

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

2022

Mgr. Anna Novotná

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Motivace, odměny a tresty ve výuce 2. stupně na ZŠ

Mgr. Anna Novotná

Závěrečná práce

2022

Termín odevzdání práce: 15. 4. 2022, ZZ květen 2022

Vedoucí práce: PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D. Podpis vedoucího:

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

v Pardubicích dne: 3. 3. 2022 Podpis studující(ho):

Prohlášení

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

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

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

V Pardubicích dne

Mgr. Anna Novotná

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala PaedDr. Zdence Šándorové, Ph.D. za odborné vedení závěrečné práce, pravidelné konzultace, cenné rady, připomínky a přátelský přístup.

ANOTACE

Závěrečná práce bude zaměřena na vliv odměn a trestů na motivaci žáků 2. stupně ZŠ. Teoretická část bude blíže definovat pojmy motivace, odměny a tresty, které budou vycházet z odborné literatury. Jedna z kapitol popíše vývojové charakteristiky věkových období žáků. Pro výzkumnou část práce bude zvolena kvalitativní metoda, konkrétně polostrukturované rozhovory s vybraným vzorkem učitelů z 2. stupně ZŠ. Rozhovory budou mimo jiné zaměřeny i na to, jaké druhy odměn a trestů učitelé nejčastěji používají a jaké mají následné důsledky na motivaci. Cílem práce bude zjistit, jak učitelé hodnotí vliv odměn a trestů na motivaci žáků. Součástí praktické části bude porovnání již provedených výzkumů s výsledky této práce.

Klíčová slova: motivace, odměny, tresty, žák základní školy, výuka, výukové metody, učitel

TITLE

Motivation, rewards and punishments in the teaching of the 2nd level at the Primary School.

ANNOTATION

The final work will focus on the influence of rewards and punishments on the motivation of 2nd grade elementary school students. The theoretical part will define in more detail the concepts of motivation, rewards and punishments, which will be based on the literature. One of the chapters describes the developmental characteristics of the age periods of the pupils. A qualitative method will be chosen for the research part of the work, specifically semi-structured interviews with a selected sample of teachers from the 2nd grade of elementary school. The interviews will focus, among other things, on what types of rewards and punishments teachers most often use and what the consequent consequences are for motivation. The aim of the thesis will be to find out how teachers evaluate the influence of rewards and punishments on the motivation of students. Part of the practical part will be a comparison of already conducted research with the results of this work.

Keywords: motivation, rewards, punishments, primary school pupil, teaching, teaching methods, teacher

OBSAH

ÚVOD	9
1 MOTIVACE	11
1.1 Zdroj motivace	11
1.2 Školní motivace	11
1.2.1 Motivace k učení	12
1.3 Faktory ovlivňující motivaci ve výuce	13
1.3.1 Vnitřní faktory ve výuce	13
1.3.2 Vnější faktory ve výuce	13
1.3.3 Přístup a osobnost učitele	13
1.3.4 Komunikace učitele s žáky	14
1.3.5 Hodnocení a známky žáků	15
2 ODMĚNY A TRESTY	16
2.1 Odměny	16
2.1.1 Typologie a funkce odměn	16
2.1.2 Rizika odměn	17
2.2 Tresty	18
2.2.1 Typologie a funkce trestů	18
2.2.2 Rizika trestů	19
2.2.3 Aplikace odměn a trestů na půdě školy	19
3 CÍLOVÁ SKUPINA – ŽÁCI V OBDOBÍ PUBESCENCE	21
3.1 Charakteristika středního školního věku	21
3.2 Psychické změny	21
3.2.1 Emocionální vývoj	22
3.2.2 Kognitivní vývoj	22
3.2.3 Sociální změny	22
3.2.4 Potřeby žáka – pubescenta	22
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	24
4.1 Cíle výzkumného šetření	24
4.2 Metody výzkumu	24
4.3 Výzkumný vzorek	25
4.4 Sběr dat a vstup do terénu	26

4.5	Zpracování dat.....	27
4.6	Analytický postup	28
4.7	Interpretace dat.....	28
4.7.1	Kategorie odměny a tresty	29
4.7.2	Pochvaly.....	30
4.7.3	Napomínání ve výuce	32
4.7.4	Kategorie – přístup učitele.....	35
4.7.5	Komunikace.....	39
4.7.6	Vztah učitele a žáka	41
5	DISKUZE.....	43
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	45
7	ZÁVĚR.....	47
	POUŽITÁ LITERATURA	49
	PŘÍLOHY	54

Seznam tabulek

Tabulka 1: Účastníci výzkumu	26
------------------------------------	----

Seznam obrázků

Obrázek 1: Přehled kategorií a podkategorií	28
---	----

ÚVOD

Závěrečná práce rozpracovává téma Motivace, odměny a tresty ve výuce 2. stupně na ZŠ. Tato problematika je velice aktuální, neboť motivace, odměny a tresty prolínají celou naši společnost. Ovlivňují nás nejen v rodinném, ale také ve školním či pracovním prostředí. Téma jsem si zvolila, jelikož tuto problematiku spojenou s motivací, odměnami a tresty ve vyučování pokládám za velice zásadní a schopnost učitele motivovat dnešní děti či mladé lidi k práci považuji za zásadní pro efektivní výuku.

Práce je zaměřena na učitele 2. stupně základních škol, kteří se své žáky snaží pozitivně motivovat ve výuce. Motivace představuje důležitou roli v souhrnném postoji a aktivitě žáků při vyučování. Lze ji považovat za jednu ze základních podmínek školní úspěšnosti. Ve školním prostředí používají učitelé jak tradiční, tak i nové techniky práce, díky kterým se snaží co nejefektivněji motivovat žáky jak k samotnému učení, plnění úkolů, tak i k aktivnímu zapojení se ve výuce.

Záměrem práce je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku spolu se dvěma podotázkami a odhalit faktory, které motivují žáky ve výuce. Hlavní výzkumná otázka zní takto – *Ovlivňují odměny a tresty motivaci žáků ve výuce?* Zároveň byly stanoveny dvě výzkumné podotázky – *Jaké faktory ovlivňují motivaci žáků ve výuce?*, *Jakým způsobem učitelé motivují žáky ve výuce?*

Závěrečná práce je zaměřena především na učitele 2. stupně základních škol. Je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a metodologickou část. Úkolem první, teoretické, části je seznámit čtenáře s problematikou zvoleného tématu a navázat na metodologickou část.

V první, teoretické, části práce jsou definovány základní pojmy – motivace, odměny a tresty. Dále je práce věnována specifikaci vývojového období – starší školní věk – jeho zvláštnostem a stupňům vývoje jednotlivých oblastí osobnosti. Věková kategorie žáků 2. stupně základních škol byla zvolena záměrně, jelikož právě v tomto věku je motivace vnímána jako jedna z nejvýznamnějších složek pro další rozvoj.

Následující část pak tvoří vlastní empirické šetření. V empirické části je popsáno výzkumné šetření týkající se motivace ve výuce z pohledu učitelů na druhém stupni. Zpočátku se práce věnuje podrobnému popisu metodologické části a dále definuje hlavní a vedlejší výzkumné otázky. Následně práce charakterizuje výzkumný soubor a popíše sběr dat a poté představí popis postupu, který byl použit během zpracování získaných dat z výzkumného šetření. Na základě

výzkumného šetření zpracují interpretaci zjištěných výsledků. Poslední část se věnuje diskusi a celkovému shrnutí výsledků výzkumného šetření a závěru práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Tato kapitola se bude věnovat vymezení pojmu motivace. Termín motivace vychází z latiny a je odvozen od slova „movere“, což znamená pohybovat (Čáp, Mareš, 2001).

Vágnerová (2002, s. 174) tento termín vysvětluje jako „*psychický stav, který stimuluje aktivitu, která je zaměřená na dosažení dobrého výkonu a udržuje ji po určitou dobu.*“

Plháková (2003) uvádí, že motivaci lze definovat jako shrnutí různých motivů, které ovlivňují chování s cílem změnit nebo dosáhnout něčeho pozitivního.

Motivace je chápána také jako „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 92).

Rheinbergův pohled na motivaci můžeme popsat následovně: „*Být k něčemu vysoce motivován může znamenat, že někdo mobilizuje všechny síly, aby dosáhl něčeho určitého, nenechá se od toho odvést, má před očima jen jeden cíl, je fixován jen na to a neuklidní se, dokud toho nedosáhne.*“ (Rheinberg, 2008, s. 11).

1.1 Zdroj motivace

Motivace vychází z vnitřních a vnějších zdrojů člověka. Pramenem motivace lidského chování jsou instinkty, které jsou geneticky podmíněné a které do podstatné míry ovlivňují také osobnostní charakteristiky člověka (Nevid, 2009).

1.2 Školní motivace

Motivace působí jako potřeba ke zvyšování výkonnosti žáka během výuky. Často je motivace považována za jednu ze základních podmínek, které přispívají ke školní úspěšnosti žáků.

Mešková (2012) uvádí, že lze rozlišit školní motivaci na vnitřní a vnější motivaci k učení. Vnitřní motivaci lze chápat jako zájem jedince a vnější lze chápat jako vyvolanou okolními popudy.

Vnější motivace je tedy založena na potřebě žáka učit se. Tento druh je podněcován vnějším okolím. Vnější motivace nevychází tedy z jednotlivce samotného (Fontana, 2010).

Pavelková (2002) uvádí, že vnější motivace může mít mnoho podob. Z hlediska časového může být motivace krátkodobá a dlouhodobá.

Vágnerová (2002) uvádí, že školní motivace není spojená s chytrostí žáka, ale spíše, jak daný žák dokáže své schopnosti aplikovat. Práce žáka ve vyučování může motivaci různými způsoby ovlivňovat, ať už pozitivně, tak i negativně.

1.2.1 Motivace k učení

Rheinberg, Man, a Mareš (2001) tvrdí, že lze motivaci k učení vnímat jako připravenost žáka k činnosti, díky které dochází k učení i přes to, že žák nemá jasnou vidinu cíle. „*Smyslem motivace je dosáhnout stavu, aby se žák chtěl učit – může to být motivace k učení obecná, založená na zájmu, na aspiracích žáka se zázemím aspirací jeho rodiny, na vztahu žáka k učiteli a předmětu, na rozvinutém vědomí perspektivy či na potřebě aktivity*“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 77).

Krejčová (2011) chápe tuto problematiku tak, že pokud se potřeby žáků ve škole odlišují, může jejich motivace ve výuce klesat.

Trnová (2013, 53–93) uvádí zásady motivování žáka:

- *individuální motivování;*
- *optimální míra motivace;*
- *formování spektra potřeb žáků;*
- *tvorba zájmu;*
- *přecházení od vnější motivace k motivaci vnitřní;*
- *přechod od kvantity motivace k její kvalitě;*
- *potlačování záporné motivace;*
- *cílevědomost;*
- *systematičnost;*
- *variabilita;*
- *přiměřenost;*
- *provázanost s dalšími technologickými prvky výuky.*

1.3 Faktory ovlivňující motivaci ve výuce

Existuje řada faktorů, které mají vliv na motivaci žáků ve výuce. Vališová (2010, s. 135) uvádí tyto motivační faktory pro výuku:

- naučené využiji v praxi;
- studium je předpokladem k dosažení kvalifikace;
- dobré výsledky přinášejí úspěch a sebevědomí;
- snažím se kvůli někomu jinému;
- obávám se neúspěchu a jeho důsledků;
- motivuje mě zvědavost;
- mám zájem o učivo;
- učení je zábava;
- učivo má pro mě osobní rozměr;
- učení je pro mě záhada k prozkoumání;
- učivo rozvíjí spolupráci;
- učení upevňuje přátelské vztahy.

1.3.1 Vnitřní faktory ve výuce

Vnitřní motivaci žáků lze definovat jako vlastní potřeby poznávat nové informace kvůli sobě samým. „*Vnitřní (intristická) motivace k učení, která vychází z organismu samotného a nepotřebuje vnější pobídky (odměny či tresty), obsahuje tři základní motivy: zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snahu získat větší kontrolu nad prostředím či větší kompetenci*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.118–119).

1.3.2 Vnější faktory ve výuce

Vnější motivace je tedy typ faktorů, které nevycházejí přímo z žáků, ale jsou poskytnuty působením nějakých vnějších podnětů z okolí. Následující kapitoly představí další vnější faktory ovlivňující motivaci žáků ve výuce.

1.3.3 Přístup a osobnost učitele

Samotný učitel může svým přístupem a osobností anebo také způsobem komunikace změnit pohled žáků na výuku a vytvořit ji originálně a zábavně. Vyučující hraje důležitou úlohu při výuce, jelikož právě učitel je ten, kdo organizuje hodinu, povzbuzuje žáky k práci, zadává úlohy

a řídí jejich diskuse. „*Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Průcha (2002) uvádí, že se učitelé čím dál více posouvají do postavení podporovatelů, kteří mají za úlohu během výuky motivovat žáky a pomáhat jim při jejich rozvoji.

Mešková (2012) uvádí, že hlavním úkolem učitele ve výuce je žáky aktivizovat a motivovat.

Dörnyei (2001) uvádí, že ve vztahu učitele k žákům může napomocť zapamatování si aktivit, které jeho žáci dělají ve volném čase.

Petty (2002) se zmiňuje o tom, že by měl učitel během výuky probudit zvědavost a aktivně zapojovat žáky a hodiny vždy pestře a zajímavě.

Holeček (2014, s. 13) uvádí pět oblastí definujících osobnost učitele:

- *motivace k učitelskému povolání;*
- *charakterově-volní vlastnosti;*
- *seberegulační vlastnosti;*
- *dynamické vlastnosti a temperament;*
- *výkonové vlastnosti;*
- *speciální schopnosti a dovednosti učitele.*

1.3.4 Komunikace učitele s žáky

Důležitým aspektem je, aby učitel s žáky komunikoval v rámci možností otevřeně a přátelsky, aby k žákům nepřistupoval s neúctou, ale choval se k nim rovnocenně (Skalková, 2007). Základní dělení komunikace je tedy komunikace, při níž používáme slova, tedy slovní neboli verbální, a dále mimoslovní neboli neverbální.

Linhartová (2008) uvádí následující aspekty řeči:

- tempo řeči – ukazuje na různé charakteristické vlastnosti jedince, například příliš vysoká rychlost řeči může poukazovat na zbrklou nebo naopak nízká rychlost řeči svědčí o jisté bojácnosti;
- na základě hlasitosti řeči můžeme určit citové rozpoložení hovořícího, dále pak jeho vztahy a postoje k sobě, ale i k ostatním;

- tón řeči – patří mezi nejdůležitější součásti mluveného projevu;
- délka slovního projevu – souvisí obzvláště s početním zastoupením vzájemně komunikujících stran;
- délka pomlky – jsou různé přestávky v řeči, které vyjadřují např. rozpaky, překvapení nebo nesouhlas;
- rychlost odpovědi na otázku – z rychlosti, jakou dotazovaný odpovídá na položenou otázku, je možné usuzovat na mnohé psychické vlastnosti jedince;
- skákání do řeči – je vnímáno jako důkaz neúcty komunikujících jedinců.

Kolář a Šikulová (2009) uvádí, že jakmile učitel používá prvky neverbální komunikace, ukazuje tím své emoce pomocí mimiky či jinými prvky, které vnímají žáci velice citlivě. Reakce žáků se poté odvíjí ke vztahu k učiteli.

1.3.5 Hodnocení a známky žáků

Během výuky může učitel využít různé formy hodnocení a jsou jimi například: slovní, formativní hodnocení či klasické známkování. Pojem slovní hodnocení může mnohdy sloužit jako zpětná vazba, kterou může učitel realizovat například pochvalou.

Kolář a Šikulová (2005) uvádí, že odměnou může být pozitivní hodnocení, jež je druh hodnocení, ve kterém nejde vždy o nejlepší výsledek, který vyvolává v žákovi pocit uspokojení.

Vališová a Kasíková (2011, s. 249) chápou hodnocení studentů takto: *„Významně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky k jejich naplnění.“*

Další typ je formativní hodnocení, které má ve výuce velký vliv na motivaci žáků během vyučování, jelikož přispívá k lepší komunikaci, porozumění a zpětné vazbě. Může představovat krok k úspěchu a nabízí žákům i jisté poučení (Kolář, Šikulová, 2009).

Pro Čapka (2008) jsou známky jasnou, jednoduchou a okamžitou informací pro žáky i rodiče. Dobrá známka může u žáka vyvolat pocit úspěchu, a naopak špatná známka může u žáka vyvolat frustraci a strach.

2 ODMĚNY A TRESTY

Tato kapitola se bude zabývat odměnami a tresty. Čapek (2007) uvádí, že odměny a tresty u žáků tvoří během vyučování důležitou součást vzdělávání. Tyto metody se snaží vštípit žákům správné hodnoty chování, aby byli schopni pochopit důsledek svého jednání. Jsou ale i situace, ve kterých se žáci „učí v podstatě pod tlakem, v napětí, někdy téměř ve stresu. Situace je dokonce taková, že tento strach jako základní motivační faktor není zdaleka překryt motivačně pozitivními faktory, jako jsou například: zájem, prožitek úspěchu, očekávání úspěchu, dosažení cíle, společná radost ve skupině, potěšení pro rodiče, učitele, radost z dosaženého poznání, zvládnuté metody“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 77–78).

2.1 Odměny

Tato kapitola se blíže zaměří na odměny. Odměny patří ve školách k velmi častým prostředkům, které mají za cíl motivovat žáky. Kopřiva (2007) uvádí, že příliš časté používání odměn může mít naopak i negativní vliv na dítě.

Čáp a Mareš (2001, s. 257) chápou odměnu takto: „*Odměna je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání a přináší vychovávanému uspokojení některých potřeb, libost, radost*“.

Kohn (2019) uvádí, že odměňování se může stát pro žáky v různých momentech až kontraproduktivní. Děti si zvyknou být odměňovány za to, co je mezi slušně vychovanými lidmi považováno za samozřejmost. Jejich jednání je připisováno slíbené odměně. Vnitřní motivace znamená, že to, co dělám, dělám kvůli sobě samému a vnější motivace naopak znamená, že to, co dělám, dělám kvůli jistému okolnímu faktoru.

2.1.1 Typologie a funkce odměn

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

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

Za nejvíce používanou odměnu lze považovat pochvalu, která je v dnešní době nejčastěji učiteli během výuky využívána. Učitelé se snaží žáky chválit i za jejich malé úspěchy. „*Jestliže dítě chválíme, ukazujeme tím naše očekávání. Pokud je totiž toto očekávání zaměřeno pozitivně, mění se žákův postoj k předmětu a učiteli, zvyšuje se motivace, tím pádem i aktivita, učení není obtížné, žák dosahuje úspěchy, zvyšuje se jeho sebehodnocení atd.*“ (Čapek, 2010, s. 77).

Jedním ze zásadních prvků moderního vzdělávání je bezesporu princip pozitivního hodnocení. Dle Čapka (2008) tvoří odměny tzv. hodnotící trychtýř, který obsahuje:

- pochvalu, šikovnost, dobrý nápad, pracovitost
- hodnocení žáka, zmínku o nedostatcích žáka a možný způsob zlepšení
- ocenění postoje žáka ve výuce

Čapek (2008) vymezil zásady odměňování takto:

- četnost pochval – počet pochval by se měl postupem času snižovat;
- intenzita pochval – je důležité adekvátně rozdělit intenzitu pochval k hodnotě činů;
- spojení pochvaly s činem – pochvala by měla přijít co nejdříve od skutku, mohlo by dojít ke ztrátě souvislosti.

Vališová a Kasíková (2011) uvádí, že právě v pubescentním věku je velkým úkolem žáky odměňovat a následně motivovat ve výuce, jelikož toto období je vnímáno jako jedno z nejpodstatnějších, protože je velmi těžké tuto věkovou kategorii zaujmout klasickým výkladem.

2.1.2 Rizika odměn

Odměňování by mělo být realizováno vždy dle daných zásad a pravidel, aby nedocházelo k přehnanému odměňování, které může mít u žáků vliv na ztrátu motivace při vyučování.

Kopřiva (2005) upozorňuje, že odměny zmenšují vnitřní zájem žáka o výbornou činnost. Uvádí také, že jestliže je odměna nabízena, předpokládáme, že by daný jedinec sám o sobě práci neudělal. Ne vždy je původní motivace tak silná, aby přemohla útoky odměn.

2.2 Tresty

Tato kapitola se zaměří se na vymezení pojmu trest a dále na typologii, druhy, důvody, zásady a rizika trestů. Trestem se v jedinci vyvolává nelibost, frustrace či vede k omezení nebo zakázání oblíbených činností (Čapek, 2007).

2.2.1 Typologie a funkce trestů

Mezi nejčastější typy trestů můžeme zařadit tyto: fyzické tresty, psychické tresty, kterými je myšleno např. křičení, vyhrožování, mračení se, nereagování a nemluvení na dítě, zakázání oblíbené činnosti, např. hraní her na počítači, sledování oblíbeného seriálu, zákaz scházení se s kamarády nebo donucení k domácí neoblíbené aktivitě, např. úklid, vynášení koše (Čapek, 2007).

Bendl (2004) tresty rozděluje na přirozené a umělé. Přirozené tresty jsou takové tresty, které se dostaví samy bez vlivu druhých lidí. Umělý trest je trest, který je utvořen úmyslně učitelem.

Průcha (2009) vnímá funkci trestu zejména jako informační a motivační. Funkce informační studentovi sděluje, že jeho chování, výsledek či postup je nesprávný. Motivační navozuje na prožitek neúspěchu a pocit frustrace.

Kyriacou (2012) vnímá, že všechny tresty mohou mít své klady i zápory. Mezi tresty ve výuce uvádí například: písemné úkoly, vyloučení žáka ze třídy, slovní napomenutí, informování rodičů o chování žáka nebo dokonce i vyloučení ze školy.

Mezi jedny z klíčových funkcí trestu tedy patří uvědomění si, že daný postup, chování bylo nesprávné, prožití neúspěchu a ukládá si za cíl zabránit opakování tomuto chování.

Bendl (2004) uvádí obecné druhy trestů při výuce, jsou to např. černé puntíky, záporné body, poznámky, důtka učitele, důtka ředitele či snížená známka z chování. Všechny tyto tresty slouží jako řádné opatření k posílení kázně. Dále můžeme k trestům přiřadit i zakázání trávit volný čas s jinými žáky jako například: zrušení či zkrácení přestávky nebo „poškola“ či odebrání věcí, kterými žák opakovaně vyrušuje.

Kopřivová (2008) znázorňuje seznam důvodů pro uchýlení se k trestání. Mezi nejběžnější se uvádí tyto:

- výchova: chceme dětem vštípit mravní zásady;
- tradice či převzatý model: vzor převzatý z naší rodiny nebo se jedná o zvyk
- emoce: emoční nezvládnutí konkrétní situace;
- potvrzení moci: chceme dosáhnout své pravdy, vyžadujeme uznání autority;
- nevědomost: neznalost alternativních trestů, pocit bezmoci;
- čas a stres: nevhodnost a nezvládnutí řešit situaci jinak než trestem;
- pohodlnost: rychlé řešení, působí výchovně;
- osobní problémy: odreagování při vlastních potížích.

Zásady trestání představuje například Čapek (2008), který uvádí, že základním prvkem je přesná charakteristika pravidel. Učitel musí dopředu informovat žáky o způsobu trestání během výuky. Měl by vysvětlit, za jaké přečiny budou tresty ukládány. Jestliže pravidla vymezená nebudou a dítě obdrží za stejný čin vždy jiný trest, může ztratit pocit jistoty a bezpečí.

Renna (2016) uvádí, že by se fyzické tresty neměly používat, jelikož mohou ponechat negativní důsledky na daném jedinci.

2.2.2 Rizika trestů

Rizikem trestů je podle Kopřivy přenášení mocenského modelu do dalších vztahů. Vnímá nevhodné chování žáků během výuky právě jako důsledek mocenského modelu ve výchově. (Kopřiva, 2005).

Kyriacou (2012) vidí rizika při aplikaci trestů v tom, že mohou formovat nevhodný model pro mezilidské vztahy. Tato rizika mohou například vyvolávat odpor či úzkost.

Fontana (2007) řadí mezi rizika trestání zejména narušení vztahu a důvěry mezi dítětem a učitelem.

2.2.3 Aplikace odměn a trestů na půdě školy

Aplikaci odměn a trestů se věnuje například Čapek (2007), který uvádí důležitý princip při použití odměn a trestů na žáky, které se těmito metodami snažíme modifikovat. Aby byli schopni pochopit důsledek svého jednání, musejí být fyzicky a psychicky zdraví.

Dle Mertina (2013) je škola tím nejbližším partnerem rodiny při výchově a rozvoji dítěte. Při návalu výuky samozřejmě vznikají různé psychicky náročné situace. Přitom při pohledu do nedávné historie byla škola ta instituce, která aplikovala tělesné tresty (tahání za vlasy a uši, bití rákoskou přes prsty) nebo jiné druhy trestů (posílání za dveře, povinnost zůstat po škole nebo poznámky). Fyzické tresty jsou už mnoho let zakázány a dnešní doba poskytuje učitelům pouze omezené možnosti v tom, jak žáky trestat. Učitelům je umožněno trestat své žáky například poznámkami, napomenutím třídního učitele nebo napomenutím ředitele školy apod.

Matějček (2015) se domnívá, že to, co může být pro jednoho jedince trestem, pro druhého trestem být vůbec nemusí. Naopak se může stát, že takový trest pro něj bude odměnou a velkou ctí. Jako názornou ukázkou lze uvést partu výtržníků, která vyznává odlišné normy od majority.

Čapek (2014) uvádí, že při nevhodném jednání žáka by mohl učitel postupovat takto. Zprvu by se měl žákovi zadívat do očí, eventuálně prodloužit pohled do jeho očí. Během tohoto pohledu by měl naznačit například zamračením se to, že se nám nelíbí, co daný žák právě dělá, posléze je možné třeba přerušit řeč. Dále může učitel pokynutím ukáznit žáka a dát mu otázku týkající se například probíraného učiva a student musí tento úsek učiva ostatním vyložit. Navrhnout můžeme žákovi i rozhovor po výuce, během kterého ho učitel poprosí, aby se nad sebou zamyslel. Dále může učitel zadat úkol navíc. Učitel může také pohrozit žákovi, že bude jeho chování řešeno buď s třídním učitelem, nebo eventuálně rovnou ředitelem školy. Konečným krokem je návštěva žáka ředitele školy.

Působení odměn a trestů může z velké části ovlivňovat i klima třídy. V pedagogickém slovníku je klima třídy definováno takto: „*Sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125).

Čapek (2010) uvádí, že lze klima třídy chápat jako shrnutí subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání a prožitků ve výuce. Pro utváření řádného klimatu ve třídě navrhuje zvolit metodu přirozených následků. To znamená, že žák sjedná nápravu svého chování, poškozenou věc opraví nebo se omluví.

3 CÍLOVÁ SKUPINA – ŽÁCI V OBDOBÍ PUBESCENCE

Závěrečná práce se zabývá motivací žáků 2. stupně základní školy, což je věk spadající do období puberty. V rámci kapitoly tedy nejprve definujeme pojem puberty a dále vymežíme hlavní změny, jež v tomto období probíhají v psychické a sociální oblasti. Můžeme se setkat s odlišnými označeními tohoto vývojového období. Někteří autoři pojem nahrazují termínem „dospívání“, viz např. Šimíčková Čížková (2005), jiní názvem „puberta“, jako například Čáp a Mareš (2001).

3.1 Charakteristika středního školního věku

Za střední školní věk lze považovat věk od 10 do 12 let. Občas bývá střední školní věk označován jako období mezi 10. a 15 rokem života. V tomto období dochází k výrazným změnám, neboť je považováno za přechodnou fázi mezi dětstvím a dospělostí. Etapa puberty je ukončena dosažením plné pohlavní zralosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Až ke konci středního školního věku se sebehodnocení stává stabilnějším. Identita je formována názory, postoji a hodnocením ostatních. (Vývojová psychologie pro sociální práci, Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013).

Charakteristiku tohoto období můžeme prezentovat takto:

- *zlepšování motorického vývoje, dochází k větší obratnosti a pohyblivosti;*
- *postupující změna k abstraktnímu myšlení;*
- *potřeba stimulace a učení;*
- *nezbytnost sociálního kontaktu;*
- *potřeba být někým akceptován;*
- *specifickým znakem je potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví;*
- *učitel je vnímán spíše už jen jako pramen informací;*
- *spolužáci se stávají nejvýznamnější rolí školního života žáka. (Vývojová psychologie pro sociální práci, ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013, s. 42).*

3.2 Psychické změny

Během tohoto vývoje dochází k psychickým změnám jedince, jež nejvíce ovlivňují oblast emocionálního a kognitivního vývoje.

3.2.1 Emocionální vývoj

Čáp a Mareš (2001) změny v emoční rovině přisuzují především tomu, že v tomto období dochází k mnoha změnám, které poznamenávají jak samotného jedince, tak i jeho okolí.

Mezi další rysy emocionálního vývoje patří například: „*Emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, zejména směrem k negativním rozladám, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147).

3.2.2 Kognitivní vývoj

Blatný (2010) vnímá toto období tak, že povahy a způsob přemýšlení jedince už nejsou vázány na naučené postupy řešení problému. Jedinci reagují už mnohem přístupněji.

Jedinec se dostává do situace, kdy začíná uvažovat „*o problémech, které mu byly dříve cizí, hlouběji proniká do obsahu a podstaty života, uvědomuje si jeho důležitost, přemýšlí o svém budoucím povolání, formuje si odpovědněji svůj názor na svět apod.*“ (Kuric, 2001, s. 96).

Čáp a Mareš (2001) zdůrazňují, že intelektově dosahují pubescenti již dostačující úroveň k tomu, aby byli schopni efektivního studia, ale zároveň nejsou úplně schopni zvládat emoční a sociální problémy.

3.2.3 Sociální změny

Sociální změny v období pubescence lze definovat takto: „*Do jisté míry paralelně s tím dochází k novému sociálnímu zařazení jedince, které se odráží v odlišném očekávání společnosti, pokud jde o jeho chování a výkony, i v měnícím se pojetí vlastní role a nově reflektovaného sebepojetí*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 138).

3.2.4 Potřeby žáka – pubescenta

Potřeby žáka v tomto období ovlivňuje mnoho faktorů, především bio-psycho-sociální stav. Žák se v tomto období začíná více rozvíjet a mění se mu i oblast vlastních potřeb, které mají velký vliv na růst osobnosti. Pro žáka je důležité projevit svůj vlastní názor. V tomto období je důležitá zejména potřeba sociálních vzorů a identifikace se sociální skupinou.

Potřeby žáka v období staršího školního věku:

- *biologické potřeby,*
- *potřeba bezpečí,*
- *potřeba emočně vřelého, individuálního, stabilního a vzájemně uspokojujícího osobního kontaktu;*
- *potřeba možnosti vytvářet sociální interakce odpovídající věku;*
- *potřeba podpory při zvládnání školních nároků;*
- *potřeba prostoru pro vlastní iniciativu;*
- *potřeba akceptace a respektu k osobnosti dítěte;*
- *Potřeba sociálních vzorů a identifikace se sociální skupinou (Vývojová psychologie pro sociální práci, Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013, s. 43).*

V tomto období působí na pubescenty zejména jejich potřeby a motivace k dané činnosti, které jsou ovlivněny jejich aktuální emocionální či kognitivní vývojovou úrovní. Pedagog by tedy neměl během výuky zapomínat na žákovy potřeby, mezi které patří: „*poznávací potřeby, zejména potřeba získávat nové poznatky a potřeba vyhledávat a řešit problémy, sociální potřeby, především potřeba pozitivních mezilidských vztahů (afiliace) a obava z odmítnutí lidmi, potřeba vlivu (moci), výkonové potřeby, včetně aspirační úrovně jedince a prožívání úspěchu a neúspěchu při učení*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 479).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následujících kapitolách empirické části práce detailně popíše jednotlivé kroky výzkumného šetření od samotného cíle výzkumu, metod výzkumu, výzkumného vzorku, sběru dat a vstupu do terénu, zpracování dat, až po interpretaci zjištěných jevů. *„Výzkum má korekční schopnost. Proto se v definici hovoří o tom, že se jím potvrzují anebo vyvracejí poznatky, které jsou dosud o jevu známe. Potvrzení už známých poznatků je nutné, protože realita se mění a naše poznání ji musí „dohánět“. Výzkum je cyklické řešení problému. Konečné a definitivní řešení nikdy neexistuje. Naše poznání nikdy nebude úplné, i když se vždy bude zdokonalovat a prohlubovat. V tom je optimistické směřování výzkumu“* (Gavora, 2000, s. 11).

4.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem práce je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku spolu s podotázkami a odhalit tak základní aspekty, které ve výchovně vzdělávacím procesu motivují žáky ve výuce.

Hlavní výzkumná otázka:

Ovlivňují odměny a tresty motivaci žáků ve výuce?

Dílní výzkumné otázky práce:

- Jaké faktory ovlivňují motivaci žáků ve výuce?
- Jakým způsobem učitelé motivují žáky ve výuce?

4.2 Metody výzkumu

Metodou tohoto výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, používají a vytvářejí sociální realitu“* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 17).

Zvolením této metody bylo možné využití hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. Tyto výzkumné metody jsme realizovány učiteli 2. stupně základní

školy v Hradci Králové. Varianta polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena záměrně, jelikož v sobě snoubí výhody a minimalizuje nevýhody strukturovaného či nestrukturovaného rozhovoru.

4.3 Výzkumný vzorek

Cílem práce bylo zodpovědět základní výzkumnou otázku, jež zní: **Jakým způsobem ovlivňují odměny a tresty motivaci žáků ve výuce?**

Kvalitativní výzkum je svou podstatou zaměřený na detailní prozkoumání případu, a proto se obvykle pracuje s menším počtem respondentů. Pro účely výzkumu v závěrečné práci bylo osloveno osm učitelů pracujících na stejné základní škole. Konkrétní škola byla vybrána z důvodu toho, že jsem danou školu navštěvovala v rámci magisterské pedagogické praxe a dosud mám s vedením školy a učiteli dobré vztahy. Učitelé byli vybráni záměrně tak, aby u nich bylo různé rozmezí délky působení na základní škole, tzn. délka praxe a také věkový rozdíl. Dalším důvodem pro výběr těchto konkrétních učitelů bylo to, že většinu z nich osobně znám a vím, že budou při rozhovoru otevření, bude panovat přátelská atmosféra, a tím pádem budu moci získat co nejvíce kvalitních dat.

Pozvání k výzkumu probíhalo tak, že jsem učitele oslovila buď osobně, anebo– e-mailem, ve které jsem jim představila téma závěrečné práce, cíl práce a průběh výzkumu. Vybraných osm účastníků výzkumu jsem následně kontaktovala a domluvila se s nimi na datu, čase a vhodném místě pro realizaci rozhovorů. Osobně jsme se pak domlouvali na dalším postupu výzkumu – na datu a čase poskytnutí rozhovoru. Pro místo rozhovoru byla vždy zvolena základní škola, na které učitelé pracují. Ještě před zahájením samotného rozhovoru bylo všech osm zúčastněných informantů znovu seznámeno s tématem celé práce, průběhem výzkumu, účelem, cíli výzkumu a také s dalším možným využitím práce.

Níže je uveden přehled informací o respondentech. Celkově bylo získáno 8 respondentů, z toho 7 žen a 1 muž ve věkovém rozmezí 31 až 59 let.

Do níže uvedené tabulky (Tabulka 1 – Účastníci výzkumu) byl zahrnut seznam respondentů výzkumu, délka jejich praxe, specializace učitele, délka a datum rozhovoru.

Tabulka 1: Účastníci výzkumu

Respondenti	Délka praxe	Specializace učitele	Datum a délka rozhovoru
1. respondent	10 let	Český jazyk	15. 1. 2022, 60 minut
2. respondent	32 let	Fyzika	18. 1. 2022, 50 minut
3. respondent	10 let	Německý jazyk	25. 1. 2022, 42 minut
4. respondent	6 let	Anglický jazyk	26. 1. 2022, 39 minut
5. respondent	7 let	Občanská výchova	27. 1. 2022, 40 minut
6. respondent	4 roky	Matematika	10. 2. 2022, 59 minut
7. respondent	5 let	Španělský jazyk	13. 2. 2022, 60 minut
8. respondent	6 let	Chemie	16. 2. 2022, 45 minut

Zdroj: vlastní zpracování

Do výše uvedené tabulky jsem shrnula seznam respondentů tohoto výzkumu, délku jejich praxe, specializaci učitele a délku a datum rozhovoru. (Tabulka č. 1 – Účastníci výzkumu)

4.4 Sběr dat a vstup do terénu

Sběr dat proběhl formou zúčastněného pozorování a hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Výzkum proběhl v zimě 2021 v rozmezí měsíců prosinec až březen s vybranými respondenty ze základní školy v Hradci Králové.

Jak představuje Riechel (2009), výzkumník nikdy nesmí v průběhu výzkumu ztrácet svůj objektivní názor a vztah k danému tématu. Je třeba přistupovat a přijímat informace tak, jak je od respondentů získal. Důležitým prvkem je být vždy nezávislý a stále vstupovat do terénu s daným postupem a dbát na osobní bezpečí i bezpečí lidí, kteří jsou do výzkumu zainteresováni. Výsledky práce nesmí být upraveny ve snaze zdokonalit výzkum.

Respondenti souhlasili s poskytnutím rozhovorů a udělili souhlas k jejich zaznamenávání na diktafon. Rozhovory probíhaly s každým učitelem zvlášť, vždy po telefonické či e-mailové domluvě. Všech osm rozhovorů probíhalo v kabinetu daného učitele. V průběhu rozhovoru v místnosti krom výzkumného pracovníka a dotazované osoby nebyl nikdo další přítomen.

Významným kladem polostrukturovaného rozhovoru je jeho přizpůsobivost. Zpočátku jsem pokládala jednodušší otázky a poté jsem přešla ke složitějším. Pro tento výzkum jsem vytvořila dva okruhy otázek:

- přístup učitele
- motivace, odměny a tresty

První okruh se zaměřoval na motivaci učitelů a druhý okruh se věnoval motivaci, odměnám a trestům. V prvním okruhu jsem stanovila dvě otázky s tím, že další otázky jsem mohla přidávat během individuálních rozhovorů. V druhém okruhu jsem si stanovila osm otázek. Ukázkou otázek jsem uvedla v seznamu příloh (viz. Příloha 1 – Schéma otázek polostrukturovaného rozhovoru).

Celkem bylo realizováno osm hloubkově polostrukturovaných rozhovorů. Všechny rozhovory trvaly přibližně 60 minut. Během výzkumu jsem použila metodu zúčastněného pozorování. Toto pozorování mi posloužilo jako doplňková metoda k rozhovorům s učiteli. Díky zúčastněnému pozorování jsem tedy měla možnost zaznamenat, co se děje, kdo se děje účastní, časovou osu dějů, situace, které se v pozorovaných hodinách objevují a jejich příčiny.

Hendl (2005) rozděluje několik typů pozorování, jsou jimi například: skryté, otevřené, zúčastněné, nezúčastněné, strukturované, nestrukturované, pozorování v umělé situaci, přirozené situaci, pozorování sebe samého, pozorování někoho jiného.

Informace z pozorování jsem si zapisovala do pozorovacího archu, který jsem sama vytvořila. Pozorovací arch měl strukturu tabulky. Údaje, které jsem do něj zaznamenávala, byly následující: čas, činnost učitele, neverbální projevy učitele, přímá řeč a poznámky.

4.5 Zpracování dat

Jako první byla zpracována data z pozorování. Získaná data byla následně otevřeně kódována. Dokumenty se získanými daty byly analyzovány na jednotlivá slova a věty. Dále jsem k jednotlivým slovům či frázím určila kód. Díky metodě kódování jsem získala mnoho kódů. Díky sepsání veškerých poznatků z pozorování plno důležitých informací a následně jsem si vytvořila soupis individuálních kódů. Kódy jsem poté kategorizovala a spojila na základě podobností. Kategorie, které vznikly díky zpracování dat z pozorování a rozhovorů, následně vytvořily vztahovou síť. Následující výzkumnou technikou tohoto výzkumu byl rozhovor. Veškeré rozhovory byly zaznamenány na diktafon a poté detailně přepsány.

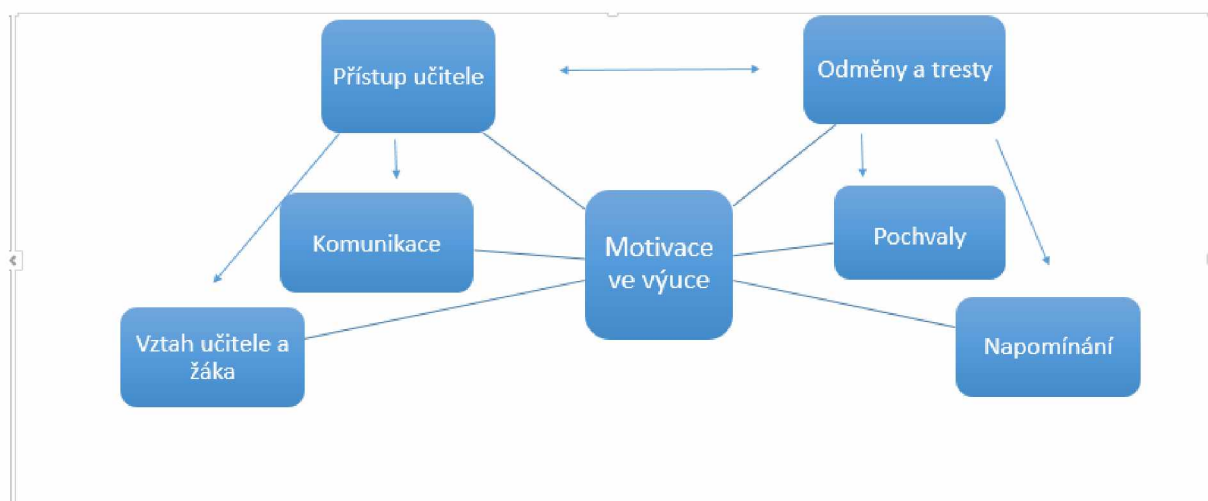
4.6 Analytický postup

Nejdůležitější kategorií je *Motivace žáků ve výuce*. Tuto kategorii lze chápat, jako takovou aktivizaci žáka k edukační činnosti nebo také jako potřebu či snahu po poznání během výuky. Rozborem rozhovorů a využitím metody kódování jsem získala mnoho dat. Vznikly tedy kategorie: motivace ve výuce, odměny a tresty a přístup učitele. Na základě velkých znalostí dotazovaných učitelů z mého výzkumu jsem dále vymezila faktory, které jsou dle nich nejúčinnější pro motivaci žáků ve výuce. Ke kategoriím byly přiřazeny čtyři podkategorie. Výzkumná otázka závěrečné práce zní: „*Ovlivňují odměny a tresty motivaci žáků ve výuce?*“

Názvy těchto kategorií a podkategorií jsou současně odpověďmi na hlavní a vedlejší výzkumné otázky. Dále bude práce detailněji popisovat jednotlivé kategorie s ukázkami otázek a odpovědí z rozhovorů.

4.7 Interpretace dat

Tato kapitola se bude věnovat primárně popisu dat získaných z hloubkových rozhovorů a zúčastněného pozorování. Níže uvádím vzniklé kategorie a podkategorie, na kterých je vidět oboustranná provázanost.



Obrázek 1: Přehled kategorií a podkategorií

Zdroj: vlastní zpracování

Ve výše uvedeném přehledu jsou kategorie a podkategorie, které vznikly z kódování rozhovorů. První kategorie se nazývá odměny a tresty, druhá se nazývá přístup učitele a třetí motivace žáků ve výuce. Všechny tyto kategorie tvoří hlavní aspekty, které se vyskytují v tomto výzkumu

a následně na to byly zvoleny i podkategorie, které navazují a záměrně spadají do daných kategorií, jenž ovlivňují v celkovém kontextu kategorii motivace žáků ve výuce.

4.7.1 Kategorie odměny a tresty

Odměny a tresty vzešly jako první zásadní kategorie motivačních faktorů, které mají vliv na motivaci žáků ve výuce. Zároveň také vznikly čtyři podkategorie. Do kategorie odměny můžeme zařadit podkategorii pochvaly. Do kategorie trestů můžeme zařadit podkategorii napomínání během výuky. V další části se zaměřím na to, jak ovlivňují odměny a tresty motivaci žáků ve výuce a také uvedu ukázkou odměn a trestů, které jsou dle učitelů nejvíce používané. Dále zmíním, jaké faktory mají vliv na motivaci žáků a následně popíšu, jakým způsobem učitelé motivují své žáky ve výuce. Z rozhovorů vyplynulo, že užívání odměn a trestů může sloužit jako forma motivačních činitelů.

Níže uvádím ukázkou otázky z rozhovoru a následně i vybrané odpovědi respondentů: „*Jaké druhy odměn u svých žáků používáte nejčastěji, abyste zlepšili jejich motivaci k učení a lepším výsledkům?*“

Respondent č. 1: „*Používám tedy jedničky za aktivitu, zpestření výuky (třeba v přírodě, promítání), když budou mít trvale dobré známky i chování, naplánuji s nimi výlet. Každé dítě je jiné, tak jako každá třída je jiná. Já mám zrovna třídu, na kterou je potřeba přísná ruka. Samozřejmě používám několik metod, abych zvýšila jejich motivaci, ale nechci je učit heslo: „Něco za něco“. Vedu je k tomu, že se musí učit, že je to v životě důležité. Je jednoduché říct někomu: Když se budeš hodně učit, budeš mít hodně jedniček nebo budeš pořádně jezdit na výlety. Já chci, aby to všechno dělali pro sebe, aby si to uvědomovali, že je neučíme jen tak pro nic za nic.“*

Respondent č. 2: „*Nejčastěji používám jedničky za aktivitu nebo slovní pochvalu. Dle mého názoru mé žáky nejvíce motivují dobré známky, které mohou dostat za úkoly, testy či zkoušení. Jinak svým žákům nabízím možnost malých jedniček, které mohou získat za aktivitu nebo za rychle splněný úkol během výuky a za tři malé jedničky dostanou jednu velkou do žákovské knížky.“*

Respondent č. 6: „*Z mého pohledu je ta nejúspěšnější metoda pochvala, to pak vidíte ten široký úsměv u dítěte. Potom se mi osvědčilo s dítětem souhlasit, a nechat rozvinout jeho myšlenku, to to dítě bere jako ocenění, zároveň se mu dostává zájmu. Tou nejrozšířenější metodou asi pak*

jednička, to ty děti mohou ukázat doma a někde se tím pochlubit. Nebo předání diplomu, to má stejný účinek jako jednička. Hlavně to má trvalý charakter.“

Respondent č. 7: *„Mé žáky nejvíce motivují dobré známky. Vždy když dostanou za test, zkoušení, úkol či za aktivitu dobrou známku, mají ze sebe dobrý pocit a motivuje je to k dalšímu učení a snaze během výuky.“*

Z odpovědí z rozhovorů vyplynulo, že známky mohou mít podobu určité odměny během výuky a mnoho učitelů aplikuje udělování malých jedniček jakožto odměnu, například za aktivitu či dobrý názor. Dále se zjistilo, že dobré známky motivují žáky k dalším aktivitám ve vyučování.

4.7.2 Pochvaly

Pochvala je považována za formu odměny, která ovlivňuje vztahy. Zároveň působí jako motivační faktor během výuky. Níže uvádím ukázkou dalších používaných odměn:

Respondent č. 4: *„Používám hlavně pochvaly, snažím se je chválit za sebemenší aktivitu, nápad nebo myšlenku. Víím, že pro mé studenty je tato moje zpětná vazba důležitá a že jim to pomáhá během výuky k tomu, aby se více zapojovali a vyjadřovali své názory a myšlenky k danému tématu. Žáky prostě těší, když je pochválím. Celkově si myslím, že je ty naše hodiny baví, protože je umím ocenit nebo jim lidsky umím říct, že by bylo hezké máknout, jinak prominutí nebude.“*

Respondent č. 5: *„Používám pochvaly, projevy kladného hodnocení, malé jedničky za aktivitu a rozvíjení žákovy myšlenky v hodině nebo jim slíbím za dobré známky a aktivitu při hodinách na konci roku výlet.“*

Respondent č. 6: *„Z mého pohledu je ta nejúspěšnější metoda pochvala, to pak vidíte ten široký úsměv u dítěte. Potom se mi osvědčilo s dítětem souhlasit a nechat rozvinout jeho myšlenku, to to dítě bere jako ocenění, zároveň se mu dostává zájmu. Tou nejrozšířenější metodou asi pak jednička, to ty děti mohou ukázat doma a někde se tím pochlubit. Nebo předání diplomu, to má stejný účinek jako jednička. Hlavně to má trvalý charakter.“*

Respondent č. 8: *„Určitě to je pochvala, tu má rád téměř každý a chce ji opakovaně, dále velmi často používám volnější konce hodin za dobře odvedenou práci, které trávíme diskusí na jakékoli téma, co je zrovna zajímavá a v neposlední řadě připravuji na různé disciplíny diplomy a medaile, ale většinou je nedávám pro nejlepší tři, jak je zvykem, ale vyberu vždy něco speciálního, tím pádem zůstávají všichni v napětí, kdo by to mohl být a za co by to mohlo být.“*

U této otázky se všech osm respondentů shodlo. Chválení se u žáků osvědčilo jako velice pozitivní zpětná vazba od učitele, která má velký vliv na další zapojování žáků do průběhu výuky. Dle respondentů jsou jejich žáci rádi za pochvaly a projevuje se to převážně na motivaci a energii, se kterými se poté žáci zapojují dále do činností během výuky.

Za odměňující činnosti lze chápat například zajímavé a nové aktivity v hodině. Obvykle jsou tyto aktivity vnímány jako odměny pro žáka.

Nyní uvedu ukázkou na dotaz: „*Jakým způsobem pracujete s motivací u žáků a jaké odměňovací metody při tom například používáte?*“

Respondent č. 2: „*Motivace dětí se odvíjí od vnitřní či vnější motivace. Pokud žák není vnitřně sám motivován, což vychází z rodiny a z výchovy a také z osobnosti a charakteru dítěte, tak ho musím sama motivovat během výuky, což není úplně jednoduché, jelikož takových jedinců ve třídě může být několik. Samozřejmě je důležité udržet během výuky aktivitu a to je u dnešních dětí stále těžší. Dle mých ověřených metod je nutné střídat činnosti, které prokládám ještě různými hrami a soutěžemi.*“

Respondent č. 3: „*Motivuji žáky k učení tím, že vytvářím své hodiny kreativní a celkově se snažím, aby bylo klima ve třídě v příjemné atmosféře, protože pokud by tam bylo například nějaké napětí nebo nějaký problém, nelze v takovém prostředí nic nového naučit. Mojí největší motivační metodou je rozhodně pochvala a kladné hodnocení za aktivitu při vyučování. Dále se mi osvědčilo aktivní zapojení žáků do výuky a tzv. zážitková pedagogika. Výuka pomocí zážitku pomáhá žákům zapamatovat si maximum informací.*“

Respondent č. 4: „*Motivuji je asi tím, že se o ně zajímám a ptám se jich na to, jestli vše chápou, jestli se cítí dobře a jestli by třeba nechtěli něco změnit. Chci podpořit jejich potenciál a chci, aby na sobě pracovali. Zahrnuji do výuky hry a edukační cvičení s tabletem a s interaktivní tabulí, různé soutěže, hry, a to je podle mého názoru to, co ty žáky v dnešní době nejvíce baví, motivuje a zaujme k činnosti v hodině. Pak je samozřejmě chválím a přizpůsobuji způsob výuky a témata jejich potřebám a znalostem.*“

Respondent č. 6: „*Snažím se těm dětem vytvořit aktivní hodinu tak, aby neměly prostor se nudit. Což znamená, že pracujeme s interaktivní tabulí, pouštíme si vzdělávací pořady, chodíme se učit ven. Snažím se, aby se ty děti střídaly u tabule, když hromadně pracujeme. Dále, aby si pokládaly otázky a přicházely na odpovědi, když dětem dáte prostor, tak se dokáží motivovat*

samy, samy chtějí dosáhnout úspěchu. Mám také dobrou zkušenost s prací ve skupinách, tam si děti mohou poradit a motivovat se k práci s kamarády vzájemně.“

Respondent č. 7: *„Já své žáky osobně asi úplně nemotivuji, podle mě se motivují navzájem a pomáhá jim vidět úspěchy a neúspěchy ostatních a to jim stačí k tomu, aby na sobě pracovali. Já se je snažím chválit a vysvětluji jim, co udělali správně, a co ne. Do svých hodin nezapouji moderní technologie, snažím se vysvětlit jim látku s pomocí učebnice a pracovních listů tak, jak to učili mě.“*

Odměňující činnosti se u dotazovaných respondentů odlišují, jelikož každý vede výuku svým individuálním stylem, ale zároveň je spojuje porozumění a snaha pracovat se svými žáky během vyučovacích hodin. Každý pedagog přistupuje k motivaci ve výuce odlišně, někdo se opravdu snaží probudit potenciál u všech studentů a někdo spíše nemotivuje a nechává žáky, aby motivovali spíše sami sebe.

4.7.3 Napomínání ve výuce

Mým cílem bylo, co možná nejdetailněji a nejkompexněji, zaznamenat pozorováním během rozhovorů verbální i neverbální aspekty. Jednotlivá hlediska, kterým jsem v terénu věnovala pozornost, se v průběhu sběru dat proměňovala. Napomínání žáka během výuky je považováno za trest. Níže uvedu otázku z rozhovoru a následně ukázkou odpovědí s vybranými respondenty: *„Jaké druhy trestů používáte při vyučování nejčastěji?“*

Respondent č. 2: *„Používám hlavně ústní napomenutí, když to nezabere a žák opět neposlechne mé napomenutí, tak mu udělím náhradní práci nebo ho zkuším nebo dám test celé třídě a pro příště všichni vědí, že mají dávat pozor, dělat co po nich chci a být aktivní.“*

Respondent č. 4: *„Nejvíce pomáhá napomenutí. Ale musím přiznat, že mám nekázeň na hodinách naprosto minimální. Prostě si myslím, že ty třídy, co učím, jsou fakt skvělou generací žáků. Podle mě je to jenom o přístupu učitele, takže když už někoho napomínám, tak si to hned daný žák uvědomí a začne opět fungovat, tak jak má.“*

Respondent č. 5: *„Nejčastěji napomínám žáky a snažím se je upozornit na to, že ruší výuku, a pokud i tak nedávají pozor, tak je vyzkouším nebo jim dám přepadovku v podobě malého testu, například z toho, co jsme brali minulou hodinu.“*

Respondent č. 6: „Nejčastěji slovní napomenutí a to převážně ve spojitosti se špatným chováním během výuky. Ve většině případech to pomůže a žák začne po napomenutí lépe fungovat. Párkrát už jsem žáky za jejich chování poslala za dveře nebo jim dala úkol navíc. Většinou se po napomenutí zklidnili a dávali už pozor.“

Výzkum potvrdil, že výše uvedené tresty aplikované na žáky za jejich nekázeň, měly na žáky aktivizující dopad. Ukázalo se, že tresty použité za nekázeň svým způsobem působí na žáky k další aktivitě ve výuce.

Dále mne v rozhovorech zajímalo: „Jaký vliv mají odměny a tresty na motivaci žáků ve výuce?“

Respondent č. 1: „Záleží, jaké odměny a jaké tresty kdo používá. Myslím si, že odměny motivují žáky více než tresty. Když jsou odměněni za jejich výkon, chtějí být zase odměněni, chtějí být ještě lepší. Tím pádem se pořád snaží a pracují na sobě. Samozřejmě to je individuální. Jsou i děti, se kterými nepohne nic.“

Respondent č. 2: „Ano, rozhodně mají odměny a tresty vliv na motivaci dětí. Někoho motivuje odměna a chce být lepší a někoho motivuje trest a uvědomí si, že by mohl být lepší, nebo to může být i naopak a žák může být po trestu demotivován. Každé dítě je jiné, a proto si myslím, že mají rozhodně vliv na motivaci k učení, ale jde o žáka. Důležitá je důslednost.“

Respondent č. 3: „Rozhodně mají velký vliv odměny a tresty na motivaci k učení. Podle mého názoru bez odměn a trestu by žák nebyl motivován a i když je každé dítě jiné, tak vždy se motivace ve výuce odvíjí od nastavených odměn či trestů ve výuce daného učitele. Já osobně ráda odměňuji své žáky za aktivitu a za dobré a zajímavé nápady, ale zároveň musím i trestat, to už se mi tolik nelíbí, to je jasné, ale musím zakročit v moment, kdy se dítě nepřipravuje na hodiny, neplní zadané úkoly, neučí se, není aktivní nebo ruší výuku. Motivace k učení je u každého žáka jiná, někdo ji má z rodiny a jiní ne, proto je důležité probouzet u žáků jejich motivaci k učení.“

Respondent č. 4: „Tak žáky vždy potěší, když je odměňuji a mají z toho radost, takže rozhodně mají odměny vliv na motivaci žáků, ale zároveň musím říct, že i tresty mohou motivovat, ale i zároveň demotivovat, jde o typ žáka a o přístup, s jakým se žák postaví k udělenému trestu, který mu byl udělen. Většina mých žáků, i když dostane trest, tak ho přijme, jelikož ví, že to byl oprávněný trest a svým způsobem je to motivuje k lepším výsledkům či aktivnějšímu přístupu, ale najdou se někdy i výjimky, se kterými nic nehne.“

Respondent č. 5: „Podle mého názoru je to individuální, jelikož každé dítě je jiné, a tak i vnímání odměn a trestů je díky tomu pro každého žáka jiné. Citlivější žáci mohou vnímat trest za demotivující a bojí se opětovného zklamání a frustrace, zatímco otrlejší žáci mohou trest vnímat jako motivující faktor, který je nabudí k lepším výsledkům. Ale může se stát, že se to stane i naopak. Záleží opravdu na povaze dítěte a na rodině, kde vyrůstá.“

Respondent č. 6: „Za mě určitě mají. Správně namířená a vhodně načasovaná odměna může mít motivační charakter. Naopak stejně tak špatně namířený, a ještě hůř načasovaný trest může mít demotivační charakter. Když dítě odměníte, ať už úsměvem či pohlazením, pokývnutím, tak najednou vidíte tu větší zapálenost, začnou se víc hlásit, asi aby té odměny dostály a věděly, že je zasloužená. Všeobecně vnímám tu větší chuť něco dělat a něco se naučit. Tresty mají úplně opačný charakter.“

Z výše uvedených ukázek z rozhovorů můžeme vidět, že vybraní respondenti vnímají vliv odměn a trestů jako faktor, který má velký vliv na motivaci žáků ve výuce a k učení. Respondenti uvedli konkrétní situace, kdy mohou mít odměny a tresty jak motivační, tak rovněž i demotivující charakter, který je ovlivněn přístupem žáka.

U následující otázky týkající se trestu se snažím zjistit: „Jak na odměny a tresty reagují žáci a také jak se to odráží v jejich následné motivaci ve vyučování?“

Respondent č. 1: „Na odměny reagují děti pozitivně, to je logické. Na tresty reagují hůře, jsou našťavané, ale samy na sebe. Ale zatím se mi nestalo, že by po uděleném trestu přestaly pracovat. Snaží se to vše napravit.“

Respondent č. 2: „Z odměn mají radost a příště je chtějí získat i další děti. Tresty nechťejí, ale vědí o nich dopředu, máme je od začátku roku vždy nastavené. Když poruší pravidla, mají ještě druhou šanci. Když ji nevyužijí, následuje trest. Vědí, že něco porušily nebo neudělaly. Trest přijmou.“

Respondent č. 3: „Na odměny reagují žáci dobře, rádi dostávají jedničky a podle mě je to svým způsobem motivuje. Tresty působí na někoho motivačně a na někoho demotivačně, jde o osobnost žáka. Někoho to vyleká a bojí se dalších trestů, jinému žákovi je to jedno a dál dostává tresty během vyučování a nijak ho to nemotivuje k tomu, aby se učil.“

Respondent č. 5: „Odměny se jim líbí, tresty už tolik ne. Na začátku roku jim nastavím pravidla, vysvětlím jim, kdy budou odměněni a kdy potrestáni a pak už je to na nich. Odměny si musí

zasloužit, ne každý nápad nebo myšlenka je odměněna, a pokud dávám odměny tak, jak jsem už zmínila, třeba v podobě malých jedniček a za pět malých jedniček je to jedna velká, která má stejnou váhu jako jiné známky. Je to možnost, jak si třeba opravit něco, co jim v minulosti nevyšlo. Odměny mají dle mého velký vliv na motivaci, žák má radost, že něco dokázal a vnitřně je spokojený, zatímco trest může jak motivovat, tak i demotivovat a pak už je to asi na typu žáka, jaký bude mít přístup k učení.“

Jak můžeme z uvedených ukázek vidět, žáci reagují individuálně na udělení jak odměn, tak i trestů, ale ve většině případů lze chápat, že si žák danou odměnu či trest zasloužil a věděl dopředu, že pokud nebude dělat to, co má, nastane trest. Trest aplikovaný ve vyučovacích hodinách může mít motivační i demotivační charakter.

4.7.4 Kategorie – přístup učitele

Přístup učitele je vnímán jako motivující faktor, který má velký vliv na vztah s žáky, klima třídy a na výsledky žáků. Během rozhovorů jsem se respondentů ptala: „*Domníváte se, že přístup učitele a hodnocení může ovlivňovat motivaci žáků ve výuce?*“

Respondent č. 1: „*Řekla bych, že do jisté míry ano. Přístup učitele se určitě odvíjí motivace žáků během výuky. Mým žákům vyhovuje otevřený a přátelský přístup, snažím se je pochopit a pomoci jim, pokud jim něco nejde, ale je to individuální, každé dítě je jiné a někomu může vyhovovat i třeba tvrdší přístup. A co se týče hodnocení, určitě je to jeden z motivujících faktorů, které učitel ovlivňuje svými pravidly, komunikací a přístupem. Někdo dostane pětku a je mu to jedno nebo se přestane učit úplně, někdo zase zareaguje obráceně a začne podávat skvělé výkony.“*

Respondent č. 3: „*Určitě ano, tyto faktory ovlivňují motivaci. Samozřejmě vždy záleží na osobnosti učitele i na známce, zda je dobrá či špatná. Osobnost učitele a známka může ovlivnit dítě pozitivně i negativně. Dobrý učitel by se dle mého názoru měl snažit ovlivnit dítě pozitivně, jelikož jen pozitivní motivace přináší výsledky. Z praxe vím, že osobnost učitele by měla být taková, že vstupujete jako autorita, ne však taková, aby se vás dítě bálo. Děti z vás musí cítit, že jste na jedné lodi, že se o vás mohou opřít, svěřit se vám. To je důležité hlavně u třídnictví, aby vám děti věřily. Co se týká motivace formou známek, je důležité vždy děti za něco pochválit, alespoň za snahu. Ať už slovně nebo písemně. Když se dětem nepovede test nebo zkoušení, vždy je pochválím alespoň za snahu, řeknu, co se povedlo. Vždy dávám dětem možnost opravy. Takto to mám nastaveno se svými žáky a funguje nám to. Děti ke mně mají důvěru. Dosahují lepších*

výsledků, nebojí se zeptat a hlavně se nebojí chybovat. Motivuji je k tomu, že i špatná známka se dá opravit. Když děti mají takovou šanci, využiji ji. Jsem rád, když se s nimi můžu na všem domluvit. Vše je ale individuální, ne všichni pedagogové to mají takto nastaveno, ne všichni jsou takto chápaví. Někomu jde o to, aby se jich děti bály, jde jim o to, dávat špatné známky, hledat na dětech jejich chyby a slabiny. Takových pár znám a za mě za katedrou nemají co dělat. Jsem ráda, že taková nejsem a nebudu. Chci být pro děti jako partner, což se mi dle mého daří dobře.“

Respondent č. 5: „Domnívám se, že přístup může z velké části ovlivňovat motivaci žáků ve výuce, já osobně se snažím přicházet do hodin s pozitivní a energetickou náladou, abych i žáky naladila na tuto pozitivní vlnu a podle mých zkušeností to na žáky působí jediné kladně. Samozřejmě, když učitel to vnímá jinak a mázu i jiný přístup k žákům a k učení, ale úsměv a komunikace s žáky přispívá k vzájemnému vztahu a následně i k větší motivaci a aktivitě během hodin. A co se týče hodnocení, tak určitě také ovlivňuje práci žáků v hodině, vždy jde o to aby byl učitel férový a své hodnocení žákům ještě dále dovysvětlil a případně jim poradil, co by měli do příště vylepšit. Pokud žák ví, co udělal v testu špatně a je mu to správně podáno může ho to spíše motivovat k lepším výsledkům.“

Respondent č. 6: „Rozhodně ano. Přístup učitele opravdu hodně ovlivňuje vztah a klima třídy, zároveň také působí na přístup k učení a motivaci. Sama se snažím přistupovat k žákům otevřeně a přátelsky, protože mi na nich záleží a chci si s nimi vybudovat vztah. Co se týče mě, tak než dám dítěti klasifikaci, vysvětlím mu, co bylo špatně a co bylo dobře, ať z toho to dítě něco má. Stejně tak těm dětem píšu odůvodnění, co by měly zlepšit i do písemného zadání. Mnohdy číselný údaj není uceleným ohodnocením a to dítě potřebuje nějaký komentář. Samozřejmě vždy, když tomu dítěti dáte třeba pětku, tak je demotivované, nechce se mu nic dělat, protože si myslí, že to nemá smysl, děti pak mohou propadat do myšlenek, že jsou hloupé. Proto je potřeba to dítě zase motivovat slovně, nabídnout mu pomoc. Takže ano, negativní či pozitivní hodnocení ovlivňuje motivaci k učení.“

Respondent č. 7: „Přístup i klasifikace podle mého názoru ovlivňují motivaci žáků k učení. Já sama jsem na své žáky docela dost přísná, jelikož od nich chci dobré známky, ale musím říct, že pevná ruka na ně platí a oni to respektují a snaží se o to víc. Zajímá je samotné, v čem udělali chybu a ve většině případů se ponaučí a už to neudělají.“

Jak můžeme z uvedených ukázek vidět, odpovědi na otázku se liší a každý učitel vyučuje odlišně a přistupuje k žákům a celkově k výuce jinak. Odpovědi respondentů se liší, ale zároveň

všichni usoudili, že má velký vliv přístup učitele i způsob klasifikace na motivaci žáků k učení. Dále mne během rozhovorů zajímalo: „*Jak přemýšlíte o své výuce?*“

Respondent č. 1: „*Přemýšlím o ní hlavně tak, abych něco v té hodině dětem předala a aby je to i bavilo. Není nic horšího než zmuděný žák. Každou chvíli přemýšlím, jak dětem výuku zpestřit.*“

Respondent č. 3: „*O své výuce přemýšlím opravdu hodně, je pro mě důležité, aby moje hodiny byly zajímavé a zábavné. Chci dětem vždy vymyslet do výuky něco, co je zaujme a trochu rozptýlí z toho celodenního sezení v lavici.*“

Respondent č. 5: „*Přemýšlím o ní vždy tak, aby mé žáky zaujala a bavila. Snažím se vymýšlet různé soutěže a aktivity.*“

Respondent č. 6: „*O výuce přemýšlím spíš poté, co tu hodinu odučím. Přemýšlím nad tím, co bych mohla příště zlepšit, jak bych měla reagovat jinak.*“

Respondent č. 8: „*Snažím se o ní moc nepřemýšlet, samozřejmě nějaká sebereflexe musí být. Dříve jsem určitě přemýšlel více o tom, jak by měla hodina vypadat, jestli bylo vše ok, ale teď, po tolika letech, už nad tím moc nepřemýšlím.*“

Jak můžeme z uvedených ukázek vidět, přístupy učitelů k cílům výuky se v mnoha případech odlišují. Dále mne v rozhovorech zajímalo: „*Jakým způsobem pracujete s motivací u dětí? Máte nějaké metody, které by byly z Vašeho pohledu úspěšné?*“

Respondent č. 3: „*Snažím se motivovat žáky k učení tím, že vytvářím své hodiny kreativní a celkově se snažím, aby bylo klima ve třídě v příjemné atmosféře, protože pokud by tam bylo například nějaké napětí nebo nějaký problém, nelze v takovém prostředí nic nového naučit. Mojí největší motivační metodou je rozhodně pochvala a kladné hodnocení za aktivitu při vyučování. Dále se mi osvědčilo aktivní zapojení žáků do výuky a tzv. zážitková pedagogika. Výuka pomocí zážitku pomáhá žákům zapamatovat si maximum informací.*“

Respondent č. 2: „*Motivace dětí se odvíjí od vnitřní či vnější motivace. Pokud žák není vnitřně sám motivován, což vychází z rodiny a z výchovy a také z osobnosti a charakteru dítěte, tak ho musím sama motivovat během výuky, což není úplně jednoduché, jelikož takových jedinců ve třídě může být několik. Samozřejmě je důležité udržet během výuky aktivitu a to je u dnešních dětí stále těžší. Dle mých ověřených metod je nutné střídat činnosti, které prokládám ještě různými hrami a soutěžemi.*“

Respondent č. 5: „*Snažím se motivovat žáky k učení tím, že jim u každé látky přidám i nějaké příklady z běžného života. Srovnávám to s tím, jak to bylo a jak je to dnes, podle mě jim to pomáhá představit si to. Vidím, že je to baví. Snažím se své hodiny dělat zábavně a kreativně. Mojí největší motivační metodou je rozhodně pochvala a kladné hodnocení při vyučování.*“

Dále mne v rozhovorech zajímalo: „*Jaké faktory mají dle Vašeho názoru vliv na motivaci žáků ve výuce?*“

Respondent č. 1: „*Dle mého názoru jde hlavně o vnitřní motivaci, která pochází z výchovy neboli z rodiny, dále může být velkým faktorem přístup učitele a styl vedení výuky, aktivity během výuky, kreativní činnosti, střídání pomůcek – tablet, interaktivní tabule, sešit. Dále i forma komunikace a vztah učitele s žáky a nakonec i zpětná vazba mezi učitelem a žáky.*“

Respondent č. 3: „*Je mnoho faktorů, které mohou mít vliv na motivaci žáků ve výuce, ale asi bych tam zařadila: přístup a osobnost učitele, dále dobré i špatné známky, celkově styl hodnocení daného učitele, poté i pochvaly během výuky, celkové klima třídy a vztahy se spolužáky a také rozhodně samotnou vnitřní a vnější motivaci žáka.*“

Respondent č. 5: „*Určitě bych tam zařadila vnitřní motivaci žáků, která vychází zejména z osobnosti dítěte a z rodiny ve které vyrůstá. Dalšími faktory, které mohou žáky ve výuce ovlivňovat ve spojitosti s motivací jsou dle mého názoru a dle mých zkušeností tyto – pozitivní přístup učitele, průběžné pochvaly během hodin, dobré známky a malé jedničky za aktivitu při hodině.*“

Respondent č. 7: „*Zařadila bych tam osobnost žáka, osobnost učitele, styl hodnocení, styl výuky, aktivity během výuky, dobré známky, vztah s učitelem a dle mého určitě i odměny za snahu během výuky.*“

Respondent č. 8: „*Podle mého názoru jsou velkými faktory rodina, výchova a povaha žáka. Dále třeba soutěživost, odměny a tresty ve výuce, vztah učitele s žáky, což je spojeno se správnou komunikací s žáky.*“

Přístup učitele během výuky má velký vliv na zpětnou vazbu od žáků. Pokud žáci vnímají pozitivní přístup ze strany učitele, mají v těchto hodinách lepší pocit a cítí se uvolněně a lépe se jim pracuje. Dle odpovědí z rozhovorů vyplynulo, že největším motivačním faktorem je opravdu přístup učitele, pochvala a dobrá známka.

4.7.5 Komunikace

Významnou kategorií a zároveň motivačním faktorem aktivizujícím žáky k činnosti je komunikace, která hraje důležitou roli. Ať už si to žáci uvědomují více či méně, získávání informací je jeden z hlavních důvodů jejich každodenní školní docházky. Dále uvádím otázku z rozhovorů: „*Co je Vaším cílem při vyučování v práci s žáky?*“

Respondent č. 1: „*Najít si k nim cestu skrze komunikaci a samozřejmě je něco naučit. Najít si k nim cestu a komunikovat s nimi a vnímat jejich pocity a připomínky. Momentálně je mým cílem připravit je do dalších ročníků. Chci docílit toho, že je ta škola bude bavit. Nechci, aby školu vnímali jen jako povinnost.*“

Respondent č. 2: „*Mým cílem je vést žáky k tomu, že vzdělání jim umožňuje mnoho možností, které pak v budoucnu budou moci využít, aby dělali to, co budou chtít. Vedu je k tomu, že není nic špatného na tom učit se a hlavně to nedělají kvůli nám učitelům nebo kvůli rodičům, ale měli by to dělat především pro sebe. Je to proces, protože nikomu se na druhém stupni nechce moc učit. (smích) Snažím se jim dělat výuku zajímavou a pestrou, aby nebyli zmučení, ale aby byli spíše nadšeni něčím novým. Je to někdy náročné. Dál také samozřejmě slušnému chování, kamarádství, pomáhání slabším, ochraně zdraví, ochraně přírody, vážit si věci kolem sebe.*“

Respondent č. 3: „*Mým cílem je vždy zaujmout žáky natolik, aby až skončí hodina, tak si i po té mé hodině pamatovali, co jsme danou hodinu dělali. Ne vždy se to povede, to je jasné. Spíš chci, aby je výuka bavila a aby v nich třeba něco i zůstalo. Dále se snažím vytvořit si během roku se studenty vztah a komunikovat s nimi tak, aby ve mně měli důvěru a svěřili se mi v moment, kdy nějakou látku nepochopili nebo se jim zdá těžká a nesrozumitelná.*“

Respondent č. 4: „*Cílem je, aby je hodiny bavily. Najít si k nim cestu skrze komunikaci a vztah. Hlavně, aby se na mé hodiny nebáli chodit, aby se na ně třeba i trochu těšili. Během mých hodin jde hlavně o komunikaci a o zpětnou vazbu od mých žáků, jde mi o to, aby si uvědomili, že je angličtina fajn a není jen o doplňování gramatických jevů. Aby si z každé hodiny alespoň něco odnesli – ať už pocit, že se jim dnes dařilo nebo pocit, že ta hodina byla fajn. Jasně, že chci žáky něco naučit, ale jak říkám, upřednostňuji jejich pocity.*“

Respondent č. 5: „*Mým cílem je vytvořit si s nimi v průběhu let vztah a najít si k nim cestu pomocí správné komunikace, vnímat je a opěťovat jim moji zpětnou vazbu. Samozřejmě je něco naučit a připravit je na přijímací zkoušky a následné budoucí studium na střední škole.*“

Respondent č. 6: „Mým záměrem je to, aby každé dítě poznalo pocit úspěchu, aby nemělo strach říct svůj názor a mělo snahu se mnou komunikovat beze strachu. Chci, aby žák zjistil, v čem vyniká, co mu jde. Snažím se ty děti povzbudit v tom, že každý má talent na něco jiného, že nikomu na světě nejde všechno. Na druhou stranu je důležité ukázat těm dětem limity. Mým cílem není jen děti něco naučit, cílem je vštípit i nějaké morální hodnoty, získat prožitek a různé věci si s těmi dětmi vyzkoušet i prakticky. Většinou to praktické si děti pamatují více než to, že se musejí něco často naučit zpaměti.“

Styl komunikace mezi učitelem a žáky může mít podstatný vliv na motivaci žáka a na celkový postoj k učení. Začleněním pozitivního přístupu, humoru a zpětné vazby dochází ke snížení napětí při řešení problémů a k celkovému uvolňování atmosféry ve školním prostředí. Správná forma komunikace a zpětná vazba od učitelů v hodinách má na žáky jednoznačně efektivnější dopad. Učitelé činnosti v hodinách neustále inovují novými podněty a začleňují do nich nové metody, vlastní zkušenosti a mimo jiné i odměňovací činnosti. Dále uvádím otázku a vybrané odpovědi z rozhovorů: „Jaké činnosti během výuky používáte, abyste žáky zapojil/a a zároveň motivoval/a k učení?“

Respondent č. 5: „Snažím se je zaujmout a vždy vymýšlet různé soutěže, hodně se učíme venku, používám během hodin pracovní listy, hodně opakujeme látku z minulých hodin a také se snažím, aby mi žáci sami řekli, co by chtěli během hodin dělat.“

Respondent č. 6: „Snažím se dětem vytvořit aktivní hodinu tak, aby neměly prostor se nudit. Což znamená, že pracujeme s interaktivní tabulí, pouštíme si vzdělávací pořady, chodíme se učit ven. Snažím se, aby se ty děti střídaly u tabule, když hromadně pracujeme. Snažím se, aby si ty děti pokládaly otázky a přicházely na odpovědi... když těm dětem dáte prostor, tak se dokáží motivovat samy, samy chtějí dosáhnout úspěchu. Mám také dobrou zkušenost s prací ve skupinách, tam si děti mohou poradit a motivovat se k práci s kamarády vzájemně.“

Respondent č. 7: „Hodně využívám interaktivní tabuli, opakování látky z minulých hodin, tablety, dál také pracovní listy, skupinové práce a také zahrnuji diskuzi na konci hodiny. Osvědčilo se mi, že různorodost aktivit během hodiny žáci opravdu pozitivně vnímají a baví je to mnohem více, než kdybych celou hodinu stála před třídou a jen mluvila. Nebavilo by je to.“

Respondent č. 8: „Moc činností do výuky nezapojuji. Opakuji látku z minulé hodiny a používám pracovní listy, ale jinak jim chci látku vysvětlit a chci, aby jí pochopili a aby si vše zapisovali

do sešitů. Na konci hodiny se jich ptám, o čem byla dnešní hodina a občas žákům dovolím pracovat ve skupině.“

Forma vedení hodin a zapojení činností během výuky se u respondentů lišily, někteří zapojovali do výuky velké množství aktivit, aby žáky zapojili a zaujali a neměli tím prostor k nudě a jiní výuku vedli bez dalších aktivit. Respondent č. 5, 6, 7 – zapojují do výuky činnosti, které žáky baví a mají ze svých zkušeností ověřené, že látku vnímají více, nežli by vedli výuku bez těchto činností, které dělají výuku kreativnější a zájem žáků je aktivnější. Respondent č. 8 uvedl, že do výuky zapojuje speciální činnosti, které by měly napomoci žákům k motivaci v učení.

4.7.6 Vztah učitele a žáka

Mezi významné a klíčové faktory, které mohou ovlivňovat motivaci žáků ve výuce, zle zařadit bezpochyby vztah učitele a žáka. Díky tomuto vztahu se žákovi lépe komunikuje a lépe pracuje s učitelem, se kterým má vytvořený vztah. V rozhovorech jsem se respondentů například zeptala: *„Jakým způsobem si vytváříte během vyučovacích hodin vztah s žáky?“*

Respondent č. 1: *„Na začátku roku se snažím zapamatovat si jména a přezdívkou žáků, líbí se jim, když je oslovuji přezdívkou, dále se snažím zjistit, co mají moji studenti rádi a poté se to snažím během vyučování zakomponovat. Během roku se individuálně ptám žáků, jak se mají a co je u nich nového.“*

Respondent č. 3: *„Zkousím vymýšlet různé poznávací hry a poté se ptám studentů osobně, co je ve volném čase baví a naplňuje. Moji studenti jsou hodně komunikativní, takže je to s nimi jednoduché, rádi se mi svěrují a mnohdy si přijdou i sami pro radu.“*

Respondent č. 5: *„Snažím se pracovat na našem vztahu díky tomu, že se během výuky ptám a zjišťuji, co mají žáci rádi a snažím se jim naslouchat. Jde o zpětnou vazbu, která je dle mého názoru pro vztah učitele a žáka klíčová.“*

Respondent č. 7: *„Díky mému přátelskému přístupu si myslím, že mám s žáky opravdu hezký vztah. Jde asi o komunikaci a snahu naslouchat jim a pomoci jim během nějakých těžkých situací v rodině nebo se spolužáky.“*

Respondent č. 8: *„Na začátku roku se žákům snažím představit a nastolit nějaká pravidla a chci od nich, aby je respektovali. Používám seznamovací hry a výlety, které mi pomáhají dozvědět se o nich nějaké zajímavé informace, například kolik mají sourozenců nebo jestli dělají něco ve*

volném čase. Vždy když nějakou informaci o nich zakomponuji do výuky nebo do konverzace s nimi mají radost, že se zajímám a snaží se mi potom i sami sdělit co se jim v životě stalo nového.“

Vztah učitele a žáka se odvíjí od přístupu a osobnosti učitele a také v osobní snaze poznat žáky více než jen z hodin. Pokud si učitel s žákem vytvoří vztah, vznikne tak určité pouto, které v žákovi vytváří pocit jistoty a klidu. Díky tomuto poutu může mít žák pocit, že se učiteli může svěřit. Z výše uvedených odpovědí vychází, že vztah si každý učitel k žákům vytváří individuálně a používá při tom různé metody.

5 DISKUZE

Provedené výzkumné šetření, uskutečněné prostřednictvím hloubkových rozhovorů, poukazuje na to, že odměny a tresty, které jsou používány ve výuce, mají silný vliv na motivaci u dětí. Z hlediska teorie můžeme rozlišit škálu prostředků, které mají motivační charakter, ale oproti tomu i prostředky, které mohou mít demotivační charakter, což ve spojení s cílem motivovat žáky při výuce není tím kýženým výsledkem. Mnou realizované šetření poukazuje na to, že učitelé se domnívají, že největším motivátorem pro děti je dobrá známka. Tento závěr je však dle mého názoru v kolizi se všeobecně známým faktem, že děti do školy chodí často demotivované, ve stresu, a to převážně ve spojení se známkami, což se značně projevuje právě na dětech, které dochází na druhý stupeň základních škol. Děti často mívají strach z toho, že dostanou špatné hodnocení. Špatné hodnocení mívají často spojené s negativní reakcí rodičů a následným trestem. Zůstává tedy otázkou, zda známkování dětem nepřináší často více stresu než motivačního charakteru. Pokud vezmeme v potaz širokou typologii odměn a trestů, zůstává na zvážení, zda nevyužít jiné motivační možnosti, které v dětech nebudou navozovat strach a úzkost, například formu slovního hodnocení, které vykresluje autentičnost a individualnost každého dítěte.

Dále práce poukazuje na to, že se učitelé domnívají, že trest může mít pro děti demotivační, ale i motivační charakter. Mají za to, že pokud je trest používán ve spojitosti s udržení kázně či slouží jako nástroj, aby si žák dané učivo více procvičil, pak je trest jednoznačně motivačním nástrojem. Výzkum, který provedla Nováková (2008, s. 31–50) u 56 respondentů, kde počet chlapců čítal 31 a počet dívek čítal 25, věkové rozmezí dětí se pohybovalo mezi 11 až 14 lety, ukazuje, že i u dětí je trest motivem ke zlepšení chování, zároveň ale bylo prokázáno, že trestání může mít vliv na oblíbenost daného učitele. Oblíbenost se dozajista váže s důvěrou dětí k učiteli a dobrým vztahům pedagoga a žáka. Opětovně tedy zůstává k zamyšlení a rovněž na zvážení každého vyučujícího, zda si případným trestáním zkazit mnohdy dobrý vztah pedagoga a žáka, případně tímto narušit důvěru mezi danými subjekty.

V rámci dalšího výzkumu, který provedla Kleinová (2018, s. 53–58), která svůj výzkum realizovala s šesti pedagogy z 2. stupně, kteří se závěrem shodli na tom, že významnou roli při motivování žáků hraje sám učitel, který posléze musí zaujmout, nabudit a motivovat. Dle Kleinové záleží na tom, s jakými cíli sám učitel vstupuje do výuky. Z otázky motivace v tomto výzkumu opětovně vyplývá, že hlavním motivem pro žáky je jejich hodnocení, tedy známky, známky dobré ale i špatné. V motivaci ve známkách se tyto dva výzkumy shodují. Nicméně

výzkum, který provedla Kleinová, poukazuje na to, že motivátorem pro děti může být i špatná známka. Toto zjištění je z hlediska motivace a samotného výzkumu zajímavé. Určitě by bylo přínosné se ve výzkumu zaměřit na to, který z typů známek dokáže žáky a studenty motivovat více s ohledem na konkrétní věkové kategorie. Je přirozené, že každý učitel, každé dítě nebo i rodič k motivaci může přistupovat jinak a často také přistupuje. V závěru lze uvést, že nejprospěšnější by bylo, kdyby učitelé přistupovali ke svým žákům individuálně a poté podle znalosti žáka mu také nastavili motivaci, která by přinášela žádané výsledky, a to primárně po samotné dítě, které by daný druh motivace přijímalo.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

Tato kapitola se věnuje shrnutí výsledků, které byly díky kvalitativnímu výzkumu zjištěny. Na základě dat a poznatků získaných během polostrukturovaných rozhovorů s osmi respondenty a zúčastněného pozorování jsem mohla odpovědět na výzkumné otázky této práce. Cílem této práce bylo zjistit, jaký vliv mají odměny a tresty na motivaci žáků ve výuce 2. stupně na základní škole. Provedené výzkumné šetření poukazuje na to, že učitelé se domnívají, že odměny a tresty mají opravdu velký vliv na motivaci žáků ve výuce.

Dle odpovědí od respondentů založených na výpovědích lze potvrdit, že všech osm učitelů vnímá ve své výuce vliv odměn a trestů na motivaci během výuky. Po srovnání dat z pozorování spolu s informacemi poskytnutými respondenty v hloubkových rozhovorech jsem v podkapitole Odměny a Tresty dosáhla stanovených cílů práce. Nejčastějšími odměnami pro žáky je dle respondentů pochvala. Pochvala je formou odměny a zároveň motivačním činitelem, který opět působí na žáky pozitivně a dodává jim zpětnou vazbu, která poukazuje na výkony, které žáci během výuky vykonali. Dále se zjistilo, že trest aplikovaný ve vyučovacích hodinách může mít motivační i demotivační charakter. Nejčastěji aplikovaný trest ve výuce je, dle rozhovorů s respondenty, forma napomínání.

Výzkumné šetření ukázalo souvislosti s vedlejší výzkumnou otázkou, tedy s faktory ovlivňujícími motivaci žáků ve výuce. Během výzkumného šetření z rozhovorů se potvrdily tyto faktory jako nejvíce ovlivňující během výuky, jsou jimi například: vnitřní a vnější motivace žáků, přístup a osobnost učitele, vztah učitele s žáky, styl hodnocení, komunikace učitele s žáky, pochvaly, soutěživost mezi žáky a zpětná vazba během výuky.

Na poslední vedlejší otázku, jakým způsobem učitelé motivují žáky ve výuce, lze odpovědět tak, že dle výzkumu se prokázalo, že 2. stupeň je pro žáky velmi náročné vývojové období plné změn a potřeb. Výzkum ukázal, že velmi záleží na cílech a přístupu učitele, se kterými přichází do výuky. Ukázalo se, že snaha a motivace během výuky u žáků na 2. stupni se odvíjí buď od samotné snahy žáka dozvědět se nové informace během výuky, anebo se jedná o vliv přístupu, osobnosti a vztahu učitele s žáky. Dle rozhovorů dále také vyplynulo, že se učitelé nejvíce setkávají s vnitřní a vnější motivací u žáků, kterou se snaží během vyučování rozvíjet a probouzet potenciál u dětí, které mají o hodiny zájem. Vždy samozřejmě záleží i na tom, z jaké rodiny žák pochází a jak přistupuje k učení a autoritám ve školním prostředí. Mnoho respondentů uvedlo, že se snaží motivaci během výuky povzbudit aktivními a různorodými činnostmi, které pomáhají výuku utvořit nějak nově a kreativně, ale jelikož je každý učitel i žák

jiný, je těžké motivovat všechny během výuky a to, co může jednoho žáka motivovat, jiného už nemusí.

7 ZÁVĚR

Závěrečná práce se zabývala motivací, odměnami a tresty ve výuce u žáků 2. stupně ZŠ. Tato problematika byla zkoumána z pohledu učitelů. Práce byla rozdělena na část teoretickou a část empirickou.

Úmyslem teoretické části bylo vysvětlit hlavní pojmy, které se dané problematice týkají. Nejprve jsem vysvětlila základní definice motivace, a poté jsem se zaměřila na druhy motivací žáků ve výuce. Zásadní úsekem teoretické části mé práce byla kapitola zabývající školní motivací, ve které jsem uvedla důležité motivační aspekty, jež učitelé při výuce mnohdy užívají. Dále se práce zaměřovala na odměny a tresty, které tvoří další nedílnou součást školního prostředí. Kromě toho se práce zaměřila na jejich význam, rizika a postavení během výuky. Závěrečnou kapitolu teoretické části jsem věnovala cílové skupině, která spadá do období pubescence. Věnovala jsem se důležitým specifikům tohoto vývojového období. První polovinu této práce lze vnímat jako informativní v oblasti motivace, odměn, trestů a období pubescence.

Během závěrečné práce bylo dosaženo všech předem daných cílů. Záměrem výzkumného šetření bylo zjistit, jestli odměny a tresty ovlivňují motivaci žáků ve výuce. Z výzkumného šetření vyplynulo, že odměny a tresty mají velký vliv na motivaci žáků během vyučování a z celkového počtu osmi respondentů všichni dotazovaní aplikují během svých vyučovacího hodin jak odměny, tak i tresty. Je samozřejmé, že každý učitel vnímá odměny a tresty jinak, a i jinak odměňuje a trestá, ale i tak je ve svých hodinách aplikují. Dále bylo zjištěno, že hodnocení a činnosti, které učitel s žáky během výuky vykonává, se odvíjí od přístupu a osobnosti učitele. Bylo zjištěno, že učitelé se domnívají, že odměňování během výuky má pozitivní vliv na motivaci. Odměňování a trestání během výuky má vliv nejen na motivaci, jak jsme se díky výzkumu dozvěděli, ale i na psychiku daného jedince, což by se nemělo nikdy podceňovat, protože každé dítě je jiné a může to mít jak kladné, tak i záporné účinky, které jsou s odměňováním či trestáním spojeny. Dále bylo díky analýze dat zjištěno velké množství faktorů, které mohou dle respondentů působit na motivaci žáků ve výuce. Mezi tyto faktory můžeme zařadit samotné učitele, kteří používají během svých hodin metody, které podporují motivaci žáků ve výuce a podporují tím jejich aktivitu a potřebu dovědět se něco nového. Z rozhovorů bylo zjištěno, že učitelé mezi své metody nejvíce používají odměňující činnosti a opakující či aktivizační metody, které pomáhají vytvářet hodiny zajímavější a aktivnější. Dále respondenti uvedli, že během hodin používají jako aktivizační metody, což může mít podobu

různých činností, které vkládají učitelé do svých hodin, a tím je tvoří akční, kreativní a zajímavé. Jedná se zejména o různé soutěže, kvízy, hry a skupinové práce a mnoho dalších.

Z výzkumného šetření se potvrdilo, že v praxi působí odměňování na žáky kladně a má to velký vliv na jejich rozvoj a motivaci ve výuce. Závěrem lze konstatovat, že učitelé hrají v životě žáků opravdu důležitou roli, a právě oni by měli dbát nejen na prohlubování znalostí a vědomostí, ale i na osobnostní rozvoj žáků a na zlepšování jejich motivace během výuky.

POUŽITÁ LITERATURA

Monografické publikace

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 798 s; 24 cm. ISBN 978-80-7261-169-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178463-X.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s.; 24 cm. ISBN 978-80-7367-273-7.

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

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cambridge language teaching library. ISBN 0521793777.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova v vzdělávacím programu mateřské školy]*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.

FONTANA, David a Karel BALCAR. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s.; 23 cm. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter, Vladimír JÚVA a Vendula HLAVATÁ. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s.; 23 cm. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Portál, 2004, 312 s. ISBN 978-80-262-0334-6.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, 223 s.; 24 cm. ISBN 978-80-247-3704-1.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, 232 s. ISBN 80-042-3487-9.

JANÍKOVÁ, Marcela. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 154 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 22. ISBN 978-80-7315-208-6.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie 1. díl Pro studenty zdravotnických oborů*. Grada, 2010, 184 s. ISBN 978-80-247-6896-0.

KOHOUTEK, Rudolf. MASARYKOVA UNIVERZITA. KATEDRA TECHNICKÉ VÝCHOVY. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 167 s.; 21 cm. ISBN 80-210-4077-7.

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

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s.; 21 cm. ISBN 978-80-247-2834-6.

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

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělání dospívajících*. Praha: Grada, 2011; 232 s. ISBN 978-80-247-7454-1.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001, 179 s.; 21 cm. ISBN 80-214-1844-3.

LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. V Brně: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008; 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6.

MAŇÁK, Josef. MASARYKOVA UNIVERZITA. KATEDRA TECHNICKÉ VÝCHOVY. *Kapitoly z metodologie pedagogiky = Chapters on the methodology of pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 125 s. ISBN 80-210-1031-2.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s.; 24 cm. ISBN 978-80-262-0174-8.

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

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

- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2002, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MOŽNÝ, Ivo a Vladimír JIRÁNEK. *Rodina a společnost*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, 323 s. ISBN 978-80-86429-87-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. Praha: TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6
- NEVID, Jeffery. *Psychology concepts and applications*. Boston: Houghton Mifflin. 2009, 688 s. ISBN 9781305964150.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový pedagog*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PETTY, Geoffrey a Jiří FOLTÝN. *Moderní vyučování*. Vyd. 6., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2013, 562 s.; 24 cm. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007, 472 s.; 24 cm. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s.; 23 cm. ISBN 80-7178-621-7.
- RHEINBERG, Falco, František, Man a Mareš, Jiří. *Ovlivňování učební motivace*. In: Pedagogika, Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001.
- RŮŽIČKOVÁ, Dora. *Jak si rozumět ve třídě*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 229 s. Sborníky. ISBN 978-80-244-3165-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Grada. 2007, 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- Schmuck, Peter, Wesley P. Schultz. *Psychology of Sustainable Development*. Norwell, MA: Kluwer Academic, 2002. 327 pp. ISBN 1-4020-7012-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

- SKLÁDALOVÁ, Markéta. *Jak na to?: o rodičovství, dětech a výchově*. Brno: CPress, 2015, 129 s. ISBN 978-80-264-0727-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. UNIVERZITA PALACKÉHO. PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s.; 21 cm. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s.; 22 cm. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s.; 22 cm. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK Roman a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.
- TRNOVÁ, Eva. *Motivování a rozvíjení přírodovědně nadaných žáků výukovými metodami založenými na experimentech*. In Jana Škrabánková, Josef Trna a kol. *Nadání žáci a jejich učitelé v českých školách: zaměřeno na přírodovědu a matematiku*. 1. vydání. Brno: Paido, 2013. s. 71-91. 354. ISBN 978-80-7315-244-4.
- VACEK, Pavel. UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ. PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, 191 s.; 22 cm. ISBN 978-80-7435-684-1.
- VALIŠOVÁ, Alena a Miroslava KOVAŘÍKOVÁ. *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Garda, 2021, 310 s.; 24 cm. ISBN 978-271-3249-2.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Praha: Grada, 2004, 116 s. Psyché. ISBN 80-247-0814-0.
- VLČEK, Bořivoj a Miloslav VLČEK. *Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, 63 s. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-704-2963-1.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. A rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s.; 24 cm. ISBN 978-80-247-1428-8.

WEITEN, Wayne. *Psychology themes & variation*. Publisher: Cengage learning. 2011, 567 pages. ISBN -10: 1305498208.

Elektronické zdroje

KLEINOVÁ, Lucie. *Motivace žáků 2. stupně ZŠ ve výuce ruského jazyka z pohledu učitele*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2018 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/wef71/Diplomova_prace.pdf.

NOVÁKOVÁ, Helena. *Odměny a tresty ve výuce z pohledu žáka na druhém stupni ZŠ*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2018 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ez86d/Bakalarska_prace.pdf

Vývojová psychologie pro sociální práci [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013, 2013, 64 [cit. 2022-01-12]. Dostupné z:
<https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>.

PŘÍLOHY

Příloha A – Schéma otázek z polostrukturovaného rozhovoru	55
Příloha B – Přepsaný rozhovor s respondentkou č. 1	56

Příloha A – Schéma otázek z polostrukturovaného rozhovoru

1. okruh otázek: přístup učitele

1. Jak přemýšlíte o své výuce?
2. Domníváte se, že přístup učitele a hodnocení může ovlivňovat motivaci žáků ve výuce?

2. okruh otázek: motivace, odměny a tresty

1. Myslíte si, že mají odměny a tresty vliv na motivaci?
2. Jaké druhy odměn u svých žáků používáte nejčastěji, abyste zlepšili jejich motivaci k učení a lepším výsledkům? (Vyjmenujte, prosím, nejméně tři.)
3. Jak na odměny a tresty reagují děti a jak se to odráží v jejich následné motivaci k učení?
4. Jaké druhy trestů používáte při vyučování nejčastěji?
5. V praktickém používání odměn a trestů při vyučování vycházíte hlavně například z odborné literatury, vlastních zkušeností nebo ze zkušeností kolegů?
6. Jakým způsobem pracujete s motivací u dětí? Máte nějaké metody, které by byly z Vašeho pohledu úspěšné? (Např. aby byli Vaši žáci při hodinách aktivní?)
7. Jaké faktory mají dle Vašeho názoru vliv na motivaci žáků ve výuce?
8. Domníváte se, že hodnocení učitele může ovlivňovat motivaci žáků k učení?

Příloha B – Přepsaný rozhovor s respondentkou č. 1

Respondent č. 1

- datum setkání: 15. 1. 2022
- délka praxe: 10 let
- specializace učitele: český jazyk
- délka setkání: 1 hodina
- místo setkání: kabinet

Výzkumník: „*Dobrý den*“

Informant: „*Dobrý den*“

Výzkumník: „*Ráda bych Vám na začátku rozhovoru sdělila, jaký obor studuji a pro jakou závěrečnou práci bude tento rozhovor použit. Studuji doplňkové pedagogické minimum na Univerzitě Pardubice a píši závěrečnou práci na téma „Motivace, odměny a tresty ve výuce žáků 2. stupně ZŠ“. Na toto téma budu nahlížet z pohledu učitelů. Cílem mé práce bude zjistit, jakou zkušenost mají učitelé s tímto tématem. Na začátek se zeptám, jak se máte?*“

Respondent: „*Mám se dobře. Dnes jsem byla na očkování, tak mě trochu bolí ruka, ale rozhovor určitě zvládneme bez problému.*“

Výzkumník: „*To mě mrzí, snad Vám bude brzo lépe. Ještě bych se chtěla na začátku zeptat, zda souhlasíte s tím, že bude tento rozhovor nahráván a bude uveřejněn v mé závěrečné práci, která bude veřejná. Souhlasíte?*“

Respondent: „*Ano, souhlasím.*“

Výzkumník: „*Dobře, můžeme tedy začít.*“

Výzkumník: „*Ráda bych se Vás zeptala, jaké předměty aktuálně na Vaší škole vyučujete a jakou máte aprobaci?*“

Respondent: „*Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu v Hradci Králové se zaměřením na 2. stupeň se zaměřením na český jazyk. Nyní jsem třídní učitelka 6. třídy a učím český jazyk a anglický jazyk. Navíc vedu čtenářský kroužek.*“

Výzkumník: „*Jak dlouho se profesionálně vyučování věnujete, jak dlouhou v tomto oboru máte praxi?*“

Respondent: „*V září tohoto roku to bude 10 let mé pedagogické praxe.*“

Výzkumník: „*Co Vás vedlo k tomu, že jste se stala učitelkou?*“

Respondent: „*Už jako malá jsem si hrála na učitelku, opravovala jsem si sešity a známkovala. Moje babička chtěla být učitelka a také se tomu chvíli věnovala, moje maminka chtěla být také učitelka, ale nakonec jí to nevyšlo. Teta i strýc jsou učitelé, takže ty „učitelské geny“ mám nejspíše v sobě. Navíc se mi práce s dětmi velmi líbí a co Vám budu povídat, líbí se mi prázdniny (smích).*“

Výzkumník: „*Co Vám vyhovuje na učitelské profesi?*“

Respondent: „*Nevím, jak bych to řekla, ale nejvíce mi asi vyhovuje to, že jsem takovým strůjcem svého času. Tato práce je sice mnohdy náročná, ale nikoliv stresující. Sama si určuji náplň hodiny, způsob výuky apod. Nemám přesně stanovené, co a jak musím dělat. Samozřejmě mám nějaký učební plán, kterého se musím držet. Ale jinak mám volnou ruku. A to mi právě nejvíce vyhovuje.*“

Výzkumník: „*Zajímalo by mě, kde berete inspiraci?*“

Respondent: „*Jsem inspirovaná učitelkami, které mě jako malou učily. Líbil se mi jejich přístup a způsob vyučování a to jsem si v hlavě zakotvila už jako malá. Snažím se učit tak, jak bych chtěla, aby někdo učil mě.*“

Výzkumník: „*Jak přemýšlíte o své výuce?*“

Respondent: „*Přemýšlím o ní hlavně tak, abych něco v té hodině dětem předala a aby je to i bavilo. Není nic horšího než znuděný žák. Každou chvíli přemýšlím, jak dětem výuku zpestřit.*“

Výzkumník: „*Co Vás samotnou motivuje?*“

Respondent: „*U mě je to spíš taková ta vnitřní motivace. Chci sama sobě říkat, že jsem dobrá učitelka, a když vidím, že děti rozumí tomu, co jim říkám, že dělají pokroky, těší se do školy, tak to je pro mě ta největší odměna a motivuje mě to být lepší a lepší.*“

Výzkumník: „Co je Vaším cílem při vyučování v práci s žáky?“

Respondent: „Najít si k nim cestu skrze komunikaci a samozřejmě je něco naučit. Najít si k nim cestu a komunikovat s nimi a vnímat jejich pocity a připomínky. Momentálně je mým cílem připravit je do dalších ročníků. Chci docílit toho, že je ta škola bude bavit. Nechci, aby školu vnímali jen jako povinnost.“

Výzkumník: „Jakým způsobem si vytváříte během vyučovacích hodin vztah s žáky?“

Respondent: „Na začátku roku se snažím zapamatovat si jména a přezdívky žáků, líbí se jim, když je oslovuji přezdívkou, dále se snažím zjistit, co mají moji studenti rádi a poté se to snažím během vyučování zakomponovat. Během roku se individuálně ptám žáků, jak se mají a co je u nich nového.“

Výzkumník: „Jaký vliv mají odměny a tresty na motivaci žáků ve výuce?“

Respondent: „Záleží, jaké odměny a jaké tresty kdo používá. Myslím si, že odměny motivují žáky více než tresty. Když jsou odměněni za jejich výkon, chtějí být zase odměněni, chtějí být ještě lepší. Tím pádem se pořád snaží a pracují na sobě. Samozřejmě to je individuální. Jsou i děti, se kterými nepohne nic.“

Výzkumník: „S jakou motivací se u žáků v hodině setkáváte?“

Respondent: „To je dobrá otázka, ale opět je to velmi individuální. Setkávám se v jisté míře jak s vnitřní, tak i s vnější motivací u žáků. Mnoho mých žáků se hodně snaží pracovat pro uspokojení jak mě, jejich učitele, tak i kvůli svým rodičům. Ale já bych byla hrozně ráda, kdyby se snažili hlavně kvůli sobě. Dám Vám příklad. Moje děti rády chodí ven, chtějí pořád něco promítat nebo učit se na počítačích. Máme nainstalovaný školní program, ve kterém občas pracují. Je to ta zábavnější forma učení, ale nikoliv neúčinná. Pokud se během vyučování opravdu snaží a vidím, že spolupracují a dávají pozor, tak jim alespoň jednou týdně umožním výuku na počítačích nebo se učíme venku. Ale to záleží na nich. Jednou se stalo, že přes tři týdny jim přístup k této výuce nebyl umožněn. Když si pak uvědomí, o co díky svému chování přichází, vzpamatují se a jsou vzorní. Bohužel to netrvá věčně.“

Výzkumník: „Jakým způsobem pracujete s motivací u dětí? Máte nějaké metody, které by byly z Vašeho pohledu úspěšné? (Např. aby byli Vaši žáci při hodinách aktivní?)“

Respondent: *„Další mojí metodou je sbírání jedniček za aktivitu. Když se děti hlásí, poslouchají, odpovídají, zapojují se do diskuzí, odměním je jedničkou. A děti rády dostávají jedničky.“*

Výzkumník: *„Jak si ověřujete, že Vaše způsoby motivovat žáky k učení fungují?“*

Respondent: *„Vidím, cítím. To stačí (směje se). Tam je asi skutečně podstatné to, že na té základce se toho nedá moc udělat než nějaký ten vztah k tomu předmětu. Snažím se jim daný předmět udělat zajímavý, ale nelze si jen hrát, musí se i zkoušet a psát testy. V moment, kdy žákům vysvětluji, například co bude za pár dní v testu, tak to neradi slyší, protože nechtějí žádný test psát, ale nakonec pochopí, že je lepší mě poslouchat, protože jim tím pomáhám a dál je to už na nich. I když jsou malí, tak chci, aby si na to přišli sami. Naznačím jim třeba to, že příště jim třeba už nemusím pomáhat a informovat je o tom, co by v testu například mohlo být. A tam vzniká možná ta jednoduchá motivace v podobě toho samotného donucení a vidiny té budoucí známky. Takže i tímhle způsobem.“*

Výzkumník: *„Jaké druhy odměn u svých žáků používáte nejčastěji, abyste zlepšili jejich motivaci k učení a lepším výsledkům?“*

Respondent: *„Používám tedy jedničky za aktivitu, zpestření výuky (třeba v přírodě, promítání), když budou mít trvale dobré známky i chování, naplánuji s nimi výlet. Každé dítě je jiné, tak jako každá třída je jiná. Já mám zrovna třídu, na kterou je potřeba přísná ruka. Samozřejmě používám několik metod, abych zvýšila jejich motivaci, ale nechci je učit heslo: „Něco za něco“. Vedu je k tomu, že se musí učit, že je to v životě důležité. Je jednoduché říct někomu: Když se budeš hodně učit, budeš mít hodně jedniček nebo budeš pořád jezdit na výlety. Já chci, aby to všechno dělali pro sebe, aby si to uvědomovali, že je neučíme jen tak pro nic za nic.“*

Výzkumník: *„Jak na odměny a tresty reagují děti a jak se to odráží v jejich následné motivaci k učení?“*

Respondent: *„Na odměny reagují děti pozitivně, to je logické. Na tresty reagují hůře, jsou naštvané, ale samy na sebe. Ale zatím se mi nestalo, že by po uděleném trestu přestaly pracovat. Snaží se to vše napravit.“*

Výzkumník: *„Domníváte se, že přístup učitele a hodnocení může ovlivňovat motivaci žáků ve výuce?“*

Respondent: „Řekla bych, že do jisté míry ano. Přístup učitele se určitě odvíjí motivace žáků během výuky. Mým žákům vyhovuje otevřený a přátelský přístup, snažím se je pochopit a pomoci jim, pokud jim něco nejde, ale je to individuální, každé dítě je jiné a někomu může vyhovovat i třeba tvrdší přístup. A co se týče hodnocení, určitě je to jeden z motivujících faktorů, které učitel ovlivňuje svými pravidly, komunikací a přístupem. Někdo dostane pětku a je mu to jedno nebo se přestane učit úplně, někdo zase zareaguje obráceně a začne podávat skvělé výkony.“

Výzkumník: „Co děláte, když se žáci na výuku nepřipravují?“

Respondent: „Samozřejmě mi to vadí. Někdy se opravdu hodně naštvu, řeknu jim, že už mě práce s nimi nebaví a ať se učí sami. A to byste pak měla vidět ten obrat, jak se snaží si mě udobřit. Někdy jim dám test z toho, co měli umět nebo si je vyzkouším.“

Výzkumník: „Jaké druhy trestů používáte při vyučování nejčastěji?“

Respondent: „Někdy přeruším výklad, abych získala pozornost žáka, pokud i tak nezačne spolupracovat a dávat pozor, řeknu mu, aby šel k tabuli a vysvětlil celé třídě novou látku nebo dám rovnou pětku za neaktivitu v hodině. Jinak když vyrušují žáci v hodině, považuji to za to, že už to umí. Tak jim dám třeba i test. Dalším trestem je to, když máme naplánované třeba promítání nebo výlet, tak jim to prostě zruším nebo hodiny nijak nezpestřuji.“

Výzkumník: „V praktickém používání odměn a trestů při vyučování vycházíte hlavně například z odborné literatury, vlastních zkušeností nebo ze zkušeností kolegů?“

Respondent: „Vycházím podle svých zkušeností z dětství nebo z toho, co na mě osobně působí vhodně a účinně. Dále také z odborných seminářů nebo z odborné literatury.“

Výzkumník: „Jaké faktory mají dle Vašeho názoru vliv na motivaci žáků ve výuce?“

Informant: „Dle mého názoru jde hlavně o vnitřní motivaci, která pochází z výchovy neboli z rodiny, dále může být velkým faktorem přístup učitele a styl vedení výuky, aktivity během výuky, kreativní činnosti, střídání pomůcek – tablet, interaktivní tabule, sešit. Dále i forma komunikace a vztah učitele s žáky a nakonec i zpětná vazba mezi učitelem a žáky.“

Výzkumník: „Tak, doufám, že jsem si poznamenala všechno, kdybych potřebovala ještě něco dovysvětlit, je možnost se na Vás ještě obrátit a něco si ujasnit nebo rozvést?“

Respondent: „Určitě, není problém.“

Výzkumník: „*Dobře, tak moc děkuji za Váš čas a rozhovor a mějte se hezky.*“

Respondent: „*Děkuji i Vy.*“