

Využívání odměn v edukační práci s dětmi v mateřských školách

Bc. Petra Šustková

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Šustková**
Osobní číslo: **H18405**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Využívání odměn v edukační práci s dětmi v mateřských školách**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o odměnách jako regulátorech chování.
Vymezení teoretických východisek z oblasti využívání odměn v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování a rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada.
- Jakešová, J., & Slezáková, S. (2016). Rewards and Punishments in the Education of Preschool Children. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 217, 322-328.
- Matějček, Z. (2015). *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál.
- McCombs, B. L., Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2008). Children's and Teachers' Perceptions of Learner-Centered Practices, and Student Motivation: implications for Early Schooling. *Elementary School Journal*, 109(1), 16-35.
- Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru. Zaměřuje se na využívání odměn v edukační práci s dětmi v mateřských školách. Cílem práce je popsat, jak učitelé mateřských škol využívají odměny v edukační práci s dětmi. Teoretická část se zabývá komunikací v pedagogických situacích, motivací a odměnou v edukačním procesu. V empirické části jsou předloženy výsledky výzkumu, který byl realizován prostřednictvím pozorování a interview. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé nejčastěji odměňují slovní pochvalou. Dalšími druhy odměn jsou úsměv, pohazení, sladkost nebo drobný dárek či umožnění oblíbené činnosti. Učitelé děti odměňují proto, aby v nich upevnili žádoucí chování, jejich pokroky a snahu. Učitelé děti neodměňují nijak plánovaně, reagují bezprostředně na konkrétní situace.

Klíčová slova: sociální komunikace, druhy odměn, zdroje motivace

ABSTRACT

The thesis is of a theoretical-empirical character. It focuses on the use of rewards in educational work with children in kindergartens. The aim of this thesis is to describe how kindergarten teachers use rewards in educational work with children. The theoretical part is concerned with communication in educational situations, motivation, and rewards in the educational process. The empirical part presents results of a research, which was conducted by means of observation and interviews. The research shows that the way of rewarding children most frequently chosen by teachers is oral commendation. Other types of rewards are a smile, a caress, a sweet or a small gift, or allowing children to do their favourite activities. Teachers reward children in order to consolidate desirable behaviour, their progress and effort. Teachers do not reward children in a planned way, they react immediately to specific situations.

Keywords: social communication, types of rewards, sources of motivation

Poděkování

Děkuji Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph. D. za trpělivost, ochotu, cenné rady a přátelský přístup při vedení mé diplomové práce.

Děkuji mateřským školám a především učitelkám, které se zúčastnily výzkumu, za ochotu a vstřícnost.

A v neposlední řadě děkuji své rodině za podporu během celého studia.

Deo gratias

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 KOMUNIKACE V PEDAGOGICKÝCH SITUACÍCH	10
1.1 PRAVIDLA KOMUNIKACE	11
1.2 PEDAGOGICKÁ A VÝUKOVÁ KOMUNIKACE.....	13
1.3 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	15
1.4 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	16
1.4.1 Výrazy obličeje neboli mimika	17
1.4.2 Pohledy neboli řeč očí.....	19
1.4.3 Fyzické postoje neboli konfigurace všech částí těla.....	20
1.4.4 Gesta neboli gestika.....	20
1.4.5 Tón řeči	21
1.4.6 Doteky neboli haptika.....	22
1.4.7 Proxemika neboli přiblížení či oddálení	22
2 MOTIVACE V EDUKAČNÍM PROCESU	24
2.1 MOTIVACE VNITŘNÍ A MOTIVACE VNĚJŠÍ.....	31
3 ODMĚNA V EDUKAČNÍM PROCESU	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	44
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	44
4.2 VÝZKUMNÁ METODA.....	44
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	45
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	47
5.1 POCHVALA JAKO ODMĚNA	48
5.2 HMOTNÁ ODMĚNA.....	51
5.3 UMOŽNĚNÍ ČINNOSTI JAKO ODMĚNA	55
5.4 KDY A JAK ČASTO ODMĚŇOVAT	59
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Jak už název napovídá, práce se zabývá využíváním odměn v edukační práci s dětmi v mateřských školách. Téma, které jsem si vybrala, je dle mého názoru velmi užitečné do praxe, jelikož je to součást každého dne nebo respektive by to měla být. Přišlo mi tedy zajímavé zjistit teoretická východiska daného tématu i výzkumně prozkoumat učitele v praxi. A tím hlouběji proniknout do již zmiňované každodenní reality učitelské profese.

Důležité je ale nejprve se věnovat teoretickým východiskům k tomuto tématu. Cílem teoretické části práce je vymezit teoretická východiska z oblasti druhů odměn, sociální komunikace a zdrojů motivace.

První kapitola se věnuje komunikaci v pedagogických situacích. Komunikaci bereme jako jeden z prostředků odměňování a proto se jí budeme věnovat. Konkrétně se potom zaměříme na pedagogickou a výukovou komunikaci. Hlouběji se budeme věnovat rozdělení komunikace na verbální a neverbální a uvedeme si pravidla komunikace.

Druhá kapitola je zaměřena na motivaci v edukačním procesu. Motivace je jakýsi pohon, prostředek, díky kterému dochází k uspokojování potřeb. K uspokojení potřeb může dojít také díky dokončení nějaké činnosti. Motivace je v prostředí mateřské školy velmi důležitá i z hlediska procesu učení. V rámci kapitoly si motivaci rozčleníme na vnitřní a vnější. Přestože odměny jsou spojovány spíše s vnější motivací, u dětí bychom měli budovat vnitřní motivaci, a to především jako pocit uspokojení a radosti z vykonaného úkolu, činnosti.

Třetí kapitola se věnuje odměnám v edukačním procesu, jakožto hlavnímu komponentu tématu práce. Konkrétně je pozornost zaměřena na samotné vymezení pojmu odměna. Dále si uvedeme, k čemu odměna slouží a budeme se také zabývat rozdělením odměn, tedy jejími druhy. Vymezíme a zpracujeme teoretická východiska týkající se druhů odměn jako hlavního podkladu pro naše výzkumné šetření.

Hlavním cílem výzkumné části práce je popsat, jak učitelé mateřských škol využívají odměny v edukační práci s dětmi. Dílčí cíle byly zvoleny dva a prvním z nich je zjistit, jaké odměny učitelé využívají. Druhým cílem je zjistit, v jakých situacích učitelé děti odměňují. Data byla zjištěna pomocí pozorování a rozhovorů s učiteli i dětmi. Participanti výzkumu byli ze Zlínského kraje. Data jsou zpracována a interpretována v praktické části práce. Výsledky budou shrnuty v závěru práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE V PEDAGOGICKÝCH SITUACÍCH

V úvodní kapitole celé práce se budeme věnovat komunikaci. Nejprve se na pojem podíváme pohledem různých autorů. Následně se budeme zabývat pravidly komunikace a pedagogickou komunikací. Poté si uvedeme rozdělení komunikace na verbální a neverbální. Blíže si představíme projevy neverbální komunikace.

Janoušek (2019 in Výrost, Slaměník, & Sollárová, 2019) popisuje sociální komunikaci jako speciální podobu spojení mezi lidmi, a to prostřednictvím předávání a přijímání významů. Což souvisí s jinými způsoby spojení mezi lidmi, jako jsou společná činnost tedy kooperace a vzájemné působení tedy interakce a společenské vztahy. *„Prostřednictvím komunikace se uskutečňuje, jak determinální vliv společné činnosti, vzájemného působení a společenských vztahů na lidskou psychiku a vědomí, tak i regulační funkce psychiky a vědomí ve společné činnosti, vzájemném působení a společenských vztazích.“* (s.167) Komunikace se uskutečňuje v rámci společenských vztahů, vzájemném působení a společné činnosti, jimž je podmíněna.

Trubíniová (2007, s. 226) uvádí, že komunikace znamená něco odevzdávat, přenášet informace, radit se s někým, být ve spojení. Komunikace je základní složkou interakce mezi lidmi. Vyplývá z potřeby člověka integrovat se a vyměňovat si informace s lidmi. Je teda podmínkou sociální existence člověka. Přičemž informace je jakákoliv změna v činnostech, projevech.

Dále se v mezilidské komunikaci zajímáme *„o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má.“* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 130)

Říčan (2013, s. 49) uvádí, že komunikace jakožto přenesení a přijetí informace je základním prvkem v každém vztahu ze všech oblastí našeho života. Pro dorozumívání se s druhými je především důležitá efektivní komunikace. *„Komunikovat znamená dorozumívat se, sdělovat informace, být ve spojení.“* Komunikovat je důležité i ve výchově, tedy domluvit se s dětmi. Proto je důležité to, co dětem říkáme, ale i to, jak jim to říkáme. Zároveň však je potřebné, abychom rozuměli dětem, co ony chtějí sdělit nám.

Jak tedy můžeme vidět, autoři se shodují v tom, že během procesu komunikace dochází k přenosu informace mezi dvěma a více subjekty. Přenesením této informace vzniká právě

komunikace. Komunikace se může prohloubit dalším přenosem informací. Daná sdělení mohou obsahovat informace o tom, co sdělujeme, z jakého důvodu to sdělujeme a kdo vůbec to sděluje. Pomocí komunikace se také dostáváme do základního styku s jinými lidmi. A proto je potřeba dodržovat určitá pravidla.

1.1 Pravidla komunikace

Jak jsme si již řekli, komunikace je proces, při kterém dochází k vzájemné interakci mezi lidmi. Nyní bychom chtěli uvést pravidla, která jsou nezbytná k efektivnímu průběhu komunikace.

Jak popisují Svobodová, Hovjacká, Kubecová a Kukačková (2015) mezilidské vztahy se realizují v interakcích a komunikacích. Přičemž interakce je reagování lidí na sebe navzájem a při komunikaci sdělujeme obsah. Pomocí interakce i komunikace s dalšími lidmi dochází k utváření osobnosti dítěte. Dítě může být v interakci s rodičem, učitelem, spolužákem ze třídy, jinou osobou ze školy, ale taky s kamarádem z ulice nebo kroužku, se členy širší rodiny a dalšími. Díky těmto stykům dítě získává od jiných lidí zpětnou vazbu na sebe a své chování. Zjišťuje, jak ho ostatní vnímají, co si o něm myslí, jaký k němu mají vztah. Dítě tak přejímá představu o tom, jaký je člověk. Dítě se tak může dozvědět nejen pozitivní, ale i negativní stránky. Vzhledem k tomu, že si dítě ještě nedokáže vytvořit vlastní pojetí sebe sama, přejímá názory jiných a může to být pro něj velmi svazující.

Svobodová, Hovjacká, Kubecová a Kukačková (2015) také uvádí tipy, jak docílit toho, aby učitel v mateřské škole přijímal dítě takové, jaké je (s. 76-77):

- *„Dítě by mělo z chování dospělých vnímat, že je v jejich společenství vítaným hostem a plnoprávným partnerem.*
- *Učitelka by měla projevovat zájem o starosti a problémy, byť se z jejího pohledu mohou zdát malicherné a nedůležité.*
- *Učitelka by měla být schopná kriticky pohlédnout na svou komunikaci s dítětem a mít vůli změnit neefektivní komunikační techniky za efektivní.*
- *Učitelka by si měla uvědomovat fakt, že svou komunikací a přístupem může ovlivnit sebepojetí dítěte a jeho vztahy ke společnosti pro celý další život.*
- *Učitelka by se měla snažit vyhledávat a učit se nové komunikační techniky.“*

S výše uvedenými tipy souvisí i partnerský přístup, který uvádí Říčan (2013). Stejně jako v komunikaci s dospělým, kdy se k našemu komunikačnímu partnerovi snažíme být zdvo-

řilí, při komunikaci s dítětem často zapomínáme dávat najevo respekt. Na to navážeme také tím, že k dítěti obracíme tvář a využíváme očního kontaktu při komunikaci. „*Oční kontakt je silný, někdy přímo silový nástroj komunikace.*“ (Říčan, 2013, s. 52) Přičemž záleží na délce očního kontaktu, také vzájemném vztahu mezi těmi, kteří spolu komunikují. Silový nástroj komunikace to může být tehdy, když na dítě dlouze a přísně hledíme, dokud nesklopí oči. Stejně jako je důležitý oční kontakt, nám v komunikaci pomáhá oslovení jménem toho, s kým komunikujeme. Tvar jména zároveň můžeme upravit podle toho, co dotyčnému chceme sdělit, nejspíš použijeme jiný tvar oslovení, pokud ho budeme chtít pochválit nebo naopak pokárat.

Partnerský přístup, který zmiňujeme, bychom určitě neměli podceňovat. V rámci komunikace s dětmi je velmi důležité se nad děti nijak nepovyšovat, ale naopak jim dávat najevo, že jsme tu pro ně. Pomoci jim tak, jak to bude v našich silách. Pokud si takovýmto chováním u dětí získáme přirozený respekt, dětem se s námi bude komunikovat o to snadněji. Pro děti bude jednodušší se nám svěřit, věřit nám, obrátit se na nás s čímkoliv budou potřebovat.

A naposled zmíníme jedno ze základních pravidel komunikace a to, že nepřerušujeme druhé, když mluví. Zmiňuje to i Říčan (2013), který uvádí, že je to nezdvořilé, jak k dospělé osobě, tak i právě k dítěti. Naopak pokud to děti sami učíme, například tehdy, kdy ho upozorníme, že mluvíme s někým jiným a že má chvílku vydržet, když nám chce něco sdělit. Musíme mu jít přeci příkladem a dodržovat stejné pravidlo nejen komunikace ale i slušného chování.

Můžeme říci, že to, že nepřerušujeme druhé a necháme je domluvit, souvisí s tím, že se budeme učit naslouchat druhým. Reálně poslouchat, co nám druhá osoba povídá, sdílet s ním obsah komunikace, dokázat mu odpovědět, reagovat na něj. Neměli bychom povídání druhého poslouchat jenom proto, abychom si našli mezeru mezi jeho slovy, kdy se například nadechne, a tu využít k tomu, že si vezmeme slovo a začneme mluvit o něčem úplně jiném, nenavážeme na komunikačního partnera, ale obrátíme téma komunikace na svoji stranu, stejně jako když obrátíme minci.

Podle Říčana (2013) je naslouchání ve výchově dokonce užitečnější než mluvení. Zároveň autor zmiňuje, že pokud se nám dítě svěřuje, neměli bychom jej kritizovat, také bychom se měli zajímat, ne však přehnaně vyzvídat. Důvěra dětí je „*nenahraditelný kapitál*“. (s. 55)

Autor se také vyjadřuje k technice komunikace a uvádí tipy, které bychom měli při komunikaci s dětmi dodržovat (s. 50-51):

- klidná a pomalejší mluva,
- krátké jednoduché věty,
- používat slova, kterým děti rozumí,
- vést s dítětem dialog a ne monolog,
- správně vyslovovat.

Svobodová, Hovjacká, Kubecová a Kukačková (2015, s. 78) uvádí, že *„jedna ze základních dovedností předškolního pedagoga by měla být zvládat komunikaci s dítětem na partnerské rovině tak, aby byla pro obě strany přínosná a radostná.“*

Jelikož tendence dospělých při komunikaci s dítětem je dítě mentorovat, vysvětlovat mu, napomínat ho, stavět se do jakési povýšené pozice. Dítě způsoby komunikace přejímá ze svého okolí. Takže i my jako učitelé v mateřské škole mu můžeme být vzorem. Měli bychom tedy dbát na to, jakým vzorem mu chceme být, co mu chceme předat a pamatovat při tom, že utváříme jeho osobnost. Určitě nejsou ojedinělé případy, kdy si děti v mateřské škole hrají na paní učitelky a ty se pak ve svém chování a komunikaci poznávají a nechceme přeci, aby nás děti hrály jako negativní postavy.

1.2 Pedagogická a výuková komunikace

Ve druhé podkapitole se budeme věnovat pedagogické komunikaci, jejíž pomocí dochází k realizaci výchovy a vzdělávání.

Komunikaci Sup (1985, in Nelešovská, 2005, s. 26) popisuje jako *„přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“* Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem v určitých vztazích, jak uvádí Gavora (1988, in Nelešovská, 2005). Pedagogickou komunikaci popisuje jako *„výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.“* (s. 26) Leont'jev (1973, in Nelešovská, 2005, s. 26) říká, že je to *„profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“*

Vztahy, které se dotýkají našeho tématu, můžeme rozdělit do následujících tří typů (podle Gavory, 1988, in Nelešovská, 2005):

- učitel x dítě,
- učitel x třída,
- učitel x skupina dětí.

Všechny tyto vztahy jsou nesymetrické nadřazeným postavením učitele. Učitel rozhoduje o tom, kdo bude komunikovat. Pokud se na tyto vztahy však podíváme opačně, tedy dítě x učitel, dítě „*si tvoří ke svému učiteli vztah, který se časem upevňuje, proměňuje. Je důležité si uvědomit, že vztahy v pedagogickém procesu se stále vyvíjejí.*“ (s. 29)

Pedagogická komunikace má svá pravidla, stejně jako máme ve třídě v mateřské škole vyvěšená pravidla, se kterými byly děti seznámeny. K těmto pravidlům většinou patří to, že nepřerušujeme druhé v komunikaci a necháme je domluvit. Pravidla by měla být platná pro všechny. Tím myslíme, že by je stejně měli dodržovat učitelé, jako děti. Počet pravidel musí být stanoven tak, aby neztrácely svoji funkčnost.

Helus (2015, s. 324) uvádí, že „*pro učitele, jakožto vůdčího aktéra výukové komunikace, je učitelství povoláním, respektive posláním a současně také profesí – je profesně fundováno.*“ Rozumíme tím to, že učitelství bereme jako něco více než pouhé zaměstnání, především učitel by to tak měl brát. Proto je potřebné, aby učitel svou práci dělal s láskou, měl vřelý vztah k dětem a chtěl na sobě neustále pracovat.

Helus (2015, s. 325-326) dále popisuje pedagogické ctnosti učitele vědomého si svého poslání, kterými jsou myšleny osobnostně postojoyé kvality. Tvoří je:

- pedagogická láska – je o tom, že učitel dítěti ukáže, že mu na něm záleží, že mu bude pomáhat;
- pedagogická moudrost – „*tedy myslíme to, že učitel s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou chápající reflexi usiluje o porozumění dítěti tváří v tvář*“;
- pedagogická odvaha – týká se rozhodnutí učitele, která jsou odporující předpisům instituce, zároveň ale obhajují právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj a vyžadují příslušné podmínky;
- pedagogická důvěryhodnost – je o spolehlivé opoře učitele vůči osobnostnímu rozvoji dítěte.

„Vědomím svého poslání, vyjádřeným mimo jiné v jeho pedagogických činnostech, je učitel – vůdčí aktér výuky – pedagogickou osobností, která svými postoji, svým jednáním, svou přesvědčivostí je dítěti tím nejúčinnějším podnětem, aby se také jako osobnost rozvíjelo.“ (Helus, 2015, s. 324)

Zde nám Helus také popisuje to, jak by učitel měl vědět, co dělá a především, co tím způsobí. Plně si uvědomovat možnosti svého působení a odpovědnost za něj. Učitel by měl na dítě působit v pozitivním slova smyslu, být mu vzorem upřímnosti, rozvahy, modrosti, odvahy a píle.

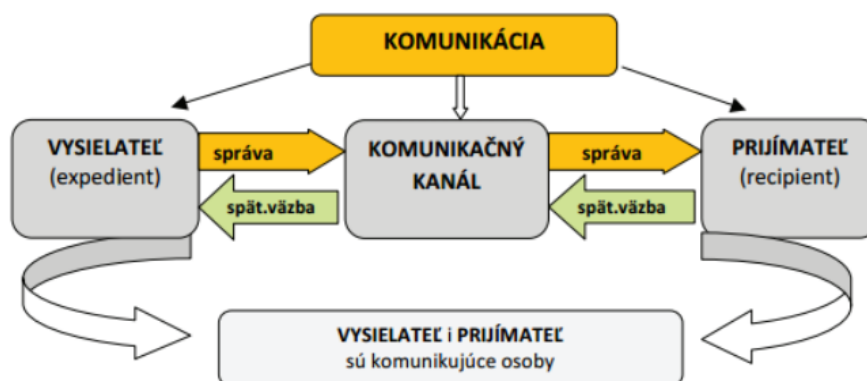
Nelešovská (2005) uvádí, že interakce je proces, při kterém dochází k vzájemné reakci dvou nebo více osob. Prostředky interakce mohou být tělesné pohyby, gesta, mimika, řeč. Předávání informací při interakci nazýváme komunikací.

V následujících dvou podkapitolách se budeme věnovat nejprve verbální komunikaci a poté neverbální komunikaci. Komunikace je prostředkem odměňování, což si blíže povíme ve třetí kapitole, kdy odměny rozdělíme do tří oblastí. S komunikací souvisí právě oblast verbálních a neverbálních kladných projevů. Nyní si povíme, jaké ty projevy jsou a uvedeme si i konkrétní příklady.

1.3 Verbální komunikace

Komunikaci verbální i neverbální bereme jako projev vztahu mezi učitelem a dítětem. Pomocí komunikace může docházet k odměňování. Nyní si tedy znovu shrneme, co verbální komunikace je a za jakých podmínek probíhá. Uvedeme si, čím se právě liší od komunikace neverbální.

Szimethová (2014, s. 10) komunikaci blíže popisuje (obr. 1) a chápe ji jako proces, při kterém dochází k výměně různých informací, zpráv, významů mezi subjekty.



Obr. 1 Proces komunikace (Szimethová, 2014)

Expedientem i recipientem může být jak samo dítě, tak i učitel, proto je možné tento model aplikovat i na podmínky mateřské školy.

Když tedy dané schéma popíšeme, jde o proces dorozumívání se mezi dvěma a více objekty. Intrapersonální komunikací (dialog se sebou samotným) se zabývat nebudeme. Pokud schéma přeneseme do prostředí mateřské školy, a především na komunikaci mezi učitelem a dítětem, jde tedy o komunikaci mezi dvěma a více osobami. Expedient má nějakou zprávu, informaci, kterou chce předat recipientovi. V našem případě tuto zprávu tedy řekne danému recipientovi nebo recipientům. Předpokládáme, že učitel s dětmi, a i naopak děti při komunikaci s učitelem používají právě verbální řeč. Pomocí komunikačního kanálu dojde k předání zprávy. Daná osoba může na zprávu reagovat, čímž se komunikace obohatí a rozvede.

Jak už bylo zmíněno, nyní se budeme věnovat verbální komunikaci. Podle Slovníku spisovné češtiny (in Nelešovská, 2005, s. 41) se mluvením rozumí *„vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem. Základní jednotkou je slovo, proto hovoříme o slovní – verbální komunikaci.“*

Nelešovská (2005) popisuje proces verbální komunikace. Nejprve musí existovat záměr někomu něco sdělit. Následuje vlastní sdělení, kdy dochází k vyřčení informace, kterou se příjemce snaží dekodovat, aby odhalil pravý smysl sdělení. Danou komunikaci můžeme nazvat rozhovorem. Následovat může odpověď, tedy proces se bude opakovat, tentokrát si však příjemce s adresátem vymění role.

1.4 Neverbální komunikace

Výše v textu jsme komunikaci rozdělili na verbální a neverbální a nyní se budeme věnovat druhé v pořadí. Také jsme už zmínili, že pomocí neverbální komunikace můžeme odvodit jaký je vztah učitele a dětí, případně projev neverbální komunikace může být jedním z druhů odměn. Neverbální komunikaci bychom jinak mohli popsat jako mimoslovní komunikaci. Nejedná se však jenom o mimiku obličeje, jak by se mohlo zdát, jde o celkovou řeč těla.

„Každé setkání dvou lidí začíná neverbálním rituálem. Při setkání s druhými lidmi pohledy, povstáním, sklopením očí, podáním a stiskem ruky, úsměvem, pohlazením, přiblížením a následným oddálením v prostoru, zvolenou intonací hlasu dáváme od počátku najevo,

jaký typ vztahu tvoří výchozí terén naší další komunikace.“ (Jedlička, Kořa, & Slavík, 2018, s. 127)

Autoři také uvádí dvě roviny a to popisnou a interpretativní. Přitom popisná rovina zaznamenává vnější projevy chování. Tyto projevy jsou jemné, nezřetelné a krátké. Interpretativní rovina připisuje smysl a význam jednotlivým neverbálním prvkům ve vnějších projevech.

Mezi projevy neverbální komunikace, jak uvádí Nelešovská (2005, s. 46), patří:

- výrazy obličeje (mimika),
- pohledy (řeč očí),
- pohyby (kinezika),
- fyzické postoje (konfigurace všech částí těla),
- gesta (gestika),
- doteky (haptika),
- přiblížení či oddálení (proxemika),
- tón řeči,
- úprava zevnějšku a životního prostředí.

Následně si dané mimoslovní projevy blíže popíšeme, abychom věděli, na co se později zaměřit. Jelikož se komunikací, jak verbální tak i neverbální, předávají informace a zároveň může docházet i k odměňování dětí.

1.4.1 Výrazy obličeje neboli mimika

Hned ze začátku se budeme věnovat mimice. Často jsou ostatní neverbální projevy komunikace opomíjeny a jako první nás napadají právě výrazy obličeje. Většinou jsou to ty prvotní viditelné impulsy, kterými vyjadřujeme svoje emoce. Mimiku lze vědomě ovládat a tedy upravovat či mírnit naše výrazy například zděšení, strachu či nelibosti. Jak už jsme zmínili, musíme to dělat vědomě, tedy cíleně a většinou se to učíme až v pozdějším věku. Je celkem složité se takto kontrolovat. Mnohdy to však děláme například i proto, abychom se v nevhodnou chvíli nezačali smát. Lze tedy předpokládat, že reakce dětí budou bezprostřední a přirozené. V rámci slušného chování je však potřeba jejich projevy korigovat, aby nedocházelo k nemravnému chování. Vraťme se ale k samotnému významu mimiky.

„Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je v první řadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednají, poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, tj. odpověď na to, co jsme druhému člověku řekli. Někteří badatelé se dokonce domnívají, že z hlediska komunikace je tvář vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu.“ (M. O. Knapp, 1978, in Nelešovská, 2005, s. 47)

Původ slova mimika uvádí Konečná (2009) - termín mimika je odvozen z řeckého výrazu mimeomai a znamená napodobovat, představovat. Jsou to vědomé výrazy tváře, které způsobují stahy obličejových svalů, jejichž pomocí vyjadřujeme pocity a emoce jako štěstí, překvapení, zájem, rozčilení a další.

Nelešovská (2005) uvádí funkce mimických projevů, kterými jsou sdělování kulturně tradovaných gest (jako například zdvořilostní úsměv), tzv. instrumentální pohyby (například výrazy obličeje při zívání) a sdělování emocí (citů a pocitů, nálad, citových prožitků a afektů).

Autorka (s. 48) dále uvádí sedm primárních emocí ve výrazech obličeje, které podle výzkumů dokáže člověk s velkou přesností odlišit. Jsou jimi:

- štěstí – neštěstí,
- neočekávané překvapení – splněné očekávání,
- strach a bázeň – pocit jistoty,
- radost – smutek,
- klid – rozčilení,
- spokojenost – nespokojenost, až znechucení,
- zájem – nezájem.

Výrazy obličeje mohou také fungovat jako regulační gesta, poskytovat zpětnou vazbu a řídit tok interakce. Ve skutečnosti někteří vědci věří, že primární funkcí obličeje je komunikovat, nikoli vyjadřovat emoce (Knapp et al., 2014).

Výzkumy ukazují, že emoce se neodráží v celé tváři, ale určitá emoce se více odráží v určité oblasti. Podle P. Ekmanova (in Nelešovská, 2005, s. 48) jsou to oblasti čela a obočí, oblast očí a víček a oblast dolní části obličeje, zahrnující tváře, nos a ústa.

Příklady si uvedeme na některých z výše zmíněných sedmi primárních emocí. Například tedy (s. 49):

- bolest – horní část obličeje – víčka, obočí, čelo,
- štěstí – dolní část obličeje,
- překvapení – v každé části – nejpřesněji čelo a obočí,
- smutek a strach – oči a víčka,
- rozčilení – po celé ploše obličeje – není lokalizováno v žádné zóně.

Podle uvedených příkladů můžeme vidět, že to není vůbec jednoduché. Každá emoce jde nejpřesněji určit v některé z oblastí obličeje. Například zmíněné rozčilení to má však přesně naopak, pozorujeme ho na celém obličeji jako celku. Ke každé emoci jsou však důležité i oči. Říká se od nepaměti, že pravdu vidíme na očích. Že i když člověk dokáže vědomě „upravit“ mimiku, snaží se zamaskovat svoje pocity, oči ho většinou prozradí. A tak se dostáváme k dalšímu neverbálnímu projevu komunikace, a to pohledům (řeči očí).

1.4.2 Pohledy neboli řeč očí

Naše tvrzení ohledně upřímnosti očí potvrzuje i přísloví, které uvádí Konečná (2009, s. 86) „*oči jsou oknem do duše člověka*“. Což už nám napovídá o tom, že mezi nejdůležitější se řadí mimika, my však chceme uvést důraz právě i na pohledy. Jelikož pohledy mohou být velmi důležité i v prostředí mateřské školy jako například pohled laskavý, upřímný, překvapený, tázavý, káravý a mnohé další. Důležitý je nejenom pohled ale především jeho význam a uplatnění.

Knapp et al. (2014) uvádí, že primární ústředí pro studium zírání (tedy místa, kam se ubírá náš pohled) je, kam se díváme a jak dlouho se tam díváme.

„Poznatky z oblasti mimiky a řeči očí dokázaly, jak důležitá je tato nonverbální komunikace. Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah. Nebýt této řeči očí byl by náš osobní styk i styk učitele se žáky o něco skutečně cenného a podstatného ochuzen.“ (Nelešovská, 2005, s. 51)

Autorka také uvádí prvky řeči očí, které je důležité znát, abychom mohli řeči očí rozumět. Některými z nich jsou zaměření pohledu, doba trvání pohledu, četnost pohledů, odklon směru pohledu, tvary a pohyby obočí, tvary vrásek kolem očí a další.

1.4.3 Fyzické postoje neboli konfigurace všech částí těla

Ve fyziologii rozeznáváme tři základní polohy člověka a to vstoj, vsedě, vleže. Při každé z těchto poloh mohou různé části těla zaujímat rozmanité polohy. Popíšeme si tři základní fyzické postoje, kterými jsou kompozice, konfigurace a pozitura.

Pokud budeme mluvit o vzájemné poloze dvou částí těla, jde o kompozici. Pokud jde o vystižení vzájemného uspořádání poloh všech částí těla, jde o konfiguraci. Poziturou myslíme daný celek, který udává držení těla (Nelešovská, 2005).

V této oblasti projevů neverbální komunikace se zaměřujeme především na postoj těla toho, s kým komunikujeme. Všimáme si, jestli je nám tělem nakloněn, tedy je nakloněn i komunikaci s námi. Nebo naopak se od nás otáčí pryč a nejrady by odešel. Tím nám dává najevo, že ho komunikace nezajímá, rád by se jí vyhnul nebo ho prostě jenom nudí, případně mu nemusíme být sympatičtí. Toto všechno můžeme využít, v našem případě pozorovat, v mateřské škole. Fyzickými postoji komunikují nejen učitelé ale i děti.

To nám potvrzuje i Knapp et al. (2014) když říká, že držení těla studujeme obvykle ve spojení s jinými neverbálními signály, aby se určil stupeň pozornosti nebo angažovanosti, vztah k jinému interaktivnímu partnerovi nebo míra obliby jiného partnera. Např. nakloněný postoj dopředu je spojen s vyšší angažovaností a vyšší mírou sympatie k partnerovi.

1.4.4 Gesta neboli gestika

Gestika je část kineziky. V podmínkách školy ji používáme nejčastěji. Gestika se zabývá pohyby rukou, které doprovázejí nebo nahrazují verbální komunikaci. Gesta jsou také nejvýraznějšími pohyby.

„Gestika je považována se svými 700 000 jednoznačně rozlišitelnými polohami rukou a paží za nejstarší formu komunikace vůbec. Gesta jsou vykládána jako symboly, které reprezentují konkrétní slova či celé fráze.“ (Konečná, 2009, s. 87)

Funkce gest popisuje Nelešovská (2005) následovně:

- naznačování určité myšlenky,
- obrazné naznačení toho, co by bylo možné říci slovem, ale srozumitelněji to lze právě ukázat,
- zvyšování názornosti řečeného,
- vyjádření pravého opaku toho, co bylo vyřčeno.

K poslední funkci si pro lepší porozumění uvedeme příklad od autorky (s. 52). Uvádí situaci, kdy dítě hází křídou po spolužácích. Učitel mu na to řekne: „Klidně hod’ ještě jednou.“ Přitom gestem naznačí, co se stane, pokud to opravdu udělá. Naznačuje potrestání, pokárání. Tento příklad nám ukazuje, že vztah mezi gesty a řečí je velmi složitý.

Knapp et al. (2014) uvádí dva nejčastější typy gest, kterými jsou řeč nezávislá a řeč související. První zmíněná tedy řeč nezávislá jsou gesta, která mají jasný význam. Jedná se o slovo nebo slovní spojení. Abychom uvedli příklad, může se jednat o gesto vystihující význam slova „dobře“ nebo třeba „mír“. V podmínkách mateřské školy se může jednat tedy například o zdvižený palec k naznačení super, dobře jsi to udělal, prst přes pusu na znamení ticha, ukázáním ukazováčku směrem k sobě k vybídnutí „pojď za mnou“. Knapp et al. (2014) také zmiňuje řeč související, která se přímo vztahuje k mluvenému slovu nebo jej doprovází. Gesty lze vyjádřit také to, co jindy řekneme slovy. Tyto pohyby mohou zdůraznit slovo nebo frázi, načrtnout myšlenkovou cestu, poukázat na přítomné objekty a další.

1.4.5 Tón řeči

Sdělování tónem řeči neboli paralingvistika je tak nějak na hranici mezi slovními a mimoslovními způsoby chování. Nelešovská (2005, s. 56) uvádí paralingvistické charakteristiky, kterými jsou hlasitost řeči, výška tónu řeči, rychlost řeči, plynulost řeči, intonace (melodie řeči), správná výslovnost, členění řeči (frázování) a další.

Konečná (2009) uvádí, že pomocí změny výše zmíněných paralingvistických charakteristik, měníme obsah sdělení. Můžeme to dělat vědomě, ale i nevědomě. Zároveň pomocí paralingvistických charakteristik dáváme najevo své emoce.

Vyjadřováním emocí dáváme možnost tomu, kdo s námi komunikuje, aby z naší řeči odvodil, v jaké jsme psychické kondici. Případně jestli nám je daná situace příjemná, zda máme dobrou nebo špatnou náladu, zda nás něco rozčílilo. V prostředí mateřské školy může učitel tak dát dětem najevo svoje pocity, emoce. Jsme si jisti, že jiným tónem bude učitel dávat najevo radost a jiným zase zklamání.

Nesmíme však zapomínat na předsudky, jak nás upozorňuje i Konečná (2009). Především pokud komunikujeme s novou, neznámou osobou. Například tichý hlas automaticky neznamená, že se člověk stydí nebo že si nevěří.

1.4.6 Doteky neboli haptika

Nyní si řekneme více o haptice. Předpokládáme, že haptika neboli doteková komunikace bude i jedním z druhů odměn, které učitelé mateřských škol využívají.

Nelešovská (2005, s. 54) uvádí, že termín haptika byl zaveden „lingvistou Williamem Austinem a vyjadřuje taktilní kontakt (dotek).“

Jones a Yarbrough (1985, in Konečná, 2009, s. 89) identifikovali pět základních významů mezilidských doteků:

- „vyjádření pozitivních emocí (např. podpora, ocenění),
- vyjádření hravosti (náklonnost nebo agresivita),
- ovládnání a usměrňování chování, postojů nebo pocitů ostatních (např. upoutávání pozornosti),
- naučený rituál (pozdrav, loučení v podobě např. podání rukou, objetí apod.),
- funkčnost prováděná za určitým účelem (např. odstranění smítka z obličeje, pomoc při vystoupení z auta).“

Musíme však brát ohled na to, že každý z nás má jinak nastavenou hranici pro to, jaký kontakt je nám příjemný. Do jisté míry je to ovlivněno i kulturou dané společnosti.

Zároveň Knapp et al. (2014) uvádí, že dotek je vysoce nejednoznačná forma chování, jejíž význam často závisí více na kontextu, povaze vztahu a způsobu vykonávání, než na konfiguraci doteku jako takového.

1.4.7 Proxemika neboli přiblížení či oddálení

Přiblížením či oddálením se od osoby, se kterou komunikujeme můžeme prozradit více než si myslíme. Což nám potvrzuje i Konečná (2009), když říká, že pomocí meziosobní vzdálenosti, jak proxemiku nazývá, znázorňujeme svůj vztah ke druhému člověku ve smyslu nadřazenosti nebo podřazenosti, případně sympatií a antipatií.

Podle E. T. Halla (in Laca, 2011, s. 178) má každý člověk osobní zónu. Tuto zónu bychom mohli popsat jako bublinu, kdy stojíme právě uprostřed ní. Ovšem Hall uvádí, že každý člověk má takové bubliny čtyři (obr. 2) a záleží, do které nás pustí.

- intimní sféra – např. pro styk mezi matkou a dítětem
- osobní sféra – je od vzdálenosti, kdy je možné jít vedle sebe a držet se za ruce až po vzdálenost, kterou udržujeme při styku s neznámým člověkem

- sociální sféra – vzdálenost se využívá např. při obchodních jednáních, skupinových diskuzích
- veřejná sféra – vzdálenost, která se uplatňuje především na jevišti nebo v posluchárně



Obr. 2 Čtyři sféry podle E. T. Halla (podle Kožárové, 2016)

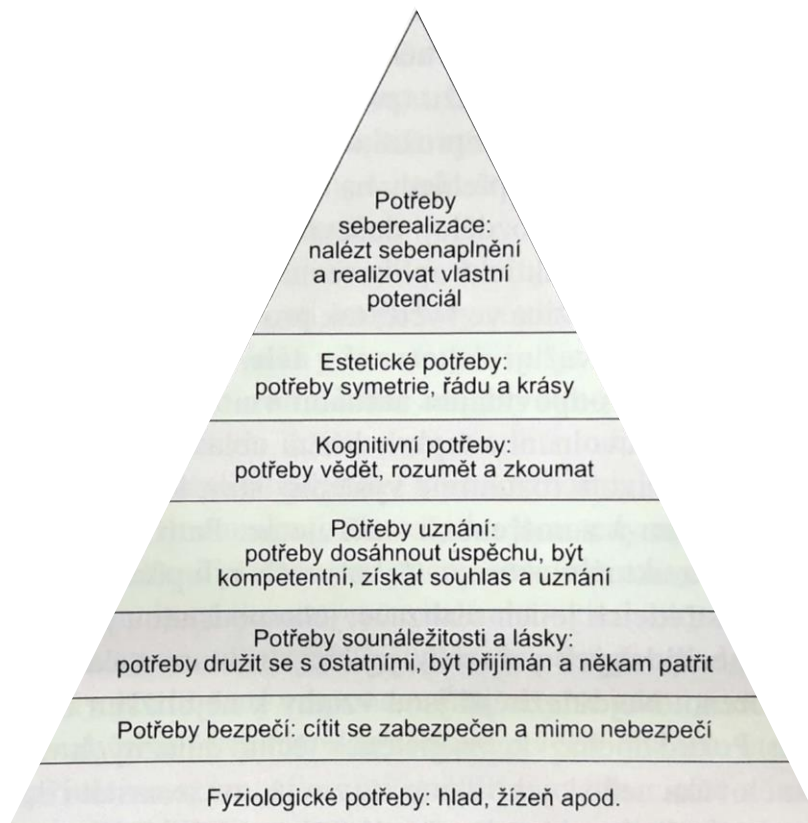
2 MOTIVACE V EDUKAČNÍM PROCESU

Ve druhé kapitole práce se budeme věnovat motivačnímu procesu. Motivaci považujeme za potřebnou součást teoretických poznatků vázaných k odměňování dětí, a to z toho důvodu, že odměna může být pro děti jakousi motivací. Motivace je jakýsi pohon, díky kterému dochází k uspokojování potřeb či dokončení nějaké činnosti. Také je hnací silou ve vývoji dítěte a v jeho další práci. Vnitřní nebo vnější motivace je potřebná ke chtění a realizaci činností, které je nutné vykonat. Jelikož odměny, které jsou hlavním komponentem práce, děti motivují, respektive chceme děti odměnou motivovat, tak se nyní budeme zabývat procesem motivace.

Nejdříve se podíváme na motivaci jako lidskou potřebu a z toho důvodu se budeme věnovat Maslowově pyramidě potřeb. Dále shrneme, co o motivaci říká odborná literatura a následně si motivaci rozdělíme na vnitřní a vnější. Přestože odměny jsou spojovány spíše s vnější motivací, budeme věnovat pozornost i budování vnitřní motivaci u dětí a to především jako pocitu vnitřního uspokojení a radosti. My si však potřebujeme zpracovat teoretická východiska k motivačnímu procesu, abychom ho poté mohli snadněji a lépe pozorovat během výzkumného šetření.

Nejprve se blíže podíváme na samotný pojem motivace. Motivaci lze považovat za pohon k uspokojení potřeb, jako je potřeba jídla, přístřeší, lásky a udržení pozitivní sebeúcty. Lidé se liší mírou důležitosti, kterou přikládají každé z těchto potřeb. Někteří potřebují neustálé opětovné potvrzení, že jsou milováni nebo oceňováni, jiní mají větší potřebu fyzického pohodlí a bezpečnosti. Stejná osoba má také různé potřeby v různých časech (Slavin, 2014).

Motivace je lidská potřeba překonat sebe sama, potřeba něco dokázat, být první. Pokud se podíváme na Maslowovu pyramidu potřeb (obr. 3), tak úplně nahoře máme potřeby sebe-realizace, kam můžeme zařadit i právě motivaci, přesněji řečeno vnitřní motivaci. Pyramida potřeb stoupá vzhůru podle nejzákladnějších potřeb k přežití až po ty sebeuspokojující.



Obr. 3 Maslowova pyramida potřeb (Vysekalová, 2011)

Slavin (2014) popisuje identifikaci Maslowovy hierarchie potřeb následovně. Jak už jsme zmínili, v dolní části jsou potřeby, k jejichž uspokojení jsou lidé motivováni dříve, než se snaží uspokojit ty na vrcholu. V dolní části jsou potřeby nedostatku a v té horní potřeby růstu. Jednotlivé potřeby jsou do dvou výše zmíněných typů rozděleny následovně:

- potřeby nedostatku
 - fyziologické potřeby
 - potřeby bezpečí
 - potřeby sounáležitosti a lásky
 - potřeby uznání
- potřeby růstu
 - kognitivní potřeby
 - estetické potřeby
 - potřeby seberealizace

Vrátíme se ale zpátky k pojmu motivace, jež podle Lokšové a Lokši (1999, s. 10) je pojem, který teoretici označují jako hypotetické konstrukty. „*To znamená, že žákova motivace není něco, nač bychom si mohli sáhnout stejně jako na žákův sešit, v němž je pořádně nebo*

nepořádně napsaný včerejší úkol. Motivace je pro nás pomůcka, jíž se snažíme vysvětlit, proč je onen úkol napsán pečlivě (říkáme, že žákyně Dana byla motivována k pečlivé práci) anebo proč je odbytý (žák Michal má stejné schopnosti jako Dana, ale postrádal motivaci udělat úkol dobře).“

Motivace je tedy nějaká naše vnitřní síla, která nás povzbuzuje do splnění daného úkolu. Pomáhá nám ho kvůli nějakému důvodu splnit precizně, rychle, správně. Ten daný důvod může být nějaká naše potřeba, touha, která nás nutí něco vykonat. Následně přichází pocit uspokojení. Kdy uspokojíme právě danou potřebu.

Což potvrzuje i výklad Slavina (2014) který motivaci popisuje jako interní proces, který aktivuje, řídí a udržuje chování v průběhu času. Existují různé druhy, intenzity, cíle a směry motivace.

Sociální psychologové, jak uvádí Fiske, S. T., Gilbert, D. T. a Lindzey, G. (2010) používají termín motivace k popisu toho, proč si osoba v dané situaci vybírá jednu odpověď před druhou nebo dává danou odpověď s velkou energizací nebo frekvencí. Představte si, že někdo hledá někoho jiného v davu. Když ho najde, je nadšený a běží k němu. Každá z těchto odpovědí zahrnuje motivaci, která se může projevit kognitivně (např. vyhledávání), afektivně (např. vzrušení) a behaviorálně (např. běh).

Lokšová a Lokša (1999, s. 10) popisují, že motivace nám pomáhá přijít na to, proč někteří dělají to, co dělají nebo naopak nedělají, a jak jim pomoci, aby to v budoucnu dělali nebo nedělali. „*Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci.*“

S tím souvisí naše, učitelova, touha podporovat v dětech především vnitřní motivaci. Právě ta může usměrňovat, aktivizovat nejlépe. Můžeme si to vzít i na sebe, kdy dobře víme, že pokud něco vychází z naší touhy a přesvědčení, dělá se nám to lépe, rychleji, jsme do toho více zapálení.

Pokud bychom si měli popsat celý proces motivace, podíváme se na to, co o ní říká Nakonečný (2014). Podle něj lidské jednání podněcuje nějaký vnitřní popud nebo nějaký vnější impuls. Ten však může být motivující, jen pokud aktivuje nějaký vnitřní popud. Tento vnitřní psychický důvod tvoří motiv. Motiv je ten způsob jednání, který nám přináší uspokojení. Příčiny a následně cíle motivace nám udávají smysl našeho jednání. Jelikož „*člověk jedná proto, aby něčeho dosáhl, a to má svou psychologickou příčinu.*“ (s. 15) jedná se tu tedy o vznik a uspokojování potřeb. Až celého procesu dosáhneme, dojdeme ke stavu uspokojení, což je konečným cílem lidského jednání.

To jak nám motivaci popisuje Nakonečný nás vrací k samotnému začátku kapitoly. Kde jsme uváděli pyramidu potřeb. Naše chování tedy vždy určuje nějaký vnitřní popud, který vede k naplnění některé z potřeb, ať už se jedná o ty základní potřeby, jako jsou fyziologické, potřeby bezpečí, potřeby lásky nebo až ty úplně „nejvyšší“ potřeba seberealizace. Slovo „nejvyšší“ uvádíme podle znázornění v pyramidě a myslíme tím ty potřeby, které se uskutečňují až po tom, co jsou uspokojeny všechny ty „níže“ postavené.

Perič a Březina (2019) se zabývali motivací dětí při tělovýchovných činnostech. Uvádějí, že při tělovýchovných činnostech dětí má motivace dva hlavní úkoly, kterými jsou:

- prožitek – zažít legraci, získat zážitek, na který budu s radostí vzpomínat;
- úspěch – mít možnost porovnat svůj výkon s někým jiným, případně umět něco, co ostatní neumí.

Zásadní pro motivaci dětí při tělovýchovných činnostech je 5P, kterými jsou kromě dvou výše zmíněných prožitek a pocit úspěchu, ještě pohyb, přátelé a příklad.

Dle našeho názoru jsou to však tak obsáhlé úkoly, že se vůbec nemusí vztahovat jen k oblasti sportu, ale můžeme si je přenést i do prostředí mateřské školy. Když ale budeme vycházet z toho sportovního tréninku, tak tam a ani v mateřské škole není vhodné děti motivovat pouze k jednomu zápasu, ale k celé sezóně. V mateřské škole teda myšleno na všechny oblasti jako je pohybová, hudební, výtvarná, řečová a další nebo spíše tak, že děti nepotřebují tuto dovednost jenom pro tu konkrétní aktivitu nebo hru, ale pomocí hry se jí právě mají naučit, aby ji pak dokázaly využít později v životě.

Pokud se tedy vrátíme k pedagogickému procesu, pro to, co se žák naučí, jak se chová, je důležité proč se učí, respektive neučí. K pozitivnímu rozvoji osobnosti žáka dochází pomocí uplatňování odpovídajících způsobů vnější i vnitřní motivace. Učitel musí motivaci vždy přizpůsobit věku žáků, cíli a obsahu výuky. „*Vhodná motivace může vyvolávat a udržovat zájem dítěte o učení vůbec, o daný předmět, o určitou učební činnost.*“ (Lokšová & Lokša, 1999, s. 9)

Slavin (2014) zmiňuje teorii očekávání (Atkinson, 1964, in Slavin, 2014), která má následující vzorec:

Motivace (M) = Vnímaná pravděpodobnost úspěchu (Ps) x Motivační hodnota úspěchu (Is)

Teorie naznačuje, že motivace lidí dosáhnout něčeho, závisí na výsledku jejich odhadu naděje na úspěch a na hodnotě, kterou kladou úspěchu. Velmi důležitou částí rovnice

je vnímaná pravděpodobnost úspěchu, jelikož pokud lidé nebudou věřit, že budou úspěšní, jejich motivace bude nulová. Přesvědčení, že něco dokážeme, je v této rovnici důležitější než samotná skutečnost, zda to tak je. Autor také uvádí vztah mezi pravděpodobností úspěchu a motivační hodnotou úspěchu tak, že úspěch ve snadném úkolu není tak oceněn jako úspěch v obtížném úkolu. Motivace by proto měla být na maximální úrovni pravděpodobnosti úspěchu. Poslední výzkum potvrzující tuto teorii, ukázal, že motivace člověka se zvyšuje s tím, jak obtížnost úkolu roste až do okamžiku, kdy se osoba rozhodne, že úspěch je velmi nepravděpodobný nebo že cíl nestojí za námahu (DeBacker & Nelson, 1999, in Slavin, 2014).

Z výpovědi Slavina bychom chtěli především zdůraznit a zopakovat to, že přesvědčení, že něco dokážeme, je důležitější než samotná skutečnost, zda to tak je. Myslíme, že na tento poznatek bychom měli myslet především při povzbuzování dětí. Dát jim vědět, že věříme, že danou věc dokážou, podaří se jim splnit nebo dokončit daný úkol. Aby i ony samy tomu začaly věřit.

Pokud se budeme bavit o motivaci během školních let, pak se budeme věnovat tématu motivace k úspěchu, které se také věnuje Slavin (2014). Jedním z nejdůležitějších typů motivace ke vzdělávání je motivace k dosažení úspěchu nebo zobecněná tendence usilovat o úspěch a zvolit si cíleně úspěšné/neúspěšné aktivity. Ve výzkumu z roku 1956 bylo zjištěno, že pokud jsou studenti motivováni k úspěchu jako partnera si vyberou někoho, kdo je v daném úkolu dobrý. Zatímco studenti s motivací k příslušnosti, ti, kteří potřebují lásku a přijetí, si vyberou přátelského partnera. Studenti motivováni k úspěchu, chtějí a očekávají, že uspějí, pokud neuspějí, zdvojnásobí své úsilí, dokud úspěchu nedosáhnou. Svá selhání přisuzují nedostatku úsilí, nikoli obtížnosti úkolu nebo štěstí (Weiner, 1992, in Slavin, 2014). Motivace k úspěchu je nejprve ovlivněna rodinnými zkušenostmi, později však úspěch plodí touhu po větším úspěchu, což zase plodí úspěch (Dotterer, McHale, & Crouter, 2009; Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998, in Slavin 2014). Naopak studenti, kteří nezažijí úspěch, budou ztrácet motivaci a obrátí svůj zájem jinam (sociální aktivity, sport, delikventní činnosti, ve kterých by mohli uspět). Motivace k úspěchu má tendenci v průběhu školních let klesat (Dotterer et al., 2009; Hidi & Harackiewicz, 2000; Stipek, 2006, in Slavin, 2014).

Myslíme si, že v podmínkách mateřské školy jde spíše o motivaci k příslušnosti. Děti si vybírají ke hrám a společným činnostem kamarády, děti, které jim jsou sympatické, se kterými si rozumí. Případně si děti mohou za partnera vybrat někoho, s kým chtějí trávit více

času, více si s ním hrát, někdy je tato situace pouze jednostranná. Děti se totiž občas, aby na sebe upozornily, chovají tak, že to ostatní děti spíše odrazuje.

Čáp a Mareš (2007) uvádějí zdroje motivace, kterými jsou:

- potřeby – pocit nedostatku
- zájmy – zaměření člověka na soubor věcí nebo činností (během života se obvykle mění)
- hodnoty – něco důležité, čeho si člověk váží, co ovlivňuje jeho chování
- ideály – vzor chování, ke kterému člověk směřuje
- návyky – opakované ustálené chování v určité situaci

Motivaci při učení jazyka, konkrétně anglického jazyka, popisuje Thorner. My však některé z jeho poznatků můžeme přenést i do prostředí mateřské školy. Mimo jiné pro to, že i v mateřské škole se děti učí mateřský jazyk a některé starší děti navštěvují kroužek anglického jazyka. Autorovým názorům se teď budeme delší dobu věnovat. Z jeho myšlenek budeme vycházet, budeme se však snažit využít pouze to, co je vhodné do prostředí mateřské školy a také danou spojitost či modifikaci v textu uvedeme.

Thorner (2017) uvádí, že bez ohledu na individuální preference budou všichni žáci pravděpodobně považovat určité aspekty studia jazyků za zvláště přínosné. Když se učíme jazyk, získáme nejen porozumění širokému spektru psaných a mluvených jazykových forem, ale také porozumění textům od knih po rozhovory. Pro mnoho žáků tyto kognitivní zisky přinášejí horlivý pocit odměny.

Především tento jeho poznatek nám přesně zapadá do mateřské školy, přestože můžeme mít v mateřské škole děti od dvou let, kdy už by měly umět mluvit. Přesto některé děti špatně vyslovují, mají malou slovní zásobu, používají nářečí. Dochází tedy k porozumění výše zmíněnému spektru mluvených jazykových forem, akorát se nám nejedná o žáky a cizí řeč, ale o děti a rodný jazyk. Což potvrzuje i Kovalik a Olsen (1995), kteří již dříve uvedli, že vytváření slovní zásoby je neustále pokračující proces.

Thorner (2017) uvádí, že touha porozumět jazyku, který nás obklopuje je silným zdrojem motivace. Od nejstaršího věku usilujeme o to, abychom pochopili slova, která lidé kolem nás používají. Učení druhého jazyka se může zdát méně relevantní v prostředí prvního jazyka, ale angličtina se stala součástí lidských životů po celém světě a vede k příležitosti prozkoumávat vše kolem nás, ať jsme kdekoliv.

Po rozvinutí symbolických reprezentací asi v roce a půl dítěte dochází ke schopnosti představovat si nepřítomný předmět a slovně o něm informovat (Piaget, 1970 in Smolík & Málková, 2014). Autoři dále uvádějí, že jednou ze základních funkcí jazyka je reprezentace objektů, dějů a událostí ve světě. K teoriím osvojování jazyka patří to, že děti disponují předjazykovými pojmy. Osvojování si nových slov u dítěte může být obtížné, jelikož ne vždy někdo dítěti cíleně ukazuje, o čem mluví a také ne vždy to jde ukázat, například slovesa nebo přídavná jména se ukazují špatně. Dítě ze začátku také třeba nechápe synonyma, a když mu ukážeme stejnou věc a jednou řekneme, že je to míč a podruhé balón, nebude tomu rozumět. Dítě se však hodně naučí i před tím, než samo začne mluvit.

„Pozitivní motivace učební činnosti žáka je důležitou, pokud ne přímo zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti.“ (Ames, 1990; McMillan, Simonetta, Singh, 1994 aj. in Lokšová & Lokša, 1999, s. 9)

V oblasti porozumění textům Thorner (2017) říká, že pečlivé vystavení studentů nové slovní zásobě je obzvláště příjemné: všichni studenti se cítí potěšeni, když se jim význam věty najednou vyjasní. Nedávný výzkum ukázal, že porozumění novým slovům v kontextu vyvolává podobnou reakci v mozku, jako když jedí dobré jídlo. Proto bychom měli žáky povzbuzovat k objevování nové slovní zásoby v každé lekci. Avšak pocit, že žáci mají porozumět světu kolem nich, může být méně skvělý, když nová slova přicházejí z učebnic, i když jsou odstupňována texty, snižují riziko selhání porozumění, takže je důležité propojit novou slovní zásobu se skutečným světem.

V mateřské škole výše popsaná situace odpovídá tomu, když učitelé dětem vysvětlují význam pro ně neznámých slov. Když jim kromě slovního popisu například ukážou obrázek nebo reálnou věc, místo, zvíře atd.

K aktivní a pasivní slovní zásobě dětí se vyjadřuje také Smolík a Málková (2014), kteří uvádějí, že nejen u dětí, ale i u dospělých můžeme pozorovat to, že daná osoba může alespoň tušit, co daný výraz znamená, v běžné řeči jej však neužívá. Záleží také na tom, s jakým „balíčkem“ slov se setkáváme například v práci, což souvisí i s různými slangy.

Asociace s odměnou, jak popisuje Thorner (2017) je příjemné spojení s klíčovým aspektem motivace: žáci se cítí dobře nakloněni činností, které jsou pro ně spojeny s potěšením a nesnášejí dělat ty, které s potěšením spojeny nejsou. Například kladení otázek vyvolává nejistotu, mluvení v angličtině ohrožuje komunikaci a přestane hledat slova.

I způsob, jakým popisujeme některé vzdělávací činnosti, například „testování sebe sama“, může vyvolat negativní asociace.

Pokud se ještě jednou podíváme na motivaci jako takovou, zjistíme, že existuje mnoho teoretických přístupů, které ji vysvětlují následovně (podle Lokšové & Lokši, 1999):

- Behaviorální teorie – hlavním motivačním činitelem je vnější odměna. Zdroj motivace je založen na chťiči dosáhnutí určitého příjemného důsledku či vyhnutí se důsledku nepříjemného.
- Humanistický přístup – „je založen na předpokladu, že specificky lidská motivace vychází ze snahy překročit současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje své vývojové možnosti.“ (s. 11)
- Kognitivní přístup – klade důraz na význam kognitivních neboli poznávacích procesů. Vychází z předpokladu, že člověk zpracovává informace a činí rozhodnutí.

Autoři se dále přiklání k vymezení motivace jako „souhrnu činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“ (Balcar, 1983 nebo Hrabal, Man, Pavelková, 1989, in Lokšová & Lokša, 1999, s. 11)

2.1 Motivace vnitřní a motivace vnější

Nyní se budeme věnovat rozdělení motivace na dva druhy. Motivaci dělíme podle toho, jestli přichází zevnitř, z naší podstaty nebo naopak zvenčí, kdy na nás působí jiný podnět.

Kyriacou (2008) uvádí tři hlavní rysy – vnitřní motivace, vnější motivace, očekávání úspěchu, které působí na motivaci žáků ve třídě, jelikož se bavíme o vyšším stupni vzdělávání, než je mateřská škola. Pokud se budeme snažit podporovat motivaci u žáků, musíme brát v úvahu, že mezi jednotlivými žáky jsou značné rozdíly. U každého je potřeba je jinak a jindy aktivizovat k jejich vnitřní či vnější motivaci a očekávání úspěchu. Částečně je to ovlivněno:

- jejich zkušenostmi z domova – především míra angažovanosti a podpory od rodičů, jak je povzbuzují k dobrým výsledkům,
- jejich zkušenostmi ze školy – zkušenosti s úspěchem a selháním,
- jejich vnímáním toho, co od nich učitel očekává a jaké požadavky na ně klade.

Vnitřní motivace znamená to, že se žáci zapojují kvůli uspokojení své zvědavosti a zájmu o učivo nebo chtějí získat schopnosti a dovednosti. Vnější motivace oproti tomu znamená zapojení k činnosti kvůli dosažení zadaného cíle, za kterým se schovává odměna. Jedná se tedy spíše o dosažení zmíněné odměny. Přestože vnitřní a vnější motivace jsou často brány jako protipóly, neznamená to, že by dítě nemohlo být zároveň motivováno zevnitř (například tím, že je pro něj daný předmět zajímavý, oblíbený) a zvenku (kdy se učí daný předmět, aby dosáhl určitých výsledků a posunul se blíže ke svému profesnímu růstu).

Jako nejlépe motivující Kyriacou (2008) uvádí takové úkoly, které jsou obtížné, ale dosažitelné, žáci je vnímají jako výzvu. Příliš složité úkoly žáky demotivují kvůli tomu, že nevěří ve svůj úspěch. Oproti tomu příliš jednoduché úkoly žáky demotivují zase tak, že přece nemá význam se jimi vůbec zabývat.

Proto je vždy důležité správně zvolit obtížnost zadaného úkolu. Nesmí být ani příliš složitý, aby dítě neodradil, ale zase naopak nesmí být příliš snadný, aby o něj dítě vůbec mělo zájem. Během zadání úkolu je dobré myslet na vývoj dítěte, jeho schopnosti i momentální stav.

Slavin (2014) podporuje výše zmíněné rozdělení motivace na vnitřní a vnější, když říká, že vnitřní motivace je, když podnět vychází pouze ze zájmu dítěte o danou věc, činnost. Anebo, a to se týká spíše motivace k učení i u starších dětí, kdy si uvědomují důležitost dělat dnes takové věci, které jim prospějí v budoucnu, takže například naučit se danou látku. Případně je pro ně daný předmět natolik fascinující a užitečný, že se věnují práci potřebné k tomu, aby se daný materiál naučily bez jakéhokoli jiného podnětu, než je samotný zájem o dané učivo.

Musím souhlasit s Thornerem (2017), když uvádí, že žáci silně spojují předměty, které studují, s učiteli, kteří je učí. Jakékoliv potěšení, které žáci cítí, když uvažují o studiu, bude částečně záviset na jejich pohledu na učitele daného předmětu. Žáci, kteří mají rádi svého učitele, se mohou také snažit ho potěšit tím, že tvrdě pracují v daném předmětu. Oblíbený učitel je proto motivujícím učitelem.

V prostředí mateřské školy se však nejedná o žáky, ale děti. Zároveň nemají učitele na různé předměty. Učitele mají dva, kteří s nimi tráví veškerý čas v průběhu dne, tedy i všechny činnosti, které se daný den uskuteční. Což znamená, že pokud se budeme věnovat přímé edukační činnosti v mateřské škole, učitel se věnuje všem oblastem a snaží se děti zaujmout a nadchnout. To znamená, že musí najít způsoby, jak oslovit děti a zapojit je

do osobní úrovně. V prostředí mateřské školy je navíc důležité, aby učitelé spolu úzce spolupracovali.

„Motivace ve vyučovacím procesu představuje důležitý reálný faktor, který může významnou měrou napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením, jím disponuje žák. Jedním z prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je proto formulovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formě seberealizace.“ (Lokšová & Lokša, 1999, s. 9)

Autoři nám tedy potvrzují naše už několikrát vzpomenuté mínění, že cílem učitele je především naučit děti pracovat s vnitřní motivací. Přestože se časem a věkem spousta věcí mění, věříme, že správné základy mohou zmírnit i níže zmíněné následky.

Slavin (2014) se vyjadřuje i k tomu, že vnitřní motivace v průběhu studia klesá, proto školy uplatňují vnější pobídky. Tyto pobídky mohou mít formu pochvaly, známky, uznání, ceny nebo jiné odměny.

Kyriacou (2008, s. 84) uvádí, že *„mezi strategie, které využívají vnější motivace žáků, patří spojování vynaloženého úsilí a dosaženého úspěchu s hmotnými odměnami a výhodami.“* Odměny a výhody pro žáky však musí být žádoucí, aby je opravdu motivovaly a zároveň, aby *„nezpůsobovaly odcizení žáků, kteří přes veškerou upřímnou snahu tuto odměnu nedostali“*. Dále ke strategiím patří odměny, které souvisí s prestiží, jako jsou například ve vyšším stupni vzdělávání dobré známky v daném předmětu. Jiným způsobem nebo teda strategií, jak oslovit žáky je za pomoci vnitřní motivace. Pod vnitřní motivaci patří především témata, která jsou pro žáky zajímavá, dotýkají se jejich vlastních zkušeností a zážitků. Případně můžeme nechat žáky, aby si vybrali úkol nebo způsob či techniku, jak daný úkol splní. *„Aktivní zapojení a spolupráce žáků také podporuje potěšení z práce.“* (s. 84)

Lokšová a Lokša (1999) říkají, že učitel, který adekvátně využívá druhy vnitřní a vnější motivace je přizpůsobuje cíli a obsahu vyučování a také věku žáků. Dále popisují to, jak se motivace odráží nejen přímo ve výuce. Pokud budeme hovořit o dětech předškolního věku, můžeme to pojmout tak, že motivace je zapotřebí ve volné hře, stejně jako v řízené i dalších činnostech během pobytu v mateřské škole. Nesmíme ale zapomínat i na ten zbylý čas, kdy se dítě může buď těšit, nebo netěšit do mateřské školy. Učitel může ovlivnit to, jak se bude dítě cítit, zda v něj bude nebo nebude probouzet zájem, či dokonce případný odpor.

„Protože do vnitřní motivace patří instinktivní touha po zvyšování schopností i přirozená zvědavost, je možné tuto motivaci žáků podpořit pravidelně poskytovanou zpětnou vazbou o jejich rozvoji dovedností a schopností. Významné je také poukázání na to, co nového mohou nyní pochopit v porovnání s mírou porozumění, kterou měli před začátkem práce na daných úkolech.“ (Kyriacou, 2008, s. 84)

Thorner (2017) popisuje, že přestože se učitelé mohou pokusit vyvinout styl výuky, který je obecně motivující, je důležité si uvědomit, že žáci budou reagovat na určité motivační strategie odlišně, v závislosti na faktorech, jako je jejich věk, pohlaví, osobnost, schopnost a individuální potřeby učení.

Právě s věkem souvisí to, že žáci, jak procházejí školním systémem, mění své cíle a priority. Žáci v základní škole bývají motivováni touhou účastnit se a být přijímáni, zejména dospělými a staršími dětmi. Oceňují příležitosti napodobovat dospělé a přijímat od nich chválu. Proto nalézáme velmi prospěšné skupinové aktivity vedené učiteli, ve kterých mohou prokázat fyzické nebo jazykové dovednosti, velmi obohacující.

Nyní jsme si shrnuli poznatky o motivaci, podívali se na ni pohledem různých autorů i naším pohledem. Tím jsme si nachystali veškeré podklady k tomu, abychom se nyní mohli zaměřit na naše hlavní téma, a to jsou odměny v edukačním procesu.

3 ODMĚNA V EDUKAČNÍM PROCESU

V této kapitole se budeme nejprve blíže zabývat odměnou, kterou se pokusíme definovat a určíme si její formy a možnosti využití. Abychom se však mohli zabývat samotnou odměnou, potřebujeme si nejprve ujasnit nadřazený pojem, a to pozitivní hodnocení.

„Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 105)

Můžeme tedy říct, že pozitivní hodnocení je kladný posudek chování. V našem případě se jedná o učitelovo posouzení vzhledem k chování dítěte. Toto učitelovo okomentování dětského chování může vyvolat okamžitou reakci dítěte, ať už pozitivní nebo negativní. V našem tématu se však budeme snažit vyhledávat kladná hodnocení, která mají na děti a jejich chování pozitivní vliv.

Odměny a tresty, v našem případě se budeme zabývat pouze odměnami, jsou nejběžnější výchovné prostředky. Čáp a Mareš (2007) uvádějí, že působení odměn je méně problematické na rozdíl od trestů. Přesto to s nimi není vždy jednoznačné. Roli v tom sehraávají jak druhy odměn, tak také vospělost dítěte. Odměny „emoční“ nebo „morální“, jak je autoři nazývají, bývají efektivnější než materiální odměny. Přičemž mezi „emoční“ a „morální“ odměny řadíme pochvalu, kladné hodnocení, projev sympatie. Tyto odměny uspokojují potřeby porozumění, uznání, výkonu a další.

Autoři uvádějí, že používání materiálních odměn naopak u dítěte podporuje potřebu vnější motivace. Přílišné používání materiálních odměn narušuje vývoj dítěte. Nepodporujeme dětskou zvědavost, potřebu činnosti a následnou radost z ní, osvojování dovedností, čelení překážkám a dosažení cílů. Navíc zvýšený počet odměňování se časem mine účinkem a taková odměna dítěti zevšední. Nebude pro něj již tolik důležitá a možná ji ani nebude vnímat jako odměnu. Především bychom se tedy měli snažit děti vést k tomu, aby si vytvářely vnitřní popudy, které je budou motivovat. Vnitřní motivací může být například radost z dosažení cíle. Ale k tomu se v průběhu kapitoly ještě dostaneme.

Učitel by měl pochválit i za to, co se může zdát jako samozřejmost. Myslíme tedy například slušné a ukázněné chování, úspěšnou spolupráci. Čapek (2014) uvádí, že pokud je učitel spokojený s průběhem práce dětí, tak děti nepochválí a nechává to bez povšimnutí.

Tím však není posíleno kladné chování dětí. Učitel by měl ocenit jejich dobrou práci a dát jim tím najevo, že vše proběhlo ve vzájemné spokojenosti. S čímž souhlasí i Matějček (2015), který zmiňuje jistou úměrnost mezi žádoucím chováním a odměnou.

Dále uvedeme vymezení pojmu odměny a její druhy od různých autorů, abychom si ujasnili rozdíly v interpretaci těchto autorů a sjednotili naše pojetí, které budeme v celé práci používat.

Matsumoto (2009) popisuje odměnu jako poskytnutí něčeho hodnotného člověku, který se choval žádoucím způsobem. V teorii učení to blíže specifikuje na vše, co zvyšuje pravděpodobnost chování, které tomu bezprostředně předcházelo.

Říčan (2013) odměnu vysvětluje jako jeden ze dvou nástrojů usměrňování, tím druhým je trest, kterým se blíže zabývat nebudeme. Odměnu využíváme při jednání, které schvalujeme a můžeme ji označit za „cukr“ ve strategii známé jako „cukr a bič“.

Kopřiva (2008, s. 157) uvádí, že *„nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovnocenný vztah dvou lidí: jeden o něco usiluje a současně má také možnosti poskytnout za to druhému odměnu. Tak ho přiměje udělat něco, co by ten druhý sám od sebe pravděpodobně nedělal a při nepřítomnosti odměny ani dál dělat nebude.“*

Odměnu jakožto ústřední pojem naší práce vymezuje také Čapek (2014, s. 38) jako *„takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.“*

Čapek mluví o působení rodičů, vychovatelů, sociální skupiny, my se ale zaměříme právě na učitele. Právě taková odměna podporuje u dítěte učení, včetně sociálního učení, které se odráží ve výchově. Pomocí odměny bychom také dítěti měli dodávat povzbuzení.

Jak uvádí Říčan (2013) dítě můžeme odměňovat od nejranějšího věku, kdy ho chválíme za úkony, které vykonalo. Naše laskavá slova a případné objetí bude pro dítě odměnou. *„Koncem prvního roku dítě pochopí, co je pochvala.“* (s. 26) Od té doby se už s odměnou nejčastěji a nejvýrazněji setkáváme v průběhu celého života. Čím je nám osoba, která nás chválí, bližší a více nám na ní záleží, tím si také více vážíme dané pochvaly. Obejmutí, pohlazení nebo slovní vyjádření pochvaly navíc z nás vychází automaticky, neděláme to podle nějakého návodu, je to náš přímý projev radosti. Kromě pochvaly můžeme mluvit také o sladkostech, které jsou od dětí žádoucí a kladně hodnoceny. Odměnou také mohou být různé předměty ať už koupené nebo vyrobené. Tyto předměty lze dítěti dát dvěma různě

nými způsoby, první je, když dítě o odměně dopředu ví a má tak stanovený nějaký cíl. Riziko je, pokud stanovíme cíl příliš vysoký, a tudíž není pro dítě tolik lákavý. Druhý způsob je ten, kdy dítě o odměně dopředu neví a můžeme tedy mluvit spíše o překvapení.

Odměna tedy slouží k posílení žádoucího chování, má dítě motivovat. Měli bychom děti chválit i za zdánlivé maličkosti či běžné věci, aby si děti uvědomily, že to udělaly dobře, že je to tak správně. Jak jsme zmínili, že motivace je odměnou, tak to je myšleno ve smyslu podpoření právě žádoucího chování. Odměnou ceníme něco kladného, správného, dobře vykonaného nebo například něco, co se povedlo poprvé. Samotná odměna by měla být také pozitivní, mělo by to být něco příjemného, co odměněnému udělá radost. Odměna se může lišit nejen věkem, ale i osobností daného dítěte a především by se měla lišit podle toho, za co odměňujeme. Měli bychom rozlišovat obtížnost dané činnosti, píli a snahu dítěte. Odměna se také liší osobností toho, kdo ji dává. Každý preferujeme něco jiného a fungujeme jiným stylem, což se odráží i v odměňování. Měli bychom však při tom brát ohled na to, aby odměna byla funkční, aby dítě potěšila a motivovala. Pokud bychom dítě odměnili něčím, co by pro něho nemělo velký význam, nejspíše by to v něm nezanechalo právě žádoucí efekt podpory daného chování.

Čapek (2014) rozděluje odměny do tří oblastí:

- verbální a neverbální kladné projevy
- hmotné odměny
- umožnění oblíbené činnosti

Pokud bychom měli jednotlivé oblasti ještě blíže specifikovat, pak bychom je vymezili následovně:

- verbální a neverbální kladné projevy
 - projev sympatie, kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu
 - pochvala
 - uznání
 - spokojenost učitele
 - úsměv
 - pohlazení
- hmotné odměny
 - věcný dárek (diplom, cena, trofej, ...)
- umožnění oblíbené činnosti nebo zážitku

Jakešová a Slezáková (2016) navíc rozdělují odměny na klasické a alternativní. Alternativní forma odměny má podle nich tendenci prokazovat úctu a uznání dětí. Mezi alternativní odměny řadí například pozitivní přirozený důsledek, který vyplývá z dobrého chování dětí. Dále zpětná vazba, oceňování a povzbuzování, na místo „klasické“ pochvaly, kterou řadí na nižší úroveň. Zpětná vazba se zaměřuje na činnost nebo chování dítěte. Oceněním dítěti vyjadřujeme uznání i poděkování. Povzbuzováním připouštíme obtížnost dané situace nebo úkolu, ale pobízíme a podporujeme dítě v pokračování. A v neposlední řadě to je soustředěná pozornost v našem případě učitele, jeho zájem a také činnost, kterou spolu sdílí.

Kopřiva (2008) popisuje výše zmíněnou pochvalu jako „*druh odměny, která se stává cílem, činnost je druhořadá. Pokud není v dohledu autorita, která udělí pochvalu, a pokud chybí i vnitřní motivace, není důvod chovat se správně, dělat něco dobře či dokonce vůbec něco dělat. Z řady činností tak mizí přirozený prožitek a radost, což je velké ochuzení života.*“

Říčan (2013) popisuje pohlazení a pochvalu je přirozený projev naší radosti.

Ztotožňujeme se s Kopřivou (2008, s. 157), když uvádí dva druhy situací, kdy dochází k odměňování:

- v prvním případě může být odměna slíbena předem za vykonání nějaké jasně vymezené činnosti,
- ve druhém případě odměna následuje neočekávaně v situaci, kdy druhý něco udělá „sám od sebe“.

Čapek (2014, s. 50 - 51) také zmiňuje, že učitel aktivně odměňuje během každé vyučovací hodiny. Uvádí tři úrovně odměňování:

1. *průběžné pochvaly, úsměvy, souhlasné projevy v průběhu činnosti*
 - „výtečný nápad!“
 - „jste pěkně potichu, to je dobré“
2. *pozitivní hodnocení různých fází hodiny, které tak uzavírá*
 - „všechny skupiny jste si opravdu pěkně nakreslily plakáty, nyní je připravte k prezentaci“
3. *odměny na konci aktivity (vyučovací hodiny), které mohou být (a měly by být) již „oficiálnějšího“ rázu – například jedničky*
 - „úkoly jste splnili, zasloužíte si výbornou!“

Pokud bychom výše zmíněné úrovně chtěli modifikovat na prostředí mateřské školy, tak by se způsob průběžných pochval neměnil, stejně jako pozitivní hodnocení v průběhu činnosti. Akorát k závěrečnému hodnocení učitel nebude používat známky. V některých mateřských školách fungují principy založené na hvězdičkách, razítkách nebo barevných puntíciích.

Kyriacou (2008, s. 84) popisuje, že *„pochvala je velmi důležitým a mocným prvkem, ovšem její účinky závisejí na tom, jak dovedně je používána. Pochvala, která výslovně souvisí s úsilím a výsledky žáka. Pochvala, která vyjadřuje upřímné potěšení učitele a je používána věrohodně, je efektivnější, než pravidelně poskytována pochvala, která tyto vlastnosti postrádá.“*

Pochvala, jak ji popisuje Kyriacou, se nesmí stát cílem pro dítě, musí zůstat motivací a hnací silou.

Dále si uvedeme některé negativní stránky odměn, které popisuje Kopřiva (2008). Podle něj odměny neposilují zájem, jak by se mohlo zdát, naopak ho snižují. Přestože děti dostanou odměnu za něco, co dělají samy od sebe a rády, tak právě ta odměna, v nich potlačí vnitřní zájem a vnitřní motivaci. Činnost si už nadále nebudou vybírat, dokonce četnost činnosti může být nejen stejná, ale naopak ještě nižší než před odměnou. Dalším záporným faktorem je i to, že odměnou snižujeme hodnotu a význam činnosti. Jelikož veškerou hodnotu nasadíme odměně, kterou za ni dítě dostane. Dítě bude činnost dělat kvůli odměně, a ne kvůli tomu, že je potřeba konkrétní činnost udělat, může se jednat například o úklid, hygienu, slušné chování.

Určitě souhlasíme s tím, že je potřebné děti odměňovat. Odměnou je můžeme pochválit a zároveň motivovat pro příště. Jak ale uvádíme výše, děti musí určité činnosti vykonávat z jejich vnitřního přesvědčení, že je to správné, že to udělat chtějí. Vědět následky, které jejich chování má, ať už jsou to následky pozitivní nebo negativní. Odměnou bychom neměli snižovat důležitost samotné činnosti, aby děti na ni nezapomínaly. Odměnou chceme děti podpořit, nikoliv z dětí udělat „sběrače odměn“, především tedy sladkostí a svolení k nějaké činnosti. Tyto dva druhy odměn považujeme za nejvíc motivující z dětského pohledu.

Odměny však mohou mít vliv i na morální vývoj dětí. Pokud se děti dostanou k příležitosti, že si za nějakou odměnu mohou koupit to, po čem touží. Kopřiva (2008) uvádí příklad, kdy žáci na základní škole měli mezi sebou vybrat určitý počet žáků, kteří se zúčastní recitační

soutěže. Jedna dívka nabídla ostatním bonbóny za to, že pro ni budou hlasovat. Spolužáci bonbóny vzali a následně pro ni hlasovali. Tento návyk „kupování si druhých“ může přetrvávat až do dospělosti, stejně jako to, že je to něco, co k životu patří. Bohužel však toto chování děti opravdu přejímají ze svého dětství, kdy slyší věty jako „*Děti, dnes večer k nám přijde návštěva, když nebudete zlobit, půjdeme v neděli do ZOO.*“ (s. 161) Odměnou můžeme druhé přinutit k vyžadované činnosti, nepojistíme si tím však kvalitu, se kterou činnost vykonají. Kvalitu zaručí pouze „*vnitřní chtění, zaangažovanost, vnitřní přesvědčení.*“ (s. 162) A poslední rizika, která zmíníme, jsou ty, že děti se stanou na odměně závislé. Tato závislost se bude projevovat tím, že jednak budou pokaždé chtít „něco za to“. Nebude jim stačit pocit z dobře vykonané práce, vnitřní radost nebo jiné, ale budou požadovat ať už hmotnou či nehmotnou odměnu od někoho jiného. S tím také souvisí to, že se budou postupně zvyšovat nároky dětí na velikost či častost odměny.

Při odměňování musíme myslet na to, aby odměna nezpůsobila pouze „povrchové“ splnění úkolu, provedení nějaké činnosti, na úkor kvality provedení. Odměna by nikdy neměla být cílem dítěte. Naopak by odměna měla být takový bonus, něco navíc. Především se snažíme děti vést k tomu, aby pro ně odměnou byl jejich vnitřní pocit uspokojení.

Kopřiva (2008, s. 155) uvádí alternativu k odměnám, která spočívá v uspořádání podmínek pro činnosti a chování dětí tak, aby „*mohly prožívat pozitivní přirozené důsledky těchto činností a chování. Alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti zpětná vazba a ocenění.*“ Zpětná vazba a ocenění totiž vyjadřují partnerský, rovnocenný vztah. Na rozdíl od pochval a odměn, které jsou založené na mocenském modelu a patří k prostředkům výchovy.

Ať už odměna nebo jiná její alternativa zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede, jak uvádí Čapek (2014).

Odměny i tresty se však shodují v jedné věci a to, že obě jsou vnějšími popudy. Jak uvádí Kopřiva (2008, s. 156) působí tedy pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř. „*Chybí-li vnitřní pohnutky, navozené chování vydrží, jen dokud je odměňováno nebo ve vzduchu visí hrozba trestu. Tresty i odměny mívají okamžitý účinek, což mnohým zabraňuje vidět jejich dlouhodobější neblahé dopady na rozvoj osobnosti.*“

Jak uvádí Řičan (2013, s. 25) „*láska je sice ve výchově to nejdůležitější, ale nevystačíme s ní.*“ Každé dítě potřebuje usměrnit, ať už v tom, co dělat nemá nebo naopak podpořit v tom, co dělat má. Což nám napovídá, že k usměrňování se používají dva nástroje, a to

odměna a trest. Odměnu používáme za jednání, které schvalujeme a trest naopak za chování, které se nám nelíbí a dítě by v něm nemělo nadále pokračovat. Říčan (2013) označuje tuto strategii známým spojením „cukr a bič“.

Matějček (2015) popisuje, jak a kdy je vhodné odměňovat. Odměna by měla být přiměřená osobnosti dítěte a jeho věku. Autor uvádí, že mladší dítě můžeme za statečnost odměnit bonbónem, zatímco pro starší dítě bude větším povzbuzením naše slovní uznání. *„Obecně tu platí zásada, že s postupujícím věkem dítěte ztrácejí na účinnosti ty výchovné prostředky, které jsou vázány na nějaké tělesné pocity, ať už příjemné nebo nepříjemné. Zato nabývají na významu ty, které jsou více duševní povahy – ocenění, pochvala, projev uspokojení jako odměna.“* (s. 74)

Dále nás autor nabádá, abychom pamatovali na to, že *„pokud chceme někomu udělat radost, nezáleží na tom, co mu dáváme, ale co to dává jemu.“* (s. 74) Přičemž popisuje dárky, které jsou nevhodné pro dítě jak věkově, tak jak je zmíněno výše i jeho osobnosti a například i momentálním touhám a potřebám. Pokud bychom si nebyli jisti, čím dítě odměnit, můžeme naslouchat jeho přání nebo zájmu. Finální odměnu bychom však měli promyslet, zda bude opravdu splňovat účel. Matějček se sice věnuje jak odměně, tak trestu. My s ním souhlasíme, když říká, že *„soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá.“* (s. 77)

V našem případě se však budeme nadále věnovat pouze odměnám. Pokud se dítěti bude dostávat neustále stejných dáreků a odměn, přestane si jich vážit a nebudou mu již dělat takovou radost, jako před tím. I pochvala musí být náležitě vyřčena, aby měla povzbudivý účinek, který chceme dítěti dopřát a samo dítě jej potřebuje. Zároveň bychom to s odměnami neměli přehánět a rozdělovat je podle míry či síly, velikosti, aby i dítě si uvědomovalo různost situace. Také bychom odměnou neměli zahlcovat jen jedno dítě nebo určitou skupinu dětí.

Dále popíšeme pravidla pochval, která uvádí Říčan (2013) a říká, že chválit se musí umět:

1. pravidlo je, že musíme mnohem více chválit než kritizovat. Autor uvádí, že v poměru 7 : 1.
2. pravidlo je, že nemůžeme chválit úspěch, když víme, že to úspěchem není. Pochvala musí být ušita na míru, nesmíme chválit jen, protože je to nutné, z nějaké povinnosti.

3. pravidlo je, že pochvala musí být konkrétní. Stereotypní pochvalou dítě nenadchneme, naopak mu dáváme najevo náš nezájem a to jej může velmi bolet.
4. pravidlo je, že je důležité chválit i snahu, pokud není možné pochválit výkon
5. pravidlo je, že musíme správně zvolit formu pochvaly. Záleží na individualitě dítěte a také na situaci, ve které je pochvala udílena. Někdy je vhodná veřejná pochvala, jindy zase pochvala vyslovená jakoby mimochodem. Nepřímo můžeme pochvalu vyjádřit poděkováním a je důležité nepromeškat žádnou z možností k vyslovení díků.
6. pravidlo je, že bychom měli chválit tak, aby se děti naučily chválit samy. Každý jsme tak nějak závislí na pochvale, uznání od druhých. Je však důležité umět pochválit taky sám sebe a nebýt tak „*otrokem závislým na ocenění od druhých*“. (s. 30)
7. pravidlo je, že bychom se měli snažit ubrat na soutěživosti. Soutěživost je sice přirozená a nejde jí uniknout. Dnešní doba je však soutěživostí přímo přehlcená. „*Psycholog tady vidí dva motivy – být první, anebo alespoň mezi prvními a nebýt poslední či mezi posledními, a tak uniknout hrozícímu zahanbení.*“ (s. 30)

Důslednost v používání odměn zmiňuje Matějček (2015), který argumentuje tím, že důsledností se vyhýbáme matení dítěte a zároveň neupadá jeho respekt vůči nám. Proto je důležité si určit pravidla, která když nastavíme, tak je budeme následně dodržovat. Budeme v tom mít systém a řád nejen my ale i děti.

Nyní již však opustíme teoretickou rovinu našeho tématu a podíváme se na to, co se nám podařilo zjistit k tématu využívání odměn v edukační práci s dětmi v mateřských školách v terénu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část práce se zabývá výzkumem cíleným na využívání odměn v edukační práci s dětmi. Výzkum je tedy zaměřen na učitele mateřských škol, kteří jsou participanty výzkumu. Výzkum byl realizován prostřednictvím pozorování v mateřské škole a následnými rozhovory s pozorovanými učiteli. Výzkum byl realizován ve Zlínském kraji.

Nejprve je vymezen cíl výzkumu a výzkumná otázka, dále je popsána výzkumná metoda a výzkumný vzorek. Následně byla pozornost věnována interpretaci dat a zjištěných výsledků.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat, jak učitelé mateřských škol využívají odměny v edukační práci s dětmi. Dílčími cíli výzkumu bylo zjistit, jaké odměny učitelé využívají a také zjistit, v jakých situacích učitelé děti odměňují.

Hlavní výzkumná otázka vycházející z výše zmíněného cíle byla:

- Jak učitelé mateřských škol využívají odměny v edukační práci s dětmi?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké odměny využívají učitelé mateřských škol v edukační práci s dětmi?
- V jakých situacích učitelé využívají odměny?

4.2 Výzkumná metoda

Pro tento výzkum byly zvoleny dvě výzkumné metody, a to pozorování edukační činnosti a interview s participanty výzkumu, kterými byli učitelé mateřských škol.

Nejprve bylo provedeno nestrukturované pozorování v mateřské škole. Zvolili jsme nestrukturované pozorování z toho důvodu, že jsme nemohli dopředu odhadnout, kdy bude učitel odměňovat. Abychom tedy zachytili situaci, která odměně předcházela a i reakci, která po odměně následovala, jsme se rozhodli pro nestrukturované pozorování. Každý učitel byl pozorován čtyři dny v době od 7 hodin přibližně do 10 hodin. Časový interval byl zvolen záměrně od rána, kdy děti přicházejí do třídy mateřské školy tak, aby byly zachyceny, jak spontánní činnosti dětí, tak činnosti organizované učiteli včetně didakticky cílených činností.

Rozhovory proběhly individuálně se stejnými učiteli v návaznosti na pozorování. V rozhovorech se tedy odráží nejen samotná zpověď učitele, ale i rozmluva nad viděnými situacemi. Rozhovor měl dvě části: v první byl rozhovor veden v obecné rovině, ve druhé byla věnována pozornost na vybrané pozorované situace. V první části šlo především o to, zjistit:

- jak by učitel popsal odměnu, co pro něj znamená odměnit dítě,
- jaké druhy odměn používá,
- v jakých situacích děti odměňuje,
- z jakého důvodu děti odměňuje,
- jestli je podle něj odměňování dětí důležité.

Rozhovor byl nahráván na diktafon, nahrávka byla následně přepsána do transkriptu, kde byla uvedena fiktivní jména učitelů, aby byla zaručena anonymita. Následně byla psaná forma rozhovoru zpracována pomocí otevřeného kódování. K vzniklým kódům byly vytvořeny kategorie, do kterých byly kódy přiřazeny.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je tvořen 6 učiteli ze Zlínského kraje. Ve všech případech šlo o ženy. Tyto učitelky byly ze tří různých mateřských škol a ze čtyř různých tříd. Náš vzorek byl poměrně různorodý, co se týče délky praxe u jednotlivých participantů. Jedna učitelka má dobu praxe kratší než deset let, tři učitelky mají délku praxe do dvaceti let a dvě učitelky mají praxi nad 20 let. Tři z těchto tříd byly třídy nejstarších dětí, tedy rok před nástupem do základní školy, a jedna třída byla věkově smíšená. Dále je výzkumný vzorek tvořen celkovým počtem 18 dětí, které navštěvovaly třídy, v nichž probíhal výzkum. Výzkum probíhal během dvou měsíců (červen, říjen).

Ve výzkumu jsou použita fiktivní jména z důvodu zachování anonymity učitelů. Označení učitelů bylo kvůli jednotnosti zvoleno učitelka a fiktivní křestní jméno, dále v textu jsou užívány pouze zkratky, jejichž význam je uveden v seznamu zkratk. Informovaný souhlas byl participantům předložen před realizací výzkumu. Podepsáním souhlasu participantů potvrdili účast ve výzkumném šetření. V příloze je doloženo znění informovaného souhlasu s účastí na výzkumu. Před výzkumem byli participanté také seznámeni s oblastí, které se výzkum věnuje. S přesným tématem výzkumu byli učitelé seznámeni až během rozhovoru, aby nebylo chování učitelů ovlivněno.

Ve výzkumu jsou použita i data od dětí, která jsme zjistili pomocí rozhovorů s nimi. K rozhovorům jsme měli předem podepsaný souhlas od zákonných zástupců, který je přiložen v příloze (jeho nepodepsaná verze), a i z tohoto důvodu byly vybírány pro výzkum především třídy s nejstaršími dětmi v mateřských školách. Je zachována anonymita dětí, jelikož děti jsou označovány písmenem D a číslem, které určuje pořadí, kdy s nimi byl veden rozhovor. Ve výzkumu je pracováno s daty získanými od dětí pro upřesnění situace, přidání dalšího pohledu na skutečnost. Data zjištěná od dětí byla pro účely výzkumu přiřazena, k již anonymizovaným jménům učitelek, abychom mohli lépe určit, zda a jak se právě v rozhovorech s dětmi promítají viděné situace a chování učitelek z jejich pohledu.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Jak již bylo zmíněno, transkripty pozorování i rozhovorů byly zpracovány pomocí otevřeného kódování, kódy byly následně seskupeny do významových kategorií. Vznikly tři kategorie, pomocí kterých bychom Vám rádi zprostředkovali výsledky výzkumu.

Názvy kategorií:

- Pochvala jako odměna
- Hmotná odměna
- Umožnění činnosti jako odměna

V následných podkapitolách se budeme věnovat podrobně každé z nich. Nejprve si však pro přehlednost uvedeme grafické schéma (obr. 4).



Obr. 4 Schéma kategorií

5.1 Pochvala jako odměna

Jednoznačně nejčastější formou odměny, která byla zjištěna během výzkumu, je právě pochvala.

Musíme však také vzít v potaz, že někteří učitelé používají pochvalu „na denním pořádku“, můžeme tedy mluvit o „zautomatizované pochvalě“.

Zjistili jsme, že „zautomatizovanou pochvalu“ používají především učitelky s delší dobou profesní praxe. Myslíme si tedy, že jsou učitelky už tak naučené a kolikrát si ani neuvědomují, že by to mohly změnit. Jsme si však vědomi faktu, že to dělají v dobré víře. Samy si za tím stojí a věří tomu, že to děti motivuje a povzbuzuje. Byly nám schopné říct i příklad dítěte, který jsme v průběhu pozorování zaznamenali. Jak už jsme zmiňovali, určité zásluhy na tom jistě bude mít i to, že každý z nás je jiný a každý má svůj styl učení. Navíc věříme tomu, že si děti zvyknou na daný přístup učitelky a přizpůsobí se mu. Ovšem nic se nemá přehánět a byli bychom sami za sebe rádi, kdyby počet těch „nepromyšlených“ pochval postupně ustupoval.

„Zautomatizovanou pochvalu“ učitelky využívaly nejčastěji při výtvarných činnostech. Dále děti chválily za vzorné chování a „pěknou“ hru, kterou nerušily ostatní. Na druhou stranu nejsme však ani zastánci druhého pólu a to když učitelka děti nepochválí vůbec. Myslíme si, že děti potřebují slyšet slova chvály, uznání a povzbuzení. Sami si přiznáváme, že nám udělá radost, pokud nám někdo pochválí vykonanou práci nebo nápad, který kladně hodnotí.

Pochvalu je vhodné používat při zdůraznění výjimečnosti situace. Může to být například výrazný pokrok dítěte. Pochvalu bychom měli vždy doprovázet povzbuzováním. Pochvalu ani povzbuzování bychom však neměli shazovat nějakými výčitkami. Nepředhazovat dítěti, proč to tak neudělalo dřív nebo naopak proč to takto nedělá pořád.

Pro zdůraznění nějaké situace, činu, některého z dětí, učitelky využívaly i „veřejnou pochvalu“, jak jsme si tuto skupinu pochval nazvali. Šlo o situace, kdy učitelka před všemi dětmi, buď okamžitě, nebo i během dne se k situaci vrátila, řekla dětem, co se stalo a před ostatními dítě nebo i více dětí pochválila. Jednalo se většinou o ty situace, kdy dítě někomu pomohlo, za někoho uklidilo nebo něco pěkně udělalo či se mu něco povedlo. Pokud paní učitelka chválila pěkné chování dítěte či jeho nezištnou pomoc, přidala někdy k pochvalě i poděkování. „*Děkuji, jsi hodný.*“ (UF) K takové veřejné pochvalě docházelo

zpravidla na konci řízené činnosti, kdy děti seděly v kruhu na koberci a společně s učitelkou reflektovali prozatímní průběh celého dne nebo naopak během svačiny, kdy děti seděly u stolů a učitelka s nimi mluvila o celkovém dění ve třídě mateřské školy. Tu veřejnou pochvalu, jak jsme tento způsob nazvali, učitelka většinou používá právě tehdy, když si myslí, že je to vhodný příklad pro ostatní, že jim právě může předhodit „vzor toho správného chování“, že takhle to je oceňované, takhle se to má dělat, tohle zvládnou i oni a mohou tak někomu pomoci nebo tak právě oni sami zvládnou něco vyřešit. Samozřejmě to může být i případ, když se někomu něco povede, třeba jako jediný vyřeší nějaký těžký úkol, případně je to nenápadné dítě, kterému se ten den něco opravdu podařilo, tak to učitelka vyzdvihne. I právě to může podporovat dobré a přátelské vztahy, jak o tom ještě později budeme mluvit. Třeba právě jiné dítě bude vědět, koho má poprosit o radu, když si vzpomene, že jemu se to minule povedlo nebo si z něj vezme příklad.

„A naopak mně se dneska líbilo to, jak A. zapřemýšlela, super.“ (UF)

„...a když třeba sedí někdo u stolečku hezky v jídelně, tak používáme tu metodu třeba, že pochválíme ho, ostatní to slyší, zaslechnou a sami si také sednou hezky. Myslím si, že odměna je ideální věc na to, aby se motivovaly ty zlobivé děti, že to je lepší než jim domlouvát nebo rozdávat nějaké tresty, zákazy a být na ně jako takoví...“ (UD)

„A taky vzor, odměna je vlastně i to, že vlastně řeknu, že ten to dělal krásně, také se všichni potom snaží, když řeknu, tak chválím tady toho, tak v ten moment jsou všichni na lehátku tak (ukazuje, jak jsou krásně vyrovnaní).“ (UC)

Jedna učitelka také říkala, že nerada používá právě to, aby někoho „dávala za vzor“, dané dítě před ostatními přechvalovala. Ve většině případů snad všechny učitelky během výzkumu chválily děti, a právě ostatní upozorňovaly, jak se slušně chovají nebo právě jak hezky něco namalovaly, takže „dávání za vzor“ jsme shledali především v oblasti chování a výtvarných činností, kdy oceňovaly i kreativitu dětí.

„Někdy to ukážu, když se pracuje a někdo má hodně lajdáckou práci a někdo hodně pečlivou, tak třeba řeknu: „Podívej, on to má víc vymalované, pečlivě, nemá tam škrtance, nepřetahuje. Zkus si dát víc soustředění, víc práce, hlídej si očima tu linii, kam ta pastelka vymalovává.“ Ale jako nerada kladu jedno děcko na piedestal jako za odměnu a že ho přechválím před ostatními, to ne.“ (UE)

Učitelky pochvalu někdy doplnily nebo nahradily pohlazením dítěte.

„T. odnes tu sklínku za něho.“ *Pohládí ho, jak jde kolem ní. „Šikula.“* (UA)

„...ten úsměv, a i to pohlazení...“ (UD)

„Nejčastěji používám pochvalu, když tak jako slovně pochválím, pohládím, ...“ (UE)

Mezi další fyzické druhy odměny a pochvaly patří úsměv a různá gesta, která učitelky také hojně využívají. Dokonce některé učitelky tento druh pochvaly preferují a využívají ji více než slovní formu pochvaly.

„Já mám odměnu jako motivaci k další práci, to v první řadě. A s odměnou docela šetřím, jo, protože děti jsou zvyklé takové to „jé, ty seš šikulka“, tak všichni jsou šikulky. Ale já třeba... je odměna a odměna, samozřejmě, materiální a další jakoby fyzická nebo stačí jenom posunek a ony ty děti, když si navyknou, že uděláte to gesto nebo cokoli jiného, tak jim to stačí. Jenom takové to mrknutí na ty děcka, tak ví, že to bylo dobře, a i to je povzbuzuje dál, jo.“ (UF)

Kromě již zmíněného úsměvu se teda jedná o spokojený výraz v obličeji, mrknutí, plácnutí si s dítětem. Plácnutí si s dítětem je zde ve smyslu anglického výrazu „high five“, který spočívá v plácnutí dlaní o sebe, a to z důvodu vyjádření souhlasu či nadšení z dané situace. Učitelka často využívala právě plácnutí si s dětmi po dokončení nějaké činnosti, když se jim něco povedlo.

Učitelky také často využívaly vybídnutí ostatních dětí k zatleskání nebo ony samy dětem zatleskaly. Jednalo se třeba o situace, kdy dítě správně odpovědělo na otázku, zodpovědělo hádanku, poznalo zahraniční píseň, splnilo úkol. Kromě samotného tleskání učitelky děti i povzbuzovaly, motivovaly, snažily se v nich vzbudit touhu a snahu dokončit úkol.

„Výborně, zatleskejte Z., zpívali jsme to opravdu jen jednou.“ (UC)

„Zatleskáme S. i klukům.“ (UE)

„Dívejte, jak je šikovná, té budeme muset zatleskat.“ (UD)

„Výborně. Já vám musím zatleskat.“ (UC)

Jelikož pozorování probíhalo na konci školního roku a děti měly těsně před nástupem do základní školy, tak už byla vidět patrná příprava do školy. Učitelky děti pilně zásobily pracovními listy, které jim „známkovaly“ pomocí razítek nebo napsáním jedničky, případně hvězdiček.

UC: ... Nebo odměnou je i razítko na pracovním listě, teď jsem nedávala, protože... ale dávám, dneska jsem zrovna nedávala no.

T: A dáváte všem nebo podle toho třeba...

UC: Podle toho, jak to vypadá ten pracovní list, jako větš... Samozřejmě jak když je známkujou ve škole, taky se nedají těm, kdo to má šilené se nedá. Vidím aj snahu, takže aj za snahu

Výše zmíněný příklad byl z ryze předškolní třídy v mateřské škole, „oznámkování“ pracovního listu, však využívaly i učitelky ve věkově smíšené třídě, kdy právě předškolákům dávaly jedničku s hvězdičkou a mladším dětem tři hvězdičky. Děti se ptaly, proč u jedničky mají jenom jednu hvězdičku, a ne tři hvězdičky. Paní učitelka jim vysvětlovala, že tak se to ve škole dělá, že k jedničce se píše jenom jedna hvězdička.

5.2 Hmotná odměna

Nyní se již dostáváme ke kategorii hmotných odměn. Hmotná odměna je něco konkrétního, co si dítě může osahat, vzít do ruky. Je to tedy určitý předmět, nemusí však být trvalý např. v případě sladkosti. V podmínkách mateřské školy se může jednat o již zmíněnou sladkost, věcný dárek (např. diplom, trofej) nebo jinou drobnost (např. obrázek, omalovánka). Nejčastější a nejvíce zmiňovanou hmotnou odměnou je právě sladkost, jak ukazují i následující výpovědi učitelek.

„Může to být slíbení toho bonbónu někdy.“ (UA)

„Nebo třeba někdy i dáváme odměnu nějaký bonbón nebo něco takového nebo i někdy obrázek nebo nějaký takový předmět.“ (UB)

„Když je potřebuju hodně namotivovat, jakože někdo něco donesl, tak jak měl, ale jsou jenom tři děti, co přinesly z celé třídy, tak třeba využiju to kokinko, využiju obrázek něco takového., ale pro mě to je povzbuzující motor pro to dítě.“ (UF)

„Někdy se dávají i kokina, že jdeme hledat nějaký poklad a za tu odvahu jít do lesa a hledat, tak si pak dáme bonbónky, které třeba najdeme v tom pokladu.“ (UE)

„Potom to kokino, překvapení pod polštářkem třeba nějaký obrázek nebo něco takového.“ (UA)

Poslední citací učitelky jsme se dostali k dalšímu druhu hmotné odměny a tím je obrázek. Naopak jsme se dozvěděli, že omalovánky moc jako druh odměny nevyužívají. Omalovánky totiž mají děti většinou volně přístupné nebo učitelku poprosí a ona jim daný obrázek okopíruje, nebylo by to tedy nic speciálního pro děti a nejspíš by z toho neměly ani takovou radost, tolik by si toho nevážily.

„Potom může být, slíbím nějaké překvapení, třeba jim dám nějaké obrázky. Mám nastříhané jo. Tak to taky může být. Třeba se dává, když jdeme spát.“ (UA)

„Tak ta pochvala se používá nejvíc, potom říkám je to třeba to kokino, to máme většinou nějaké nebo lízátko nebo něco takového. A já třeba, i když mi někdo pomáhá něco tady uklízet nebo tak mu třeba dám odměnu, když dojdeme do školky nebo tak, tak to je taky dobré. A pak jediné ještě nějaký ten obrázek nebo něco co máme, nějaké takové, co jim dáváme třeba i na narozeniny nebo tak, tak dáme někomu, třeba když je šikovný. A to je to nejmíň často.“ (UB)

Učitelky často zmiňovaly, že obrázky, bonbóny a další drobnosti dávají dětem do různých balíčků, kornoutů, kdy mají svátek nebo narozeniny. Tohle však bereme jako dárek a nepovažujeme předměty, které dítě k oslavě narozenin nebo svátku dostane, jako odměnu. Jelikož odměnu chápeme jako nějaký prostředek, jak dítě odměnit (něco mu dovolit, slovně ho podpořit nebo mu něco dát) za něco, co udělá. Kromě toho jsme se dozvěděli, že obrázky učitelky dětem dávají za spaní. Během pozorování jsme se však osobně nesetkali s tím, že by dítě dostalo právě obrázek, s výjimkou právě zmíněného dárku k narozeninám nebo svátku.

V poslední řadě jsou to takové méně časté, můžeme říct výjimečné odměny, které jsou většinou i společné, pro všechny děti. Specifikovat bychom to mohli i tím, že to děti mají vlastně za účast na doprovodné akci mateřské školy.

„Nebo jak jsme měli dětský den, tak dostaly diplom a medaili. To se nedává často.“ (UB)

Učitelky většinou neslibují dětem odměnu předem, takže je nemotivují příslibem odměny. Chtějí tím předejít tomu, že dítě změní svoje chování kvůli sladkosti. Potom bychom mohli mluvit o ovlivňování dětí a jejich chování. Odměnit chtějí zpětně, případně podpořit další jednání. Chtějí však docílit toho, aby děti pomáhaly a dobré věci dělaly samy od sebe, protože chtějí, protože je to vnitřně uspokojuje a ne proto, že jim za to někdo něco slíbí. Paní učitelka uvádí příklad, kdy odměnila děti za dobrovolnou činnost – pomoc, když u ní děti vydržely delší čas a neopadlo z nich prvotní nadšení a zvědavost z něčeho nového. Může-

me mluvit také o jakémsi poděkování formou té odměny – sladkosti. Taktéž v práci nejsou uvedeny situace, kdy všechny děti dostaly sladkost jenom tak. Například když v mateřské škole měli program na den dětí, jako například soutěže, diskotéku.

„A ještě dáme kokina a dívám se, kdo bude rozdávat. ... My to tak paní učitelky neděláme, ale že máme ten den dětí...“ (UA)

Tyto situace jsme do výzkumu nezahrnuli, nejedná se dle nás o formu odměny, jak jsme ji popsali výše.

Naopak děti dostávají sladkosti od dané učitelky, například když jí donesou vzkaz do jiné třídy.

„...dávám jim na výběr buď sladkost, nebo omalovánku.“ (UD)

Učitelky se ale především snaží o to, aby děti dělaly dobré věci, pomáhaly, chovaly se pěkně, protože chtějí, aby z toho samy děti měly radost, aby je to uspokojovalo. A ne proto, že za to něco dostanou.

„Tak, nedělaly to pro to, co je čeká, ale protože to chtějí udělat. Jo, příklad třeba to ustýlání nebo pomáhání s těma balíčkami, s těma peřinkama. Tak ze začátku to byla nová činnost, takže to dělali všichni. Potom to pomalinku ustupovalo a asi po 14 dnech vlastně uklízely, pomáhaly tři děti. Což je, je to dobrovolná akce, ale takže já jsem vzala ty tři kokinka a až to uklidili, každému jsem dala to kokino. A teď najednou přišli další „my chceme taky kokino“, já říkám „ale vy jste nepomáhali“. Jo a druhý den pomáhalo dalších 15 dětí a taky čekaly to kokino a říkám „ale dneska nejsou kokinka“.“ (UE)

Přestože učitelky využívání odměn plánují, můžeme říct citem, oproti tomu, aby vymýšlely dopředu, za co děti odměnu dostanou a za co ne. Ve většině případů, jak ony samy říkají, to vyplyne ze situace.

„Dneska teď jsme dávali kokinka za odvahu při té divoké hře, protože ne každý si na to troufá třeba, a ještě tahle hra, my ji hrajeme už tři dny po sobě a vlastně poprvé tři děti nechtěly hrát, jo, takže já jsem i tím...ty kokina byly trochu i motivace do příště, aby trošku získaly odvahu a že za to bude nějaká sladká odměna. Takže A. třeba se bála, tak se pak osmělila a chtěla hrát taky.“ (UE)

Zmiňovanou hru hrály děti více dnů po sobě, jeden den jsme byli svědky. Motivace sladkostí vůbec neznamená, že se automaticky zapojí všechny děti. Jak říkala i paní učitelka, děti zrovna tento druh bonbónu nemusí mít rádi, tak je to nijak neovlivní, nebo konkrétně

v tomto případě jejich strach či respekt z dané hry může být větší, případně jim to jednoduše za tu sladkost nestojí. Přestože tedy děti věděly, že si potom společně dají bonbón, za předpokladu, že se zúčastní. Jedna dívka stejně odmítla zapojení do hry a bonbón nedostala.

Nesmí to zase ale přesáhnout meze a místo motivace dítěte, dítě spíše podplácet nějakou sladkostí. Ve výše zmíněném případě si to učitelka obhájila tím, že to byla divočejší hra. Brala to tedy jako podporu odvahy pro děti a zároveň dodala, že při každém opakování hry (myšleno v jiný den), dodržela pravidlo, že, kdo se zúčastní, dostane sladkost. Naopak uvedeme i příklad, který se ani samotným učitelkám nelíbil a samy říkaly, že jej nevyužívají.

„Jo, vidíš, nepoužívám, že třeba když děcko nemluví, tak někdo řekne, dám ti kokino, když řekneš... Jo, to já nedělám.“ (UA)

Dále použijeme výpověď jedné z učitelek, která komplexně shrnula to, co pro ni znamená odměnit dítě nebo děti.

„Představím si pod tím, že to dítě za něco ocením, že ho odměním tehdy, když je to potřeba a že vlastně i ta odměna by měla být taková, aby ho to potěšilo, ne jako taková, že mu dám něco, co neocení. Takže nějaké kokinko nebo nějaký malý dáreček, nějakou malou hračku nebo omalovánku nebo něco z čeho bude mít radost.“ (UE)

Můžeme si všimnout, že zmiňuje i nějakou drobnost - drobný předmět, dárek. Některé učitelky mi i ukázaly šuplík případně krabičku, kde mají takové dárky schované, jedná se především o omalovánky, obrázky, pravítka, drobné hračky.

Na závěr této kategorie se budeme věnovat odpovědím od dětí. Z jejich odpovědí vyplývá, že jako odměnu považují právě hmotnou věc a nejčastěji nějaký druh sladkosti. Naši výpověď potvrdíme následující částí rozhovoru s jedním z dětí.

T: A mě by teda zajímalo, co je podle tebe odměna. Jak si ji představíš, co by to mohlo být?

D15: Nějaké lízátko.

T: A ještě něco jiného třeba?

D15: Ještě nějaký bonbónek, perník nebo nějaké sladkosti.

To že hmotná odměna – sladkost je výrazně preferována ze strany dětí dokládají i níže přiložené výpovědi. Těmito ukázkami jsme chtěli znázornit, jaký důraz děti sladkostem přiřkládají.

„*Bonbóny.*“ (D5)

„*Sušenka, pitíčka.*“ (D9)

„*Kokino.*“ (D8)

„*Že něco mu dáš, třeba čokoládu.*“ (D4)

„*Nějaké lízátko. ... Ještě nějaký bonbónek, perník nebo nějaké sladkosti.*“ (D15)

Z hmotných věcí děti dále jmenovaly knížky, různé hračky, například auta a lego, ještě zmiňovaly diplomy a poháry, dále holky jmenovaly i nějaké „holčičí“ věci jako voňavku, sponku do vlasů nebo lak na nehty. Děti hodně vycházely z vlastních zkušeností, co naposled dostaly, případně, co by jim udělalo radost. Ze souvislostí z celého rozhovoru vyplynulo, že děti často jmenovaly dárky, které dostaly na Vánoce nebo narozeniny. Přesto ale zmiňovaly, že odměnu dostanou, když jsou hodní, něco se jim podaří nebo udělají něco nepříjemného, ale potřebného.

5.3 Umožnění činnosti jako odměna

Do této kategorie patří také jistá privilegia za vzorné chování, které učitelé používají. Jako příklad uvedeme situaci, kdy děti měly v mateřské škole na zahradě koně a kdo chtěl, se na něm mohl projet. Děti tak stály na koně řadu, kdy paní učitelka pořadí určila podle toho, jak se během dne chovaly, brala v úvahu i to, že některé děti přišly do třídy později. „*Tak a teď stojí podle zásluh.*“ (UC) Případně když celá třída někam jde, přesunují se z budovy mateřské školy na jiné místo nebo jdou na vycházku, a děti jdou ve dvojicích, za odměnu mohou být dvě děti vybrány, že půjdou jako první dvojice. Případně i sama učitelka během rozhovoru zmínila, „*že děti, které nespí a jsou hodné, mohou vstát o 15-10 minut dřív.*“ (UD) Nebo naopak během pozorování v mateřské škole, kdy zase paní učitelka vybírala někoho, kdo roznese ubrousky. „*Velice jsem chválila T., pojd'. Bylo vás víc, co jste pěkně cvičili, ale T. se snažil úplně nejvíc.*“ (UA) Paní učitelky to i samy zdůraznily, když třeba děti upozornily. „*Já se dívám, kdo je šikovný.*“ (UB) Byla to situace, kdy děti měly pěkně sedět u stolu, který stůl byl podle učitelky nejšikovnější. Tak ty děti byly vybrány, aby jako první šly do koupelny a následně se převlíkat na ven. Pozorovala jsem děti, jak na to budou

reagovat. Ty, které to slyšely, se hned pěkně posadily u stolu, zasunuly se, schovaly nohy pod stůl a narovnalý záda. Dokonce napomínaly ostatní děti u stolu, které si povídaly, aby byly hodné, aby jim to nekazily a paní učitelka je pochválila.

Dále popíšeme situaci, kdy dětem učitelka řekla, že nám předvedou taneček, který měly nacvičený na besídku. Děti chtěly být vybrány, aby dělaly mravence, jelikož mravenec byl jenom jedno z dětí. „*Kdo si bude nejkrásněji hrát, J.*“, hned se do toho vloží učitelka. Mezitím děti dělají jinou činnost. Potom paní učitelka rozhodne, že „*nejhodnější jsou J. s J.*“ (UB) Byla teda vybraná jedna z holek, která dostala kolem krku mašli, jako má Ferda Mravenec. Děti tančily na písničku. Děti si během písničky postupně stoupaly, potom co je „*mravenec*“ pohladil. „*Další mravenček bude druhá J., protože holky jsou dneska nejhodnější.*“ (UB)

Nebo pro příklad uvedeme ještě další situace, které už plně popisují slova učitelek.

„*Tak a já už se dívám, který stoleček si půjde vzít první snídani, kdo bude nejhodnější.*“ (UB)

„*Nejhodnější je tady J., půjde dělat službu k těm papírovým ubrouskům.*“ (UA)

Dalším druhem odměny je i skupina činností, které jsme nazvali práce za odměnu, jelikož je to nějaká činnost, kterou děti musí udělat. Zároveň však je to činnost, kterou děti dělat chtějí, chtějí být vybrány, snaží se. Tyhle činnosti jim také dělají radost, přestože to i sami nazývají prací, konkrétně se jedná například o roznášení ubrousků ke svačině, dávání zubní pasty na kartáček ostatním dětem, když si jdou čistit zuby před spaním, zanést vzkaz od paní učitelky do jiné třídy (za což od druhé paní učitelky většinou ještě dostanou nějakou sladkost a slovní pochvalu).

„*V situacích třeba když je někdy někdo hodný, ochotný, nabídne se s pomocí nebo ať už pomůže kamarádovi nebo mně něco uklidit, někdy dáváme i jiné učitelky na jiných třídách odměny třeba za to, že jde služba. Jo, že děti přijdou s kokinem, že jsou prostě šikovní, svačí později a vlastně obejdou celou školku, vezmou si to jak kdyby na svoje bedra, takže někdy i za tohle dáváme odměnu.*“ (UE)

Někdy učitelka může i „zabavit“ více skupin dětí najednou. Všimli jsme si toho, že učitelky rozdělují děti na „šikovné“ a ty zbylé a jinak tomu není ani v tomto příkladu. Učitelka měla pro děti připravenou aktivitu, kdy nachystala obrázky s různými druhy nebezpečí. Obrázky k sobě vždycky patří čtyři a děti je mají seřadit podle posloupnosti. Poté dětem

říct, co se na obrázcích stalo. Učitelka záměrně vybírala ty děti, které by se nad obrázky měly zamyslet. Aby vybrala i šikovné děti, tak určila dvojici, a to druhé dítě mělo dělat kontrolora tomu prvnímu.

Dále také učitelky někdy využívají toho, že když například potřebují něco ve dveřích vyřešit s druhou učitelkou, určí některé z dětí „učitelkou/učitelem“ a dané dítě dohlíží na pořádek ve třídě.

„Koho jsem ještě dneska nenapomenula?“ „T.“ „Taky a ještě K., K., pojd', sedneš si tady a budeš dělat paní učitelku.“ (UA)

Kromě hraní na učitelku, bylo zmíněno i pomáhání učitelce.

„No a...někdy taky využívám toho, že děti, které, no, aby se snažily, že za odměnu můžou pomáhat paní učitelce, oni se sami ptají, jestli můžou pomáhat, takže je to i forma odměny, chtějí.“ (UD)

Výpověď paní učitelky potvrzuje i shlédnutá situace, kdy děvčata přišla za paní učitelkou a ptala se jí, jestli nepotřebuje s něčím pomoci. Následně jí pomáhaly třídit pracovní listy a obrázky do složek. Učitelka zmiňovala, že takhle se často přijdou zeptat právě děvčata, že kluci moc často ne.

D9: Za uklízení.

T: Za uklízení tady ve školce?

D9: Ne, venku.

D8: Nee.

D9: Ano, venku, uklízení venku.

D8: I tady.

D9: Těžko když tady je plno děcek, přece venku třeba na listí anebo na sněh.

D8: Já jsem pomohl uklízet listy.

Naopak jsme se ale od dětí, přímo tedy od kluků, dozvěděli, že uklízeli na zahradě listí a sněh, za což byli následně odměněni.

Na podobnou situaci si vzpomněla i jiná učitelka, když uváděla, kdy používá pro děti odměny.

„Když jsou třeba šikovní, tak jak třeba něco pomůžou, uklízí tady na pískovišti. Kolikrát to zametáme to pískoviště, oni nám pomáhají, odhazují písek z tama. Nebo třeba i ve třídě, když kolikrát někdo něco rozháže a uklidí to za něho někdo aj druhý. Nebo takové situace.“ (UB)

Děti jsou odměňovány i za pomoc, když udělají pro někoho něco pěkného.

„Když vidíme ochotu, pomoc nezištnou, ne že někdo už vidí kokino a já to teda udělám, ale prostě aby v tom nebyl úplný prvoplán anebo za soutěže třeba.“ (UE)

V těchto situacích se může jednat i o odměnu slovní, což je pochvala, které jsme se již věnovali. V této situaci to byla „veřejná pochvala“, kdy učitelka ještě znovu připomněla situaci a zdůraznila, co se stalo před všemi dětmi.

„A mně se ještě u N. líbilo, že půjčil H. plyšáka, když ráno přišel a byl smutný. To bylo moc hezké.“ (UF)

Učitelka během volné hry děti postupně obcházela, chvíli s nimi pobyla, prohodila s nimi pár slov, poskytla jim zpětnou vazbu. Nyní si popíšeme jednu ze situací, kdy si učitelka sedla s jedním chlapcem ke stolu, kde mu pomáhala a radila při hře se stavebnicí, kdy stavěl podle předlohy různé tvary na sebe. Po každé jedné stavbě ho pochválila a plácla si s ním.

„Já používám hodně gesta, hodně povzbuzující slova, když třeba něco chtějí, tak já si s nimi tu hru pak zahraju, jakoby účast učitelky na společné hře, jo to jim taky... mít učitelku chvilku sami pro sebe. To je taky jakoby pro ně odměna.“ (UF)

Podobným situacím jsme se sice již věnovali v kategorii pochvala jako odměna, ale vzhledem k tomu, že tady výpověď učitelky zasahuje i do toho, že se účastní dětské hry, což bereme jako odměnu pro dítě, jsme situaci použili znovu.

Znovu se vyjádříme i k tomu, co jmenovaly děti. Bylo to už tedy v menší míře než hmotné věci, ale děti také jmenovaly umožnění nějaké činnosti, zážitku, pobytu někde. Už teda nedokázaly rozdělit odměny na ty, které mohou dostat od učitelek a na ty od rodiny. Nejčastěji tedy jmenovaly, že někam mohou jít, jelikož výzkum probíhal v měsíci červnu, děti zmiňovaly koupaliště. Zajímavostí bylo, když děti říkaly, že by chtěly jít do parku, do lesa, na hřiště, tedy jít ven. Žádné z dětí neřeklo, že by chtělo do kina nebo jiné placené zábavy v uzavřeném, vnitřním prostoru.

„Ještě pro mě odměnou bylo někam jít prostě, třeba do plavání nebo na koupaliště nebo do parku.“ (D15)

„Třeba že ... s kamarádkou někde na koupáku.“ (D3)

5.4 Kdy a jak často odměňovat

Nyní už plynně přecházíme ke druhé dílčí výzkumné otázce, kdy se budeme věnovat tomu, v jakých situacích učitelé využívají odměny.

Řekli bychom, že vůbec nezáleží na druhu odměny, do které významové kategorie patří. Učitelky zmiňovaly, že je důležité děti chválit a odměňovat průběžně, reagovat na okamžitou situaci a tím dětem poskytovat zpětnou vazbu o jejich chování.

Určitě největším důvodem odměňování je motivace. Motivace je hnací silou ve vývoji a další práci nejen dětí. Odměna je motivuje k další práci, k lepším výkonům. Navíc je určitě více motivující používat právě prostředky odměny než naopak děti trestat, něco jim zakazovat, neustále jim domlouvat.

„Že je lepší pochválit než pořád kritizovat.“ (UC)

Což nám potvrzuje i jedna z učitelek. Odměnou oproti trestu například i zlepšíme klima v prostředí dané třídy. I samotné učitelky zmiňovaly zlepšení vzájemných vztahů a vytváření přátelství např. díky podpoře vzájemné pomoci dětí. S čímž souvisí i výsledky výzkumu, který v roce 2008 provedli McCombs, Daniels a Perry. Ti ve svém výzkumu uvádějí jisté položky, které vytváří pozitivní mezilidské vztahy, poskytují motivační podporu pro učení nebo usnadňují myšlení a učení se. My si zmíníme především některé z položek vytvářejících pozitivní klima a poskytující motivační podporu. Jsou jimi například:

- můj učitel se o mě stará,
- můj učitel mě má rád,
- můj učitel si myslí, že jsem důležitý,
- díky učiteli se cítím jako součást třídy,
- můj učitel si myslí, že je v pořádku dělat chyby,
- můj učitel pečlivě naslouchá, co říkám,
- můj učitel se ptá, co mě zajímá,
- učitel mě chce naučit věci, které jsou pro mě těžké.

Tyto položky mají dospět ke stejnému cíli, jaký jsme zjistili z pozorování a následně nám je učitelky potvrdily v rozhovorech. Výše zmíněné položky jsou podobné kódům z našeho výzkumu jako například povzbuzování, plácnutí si, povzbuzující slova, úsměv, pohlázení, vybidnutí k zatleskání, účast na společné hře. Z čehož vyplývá, že naše kategorie pochvala jako odměna souhlasí s míněním autorů McCombs, Daniels a Perry a to tak, že projevy učitelek, které spadají do této kategorie, podporují a motivují děti v další práci.

Odměna by rovněž měla děti naučit jistému vzorci chování, kdy nás odměna za vykonanou práci vlastně provází celým životem, ať už to jsou sladkosti v předškolním věku, známky ve škole nebo výplata, tedy finanční odměna později v zaměstnání. V průběhu života se s největší pravděpodobností změní naše touhy ohledně hmotných odměn. Potřeba pochvaly a uznání nás nejspíše neopustí po celý život.

Jak už jsme zmiňovali, učitelky moc nepraktikují to, že by dětem o možnosti odměny říkaly dopředu, tedy že odměnou neovlivňují jejich chování. Odměnu berou spíše jako motivaci do další práce, utvrzení v tom, že to děti dělají dobře.

„Jako vyloženě asi cíleně, když bych řekla, když donesete, tak dostanete, to asi nedělám. Ono pak se to zvrhne trošičku jednak v soutěžení těch dětí, což já jakoby nechci a zjistila jsem, že to jde i bez toho soutěžení mezi nimi, ale já bych chtěla, aby to dělaly, protože to chtějí dělat. Že je to uspokojuje vnitřně. Já jsem udělal něco.“ (UF)

Ptali jsme se učitelek, kdy je podle nich vhodné děti odměňovat, jestli preferují určité situace nebo za jakých okolností děti odměňují. Všechny učitelky se shodly na tom, že odměňují průběžně, což dokazují i následující výpovědi. Ani to, co jsme viděli, se od toho nelišilo, takže nemůžeme jinak než souhlasit.

„Pořád. Každá odměna je motivující. Odměnou je i to, že si zahrají nějakou hru. Když budou hodní, zahrají si tu hru, kterou mají rádi.“ (UC)

„No odměňuju, když si to zaslouží, a když... v situacích třeba když je někdy někdo hodný, ochotný, nabídne se s pomocí nebo ať už pomůže kamarádovi nebo mně něco uklidit, někdy dáváme i jiné učitelky na jiných třídách odměny třeba za to, že jde služba. ... Když vidíme ochotu, pomoc nezištnou, ne že někdo už vidí kokino a já to teda udělám, ale prostě aby v tom nebyl úplný prvoplán anebo za soutěže třeba.“ (UE)

„Pak už oni se zas přidali postupně, ale jako dělat to jenom proto, že něco dostanu, to jako se mi nelíbí. ... Takže není to cílová meta, odměna není cílová meta, odměna je za to, když se k ní postupně jakoby... když chtějí vnitřně dělat to, co by měli.“ (UF)

Z výpovědi učitelek vyplývá, že děti odměňují především za to, že jsou hodné, dodržují pravidla slušného chování, splní určité zadání (na které ostatní třeba zapomenou), udělají něco navíc nebo to jsou zkrátka „šikovné“, snaživé děti. Pozitivně děti hodnotí i to, když je nějaké dítě překvapí a udělá něco hezkého pro druhého. Učitelky zastávají názor, se kterým souhlasíme, že děti je vhodné motivovat neustále, v průběhu dne, podle situace, neexistuje nějaký vytyčený čas. Odměňování je také dobré na zklidnění dítěte a k jeho motivování.

„Kdykoliv během dne, podle potřeby, když je chceš zklidnit nebo ho chceš motivovat, aby pěkně kreslil. Vidíš taky motivace, když třeba ten M. nebo kdokoliv že „já to neumím“ tak ho musíš „no ty jsi šikovný, ty to zvládneš“ a teď mu tam něco udělat „jé, to je nádherné“ a tím ho zmotivuješ, a to děcko se snaží.“ (UA)

Podle učitelek je odměňování důležité i z hlediska dobrých vztahů v kolektivu.

„No je. Děcka to motivuje k aktivitě ve školce a k lepším výkonům, nemyslím ty kokina, ale i ty kokina, všecho. Všecky ty, co jsme vyjmenovaly, je motivuje, aby byli hodní, aby i kamarádské vztahy se tím mohou rozvíjet jako podporovat a tak dále.“ (UA)

Domníváme se, že posilování dobrých vztahů v kolektivu, je tedy myšleno tak, že děti by si samy měly uvědomovat, jak učitelky zmiňovaly, že jim dělá radost, někomu dělat radost, že je fajn být k ostatním hodný, pomoci někomu, když to potřebuje, dobře spolu vycházet.

„Když někdo spolupracuje, pomáhá, uklízí dobře, dělá všechno proto, aby byl hodný, dostane člověk odměnu.“ (D15)

A jak už poslední citace napovídá, na závěr podkapitoly se opět podíváme na to, co jsme se dozvěděli od dětí. Děti říkaly, že odměňovány jsou tehdy, když jsou hodné, udělají dobrý skutek. Především uváděly právě to, že pomocí odměny někdo hodnotí jejich chování, jestli je správné, vyžádané a oni jsou tedy hodné. Děti často zmiňovaly, že dostanou odměnu, když mají narozeniny, jak už jsme ale výše popsali, dárek na Vánoce, narozeniny a svátek, nepovažujeme v našem výzkumu jako druh odměny v tom pravém slova smyslu.

McCombs, Daniels a Perry (2008) uvádějí principy, které se týkají motivačních faktorů. První z těchto principů uvádí, že motivace ovlivňuje to, co a v jaké míře se dítě naučí. Mo-

tivace k učení je ovlivněna emocionálními stavy, vírou, zájmy a cíli a zvyklostmi myšlení. Což znamená, že se v učení odráží vnitřní motivace, o které jsme několikrát mluvili, především ve smyslu, že je důležité v dětech probouzet právě vnitřní motivaci na úkor přehnaného odměňování. To podporuje i druhý princip, který autoři zmiňují. Tedy že vnitřní motivace je stimulována úkoly optimální novosti a obtížnosti, vztahující se k osobním zájmům a zajišťující osobní výběr a kontrolu. Bez motivace žáků k učení je ochota vyvíjet toto úsilí nepravděpodobná bez donucení. Přičemž učení má široký význam a nemyslíme pouze školní znalosti, ale například i dovednosti a návyky v oblasti sociální.

Abychom blíže popsali a přiblížili využívání zmíněných druhů odměn, uvedeme situace, při kterých učitelky využívaly tyto odměny. Nechceme tím však vyloučit jiné použití dané odměny, respektive její použití v jiné situaci. Následující příklady uvádíme spíše pro hlubší proniknutí do tématu.

Situace rutinního charakteru může být odměněna například úsměvem učitelky, případně „běžnou“ pochvalou jako je ocenění dětí, že jsou hodné nebo šikovné. Mezi tyto situace rutinního charakteru začleňujeme i situace nebo činnosti, které běžně probíhají v podmínkách mateřské školy a to je pochvala při výtvarných činnostech, za vyplnění pracovního listu nebo naučení se básničky či písničky.

Dále učitelky někdy zvlášť odměňovaly to, když byly děti hodné. Samy učitelky to označovaly tak, že buď daly jistá privilegia tomu, kdo byl hodný a jinak řečeno tomu, kdo ještě nebyl v ten den napomenut. Zmíněnými privilegii v některé z následujících činností nejčastěji bylo vybrání tohoto dítěte na nějakou speciální funkci při společné hře nebo možnost skupiny dětí jít jako první skupina do šatny se převléct, případně si stoupnout první do řady na snídani či svačinu.

Jak už jsme zmiňovali, často byla chválena vzorná práce nebo slušné chování. Dále byly děti chváleny, když se jim něco povedlo, správně vyřešily úkol či něco ten den zvládly.

Při společných činnostech učitelky také využívaly hromadnou pochvalu ve formě zmíněného pobídnutí k zatleskání nebo zatleskání si. Pokud tleskali jednomu dítěti, bylo to kvůli vyzdvihnutí toho, že dané dítě správně odpovědělo nebo případně splnilo daný úkol. Výše jsme zmiňovali například ohodnocení dítěte, když uhodlo ať už normální nebo hudební hádanku, právě i zatleskání bylo námi shledáno jako užívaná odměna.

V případě, že dítě nějak pomohlo učitelce nebo jinému dítěti, tak jej učitelka často na znamení pochvaly či poděkování pohládila. Dalším druhem individuální pochvaly bylo plácnutí si s dítětem, což nejčastěji učitelky využívaly při individuální činnosti s dětmi.

Nyní už se dostáváme k veřejné pochvale, kterou bychom dali na pomyslný nejvyšší stupínek, kdy se mnohdy jednalo o vzácnější druh pochvaly při situacích, kdy se dítě nebo děti výrazněji pozitivně projevily. Veřejnou pochvalu bereme jako umocnění dané pochvaly. Kolikrát také veřejná pochvala přicházela ještě jednou po té individuální pochvale pro dítě. Učitelky v těchto případech vyzdvihovaly nápad dítěte, nějakou situaci, která proběhla nebo vykonanou práci navíc. Využívání veřejné pochvaly probíhalo například při reflexi části dne, kdy se všichni zúčastnění vyjadřovali k tomu, co se jim za daný den líbilo nebo nelíbilo. Samozřejmě k veřejné pochvale stejně jako ke všem ostatním druhům odměn docházelo i spontánně kdykoliv během dne.

To, co vychází z výpovědí od učitelek, se nijak nelišilo od toho, co jsme měli možnost vidět. Samozřejmě každá z učitelek má svůj styl, má jinou povahu, a tak pracuje, a tedy i odměňuje svým osobitým způsobem. Jak už samy učitelky říkaly, odměňovaly v průběhu celého dne, vždy podle potřeby, příležitosti. Bylo na nich vidět, že to dělaly citem. Domníváme se, že to jinak ani nejde, těžko si můžeme představit, že si do přípravy vyhradí nějaký čas „a teď děti odměním“. Také záleží na tom, co daná učitelka chválila, některá pochválila dítě, když používalo „kouzelná slovíčka“, jiná naopak odměnila odvalu, snahu, nezištnou pomoc někomu jinému. Situacím, ve kterých dochází k odměňování, jsme se také již věnovali. Naopak je pro nás důležité, aby vždy bylo něco, za co můžeme děti odměnit, pochválit. Aby si to něco skutečně pochvalu zasloužilo. To je důležité proto, aby dětem odměna nezevšednila a pořád obsahovala a způsobovala přesně to, co má. Nemělo by to tedy být nějakým pravidlem, mělo by to být něco, čeho si děti budou vážit. Na druhou stranu se domníváme, že všichni potřebujeme někdy pochválit, povzbudit, ujistit, že to děláme správně. A domníváme se, že o to větší potřebu podpory vyžadují právě děti. Proto jsme toho názoru, že by bylo potřeba odměňovat s rozmyslem, neházet jimi jen tak do vzduchu. Ale na druhou stranu s nimi příliš nešetřit, zkrátka aby přišly tehdy, když jsou potřeba a na místě.

ZÁVĚR

Závěrem shrneme poznatky, na které jsme přišli v průběhu tvorby této diplomové práce. Během výzkumu jsme se snažili naplnit cíle, které jsme představili v úvodu práce a nyní Vám můžeme předložit výsledky.

Nejprve se tedy budeme zabývat tím, jaké odměny učitelé využívají v edukační práci s dětmi. Během výzkumného šetření vznikly tři kategorie, které popisují odměny jako pochvalu, umožnění činnosti a hmotnou odměnu.

Do kategorie pochval jsme zahrnuli kromě slovní pochvaly také mimiku a gesta, pohlazení, povzbuzení dítěte, zatleskání nebo vybidnutí ostatních k zatleskání a také dávání dítěte nebo spíše jeho určitého skutku za vzor. Stačí opravdu málo, abychom děti podpořili, že to dělají dobře a povzbudili je do další práce. Je to vlastně pro ně i zpětná vazba od učitelky, že to bylo dobře a mohou v tom pokračovat. Nejčastější však je slovní pochvala a to jak individuální, tak pak i veřejná pochvala před celým kolektivem.

Umožnění oblíbené činnosti jako druh odměny není tak časté jako předešlé ukázky. Na rozdíl od všech druhů pochval nelze dítěti umožnění nějaké činnosti dopřát bezprostředně za každé situace. Kdežto úsměv, pohlazení, povzbudivá slova nebo plácnutí si může zabrat jen pár vteřin. A přesto to v dítěti vzbudí tolik radosti.

Poslední druh odměny, kterému se budeme věnovat, jsou odměny hmotné. Nejčastěji zmiňovaným druhem hmotných odměn je sladkost, dále nějaký drobný dárek, obrázek nebo omalovánka. Ve výzkumném šetření jsme se nezabývali situacemi, kdy děti dostanou sladkost jako dárek. Mimo to jsme tedy zjistili, že bývá sladkost ve formě odměny nebo nějaká drobnost používána při méně častých situacích.

Dále bychom chtěli popsat situace, ve kterých učitelé využívají odměny. Mezi tyto situace patří to, když učitel chce dítě vyzdvihnout, pochválit za vykonaný úkon nebo ho podpořit v setrvání či motivovat do budoucna. Především právě motivace je hlavním důvodem využívání odměn v prostředí mateřské školy. Učitelé děti motivují v každodenních běžných situacích i v těch méně častých. Tyto situace mnohdy učitelé odlišují druhem odměny. Právě pro ty rutinní záležitosti volí jednoduché a skromnější druhy odměn jako individuální pochvalu, úsměv, pohlazení. Za situace kdy se dítě výrazněji pozitivně nebo prospěšně projeví, si vyslouží veřejnou pochvalu nebo jej učitel může předkládat za vzor ostatním.

Učitelé sami však situace, kdy děti odměňují nějak plánovaně nerozlišují. Sami říkají, že odměňují bezprostředně podle dané situace.

Domnívám se, že se podařilo odpovědět na všechny stanovené výzkumné otázky. Věřím, že vniknutí do teorie dané problematiky, a především práce na výzkumu mi dala podněty k zamyšlení pro mou budoucí praxi. Díky výzkumu jsem měla možnost vidět odměňování dětí z druhé strany a více jsem si uvědomila to, že bychom odměnu a především pochvalu měli myslet vždy upřímně. A umět to dítěti i patřičně podat, pokud ho pochválíme jenom tak mimoděk a ani se na něj třeba neusmějeme. Dítě především s přibývajícím frekvencí tohoto druhu odměny, jej za odměnu nebude vůbec považovat. Věřím, že mi získané zkušenosti jednou pomohou a třeba se i vyvaruji některých začátečnických chyb. Myslím, že mnou zjištěné výsledky by mohly být zpětnou vazbou i pro již současné učitelky především v rámci sebereflexe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [2] Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* (2., přeprac. vyd). Praha: Grada.
- [3] Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (Eds.). (2010). *Handbook of social psychology* (Fifth edition). Hoboken: John Wiley&Sons.
- [4] Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- [5] Jakešová, J., & Slezáková, S. (2016). Rewards and Punishments in the Education of Preschool Children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 217, 322-328.
- [6] Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- [7] Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2014). *Nonverbal communication in human interaction* (Eighth edition). Wadsworth Cengage Learning.
- [8] Konečná, Z. (2009). *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- [9] Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Kroměříž: Spirála.
- [10] Kovalík, S., & Olsen, K. D. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála.
- [11] Kožárová, Z. Narušenie osobného priestoru druhého človeka: (alebo ako blízko je už veľmi blízko) [Online]. In *Psychoblogia*. 2016. Retrieved from <http://psychoblogia.sk/narusanie-osobneho-priestoru-druheho-cloveka/>
- [12] Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- [13] Laca, S. (2011). *Sociální pedagogika*. Institut mezioborových studií.
- [14] Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- [15] Matějček, Z. (2015). *Po dobrém, nebo po zlém?* (Vyd. 8). Praha: Portál.

- [16] Matsumoto, D. R. (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. New York: Cambridge University Press.
- [17] McCombs, B. L., Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2008). Children's and Teachers' Perceptions of Learner-Centered Practices, and Student Motivation: implications for Early Schooling. *Elementary School Journal*, 109(1), 16-35.
- [18] Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- [19] Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování* (3., přeprac. vyd). V Praze: Triton.
- [20] Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- [21] Perič, T., & Březina, J. (2019). *Jak nalézt a rozvíjet sportovní talent: průvodce sportováním dětí pro rodiče i trenéry*. Praha: Grada Publishing.
- [22] Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál.
- [23] Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology: theory and practice* (Tenth edition). Harlow: Pearson.
- [24] Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- [25] Svobodová, E., Hovjacká, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe.
- [26] Szimethová, M. Výtvarná výchova v předškolním vzdělávání: Distanční studijní opora [Online]. In *Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně*. Retrieved from <https://fhs.utb.cz/mdocs-posts/vytvarna-vychova-v-predskolnim-vzdelavani/>
- [27] Thorner, N. (2017). *Motivational teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- [28] Trubíniová, V. (2007). *Předškolská pedagogika: Terminologický a výkladový slovník*. Pedagogická fakulta Katolické univerzity v Ružomberku.
- [29] Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.

- [30] Vysekalová, J. (2011). *Chování zákazníka: jak odkrýt tajemství "černé skříňky"*.
Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

např. například

resp. respektive

D1-D18 děti

UA učitelka Aneta

UB učitelka Blanka

UC učitelka Cecílie

UD učitelka Dana

UE učitelka Eva

UF učitelka Františka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Proces komunikace (Szimethová, 2014).....	15
Obr. 2 Čtyři sféry podle E. T. Halla (podle Kožárové, 2016)	23
Obr. 3 Maslowova pyramida potřeb (Vysekalová, 2011)	25
Obr. 4 Schéma kategorií	47

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM POZOROVÁNÍ A ROZHOVORU

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu diplomové práce

Jmenuji se Bc. Petra Šustková (kontakt: p1_sustkova@utb.cz) a jsem studentkou oboru Pedagogika předškolního věku na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati.

Výzkum v rámci mé diplomové práce se zabývá komunikací učitelky mateřské školy s dětmi.

Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a pozorováním mé práce pro účely výše popsaného výzkumného projektu. Svůj souhlas máte možnost odvolat do ukončení výzkumu.

Dne

Jméno a příjmení:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW

T: Chtěla jsem se zeptat, jak chápete..., nebo jak byste popsala jakože, když odměníte dítě, tak jako co si pod tím vlastně představujete, pod tím odměnit dítě, odměna.

UF: Já mám odměnu jako motivaci k další práci, to v první řadě. A s odměnou docela šetřím, jo, protože děti jsou zvyklé takové to „jé, ty seš šikulka“, tak všichni jsou šikulky. Ale já třeba... je odměna a odměna, samozřejmě, materiální a další jakoby fyzická nebo stačí jenom posunek a ony ty děti, když si navyknou, že uděláte to gesto nebo cokoliv jiného, tak jim to stačí. Jenom takové to mrknutí na ty děcka, tak ví, že to bylo dobře, a i to je povzbuzuje dál, jo. Když je potřebuju hodně namotivovat, jakože někdo něco donesl, tak jak měl, ale jsou jenom tři děti, co přinesly z celé třídy, tak třeba využiju to kokinko, využiju obrázek něco takového, ale pro mě to je povzbuzující motor pro to dítě.

T: Jo, takže právě třeba když jsem viděla, to bylo myslím, že jste dělala nějakou stavebnici s některým dítětem, a pak jste si s ním plácla, tak to bylo vlastně to drobnější gesto nebo takhle dalo by se říct.

UF: Jo, jo, jo. (souhlas) Ono v tom je jakási zpětná vazba učitelky – je to super, zvládl jsi to, pokračuj v tom dál.

T: Jasně, jo.

UF: Takový jakýsi standart. A já si myslím, že ty děti to berou, že to chápou.

T: Jo, jo. Já jsem si to právě teď vybavila, tak...

UF: Já už to používám tak nevědomky, že nepřijde mi na mysl „aha, teď bych ho měla odměnit“, to už tak nějak vyplývá z člověka samo, ono hlavně to děcko kolikrát si o to řekne v úvozovkách, teď ty očička a čeká na to, co od vás uslyší. Jo a když ho fakt odměníte tím, že jako poplácáte, uděláte si s ním jakoby nějaké to gesto, tak si myslím, že jsou rády ty děcka.

T: A teď mě napadá, jestli třeba využíváte to, že dopředu jim řeknete, že za to můžou buď být nějak odměněni, nebo teda něco dostat, a jestli je potom odlišná reakce nebo chování těch dětí třeba na tu činnost.

UF: Jakoby dopředu motivovat něčím.

T: Jo. Jestli to třeba vůbec děláte a jestli jo, tak jak.

UF: No to teď přemýšlím. Jako vyloženě asi cíleně, když bych řekla, když donesete, tak dostanete, to asi nedělám. Ono pak se to zvrhne trošičku jednak v soutěžení těch dětí, což já jakoby nechci a zjistila jsem, že to jde i bez toho soutěžení mezi nimi, ale já bych chtěla, aby to dělaly, protože to chtějí dělat. Že je to uspokojuje vnitřně. Já jsem udělal něco. Takže spíš to nedělám, teď jsem si tak uvědomila.

T: Aby vlastně oni neočekávali a nedělali to kvůli tomu zisku.

UF: Tak, nedělali to pro to, co je čeká, ale protože to chtějí udělat. Jo, příklad třeba to usylání nebo pomáhání s těma balíčkama, s těma peřinkama. Tak ze začátku to byla nová činnost, takže to dělali všichni. Potom to pomalinku ustupovalo a asi po 14 dnech vlastně uklízely, pomáhaly tři děti. Což je, je to dobrovolná akce, ale takže já jsem vzala ty tři kokinky a až to uklidily, každému jsem dala to kokino. A teď najednou přišly další „my chceme taky kokino“, já říkám „ale vy jste nepomáhaly“. Jo a druhý den pomáhalo dalších 15 dětí a čekaly to kokino a říkám „ale dneska nejsou kokinka“.

T: A další den?

UF: Pak už oni se zas přidaly postupně, ale jako dělat to jenom proto, že něco dostanu, to jako se mi nelíbí.

T: Rozumím.

UF: Takže není to cílová meta, odměna není cílová meta, odměna je za to, když se k ní postupně jakoby... když chtějí vnitřně dělat to, co by měly.

T: A nějaké třeba nejčastější druhy té odměny, které Vy konkrétně používáte?

UF: Já používám hodně gesta, hodně povzbuzující slova, když třeba něco chtějí, tak já si s nimi tu hru pak zahraju, jakoby účast učitelky na společné hře, jo to jim taky... mít učitelku chvilku sami pro sebe. To je taky jakoby pro ně odměna. Pak už... jako hodně tady přes ty gesta. Gesta, slova, materiální už míň.

T: Dobře. A v jakých situacích? Jakože jestli jsou nějaké konkrétní nebo to prostě záleží, vyplyne ze situace?

UF: Já reaguju na situace. Buď to může být úkol, který to dítě dostalo nebo to je motivace v tom, aby k něčemu došlo. Nebo jak i ve výchovně vzdělávacím procesu, tak i když se oblíkají, když někomu pomůžou, jo, tak jak to vyplyne, jak to přijde, tak to použiju. Když mám pocit, že je potřeba to nějakým způsobem zviditelnit, že jsem si toho já všimla, aby to dítě bylo podpořeno v tom, že to bylo to, co mělo udělat.

T: Takže je to jak kdyby taková přímá reakce na něco...

UF: Tak.

T: ...není to plánované dopředu.

UF: Ne, ne, ne.

T: Jo, rozumím.

...

T: Na podporu, ale to souvisí s tou motivací, jak jste říkala, že používáte vlastně především jako motivaci tu odměnu. Takže je to i na podpoření nějakého toho chování nebo tak že?

UF: (souhlas) Ujistění toho dítěte „ano, dělám to správně, paní učitelka si toho všimla“, taková zpětná vazba, že se snažím, nebo když někdo někomu jde pomoci. „Kdo půjde pomoci P.“ Tak se zvednou dva tři, říkám „super, vy jste strašně hodní“. Nebo dneska se mi líbila ta A., strašně zakřiklá holčička, strašně málo se projevuje, ale úplně jsem viděla, jak říká N., tak jsem ju jenom popostrčila vlastně a chtěla jsem ji podpořit v tom. Jednak jí říct „ano, to bylo v pohodě, to bylo moc hezky“ a taky aby trošku získala sebevědomí.

T: Jasně.

UF: „Já jsem to řekla dobře, paní učitelce se to líbilo nebo mě pochválila.“ Takže doufám v to, že se víc osmělí. Pomáhá to zařazovat dítě do toho procesu, do kolektivu. To jsou takové jednotlivé ty, kdy... Ale říkám, ale zas asi by bylo moc, abych šla pro kokino a šla jí kokino. Nebo řekla, kdo správně odpoví, tak dostane.

T: Rozumím.

UF: To už je podmíněné tou vidinou toho, že tam na ně na konci něco čeká. A mě to je takové jako. Já mám pocit, že ty děti mají, ony jdou do školky a něco dostanou. „Když půjdeš do školky, dostaneš autíčko.“ A já bych chtěla, aby to šlo z toho vnitřku, aby to byla pro ně ta vnitřní motivace. „Mně se líbí, že jsem mohl pomoci.“ Nebo ujišťování, když to dělám takhle, tak to dělám správně a lidi v okolí jsou spokojení. Aby to doneslo nějaký pocit uspokojení, že jsem něco udělal dobře.

T: Udělám radost, a to mi stačí.

UF: Tak, jo. Jsem rád, že se na mě usměje někdo. Tak nějak v tomto duchu je to snažím i v rámci toho kolektivu, vztahu a vůbec všeho ostatního dělat.

T: A ještě mě teď napadá vlastně, jak jste říkala, že jste chválila tu A. dneska. Tak vím, že i minule jste tak, nevím už přesně, co to bylo za situaci, ale taky na konci té činnosti jste je pochválila. Jo, byl to některý kluk, jak půjčil plyšáka někomu, jak se mu stýskalo. A že vlastně jste ho taky takhle veřejně pochválila. Tak jestli využíváte tento způsob často.

UF: Jo, jo. To bych si ani nevzpomněla. ... Tak jak to přijde, tak se to snažím vyzvedávat.

T: Také třeba právě i takhle zpětně po tom vlastně jako znovu to řeknete před tou třídou, aby si to uvědomili všichni, on to slyšel, že to bylo takhle veřejně.

UF: Tak. Jednak jsem ho pochválila v tu chvíli, ale mně to přišlo i jako vzor pro ty ostatní, že takhle můžu pomoci kamarádovi a nic mě to nestojí vlastně. Že když někomu půjčím... ale to je právě ta situace, ze které to vyplyne, není nachystaná a o to je to pro mě cennější.

T: Jasně, chápu.

UF: A to je při jakékoliv, ať je to, že chytne dobře tužku nebo dobře spojí čtyři čáry, začne, jenom pochopí, o co jde.

T: Ten princip, jasně.

UF: Tak už v tu chvíli ho chválím, nemám ráda čekání... jako chytit to v průběhu v tom zrodu něčeho, nečekat až na to. „Dobře, on chytl dobře tužku, já budu čekat, jak bude vypadat ten pracovní list.“ Ne, už jenom to, že se snaží.

T: Jo, to je super.

UF: Tak nějak to mám jakoby zvnitřněné já.

T: Dobře.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

Do třídy chodí 28 dětí, všechny děti jsou předškoláci. Ve třídě je i paní asistentka.

Děti si hrají v herně a některé si malují u stolu.

U: „Děcka, co se tady ale válí ta pastelka na zemi?“

U: „Kdo to přinesl?“

D1: „Já ne.“

U: „No tak asi já. Kdo to uklidí? Připravit, pozor.“

Dvě děti přiběhnou k pastelce, snaží se, kdo bude dřív, a pak ji uklidí.

...

D2: „Paní učitelko“

U: „Co je?“

D2: „Oni kazí hru.“

U: „Máte se domlouvat že.“

Děti, jak přicházejí do třídy, tak si vyberou, co budou dělat. Samy si berou papíry, lepidla atd.

U: „Tak víte co, mně se to stejně nelíbí. F., tak půjdeš do třídy, když se neumíš domlouvat.“

Paní učitelka chlapci ještě říká, že si pořád dokola říkají, že se mají domlouvat.

Jeden chlapec ukazuje paní učitelce, že chytl pastelku mezi palec a jiný prst a že tolik moc ty prsty roztáhl. Paní učitelka ho pochválí, že je borec. Pak to zkouší i ostatní kluci.

Děti si v herně hrají s dětským gaučem, hrají si s kočárky, vypadá to jako hra na rodinu.

Děti při tvoření dokonce píšou do jimi vyrobených přáníček.

Mezitím se děti v herně domlouvají, kdo co je. Jestli budou mimino nebo pes. Z rozhovoru mi následně vyplývá, že si děti hrají na psí rodinu.

U: „To se ti podařilo tak vystříhnout?“

Dítě přikývne.

U: „No ty jsi šikovný.“

Paní učitelka dělá u stolu nějakou práci se šanony, děti ve třídě mezitím přibývá. Více dětí zůstává ve třídě a kluci si vytáhli stavebnice. Nikdo z dětí si nehraje na koberci.

D3: „Paní učitelko, můžu si tohle zanést?“

U: „Ano.“

Chlapec si odnese obrázek do skříňky.

U: „E., co to děláš?“

D4: „Kornout.“

U: „Jo, aha, já jsem si říkala, jestli je to dalekohled nebo kornout.“

D4: „Kornout na bonbóny.“

U: „Nebo na zmrzlinu že.“

D4: „Dneska by se dalo?“

U: „Dalo, ale dneska na zmrzlinu nepůjdeme, zajdeme, víš kdy, v úterý, to tady budeme mít velké soutěžení.“

Holčička donese ukázat paní učitelce vyrobený kornout. Ta ji pochválí, že se jí to opravdu povedlo, že je šikovná. Ptá se jí, jestli si to chce schovat do skříňky nebo kam si to dá. Holčička říká, že si to můžou vyzkoušet i děti.

U: „No, pokud chceš, můžeš si tam dát kostky lega, jakože ty bonbóny nebo se běž podívat do obchodu, co tam je, ať tam máš nějaké potraviny.“

D4: „Já tam mám takové růžové bonbóny.“

U: „Jo, ty sis tam dala papírové bonbóny, dobře.“

U: „Tak děcka, nechejte si roztahané hračky, běžte se vyčůrat a umýt a půjdeme na snídání.“

Děti se dohadují, kdo se umyl a kdo ne.

U: „Ale umýt ruce mýdlem.“

Děti chodí na snídání do jídelny. Sednou si ke stolům a snídají. Paní učitelka je jen občas napomene, když se houpají na židli nebo příliš hlučí. Většina dětí, které už jsou po snídání, jdou s paní učitelkou do šatny. Zbytek zůstává v jídelně s paní asistentkou. Paní učitelka přejde s dětmi do šatny, kde se děti posadí ke skříňkám. Paní učitelka jim mě představí.

Poté se vrátí k tomu, že dneska byli v jídelně hluční. Pochválí chlapce a děvče, kteří přišli do jídelny a pěkně si sedli. Poté paní učitelka čte dětem hádanky. Napomíná děti, aby počkaly, až přečte celou hádanku, hlásily se a nevykřikovaly. Následně po správné odpovědi děti zatleskají spolužákovi.

Píšu si u stolu a děti mi chodí ukazovat obrázky, hračky a povídat si se mnou. I po snídani následuje volná hra.

Holčička ukazuje vylepšený kornout.

U: „Jo super.“

U: „Co to tvoříš, to je přáníčko? Super. Ty to máš taky super.“ Další dvě děti tvoří přáníčka.

U: „Chceš to připevnit tady na to dřevo? Dám ti takovou lepicí žvýkačku.“

D4: „Lepicí žvýkačku?“

U: „Dívej, já ti to ukážu, takhle to přilepíš na dřevo a přitlačíš ten kornout. Jo, tak běž, já se budu dívat.“

D4: „Tady?“

U: „Ano. Opačně nalep ten kornout.“

Jedna holčička si sedla k zrcadlu, kde mají kadeřnický koutek a vytváří si účes.

Paní učitelka šla uklidnit děti a říct jim, že mají uklízet. Paní učitelka zvoní na zvoneček a děti uklízejí.

U: „Můžeš si to dát na nástěnku, ale musíš tu výstavku upravit. Jinak to nebude výstavka, ale skladiště.“

Děti mají dneska ve školce koníka a šly se na něho podívat na zahradu. Na zahradě jim byl představen koník. Poté jsme se vrátili do školky a děti uklízejí roztahané hračky a vyhazují odstřížky.

U: „Kdo má uklizené hračky, sedne si na koberec.“

D5: „D. je za skříní.“

U: „Tak mi půjdeme ven a on tam zůstane, nechte ho tam, my půjdeme ven na koníka a on tu zůstane.“

Paní učitelka dětem rozdává na stůl pracovní listy.

U: „Děcka, já jsem pro vás teďka nachystala takové překvapení.“

U: „Já tady mám jeden takový nákup. Kdo nebude poslouchat, nepůjde na koně.“

U: „Teď dávejte velikánský pozor. A já to poznám, kdo dává velký pozor. Já vytáhnu z tašky sedm věcí, my si je pojmenujeme, pak je schovám. Vy si půjdete sednout ke stolu a tam na tom papíře ty věci, které jste viděli, zakroužkujete. A nad medvídku se podepíšete.“

Paní učitelka vytahuje balón, medvěda, štětec, botu, hrneček, autíčko a tužku.

Děti si šly sednout ke stolům k papírům. Paní učitelka napomíná jednoho kluka, aby nemluvil a nenapovídal ostatním.

U: „Přestěhuj se do kadeřnictví.“

D6: „Já se jdu podívat na svůj podpis.“

U: „Běž si sednout a normálně se podepiš, vždyť to umíš.“

Děti odevzdávají paní učitelce pracovní listy.

U: „Výborně... jedno ti tam chybí... výborně.“

Paní učitelka jde dětem ukázat znovu předměty. Mezitím jí je řečeno, že mají jít děti ven se povozit na koníkovi a zároveň jsou děti dnes rozlétané.

U: „Děcka, víte co, běžte se vyčůrat a půjdeme na svačinu.“

Venku si děti posedají na lavičky a dostanou banán. Kdo je po svačině, odchází s paní učitelkou ke koníkovi, paní asistentka zůstane sedět s dětmi, které ještě svačí. Mezitím paní učitelka staví děti do řady, podle toho, jak se během dne chovaly, bere v úvahu i děti, které přišly později.

U: „Tak a teď stojí podle zásluh.“

Paní učitelka si s dětmi povídá o koni. Ptá se jich na to, co se dělá z koňského ohonu (žíně – smyčce).

Mezitím se baví s chlapcem, že neví, jestli si dneska zaslouží jít na trampolínu, kterou má slíbenou, že se podle toho nechoval.