinaci obojího.
- Nedokážu posoudit.

**10) Pokud jste své dítě/své děti někdy odměnili nebo potrestali za školní výsledky, v jakých situacích jste tak nejčastěji činili?**

- Metodu odměn ani trestů nepoužívám.
- Za pololetní či závěrečné vysvědčení.
- Celoročně za veškeré ústní zkoušení či písemné testy.
- Celoročně, ale pouze u důležitých předmětů (např. špatnou známku z výtvarné výchovy neřeším, apod.).
- Nedokážu posoudit.
- 

Jiné.....  
.....

**11) Přijalo Vaše dítě/Vaše děti Vámi zvolenou metodu odměn a trestů za školní výsledky? (Specifikujte pro každé dítě školou povinné ve věku 6–15, dle jeho pohlaví zvlášť: např. 1. dcera – ano; 2. dcera – ne; syn – ano, apod.)**

- .....
- Nedokážu posoudit.  Žádnou metodu nepoužívám.

**12) Pokud jste Vaše dítě/Vaše děti někdy odměnili za školní výsledky, který z rodičů spíše tuto odměnu poskytl?**

- Dítě/děti neodměňujeme.  Matka.  Otec.  Oba stejně.  Nedokážu posoudit.

**13) Pokud jste Vaše dítě/Vaše děti někdy potrestali za školní výsledky, který z rodičů spíše dítě/děti potrestal?**

Dítě/děti netrestáme.  Matka.  Otec.  Oba stejně.  Nedokážu posoudit.

**14) Do jaké míry jste jako rodič nad odměňováním/trestáním Vašeho dítěte/Vašich dětí za školní výsledky důslední?**

Vůbec.  Trochu.  Přiměřeně.  Hodně.  Nedokážu posoudit.

**15) Myslíte si, že Váš partner (druhý rodič) trestá/odměňuje Vaše dítě/Vaše děti vždy právem?**

Ano.  Spíše ano.  Spíše ne.  Ne.  Nedokážu posoudit/nemám partnera.

**16) Přistupujete jako rodič k Vámi zvolené metodě odměňování či trestání u všech Vašich dětí stejně?**

Ano.  Spíše ano.  Spíše ne.  Ne.  Nedokážu posoudit/mám pouze jedno dítě.

**17) Jste s otcem/matkou Vašeho dítěte/Vašich dětí stejného názoru na Vámi aplikované metodě odměn či trestů?**

Ano.  Spíše ano.  Spíše ne.  Ne.  Nedokážu posoudit/nemám partnera.

Velice Vám děkuji za čas strávený nad vyplněním dotazníku.