

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULA

Motivace, odměny a tresty ve výuce 1. stupně na ZŠ a jejich praktická aplikace

Motivation, reward and punishment in primary education and their practical application

Diplomová práce

Vedoucí práce:

prof. ThDr. Josef Dolista, Th.D., Ph.D.

Autor:

Mgr. Jana Dvořáková

Praha 2019

Poděkování

Mé poděkování a vděčnost patří především vedoucímu diplomové práce, prof. ThDr. Josefu Dolistovi, Th.D., Ph.D., který mi věnoval ochotně svůj čas, cenné rady a poskytl odborné vedení. V neposlední řadě srdečně děkuji za pomoc při psaní diplomové práce, především tedy pak její výzkumné části, doc. Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Motivace, odměny a tresty ve výuce 1. stupně na ZŠ a jejich praktická aplikace“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5. 5. 2019

Jana Dvořáková

.....

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na motivaci, odměny a tresty u žáků prvního stupně základní školy. První dvě třetiny tvoří teoretická část, kde je blíže specifikováno, co pojmy motivace, odměny a tresty znamenají a co obnáší pro praxi. Závěrečnou poslední třetinu diplomové práce tvoří výzkumná část. Výzkum, jehož informace byly zjišťovány formou strukturovaného rozhovoru vedeného s vybraným vzorkem prvostupňových pedagogů, byl vyhodnocen pomocí tematické analýzy. Jednotlivými kategoriemi výzkumu jsou motivace, odměny a tresty, které tvoří jednotku výběru. Analytickou jednotkou, jež je pak dále kódována, jsou informace získané z daných rozhovorů. Cílem práce bylo zjistit, jaký efekt mají jednotlivé formy motivace, odměn a trestů a jejich specifika. Práce se rovněž pokouší popsat, jaké druhy motivace, odměn a trestů jsou nejčastěji při výuce mezi dotazovanými pedagogy aplikovány a jakých dosahují výsledků.

Klíčová slova

Aplikace, motivace, odměny, efektivnost, pedagog, tresty, učitel, výchova, výuka, žáci.

Annotation

The diploma thesis aims at motivation, rewards and punishments of elementary school pupils. Theoretical part forms the first two thirds of the work in which the terms such as motivation, rewards and punishments are specified.. The final third of the thesis is the research which is conducted through a structured dialogue with chosen primary school teachers. It was later evaluated through the thematic analysis presented in the work. The individual categories of the research are motivation, rewards and punishments which create the unit of a choice. The analytical unit later inscribed is information based on the dialogues. The aim of the thesis is to find out what effect the different forms of motivation, rewards and punishments with their specifics have. The thesis also tries to outline what forms of motivation, rewards and punishments questioned teachers the apply most commonly and what the effects are.

Keywords

Application, motivation, reward, efficiency, pedagogue, punishment, teacher, upbringing, teaching, pupils.

Obsah

Úvod.....	7
1. Pojem motivace	9
1.1 Proces motivace	11
1.2 Potřeby motivace a jejich aplikace ve výuce na ZŠ	15
2. Odměňování žáků na ZŠ	18
2.1 Vztah mezi odměnami a motivací.....	20
2.2 Funkce odměn a jejich dopady	23
3. Pojem trest v kontextu výuky žáků ZŠ	26
3.1 Formy trestů a jejich dopad.....	28
3.2 Vztah učitele a žáka v závislosti na odměnách a trestech	30
4. Praktická část	33
4.1 Záměr výzkumu	33
4.2 Atributy výzkumného vzorku	34
4.3 Metoda výzkumu.....	35
4.4 Způsob provedení výzkumu, sběr dat jejich vyhodnocení.....	35
4.4.1 Motivování, odměňování a trestání v praxi.....	36
4.4.2 Efektivita forem motivace, odměn a trestů v očích pedagogů	40
4.4.3 Komparace teoretických a praktických východisek.....	45
4.5 Pedagogické implikace výsledků výzkumu.....	47
4.6 Diskuze	48
4.7 Závěry	50
Závěr	52
Seznam použité literatury	55
Přílohy	59

Seznam zkratek

aj.	a jiný
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
č.	číslo
mj.	mimo jiné
lat.	latinsky
např.	například
popř.	popřípadě
roč.	ročník
srov.	srovnej
str.	strana
tj.	to jest
tzv.	takzvaný
vyd.	vydání

Úvod

Motivace, odměny a tresty ve výuce a jejich praktická aplikace jsou nezbytnou součástí pedagogického přístupu každého vyučujícího pedagoga. Umět v žácích vzbudit zájem pro dané téma, odměnit je patřičným způsobem za správně odvedenou práci a za nekázeň a narušování výuky zvolit a následně aplikovat adekvátní trest, to je ukazatelem znalého pedagoga. Záměr práce je čistě pedagogický, v některých kapitolách jsou pro upřesnění zmíněna i psychologická východiska, pouze však jako podpůrná možnost pro ucelenější vhled do dané problematiky.

Tato diplomová práce se skládá nejprve z teoretické části, která tvoří její větší část a která je zařazena ve struktuře práce za úvodem. Při psaní teoretické části byla použita česká i zahraniční literatura, pro komparaci byly taktéž zpracovány jak zahraniční, tak české články a publikace z časopisů. O motivaci, odměnách a trestech lze nalézt dostatek kvalitní české i zahraniční literatury. Tohoto tématu se rovněž v různém rozsahu dotýkají i některé studentské práce. Lze říci, že literatura specificky zaměřená na motivování, odměňování a trestání žáků na prvním stupni základní školy je dostupná v uspokojivé míře. Ke každému tématu a jeho problematice existuje vhodná a dostupná literatura. Při psaní práce bylo za statistickým účelem dále nahlédnuto i do několika výzkumů k danému tématu.

Po uvedení do teorie, v níž si osvětlíme potřebné aspekty motivace, odměn a trestů, je zařazena malá výzkumná část na toto téma. Informace v praktické části práce byly získávány formou strukturovaného hloubkového rozhovoru, veškeré zjištění jsou orientační a slouží výhradně k účelu této magisterské práce. Nejedná se o výzkum, který by si měl činit nárok na všeobecnou platnost. Výzkum koresponduje s praktickou částí a má za účel poukázat na skutečnost, zda při aplikování motivace, odměn a trestů ve výuce na prvním stupni základních škol je v souladu teorie s praxí. Dále bude případně poukázáno na témata, v nichž se teorie s praxí neshoduje. Dalším cílem bylo zjistit záměr, zda zkoumaný vzorek respondentů má přehled o širším spektru možností forem a metod v procesu motivování, odměňování a trestání jimi vyučovaných žáků. A dále, jak respondenti vnímají tyto metody.

Práce je strukturována do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá motivací a její specifikací, následným motivačním procesem a potřebou tohoto procesu při výuce na základní škole. Jelikož má motivace úzkou souvislost s odměnami navazuje i zde následující kapitola právě popisem forem a způsobů odměn a informacemi o jejich vztahu s motivací. Určitou formou negativního způsobu motivování, respektive demotivace, je bezesporu trest, proto se třetí kapitola zabývá tresty, systémem trestů a jejich průvodními jevy. Poslední

kapitulu tvoří výzkumná část a porovnávání získaných informací s teoretickými závěry. Výzkumná část si klade za cíl zjistit, jakou motivaci, odměny a tresty považují daní učitelé za efektivní a užitečné. Jaké důvody je vedou k aplikaci právě těchto způsobů motivování, odměňování a trestání. A zda mají zjištěné informace výpovědní hodnotu o vztahu dotazovaných učitelů k jejich žákům.

Praktická část byla vyhodnocována pomocí tematické analýzy, která je při kvalitativním výzkumu jednou z možných aplikovaných metod analýzy obsahové. Vyhodnocení touto metodou se jevílo vzhledem ke skutečnosti hloubkové formy výzkumu, a proto i nižšího počtu respondentů, nejvhodnější metodou pro vyhodnocení rozhovorů.

Pedagog vychovává žáka tím, že ho učí novým znalostem a dovednostem pomocí vhodného motivování. Pakliže žák splní zadaný úkol, měla by zpravidla následovat odměna, která žáka utvrdí v tom, že jde správnou cestou a potvrdí mu jeho vynaložené úsilí a kladný výsledek. Trest má pak zápornou výpovědní hodnotu. Informuje žáka o tom, že se vydal špatným směrem, nesplnil zadaný úkol, vychýlil se ze stanovených pravidel či podcenil přípravu. Veškeré nyní zmiňované aspekty je nutné brát v potaz v kontextu s žákovým studiem a vyučovacím procesem. Cokoliv by mělo být nad rámec výše zmíněných kritérií či nad rámec studijních účelů je pak již z pozice kantora suplování role rodiče. I s tímto faktorem se však musí mnozí současní pedagogové potýkat. V moderní době snad o to víc, kdy přibývá materií a ubývá času, který jsou rodiče schopni a ochotni věnovat svým potomkům. Čas je však jedním z faktorů, který hraje neopomenutelnou roli nejen při motivování, odměňování a trestání, ale i při celkově výchově. Aplikovat tyto formy na utvářející se jedince pak nestačí pouze ve vyučování, je nutné následně vyučovací proces a dané metody podpořit i další výchovou. Ideální je, když výuka a výchova jsou schopny kooperovat v souladu, poté je možné docílit nejlepšího výsledku.

1. Pojem motivace

Slovo motivace je latinského původu. Kořenem slova je slovo motiv, jež je odvozeninou z latinského movere.¹ Tudíž pojmem motivace můžeme rozumět cokoliv, co nás uvede do pohybu. Cokoliv, co nás nutí něco dělat. Cokoliv, co nás přitahuje k určitému druhu práce.² „Slova motiv nebo motivace naznačují, že něco ve vás pracuje a pohání vás kupředu. Může to být potřeba, touha nebo emoce, ale vede vás to jednat, a to určitým způsobem.“³ Je-li proto dosaženo motivace v pravém smyslu slova, stává se to pro subjekt velkou pohonnou silou ke kýženému výkonu. Lze se tím pádem domnívat, že takovýto výkon, o němž hovoříme, by bez motivace či motivování u daného subjektu nebyl zdaleka tak intenzivní či dost možná ani reálný. „Motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání, pomáhá nám vysvětlit, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.“⁴

Pojem motivace se detailněji vykládá spíše z psychologického hlediska. Podrobně se tímto pojmem zabýval ve 20. stol. německý psycholog a vysokoškolský profesor Heinz Heckhausen.⁵ V pedagogické psychologii má pojem motivace také své neopomenutelné místo. Jelikož je tato práce, a především pak její výzkumná část, zaměřena čistě pedagogickým a pedagogicko-výchovným směrem, přibližme si pojem motivace tak, jak je aplikován, dosahován a vnímán v oblasti prvostupňové pedagogiky.

Motivování je proces, jehož nastartování vychází z určité potřeby a dále spěje a směřuje k určitému konkrétnímu stavu, který je žádoucí, předem vymezený a je zamýšleno jeho dosažení. Tento proces může být dle Nakonečného iniciován endogenně⁶ či exogenně.⁷ V obou případech je pro efektivní motivování nutné vzájemné působení zevních a vnitřních činitelů. Jinými slovy jde o situaci, kdy je nějaký subjekt motivován na základě pro něho motivující (na něj motivačně působící) situace.⁸

¹ Z lat. překladu hýbat, pohybovat.

² Srov. Adair, John. Efektivní motivace. Alfa Publishing, s.r.o.: 2004, s. 14.

³ Tamtéž, s. 14.

⁴ Pavelková, Isabella. Motivace žáků k učení. Praha: 2002, s. 12.

⁵ Viz např. Springer, Berlín. 1980 *motivace a jednání*, Učebnice motivační psychologie. ISBN 3540098119 (daleká vydání 1985 až 2010), 4. revidovaný a erw. Editoval Jutta Heckhausen, Springer, Berlin & Heidelberg 2010 ISBN 978-3-642-12692-5.

⁶ Vnitřně - na základě vnitřní příčiny.

⁷ Zevně - na základě vnější příčiny.

⁸ Srov. Nakonečný, Milan. Motivace chování. TRITON: 2014, s. 15.

„Strategii chování v dané situaci, vůči jeho objektu v situačním kontextu, určuje učení, avšak účinek vnějších podnětů (stimulů) nelze vždy zcela jasně odlišit od účinků motivace.“⁹

Důvod k takovému jednání či vnitřní pohnutka je ve výsledku dosažení uspokojení. Subjekt je uspokojen díky tomu, že na základě zvoleného způsobu jednání dosahuje vytyčeného cíle, který sám považuje za atraktivní, tudíž je pro něho žádoucí dosažení tohoto stavu. Někdy může být uspokojující již i samotná snaha, kterou subjekt na cestě za svým zvoleným motivem vyvine. Tato snaha je pak dále umocněna samotným dosažením toho, k čemu jsme chtěli pomocí motivování dospět.

„V konceptuálním rámci fenoménu motivace je tu nutno rozlišovat celou řadu pojmů, které jsou v odborné literatuře různě vymezovány, jako jsou pojmy potřeba, motiv, cíl, cílový objekt, incentiva atd.“¹⁰

Motivace jako proces, který se děje, následně ovlivňuje chování subjektu, a to především ve formě cílené a promyšlené aktivity, též jednání. Takové chování a jednání člověka, pro naše účely žáka, se pak děje na základě psychologické příčiny, která je podmíněna výslednou reakcí a která vychází z určitých potřeb a snahy o eliminaci pocitu nedostatku neboli z privace. Motivované chování se dále diferencuje na základě kognitivních funkcí¹¹ člověka, díky těmto funkcím je pro každý subjekt určitá konkrétní motivace zajímavá různou měrou intenzity. Je proto důležité uvědomit si a znát své motivy. Pakliže jedinec není schopen racionálně uchopit své motivy či faktory, které ho k určitému jednání vedou, nebo je snad dokonce nezná, což může být jednou z alternativ, slouží motivování, respektive motivující k tomu, aby mu vysvětlil motivy a poukázal na jejich výhody. Poukázáním na výhody dosažení určitého motivu, stává se to pro motivovaného atraktivním.

Nyní je vhodné si upřesnit, že potřeby, o nichž hovoříme v souvislosti s jednáním jednotlivce, konkrétně pak s jeho motivací, nejsou základními životními potřebami.¹² Dále pojem motivace v sobě nese atribut, že k dosažení cíle je třeba vynaložit patřičnou energii.

⁹ Tamtéž, s. 18.

¹⁰ Tamtéž, s. 15.

¹¹ Kognitivní = poznávací, též vnímající, hodnotící. Kognitivní procesy jsou tedy takové procesy a operace, probíhající v člověku, pomocí nichž jedinec poznává svět a sebe sama. (Např.: vnímání, pozornost, představivost, paměť, myšlení, řeč.)

¹² Vyhláška č. 505/2006, která byla novelizována roku 2012, vymezuje 10 základních životních potřeb takto: mobilita, orientace, komunikace, stravování, oblékání a obouvání, tělesná hygiena, výkon fyziologické potřeby, péče o zdraví, osobní aktivity, péče o domácnost.

Pojem motivace v pravém smyslu slova v nás má vzbuzovat odhodlanost a dodávat nám sílu, abychom vynakládali tuto energii vytyčeným směrem. „*Motivace vyplývá z interakce vědomých či nevědomých faktorů.*“¹³ Vědomé faktory a působení na ně můžeme následně ovlivnit. V první řadě se jedná o to, do jaké míry je v subjektu vzbuzena intenzita touhy nebo potřeby. Dále pak váha, kterou nese motivace či odměna v žebříčku hodnot daného jedince. Třetí z nejvýznamnějších faktorů tvoří očekávání, konkrétně pak očekávání valence a instrumentality. V tomto případě hraje roli jednak očekávání jednotlivce, spolupůsobí na něho však i očekávání jeho vrstevníků, které rovněž sehrává patřičnou roli. Tyto příčiny tvoří důvody, kvůli kterým se člověk snaží chovat určitým způsobem. Jako příklad můžeme uvést studenta, který se snaží, respektive chce dosáhnout co nejlepšího výsledku při zkoušce, proto stráví studiem a přípravou na test více času. Takového výsledku se žák patrně snaží dosáhnout pod vidinou určité odměny. Z toho lze usuzovat, že do jisté míry je chování žáka ovlivněno v závislosti na situaci pomocí odměn a trestů. „*Ale lidská přirozenost, zvláště pak naše mimořádná schopnost komunikace, otevírá i třetí možnost. Jsme totiž schopni vyvolat (stimulovat) v druhých celou řadu motivů, které budou mít pramálo společného se strachem (...)* z trestu nebo hledáním odměn.“¹⁴

1.1 Proces motivace

Proces motivace tedy závisí na více aspektech, jednak na interakci osoby a situace, dále na kognitivních potřebách, očekávání a na následném jednání. Proces motivace směřuje, jak jsme již řekli výše od nějaké privace přes snahu o dosažení postrádaného a v ideálním případě až k dovršující reakci. V procesu motivace jde o propojení mezi motivy a jednáním. Obecně lze říci, že motivace je stanovený proces, určující zacílení, délku a intenzitu jednání.

Heckhausen definoval ve svém schématu motivačního procesu čtyři druhy očekávání¹⁵ a tři typy valencí¹⁶. „*Pomocí Heckhausenova (1977, 1980) naznačeného modelu lze ve zjednodušené formě analyzovat, na základě následujících otázek, například motivační*

¹³ © 2019 WebFinance Inc. All Rights Reserved.

Unauthorized duplication, in whole or in part, is strictly prohibited.[online] [cit.5.5.2019]. Dostupné z <http://www.businessdictionary.com/definition/motivation.html>

¹⁴ Adair, John. Efektivní motivace. Alfa Publishing, s.r.o.: 2004. s. 21.

¹⁵ Situace, aktivita, výsledek, následek.

¹⁶ Valenci výsledku, situace a činnosti.

stav žáka.¹⁷ Tento motivační stav je pro proces motivace zásadní. Za prvé se můžeme ptát, s jakou pravděpodobností vedou dané poměry ke konkrétním výsledkům? Dále jakou měrou je motivovaný subjekt schopen dosáhnout vytyčených výsledků? Jaké důsledky dosažených výsledků subjekt vnímá? Jak relevantní je motivační hodnota jednotlivých důsledků? A mnohé další otázky.¹⁸

Podle behaviorálních¹⁹ teorií se proces motivace děje u subjektu instinktivně na základě interakce podnět-reakce. Oproti tomu kognitivně²⁰ zaměřené teorie zastávají stanovisko, že proces motivace se u subjektu děje účelně, na základě racionálních reakcí a předem stanovených cílů. John Adair tvrdí, že dělení motivace na tyto dvě skupiny procesů je chybné.²¹ Je pravděpodobné, že využíváme z každého typu těchto procesů něco, také je pravděpodobné, že proces motivování probíhá u každého subjektu individuálně a to např. na základě charakterových a temperamentových rysů osobnosti či osobních preferencí. Jinými slovy naše očekávání, stejně tak jako způsoby, kterými se snažíme ho dosáhnout, se mohou různit. O provázanosti afektivních a poznávacích procesů hovoří rovněž Isabella Pavelková.²² Pakliže bychom dichotomicky rozdělili proces motivace, nedával by výklad příčin lidského chování smysl. Jsou však sféry, v nichž jednotlivé dílčí složky dominují. Konkrétně se jedná např. o kognici ve smyslu uspokojování lidských potřeb nebo při plánování strategií. Přímou návaznost na kognitivně motivační procesy mají pak procesy volního řízení činnosti a chování. Na tyto procesy je poukázáno především proto, že jsou významným regulátorem v procesu motivace.

Pociťování určité potřeby v nás pak často bývá vzbuzeno teprve tehdy, vnímáme-li situaci incentivním způsobem. Další vliv na proces motivace u subjektu hraje racionální úvaha, při níž jsou nejprve zvážena všechny pro a proti, zhodnoceny možnosti a zvažovány předchozí zkušenosti, na jejichž základě se subjekt nakonec rozhodne. Takový proces motivování probíhá zpravidla při chování výkonovém aj.²³ Bezesporu evidentním faktem zůstává, že potřeba a jí adekvátní pobídka vyvolává motiv. Přesto však i dle Pavelkové vlastní motivační procesy u subjektů komplikuje řada okolností, z nichž vyzdvihuje

¹⁷ Pavelková, Isabella. Motivace žáků k učení. Praha: 2002. s. 30.

¹⁸ Srov. tamtéž, s. 31.

¹⁹ Chování zaměřené na dosažení žádoucího cíle, podnětu apod.

²⁰ Mající poznávací význam.

²¹ Srov. Adair, John. Efektivní motivace. Alfa Publishing, s.r.o.: 2004, s. 22.

²² Pavelková, Isabella. Motivace žáků k učení. Praha: 2002, s. 41.

²³ Srov. tamtéž, s. 41 a 42.

především čtyři: „1.) Uspokojení nějaké potřeby může být blokováno (frustrováno). 2.) Většinu potřeb nemůžeme uspokojit hned – je nutný odklad uspokojení či stanovení dílčích cílů. 3.) Může být současně vzbuzeno více potřeb najednou – vznikají motivační konflikty. 4.) Motivační procesy jsou těsně provázané s poznávacími procesy. Poznávací procesy se projevují v zaměřenosti vnímání a myšlení, snění ve směru aktualizovaných potřeb. A naopak to, zda bude nějaká potřeba aktualizována, je do značné míry podmíněno tím, co všechno jedinec ví, jaké má zkušenosti.“²⁴

V procesu motivace hraje z dlouhodobého hlediska mnohem větší a důležitější roli rozvoj motivačních dispozic, na jejichž základě lze dlouhodobě a opakovaně tento proces vykonávat.

Základním dělením při motivačním procesu a určování příčin motivace je dělení na motivaci vnitřní a vnější. Motivaci vnitřní si můžeme přiblížit jako již výše zmíněnou motivaci kognitivní. Zde je hlavním motivačním činitelem zdroj poznání a touha po nových znalostech a dovednostech, touha po osobním růstu. Za motivaci vnější lze považovat uspokojování potřeb ostatních. V těchto případech subjekt vyvíjí aktivní snahu z důvodů nezávislých potřeb, např. za vidinou určité odměny, za účelem udělat někomu radost, pro získání nezbytnosti či prostě jen za splněním zadaného cíle. „V běžném životě, zvláště u některých lidí můžeme pozorovat velké nasazení, zaujetí a zároveň spokojenost při vykonávání určitých činností, přestože se jim nedostává vnější podpory a jen těžko se dá říct, že práci dělají z nějakého zájmu. V novější literatuře (...) je takovéto navozování hlubokého zaujetí spojováno s tzv. flow motivací.“²⁵ Flow motivace se řadí do motivace vnitřní. Na prvním místě u tohoto zaujetí je důležité hledisko kvality práce, dále pak vědění, poznání a v neposlední řadě „ponoření se do situace“, rozuměj její prožívání. Tento proces flow motivace, který probíhá v subjektech, je velice stěžejním pro dnešní uspěchanou dobu, má pozitivní účinky na koncentraci a přináší subjektu hluboké vnitřní uspokojení.²⁶ Zatímco u procesu vnitřní motivace jsou specifika spíše dlouhodobá, při procesu motivace vnější mohou být její charakteristiky z perspektivy časové jak dlouhodobé, tak i krátkodobé. Na konkrétní motivaci u žáků je dle Pavelkové užitečné se dívat jak z hlediska krátkodobého, tak z hlediska dlouhodobého. Rovněž v procesu učení můžeme motivaci dělit na vnitřní a vnější.

²⁴ Pavelková, Isabela. Motivace žáků k učení. *Knihovna* [online], s. 2. [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: www.karlin.mff.cuni.cz/~hamacek/.../MOTIVACE_Pavelkova.doc.

²⁵ Pavelková, Isabella. Motivace žáků k učení. Pavelková, Isabella. Praha: 2002, s. 19.

²⁶ Srov. tamtéž, s. 19.

V procesu motivace a pro jeho rozvoj u žáků jsou důležitými aspekty postoje učitele, styl jeho pedagogické práce a projevovaný zájem o daný obor, který se může na žáky v některých případech přenášet, téměř ve všech případech jsou však tyto aspekty žáky vnímány velice citlivě.

Dalším důležitým faktorem, který hraje roli v procesu motivace u žáků, jsou odměny, studenti očekávají za své úsilí odměnu, především studenti mladšího školního věku. Postupně by se kvalitním procesem motivování mělo dospět u žáků k vlastnímu přesvědčení o tom, že pomocí svého úsilí se jim podaří dospět svého studijního záměru.²⁷ Aby se motivace vnější změnila v motivaci vnitřní, je zapotřebí složitý motivační proces. Především u žáků mladšího školního věku motivace probíhá hlavně na základě vnějších impulsů, ke změně této skutečnosti musí docházet krok za krokem. Úsilí, které žák ke studiu vynakládá má souvislost s jeho sebevědomím a sebepojetím. Obecně lze říci, že čím je žák mladší, tím má horší odhad svých schopností, a tím méně má vyvinutou schopnost sebepojetí. Malé děti často a snadno buď extrémně přeceňují, nebo podceňují vlastní výkon. Navzdory tomu je očekávání u těchto dětí jedním z největších v průběhu studia vůbec. Je proto nutné, aby proces motivace a její aplikování bylo prováděno u prvostupňových dětí obzvláště citlivě a s vizí toho, že se zde u žáků vytváří budoucí kladný či záporný vztah ke škole jako k instituci, především pak k učebnímu procesu.

U žáků na prvním stupni, a to platí obzvláště pro první a druhý ročník školní docházky, je i po opakovaných neúspěších ještě stále vysoký faktor očekávaného úspěchu. Očekávaný úspěch je pro tyto děti silným motivátorem. V průběhu plynutí školních let, na základě žakových přibývajících zkušeností a v neposlední řadě dospívání a duševního vývoje však v dětech očekávání úspěchu slábne, kladou větší důraz na to, aby byli hlavním zdrojem svého úspěchu či neúspěchu, což se často děje na úkor vynakládaného úsilí. Protože dochází i k poklesu motivátorů, je nutné je citlivým procesem motivování neustále aktivizovat. Učitelé mohou učit žáky rozvíjet své přesvědčení o vynaloženém úsilí. U takto motivovaných žáků je pak patrný nárůst jejich vnitřní motivace.²⁸ V průběhu zrání dětí z mladšího školního věku do staršího věku začíná být představa o své vlastní úloze v procesu motivování realističtější. Žáci se také začínají zabývat srovnáváním se svými vrstevníky a

²⁷ Srov. Corte, Erik De., Fraser, Barry., Wallberg, Herbert J. Motivation to learn. University of Illinois at Chicago: 2016, s. 16.

²⁸ Srov. tamtéž, s. 17.

začínají si uvědomovat svou sociální roli. Když je úsilí v edukantech povzbuzováno a oceňováno, začínají žáci vnímat, že jsou za své vlastní učení spoluzodpovědní. Pro vzbuzení spoluzodpovědnosti v nich je nezbytná náležitá zpětná vazba a reakce. Pakliže se žák začne spolupodílet na procesu motivace, je nutné ho v této cestě náležitě ukotvit a podpořit.²⁹

1.2 Potřeby motivace a jejich aplikace ve výuce na ZŠ

Pro funkci motivace a pro motivaci žáků ve výuce na prvním stupni základní školy jsou stěžejní a směrodatné tři skupiny potřeb, k jejichž uspokojování žáci spějí třemi typy motivace. Jedná se o motivaci poznávací, výkonovou a sociální. Souvislost těchto typů motivace s učební činností je pak snadno odůvodnitelná. Poznávací motivace je zdůvodněna tím, že učení je mj. poznávací činností. Výkonová je odvozena tím, že skrze zadávání úkolových činností jsou na žáky kladeny určité výkonové požadavky. A na závěr sociální díky tomu, že třída i škola tvoří určité sociální klima se svými sociálními potřebami a v patřičném sociálním kontextu. Tento druh sociální motivace má pak přímou návaznost na motivaci výkonovou.³⁰

Tyto potřeby, jak je uvedeno v první kapitole práce, sice nejsou základními životními potřebami, nicméně to, že jsou potřebami sekundárními, jim neubírá na jejich důležitosti. Potřeby poznávání a jiné výše řečené potřeby se v žákovi mohou, ale rovněž nemusí plně rozvinout. Je proto úkolem každého správného pedagoga v žákovi tyto potřeby pomocí vhodně zvolené motivace v co největší možné míře rozvíjet. Dále je nepsaným pravidlem, že motivace sociální a motivace výkonová by se měly postupně v žákovi přetvářet v motivaci kognitivní. Jinými slovy opět jde především o to, aby se motivace vnější postupně stávala motivací vnitřní. Při snaze o aktivování této potřeby však můžeme rovněž narazit na úskalí. „*I rozvoj motivačních dispozic u žáka je podmíněn mnoha faktory. Významnou roli sehrávají motivační strategie využívané v rodině (...), ve školním prostředí učitelovo pojetí motivace a způsoby motivování žáků ve výuce. Jaký konkrétní způsob motivování žáků učitel využije při vyučování a jaký to bude mít motivační efekt dále, úzce souvisí s učitelovou představou o motivačních pohnutkách jednotlivých žáků k učení.*“³¹

²⁹ Srov. tamtéž, s. 17.

³⁰ Srov. tamtéž, s. 23.

³¹ Frencl, Miloslav. Pavelková, Isabella. Článek v časopise *Pedagogika* roč. XLVII, 1997. *Motivace žáků k učení*, s. 330.

Potřeba motivace a ochota spolupráce u žáka rapidně klesá při souhrnu okolností, při kterých se žákovi nedostává dostatečné množství pro něho zajímavých podnětů. Takovému poklesu potřeby motivační aktivity se říká stimulační hlad. U žáků se začne projevovat tím, že se ve většině případů přestanou koncentrovat a kompenzují nedostatečnou motivační aktivitu aktivitou fyzickou a následným poklesem soustředěnosti. Abychom v žácích vzbudili potřebu motivace, je v maximální možné míře nutné eliminovat stimulační hlad na minimum. „Zvolená metoda motivačních preferencí zajišťuje hierarchii motivačních podnětů učebních činností. Konkrétně mapuje následující pohnutky k učení: Sociální motivaci³², kognitivní motivaci³³, morální motivaci³⁴, obavu z neúspěchu³⁵, prestižní motivaci³⁶, výkonovou motivaci³⁷.“³⁸

Termínem potřeby motivace bývá často rozuměn motiv díky nedostatečnému vymezení pojmů s motivací souvisejících. „Chápeme-li motivaci, jako intrapsychické dění, které má funkci regulace vztahů individua k jeho životnímu prostředí, je nutno i jeho základní motivační konstrukty chápat jako fenomény specifického obsahu. V tomto smyslu je pak nutno chápat i pojmy potřeby a motivu. Není to ovšem otázka nějakého přehnaného formalismu, zdůrazníme-li, že přesnější vymezení obou těchto klíčových pojmů je nejvýš důležité, neboť současně vyjadřuje určité pojetí motivace, které má jasně členěnou strukturu.“³⁹ Spouštěčem potřeby motivace, která bezprostředně předchází procesu motivace je nějaké chybění, deficit ve fyzickém či společenském bytí subjektu, který se následně daný subjekt snaží eliminovat ze svého životního prostředí. Tento původní stav, z něhož motivace vychází a pro nějž je charakteristickým průvodním jevem chybění, lze definovat jako potřebu.⁴⁰

Uplatňování motivace a obecně vzbuzování potřeby motivace je velice podstatným aspektem pro výchovu a vzdělávání. Potřeba motivace a následný motivační proces podstatnou měrou napomáhá motivačnímu procesu, zvyšuje houževnatost, úsilí a pozornost.

³² Žák se učí proto, aby k němu měl učitel dobrý vztah.

³³ Žák se učí proto, že ho to, co se učí, zajímá.

³⁴ Žák se učí proto, že je to jeho povinnost.

³⁵ Žák se učí z obavy, že nebude nic umět.

³⁶ Žák se snaží vyniknout nad ostatními.

³⁷ Žák se učí proto, že má dobrý pocit, když se něco naučí.

³⁸ Frencl, Miloslav. Pavelková, Isabella. Článek v časopise Pedagogika roč. XLVII, 1997. Motivace žáků k učení, s. 332.

³⁹ Nakonečný, Milan. Motivace chování. TRITON: 2014, s. 161.

⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 161.

V neposlední řadě aktivizuje žáka a jeho zájem, vede ke zlepšení výkonu a usměrňuje výkon směrem k vytyčenému cíli.⁴¹

Vzhledem k výše uvedenému lze vyvozovat, že „*existuje úzký vztah mezi potřebami a incentivami*“⁴².⁴³ Na dílčích charakteristikách potřeby motivace závisí další faktory její aplikace, které jsou úzce specifické a musí korespondovat s přesně vymezenou motivační skupinou. Je totiž velký rozdíl v potřebách a následné aplikaci incentiv u žáků střední a základní školy, u žáků na prvním a druhém stupni nebo třeba u žáků v prvním a pátém ročníku.

Praktická aplikace motivace je pak nezbytnou úlohou učitele, který by měl správným způsobem v žácích umět vzbudit potřebu motivace a měl by rovněž mít schopnost tuto potřebu dále rozvinout v proces. Potřeba motivace, motivační proces a jeho aplikování a následné vyústění ve výuce žáků na prvním stupni základních škol úzce souvisí s odměnami. Z jiného úhlu pohledu se pro žáky, především pro prvostupňové na základních školách, může stát samotná odměna motivací. „*Čím více roste intenzita motivování, tj. čím je pro jednotlivce druh odměny významnější a přitažlivější, tím jsou výsledky učení lepší.*“⁴⁴

Dan Pink ve svém článku v časopise *Moderní vyučování* razí teorii, že odměna může motivovat pouze v případě, je-li jasně definovaný cíl a úloha, která stojí před jednotlivcem, není nikterak náročná, co se týče jejího dosažení po kreativní stránce.⁴⁵

Je velice důležité, aby se na základě možného přesycení, nezměnila potřeba motivace ve strohou potřebu odměny. Takové přesycení hrozí často v případech odměňování materiální (hmotnou) formou. Motivační efekt a vůbec celkově potřeba i proces motivace by se minuly účinkem, pakliže by jediným motivátorem pro žáka byla potřeba či touha po odměně.

⁴¹ Srov. Holúbek, Jozef. Článek v časopise *Publikováno v Rodina a škola: mesačník pre rodičov a učiteľov* 0231-6463. Roč. 44. č. 10: (1996), s. 14.

⁴² Popud, pohnutka, pobídka k motivaci.

⁴³ Nakonečný, Milan. *Motivace chování*. TRITON: 2014, s. 162.

⁴⁴ Holúbek, Jozef. Článek v časopise *Publikováno v Rodina a škola: mesačník pre rodičov a učiteľov* 0231-6463. Roč. 44. č. 10: (1996), s. 15.

⁴⁵ Srov. Pink, Daniel H. Článek v časopise *Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*, 1211-6858. Roč. 16. č. 5: (2010), s. 20.

2. Odměňování žáků na ZŠ

Odměňování žáků na základních školách nemusí, a dokonce by ani nemělo, probíhat pouze v souvislosti s motivací. Zvláště na prvním stupni u úplně začínajících školáčků jsou odměny důležitou součástí školní praxe. Jelikož je škola prvním pracovním místem dětí, kde žáci získávají smysl pro povinnost, za jejíž splnění zpravidla následuje odměna. Žáci si začínají osvojovat systém výuky, způsoby kvalifikace a sociální interakce v prostředí, kde jim náleží určitá práva a povinnosti a je na ně pohlíženo na základě plnění těchto prekonceptů. Odměnou ve školním prostředí proto bývá zpravidla hezká známka, pochvala za dobře odvedenou práci, pochvala za píli, za iniciativu, za koncentraci, za aktivitu aj. Dle předního a uznávaného českého dětského psychologa Zdeňka Matějčka pochvala „buduje“, zatímco trest nadneseně řečeno „boří“.⁴⁶

U dětí mladšího školního věku se v současné době nezřídka používají odměny hmotné, nejčastěji ve formě cukrovinky či menšího dárečku. „*Změny, které přináší život v 21. století, se odrážejí ve všech oblastech lidského konání. Ovlivňují i oblast školství, protože právě škola je přípravou na reálný život.*“⁴⁷ V kontextu doby je tedy nutné přizpůsobit i odměňování žáků. Přizpůsobení se požadavkům současné společnosti a jejich aplikace při vyučovacím procesu je nutné pro odměňování žáků na základních školách především z hlediska efektivity. Před padesáti lety a dříve například hmotné odměny na školách prakticky téměř neexistovaly.

Odměny jsou však stejně jako motivace a trest pouze určitým způsobem pedagogické cesty a nikdy by se neměly stát cílem této cesty.⁴⁸ Odměna je způsobem pozitivního hodnocení a posiluje druh chování, za nějž je žák odměňován. Aby bylo odměnou dosaženo požadovaného efektu, jsou dle Cageho a Berlinera⁴⁹ uváděny následující předpoklady operantního učení. Za prvé: žáka odměňujeme okamžitě v průběhu učebního procesu. Za druhé: zprvu je nutné odměňovat i žakovy dílčí a nepatrné úspěchy, postupně v průběhu

⁴⁶ Srov. Bubová, Irena. Zdeněk Matějček a jeho pohled na odměňování a trestání dětí. Článek v časopise. Publikováno v Talent: měsíčník pro učitele a příznivce základních uměleckých škol, 1212-3676. Roč. 8. č. 3: (2005/2006), s. 10.

⁴⁷ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Grada Publishing, a.s.: 2008. s. 11.

⁴⁸ Srov. Veselá, Michaela. Odměna a trest ve škole. Článek v časopise.

Publikováno v: Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol, 1214-8679. Roč. 7. č. 9: (2010), s. 18.

⁴⁹LinkedIn Corporation © 2019.[online] [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: <https://www.slideshare.net/shatupas/school-of-psychology-motivation>.

zdokonalování odměna přichází pouze za předpokladu splnění náročnějšího výkonu. Za třetí: četné menší odměny na počátku. Za čtvrté: odměna má být spjata s činností, ne s poslechnutím příkazu. Za páté: lze při odměňování využít Permackův princip⁵⁰. Za šesté: je nutná jasná a zřetelná definice toho, jaká odměna bude za splnění konkrétní povinnosti následovat.⁵¹

„Odměna by se dala charakterizovat jako uspokojení, pozitivní pocit, který by si dítě rádo co nejdéle uchovalo.“⁵² Matějček vidí jako mnohem efektivnější strategii při výuce pomoci žákům předejít chybě a za jejich správně odvedený výkon je následně odměnit, nežli je nechat chybu vykonat a na tomto základě je potrestat kritikou.⁵³ Názor, že: „*Pochvala má silnější účinek než kárání.*“ zastává ve své publikaci *Odměny a tresty ve školní praxi* i R. Čapek, který dále k odměnám říká, že uspokojují jedincovy potřeby. A platí to v tomto případě i naopak, aby odměňování bylo efektivní, musí být v souladu s jedincovými potřebami. Má-li žák zafixováno, že za nějaký druh chování bude následovat odměna, zvýší pak v očekávání možnosti získat odměnu, přítomnost očekávaného chování.⁵⁴

Odměňování pak utváří vhodné podmínky k tomu, aby žák získal určitý návyk a aby přijal určité chování za své. Lze totiž předpokládat, že chování, za které je žák chválen nebo se mu dostává jiné pozitivní zpětné vazby, bude opakovat. Dokonce existuje spojitost mezi žakovou inteligencí a obyčejem.⁵⁵ „*Existuje hluboká jednota senzomotorických pochodů, z kterých vzniká vjemová činnost, zvyk i sama inteligence.*“⁵⁶ Jean Piaget hovoří o odměňování jako o zpětné vazbě pro dítě. Taková odměna je pro žáka informací, kterou obdržel za jeho dobrý výkon.⁵⁷ „*Stejně tak jako malé štěně potřebuje pamlsek za splněný povel, dítě by za správné jednání mělo dostat odměnu. (...) ovšem velký služební pes již “psí sladkosti” nedostává, pro něj je větší odměnou pochvala a projevená spokojenost pána.*“⁵⁸ Tento příklad lze použít i jako připodobnění vztahů mezi učitelem a žáky a postupný vývoj

⁵⁰ Permackův princip nebo teorie relativity říká, že pravděpodobnější chování posílí méně pravděpodobné chování.

⁵¹ Srov. Čapek, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada Publishing, a.s.: 2008, s. 44.

⁵² Bubová, Irena. Zdeněk Matějček a jeho pohled na odměňování a trestání dětí. Článek v časopise. Publikováno v *Talent: měsíčník pro učitele a příznivce základních uměleckých škol*, 1212-3676. Roč. 8. č. 3: (2005/2006), s. 11.

⁵³ Srov. tamtéž, s. 11.

⁵⁴ Srov. Čapek, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada Publishing, a.s.: 2008, s. 31.

⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 22.

⁵⁶ Tamtéž, s. 22.

⁵⁷ Srov. Gordon, Ann, Miles., Browne, Kathryn, Williams. *Beginnings & Beyond: Foundations in Early Childhood Education*. Wadsworth, Cengage Learning: 2011, s. 139-140.

⁵⁸ Čapek, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada Publishing, a.s.: 2008, s. 47.

odměňování dětí mladšího a staršího školního věku. Pakliže je učitel s prací, kterou žák odvedl spokojený, je nesmírně důležité, aby mu to patřičným způsobem dal najevo. V tomto případě není nikterak závažně významné, zda se odměnou stane učitelův úsměv, pochvala nebo dobrá známka. V zásadě platí pravidlo, že odměňujeme za žádoucí chování, nikoliv za žákovy vlastnosti. V časovém horizontu by odměna měla následovat bezprostředně po dobře odvedené práci. Také existuje přímá úměra mezi četností odměn a věkem žáků. Např. pro prvňáčky je odměna silným motivátorem a je nezbytné, aby se odměny dostávalo i dětem slabším, které tolik nevyňikají. Proto je třeba utvářet vhodné příležitosti, aby i tito žáci měli možnost být odměněni.

Jak bylo v práci uvedeno, mladší školáci ještě nepodléhají tolik skepsi ani po četnějších nezdarech. Tyto podmínky se však v průběhu školního vývoje s postupným zráním žáků mění. Zpočátku je prakticky jediným zdrojem žákovy motivace vize odměny. Postupem času za předpokladu správného průběhu motivačního procesu a řádného aktivizačního výkonu z pedagogovy strany by se měla snaha o výkon za odměnu přeměnit v žákovu snahu o výkon, kterým udělá radost sobě. Odměny se tedy oslabují a posiluje se motivace. Jinými slovy motivace by se postupně měla stát nejen cestou, ale cílem této cesty. Žák by měl pochopit, že to, co vykonává a vše, co vykonává ve škole, dělá především pro sebe a pomáhá tím sobě.

2.1 Vztah mezi odměnami a motivací

Vnější motivace je motivace, při jejímž procesu ovlivňují subjekt faktory zvenčí. Při vnější motivaci je to tedy tak, že žák plní úkol za účelem odměn. Ve vztahu motivace a odměn dominuje tedy extrinistická motivace.⁵⁹ Není však pravdou, že intrinistická motivace⁶⁰ se na tomto vztahu nepodílí. Je totiž prokázáný vztah a vzájemná závislost mezi motivací vnitřní a vnější, jak píše Nakonečný: „*Obě tyto kategorie motivace jsou velmi neostře odlišitelné*“. Nelze sice opomíjet skutečnost, že na vzniku těchto dvou motivačních činitelů se podílí rozdílné zdroje, nicméně je zde patrný jejich doplňující se vztah.⁶¹ „(...) *pobídky mohou vyvolat z vnějšku vyžadované chování, jen když vyvolávají pohnutky, tedy*

⁵⁹ Motivace působící na subjekt zvenku.

⁶⁰ Motivace působící na subjekt zevnitř.

⁶¹ Srov. Nakonečný, Milan. Motivace chování. TRITON: 2014, s. 89-91.

když jsou motivující.“⁶² Jinými slovy je zapotřebí, aby na subjekt působila motivace zvenčí, např. za účelem odměny. Tato motivace však musí vyvolat i vnitřní popud, kdy si subjekt uvědomí, že hodlá dosáhnout toho, pro co je zaujat. Odměna je pak v tomto procesu podpůrným prostředkem, je uspokojením potřeby společenské sounáležitosti a přijetí.

*„Odměna má přinejmenším dvě funkce: informační (konstatování správnosti chování) a motivační (navozuje u žáka požitek úspěchu, radosti, chuti do další práce). Žák v ní vidí ještě třetí funkci - vyjádření pozitivního vztahu učitele k sobě.“*⁶³ Obecně prospěšným a významným faktorem nejen při motivování a odměňování, ale i pro celou školní interakci mezi pedagogem a žákem, je to, aby žák vnímal kantorův kladný přístup ke své osobě. Na tomto principu je postaven celý jeden druh motivace a to motivace sociální, kdy žákovi je odměnou učitelova přízeň. V závěru základní školní docházky již tento druh motivace u žáků nehraje takovou roli. Jak prokázal longitudiální výzkum,⁶⁴ který popisuje Isabella Pavelková, vedený mezi žáky 7. a 8. ročníků základních škol: *„Souhrnně lze říci, že preference motivačních pohnutek vztahujících se k sociální motivaci (...) a učení jako povinnosti, klesá. Kognitivní motivace, dobrý pocit z dobře vykonané práce a obava ze selhání stoupá.“*⁶⁵ Pavelková na základě zjištění, která vyplynula z tohoto výzkumu, zmiňuje negativní aspekty vázanosti výkonu žáků na jejich školní výsledky. Pakliže odměna ve formě dobré známky je jediným cílem, který motivuje žáka k výkonu, je to prý vždy na úkor dlouhodobého záměru a kvality provedené práce. Celková žákova snaha se pak zúží pouze na jeho snahu získat tu nejlepší odměnu ve formě hezké známky a snahu o anticipaci toho, co je v učitelových očích žádoucí a co nikoliv.⁶⁶ Je dobré znát úskalí mezi motivací a odměňováním a případně se výše zmíněným nežádoucím projevům v pedagogické praxi pokusit vyhnout.

Vize jasně definovaného cíle a požadavků, které jsou na žáka kladeny, je i v motivačním procesu bezesporu důležitá. Stanovení a vymezení rolí ať již sociálních, či ve škole nebo v rodině jsou skutečností, v nichž dětský mozek potřebuje mít jasno. Stejně tak

⁶² Tamtéž, s. 91.

⁶³ Špačková, Renata. Odměna a trest na základní škole. Článek v časopise. Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč. 5. č. 10 (1999), s. 5.

⁶⁴ Empirický výzkum pozorující vybraný jev či vzorek populace v průběhu určitého časového období.

⁶⁵ Pavelková, Isabella. Motivace žáků k učení. Článek v časopise. Publikováno v Pedagogika. Roč. 47. č. 4: (1997), s. 341.

⁶⁶ Srov. tamtéž, s. 342.

jako má mít dětský mozek jasno ve své touze se učit. Získávat informace a poznávat nepoznané, zjišťovat a prozkoumávat, to všechno jsou směry, po nichž žák racionálně touží neustále⁶⁷ „(...) *chce to ale dělat prostřednictvím prožitků a za odměnu.*“⁶⁸

V centru vzdělávací politiky George Washingtona zkoumali příčiny nezajetí pro učební proces, které vykazuje mnoho žáků základních škol. Závěrem výzkumu bylo zjištěno a vytyčeno několik podmínek, za kterých je žák motivován a prokazuje patřičný výkon. První podmínka je snadné vstřebávání probírané látky. Dále projevení učitelovy benevolence při nechání samostatného rozhodnutí žákovi ohledně termínu, kdy má být zadaný úkol splněn (toto platí pouze za předpokladu, že žák shledává učivo, jehož se to týká, smysluplným). Dále zaujetí žáka pro danou látku. A v neposlední řadě podmínka, kdy učení poskytuje žákovi možnost přínosu ve formě sociální odměny^{69,70}.

V kontextu motivace a odměn je třeba poukázat ještě na následující aspekt. Z výše zmíněného vyplývá, že místo kritizování je třeba jednoznačně dítě-žáka chválit, chválit a chválit. Pochvala jako forma odměny má totiž postranní efekt, a to motivaci žáka. Jednání, za něž je žák chválen, dále hodlá opakovat. Stoupá jeho sociální prestiž, obliba i zájem o danou věc atd. O tomto tématu je v předkládané práci uveden dostatek informací. Nebylo zde však ještě zmíněno hledisko malých cílů ve smyslu odměňování a motivace. V odborné literatuře se lze setkat i s myšlenkami, dle nichž by měl pedagog uměle konstruovat situace, za něž bude moci žáka pochválit. Podívejme se však na to z pohledu žáka. Byla by pro vás relevantní pochvala jako forma odměny za něco, co víte, že hravě zvládnete? Nízké cíle nejsou příliš motivující a to, že žák takového cíle dokáže dosáhnout, bere spíše jako samozřejmost, než aby ho to dále motivovalo. V kontextu motivace a odměn je proto nezbytné uvědomit si skutečnost, že odměna, která má být pro žáka motivací k dalšímu výkonu musí následovat za splnění takového úkolu, o němž si žák myslel, že ho nedokáže. Teprve tehdy totiž může následovat uspokojení, radost a odměna splní svůj motivující charakter.

⁶⁷ Srov. Šťásková, Zlata. Jak mohou učitelé žáky zaujmout? Mozek si žádá odměnu. Článek v časopise. Publikováno v Týdeník školství, 1210-8316. Roč. 23. č. 2: (2015), s. 5.

⁶⁸ Tamtéž, s. 5.

⁶⁹ Například pochvala od učitele a následné uznání od rodičů.

⁷⁰ Srov. Šťásková, Zlata. Jak mohou učitelé žáky zaujmout? Mozek si žádá odměnu. Článek v časopise. Publikováno v Týdeník školství, 1210-8316. Roč. 23. č. 2: (2015), s. 5.

O motivační funkci odměn jsme již hovořili, je to bezpochyby jedna z nejzásadnějších funkcí odměn, s níž může pedagog pracovat. Zaměříme-li se na další možné funkce, které může odměna stimulovat a popis procesu těchto funkcí, lze říci, že: „Dosažení cíle nebo získání dostatečné odměny redukuje dráždící vnitřní podnět, přináší uspokojení, v důsledku čehož nějaký motiv přestává v nějakou dobu usměrňovat chování jedince.“⁷¹ Obsah motivu, jež tedy žáka pobízí ke splnění vytyčeného cíle (k odměně), určuje funkci, kterou u žáka vyvolá odměna.

2.2 Funkce odměn a jejich dopady

Odměny, stejně jako tresty plní především dvě zásadní funkce, jednak funkci informativní a dále rovněž slouží jako silný motivátor. Odměny, na které se nyní zaměříme, jsou motivátorem v pozitivním slova smyslu a tresty naopak mají vzbudit poučení ve formě negativní motivace.

PhDr. Jana Nováčková⁷² vidí v mechanismu odměňování a chválení silnou souvislost se vznikem psychické závislosti na autoritách. Konkrétně je považuje za příčinu vzniku takovéto závislosti. Často se stává, že pedagog ve snaze o dobře míněnou pedagogickou podporu, pochválí žáka např. slovy: „To mám radost, Lukášku, jak hezky se ti podařil dnes diktát.“ Tato slova, ač vyslovena v dobré víře, se dají však vyložit i jako obsah, který žákovi sděluje, že cílem onoho diktátu je vlastně udělat radost dané autoritě. Při výkonu, který je u žáka podmiňován snahou udělat radost autoritě se vytrácí pravý edukační smysl výuky. Žák by se v první řadě měl učit pro učivo samotné, pro obohacení své osoby, pro dobrý pocit z osvojení nových znalostí a dovedností, ze kterých by se měl radovat.⁷³

Časté odměňování (zejména materiálního charakteru) může u žáka vést ke snaze vynakládat úsilí pouze za účelem získat danou odměnu. I v tomto případě pak motivační funkce, kterou má odměna vykonat pozbývá svůj skutečný smysl.

Jiným příkladem, kdy odměny nemusí vykonávat právě zamýšlenou službu, je, když například učitel vyzdvihuje žáka za jeho dobrý výkon. Odměna v tomto případě může

⁷¹ Nakonečný, Milan. Motivace chování. TRITON: 2014, s. 172.

⁷² Nováčková, Jana. Tresty, pochvaly a odměny. Článek v časopise. Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč. 6. č. 4: (2000), s. 8.

⁷³ Srov. tamtéž, s. 8.

fungovat jako trest v případě, jedná-li se o opakovaně úspěšného, bystrého žáka, který si takovýmto velebením může vysloužit nálepku „šprta“. Takové odměňování v extrémních případech může vést až k vyloučení daného žáka ze třídního kolektivu.⁷⁴

Příjemnější tématem než negativní funkce odměn jsou funkce pozitivní, o které jde při jejich aplikování v pedagogickém prostředí především. Jsou-li metody odměňování aplikovány vhodně a správně, mohou mít při výuce nepostradatelnou funkci. Rozvíjet u žáka motivaci na základě ocenění je přínosné. Každý z nás je rád za svou snahu odměněn úspěchem. „*Motiv se obvykle skládá ze dvou komponent. První, označovaná jako popud⁷⁵ [“drive”] se vztahuje na vnitřní procesy mobilizující jedince k činnosti. (...) Druhou komponentou motivu je dosažení určitého cíle nebo odměny.*“⁷⁶ Odměnu můžeme přesněji specifikovat jako „*kladný podnět nebo konfiguraci podnětů, či situaci schopnou vyvolat libost nebo uspokojit potřebu.*“⁷⁷ Odměny tedy mají funkci satisfakce za splnění požadovaného výkonu. Odměna je bezpochyby efektivnější formou než negativní formy motivace. Její funkce spočívá především v budování toho, jak se má subjekt chovat správným způsobem. Jinými slovy odměna nabízí žákovi možnost při splnění požadovaného úkolu získat „xy“ dobrého pro svou osobu a ve svůj prospěch. Odměna je spjata s motivací. Zde však musíme zohlednit ještě jeden výrazný aspekt, a tím je motivování vnitřní a vnější. Jako efektivnější a účelnější jsou v tomto směru vnímány vnitřní pohnutky. Tuto úlohu může u žáka vykonat například dobře vyřčená pochvala, která bude říkat, že žákův výsledek je velkým přínosem a že vědomost či zručnost, kterou si právě osvojuje a v níž podal dobrý výkon, má pro něho pozitivní dopady do budoucího života. Jinými slovy jde o postupné probuzení touhy v žákovi získávat určité znalosti a dovednosti ne kvůli odměně, ale pro tyto dovednosti samé. Již samotná skutečnost, že získá tuto schopnost, tedy musí být pro žáka atraktivní.

K funkci odměn je třeba určit si přesná pravidla a systém, za jakých podmínek může žák odměnu získat a co vlastně má tato odměna symbolizovat. To, že odměny vzbuzují pozitivní zpětnou vazbu u žáků, je zřejmé. Neměli bychom však opomenout zmínit, že kladně působí rovněž na pedagoga, který dítě odměňuje. Odměňování rovněž ovlivňuje atmosféru v celé třídě kladným způsobem. Stejně tak v opačných případech, když pedagog

⁷⁴ Podrobněji k tématu viz kapitola 4. Výzkumná, praktická část.

⁷⁵ Popud bývá často vyvolán vnějšími okolnostmi. V této souvislosti opět hovoříme tedy o motivaci vnější, která má s odměňováním značnou spojitost.

⁷⁶ Nakonečný, Milan. Motivace chování. TRITON: 2014, s. 172.

⁷⁷ Hartl, Pavel. Hartlová, Helena. Psychologický slovník. Portál: 2000, s. 367.

musí užít ve své praxi trest, působí to nejen na něho samého a na trestaného žáka, ale rovněž i na prostředí ve třídě. Nepřímý dopad pak má trestání i odměňování na všechny zúčastněné. Samozřejmě, že působí silněji na přímé frekventanty tohoto procesu, podepisuje se však i na ostatních procesu nepřímo se účastnících žácích ve třídě. „*Mezi hlavní nevýhody užívání trestů patří krátkodobý účinek, dále trest vytváří nevhodný model mezilidských vztahů, upozorňuje na nežádoucí chování, neřeší příčiny nevhodného chování, nepodporuje přímo vhodné chování, vyvolává úzkost a nesouhlas.*“⁷⁸ Dopady uplatňování systému trestů a odměn ve výuce hrají důležitou roli a mají přímý vliv na průběh vyučovacího procesu.

⁷⁸ Špačková, Renata. Odměna a trest na základní škole. Článek v časopise. Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč. 5. č. 10 (1999), s. 7.

3. Pojem trest v kontextu výuky žáků ZŠ

„Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“⁷⁹ Trest je prostředek k napravování určitého nežádoucího chování u žáků. Je rovněž kázeňským opatřením, které vlastně trestanému sděluje, že se dopustil něčeho nežádoucího. Trest sankcionuje a má regulovat výskyt nežádoucího chování. Trest je daní za prohřešek, kterého se subjekt dopustil a měl by vzbudit snahu o to, aby žák dále neopakoval nežádoucí chování. Zatímco odměna posiluje patřičný druh chování, po trestu by měla následovat náprava.⁸⁰ Tresty i odměny usměrňují, přizpůsobují a regulují chování žáků. Slouží pro žáka jako zpětná vazba, jsou důsledkem a reakcí na určitý druh žákova chování. Mají však silnou výpovědní hodnotu i o konkrétním pedagogovi. Cíle a snaha o navození změny by měly sloužit jako prostředek, který udává směr, a měly by být v harmonii s potřebami žáků. Neměli bychom trest nazývat pojmem kázeňské opatření, jelikož to je jasně definováno a stanoveno ve školském zákoně.⁸¹ Pro běžné tresty a odměny však žádné podobné ustanovení neplatí a jsou vyžadovány dle ustanovení konkrétní školy a podrobněji pak dle individuálních pravidel třídy, která jsou zpravidla určena a následně vymáhána třídním učitelem.

Podíváme-li se na trest ze širší perspektivy, může být pro pedagoga úlevou od nakupených emocí.⁸² Přesto, že takovéto jednání není adekvátní, je u některých pedagogů běžnou stránkou jejich praxe. „Trest je především mocenská záležitost.“⁸³ Nejen proto je třeba užívat ho adekvátně, spravedlivě a s ohledem na individualitu a potřeby každého žáka. Úsilí ctít individualitu dále naráží na skutečnost, že je nutné být i objektivní. Nelze z obecných pravidel a zvyklostí třídy některé žáky opomíjet a vylučovat. A tak pedagog dnes a denně stojí před nelehkým úkolem, aby si citlivou měrou dokázal udržet řád a fungující systém. Aby mohl výklad látky a edukování žáků probíhat na patřičné úrovni, je třeba udržet

⁷⁹ Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Grada: 2008, s. 31.

⁸⁰ Srov. Vaníčková, Eva. Tělesné tresty dětí. Definice-popis-následky. Grada: 2004, s. 22.

⁸¹ Školský zákon 561/2004 Sb.[online] Poslední změna zákona 1.5.2015. [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-31>.

⁸² Nováčková, Jana. Tresty, pochvaly a odměny. Článek v časopise. Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč. 6. č. 4: (2000), s. 8.

⁸³ Tamtéž, s. 8.

klidné prostředí. Nadužívání formálních trestů snižuje jejich váhu v očích žáků. Jako ve všech případech i zde je důležité, aby pedagog byl nezaujatý a nestranný, aby dokázal určit správnou míru únosnosti a nepodléhal svým mnohdy rozjitřeným emocím. Aby byl formální trest pro žáky efektivní, musí být cílený na činitele, kterých si žák váží a jejich represe pro něho bude dostatečným motivem k neopakování takového chování.⁸⁴

Předtím, než dojde k udělení konkrétního trestu, by mělo následovat napomenutí či výstraha sloužící k tomu, aby učitel dal žákovi najevo, že jeho chování není ve shodě s jeho požadavky. „*Napomenutí neboli výstraha je jakýmsi předstupněm trestu. (...) Nejlepší napomenutí je takové, které je uplatněno uvážlivě a je pouze doplňkem vyučování. Příliš časté užívání napomenutí je málo účinné, oslabuje snahu o vytvoření příznivého klimatu třídy a bývá některými žáky pocíťováno jako “kibicování”. To pak může narušit veškerou práci ve třídě.*“⁸⁵ Učitel tedy stojí před dalším těžkým rozhodnutím, musí uvážit a vhodně zvolit, zda narušovat vyučování neustálým upozorňováním, nebo zda si nechat narušovat výklad nepatřičnými projevy některých žáků. „*Některé okolnosti zesilují v očích dospělých závažnost prohřešků. Například situace, kdy něco zakážeme, ono však zákaz poruší, my mu to opakovaně vysvětlíme a dítě slíbí, že už to znovu neudělá, a vzápětí přestupek zopakuje.*“⁸⁶ Tento jev je pak ve školní praxi velmi častý, zpravidla totiž žáci, kteří trest respektují a uznávají, se nežádoucího chování nedopouštějí. Zatímco pro žáky, kteří tresty nerespektují, se napomínání i trestání mnohdy májí účinkem.

Soubor usměrňujících prostředků (pozitivně i negativně laděných) se vyvíjí v souladu s dobou. Mnohé tresty, které byly dříve aplikovány, jsou nyní zakázané. Hovoříme zde především o škále trestů fyzických. Mnohé tresty, které pedagogové využívají dále, nejsou žádoucí, jedná se především o výsměch, ironii, shazování autority rodičů či jejich kritizování.⁸⁷ S tím, jak věda v oboru pedagogická psychologie pokračuje, začíná být pro učitele k dispozici jiná pestrá škála účinných prostředků, jimiž lze chování žáků usměrňovat a ovlivňovat, „*(...) a to od těch, která jim umožňují předpisy, k těm, která jsou sice velmi*

⁸⁴ Srov. Veselá, Michaela. Odměna a trest ve škole. Článek v časopise. Publikováno v: Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol, 1214-8679. Roč. 7. č. 9: (2010), s. 22.

⁸⁵ Špačková, Renata. Odměna a trest na základní škole. Článek v časopise. Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč. 5. č. 10 (1999), s. 6.

⁸⁶ Mertin, Václav. Výchova bez trestů. Wolters Kluwer: 2013, s. 17.

⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 20.

*jemná, takže se jimi předpisy ani zabývat nemohou, ale jejich účinnost je nesporná.*⁸⁸

O formách těchto trestů bude blíže pojednávat následující podkapitola.

3.1 Formy trestů a jejich dopad

Kromě toho, že vyučující může na žáky výchovně a pedagogicky působit pestrými způsoby, mají i odměny a tresty mnoho forem, z nichž každý pedagog volí různě.

V předešlých kapitolách již bylo zmíněno, že odměna má pro žáka větší význam do budoucna a má vyústit k získání správného návyku. V kontextu toho je trest podceňovaný pouze jako regulátor nepřipustného chování. O tom, co má na žáka větší dopad, by se dalo dlouze spekulovat. Je však jednoznačné, že nevhodně zvolené či nespravedlivě udělené tresty mohou žáka poškodit. Když žák cítí příkoří, ponížení, bezmoc, vztek či má trest nějakým podobným způsobem vliv na jeho vnímání, znamená to, že je volen nevhodně. I trestání, aby vedlo skutečně k nápravě, se musí řídit určitými zásadami a pravidly. Alkálíe pro udílení trestů nejsou nikterak složité, jde o to mít ve třídě jasně stanovená pravidla, za jejichž porušení trest následuje. Dále se jedná o spravedlnost a adekvátnost trestu. Nejdůležitější však je skutečnost, aby si pedagog zvolil takovou formu trestu, která u žáka povede k nápravě.⁸⁹

Když se kantor rozhodne pro udělení trestu, jsou důležité ještě dvě zásady: aby byl žákovi pokud možno udělen trest bezprostředně po prohřešku a aby mu byl důvod trestu dostatečně vysvětlen.

Kromě základního dělení trestů na přirozené a umělé Čapek dále člení tresty na fyzické, psychické a na zákazy.⁹⁰ Geoffrey Petty ve své příručce pro moderní vyučování zase popisuje pro pedagogy posloupnost trestání tak, jak by jednotlivé fáze při trestání měly jedna po druhé následovat. Začíná ve stručnosti od napomínání neverbálního přes verbální, opakování, výhrůžku, příslib trestu až po splnění tohoto příslibu.⁹¹

Když dojde ve třídě k vyhocené situaci, je na učiteli, aby si s ní vhodným způsobem poradil. *„Pokud je to možné, je vhodné zvolit metodu přirozených následků. Žák sám*

⁸⁸ Tamtéž, s. 21.

⁸⁹ Srov. Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Grada: 2008, s. 52.

⁹⁰ Tamtéž, s. 54.

⁹¹ Srov. Petty, Geoffrey. Moderní vyučování. Portál: 1996, s. 107-108.

zjednává nápravu, omlouvá se za své chování, nahrazuje poškozenou věc, zasklívá, uklízí apod. Pozor ovšem na spojování s trestáním prací.“⁹² Kterýkoliv trest, pokud je nevhodně zvolený nebo přesahuje míru vhodné intenzity, se stává nežádoucím nástrojem. Například necháme-li žáka něco mnohokrát dokola opisovat, může získat odpor ke psaní. Ponižuje-li učitel žáka pravidelně před celou třídou, může se žák stát obětí Pygmalion efektu,⁹³ může tím rovněž vážně poškodit žákovo sebevědomí a může to mít i vliv na přijetí žáka ve školním kolektivu (především pak u žáků nižších ročníků).

Jako nejčastěji užívané formy trestů řadí na základě četnosti Chris Kyriacou⁹⁴ na první příčku písemné úkoly. Jedná se o opis libovolně dlouhého textu, který žák musí zpracovat ve svém volném čase. Velice častým jevem v praxi je v tomto aspektu opisování školního řádu nebo zpracování tématu, jehož se prohřešek týkal. Dále izolace (zadržení) neboli nechání žáka po škole, primárně se trest užíval u žáků mladšího školního věku a v současné době je tato forma trestu již spíše na ústupu, může to být pravděpodobně i proto, že trest značně zasahuje do časových aktivit jak žáka, tak pedagoga. Pokud chce pedagog přeci jen zvolit tuto formu trestu, vždy by měl nejprve informovat rodiče a být s nimi nějakým způsobem na případném uplatnění tohoto postupu domluven. Poté následuje vyloučení žáka ze třídy, či školní akce, případně pak jeho přesazení. Kyriacou tuto formu trestu nazval ztrátou výhod. Dále pak slovní varování, kdy se jedná o velmi asertivní a důraznou domluvu mířenou směrem k žákovi (je doporučováno, aby tento nepříjemný rozhovor probíhal v ideálním případě mimo třídní kolektiv).⁹⁵ Pak „*Informování osob pro žáka významných - informování třídního učitele, ředitele nebo rodičů je pro většinu žáků závažným trestem.*“⁹⁶ Poté následuje trest zvaný symbolický, což je určitá forma alternativního trestu, kdy je žákovi udělen například černý puntík či jeho obdoba, po nastřádání určitého počtu těchto puntíků upozorňujících na nevhodné chování zpravidla následuje další jiný trest. Na další příčce je zařazen, přesto že je v současné době již dávno na školách zakázaný, trest fyzický neboli tělesný. Poté trest ve formě udělení poznámky či jiného písemného napomenutí, kde je hierarchie těchto trestů dána udělením napomenutí

⁹² Čapek, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Grada: 2008, s. 57.

⁹³ Pygmalion efekt je jev, kdy očekávané budoucí chování (v tomto případě negativní) zapříčiní to, že k takovému chování skutečně dojde.

⁹⁴ Srov. Kyriacou, Chris. Klíčové dovednosti učitele. Portál: 2004, s. 74. Taktéž Špačková, Renata. Odměna a trest na základní škole. Článek v časopise. Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč. 5. č. 10 (1999), s. 6.

⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 6.

⁹⁶ Tamtéž, s. 6.

třídního učitele. Pokud se i přes toto opatření poznámky nadále opakují, dalším stupněm tohoto typu trestu je důtka třídního učitele, důtka ředitele školy a tato forma trestu může ústít až ve sníženou známku z chování. Někteří „výtečníci“ mezi žáky se však se sběrem těchto poznámek ztotožní, jsou vůči nim imunní a nic si z nich nedělají, tudíž i tato forma trestu může přestat být u určitých specifických žáků efektivní. Poslední dostupnou sankcí je svolání výchovné komise, následované vyloučením žáka ze školy. Tato forma trestu je udílena v důsledku dlouhodobého a četně opakovaného problémového chování. Pakliže se ani poté, co se žák dozví o hrozbě tohoto typu trestu, jeho chování nezlepší, jediným možným řešením je žákovo přerazení na jinou školu.

3.2 Vztah učitele a žáka v závislosti na odměnách a trestech

Stejně jako každý vztah je ovlivněn určitými pravidly, i vztahy v edukačním procesu by měly charakterizovat a vymezovat určitá práva a povinnosti. Školský zákon ukládá pedagogům, dle jakých zásad a povinností mají poskytovat žákům vzdělání. Vymezuje systém vzdělávacích programů, které dále člení na rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. Dále samozřejmě programy pro vyšší školství a školní a vzdělávací soustavy pro školská zařízení. Stanovuje dlouhodobé záměry, hodnocení a další parametry výuky. Vymezuje vzdělávání jednotlivých předmětů i studentů s odlišnými vzdělávacími potřebami a odlišnými možnostmi získat vzdělání (jako např. studenti odlišných národností). Doporučuje podpůrná opatření, nabízí pomoc ve formě školských poradenských zařízení a další kritéria pro vyučovací proces.⁹⁷

Tato ustanovení však vymezují vztah učitele a žáka na velice obecné rovině a dále se tento vztah utváří na základě mnohých specifík a individuálních dílčích charakteristik jednotlivých tříd. Nejzásadnější úlohu však hraje osobnost pedagoga, který vede třídnictví a jeho výchovné přístupy. Mezi tyto přístupy zcela jistě patří i systém motivování, odměňování a trestání, který si kantor může do značné míry uzpůsobit. Nejlepší možné východisko je pokusit se trestání předejít a snažit se v co největší možné míře podporovat žádoucí chování. Výskyt nežádoucího chování však není v kantorových silách možné zcela eliminovat. Důležité rodinné návyky a pravidla, v nichž je dítě vychovááno, se posléze

⁹⁷ Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [online] © 2013 – 2019 MŠMT. [cit. 5.5.2019] Srov. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

odráží i v jeho chování ve školním prostředí. „*Všichni pedagogové, vychovatelé i rodiče by měli znát několik zásad, které je třeba uplatňovat při trestání (...). Trest, ale i odměna, která by se neřídila těmito pravidly, by byla nejen neúčinná, ale mohla by ještě více podporovat či podněcovat nevhodné chování. Při špatném užívání trestů by mohlo dojít k psychickému narušení dítěte, které vede až k neurotickým obtížím.*“⁹⁸ Pravidla a řád, které jsou vyžadovány, si musí žák osvojit i v běžném životě. Na základě podporování žádoucího chování, pokud jsou přístupy aplikovány správně, lze do budoucna předcházet chování nežádoucímu, za které by žák případně musel být sankcionován. „*(...) oceněním, chválením či odměnami posilujeme chování a jednání pozitivní, tedy neslučitelné se špatným. Jestliže se dítě chová dobře, nemůže se současně chovat špatně.*“⁹⁹

Mezi osobami, které spolu přicházejí do styku, vždy existuje vztah vzájemné interakce. Způsob, jakým vnímáme druhého člověka, s nímž jsme v kontaktu, je vždy větší či menší měrou zkreslenou realitou. To, jak učitel konkrétní žáky vnímá, může být ovlivněno řadou dílčích aspektů. Zpravidla platí, že učiteli jsou milejší kázeňsky bezproblémoví žáci, kteří dobře chápou vykládanou látku a jako takovým jim u učitele i případný občasný prohřešek projde. Oproti tomu žáci s neustálými disciplinárními problémy; kteří opakovaně, někdy dokonce soustavně narušují učitelův výklad a výuku, o přestávkách zlobí, jsou neukáznění, drzí či neplní své povinnosti; mají chtě nechťe v pedagogových očích již nálepku problémového jedince a rovněž k nim učitel často přistupuje v tomto duchu.

Při sociální percepci existuje řada efektů, které ovlivňují objektivitu posuzování druhého člověka, s nímž jsme přišli do kontaktu. Mezi tyto jevy lze zařadit například tzv. Haló efekt,¹⁰⁰ Pygmalion efekt, Permackův princip, Efekt primárnosti¹⁰¹ aj. „*Z těchto obecných mechanismů uplatňujících se v lidské percepci vybírá Helus (2001) ty, které se uplatňují především při vytváření percepčně postojoyé orientace učitele. Jde především*

⁹⁸ POPELKOVÁ, Hana. Systém odměn a trestů na základní škole a základní škole praktické [online]. Brno, 2006 [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/aom00/n1o22k>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Věra Vojtová. s. 15.

⁹⁹ Srov. Mertin, Václav. *Výchova bez trestů*. Wolters Kluwer: 2013, s. 22-23.

¹⁰⁰ Globální chyba, kterou je posuzování jedince podle celkového, prvotního, nejsilněji vnímaného dojmu, jímž na nás daný jedinec zapůsobil. Haló efekt se může projevit v pozitivním i v negativním dojmu vůči vnímané osobě.

¹⁰¹ Primární informace, které o osobě, s níž přijdeme do kontaktu, získáme, pro nás mají největší význam.

o komplex navzájem úzce se prolínajících mechanismů, první dojem, haló efekt, působení kontrastu, favoritismus.“¹⁰²

Z výše zmíněného tedy vyplývá, že odměny a tresty mají přímý vliv na vztahy mezi učitelem a žákem, podepisují se na klimatu dané třídy a i na recipročním vnímání žáka a učitele mezi sebou navzájem. I mimo školní prostředí se jistě potvrzuje teorie, že někoho s kým má subjekt kladnou zkušenost bude vnímat pozitivně a naopak. Ve vztazích, které se utváří ve školním prostředí, to platí dvojnásob, jelikož tyto vztahy doprovází soustavná potřeba žáky motivovat, odměňovat či trestat. Děje se tak za účelem zkvalitnění jejich dalšího studia, utvoření správného přístupu a obecně se záměrem žákovi vštěpit správné hodnoty a názorně mu předvést dopad případného nežádoucího chování pro jeho další vývoj v životě.

Z dotazovaných učitelů nikdo o favoritizování žáků či jiných fenoménech v souvislosti s motivováním, odměňováním a trestáním na prvním stupni nehovořil. I učitelé jsou však „jen lidé“ a možná si jen chtěli zachovat profesionalitu. Je rozdíl hovořit o správných attributech toho, jak by něco mělo být, ale při praktické aplikaci v oblasti dané problematiky, při níž na pedagoga působí řada dílčích okolností a vlivů, se může vše vyvinout značně odlišně.

¹⁰² Pavelková, Isabella. Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: 2002, s. 47.

4. Praktická část

Po krátkém uvedení do problematiky a teorie motivování, odměňování a trestů aplikovaných při vyučování žáků na prvním stupni základních škol nyní následuje výzkumná část k zamýšlenému tématu.

Tato kapitola a její podkapitoly podávají pro srovnání a dokreslení výše uvedených informací podněty zjištěné z hloubkových strukturovaných rozhovorů pomocí níže uvedených otázek. Pozornost je věnována formám a způsobům motivování, odměňování a trestání a jejich následnému praktikování. Dále bude zmíněna preference typů a způsobů daných učitelů pro konkrétní oblasti a jejich vize efektivnosti různých přístupů. V závěru si porovnáme, zda korespondují informace uváděné v prvních třech kapitolách a jejich podkapitolách se zjištěními z praktického života, který se týká aktuálního zjištěného stavu u vyučujících.

4.1 Záměr výzkumu

Zjišťované výzkumné otázky byly zaměřeny na hledání společných témat, co na základě zjištěných informací lze vypovídat o využívaných způsobech motivování, odměňování a trestání u dotazovaných prvostupňových učitelů a co je k volbě těchto forem motivace, odměn a trestů při jejich výuce vede. Dále se výzkum zaměřuje na to, jaké druhy motivace, odměn a trestů vidí učitelé jako užitečné a efektivní a z jakých důvodů. Na závěr následuje porovnání, zda skutečně korespondují informace, které byly zjištěny u osob vykonávajících pedagogickou praxi, s obecnými teoretickými poznatky, které jsou uvedeny v prvních třech kapitolách. Fakta obdržená z výzkumného vzorku samozřejmě nelze považovat za obecně platná pro všechny prvostupňové pedagogické pracovníky, jelikož soubor respondentů byl omezen na pár desítek. Pro tuto diplomovou práci však nepochybně získané údaje svou výpovědní hodnotu mají. Výzkumný vzorek je dostačující, jelikož se jedná o výzkum kvalitativní a výsledky výzkumu jsou zpracovávány tematicky, nikoli statisticky, jako to bývá běžné při vyhodnocování výzkumů kvantitativních.

4.2 Atributy výzkumného vzorku

Výzkum formou hloubkového rozhovoru probíhal mezi mnou a dvaceti dotazovanými respondenty. Genderově se jednalo o osmnáct žen a dva muže. Věková kategorie pedagogů nebyla nijak více omezena. Kritérii souboru byla nutnost pedagogického vzdělání a pedagogická praxe na prvním stupni základní školy. Pro lepší objektivitu byl výzkum prováděn mezi prvostupňovými pedagogy třech základních škol v Praze. Věkový průměr dotazovaných byl 43,6 let a průměrná praxe v oboru u daných pedagogů, mezi nimiž byl výzkum proveden, byla 14,7 roků. Záměrem bylo získat co nejpestřejší možný vzorek dotazovaných, proto věk nejmladší dotazované byl 27 let a nejstarší dotazovaná měla již ve svých 70 letech padesátiletou praxi v oboru. Takováto variabilita byla žádoucí vzhledem k pestrosti metod i k výukovým postojům a přístupům při motivování, odměňování a trestání žáků. Jelikož existuje přímá souvislost mezi jednotlivými formami těchto pedagogických postupů a chronologií, ve které době jsou tyto výukové formy používány. Pedagogický přístup při motivování, odměňování a trestání byl před padesáti lety jiný, než je v současné době, byly i jiné možnosti, např. dříve nepřipadalo v úvahu udělování materiálních odměn, často ještě doznávalo praktikování fyzických trestů atd.

Celková průměrná doba téměř patnáct let pedagogické působnosti u všech oslovených kantorů vypovídá o tom, že daní pedagogové mohli v průběhu let, vykonávajících svou profesi, získat nespočet zkušeností s motivováním, odměňováním a trestáním žáků, a to i v závislosti na proměnách doprovázejících dobový kontext.

Nutností a mou prioritou rovněž bylo získat si důvěru dotazovaných, aby rozhovory mohly skutečně probíhat na hloubkové úrovni a získaná data byla co nejreálnější. Proto strukturou každého rozhovoru bylo dvacetsedm otázek a přiložený dotazník, dokreslující a doplňující získaná data.¹⁰³ Pakliže se respondenti v závěrečném dotazníku nemohli výhradně ztotožnit ani s jednou z možných nabízených odpovědí, byla jim dána možnost zaškrtnout buď více variant, které jsou blízké jejich přístupu, anebo žádnou alternativu v případě, že se s ní dotazovaný neztotožňuje. „*Během každého jednotlivého rozhovoru bylo položeno mnoho dalších doplňujících otázek, které vyplynuly z kontextu.*“¹⁰⁴ Otázky byly zaměřeny především na způsob motivování, odměňování a trestání v praxi a při výuce u daných

¹⁰³ Viz příloha: Tabulka 1, s. 79.

¹⁰⁴ Kamínková, Ludmila. Diplomová práce [online] , s. 34. [cit. 5.5.2019] Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130163512>.

pedagogů. Dotýkaly se také jejich spokojenosti s výkonem svého povolání a velice okrajově taktéž i jejich pocitů při aplikování konkrétních forem odměn, motivace a trestů.

4.3 Metoda výzkumu

Získaná data z rozhovoru jsou následně vyhodnocovány pomocí tematické analýzy, která na základě stanovených kategorií hledá společně se vyskytující jevy a témata, jež se následně v rozhovorech prolínají, ztotožňují, či naopak rozcházejí. Jedná se tedy o výzkum kvalitativní, kdy tato analýza je jednou z forem analýzy obsahové. Tematická analýza nabízí velice rozmanitý způsob třídění a klasifikace získaných informací, a proto byla zvolena jako metoda sloužící k vyhodnocování výsledků výzkumu.

Kategorie jednotlivých témat a výzkumných otázek, které se výzkum snaží objasnit,¹⁰⁵ byly následně vyhodnocovány indukčně. Tento způsob zpracování získaných informací byl zvolen především proto, aby byly předpoklady či závěry vázány na pevná data, ale aby nedocházelo k limitování získaných poznatků, v neposlední řadě je indukční vyhodnocování tematické analýzy vhodné i pro větší přehlednost a srozumitelnost klasifikace výzkumného vzorku.

Po utvoření jednotlivých výzkumných kategorií, určení jednotky výběru a následné analytické jednotky došlo k analyzování daného vzorku¹⁰⁶ pomocí následujícího kódování: efektivní motivování, efektivní odměňování, funkční trest, výuka, žák.

4.4 Způsob provedení výzkumu, sběr dat jejich vyhodnocení

Rozhovory byly zcela anonymní. Každý jednotlivý hloubkový rozhovor probíhal s respondentem zvlášť a v absolutním soukromí. Při rozhovorech byl kladen velký důraz na to, aby rozhovory nebyly ničím rušeny a aby se daný respondent mohl přirozeně otevřít a vcítit se do dotazů týkajících se tématu. Každému z rozhovorů byl věnován čas kolem půl hodiny, s tím, že někteří z respondentů tento časový horizont až dvojnásobně překročili. Z toho lze vyvozovat jejich zaujetí a ochotu věnovat se danému tématu.

¹⁰⁵ Viz kapitola 4.1 Záměr výzkumu, s. 33.

¹⁰⁶ Braun, Virginia. and Clarke, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101: (2006), s. 8.

Strukturu rozhovorů tvořilo 27 otázek, jejichž posloupnost byla v každém z rozhovorů vždy dodržena. Tato posloupnost měla při skladbě rozhovorů svůj smysl. Rozhovor vždy začínal uvedením do tématu a obeznámením respondentů, za jakým účelem budou využita od nich sebraná data. Pro lepší vybudování vztahu s dotazovaným bylo hned za úvod zařazeno pár otázek zaměřených na zjištění obecných charakteristik. Jejich podstata nesloužila primárně ke zjištění informací, šlo spíše o vybudování vztahu mezi tazatelem a respondentem, o získání důvěry, aby se respondent mohl uvolnit a neostýchal se odpovídat na následné klíčové otázky výzkumu. Poté již následovaly dotazy, jejichž hlavním záměrem bylo shromáždit data k zodpovězení výzkumných otázek. Některé z klíčových otázek se pro ověření relevance ještě objevily v jiné formě i v závěrečné části rozhovoru. Těsně před ukončením byly rozhovory přesměřovány do neformální roviny, následovalo poděkování, rozloučení a vysvětlení, co přijde dále.

Po skončení rozhovoru byl s respondenty vyplněn krátký dotazník, který měl za úkol doplnit kvalitativní část. Tento duplikovaný zdroj – získání dat ještě pomocí dotazníků – byl zvolen pro následné dokreslení dat získaných od nepříliš početného souboru respondentů.

4.4.1 Motivování, odměňování a trestání v praxi

Společným tématem při řešení této výzkumné otázky se pro všechny dotazované ukázalo být v kontextu aplikovaných způsobů motivování na základě motivace vnitřní. Konkrétně se jedná o motivaci na základě promítnutí probírané látky do praktického života. Jeden z respondentů zmínil zajímavou pohnutku, a sice různorodost motivování v závislosti na jednotlivých předmětech. Většina respondentů se na základě tohoto zjištění shoduje na skutečnosti, že obtížněji se žáci na prvním stupni motivují v matematických a přírodovědných předmětech.¹⁰⁷ Důvodem větší obtížnosti namotivovat žáky k těmto předmětům je dle respondentů horší předpoklad k jejich promítnutí do běžného života.

U jedné z respondentek zaznělo tvrzení, že má radost, když žáky motivuje. Většina respondentů však uvádí radost až při následném odměňování. Motivaci naopak považují za

¹⁰⁷ Rozuměj předměty sloužící jako prerekvizity k následnému vyučování Fyziky a následně Chemie.

velice náročnou činnost, kterou v některé ze svých forem pedagog užívá opakovaně, několikrát denně a v průběhu každé vyučovací hodiny.

Další formy motivace čteně užívané mezi dotazovanými pedagogy jsou: motivace výkonová či motivace formou didaktických her, o nichž se ve své diplomové práci blíže zmiňuje například Marie Malachová.¹⁰⁸

Obecně z toho lze vyvodit závěr, že u zkoumaného vzorku se vyskytuje další společný znak užívané motivace. Tento rys spočívá ve zjištění, že děti více a ochotněji pracují s vidinou toho, že budou mít následně volný čas. Říkejme tomu třeba motivace typu „nejdříve povinnosti a poté zábava.“ Zde bude jasně patrná souvislost, až budeme blíže popisovat aplikované formy trestů. Je to, protože zmiňované tresty mají takřka bez výjimky společného jmenovatele, kterým je větší čas, který žák díky tomu musí věnovat učivu. Mnohdy se jedná o opisování, hromadné tresty či o úkoly a referáty navíc. Toto zjištění tudíž koresponduje s tím, že žáci na prvním stupni obecně neradi věnují učivu čas navíc a naopak je motivuje vidina časnějšího dokončení látky, jež je třeba probrat.

Mezi často zmiňované formy motivace patří u dotazovaných učitelů příslib výletu či exkurze. Mnohdy učitelé zmiňovali tento druh motivace a zasadili ho do tematického kontextu výuky, exkurze či výlet, který dětem přislíbili za odvedenou práci, byl v souvislosti s probíranou látkou.

Na základě získaných dat bylo v kontextu aplikovaných způsobů odměňování zjištěno, že jako druh motivace používají dotazovaní učitelé odměnu velmi často. Jedná se o skutečnost, kdy učitelé vzbuzují u žáků výkon, za jehož splnění je čeká odměna.

Mezi jedny z nejčastěji aplikovaných forem odměn u žáků na prvním stupni základních škol učitelé radí odměny hmotné. Téměř polovina respondentů ve větší či menší míře tento typ odměn ve své současné praxi používá. Zajímavým fenoménem, který z výzkumu vyplynul, bylo zjištění, že tento typ odměn je až doménou současné doby. Dokonce nikdo z dotázaných pedagogů nemá ze svých školních let osobní zkušenost s materiálními odměnami. Z vyskytujících se hmotných odměn respondenti nejčastěji používají bonbóny či jiné drobné sladkosti. Dále se jednalo o menší upomínkové předměty (často potřebné k výuce: pravítka, tužky, modelína, pastelky atp.). Z hmotných odměn několik respondentů rovněž zmínilo knihu, která odpovídá čtenářově věku a je mezi respondenty řazena mezi možnou nejvýše dosažitelnou materiální odměnu.

¹⁰⁸ Malachová, Marie. Didaktická hra a její motivační role v primární přírodovědě. [online] s. 69-124. [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/gmcts/Diplomova_prace.doc.

Další odměny již byly běžnější, takové odměňování používali dotazovaní učitelé denně. Jednalo se o odměny ve formě dobré známky. V této souvislosti bude následně zmíněna i známka špatná, často pedagogy vnímaná jako forma trestu.

Bezpochyby nejčastějšími odměnami byly však zjištěny pochvaly. Pochvaly ústní, soukromé, hromadné a písemné. Hojně byl u dotazovaných přítomen každý z těchto druhů pochval. Výjimku tvořily pochvaly písemné, které u téměř poloviny dotazovaných nejsou v oblibě díky své časové náročnosti. Zajímavým zjištěním v tomto kontextu bylo, že odměnu ve formě udělení diplomu využíval z dotazovaného vzorku respondentů pouze jeden. Poměrně šokujícím zjištěním byla úplná absence udělování pochval písemných u jednoho z respondentů. Přestože tento typ odměn zpravidla u všech ostatních dotazovaných platil za jednu z nejefektivnějších forem možných užívaných odměn. Odměny ve formě písemné pochvaly byly často respondenty viděny jako silný motivátor pro žáky.

Jako o často užívané odměně pro žáky na prvním stupni dále dotazovaní učitelé hovořili o Token systému¹⁰⁹. Jedná se v podstatě o hierarchizovaný systém odměn spočívající ve sběru drobných razítek či žetonů, které lze po dosažení stanoveného počtu směnit za jedničku či pochvalu. Více takto nasbíraných jedniček u jedné z respondentek pro žáka znamenalo udělení diplomu za výbornou práci. U jiné z respondentek si žák po shromáždění stanoveného počtu takovýchto pochval mohl vybrat drobný dáreček.

Ohledně aplikovaných způsobů trestání bylo zjištěno, že tuto formu represe dotazovaní učitelé užívají velice neradi. U každého z dotazovaných je udělení trestu doprovázeno ve větší či menší míře negativními emocemi, a to až na jednu výjimku, kdy dotazovaná uvedla, že když může udělit trest, cítí uspokojení, přesilu a pocit vítězství, u všech respondentů provázel proces udělování trestu smutek. Konkrétně se jednalo o smutek nad trestaným žákem. Všichni dotazovaní pak vidí trest jako krajní řešení a shodně tvrdí, že se k němu uchylují pouze jako k naprosto poslední možnosti řešení poté, co zkusili ostatní možné dostupné metody, které u žáka nezabraly.

Dvě dotazované nezávisle na sobě vidí trest jako své profesní selhání. Mnozí z dotazovaných a překvapivě všichni muži ze souboru respondentů dále připouští možnou omylnost a pochybení lidského faktoru při některých případech trestání v pedagogické praxi. Z rozhovorů často vyplynulo, že adekvátnost a objektivita udělování trestů může být ovlivněna i učitelovou aktuální náladou, únavou, problémy v osobním životě a dalšími

¹⁰⁹ Odměňování a motivace mladších žáků. Článek v časopise Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč 3. č. 1: (1997), s. 12.

faktory. Jinými slovy trestá-li učitel v období, kdy nejsou pro jeho osobní psychickou harmonii optimální podmínky, mívá to na průběh trestu a jeho udílení obecně velký vliv.

Asi čtyři respondentky uvedly, že jako trest, který praktikují na žáky, užívají zvýšení hlasu doprovázené negativním zabarvením tónu hlasu. Prostě na své žáky zakřičí. Jiná dotazovaná naproti tomu zase důrazně apelovala na to, že na děti by se nikdy nemělo křičet. Kantorky, které jako formu trestu používají křik, se k němu uchylují prý proto, že náprava následuje ihned, bezprostředně po zvýšení hlasu. Trest sice dle všech respondentek, které ho uvádějí, splní účel téměř okamžitě, efekt však není dlouhodobý, natož tak trvalý. V tomto směru byla vyzorována zajímavá skutečnost, a sice že všechny čtyři dotazované působí na jedné a téže základní škole, dvě z nich spolu dokonce sdílí kabinet. Je tudíž možné, že se jedná o běžné praktiky trestání či upomínání žáků konkrétní základní pražské školy. Rovněž je možné, že se tyto čtyři dotazované vzájemně přátelí či že uplatňují stejné výukové metody a postoje.

Jako další často užívané formy trestů mnoho respondentů uvádí tresty hromadné a náhradní, tresty spočívají např. v opisování uloženého textu nebo v zadání referátu, slohové či jiné domácí práce navíc. O těchto trestech respondenti hovoří jako o efektivních, budeme o tom hovořit blíže u následující výzkumné otázky.

Téměř polovina dotazovaných respondentů, mezi něž patří i všichni dotazovaní muži z výzkumného vzorku, uvádí jako formu trestu, jež při své výuce aplikují například to, že nechají žáka stát či dělat dřepy. Zde se jedná již o tresty fyzické, přesto je téměř polovina z dotazovaných pedagogů ve své praxi aplikuje, aniž by si možná této skutečnosti byla vědoma.

Shodně bylo dále také u téměř poloviny z dotazovaných respondentů využíváno vyčlenění trestaného žáka z kolektivu. Názory na vyloučení žáků z kolektivu se však u respondentů značně rozcházejí a je to téma, které vzbuzuje u kantorů velké emoce. Stejně tak často, jako ho někteří z dotazovaných aplikují, ho jiní z dotazovaných striktně odmítají.

Pozitivním zjištěním byla skutečnost, že nikdo z dotazovaných pedagogických pracovníků nemá rád a prakticky téměř bez výjimky neaplikuje na svých žácích tresty psychické.

Mezi aplikovanými formami trestů pak dále s přehledem u respondentů dominují tresty spočívající v informování osob žákovi blízkých a ve ztrátě výhod.¹¹⁰ U zhruba třetiny

¹¹⁰ Srov. Špačková, Renata. Odměna a trest na základní škole. Článek v časopise. Publikováno v Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč. 5. č. 10 (1999), s. 6.

dotazovaných (jedná se o ty respondenty, které užívají jako motivaci pro žáky přísliby výletu) pak tato ztráta výhod vede až k izolaci žáka či k vyloučení žáka z účasti na školním výletě. Ze všech dotazovaných však k tomuto opatření skutečně ve své reálné praxi přistoupil jediný respondent, ostatní to zpravidla využívají pouze jako výhrůžku, sloužící k eliminaci nekázně při své výuce.

4.4.2 Efektivita forem motivace, odměn a trestů v očích pedagogů

Všichni respondenti se shodně k dotazu, zda je podle nich důležité žáky motivovat, odměňovat a trestat, vyjádřili kladně. Důvody a argumenty, proč to je důležité, mají dotazovaní vesměs podobné, argumentují zde aktivizací a sociálním vývojem žáků, rovněž adaptací na školní prostředí a vzbuzením potřebných předpokladů, přijetím povinnosti atp.

Většina dotazovaných při své výuce zastává smíšený přístup a postoje k výuce mají někdy liberálnější a někdy spíše konzervativní. Pouze dvě respondentky se jednoznačně přiklonily spíše k liberálnímu přístupu ve výuce. Všichni ostatní se vesměs totožně shodují, že konzervativní přístup ve výuce, ač se může jevit jako zastaralý, má určité efektivní atributy přínosné i pro současnou pedagogickou praxi. Na konzervativním přístupu ve výuce doposud mnoho věcí v pedagogické praxi funguje. Respondenti vyzdvihují především nutnost řádu, který je pro prvostupňové děti dle jejich mínění velice důležitý a směrodatný. Nikdo z dotazovaných se neztotožňuje s bezvýhradným uplatňováním tohoto přístupu ve výuce. Liberální přístup ve výuce by naopak uplatňovalo mnoho z dotazovaných rádo více a častěji, nicméně mají obavy, aby se poté jejich výuka nezvrhla v chaos, anarchii a neuspořádaný, zmatený celek bez pravidel.

Nejefektivnější motivací na prvním stupni oslovení pedagogové vidí v motivaci sociální, ve které jde o to, že žáka motivuje učitelova přízeň. Zajímavým zjištěním, které z rozhovorů vyplynulo, je skutečnost, že téměř polovina respondentů nezná odbornou terminologii a tudíž ji uniká význam pojmu sociální motivace.¹¹¹

Rovněž silnou a efektivní dále shledávají respondenti motivaci morální, kdy žáci jsou motivováni učit se a plnit požadavky učitele, jelikož je to jejich povinnost. Všichni oslovení pedagogové se jednotně shodují na tom, že tyto formy motivace by se u žáků postupně měly vyvinout v motivaci kognitivní, která spočívá v tom, že se žáci začnou učit

¹¹¹ Forma stimulu, kdy žáka motivuje k výkonu učitelova přízeň.

za účelem touhy získat nové poznatky a vědomosti. Z průzkumu jednoznačně vyplynula touha a snaha dotazovaných pedagogů, že jakékoli motivování žáků na prvním stupni by se postupně mělo vyvinout v motivaci kognitivní. Cílem a smyslem pedagogického působení dotázaných kantorů vždy bylo, aby se ve finále po přechodu na druhý stupeň základní školy žáci učili pro sebe.

V jednom z prvních rozhovorů, kdy dotazovanou byla velmi zkušená kantorka s téměř čtyřicetiletou praxí, padl názor, že pedagog je vlastně trochu herec. Hraje emoce, nadšení, zápal a zanícení za účelem povzbudit žáka a nadchnout ho pro dané téma. Toto se nepřímo v ostatních rozhovorech potvrzuje, např. u jiné z dotazovaných,¹¹² která když jí byla položena otázka: „Co cítíte, když žáka motivujete a co si při tom myslíte?“ odpověděla zprvu prostým „*Wow*“ a dále rovněž „zahrála“ patřičné nadšení. Forma motivace, kdy pedagog hraje nadšení, se dá použít i v negativních postojích, kde dominuje smutek a zklamání, což rovněž žáka patřičným způsobem ovlivní a mělo by v ideálním případě zabránit tomu, aby žák nežádoucí chování opakoval. Celkově hovoříme o vlivu osobnosti učitele na motivaci žáků.¹¹³ Lze sem řadit z negativního hlediska formy trestů přirozených, jakými jsou například kárný pohled, kantorova odmlka atp. U jednoho z respondentů padlo na adresu těchto forem trestů dokonce tvrzení, že takové trestání za represii nepovažuje. Nelze se však na základě zjištěných dat domnívat, že respondenti předstírají přízeň či radost z žákových školních úspěchů. Všichni dotazovaní se shodují na tom, že na pedagogické profesi je pro ně potěšující možnost být přítomen tomu, jak se děti učí novým dovednostem a zdokonalují se v nich. Třídy, v nichž mají respondenti třídnictví, jsou pro ně „srdcovou záležitostí“. Zvláště dotazované ženy často hovoří o svých žácích jako o svých dětech. Vnímají žáky své třídy více než jen z pedagogického hlediska. Znájí je hlouběji a mají k nim zpravidla osobnější přístup než k žákům, u nichž nevyučují žádný předmět a jen zběžně se s nimi setkávají například v prostorách školy.

Zůstaňme ještě u hraní v souvislosti s motivací. Zvláště u dětí mladšího školního věku představuje hra a hraní si jeden z nejsilnějších a nejefektivnějších druhů motivace. Motivování formou didaktických her zmiňuje a praktikuje téměř 75 % dotazovaných. Evokuje to nyní již legendární heslo Jana Amose Komenského¹¹⁴ „Škola hrou“. Učení by

¹¹² Tato dotazovaná měla pedagogickou praxi 27 let.

¹¹³ Dlouhá, Zuzana. Vliv osobnosti učitele na motivaci žáků. [online] [cit. 5.5.2019] Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1050/bc_11778.pdf?sequence=1.

¹¹⁴ Fulnek, Oficiální web města. [online] web & design WEBHOUSE®, redakční systém

mělo v ideálním případě být pro žáka zábavné. Je prokázáno, že se žák více naučí a snadněji si osvojí učivo, jež k němu přichází při zapojení více smyslů.¹¹⁵

Na všech základních školách, na nichž působili dotazovaní respondenti, používali k rozvoji klíčových žákovských kompetencí metodologii školního vzdělávacího programu zvanou Tvořivá škola.¹¹⁶

Mezi nejefektivnější odměny shodně radí všichni dotazovaní známky. Znamka stále ještě nejvíce funguje jako forma ocenění, které je žáky uznáváno. Postupný progres toho, jak žáci kladou na své ohodnocení důraz a jakou u nich má váhu vidí dotazovaní pedagogové jako úpadkový. Jinými slovy pro žáka na druhém stupni paradoxně, jelikož obtížnost učiva je jistě na vyšší úrovni než v prvním či druhém ročníku, již známky nejsou tak důležité a nemají takovou váhu. Téměř polovina dotazovaných těžce nese, když musí žákovi udělit špatnou známku. Zejména jedná-li se o žákovo ojedinělé selhání a jindy vykazuje dobré výsledky. Těžko říci, zda je to pedagogické či nikoli, nicméně opět to ukazuje na skutečnost, že mnozí z pedagogů neberou své povolání jen čistě na profesionální úrovni, ale vkládají do něho značnou osobní rovinu

75 % dotazovaných by rádo žáky odměňovalo osobně, ale podotýká, že jim pro to chybí prostor a časové dispozice. Nikdo z respondentů nezohledňuje při veřejných odměnách skutečnost, že pro některé žáky může být veřejná pochvala, která jim má být odměnou, nepříjemná. Ačkoli na konci rozhovoru u otázek týkajících se jejich osobního vnímání odměn a trestů toto někteří zmiňují. Veřejné vyzdvihování některých jedinců, zvláště opakuje-li se pravidelně, může způsobit posměch ostatních spolužáků a následné vyloučení daného jedince z kolektivu. Zajímavým zjištěním v této souvislosti bylo, že v upřesňujících otázkách, které byly v rozhovoru zaměřeny na již projednané téma, přiznává zhruba polovina dotazovaných, že veřejná pochvala může na některý typ žáků působit negativně. Tři dotazované respondentky, které současně patří mezi respondenty s nejdelší praxí v oboru, zmínily, že by rády odměňovaly žáky na prvním stupni (především pak v první a druhé třídě) například pohlazením, mají dojem, že by to žákům prospělo, nicméně nedělají to, jelikož je to ve školství zakázáno. Zde je velmi tenká hranice a míra posouzení přípustnosti a nepřípustnosti takového jednání. Pokud učitel i přes zákaz žáky odměňuje

vismo®. [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: <http://www.fulnek.cz/jan-amos-komensky/ds-1080>.

¹¹⁵ Kromě sluchu ještě v edukaci prvostupňových dětí hraje velkou roli i zrak a hmat.

¹¹⁶ Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. Portál www.rvp.cz byl součástí projektu Metodika II. ISSN: 1802-4785. [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2115>.

fyzickým kontaktem, vystavuje se tím potencionálním nepříjemnostem. Je pravděpodobné, že u této analytické jednotky jsou odpovědi ovlivněny pokročilým věkem a pohlavím respondentek. I přestože dotazované, které takto odpovídaly, mají nejdelší praxi a největší zkušenosti, podléhají své lidské podstatě a nadneseně řečeno volí „babičkovský přístup“.

Předchozí tvrzení je v přímém rozporu s názorem dalších asi pěti dotazovaných, kteří naopak poukazují na skutečnost, že někteří žáci nemusí kvitovat pohlazení, které jim učitel v dobré víře chce udělit jako odměnu. Poukazují na skutečnost, že někteří ze žáků pohlazení od učitele nemají rádi. Může jim být dokonce krajně nepříjemné, načež jedna z respondentek, momentálně vykonávající funkci zástupkyně ředitele pro první stupeň, dokonce zmiňuje i svou negativní osobní zkušenost s tímto typem odměňování. Na základě této záporné zkušenosti tuto formu odměňování při své výuce zcela vylučuje.

Zatímco někteří z dotazovaných poukazovali na nutnost individuality žáků při aplikování motivace, jiní tři respondenti oproti tomu shledávají nutnost respektování individuality žáků právě při odměňování. Doslova poukazují na to, že někteří žáci nemají rádi, či dokonce vůbec nekonzumují sladkosti, tudíž pro ně bonbón či jiná cukrovinka není odměnou. Jiní jsou neradi středem pozornosti, a proto veřejná pochvala pro ně může být spíše za trest, někteří žáci nestojí o pohlazení od učitele atp.

U jedné z respondentek padl zajímavý názor, kdy jako nejefektivnější odměnu pro své žáky vidí čas, který jim může věnovat. Zmiňuje projevení zájmu o žáky, dostatečné možnosti kladení dotazů, shrnutí hodiny či evokaci, kdy se žáci vyjadřují k tomu, jak se jim hodina líbila, popř. co by si ve výuce představovali jinak.

Nyní se podíváme na nejefektivnější tresty dle posouzení jejich účinnosti dle dotazovaných pedagogů. Zajímavým fenoménem v části rozhovoru věnované trestům byla skutečnost, že u každého z respondentů se v nějaké míře vyskytuje pocit, že možnosti na potrestání žáků považují za neefektivní a mnohdy rovněž za nedostatečné. Tak jako u motivování a odměňování žáků panovala v odpovědích respondentů zajímavá shoda a jednota v názorech na trestání, formy trestů a jejich efektivnost se často názory respondentů výrazně rozchází.

Co se týče fyzických trestů, respondenti se dělí do dvou táborů. Jeden větší tábor, čítající zhruba 75 % dotazovaných se vyjadřuje k fyzickému trestání žáků tak, že možnost uplatnění této formy trestu postrádá. Vidí ho dokonce jako výchovné a shledává ho nepostradatelným i pro domácí výchovu. Toto zjištění se jeví jako velmi překvapivé. Respondenti druhého, zhruba 25% tábora pak k fyzickým trestům, ale vlastně i ke všem

ostatním trestům uplatňovaným v pedagogické praxi zaujímají odmítavý postoj a totožně tvrdí, že své žáky nikdy netrestají.

Dalším vyzorovaným fenoménem je, že všichni respondenti mužského pohlaví zmiňují, že rádi používají psychické tresty a vidí je jako efektivní. Zatímco pedagogové ženského pohlaví se k psychickým trestům staví zpravidla odmítavě a zamítají jejich používání.

Co se týče náhradních trestů, tak dva z respondentů totožně popírají jejich efektivnost a jako důvod uvádí, že když se něco nahrazuje, již to pozbylo původní záměr. Jinak však mnoho respondentů náhradní tresty ve své výuce využívá a vidí je jako jedny z nejefektivnějších. Mnohdy tímto způsobem nechávají své žáky doplnit si látku, jejíž výklad narušovali či osvojit si pravidla, vůči nimž žák spáchal nějaký druh prohřešku.

Jedna z oslovených pedagožek pak zastává vyhraněný názor, že trest je vlastně pedagogickým selháním daného kantora a subjektivně se zaměřuje ve své výuce prý zásadně na prevenci těchto jevů. Snaží se tímto zamezit, aby nedošlo ze strany žáků k jednání, za něž by jim musel být trest udělen. Tato dotazovaná nemá příliš dlouhou délku pedagogické praxe a paralelně si dodělává pedagogické vzdělání na Univerzitě Karlově. Respondentka měla překvapivé a vyhraněné názory jak v otázce trestů, jejichž aplikaci a efektivnost zcela popírá. Stejně negativistický postoj má i ke známkování žáků a aktuálně se velmi zajímá o slovní hodnocení. Zde se prokazuje souvislost mezi trestáním, jiným hodnotícím stylem a liberálním postojem daného pedagoga. Další z dotazovaných pedagogů, který se aktuálně zajímal o Formativní hodnocení¹¹⁷, měl také na formy trestů a jejich efektivitu čistě negativní názor. Přístup těchto dvou pedagogů k výuce je jako u jediných respondentů bezvýhradně liberální.

Zatímco všichni dotazovaní vypověděli, že pokud již žádný z trestů nefunguje, je jejich záchranným bodem a posledním „esem v rukávu“ obrátit se na rodiče. Kooperaci s rodiči považují za stěžejní, a co se týče efektivity uložených trestů, klíčovou. Ona kontroverzní respondentka v kooperaci s rodiči přínos neshledává, snaží se dosáhnout toho, aby se žáci učili pro učivo samo, nikoli kvůli hezké známce. Za důležité považuje, aby ji žáci respektovali pro ni samotnou a její pedagogické kvality, nikoli kvůli trestu nebo nařízením či opatřením od rodičů. Jiná z respondentek rovněž uvádí, že poznámky žákům neuděluje. Důvodem, že takto nečiní je prý jejich neefektivnost a daná respondentka se

¹¹⁷ Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. Portál www.rvp.cz byl součástí projektu Metodika II. ISSN: 1802-4785. [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>.

vyjadřuje slovy: „*Odmítám si přidělovat práci*“. Zde se nabízí více možných důvodů, proč to tedy dotazovaná odmítá. První možností je, že žáci si z jejich poznámek nic nedělají. Její vyjádření, které dále odmítá při podrobnějším dotazování blíže specifikovat, si však lze vykládat i tak, že nechce mít práci s vysvětlováním přestupku do poznámky či s vysvětlováním dané situace rodičům. Oba tyto faktory, čili aby žák získal vysvětlení, za co mu je udělen trest a dále rovněž kooperace s rodiči jako efektivní výchovné opatření, jsou však dle názoru ostatních respondentů při trestání velmi významné. Prioritně proto, že tyto faktory značně ovlivňují účinnost, kterou bude daný trest mít.

Co se týče trestů, vyskytlo se u respondentů i pár kuriozit. Zajímavým zjištěním byla například skutečnost, že jeden z respondentů nechává své žáky psát si poznámky samotné, pouze jim diktuje jejich znění. Zde je efekt poznámky tímto faktorem posílen. Stejně tak jako bravurní spojení dvou forem trestů, kdy daná respondentka spojuje administrativní opatření sloužící k posílení kázně s trestem pracovním, kterým je v tomto případě pro žáka psaní textu navíc. Jiná dotazovaná zase z hromadného trestu udělala přednost či vlastně jistý druh motivace, kdy kvůli zachování kázně na začátku vyučovací hodiny, mají její žáci za úkol zpívat vybranou píseň, než přijde pedagog do třídy. Tato metoda se v následné pedagogické praxi opět ukazuje býti velice efektivní a opravdu plní svůj účel.

4.4.3 Komparace teoretických a praktických východisek

Porovnejme si nyní, jak funguje motivování, odměňování a trestání dle zjištěných údajů z praxe oproti teorii uvedené v prvních kapitolách této práce.

Kromě nedostatečných znalostí přesné terminologie a odborných názvů jednotlivých typů a forem motivace, odměn a trestů si dotazovaní respondenti v praktikování teoretických poznatků vedou velice dobře. Často sami hovoří o praktikování shodných postupů, které popisuje odborná literatura. Navíc si dokonce tyto postupy při své mnohaleté praxi ještě aktualizovali, vylepšili a zdokonalili, jelikož si jsou sami vědomi nutné aktuálnosti v otázce výchovných přístupů pro oblast motivace, odměn a trestů ve výuce.

Zajímavým fenoménem, na který mnoho z respondentů poukazuje, je slovní hodnocení či formativní hodnocení aj. než tradiční způsoby hodnocení¹¹⁸ žáků.

¹¹⁸ 2019 © DocPlayer.cz [online] [cit. 5.5.2019] Hodnocení známkami a kódy.
Dostupné z: <https://docplayer.cz/1588680-Pravidla-pro-hodnoceni-zaku.html>.

Zatímco v odborné literatuře je popsána řada forem a druhů motivací vztahujících se ke způsobům motivování žáků, při praktické aplikaci zpravidla učitelé používají tři formy motivování, které jmenují jako osvědčené. Jedna z nejčastěji zmiňovaných forem motivace dle dotazovaných pedagogů je vnější motivace pomocí incentív. „*Incentivy, neboli pobídky, jsou tedy jakékoliv vnější podněty, jevy, události, které dokáží u člověka vzbudit pocit potřeby.*“¹¹⁹ Zjednodušeně řečeno se oslovení pedagogové často uchylují k motivaci žáků pomocí příkladů z praktického života. Přesto však současně neustále vyzdvihují nutnost individuality, při motivování k tomu kterému konkrétnímu předmětu. Zajímavým jevem je, že v odborné literatuře, z níž práce vychází, toho o individuálních aspektech při motivování ke konkrétním prvostupňovým předmětům není uváděno mnoho. Skutečností, jež nelze rozporovat, je však ve výsledku to, že opravdu nelze motivovat jednotnou metodou předmět, kterým je například matematika či český jazyk, oproti výtvarné výchově nebo pracovním činnostem. Přístup, který je volen při snaze žáky zaujmout, je u každého z těchto předmětů individuální dle jeho povahy a jiných dílčích specifík.

Souhrnně lze říci, že odborná literatura doporučuje především užívat motivaci vnitřní, zatímco v praktickém životě je respondenty častěji zmiňována motivace vnější. Respondenti, stejně jako odborné publikace kladou důraz na skutečnost, že je nutné pomocí vnějšího motivování postupně u žáků nižšího školního věku dospět k motivování vnitřnímu, které by mělo s přibývajícimi ročníky stále více dominovat. Zde se tedy teoretická východiska s prakticky zjištěnými poznatky shodují a doplňují.

Co se týče odměn, opět je vnější faktor při odměňování v pedagogické praxi čteně rozšířen. Poměrně hojné jsou odměny hmotné a materiální. Způsob odměn nehmotných však doposud u dotazovaných respondentů převládá. Jako velmi efektivní formu odměňování vidí dotazovaní pedagogové pochvalu jakéhokoliv typu. Nejvíce efektivní se dle respondentů jeví pochvaly psané do žákovské knížky jakožto oficiální úřední listiny. Zajímavým fenoménem, který byl ve výzkumu zpozorován, je skutečnost, že diplom jako odměna se z pedagogické praxe téměř vytrácí. Přičemž mezi používanou formu odměn ho řadí pouze jedna oslovená tazatelka. Přitom však na mnoho z dotazovaných respondentů, když byli sami ještě žáky na prvním stupni základní školy, působil diplom jako velice efektivní odměna. Odborná literatura i respondenti z výzkumu se jednoznačně shodují na tom, že větší relevanci ve vyučovacím procesu mají odměny oproti trestům. Intenzita, adekvátnost a volba

¹¹⁹ Ježková, Karolína. Motivace žáků základních škol k učení. [online], s. 11. [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/tpt0e/Karolina_Jezova_Diplomova_prace.pdf.

vhodné formy udělované pochvaly pak hrají hlavní roli pro její výsledný efekt. Zde jsou opět zjištěná teoretická i praktická východiska v úměrné proporcionalitě.

Východiska při trestání žáků, které popisuje odborná literatura, jsou jednoznačně kreativnější a jeví se účinněji, než je tomu při jejich reálné praktické aplikaci. Mnoho respondentů vyjadřuje touhu po získání dalších poznatků v oblasti efektivních trestů. Zarážející skutečností je fakt, že téměř čtvrtina dotazovaných by uvítala obnovení možnosti praktikovat tresty fyzické. Jeden dotazovaný se dokonce k užívání fyzických trestů přiznává, a to i přestože jsou v současné době zákonem zakázané. Fyzické tresty odborná literatura i zbytek dotazovaných ovšem dále velmi striktně zavrhuje.

Téměř každý z oslovených účastníků výzkumu by měl zájem se dále školit či vzdělávat v některém z témat spadajících do motivování, odměňování a trestání ve výuce.

4.5 Pedagogické implikace výsledků výzkumu

Na základě zjištěných informací bylo možné udělat si poměrně reálný a ucelený přehled o průběhu, stavu a panujících poměrech při motivování, odměňování a trestání v současné školní praxi. Jestliže se na některých výročních dotazování respondenti shodli jednoznačně či z více než tří čtvrtin, nelze jejich výpovědní hodnotu rozporovat či pomíjet. Mezi taková zjištění se řadí například jednoznačný důraz pedagogů na neustálou potřebu používání motivace ve výuce. Jestliže se proces motivování u daného pedagoga podaří aplikovat efektivně, má to pro další vzdělávání takto motivovaných žáků i pro průběh výuky daného pedagoga značně pozitivní dopad. Jde především o to, aby byl žák nadšen a zaujat pro danou oblast výuky a její dílčí úseky. S takto motivovaným žákem je probíranou látku možné zvládnout účinněji a výuka probíhá plynuleji.

Na obdobném principu pak funguje i odměňování žáků. Reakcí na získání odměny je z fyzikálního hlediska vyplavení dopaminu¹²⁰. Odměny však působí pouze za předpokladu pravidelnosti a platnosti určitých pravidel, po jejichž splnění má odměna následovat. Díky hormonálním procesům paralelně probíhajícím v našem nevědomí jsme odměňováni ještě předtím, než odměňovanou činnost vykonáme. Po takto ukotvených a zafixovaných odměnách žák touží podvědomě a jejich získání se dožaduje. Je proto třeba, aby odměna (především materiální) nebyla jedinou motivací, díky níž je žák schopen podat požadovaný výkon.

¹²⁰ Neurohormon, který vzniká přirozeně i na základě vnějších podnětů v jistých částech mozku, kde působí tak, že umožňuje přenos kladných impulzů.

Dle výsledků výzkumu jsou učitelé při trestání mnohdy bezradní a často zmiňují, že u některých typů žáků nejsou téměř žádné tresty efektivní. V těchto případech pak pedagogové oslovují rodiče a jiné autority aby se domohli nápravy nežádoucích projevů chování. Pakliže rodina žáka není schopna či ochotna poskytnout danému pedagogovi součinnost, je represe negativního chování pro daného pedagoga značně ztížená.

4.6 Diskuze

Při shromažďování dat od dotazovaných pedagogů panovala velmi příjemná atmosféra. Mnoho respondentů velice otevřeně hovořilo o svých pedagogických přístupech. Zajímavostí bylo, že ač byly rozhovory časově náročné, mnoho dotazovaných bylo přirozeně ochotno překročit předpokládanou časovou dotaci a bylo u nich patrné zaujetí pro probíraná témata. Časová náročnost při uskutečňování rozhovorů byla značná a jejich transkripty čítaly zhruba okolo 120 stran textu. Aby odpovědi v rozhovorech byly sebrány s větší pravděpodobností platnosti, byly některé významné otázky položeny duplicitně, i když v jiné formulaci.¹²¹

Za účelem získání ještě přesnějších a ucelenějších informací byl každému respondentovi po ukončení rozhovoru předložen uzavřený dotazník na formy motivace, odměn a trestů. Bylo překvapivé, jak hluboce se většina respondentů nad dotazníkem zamýšlela a na základě často pokládaných dotazů lze usuzovat, že by se rádi k daným formám motivace, odměn a trestů rozpovídali, upřesňovali a vysvětlovali odpovědi, jež vyznačili.

Analýza dat měla nejprve v úmyslu zjistit způsoby a formy motivace, odměn a trestů, které daní pedagogové uplatňují při své výuce, následně bylo dotazování upřesněno mírou efektivity, kterou respondenti těmto odměnám, trestům a způsobům motivování přiřkládají. Pro bližší specifikaci se v rozhovorech vyskytly i dotazy na emoce, které aplikaci jednotlivých forem motivace, odměn a trestů u příslušných pedagogů provázejí a také obecně, jaký přístup a stanovisko zaujímají tazatelé ke své pedagogické profesi. Díky stresu, kterému jsou pedagogičtí pracovníci často vystaveni, u nich může docházet k syndromu

¹²¹ Viz Seznam příloh. Přepis vybraných rozhovorů, s. 59.

vyhoření.¹²² Syndromem vyhoření a jeho zvládním nejen u pedagogických pracovníků se zabývá Mirriam Prieß.¹²³ Přítomnost těchto aspektů bylo třeba na základě pokládaných dotazů u respondentů vyloučit, jelikož by mohla mít zkreslující vliv a negativní účinek pro výzkumný záměr.

Dotazy dále směřovaly i k očekávání oslovených respondentů. Bylo zjišťováno, co očekávají, když ve své profesi aplikují jednotlivé formy motivace, odměn a trestů. Zde bez výjimky všichni shodně uvádějí, že očekávají zefektivnění žákova jednání. V případě motivace očekávali zaujetí pro danou látku, v případě odměn pak fixaci ocenění a zisku uznání, aby žák měl zájem dále opakovat žádoucí chování a v případě trestů byla pedagogie očekávána eliminace chování nežádoucího. Respondenti rovněž dále shodně uvádí radost z toho, když mají důvod a podněty pro to, aby mohli své žáky odměnit.

Zajímavostí na závěr byly dotazy, jaká motivace, odměna a trest na dotazované působila nejvíce a jaká nejméně, když byli ještě sami žáky na základní škole. Zde se prokázala značná souvislost především v negativních formách pedagogických přístupů, které tehdy aplikovali jejich učitelé. Mnoho z respondentů barvitě hovoří o aplikaci fyzických trestů na své osobě v době jejich studentských let. Dalším často zmiňovaným tématem, které na oslovené negativně působilo, bylo ponižování, posměšky a zahanbování, kterého se v průběhu jejich školní docházky dostávalo. Tyto negativní formy a pedagogické přístupy při trestání oslovení kantoři odmítají, neschvalují a zásadně dle jejich výpovědí nikdy ve své praxi neuplatňují. Pakliže se však jednalo o efektivní a pozitivně laděné formy motivace a odměn, mnohdy je respondenti užívají dále ve své současné pedagogické praxi. Zde je proto průkazná značná míra souvislosti.

Data, s nimiž tento výzkum pracuje, mají své limity, na něž je nutno poukázat. Jedná se především o následující skutečnosti: výzkum motivace, odměňování a trestání žáků mladšího a středního školního věku nemá výpovědní hodnotu o funkcích a formách motivování, odměňování a případných trestů starších žáků, které je aplikováno druhostupňovými případně středoškolskými pedagogy. Dalším faktorem podílejícím se na zmiňovaných limitech je skutečnost, že výzkum probíhal pouze mezi kantory pražských základních škol. Přístupy kantorů, povaha žáků a další dílčí aspekty podílející se na motivování, odměňování a trestání u pedagogů mimo hlavní město se mohou s těmito

¹²² Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. Portál www.rvp.cz byl součástí projektu Metodika II. ISSN: 1802-4785. [cit. 5.5.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/syndrom-vyhoreni-u-pedagogickych-pracovniku.html/>.

¹²³ Prieß, Mirriam. Jak zvládnout syndrom vyhoření. Najděte cestu zpátky k sobě. Grada: 2015.

poznatky rozcházet, např. kvůli odlišným povahám výuky a vyučovaných žáků na školách v oblastech mimo hlavní město. Následujícím neopomenutelným limitem je transferabilita neboli přenositelnost dat na širší populaci. Takto sebraná data aplikovat nelze především z důvodu, že nedošlo k jejich nasycení.

Souvislosti, východiska a komparace těchto výše popsaných poznatků jsou blíže popsány v závěru práce. Stejně jako případná shoda či odchylky od tvrzení autorů odborné literatury, z nichž vychází teoretická část této diplomové práce.¹²⁴ Pro výzkumnou část a analýzu sebraných dat byl velice přínosnou publikací, přeloženou i do anglického jazyka, příspěvek Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy.¹²⁵

4.7 Závěry

Získaná data přinesla nezaujaté poznatky pro náhled na průběh procesů motivování, odměňování a trestání žáků na prvním stupni základních škol. Vyhodnocování pomocí tematické analýzy, která na základě stanovených kategorií hledá společně se vyskytující jevy a témata, se ukázalo jako vhodný způsob zpracování dat pro účely této práce. Jedná se o skutečnost, že výzkum pro dané účely poskytl patřičná zjištění díky formě analýzy obsahové.

V rozhovorech následně vyplynulo mnoho proměnných kritérií, a současně i mnoho oblastí, v nichž se dotazovaní pedagogové v uplatňovaných přístupech navzájem ztotožňují. Nebudeme se nyní již vracet k jednotlivým dílčím zjištěním a poznatkům, jelikož je podrobněji popisují předchozí podkapitoly.

Doprovodným fenoménem, který při dotazování respondentů vyplynul, byla skutečnost, že přes 75 % dotázaných patřilo na základní škole mezi premianty s výborným prospěchem.

Kategorie jednotlivých témat a výzkumných otázek, kterou byla snaha pomocí rozhovorů objasnit, dále skýtají mnoho dalších podnětů k zamýšlení v oblasti dané problematiky. Odlišná tendence při srovnání žákova úspěchu či neúspěchu a vlastní prožívání těchto dvou jevů u daných pedagogů ukazuje na neopomenutelnou přítomnost kauzální atribuce v oblasti dané problematiky.

¹²⁴ Viz kapitola Závěr, s. 52.

¹²⁵ Čermák, Ivo. Hiles, David. Chrz, Vladimír. Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy. Článek v časopise. Publikováno v Psychologica: 2007. Svazek 37, s. 53-66.

Přestože je teoretické povědomí dotazovaných o konkrétních formách motivace, odměn a trestů ve výuce prvostupňových pedagogů neuspokojivé, prokazují oslovení respondenti užívání a přítomnost popsaných forem motivace, odměn a trestů ve svém vyučování. V zásadě lze říci, že teorie a praxe korespondují, a to především co se týče základních nezbytností v dané oblasti. Mnoho pedagogických pracovníků dále oproti metodám a přístupům popsaným v odborné literatuře jednotlivé formy motivace, odměn a trestů tříbí a více rozvíjí na základě zkušeností ze své pedagogické praxe.

Zda je učení a učební proces součástí výchovy, a především do jaké míry, je však otázkou. Pedagog své žáky vychovává tím, že je učí. Nemůže však suplovat roli rodiče a vštěpovat dětem zásadní poznatky z oblasti etiky a primární výchovy. Koneckonců se předpokládá, že děti nastupují do školní docházky již patřičně výchovně připravené (úměrně svému věku). U některých žáků je však často, jak vyplynulo z rozhovorů, pozorována absence řádné výchovy, což má neblahý dopad na následný vyučovací proces. I přes předpoklad, kdy se očekává, že učitel bude své žáky usměrňovat hlavně prakticky, dotazovaní respondenti mají svou profesi rádi a dalo by se říci, že se svým žákům často věnují nad rámec svých povinností a možností.

Závěr

Cílem práce bylo teoreticky popsat způsoby a formy motivace, odměn a trestů aplikované při výuce žáků na prvním stupni základních škol. Zkoumány byly jednotlivé formy motivace, odměn a trestů, které respondenti při své výuce aplikují a také míra jejich efektivity. Došlo k porovnání teorie s praxí, záměrem bylo především vyzdvihnout stanoviska a vlastnosti, které jsou implicitně uplatňovány pedagogy při motivování, odměňování a trestání. Následně se potvrdila shoda forem motivace a odměňování žáků popsaných v literatuře a jejich aplikace při praktické výuce na prvním stupni. Oblastí, ve které se odborná literatura oproti aplikované praxi rozchází, byly formy a způsoby trestání žáků. V názorech na užívané formy trestů se dále rovněž rozcházeli i jednotliví dotazovaní, ačkoli výzkumný soubor jinak prokazoval u předchozích dvou témat poměrně značnou shodu. Smyslem práce bylo získání přehledu a podrobných informací z dané problematiky a jejich následná komparace s poznatky z praxe. Obohacení teoretických východisek o reálné zkušenosti a vůbec celkový monitoring přístupu k dané tematice u prvostupňových kantorů.

Praktická část navazuje na teoretická témata a východiska. Potřebná data shromážděna v praktické části byla získána pomocí strukturovaných rozhovorů, které měly za úkol zjistit, jak dotazovaná skupina chápe, interpretuje a aplikuje jednotlivé formy motivace, odměn a trestů při vykonávání své profese. Kritériem pro metodu tohoto kvalitativního výzkumu se stala Tematická analýza, která nabízí flexibilní přístup k vyhodnocovaným poznatkům. Účelem byla snaha zjistit, jak dalece se v těchto případech teorie s praxí shoduje, případně ve kterých aspektech se rozchází. Oproti očekávání suchých a zkosnatělých odpovědí od mnohdy vyhořelých pedagogů se ve výzkumu prokázala značná kreativita při přístupech jednotlivých pedagogů ke své výuce. Bylo zjištěno, že mnoho dotazovaných se o aspekty, způsoby, metody a formy výuky prvostupňových žáků zajímá z vlastní iniciativy a často ve svém volném čase. Povinností pedagogických pracovníků je účastnit se při rámcově vzdělávacích programech dalšího soustavného vzdělávání, zde však výsledky prokazují iniciativu pedagogů nad rámec tohoto ustanovení.

Pro teorii motivace je velmi přínosným autorem John Eric Adair, který sám působí a působil jako pedagog na mnoha školách. Jeho zkušenosti promítnuty do jeho děl o motivaci a kreativitu jsou velmi podnětné avšak nepřenosné. Z českých autorů je významným teoretikem motivace při vyučování Isabella Pavelková, s jejímiž názory se práce ztotožňuje. O motivaci pak velice dopodrobna, ale spíše na obecné a psychologické rovině hovoří

absolvent Vysoké školy pedagogické v Praze Milan Nekonečný. Jeho popis doprovodných procesů při uplatňování motivace je úžasným materiálem pro získání přehledu o procesu motivace a motivování.

Záměr práce se podařilo naplnit pomocí rozboru jednotlivých forem motivování, odměňování a trestání, doplněným o skutečné formy, které používají oslovení pedagogové při výkonu svých mnohaletých praxí. K tomuto jsou dále poskytnuty podrobné informace a argumenty pro aplikaci jednotlivých forem těchto aktivizačních metod ve výuce. Doplnujícím kritériem je pak mínění daných učitelů o efektivitě jednotlivých metod motivace, odměn a trestů. V rozhovorech vyloučily i důvody, které vedou k takovému přesvědčení. V zásadě bylo zjištěno, že se teorie s praxí shoduje a praktická aplikace při dílčím motivování, odměňování a trestání přesahuje teoretická východiska. Lze se domnívat, že tomu tak je na základě mnohých zkušeností, jež kantoři postupně získávali při uplatňování těchto metod. Komparace teoretických a praktických východisek přináší zajímavé zjištění, že teorie může být rozšířena na základě praxe. Z druhého úhlu pohledu by však u mnohých dotazovaných bylo přínosné si osvojit potřebná teoretická východiska. Jelikož mnoho respondentů prokázalo v tomto směru značné nedostatky, a to především týkající se znalosti odborné terminologie. V práci se potvrzuje úzká souvislost mezi motivačním procesem a odměňováním žáků. Represivní funkce trestů je na základě zjištěných údajů rovněž jednoznačná. Z hlediska časové náročnosti a hloubkové struktury jednotlivých rozhovorů, jež přestože je dostačující, se negativně podílí na počtu respondentů, by jednotlivé dílčí cíle mohly být při větším počtu dotazovaných objektivněji naplněny. Statistická významnost však není prioritním cílem u kvalitativně laděných výzkumů.

Práce může posloužit jako zdroj informací pro začínající pedagogy či k upřesnění a srovnání zjištěných poznatků pedagogům s letitou praxí. Objevilo se zde mnoho dílčích zajímavostí především v přístupu k otázce trestání žáků. Aplikované formy motivace a odměn v kooperaci s poznatky z praxe mají svou váhu a příslušnou etickou hodnotu právě díky zkušenostem. Při rozhovorech dále vyšly najevo i některé zajímavé detaily. Důležitým poznatkem je nespokojenost respondentů s klasifikací pomocí známek a snaha o větší objektivizaci při hodnocení. Snaha o více individuální přístup v tomto směru vyloučila z často zmiňované touhy po slovním hodnocení či hodnocení formativním a čteně zmiňované evaluaci. Slovní hodnocení obecně v primárním školství lze považovat za jeden z moderních trendů, jež jsou na vzestupu. Dalším překvapivým zjištěním byla skutečnost, že žádný z respondentů se neúčastnil při rámcově vzdělávacích programech žádného školení či semináře přímo zaměřeného na motivaci, odměny a tresty ve výuce. Téměř všichni by

však o takové rozšíření poznatků v dané oblasti měli zájem. Bylo by tedy v rámci požadavků na další vzdělávání pedagogických pracovníků na místě se zaměřit na to, aby příslušné semináře či školení týkající se motivace, odměn a trestů ve výuce byly pro učitele k dispozici. Rovněž jako podnět, pro zamyšlení se do budoucích let, vyplynula potřeba nových, efektivních forem a způsobů trestů. V dalších letech studia dané problematiky by bylo proto dobré pokusit se najít, sjednotit a rozšířit možnosti pedagogů u aplikovaných forem trestů v jejich výuce. Zajistit osvětu prvostupňových kantorů, aby věděli, jaké mají možnosti a pravomoci a rovněž zaměřit se s velkým důrazem na prevenci. Prevence sama o sobě je velice důležitá a může potřebu trestů ve výuce značně eliminovat.

Je mnoho oblastí, které stanovený rámec práce převyšují a byly by vhodným doplněním tématu. Zde lze jmenovat například motivování, odměňování a trestání ve výchově, která má s edukací značnou souvislost. Taktéž zájem pedagogů o bližší školení v oblasti motivace, odměn a trestů by byl jistě podnětným námětem. Studie a proškolení pedagogů v této oblasti by možná přinesly mnoho dalších významných souvislostí, na jejichž základě by mohl být utvořen širší náhled do stávající problematiky. Stěžejním v dané oblasti by byl i průzkum percepce dané problematiky prvostupňovými žáky.

Je možné trestům ve výuce předcházet, a pokud ano, tak jakými způsoby? Jak důležitou roli hrají povahové rysy jednotlivých kantorů při uplatňování odměn, trestů a způsobech motivování ve výuce? Jakou úlohu při motivování, odměnách a trestech hraje kauzální atribuce? Lze docílit optimálních výsledků, pakliže kooperace s rodinou se nedaří? A jak vůbec jednotlivé formy motivace, odměn a trestů vnímají samotní žáci? Je moderní přístup a absence některých forem trestů, odměn a motivování přínosná, nebo by někde neškodilo vrátit se k praxi předchozích let? To jsou podněty k dalšímu zamyšlení a je jich bezesporu více. Celé této oblasti je třeba se dále soustavně věnovat a tříbit jednotlivé formy, metody a přístupy, aby byly optimální a aktuální. Mnoho podnětů již bylo vyjádřeno, mnoho otázek zodpovězeno a na další odpovědi teprve čekají.

Snad závěry výzkumu byly pro čtenáře inspirací a možným námětem k zamyšlení se nad danou problematikou. Informací týkajících se motivace, odměn a trestů aplikovaných prvostupňovými pedagogy je dostatek a věřím, že bylo poukázáno i na rezervy v dané oblasti a potřeby změny. Systém odměn, trestů a motivování, který by byl efektivní, nebude nikdy zcela ucelen. Vždy zde bude hrát roli řada proměnných, z nichž mezi nejdůležitější patří dobový kontext a aktuální potřeby dominující v současné moderní sféře.

Seznam použité literatury

Prameny

Adair, John. *Effective motivation*. Pan Macmillan UK: 2002. ISBN 1743031106, 9781743031100.

Adair, John. *Efektivní motivace*. Pan Books: 2004. ISBN 80-8685-00-1.

Ball, Samuel. *Motivation in Education*. ACADEMIC PRESS, New York, San Francisco, London: 1977. ISBN 0-12-077450-X.

Braun, Virginia. and Clarke, Victoria. *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101: (2006). ISSN 1478-0887.

Corte, Erik De., Fraser, Barry., Wallberg, Herbert J. *Motivation to learn*. University of Illinois at Chicago: 2016.

Čapek, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada: 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

Čermák, Ivo. Hiles, David. Chrz, Vladimír. *Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy*. Článek v časopise. Publikováno v *Psychologica*: 2007. Svazek 37. S. 53-66.

Gordon, Ann, Miles., Browne, Kathryn, Williams. *Beginnings & Beyond: Foundations in Early Childhood Education*. Wadsworth, Cengage Learning: 2011. ISBN 13: 978-0-495-80817-6. ISBN 10: 0-495-80817-2.

Kyriacou, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Portál: 2004. ISBN 80-7178-965-8.

Kyriacou, Chris. *Essential Teaching Skills*. United Kingdom. Nelson Thornes Ltd: 2001. ISBN 0 7487 3514 3.

Mertin, Václav. *Výchova bez trestů*. Wolters Kluwer: 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.

Nakonečný, Milan. *Motivace chování*. Triton: 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

Nováčková, Jana. *Tresty, pochvaly a odměny*. Článek v časopise. Publikováno v *Moderní vyučování*: časopis pro nové programy v českém základním školství, 1211-6858. Roč. 6. č. 4: (2000), s. 8.

Patel, Gangaben. *An Achievement Motivation and Study Habits of School Going Students*. Red'shine publishing: 2016. ISBN 978-93-86162-01-4.

Pavelková, Isabella. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: 2002 ISBN 80-7290-092-7.

Pavelková, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Článek v časopise. Publikováno v *Pedagogika*. Roč. 47. č. 4: (1997), s. 329-345.

Vaničková, Eva. *Tělesné tresty dětí*. Definice - popis - následky. Grada: 2004. ISBN 80-247-0814-0.

Weiner, Bernard. *Human motivation*. Printed in the United States of America, Press of W. B. Saunders Company: 1980. ISBN 0-03-055226-5.

Sekundární literatura

Bubová, Irena. *Zdeněk Matějček a jeho pohled na odměňování a trestání dětí*. Článek v časopise. Publikováno v *Talent: měsíčník pro učitele a příznivce základních uměleckých škol*, 1212-3676. Roč. 8. č. 3 (2005/2006), s. 10-13.

Čáp, Jan. Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Portál: 2001. ISBN 80-7178-463-X.

Geissler, Heiner. *Education and Pedagogy in Cultural Change*. Taylor & Francis: Routledge, 2018. ISBN 978-1-315-08714-9.

Holúbek, Jozef. Článek v časopise Publikováno v *Rodina a škola: mesačník pre rodičov a učiteľov* 0231-6463. Roč. 44. č. 10: (1996), s. 14-15.

Odměňování a motivace mladších žáků. Článek v časopise Publikováno v *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*, 1211-6858. Roč 3. č. 1: (1997), s. 12.

Petty, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Portál: 1996. ISBN 80-7178-070-7.

Pink, Daniel H. Článek v časopise. Publikováno v *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*, 1211-6858. Roč. 16. č. 5: (2010), s. 20-21.

Prieß, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření. Najděte cestu zpátky k sobě*. Grada: 2015. EAN 24796499, 24796505.

Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Grada Publishing, a.s.: 2007. ISBN 978-80-274-1821-7.

Stark, Stanislav., Demjančuk, Nikolaj., Demjančuková, Dagmar. *Kapitoly z filozofie výchovy*. Dobrá voda: 2003. ISBN 80-86473-56-2.

Špačková, Renata. *Odměna a trest na základní škole*. Článek v časopise. Publikováno v *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*, 1211-6858. Roč. 5. č. 10 (1999), s. 5-7.

Šťásková, Zlata. *Jak mohou učitelé žáky zaujmout? Mozek si žádá odměnu*. Článek v časopise. Publikováno v *Týdeník školství*, 1210-8316. Roč. 23. č. 2: (2015). s. 5.

Vágnerová, Marie: *Základy psychologie*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

Veselá, Michaela. *Odměna a trest ve škole*. Článek v časopise.

Publikováno v: *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*, 1214-8679. Roč. 7. č. 9: (2010), s. 18-24.

Elektronické zdroje

<http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-1-paragraf-31>

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

<https://search.curtin.edu.au/s/search.html?query=motivation+to+learn&collection=curtin-university&clive=curtin-web%2Ccurtin-staff%2Ccurtin-jobs%2Ccurtin-maps%2Ccurtin-entities&facetScope=&type=Search>

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/syndrom-vyhoreni-u-pedagogickych-pracovniku.html/>

https://www.researchgate.net/publication/44829042_Motivation_to_learn

<https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/psychologie/Motivace.doc>.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/.../problemy-s-zakovskou-motivaci.htm...>

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

https://is.muni.cz/th/tpt0e/Karolina_Jezova_Diplomova_prace.pdf

https://is.muni.cz/th/aom00/Diplomova_prace_Hana_Preclikova.doc

<https://www.slideshare.net/shatupas/school-of-psychology-motivation>

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130163512>

https://is.muni.cz/th/gmcts/Diplomova_prace.doc

https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1050/bc_11778.pdf?sequence=1

<http://www.fulnek.cz/jan-amos-komensky/ds-1080>

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2115>

<https://docplayer.cz/1588680-Pravidla-pro-hodnoceni-zaku.html>

www.karlin.mff.cuni.cz/~hamacek/.../MOTIVACE_Pavelkova.doc

www.nuov.cz/uploads/.../24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf

www.katyd.cz/clanky/dnesni-rodice-berou-detem-touhu.html

Encyklopedie a slovníky

Hartl, Pavel. Hartlová, Helena. *Psychologický slovník*. Portál: 2000. ISBN 807178303X.

Kolektiv autorů. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. 8 svazků. ISBN 80-902555-2-3. S. 5.

Průcha, Jan. Walterová, Eliška. Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Portál: 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Přílohy

Příloha 1 – Přepis jednoho z rozhovorů, vyhodnocovaného v této diplomové práci.

Téma: MOTIVACE, ODMĚNY A TRESTY VE VÝUCE A JEJICH PRAKTICKÁ APLIKACE

1. Kolik je vám let (dámy prominou) a jak dlouho působíte ve školství?

Tak je mi dvacetdevět a teď tady na té škole, což je v podstatě moje první zkušenost se státním školstvím, tak pracuji čtvrtým rokem.

1.1 Aha? A předtím?

To jsem pracoval jakoby ve vzdělávání, ale ne ve státním školství, konkrétně v jazykových školách a tak dále a soukromě jsem doučoval jako freelekcing, to se dá říct tak desátým rokem, zhruba od dvaceti / od devatenácti let, ano, po maturitě to jsem pracoval jako free lecturning.

2. Uspokojuje vás pedagogická profese?

Ano, uspokojuje, pokud touto otázkou myslíš jakoby nějakou emotivní stránku věci, jako zda já osobně se cítím uspokojen a neberem do toho nějaké fyzické potřeby, jako je finanční uspokojení. Tak pokud jde čistě o pocit uspokojení, tak to ano, to určitě.

2.1 Děkuji, to je zatím nejpřínosnější odpověď, kterou jsem na tuto otázku dostala, doposud nikdo o finančním ohodnocení prvostupňových pedagogů v souvislosti s touto otázkou ještě nehovořil.

3. Co konkrétně vás na pedagogické profesi nejvíce těší a zajímá?

3.1 Protože jak jste před chvílí zmínil, tak se to dělá hlavně pro potěšení.:

No to ano, určitě jsi slyšela takové to povídání, že je to lehce dotovaný koníček. A tady jde konkrétně o to, že zase to musím trošičku rozvést, protože já už jsem pracoval. Jsem přerušil vlastně po bakaláři, kdy jsem na Karlově Univerzitě dostudoval bakaláře, tak já jsem musel z existenčních důvodů do práce, protože jsem měl prostě v rodině nějaké záležitosti a už jsem nemohl být na studiích, zkrátka už to nešlo, finančně by se to neutáhlo, neměl mě kdo podporovat, a tak abych měl na nájem a tak dále, tak jsem šel do práce a vyzkoušel jsem si profese takový ty kancelářský a tak dále, kde jsem měl třeba i vyšší plat, kde jsem měl mnohdy třeba i nějaké benefity, které ve školství nejsou nebo v učitelství, ale oproti tomu

učitelství, a tak se právě dostávám okruhem k tomu, co mě na tom uspokojuje, mi absolutně přišlo, že to nemá smysl, vůbec, protože nemám důvod to dělat pro nic jiného, než abych skutečně dostal výplatu a měl nějakou práci. U školství mám přesně opačný přístup, a sice že vím přesně, proč to dělám, protože asi pořád ještě fungují nějaké mladické ideje, ale mám prostě pocit, že to vážně k něčemu je. Já si myslím, že mám s dětma celkově dobrý vztah a hrozně pozitivně to, myslím, působí na mojí psychiku v tom ohledu, že když skutečně se mi povede je něco naučit nebo nějak je k něčemu vychovat, anebo jenom odstranit zlozvyk z té třídy, tak já z toho mám osobně potěšení a přijde mi, že ta práce prostě má smysl, tak to je to, co mě na tom uspokojuje nejvíc.

3.2 Aha, možná jen nyní trochu odbočím, myslíte si, že když se podaří ve třídě odbourat nějaký zlozvyk, má to nějakou souvislost s motivováním, odměňováním a trestáním v té výuce?

Tak určitě ano, protože částečně ti žáci to asi vidí také. Já si myslím, že pro ně vlastně v ideálním případě – to je taková ta učebnicová nereálná situace – v ideálním případě, když bychom mluvili teoreticky (reálně si to podle mě uvědomuje jen malé procento intelektuálně nadaných žáků, kteří mají prostě tu emoční inteligenci a vysoký intelekt), je vlastně to, že se něco naučí a to, že se v něčem zlepší, třeba i v chování, tak to samo o sobě je vlastně jakoby jistým způsobem odměna. Stejně jako pro nás je odměna pocit dobře odvedené práce a nemusíme být ani placení, tak děti vlastně vidí svůj vlastní posun a to je svým způsobem odměna taky, ale myslím si, že si to ty děti příliš neuvědomují. Nebo alespoň já mám ten pocit, pokud to není něco, co je vyloženě hmatatelně naučíme jako učitelé. Co potom využívají denně. Pak podle mě pro ně je to jistý způsob odměny taky. Ale myslím si, že to má spíš význam pro nás, jako odměna jistým způsobem.

3.3 Super, děkuji. Ještě něco?

Asi dobrý.

4. Jaký je váš názor na liberální přístup ve výuce?

Aha. Liberální přístup, já si myslím, že ve výuce nemá příliš co dělat, pokud se nepletu, tak oni jsou tři ty přístupy, jeden je jakoby mix a já nyní nevím, jestli to je ten liberální nebo ne. Jeden je vlastně jakoby absolutistický, jako taková ta tyranská výuka. Druhý je naopak absolutně liberální, jakože ve smyslu vše je dovoleno, pomalu v některých případech i tykat učiteli a tak dále a všichni máme stejné slovo. A třetí je takový ten smíšený. Tak já si myslím, že pro mne, ačkoli to zní ošklivě, tak je prostě nejvhodnější ten přístup „jak se říká“ benevolentního tyrana. Jo takové to, jako byl třeba Caesar atd., že skutečně jakoby

poslouchal, co je potřeba v té třídě, nebo v tom státě, když jsem řekl Caesara, ale stejně nakonec rozhodl po svém. Jo, protože podle mne je trochu nesmysl, ačkoliv jistě, v některých ohledech se dá třeba rozhodnout demokraticky v té třídě, dát dětem možnost. Určitě je třeba vyjádřit svůj názor, ale vyloženě se podle nich řídit... Minimálně na prvním stupni určitě nejde. Protože je zbytečný předstírat, že prostě intelektově jsou nastejno s tím učitelem. To prostě podle mne je nesmysl. Nejsou, neumí, prostě ani nemají, když se podíváme do nějakého psychosomatického vývoje, tak oni ještě nemají vyvinutý třeba představy o budoucnosti, nějaké plánování atd., takže liberální přístup na prvním stupni nemá podle mne moc co dělat. Na druhém stupni, na střední škole se k němu určitě dá přistoupit, podle toho, jakou má učitel sám o sobě tu pozici ve třídě vybudovanou. Tam to hrozně záleží na té osobnosti učitele podle mě, jo, že je potřeba, aby hrál nějakým svým charizmatem, osobním přístupem a jestli vůbec, jak se tak říká, má na to učení geny. (...) Určitě musíš jim říkat něco zajímavého a takovým tím poutavým způsobem, jako třeba ta osobnost tam vždycky musí mít tu roli. Jo třeba, že člověk, ať už je jakýkoliv, tak si řekne: budu všechno ignorovat, udělám liberální výuku a pojedu jí na sto procent, to podle mne nejde. Vždycky je potřeba hledět na všechny ostatní záležitosti, jaký máš třeba nějaký osobní přístup, charisma, co se zrovna bere za látku, jaká je to zrovna třída atd.

5. Jaký je váš názor na konzervativní přístup ve výuce?

Konzervativní přístup ve výuce já uplatňuji ve většině mých hodin, asi snad kromě výuky jazyka, kde si myslím, že mají jakoby opodstatnění jiný přístupy, takový trochu víc kreativnější ať již z hlediska učitele, nebo těch dětí, tam je potřeba spíše rozproudit tu konverzaci, odbourat bariéry atd. Ale ten konzervativní přístup, pokud se teda bavíme o tom prvním stupni, tak má určitě svoje místo. Já totiž věřím tomu, že děti potřebují a oceňují mít nějaký řád, já si myslím, že je pro ně podstatný v tom hledisku, že je pro ně bezpečný a ta konzervativní výuka ho podle mě poskytuje líp než všechny ty ostatní přístupy, protože ta konzervativní výuka vlastně spočívá v tom, že máme jasně nalajnované hranice, ve kterých se nějak pohybujeme a nemusí to být vyloženě vždycky jenom nějaká nepříjemná, neosobní výuka, zase je to, záleží na tom, jak ten učitel si to postaví, může zvolit milý maminkovský přístup, jo, v té první druhé třídě klidně. Někaká mateřskost, přátelství, humor dokonce, bez problému. Ale je stejně potřeba vědět, kam až vždycky můžeme zajít, to je potřeba vědět a mít vytyčené ty mantinely a díky tomu podle mne ta konzervativní výuka by měla převládat.

5.1 Děkuji, já tedy jenom chci říci, že jsem byla jako asistentka pedagoga na prvním stupni přítomna vaší výuce angličtiny a musím říci, že ty děti vámi byli zaujatí, nevím, zda v tom

hraje roli genderový rozdíl, jo, prostě myslím si, že u toho žáčka, kterému jsem asistovala asi trošičku jo.

Souhlasím, ale já vlastně teďka učím jinou sestavu. Je to náročný, ale tam úplně přesně stejně ten genderový rozdíl také hraje hrozně moc velkou roli. Protože když se nebudeme bavit konkrétně, tak u jedné žákyně je vidět, že jí chybí někdo z rodiny, prostě nějaký mužský element, stejně jako asi chyběl tomu klukovi a je to pro ní nějakým způsobem novinka nebo neobvyklá záležitost, takže tam jakoby mi to hrálo do karet, si myslím. A mám trošičku jiný pocit z té výuky, jako osobně. Nijak pedagogicky nebo tak. Ale že to, že vidí muže, je pro ně neobvyklé, to je zajímavý.

5.1 Perfektní. Děkuji.

6. Jaké formy motivace používáte při své výuce?

Motivace, pokud jde o motivaci, tak já se snažím, na prvním a vlastně i na druhém stupni, když jsem učil předměty znalostního charakteru, jako takové ty Vlastivědy, Přírodovědy atd. Tak pro mne byla vždycky hlavním nástrojem motivace ukázat těm dětem, že to není zbytečný. Že to má nějaký smysl, že se to učí. Jo, ne snad, že bychom vytyčili „naučíte se potud, dostanete tolik bonbónů“, ale spíš: „Pojďte se naučit to, jak to tady funguje“. Jo, ve smyslu třeba té Přírodovědy, vím, že jsme brali v té páté třídě třeba člověka a lidský organizmus a já jsem se snažil celou tu výuku (ač samozřejmě člověk jede podle nějakých osnov, plánů atd.), tak jsem si ji snažil postavit na zajímavostech o lidském těle. Proč vlasy rostou a proč zuby již potřetí nerostou atd., jo. Takže nějakým způsobem vysvětlit, proč by se to vlastně měli učit, to je pro mě nástrojem motivace číslo jedna. Je to náročný u předmětů, jako je třeba matematika. Tam je to asi trochu těžší.

6.1 Děkuji. Když budete chtít, tak můžete vlastně případně i srovnat, jestli uznáte za vhodné, jaká forma motivace funguje na prvním a na druhém stupni. Protože vlastně učíte na prvním i na druhém stupni.

Určitě.

7. Jaké formy odměn používáte ve své výuce?

Odměny na prvním stupni, tam sahám spíš v těch výjimečnějších případech, když se bavíme o projektové výuce, nebo té teamové výuce atd., tak tam k těm hmatatelnějším, jo. Třebas, když jsme měli Halloweenskou angličtinu. Halloween se tradičně dělá Halloweenská hodina. Na Vánoce vánoční hodina, velikonoční hodina... Tak ty jsou takové hravější celkově a třeba se dělají soutěže a pracuje se s tou slovní zásobou a mne přišlo, že v ten

moment se do toho vyloženě hodí jim právě třeba dát Halloweenské bonbóny, jo, jako třeba měl jsem nějaké ve tvaru dýně z Lidlu a přišlo mi, že se to tam vyloženě hodí. A v takových momentech přistupuji i k takovéto motivaci vlastně přízemní ve formě materiálních odměn, čistě jenom chci bonbón, nechci bonbón, lízátko a ten nejlepší, kdo zodpoví, dostane čokoládu. Ale to si myslím, že v té běžné, každodenní výuce úplně místo nemá, protože pak nastupuje ten problém, který teda – já nevím, jestli dojdeš ke stejnému závěru – ale já k němu došel, že potom děti pracují pro odměnu, a ne pro tu věc. Pro mne jsou pořád odměnou a motivátorem staromódně známky nebo nějaký druh ohodnocení a nemusím úplně hodnotit známkami. Já velmi často do testů, a nemusím, to dělám, protože chci, tak píšu slovní hodnocení. Krátké, třeba jednoslovní, které bych mu rád sdělil. Třeba jednou větou, nebo dvěma větami, krátkým souvětím. A v tom si myslím, že když člověk dokáže dát trošku osobního jakoby přístupu k tomu, že třeba ano, teď si dostal třeba dva mínus (jenomže to je žák, co má jindy samé čtyřky a pětky), tak já to tam zmíním k té dvojce: jo, že pro mě je to vlastně úžasná jednička, a vím, jak se jinak snaží, jo, takže pro mě je vlastně způsob odměny dát jim vlastně jakoby trošičku najevo, že je vnímám jako individuality.

7.1 To je úžasné. Dalo by se na základě tohoto říci, že vlastně ta škála od jedné do pěti vám přijde nedostatečná. Nebo respektive jako pro to ohodnocení individuální nedostačující? No, ta škála od jedné do pěti je pro mne fungující ve smyslu srovnávacím, jo. Že pokud jde o to děti srovnat a zjistit, jak na tom třeba jsou. Jo, udělat si nějakou Gaussovu křivku třeba, zjistit, jak je na tom ta třída. Jestli to zvládli/nezvládli. Správně jsem to vysvětlil, mají jedničky, dvojky atd. Pokud jde ale o nějaké hlubší individuální poznání, tak to moc ne. Tam skutečně já jsem si to teda vymyslel sám, nikdo to po mne nikdy nechtěl, aby sem přidával to malý osobní ohodnocení jednou větou. Dělán to ale čistě z toho důvodu, že prostě ty děti na to nějak jakoby lépe reagují. Takže dalo by se říci, že pokud jde o to osobní ohodnocení, je ta škála asi nedostatečná, ale stejně má svoje místo. Protože já bych zase nepřistupoval k tomu, že bych tohle hodnocení cpal všude a všude. Já si myslím, že některý drobný věci, jo, desetiminutovky, které se píšou dvakrát za týden, tak u nich to má naprosto svoje místo a tam není potřeba dávat nějakou individuální zpětnou vazbu. Samozřejmě, pokud je tam nějaký suprový zlepšení, tak i tam. Ale pokud těch známek má dítě takových dvacet, tak je zbytečný psát, tahle čtyřka dobrý, tahle trojka dobrý, tahle pětka horší. Jo, ale u těch větších testů, třeba čtvrtletek, nebo nějakých shrnujících lekcových testů, tak tam si myslím, že určitě to má svoje místo. (...) Já se ještě vrátím k té otázce té konzervativní výuky, do které ty známky zcela jistě spadají. A tam to má své místo. Je to nějaký řád, je to něco, co si vlastně hmatatelně umím představit, jo. Dítě, který je v první, druhý, třetí, čtvrtý, možná v té

páté třídě už to dokážou, ale do té čtvrté třídy si myslím, že je pro ně naprosto abstraktní pojem, že Pepíček má nějaký problém se vzděláváním, jo, má nějaký ADHD, ale toho tady pochválíte, mě nepochválíte, jo a najednou třeba z tohohle mám pětku, tady mám čtyřku, je pro ně naprosto jasnější, než když bych řekl, že Jiříčku velmi dobře a Janičko výborná práce. Jo, tak co si pod tím má představit to dítě ve druhé třídě? Oba dva byli pochváleni, oba dva jsme to zvládli, ale nějak to porovnat, nějak to shrnout, zobecnit třeba ten výsledek vůbec nejde. Takže tam ta škála pořád má svoje ohodnocení. Nehledě na to, že i pro rodiče je podle mě naprosto přijatelná a srozumitelná.

7.2 Děkuji.

8. Jaké formy trestů uplatňujete při vašem vyučování?

Tak formy trestů, to je dobrá otázka. Já s paní F., již jsme zmiňovali před diktafonem, tak jsme se smáli tomu, že někdy je potřeba, když je tvrdší období, prostě ve třídě se nedaří kázeň, nebo se nikdo nic neučí, dlouhodobě nespolupracují, tak je potřeba nejen metoda cukru a biče, ale metoda biče a většího biče. Tedy neustále je trestat, ale to byl spíš takový žert, který ale vyplýval z toho, že jsme těch trestů měli poměrně dost a byli většinou ve formě práce navíc. Jo, ten trest podle mě je potřeba zase volit s přihlédnutím na osobnost a postavení učitele ve třídě. Skutečně existují takový rekové, kteří mají přirozenou autoritu anebo je ty děti mají rády. Nebo prostě z nějakého důvodu jsou tady třeba paní učitelky, které když se jenom zamračí a smutně řeknou: „To se ti moc nepovedlo.“ Tak já vím a vidím, že prostě ty děti to vyloženě mrzí a je to pro ně trest. A nic není potřeba dalšího. A naopak jsou tady paní učitelky a páni učitelé, kteří si myslím, že i když napíší dvě poznámky za hodinu a dají tři pětky, tak že to nemá téměř žádný výsledek. Jo, zase záleží na tom osobním postavení a na tom charismatu. Já používám teda v krajním případě, když je potřeba potrestat spíš třeba za nedonesený úkol nebo za dlouhodobou neaktivitu, úplně laxnost, nedělání zápisů, tak vlastně trestám tím způsobem, že si doplňují látku. Za trest něco přepsat, ale z učebnice jo. Nikdy ne třeba nějaký zbytečný věci, třeba desetkrát: „Už to nebudu dělat.“ To mi přijde samoúčelný, ale spíš přepiš tohle, nebo zjistí nějakou zajímavost o tomto a přines mi to napsaný, jo. Nebo referát navíc nebo tak. Ale momentálně jsem teďka ve stavu, kdy vlastně tresty dá se říct skoro nepoužívám, kdy se snažím spíš přestupovat na ten osobní přístup, že ty děti se snažím namotivovat, aby na ty tresty nedošlo a když už, tak se musím přiznat (ač tedy doufám, že se to nikdy nikdo nedozví, protože je to velice nepedagogické), že mám v poslední době pocit, že některé takové ty známé firmy, takový ty žáci, který by víceméně bylo dlouhodobě třeba trestat za všechno pořád, tak mi přijde, že to tu třídu už spíš

rozboří a mě to i poškodí, když bych je měl pořád trestat. A tak někdy už do toho ustupuju, jo, prostě na ně s prominutím kašlu. Protože vím, že když bych napsal s prominutím padesátkrát poznámku nebo když bych dal třicátý úkol navíc, což on stejně neudělá. Nebo když bych se ozval rodičům, což už jsem desetkrát předtím udělal, tak že už to nemá smysl. Tak to dítě raději nějakým způsobem uklidím, dá se říct a odignoruji. Což vím, že není správné a vím, že bych to asi neměl dělat, ale pokud se bavíme reálně, pedagogická praxe, tak někteří případy tady ve škole, tak na ty takový jsem. (...) Na spoustu dětí chybí nějaká páka. Mně přijde, že má smysl trestat paradoxně ty nejlepší a nejhodnější, aby jakoby nesklouzli, protože ty stejně mají doma nějaký dohled. Stejně mají nějakou snahu. A u těch to má nějaký smysl je motivovat, ale u těch, který prostě propadají nebo nechodí nebo nenosí, tak u nich je to „mlácení prázdné slámy“, tam to nepřináší výsledek a vlastně to nemá smysl. Zase nějak to prolomit, snažit se nějakým způsobem to dítě namotivovat nebo pro něj vymyslet jinou aktivitu nebo prostě nějak ho do té hodiny zapojit jinak. Jo, i když já vím, že jsem měl i takhle za trest, že když jsme brali člověka, že mi jeden dlouhodobě problematický žák, se kterým mají všichni učitelé problémy. Tak ten nechtěl nikdy pracovat, tvrdí, že nerozumí česky, takže rodiče ty si nikdy nic nepřečetli, nikdy ničemu nerozuměli a on měl trest vlastně třeba o tělocviku, že vždycky předvíčoval. Jo, jelikož prvostupňový učitel má tu výhodu, že ty předměty má všechny nebo většinu. A tak jsem si i o Přírodopisu řekl třeba dobře, tak o tělocviku zítra zase předvíčuješ. Pro něj to prostě byl větší trest, než když by měl dělat něco jiného.

9. Je podle vás důležité žáky motivovat, odměňovat a trestat? Pakliže ano, tak z jakých důvodů?

Určitě ano. Rozhodně, protože podle mne, tohle to je jednoduchý chování, který psychologicky odpovídá každému zvířeti. Každému jo. Papouška učíme mluvit, dítě učíme chodit na nočník. Stejně to děláme nějakou motivací, nějakou odměnou, trestem. A to člověku funguje i do dospělosti. My také dovedeme si abstraktně vyřešit nějaký svůj cíl, jako třeba dospělí lidi. A to jenom si myslím, že třeba ty rozumnější dovedou třeba odložit nějakou konkrétní radost, že si udělají a že místo toho budou pracovat tvrději nebo studovat nebo tak, i když je to otrava. Tak to děláme stejně za vidinou nějaký motivace, nějaký odměny, že už to bude mít. Že dostane víc peněz v práci, i když je to třeba náročnější, ale má to smysl a velký.

9.1 Děkuji, perfektní.

10. Který typ trestů je podle vás nejúčinnější, a jak často zhruba okolnosti ve vaší profesi vyžadují ho použít?

Nejúčinnější, pořád ještě, i když doba už se tedy mění podle mě, tak pořád ještě jsou rodiče. Ne tedy ani tolik jim psát ty poznámky, ale skutečně si je osobně pozvat nebo jim zatelefonovat. Protože nějakou poznámku nebo něco někde napsaného dokážou odignorovat, stejně jako pětku, nebo se nad tím pozastavit na pár vět, ale pokud toho rodiče si ten pedagog jako vyloženě pozve, tak pokud to není vyloženě nějaký problémový rodič, tak vždycky, když má učitel nějaký pozitivní přístup, přivítá ho s úsměvem, potřesou si rukou a on tomu rodiči se vlastně jakoby svěří z očí do očí. Jo, prostě už to nezvládám, nebo tady je tenhle problém, moc mě to mrzí, nevím, proč to nefunguje, snažili jsme se to vylepšit a jakoby dát do toho nějaký svůj osobní vhled. Tak ten rodič, pokud to není vyloženě nějaký asociální, problémový rodič z poškozené rodiny třeba, tak to na něj má velký účinek a přenáší to na to dítě. Takže podle mne tresty, nebo tedy tyto záležitosti výchovného charakteru související s rodiči. Vždycky přes ty rodiče. U velmi inteligentních dětí, kteří na prvním stupni nám většinou utíkají na gymnázium, úplně stačí zase to s nimi probírat osobně. Měl jsem takové děti, ve čtvrté a v páté třídě, u kterých to vyloženě stačilo. Tam pro ně bylo nejúčinnějším trestem si s nimi popovídat. Jo, vzít si je stranou a popovídat si s nimi. A ne snad, že by jim to bylo nepříjemný ta konverzace, ale že už si dokázali uvědomovat, že tady nepovídám nějaký abstraktní záležitosti, který se jich netýkají, ale že jim říkám: „Hele, takhle se na ten gympl nedostaneš, uvědomuješ si to: a zklameš takhle rodiče? Nebo sebe? Jo a bude to škoda, ty na to máš.“ Jo, takže vždycky nějaký, podle mě je nejúčinnější, ať již na toho žáka nebo na toho rodiče, osobní přístup.

11. Který typ odměn je podle vás nejúčinnější, a jak často zhruba okolnosti ve vaší výuce vyžadují je použít?

Nejúčinnější typ odměn. No, na prvním stupni, zvlášť když se bavíme první druhá třída, tak tam podle mne je nejúčinnější úplně obyčejná, staromódní jednička a pochvala. Jo, tam prostě velká, červená jednička to dítě rozzáří. Zase pokud je to dítě z běžné rodiny s běžným zázemím. Přistupovat by se k ní mělo rozhodně zvlášť v té první druhé třídě téměř vždycky, a pořád a co nejčastěji. Ale zase ne za všechno. Jo, skutečně odměnit, pokud je zač. Ale já jsem třeba nepřítel takového toho odměňování za nic. Jako třeba donesl si sešit nebo dneska jsi dával pozor. Pokud je jedno slovíčko správně, pokud se přihlásí v té hodině dítě, které se nehlásí, tak hnedka prostě nějakým způsobem odměňovat a často. Ale zase, aby nedošlo jakoby k devalvaci těch známek. Na to si musí ten učitel podle mně jakoby dát strašný pozor,

protože když dáme stejnou jedničku všem a za všechno a programově každou hodinu, abych je namotivoval, tak ta jednička ztrácí smysl.

12. Který typ motivace je podle vás neúčinnější, a jak často zhruba okolnosti ve vaší výuce vyžadují ji použít?

To jsme teď říkali. To vlastně ta první druhá třída to jsou ty jedničky a pochvaly a ve výjimečných případech nějaká materiální záležitost. Učitel na prvním stupni má třídní fond, takže bonbóny a maličkosti pro radost atd. Propisku, knížku za vysvědčení atd. A používat často, ale neustále si myslím, že je na místě do té páté třídy snižovat tu četnost toho použití. V první třídě bych asi odměňoval skoro pořád, když by bylo alespoň trošku za co, i když by se musel snažit to tam najít. Ale v páté třídě už to musí být jasně vidět, že je to zasloužené, ale zase, co nejčastěji to situace umožňuje. Protože dnes si myslím, že jsme v takové době, která je negativní, rychlá, nepříjemná a neosobní, alespoň já mám tedy takový pocit a na ty děti to často doléhá, třeba od rodičů, že na sebe nemají čas ty rodiny a tak dále. Takže nějak je chválit. Konečně prostě jim říct, že se jim něco povedlo, jo, že něco zvládli. Tak to by mělo být na denním pořádku.

13. V čem podle vás tkví výchovná podstata odměn?

Výchovná podstata odměn, to je dobrá otázka.

13.1 Pakliže tam nějakou shledáváte.

Ano. Určitě, podle mne odměna nahrazuje nějakou tu, já nevím, vnější motivaci. No, a protože k té vnitřní motivaci člověk dospěje až časem, až si uvědomí svoje cíle a čeho chce v životě dosáhnout atd. A to dítě prostě nemá (pokud to není nějaký autista či génius), tak to dítě prostě nemá, jak k ní dojít. Nemá, jak si jí uvědomit. Tak podle mě smysl té odměny je v tom, že tuhle vnitřní, vlastní motivaci, kdy vlastně cesta se stane cílem, to učení samo o sobě je odměnou, vědomosti jsou odměnou. Tak to nahradí dočasně. Jo, že to jakoby supluje tu dětskou neschopnost si uvědomit, že to vlastně dělají pro sebe. Přestože ti učitelé to říkají odpradáвна: „Učíte se pro sebe. Do školy chodíte pro sebe.“

13.2 Perfektní, moc děkuji.

14. V čem podle vás tkví výchovná podstata trestů?

Výchovná podstata trestů, no. Podle mne je taková, že připravuje na život. Aby měli pocit a zažili si, že v životě je vždycky nějaká akce a reakce. Ať už se bavíme o společnosti nebo v práci nebo v životě, v partnerském životě nebo kdekoliv. Tak vždycky je potřeba, aby žáci věděli, že jejich jednání není bez následků. Tak trest by podle mě měl právě suplovat dočasně

v bezpečném prostředí školy nějaký následek, který se jich jako nebude držet. Jo, když bychom děti zfackovali, nebo tak něco, tak už je to nevhodný v tom ohledu, že už to přestává být bezpečný a ta škola pro ně je teďka nějakým nepříjemným místem. A ty tresty by měly být takový, aby těm dětem daly zakusit, ale bezpečným způsobem, to, jak by mohli bezpečným způsobem od života s prominutím „dostat přes hubu“, když by se nechovali tak, jak mají. Jo, že prostě ten trest jakoby supluje takovýto narazení na mantinely života. Takhle bych to řekl.

15. V čem podle vás tkví výchovná podstata motivování studentů?

Já jsem to tady zmiňoval, vlastně ta motivace by se měla dětem vysvětlovat. Předkládat už od malička. A výchovnou podstatu v tom, že bychom měli děti vychovávat, podle mne, aby se tu motivaci naučily hledat v sobě, nebo aby si tu motivaci někde našly v životě. V čemkoliv, jo. Ať už v tom, že se stanou takovým tamtím nebo že budou mít peníze nebo tak. To je jedno, ale aby si tu motivaci začaly hledat v sobě. Toho ještě schopny nejsou, ale naše motivace by měla jasně ukazovat na to, jak vlastně těm dětem chceme ukázat, kudy by na to jakoby měly jít, jestli mi rozumíš. Jo, jakože my bychom je měli motivovat podle mě tak, aby jim časem docvaklo: „No jo, to vlastně ten pan učitel mě motivoval tak, abych se vlastně pak časem motivoval sám.“

15.1 Děkuji, děkuji.

16. Co cítíte, když žáka/žáky odměňujete a co si při tom myslíte?

Tak v drtivý většině případů, protože je to každodenní záležitost, tak cítím nějakou chvilkovou třeba pýchu nebo radost na to dítě, která ale téměř okamžitě vymizí. Málokdy si nad tím nějak jakoby radostně vískám celý týden. To musí opravdu být extrémní případ dítěte, které se vážně vrátilo, jo, černá ovce do stáda a většinou to má pro mne nebo pro tu hodinu samotnou jen místní potěšení pro mne, že ta práce není zbytečná. Jak jsem říkal, že má smysl. A je to takový ten důkaz toho, že to dítě můžu odměnit, že jsem to asi udělal dobře nebo že přinejmenším dneska ten den jakoby měl smysl. Nebo ta hodina, že nebyla zbytečná, že pokud se přistoupilo k odměně, tak se asi něco udělalo dobře.

17. Co cítíte když žáka/žáky motivujete a co si při tom myslíte?

Při motivování myslím pořád na to, jak je to pro ty děti těžký to pochopit. Víceméně pořád. Vždycky se snažím jim to nějak zpřístupnit, že motivuju. Já vím přesně, proč to dělám, ale děti podle mne ve většině případů mají problém to pochopit. A já teda cítím jakoby výzvu v tom hledisku, že na mě je teďka jim vysvětlit, proč je motivuju. Proč to dělám, proč se jim

to snažím celou tu výuku nějak strukturovat, formulovat, jo, proč na začátku hodiny říkám: „Dneska si budeme povídat o tom a o tom a kde se s tím v životě setkáme atd.“ Takže pro mne ta motivace je výzva, dá se říci, asi vždycky.

17.1 To je moc hezká odpověď. Děkuji moc.

18. Co cítíte když žáka/žáky trestáte a co si při tom myslíte?

Zajímavé, že už jsi to zmínila, že ses již setkala s tím, že trest je pro některé kolegy nebo kolegyně vlastním selháním. To cítím výjimečně, nemohu s tím úplně souhlasit, protože si myslím, že ve spoustě těch věcí za to ten učitel prostě nemůže, nemá možnost to nějak ovlivnit. Ale v extrémních případech cítím smutek nad sebou a měl bych se zamyslet nad svojí prací. To cítím, když ten trest vychází ze mne, že už mi prostě došla pára, že jsem ztratil profesionalitu, že už mi prostě došly nervy. Nervují mě děti celý den a při pátý hodině dítě jenom pípne a já už si to na něm všechno vybiju. Já se samozřejmě snažím, aby to tak nebylo, ale jsme jenom lidi a když už se to stane, tak pak ten trest považuji jako osobní selhání. Ale jinak já nemám z nich nějakou chorobnou radost z těch trestů, to určitě ne, že bych si škodolibě vylíval nějakou zlost a celkově to těm dětem chtěl znepříjemnit, to ne, ale myslím si, že má normálně prostě při těch běžných trestech, když už na ně třeba dojde, tak pocit, že jenom dělám svojí práci, že to prostě k tomu patří k té pedagogický činnosti, že to tam má nějaký svoje místo, že když už tohle muselo přijít, tak je to prostě tady. A je zbytečný si to nějak extra vyčítat.

19. Co očekáváte, když ve své výuce využíváte formy motivace, odměn nebo trestů?

Co očekávám? No, nápravu situace, asi se dá říci, ať už je ta situace jakákoliv. Kázeňského původu nebo problému toho, že se něco nenaučili. Vždycky očekávám a doufám, že ta odměna nějakým způsobem přispěje k tomu, aby si zafixovali to správný jednání, který já jsem odměnil anebo že ten trest přispěje k tomu, aby se vyskytovalo míň to chování, který jsem trestal. Asi takto.

20. Čím nejlépe motivujete své studenty? Co nejvíce funguje?

Jak už jsem říkal, zajímavosti. Já rád čtu takový ty časopisy, jako třeba 21. století atd. a vím, že je hrozně motivuje, když jim třeba ukážu na YouTube nějaký video, který s tou látkou souvisí, a vím, že když jsem učil třeba Vlastivědu, že pro ně byla ohromná motivace, když jsme se bavili o Lucemburcích, měli jsme padla a fakt jsme jeli na Karlštejn. To byla pro žáky motivace jako blázen. A myslím si, že taková funguje. Pro mě nejvíc sedí, když jim můžu ukázat, že neučím nějakou separovanou věc z knížek, kterou potřebují jenom ze školy

pro školu, ale že vážně to má smysl, že opravdu třeba to souvisí s naším tělem, že to souvisí se společností, že to souvisí s historií, že to souvisí s praktickým životem, že nějakou tu znalost využijí atd., to je pro mě ta forma motivace určitě.

21. Čím nejlépe odměňujete své studenty? Co nejvíce funguje?

Nad tím sám přemýšlím, no, nejsem si popravdě řečeno jistý. Myslím si, že to je ta trocha toho osobního přístupu navíc, že to je taková ta větička, dvě toho slovního ohodnocení, nebo že to je promluvení s tím dítětem spolu s tou známkou, že to je taková ta vylepšená známka. Ať už se vylepšenou známkou myslí pět vět navíc, že mu k tomu něco řeknu nebo napíšu nebo přidám bonbón na prvním stupni, protože měl všechny Halloweenské příšery správně. Ale prostě asi nějak vylepšená známka.

22. Čím nejlépe trestáte své studenty? Co nejvíce funguje?

Nejvíce fungují ty rodiče. Pořád ještě, ale oslabuje se to a v poslední době mám pocit, že zvlášť na druhém stupni, když tedy to můžu srovnat, tak na druhém stupni nefunguje téměř nic, nebo jsem takový trest ještě nenašel, který by fungoval skutečně ve všech případech a nejlíp a vždycky. Přijde mi, že na druhém stupni, čím jsou starší, tak že ten trest v podstatě nefunguje žádný. Rodiče, to moc smysl nemá, ti mají svých starostí dost a s dítětem stejně si popovídají dvacet minut, i kdyby ho seřezali, zakázali mu telefon, stejně reálně je to lepší den, dva, tři a za týden, za dva je to stejně zase zpátky. Takže já si myslím, že ten trest je funkční jen na prvním stupni. A na tom druhém a dál v dalším studijním životě už téměř zbytečný. Já jsem učil chvíli gympláky (...), tam podle mne ten trest už je nesmysl (...).

23. Účastnil/a jste se někdy v rámci RVP nějakého školení či semináře zaměřeného na motivaci, odměny či tresty ve výuce?

Přemýšlím... ne.

24. Pokud ano, co vás zaujalo?

—

25. O jaké téma v rámci motivace, odměn a trestů ve výuce byste se rád/a ještě zajímal/a?

Ano. O nějaký funkční trest nebo efektivní, to by mě vážně zajímalo, když by tady byl někdo, nějaká autorita, která by nám dokázala podloženě říct, co teda funguje a obzvlášť na ty problémový živly. Když třeba rodiče nefungují, tak podle mě nikdy nic nefunguje. Možná by fungovaly fyzický tresty, který ale teda jsou neakceptovatelný, takže podle mne v takovém momentě, kdy nefunguje rodič, tak nefunguje trest a hrozně by se mi líbila nějaká

přednáška, jak teda máme postupovat, jo. Kudy k tomu dítěti se dostat, jakou páku vymyslet, nebo kde ji vzít, nebo tak. I třeba dokonce systémově, jestli by mi dokázal někdo říct, že se můžu obrátit na ten a ten orgán, že je můžu nahlásit tady na sociálce nebo kudy se vlastně k tomu dostat, protože to se mnou nikdy nikdo neřešil a já vůbec nevím. Já třeba dokonce jsem nedávno zjistil, že já vlastně mám možnost takhle řešit třeba neomluvené absence svého žáka, ale zjistil jsem to teď až v momentě, kdy už na to došlo a když už jakoby „teklo do bot“. Mně nikdy nikdo nevysvětlil, jaké mám páky jako učitel, co všechno si mohu, nebo nemohu dovolit, na koho se obrátit, jo atd. Třeba popravdě nevím, když bych měl ve třídě nějaký přestupek, jestli to mám řešit s policií nebo se sociálkou a co už je zbytečný s nimi řešit a můžeme pravomocně řešit jako škola nebo kam sahá už pravomoce policie, co můžu nahlásit nebo řešit už vyloženě například jako krádež se strážníkem. Tak to mi vyloženě chybí. To bych ocenil. Trest, jaký máme pravomoce a kudy na to, asi tak.

26. Vzpomenete si, když jste byl/a sám/sama ještě studentem na základní škole, jaká odměna, jaký trest a jaká motivace na vás nejvíce působila?

Já jsem, je to teda hrozný to přiznat, ale já jsem byl typický šprt, obrejlenej, tlust'oučkej, kterej prostě měl samý jedničky a všichni učitelé, alespoň domněle, tehdy mi to tak přišlo, třeba to hráli, dnes už vím, že je to možný, ale měli mě rádi učitelé. V kolektivu jsem extra oblíbený nebyl a v životě nějaký extra úspěchy mimo školu jsem taky neměl. Kroužky a tak se mi moc nedařily. Takže pro mne bylo obrovským potěšením vlastně dostat tu validaci ve škole, já osobně jsem měl velkou radost, když se mi dostávala ta pravidelná chvála, že teda zase jsem jediný, kdo se to naučil nebo kdo měl jedničku, protože jsem vážně byl šprt. No, takže pro mě bylo největší motivací to, že mě ty učitelé brali, měli mě rádi, že se na mne obraceli, když už si ve třídě nevěděli rady atd. Takže jsem byl takový ten nenáviděný šprták, který mi dneska třeba lezou na nervy, když je mám ve třídě, takže já bych se zpětně sice vyfackoval, ale je to pravda, takhle to bylo.

26.1 Mnohokrát děkuji za upřímnost a jen pro uklidnění, odpověď na tuto otázku je téměř shodná zatím u všech dotazovaných pedagogů.

Tak asi to něco do sebe má, pokud by nás ta látka nebrala, tak asi bychom tady nebyli, no.

27. Vzpomenete si, když jste byl/a sám/sama ještě studentem na základní škole, jaká odměna, jaký trest a jaká motivace na vás nejméně působila?

Práce navíc. Já na základce si nepamatuju, že bych se, protože jsem byl šprt a všechno jsem uměl, tak jsem se skoro nemusel učit, protože jsem byl chytrý a dával jsem pozor o hodině a to samo o sobě stačilo, si myslím, tehdy jako já jsem z malého města, takže to byla malá

třída, málo dětí, bylo to snadný. Myslím, že ty naše děti teďka to mají třeba těžší. Avšak přišlo mi, že když jsem dostal nějakou práci navíc, tak jsem ji prostě za přestávku udělal. Domácí úkol před hodinou jo nebo po škole jsem tomu věnoval dvacet minut. Jak už jsem říkal, já neměl nějaké extra, že bych hned po škole letěl na fotbal nebo tak, to jsem měl jednou za týden, takže to mně přišlo, že na mě nemá moc vliv. To mi přišlo jako domácí úkol, jo. Stejně bych neprotestoval nebo jenom trochu a zbytečně, když by nám dali domácí úkol nebo stejně tak, když byla práce navíc, tak mě to osobně nevadilo, ale tohle teda se musím zase chytit za slovo, že mi přišlo, že to vadí všem v té třídě, že jsem byl výjimka jen proto, že jsem měl ty jedničky a přišlo mi to lehký, ale jinak jsem měl právě pocit, že to vadí všem. Ale mě konkrétně, pakliže se bavíme o mne, tak mě to teda vůbec nevadilo, nemotivovalo, netrestalo.

27.1 Mnohokrát děkuji za takovýto kvalitní rozhovor. Nyní, prosím, bude následovat jen taková malá příloha (...).

Příloha 2 – Přepis jednoho z rozhovorů, vyhodnocovaného v této diplomové práci.

Téma: MOTIVACE, ODMĚNY A TRESTY VE VÝUCE A JEJICH PRAKTICKÁ APLIKACE

1. Kolik je vám let (dámy prominou) a jak dlouho působíte ve školství?

Je mi třicet tři let a působím čtyři roky ve školství.

2. Uspokojuje vás pedagogická profese?

Zatím ano, i když teď v současné době je to náročnější a náročnější.

3. Co konkrétně vás na pedagogické profesi nejvíce těší a zajímá?

Tak mně se líbí ten postup, když je vidět ten pokrok u těch dětí, když se něco naučí. Poté když je vidět, že si něco pamatují třeba z minulých ročníků.

4. Jaký je váš názor na liberální přístup ve výuce?

Liberální ano, ale do jisté míry. Nikdy to nebude fungovat jako úplně jen liberální přístup, protože jsou třídy, kde to fungovat nebude, kde to prostě nejde takto aplikovat.

5. Jaký je váš názor na konzervativní přístup ve výuce?

Konzervativní, no, do jisté míry je to zastaralý přístup, ale něco na něm funguje. Je vidět, že jako třeba starší kolegyně, že mají ty výsledky a že ty děti je poslouchají a jako funguje to. Ale zase s mírou všechno.

6. Jaké formy motivace používáte při své výuce?

Tak pro děti je velká motivace známka. Oni to mají od rodičů a ta známka je pro ně velmi motivační, jakmile něco není na známky, tak okamžitě ztrácí motivaci. Ale jinak pochvala je určitě dobrá motivace. Dále praktická aplikace je určitě dobrou motivací pro ty děti. Protože se mě dost často žáci ptají „K čemu nám to bude?“. Takže dost často, jako když tam ta aplikace je do toho praktického životam, tak tam ta motivace u žáků je větší určitě.

6.1 Děkuji, perfektní.

7. Jaké formy odměn používáte ve své výuce?

Tak... odměnou je pochvala, to na prvním stupni určitě funguje a ty děti o to ještě stojí, na druhém stupni si myslím, že už to tak není. Jinak jako odměny určitě nedávám bonbóny a takovéto sladké odměny.

7.1 Nedáváte?

Ne, já jsem vždy učila ve čtvrté a páté třídě a tam už je to prostě... jako jo, oni o to stojí, ale to bych nedělala nic jiného. To bych rozdala kila bonbónů, to nestačí jeden, to pak roste, ne to už nefunguje, to jako nejde, na to už jsou velký. Jinak jako odměny praktikuji nějaké hry, určitě jako zpestření té hodiny a určitě i jako odměna pro ty děti.

8. Jaké formy trestů uplatňujete při vašem vyučování?

Trest, no, to je těžké, no. Občas zadám práci navíc, to jsem dělala dost často. Ono jim to neuškodí, když opisují nějaký kus textu. Určitě nedávám psát dvěstěkrát jednu větu, to jako zbytečné a je to k ničemu.

8.1 Děkuji. Když jen trošku odbočím, chtěla bych se doptat na to, když za trest opisují či mají nějaký takovýto trest, tak to opisují něco k tématu? Něco v souvislosti s tím prohrěškem? Nebo něco třeba jiného, co se hodí do látky vyučovací?

Já jsem nechávala dost často opisovat třeba z čítanky, že se to týkalo probíraného tématu. Nebo že psali třeba slohovou práci na to téma, které třeba nedávali pozor nebo neposlouchali. Jako aby se to naučili, aby jako neměli to, že to prostě neposlouchali a nedávali pozor. Takže pak psali na to téma, aby se to prostě doučili, doplnili si to vzdělání, jako tu látku. To určitě ano.

8.2 Děkuji.

9. Je podle vás důležité žáky motivovat, odměňovat a trestat? Pakliže ano, tak z jakých důvodů?

Určitě ano. Proč by tady jako jinak byli. Protože oni pak vědí, jestli něco dělají dobře, nebo špatně, oni mají tu zpětnou vazbu. Žákům to dává tu zpětnou vazbu k tomu, zda něco dělají dobře, nebo špatně, především na tom prvním stupni. Oni potřebují to vědět, když se jim to teprve v tomto věku tříbí, co je dobře a co je špatně.

9.1 Děkuji.

10. Který typ trestů je podle vás neúčinnější, a jak často zhruba okolnosti ve vaší profesi vyžadují ho použít?

Ježíši, tresty, no. Já s těma trestama jako úplně nesouhlasím. To je hrozně těžké, jako ten trest dávaš ve chvíli, kdy už si jako vůbec nevíš rady. To už je jako extrémní případ, kdy už dojde k tomu trestu, vyloženě k trestu. To už tě ten žák musí štvát tedy jako hodně dlouho. Protože jinak jako používáš jiné metody. Jako ano, trest může být třeba dát mu cvičení navíc,

nebo prostě neposlouchá, tak mu dáš o tom, co teda měl poslouchat sepsat nějaký pojednání, ale jako jestli to má být nejúčinnější metoda, to nevím. Od toho má asi každý učitel své metody, které mu fungují. Pro některé žáky je trest, když budou dělat deset dřepů (jako v uvozovkách fyzický trest). Také jako kus od kusu toho žáka, pro někoho je větším trestem, když bude něco opisovat, protože to nesnáší. Pro někoho bude horším trestem těch deset dřepů. To je strašně individuální.

10.1 Perfektní, děkuji.

11. Který typ odměn je podle vás nejúčinnější, a jak často zhruba okolnosti ve vaší výuce vyžadují je použít?

Já myslím, že odměny typu pochvala a tyhle jako, tak ty používám docela často. Jako když už jsou opravdu strašně moc hodní, tak třeba jim pustím nějaký film nebo si zahrajeme nějakou hru. Tak to si myslím, že žáci hodně ocení a to si myslím, že to je odměna, ty hry, jako to zpestření té výuky, že to není jen frontální výuka, tohle opravdu jako dobře funguje, určitě.

12. Který typ motivace je podle vás nejúčinnější, a jak často zhruba okolnosti ve vaší výuce vyžadují ji použít?

No, motivaci používám vlastně dnes a denně, jako musíme ty děti nějak přitáhnout k tomu učivu. A opět k tomu fungují ty motivační hry, takové jako co vzbudí nějaký zájem určitě toho dítěte nebo o tu látku a o to, co probíráme.

13. V čem podle vás tkví výchovná podstata odměn?

No v té motivaci. Potřebujeme ty děti namotivovat, aby věděly, že jako když to bude hodně dobré, tak přijde odměna. (...)

14. V čem podle vás tkví výchovná podstata trestů?

U těch trestů, já jsem četla hrozně zajímavý článek, že prostě dítě potřebuje mantinely, dítě potřebuje ty hranice, ono jinak je hrozně nejisté, takže těmi tresty, ale i jako těmi motivacemi a těmi odměnami říkáš: „Tohle je správný směr, tohle je špatný směr. A pojďme jako jinudy, pojďme najít jinou cestu.“ A to dítě, tomu to dělá mnohem líp, než když má jako volnou výchovu a teď neví, kde to je to špatně a kde to je to dobře. Takže to je jako velice zajímavý

článek, Marek Herman, nemám ho, ale určitě bude na internetu.¹²⁶ On má i skvělé přednášky.

15. V čem podle vás tkví výchovná podstata motivování studentů?

Potřebujeme je motivovat, potřebují něco, proč musejí chtít. Oni musejí mít tu motivaci, když nebudou mít tu motivaci, tak tam bude sedět třicet mrtvol a můžeš si s nimi povídat a k ničemu to není. Když je neovlivníš. Když vidíš, že jim je to jedno jako, tak to je horší, než když zlobí.

16. Co cítíte, když žáka/žáky odměňujete a co si při tom myslíte?

No je to dobrý. Jako já ráda chválím, děti si myslí, že já ráda jako kárám, ale já ráda chválím, když je za co. Ale chválím pouze, když je za co. Já ráda budu jásat, jako když je k čemu odměňovat a když je za co chválit tak „hurá, hurá jen houšť“.

17. Co cítíte, když žáka/žáky motivujete a co si při tom myslíte?

Ježíši, co já si myslím při motivování. To je jako ale opravdu takový každodenní chléb učitele namotivovat ty děti, aby něco dělaly. To opravdu dělá člověk jako každou hodinu. Navíc to vždy optimální není, když máš například český jazyk pátou hodinu a ty děti jsou unavené, mrtvé, navíc ve třídě je pětáctyřicet stupňů uvnitř, a to už pak není ani pro pedagoga jednoduchý, jako motivovat sám sebe. (...) Musíš namotivovat sám sebe, a potom ještě jako motivovat ty děti a vidíš jako, že už není síla ani u nich ani u sebe. Tohle je opravdu náročný a ještě, když bude potom to vedro (...) co budeme dělat duben, květen, červen (...).

18. Co cítíte, když žáka/žáky trestáte a co si při tom myslíte?

Když je nechávám třeba opisovat, tak samozřejmě nemám z toho radost. Je to stejně tak práce navíc pro ně i pro mě.

19. Co očekáváte, když ve své výuce využíváte formy motivace, odměn nebo trestů?

No že to bude mít jako nějaký výchovný efekt, že to dítě buď přestane, nebo si z toho vezme: ano, tohle je dobře, tahle cesta je správná, že to bude mít nějaký vliv na to dítě. Na toho žáka, že to bude mít nějaký výchovný anebo i ten výchovně vzdělávací efekt, jakože mu dojde, že když se třeba připravuje doma, že je vidět ten výsledek, kdežto když na to prdím, tak dostanu pětku a to prostě ne. Pojďme dělat to jinak.

¹²⁶ Katolický týdeník [online]. Dnešní rodiče berou dětem touhu. [cit. 5. 5. 2019] www.katyd.cz/clanky/dnesni-rodice-berou-detem-touhu.html.

20. Čím nejlépe motivujete své studenty? Co nejvíce funguje?

Motivace u nich opravdu ta aplikace na ten praktický život, na ten běžný život a to, co oni znají, jakmile to je úplně taková ta pseudověda, tak to je úplně mimo ně, to žáci na prvním stupni jako nepochopí, to je pro ně nepochopitelné.

21. Čím nejlépe odměňujete své studenty? Co nejvíce funguje?

Jako odměna na žáky nejvíce fungují ty hry a takové ty odpočinkové akce, ty odpočinkové věci. Pustit si na chvíli film, který se třeba může i týkat té výuky, ale pro ně je to prostě takové odpočinkové, že nemusejí být aktivní. Anebo nějaká práce ve skupině, která se týká něčeho, co je zajímavá, to určitě je jako odměna a motivace pro ně.

22. Čím nejlépe trestáte své studenty? Co nejvíce funguje?

Cukrem a bičem. Ježíši, teď budu za tyrana, ještěže je to anonymní. Ne, ale ještě k těm fyzickým trestům, myslím si, že u některých dětí by jim to velmi pomohlo, že jako ale nemyslím to vůči těm dětem ve zlém, ale ony by potřebovaly jako uzemnit a jako srazit trošičku sebevědomí. Jelikož nemají to doma, tudíž ony by potřebovaly ten mantinel a jako ony by se srovnaly a byly by úplně v pohodě. To je ta přehnaná liberálnost. No, ale jinak teď vážně, tak to jako pro žáky ten největší trest je třebaš číst něco, co je hrozná nuda, nebo něco, čemu nikdo nerozumí. Nebo dělat něco, co nikoho nebude bavit, včetně mě, to pak je trest i pro mě. Jako dělat takový to suchý, tu frontální výuku, že napíšeme si zápis, a pak si z toho napíšeme test a jako přečteme si to v učebnici a já vám k tomu neřeknu ani půl slova a naučte se to sami. To je, si myslím, jako velmi účinný trest, protože oni ti žáci musí vyvinout extra aktivitu, aby se to naučili.

23. Účastnil/a jste se někdy v rámci RVP nějakého školení či semináře zaměřeného na motivaci, odměny či tresty ve výuce?

V rámci RVP jako dalšího vzdělání pedagogických pracovníků, to určitě ne. Já jsem se s tím setkala pouze v rámci studia, ale jako v rámci nějakého školení to ne.

24. Pokud ano, co vás zaujalo?

—

25. O jaké téma v rámci motivace, odměn a trestů ve výuce byste se rád/a ještě zajímal/a?

No, jako ty motivace, to je dobré. Měla bych zájem jako o další metody motivace, ale i tresty. Dnes já mám pocit, že ty tresty jsou čím dál méně účinné, že na ně nemáme až takovou velkou páku. Z těch trestů ty děti mají jako čím dál tím větší legraci, dokonce i z nějakých

přetek jako, že už nemají nějakou tu touhu to dokázat někam dál. Nevím, je jim to jedno, je jim jedno, že prostě budou propadat, je jim to fuk.

26. Vzpomenete si, když jste byl/a sám/sama ještě studentem na základní škole nebo gymnáziu, jaká odměna, jaký trest a jaká motivace na vás nejvíce působila?

Na mě byl největší trest špatný známky. To byl opravdu velký trest, já jsem to jako až brala osobně. Jinak já jsem chtěla na gympl a na vysokou školu, takže motivace na mě byly zase ty dobré známky, jako protipól. No a motivace nevím, asi to další studium, protože mě to zajímalo, mě to bavilo a ani jsem se nemusela moc učit na základce. Na prvním stupni vůbec. Takže já na celé základce jsem se prakticky nemusela učit, takže pro mne jako motivace úplně nevím, jestli tam nějaká byla.

26.1 Mohu se prosím ještě doptat, jelikož mě zajímá takový zajímavý fenomén, byla jste premiátem třídy?

Ano, byla. Byla no.

27. Vzpomenete si, když jste byl/a sám/sama ještě studentem na základní škole nebo gymnáziu, jaká odměna, jaký trest a jaká motivace na vás nejméně působila?

Nejmíň? Co mi bylo jako jedno? Já nevím, já jsem tu školu... jako asi jsem to prožívala, no. Ale tak jako že by to na mě nepůsobilo, nebo že by mi to bylo jedno, tak to jako opravdu nevím. Fakt jako něco jakože by mi to bylo fuk. Jako já jsem byla takový ten šprták, na mě to doléhalo docela, ta škola. Nevím, přemýšlím a fakt nevím, nevzpomenu si.

27.1 Dobře, každopádně já vám opravdu moc děkuji, především za váš čas. Ještě nyní poprosím o krátký dotazník, který budu pomocí Likertovy škály vyhodnocovat (...).

Příloha 3 – Tabulka, příloha dotazníku k rozhovoru s učiteli

	RÁD	NERAD	ČASTO	NĚKDY	NIKDY
ZAŠKRTNĚTE JAK ČASTO A JAK RÁDI UŽÍVÁTE TYTO FORMY MOTIVACE:					
1. VNITŘNÍ MOTIVACI POUŽÍVÁM	20	0	12	8	0
2. VNĚJŠÍ MOTIVACI POUŽÍVÁM:	17	4	12	8	0
3. POZNÁVACÍ MOTIVACI POUŽÍVÁM:	18	2	8	11	1
4. VÝKONOVOU MOTIVACI POUŽÍVÁM:	15	5	5	13	2
5. SOCIÁLNÍ MOTIVACI POUŽÍVÁM:	13	8	7	13	0
6. INDIVIDUÁLNÍ MOTIVACI POUŽÍVÁM:	17	3	10	10	0
ZAŠKRTNĚTE JAK ČASTO A JAK RÁDI UŽÍVÁTE TYTO FORMY ODMĚN:					
1. ODMĚNY VEŘEJNÉ POUŽÍVÁM:	19	2	11	9	0
2. ODMĚNY SOUKROMÉ POUŽÍVÁM:	18	4	7	12	2
3. ODMĚNY ÚSTNÍ POUŽÍVÁM:	20	0	17	3	0
4. ODMĚNY PÍSEMNE POUŽÍVÁM:	16	5	3	14	3
5. ODMĚNY HMOTNÉ POUŽÍVÁM:	10	10	3	11	6
6. ODMĚNY NEHMOTNÉ POUŽÍVÁM	20	0	15	6	0
ZAŠKRTNĚTE JAK ČASTO A JAK RÁDI UŽÍVÁTE TYTO FORMY TRESTŮ:					
1. PŘIROZENÉ TRESTY POUŽÍVÁM:	16	4	12	8	0
2. UMĚLÉ TRESTY POUŽÍVÁM:	2	18	3	11	6
3. FYZICKÉ TRESTY POUŽÍVÁM:	4	16	0	1	19
4. PSYCHICKÉ TRESTY POUŽÍVÁM:	3	17	3	5	12
5. HROMADNÉ TRESTY POUŽÍVÁM:	2	18	2	13	5
6. NÁHRADNÍ TRESTY POUŽÍVÁM:	2	18	3	7	10

Summary

The aim of the diploma thesis is the theoretic description of forms of motivation, rewards and punishments applied on elementary school pupils. The research was aimed at the individual forms of motivation, rewards and punishments that respondents apply in their teaching and what the effects are. Theory and practice are compared with the intention to highlight attitudes and features that are applied by teachers in the fields of motivation, rewards and punishments. Consequently, the agreement of forms of motivation and rewards for pupils described in the literature and their application of practical teaching at the elementary school was confirmed. However, the point the academic literature and applied practice differs were the forms and methods of pupil's punishments. Opinions about applied forms of punishment have been diverged by individual interviewed teachers although researched file shows considerable agreement in the previous two topics. The purpose of the thesis is to acquire an outline and detailed information about the given issue and their subsequent comparison with the practice knowledge. The thesis also enriches the theoretical resources with the real experience and whatsoever, there is a general monitoring of the approach of elementary school teachers to this issue.

The practical part proceeds in theoretical topics and resources. The required information collected in practical part has been gained through structured dialogues. The task is to find out how the interviewed group understands, interprets and applies the individual forms of motivation, rewards and punishments when doing their profession. The criterion for the qualitative research approach has been a thematic analysis that offers the flexible approach to evaluated evidence. The purpose is to find out whether both theory and practice agree, possibly show where they differ. In comparison with the expected bare, narrow-minded answers from burnout teachers, the research shows a significant creativity in the approach of individual educators to their teaching. It was detected that a lot of interviewed teachers take an interest in the aspects, means, methods and forms of education for the elementary school pupils. The educators do this within their own initiative and very often in their free time. The obligation of the educators is to take part in further systematic education within the scope of the Framework Educational Plan. The results here, however, show the initiative of the educators is in addition to this establishment.

John Eric Adair, an author of the motivation theory who has been working as a teacher in many schools, has been highly inspiring thanks to his experiences with motivation and creativity, has been, however, evaluated as non-transferable. For that reason, the

theoretical background of this work is based on the work of Isabella Pavelková, a Czech author about motivation in teaching and an important theorist in the field. On the contrary to that, a graduate of the Pedagogical Faculty of Charles University in Prague, Milan Nekonečný, writes in detail but on general and psychological level. His description of supporting operations in applying motivation is an interesting material for the outline about motivation.

The target of the thesis is fulfilled through an analysis of different forms of motivation, rewards and punishments completed by the real forms used by interviewed educators.. Detailed information and reasons for application of different forms of those activating methods in education are provided. The opinion of the interviewed teachers about the effectiveness of individual methods of motivation, rewards and punishments is an additional criterion. The interviews show the reasons for their conviction. Basically, it has been found out that the theory and the practice coincide and frequently the practical application of motivation, rewards and punishments exceeds the theory. It could be concluded that it is based on many years of experience that educators gained while using these methods. The comparison of the theory and the practice brings interesting findings that the theory might be extended onto the practice basis. From another point of view, it would be useful if many interviewees would acquire some theoretic knowledge. Many respondents have showed a huge absence of professional terminology. The thesis confirms the close relationship between motivation and rewarding of pupils. Based on the dialogues, the repressive function of punishments is clear. The aspect of time demands and deep structure of individual interviewers, however sufficient it is, negatively participates on the number of respondents. The partial aims could be more objectively fulfilled by using more respondents. However, the statistical importance is not the priority in a qualitatively themed research.

The thesis is useful source of information for beginning teachers or to clarify and compare the knowledge for teachers with long time practice. Many interesting facts has been appeared concerning pupil's punishments. The applied forms of motivation and rewards in cooperation with practice knowledge are relevant and ethically valuable thanks to the experiences. During the interview, some interesting details emerged. The important piece of knowledge is the dissatisfaction of respondents with the assessment based on marks and their effort to greater objectification in the assessment. The effort to more individual access results in often mentioned desire for the verbal assessment or formative evaluation. The verbal assessment generally might be considered as a rising modern trend in elementary schools. The other surprising finding is the fact that none of the interviewed respondents took part in

seminars focused on motivation, rewards and punishments while teaching. Almost all of them would be interested in such extension of knowledge in this area. Within the framework of requirement for further education of pedagogic workers it would be useful to aim at seminars related to motivation, rewards and punishments. As well as a stimulus for further reflection in the future, the need to the new, effective forms and means of punishment has emerged. During the next years of studies about the given issue, it would be useful to try to find out, to unify and to expand the possibilities of teachers about applied forms of punishment in their teaching. It would provide the enlightenment to elementary school teachers so that they know what are their possibilities with the focus on prevention. The prevention itself is very important, and it can considerably eliminate the need of punishment.

There are many areas that exceed the given framework, but it would be appropriate addition to the topics. For example, motivation, rewards and punishments in upbringing that is closely connected with the education can be mentioned. Furthermore, the interest of educators for further seminars within the scope of motivation, rewards and punishments is a challenging topic. The study and training of educators in this area might bring other important continuity to create wider view onto the given issue. The exploration of perception of the given issue might be crucial in the elementary schools.

Is it possible to prevent punishment? If it is, then how? How important are the characteristic features of different teachers in applying rewards and punishments? What task is the causal attribution in motivation, rewards and punishments? Is it possible to reach optimal results when the cooperation with the family fails? How the individual forms of motivation, rewards and punishments are perceived by pupils themselves? Is the modern approach and the lack of some forms of punishments, reward and motivation helpful or it would be useful to return to the practice of previous years? These are stimuli to other reflections and there is no doubt that more can be found,. It is essential to devote to this area systematically and to crystallize individual forms, methods and approaches to be optimal. Many stimuli have been answered but many answers still remain unanswered. Hopefully, the conclusions of the survey are inspiration or possible topic for reflection about the given issue. There is much information concerning motivation, rewards and punishments applied by elementary school teachers and I believe that reserves and needs of change have been pointed out. The system of motivation, rewards and punishments that would be effective will never be completely integrated. There will always be variability, concerning the most important one such as the time context and the current needs dominating in the contemporary modern sphere.