Masarykova univerzita
Filozofická fakulta
Ústav pedagogických věd

Magisterská diplomová práce

2010 **Bc. Veronika Šolcová**

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Sociální pedagogika a poradenství

Veronika Šolcová

Možnosti motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů z pohledu učitelek prvního stupně základní školy

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Klára Šeďová PhD.

2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval/a samostatne s využitím uvedených pramenu a literatury.

……..
Podpis autora práce

Poděkování:

Ráda bych poděkovala Mgr. Kláře Šeďové PhD. za vedení mé práce, cenné připomínky a podnětné nápady, trpělivost a ochotu, se kterou přistupovala k vedení mé práce.

Dále děkuji všem učitelkám, které byly ochotny věnovat mi svůj čas a účastnily se výzkumného šetření, za jejich otevřenost a ochotu povídat o jejich pocitech, názorech a zkušenostech z praxe.

Obsah

Úvod 8
1 Motivace žáka 9
1.1 Potřeby žáků jako vnitřní zdroj motivace 10
1.2 Incentivy jako vnější zdroj motivace žáka 13
1.3 Motivy žáků 155
1.4 Možnosti motivace žáků prvního stupně ZŠ 15
2 Odměny a tresty 17
2.1 Formy a pravidla užívání odměn 19
2.2 Výhody užívání odměn 20
2.3 Úskalí užívání odměn 21
2.4 Formy a pravidla užívání trestů 22
2.4.1 Tělesné tresty 23
2.5 Funkce a výhody užívání trestů 24
2.6 Úskalí užívání trestů 266
2.7 Vliv interakce učitele s žákem na užívání odměn a trestů 277
2.8 Shrnutí 28
3 Metodologie výzkumu 299
3.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu 29
3.2 Základní výzkumná otázka a specifické výzkumné otázky 3030
3.3 Výzkumná metodologie 30
3.3.1 Výzkumný vzorek 30
3.3.2 Technika sběru dat 31
3.3.3 Způsob zpracování dat 322
4 Výsledky výzkumného šetření 32
4.1 Výhody odměn 333
4.2 Rizika odměn 34
4.3 Druhy odměny 36
4.3.1 Pochvala 36
4.3.2 Bodový sběratelský systém 399
4.3.3 Známka a slovní hodnocení 41
4.3.4 Přirozená odměna 433

4.4 Funkce trestů 444
4.5 Rizika trestů 44
4.6 Druhy trestů 466
4.6.1 Úkol navíc 466
4.6.2 Výstraha 46
4.6.3 Poznámka 47
4.6.4 Formální tresty 48
4.6.5 Přirozený trest 48
4.6.6 Tělesný trest 49
4.6.7 Ostatní tresty 50
4.7 Působení odměn a trestů na žáky z pohledů učitelek 50
5 Diskuse 533
Závěr 58
Bibliografie 59

Úvod

Užívání odměn a trestů je v posledních letech často skloňované téma nejen mezi odbornou veřejností, ale též médii, která ukazují, jak jsou učitelé nad chováním některých svých žáků bezmocní. V tomto kontextu se pak rozvíjí diskuse hlavně nad otázkou užívání tělesného trestu ve škole. Určitý postoj k užívání odměn a trestů si vytváří rodiče žáků, jinak vnímají tyto metody samotní žáci a opět z jiného úhlu pohledu se na ně dívají samotní učitelé a vychovatelé. Pedagogové a psychologové věnují těmto tématům různě dlouhá pojednání od jednotlivých článků, až po publikace věnované pouze daným otázkám. Tato práce se zaměřuje trochu jiným směrem. Jejím cílem je pohlédnout očima učitelek prvního stupně základní školy na možnost motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů.

Pro přehlednost dělím práci na teoretickou a empirickou. Teoretická část práce se snaží o shrnutí dosavadních teorií, výzkumů a postupů praxe při užívání odměn a trestů ve školství. Druhou částí práce je kvalitativní sonda do uvedené problematiky. Snaží se nahlédnout očima učitelek prvního stupně základní školy na možnost motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů.

V první kapitola se zaměřuji na proces motivace. Pojednávám o vnitřních potřebách žáka a o vnějších stimulech, které mají ve výsledném působení sílu motivovat žáka k určité činnosti. V následné kapitole se zabývám odměnami a tresty jako hlavními kázeňskými prostředky, které působí jako vnější motivační činitelé. Věnuji se jejich funkcím, výhodám i rizikům, které dokládám na jednotlivých výzkumech. Poslední část této kapitoly nahlíží na interakci mezi učitelem a žákem, která ve výsledku může ovlivňovat působení odměn a trestů.

Tento teoretický základ mi slouží jako podklad pro následné výzkumné kvalitativní šetření, jehož cílem je podat výzkumnou zprávu a tím rozšířit pole realizovaných výzkumů, které se mi jeví v oblasti prvního stupně základních škol poměrně opomíjené. Nejdříve vysvětluji výzkumný problém, cíl výzkumu, základní a specifické výzkumné otázky, způsob výběru výzkumného vzorku, techniku sběru dat a jejich následné zpracování. V následujících kapitolách se věnuji popisu konkrétních výstupů, které jsou výsledky analyzovaných dat a jejich další interpretaci.

A. Teoretická část

2 1 Motivace žáka

Osobnost žáka v sobě skrývá ucelený systém jednotlivých složek se vzájemnými vztahy. Hlavními subsystémy jsou podle Čápa (1997) motivace, schopnosti a rysy osobnosti (temperament a charakter). Tyto složky osobnosti od sebe nelze přesně oddělit, spíše se navzájem prolínají. Proto by žák ve svém výchovně-vzdělávacím procesu ve škole neměl rozvíjet jen kognitivní procesy při nabývání nových poznatků a vědomostí, ale snahou by měl být rozvoj celé jeho osobnosti (Stránská, 2004). Cílem je vychovávat žáka k samostatnosti, tvořivosti a k podporování rozvoje žákovské motivace.

Avšak každý žák je součástí kolektivu třídy, je v interakci se spolužáky, učiteli, přichází z určitého rodinného prostředí, což lze obecně shrnout jako vlivy jednotlivých prostředí na žáka. Některé jednání a chování tak může být podporováno a jiné omezováno a to jak záměrně, tak nezáměrně.

Veškeré lidské jednání i chování je nejen motivováno, ale také regulováno. Třemi základními druhy regulace působícími na život jedince jsou biologická, sociální a psychická regulace, která je nejvyšší formou regulace vůbec (Stránská, 2004). Zakládá se na uvědomování si cílů, sociálních vztahů, sebe samého i na uvědomění si hodnotové orientace. Důležitou roli při regulaci hrají motivy osobnosti. Zvláštní úlohu představuje jak hodnocení, tak sebehodnocení a velmi významná je sféra potřeb jako vnitřních zdrojů motivace k učebnímu výkonu.

Pro celou tuto práci je ústřední téma možnost rozvoje motivace žáka prostřednictvím odměn a trestů, proto v následující části vymezuji, co je to motivace a jak ji lze ve škole ovlivňovat.

Motivace v sobě skrývá hybné síly pro veškeré lidské jednání. „Jedná se o vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění a udržuje ji po určitou dobu“. Motiv tak lze chápat jako důvod žáka k určitému jednání (Vágnerová, 2002, s. 174). Motivace je významným předpokladem úspěšného učení. Síla motivace ovlivňuje tempo a výsledky učení. Proto je třeba pracovat s ní již u malých žáků a postupně jí rozvíjet v průběhu studia a profesní přípravy.

Než se však budu motivaci hlouběji věnovat, vnímám jako podstatné dodat, že na motivaci vždy nahlížíme nepřímo, nikdy ji nevidíme. Máme možnost pozorovat pouze projevy jednání a chování žáků, a těm můžeme připsat nějaký motiv. Lze tedy říci, že pojetí motivace není vůbec jednoznačné, jak také poukazují Lokšová s Lokšou (1999).

V celé práci se přikláním k chápání motivace v nejširším slova smyslu, tak jak ji vymezují Hrabal, Man a Pavelková (1989, s. 16), jako „souhrnu činitelů, které podněcují, směrují a udržují chování člověka“. Mnohovrstevná struktura motivace žáků, skládající se z mnoha motivačních činitelů je potvrzena i v novějších výzkumech (Stránská, 2004). Lidé nejsou motivováni jen vnějšími důsledky svých činů, ale rovněž i tím, co si uvnitř myslí. Nelze opomenout jejich základní potřeby, které máme společné se všemi živými tvory, ani zapomínat na potřeby specificky lidské (Stránská, 2004).

Motivace žákova chování může vycházet buď z vnitřních pohnutek nebo z vnějšího tlaku a podle toho dělíme motivaci na vnitřní a vnější.

4 1.1 Potřeby žáků jako vnitřní zdroj motivace

Žáci, které učební činnosti zajímají, se v nich více angažují, častěji z nich pociťují vnitřní uspokojení, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Pozitivní dopad byl potvrzen i na paměťové procesy, na koncentraci pozornosti a menší unavitelnost při učení (Čáp, Mareš, 2007).

Obecně se **vnitřními motivy nazývají potřeby** a jsou vrozené nebo získané během života. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo naopak přebytku (Fontana, 1997).

Potřeby jedince neexistují izolovaně. Jsou součástí celé jeho osobnostní sféry potřeb, kde existují ve složitých vzájemných vztazích. Tato sféra je uspořádána hierarchicky. Jednou ze základních typologií je Maslowova hierarchie potřeb, kde jsou potřeby děleny do několika úrovní a dělí je na: **fyziologické potřeby** (např. spánek, jídlo, pití), **potřeba bezpečí, potřeba příslušnosti a lásky, potřeba sebeúcty (uznání, výkon), kognitivní (poznávací) potřeby, estetické potřeby a potřeba sebeuskutečnění.** Podle tohoto schématu jedinec postupuje při naplňování potřeb od těch nejzákladnějších osobních až po ty nejvyšší rozumové (Fontana, 1997).

Potřeby se během života mění a vyvíjejí. Záleží na prostředí, ve kterém se jedince nachází. Pokud bude žák ve třídě šikanován, bude u něho silná potřeba pocitu bezpečí a nebude mít čas a chuť na uspokojování potřeby seberealizace. Také v dospělosti se bude snažit více pracovat na zabezpečení pocitu bezpečí, i když již žádné nebezpečí frustrace z neuspokojení potřeby nehrozí (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

V kontextu školní motivace pak můžeme mluvit o třech skupinách potřeb: **poznávací** (získávání nových informací), **sociální potřeby** (sociální vztahy) a **výkonové potřeby** (plnění úkolů) (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Jednou z nejdůležitějších metod zvyšování motivace je aktualizace žákových potřeb.

Jak říkají autoři Hrabal, Man a Pavelková (1989), úkolem učitele je hledat optimální přístup k motivování žáků ve vyučování a k tomu je nutno zjistit, která z uvedených potřeb je v individuální hierarchii daného žáka dominující. Tvrzení o různorodosti zaměření potřeb potvrzují též Božovičová a Blagonaděžinová (in Stránská, 2004). Lze tedy říci, že hierarchie potřeb je již u dětí značně odlišná a projevuje se v relativně homogenních typech zaměření

Již jsem ukázala, že také potřeby jistoty a bezpečí jsou pro žáky velmi podstatné, proto se hlouběji věnuji **žákovským potřebám**[1] doplněným o **potřebou bezpečí.**

(1) Potřebu bezpečí žákům pomůže naplnit znalost pravidel, vysvětlení a porozumění školnímu řádu, jasný rozvrh hodin, vymezení jasných požadavků od učitelů atd. Pokud dítě rozumí a orientuje se v prostředí školy, je mu jasné, co od něho učitelé očekávají a rozumí probírané látce, nemá se žák podle Vágnerové (2002) čeho bát.

Hříbková (in Vágnerová, 2002) ukazuje, že dítě se stává jedním z řady žáků ve třídě a touto situací se cítí ohrožené. Už není centrem dění a tím získává pocit nejistoty. Aby svou potřebu jistoty žák mladšího školního věku naplnil, snaží se prosadit a upoutat na sebe pozornost a to i méně žádoucími prostředky. Proto žáci vykřikují, hlásí se, i když neznají odpověď, protože jen tak mohou být chvíli v osobním kontaktu s učitelem. Stejný význam pro děti má i chlubení se a žalování na své spolužáky. Dítě se tak ujišťuje o své hodnotě žáka. Proto je velmi důležité, aby toto chování tak bylo i učiteli chápáno. „Nejde o nedostatek respektu k normám školy, ale o infantilní způsob uspokojování potřeby jistoty“ (Hříbková, in Vágnerová, 2002, s. 232).

(2) Sociální potřeby pomáhají žákům naplnit potřebu jistoty a naplňují je uspokojením. Zahrnují dvě základní potřeby: potřebu identifikace a potřebu pozitivních vztahů (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). **Potřeba identifikace** je zejména u malých žáků, kteří se často ztotožňují se svým učitelem, přejímají jeho názory, napodobují jeho chování, jsou přístupní vzorům, které jim učitel předkládá. Tato potřeba významně usnadňuje učitelovo působení na dítě. Vágnerová (2002) popisuje, jak se děti snaží vytvářet si a uchovat pozitivní vztah s učitelem**,** chtějí udělat učiteli radost a být za to patřičně oceněni. Prostřednictvím této citové vazby se cítí jistější a lépe se jím adaptuje na školní systém. Zejména žáci prvních tříd tak přijímají veškerá sdělení a názory svého učitele bezvýhradně a nekriticky, proto jsou učitelem snadno ovládaní.

Naplnění **potřeby pozitivních vztahů** žákům poskytuje vztahy plné důvěry, porozumění, akceptace, podpory a spolupráce mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem. Hrabal, Man a Pavelková (1989) uvádí, že pro jedince se silnou potřebou dobrých sociálních vztahů může

1 V následující části předpokládám, že základní fyziologické potřeby žáků jsou uspokojeny a zaměřuji se na školní aspekty, které umožňují žákům naplňovat jejich žákovské potřeby, které v důsledku ovlivňují jejich následnou motivaci, popřípadě demotivaci až frustraci při nedostatečném naplňování potřeb.

být ve skupině tato potřeba silnou vnější motivací pro výkonové chování tehdy, když nepracují pro sebe, ale ve skupině, a když učitel v průběhu práce poskytuje zpětnou vazbu nikoliv o výsledcích, ale o úrovni spolupráce.

Další potřebu, která se dá zahrnout do této kategorie uvádí Lokšová a Lokša (1999). Hovoří o **potřebě sociální prestiže, či sociálního vlivu**. Tato potřeba motivuje k takovému chování jedince, které směřuje k vedení a řízení chování ostatních, v nezdravém případě až k jejich ovládání. Takovéto potřeby mohou učitelé využít, například při skupinových činnostech, kdy žákům s danou potřebou nabídnou funkce vedoucích skupinek. Avšak silné podporování potřeby sociální prestiže může jako důsledek vyvolávat přílišnou touhu po soutěživosti (Knotková, 2008).

Čáp (1997) ukazuje, že vztahy žáků ve třídním kolektivu ovlivňují hodnotové žebříčky a sebehodnocení žáků. Pokud je někdo odstrkován a odmítán, je velmi pravděpodobné, že se bude cítit ve třídním kolektivu nepříjemně, izolovaně a bude odmítáním frustrován. To může působit na jeho sebevědomí a ve výsledku snižovat jeho motivaci k práci a výkonu. Vágnerová (2002) k danému tématu dodává, že někdy může jít o opačný extrém, kdy se odmítaný žák snaží dosáhnout co nejlepších výsledků, aby ostatním ukázal své kvality.

Pokud učitel projevuje vřelý emocionálním zájem o žáky a poskytuje jim sociální oporu, zvyšuje tím potřebu pozitivních vztahů celé třídy. Tím učitel vytváří zázemí pro spolupráci, toleranci a přátelství dětí ve třídě a zájmu jednoho o druhého (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

(3) Výkonové potřeby jsou silným motivačním činitelem ke školní práci a jsou postaveny na výkonu. Pro mnoho lidí je to jeden z nejsilnějších faktorů. Když se nám totiž něco daří, má to pro nás pozitivní odezvu. Získáme hned k dané činnosti lepší vztah, podpoří to naši sebedůvěru v to, že daných cílů můžeme dosáhnout a motivuje nás to k dalšímu odhodlání a vytrvalé činnosti (Petty, 1996).

Většina žáků se nebude usilovně namáhat uspět v činnosti, o které se domnívají, že je pro ně příliš obtížná, a že tedy stejně nemají šanci na úspěch. Je ovšem zajímavé, že ne všechny úkoly, u nichž žáci cítí, že by v nich mohli snadno uspět, jsou motivující. O příliš jednoduchých úkolech si žáci mohou říkat, že nestojí za námahu, jedině když by k jejich splnění měli nějaký vnější důvod. Z výzkumů vyplývá, že nejlépe žáky motivují takové úkoly, které žáci vnímají jako výzvu, tedy obtížné, ale dosažitelné (Kyriacou, 2004). Vágnerová (2002) doplňuje, že význam **motivu výkonu a výzvy** roste s věkem. Proto je důležitější až pro žáky, kteří jsou schopni sebehodnocení.

Zejména pro mladší žáky (ale nejen pro ně) je důležitá **potřeba úspěchu**. Tedy ocenění určitého výkonu (Vágnerová, 2002). Proto je důležité, aby si učitelé při zpětné vazbě

poskytované žákům více všímali dosažených výsledků, než nedostatků. Například pochvala jistě umožňuje žákovi zažít pocit dosaženého pokroku a tím se posílí také jeho vnitřní identita a sebevědomí.

Hrabal, Man a Pavelková (1989) v daném kontextu připomínají také **potřebu vyhnutí se neúspěchu**. Neustálé selhávání žáka nutí vyhnout se neúspěchu tím, že si klade nízké cíle, má na sebe nízké nároky. Úspěch takové dítě vysvětluje jako štěstí, ne tím, že je samo schopné. Neúspěch pak nedostatkem vlastních sil. Takové okolnosti mají negativní vliv na celkové sebehodnocení žáka, vyvolávají strach ze selhání a snižují motivaci k práci a snaze dosáhnout toužených výsledků. Helus doporučuje, aby učitel dával žákům rozdílné a odlišně těžké úkoly podle úrovně žáků, na kterých budou pracovat ve stejnou dobu různě dlouho. Tím učitel bude vytvářet pozitivnější podmínky pro většinu žáků (Helus, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

(4) Žák, u kterého dominují poznávací potřeby se učí převážně proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá). Sama učební činnost uspokojuje danou potřebu. Získané poznatky jsou pro žáka silně uspokojující. Nejspolehlivěji tak dochází k úspěchu v učení a utváření kognitivních dispozic, čímž se zpevňuje proces jejich rozvoje (Pavelková,in Stránská, 2004).

Hrabal, Man a Pavelková (1989) dělí tuto potřebu na **potřebu smysluplného receptivního poznání** (potřeba získat nové poznatky) a **potřebu vyhledávání a řešení problémů**. K rozvoj těchto potřeb může pomoci navozovat při vyučování problémové situace vzbuzující poznávací potřeby jako je vyvolávání pochybnosti u žáků, zadání obtížného úkolu, prezentování rozporu či překvapit žáky něčím neočekávaným.

Petty (1996) a Vágnerová (2002) dodávají, že pro žáky je zajímavé to, v čem vidí smysl a rozumí, k čemu se dané věci učí a souvisí s jejich životem či zálibami.

5 1.2 Incentivy jako vnější zdroj motivace žáka

Krom vnitřních potřeb na žáky působí **vnější podněty – incentivy**, které mají schopnost vzbudit a někdy i uspokojit právě vnitřní potřeby jedince“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 17). Jedinec neřídí své chování z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální - je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů - např. odměny, vyhnutí se trestu atd. Takovými vnějšími podněty mohou být třeba **výzva, zákaz, odměna či trest, což jsou výchovné prostředky**, se kterými se setkáváme ve školním prostředí.

Rozlišujeme vnější podněty pozitivní (podněcují chování směrem k nim - např. pochvala, lákavá hračka) a negativní (podněcují chování směrem od sebe - např. hrozba, výsměch).

Negativní incentivy mají většinou také schopnost vzbudit potřebu (např. potřebu bezpečí), nejsou však schopny ji uspokojit. Incentivy nebývají obvykle vázány k uspokojení pouze jedné potřeby člověka, proto se častěji mluví o komplexních incentivách (Stránská, 2004).

Duležitým faktorem u vnejších podnetu je zájem žáka. Pokud se intervence žákovi líbí a chce se do ní zapojit, potom je implementace pro pedagoga mnohem snazší. Lokšová a Lokša (1999) zastávají stanovisko, že existují čtyři různé druhy chování člověka motivovaného vnějšími činiteli, které se liší právě v míře vnější motivace a kontroly chování.

Externí regulace se projevuje v chování, které je aktivováno pouze vnějšími motivačními činiteli (např. odměnou či trestem). Žák pak vykonává činnost jen kvůli známce, či proto, aby se vyhnul konfrontaci atd. Jedná se výlučně o vnější motivaci žáka, z vnitřních zdrojů je žák motivován nejméně.

Druhý typ regulace autoři nazývají **pasivně převzatá regulace** a jejím základem je externí motivace z vnějšku převzatá, ale žák jí vnitřně neakceptuje. Vychází z internalizovaných pravidel chování podmíněných určitou sankcí (pocit viny) či odměnou (sociální ocenění). Např. žák při hodině neruší proto, aby se necítil být „špatný“, nikoliv proto, že se identifikoval s motivačním činitelem (trestem za rušivé chování).

Pokud žák vnější motivaci přijme jako svou hodnotu (chce dostávat dobré známky, pochvalu...) a identifikuje se s daným chováním, lze hovořit o **identifikované regulaci.** Identifikace umožňuje žákovi pochopit smysl vykonávání učební činnosti a žák pak na dané aktivitě pracuje ochotněji. Ale i tato motivace je vnější, protože žák je motivován snahou získat dobré výsledky, ale jeho chování je již více regulováno vnitřně jeho osobností, protože žák zapojuje svou ochotu a není ke školní práci nucen.

Nejvyšší formou vnější motivace je **integrovaná regulace.** Ta je již plně integrována do osobnosti žáka. Daný vnější motivační stimul je pro danou osobu důležitý z hlediska vysokého hodnocení potenciálních výsledků, tudíž je zřejmé, že i tato motivace stále bere v potaz vnější stimul. K takové regulaci však jedinec musí dozrát a objevuje se až v dospělosti (Lokšová, Lokša, 1999, s. 16).

V jedné z dalších kapitol práce se zaměřuji právě na odměny a tresty (vnější stimuly - incentivy) jako základní výchovné prostředky, kterými učitelé mají možnost působit na žáky a ovlivňovat jejich chování a motivaci k učení. Ale je třeba poukázat, že odborníci jako Helus, Kulič či Pavelková (in, Stránská, 2004) zdůrazňují, že působení na žáka nesmí zůstat jen vnějším úkolem pro učitele, nýbrž žák by ho měl postupně přetvářet v projekt vlastního seberozvoje.

6 Motivy žáků

Vzájemnou interakcí vzbuzených potřeb a incentiv, tedy propojováním vnitřní a vnější motivace, pak vznikají výsledné motivy, tedy určité důvody, pro které člověk začíná jednat určitým způsobem (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Čím více se učitelům podaří pomocí vnější motivace vzbudit vnitřní pohnutky žáka a zapojit jeho osobnost, tím silnější výsledný motiv se v žákovi vzbudí. Čáp (1997) doplňuje, že velmi silná vnitřní potřeba může vyvolat motivační chování sama o sobě či jí stačí jen nepatrný stimul zvenčí. Ale pokud jsou vnitřní potřeby velmi slabé, je k vyvolání určité reakce nutný velmi silný podnět zvenčí.

Skutečnost, že chování žáka může vycházet z velké části z potřeb nebo převážně z vnějšího popudu, je pro učitele důležité, poněvadž podle stupně rozvinutosti potřeb je třeba k žákům přistupovat. Například žáka, který má silně rozvinuté poznávací potřeby, může ve vyučování zaujmout ledacos, co bude naplňovat jeho potřebu poznávání nebo jeho potřebu po řešení problémů. Avšak u žáka, který má poznávací potřeby velmi slabě založeny, je situace složitější. Učitel pak musí velmi promyšleně pracovat s vnějšími pobídkami vážícími se na poznávací potřeby a krok po kroku tyto potřeby teprve rozvíjet.

Charakteristickou vlastností motivů je síla. Ta určuje, jak intenzivní motivy (potřeby) pro žáka jsou, jakou pro něho mají osobní hodnotu, s čímž souvisí míra vynaložené energie a představa možných prostředků k dosažení cíle a uspokojení potřeby.

Když se podíváme na děti na prvním stupni, se kterými pracují respondenty z výzkumné části, tak Čačka (1994) uvádí, že děti na prvním stupni, vzhledem k úrovním ostatních psychických funkcí, ještě většinou nedokážou přesně stanovit cíl svých motivů, nebo si neuvědomují jeho osobní hodnotu. Proto žáci na prvním stupni vyžadují větší míru pomoci a kontroly od dospělých. Je tedy zřejmé, že motivy se vyvíjejí a vykazují změny podle vyspělosti jedince. Žáci se postupně učí své bezděčné chování kontrolovat a vést k úmyslnosti, od nahodilosti k propracovaným postupům.

7 Možnosti motivace žáků prvního stupně ZŠ

Vzhledem k tomu, že těžiště výzkumné části se soustředí na učitelky na prvním stupni základní školy, které pracují s malými žáky, budu se v následující podkapitole zabývat právě mladším a středním školním věkem, poněvadž těmito vývojovými fázemi žáci prvního stupně základních škol prochází. Mladší trvá přibližně první dva roky školní docházky; střední, přibližně od osmi do dvanácti let.

Se vstupem do školy si děti hledají novou blízkou osobu a autoritu v novém systému (Čačka, 1994). Vágnerová (2002) popisuje, jak se děti snaží **vytvářet si a uchovat pozitivní**

vztah s učitelem, chtějí udělat učiteli radost a být za to patřičně oceněni. Zejména žáci prvních tříd tak přijímají veškerá sdělení a názory svého učitele bezvýhradně a nekriticky, proto jsou učitelem snadno ovládaní.

Pro děti je charakteristický **zájmem o školu a učební činnosti**. Žák přijímá svou roli a vykonává školní povinnosti jako vážnou a sociálně důležitou úlohu. Na žáka působí **silná sociální motivace**. Pro žáky prvních a druhých tříd je typický významně pozitivní vztah k učení. Velkou **motivací jsou pro žáky výsledky učení, tedy známky, pochvaly, odměny – tedy právě vnější podněty, spíš než procesy a obsahy učení** (Hvozdík a kol.1994).

Mladšímu školákovi ještě chybí sebekontrola, vytrvalost i odpovědnost. Jeho sebehodnocení bývá obvykle nediferencovaně pozitivní, často až příliš optimistické. Chování žáka je tak ve značné míře závislé na aktuálních podnětech, proto je snadno ovlivnitelné. Závisí na situaci, na aktuálních potřebách dítěte i na reakcích učitele" (Vágnerová, 2002, s. 232). Je tedy zřejmé, že **učitel musí chování žáků kontrolovat, regulovat a stimulovat jejich motivaci k práci právě vnějšími podněty.**

Ve 3. ročníku nastává ve vztahu k učení přelom. Snižuje se snaha plnit si učební povinnosti a klesá autorita učitele. Podle amerických psychologů Standlera a Joungena (in Hvozdík a kol.1994) nastává v tomto období paradox: prudký rozvoj poznávacích procesů a současné **snížení učební motivace**. Existence tohoto jevu se konstatuje i v našich podmínkách. Jistou úlohu zde hraje ztráta efektu novosti. Prožívaný význam postavení žáka, který z počátku vyvolává pocit hrdosti, jeho novost, úsilí žáka odpovídající požadavkům, to vše ztrácí svou emocionální přitažlivost. Žáci 3. a 4. ročníků si přivykli na svoje postavení, osvojili si své povinnosti. **Děti jsou samostatnější a méně závislí na pomoci dospělých**. Podle Vágnerová (2002) si žáci pod vlivem zkušeností a školního úspěchu vymezují určitý osobní standard prospěchu i chování, který je dán očekáváním[2] učitelů a rodiči a je považován za přijatelný.

Děti středního školního věku již chápou, že je dán nějaký standardní systém kvalifikace a že jejich školní úspěšnost příliš nezávisí na osobním vztahu s učitelem. Učitel je školákem středního věku akceptován jako autorita, od níž se neočekává osobní vztah. Autorita učitele v tomto věku ještě zpochybňována není, ale i v tomto věku mohou žáci, obzvlášť v rámci skupiny, určité znaky chování odmítat. Zejména, pokud toto učitelovo chování neodpovídá

2 Jednotlivec či sociální skupiny projevují očekávání (anticipaci), jak se bude jedinec chovat. Dítě učinilo zkušenost, že dříve nebo později je nezbytné se chovat tak, jak to druzí požadují nebo očekávají. V opačném případě dochází k menším, nebo větším nepříjemnostem – trestům. Dítě se tedy učí sociální anticipací. Tak si jedinec osvojuje žádoucí návyky, postoje a rysy. Ale také si tak může osvojit nežádoucí způsoby chování, pokud jeho okolí například k danému jedinci projevuje očekávání jako „ty stejně nic nedokážeš", „musíš se chovat alespoň slušně, když nejsi chytrý" atd. (Čáp, Mareš 2007). též viz. Kap. 4.2 Vliv interakce učitele s žákem na užívání odměn a trestů

představám žáků o spravedlnosti. Pro žáky je v tomto období **potřeba spravedlnosti** velmi důležitá a přikládají velký důraz na **dodržování dohodnutých pravidel pro všechny stejně** (Vágnerová, 2002).

U žáků se také začíná, pod vlivem hodnocení rodičů a učitelů a získávání zkušeností, rozvíjet sebehodnocení, které přestává být nekriticky optimistické. To se stává součástí sebepojetí. **Neúspěšné dítě nemá motivaci své výsledky a chování změnit, protože ví, že se od něho takové výsledky očekávají** (Vágnerová, 2002).

Ve třídním kolektivu se také, jak Čačka (1994, s. 55) popisuje, začíná projevovat „duch třídy". „Vytváří se jednotlivé skupinky, které vykazují pevnější strukturu rolí a pozic s náznaky hodnot, norem a cílů". Právě toto **mínění skupiny přebírá hodnotu autority učitele**. Podstatné je to, co má hodnotu v očích skupiny. Pro žáky tak začíná být **důležité uznání nejen od učitele ale hlavně od spolužáků.**

Druhy motivace žáků se zabývají také výzkumy Hvozdík a kol. 1994, Lokšová, Lokša, 1999, Stránská, 2004 a jiní, kteří potvrzují, že motivace žáků se proměňuje. Pro žáky prvního stupně je typická motivace afektivní (tedy citová, představuje vnější motivaci) zaměřená na vztah s učitelkou a efektivní (internalizovaná – pochopení pravidel a obecně úlohy člověka ve společnost) a až na posledním místě je motivace kognitivní, která představuje motivaci vnitřní (Lokša, Lokšová, 1999).

3 Odměny a tresty

Mezi základní výchovné prostředky podle behavioristického přístupu patří **odměny a tresty,** které orientují dítě na regulaci zvenčí, ale tím podle některých autorů ztěžují rozvíjení vnitřní motivace (Čáp, 1997). A právě proto se těchto běžně využívaných prostředků ve školní praxi týká dlouhodobá odborná diskuse, zda jejich užívání nemá dlouhodobé nežádoucí účinky. Otázkou také je, zda by měly být výchovné praktiky pouze a výhradně pozitivní, či je vhodné využívat je v kombinaci s tresty. Jako protipól se tak staví v duchu individuální a humanistické psychologie odmítání klasických odměn a trestů ve prospěch **povzbuzení.**

Odměny a tresty patří k nejznámějším a nejčastěji používaným motivačním činitelům. Doprovázejí všechny druhy učení od nejútlejšího věku dítěte. V běžném životě může působit jako odměna či trest celá řada situací. Uspokojení aktualizovaných potřeb může být vnímáno jako odměna, frustrace potřeb jako trest (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Odměnou Čapek (2008) rozumí takové působení, které se pojí s chováním nebo jednáním jedince a vyjadřuje pozitivní hodnocení, čímž přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Matějček (1994, 26.s.) též zdůrazňuje, že je velmi důležité, aby dítě

odměnu samo tak cítilo. Aby z ní mělo „onen příjemný, povznášející pocit uspokojení, který by si rádo co nejdéle podrželi...“

Trest je něco, co dítě samo jako trest prožívá. Dítě by z trestu mělo mít tísnivý zahanbující, ponižující pocit, kterého by se chtělo co nejdříve zbavit a pro příště se mu rozhodně vyhnout. (Matějček, 1994). Čáp (Čáp, Mareš, 2007) zdůrazňuje, že by dítě mělo chápat, že jeho chování či jednání vyjadřuje negativní společenské hodnocení a proto je trestáno. Trestání samotné pak musí přinášet vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci. Kyriacou, (1996) dodává, že žák musí chápat a je třeba mu zdůraznit, že trest mu je udílen v jeho vlastním zájmu a nejedná se o projev učitelovi zlé vůle či nepřátelství.

Podle autorů Sawreye a Telforda (in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) mají odměny a tresty dvě základní funkce: **informační** a **motivační**. Na informační funkci lze nahlédnout jako na zpětnovazebnou, poněvadž odměna přináší žákovi poznatek o tom, že jeho chování (výsledek práce) odpovídá požadavkům na ně kladeným a tudíž má být v budoucnu opakováno. Oproti tomu trest mu ukazuje, že něco v jeho jednání či výkonu nebylo správné. Motivační funkce, jak již bylo vysvětleno dříve, spočívá v tom, že u žáka odměny navozují příjemné emocionální stavy a tím jsou odměny žákem vyhledávány a tak ho podněcují k další práci. Trest směřuje k vytvoření umělého motivačního konfliktu, kdy se žák musí rozhodnout, zda je pro něho podstatné uskutečnit nežádoucí, avšak pro něho příjemnou činnost, za kterou bude následovat určitá nepříjemnost (trest), či nikoliv.

Těchto funkcí má učitel možnost využít při **modifikaci žákovského chování**. Metoda modifikace chování (Fontana, 1997; Cangelosi, 1994) vychází z behaviorální psychologie – z operantně podmiňovacího modelu učení, která je založena na užití odměn a trestů. Tyto teorie rozpracovali již na přelomu 19 a 20. století psychologové Thorndike a Skinner. Vychovatel chválí či jinak odměňuje dítě za chování, které odpovídá požadavkům, normám, zvyklostem v příslušné společnosti. To působí jako posílení, zpevnění, dítě si posiluje odměněné způsoby chování. Posílení při tom přichází od druhé osoby a proto mluvíme o sociálním posilování. Trest má odstranit, nebo alespoň oslabit nežádoucí chování. Žáci se učí, že žádoucí chování bude odměněno a nežádoucí chování zůstane bez odměny či bude potrestáno. Tímto přístupem pak učitel vede žáky ke spolupracujícímu chování a nežádoucí neodměňované a trestané chování postupně vyhasíná (Čáp, 1997).

Oproti tomu **metoda přirozených následků** (in Čáp, 1997), o které pojednával již Rousseau, zdůrazňuje, že trest není projevem libovůle učitele, ale trest má umožnit žákovi pocítit následky svých činů – trest přichází jako přirozený následek od okolí (např. žáci si pomalu zaznamenávají domácí úkoly a pomalu si sklízejí věci, proto přijdou o kus přestávky).

Podle Čápa (1997) má žák prostřednictvím této metody lepší možnost pochopit, co vlastně učinil a jaké důsledky jeho jednání přináší a tudíž lépe chápe důvod potrestání. Dle Cangelosiho (1994) je takový trest účinnější než trest umělý, kde hrozí, že se žáci snaží své nevhodné chování skrýt, aby nebyli přistiženi, ale připouští, že ne vždy se dá v praxi aplikovat. Hrabal, Man a Pavelková (1989) dodávají, že přirozených následků se dá nejlépe využít, když se žák choval destruktivně a agresivně. Pak jako následek musí něco opravit a tím na sobě pociťuje důsledek svého činu a pochopí tak lépe důvod, proč se nemělo daného činu dopouštět.

Tento přístup lze uplatnit též při odměňování, jak ukazuje Bendl (2004), který rozlišuje odměny přirozené a umělé. Pod přirozenými odměnami rozumí nesení důsledků vlastního chování, jenž vychází z konkrétního jednání žáka. Pokud se tedy žák například učí, získá tím nové vědomosti nebo pokud je upřímný a pravdomluvný, získá si důvěru spolužáků a učitelů. Přirozené odměny tak žák získává bez přičinění druhých, tedy nedostává je od druhých.

4 Formy a pravidla užívání odměn

Odměny lze rozlišit na tři základní skupiny, jak uvádějí Čáp s Marešem (2007). **Materiální odměna** se může vyskytovat např. formou razítek, bonbónů ale též známek. Druhou formou je **odměna sociální**, pod níž rozumíme např. pochvalu, úsměv, pohlazení. A třetí skupinou odměn jsou **odměny činnostní**, kdy si žák např. vybere píseň, získá možnost rozdávání sešitů, či zodpovědnost k vedení výpravy.

Podle Čápa (1997) mají **největší potenciál odměny sociální**, které mají emoční sílu. Uspokojují totiž zároveň potřeby uznání, porozumění a výkonu, což velmi podporuje sebevědomí žáka.

V našich školách je pravděpodobně nejběžnější odměnou **pochvala** (Čapek**,** 2008). Drotárová (in Čáp, Mareš, 2007) ve svých výzkumech zjistila, že sociálně neúspěšní žáci (slabší prospěch, nízké hodnocení svými spolužáky) zvyšují výkon hlavně po pochvale. Oproti tomu úspěšní žáci nereagují na pochvalu zvýšením výkonu (potřebují spíše upozornění na chyby). Proto by měl učitel zadávat i snazší úkoly pro slabší žáky a chválit i částečný úspěch, nebo dokonce snahu (Špačková,1999).

Hrabal, Man a Pavelková (1989) však upozorňují, že nejúčinnější strategií při motivování žáka pochvalou není systematické chválení každého správného kroku na cestě k ale postupné zmenšování frekvence pochval, aby si chválení udrželo původní přitažlivost. S tímto zjištěním přišel již Skinner. Větší účinnost pochvaly bychom měli dosáhnout také tím, že pochvala

následuje bezprostředně po skončení činnosti[3].

Odborníci humanisticky a individuálně orientovaní jako např. Dinkmeyer a McKay (in Stránská, 2004) se zaměřují místo na pochvalu na její alternativu - **povzbuzení** žáků. Při povzbuzení se pedagogové mají soustředit na úspěch žáka, na to, co dokáže a podporovat v něm sebeúctu a sebedůvěru. Tím pak podporují v dítěti víru v sebe sama a v jeho úspěchy, i když se mu zrovna nedaří, či je zlepšení jen velmi malé. Autoři věří, že tento přístup v dětech pěstuje podporu vnitřní motivace na rozdíl od odměn, které jsou zaměřeny na motivaci vnější (Čáp, Mareš, 2007).

Povzbuzení se tak jeví jako silný nástroj pro práci s žáky, kterým se moc nedaří, ale lze jím ukázat, že toto se již podařilo zvládnout a tím jim podpořit sebehodnocení.

5 Výhody užívání odměn

Vysoký potenciál má pro žáky **chválení**, což ve svém výzkumu ukázala Hurlocková (in Stránská, 2004). Při zkoumání rozdělila žáky náhodně do čtyř skupin, kdy první skupina byla veřejně ve třídě chválena za dobrý výkon, druhá skupina žáků byla veřejně kárána z slabý výkon, třetí skupina žáků byla ve třídě přítomna, ale zpětnou vazbu nedostávala a poslední skupina žáků byla v jiné třídě a nevěděla nic o ostatních žácích. Experiment byl prováděn několik let, jeho závěrem bylo zjištění, že pochvala a pokárání motivují stejně krátkodobě (žáci zvedli svůj výkon o 50 %), v dlouhodobém horizontu je lepší k motivování pochvala (chválená skupina v dlouhodobém horizontu dosáhla až 79 % zvýšení výkonu, káraná skupina již více svůj výkon nezvýšila). Nejhorších výsledků dosáhla čtvrtá skupina, které se výkon snížil.

Další dlouhodobé studie zamerující se na techniky menící chování žáku (BAT – Behavior alteration techniques) od výzkumníku Kearney, McCoskey, Plax, Richmond (1985, 1987) potvrzují pozitivní úcinky prirozených odmen. Závery jejich výzkumu ukazují, že techniky prosociální - odmeny za dobré chování[4] a to i odmeny odložené[5], odmeny od ostatních[6] a ucitelova zpetná vazba zvyšují u žáku afektivní a kognitivní ucení a podporují žáky ve spolupracujícím chování (on-task behavior). Oproti tomu odměny od učitele[7] nepotvrdily vztah

3 Děti předškolního, mladšího a středního školního věku jsou orientovány krátkodobě, jejich prožívání se týká především přítomnosti. Proto u nich převládá velmi nízká tolerance k oddálení odměny (Hrabal, Man Pavelková, 1989).

4 Immediate reward from behavior – Odměnou je pro žáky prožitek, zkušenost.

5 Deffered reward from behavior – Odměnou za danou snahu a chování pocítí později v životě, při dalším studiu, v zaměstnání

6 Reward from others – Odměnou je žákovi respekt a obdiv spolužáků, rodičů.

7 Reward from teacher – Konkrétní zisk od učitele – známka, přestávka, bod, činnostní odměna...

s afektivním a kognitivním chováním. Nicméně i tyto odměny pozitivně ovlivňují ochotu žáků ke spolupráci.

Obecně toto zjištění o odměnách potvrzují i další výzkumníci (Cameron, Pierce, in Bartošová, 2004). Na základe meta-analýzy sta výzkumných studií venovaných použití odmen došli k záveru, že chování i vnitrní motivace žáku, kterí obdrželi odmenu se oproti ostatním, neoceneným žákum, podstatne zlepšila.

Co vše mohou žáci prostřednictvím odměn získat ukazuje Bendl (2004): odměny žákům umožňují zažít radost z úspěchu; získat jistotu a sebedůvěru; pěstují žákovskou ctižádost; zlepšují vztah žáků k učivu, ke škole; podporují žáky v překonávání překážek; podněcující je k zlepšování; naučí žáky vážit si své práce a svých schopností; vytváří dobré učební klima; přinášejí psychickou pohodu a motivují žáky k práci prostřednictvím povzbuzení z úspěchu u ostatních.

6 Úskalí užívání odměn

Jak je vidět, přínosů mohou mít odměny mnoho. To ovšem platí i o jejich stinných stránkách, jejich nevýhod a rizik. Někteří odborníci zpochybňují pozitivní vliv odměn úplně (Kohn, in Bartošová, 2008), jiní je vnímají jako silné motivátory, ale poukazují i na vedlejší účinky, které mohou mít škodlivý ráz jak u odměňovaných žáků, tak těch, kteří odměňování sledují.

Kontraproduktivní účinky může mít zejména chválení, jak ukazují Man, Mareš a Stuchlíková (2000), kteří potvrdili dřívější studie, že za určitých podmínek může dojít k motivačnímu paradoxu při užívání pochval. Žák může nápadné chválení proti učitelovu záměru pochopit jako důsledek vlastních snížených schopností a toto ohodnocení přijmout. Zatímco kritika či pokárání za neúspěch může být žákem vnímáno tak, že mu učitel připisuje vysoké schopnosti. Vždy záleží, jak žák odměnu interpretuje.

Další negativní vlivy potvrzují Crowl, Kaminská a Podell (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 370) ve svých výzkumech. „Negativní účinek z hlediska motivace má chválení žáka za pouhé zapojení se do činnosti bez ohledu na její výsledky“. Žáci tak ztrácejí v průběhu času zájem o činnosti, kde je odměňováno pouze splnění úkolů (Bartošová, 2008). Stejně tak, pokud je odměna dostupná pouze za nadstandardní výkon a žák často selže (nedosáhne požadovaného standardu), ztrácí o tuto činnost zájem (Bartošová, 2008)

Užívání odměn také v žácích může vyvolávat soutěživost. Ta sice umožňuje aktivizaci výkonových potřeb u úspěšných žáků – soutěž jím podává velmi rychlou zpětnou vazbu, že jsou dobří, ale s tím souvisí také negativní motivace neúspěchu, která je v soutěži také zastoupena.

Proto je vhodné pro individuální soutěžení volit nepříliš těžké a známé úkoly, aby měli všichni možnost úspěchu (Knotková, 2008).

Čeští odborníci většinou neodmítají odměny jako takové, spíše dávají určité rady, jak s nimi pracovat. Hrabal, Man a Pavelková (1989) poukazují na určitá rizika hlavně při neadekvátním chválení. Pokud učitel chválí nepřiměřeně hodně a příliš intenzivně, může to mít za následek vytvoření návyku. Při závislosti na odměně hrozí, že se žák bude snažit získat jí za každou cenu bez ohledu na to jakým způsobem. Žák pak hledá cesty, jak vydat co nejméně energie a získat maximální odměnu (Hrabal, Man, Pavelková,1989). Takové úsilí dle mého pohledu může žáka dovést až k podvádění, lhaní a bezohlednosti k druhým.

O obecných negativních stránkách odměn pojednává např. Bendl (2004) a upozorňuje, že odměny mohou způsobovat závist u žáků, kteří odměněni nebyli a vznik přílišné sebedůvěry a pocitu nadřazenosti nad ostatní ve třídě u žáků hodně odměňovaných. Dalším rizikem pak může být fakt, že každý z nás jsme jiný, takže i odměny působí na každého jinak. Proto není snadné odhadnout přiměřenost odměny. V poslední řadě pak lze říci, že v běžném životě to chodí jinak a tudíž není žádoucí pěstování závislosti na odměnách.

Jedním z odpůrců užívání odměn je Kohn, který ve svých studiích ukazuje, že: "techniky založené na odmenách snižují zájem žáku o úkoly, za které nemohou získat odmenu, oslabují kvalitu školního výkonu žáku a snižují jejich chut experimentovat i kreativitu. Poukazuje na to, že se žáci stávají závislými na odmenách, což vede ke snížení jejich vnitrní spontánní motivace". Jako alternativu odměn navrhuje motivovat studenty pomocí „Tří S[8]" - smysluplný obsah výuky, spolupráce a svobodná volba (Bartošová, 2008, s. 19).

Oproti tomu výzkumníci Jenson a kol. (in Bartošová, 2008, s. 20) uvádí, že „většina výzkumů podporujících hypotézu, že odměny oslabují vnitřní motivaci, byla provedena v laboratorních podmínkách a jejich výsledky týkající se škodlivého vlivu na vnitřní motivaci byly zveličené." Další výzkumy, které měly pozitivní závěry, proto byly při ověřování vhodnosti užívání odměn v reálných podmínkách školní třídy (Reitman, 1997, in Bartošová, 2008). Chance (1992) ještě poukazuje na fakt, že negativní efekt odměn může být způsoben také povahou vztahu mezi odměnou a chováním než samotným udělováním odměn (tj. použitím či nepoužitím odměn) (In Bartošová, 2008).

7 Formy a pravidla užívání trestů

Tresty můžeme rozdělit do tří kategorií. Nejdiskutovanější formou trestů jsou asi **fyzické tresty**. (O tomto tématu více pojednávám v následující podkapitole). Další možný způsob je

8 „Three Cs" – content, community and choice (Bartošová, 2008)

psychické trestání, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (např. učitele, který se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se či nemluví s dítětem). Jako poslední forma potrestání se nabízí **zákaz oblíbené činnosti a donucení k neoblíbené činnosti (**např: zákaz účasti ve škole v přírodě, úklid ve třídě, písemný trest, mnohonásobné opisování) (Čáp, Mareš, 2007).

V současné škole mají učitelé k dispozici dle Kyriacoua (1996) využívat následujících trestů: písemné úkoly, zadržení (izolace)[9], ztráta výhod, vyloučení ze třídy, slovní varování, informování osob pro žáka významných, symbolický trest[10], poznámky a písemná napomenutí, dočasné vyloučení ze školy. Dle mého pohledu pak ještě třeba doplnit, že trestem jsou zajisté i důtky a snížení známky z chování.

Bendl (2004) uvádí, že ve školské praxi se lze setkat i s dalšími, ne vždy vhodnými tresty, např. nadávky (lumpové, budižkničemu, ..), hromadný trest, odebrání věci[11], peněžitý trest (pokuta za přestupek do třídního fondu)[12] či zvrhlý trest[13].

Trestání úkoly „navíc“ bylo již mnohokrát podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) označeno za nevhodné, ale přesto jsou tresty v v těchto podobách ve škole běžně užívány, což potvrzuje výzkumná část práce. Pocit z trestu se rychle přenáší na druh úkolu, který je za trest zadán a negativní postoj k úkolu pak může přetrvávat i když je daný úkol zadán všem jako běžná školní činnost (Čáp, in Čáp, Mareš, 2007).

Podle Kyriacoua (1996) je vhodným instrumentem, který odlišuje od trestů, napomenutí či výstraha a uvádí, že by měla trestu předcházet. Danou technikou rozumí jasně vyjádřené ústní upozornění či připomínku jako sdělení žákovi, že neschvaluje jeho nežádoucí chování. Autor však upozorňuje, že příliš časté napomínání je málo účinné a oslabuje snahu o vytvoření příznivého pracovního prostředí ve třídě.

.1 2.4.1 Tělesné tresty

Bendl (2004, s. 118) vymezuje tělesný trest jako „záměrný trest, který má jedinci způsobit bolest (pohlavek, facka, úder míčem, rána svazkem klíčů) nebo ho vystavit nepříjemné tělesné poloze (klečení, držení předpažených rukou) či fyzické námaze (kliky, dřepy), nepříjemným yzikálním podmínkám prostředí (chlad), popř. hladu s cílem vyvolat u něho lítost za jeho předchozí chování, popř. ho odstrašit od určitého typu chování v budoucnosti“

9 Např. izolace po dobu přestávky nebo poškola.
10 Např. systém udělování černých puntíků za špatné chování či zapomínání, kdy za dosažení určitého počtu puntíků následuje poznámka.
11 Např. odebrání ořezávátka, které již není vráceno (Bend, 2004)
12 Bendl (2004) uvádí příklad z výzkumu, jak jeden učitel vytvořil ve třídě systém, kdy žák musel zaplatit do třídního fondu, pokud se dopustil nějakého přestupku jako je např. pozdní příchod či nevypracovaný domácí úkol.
13 Tímto typem trestů Bendl (2004) rozumí např. posazení do lavice hanby, stání v koutě na „hanbě“, posazení

Pohledem do historie najdeme mnohé doklady o trestech a tuhé disciplíně, ale odměny zmiňovány v literatuře nejsou, což se dá vysvětlit tím, že poslušnost a ukázněnost byla brána jako samozřejmost, tudíž jí nebylo třeba odměňovat.

Tělesné tresty byly v širokém měřítku používány například již ve starém Řecku a Římě a po celou dobu středověku. Jejich hlavním cílem bylo zajistit a udržet disciplínu. Ve středověku se tvrdá kázeň prosazovala častým tělesným trestáním dětí ve školách (používali metly, hole apod.) a byly využívány i tresty, které žáka ponižovaly (klečení na kolenou atd.) (Kohout, 2007).

Situace se alespoň částečně zlepšila ve vstřícnějším postoji k otázce dítěte až zhruba od patnáctého století s obdobím humanismu a renesance (J. A. Komenský - hlavní metodou ukázňování příklad učitele, dále napomenutí, domluva a teprve potom trest). Pedagogika v tomto období zavrhovala tvrdou disciplínu středověké školy a odmítány byly též tělesné tresty. (Kohout, 2007).

V našich zemích bylo **tělesné trestání dětí na obecných školách zakázáno od roku 187O a na středních školách už dokonce roku 1781**, nicméně dodržování tohoto zákazu nebylo nikterak striktní (Bendl, 2004). Ve 20. století po druhé světové válce se naše společnost více orientuje na demokratizaci výchovy a na ochranu práv dětí, jsou schváleny hlavní dokumenty na ochranu dětí.[14]. Přestože dnes nejsou ve školství tělesné tresty oficiálně povoleny, jsou většinově tolerovány a řadou učitelů běžně používány (Bendl, 2004).

8 Funkce a výhody užívání trestů

Bendl (2004) vysvětluje účel trestů ve škole třístupňově: **odplata** (po špatném činu vždy následuje trest), **prevence** (odrazení od podobného chování v budoucnosti) a **náprava** (pochopení nevhodného chování a uvědomění si, proč je třeba se příště chovat jinak). Z tohoto pohledu účinný trest plní všechny tři funkce současně, potrestá viníka v zájmu spravedlnosti, odstraší žáka od podobného chování v budoucnu a morálně zapůsobí na jeho svědomí, aby se polepšil.

Lze spatřovat i další důvody, proč tresty užívat. Hlavní z nich je, že **pomáhají udržet kázeň**[15] ve třídě (Bendl, 2004). Potřeba kázně roste s počtem lidí a proto je ve školním prostředí

---

k inkontinentnímu spolužákovi.

14 Deklarace práv dítěte (přijata Spojenými národy v roce 1959) a Úmluva o právech dětí (přijata OSN v roce 1989). Podpisem se přidala i tehdejší ČSFR (1991) a v roce 1993 převzala závazek Česká republika.

15 Obst (Kalous, Obst 2002, s. 387) kázeň popisuje takto: „žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů apod.“

nepostradatelná. Podle Bendla (2004) **zajišťuje žákům a učitelům bezpečí** a **vytváří prostředí podporující učení.**

Pocit bezpečí lze u žáků posílit podle Pettyho (1996) prostřednictvím dodržování stanovených pravidel, které budou spravedlivě a důsledně uplatňovány (pokud žák poruší pravidlo je potrestán), což zpětně zvyšuje učitelův respekt a autoritu u žáků.

Autoři Kalhous, Obst a kol. (2002) zdůrazňují, že je žádoucí, snažit se vést žáky tak, aby dosáhli stavu vnitřní kázně, kdy sami pravidla chtějí zachovávat, poněvadž si jsou vědomi jejich prospěšnosti. V opačném případě dosáhnou jen vnějšího přijetí kázně, kdy jde jen o formální plnění požadavků a příkazů. Žáci pak sice poslouchají a jsou hodní, ale pasivní a bez vlastní vůle. Proto se jeví jako vhodné, aby sami žáci měli možnost se podílet na vytváření těchto požadavků a stanovení pravidel. Pak jim lépe porozumí a budou jim bližší a lépe je přijmou.

Je zřejmé, že zajištění bezpečného prostředí je bezesporu nezbytné k následnému navození prostředí podporující učení, které Kyriacou (1996) nazývá pozitivní klima třídy. To charakterizuje jako „cílevědomé, orientované na úkoly, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.“ Popsané klima dle výzkumů podporuje učení tím, že vytváří a udržuje kladné postoje žáků k výuce (Kyriacu, 1996, s. 79). Hvozdík a kol. (1994) dané tvrzení dokládají výzkumem, jehož výsledky potvrzují, že dobré soužití celého kolektivu a podporující atmosféra se pozitivněji projevuje při práci jednotlivce oproti třídnímu kolektivu se slabými vztahy a nezájmem.

Autori Rosen, O'Leary, Joyce, Conway a Pfiffner (1984) (In. Bartošová, 2008) zjistili, že pokud ucitelé ve výuce zcela odstranili negativní zpetné vazby - tresty, vedlo to ke zhoršení akademického výkonu a chování žáku. Také výzkumy Pfiffera, Rosena a O'Learyho (1985) (in Bartošová, 2008) ukazují, že když byly ve tríde odstraneny všechny verbální napomenutí (pokárání) a ztráty výhod, chování se zhoršilo a pozitivní pochvaly ztratily efekt. Proto je zrejmé, že urcité tresty jsou pro udržení školní kázne treba.

Podle uvedených výzkumů je zřejmé, že mnoho odborníků je nakloněno k užívání přiměřených trestů. Ale jsou i zastánci tělesných trestů ve školách, kteří uvádí, že je to trest rychlý, lze ho provést ihned po nevhodném chování a žák se poté může opětovně věnovat své práci. Dalším argumentem je, že tělesný trest spíš než jiné tresty odradí ostatní od nevhodného chování, či že tělesný trest umocňuje učitelskou autoritu, jak shrnuje Cangalosi (2006). Jiní autoři takové tresty odmítají a někteří odborníci upozorňují i na negativní vlivy trestů obecně.

9 Úskalí užívání trestů

Využívání trestů sebou nese i řadu úskalí. Mezi hlavní nevýhody patří krátkodobý účinek. Sice upozorňuje na nežádoucí chování, ale neřeší příčiny nevhodného chování a nepodporuje přímo vhodné chování, což dle Špačkové (1999) není dostatečné. Dále autorka uvádí, že trest může vyvolávat úzkost a nesouhlas žáka. Dále trest vytváří nevhodný model mezilidských vztahů.

Účinky trestů lze jen s těží předvídat. Stejný trest vede u jednoho dítěte k žádoucí nápravě a u druhého k poslušnosti jen navenek při skrytém nesouhlasu a třetí dítě se zatvrdí a reaguje ještě více negativisticky a nežádoucí chování překračuje ještě ve vyšší míře. Trest má tedy různé výsledky v závislosti na předchozích zkušenostech trestaného dítěte a jeho individuálních vlastnostech (Čáp, Mareš, 2007). Fontana (1997) dodává, že trest může narušit vztah žáka k učiteli zejména tehdy, pokud žák vnímá trest jako nespravedlivý či pokořující. Nežádoucím účinkem pak může být také vytvoření strategie jako je např. lhaní čí podvádění, jen aby se žák trestu vyhnul.

Bendl (2004) upozorňuje, že učitelé často užívají trestu v rozčilení nebo v afektu, takže pak učitel jen stěží sleduje vhodnost a přiměřenost trestu individuálně k dané situaci. Nepřiměřené tresty pak mohou vést k dlouhodobému strachu a úzkosti, odporu a ztrátě motivace k činnostem.

Zejména tělesný trest je silně destruktivní forma trestu, kde dlouhodobé vedlejší účinky užívání takového trestu mohou mít daleko méně žádoucí výsledky chování než původní trestané chování. Také výsledky výzkumů nepodporují názor, že tělesný trest je účinnější než jiné kázeňské prostředky (Cangelosi, 2006). Bendl (2004, s. 127) uvádí, že tělesný trest „lze za jistých okolností připustit v rodině, nikoliv ve škole. Jeho opodstatněnost je omezena pouze na předškolní věk.“ Poukazuje na neschopnost malých dětí zvládat některé situace rozumově, proto jsou pro malé děti tělesné vjemy nejsrozumitelnější. U straších dětí již toto opodstatnění ztrácí smysl.

Výzkumníci Richond, McCroskey, Kearny a Plax (1987) také zjistili, že tresty od učitele[16] a stavění autority na legitimní moci negativně ovlivňují afektivní učení žáků. Dále výzkumníci došli k závěru, že to na jaké techniky se učitelé zaměřují, ovlivňuje přístup učitele. Když se učitelé zaměřují na spolupráci žáků, uvádějí učitelé žákům důvody a možnosti zisku z odměn při zlepšení chování a poslušnosti. Naopak pokud se učitelé zaměřují na chování rušivých žáků, snaží se jim slovně vysvětlit, proč by se měli zapojit do hodin a přizpůsobit se požadavkům. Takové jednání učitelů může žáky utvrdit v jejich rušivém chování či je to může vyprovokovat až k aktivní rezistenci.

16 Punishment from teacher – Trestem je výhrůžka, špatná známka, úkol na víc,...

Je patrné, že postoje výzkumníků i výsledná výzkumná šetření se různí. Podle Duriče (in Stránská, 2004) motivační účinek odměn a trestů v učení často nezávisí na jejich druhu a stupni, ale zvláště na tom, kdo je vyslovuje nebo uděluje. Odměna a trest jsou pro učení méně důležité než přístup učitele, což dokazuje důležitosti vztahu učitele a žáka a interpersonálního kontextu, v němž se vyskytuje motivační činitel (Stránská, 2004). Proto je třeba se pro lepší pochopení utváření motivace žáků v dlouhodobém horizontu také více zabývat interakcí učitele s žáky.

10 Vliv interakce učitele s žákem na užívání odměn a trestů

Mezi učitelem a žáky dochází ke vzájemnému působení, které je nějak vnímáno, prožíváno, interpretováno, hodnoceno a přináší vzájemná očekávání učitele od žáka a žáka od učitele (Pavelková, in Stránská, 2004). Vzhledem k šíři dané problematiky se ve vztahu k tématu práce zaměřuji pouze na vliv učitelova očekávání vůči žákům a na vnímání učitelské autority žáky.

Přirozeným jevem je, že si učitelé o žácích utváří podle jejich jednání, chování a vědomostí určité mínění. Toto mínění pak učitele provází při interakcích s žáky, když s nimi mluví či je úkoluje nebo hodnotí. Mínění učitele o žákovi může být velmi stabilní nebo méně stabilní. U učitelů se setkáváme častěji s velmi stabilním míněním (Pelikán, Helus, in Stránská, 2004).

Dané problematice se věnovali studie Brophyho a Gooda (1970), které potvrdily, že učitelé více odměňují ty žáky, které vnímají jako šikovnější a chytřejší (více se hlásí, správně odpovídají na kladené otázky,...). Kdežto kritickou zpětnou vazbu přijímají více slabší žáci (méně se hlásí, častěji odpovídají chybně, mají problémy se čtením). Zarážející byla pro autory další skutečnost, že slabší žáci byly za správnou odpověď odměňování v poloviční míře oproti chytřejším žákům a za špatnou odpověď procentuálně třikrát častěji kritizováni. Rozporuplné výsledky pak výzkumníci získali z další studie, kde bylo zkoumáno devět učitelů a výsledky z předchozí studie potvrdili jen tři učitelé, tři učitelé neprokázali žádný významný rozdíl mezi skupinami slabších a chytřejších žáků a poslední tři učitelé jasně projevili speciální zájem a úsilí zaměřené právě na podporu slabších žáků.

Tyto rozporuplné výsledky badatelů mohou mít více vysvětlení. Je však zřejmé, že určité rozdíly se v přístupu k užívání odměn a trestů vůči různým typům žákům u některých učitelů prokazatelně projevují.

S postojem a míněním učitele k žákovi se může pojit očekávání učitele a jeho vlivu na žáka. Tato očekávání utváří různé projevy učitelů k jednotlivým žákům, což mívá charakter vedoucí k potvrzení učitelova odhadu. Učitelovo chování je jednotlivými žáky nějak interpretováno. Žák si utvoří představu, jaké má o něm učitel mínění a co od něho očekává do budoucna (jaké výkony u něho předpokládá). Tím může být ovlivněno žákovo sebepojetí, jeho motivace a aspirace, což ovlivňuje žákův výkon (Rogers, 1982).Tomuto tématu bylo věnováno mnoho

studií, které byly vyprovokovány experiment R. Rosenthala a L.J. Jacobsonové (in Rogers, 1982). V tomto výzkumu bylo záměrně manipulováno očekáváním učitelů. Zkoumané jevy jsou známé pod názvem Pygmalion-efekt pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a Golem-efekt pro důsledek učitelova negativního očekávání.

Zkušenosti našich poradenských psychologů potvrzují, že ve školách bohužel učitelovo nepřiměřené očekávání častěji ústí v záporné důsledky (Mertin, in Stránská, 2004). V některých případech může učitelovo očekávání za jistých okolností nabýt podoby tzv. „sebesplňující předpovědi, sebenaplňujícího proroctví". Učitel, který má nějaká očekávání vzhledem k žákovi, se většinou chová tak, aby se jeho očekávání potvrdilo. Učitelova představa o dítěti, to, zda je považuje za dobrého či špatného žáka, může vést učitele k takovému jednání, které nakonec z dítěte dobrého či špatného žáka udělá (Helus, in Stránská, 2004).

11 Shrnutí

Podle uvedených studií lze soudit, že nezáleží jen na tom, jaké kázeňské prostředky, respektive odměny a tresty učitelé užívají, ale také na tom, jaká očekávání mají od žáků a jak žáky hodnotí, protože to též může ovlivnit užívání odměn a trestů u jednotlivých skupin žáků. Zaměření pouze na pozitivní přístupy a postupy v reálném prostředí podle některých výzkumníků selhávají, protože jsou časově náročné, změna chování je pomalá a postupy jsou méně efektivní než jejich kombinace s mírně negativními postupy.

Někteří výzkumníci jako Kohn (in Bartošová, 2008), prostředky pro podporování vnější motivace k učení odmítají úplně, zatímco Renchler či Chance takové techniky podporují a považují za užitečné (Kalhous, Obst a kol., 2002). Čáp s Marešem (2007) spatřují využívání vnější motivace k učení jako běžné a zdůvodněné, ale připomínají, že pokud se stává hlavním motivem, vede k nežádoucím výsledkům. Sama vnější motivace nestačí k dosažení dlouhodobých výsledků v učení a ke zformování zralé osobnosti.

Podle výzkumů lze soudit, že je vhodné se snažit co nejvíce využívat odměn, jako jsou pochvaly, povzbuzení, pozitivní zpětná vazba, posilování vhodného chování, snahy, výkonů atd. Což souhrnně Cangelosi (1994) nazývá kladné zpevňující činitele. Až tehdy, pokud se nedaří spolupráce s problematickým žákem touto formou, je třeba zvážit, zda využít trestu. A když již k tomu dojde, je třeba, aby poté dal učitel žákovi najevo, že stojí na jeho straně, že na něj nezanevřel a věří mu, že se již jeho nevhodné chování nebude opakovat.

B. Empirická část

4 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetrení, které je jádrem celé práce probehlo v nekolika fázích od ríjna 2009 do dubna 2010. V první fázi jsem se venovala studiu literatury, formulování výzkumného problému a casovému naplánování celé práce. První fáze se postupne zacala prolínat s druhou, ve které jsem sbírala data. V následné tretí fázi jsem se venovala analýze dat. Poslední fází bylo zpracování výstupu analyzovaných dat podle zakotvené teorie. Jak jsem již naznacila krytí mezi první a druhou fází, tak mnohem vetší prekrývání bylo mezi druhou a tretí a tretí a ctvrtou fází. Postup tedy nebyl úplne lineární.

V této kapitole se snažím popsat a vysvetlit prubeh výzkumného šetrení, osvětlit podstatu výzkumného šetření, vyložit výzkumnou metodu a konkrétně okomentovat techniky a postupy, jichž jsem při realizaci výzkumu použila.

4 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Tato práce nahlíží na problematiku motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů. Toto téma je jádrem celé práce a prostřednictvím výzkumného šetření se na danou problematiku snažím nahlédnout ze subjektivních pohledů učitelek prvního stupně základních škol. Tématu odměn a trestů se věnovala již mnoho českým i světových odborníků, ale osobně soudím, že je zajímavé se na danou problematiku podívat právě do hloubky skrze kvalitativní šetření z pohledu učitelek z prvního stupně základní školy, protože ony mají tu doménu vymanit děti z rodinného prostředí a postupně je začít připravovat a na vstup do společnosti. Zajímalo mě, jak k dětem přistupují, jak vnímají svou roli učitelky jako autority, která má možnost ovlivnit a motivovat své žáky a zda to jde prostřednictvím odměn a trestů.

Cílem práce je nabídnout učitelkám určitou reflexi či zpětnou k vnímání užívání odměn a trestů v jejich praxi a také nabídnout jim pohledy a názory jejich kolegyň, aby si mohli lépe dotvořit představu k dané problematice. Věřím, že práce nebude přínosná jen samotným aktérkám výzkumu, ale též všem ostatním, které se o výchovu dětí a žáků v nějaké podobě zajímají. Celé bádání mělo přínos též pro mě osobně. Nejen že jsem se více dozvěděla o daném tématu, ale také jsem získala nové zkušenosti při realizaci celé práce.

5 Základní výzkumná otázka a specifické výzkumné otázky

Z výzkumného problému vychází základní výzkumná otázka „**Jak vnímají učitelky prvního stupně možnosti motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů?“** Poněvadž tato otázka je komplexní, rozčlenila jsem jí na několik ústředních témat. Ta se snaží konkrétněji zmapovat, jak se učitelky ve své praxi staví k užívání odměna trestů. Těmito tématy jsou: prostředí ve kterém k odměňování a trestání dochází, motivace, typy odměn, typy trestů, různorodost situací, názory pojené s odměnami a tresty a zkušenosti pedagoga z dětství. Prostřednictvím těchto témat jsem vytvořila strukturu základních specifických otázek.

1. V jakém prostředí a kontextu jakých aktivit probíhá podle učitelek odměňování a trestání?
2. Jaké techniky učitelky užívají k motivování žáků?
3. Jaké typy odměn učitelky ve školách používají?
4. Jaké typy trestů učitelky ve školách používají?
5. Jak učitelky pohlíží na vhodnost a efektivnost odměn a trestů v různých situacích?

6 Výzkumná metodologie

Vzhledem k výzkumnému problému jsem se rozhodla použít pro výzkumné šetření kvalitativního výzkumu, což je nenumerologické šetření, tedy data jsou pořízena z rozhovorů, dokumentů nebo pozorování a tudíž mají verbální nebo vizuální povahu. Cílem je „získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu“ (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 13).

Kvalitativní výzkum nabízí množství různých přístupů, které sjednocuje společné poslání, kterým je „ukázat, jak lidé v každodenních situacích rozumí probíhajícím procesům, jak je zvládají a jak provádějí akce“ (Hendl, 1999, s. 43). Lze tedy říci, že specifickým rysem kvalitativního přístupu je konstruování reality, která není jednoznačně daná. Nejde o objektivně danou realitu, ale o to, jak samotní aktéři reality, dané vztahy a projevy reality vnímají.

.1 Výzkumný vzorek

S ohledem k výzkumné otázce, která se zaměřuje na osobní pohled učitelek prvního stupně základních škol na možnost motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů je zjevné, že právě učitelky prvního stupně jsou pro tento výzkum cílovou skupinou a tudíž i výzkumným souborem.

Mým prvotním záměrem bylo oslovit učitelky z prvního stupně různých základních škol, ale po konzultaci s vedoucí práce doktorkou Klárou Šeďovou jsem se rozhodla využít svého profesního postavení asistenta pedagoga na jedné vesnické základní škole poblíž Brna, která poskytuje vzdělání žákům prvního i druhého stupně. Ve třídách prvního stupně probíhá výuka

podle projektu „Tvořivá škola“ a v současné době se zde vzdělává sto třicet sed žáků v osmi třídách. Do tříd jsou zařazovány i žáci s poruchami učení a v jedné třídě probíhá integrace dívky s vysoce funkčním autismem.

K tomuto výběru jsem se rozhodla s ohledem na čas a dosažitelnost respondentů. Využila jsem toho, že respondentky osobně znám, proto jsem předpokládala, že budou ochotni se výzkumného šetřeni zúčastnit a otevřeně se mnou hovořit o jejich pohledu na odměny a tresty v jejich pedagogické praxi.

Vzhledem k tomu, že v daném pedagogickém sboru jsou zastoupeny jak učitelky mladé s nízkou mírou praxe, tak učitelky, které již ve školství pracují déle jak deset let, považuji daný výzkumný soubor za relevantní.

Při individuálním oslovení jsem požádala o spolupráci na výzkumu mé diplomové práce postupně všech osm učitelek z prvního stupně, z nichž sedm bylo ochotno se do výzkumného šetření anonymně zapojit.

Výzkumný vzorek je tedy složen ze sedmi učitelek prvního stupně, z nichž tři respondentky jsou ve školství do pěti let, 2 učitelky jsou v rozmezí 10 – 20 let praxe a dvě učitelky pracují ve školství déle jak 30 let.

.2 Technika sběru dat

Tento výzkum se snaží porozumet tomu, jak ucitelky prvního stupne základní školy subjektivne vnímají možnost motivace žáku prostrednictvím odmen a trestu. K tomuto úcelu se jeví jako nejvhodnejší rozhovor, jehož výhodu Hendl (2005) spatruje práve v možnosti porozumení zkušenostem zkoumaných osob. Pro tento výzkum požaduji informace, které mi mohou poskytnout respondentky nejlépe skrze osobní setkání a konverzaci z ocí do ocí.

Vzhledem k tomu, že jsem všechny své respondentky osobne znala, bylo snadné nastolení vztahu duvery pro otevrenou komunikaci o pomerne citlivých tématech, v cem pomohlo také zajištení klidného místa, kde bylo na rozhovor dostatek soukromí. Abych nevnášela své postoje do rozhovoru a neovlivnovala tak své respondentky, snažila jsem se v co nejvyšší míre o nezaujatý prístup a nechala své respondentky popisovat konkrétní situace a snažila se do jejich výpovedí zasahovat co nejméne.

Jednalo se o polostrukturované kvalitativní rozhovory s predem vytycenými oblastmi zájmu zkoumání, které jsem provedla v rozmezí asi dvou mesícu, protože jsem je postupne analyzovala, abych pri dalších rozhovorech vedela, které oblasti je treba ješte rozšírit, na co se zamerit.

Rozhovory mely prumernou délku 35 minut. Všechny byly po udelení souhlasu k úcasti na výzkumu nahrávány na diktafon a poté presne prepsány. Prepisem vznikl materiál asi o 50 stranách, který byl dále analyzován. Pri prepisu jsem užila náhodných jmen tak, aby byla dodržena anonymita respondentek. Též jména žáku, pokud byly ucitelkami jmenovány, byly zmeneny.

.3 Způsob zpracování dat

Doslovný přepis všech rozhovorů se stal rozsáhlým podkladem pro následnou analýzu dat. Tou se v kvalitativním výzkumu rozumí: „nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy“ (Hendl, 2005, s. 163).

K analýze dat bylo využito specifických technik kódování podle zakotvené teorie. Prvním krokem bylo otevřené kódování, který autoři Strauss a Corbin (1999, s. 42) definují jako: „proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů.“ Při otevřeném kódování jsem se v souladu s tímto postupem zastavila nad každým jevem apokládala jsem si otázky „Co to je?“, „Co to reprezentuje?“, „O čem to vypovídá?“ Jednotlivé jevy jsem pak výstižně pojmenovala. Jevy, které vypovídaly o stejných jevech jsem poté seskupila do jednotlivých skupin. Celý proces jsem několikrát zopakovala, abych zpřesnila vznikající kategorie. Některé kategorie zůstaly nedostatečně nasyceny a proto jsem je nakonec musela vypustit.

Klíčovou kategorií uvedeného schématu jsou odměny a tresty. Kolem této kategorie byl následně vypracován analytický příběh – příběhová linie analytické části.

Respondentky znají výhody i rizika aplikace odměn a trestů při práci s dětmi a také vnímají určité potřeby žáků. V daném kontextu si respondentky vytváří určité postoje vůči odměnám a trestům, které jsou také ovlivňovány vlastními zkušenostmi prožitými ze své role žáka či studenta. Všechny uvedené aspekty lze spatřovat jako determinanty přístupu učitelek při využívání odměn, popřípadě trestů v jejich praxi. Výsledný přístup učitelek při využívání odměn a trestů se projevuje v chování žáků.

5 Výsledky výzkumného šetření

V následující empirické části se na základě výše popsaná metodologie pokusím o deskripci výsledků výzkumného šetření. Věnuji se jednotlivým kategoriím, které se projevily jako zásadní při analýzách rozhovorů a které jsou spolu navzájem provázány určitými vtahy. Hlubšímu výkladu těchto vztahů a propojení se budu věnovat v následující šesté kapitole.

4 Výhody odměn

Před tím než se zaměřím na samotné odměny, analyzuji, v čem respondentky spatřují podstatu odměn, co z nich mohou žáci vytěžit, jaké vnitřní potřeby mohou případně těmito zisky naplnit. Což je důležité, protože naplnění žákovských potřeb prostřednictvím odměn může být pro žáky motivující činitel, jak bylo vysvětleno v teoretické části.

Zpětná vazba: Zejména pochvaly jsou pro žáky důležitou formou zpětné vazby, protože ne vždy má učitelka dostatek času, aby všem dávala ústní zpětnou vazbu ke každá vykonané práci. Pochvala je: *„Jednak ohodnocení výkonu a ohodnocení toho dítěte, toho konkrétního výkonu. Jednak, aby on si to mohl přebrat, aby si řekl, aha toto je ta cesta. Jo, to je správně, tady jsem byl dobrej. Ne jseš dobrej, ne jseš skvělej, jseš úžasnej, ale teďka jsi pracoval dobře, jo?“* Tereza ukazuje, že je pro žáky důležité chápat, za co jsou odměňováni, za jaký konkrétní výkon. Tím **získávají pocit jistoty,** že jejich práce je dobře vykonávána a mají v ní pokračovat. Je patrné, že každá odměna, pokud je správně užita, umožňuje žákovi naplňovat potřebu jistoty, proto tuto potřebu již nebudu u jednotlivých odměn zmiňovat.

Posílení sebevědomí: Další zisk z odměn je důležitý hlavně pro slabší žáky, jak uvádí Tereza, protože ti slabší: *„..pořád narážejí jako všude, kam se vrtnou, tak naráží na to, že jsem špatnej. Takže právě ten učitel by měl najít cokoliv, i pěkný dýchání, jo.“* Respondentky si jsou vědomy, že právě ti slabší a problémový žáci potřebují povzbudit k další práci, když jím učitel ukáže, že toto je dobře, něco zvládli, tak je možno předpokládat, že žáci v to uvěří, a tím se jim posílí jejich sebevědomí a oni se budou více snažit, což dokládá ve své výpovědi Jana: *„Děti kterým to tolik nešlo, ale **vždycky**[17], když se jim něco povedlo a nějak se to vyzdvihlo před tou třídou, prostě, jako no **to je ale,** stačilo chvilku. **To je super děcka, slyšely jste**? Tak jako oni kdyby vzrostly a další hodinu se snažily minimálně o to stejný a za toho půl roku, co jsou třeba teď v první třídě, tak mám pocit, že se vytáhly.* A dále dodává: *„Kdybych čekala, až to teda **jo** bude takový, jak říkám, tak tady u těch malinkejch, tak jako že, že by to nešlo. Jo?“* Podobně hovoří také Věra: *„Myslím si, že je pro něho mnohem přínosnější, když ho pochválím za něco málo, co se mu z toho nepovedenýho povedlo, než kdybych mu řekla, ne udělal si to špatně, tak to uděláš ještě jednou.“* Věra tak zdůrazňuje, že se jí jeví jako efektivnější pozitivní přístup a hodnocení toho, co žák zvládl, než to co nezvládl. Pochvalou a obecně každou pozitivní zpětnou vazbou tak žáci získávají dobrý pocit z dobře vykonané práce, tedy **naplňují si tak potřebu úspěchu.**

[17] Zvýrazněná kurzíva v následující části práce znamená, že respondentka danou pasáž hlasově zdůrazňovala.

Sociální přijetí: Pokud je žák oceňován a chválen učitelem, zvyšuje tím jeho hodnotu a dává tím v přístupu k němu příklad i ostatním žákům ve třídě, což Věra považuje za odměnu: *„Tak já myslím, že odměnou pro dítě je ... i to, že má dobrý vztah s učitelem,...“* který může mít velkou sílu jako vzor přijetí neoblíbených žáků, což v důsledku může pomoci, aby takové žáky přijala celá třída. Věra tento svůj názor dokládá zkušeností: *„Že jsme si sedli relativně, nebo já jsem schopná tolerovat jejich způsob chování a oni jsou schopní se přizpůsobit tomu, co já po nich chci. Takže už jenom tím, že nemají problémy s tím kantorem ... tak i ty ostatní děti je přestaly brát jako rušící živel v té třídě a začaly je brát jako někoho normálního...“* V uvedeném příkladu je patrné, že problémoví žáci měli skrze přijetí učitele a svých spolužáků možnost **naplnit jejich sociální potřeby, zejména potřebu pozitivních vztahů a přijetí.**

Celkově lze říci, že pozitivní přístup k žákům podpořený odměnami umožňuje naplňovat žákovské potřeby, a jejich satisfakce dává žákům zažít pozitivní emoce, zvyšuje jim sebevědomí, a tím je odměny podporují a motivují k další práci. To je velmi důležité hlavně u žáků prvního stupně, jak ukazuji v teoretické části, protože pokud žák přijme sám sebe a vytvoří si kladné sebehodnocení, je pravděpodobné a podle výzkumů potvrzené, že žáci pak lépe přistupují k učení a mají na sebe vyšší požadavky, než pokud si nevěří a přijali roli „slabšího“ žáka.

5 Rizika odměn

I užívání odměn sebou nese určitá rizika, kterých si jsou respondentky také vědomy. **Otupení:** Základní nevýhodou odměn je, jak zdůrazňovaly Jana, Dana, Tereza a Věra, Sandra že pokud je něčeho hodně, přestává to působit a mít předpokládaný efekt. Dana přirovnává odměny k banánům, které dříve byly vzácné: *„Byly banány na Mikuláše a na Vánoce a do dneška víš, jak ten banán voní.“* Když se staly běžně dostupným ovocem, jejich hodnota klesla. Čím je odměn víc, tím si jich žáci méně váží a přestávají žáky motivovat.

Tereza si však nemyslí: *„Že je to riziko našeho školství a nebo mojí práce. Že by bylo strašně mnoho odměn a děcka by si jich nevážily. Mnohem větší riziko je, že je málo odměn a nenaplněných potřeb jako úspěchů u dětí, než že by jich bylo moc a že by je nebraly, znevážily by si to, jako já si to nemyslím.“* Uvedené respondentky si jsou rizika otupení vědomy, ale na druhou stranu krom Dany všechny uvádějí, že zejména slabší žáky je třeba více odměňovat, protože ti to potřebují, a říkají, že pokud se zadají nějaká pravidla, tak se tomuto riziku dá předejít.

Hon za odměnou: Jiným negativním efektem může být, jak říká Jana: *„Aby se to nezvrtlo jenom v hon za odměnou“* Sandra k tomu dodává: *„Nechci, aby byli zvyklý, že něco děláme za odměnu.“*

Jana vysvětluje, že vždy je třeba zvážit, co odměňovat a co již nikoliv: *„Takové ty, jako odměna za každou, když to řeknu hloupě, ptákovinu, kterou to dítě udělá jako kdyby v uvozovkách pro školu nebo pro třídu, nevím, jestli to je to dobrý. Protože, aby je to nezvrhlo k tomu, že nebudou dělat ty věci poctivě, ty důležité, ty platné, které mají. A budou nosit obrázky na nástěnku, protože za to mají odměnu.“*

Také Štěpánka s Petrou toto riziko připouští, ale na druhou stranu dodávají, že dnešní společnost tak je nastavena a všichni pracujeme za odměnu. Štěpánka to komentuje následovně: *„Potom v normálním životě ... možná tou odměnou může být zase ta mzda, může být osobní ohodnocení atd. Takže zase, možná, že tam nějaké riziko trošičku je, že aby ty děcka nedělili něco jenom za odměnu, jo, co za to dostanu? I když v dnešní době bych řekla, že tato společnost vede děti k tomu, protože máme tržní systém, takže oni se ptají, co za to dostanou.“* Podle uvedené výpovědi lze soudit, že respondentka s nastavením dnešní společnosti sice vnitřně nesouhlasí, ale je si vědoma, že dnešní žáci tyto tržní mechanismy vnímají a proto očekává, že odměny budou žáci dostávat i ve svých zaměstnáních, a tak se daného rizika odměn příliš neobává..

Soutěživost a výsměch: Odměny také mohou způsobovat mezi žáky soutěživost. Což respondentky vnímají různě. Dana říká: *„Na jedné straně je to dobrý pro ty, kteří jsou dobří...“* U takových žáků vnímá Dana soutěž jako výhodu, protože to může žáky, kteří nejsou nejlepší, ale mají potenciál se jimi stát, nabudit k větší snaze a tím i k lepším výkonům. Ale dále Dana vysvětluje: *„Ale pro ty outsidery je to **vždycky** pod mínusovka a těch tam je vždycky hodně.“* Proto sama soutěžení mezi žáky odmítá a žádné soutěže nepodniká, stejně jako Sandra.

Věra pak dodává, že některé učitelky nastolují jako soutěž i běžné úkoly žáků při vyučování, což se jí jeví jako nežádoucí: *„Když jsem chodila na praxi, tak jsem viděla, že učitelky jako odměňovaly sladkostmi, že někdo odevzdal první vyplněný pracovní sešit a tak. Tak to jsem docela proti tomu.“* V takové situaci je patrné riziko, že se žáci přestanou soustředit na správnost své práce, ale půjde jim pouze o rychlost a zadanou práci budou brát pouze jako soutěž o získání odměny.

Nezdravý rozvoj sebevědomí: Poslední riziko, které učitelky vnímají, vysvětluje Věra: *„Když na to někdo opravdu má, tak jako chválit ho zas jako pokaždé, jo, tak ta má zase jedničku, tak to je super, tak to si nemyslím, že by bylo úplně. Zas oni jsou na tu úroveň toho svýho dosaženýho, do těch svých dosažených výsledků, že jsou takhle jako zvyklí.“*

Petra pak dodává, že chválit nadmíru také nemusí být pro žáka zdravé: *„A on to nemá chudinka, ono mu to nejde, musím ho víc a víc chválit. To by mu to sebevědomí mohlo vyplývat dost nezdravě, nějakým nezdravým způsobem se rozvíjet.“*

Z těchto výpovědí se jeví, že učitelky vnímají odměňování jako dosti individuální věc a ke každému přistupují trochu jinak, podle jeho potřeb. Což ve své výpovědi dokládá Tereza: *„Ale jsou tam žáci, kteří mají hodně vysoké mínění o sobě a je potřeba je naopak jako vracet jako zpátky na zem. Ale to jde, jakoby je potřeba je chválit, teď jseš dobrej a je potřeba tam, kde si myslí moc, tak je vracet zpátky.“* Celkově individuální přístup zdůrazňovaly zejména Tereza, Jana, Věra a Petra.

6 Druhy odměny

Pod pojmem odměna si učitelky představují *„něco, co děcka potěší“*, jak říká Sandra, ale hned k tomu dodává: *„Ale já mám bohužel pocit, že pro děcka je odměna známka a nebo ten bonbon.“* Také podle Dany jsou odměny ve škole vyloženě něco materiálního: „O*dměna je nějaká věcná záležitost., co žáci získají.....Něco, jako že to vidí, když je to.“*

Nejširší pohled na odměny má Věra, která na otázku, co si představí pod pojmem odměna ve škole, odpověděla: *„Tak já myslím, že odměnou pro dítě je ... to, že má dobrý vztah s učitelem, že je ve třídě chtěné, nebo jako že se necítí vyčleněné z toho kolektivu, že sem chodí rád a že má pocit, že i ostatní jsou rádi, když tu je ... Myslím, že je odměnou, když se na ně usměju, když je pochválím, když je pohladím ... no a známky jsou stanovený ze stran rodičů, že je to odměna. Jo, že sbírají jedničky.“*

Z uvedených výroků je patrné, že každá učitelka vnímá jako odměnu něco jiného, v jiném rozsahu. V následující části se zaměřuji na jednotlivé typy odměn. Analyzuji, jak je učitelky užívají v praxi. Zaměřuji se hlavně na pochvalu, sběratelské systémy, známky a hodnocení a přirozenou odměnu. V jich kontextu se vyjadřuji i k dalším odměnám.

.1 Pochvala

Pochvalu užívají při své práci všechny respondentky, rozlišují pochvalu písemnou a ústní. Tereza definovala ústní pochvalu takto: *„Pochvala je skutečně osobní jakási adresná, adresné vyjádření tomu dítěti, jako že je to pro něj. Může to být i pro třídu.“* Celkově všechny respondentky zdůrazňovaly, že pochvala musí být konkrétní a konkrétnímu žákovi a to jak sdělená osobně, tak před celou třídou. Dana ústní pochvalu ve svém vyprávění popisuje následovně. *„...když něco udělají dobře, tak já jim řeknu, seš dobrej a oni si poklepou na*

rameno.[18] Jsem dobrej, jako prostě todle vím, tohle to.“ Některé učitelky také dodávaly, *„že potom jim ta třída zatleská,“* jak to komentovala i Jana.

Hlavními funkcemi pochvaly jsou poskytnutí zpětné vazby a posílení sebevědomí žáků, jak jsem již poukázala v podkapitole výhody odměn. Nyní se zaměřím na dva přístupy učitelek k žákům při chválení.

(1) Pochvala i pro slabší žáky: Učitelky Jana, Věra, Petra a Tereza zdůrazňují, že pochvala je velmi důležitá. Tereza k tomu říká: *„.**Najít cokoliv, v čem je úspěšný a hlavně u těch problémových.“*** a dodává: *„Dá se to, vždycky. Stoprocentně, stoprocentně. Prostě každý děcko je v něčem dobrý vždycky.“* Petra například uvádí, jak chválila intelektově slabší žákyni ve výtvarné výchově a dávala ji jako příklad ostatním žákům:. *„Nádherně malovala, takže vždycky šla vzorem ve výtvarce. Vždycky byly její práce vystavený, vždycky jsem jí brala jako za příklad, jak bych si to představovala, jak by se měli umět vyjádřit. ...Zatleskáme jí, třeba. Nebo, tys to výborně namalovala, podívejte děti, jak ty barvy namíchala.“*

Z uvedených výroků pak je možno vyvodit, že **Jana, Petra, Věra a Tereza se při své práci nezaměřují jen na prospěchově lepší žáky, ale snaží se podporovat i prospěchově slabší žáky** a hledají, za co je vyzdvihnout a pochválit, čímž se jim snaží ukázat co dělají dobře a povzbudit je k další práci. Tímto přístupem umožňují žákům naplňují jejich **potřebu úspěchu,** čímž podporují jejich sebedůvěru, která je pro žáky velmi důležitá a utváří se právě v tomto období.

Nelze také opomenout, že Jana, Tereza a Věra podtrhují pochvalu často i pohlazením nebo úsměvem: *„I nějaký dotyk je potřeba, když tváří v tvář prostě mám radost z toho, si se zlepšil. A ještě se to podtrhne tím dotykem. Tak jsou ve věku, kdy jim to dělá dobře, kdy to mají rádi, kdy to potřebují“* (Tereza). Tyto projevy dětem ukazují dětem, že si jich váží, zajímají se o ně a mají k nim vřelý vztah, čímž uspokojují **jejich sociální potřeby**[19].

(2) Pochvala pouze pro lepší žáky za opravdu dosažené výsledky: Oproti tomu z vyprávění Dany se zdá, že pochybuje o tom, že některé slabší děti je možno pochválit: *„Když už má někdo pěkný tričko, tak ho chválím za tričko, že má novej účes...“* Ale dále podotýká, že někdy je to opravdu těžké. Uvádí konkrétní případ jednoho žáka, který je celkově slabší a problémovější: *„Byl v čas nastoupený. Ale svoji práci nesplnil. A jestliže má celá třída čtyři příklady a ten žák má udělat jen půlku jako že individuálně, tedy dva a z těch dvou má jeden špatně a druhý nedokončený, za co ho mám pochválit? Řekni. Má to slušně napsaný. Ale je to všechno na draka. A to je o matematice.“*

18 Respondentka ukazuje gesto, které děti naučila – poklepání pěstí na rameno ze předu

19 Jana s Věrou v rozhovorech uváděly, že samy prožívaly jako žáci nezájem a chlad od učitelů. Proto lze

Štěpánka se snaží pomoci slabším žákům ve své třídě. Z její výpovědi je však zřejmé, že respondentka chválí pouze za dosažené výsledky, což je u prospěchově slabšího a problémového žáka spíše výjimečné: *„Takže on když něco umí, já mu řeknu, toto se naučíš a příjdeš mi říct. Takže to ho pak za to pochválím, i celá třída. I ty děcka. No vidíš to Oldo, dneska si to uměl, nebo takhle. Ale u něho to je problém, u něho to je opravdu výjimečně...“*

Trochu jinak se dívá na možnost chválit slabé žáky Sandra, která vyjadřuje pochybnost, zda je vhodné chválit takovéto žáky. Ona sice dokáže najít něco, za co lze pochválit, ale pochybuje nad tím, zda je to správné: *„Ale mám chválit někoho za něco, co on fakt neumí a on to fakt neumí. Jo tak já si na něm najdu něco, za co ho pochválím, ale vlastně za něco, co nezvládne, ho pochválit nemůžeš a když ho pochválím za něco jinýho. Ale to děcko přece není blbý. Jako, ono přece ví samo, že todle mu furt nejde.“* Z uvedené citace je patrné, že Sandra má obavy, aby případná chvála žákovi spíše neublížila, než pomohla.

Výše zmíněné přístupy k chválení se navzájem staví do protipólu. Chválit slabší žáky, za každý malý úspěch, i když nezvládnou celý zadaný úkol a hledat i něco jiného, za co je možné je pochválit či nikoliv?

Dana, Štěpánka s Sanda se spíše zaměřují na chválení těch žáků, kteří vykonali správně zadaný úkol, čímž slabším žákům odpírají možnost naplnit dostatečně jejich potřebu úspěchu. Pokud Dana chválí slabší žáky pouze za pěkný účes či nové tričko, zajisté tím naplní potřebu prestiže, jsou v dané chvíli něčím důležití, ale těžko tím naplní potřebu úspěchu. Celkově je u žáků Dany, Štěpánky a Sandry riziko, že žáci, kteří jsou málo chváleni za školní práci a své úspěchy, neví, zda jejich práce má platnou hodnotu a pochybují o svých úspěších a pro příště lze očekávat, že se spíše zaměří na vyhnutí z neúspěchu.

Podobně lze nahlížet na přístup učitelek i k písemným pochvalám do žákovských knížek a deníčků. Například Petra a Tereza se snaží psát pochvaly žákům co nejvíce. *„Píšu jim to do žákovský, píšu jim to, chválím, smajlík za to a to, za třeba za službu v šatně, za práci pro třídu, za pomoc s nástěnkou. Takže vyloženě červeně do jiných sděleních. Pochvala pro rodiče, pro ně, aby to bylo vidět“* (Petra). Tereza to řeší takto: *„Třeba teď jsem dala pochvalu **úplně** každýmu. U některýho jsem to tahala úplně z paty, ale prostě každýho jsem chtěla, aby zažil ten pocit, že je úspěšný,...“* Udělovala pochvaly za domácí přípravu, plnění domácích úkolů a podobně.

Oproti tomu Dana a Štěpánka takové pochvaly neuznávají a s uvedeným chválením nesouhlasí. Podle Štěpánky je školní příprava a dobré výsledky povinností žáka, za které není třeba již takto písemně chválit: *„Jako pochvalu za to, že třeba má a že plní všechny ty úkoly, že to je povinností toho žáka, čili to už bych jako nechválila.“*

---

předpokládat, že se tak svým přístupem snaží předejít podobným pocitům u svých žáků.

Ne všechny respondentky se vyjádřily k užívání písemných pochval, ale vzhledem k tomu, že Tereza a Petra se snaží podporovat skrze písemné pochvaly opět všechny žáky, aby jak říká Tereza, všichni měli možnost zažít úspěch. Kdežto Dana a Štěpánka dávají pochvaly za účast v soutěži, reprezentaci třídy či školy atd. Je zřejmé, že tyto respondentky se opět zaměřují na chválení těch lepších žáků. Proto lze předpokládat, že i zbylé respondentky budou svým přístupem inklinovat při písemném chválení podle toho, jak užívají chvály ústní.

.2 Bodový sběratelský systém

Dalším typem odměn, který učitelky ze své praxe popisovaly, je sbírání různých bodů, hvězdiček, puntíků, vybarvených čtverečků a podobně. Za nasbírání předem stanoveného určitého počtu děti něco získávají.

Tyto systémy se dají rozdělit do dvou typů. Tři učitelky mají jedno třídní bodování, do kterého zaznamenávají všechny získané body každého žáka a takový přehledný seznam žáků s nasbíranými body je vystaven na nástěnce. Druhým přístupem je získávání bodů v každém předmětu zvlášť, kdy za určitý počet žáci získávají jedničku.

(1) Přehledné třídní bodování: Petra tento systém popisuje následovně: *„Takže za práci na víc, nebo za něco zajímavého, za práci pro třídu, za pomoc mně nebo někomu ve třídě dostávají puntíky a za dvacet puntíků jsou králi třídy*[20]. Já to mám tak, že jim vždycky nachystám nějaké *drobnosti, nějaké dárečky, aby si to užily. Třeba nějaký magnet, blok, tužky, nějakou sladkost.“* Na podobném principu má nastaveno třídní bodování i Dana. Žáci získávají body: *„...když v první třídě udělají výbornou větu, která je jako by nad rámec a má více jak tři slova, přidávám. Potom když někdo umí vysvětlit nějaké slovo, když ví co znamená nějaké přísloví, když udělají opravdu něco objemného...“* Cílem je získat pět hvězdiček, za které žák získá samolepku. U respondentek je patrný rozdíl v přístupu k získání bodů pro žáky. Petra se snaží dát možnost získat body všem žákům, oproti tomu Dana dává větší možnost prospěchově lepším žákům, protože se zaměřuje na odměňování vědomostí navíc. Žáci, kteří cílovou odměnu získávají, mají jejím prostřednictvím možnost naplnit **potřebu úspěchu**.

Žáci ve třídě respondentky Terezy mají možnost získat body podobně jako u Petry za práci navíc, přinesení referátu, ale i za podařenou slohovou práci či zdařilý obrázek ve výtvarné výchově. Odměnu za dvacet bodů má nastavenou takto: *„Když získají dvacet bodů, tak potom mají prostě privilegium, stávají se králem v té třídě na daný den. A můžou si sednout s kým chtějí a nemusí dostat špatnou známku, kdyby jí dostali zrovna, nebo můžou odmítnout zkoušení. Prostě mají privilegium, jako že ten den je jejich, můžou jít první na oběd, to je pro ně*

20 Žák je označen jako král třídy na daný den a jako odměnu získává nějakou materiální odměnu.

prostě strašně silné privilegium.“ V tomto případě je zřejmé, že Tereza jinak pojímá cílové odměňování po dosažení určitých bodů. Nezaměřuje se na materiální odměnu, ale na vyzdvižení žáka nad ostatní, kdy žák získává určité výhody. Tím má možnost naplnit nejen **potřebu úspěchu** za to že dosáhl cílového počtu bodů, ale i **potřebu sociální prestiže** tím, že je vyznamenán a získává výhody.

K veřejnému třídnímu bodování se vyjadřovaly dosti negativně Jana a Sandra. Obě mu vytýkají, že to může být zdrojem demotivace žáků. Sandra k tomu říká: *„Je to složitý a hlavně demotivující, když někdo už tam má těch bodů deset a ty jen dva.“* Jana pak dodává, že to může vyvolávat také posměch ostatních žáků, jak to zažila ona, když chodila do školy: *„Ty děti potom fakt chodily a posmívaly se.“* Zde je zřejmé právě riziko negativních dopadů soutěže, jak jsem uváděla v podkapitole o rizicích odměn. Petra a Tereza se toto riziko snaží eliminovat tím, že body lze získat často za aktivitu navíc, tedy za vypracovaný referát, pomoc s nástěnkou apod., jak bylo uvedeno výše, tím jsou body dosažitelné pro všechny žáky ve třídě. Větší riziko soutěživosti a výsměchu lze spatřit právě u Dany, která uvádí, že soutěže nemá ráda a přes to se ve třídním bodování zaměřuje na nadstandardní výkony, tím povzbuzuje lepší žáky. Proto je zde větší riziko výsměchu těm prospěchově slabším, kteří mají omezený přístup k cílové odměně a tím i k uspokojení potřeby úspěchu.

(2) Body v jednotlivých předmětech: Věra ve své třídě nastavila systém bodování v předmětech následovně: „*Sbírají v předmětech jako je angličtina, čeština a přírodověda, tak za práci v hodině, nebo když udělají něco navíc, tak mají v sešitě v pracovním obrázek, který je rozčtverečkován a vždycky si vymalují ten čtvereček za. V každým předmětu je to stanovený jinak, v angličtině a češtině je to jednička za deset vymalovaných čtverečků, jako že aktivita v hodině nebo dobrá práce a v přírodovědě je to za pět čtverečků, protože tu nemáme tak často.“*

Také Jana využívá podobného systému, který při rozhovoru popisuje: *„V té první třídě si dávají hvězdičky. A potom třeba za určitý počet za deset hvězdiček tak dostanou jedničku. Když už byly starší, tak sbírali figurky na nalepení Všeználka nebo nějakého badatele a takový, že si to nalepovali do sešitu a dělali si třeba pyramidu, jako kdo jich má nejvíc jako to už byla taková dlouhodobější práce.“*

Toto bodování je tedy zaměřeno hlavně na práci žáků v hodině, všichni žáci mají možnost získat za správně vykonanou práci body. Na rozdíl od prvního systému již žáci nezískávají body za každou „maličkost“, kterou přinesou do třídy na ukázku, ale zaměřují se pouze na školní výkon, ale hodnotí všechny, kteří zadanou práci zvládli. Respondentky se snaží eliminovat riziko soutěže tím, že bodování žáků není vystaveno, ale každý žák má své body u sebe a jsou

dosažitelné pro všechny žáky, protože je lze získat za aktivitu v hodině. Dosažením jedničky žáci opět naplňují **potřebu úspěchu.**

Také Štěpánka vykládá, jak zkoušela odměňování na podobném principu, kdy procvičovala probranou látku, aby ji nezapomněli, formou soutěže: *„Kdo potom byl první, tak dostal nějakou nálepku a ty si lepili na sešit a když měli tři, tak dostali jedničku. Jenomže pak už toho bylo strašně moc, už to nebylo objektivní, že měli i těch jedniček hodně v žákovských knížkách a třeba z diktátu jedničky neměli, takže pak by mi neseděla ta známka k celkovému hodnocení, tak jsem od toho upustila.“* Štěpánka užívala soutěž jako silně motivující faktor při opakování a procvičování učiva, ale vzhledem k tomu, že byla častá tak odměňování jedničkami ztrácelo svou hodnotu. Proto musela systém přenastavit a hodnocení jedničkami vypustila.

Jak je vidět, sbírání bodů v nějaké konkrétní formě a získání jedniček za ně může mít své nevýhody, proto je třeba systém odměňování vždy řádně propracovat, aby byl motivující. Důležité je adekvátně nastavit počet bodů potřebný k získání jedničky a dále zvážit, zda je nutné udělovat po skončení soutěže odměnu, když soutěž je motivující sama o sobě, uspokojuje potřebu úspěchu a sociální prestiže, pokud jde o soutěžení o nejlepší výkon.

Uvedené nevýhody pak vedou Sandru k tomu, že tento systém odmítá úplně a to i ve formě jako trestné body (viz kap. Tresty).

Dana se prostřednictvím bodových systémů zaměřuje spíše na podporu lepších žáků, kdežto Jana, Tereza, Věra, Petra a Štěpánka se snaží uzpůsobit systém tak, aby měli možnost získávat body všichni žáci ve třídě. Bodové systémy jsou prostředky k získání cílové odměny, jež se u učitelek různí – známka a materiální odměna vedou pouze k naplnění potřeby úspěchu, kdežto vyzdvižením žáka nad ostatním a výhrou v soutěži je uspokojována i potřeba sociální prestiže.

.3 Známka a slovní hodnocení

<u>Známky:</u> Další školní odměnou jsou, jak uvádí ve svém rozhovoru Petra: *„…hlavně známky. Pořád známky, smajlíci, pochvaly.“* Doplněním známky smajlíkem se Petra přizpůsobuje dnešní době a snaží se dětem přiblížit. Kreslení šťastných či smutných smajlíků jako doplnění známky jsem též v praxi viděla u Terezy, která občas doplňuje známku i písemným vzkazem. Jana kombinuje známku s ústním zpětnou vazbou: *„Třeba čtou všichni každý den aspoň kousek, takže minimálně u toho jim kromě té známky nebo razítka, tak ještě říct, jako takový ty, dneska to bylo bezvadný, nebo jo dneska to bylo lepší, spravil ses. Jo, takový, nějak to ohodnotit.“*

Věra si je vědoma důležitosti známek pro žáky: *„No a známky jsou stanovený ze stran rodičů, že je to odměna, jo, že sbírají jedničky.“* Pro ní samotnou, jak říká: *„.To není zas taková odměna (známka),..“* Také z výpovědi Jany je zřejmé, že známku nepovažuje za „klasickou

odměnu“. K tématu říká: *„za určitý počet, za deset hvězdiček tak dostanou jedničku za práci v hodině. Ale to já nevím, jestli to je odměna v takovým tom pravým slova smyslu.“* Jako odměnu tak Jana vnímá jen jedničky za sbírání hvězdiček v jednotlivých předmětech. Každá dobrá zasloužená známka má potenciál naplnit u žáků **potřebu úspěchu**.

Trochu literárně se ke známkám vyjádřila Tereza. *„Známky, (povzdech) to je taková taková další plechovka s červy, další oblast strašně složitá.“* Je si vědoma možných pozitiv: *„Pro ty filatelisty, kteří jako chtějí ty jedničky a mají na to, tak pro ty, když dostanou dvojku, je to zase signál, že musí jako máknout a to funguje a není to špatně.“* Tereza si je vědoma, že pro prospěchově lepší žáky může být občas horší známka výzvou k tomu, aby se příště více snažil. Tím si žák naplňuje **výkonové potřeby**. Avšak hned také uvádí stinné stránky známek: *„Ve známce se odráží jenom todle jsem nezvládla, čtyři příklady nemám, neodrazí se tam, že tam pět jich mám. Tak pro mě to je signál, todle nemám. Třeba pro ty neúspěšný to je negativní motivace,...“* Pro žáky se standardně slabším prospěchem špatná známka již přestává být výzvou, protože ztrácí víru v lepší výsledky. A tím se takoví žáci spíše zaměřují na **potřebu vyhnout se neúspěchu** a díky tomu jejich motivace k další snaze o dosažení výsledků klesá.

Sandra nabízí ještě jiné riziko známky, tedy že známka neukáže rodičům, co jejich dítě zvládá a co nikoliv. *„Tam máš trojku, čtverku nebo pětku, ale nevíš vlastně proč. A neví to ti rodiče, především. To děcko to třeba i možná ví, protože ty s ním mluvíš v hodinách, ty s ním mluvíš o té známce, ale rodiče už neví.“*

Z výpovědí je zřejmé, že ne všechny učitelky vnímají známky jako ideální odměnu a nástroj hodnocení. Postoje učitelek se tak dají rozdělit do dvou skupin. Učitelky, pro které jsou známky velmi podstatné a vnímají je jako důležitý hnací motor pro žáky, a na učitelky, které známek užívají, ale vnímají i jejich nevýhody a nepovažují je za hlavní motivační prvek pro své žáky.

Slovní hodnocení: Tereza se Sandrou navrhovaly jako alternativu ke známkám slovní hodnocení. Sandra se zamýšlí nad výhodou slovního hodnocení ve srovnání se známkou a dochází k následujícímu závěru. Slovní hodnocení je lepší: *„V tom, že to možná pro to děcko má větší informační hodnotu, že ví co jo, co teda dobrý a co teda ne. A nemyslím si, že by slovní hodnocení mělo být jenom pozitivní, to určitě ne, určitě by tam měly být i negativa, to by tam bylo napsaný a možná by tam bylo i navržený i řešení. Kdežto v té známce to není.“*

Tereza pak vypráví o své zkušenosti: *„Teď jsem třeba začala s tím slovním hodnocením u té Moniky, která byla strašně neúspěšná a připadne mi, že to je dobrý pro takovýho žáka. Že jí to tam můžu vždycky napsat. Ocenit tu snahu. ... Takže v tom slovním hodnocení jí můžu pomoct, ocením, že todle zvládla, v tomdle se posunula a tohle je teda potřeba docvičit.“* **Z** pohledu Sandry a Terezy na slovní hodnocení lze vyčíst víru, že jeho prostřednictvím mají prospěchově

slabší žáci větší možnost **naplnění potřeby úspěchu**. Také by jim takové hodnocení mohlo poskytnout lepší zpětnou vazbu, ukázat jim, na co se mají zaměřit.

.4 Přirozená odměna

Poslední typ odměny již žáci nezískávají od učitelek, ale je jim přirozenou odměnou za svou práci, chování a jednání k druhým. Sandra při rozhovoru uvádí: *„Já jsem si vždycky myslela, že je možný vypěstovat v těch děckách, že ty věci dělají bez toho, aniž by za to byly nějak odměny. A že odměna je jenom něco, co jim jde po tom.“*

Dana zdůrazňuje, že je velmi důležité, aby žáci měli školu rádi: *„Chodím do ty školy rád, protože se tam něco děje. Protože se na sebe těšíme. A když mi řeknou dvě tři děcka, zase už jsou prázdniny, já chodím do tý školy docela rád. No to je podle mě to strašně důležitý.“* Touto výpovědí ukazuje, že vnímá jako důležité, aby mezi žáky byly vybudovány dobré vztahy. Což Věra posouvá ještě dále a považuje vřelé vztahy za odměnu: *„...odměnou je tak i to, že má dobrý vztah s učitelem, že je ve třídě chtěné, nebo jako že se necítí vyčleněné z toho kolektivu, že sem chodí rád a že má pocit, že i ostatní jsou rádi, když tu je a že nikomu není jedno, když chybí nebo se z toho naopak neradují.“* O to se děti musí přičinit samy svým vřelým a přátelským chováním, které jim pak je opětováno, což je pro ně příjemnou přirozenou odměnou a zpětnou vazbou.

Přirozené odměny se snaží užívat i Tereza. *„Třeba mi v loni hodně fungovalo, že když byli hodní nebo to dobře zvládli, tak mohli pro ostatní třeba připravit písemku, nebo nějaký hry, nebo že organizovali něco a byli důležití.“* Podobně také má Tereza nastavenou výslednou odměnu ve třídním bodování, jak jsem již uváděla v jedné z předešlých podkapitol.

Z uvedených výpovědí je patrné, že přirozené odměny mají pro žáky vysoký potenciál při naplňování žákovských potřeb. Kladné citové vztahy naplňují jejich sociální potřeby, umožnění žákovi připravit písemku pro ostatní naplňuje potřebu sociální prestiže. Pokud se u žáků podaří vypěstovat pocit, že jsou dobří, když něco zvládnou, splní správně zadaný úkol, pak mají skrze každodenní práci možnost naplňovat potřeby úspěchu bez jiných odměn. Avšak, jak jsem poukázala v teoretické části, žáci mladšího a středního školního věku nejsou ještě natolik zralí, nedokáží sami rozpoznat své potřeby a proto potřebují vnější podněty, které jejich potřeby aktivizují a tím si je spíše uvědomí.

Aby odměny mohly uspokojovat zmíněné potřeby, je třeba, aby ve třídě panovala příznivá atmosféra. Proto krom odměn učitelky užívají při porušení pravidel tresty, kterými žákům dávají najevo, že některé chování není vhodné a snaží se je od něj odradit.

7 Funkce trestů

Stejně jako odměny mají také tresty svůj účel, kvůli kterým je učitelky užívají.

Zpětná vazba a odrazení: Pokud žáci neplní své povinnosti a nedodržují pravidla třídy nebo ruší, sahají respondentky k trestům. Tím dají žákům jasně najevo, že něco v jejich chování či práci není v pořádku. To dokládá ve své výpovědi Jana: *„Trest **by měl být** upozorněním na nějaké negativní jednání, chování, důsledky něčeho.“* Cíl trestu jasně definuje Petra: *„Trest má výchovný smysl v tom smyslu, že to děcko si uvědomí tak ne, to nesmím. To se nedá.“* Žák by měl prožívat trest jako něco nepříjemného. Pokud žák pocítí nelibost při udělení či vykonávání trestu, odrazuje ho tím od podobného chování v budoucnosti. Proto učitelky většinou volí takové tresty, kdy žák musí vyvinout nějaké úsilí při vykonání trestu. Takovým trestem je především úkol navíc.

Odstrašení přihlížejících žáků: Výhodu, kterou respondentky s užíváním trestu pojí, lze spatřovat v užití trestu na jednom žáku před spolužáky a tím odstrašení ostatních žáků od chování, které k trestu vede, jak uvádí Štěpánka: *„Pak teda i kvůli děckám, aby děcka viděly, že když už přestřelí a oni to dokážou hodnotit, takže následuje nějaký ten trest,....“*

Náprava: Některé tresty mají také sílu ukázat žákům, v čem bylo jejich jednání špatné, tedy pochopení daného přestupku. A tím je trest směřuje ke změně následného chování. Takový příklad trestu podává Jana: *„Napiš mi, co se má dělat o přestávce. Takové to kladné, jo? A napíšeš mi pět vět. Jo? Ne, že neběhám, nelítám. Všichni víme co nemají dělat, ale tak jako vymysli co máš dělat, jo?“* V tomto případě učitelka vidí výchovný cíl v úkolu. Snaží se, aby se žák musel krom toho, že bude věnovat nějaký čas navíc přípravě do školy, tak se také zamyslet nad tím, co udělal špatně a popsat, jak by se měl chovat lépe.

8 Rizika trestů

Z výpovědí respondentek vykrystalizovalo několik rizik, která mohou v důsledku snižovat efektivitu trestů.

Otupování: Stejně jako u odměn si učitelky uvědomují, že také tresty mohou otupovat, jak říká Tereza: *„Je to riziko, stejně jako u poznámek, stejně jako u napomenutí, všechno je, jak se to dává často, tak si myslím, že to ztrácí účinnost. Přestane to jako fungovat. Tak ty úkoly navíc je potřeba je obměňovat a řešit je individuálně.“*

Sandra souhlasí s Terezou a též přikládá důležitost individuálního přístupu při trestání: *„Když příjdou na to, že když do nekonečna budou zapomínat i ty úkoly navíc, tak co jím můžem. Tak nemůžem jím stejně nic, že jo. ... Když někdo zapomíná permanentně, tak si nemyslím, že je*

řešení dávat mu furt dokolečka něco navíc. Evidentně někde něco nefunguje, ať už ve škole nebo doma nebo v hlavě a že to stejně nefunguje, tak je potřeba asi něco jinýho."

Věra pak uvádí konkrétní příklad: *„Soudě podle tady jednoho z mých žáků, který je z předcházející školy a předcházející paní učitelky nastaven tak, že mě je to jedno, když teda musí udělat něco navíc, mě je to jedno, když dostanu pětku, teda když má opravdu špatnou náladu. Tak to prostě podle mě to není vůbec efektivní a naprosto to ještě víc sráží jeho už tak dost sražené sebevědomí."*

Pocit méněcennosti: Jak již naznačila v předchozí výpovědi Věra, trestání může také snižovat sebevědomí žáka. Tereza tuto úvahu rozvádí více: *„U trestů jsou hlavně rizika, že to to dítě zabalí, že to dítě příjme ten postoj, že je trestáno, že je neúspěšné, je neschopné, je blbé, a nestojí za nic a život nestojí za nic a učitelé a škola a učení a prostě nic. Takže, já si myslím, že u trestů jsou strašný rizika jako. Protože trest je negativní motivace, kdy říkáme takhle ne, ale pokud dítě nemá cestu kudy ano a je to jenom pořád takhle ne a brzy zjistí že nic ne a podle mě jsou ty následky jako strašný, neuvěřitelný."*

Z uvedené citace je zřejmé, že respondentka varuje před přílišným trestáním a zdůrazňuje, že žák potřebuje hlavně tu pozitivní odezvu, aby věděl, co dělá správně, v čem je dobrý a na co se může zaměřit. Nikoliv mu stále dávat jen najevo v čem je špatný a co nezvládne, protože to ho může zcela odradit od veškeré snahy a zájmu o školu a učení.

Křivda: Další negativní vliv trestů hodně rozebírala Jana a Petra. *„Křivda za nějaký nepřiměřený trest nebo trest který vůbec neměl být tomu kterýmu žáčkovi, tak ta křivda je v nich veliká a je to zbytečný" (Petra).* Jana uvádí další možné situace špatně užitých trestů, které mohou vést k pocitu ukřivděnosti a varuje že takové pocity mohou **narušit vztah učitele s žákem:** *„By si ten učitel na ně vyléval zlost, že měl špatnej den, jo? ... Jako někdo to udělal, tak kdo? Vždycky ten, kdo může za všechny průšvihy ve třídě. ... A když už to máme zprostředkovaně, ono to mohlo být už nějak jinak. Takže, když se to přežene, tak si myslím, že to, že to může narušit i tu důvěru mezi tím dítětem a dospělým."*

Posměch: Podobně jak odměny, tak také tresty mohou vzbuzovat mezi žáky posměch. Nějaký žák je potrestán, má mnoho puntíků za zapomínání, je vykázán ze třídy, musí napsat úkol navíc atd., což může působit na ostatní žáky ve třídě a trestaného žáka mohou začít odmítat a posmívat se mu. Takovou zkušenost popisuje Jana ze svého dětství: *„Měla jsem strašně špatnej pocit, jako že něco jsem vyvedla, nějak jsem si to dejme tomu odpracovala, třeba tím, že jsem byla poškole. Ale pořád mně tam visel ten puntík na té tabuli, na tom papíře, i když já už jsem si to odpykala. Nikdo mi ho neodmazal. Ty děti potom fakt chodily a posmívaly se. ... Podívejte jako fakt, prstem si ukažme,..."*

9 Druhy trestů

.1 Úkol navíc

Základní trest, na kterém se shodly všechny učitelky a běžně ho ve své praxi užívají je úkol navíc. U mladších žáků jsou to třeba příklady na procvičení navíc. U těch starších se už většinou jedná o nějaký referát či rozšířený úkol k probírané látce, jak uvádí i Petra: *„Čili přijdou o svůj volný čas doma, protože většinou pracují na internetu na nějakým referátku, nebo v knihovně nebo z encyklopedie.“*

Dana dodává, že je důležité, aby žáci cítili trest jako spravedlivý a rozuměli, proč ho dostali: *„Když mají nějakou práci na víc, jako že opravdu a oni to vědí, a oni ví, že třeba protože zlobil, tak dělá todle.“*

Při užívání tohoto trestu je zřetelný rozdíl mezi respondentkami. Petra a Dana zadávají úkol navíc jako trest, který tak žáci doma musí prezentovat. Pojímají tak **úkol na víc jako jednu z možností komunikace s rodiči žáků.** Petra: *„Jsem domluvená, hned z prvních třídních schůzek, pokud přinesou domů zvláštní úkol, berte to jako něco nebylo v pořádku a nechte si to vysvětlit. Proč ho dostali.“* Zmíněné respondentky očekávají, že rodiče svým dětem domluví a ony více přestupek žáka nemusí řešit.

Oproti tomu Sandra vysvětluje, že nevnímá jako důležité, aby rodiče vždy věděli, že jejich dítě udělalo ve škole nějaký prohřešek. *„Tohle má být zpětná vazba pro to dítko, ne pro toho rodiče.“* Děti si tak úkol navíc zapisují jako každý jiný úkol a rodiče takový úkol neodliší. Zdá se, že tato učitelka se tak snaží vést žáky svým přístupem více k zodpovědnosti. Opět se zde promítá postoj Sandry k odmítání užívat systematicky odměn a trestů. Sice úkol navíc jako trest užívá, ale ve zmírněné formě, aby žáci za své provinění nebyli případně ještě nějak doma trestáni rodiči.

.2 Výstraha

Jiným běžným, a pro učitelky mocným, nástrojem je výstraha. Do této skupiny jsem zařadila jak ústní napomenutí, tak puntík či čárku, které při kumulaci vedou k nějakému dalšímu trestu.

Vizualizace výstrahy: Jana popisuje poměrně propracovaný systém názorné výstrahy: *„Ono docela u těch malinkejch funguje tady už máš výstrahu. ... My máme jako výstrahu třeba oranžový kolečko jako pozor. To jím položím na lavici. To je místo slov. A oni ví. ... Jestli to ignorují a dál vyvádí, tak řekneš, podívej, tak tohle bylo. Oni už to i sami řeknou a dostanou třeba osm příkladů z matematiky navíc. A přinesou to a potom je klid. A když je to takové to nahraně, tak tady máš to kolečko, dobře, zlepšil ses, tak uvidíme, jestli to bude zítra lepší. A oni*

vědí, že když to kolečko zmizí z lavice, tak je to v pořádku.“ Z uvedeného příkladu je patrné, že respondentka žáky učí významy určitých gest, které postupně žáci začnou chápat již bez slovního komentáře a učitelka taková gesta užívá jako běžně zavedenou rutinu v interakci s žáky.

Podobný systém u straších žáků popisuje Věra: *„Dejme tomu, že vyrušují v hodině, kdy mají být potichu a je to neúnosné. Tak místo toho, abych zařvala, tak napíšu čárku na tabuli. V momentě kdy, teďka už jsme to snížili, se tam objeví druhá čárka, tak si otevřou automaticky diktátové sešity a píšeme nějaký diktát, nebo doplňování nějakého cvičení nebo na slovíčka.“*

Černé tečky: Některé učitelky užívají černé tečky, které značí na vystavený arch ve třídě nebo je zapisují k sobě do notýsku. Tento typ výstrahy používají většinou při zapomínání. Jak ukazuje třeba Věra: *„Zapomínání řešíme tak, že se omluví a napíše si tečku a za tři tečky dostane poznámku.“* Stejně to má nastaveno i Štěpánka. Petra zkoušela podobný systém taky, ale využívala ho jako výstrahu rušivého chování. Svou zkušenost líčí následovně: *„Zlobíš, zlobíš moc, už jsem ti třikrát řekla nezlob mě, tady máš černou. Za tři černý poznámka. Ale, nějak jsem se sama do toho systému motala, někdy jsem jí zapomněla udělit, někdy nebyla po ruce černá tužka, pak mě to bylo líto, že jsem tu poznámku napsala, tak jsem od toho upustila.“* Sandra souhlasí s Petrou a říká: *„Přijde mi to i na mě hrozně složitý a neuhlídatelný a asi se mi to nechce ani vyhodnocovat. A přijde mi to hloupý. Aby si děcko uvědomilo jako kvůli pěti puntíkům, že něco dělá špatně, tak mi to přijde zbytečný.“*

Jana opět u tohoto systému varuje před posměchem jiných dětí, jak zažila sama jako žákyně (viz rizika trestů). Je tedy patrné, že také zkušenosti respondentek z jejich školních let je určitým způsobem ovlivňují při užívání odměn a trestů.

Ústní domluva: Jiným typem výstrahy je ústní domluva, jak říká Štěpánka: *„Tak jako, většinou stačí nějaká domluva, typu nech toho. Dostaneš zvláštní domácí úkol, nebo něco takového, někdy ten úkol dostane ...“*

.3 Poznámka

Poměrně neoblíbeným typem trestu a málo užívaným je psaní poznámek. Respondentky se shodují, že většinou k tomuto trestu sahají až jako k poslední instanci. A když už poznámku napíší, tak to berou **spíše jako formu sdělení pro rodiče**, aby se s dětmi něco doučili, pomohli jim s nachystáním pomůcek či kontrolou, zda mají všechny úkoly splněné.

Jana k tomu říká: *„Poznámky minimálně. Opravdu, to už je jako formou sdělení, že teda, spíš na to, že je nějaký problém a bylo by potřeba se na to víc podívat doma. Jako spíš jako takový upozornění pro rodiče.“*

Sandra pak popisuje svou zkušenost s rodiči a psaním poznámek, kterým se původně vyhýbala, ale sami rodiče jí pak vyčetli, že nejsou informováni: *„No, poznámky nemám ráda a nechtěla jsem je nikdy dávat. ... Já jsem jím to nepsala, ale pak mi někdo řekl. Nojo, vy to jako neřešíte, ale vyřešíte si to jako ve škole, ale já o tom vlastně ani nevím. ... Takže já jakoby to neberu jako poznámky, spíš jakoby, když cítím potřebu o tom říct tomu rodiči. Nemluvím s ním zrovna osobně, tak nevidím důvod, proč to nenapsat, protože ten rodič má právo o tom vědět. A když to neví, tak já pak nemám právo na co si stěžovat.“* Z uvedených výroků lze soudit, že učitelky nemají za cíl ani tolik dítě přímo trestat poznámkou, ale informovat rodiče o nějaké situaci či problému a předpokládají, že oni se to pokusí vyřešit s dítětem lépe.

Věra poznámky také nemá ráda a připouští, že ne vždy se podaří skrze poznámky vyjádřit jádro problému: *„Ty tu poznámku nemusíš formulovat tak, jak opravdu chceš. Nebo to nevyzní tak hrozně, jak ta situace, pro kterou tu poznámku dáváš. Doma se tomu rodiče zasmějou, nedej bože, aby se tomu vysmáli ještě před tím děckem. A jako veškerá efektivita je zhola nic.“*

.4 Formální tresty

Krom poznámek jsou také školním řádem stanoveny další tresty, jak vyjmenovává Tereza: *„Tak to jsou pak napomenutí třídního učitele, důtky, dvojka a trojka z chování.“* Učitelky se k těmto trestům stavěly odmítavě, ale přesto Petra se Štěpánkou připouští jejich užití. *„Takže, když se to neustále opakuje, dospěli jsem i k ředitelské důtce z zapomínání úkolů a nedbalost při přípravě do výuky,“* popisuje Petra.

Sama však připouští, že těchto sankcí užívá nerada z důvodů svých vlastních zkušeností: *„Mám špatný zkušenosti ze svýho dětství s poznámkama, ředitelskejma důtkama, třídníma důtkama. Nic to neřeší. Snad jen u přísnějších rodičů pak nastupujou fyzický tresty, když to děti přinesou domů a pro mě to nemá žádný efekt.“*

Ani Tereza s užíváním daných trestů u malých žáků nesouhlasí a jejich aplikaci komentuje negativně: *„Podle mě to je špatně. Pokud se na prvním stupni začnou dávat napomenutí třídního učitele, tak prostě potom je to fakt ta nejzazší instance. A pokud se tím plýtvá, tak si myslím, že je to špatně. Protože pak už není kam dojít. Dvojka a co dál. Trojka a co dál.“*

Tereza naznačuje, že pro tyto postihy je na prvním stupni brzy. Protože pokud přichází tak brzy, žáci si na ně zvyknou a postupně je přijmou jako samozřejmost a již je nebudou nijak trápit.

.5 Přirozený trest

Tak jako se Sandra při odměnách rozpovídala o víře v přirozené odměny, u trestů preferuje přirozené tresty. Jako příklad takového trestu mi popsala následující: *„Ale záleží vždycky na*

okolnostech, na situaci. Třeba teď jak jsme byli v té knihovně, oni v podstatě tam měli odpřisáhnout, že se budou ke knížkám chovat hezky. Ale oni to neodpřisáhly, tak jsem jím řekla, tak vám už svoje knížky nepůjčím, protože jste mi dali najevo, že se k nim hezky chovat nebudete, takže nejste čtenáři, tak na co by vám byly moje knížky. Nevím, jestli oni to vnímali jako trest. Ono to svým způsobem trest není, to je přímej důsledek toho, jak se chovali, proč by vám měl někdo půjčit knížku, když nemám záruku, že se k ní budeš chovat slušně. Není to trest, ale jsem si jistá, že oni to tak vnímali."

Zajímalo mě, zda se tímto způsobem podle Sandry dají „trestat" i nevypracované úkoly. Sandra takovou situaci líčí takto: *„Na někoho zabere třeba, že si to bude muset udělat v nějaké chvilce, kdy bude mít volno a musí si to udělat v té škole, protože vím, že doma se na to stejně vykvákne. Tak to udělá ve chvilce, kdy my děláme třeba jinou činnost, kdy on musí udělat ten úkol, kterej nesplnil. Je to různý."* Což opět lze chápat jako přirozený důsledek. Ostatní žáci mají oddechovou aktivitu, dělají něco méně náročného a provinilý žák se díky svému zavinění takové aktivity nemůže účastnit s ostatními, protože si musí dodělat domácí úkol. Podobně přistupuje i Dana: *„Protože pokud mu nejde, pokud tu úlohu neudělal proto, že na to zapomněl, tak to může doplnit. A když to udělá hned, jako nějakým způsobem. ... Mě to většinou celkem projde, ať to teda do konce vyučování máš."*

Podle Jany a Věrky může být trestem i omluva. Jana to vysvětluje následovně: *„Řekla bych, že často je těm dětem nepříjemné možná, až to chápou jakou určitou formu trestu, když třeba musí se omluvit, když něco vyvedou. Tak takový to jako promiň, nechtěl jsem. Tak to je jim tak nepříjemné, že pokud, jo tady tohle se snažíme, aby to tam nějak fungovalo."* Také Věra připouští, že žáci berou povinnost omluvit se, když někomu něco provedou za formu trestu. Je zřejmé, že se učitelky snaží na žáky působit prostřednictvím jejich chování a nechat je prožít jeho následky. U ostatních respondentek jsem náznaky tohoto přístupu neobjevila.

.6 Tělesný trest

Nejvíce diskutovanými tresty na školách obecně jsou tresty fyzické. Přes to, že jsou v České republice zakázány, tak se občas u některých pedagogů objevují. Proto mě zajímalo, jak se na ně dívají mé respondentky. Některé z nich přiznaly, že za svou praxi někoho udeřily, jiné uváděly, že je sami rodiče některých žáků nabádají, aby tomu „jejich" případně jednu vrazily.

Dana na otázku, zda užívá tělesných trestů, odpovídá: *„Tak teď už tolik né. Ale někdy taky občas od rodičů dostaneš, tak jím jednu vlepte a napište mi tam ty litanie. ... Už jsem to dlouho neudělala, čím je člověk starší, tím od toho jako upustí."*

Též Petra s Terezkou a Štěpánkou uvádějí, že jim někteří rodiče dávají souhlas s tělesnými tresty. *„Já mám od rodičů schváleno, když tak mu pleskněte. Ale mě to prostě nejde. Já se pak*

nemůžu na ty děti dívat,“ říká Petra. Štěpánka s ní souhlasí. Naopak Tereza přiznává, že by povolení rodičů využila, kdyby bylo třeba: *„Tak mu klidně jednu ubalím. Ještě jsem to teda neudělala, ale mám to v sobě. Že když by přišla ta situace a já jsem věděla, ano teď je ta chvíle, kdy potřebuju, aby se vzpamatoval a mám to od rodičů potvrzený, tak bych to klidně udělala. Jo.“*

Většinou učitelky uváděly, že by si to nikdy nedovolily. Sandra své stanovisko vysvětluje takto: *„Tak i z mýho pohledu, kdyby na mě někdo sáhl, tak já bych mu to nedovolila, to bych byla zuřivá k nepříčetnosti. Tak to si myslím, že to tak maj i ty děcka. Proč by na ně měl někdo sahat. Je to jejich tělo, jejich osobnost a myslím si, že nikdo na ně nemá právo sahat.“*

Věra sice připouští, že to pokušení by tam občas i bylo a věří v účinek takového pohlavku, ale nikdy by si to vzhledem k zákazu takovýchto trestů nedovolila: *„Nemůžu říct, že by mě někdy nesvrběla ruka. Jo, myslím, že dobře mířený pohlavek občas zmůže víc než jakékoliv domlouvání. Ale to bohužel není dovolené, takže to nepřipadá v úvahu.“* Zároveň však dodává, že daný zákaz má smysl: *„Vzhledem k tomu, co se může stát za nechtěný úrazy, tak je dobře, že je to zakázaný.“* Další rizika tělesného trestání uvádí Štěpánka: *„Asi ne všichni učitelé by dokázali zvládnout tu situaci tak, aby prostě to dítě plácli v ten pravý okamžik. Aby to nenechali přerůst, aby potom nedošlo třeba jo k nějakému incidentu.“*

.7 Ostatní tresty

Další tresty, o kterých učitelky hovořily, jsou vyloučení ze třídy, což popisovaly Dana a Štěpánka. Trochu jiné odloučení rušícího žáka od ostatních popisuje Věra: *„Jednou jedinkrát jsem použila to, že si musel stoupnout a celou hodinu stál.“*

Tereza řeší chování rušivých žáků přesazením a jako trest některé učitelky chápou také špatnou známku, křik, či zvýšení hlasu.

10 Působení odměn a trestů na žáky z pohledů učitelek

Jak již byl řečeno, respondentky si jsou vědomy, že odměny a tresty mohou na děti působit jak pozitivně tak negativně. Proto mě zajímalo, jak ve výsledku vnímají působení odměn a trestů na své žáky. Většinou uváděly pozitivní účinky, někdy s krátkodobým působením, popřípadě, že některé metody na určité typy žáků nepůsobí.

Celkově se shodovaly, že pochvaly a další odměny působí na žáky výborně, posilují vhodné chování a úsilí, jak říkala Jana: *„Tak jako oni kdyby vzrostli a další hodinu se snažili*

minimálně o to stejný a za toho půl roku, co jsou třeba teď v první třídě, tak mám pocit, že se vytáhly. Že jo, že jim to pomohlo. Jo jako neudrží tu, že by takové výkony podávaly celý týden, ale, prostě, posunuly se nahoru.“ Tento posun Jana vysvětluje rozvojem osobnosti: *„Sebedůvěru, sebehodnocení. Mají pocit, jako že za něco stojí, jsou dobří, že* ***nejsou nejhorší*** *v té třídě. Že jako si sami sebe víc váží.“*

Tereza pak dodává, že krom zvýšení sebevědomí posilují odměny pozitivně právě pracovní návyky ve škole: *„Tak zvedne se jim to sebevědomí, o tom jsem už mluvila, a jinak určitě nějaký uklidnění, nějaký pocit bezpečí, nějaký jako že tak to je v pořádku, jo což oni strašně potřebují, že jsem tam kde mám být, že je to dobrý a určitě nějaký, teda pokud pracují, pokud jsou to ty děcka co pracují, tak je potřeba aby měli nějaké ty návyky učební, takže takže jako potvrzení těch jako pokud udělají prostě dobře ten úkol, splní to, sami za to dostanou pochvalu, ano, takhle je to v pořádku, takže to je ta cesta.“*

Toto tvrzení potvrzuje ve svých výzkumech Hvozdík a kol. (1994), který uvádí, že mezi žáky, kteří se dobře učí, je přibližně jedna třetina těch, kteří nedostatek schopností kompenzují motivací. Je tedy patrné, že ti žáci, kteří se hůře učí, mají výrazně sníženou úroveň motivace a proto je pro ně podpora prostřednictvím odměn, tedy hlavně pochval a povzbuzení, velmi důležitá.

Všechny se shodovaly, že pochvala před třídou má silnější efekt: *„Protože, když se pochválí před celou třídou, byť rychle se slovy výborně, to se ti fakt povedlo, dneska to čtení bylo bezvadný, tak jako oni to berou, jakože to je určitá forma oceněn,“* říká Jana. Věra pak vysvětluje, proč je důležité chválit před ostatními: *„Jako že, aby i ostatní věděli, že se jim prostě něco povedlo, aby oni (chválené děti) měli pocit, že ostatní to taky berou na vědomí, jako že i oni dostali tu jedničku, i když běžně dostávají trojku, čtyřku.“*

Takže každý typ odměny má určitý vliv jak na příjemce, tak na přihlížející. Pro příjemce odměny je to potvrzení vlastní hodnoty, že jsem v něčem dobrý, že si mě někdo za něco váží a potvrzení, že má práce je dobrá a že v ní mám pokračovat. Pro přihlížející se jedná o ujištění, že po určitém výkonu či skutku je možné být nějak oceněn.

Po trestech učitelky sahají podle svých výpovědí až tehdy, pokud to nejde prostřednictvím kladného přístupu. Jejich hlavními účinky jsou, že je to **nepříjemné**, jak říká Jana: *„A oni jako už tím, že se nad tím museli zamyslet a druhý den to přinést, tak mě přišlo, že jako. Jím to bylo nepříjemné. Jednak musely udělat něco navíc a ještě u toho přemýšlet, ... že už je obtěžovalo, tudíž to byl nějaký trest.“* Dále žákům ukazují, že **něco je špatně**. *„Jako že opravdu a oni to vědí, a oni ví, že třeba protože zlobil, tak dělá todle“* (Dana) nebo *„...čili že ten trest má výchovný smysl v tom smyslu, že to děcko si uvědomí tak ne, to nesmím. To se nedá“* (Štěpánka).

Tím na žáky působí a oni se **zklidní** a příště se takovému **chování budou snažit vyhnout,** aby opět nebyli potrestáni. *„Většinou dostanou poznámku za to zapomínání, takže to pak dojde ke zlepšení a myslím si, že na ty ostatní žáky asi ty poznámky mají vliv“* (Štěpánka) nebo *„má to účinek ten, že než by trávili čas doma u internetu nebo encyklopedie svůj volný čas, tak si raději už příště dají pozor, aby ta pravidla byla tak jak mají být“* (Petra).

Štěpánka však konstatuje, že ne všechny zažití trestu odradí od dalšího rušivého chování: *„No, působí krátkodobě. Jenomže, ... aby děcka viděly, že když už přestřelí a oni to dokážou hodnotit, takže následuje nějaký ten trest. Ale pro něho to není takový to jako. Prostě nemá to takový význam. Krátkodobě, on řekne, teďka mám, nesmím na počítač, nebo něco takovýho, ale on je prostě ten typ, já si myslím, že on vždycky bude ten typ, kterej bude vždycky zlobit.“* Ale jak Štěpánka říká, i v takových případech je třeba postupovat přiměřeně a spravedlivě, aby to tak cítili i ostatní žáci ve třídě.

Naopak pro některé žáky je trest silným prožitkem a může na ně působit až negativně. Věra popisuje následující zkušenost: *„Některé děti to berou opravdu s pláčem a je těžké jim vymluvit, že se nezbořil svět, když jim do žákovské napíšu teďka čtyřikrát zapomenul domácí úkol, jako že to není nic hroznýho, jako když by dostali poznámku za nevhodné chování, nebo že někomu ublížil.“*

Ale ne vždy jsou tyto reakce dětí silné. Jak respondentky uváděly u rizik z odměn i trestů. Otupují, což učitelky také ve své praxi zaznamenávají. *„Myslím, že už postupně to začíná, je to přesně věk, kdy se to láme, že už postupně začnou na to házet salám, ale ve většině případů to ještě funguje. V páté třídě už budu muset přemýšlet zase úplně jinak,“* říká Tereza a podobně reaguje i Štěpánka: *„Tak co já mám zkušenosti, tak to docela funguje. Já teda, myslím si, že tady ty dva, že ta pochvala a tresty, že to je výchovný prostředek, že ty děti, že to berou. Zas ty páťáci, ty ještě jo. Ale na druhém stupni, ti už jako, tam už můžeš (povzdech a smích).“* Respondentka naznačuje, že vnímá postupné klesání účinnosti těchto prostředků. V podobném duchu se vyjadřovaly i ostatní respondentky.

Z těchto důvodů všechny učitelky uváděly, že je velmi důležité přistupovat k žákům individuálně. *„Ono se říká říká, že se má ke všem přistupovat stejně, ale já si myslím, že to úplně jako nejde. Každý děcko má ty hranice někde jinde a jako každý děcko je úplně jiný a asi nejde všem měřit stejným metrem, to si myslím, že je špatně,“* říká Sandra. Často pak učitelky zdůrazňovaly, že je třeba poznat i rodinu žáků, aby učitelky věděly, co a jak na jejich žáky působí a zda je rodiče podpoří. *„Jsou žáci, na který stačí se škaredě podívat a už se hroutí a pláčou, a jsou žáci, na které člověk musí zařvat a teprve tehdy se ten jejich práh pne a oni si uvědomí, že na ně někdo mluví. Takže ty rodiny, zvlášť tady na vesnici jako jsou nesmírně jako*

různý ty sociální pozadí a ty pozadí těch dětí. Takže je potřeba je zjistit, jak jsou na tom, jak reagují a jednat podle toho.“ **Toto pak učitelky vnímají jako smysl prvního stupně.** Protože jen ony mají tu možnost s těmi žáky být tolik v kontaktu, poznávat je a podle toho se jim věnovat. Tedy i užívat vhodných a různorodých odměn a trestů podle možností a reakcí jednotlivých žáků.

6 Diskuse

Cílem práce je vyložit možnost motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů z pohledu učitelek prvního stupně základní školy. Aby bylo možno takto pohlížet na subjektivní pohled respondentek, analyzovala jsem zkoumaná data v několika oblastech..Výsledné kategorie na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Těmito aspekty se zabývá následující část práce.

Ve výpovědích bylo zřejmé, že pro každou respondentku je typické zaměření se na užívání určitých druhů odměn a trestů. Dále jsem identifikovala, že některé respondentky se zaměřují více na jednu oblast potřeb, která je pro ně dominantní. Prostřednictvím svého přístupu se snaží naplňovat žákovské potřeby této oblasti více než potřeby ostatní. Z předešlé analýzy dat lze vysledovat, že některé učitelky se snaží zaměřit právě na tu oblast potřeb, kterou ony neměly dostatečně naplněnou ve svých školních letech a vyhýbají se užívání trestů, které se jim samotným jako žákům nelíbilo. Z daného pohledu lze rozlišit tři základní kategorie přístupu.

(1) Odměny a tresty jako prostředek k posílení vnější motivace

Štěpánka, Dana a Petra jasně uvádějí, že pro žáky jsou motivující hlavně známky, hvězdičky, pochvaly, body, samolepky apod, jejich dosažením prožívají pocit úspěchu.

V tomto přístupu učitelek lze spatřit zaměření se na **naplnění výkonových potřeb**. Žáci správně zvládnou zadaný úkol a jsou za to náležitě odměněni. Odměny tak vnímají jako prostředek k posílení vnější motivace k vykonání zadaného úkolu a dosažení očekávaného výsledku. Učitelky nevěří, že lze v žácích prostřednictvím odměn a trestů dojít k tomu, aby se žáci sami rádi učili a posílil se v nich kladný vztah ke škole, tedy se tak posílila vnitřní motivace žáků. *„Myslím si, že ta vnitřní motivace nastupuje s dozráváním a myslím si, že vnitřně motivovaní nebudou ještě ani když půjdou někam na střední školu, na učňák. Myslím si, že až koncem té střední školy jim začne docházet, co by jednou chtěli dělat, čím by chtěli být, jak by chtěli být finančně hodnoceni a teprv tam nastoupí ta vnitřní motivace“ (Petra).* Podobně nahlíží na motivaci též Štěpánka a Dana.

Vzhledem k tomu, že pro tyto učitelky je prioritou hlavně naučit žáky obsah učiva jednotlivých ročníků, jsou pro ně samotné výsledky jejich žáků důležité. Ale je samozřejmé, že

se snaží vytvořit příznivou atmosféru ve třídě, podporují přátelské klima třídy a snaží se vést výuku zajímavě a pestře, aby žáky různorodými činnostmi zaujaly.

V případě trestu učitelky užívají převážně úkol navíc, který jim umožňuje upozornit rodiče na nějaký problém jejich dítěte ve škole.

(2) Odměny a tresty jako prostředek k posílení vnitřní motivace

Druhou skupinu představují respondentky Jana, Tereza a Věra, pro které jsou **dominantní sociální potřeby žáků**. Jako důležitý vnímají individuální kontakt s žáky, pochvalu a pohlazení. Jedna učitelka pokládá za velmi důležité a úspěšné udělování výhod či určité prestiže. Tyto formy odměn učitelky staví do popředí a vnímají je jako silně motivující.

Věra dokonce uváděla, že odměnou mohou být i přátelské vztahy. To, že žák je ve třídě oblíben svými spolužáky - takovéto projevy jde jistě brát jako přirozenou odměnu za přátelské a vstřícné chování dětí k sobě navzájem. Proto respondentky vnímají za velmi důležité vedení a posilování přátelských vztahů mezi žáky.

Učitelky věří, že prostřednictvím takového přístupu lze vzbudit u žáků větší sebedůvěru a sebehodnocení a to jím postupně pomůže získat pozitivní vztah k učiteli a ke škole a vzbudí to v nich vnitřní motivaci k učení.

Jana ale dodává, že je třeba více, než jen odměny a pozitivní přístup. Zdůrazňuje roli rodiny, a okolí jako silný element ovlivňující postoj žáka ke škole, který ve výsledku podle respondentky může též ovlivnit motivaci žáka: *„Kdežto, když je tam i z té druhé strany, z toho okolí a nebaví se jen o těch známkách, ale jo dobře, teď berete tohle, tak zkus. Jo, že ty děti se sami snaží víc a víc dozvědět.“* Předpokládá, že samotné odměny rozhodně nestačí, že je třeba je kombinovat s pozitivním přístupem ke škole a podporovat zájem žáků o učení. Ale rozhodně Jana zastává názor, že lze k vnitřní motivaci s pomocí těchto výchovných prostředků dojít.

(3) Odmítání zaměření praxe na užívání oděn a trestů

Sandra se zaměřuje ve své praxi zejména na **naplnění poznávacích potřeb žáků.** Snaží se žáky při výuce zaujmout a aktivizovat je různorodými výukovými metodami, které se snaží pojmout zajímavě: *„Já si myslím, že nejefektivnější způsob, jak to dělat bez nějakejch odměn a trestů je, že ty děcka dělají permanentně něco, co je baví. … Aby se ty činnosti jakoby střídaly. Činnosti, který dělají samostatně a na kterých já ohodnotím ten jejich výkon, jak na tom jsou. Pak činnosti ve skupinách, abych viděla, jak se k sobě chovají, jak jsou schopni se domluvit nebo nejsou. Takže se snažím ty činnosti samostatný a skupinový a snažím se, aby vstali z těch lavic. Snažím se ty činnosti střídat, aby byly míň náročný a víc náročný, aby měli vždycky nějakej odpočinek od toho.“*

Také poskytnutí prostředí důvěry, lásky a vytváření přátelských vztahů je pro ní důležité. Je si vědoma, že pro žáky je naplňování sociálních potřeb velmi důležité k tomu, aby měli dobrý vztah k sobě navzájem, učiteli i ke škole, protože poté je lze lépe zaujmout učebními činnostmi.

Ve své praxi se odmítá zaměřit na systematické užívání klasických odměn a trestů, protože vidí rizika jako jsou otupování a závislost či výsměch od druhých. Zaměřuje se na přirozené důsledky, které následují po určitém chování, jako je pocit úspěchu - jsem dobrý, když jsem něco zvládl. Ukazuje žákům, že tu jde o víc než o jedničku, hvězdičku či bod.

Oproti tomu přirozeným trestem se snaží vést žáky k zodpovědnosti – pokud nesplníš svoje povinnosti, sami na to doplatí. Při užití klasického trestu většinou užívá úkolu navíc, který žák vypracuje jako další běžný úkol. Pokud potřebuje na nějaké problematické chování upozornit rodiče, napíše jím vzkaz, což však nebere jako poznámku. Pomocí tohoto přístupu věří, že podpoří vnitřní motivaci žáků spíše, než systematickým odměňováním a trestáním.

Z uvedeného schématu je patrné, že důležitou roli při užívání odměn a trestů hraje to, jak učitelky odměny a tresty užívají a na které se zaměřují. Žáci vnímají, co jim dané odměny a tresty přináší a tak zvažují výhody a nevýhody podřízení se dané regulaci. Pokud postupně zvažují i hodnoty vnější regulace a uvědomují si, že se s nimi ztotožňují, pak se vnější motivace postupně zvnitřňuje.

Poto pokusím nahlédnout na možnosti motivace prostřednictvím odměn a trestů pomocí teorie externí regulace (Lokšová, Lokša 1999), která byla nastíněna v teoretické části (viz Incentivy jako vnější zdroj motivace žáka).

Dana, Petra a Štěpánka, které věří jen v možnost vnější motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů, pravděpodobně tyto techniky takto užívají. Tedy jinak řečeno, snaží se v žácích posílit projevy dobrého chování hlavně známkami a pochvalami, případně omezit rušivé chování úkoly navíc či poznámkami. Na tyto techniky kladou důraz a takto je žákům podávají a vysvětlující. Žáci se tedy své činnosti snaží vykonávat výborně kvůli známkám, případně aby se vyhnuli konfrontaci. Pokud však nejdříve nenaplní dostatečně sociální potřeby svých žáků a nevytvoří si s nimi vztah plný důvěry, žáci nemají dostatečně naplňovány sociální potřeby, které jak uvádí Maslow jsou důležitější, než potřeby výkonu, které učitelky odměnami a tresty vzbuzují a tudíž je pro prospěchově slabší žáky velmi náročné tento přístup učitelek přijmout a identifikovat se s ním. Proto zůstávají převážně u externí regulace či pasivně převzaté regulace. Prospěchově lepší žáci naopak mohou vnitřně chtít získat dobré známky a ocenění a proto se snaží dosáhnout co nejlepšího výkonu.

Jana, Tereza a Věra, které věří ve vnitřní motivaci žáků, se prostřednictvím odměn a trestů snaží nejprve naplňovat sociální potřeby žáků. Učitelky užívají hodně pochvaly, kdy se více zaměřují i na slabší žáky, snaží se je podpořit a ukázat jim, co zvládnou, v čem jsou dobří. Pro větší podporu používají dotek, pohlazení, úsměv, čímž se snaží navázat pozitivní vztahy s žáky. Takovým jednáním podporují příznivé sociální klima a vztah důvěry. Až po té se zaměřují na naplňování dalších vyšších potřeb žáků a proto je více pravděpodobné, že žáci se spíše identifikují s touto regulací, pochopí smysl vykonávacích činností, přijmou hodnoty a tak ve výsledku ochotněji pracují.

Sandra, která odmítá zaměření své praxe na systematické užívání odměn a trestů se zaměřuje na problémové a tvořivé vyučování, kdy se žáci učí při různých činnostech, pracují na projektech a tím se snaží učitelka aktivizovat poznávací potřeby žáků. V rámci těchto aktivit se žáci dostávají do různých sociálních interakcí, učí se spolu komunikovat, utužují žákovský kolektiv a tím vytváří pozitivní klima třídy, což jim zpětně umožňuje naplňovat sociální potřeby a a v rámci správného plnění aktivit potřeby úspěchu. Proto lze předpokládat, že tento přístup žáky postupně vede k přijetí školních norem, se kterými se ztotožní a k pochopení a zaujetí školními aktivitami, což je motivuje k další školní práci.

Z uvedeného srovnání je zjevné, že odměny a tresty mají z pohledu učitelek sílu motivovat. Rozdíly se ukazují v přístupu zaměřenosti na žáky se slabším prospěchem, které se výrazně snaží podporovat Jana, Věra a Tereza. Ostatní učitelky se snaží zaměřovat na všechny žáky stejně (Petra, Štěpánka, Sandra) či podporují více prospěchově silnější žáky (Dana). Rozdílnost zaměření učitelek na různé žáky potvrzují i výzkumníci Brophy a Good (1970).

Učitelky, které se snaží svým přístupem hodně podporovat slabé žáky pak uváděly případy, kdy jejich snaha měla efekt, tedy viděly, že žáci se v dlouhodobém hledisku zlepšily. S podobným zjištěním přišla Hurlocková (in Stránská, 2004), která potvrdila, že chválení má na žáka motivující efekt.

Nabízí se však otázka, zda na některé žáky, kteří mají prospěchově slabší výsledky nemůže větší míra až nápadné chválení a odměňování působit negativně. Žáci totiž dostávají od učitele častější pochvaly a tím zpětnou vazbu,, že nejsou tak dobří, jako žáci s lepším prospěchem, které není třeba tolik podporovat. Podobnou otázkou se zabývali odborníci Man, Mareš a Stuchlíková (2000), kteří ve výzkumech potvrdili, že tento motivační paradox může nastat. Žádná z učitelek tento efekt nepotvrdila. Na druhou stranu je možné, že silné odměňování a vyzdvihování slabších žáků u nich může rozvinout nezdravě vysoké sebevědomí, které není podložené jejich reálnými schopnostmi a výsledky.

Je však třeba upozornit, že jsem se zabývala pouze názory učitelek, tedy pro ověření platnosti některých tvrzení by bylo třeba doplnit výzkum o pozorování přímé práce učitelek s žáky při výuce a zajisté by pro komplexní výzkum bylo vhodné ho rozšířit i o pohled žáků na přístup k užívání odměn a trestů učitelkami. Urcite by stálo za to, se dále zabývat i tím, jakým zpusobem žáky chválit, zda se snažit pristupovat ke všem stejne podle jejich objektivních výsledku, ci se snažit pristupovat individuálne podle potreb každého žáka, což je v dnešní škole s vysokým poctem žáku velmi nárocné až nereálné.

Závěr

Uvedené teoretické poznatky byly základnou pr celé kvalitativní výzkumné šetření, které jsem provedla na jedné vesnické škole poblíž Brna se sedmi učitelkami z prvního stupně základní školy. Zajímalo mě, jak se učitelky dívají na **možnost motivace žáků prostřednictvím odměn a trestů.** Analýza dat vyústila v diskusi, kde jsem se snažila nahlédnout na možnou míru zvnitřnění vnější regulace prostřednictvím naplňování potřeb žáků skrze užívané odměny a tresty.

Poznatky této práce potvrzují dřívější výzkumy, že pro žáky mladšího a středního školního věku jsou výchovné podněty odměn a trestů motivující, pokud naplňují sociální potřeby skrze pozitivní vztah s učitelkami. Pak mohou rozvíjet kognitivní, tedy vnitřní motivaci.

I když se jedna z učitelek zaměřuje na rozvoj osobností žáků prostřednictvím tvořivého vyučován, přiznává, že občas odměny a tresty užije a jsou nezbytné zejména k regulaci chování. Což dokládá ve své praxi. Zaměřuje se na tvořivou a činnostní výchovu a místo umělých odměn a trestů dává přednost užívání trestů přirozených, ale přiznává, že v prostředí české školy se bez odměn a trestů pracovat nedá, protože děti jsou na tyto prostředky navyklé ze svých rodin.

Velkou úlohou hraje, jak učitelky odměn a trestů užívají, zda se snaží přistupovat ke všem žákům stejně, či zvolí individuální přístup podle potřeb jednotlivých žáků. Skupina učitelek, která se ve své praxi zaměřuje i na podporu prospěchově slabších žáků potvrdila, že pokud se slabší žáci více chválí a podporují, jejich výsledky se v dlouhodobém horizontu zlepší.

Bibliografie

1 BARTOŠOVÁ, I. *Školní intervence pro žáky s problémovým chováním,* Brno: Masarikova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. 2008, 176 s. Vedoucí diplomové práce Phdr. Věra Vojtová Ph.D.

2 BENDL, S. J*ak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky.* Praha: ISV , 2004. 208 s.

3 ISBN 80-86642-14-3

4 BROPHY, J. GOOD. T. *Naturalistic studies of teacher expectation effects.* In Teacher student relationships:Causes and consequences, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

5 ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN: 978-80-247-1718-0

6 CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-014-6

7 CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2006. 296 s. ISBN 80-7367-118-2.

8 ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* Tišnov: SURSUM & HROCH, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0

9 ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

10 ČÁP, J; MAREŠ, *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007, 655 s.

11 ISBN 978-80-7367-273-7

12 FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s.

13 ISBN 80-7178-063-4

14 HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. 278 s.

15 ISBN 80-246-0030-7

16 HRABAL, V; MAN, F; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole.* Státní pedagogické nakladatelství Praha 1989. 232 s. ISBN 80-04-23487-9

17 HVOZDÍK, J. a kol. *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka.* Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Prešově, Prešov 1994, 195 s. ISBN 80-08-00376-6

18 KNOTKOVÁ, B. Fenomén soutěže v současné české škole. Brno: Masarikova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav pedagogických věd. 2008. 144 s. Vedoucí magisterské diplomové práce Mgr. Petr Novotný, Ph.D.

19 KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, Praha, 2007. 152 s.

20 ISBN 978-80-86723-38-9.

21 KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování.* Praha: Portál, 1996. 155 s.

22 ISBN: 80-7178-022-7

23 KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole.* Praha: Portál, 2005. 151 s.ISBN 80-7178-945-3

24 LANGMEIER, J; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 1998. 343 s.

ISBN 80- 7169-195-X

25 LOKŠOVÁ, I; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha: Portál, 1999. 199 s.

26 ISBN 80-7178-205-X

27 MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2000. 109 s.

ISBN 80-7178-486-9

28 MAN, F; MAREŠ, J; STUCHLÍKOVÁ, J. Paradoxní účinky učitelských motivačních postupů. *Pedagogika.* 2000, roč. 50, č. 3, s. 224 – 235.

29 ISSN 0031-3815

30 MCCROSKEY, J. C.; RICHMOND, V. P. A kol. Power in the classroom V: Behavior alteration techniques, cuómunicatio training and learning. *Communication education*. červen 1985, roč. 34, č. 3, s. 214 – 226.

31 ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV, 2003. 170 s.

32 ISBN 80-86642-18-6

33 PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. 259 s.

34 ISBN: 978-80-246-0345-2

35 PETTY, G. *Moderní vyučování.* Prah: Portál, 2006. 380 s.

36 ISBN 978-80-7367-427-4

37 RICHMOND V. P.; MCCROSKEY, J.C. kol. Power in the classroom VII:Linking behavior alteration techniques to cognitive learning. Communication education. Leden 1987, roč. 36, č. 1, s. 1 – 12.

38 ROGERS, C. *Research into teachers' epectations and their effects.* In The social psychology of schooling, London: Routledge, 1982. s. 16-40.

39 STRÁNSKÁ, Z. *Analýza motivace žáků k učení.* Brno. Masarikova univerzita. Filozofická fakulta. Psychologický ústav. 2004. 157 s. Vedoucí disertační práce prof. PhDr. Libor Míček, Csc.

40 STRAUSS, A; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Albert, 1999. 228 s.

41 ISBN: 80-85834-60-X

42 STŘELEC, S (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II.* Masarykova univerzita v Brně, 2005. 214 s.

ISBN: 80-210- 3687-7

43 ŠPAČKOVÁ, R. Odměna a trest na základní škole. Česká škola. *Moderní vyučování.* [online], 1999, č. 10. [cit. 2009-30-3].

Dostupný z < www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=1187&CAI=2125 - 49k ->

44 ŠVAŘÍČEK, R. Je zakotvená teorie teorií? In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity U 10.* Brno: Masarikova univerzita, 2005.

45 ŠVAŘÍČEK, R; ŠEĎOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. 377 s.

46 ISBN 978-80-7367-313-0

47 VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy.* Univerzita Karlova v Praze. Karolinum 2002. 304 s.

ISBN80-246-0181-8

48 VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie.* Praha: Karolinum, 356 s. 2004.

ISBN 80-246-0841-3