

Práce učitelky s odměnou ve výuce na 1. stupni základní školy

Sabina Polášková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Sabina Polášková**
Osobní číslo: **H160218**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Práce učitelky s odměnou na 1. stupni základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti využívání odměn učitelem ve vyučování na 1. stupni ZŠ.
Vymezení pojmů a teoretických východisek o odměňování žáků ve škole, formách odměn a způsobech jejich používání.
Příprava metodologie empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovoru s učitelkami ZŠ.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
Matějček, Z. (2012). *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál.
Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován*. Praha: Peoplecomm.
Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně16.4.2021

.....

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 nahlázení 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 vzdělávacího 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). Odpirá-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 teoreticko-empirického charakteru se zabývá odměnami vyskytujícími se ve výchovně vzdělávacím procesu na 1. stupni ZŠ pohledem učitelů. Teoretická část sumarizuje základní a společné pojmy týkající se té této problematiky, přičemž se zaměřuje na učitele jako zprostředkovatele odměn, dále na komunikaci, pomocí které učitel odměňuje své žáky a v poslední řadě na odměny, jakožto na konkrétní využívané výchovné prostředky. Výzkumná část se věnuje pozorováním edukačního procesu a interview s učiteli žáků 5. tříd základní školy. Z výsledků výzkumu plynou důvody a způsoby odměňování žáků učiteli základních škol 1. stupně, současně také zásady při odměňování, možná úskalí odměn a reakce žáků na zvolenou pozitivní zpětnou vazbu.

Klíčová slova: odměna, komunikace, zdroje motivace

ABSTRACT

This theoretical-empirical thesis deals with the use of rewards from the teachers' point of view at the first stage of elementary school. The theoretical part summarizes the basic concepts associated with this issue. In particular, it focuses on the teachers as facilitators of rewards, on communication that teachers use to reward their pupils, and on the rewards as a special educational tool itself. The empirical part focuses on observing the educational process and administering interviews with teachers of 5th-grade elementary pupils. The outcomes of the research uncover the reasons and ways of rewarding students at elementary schools, and at the same time, it demonstrates the principles and pitfalls of rewarding pupils and the pupils' reactions to a chosen form of reward.

Keywords: reward, communication, source of motivation

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a čas, který mi věnoval při řešení dané problematiky. Velké poděkování také patří mé rodině za podporu během celého studia a v neposlední řadě děkuji všem učitelům podílejícím se na výzkumu.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 UČITEL JAKO POSKYTOVATEL ODMĚNY.....	13
1.1 PŮSOBENÍ UČITELE NA MOTIVACI ŽÁKŮ.....	16
2 KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK ODMĚNY.....	21
2.1 ODMĚŇOVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM VERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	24
2.2 ODMĚŇOVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	26
2.2.1 MIMIKA A POHYBY OČÍ.....	27
2.2.2 GESTA A POHYBY TĚLA.....	29
2.2.3 PROXEMIKA.....	30
2.2.4 POSTURIKA.....	31
2.2.5 HAPTIKA.....	31
3 ODMĚŇOVÁNÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE.....	33
3.1 ODMĚNY A JEJICH FUNKCE.....	33
3.2 DRUHY ODMĚŇ.....	35
3.2.1 POCHVALA.....	36
3.3 ZÁSADY ODMĚŇOVÁNÍ.....	39
3.4 RIZIKA ODMĚŇ.....	41
3.5 ALTERNATIVY ODMĚŇ.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	47
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	47
4.2 VÝZKUMNÁ METODA.....	48
4.2.1 POZOROVÁNÍ.....	48
4.2.2 INTERVIEW S UČITELI.....	49
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	49
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	51
5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – POZOROVÁNÍ.....	51
5.1.1 POCHVALA JAKO ZÁKLAD.....	52
5.1.2 KVALITNÍ ČINNOST.....	55
5.1.3 DOMINANCE POTĚŠENÍ.....	57
5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – INTERVIEW S UČITELI.....	59
5.2.1 ŠIROKÁ ŠKÁLA ODMĚŇ.....	60

5.2.2	ODMĚNA JAKO MOŽNÁ DEMOTIVACE	63
5.2.3	NUTNOST INDIVIDUÁLNÍHO PŘÍSTUPU	66
5.2.4	ODMĚNA ZA POKROK.....	68
5.2.5	PŘEVAHA SYMPATIÍ K ODMĚNÁM	69
6	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	70
6.1	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	72
	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	77
	SEZNAM OBRÁZKŮ	78
	SEZNAM TABULEK.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Odměny, jakožto základní výchovné prostředky jsou ve výchově a vzdělávání od nepaměti užívanými nástroji aplikovanými s cílem posílení daného chování. V současné učitelské praxi jsou rovněž téměř každodenní rutinou mnoha učitelových činností. Všeobecně známé mínění o odměnách je na rozdíl od trestů definováno jako „ta dobrá cesta.“ Ačkoliv se odměny jeví jako to nejsprávnější řešení, které nejenže podpoří činnost žáka, ale také výrazně zapůsobí na jeho motivaci k učení či jiným aspektům, může vykazovat také určitá rizika a nebezpečí. Působení těchto veškerých vlivů odměn, buďto pozitivních či negativních, je další důležitou složkou, se kterou by měl učitel adekvátně pracovat tak, aby dokázal své žáky odměnit patřičným způsobem.

Diplomová práce se zabývá využíváním odměn ve výuce na 1. stupni základní školy a je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Cílem teoretické části je vymezit základní teoretické poznatky týkající se využívání odměn učitelem základní školy.

První kapitola pojednává o učiteli, jako poskytovateli odměny, o jeho osobnosti a stylu řízení výuky, což se bezesporu odráží v jeho postoji k užívání odměn. Součástí je také učitelovo záměrné působení na motivaci žáků, což je významný a velmi důležitý aspekt v procesu výchovy a vzdělávání, který umožňuje žákům uspokojení jejich potřeb. Odměny rozvíjí především motivaci vnější, avšak k dlouhodobému pozitivnímu vztahu k učení je třeba rozvíjet především motivaci vnitřní. V takovém případě lze využít různé alternativní způsoby odměňování.

Druhá kapitola se opírá o pojem komunikace, který učiteli předkládá mnoho způsobů, kterými má možnost žáky odměnit. Učitelovo sdělení tak lze chápat jako určitý efektivní nástroj využívaný k poskytnutí odměny. Kapitola se zprvu se zaměřuje na obecné vymezení komunikace. Postupně objasňuje další související pojmy, kterými je komunikace pedagogická a výuková a následně přechází do konkrétních způsobů odměňování, a to pomocí verbálního a neverbálního sdělování.

Třetí kapitola se zabývá stěžejní částí diplomové práce – odměňováním žáků ve výuce. Obsahem podkapitol jsou především jednotlivá pojetí odměn a jejich funkcí, druhy a zásady odměňování pohledem různých autorů a následná rizika s nimi spojená. Součástí jsou varianty, kterými lze pozitivnost odměn zachovat, avšak současně klást důraz na rozvíjení vnitřní motivace.

Praktická část diplomové práce je založena na kvalitativním charakteru s využitím výzkumných metod pozorování a interview tří učitelů Zlínského kraje. Konkrétně se jednalo o dvě ženy a jednoho muže, přičemž hlavním cílem bylo popsat, jak učitelé běžných základních škol 1. stupně využívají odměny ve výchovně vzdělávacím procesu a pomocí dílčích cílů bylo zjišťováno, jaké druhy odměn využívají učitelé na 1. stupni základní školy, v jakých situacích a s jakými zásadami své žáky odměňují, jaké mají povědomí o rizicích odměn a v poslední řadě, jak samotní žáci reagují na vybranou odměnu. Výsledky výzkumu budou sumarizovány v závěru práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL JAKO POSKYTOVATEL ODMĚNY

Úvodní kapitola se zabývá učitelem jakožto poskytovatelem výchovných prostředků, konkrétněji odměn. Osobnost učitele, jeho styl řízení a jednoduše celé jeho pojetí výuky se odráží ve způsobu použití pozitivní zpětné vazby. Učitel se současně pomocí odměn snaží aktivovat motivaci žáků, která jim poskytuje jakousi hnací sílu k uspokojování potřeb či dokončení dané činnosti.

Holeček (2014) uvádí základní definici učitele a většinu uvedených faktorů v jeho chápání lze podpořit pomocí odměn. Autor pojem učitel vnímá jako klíčový subjekt ve výchově a vzdělávání žáků, který současně formuje žákovu osobnost, společně s ním utváří jeho charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, seberegulační vlastnosti a temperament. Taktéž utváří klíčové kompetence, usměrňuje a vede žákovu osvojování vědomostí, dovedností a návyků.

Učitel je tedy klíčovým subjektem, který mimo jiné vychovává a vzdělává tím, jakou je sám osobností. Obecných pojmů osobnosti existuje celá řada. Souhrnně však tento pojem vymezil Smékal, který jej charakterizuje následovně:

Osobnost je organizovanou a integrovanou celostí složek, částí, jednotek a elementů. Je strukturou, která plní mnoho významných funkcí sloužících k sebezáchově i rozvoji člověka. Osobnost je jednotou charakteristik, z nichž některé jsou individuální a specifické, některé univerzální a obecné. Osobnost je stálá v čase a konzistentní vůči situacím, ale zároveň více či méně otevřená změně. Osobnost je reaktivní i proaktivní. Osobnost je subjektem vědomí, poznání, prožívání, rozhodování a jednání. Osobnost je determinovaná i svobodná (Smékal, 2009. s. 41).

Osobnost učitele je však nutné vnímat nejen jako obecné schéma osobnosti, ale je třeba jej doplnit o psychickou determinaci (Dytrtová & Krhutová, 2009). Osobnost učitele by měla dosahovat vyšší úroveň morálních vlastností, měla by mít rozsáhlý kulturně politický rozhled, odbornou vzdělanost a dovednost v oboru. Základem jsou komunikační dovednosti a srdečný vztah k dětem. Učitel musí být expertem v práci s lidmi a ve formování jejich osobnosti (Valach, 1998 in Nelešovská, 2005). Současně musí reagovat na měnící se požadavky společnosti, vyznat se v nových poznatcích týkajících se vědy, techniky a kultury a mimo tento všeobecný a odborný přehled musí nakládat také s pedagogickými kompetencemi, které jsou základem komunikace se žáky. A následně se všechny tyto náležitosti projeví ve vyučovacím stylu učitele (Nelešovská, 2005).

Pro osobnost učitele jsou významné především tyto složky:

- Psychická odolnost, vzhled do podstaty a povahy problémových situací
- Adaptibilita a adjustabilita, schopnost alternativního řešení situací
- Schopnost osvojovat si nové poznatky, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity
- Sociální empatie a komunikativnost

(Mikšík, 2007 in Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 15)

Vacínová & Langová (2011) označují jako důležité rysy osobnosti učitelů především vřelost a přátelskost. Učitel by měl jednat v souladu s individualitou žáků a jeho chování by mělo být laskavé a vlídné. Důležitostí je taktéž učitelova stabilita charakteristická pozitivním emočním laděním, relativní stálostí nálad, intenzitou citu adekvátní k situacím, ovládním svých citů a podobně. Dalším rysem je přiměřená sebedůvěra související s adekvátní ctižádostí, aktivitou, pocitem optimismu a síly. Učitel by měl současně zastávat racionální přístup k životním situacím, neřešit situace pouze citem, ale také na základě myšlení. Měl by být schopen určité pružnosti, tzn. rychle proniknout do změn, které se dějí v prostředí třídy a přizpůsobit se jim. V poslední řadě by měl mít přiměřenou převahu z hlediska schopnosti vést žáky k výchovným cílům, podnětnosti a regulování jejich vývoje.

Jak výše uvádí Nelešovská, významné složky a rysy se blízce propojují s typy učitelů. Dytrtová & Krhutová (2009) tvrdí, že z typologií lze získat informace o vztahu učitele k žákům, o jeho postojích, pojetí vyučování aj.

Z uvedeného plyne úzká souvislost s problematikou odměn, tedy zda daný typ učitele preferuje právě pozitivní zpětnou vazbu, či raději volí cestu mocenského vztahu vzhledem k žákům aj.

Jedna z několika typologií související s odměnami může být právě typologie podle stylu řízení učitele, tedy z hlediska jeho chování vůči žákům. Na tuto typologii navazuje Schneiderová, která se opírá o myšlenky Lewina a rozděluje učitele do tří skupin: dominantní, demokratický a liberální. Styl autokratický – dominantní je charakteristický užíváním trestů a příkazů, tudíž učitelova komunikace je jednostranná, příkazová a zákazová. Učitel současně také nereaguje na individualitu žáků. Jejich přání a potřeby jsou mu téměř lhostejné a obecně má pro ně malé pochopení. Žáci nemají možnost samostatného jednání a rozhodování. Jsou závislí na pochvale učitele, čímž na základě jejich potřeby upoutat pozornost může docházet k rozepřím mezi nimi a jeho spolužáky.

Učitel vlivem tohoto stylu řízení žáka vychovává jako přizpůsobivou, závislou a málo iniciativní osobnost. Druhým typem učitele dle tohoto rozdělení je vedení na základě liberálního stylu. Jedná se o styl uvolněný, slabý a je příznačný tím, že učitel žáky vede velmi málo či vůbec, nevyžaduje žádné nároky a v případě, že přece jen ano, nedohlíží na jejich výsledky a nekontroluje je. Učitelova komunikace je jednostranná. Vlivem tohoto stylu dochází k rozptýlené pozornosti žáků, k nízkému výkonu, a především k pocitům pochybností a zmatků. Efektivita společné práce je nízká a dochází k velkým časovým ztrátám. Třetím způsobem je styl demokratický, který lze označit taktéž jako styl integrační, sociálně – integrační nebo kooperativní. Vzhledem k tomu, že nejvíce využívá princip kooperace, je taktéž považován za nejvhodnější. Jedná se o kombinaci dvou předešlých stylů řízení. Učitel žáky vede k samostatné činnosti, rozvíjí jejich iniciativu, vnímá a respektuje jejich přání a potřeby, respektuje jejich individualitu, vede je k diskusi, čím získává informace o jejich názorech, potřebách aj. Výuka je založená na oboustranné komunikaci a učitel tak svým řízením vytváří příznivou atmosféru a rozvíjí spolupráci mezi žáky (Schneiderová, 2003).

Uvedená osobnost učitele, jeho významné rysy, složky a typologie lze rámcově zasadit do učitelova pojetí výuky, které je chápáno jako jeho „*pedagogické myšlení a jednání, tedy soubor přesvědčení, názorů, postojů i argumentů, kterými si své počínání zdůvodňuje. Toto pojetí výuky tvoří pak základ dalších činností učitele, například plánování výuky, jeho jednání ve vyučovací hodině, komunikace a interakce s žáky, vnímání výuky, reflektování vlastní činnosti ve výuce a hodnocení pedagogické skutečnosti, kolegů, nařízených, žáků, rodičů*“ (Mareš, Svatoš a kol., 1996 in Zormanová, 2014).

Učitelovo pojetí výuky tak úzce souvisí s výchovně vzdělávacím procesem. Čím lákavější a atraktivnější toto pojetí pro žáka bude, tím je větší pravděpodobnost, že učitel na své žáky zapůsobí. Učitelovo pojetí výuky tak určuje zda, popřípadě jakou četností a jakým způsobem učitel využívá odměny v edukačním procesu.

1.1 Působení učitele na motivaci žáků

Motivace je blízce vázána k problematice odměňování, jelikož právě odměna může být pro žáka hnacím motorem k jeho jednání a chování. Učitel zde hraje nezastupitelnou roli. Je činitelem při tvorbě podmínek, díky kterým má žák možnost uspokojit některé ze svých potřeb a může tak prožít pocity úspěchu.

Čonková (2015) uvedla, že učitel je schopen celou svou osobností lépe motivovat žáky k učení a ti následně přirozeně a s lehkostí dokážou zvládnout požadavky, které jsou na ně kladeny.

Obecně pojem motivace vymezuje Mareš, který ji vnímá jako „*soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání:*

1. *aktivují lidské jednání, dávají mu energii, aby mohlo začít*
2. *navozují u jedince určitá očekávání (o sobě samém; o úkolu, před nímž stojí; o situaci, v níž se vše odehrává, o pravděpodobném výsledku činnosti) ;*
3. *zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám (za něčí jít, tj. něčeho dosáhnout), a tím ho současně vedou k tomu, aby se vyhnul jinému směru, jiným cílům, jiným hodnotám (tendence nedopustit, aby se určitý věc stala; tendence z něčeho uniknout, když už se to stalo) ;*
4. *udržují jednání v chodu, dodávají mu energii, aby mohlo dál probíhat;*
5. *navozují prožívání úspěchu a neúspěchu, spouštějí jedincovo hodnocení vlastního jednání i jednání jiných lidí“*

(Mareš, 2013, s. 252)

Pojmem motivace se zabývaly i autorky Nováčková & Nevolová. Společně se obrací na původ tohoto slova, které vychází z latinského *movere*, což v překladu znamená hýbat. Základem pojmu motivace je něco, co s člověkem „hne“, tedy jej přiměje k určité činnosti a je důvodem, proč jedinec něco dělá či naopak. Motivaci lze rozdělit na vnitřní – vlastní vnitřní pohnutky, anebo na motivaci vnější – důvody k „pohnutí“ jsou podněcovány zvenčí. Autorky označily vnitřní motivaci jako činnosti, které chce sám jedinec dělat. Tyto činnosti uspokojují jeho potřeby, jsou pro něj poutavé, baví jej a mají pro něj význam. Samotná činnost je pro daného jedince důležitá. Zatímco motivace vnější charakterizuje činnosti, které jedinec sám od sebe nechce dělat. Vykonává je pouze s cílem získání odměny či vyhnutí se trestu a činnost je pro něj prostředkem (Nováčková & Nevolová, 2020).

Z vnitřní motivace člověk uskutečňuje to, co ho baví, co jej láká a na základě realizace těchto činností neočekává žádný vnější stimul. Prožitek z činnosti plynoucí z vnitřní motivace má pro jedince zcela jiný rozměr než z motivace vnější (Nováčková & Nevolová, 2020).

„U vnitřní motivace jde nejen o pocity potěšení a zaujetí, ale také o kvalitu soustředěnosti, vynořující se nápady, chuť překonávat překážky a vytrvat, aby výsledek byl co nejlepší.“

(Nováčková & Nevolová, 2020, s. 226) Z vnější motivace člověk právě naopak neuskutečňuje to, co jej baví či je pro něj zajímavé. V činnostech nevidí velký smysl a jednoduše dělá to, co by sám od sebe nedělal. Důvody tohoto jednání lze pojmut z dvou hledisek. Prvním z nich je vyhnout se nepříjemnostem, kterými mohou být výčitky, tresty, vyhrožování, ba i strach z nahněvání jiné osoby, popřípadě strach ze ztráty určitých výhod. Druhý pohled a důvod, proč je člověk motivován zvnějšku je získání odměny, pochvaly nebo úsilí se někomu zavděčit či zalíbit. Nováčková & Nevolová chápou vnější motivaci jako nástroj mocenského vztahu. Zároveň také upozorňují na vznik závislosti na vnější motivaci, jelikož na základě ní a používáním jejích prostředků dochází k vytváření návyku čekat na pokyn k určité činnosti od druhých lidí, čímž dochází k tomu, že se jedinec sám z vlastních pohnutek takřka žádné činnosti neujme (Nováčková & Nevolová, 2020).

Lokšová & Lokša (1999) hovoří o vnitřní motivaci podobně. Jejím působením vykonává jedinec určité činnosti jen kvůli ní samotné. Neočekává vnější podnět formou ocenění, pochvaly či jiné odměny, ale právě činnost samotná a její výsledek jej uspokojuje. Vzhledem ke školnímu prostředí a vlivu vnitřní motivace na žáka dochází k vyšší školní úspěšnosti. Žák vykazuje lepší výkony, lepší schopnost zapamatování si informací, raději chodí do školy a připravují se na výuku lépe než žáci s vnější motivací. Kdežto vnější motivace je charakteristická situacemi, kdy jedinec vykonává určitou činnost na základě vnějších motivačních činitelů. Autorka vnímá pojem vnější motivace jako synonymum ke slovu instrumentál. Vnější motivaci přirovnává k nástroji pro dosažení určitých vnějších motivačních činitelů a stejně tak jako Nováčková & Nevolová tento způsob motivace ukazuje na příkladu s nutností získání odměny nebo vyhnutí se trestu. Z hlediska školního prostředí se při řízeném učení u žáků obvykle uplatňuje právě vnější motivace.

Lokšová & Lokša (1999) zároveň vymezili v jednotlivých bodech charakteristické znaky vnější a vnitřní motivace v rámci školního prostředí do přehledné tabulky:

Vnitřní motivační orientace	Vnější motivační orientace
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových a flexibilních činností	Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele
Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci	Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Tabulka 1: Charakteristické znaky vnitřní a vnější motivace

Při rozdělení motivace na vnější a vnitřní lze i v tabulce sledovat umístění odměn. Autoři se shodly v názoru, že odměny jsou nástrojem motivace vnější, avšak ke kvalitnímu a dlouhodobému zájmu o učení, a taktéž k náležitému chování a jednání je potřebné rozvíjet zejména vnitřní motivaci. To však odměny, dle uvedeného textu, nejsou schopny vyvolat. Tento jev může zaznamenat zřejmě každá dospělá osoba ze své vlastní zkušenosti. Pokud vykonává činnost na základě vnitřní motivace, je pro něj daná aktivita přirozenější, příjemnější a případné překážky ní nejsou vnímány jako potíže, ale jako výzva k jejímu překonání.

K tomu, aby byla vnitřní motivace rozvíjena a udržena, je nutné dbát na pravidlo „tři S a jedno Z.“ Jedná se o pojmy: smysluplnost, spolurozhodování, spolupráce, zpětná vazba. Zároveň k posílení vnitřní motivace je zapotřebí takové okolí, které vytváří podmínky, aby bylo možné jednat právě ve shodě s vnitřní motivací. Pravidlo tří S a jednoho Z souvisí s třemi vrozenými psychologickými potřebami člověka, které vymezili autoři Deci a Ryan (2000), a jedná se o potřebu autonomie, potřebu kompetentnosti a s potřebu vztahů. Tzn. každý člověk má od narození potřebu rozhodovat o sobě samém, potřebuje mít pocit určité oprávněnosti a potřebuje být v kontaktu s druhými lidmi (Nováčková & Nevolová, 2020).

První pojem v pravidlu tří S a jednoho Z je smysluplnost. Jedinec potřebuje znát smysl své činnosti. Přestože jde o individuální záležitost, je mozek nastaven tak, že pokud se má

něčím vážně věnovat, musí danou situaci vyhodnotit jako smysluplnou. Již samotné poznání významu a souvislostí je pro člověka silným motivačním nábojem. Druhou podmínkou pro udržení vnitřní motivace je spolurozhodování. Tento bod pojednává o potřebě ovlivňovat věci, které jsou s jedincem spjaté. Člověk potřebuje mít možnost rozhodovat, co a jakým způsobem dělat, kdy a s kým to dělat. Pokud je toto rozhodování o celé situaci znemožněno, je nutné alespoň poskytnout možnost účasti na spolurozhodování. Třetím bodem v pravidlu tří S a jednoho Z je spolupráce. Spolupráce uspokojuje potřebu vztahů a podporuje vnitřní motivaci pomocí komunikace, vzájemné bezprostřednosti a také díky pocitu vzájemnosti. Poslední složkou pomáhající k udržení vnitřní motivace je zpětná vazba. Právě zpětná vazba poskytuje informace o průběhu činnosti a jejích výsledcích, o snaze a jednání při činnosti a všechny tyto informace se odráží v zjištění, zda chce jedinec v dané aktivitě pokračovat či naopak. Účinkem zpětné vazby je taktéž chuť zůstat u činnosti, která je pro jedince namáhavá či nezáživná. Autorky upozorňují na rozdíl mezi zpětnou vazbou a pochvalou. Pochvala je považována jako druh odměny, který spadá do vnější motivace. Zásadní rozdíl je také v tom, že zpětná vazba je pro jedince a jeho další aktivitu přínosná, kdežto pochvala nepodává žádné významné sdělení (Nováčková & Nevolová, 2020).

Souhrnně lze tedy motivaci pojmut jako hnací motor k určitým činnostem na jehož fungování se podílí nespočet faktorů získávaných zevnitř nebo zvenčí. Tuto skutečnost lze přirovnat ke zlomkům. Zábava, potěšení, odměna, přesvědčení, trest, touha po něčem a spousta dalších lze pojmut jako činitele, jejichž společným jmenovatelem je právě motivace.

Učitel, jakožto odborník ve svém oboru a jeden z podstatných motivačních činitelů má za úkol rozvíjet a podporovat žákovu motivaci v souladu s jeho optimálním vývojem. Odborná literatura prozrazuje, že odměňování oslabuje vnitřní motivaci a spadá do motivace vnější.

Nováčková & Nevolová (2020) poukazují na dřívější výzkumy zabývající se účinností odměn a na předpoklad, že právě odměny pozitivně působí na žáka a zlepšují jeho výkon. I přes očekávání s kladným výsledkem se nikdy tyto předpoklady nepotvrdily a došlo tak k zjištění, že odměny nepřinášejí lepší výkony a ani nezvyšují dlouhodobý zájem o danou činnost.

Při žádoucím vývoji žáka a při rozvíjení všech jeho kvalit života je nutné, aby učitel využíval adekvátní motivaci a při využívání odměn bral v úvahu existující rizika odměňování. Ve vztahu s tím by měl zvážit možné způsoby, jakými lze odměny modifikovat tak,

aby se odměna nestala cílem žákovy snahy a současně aby ponechal efekt povzbuzení k dalšímu jednání či chování.

2 KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK ODMĚNY

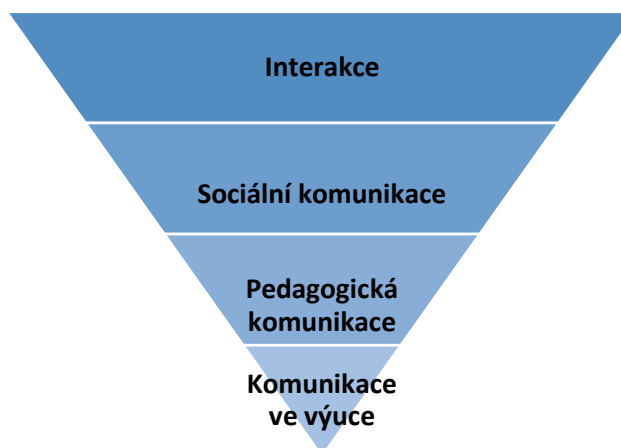
Druhá kapitola se zaměřuje na komunikaci, která s odměnami bezesporu souvisí. Prostřednictvím komunikace učitel vědomě i nevědomě působí na žáky a svými verbálními a neverbálními projevy může ovlivňovat jejich motivaci. V souvislosti s tím má učitel k dispozici široké spektrum způsobů, jakými může své žáky odměňovat.

Kapitola se zprvu zaměřuje na obecné vymezení pojmu komunikace, přičemž vychází z uspořádané hierarchie jejích souvisejících pojmů, a to od nejobecnějších po nejvíce konkrétní. Součástí kapitoly je analýza verbální a neverbální komunikace v edukačním procesu, jakožto faktický prostředek k odměňování žáků.

„Každý učitel musí být schopen komunikovat tak, aby se komunikace stala účinným prostředkem navození a podpory učebních činností žáků“ (Kalhous & Obst, 2002, s. 252).

Komunikace v edukačním procesu s odměnami velmi úzce souvisí. Nejen slovo, ale i jakýkoliv jiný pozitivní projev ze strany učitele v žákovi evokuje určité odměnění. Učitel má tedy nespočet možností, jakým může žákovi poskytnout pozitivní zpětnou vazbu a projevy verbální a neverbální komunikace jsou jedny z nich.

Mareš společně s Gavorou seřadili ústřední pojmy komunikace do hierarchie od nejobecnějšího po nejvíce konkrétní:



Obrázek 1: Hierarchie klíčových pojmů komunikace

(podle Mareš & Gavora in Sklenářová, 2016, s. 19)

Nejvýše postavený a nejširší pojem interakce je definován jako vzájemné působení dvou či více činitelů, ale není podmínkou, že musí být přímo spjata s procesem komunikace (Svatoš, 2005).

Mikuláščík (2010, s. 20) chápe interakci jako širší a nadřazenější pojem komunikace. *„To, co zahrnuje navíc, se týká spíše aktivity konativní a potenciální možnosti. Aktivita každého člověka je zároveň výsledkem i příčinou aktivity jiných lidí. Aktivitou zúčastněných v případě mezilidského chování mohou být i tělesné pohyby.“*

Druhý bod v hierarchii vysvětluje Jedlička, Kořa & Slavík, kteří vnímají komunikaci jako proces, při kterém dochází k sdělování, předávání a přijímání významů mezi jedinci. Komunikace může být přímá anebo zprostředkovaná a jejím klíčovým prvkem je sdělování, které je vnímané jako vzájemné působení a ovlivňování a děje se mezi lidmi. Autoři vymezují taktéž funkce komunikace. Zejména tedy zprostředkovává vzájemné porozumění mezi lidmi, ale také zastává funkci předávání zpráv, podnětů a příkazů. Vlivem komunikace může docházet k ovlivňování názorů a postojů a taktéž má vliv na chování lidí v mezilidské interakci (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018).

Existuje nespočet definic pojmu komunikace, avšak její nejzásadnější body shrnuje Mikuláščík (2010):

- Komunikace je nevyhnutelnou součástí efektivního sebevyjadřování
- Komunikace slouží jako přenos a výměna informací v mluvené, psané, obrazové a činnostní podobě. Uskutečňuje se mezi lidmi, a to se projevuje určitým účinkem
- Komunikace je charakteristická výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů
- Prostřednictvím komunikace dochází k vytváření a ovlivňování vztahů

Autoři se ve svých myšlenkách o komunikaci shodují především v tom, že pojem vnímají jako proces, který slouží k vzájemnému dorozumívání a k přenosu informací, kdy účastníci komunikace na sebe navzájem působí.

Ve školním prostředí lze pojem komunikace zúžit, a to především z takových důvodů, že jsou její účastníci přesně vymezeni a realizuje se v ní výchova a vzdělávání. Jedná se o komunikaci pedagogickou a výukovou.

Pedagogická komunikace je chápána na rozdíl od obecné charakteristiky komunikace jako *„výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají verbálními a neverbálními prostředky. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoci jejich účastníků“* (Gavora, 1988, s. 22).

Jedná se o specifickou formu sociální komunikace, při které dochází k dorozumívání a sdělování významů v sociálním chování z hlediska mezilidských vztahů a jejími charakteristickými znaky jsou zejména jejich záměr a cíl (Kalhous & Obst, 2002).

Sklenářová (2013) se obrací na myšlenky Svatoše, který analyzuje společné a odlišné znaky pedagogické komunikace ve vztahu k sociální komunikaci. Jako společné rysy těchto pojmů označuje:

- Jsou typické mezilidskou společnou činností, společenským kontaktem
- Oba tyto pojmy utváří, ovlivňují, zdokonalují, taktéž ale mohou omezovat a narušovat mezilidské vztahy
- Při komunikaci mají komunikující osoby zjevné role
- Dochází ke sdílení obsahu s konkrétními záměry
- Realizují se v nich verbální a neverbální komunikační prostředky

Mezi odlišnosti zahrnuje:

- Pedagogická komunikace je více zaměřena na školní prostředí a více se vztahuje na role účastníků edukačního procesu
- Pedagogická komunikace je více zaměřována na cíl komunikace
- Pedagogická komunikace je vázána na určitý čas a prostor
- Pedagogická komunikace je charakteristická nesouměrností ve vztahu mezi učitelem a žáky, plynoucí z jejich rolí

Autoři se navzájem ztotožňují s klíčovými body pedagogické komunikace a upozorňují zejména na to, že se tento pojem váže na veškeré prostředí, ve kterém probíhá výchova a vzdělávání a týká se přesně vymezených osob, mezi kterými se tyto procesy uskutečňují. Jelikož je výzkum diplomové práce realizován ve vyučovací jednotce, je nutné taktéž vymezit výukovou komunikaci, jejíž význam, tak jak ukazuje hierarchie v úvodu kapitoly, je o něco užší a dostává se na nejkonkrétnější bod.

Výuková komunikace je charakteristická tím, že probíhá mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky a jde o výměnu sdělení mezi těmito osobami (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012).

Pedagogický slovník vysvětluje, že výuková komunikace je „komunikace, která probíhá při výuce. Odehrává se zpravidla ve školní třídě, ale také v laboratoři, dílně, tělocvičně. Obvykle se jí rozumí komunikace mezi učitelem a třídou, učitelem a skupinou žáků, učitelem

a jedním žákem. Patří sem také komunikace mezi žáky navzájem (žák-žák, žák-skupina, skupina-skupina apod.). Výuková komunikace nemusí být vedena jen živým učitelem, jeho činnost může být zpředmětněna v počítačovém programu, televizním záznamu, studijním materiálu“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 357).

Průcha výukovou komunikaci chápe jako nejvýraznější druh pedagogické komunikace a vymezuje čtyři její charakteristické znaky:

1. Realizuje se na základě verbálních a neverbálních projevů
2. Je vedena učitelem a má specifická pravidla, která jsou dána rolemi a pravomocemi komunikačních partnerů
3. Realizuje cíle výchovy a vzdělávání, pomáhá k prezentaci obsahu vzdělávání, plní funkci řízení třídy, navozuje vztah mezi žáky navzájem a taktéž mezi žáky a učitelem
4. Formuje psychosociální klima ve třídě a jej jím ovlivňována

(Průcha, 2009 in Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012)

Pedagogická a výuková komunikace jsou navzájem velmi blízké pojmy. Liší se především v lidech, kteří na výchovu a vzdělávání působí a místy, ve kterých se tyto procesy realizují. Výchovný prostředek jako je odměna lze také zařadit do komunikace mezi učitelem a žákem, a právě proto je potřebné zaměřit se především na konkrétní projevy komunikace, kterými má učitel možnost poskytnout žákům pozitivní hodnocení. Z tohoto důvodu se následující kapitoly budou zabývat verbální a neverbální komunikací.

2.1 Odměňování prostřednictvím verbální komunikace

Verbální komunikace se uskutečňuje pomocí jazyka a odehrává se pomocí přenosu významů slov. Vztahuje se tedy na obsah řeči (Gavora, 2005).

Mikuláščík (2010, s. 98) označuje verbální komunikaci jako „*vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Verbální komunikace může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukováná.*“

Verbální komunikace odehrávající se v pedagogickém procesu má své fáze. První z nich je záměr učitelova sdělení, který dodává komunikaci smysl a význam. Postupuje k vlastnímu sdělení, které je vždy určeno nějakému příjemci. Ve školním prostředí je tím považován žák, skupina žáků či celá třída. Poslední fází je dešifrování daného sdělení příjemcem a snaha o odhalení smyslu sdělení (Nelešovská, 2005).

Někteří autoři rozlišují mezi verbálními projevy (kam zahrnují především slova a věty) a paraverbálními projevy (intenzita, slovní a větný přízvuk, barva hlasu, práce s pauzou, rychlost řeči a další charakteristiky mluvené řeči mimo samotná slova).

Pro žáky prvního stupně ZŠ může být velkým problémem právě nesoulad mezi těmito dvěma složkami, kdy slova říkají něco jiného než to, co učitel paraverbálně vyjadřuje. Např. u věty „To se ti povedlo.“ značně záleží na tom, jakým způsobem to bylo řečeno. Právě paraverbálními projevy mohou zcela změnit význam celého sdělení. Křivohlavý rozlišuje:

1. Intenzita hlasu – jedná se o změnu hlasitosti a síly během slovního projevu např. hlasitý nebo tichý projev
2. Tónová výška hlasu – zajímá se výškou hlasu a jejími změnami v průběhu komunikování např. hluboký nebo vysoký hlas
3. Barva hlasu – na barvu hlasu působí situace a prostředí, ve kterém probíhá proces komunikace. Taktéž se v barvě hlasu odráží emocionální, psychický i fyzický stav mluvčího
4. Délka projevu – jedná se o délku projevu učitele či žáka např. projev krátký, úsečný nebo dlouhý
5. Rychlost mluvního projevu – souvisí nejen se srozumitelností projevu, ale také se schopností změny rychlosti vzhledem k dané situaci ve třídě.
6. Přestávky a pauzy v řeči – jde o užívání přestávek a pauz v řeči tak, aby byla řeč správně frázována a aby byl její výklad srozumitelný
7. Akustická náplň přestávek – volba, zda je pauza vyplněna tichem či akustickým šumem, a to podle sdělovacího určení
8. Přesnost řeči – učitel je pro žáky vzorem, a právě proto by měla být řeč učitele co nejvíce precizní a bez chyb
9. Interakční charakteristiky řeči – způsob předávání slova, zahrnuje tzv. skákání druhému do slova aj.

(Křivohlavý, 1987)

Veškeré výše vymezené charakteristiky se odráží v učitelově projevu při odměňování žáků. Komunikace, ať už verbální či neverbální je projevem určitého vztahu mezi učitelem a žákem a v případě, že učitel odměňuje, měl by se řídit určitými zásadami.

Mareš a Krivohlavý (1995) tyto zásady vymezili a rozdělili do čtyř bodů. První zásadou je empatie, vcítění se do žáka. Je nutné, aby učitel dokázal číst žákovy emocionální děje, které se v něm odehrávají a přiměřeně na ně reagoval. Druhá zásada je o respektu k osobnosti žáka, s čímž souvisí úcta k žákově osobnosti, porozumění a vyjádření zájmu o jeho osud. Další zásadou je zaujímání autentického postoje, tzn. být upřímný k sobě a ostatním včetně toho být sám sebou. V poslední řadě je důležité být konkrétní a zejména při komunikaci s žákem dbát na věcnost a konkrétnost.

Verbální komunikací tak učitel může poskytnout nespočet slovních odměn. Svě sdělení má možnost vyzdvihnou pomocí dynamiky hlasu, může do něj vložit vlastní emoční ladění, kterým bývá například radost ze žákova úspěchu. V projevu lze taktéž hodnotit určitou kvantitu sdělení odměny, tedy zda ji učitel vyjádří jedním slovem či jinak hodnotně rozvinutou verbální pozitivní zpětnou vazbou a podobně. Ač se zmíněné charakteristiky verbálního projevu jeví jako méně podstatné, žák je velmi citlivě a důkladně vnímá a jejich působení se může následně odrazit v jeho motivaci.

2.2 Odměňování prostřednictvím neverbální komunikace

„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, Koř'a & Slavík, 2018, s. 127).

Sklenářová (2013) souhlasí s myšlenkami většiny autorů, kteří vnímají neverbální komunikaci jako komunikaci beze slov. Neverbální komunikace je velmi důležitým komponentem pedagogické komunikace. Dochází díky ní k doplnění, zesilování a korigování verbálního projevu, rovněž je přenosem postojů a emocionálních stavů mezi učitelem a žákem.

Mešková (2012, s. 19) rozděluje výrazové prostředky neverbální komunikace na:

- Mimika a pohyby očí
- Gesta a pohyby těla
- Proxemika
- Posturika
- Haptika

- Celkový vzhled

Neverbální komunikace je součástí každého procesu komunikace, a právě pomocí veškerých výše uvedených výrazových prostředků lze vyvodit neverbální signály, které učitel aplikuje při odměňování žáků.

Následující podkapitoly objasní konkrétní projevy neverbální komunikace, které budou výchozí pro pozorování učitelů 1. stupně základní školy při odměňování, jako zpětné vazbě o žakově chování či výkonu.

2.2.1 Mimika a pohyby očí

Mimika a pohyby očí jsou projevy neverbální komunikace, které jsou s odměnami silně spjaté. Nejenže přímý pohled z očí do očí může v žákovi vyvolat pocit jistoty a zájmu o něj ze strany učitele, taktéž ale dává odměně určitou opravdovost a upřímnost. Pohledy a mimika v tváři prozradí mnoho o učitelově spokojenosti, a právě to může být pro žáka významným motivačním činitelem ve snaze dosáhnout vytyčeného cíle.

„Jedná se o vědomé výrazy tváře způsobené stahy obličejových svalů, kterými vyjadřujeme své pocity a emoce.“ (Konečná, 2009, s. 86) Mimika je tedy propojena s lidskými prožitky a slouží jako nejuvýraznější oznamovatel emocí. Odhaluje vnitřní stav člověka tak, že je z vnějšku čitelný a pochopitelný (Sklenářová, 2013).

Mimika a pohyb očí je specifický tím, že vyjadřuje momentální psychický stav nebo relativně stálý emoční výraz charakteristický pro daného jedince (Mikuláščík, 2010).

Některá mimika může být těžko rozpoznatelná, jiná zase naopak. Existuje však sedm primárních emocí ve výrazu obličeje, které se dají dobře vyzorovat:

- Radost – smutek,
- Štěstí – neštěstí,
- Překvapení – splněné očekávání,
- Klid – rozčilení, vztek,
- Spokojenost – nespokojenost,
- Zájem – nezájem,
- Strach, bázeň – pocit jistoty

(Elkman, Friesen, Elsworth, 1972, Křivohlavý, 1988 in Mikuláščík, 2010, s. 109)

Vzhledem k odměnám je v mimice důležitý pojem úsměv. Gavora (2005) jej vnímá jako jeden z nejdůležitějších mimických projevů. Je přesvědčen, že díky úsměvu ve třídě panuje dobrá atmosféra, srdečnost a upřímnost. Může v žákovi vyvolat radost a povzbudit ho.

Pohyby očí – pohled lze charakterizovat jako zaměření zraku. Jde především o to, kam se člověk dívá, jak dlouho, jak často a jaký je sled jeho pohledů. Pomocí očí lze vyjádřit různé významy například radost, štěstí, ale také smutek, nespokojenost aj. (Gavora, 2005)

Pohledy jsou tedy taktéž nosiči informací a jsou typické několika prvky:

- Zaměření pohledu – místo, kam oči směřují. Na koho se učitel při komunikaci dívá, na koho žák
- Doba trvání bodového zaměření pohledu – časový úsek pohledu člověka na daný terč
- Četnost pohledů – zda se učitel dívá na celou třídu a jak často a dlouho se jeho pohled zaměřuje na jednotlivé žáky
- Sekvence pohledů – jde o určitou postupnost, na koho se díval dříve, než se podíval na daného žáka, na koho se podíval následně apod.
- Celkový objem pohledů – jedná se o určitý indikátor sociálního zájmu. Sečtením času délky pohledu na určitého žáka s číslem, kolikrát se učitel na daného žáka podíval dává informaci o celkovém objemu pohledů.
- Úhel pootevření očních víček – sdělení pomocí pohledu vedeného s očima otevřenými dokořán, s polootevřenými očima či jinými
- Průměr zornice – shoduje se s intenzitou emocionálního stavu člověka
- Odklon směru pohledu – zda je obličej natočen přímo tam, kam míří pohled, zda jde o pohled zpod řas se sehnutou hlavou apod.
- Tvary a pohyby obočí – obočí může zaujímat různý tvar, který vyjadřuje určité pocity
- Tvary vrásek kolem očí – kůže v okolí očí lze také měnit, což nese taktéž svůj komunikační význam

(Nelešovská, 2005, s. 49-50)

2.2.2 Gesta a pohyby těla

Gesta a pohyby těla jsou další z možností, jak učitel může vyjádřit svůj postoj k činnostem a chování žáka. Přestože jsou ovlivněny kulturním prostředím, ve škole žák obvykle velmi rychle a citlivě rozpozná, jakými aktuálními dojmy učitel disponuje. Ocenění pomocí gest a pohybu těla může být pro řadu žáků významnou motivací a odměnou.

Gestikulací se chápe komunikace pomocí pohybů rukou a současně ji doplňují pohyby ramen a kývnutí hlavou (Mešková, 2013). Zároveň lze gestiku chápat nejen jako záměrné pohyby rukou a hlavy, ale zahrnuje také pohyby nohou, díky kterým lze verbální sdělení doplnit či zastoupit (Mikuláščík, 2010).

„Gesto je organickou složkou verbální výpovědi, zkracuje verbální text, doplňuje význam slov a může dát výpovědi i nový význam. Gesta může doprovázet slovní projev, ale může jej i nahradit. Část gest se používá neuvědoměně, ale některé používáme záměrně, uvědoměle“ (Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská, 2017, s. 58).

Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská (2017) se obrací na myšlenky Mistríka (1987). Ten rozčlenil gesta do dvou kategorií:

1. Synsémantické gesto – jedná se o zautomatizovaná, neuvědomělá gesta, která doprovází řeč člověka. Mohou být racionální, tzn. jsou součástí věcného významu slova, a expresivně-emocionální, tzn. spojení s citovými výrazy a výraznou mimikou.
2. Autosémantické gesto – jde o takové gesto, které zastupuje řeč. Lze je dělit na:
 - deiktická (ukazovací) slova – ukazovací zájmena nebo příslovce používané spolu s gestem
 - ikonografická gesta – gesta, která se používají společně se slovem nebo ho úplně zastupují a přímo zobrazují, napodobují danou věc nebo její vlastnosti
 - symbolická gesta – gesta abstraktního rázu, která vyjadřují určitý význam. Např. gesto vyjadřující souhlas, tření rukou jako vyjádření radosti aj.
 - kontaktní gesta – gesta, která zdůrazňují a dynamizují slova. Např. kruhový pohyb rukou vyjadřující „my všichni“
 - gesta, která hraničí či se překrývají s onomastickými citoslovci – gesta imitující, nahrazující nebo vyjadřující pravé znaky. Např. tleskání, klepání po stole aj.

Gesta jsou ve vyučování velmi často aplikována a žáci je společně s učiteli užívají téměř každodenně. U žáků může jít o zvednutí ruky s cílem přihlásit se ke slovu. Učitel zase pomocí gest určuje pokyny apod. Gestikulaci lze ale taktéž využít při odměňování žáků. Pozitivní projevy jako souhlasné či chvalné pokývnutí hlavou, zdvihnutí palce jako znak vyjadřující „jsi jednička“ a jiná pochvalná gesta jsou jedny z forem, které v žákovi vyvolávají pocit uspokojení a poskytují jim pozitivní zpětnou vazbu.

2.2.3 Proxemika

Proxemika je druh neverbální komunikace, který souvisí se vzdáleností při komunikaci, a to jak ve směru horizontálním, tak ve směru vertikálním (Mikuláščík, 2010).

„Jde především o vliv vzdálenosti mezi komunikujícími, o přibližování a oddalování hovořících osob, což může být např. vyjádřením názorové blízkosti, pozitivního vztahu, ale také názorové neshody a narušení vzájemného vztahu“ (Sklenářová, 2013, s. 67).

Hall rozlišuje několik sfér, které určují vzdálenost k druhé osobě:

- Intimní sféra – je typická těsným kontaktem až těsným hmatovým dotekem. Takový kontakt je typický především mezi matkou a dítětem, manžely, tudíž ve škole se neobjevuje.
- Osobní sféra – vzdálenost charakteristická maximální délkou, v níž se lze držet za ruce. Jde o hranici s blízkostí cca 45 až 75 cm a s oddálením cca 120 cm. Tato vzdálenost se udržuje většinou při náhodném setkání s cizím člověkem na ulici.
- Sociální sféra – jedná se o vzdálenost, která je typická dolní hranicí 120–210 cm a horní hranicí 210–360 cm a objevuje se především při diskusi ve skupině, při zkoušení apod.
- Veřejná sféra – vzdálenost v rozmezí 360-760 cm. Využívá se při veřejném vystupování, tudíž je nutné, aby byla zřetelně vidět postava mluvčího a jeho pohyby. Jedná se například o vzdálenost učitele od žáků při výkladu

(Hall, 1966 in Nelešovská, 2005)

Ačkoli se fyzická vzdálenost při komunikaci mezi učitelem a žákem může zdát zanedbatelná a bezvýznamná, není tomu zcela tak. V případě, že si učitel neustále udržuje odstup od žáků, může v nich vyvolat negativní pocity a může tak být vnímán jako odtažitý a uzavřený. Žáci prvního stupně základní školy jsou vnímaví a většina z nich bezprostřední kontakt

dokonce vyžaduje. Úkolem učitele je pracovat s individualitou žáků, vypořádat jejich touhy, potřeby a na základě toho vzdálenost při komunikaci regulovat. Tím tak může právě tento způsob neverbální komunikace využít jako jeden ze způsobů odměny.

2.2.4 Posturika

Mareš společně s Křivohlavým (1995) označují posturiku jako sdělování fyzickými postoji, tedy sdělování informací pomocí všech částí těla. Daná poloha těla, rukou, nohou, hlavy poskytuje informace o psychickém postoji komunikátora k druhé osobě, současně se taktéž zaměřuje na změny fyzických postojů během sociální komunikace.

Mešková (2012) chápe posturiku stejně jako Mareš s Křivohlavým a mezi její základní polohy řadí sezení, stání a ležení. Člověk pomocí posturiky představuje určitou pózu, na základě které prezentuje vztah k dané osobě a současně ukazuje vnitřní pocity.

Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská v souvislosti s posturikou uvádí pojmy jako kompozice a konfigurace. „*Kompozice se používá v případech, kdy mluvíme o vzájemné poloze dvou částí těla při stejné základní tělesné poloze. Pojem kompozice se používá v případech, kdy zkoumáme vzájemné polohy většího celku anebo všech částí těla při základní tělesné poloze*“ (Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská, 2017, s. 62). Autorky tedy posturiku vnímají jako řeč fyzických postojů, držení těla a konfiguraci částí těla, pomocí nichž lze zjistit momentální emocionální stav mluvčího, ale taktéž jeho vztah ke komunikačnímu partnerovi, postoj k jeho slovům aj. To znamená, že učitel ve vyučovací hodině může na základě posturologie získat informace o svých žácích a může tak z postoje těla číst jejich aktuální situaci (Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská, 2017).

Jak uvádí autorky Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská, z tohoto způsobu neverbální komunikace lze také vyčíst hned několik informací a každý člověk je z ní schopen relativně rychle rozpoznat aktuální emocionální rozpoložení druhého. Posturologie se tedy taktéž významně vztahuje k učitelově práci s odměnou. V případě, že je z jeho postoje zřejmý upřímný zájem o žáka, souhlas aj. je velmi pravděpodobné, že žák tento postoj bude vnímat jako určitý způsob odměny a pozitivního hodnocení.

2.2.5 Haptika

Haptikou se rozumí řeč pomocí dotyků, taktilního kontaktu mezi lidmi (Šuťáková, Ferencová & Zahatňanská, 2017).

Taktilní kontakt obsahuje:

- Příjem zpráv o vlivu tlaku, který působí na deformaci kůže,
- Příjem zpráv o vlivu tepla
- Příjem zpráv o vlivu chladu
- Příjem zpráv o vlivu podnětů, které působí bolest
- Někdy se zařazuje i smysl pro vibrace, který zaznamenává chvění

(Nelešovská, 2005, s. 54)

Haptika se v běžném prostředí, při komunikaci dvou lidí projevuje především podáním ruky, stiskem, objetím aj. Ve školním prostředí má však také své místo. Haptika může být projevem antipatie, negativního vztahu mezi žáky navzájem, což se projevuje strkáním, pohlavky apod., anebo naopak projevem sympatie – pohlazení, poplácání (Sklenářová, 2013).

Pozitivní forma haptiky, např. pohlazení, může být taktéž jeden ze způsobů, jakým lze žáka odměnit. V takové situaci je však opět nutné zvážit individualitu každého jedince. Ne každý vnímá dotyky jako sympatické. V takovém případě by mohla dobře míněná odměna působit spíše negativně.

3 ODMĚŇOVÁNÍ ŽÁKŮ VE ŠKOLE

Odměna společně s trestem patří mezi nejběžnější výchovné prostředky, pomocí kterých si učitelé kladou za cíl ovlivnit přístupy a chování žáků.

Na nejzákladnější fyziologické úrovni lze odměny spojit s myšlenkami I. P. Pavlova. Uspokojení životních potřeb je vnímáno jako něco pozitivního a je nosným základem pro učení. Pavlov na svých pokusech se psy ukázal, jak lze na základě odměny zvíře přimět k tomu, aby udělalo činnosti, které jsou po něm vyžadovány. V případě dostatečně dlouhého a systematického opakování takové situace dochází k provádění výkonu i bez konečné odměny (Matějček, 2015).

Následující kapitola uvede základní charakteristiku odměny a jejích funkcí, součástí jsou taktéž její druhy a zásady, kterými by se měl učitel při odměňování řídit. V závěru se kapitola zaměřuje rizika odměn a popíše možnosti a varianty, kterými je lze obměnit.

3.1 Odměny a jejich funkce

Odměny jsou dlouhodobým tématem spojeným s kázeňskými prostředky. Lokšová & Lokša (1999, s. 97) chápou odměnu jako *„jednu z forem vnějšího motivačního působení na dítě, zpravidla s pozitivním účinkem. Je to záměrně navozený následek toho, že dítě správně splnilo požadavek nebo něco splnilo z vlastní iniciativy.“*

Čáp a Mareš definují odměnu jako působení rodičů, učitelů, vychovatelů a sociální skupiny, které je spjaté s určitým chováním nebo jednáním vychovávaného, a které projevuje kladné společenské hodnocení takového chování či jednání a taktéž dodává pro vychovávaného uspokojení některých jeho potřeb a přináší mu pocit libosti a radosti (Čáp & Mareš, 2007).

Čapek (2014) uvádí, že princip pozitivního hodnocení lze vnímat jako jeden z podstatných znaků moderního vzdělávání a nahlíží na něj stejně jako Kolář a Šikulová, kteří pozitivní hodnocení označují jako *„takové, jehož prostřednictvím učitel chválí 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, 2009, s. 109).

Na problematiku odměn Čapek (2014) předkládá také nutnost převahy pozitivně laděného hodnocení. Posouzení výkonu žáka přibližuje k takzvanému hodnotícímu trychtýři, ve kterém uvádí nejprve pochvaly kladných elementů, dobrého nápadu žáka, jeho šikovnosti a podobně. Dále hodnocení jeho činnosti, upozornění na případný žákův nedostatek, ale také ukáзка správné cesty, pozitivní zhodnocení žákova možností a celková důvěra v osobnost

žáka. V poslední řadě ocenění žáka, jeho přístupu a spolupráce a celkové vyjádření spokojenosti s činnostmi žáka.

Matějček (2015) označuje odměnu jako to, co žák sám jako odměnu chápe, přijímá a současně mu dopřává pocit uspokojení, který chce v sobě uchovávat co nejdéle a má touhu ji dále získávat.

Říčan (2013) vnímá pochvalu jako jednu z neúčinnějších nástrojů výchovy a opravdovou odměnou je dítěti to, čeho si samotné nevíce cení.

K odměnám se vyjadřují také Nováčková a Nevolová, které uvádí, že „*odměnou může být cokoli, co je pro odměňovaného žádoucí – peníze, věci, udělení výhod, umožnění příjemné činnosti nebo něčeho, co je jinak pro člověka obtížně dosažitelné.*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 263)

Jednou z hlavních funkcí odměny je dle Pugnerové (2019) informovanost. Odměna dává žákovi zpětnou vazbu o jeho chování a jednání. Určuje mu, jak se chovat a jednat tak, aby byl i příště odměněn. Odměna si obecně klade za cíl posilovat žádoucí chování žáků.

Bendl (2004) vidí funkci odměn především v podpoře ukázněného chování vlivem pozitivní motivace. Odměny podle něj vedou žáky k radosti z úspěchu, k ctižádosti, jistotě, sebedůvěře, kvalitnímu a pozitivnímu vztahu k učivu a ke škole, pomáhají k překonání překážek, podněcují potřebu zlepšovat se a vážit si sebe samého. Taktéž pomáhají vytvořit dobré učební klima a motivují prostřednictvím úspěchu druhých. Autor však upozorňuje také na negativní funkce odměny, které mohou nastat. Řadí mezi ně závist od jedinců, kteří odměnění nejsou. Varuje na vznik nadbytečné sebedůvěry, která může vést až k pocitu nadřazenosti či návyku na odměnu.

Každá z výše uvedených definic zahrnuje především kladné hodnocení, které vede k pocitu uspokojí a radosti. Pro každého má však jednotlivá odměna různou váhu. Někdo má největší potěšení z možnosti trávit čas v přírodě, jiný se zase nejraději odmění sladkostí a odpočinkem. Jednoduše na každého platí něco jiného.

Matějčkovy myšlenky jsou s tím téměř totožné: „*Táž odměna a týž trest budou mít tedy pro každé dítě trochu jiný význam. Bude to záležet – podobně jako v případě vychovatelů – na jeho osobnosti, na duševním stavu v tom okamžiku i na společenské roli, v níž se dítě právě nachází*“ (Matějček, 2015, s.52).

A právě tak, jak v běžném životě, tak i ve školním prostředí existuje spousta způsobů, jak lze žáky odměňovat.

3.2 Druhy odměn

Způsoby, kterými lze žáky odměnit vymezuje Čáp s Marešem. Autoři rozlišují odměny na:

- Pochvala, úsměv, vyjádření sympatií, pozitivní hodnocení a pozitivní emoční vztah
- Věcný nebo peněžitý dar
- Poskytnutí takové činnosti (popř. zážitku), která je pro žáka lákavá. Jedná se tedy o výlet, sportovní činnosti, společná činnost s oblíbeným dospělým a podobně.

(Čáp & Mareš, 2007)

Podobně jako Čáp s Marešem rozděluje odměny i Čapek (2014) a dělí je na tři hlavní oblasti. První z nich jsou pozitivní verbální a neverbální reakce učitele. Do téhle skupiny spadá například úsměv, pochválení, vyjádření náklonnosti k dítěti apod. Druhou skupinu tvoří materiální odměny. Jedná se o věcné dary typu trofejí, cen aj. a třetí a poslední oblastí je zprostředkování oblíbené činnosti či zážitku pro žáka. Současně označuje jako silně rozšířenou odměnu nejlepší hodnocení v pětistupňové klasifikační stupnici, tedy jedničku.

Fontana & Balcar (2010) poukazují i na jiný způsob odměny. Jedná se o tzv. poukázkový systém, ve kterém jsou žákům poskytovány poukázky formou koleček, značek či jiných symbolů. Tyto poukazy žáci získají při žádoucím jednání či za splněný úkol. V případě opaku o poukázku přicházejí. Po určitém období nasbírané poukázky žáci mohou proměnit za výhody, kterými mohou být například hraní her, volba činnosti apod.

Bendl (2004) upozorňuje na rozlišení odměn na umělé a přirozené. Umělá odměna je taková, kdy ji sám žák očekává a kdy je zprostředkována druhým. Jedná se například o pochvalu, vyznamenání aj. Oproti tomu přirozená odměna je odměna nezávislá na činnosti druhých, ale právě na důsledku vlastní činnosti, kdy odměna přirozeně plyne z daného správného jednání.

Pugnerová (2019) rozděluje druhy odměn na odměny hmotné, do kterých začleňuje známky, body, písemné pochvaly a podobně. Dále odměny sociální, kde řadí úsměv, pohlazení, zájem o žáka atd. Tyto odměny jsou založeny na mezilidských vztazích. Poslední skupinu odměn označuje jako odměňující činnosti nebo aktivity. Jedná se o například o pomoc při přípravě školního výletu, při přípravě pomůcek a jiné.

Mertin dělí odměny obdobně, avšak je rozděluje do skupin podle hodnoty. Do první kategorie spadají takové odměny, kterými by se podle jeho slov nemělo šetřit. Jedná se o úsměvy, pohlazení, vlídná slovíčka apod. Skupina se nazývá drobné odměny. Další kategorií jsou odměny větší, vázající se na společnost, ve které se dítě pohybuje.

V případě, že jde o společenství rodiny, může být dítě odměněno oblíbeným jídlem, které se v domácnosti nevaří příliš často, může se jednat také o návštěvu kina, sportovního utkání či o jiný společný zážitek. Poslední kategorií jsou mimořádně velké odměny, do kterých spadá například aktivita, pomocí níž se dítě stává starším. Znamená to, že daná činnost je obvykle určena spíše pro mírně starší děti. Přestože autor rozlišuje odměny dle velikosti, upozorňuje na nerovnost právě mezi hodnotou odměny a mírou snahy a motivace. Tzn. není pravidlem, že použitím mimořádně velké odměny dojde k mimořádně velkému nárůstu snahy a motivace a naopak. (Mertin, 2013)

Ve školách ve Velké Británii je zaveden formální systém odměn. Jedná se o takový systém, který stanovuje ředitel školy, jež si klade za cíl podpořit a rozvíjet dobré chování a respekt. Žáci jsou obeznámeni s tím, co se od nich očekává a na základě toho mohou regulovat své chování a jednání. Každý žák vlastní tzv. plánovač, který připomíná deník. Do něj si zapisuje svůj rozvrh, domácí úkoly apod. Tento plánovač musí mít žáci téměř neustále u sebe a prostřednictvím něj učitelé komunikují s rodiči. Učitelé do nich zapisují poznámky a komentáře týkající se činnosti a chování žáka. Úkolem rodičů je tento plánovač každý týden podepsat, čímž potvrzují, že jsou obeznámeni s informacemi o činnosti žáka. Učitelé vzhledem k odměnám v deníku rozlišují dvě části. Zaměřují se jak na sociální chování žáka, tak na jeho docházku a práci ve třídě. Pokud jsou žáci úspěšní, učitel je odměňuje buďto pomocí pochvaly za to, že dodržují pravidla třídy (v téhle úrovni se hodnotí, zda dítě tiše sedí, zda správně odpovídá na otázky či za celkovou účast ve výuce), nebo pomocí razítek, která žák dostane do svého plánovače. Žáci mají za úkol mít v každé vyučovací hodině na stole připravený a otevřený svůj plánovač, aby do něj mohli učitelé v průběhu vyučování zaznamenávat své postřehy. Jakmile žák dostane tři pozitivní známky, obdrží určitou zásluhu, laskavost. Pokud jsou však dlouhodobě úspěšní, mohou získat pochvalu od „vyšších“ učitelů, která je předána na formálním setkání. V jiných případech je poskytnuta odměna formou pochvalné pohlednice zaslané rodičům. Pokud žáci plní své úkoly a nemají žádné závažné resty, mohou se na konci školního roku zúčastnit školního výletu do zábavního parku (Payne, 2015).

3.2.1 Pochvala

Pochvalu lze chápat jako pozitivní formu motivace, jejíž cílem je podpora požadovaného chování jedince a posílení a prohloubení vhodného chování. Pochvala se zaměřuje na osobnost jedince, nikoliv na produkt práce či výsledky činnosti žáka (Mešková, 2012).

Základním rysem je hodnocení jedince, jeho vlastností a kvalit. Pomocí pochvaly jsou vyjádřeny určité posudky o dotyčné osobě (Nováčková & Nevolová, 2020).

Říčan uvádí sedm pravidel při užívání pochvaly. První pravidlo pojednává o frekvenci. Ve srovnání s kritickou odezvou by pochvaly měly převládat, a to v poměru cca 7:1. V druhém pravidle hovoří o jejich správném použití. Pochvaly by měla být aplikovány pouze za úspěch, nikoliv za to, co dítě samo jako úspěch nevnímá. Měly být současně konkrétní. Ten, kdo užívá pochvalu by se měl vyvarovat stereotypnosti, aby nedocházelo k vytvoření nežádoucích negativních pocitů. Čtvrtým pravidlem je pochvala za snahu. Přestože může dojít k situaci, že konečný výsledek činnosti není ideální, je nutné pochválit za úsilí a snahu. Říčan dále upozorňuje na formy pochval, a na potřebu zohledňovat individualitu dítěte a danou situaci. Někteří žáci více ocení veřejnou pochvalu, jiní zase více osobní, či nepřímou, například poděkování. Zároveň je nutné vést děti takovým způsobem, aby se samy sebe naučily chválit, aby se dokázaly zamyslet nad svou činností a měly z ní radost. Poslední zásadou je omezení soutěžení a nevést tak děti k potřebě být první, či nebýt poslední (Říčan, 2013).

Nováčková & Nevolová (2020) taktéž označují pochvalu jako druh odměny. Jediným rozdílem mezi odměnou a pochvalou označují skutečnost, že odměna je obvykle nabízena předem, a klade si za cíl vyvolat danou činnost nebo chování, popřípadě je udržet co nejdéle. U pochvaly je tomu jinak. Chválicí osoba uděluje pochvalu i za to, co dítě odehrálo spontánně, bez její vlastní iniciativy. Vlivem toho však dochází, stejně jako u odměn obecně, ke ztrátě nadšení a činnost je tak vykonávána pouze pro pochvalu. Cílem žáka je tedy získání pochvaly a samotná činnost je vedlejší a je přenášena do pozadí. Zejména pokud autorita, která poskytuje pochvalu není přítomna, dítě nemá důvod se snažit a dělat činnost dobře. Pochvalou jednoduše nelze přimět dítě dělat něco z vlastního vnitřního rozhodnutí.

Autorky nevidí v pochvalách žádný pozitivní přínos. Jsou si jisté, že zhoršují výkon a tuto skutečnost přiblížily na příkladu experimentu Dweckové (1998). Žáci 5. třídy byli náhodně rozděleni do dvou skupin a jejich úkolem bylo skládat obrazce podle vzoru. Jedna ze skupin byla odměněna pochvalou za chytrost. Druhé skupině byla sdělena zpětná vazba o správnosti provedení úkolu a současně byla vyzdvížena jejich snaha. V druhém kole žáci měli možnost výběru úkolu. Mohli si zvolit buďto složitější úkol, z kterého by se mohli naučit něco nového, nebo úkol, který byl podobný tomu předešlému, a který by určitě zvládli vyřešit. Z první pochválené skupiny si těžší úkol vybralo pouhých 33 % žáků, zatímco ve skupině, ve které byla poskytnuta zpětná vazba, si těžší úkol vybralo 92 % žáků. Zároveň při dalších kolech, která byla z hlediska obtížnosti stejná jako první kolo, došlo k zjištění, že pochválená

skupina se zhoršila o 20 % a druhá skupina se zpětnou vazbou se oproti tomu zlepšila o 30 %. Autorky také poukazují na riziko určitého kategorizování lidí. Pochvalou lze naznačit nízké smýšlení o druhém. Pokud je pochvala užita za provedení nějakého jednoduchého úkonu, může v odměňovaném vyvolat pocit, že v očích poskytovatele pochvaly není sám schopen zvládnout daný úkon lépe. U některých to může vyvolat pocit nedostatečnosti a nemá tak ani úsilí se více snažit. Pro jiné to může mít až zraňující dopad, pokud je veřejně pochváleno za něco, čeho už ostatní dávno dosáhli. V ostatních případech se dítě raději stáhne a víc se neprojevuje, aby nezkazilo dosavadní dojem. Pochvaly mimo jiné negativně působí na tvořivost. Pokud dítě dostane pochvalu, bude se snažit daný úkon zopakovat. Nebude mít už tak zájem o činnost samotnou a ztratí potřebu zlepšovat se. Pochvala taktéž může být v mnoha případech nositelem negativních pocitů, které jsou spojeny s rozpaky, nejistotou, ale také s nedůvěrou. Pochválenému jedinci mohou v hlavě kolovat myšlenky: „Proč to říká?“, „bude po mně něco chtít?“. Pokud se poskytovaná pochvala přehání, což je jedním z jejích znaků, taktéž může vyvolat neblahé pocity spjaté s tím, že se jedná o pouhou ironii, přetvářku či neupřímnost. Jindy zase taková pochvala nechává odměněného zcela chladným. Pokud odměňující použije povrchní pochvalu, přijímatel snadno pozná nebo se domnívá, že se jedná pouze o zdvořilostní gesto. Někdy je zase patrné, že je pochvala použita bez zájmu. Pro poskytovatele je zautomatizovaná, neupřímná a používána jako pouhá fráze, kterou běžně využívá při komunikaci (Nováčková & Nevolová, 2020).

Pochvaly jsou jedny z forem, které sice mohou zčásti naplňovat potřebu uznání a úspěchu, avšak aby nedocházelo k výše uvedeným škodlivým účinkům, lze využít jejich alternativy, jiný způsob pozitivního sdělení. Základem při obměně pochval je respektující postoj tzn. uznání za vykonané činnosti, za vynaložené úsilí. K tomu poslouží varianty ocenění a pozitivní zpětná vazba, které podporují a znázorňují rovnocenný vztah podložený respektem k druhým. Pokud jsou tyto dva alternativní způsoby včasné a dostatečné, působí tak pozitivně na udržení vnitřní motivace a celkově na hodnotu práce. Rozvoj vnitřní motivace není potřeba v průběhu činnosti podněcovat slovy, důležité je vytváření prostředí, které umožňuje realizaci potřeb autonomie, kompetencí a vztahů. Díky tomu je dítě schopno přicházet si na pozitivní emoce samo. Nejdůležitějším úkolem učitele při úspěšné činnosti dítěte je jej pozorovat, věnovat mu pozornost, zajímat se o něj, vyjádřit zájem pomocí neverbální komunikace, jednoduše být s ním. Ocenění lze tudíž znázornit i gesty např. zdvihnutí palce ruky, souhlasné pokývnutí hlavou, mrknutí, jednoduše vyjádřením radosti. Při ocenění vzhledem k verbální komunikaci je vhodné použít respektující komunikační dovednosti, které mohou mít formu pozitivního popisu, informace, empatické

reakce, já – sdělení a podobně. Kupříkladu já – sdělení může vypadat následovně: „Tohle mi opravdu usnadnilo...“, či ocenění formou empatické reakce: „Jsi zřejmě rád, že ...“. Ve zkratce lze pochvalu vyměnit za popis toho, co jsme zaznamenali. Některé děti však touží po přímé pochvaly a pouhý popis jim nestačí. V tomto případě je důležité vhodně reagovat a ptát se na jeho názor, jak by sám reflektoval svou práci. I tato reakce však nemusí být pro každé dítě dostačující a nadále má potřebu vyslechnout si hodnocení. Dospělý zde může využít formu já – sdělení a může tak popisovat to, co se mu na práci líbí apod. Pokaždé by se měl však vyvarovat všeobecným hodnotícím soudům (Nováčková & Nevolová, 2020).

Při obecném pohledu na zpětnou vazbu je zásadní zaměřovat se činnost, popř. její výsledek či na chování. Základním prvkem je věcnost, tudíž kvality osoby, její vlastnosti se nikdy nehodnotí. Zpětná vazba je pro učení nutná, zatímco hodnocení nikoliv (Nováčková & Nevolová, 2020).

Nováčková a Nevolová (2020) tak poukazují na důležitost náhrady pochvaly za ocenění. Pochvala hodnotí jedince, neoprávněně ho zobecňuje, zveličuje, staví osoby do nerovnocenného vztahu a je druhem odměny. Naproti tomu ocenění se vztahuje na činnost a její výsledek, je konkrétní, realistická a formuluje rovnocenný postoj a uznání.

3.3 Zásady odměňování

„Odměňujeme-li nově budované chování, je účelné využít odměny pokaždé, když se chování či snaha o chování objeví. Odměňujeme-li již vytvořené chování, pak můžeme začít s občasným posilováním a odměnu používáme občas“ (Pugnerová, 2019, s. 118).

Mezi první zásadu odměňování patří přiměřenost. Jedná se zejména o to, aby odměna byla úměrná osobnosti a věku dítěte. U školních dětí bude mít větší úspěch odměna formou uznání, pro mladší děti spíše hmotný dar. S přibývajícím věkem má dítě potřebu odměny, která je založena spíše na psychickém charakteru. Jde o odměnu typu ocenění, pochvaly a podobně. Druhá zásada užití odměn je založena na srozumitelnosti. Odměna musí být pro dítě pochopitelná a jasná. Taktéž bohatost druhů odměn a vyvarování se neustálému opakování určité odměny je jednou ze zásad odměňování žáků ve výuce. V případě, že bude dítěti poskytována pouze jednostranná pochvala za jakýkoliv čin, dojde ke ztrátě povzbuzujícího účinku. Čtvrtý princip poukazuje na intenzitu pochval. Odměňující by měl užívané odměny stupňovat a nezačínat s příliš velkými odměnami. Dochází tak k tomu, že žák je místo povzbuzení ochuzen o radost z „maličkostí“ a také je u něj vytvářen pocit nadřazenosti. Poslední zásadou při použití odměny je svědomitost.

V případě, že svědomitost není dodržována, odměňující v očích dítěte klesá a probouzí v něm pocit chaosu (Matějček, 2015).

Matějček mimoto zmiňuje ještě jeden princip, základní léčebnou metodu, kterou pojmenovává jako zásadu pochval za navozené správné řešení: „*Zaříd'te věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a za to je výrazně pochvalte*“ (Matějček, 2015, s.34).

Čapek (2014) zdůrazňuje další faktory, kterými by se měl učitel řídit, v případě že chce, aby odměny měla smysl a aby byl splněn jejich záměr, tj. vyvolání pocitu úspěchu a motivace. Mezi tyto faktory zahrnuje četnost pochval, kde doporučuje postupné snižování počtu pochval. Dále upozorňuje na intenzitu pochval, která musí být v rovnováze s žákovým jednáním. Poslední zásadu označuje jako spojení pochvaly s činem. Pochvala musí být použita bezprostředně a okamžitě, aby žákovi byla jasná souvislost mezi jeho činem a pochvalou.

Mertin taktéž upozorňuje na zásady, kterými by se měl učitel při používání odměň řídit a velká část se shoduje s myšlenkami Čapka. Mertin (2013) zprvu varuje na nebezpečí stereotypnosti a jednotvárnosti odměny, čímž by postupem času zcela zanikla motivační síla odměny. Současně upozorňuje na zohledňování věku žáka, zvyků rodiny a konkrétní situace. Doporučuje užívat velké množství odměn a nevidí v něm riziko. Naopak je přesvědčen, že čím víc bude odměna poskytována, tím víc je žák veden k vstřícnosti sám odměnu dávat druhým.

Bendl (2004) se vzhledem k odměnám vrací a poukazuje na starší pedagogickou literaturu, ve které se jako hlavní zásada zdůrazňuje uvážení použití odměny, konkrétně nutnost užívat ji co nejméně, aby nedocházelo k povyšování žáka nad druhými. Upozorňuje také na další zásady, které musí být splněny, aby byla odměna účinná. Nejzásadnější podmínkou její účinnosti je učitelova autorita, zároveň jistota odměňovaného, že je odměna zasloužená a taktéž přijmutí této situace ostatními.

Aby byla odměna efektivní je nutné naplnit tyto zásady:

- zvolit takový úkol, který žáci dokážou splnit, aby byla odměna dosažitelná
- musí být bezprostřední a následovat hned po splnění daného úkolu
- volit odměnu tak, aby ostatní žáci vnímali odměnu jako adekvátní a spravedlivou
- materiální odměnu propojit s vykonaným činem tak, aby měla pro odměňovaného přinejmenším symbolický význam a žák na základě ní věděl, za co je odměněn
- hodnota odměny a odměňovaného jednání je rovnocenná

- každý má právo být odměněn
- neodměňovat přehnaně
- odměna odpovídá očekávání žáka
- je motivující a použita vzhledem k individualitě žáka
- žáci jsou vědomi, za jaké jednání lze odměnu získat
- vlivem odměn ve třídě panuje zdravá rivalita
- odměna jednotlivce je uznávaná skupinou
- žákovi je jasné, za co je odměněn, odměnu chápe jako pozitivní hodnocení a přijímá ji
- použitím odměny nevznikají spory mezi spolužáky
- odměna se shoduje s hierarchií hodnot společenského okolí dítěte
- odměna má morální charakter
- není jednotvárná, využívá se bohatosti druhů odměn

(Bendl, 2004)

Čapek (2014) dodává, že správný učitel aktivně odměňuje žáky v průběhu celé vyučovací hodiny. Užívá průběžné pochvaly, úsměvy a souhlasné projevy na činnosti žáků. Každou fázi vyučování ukončuje pozitivním hodnocením a užívá odměny i souhrnně na samém konci vyučování.

3.4 Rizika odměn

Zkoumání účinnosti odměn začalo v 60. až 70. letech 20. století, avšak poznatky o negativních dopadech odměn identifikovala Maria Montessori již na počátku 20. století, a proto svou výuku budovala výhradně na základě vnitřní motivace (Nováčková & Nevolová, 2020).

Mertin na rizika odměn nahlíží z jiného hlediska: „...největší možné úskalí odměn spočívá v jejich nevhodném použití, ne v nich samotných“ (Mertin, 2013, s. 43).

Mertin zaujímá k odměnám pozitivní postoj. Jediné riziko vidí v jejich nesprávném užívání. Je si jist, že dobrým způsobem žáka nelze přechválit (Mertin, 2013).

Taktéž Čapek vnímá odměňování kladně a zastává názor, že odměnou nelze nic zkazit. Největším rizikem je podle něj opomenutí odměny. Přesto si však stojí za názorem, že nelze

hodnotit kdykoliv a cokoliv, a tak vymezil další negativní účinky, které mohou při odměňování nastat. Jedním z nich je tzv. návyk na odměnu. V téhle situaci žák odměnu nevnímá jako motivační prostředek, ale právě jako cíl své činnosti, což se negativně projevuje v jeho učení. Dalším rizikem a opakem návyku na odměnu je zpochybňující pochvala. Dochází tak ke snížení žákova sebevědomí (Čapek, 2014).

Pojetí odměňování dle Nováčkové je naproti od Mertina a Čapka protipólem. Nováčková vidí v odměnách velká rizika a srovnává je stejnou mírou s tresty. Odměny a tresty vnímá jako pouhou manipulaci s lidmi. Dle jejích slov „*nezasahují do příčin chování, do postojů a emocí, které se vážou na chování, nemohou ani přispět k opravdové změně tohoto chování*“ (Nováčková, 2008, s. 24). Svůj pohled přibližuje na příkladu s čtením knih. V případě, že učitel slíbí za každou přečtenou knihu jedničku, většinu žáků přiměje ke čtení. Otázkou je, co se bude dít v případě, kdy jiný učitel za přečtení knihy jedničku nebude dávat. Je velmi nepravděpodobné, že se žák mezitím stane nadšeným čtenářem. Z příkladu plyne, že požadovaná změna chování přetrvává jen po časový interval trvání odměny. Poté se zase vrací do původního stavu. Odměny tedy přebijí původní vnitřní motivaci a jsou základem pro závislost na vnější odměně (Nováčková, 2006).

Odměny nemají dlouhodobý pozitivní efekt. Žáky sice motivují, avšak pouze k získání odměny. Kdykoliv učitel nabídne žákům odměnu, snižuje tak hodnotu činnosti, která má být za danou odměnu učiněna. Je také typická touhou získat ji co nejmenším úsilím (Nováčková & Nevolová, 2020).

Mimo to, že odměna snižuje kvalitu požadované činnosti, tak Nováčková & Nevolová upozorňují na další rizika. Jedním z nich je potlačení tvořivosti dětí vlivem odměňování. Orientace na odměnu brání samotným tvořivým procesům. Jelikož dítě nechce riskovat ztrátu odměny, tak raději činnost provede podle představy odměňujícího. Odměny tak devastují lidskou zvědavost a nevedou k tvořivým činnostem (Nováčková & Nevolová, 2020).

S podobným názorem přišel i Bendl. „*Trest a odměna nejsou ve skutečnosti opaky, ale dvě strany jedné mince*“ (Bendl, 2004, s.132). Cílem odměn i trestů je manipulace chování druhých (Bendl, 2004).

Gordon se ztotožňuje s názorem Holta, který v knize „Svoboda a ještě více“ odměny propojuje s tzv. hrou „skoč si pro piškot“. Tato hra spočívá v činnosti učitele a žáka. Učitel řídí žákovu činnost tím, že drží obruč a pobízí žáka k tomu, aby obruč přeskočil. V případě úspěchu je žák odměněn piškotem. Učitel obruč postupně zvyšuje a celý proces se opakuje stále dokola. Gordon upozorňuje, že každý žák na tuto hru reaguje rozdílně.

Kupříkladu jeden z žáků odmítne skákat i na úkor piškotu, další je zatvrzelý v názoru, že výš nevyskočí i přesto, že nemá snahu, jiný se obává, že pokud nevyskočí výš, bude terčem posměchu a podobně (Gordon, 2015).

Solter (2019) vidí riziko odměňování především v budování sobeckosti a k potřebě okamžitého uspokojení žákových potřeb. Upozorňuje také na fakt, že odměňováním nelze zjistit pravou příčinu chování a nevede žáky k umění efektivně řešit problémy. Odměna je pro žáky zprvu motivačním faktorem, ale v případě, že se nadále neobjeví, žáci ztrácejí zájem o dosavadní činnost a motivace se vytrácí, tudíž dochází k opačnému účinku prvotního úmyslu odměňování.

Mešková (2012) mezi rizika odměňování taktéž zahrnuje především ztrátu vnitřní motivace a upozorňuje, že žák vykonává činnost jen kvůli odměně. Při následném neodměnění se žák stává pasivním a je u něj vyvinuta závislost na odměně. Poslední riziko vidí v nerovnocenném vztahu odměňujícího a odměňovaného, kdy odměňující je mocnější a manipuluje tak s odměňovaným.

Nováčková a Nevolová (2020) shrnují tři zásadní rizika odměňování. Vlivem odměny dochází k snížení hodnoty dané činnosti, potlačují původní vnitřní motivaci a pozornost žáka je orientována na odměnu, nikoliv na činnost. Mimoto však zeslabují zájem o učení hned po nastoupení do povinné školní docházky, a to zejména proto, že je žákovo učení motivováno zvnějšku, pomocí známek (v první třídě spíše puntíky, razítka, nálepky aj.) a právě známky či jiné varianty tohoto hodnocení vykonávají úlohu odměn nebo trestů. Žák potřebuje takové prostředí, které respektuje fungování mozku, a které respektuje zákonitosti učení. Učení samo o sobě tedy nevyžaduje odměny ani tresty. Autorky současně varují na hrozbu odměn projevující se v morálním vývoji. Tuto situaci přiblížily na příkladu s recitační soutěží, kdy žáci měli vybrat dva za tří vybraných žáků, kteří se základě jejich volby dostanou do dalšího kola recitační soutěže. Jeden ze tří nominovaných však před finálním výběrem nabídl svým spolužákům bonbony s podmínkou, že jej zvolí. Daný žák při výběru opravdu postoupil. Pramenem tohoto jednání je s velkou pravděpodobností předchozí zkušenost, protože pokud dítě zažilo takovou situaci, kdy dospělý na základě odměny někoho přiměl k určité činnosti, lze předpokládat, že tutéž strategii použije dítě také. V případě takového jednání může dojít k vytvoření návyku kupovat si druhé odměnami a ten může přetrvávat až do dospělosti. Dalším rizikem je závislost na odměně a s tím související potřeba získat čím dál větší dávku. Pokud bude dítě neustále dostávat odměnu ve stejné hodnotě, je pravděpodobné, že svou činnost či chování nadále nebude vykonávat a bude vyžadovat odměnu vyšší.

Z uvedeného textu vyplývají závažná rizika, která mohou odměny způsobit. Autoři se shodují především v názoru, že odměna je nástrojem vnější motivace a výrazně snižuje motivaci vnitřní. Žáci tak ztrácejí pocit smysluplnosti z činností, což je klíčovým bodem pro formování dlouhodobého pozitivního vztahu k učení.

3.5 Alternativy odměn

Obecným, ale přesným řešením otázky, co na místo odměn je: „*Vytvořit takové podmínky, aby vnitřní motivace mohla být hlavním zdrojem všech činností i chování dospělých i dětí*“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 267).

Východiskem pro vyvarování se negativním vlivům odměn je vysvětlení dítěti respektujícím způsobem důvod pro daný požadavek, čímž je dítě, mimo jiné, vedeno k rozvoji sebekontroly a odpovědnosti. V praxi to však není zcela jednoduché. Způsob, kterým vychovávající postupně posiluje tuto strategii je poukázání na vztah příčiny a důsledku. Nováčková a Nevolová to přibližují na příkladu se samostatnou a rychlou večerní hygienou dítěte. Z hlediska mocenské komunikace rodič řeší situaci následovně: „*No vidíš, jak jsi šikovný, za odměnu ti přečtu dvě pohádky*“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 268). Dítě se začne zaměřovat na odměnu a učí se tak spíše vypočítavosti, než aby bylo vedeno k pochopení denního řádu. Ke všemu je také ochuzováno o radost a o pocit uspokojení z výsledku. Z pohledu respektující komunikace se zohledňuje přirozený vztah mezi uspořeným časem a rychlým zvládnutím úkolu a zní: „*Dnes ses umyl a převlékl rychle, to znamená, že máme ještě dost času, než zhasneme a půjdeš spát. Chceš si ještě chvíli hrát a pak přečíst pohádku, nebo si přečteme dvě pohádky? Nebo bys chtěl dělat ještě něco jiného?*“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 268). Tento způsob komunikace zdůrazňuje pozitivní důsledek, nepodporuje mocenskou komunikaci a dává dítěti možnost rozhodnout se. V případě, že vychovávající bude užívat tento způsob, postupem času jej může zúžit na: „*Fajn, máme ještě čas, co navrhuješ?*“ (Nováčková & Nevolová, 2020).

Mešková (2012) do alternativ odměn zahrnuje především pozitivní zpětnou vazbu, ocenění a povzbuzení žáka. Je přesvědčena, že tyto možnosti pomohou předejít závislosti na odměně. Zpětnou vazbu lze definovat jako věcné sdělení o kvalitě. Sdělení může být jak pozitivní, tak negativní. Obměnou odměny je však pozitivní zpětná vazba, která je zaměřena na kladné vyjádření k chování či práci žáka. Hlavní zásadou při užívání této alternativy je konkrétnost sdělení a lze k ní vést i žáky samotné. Další výše uvedenou alternativou je ocenění. Ocenění musí být jasné a přesné a lze jej vyjádřit dvěma způsoby. Prvním způsobem je vyjádření ocenění jako popis: „*Ta skladba byla zahrána opravdu precizně. Musela jsi tomu věnovat*

spoustu času. “ Druhý způsob je ocenění pomocí poděkování: „Díky, pomohlo mi, že jsi...“ Tyto dva způsoby lze také propojit: „Bylo vidět, že jste po dnešním vyučování unavení. I tak jste pěkně vyzdobili třídu k zítřejšímu dni. Díky vám. Udělali jste mi radost“ (Mešková, 2012, s. 118).

Jiná možnost, jak předejít odměňování je povzbuzení. Zde je důležité vzít v potaz náročnost činnosti a poté žáka povzbudit v jejím pokračování (Mešková, 2012).

Mešková se ztotožňuje s myšlenkami Kopřivy, který taktéž poukazuje na prvotní důležitost připustit obtížnost určité činnosti či učení a následně poté je potřebné žáka povzbudit. Současně připomíná, že tento postup se používá v případech, kdy žák vnímá učivo obtížněji. Kupříkladu s učivem násobení lze tuto reakci přiblížit následovně: *„Naučit se dobře násobilku dá docela práci a člověk to nebude umět hned, Ale dá se to zvládnout. Zkusíš to sám, nebo chceš, aby to někdo dával příklady?“ (Kopřiva, 2008, s. 177).*

Kopřiva (2008) mezi alternativy odměn řadí sebehodnocení, které charakterizuje jako realistický pohled na sebe samého. Na to, jaký sám člověk je, co dělá, zároveň zahrnuje schopnost porovnávání svého výkonu a chování a pomocí dostupných kritérií vyvozuje závěry. Jedinec závislý na pochvalách a odměnách očekává informace od autority, zda byl úspěšný či nikoliv a nepokouší se o sebehodnocení.

„Když se děti naučí sebehodnocení, je to velký vklad pro jejich budoucnost. Budou spokojené i hrdé, když něco udělají dobře. Když uvidí dobrý výsledek, bude jim to stačit a nebudou potřebovat obdiv ostatních. Tento přístup učí děti zaměřovat se na činnost samotnou, mít z ní potěšení, nečekat, až co na to řekne okolí. Zakládá se tím návyk dobré, poctivé práce“ (Kopřiva, 2008, s. 172).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se zabývá výzkumem směřovaným na práci učitele s odměnou ve výuce. Konkrétněji je zaměřen na učitele prvního stupně běžných základních škol, kteří jsou zároveň jeho hlavními aktéry. Výzkum byl realizován ve Zlínském kraji, a to pomocí pozorování vyučovacích hodin a následných interview s pozorovanými učiteli.

Kapitola je zprvu zaměřena na cíle výzkumu a na výzkumné otázky. Následně objasňuje využití výzkumné metody a vybraný výzkumný vzorek, dále popisuje interpretaci dat a zjištěné výsledky a v poslední řadě shrnuje celou praktickou část a uvádí diskuse a limity výzkumu.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat formy odměn a způsoby jejich používání učitelem v podmínkách běžné výuky na prvním stupni základní školy. Pro výzkumné šetření byly stanoveny následující dílčí cíle:

- jaké druhy odměn využívají učitelé na 1. stupni základní školy,
- v jakých situacích učitelé odměňují své žáky,
- jakými zásadami se učitel při odměňování řídí
- jaké má učitel povědomí o rizicích odměn
- jak odměny na žáky působí.

Na základě těchto výzkumných cílů byla zformulována hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé 1. stupně základních škol využívají odměny v podmínkách běžné výuky na prvním stupni základní školy?

A taktéž dílčí výzkumné otázky:

- Jaké odměny využívají učitelé 1. stupně základních škol ve vyučování?
- V jakých situacích učitelé využívají odměny?
- Jakými zásadami se učitel při odměňování žáků řídí?
- Jaké má učitel povědomí o rizicích souvisejících s odměňováním?
- Jak žáci reagují na učitelovy zvolené odměny?

4.2 Výzkumná metoda

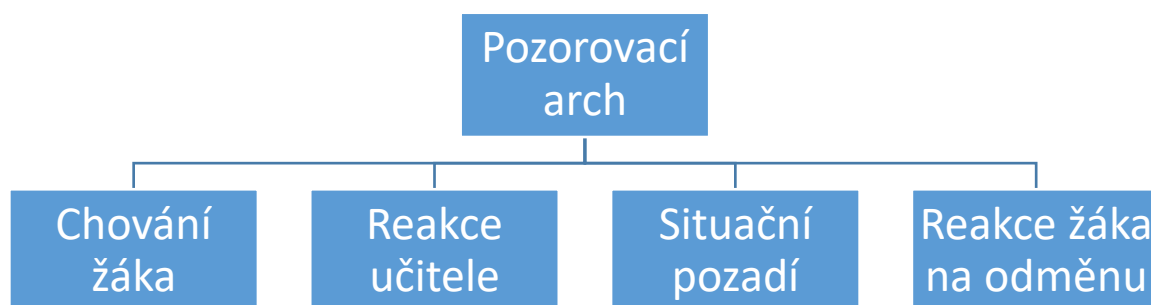
Práce je orientovaná na kvalitativní výzkum s využitím výzkumné metody nezúčastněného pozorování vyučovacích hodin a strukturovaného interview s aktéry výzkumu, tedy učiteli 1. stupně běžných základních škol.

Následně budou představeny strategie využití v každé výzkumné metodě.

4.2.1 Pozorování

První použitou výzkumnou metodou bylo strukturované pozorování učitelek v edukačním procesu. Jednalo se o 15 přímých pozorování tří učitelek rozdílných základních škol 1. stupně ve Zlínském kraji. Každá učitelka byla tedy pozorována po dobu pěti vyučovacích hodin. Původním záměrem bylo u každého z učitelů realizovat pozorování v různých vyučovacích předmětech. Avšak vzhledem k virové situaci nebylo možné tento záměr realizovat, neboť možnosti vstupu do školy byly výrazně omezeny jasně stanovenými pravidly ze strany škol. Tato pravidla zahrnovala také konkrétní termíny a časy, ve kterých byl cizím osobám umožněn vstup do prostor školy. Pozorování tak proběhlo ve vyučovacích předmětech český jazyk, vlastivěda, anglický jazyk, pracovní výchova, matematika a přírodověda.

K zaznamenání potřebných faktů sloužil výzkumný nástroj v podobě pozorovacího archu, který se skládal ze čtyř základních oblastí:



Obrázek 2: Schéma pozorovacího archu

Chování žáka – část zaznamenávající chování žáka, které učitele vedlo k odměňování

Reakce učitele – část popisující samotnou odměnu, tedy to, co učitelka udělala, jaká byla její odezva k chování žáka

Situační pozadí – úsek přibližující další okolnosti, které předcházely samotné situaci (chování žáka)

Reakce žáka na odměnu – část zahrnující odezvu žáka na danou odměnu

Jednoduchá struktura pozorovacího archu byla vytvořena pomocí Microsoft Word a po jejím sestavení, v době od října do prosince roku 2020, byla doplňována získanými potřebnými údaji.

Pozorovaným učitelům nebyl záměrně uveden cíl výzkumu, z důvodu zachování co největší objektivnosti.

4.2.2 Interview s učiteli

Druhá výzkumná metoda interview proběhla individuálně se třemi pozorovanými učiteli a byla rozdělena do dvou částí. První část se vyznačovala obecnou rovinou a jejím cílem bylo zjistit informace o těchto tématech:

- chápání odměny učitelem
- druhy odměn používané učitelem
- situace, za které učitel odměňuje
- chápání vlivu odměn
- možnosti rizik odměn

Druhá část byla zaměřena na konkrétní pozorované jevy, a tak se témata vyvíjela až po všech pozorovaných vyučovacích hodinách.

Celé interview bylo nahráváno a následně, s fiktivními symboly zaručujícími anonymitu, přepsáno do transkriptu. Zpracování získaných dat bylo uskutečněno pomocí otevřeného kódování, z něhož byly získané kódy následně rozčleněny do kategorií.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl zvolen záměrně pomocí dvou kritérií. Prvním kritériem bylo především věkové rozhraní žáků. Pro výzkum byli zvoleni žáci 5. tříd prvního stupně základní školy, a to z důvodu zjištění, jakým způsobem učitelé pracují s odměnami u věkově

starších žáků. Druhým požadavkem byla heterogenita učitelů, tedy zastoupení žen i mužů při výzkumném šetření.

Výzkum byl tedy tvořen třemi učiteli ze Zlínského kraje. Konkrétně se jednalo o dvě ženy a jednoho muže. Každý z nich byl třídním učitelem žáků pátých tříd běžné základní školy a u všech šlo o dobu praxe kratší než 10 let, ale zároveň delší než 5 let.

Velikost školy a počty žáků byly ve všech případech rozdílné, což se projevovalo na základě typu školy. Jednalo se o školu vesnickou, městskou a o školu na území městyse.

Z důvodu zachování anonymity učitelů bylo ve výzkumu použito fiktivní označení jejich jmen a současně byl od nich získán informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření.

Pro zachování objektivity pozorování byla s učiteli učiněna dohoda, že konkrétní téma výzkumu jim bude sděleno až po realizaci pozorování. Cílem bylo zamezit záměrnému ovlivňování učitelovy práce s odměnou.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Kapitola se zabývá výsledky sesbíraných dat získaných pomocí metody pozorování a interview. Každá metoda byla zpracována pomocí otevřeného kódování, přičemž získané kódy byly následně sdruženy do významových kategorií. Pro větší přehlednost je každá metoda rozdělena do samostatné podkapitoly a každá z nich zaznamenává specifické situace spjaté s výzkumným zjištěním.

5.1 Interpretace výsledků – pozorování

Jak uvádí podkapitola 4.2.1, data z pozorování byla zaznamenána do pozorovacího archu, který se zaměřoval na tyto oblasti:

- Chování žáka
- Reakce učitele
- Situační pozadí
- Reakce žáka na odměnu

Z pozorování jakožto první použité metody vyvstaly tři kategorie:

- Pochvala jako základ
- Kvalitní činnost
- Dominance potěšení



Obrázek 3: Schéma kategorií a subkategorií z pozorování

5.1.1 Pochvala jako základ

První dílčí výzkumná otázka zněla: „Jaké odměny využívají učitelé 1. stupně základních škol ve vyučování?“. Právě pomocí nezúčastněného pozorování bylo možné zaznamenat reakce učitele na příznivé chování a jednání žáků. Přehledně lze získané výsledky sumarizovat do jednoduchého grafu obsahující tyto subkategorie:



Obrázek 4: Schéma kategorie – pochvala jako základ

Každá z uvedených subkategorií zahrnuje typické a konkrétní způsoby odměňování.

Mezi nejvíce používané odměny byly zaznamenány především **verbální projevy**. Konkrétně se jednalo o pochvaly, které byly mnohokrát opakované a v některých případech působily jako bezmyšlenkovitě využívané. V takovém případě lze hovořit o „zautomatizované pochvalě“.

Vzhledem k výzkumnému souboru využívaly „zautomatizovanou pochvalu“ ve větší míře ženy. Přestože byl tento způsob odměny používán téměř při každé odměňované situaci, lze říct, že je učitelé využívali s dobrým úmyslem a s cílem povzbuzení žáka.

Tento způsob odměny využívali učitelé ve všech pozorovaných vyučovacích hodinách, a taktéž téměř ve všech odměňovaných činnostech. Nejvíce užívaná však byla při situacích, kdy žák úspěšně splnil zadaný úkol. Reakce vypadaly následovně:

- *Učitelka prošla kolem dívek, podívala se, jak se jim daří práce a řekla: „Výborně, holky, super.“*
- *Učitel navázal vizuální kontakt a řekl: „Supr, skvělé.“*
- *Učitelka navázala vizuální kontakt a řekla: „Výborně. Tady doplníme co? Je to podstatné jméno? Výborně, pochvala.“*

Přestože „zautomatizovanou pochvalu“ učitelé využívají v dobré víře, může být tento způsob pozitivní zpětné vazby i nositelem určitých rizik. Žák si může na pochvalná slovíčka navyknout, čímž dochází ke ztrátě požadovaného účinku. Zároveň tento způsob odměňování může působit neupřímně a žáci tak mohou pociťovat určitou lhostejnost ze strany učitele, což obecně poškozuje vztah mezi těmito subjekty. Takových rizik existuje celá řada a rovněž jsou uvedeny v teoretické části, přesněji v podkapitole 3.2.1.

Mezi další, méně využívané, verbální způsoby odměňování učitelé uplatňují učitelovo slovní vyjádření radosti z žáků, ocenění či práci s hlasem. Ocenění bylo zaznamenáno u jednoho z učitelů při příležitosti kvalitního vypracování samostatné práce. Ocenění je potřebné dle Nováčkové & Nevolové využívat namísto pochvaly, čímž je podporována požadovaná žákova vnitřní motivace. V případě pozorované situace však bylo ocenění opět spojeno s pochvalou, což zcela nenaplnuje pravý cíl ocenění: „*Skvělé, jde vidět, že ses snažil.*“ Nováčková & Nevolová podotýkají, že při ocenění stačí popsat, čeho jsme si všimli, což znamená pozitivní vyjádření pozorované situace. Zatímco pochvala žákům neposkytne informace o smyslu a důsledcích toho, za co byli pochváleni (Nováčková & Nevolová, 2020).

Třetí užívanou verbální odměnou je práce s hlasem. Na základě pozorování bylo možné zaznamenat hned několik situací, a to zejména užití dynamiky a přesvědčivosti hlasu. Při poskytování odměn všichni učitelé pracovali zejména s intenzitou hlasu, tónovou výškou hlasu a barvou hlasu. V projevech se objevoval důrazný vysoký hlas charakterizovaný emocionálním stavem učitele, konkrétně jeho nadšením z odpovědí a úspěchů žáka.

Velmi často využívanými odměnami byly taktéž **neverbální projevy učitele**, které dle pozorovaných situací zahrnovaly úsměv, zdvižení palce ruky, souhlasné pokývnutí hlavou, dotyk, potlesk, pochvalné mrknutí, pohazení a celkovou podporu výrazem tváře.

Všechny tyto způsoby odměňování se mnohokrát vyskytovaly ve spojení s pochvalou. Z hlediska frekvence převažovala odměna úsměvem a souhlasným pokývnutím hlavou. Konkrétní záznamy z pozorování vypadaly takto:

- *Učitelka navázala oční kontakt, nadzvedla oční víčka, kývala souhlasně hlavou a řekla: „Šikula.“*
- *Učitelka pohládila žáka ve vlasech, souhlasně kývla hlavou a šeptem mu řekla: „Super, máš to dobře.“*
- *Učitel navázal s žáky oční kontakt, reagoval zvednutím palce ruky a řekl: „Super, perfekt.“*

Ostatní způsoby odměňování se vyskytovaly izolovaně a šlo především o **kvantitativní hodnocení** – odměnu známkou a **odměna poskytnutím benefitu** – odměnu poskytnutím činnosti a odměnou formou poukázkového systému.

Odměna formou poukázkového systému a poskytnutím činnosti se objevovalo pouze u jednoho z pozorovaných učitelů. Odměna poskytnutím činnosti byla prezentována následovně: *„Za to, jak jste byli celý týden pilní a šikovní, tak v posledních dvou hodinách, místo výtvarné výchovy, půjdeme na přehradu. Můžeme malovat tam, nebo běhat.“* Jak ukázka uvádí, byla propojena taktéž s pochvalou. Tento způsob odměny přivodil intenzivní úspěch a veselí ze strany žáků. Slíbená změna prostředí měla výrazný motivační náboj.

Odměna formou poukázkového systému se projevila následovně: *„Výborně, Tamarko, chválím. Zapiš si jedničku a dostaneš 100 kilometrů.“* Poukázkový systém je založen na celoroční cestovatelské hře, kterou více popíše následující podkapitola. I zde byla odměna formou poukázkového systému propojena s pochvalou a mimoto také s odměnou pomocí známky.

Odměna pomocí nejlepšího hodnocení v pětistupňové klasifikační stupnici byla využita dvěma učiteli, a to především za správné zpracování zadaného úkolu a v dalším případě za výhru v didaktické hře. Učitelka tento způsob odměny doprovázela například slovy: *„Perfektní, Jani, super, máš jedničku do žákovské knížky.“*

5.1.2 Kvalitní činnost

Druhá dílčí výzkumná otázka zněla: „V jakých situacích učitelé využívají odměny?“ Na základě analýzy pozorovaných situací vznikla základní kategorie, z které vyplynuly tři následné subkategorie:



Obrázek 5: Schéma dělení kategorie – kvalitní činnost

Všechny tyto subkategorie, tak jako u kategorie pochvala jako základ, obsahují své typické kódy.

Nejvíce kódů, tudíž i nejvíce situací, za které učitel ve vyučování odměňoval své žáky bylo za **plnění požadovaných činností**. Například ve vyučovací hodině přírodovědy vypadala pozorovaná situace takto: „*Žákyně se přihlásila a správně popsala obrázek o koloběhu vody v přírodě.*“ V hodině matematiky zase: „*Žák na tabuli správně vypočítal příklad na dělení.*“ Učitelé nejvíce odměňovali správné zpracování úkolu či domácího úkolu, průběžné plnění úkolu, správné zodpovězení na položené otázky, kvalitní samostatnou práci nebo práci ve skupině či podobně orientované oblasti. Výjimečně se zaměřovali na přípravu pomůcek, kontrolu potřebných pomůcek, či úspěch v didaktické hře. Současně pravidelně odměňovali žáky nejen v průběhu činností, ale také v rámci souhrnného závěrečného hodnocení buďto za jednorázové činnosti či za celou vyučovací hodinu.

Druhou nejčastější, avšak ne tolik frekventovanou odměňovanou situací byla **žákova dobrovolnost**. Tuto kategorii bylo možné zpozorovat zejména u jednoho z učitelů. Jeho přístup k žákům byl velmi přívětivý a přátelský, současně si udržoval přirozenou

autoritu. Bylo viditelné jeho silné zaměření na kvalitní klima školy, což se odrazilo taktéž právě i v pozorovaných situacích. Ve výuce převládala sounáležitost a pokaždé panovala dobrá atmosféra. To vše se projevilo právě v této kategorii. Nastaly situace, kdy například: „*Žákyně samostatně a bez vyzvání zaslala zadání úkolu všem svým spolužákům.*“

V ostatních případech šlo o kontrolu dobrovolné práce, splnění dobrovolného úkolu či oprava chyby spolužáka.

Každá poskytnutá odměna splnila svůj primární cíl (podpořit motivaci) a nebudila mezi žáky rozepře. V případě, kdy „*žákyně upozornila na spolužákovu chybu v předchozím příkladu*“ bylo možné očekávat případnou neshodu, či negativní reakci ze strany chybujícího spolužáka. Tento předpoklad byl však vyvrácen a mezi žáky proběhla plně respektující komunikace s poděkováním za upozornění.

Poslední a nejméně užívanou odměňovanou situací bylo **ukázněné chování**. Učitel odměňoval situace spjaté s dlouhodobým vhodným chováním, ukázněným chováním a také se zaměřil na celkové zhodnocení chování. Protokol v pozorovacím archu zaznamenává například tyto situace:

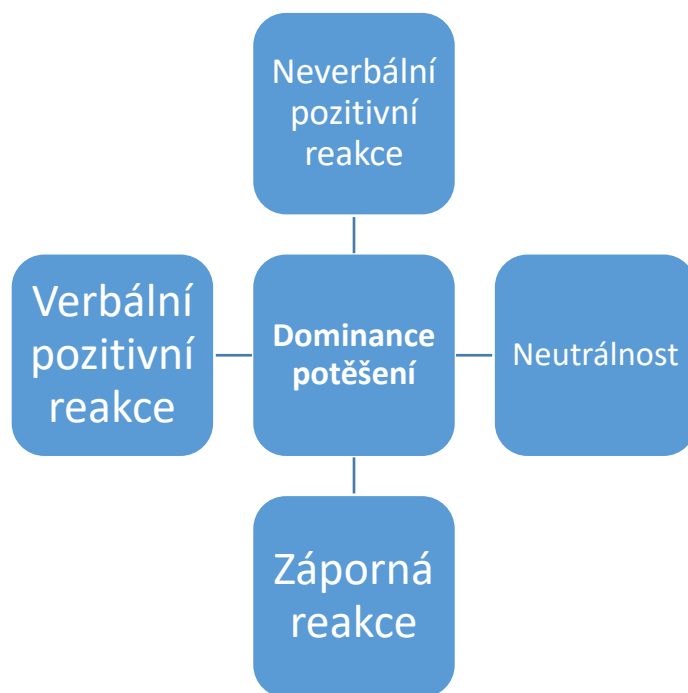
- „*Učitelka odměnila žáky za jejich chování v předchozích dnech.*“
- „*Učitelka zhodnotila chování žáků při testu.*“

Přestože za většinu odměňovaných situací byla poskytnuta především slovní pochvala, tak u vhodného chování, které trvalo delší časový úsek, šlo o jiný způsob odměňování. Například u situace „*učitelka odměnila žáky za jejich chování v předchozích dnech.*“ Reagovala následovně: „*Za to, jak jste byli celý týden pilní a šikovní, tak v posledních dvou hodinách, místo výtvarné výchovy, půjdeme na přehradu. Můžeme malovat tam, nebo běhat.*“ Zatímco v situaci, kdy chování bylo hodnoceno za kratší dobu trvání, opět byla použita především slovní pochvala. To lze přiblížit na příkladu z pozorovacího archu. „*Učitelka zhodnotila chování žáků při testu.*“ Její reakce při zhodnocení chování žáků při testu byla: „*Ano, já vás chci velmi pochválit.*“ A v případě situace, kdy žák správně vyřešil jakoukoliv úlohu, byl odměněn zejména slovní pochvalou, popřípadě doplněnou o neverbální projev.

Z toho plyne učitelova regulace odměn na základě důležitosti činů žáků, tedy na základě důležitosti dané situace. Takové jednání se shoduje s jednou ze zásad vymezených Čapkem: „*adekvátně rozdělovat intenzitu odměn k hodnotě činů*“ (Čapek. 2014, s. 52).

5.1.3 Dominance potěšení

Poslední získaná kategorie, která z analýzy pozorování vzešla je dominance potěšení. Přestože by se daly očekávat pouze kladné reakce žáka za získanou odměnu, a opravdu byly nejvíce časté, vyskytovaly se taktéž zřídka i ty méně předpokládané, a to například reakce záporné. Subkategorie popisuje následující schéma:



Obrázek 6: Schéma dělení kategorie – dominance potěšení

Způsoby vyjadřování se žáků k získaným odměnám se v několika případech lišily. Velkou roli hrála nejen hodnota dané odměny, ale taktéž celková osobnost žáka. Při pozorovaných situacích bylo možné vyčíst spoustu jeho charakteristických rysů. U každého z nich bylo možné vytvořit si jistý předpoklad o tom, zda se jedná o žáka introvertního či extrovertního, v jiných případech byla zjevná i převaha určitého typu temperamentu či aktuální nálady žáků. Všechny tyto, ale jiné atributy, lze propojit s pozorovanými reakcemi žáků.

Nejvíce častou využívanou odezvou byla především **neverbální pozitivní reakce**, která se objevovala ve všech pozorovaných hodinách. Vyskytovaly se reakce jako vyjádření radosti poskokem, tlesknutím, promnutím rukou, ale také úsměvem, veselou a svižnou chůzí, vděčným pohledem na učitele apod. Individuálnost osobnosti se projevovala nejen v uvedených reakcích, ale taktéž i v konkrétnějších okolnostech, například za odměnu jedničkou do pracovního sešitu: „Žák zvedl ruku nad hlavu, vnější stranu dlaně namířil na spolužáky a vítězně ní kýval.“ V dalším případě žák: „Rozevřel sebevědomě ruce, ukázal prstem na sebe a pokýval hlavou.“ Protipólem byly reakce jiných žáků viz „žák stydlivě

sklopil oči a současně se pousmál“ nebo *„žáci si plaše a nenápadně pod lavicí navzájem letmo plácli dlaněmi o sebe a usmáli se na sebe“*.

Druhou nejčastější odezvou na odměnu byla **pozitivní verbální reakce**, která však byla z hlediska četnosti téměř početně rovnocenná s reakcí neutrální.

Pozitivní verbální reakce zahrnovala především poděkování za odměnu, vyjádření radosti slovem, slovní sdílení radosti s druhým a poukázání na nastávající vylepšení.

Poděkování proběhlo například při učitelově průběžné kontrole samostatní práce, kdy žáka odměnil pochvalou: *„Ehm, super, paráda.“* Žákova odpověď byla doprovázena výše zmíněnou neverbální odezvou a celá situace vypadala následovně: *„Žák se radostně usmál, podíval se na učitele, pokývl hlavou a poděkoval mu.“* V případě vyjádření radosti slovem se nejednalo o poděkování, ale o nadšení vyřčené slovy opět spjaté s neverbálními projevy: *„S radostným výrazem stiskl pěst a řekl: Jo“*. Slovní sdílení radosti s druhým se vyskytovalo ojediněle, avšak typickým příkladem byl žák s individuálními vzdělávacími potřebami, který správně vyřešil matematický příklad. Paní učitelka jej odměnila pochvalou a žák, dle pozorování *„sklopil oči, usmíval se a pochválil se paní asistence.“* Posledním zaznamenaným bodem v této subkategorii bylo poukázání na nastávající vylepšení, které vypadalo následovně: *„Žák se radostným pohledem podíval na učitele a dodal: „ještě to není celé“*.

Subkategorie **neutrálnost** byla tedy přibližně stejně častá, jako verbální reakce na odměnu. Byla typická především bezpříznakovou reakcí, kdy žák neprojevoval žádné výrazné změny v neverbálních projevech a ani slovy nekomentoval získanou odměnu. Ve spoustě takových situací žák působil jakoby odměnu ani neslyšel, nebo mu byla zcela lhostejná. Důvody mohly být opět různorodé. Jelikož se bezpříznaková reakce vyskytovala zpravidla u odměn formou slovní pochvaly, mohlo dojít k rizikům vzniklým častým používáním pochval, tedy k již uvedenému pojmu „zautomatizovaná pochvala“, popřípadě k jiným rizikům, která jsou s odměnami spjatá. Důvodem takového jednání však mohla být určitá vnitřní potěcha neventilovaná navenek. Úkolem učitele je však reagovat na tyto projevy a případně volit adekvátní způsob podpory motivace.

Negativní odezvy na odměnu byly nejméně časté a objevily se ve dvou případech. Zprvu šlo spíše o zklamání z prohry v didaktické hře. Žačka se přitom probjovala až do závěrečného kola, což se jí do té doby nepovedlo, jelikož vždy byla vyřazena mezi prvními. Učitelka reagovala následovně: *„Kači, super, dneska ses probjovala úplně nejdál“*. Prohra

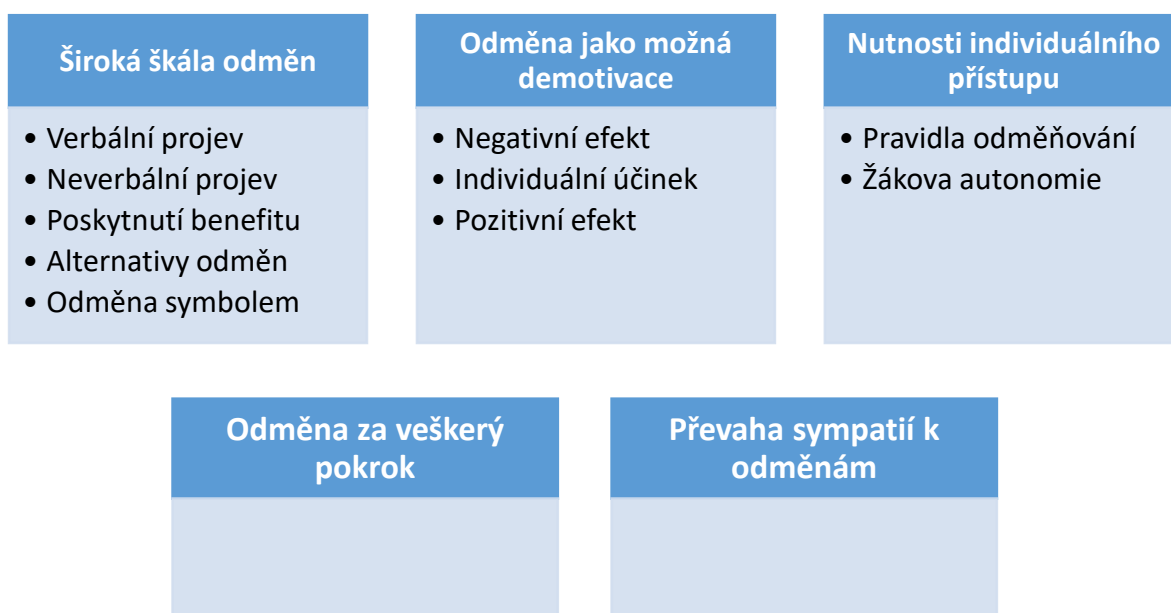
však byla silnější než poskytnutá pochvala, a tak žačka i přes vyzdvižení jejího úspěchu zklamaně sklopila oči a zarmouceně se posadila na svou židli.

Druhá situace spojená s negativní odezvou souvisela s plněním úkolu. Žáci měli za úkol třikrát ta sebou říct vylosovaný jazykolam. Žák jej správně splnil, nechyboval, a tak jej učitelka pochválila se slovy: „Dobře, šikula“, a zatleskala mu jako ostatním žákům. Žák však sklopil oči a znuděně si opřel hlavu o svou dlaň. Tato apatická reakce mohla být také zapříčiněna hned z několika důvodů. I zde však platí úkol učitele, který by měl vnímat individuální potřeby každého žáka a na základě toho regulovat své strategie.

5.2 Interpretace výsledků – interview s učiteli

Interview s učiteli je v tomto výzkumném šetření v pozici doplňkové metody k pozorování. Jak již bylo zmíněno, postup při analýze interview byl stejný jako u předešlé výzkumné metody a transkripty byly zkoumány pomocí otevřeného kódování. Vzniklo tak pět kategorií:

- Široká škála odměn
- Odměna jako možná demotivace
- Nutnost individuálního přístupu
- Odměna za veškerý pokrok
- Převaha sympatií k odměnám



Obrázek 7: Schéma kategorií a subkategorií z interview

5.2.1 Široká škála odměn

První vzniklou kategorií jsou způsoby odměňování zahrnující šest subkategorií, kterými učitelé své žáky odměňují:



Obrázek 8: Schéma dělení kategorie – široká škála odměn

Přestože pozorování všech vybraných učitelů prokázalo velmi časté využívání pochval, jakožto jednoho z **verbálních projevů** při odměňování, tak k jejímu aplikování se vyjadřuje pouze jeden z učitelů: „*No tak jako já se spíš zaměřuju na tu slovní odměnu, že prostě chci, aby ty děcka věděly, že něco udělaly dobře, že já vím, že to udělaly dobře, ale aby i ony věděly, že to udělaly dobře, takže spíš jakoby slovně.*“ (P1) Jiný učitel například ve vztahu s odměnou uvádí: „*... je pro ně důležité opravdu, aby ta, když už jsou teda pochválení, ať teda pochválení jsou za něco, co si ale opravdu zaslouží a není to jen fráze ano, ty jsi šikovný.*“ (P3)

Uvedená věta, kterou učitel s fiktivním označením P3 v interview sdělil se však zcela vylučuje s pozorovanými situacemi.

Dalším a posledním verbálním projevem, který jeden z učitelů ve své výuce využívá je vzájemná pochvala mezi žáky. Tuto situaci okomentoval slovy: „*Prostě oni potřebujou i sami se tak jako tlačit. Možná jste si všimla, že oni jsou zvyklí se tak tlačit sami jo, že reagují jeden na druhého i když třeba ví, že ten Peťa je prostě slabší a když jsme třeba hráli tu, myslím, že jste tam byla zrovna vy, protože mně už taky chodí tolik lidí, takže vlastně reagovali na to jako wau, Peťo, ty jsi borec, ty ses dostal někam jo, že ho dokážou ocenit a vychválit tam, kde je zrovna dobřej, protože ví, že občas se mi takové věci prostě nezadaří,*

že nemůže zažít až ten úspěch...“ (P2) Učitel využívající tento způsob verbální odměny je již uveden v podkapitole 5.2.1, v kategorii okolnosti k odměňování. S jeho odměňovanými činnostmi žáka je spjata taktéž subkategorie dobrovolnost, která se u něj vyskytuje vzhledem k délce pozorování poměrně často a taktéž nejvíce ze všech učitelů. Jeho akcent na kvalitní klima školy lze propojit právě s touto výpovědí týkající se vzájemné pochvaly mezi žáky.

Další kategorií je **neverbální projev**. Učitelé hovořili především o odměně gestem, úsměvem, obecně mimikou a také o odměně objetím. Téměř všechny tyto způsoby, mimo objetí, byly taktéž využity ve vyučování při pozorování.

Využívání objetí popisuje jeden z učitelů, který tvrdí, že odměnu objetím je nutné regulovat na základě věku či individuality jedince. Účelné užití objetí prisuzuje spíše k nižším ročníkům, avšak jsou i straší děti, které tento způsob preferují a vyžadují. „...*prostě to objímání, a když jdu k prvákům, tak my se tam pět minut objímáme, paní učitelko tam, paní učitelko zpátky, jo třeba druháci, když jsem třeba loni učila, ale to jsou malé děti, ony to potřebují, ale třeba pak u těch páťáků, už se snažím prostě samozřejmě míň, ale jsou zas děcka, které to potřebují, jo. Andrejka, ta třeba když má krizi a začne, tak to prostě potřebuje fakt jako obejmout, pojd' nic se nestalo, spolu se na to podíváme, já ti to znova vysvětlím jo.*“ (P2) Tímto způsobem učitel dodržuje taktéž zásadu odměňování, tentokrát vymezenou Matějčkem. Jedná se o zásadu přiměřenosti, tedy toho, aby byla odměna úměrná osobnosti a věku dítěte (Matějček, 2015).

O odměně mimikou, včetně úsměvu, a gestem hovoří taktéž pouze jeden z učitelů, přestože se objevoval u každého z nich. Učitel vyjadřující se o tomto způsobu odměňování tak reagoval až na základě doplňujících otázek vycházejících z pozorovaných situací. Například při otázce „...*myslíte třeba že může být pro žáka odměnou i třeba když na něho ukážete nějakou gestiku?*“ Odpovědí učitel bylo „*Určitě, jo, určitě. Mimika, gesta. No mimika ted' moc ne, ale jakoby gesta se používají. Jo já používám.*“ (P1) Slovy „*mimika ted' moc ne*“ měl učitel na mysli především možnou neschopnost žáků číst všechny výrazy tváře vlivem vládního opatření týkajícího se povinností nosit roušky v přímé blízkosti žáků. Při další specifické otázce odrážející se v situaci z pozorování, konkrétně v odměně úsměvem učitelka odpověděla: „*Jo, snažím se. Pro ně je jakoby každý takový náznak toho učitele, že je jakoby něco jinak, je dobrý, no.*“ (P1)

Subkategorie s názvem **odměny symbolem** se týkají odměn s nejlepším hodnocením v pětistupňové klasifikační stupnici, tedy jedničkou a hodnocením pomocí smajlíků. O odměně jedničkou hovořili dva z učitelů. Jeden z nich tento způsob odměňování okomentoval: „*Dávám, dávám malé jedničky třeba. Když máme tu aktivitu, jak jste viděl*

včera třeba jsme měli tu sudou, lichou, nebo když máme toho početního krále, tak vždycky ten, kdo zůstane tak dostane malou jedničku a za pět malých jedniček je vlastně jakoby velká do žakovské jakoby aktivita v hodině.“ (P1). Druhý z učitelů využívající jedničky je současně jediný, který využívá hodnocení pomocí smajlíků: „Miluju smajlíky teď teda, protože to jsem teď zavedla, teďka jsem neznámkovala, teďka jsme měli první měsíc jenom smajlíky. Občas tedy zase chtěli známku, takže si vymysleli, že píšeme známku tužkou, a kdo nechce, tak si ju vygumuje.“ (P2). Smajlíci v tomto případě doprovází známkování a jako odměnou je usmívající se smajlík, který označuje zdařilou práci. Tento způsob odměny je učitelem využíván na základě vlivu vládního opatření a předchozího uzavření škol. Jelikož v době, kdy byla osobní přítomnost ve škole znemožněna, výuka probíhala formou zadávání úkolů. Učitel se tak po nástupu k prezenční výuce opět snažil nenásilně vrátit k známkování a současně dal prostor žákům k volbě způsobu hodnocení.

O subkategorii **odměna poskytnutím benefitu** mluvil pouze jeden z učitelů (P2). Jednalo se o benefity typu poskytnutí činnosti, sbírání bodů, poskytnutí výletu, společná činnost a odměna formou poukázkového systému.

Odměnu formou poskytnutím činnosti bylo možné zaznamenat i při pozorování. Jiné zvolené odměny tohoto typu byly následovné:

- „...takže třeba ve třetí třídě si vždycky jednou za měsíc vybírali odměnu, takže si třeba vybrali, že budeme mít třeba nějaký takový den námětový“
- „Takže teďka když končil předseda s minulým předsedou, tak minulý týden v pátek jsme měli pyžamový den, rozhodli se, že naplánují pyžamový den, takže já jsem jim teda řekla jako děti jo.“
- „Oni teda přišli, že si chtějí pustit Jakuba Vágnera, tak jsme se dívali na Jakuba Vágnera, a to nám zrovna pasovalo jakoby do přírodovědy, oni si donesli popcorn, jo, prostě taková party.“

Učitel P2 taktéž využívá odměnu založenou na poukázkovém systému. Poukázkový systém doprovází celoroční cestovatelská hra založená co nejvíce na reálném životě. Učitel ji popisuje takto:

- „to máme v podstatě, oni mají pas, a do toho pasu si lepí, já jsem to dala asi paní asistentce, nebo jsem to zase někde založila, a oni si vlastně do toho pak, když, jo tady to mám, když oni uletí ty určité kilometry a oni vždycky potřebují nasbírat počet kilometrů a na to mají takovou tu tabulku tam na té nástěnce a když třeba já nevím, mají z Berlína do Londýna třeba 1200 kilometrů, tak až nasbírají 1200

kilometrů, tak oni řeknou, že jsou, že doletěli v Londýně, paní učitelka jim vlastně vystřihne tento obrázek a oni si ho nalepí do pasu. To znamená, že z Londýn navštívili a mají vlastně těchto jakoby deset měst, tak aby každý měsíc v podstatě navštívili jedno místo, jo.“

Žáci byli srozuměni, že učitel má možnost dané kilometry také ubírat. Aby byl zcela naplněn princip poukázkového systému, tak je potřeba uvést ukončení této celoroční hry, tedy závěrečného benefitu, který zahrnuje odměnu výletem:

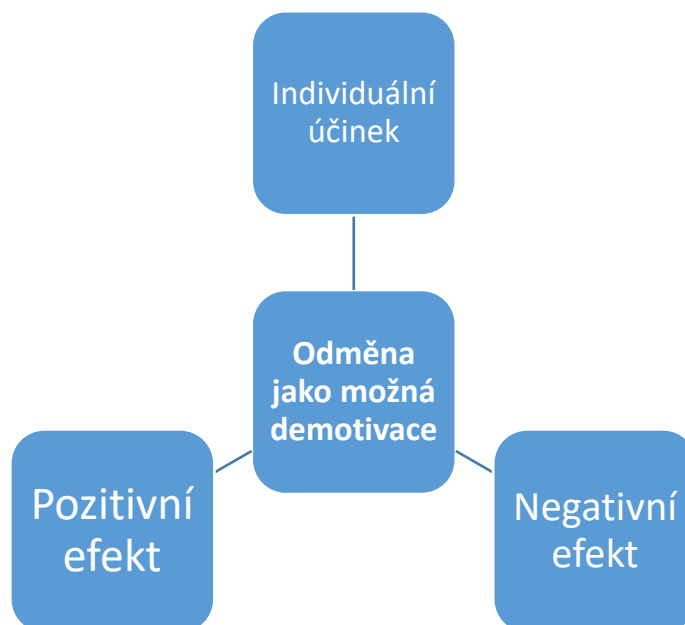
„...takže jakoby na konci roku, když to všechno dobře dopadne, tak bych je chtěla vzít na tři dny do Prahy, jako do Národního divadla a tak.“

Poslední zjištěnou subkategorií jsou **alternativy odměn**. Tento způsob odměňování využívá pouze jeden z učitelů a zaměřuje se především na sebehodnocení a věcnou zpětnou vazbu. To vše popisuje taktéž podkapitola 3.5. Věcnou zpětnou vazbu jako jednu z alternativ odměn popisuje Mešková (2012) a chápe ji jako věcné sdělení o kvalitě. Zatímco sebehodnocením se zabývá zejména Kopřiva (2008), který jej označuje jako realistický pohled na sebe samého.

Učitel využívající tyto alternativy odměňování ku příkladu uvádí: *„za mě třeba nejvíc je ta odměna prostě zpětné vazby v rámci toho vyučování. Nemyslím si, že je tak důležitý pro ty děcka ani třeba známky, ale spíš je důležitá hned ta zpětná vazba v rámci toho, kdy nějak fungují, kdy někdo na něco zareaguje správně a tak dál.“* či *„...vést děti k tom sebehodnocení nějakým způsobem, že vlastně i oni sami dokážou s tím pracovat.“* (P3) Při pozorovaných hodinách však tento způsob obměny odměn nebyl zaznamenán.

5.2.2 Odměna jako možná demotivace

Při analýze interview vyplynula další kategorie zahrnující veškeré možné působení odměn očima učitele. Pojímalá tedy rozličné pohledy, což bylo možné opět roztřídit na další subkategorie, které vymezuje následující schéma:



Obrázek 9: Schéma dělení kategorie – odměna jako možná demotivace

V každém z interview se učitelé vyjadřovali k tomu, jak podle jejich názoru mohou odměny působit na žáky a některé jejich myšlenky se vzájemně ztotožňovaly.

První a nevíce komentovanou oblastí byla právě subkategorie s názvem **negativní efekt odměn**. Každý z učitelů je přesvědčen, že odměny mohou přinášet i určitá rizika a nejsou tak jen pouhým nástrojem k podpoře žákovy motivace. Mezi největší a nejčastější hrozby uvádí právě jeden z učitelů například riziko nevhodného použití odměn: „*Může mít riziko za předpokladu toho, že se odměňují za hlouposti a za věci, které jsou třeba pro ně jakoby malé, jo. Je potřeba dát vždycky ten cíl, nastavit věrohodně té odměně, že prostě pro někoho to může být víc, pro někoho míň, ale je třeba s tím pracovat.*“ (P2) Tentýž učitel také uvádí riziko, při kterém si žák na odměnu navykne. Doprovází jej slovy: „*... a někdy taky není dobré pracovat jenom jakoby za odměnu...*“ (P2) Toto riziko uvádí i další z učitelů: „*Já si myslím, že když se dítě moc chválí, tak se přestane snažit, jo. Tam už to prostě bere jako: no dobrý tak jsem to zase udělal.*“ (P1) Upozorňuje tedy i na možnou ztrátu motivace. To vše se shoduje s myšlenkami Čapka a jeho vymezením rizik při odměňování. Uvádí, že v téhle situaci žák odměnu nevnímá jako motivační prostředek, ale jako cíl své činnosti, a to se negativně projevuje v jeho učení (Čapek, 2014).

Jiný negativní efekt je dle jednoho z učitelů například bezdůvodné odměňování: „*...když takový žák dostane jedničku třeba z přírodovědy a podobně, jenom za to, že třeba pracoval, a přitom jakože ta práce nebyla kvalitní, tak ten žák, pak mu to hrozně kazí ten svůj náhled na sebe samého, jo, že pak je to takové, je to všechno v takových frázích., což je podle mě je*

to víc nešťastné pro ty děti.“ (P3) A jak už naznačuje předchozí podkapitola, také vidí rizika ve stručné pochvalě: *„...ať to není jen fráze ano, ty jsi šikovný.*“ (P3)

Příklady ukazují, že si jsou učitelé jasně vědomi možnosti různých rizik odměňování a současně uvádí, že se v praxi s žádným z těchto rizik nesetkali.

Druhým a opačným efektem je **pozitivní působení odměn** na jedince. V tomto případě se vyjádřil pouze jeden z učitelů (P2) a označil odměnu jako zdroj uspokojení z úspěchu. Tento způsob působení přiblížil na zvládnutí daného úkolu. Snaží se ve svých vyučovacích hodinách nepřímo podněcovat žáka takovým způsobem, že i samotné dosažení vytyčeného cíle je pro žáka fantastickou odměnou a přichází tak k odměně nepřímou reakcí učitele, a to bez potřeby vnějšího popudu, bez konkrétního vyjádření odměny.

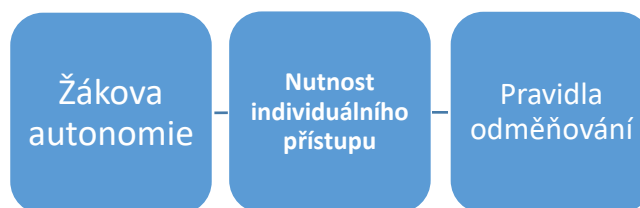
Poslední subkategorii možného působení odměn je právě **individuálnost**. Získané kódy lze přiblížit na konkrétně vyřčených dvou větách jedno z učitelů. *„No, tak každý žák je individuální, že jo. Jako někomu jde ta odměna jedním uchem tam a druhým zpátky, ale pak jsou třeba děcka, které ty odměny potřebují slyšet i fakt za to, co se učily už třeba dávno, jo.“*

(P1) Učitel pod fiktivním označením P3 uvádí: *„Tady je to zas o individuálním přístupu toho žáka jo. Někteří vyloženě potřebují i nějaké odměny, něčeho dosáhnout, pro ně je to vyloženě že se za tím ženou, kor tady v tom věku páté třídy, kdy už prostě někteří postupně dospívají...“*

Působení odměn je tedy velmi individuální a záleží na každém jedinci. Jedna a tentýž odměna má pro někoho silný motivační náboj mezitím co pro druhého je zcela lhostejná. Opět se zde naráží na Čapkovu zásadu o přiměřenosti. Aby byla odměna účinná a působila tak, jak je požadováno, je nutné ji zprostředkovat úměrně k osobnosti a věku dítěte (Čapek, 2014).

5.2.3 Nutnost individuálního přístupu

Další získanou kategorií je postup při odměňování, zahrnující dvě učitelé zmiňované subkategorie. K snadnější orientaci slouží následující grafické znázornění:



Obrázek 10: Schéma dělení kategorie – nutnost individuálního přístupu

Nejvíce kódů bylo propojeno právě se subkategorií **pravidla odměňování**. Prolínaly se zde pojmy spojené s individuální potřebou odměny obecně, ale taktéž ve vztahu k věku žáků, na což, avšak z jiných hledisek, nahlížely již předchozí kapitoly. Výpovědi učitelů týkající se potřeby individuality vypadaly například takto:

- „... takže zase reaguju prostě na ty děcka.“ (P2)
- „Tak pro někoho jednička, pro někoho je odměna to, že třeba dokáže ten úkol dokončit do cíle.“ (P2)
- „No, tak každý žák je individuální...“ (P1)
- „Někteří vyloženě potřebují i nějaké odměny, něčeho dosáhnout, pro ně je to vyloženě že se za tím ženou... že je tam řada dětí, které jsou takové hravé plus jsou tam děti, které už jsou takové ctižádostivé, kteří potřebují prostě vyniknout za každou cenu a tak dál, takže záleží to na každém tomu dítěti“ (P3)

Jedno z pravidel je dle slov učitelů zejména promyšlené užívání odměn takovým způsobem, aby podnítily činnost žáka, a to vše na základě potřeb každého jedince jako svébytné osobnosti. Zároveň, mimo individualitu každého žáka, učitel uzpůsobuje volené odměny věku žáků. S tím souvisí výpověď učitele P2: „Pro každé dítě je to v podstatě něco jiného a já si musím najít to, čím ho pochválím a čím ho budu motivovat.“

Dalšími typickými prvky v pravidlech odměňování je jejich optimální frekventovanost, a taktéž potřeba četnosti, o kterých hovoří pouze jeden z dotazovaných učitelů.

Jedná se o učitele P1, který dává četnost odměn do vztahu s individualitou jedince: „...*tak jako jsou ty děcka s téma SVP, kteří se musí chválit jakoby fakt za každou, každý ten krůček, jo. Kdežto ten u těch děcek, kteří nemají vlastně žádné to SVP, tak těm stačí ta odměna fakt jakoby za celek, jo. Že nemusím po těch krůčcích, ale prostě za celek.*“ (P1) Učitelka tedy vybírá odměny na základě individuality jedince a na základě toho volí průběžnou či souhrnnou odměnu. Z hlediska frekventovanosti uvádí: „...*ty odměny by měly být fakt jakoby v určitém prostě, zredukované.*“

Jako jiné pravidlo, které by mělo být využito při odměňování žáků je přizpůsobení dané odměny činností. Učitel P3 se ve vztahu k přizpůsobení odměny vyjadřuje následovně: „...*Jako já si myslím, že je to tak napříč předměty, napříč jednotlivými činnostmi, které jsou, jako záleží na té činnosti jakože.*“ (P3) Vymezuje tak pravidlo vyskytující se v teoretické části práce a konkrétně se shoduje s myšlenkami Mertina (2013), který klade důraz na zohledňování odměny vzhledem ke konkrétní situaci.

Tentýž učitel se při interview okrajově dotkl tématu soutěžení a jeho pravidel k použití. Je si vědom jistých rizik, která s sebou mohou soutěže nést a své uvažování opřel o slova: „...*když to člověk umí podat, nebo když to podá tak, že dětem vysvětlí nějaké principy a tak dál, tak třeba se i jde hrát hry, kdy z toho třeba vzejde jeden vítěz a podobně, protože pro ty děcka opravdu i tady to soutěžit a porovnávat se je strašně důležité. Samozřejmě by to nemělo být to stěžejní, jo, porovnávat se neustále s někým.*“ Základ vyvstávající z tohoto úsudku je zejména spjat s pravidly odměňování jako jsou: vhodné využití soutěžení a příležitostné využití soutěží.

Celkovým a rámcovým pravidlem při odměnění je především úspěch pro každého žáka. „*Myslím si, že jako každé to dítě by si mělo nějakým způsobem ten úspěch prostě prožít...*“ (P3) Taktéž učitel využívající poukázkový systém odměn: „*A snažím se to samozřejmě korigovat, aby jako doletěli všichni, jo. A aby prostě na konci roku jsme všichni měli plný pas.*“ Což koresponduje s Bendlovými zásadami: žák odměnu chápe jako pozitivní hodnocení a přijímá ji (Bendl, 2004).

Dalším velmi důležitým pravidlem je také princip spravedlnosti, o kterém hovoří Bendl. Základem je volit odměnu tak, aby ji ostatní žáci vnímali jako adekvátní a spravedlivou (Bendl, 2004). Tento princip zmínil i učitel P2, který jej v podobné formě využívá. Jako přípravu na přechod do druhého stupně ZŠ zavedl ve své třídě třídní samosprávu. Její uspořádání ponechal zcela na žácích. Princip spravedlnosti tak žáci využili i bez

výrazného zásahu učitele: „*Oni se domluvili, že se budou teda jako po měsíci střídat, aby se v té funkci vystřídali všichni.*“ Mimo jiné se jedná o učitele se silným zaměřením na kvalitní klima, což se viditelně projevuje na mezilidských vztazích ve třídě. To vše plynule přechází do subkategorie **žakovy autonomie**, konkrétněji k žakově volbě odměny, ke spolurozhodování a spoluodpovědnosti. Tato subkategorie se opět týká především učitele P2: „*Já reaguju spíš na ně, na to, co oni si domluví a spíš jedu takovou tou cestou, že si nějakým způsobem promluvíme, a to prostě bude platit jo. Že oni něco navrhnou, já třeba se je snažím navést nějakou cestou, ale jak kdy se nám to povede. Každopádně jsem tam od toho abych usměrnila, ale zase chci, aby si i oni měli ten pocit z toho, že nejsou já ten dráb, který tady dává ty známky, ale že i oni mají nějaký pocit svobody a můžou si do toho nějakým způsobem do toho zasáhnout.*“ Zbylí učitelé se k žakově autonomii nevyjadřovali a při pozorovaných situacích ji taktéž nevyužívali.

5.2.4 Odměna za pokrok

Učitelé ve svých výpovědích sdělovali, za jaké chování a jednání své žáky nejčastěji odměňují. U učitele P2 šlo především dle jeho slov o odměnu za žákův postup a za činnost. Tyto klíčové body bylo možné získat z následujících tvrzení:

- „*Ten, kdo potřebuje zrovna teď odměnit za to, že třeba hezky napsal, tak ho prostě odměním.*“
- „*... nebo za to že něco řekl, nebo za to že se někam posunul.*“

Učitel s fiktivním označením P1 zase odměňuje své žáky například v situaci, kdy se jim snaží předat nové učivo: „*Pochopení jakoby té nové látky jakoby tu rychlost*“ nebo v jiných situacích: „*... jakoby to pochopení látky, aby věděli, že, ehm, to pochopili správně.*“ Při interview současně uvedl, že své žáky odměňuje za propojení znalostí na základě mezipředmětových vztahů. Tato situace byla zaznamenána taktéž v pozorovacím archu. Jednalo se o propojení českého jazyka se vzdělávacím oborem Informační a komunikační technologie. Z uvedeného lze vyhodnotit, že učitel P1 poskytuje odměnu především za činnosti spjaté s žakovým kvalitním plnění úkolu, což lze taktéž podložit pozorovanými situacemi.

Učitel P3 odměňuje své žáky dle jeho slov především tehdy „*kdy nějak fungují, kdy někdo na něco zareaguje správně a tak dál.*“ Obecně tak učitel odměňuje veškeré činnosti, které hodnotí jako důležité k odměnění.

5.2.5 Převaha sympatií k odměnám

Jako poslední vyvstala kategorie týkající se převahy sympatií k odměnám. Klíčové body odkrývají učitelův postoj a celkový vztah k odměnám, což lze opět konkrétněji přiblížit na přímých citacích učitelova projevu.

První ústřední pojem spojen s učitelovým postojem je obliba práce s odměnami. „*Já opravdu s odměnami hraju, a hraju to s něma fakt od té třetí třídy, co jsem je dostala.*“ (P2) Tuto výpověď lze potvrdit a podložit pozorovacími záznamy. Přestože v mnoha odměňovaných situacích převažovala pochvala, tak učitel využíval relativně širokou škálu odměn.

Dalším získaným prvkem v této kategorii byl pojem silný význam odměn, který se taktéž vztahoval k učiteli P2 a předcházel uvedené větě o oblibě odměn. „*Velký, velký. Já opravdu s odměnami hraju...*“ Jde o opravdu sociálně orientovaného učitele, což lze opět podepřít jak tvrzením z pozorovacího archu, tak i výpověďmi v interview. Např. „*I ty vztahy ve třídě, já jako hodně na to dbám, aby oni prostě fungovali mezi sebou jo. Pro mě je kolikrát důležitější se věnovat té sociální skupině jako takové než prostě vidět, že já nevím, že je tolik a tolik vody na souši a podobně, jo.*“ (P2)

Učitel P3 a jeho postoj k odměnám je dle interview spíše alternativně zaměřený. Dává přednost, jak již bylo uvedeno, sebehodnocení a věcné zpětné vazbě. Jeho směřování charakterizuje věta: „*Nemyslím si, že je tak důležitý pro ty děcka ani třeba známka, ale spíš je důležitá hned ta zpětná vazba v rámci toho, kdy nějak fungují, kdy někdo na něco zareaguje správně a tak dál.*“

6 SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

V poslední kapitole diplomové práce budou shrnuty získané poznatky.

První otázkou bylo: „**Jaké odměny využívají učitelé prvního stupně ZŠ ve výuce?**“

Učitelé při své činnosti nejčastěji využívají verbální a neverbální způsoby chválení, dále kvantitativní hodnocení, a také poskytují svým žákům rozličné benefity.

Z verbálních projevů byly nejvíce zastoupeny odměny jako slovní pochvala, dynamika hlasu, učitelovo slovní vyjádření radosti a ocenění. Neverbální projevy zahrnovaly souhlasné přikývnutí hlavou, úsměv, zdvižení palce ruky, dotyk, potlesk, pochvalné mrknutí, pohlazení a podporu výrazem. Při odměňování formou poskytnutím benefitu učitelé využívali odměnu poskytnutím činnosti a odměnu formou poukázkového systému. Učitelé mimo jiné odměňovali své žáky pomocí kvantitativního hodnocení – tedy odměnou nejlepším hodnocením v pětistupňové klasifikační stupnici. Nejvíce využívanou odměnou byla především slovní pochvala doprovázena neverbálními projevy učitele. Ostatní odměny se objevovaly zřídka.

U výpovědí učitelů převládaly především verbální a neverbální projevy, odměna poskytnutím benefitu a kvantitativní hodnocení. Zároveň se však objevily i alternativy odměn.

Neverbální projevy zahrnovaly odměnu gestem, mimikou, úsměvem a objetím. Verbální projevy se zase vyznačovaly pochvalou a vzájemnou pochvalou mezi žáky. Při odměňování pomocí poskytnutí benefitu učitelé využívají odměnu poskytnutím hry, sbíráním bodů, poskytnutím výletu, odměnu společnou činností či opět odměnu formou poukázkového systému. Alternativy odměn jsou využívány formou sebehodnocení a věcnou zpětnou vazbou.

Škála odměn v interview se příliš neztotožňovala s pozorovanými situacemi.

Druhá výzkumná otázka zněla „**V jakých situacích učitel využívá odměny?**“ Pozorování odkrylo několik situací, za které učitel své žáky odměnil. Výsledkem byly činnosti spjaté s plněním požadovaných činností, ukázněným chováním a dobrovolností. Do plnění požadovaných činností spadalo zejména správné zpracování úkolu, či domácího úkolu, průběžné plnění úkolu, správné zodpovězení otázky, kvalitní samostatná práce, prezentace vlastního nápadu, výhra v didaktické hře, příprava pomůcek na vyučování, dále při kontrole domácí či skupinové práce, jindy při kontrole pochopení učiva, ověření správnosti, při písemné zkoušce znalostí, kontrole potřebných pomůcek či práce ve dvojicích. V případě ukázněného chování byl žák odměněn především za dlouhodobé vhodné chování

nebo za zhodnocení chování při konkrétních činnostech. Učitelé odměňovali i dobrovolnost žáků, a to při kontrole dobrovolné práce, při splnění dobrovolného úkolu, také při dobrovolné pomoci spolužákům a při opravě jeho chyby.

V interview učitelé také hovořili o odměňovaných situacích. Podle jejich slov odměňují především žákovu činnost a pochopení učiva, což se shoduje s pozorováním. V jiném případě své žáky odměňují za pokrok, což lze také podložit pozorováním. Poslední odměňovanou situací je odměna za rychlost, která však při pozorování nebyla zaznamenána. Třetí výzkumná otázka zněla: „**Jakými zásadami se učitel při odměňování žáků řídí?**“ Učitelé uváděli především pravidla jako optimální frekventovanost odměn, přizpůsobení odměny individuálním potřebám žáků vzhledem k jejich věku, ale i osobnosti. Současně volené odměny přizpůsobují činnostem a volí je tak, aby každý žák zažil úspěch. Základem je také využití odpovídající odměny, princip spravedlnosti, a v poslední řadě zmiňují použití odměn v rámci soutěží, při kterých je důležité především jejich příležitostné a vhodné užívání. Mimoto volí zásady založené na žákově autonomii, a to na jeho volbě odměny, spolurozhodování a spoluodpovědnosti při výběru odměny.

Na otázku „**Jaké má učitel povědomí o rizicích souvisejících s odměňováním?**“ bylo taktéž zodpovězeno. Učitelé mluvili o různém působení odměn a zejména o jejich individuálním vlivu na žáka. Pro některé mohou odměny přinášet uspokojení z úspěchu, pro jiné může být tentýž odměna zcela lhostejná. Učitelé si však byli jisti, že rizika odměn existují, přičemž dodávali, že se s nimi ve své praxi nesetkali. Nebezpečí viděli v nevhodném použití odměn, tedy v jejich případném přehnaném a bezdůvodném používání, dále také v možnosti navyknutí si na odměnu, což souvisí s dalším uvedeným rizikem – rizikem přechválením. Taktéž bylo uvedeno, jak negativní důsledky může stručná pochvala mít, což zcela nekorespondovalo s jednáním všech pozorovaných učitelů. Většina rizik byla spjatá s možnou ztrátou motivace.

Poslední výzkumnou otázkou bylo: „**Jak žáci reagují na učitelovy zvolené odměny?**“. Nejčastějšími reakcemi byly pozitivní odezvy, které zahrnovaly jak verbální, tak neverbální projevy. Slovní reakce zahrnovaly poděkování, vyjádření radosti slovem, slovní sdílení radosti s druhými či slovní spojení s poukázáním na nastávající vylepšení.

Neverbální reakce měly o něco větší zastoupení. Jednalo se především o vyjádření radosti úsměvem, poskokem, tlesknutím, smíchem, promnutím rukou. Dále byla u žáků viditelná spokojenost ve tváři, jindy radostně třásli rukama a mávali jimi. Radostně se poplácávali navzájem po rameni, dlaněmi o sebe, radostně si pohrávali s propiskou, v dalších situacích vesele svírali ruce do sebe, protahovali se, anebo projevovali svou radost veselou chůzí.

Jiní žáci propojovali úsměv se stydlivým sklopením očí a celkovou nesmělou, avšak radostnou reakcí. Objevovalo se také sebevědomé přijetí a následné vyzdvihnutí pochvaly. Někteří zase zjišťovali reakci ostatních na získanou odměnu, v jiných případech odměna vedla k viditelnému pocitu uklidnění, popřípadě měli velmi vděčný výraz ve tváři. Mimo pozitivní reakce se však objevovaly i neutrální, bezpříznakové reakce, které byly vzhledem k počtu pozorovaných situací taktéž častým projevem. Všichni z žáků však nevnímali odměnu pouze jako pozitivní hodnocení či jako běžnou součást vyučování. Při pozorováních byly zaznamenány i záporné reakce doprovázené neuspokojením či přímo apatickou reakcí.

Učitelé se současně vyjadřovali ke svým postojům k odměnám. Dva učitelé kladli velký důraz na odměny, přisuzovali jim silný význam, rádi s nimi pracovali a vnímali je jako nezbytnou součást výchovně vzdělávacího procesu. Jeden z učitelů vykazoval známky intenzivně sociálně orientovaného učitele, což se odráželo v různorodosti využívaných odměn. Jeden z učitelů k odměnám neměl kladný vztah, konkrétněji se vyjadřoval ke známkám, které vnímal jako podružné a obecně zastával spíše alternativní pojetí odměňování.

6.1 Diskuse a limity výzkumu

Výsledky získané ve výzkumu různými metodami pokaždé nekorrespondují. Učitelé v interview zmiňují celkem bohatou škálu užívaných forem odměn, avšak pozorování to ve všech případech nepotvrzuje. Učitelé taktéž hovoří o potřebě reagovat na individualitu jedince a na základě ní volit odměnu, což se v pozorování taktéž neodráží. To vše však může být způsobeno krátkou dobou pozorování. Při dlouhodobějším pozorování by mohly vyvstat různé specifické situace, ve kterých by učitelé k odměnám přistupovali více specifičtěji.

Mimo dlouhodobější pozorování by bylo možné zvolit i jinou variantu doplnění výzkumu, a to rozšíření o další doplňkovou metodu, konkrétně o interview s žáky. Samotní žáci by mohli přispět cennými informacemi o jejich názoru k odměnám, o jejich preferenci k určitým druhům odměn aj. Což by se mohlo stát hodnotným materiálem pro nadcházející činnost učitelů.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na činnost učitele s odměnami ve vyučování. Cílem bylo zjistit, jak učitelé 1. stupně základních škol využívají odměny v podmínkách běžné výuky na prvním stupni základní školy.

Teoretická část popisovala klíčové pojmy spjaté s odměňováním. První kapitola objasňuje teoretická východiska zaměřená na učitele, který jakožto rozhodující subjekt výchovně vzdělávacího procesu zprostředkovává žákům odměny a snaží se tak příznivě zapůsobit na jejich motivaci. Druhá kapitola si kladla za cíl vystihnout důležité prvky komunikace, která může být jedna z nástrojů učitele k poskytování odměnění, a to jak z hlediska verbálního, tak neverbálního projevu. Stala se tak spolu s poslední kapitolou východisky pro praktickou část. Závěrečná kapitola se již konkrétně zabývá odměnami, jejichmi funkcemi a druhy, zásadami, riziky a možnými způsoby jejich obměnění.

Konkrétním záměrem praktické části bylo nalézt odpovědi na otázky související se způsoby odměňování, situacemi, za které učitel tyto odměny poskytuje a se zásadami jejich poskytování. Současně bylo zjišťováno učitelovo povědomí o rizicích odměn a pozornost byla zaměřena také na žákovy reakce na zvolenou odměnu.

Všechny odpovědi na otázky byly nalezeny na základě dvou výzkumných metod – pozorování a interview. První realizovanou metodou bylo právě zúčastněné pozorování, při kterém byly veškeré situace spojené s odměnami zaznamenány do předem vytvořeného pozorovacího archu obsahujícího čtyři kategorie – chování žáka, reakce učitele, situační pozadí, reakce žáka. Poté následovala druhá zvolená výzkumná metoda, a tedy interview s učiteli. Interview bylo pomyslně rozděleno na dvě části, přičemž první z nich se zaměřovala na učitelovo obecné mínění o odměnách a jejich souvislostech a druhá část se opírala o pozorovací arch, tedy o dané pozorované situace.

Výsledky obou metod nebyly zcela totožné. Získané výsledky ve srovnání výpovědí použitých výzkumných metod navzájem vždy příliš nekorespondovaly. Pozorování poukazovalo na způsoby odměňování, okolnosti vedoucí k odměně a odezvy na odměnu, zatímco rozhovor, mimo způsoby odměňování a odměňovaného jednání učitelem, zahrnoval také postup při odměňování, který učitelé dodržují, možné působení odměn a naposled postoj, který učitelé zaujímají k odměnám.

Domnívám se, že všechny položené výzkumné otázky byly zodpovězeny. Jedná se o velmi aktuální téma prolínající se s každodenní činností učitelů, a tak by se práce mohla stát podnětem k zamyšlení nejen u učitelů prvního stupně ZŠ.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
2. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
3. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
4. Čonková, A. (2015). Osobnosť učiteľa a jeho výchovné pôsobenie ako zdroj strachu žiakov v škole. *Paidagogos*, 2015(1), 17-29.
5. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
6. Fontana, D., & Balcar, K. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
7. Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
8. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
9. Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
10. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
11. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
12. Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
13. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
14. Konečná, Z. (2009). *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
15. Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
16. Křivohlavý, J. (1987). *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
17. Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
18. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
19. Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

20. Matějček, Z. (2012). *Po dobrém, nebo po zlém*. Praha: Portál.
21. Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
22. Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
23. Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
24. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
25. Nováčková, J. (2008). *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Kroměříž: Spirála.
26. Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm.
27. Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504.
28. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
29. Schneiderová, A. (2003). *Edukativní psychologie 2*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
30. Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
31. Sklenářová, N. (2016). Srovnání pedagogické komunikace a interakce na standardní a alternativní škole. *Komenský*, 140(04), 19.
32. Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
33. Solter, A. J. (2019). *Bez trestů a odměn: výchova spokojeného dítěte ve věku 2-8 let*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
34. Svatoš, T. (2005). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd.
35. Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

36. Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
37. Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.
38. Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál.
39. Vacínová, M., & Langová, M. (2011). *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Československý spisovatel.
40. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

např. například

apod. a podobně

P1 učitel 1

P2 učitel 2

P3 učitel 3

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Hierarchie klíčových pojmů komunikace	21
Obrázek 2: Schéma pozorovacího archu	48
Obrázek 3: Schéma kategorií a subkategorií z pozorování	51
Obrázek 4: Schéma kategorie – pochvala jako základ	52
Obrázek 5: Schéma dělení kategorie – kvalitní činnost	55
Obrázek 6: Schéma dělení kategorie – dominance potěšení	57
Obrázek 7: Schéma kategorií a subkategorií z interview	59
Obrázek 8: Schéma dělení kategorie – široká škála odměn	60
Obrázek 9: Schéma dělení kategorie – odměna jako možná demotivace	64
Obrázek 10: Schéma dělení kategorie – nutnost individuálního přístupu.....	66

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristické znaky vnitřní a vnější motivace	18
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Pozorovací arch	81
Příloha 2: Ukázka interview	82

PŘÍLOHA 1: POZOROVACÍ ARCH

Pozorovací arch

Škola a třída: SZ, 5. třída
Učitel/ka: P2
Předmět: Vlastivěda
Datum, čas, hodina v rozvrhu: 8.10.2020, 10:45 – 11:30, 4. vyučovací hodina
Počet přítomných žáků: 20

Chování žáka	Reakce učitelky	Situační pozadí	Reakce žáka na odměnu
Žáci se v předchozích dnech chovali ukázněně a pilně pracovali ve vyučovacích hodinách.	Učitelka si stoupla před žáky a řekla: „Za to, jak jste byli celý týden pilní a šikovní, tak v posledních dvou hodinách, místo výtvarné výchovy, půjdeme na přehradu. Můžeme malovat tam, nebo běhat.“	Učitelka odměnila žáky za jejich chování v předchozích dnech.	Všichni žáci vesele vyskočili z lavic a ozývalo se veselým hlasem: „Jo.“ „Super.“ „Juchú, už se nemůžu dočkat.“ A žáci si navzájem plácali dlaněmi o sebe.
Žák se přihlásil a zeptal se, jestli má danou odpověď v testu správně.	Učitelka pohlédla žáka ve vlasech, souhlasně kývla hlavou a šeptem mu řekla: „Super, máš to dobře.“	Žáci píšou test.	Mile se usmál.
Správně odpověděl na otázku, která byla v testu.	Učitelka se podívala na žáka a řekla: „Ehm (souhlasné ano), výborně, máš pravdu, Petře.“	Žáci po odevzdání testu společně zkontrolovali odpovědi.	S radostným výrazem stiskl pěst a řekl: „Jo.“
Odpověděl: „Nikdo nerušil a nemluvil.“	Navázala s žákem oční kontakt a řekla: „Výborně, nikdo nestresoval, ehm (souhlasné ano).“	Učitelka se ptá žáka, jak by hodnotili chování při testu.	Žák měl neutrální výraz ve tváři.

PŘÍLOHA 2: UKÁZKA INTERVIEW

V: Tak, já jsem se chtěla zeptat, co pro Vás znamená odměna, nebo jak byste celkově tu odměnu chápala. Tak z nějakého globálního hlediska.

P2: Pochvala? Tak pro někoho jednička, pro někoho je odměna to, že třeba dokáže ten úkol dokončit do cíle. Pro každé dítě je to v podstatě něco jiného a já si musím najít to, čím ho pochválím a čím ho budu motivovat.

V: Ehm. Super. A ještě jsem se chtěla zeptat, jak třeba vy odměňujete přímo žáky nebo čím je odměňujete?

P2: Už tak jako za tu dobu, já už je učím třetí rok, tak už je znám a vím, co na ně platí, takže je mám přečtené. Takže na ně, určitě jste si všimla, platí, jako my máme celoroční hru, takže na ně platí kilometry, jo. Někdy chtějí tu jedničku. Já reaguju spíš na ně, na to, co oni si domluví a spíš jedu takovou tou cestou, že si nějakým způsobem promluvíme, a to prostě bude platit jo. Že oni něco navrhnou, já třeba se je snažím navést nějakou cestou, ale jak kdy se nám to povede. Každopádně jsem tam od toho abych usměrnila, ale zase chci, aby si i oni měli ten pocit z toho, že nejsou já ten dráb, který tady dává ty známky, ale že i oni mají nějaký pocit svobody a můžou si do toho nějakým způsobem do toho zasáhnout. Miluju smajlíky teď teda, protože to jsem teď zavedla, teďka jsem vlastně neznámkovala, teďka jsme měli první měsíc jenom smajlíky. Občas tedy zase chtěli známku, takže si vymysleli, že píšeme známku tužkou, a kdo nechce, tak si ju vygumuje. Takže měli takovou zpětnou vazbu té známky, ale zase kdo je třeba takový jako úzkostlivější, a přece byl půl roku doma, tak si to prostě vygumoval a byl spokojený, jo. Měl sice jako smajlíka třeba rovného, nebo zamračeného, ale nebylo to pro něho tak hrozné. Takže tak nějak jsme si to nastavili.

V: Jako další otázku tady mám, v jakých situacích své žáky odměňujete?

P2: Za všechno, co je potřeba. Ten, kdo potřebuje zrovna teď odměnit za to, že třeba hezky napsal, tak ho prostě odměním, nebo za to že něco řekl, nebo za to že se někam posunul. Prostě oni potřebujou i sami se tak jako tlačit. Ale možná jste si všimla, že oni jsou i zvyklí se tak tlačit sami jo, že oni reagují jeden na druhého i když třeba ví, že ten Peťa je prostě slabší a když jsme třeba hráli tu, myslím že jste tam byla zrovna vy, protože mě už tady chodí tolik lidí, takže vlastně reagovali na to jako wau Peťo ty jsi borec, ty ses dostal někam jo, že ho dokážou ocenit a vychválit tam, kde zrovna prostě je dobrej protože ví, že občas se mu takové věci prostě nezadaří, že nemůže zažít až ten úspěch tak jak třeba oni by si představovali, jo. Protože jsou tam průměrní v podstatě v té třídě, pak je tam pár

nadprůměrných a zbytek je tam prostě těch pět, šest dětí, které jsou na tom fakt jako na tom hodně špatně a je třeba je prostě posouvat dál

V: Jaký vliv mají podle Vás odměny na žáky?

P2: Velký. Velký. Já opravdu s odměnami hraju, a hraju to s něma fakt od té třetí třídy, co jsem je dostala, takže třeba ve třetí třídě si vždycky jednou za měsíc vybírali odměnu, takže si třeba vybrali, že budeme mít třeba nějaký takový den námětový. Takže jsme třeba měli hry na poklady anebo chtěli třeba na procházku, nebo do muzea, takže vždycky jsme si tak jako domluvili, co jako bude následovat a letos už jsou pátáci, takže jsem tu pravomoc jsem si tak jako by vzala, a tím, že jsme si zvolili třídní samosprávu, aby byli připravení na druhý stupeň, tak mají vlastně předsedu a místopředsedu. Oni se domluvili že se budou teda jako po měsíci střídat, aby se v té funkci vystřídal všichni. Samozřejmě máme tam nástěnkáře a tak, ale tady ty dvě hlavní funkce plus teda ještě tiskového mluvčího máme a v podstatě jsem to hodila na ně. Takže teďka když končil předseda s minulým předsedou, tak minulý týden v pátek jsme měli pyžamový den, rozhodli se, že naplánují pyžamový den, takže já jsem jim teda řekla jako děti jo, ale je situace taková, jaká je, takže potřebuju, abychom první dvě hodiny probírali, pak vám to nechám ve vaší režii. Oni teda přišli, že si chtějí pustit Jakuba Vágnera, tak jsme se dívali na Jakuba Vágnera, a to nám zrovna pasovalo jakoby do přírodovědy, oni si donesli popcorn, jo, prostě taková party. A užili si to všichni, takže teďka to zase už házím prostě na ně. Na to, aby oni měli ten pocit, že jsou ti větší hráči. Já to spíš jako tak jenom koriguju, jo. I ty vztahy ve třídě, já jako hodně na to dbám, aby oni prostě fungovali mezi sebou jo. Pro mě je kolikrát důležitější se věnovat té sociální skupině jako takové než prostě vidět, že já nevím, že je tolik a tolik vody na souši a podobně, jo. Mám to tak jinak, no.