

Rizika odměn a trestů u dětí ve školním zařízení a dopad na jejich motivaci při vzdělávání

Daniela Václavková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Daniela Václavková**
Osobní číslo: **H16624**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Rizika odměn a trestů u dětí ve školním zařízení a jejich dopad na motivaci ke vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti odměn a trestů ve výchově, motivace ke vzdělávání, osobnosti pedagoga a vychovávaného.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Vyd. 2. Praha: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

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

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Iva Staňková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

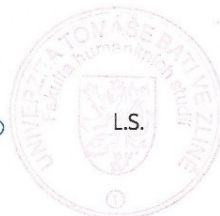
27. listopadu 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15.14.2019

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Odměny a tresty jsou hojně využívány jako výchovné prostředky ve vzdělávacím systému. V rámci bakalářské práce je studován vliv odměn a trestů na snahu žáků dosahovat, co nejlepších výsledků ve škole. V praktické části jsou zpracovány data, která vycházejí z dotazníkového šetření, které probíhalo u žáků na základních školách. Primárně jsou zkoumány přínosy a rizika obou výchovných prostředků. Zvláštní důraz je kladen na ovlivňování vnitřní a vnější motivace žáků odměnami i tresty. V neposlední řadě jsou identifikovány odměny a tresty, které motivují a demotivují žáky v jejich studijním úsilí.

Klíčová slova:

Odměny, tresty, rizika odměn a trestů, motivace, vnitřní motivace, vnější motivace, vzdělávání, výchova, žák, učitel.

ABSTRACT

Reward and punishment are known as potent behavior modifiers. They are, among others, widely used at all levels of the education system. Within my bachelor thesis, I studied the effect of reward and punishment on an effort of students to reach the best study results. The presented consequences are based on a questionnaire survey which I carried out among students at the lower secondary education level. I investigated benefits and risks of both behavior modifiers. I paid a special emphasis on a difference between an internal and an external motivation of the students. I put the motivations into the context of the education process. Using this approach, I identified rewards and punishments that motivate and demotivate students in their study effort.

Keywords:

Rewards, punishment, rewards and punishment risks, motivation, internal motivation, external motivation, education, pupil, teacher.

Poděkování

Ráda bych srdečně poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Ivě Staňkové za cenné rady, odborné vedení a celkovou pomoc při zpracování bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	11
1.1 STAV TÉMATU V DOMÁCÍ LITERATUŘE	11
1.2 STAV TÉMATU V ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE	12
1.3 STAV TÉMATU V CIZOJAZYČNÉ LITERATUŘE	13
1.4 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	15
1.5 ZÁKLADNÍ POJMY	16
2 ODMĚNY A TRESTY	19
2.1 TRESTY – FUNKCE, DŮVODY TRESTÁNÍ A JEJICH DĚLENÍ	19
2.1.1 Rizika trestů	21
2.2 ODMĚNY – UDĚLOVÁNÍ ODMĚN, FUNKCE ODMĚN A JEJICH DĚLENÍ	23
2.2.1 Rizika odměn	25
3 DOPADY ODMĚN A TRESTŮ NA MOTIVACI ŽÁKŮ A JEJICH ALTERNATIVY	27
3.1 DOPADY TRESTŮ NA MOTIVACI ŽÁKŮ	27
3.2 DOPADY ODMĚN NA MOTIVACI ŽÁKŮ	28
3.3 ALTERNATIVY ODMĚN A TRESTŮ PRO POSÍLENÍ VNITŘNÍ MOTIVACE	29
3.3.1 Alternativy trestů	29
3.3.2 Alternativy odměn	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	33
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	33
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	33
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.4 STANOVENÍ HYPOTÉZ	34
4.5 METODA SBĚRU DAT	34
4.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR	35
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	37
5.1 ANALÝZA DEMOGRAFICKÝCH POLOŽEK	37
5.2 ANALÝZA OTEVŘENÝCH POLOŽEK	38
5.3 ANALÝZA ŠKÁLOVÝCH POLOŽEK	41
5.3.1 Oblast odměn a motivace	41
5.3.2 Oblast trestů a motivace	51
5.3.3 Verifikace hypotéz	60
6 SHRUTÍ VÝZKUMU	64
7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	66
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72

SEZNAM GRAFŮ	73
SEZNAM TABULEK.....	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Tématem bakalářské práce jsou rizika odměn a trestů u dětí ve školním zařízení. V práci se zabýváme dopadem odměn a trestů na motivace žáků. Rozlišujeme vnitřní a vnější motivaci a snažíme se v praktické části práce rozlišit odměny, které jsou pro žáky motivující a povzbuzují je k dobrým výsledkům či větší snaze a naopak se snažíme definovat tresty, které jsou pro žáky zdrojem obav nebo je odrazují od snahy o dobré školní výsledky.

Odměny jsou obecně vnímány jako pozitivní oproti trestům, které jsou převážně považovány za negativní. Ne vždy je to tak jednoznačné, proto je velmi důležité znát alternativy odměn a trestů, aby žáci nejen ve škole byli povzbuzováni vhodnými prostředky, které je budou podněcovat k aktivitě a vzbuzovat jejich zájem.

Bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se soustředíme na obecnou teorii týkající se problematiky odměn a trestů. Nejprve se zaměříme na stav tématu v odborné literatuře a postupně v práci rozebíráme českou, zahraniční i cizojazyčnou literaturu, kde se snažíme co nejlépe vystihnout názory jednotlivých autorů. V následující kapitole popisujeme souvislost sociální pedagogiky a zkoumaného tématu. Obecná teorie rovněž obsahuje definice pojmů, které úzce souvisí s probíraným tématem. Následují dvě rozsáhlé kapitoly práce, ve kterých se problematikou odměn, trestů i motivace zabýváme více do hloubky. Snažíme se zde vystihnout podstatné a nezbytné pojmy i informace, které úzce souvisí s tématem. Kapitoly obsahují odměny a tresty z hlediska jejich dělení, funkcí, specifík a také popisujeme jejich alternativy, které u žáku posilují vnitřní motivaci.

V praktické části definujeme výzkumný problém, otázky i cíle, a následně stanovujeme hypotézy. Cílem praktické části je zjistit relevantní informace o problematice odměn a trestů ve školním prostředí, tak, abychom byli schopni odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Vyhodnocujeme data získaná kvantitativní metodou sběru dat za pomoci dotazníku, ze kterých jsme vytvořili datovou matici. Data analyzujeme a dále interpretujeme v závěrečné části práce za pomocí tabulek a grafů tak abychom, co nejlépe vystihli cíl práce, a výzkumné šetření bylo přínosné.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

V teoretické části bakalářské práce se v úvodu věnujeme současnému stavu na téma odměn a trestů v literatuře. Uvádíme názory a zjištění jednotlivých autorů v domácí a zahraniční literatuře a také doplňujeme úvodní část kapitoly o pohledy autorů z cizojazyčné literatury. V další části práce rozpracováváme základní pojmy, které se nějakým způsobem pojí či souvisí s tématem a obsahem práce. Uvádíme definice jednotlivých autorů a u některých pojmů dodáváme několik náhledů na problematiku či dělení z řad odborníků. Téma a cíl práce, kterou zpracováváme, se pojí se sociální pedagogikou v několika směrech, které dále rozpracováváme a podkládáme literaturou v jedné z následujících kapitol. Práce obsahuje dvě rozsáhlejší kapitoly primárně se soustředící na odměny, tresty a jejich rizika. Dále se snažíme o nastínění prvků, které ovlivňují motivaci žáků k učení se. V závěru teoretické části se zabýváme alternativami odměn i trestů a vymezujeme za pomoci odborné literatury ty, které by měly být pro žáky nejvhodnější v kontextu posilování vnitřní motivace.

1.1 Stav tématu v domácí literatuře

O rizicích odměn, trestů a také o motivaci dětí píše Kopřiva ve své knize Respektovat a být respektován. Definuje zde, jak by měly mít děti určené hranice. Dále uvádí nezbytnost otevřené komunikace a popisuje neefektivní a také efektivní formy komunikace tak, aby docházelo k vzájemnému pochopení rodiče dítětem a naopak. Popisuje v knize podstatné činitele výchovy a respekt dítěte jako individuality. Taktéž podtrhuje důležitost partnerského přístupu k dětem, jelikož to je dle autora jediný možný způsob, aby se z dětí později stali zodpovědní lidé. V knize jasně definuje rizika odměn a trestů jako učení se poslouchat, což považuje za velmi nevhodné. Jako vhodnou alternativu odměn a trestů navrhuje nechat dítě prožít důsledky vlastního chování. Nejpodstatnější charakteristikou odměny je podle autora nerovnocenný vztah dvou lidí s cílem přimět někoho udělat něco, co by sám neudělal a dělá to jen proto, aby dosáhl přislíbené odměny nebo se vyhnul hrozícímu trestu. (Kopřiva, 2008)

Čapek ve své knize také vyzdvihuje důležitost komunikace, jejíž pravidla směřuje přímo do školy. Zdůrazňuje přísnost komunikace ve škole, která vzniká mezi učitelem a žákem a také upozorňuje, že učitel by měl být tím, kdo komunikaci vede, tedy je pro žáka autoritou a zároveň partnerem. Odměny a tresty popisuje autor jako něco, co usměrňuje chování žáka.

Tresty a odměny ve výchově, mají podle autora význam za předpokladu, že se dítě bude chovat vhodně, protože je za to odměňováno a bude se snažit vyhnout chování, za které je trestáno. V knize také uvádí další potvrzené výzkumy, tedy předpoklady odměňování a trestání, kterými jsou: pochvala je účinnější než trest, žák, kterého si učitel nevíšimá, má horší výsledky než žák chválený nebo trestaný. Opakovaná pochvala zlepšuje výkon a v neposlední řadě uvádí, že úzkost či strach žáka nejsou závislé na momentálně použitým trestu nebo chválení, ale na předchozích zkušenostech žáka. (Čapek, 2014)

Matějček výchovu pokládá za oboustranný, vzájemný výchovný vztah. Nejedná se tedy dle autora o klamnou představu, že výchova je věc jednostranného působení vychovatele na dítě. Autor se v knize primárně zabývá odměnami a tresty z psychologického pohledu. Upozorňuje na fakt, že trest není to, co jsme si jako trest vymysleli nebo určili, ale to, co dítě jako trest prožívá. Cílem udělení trestu je, aby se nechtěné chování již neopakovalo a dítě pochopilo, proč je jeho jednání nevhodné a špatné. Principem je tedy učení se na základě špatné minulé zkušenosti. Prohřešek navozuje mezi ním a vychovatelem odcizení. Dítě si uvědomuje, že provedlo něco nesprávného, cítí vinu a trest přináší usmíření mezi dítětem a vychovatelem. Totéž autor říká i o odměně. Ne to, co jsme si jako odměnu vymysleli, ale to, co dítě za odměnu považuje, je odměnou. Důraz autor přikládá k důslednosti ve výchově, protože nedůslednost dítě může uvádět ve zmatek a může v něm vyvolávat pocity nejistoty či obav. (Matějček, 2015)

1.2 Stav tématu v zahraniční literatuře

Výchovu dětí Biddulph označuje za velmi starou dovednost, která se postupem času vyvíjí. Lásku dělí na dva druhy, něžnou a přísnou. Něžná láska se podle autora pojí s charakteristikami srdečného a laskavého chování, kterému musíme dát prostor k růstu. Přísnou lásku popisuje jako laskavé chování, kdy vychovatel stanovuje pravidla a trvá na jejich dodržování bez toho, aby se vychovatel rozzlobil nebo ustoupil. Jako nejdůležitější považuje autor schopnost nalézt rovnováhu, a to tím způsobem, že se budeme řídit srdcem. Kniha se řídí motem: "Srdcem poznáte, co je správné". Metoda přísné lásky má dle autora dvě výhody. Vychovatel může upustit od tělesných trestů a od manipulace pomocí pocitů viny. Důležité je používat odměny a tresty, které se osvědčí jako nejlepší a nejvhodnější, tedy vyhovující jak dítěti, tak i rodiči či vychovateli. (Biddulph, 2011)

Tentýž autor píše ve své další knize o důležitosti správné komunikace s dítětem formou aktivního naslouchání. Je třeba, aby rodič s dítětem nemlčel, ale měl by při komunikaci s dítětem projevovat názor, a tím dávat dítěte najevo jeho zájem. Dále v knize autor popisuje význam emocí při výchově, a také to, jak emoce zvládat, ať už se jedná o hněv, smutek či strach. (Biddulph, 2000)

V knize Děti potřebují hranice, autor hovoří o významu nastavení hranic ve výchově. Pokud se hranice stále mění, dítěti chybí spolehlivost a pocit jistoty. Otec může být velmi přísný a matka naopak velmi mírná ve svých výchovných postupech a dítěti tak chybí jistota. Děti hranice hledají, jelikož jim dávají sebejistotu, podporu i orientaci. Proto je třeba mít hranice vytyčeny a ústupky důkladně zvažovat. Pro mnoho rodičů i pedagogů je náročné stanovení hranic. Důležitý faktor při jejich stanovení je uznání vlastních hranic, jako rodiče či vychovatele a síla sebevědomě si za nimi stát. Děti potřebují spolehlivý a důvěrný emocionální základ. (Rogge, 2007)

V knize 12 klíčů k důsledné výchově autor o nácviku poslušnosti píše: „*Pokud rodiče i učitelé k získání poslušnosti užívají systém odměn a trestů, pak s poslušností zacházejí jako s něčím, nad čím je třeba přemýšlet.*“ (Morrish, 2003, s. 49)

Dodržování pravidel je činnost, nad kterou se nepřemýšlí, je to něco v protikladu k současně používané výchově. Dále uvádí, že výcvikem lidí k tomu, aby v určitých situacích reagovali tak, jak je žádoucí, se lze vyhnout problémům souvisejících se systémem odměn a trestů. V knize hovoří o trestech, a o jejich nezbytnosti ve výchově a nesouhlasí s autory, kteří hovoří o rizicích a důsledcích používání trestů. Trest považuje za sdělení toho, že ne opravdu znamená ne. (Morrish, 2003)

1.3 Stav tématu v cizojazyčné literatuře

Gilbert ve své knize zdůrazňuje důležitost motivace žáků ve škole, tedy motivovat je k dobrým výsledkům vhodnými způsoby. Měli bychom podle autora, jako první vědět, k čemu dítě motivujeme a poté volit vhodné způsoby, jakým směrem dítě navést a povzbudit v něm vnitřní motivaci k danému cíli. Dítě si pokládá otázky, proč se má ve škole konkrétní učivo učit, a jak bude moci konkrétní znalost dále využít. Když dítě rozumí důvodům, proč se musí učit a k čemu to potřebuje, bude schopno podle autora dosáhnout lepších výsledků. Dále v knize uvádí, že veškeré učení začíná nebo vychází

z emočního základu, což znamená, že dítě musí být dobře motivované, aby se naučilo požadované informace, a tak se dostalo k cíli, který je žádoucí. (Gilbert, 2013)

Kohn ve své knize *Punished by Rewards* uvádí, že odměny i tresty jsou svým způsobem manipulace s dítětem, která výrazně snižuje nebo ničí potenciál dítěte k učení. Jako řešení nechtěné manipulace uvádí, že by dítě mělo prožívat přirozené důsledky svého chování a děti by měly jednat podle své přirozené touhy. Dále v knize poukazuje na řadu studií, které podkládají informaci o tom, že odměňování či trestání za určité chování, snižuje kreativitu řešení úkolu a vzbuzuje u lidí tendenci dělat méně kvalitní práci, protože zájem je motivující faktor a odměny tento faktor snižují. (Kohn, 1993)

V knize *Motivation to learn* autoři píší o tom, že motivace žáků je pouze v přítomnosti, tedy v určitém konkrétním čase. Žáky je třeba opakovaně podněcovat k aktivitě a podporovat jejich vnitřní motivaci. Dále v knize píší o významné roli úspěchu a výzvy, které považují za vhodné prvky motivace. Zdůrazňují pozitivní a podporující vztahy v kolektivu i s učitelem, které ovlivňují celý proces učení v pozitivním i negativním směru. (Middleton, Perks, 2014)

V knize hovoří také o motivaci, jako individuální vrozené kvalitě a píší: „Often, *motivation is considered a quality of individuals, such as hair or eye color.*“

(Middleton, Perks, 2014, s. 17)

1.4 Vztah tématu k sociální pedagogice

Výchova je společenským jevem a díky ní je jedinec schopný zapojit se do společnosti, tedy je součástí socializace. Zastřešující termín pro odměny a tresty je oblast výchovy. Výchova i socializace jsou součástí transdisciplinárního oboru sociální pedagogiky, která se jimi hlouběji zabývá z různých úhlů pohledu. V práci se zabýváme riziky odměn a trestů u žáků ve škole a také motivací, která úzce souvisí s výchovou, jelikož je její součástí.

Blahoslav Kraus vymezil okruhy a otázky, kterými by se měla sociální pedagogika zabývat. V následující části kapitoly uvádíme vybrané okruhy a otázky z autorova rozdělení, které jsou úzce spjaty s tématem práce a objasňují tak, jak souvisí tresty, odměny a motivace se sociální pedagogikou.

- *Sociální podmíněnost výchovného procesu - Jaké existují souvislosti mezi vývojem společnosti a výchovně vzdělávacím procesem?*

Odměny a tresty ve výchově dětí ovlivňují značně výchovně vzdělávací proces.

- *Výchova jako součást procesu socializace - Jak výchova ovlivňuje a reguluje proces socializace?*

To, jaké má dítě základy a jak je vychováno v domácím i školním prostředí reguluje proces jeho socializace.

- *Charakteristika konkrétních prostředí - Jak se proměňuje rodina, vrstevnické skupiny, škola, další výchovné instituce a co ovlivňuje jejich vzájemné vztahy?*

Prostředí ovlivňuje výchovu jako celek. Výchovu, jejíž součástí jsou odměny a tresty ovlivňuje prostředí, ve kterém se odehrává a také to, zda spolu všechny prvky spolupracují (rodiče, učitelé a další vychovatelé) a pomáhají tak, rozvíjet vnitřní motivaci dítěte.

- *Metody sociálně výchovného působení - Jaké nalézt optimální podoby výchovného působení a jak je sladit s idejemi a přístupy v rámci sociální pedagogiky?*

Je nezbytné, aby bylo výchovné působení sladěno, a tím dítě povzbuzovalo ke správnému chování.

(Kraus, 2014)

1.5 ZÁKLADNÍ POJMY

V následující kapitole bychom rádi vymezili základní pojmy, které považujeme za stěžejní, a souvisí s tématem práce.

První pojem, který zmíníme je výchova, jelikož se jedná o ústřední pojem práce. Výchova je jednotlivými autory definována různorodě, proto jsme vybrali vymezení, které považujeme za výstižné. Průcha výchovu popisuje obecně a udává: „*Podle nejobecnějšího pojetí je to činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci.*“ (Průcha, 2009, s. 16)

Pelikán výchovu definuje konkrétněji a popisuje ji následovně: „*Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ (Pelikán, 2002, s. 20)

Vzdělávání s tématem i obsahem značně kooperuje a vztah výchovy a vzdělávání jsou jedním ze sporů pedagogů. Kohout vzdělávání vymezuje následovně: „*Vzdělávání je mezi veřejností převážně chápáno jako proces osvojování vědomostí, dovedností a návyků převážně v racionální rovině.*“ (Kohout, 2007, s. 22)

Průcha vzdělávání chápe „*obecně jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů.*“ (Průcha, 2009, s. 17)

S pojmem vzdělávání úzce souvisí škola, jako jedna z primárních institucí, která vzdělávání zprostředkovává. „*Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238)

Dva subjekty, které zcela jistě souvisí s pojmem výchovy, vzdělávání i školou jsou učitel a žák. „*Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 326)

„*Žák je označení dítěte, které navštěvuje základní školu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 316)

Ve škole je třeba zvolit vhodnou organizaci vyučování, která pomáhá pedagogům i žákům. Pro organizaci ve škole je třeba dodržování kázně. Kázeň je „*Vědomé, přesné plnění zadané*

sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním vlastní autority. „ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 122)

Vědomosti a dovednosti je třeba zprostředkovávat žákům, co nejefektivněji na čemž se podílí řada faktorů, jedním z nich je kázeň, ale také klima třídy. Čapek ve své knize definuje klima třídy jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“. (Čapek, 2014, s. 21)

Pro nastolení pořádku ve vyučovacích hodinách je nezbytná autorita učitele. „*Autorita je moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, kterou si získala jejich souhlas.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 23)

V neposlední řadě je zcela nezbytné vymezit pojem rodina, jelikož je nezbytnou součástí celého výchovného procesu. „*Rodina je chápána jako strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.*“ (Kraus, 2014, s. 80)

V pedagogickém slovníku nalezneme následující definici: „*Rodina se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202).

Práce pojednává o odměnách, trestech a také motivaci žáků. Motivace podle psychologického slovníku znamená: „*Motivace je proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 328)

U žáka se uplatňují dva základní typy motivace. Vnější motivace je motivace, která k žákovi přichází „*především ze strany učitele, též spolužáků, ale též spolužáků a zprostředkovaně i rodičů. Vnitřní motivace žáka vychází ze žákova sebepojetí, žákových osobních cílů a aktuálních zájmů, ze žákova hodnocení aktuální situace ve výuce, z podoby zadávaných úkolů, z žákovi minulé zkušenosti, z žákova hodnocení postoje spolužáků k výuce.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 128)

Ve škole se motivace u žáka uplatňuje ve smyslu povzbuzování žáků k dobrým výkonům. Jedná se o „*Výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 128).

Výchovné prostředky, kterými se v práci zabývám, jsou odměny a tresty. „*Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.*“ (Čapek, 2008, s. 31).

Pedagogický slovník odměnu popisuje obdobně. „*Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 145).

Jednou z často uplatňovaných odměn je pochvala, což je: „*Jedna z nejdůležitějších forem odměny žáka ve škole i doma.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 167).

Trest je pedagogickým slovníkem definován jako „*Jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 252).

„*Trest je takové působení spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.*“ (Čapek, 2008, s. 31)

Pokárání je: „*Důležitá forma negativní zpětné vazby při učení a chování.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 168).

2 ODMĚNY A TRESTY

2.1 Tresty – funkce, důvody trestání a jejich dělení

Respekt je základní postoj pro vztahy i výchovu a neexistuje žádný důvod pro to, abychom se k dětem chovali jinak než k dospělým. Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k sobě rovným, tedy lidem, které respektujeme. Autorita má dva významy, a to ve smyslu moci a ve smyslu vlivu. Důsledkem mocenské výchovy je často vzdor či naopak poslušnost dítěte. (Kopřiva, 2008)

Výchovný vztah je oboustranný a vzájemný. Dítě je prostředím, ve kterém vyrůstá ovlivňováno a formováno, ale zároveň samo do prostředí zasahuje, a tak prostředí utváří i přetváří podle svého jednání. Každý výchovný proces má svou dynamiku a vztahy vychovatele a dítěte nejsou nikdy definitivní, ale vytváří se postupně. Výchova je složitý vzájemný vztah, v němž není jeden dárce a jeden obdarovaný, ale kde se myšlení i jednání vychovatele i vychovávaného vzájemně ovlivňují a vytvářejí. (Matějček, 2015)

Pro odměnu i trest platí dle Matějčka jedno základní pravidlo a to, že to, co je odměna rozhoduje dítě, protože odměna není to, co vychovatelé jako odměnu určili, ale to, co dítě za odměnu považuje a totéž autor uvádí i o trestu. Důležité je na dítě nahlížet jako na individualitu. Stejná odměna či trest bude mít pro každé dítě jiný význam a také na něj může působit různě. Autor zdůrazňuje, že základem pro volbu vhodných výchovných postupů je dítě opravdu dobře poznat a pak své výchovné působení včetně odměn a trestů zaměřovat individuálně k osobnosti dítěte. (Matějček, 2015)

Děti není třeba trestat či odměňovat, ale je třeba, aby se naučili to, co je nezbytné. Pokud to děláme, vzniká riziko, že dosáhneme opaku v jejich chování - lhostejnosti, nechuti či odporu a to vše může přecházet i do dospělosti. (Kopřiva, 2008)

Matějček dělí **funkci trestů** na tři oblasti. První z nich je **napravení škod**, kdy dítě dostane možnost napravit situaci, kterou způsobilo. Například se může jednat o to, že si dítě uklidí hračky, které rozházelo, pokud to umí, opraví, co poškodilo, či zaplatí z kapesného škodu, kterou způsobilo, ale pouze za předpokladu, že má dítě možnost ušetřit z kapesného a je to v jeho psychických možnostech. Druhá funkce trestů je podle Matějčka snaha, aby se **nesprávné chování neopakovalo**. Když určité jednání dítěte doprovází pravidelně nepříjemný zážitek, dítě si dá příště pozor a bude se snažit takového chování vyvarovat. Dítě se učí určitou špatnou zkušeností z minulosti. Poslední funkce trestů

je určitým způsobem léčebná. Jedná se o **zbavení viníka pocitu viny**. Přestupek u dítěte vyvolává pocit odcizení mezi ním a vychovatelem. Funkce ovšem předpokládá, že si je dítě vědomo svého prohřešku a prožívá pocity viny. Bez tohoto prožitku by se nejednalo o usmíření ale o akt násilí. (Matějček, 2015)

Vaníčková dělí funkci trestů podobně jako Matějček a za hlavní tři funkce trestu považuje:

- Zabránění opakování nežádoucího chování,
- zbavení dítěte pocitu viny,
- napravení škod, které způsobilo.

(Vaníčková, 2004)

Podle Průchy má trest dvě základní funkce a to funkci informační a motivační.

- 1) **Funkce informační** žákovi oznamuje, že jeho chování, výsledek či postup je nesprávný.
 - 2) **Funkce motivační** navozuje motivační střet, prožitek neúspěchu a pocit frustrace.
- (Průcha, 2009)

Důvody, proč děti trestáme, mohou pramenit z různých příčin. Prvním z nich je výchova. Rodič či vychovatel pocítuje určitou **zodpovědnost** za vštípení mravních principů dětem a je žádoucí, aby děti dodržovaly povinnosti a pravidla. Chceme, aby si děti uvědomovaly **hranice**, aby změnily své chování a případně napravily, co způsobily. Můžeme o trestu hovořit jako o **prevenci** a tím chceme zabránit dalšímu opakování nežádoucího chování. Dalším důvodem k trestání může být tradice neboli převzatý **sociální model**, že tresty musí být vždy součástí výchovy. Emoce mohou být jednou z dalších příčin trestání. Jedná se o **emoční nezvládnutí situace**, kdy můžeme pocítovat vztek, obavy, strach o dítě. Trest uznává, podporuje naši **autoritu**, chceme prosadit svou pravdu, své řešení a udržet svou pozici a pocit nadřazenosti nad dítětem. Další důvody mohou vycházet z **nevědomosti** o alternativách trestů, časového stresu či pohodlnosti. Jelikož jsou tresty poměrně rychlým řešením situace a v neposlední řadě hrají roli v důvodech trestání také **osobní problémy** a aktuální rozpoložení vychovatele, jako náladovost, únava, nesplněná očekávání nebo problémy v komunikaci (Kopřiva, 2008)

Čáp a Mareš dělí tresty podle typu do tří kategorií.

- První z nich jsou **fyzické tresty**.
- Další kategorií jsou **tresty psychické**, mezi které se řadí projevy negativních emocí a záporného emočního vztahu. Jako příklad psychických trestů uvádí to, že dospělý křičí, zlobí se, mračí se či nemluví s dítětem.
- Třetí kategorie trestů zahrnuje **zákaz oblíbené činnosti** - jít s kamarády ven či sledování televize nebo **donucení k neoblíbené činnosti** - úklidové práce a ve škole mnohonásobné opisování. (Čáp, Mareš, 2001)

Matějček o tělesných trestech píše jako o poslední možnosti nápravy. Zmiňuje se o tom, že je každý trest ponižující a obzvláště tělesný trest. Uvádí, že dítě v kojeneckém a batolecím věku až do věku předškolního přijímá hodně podnětů přímým tělesným kontaktem. Tělesné tresty tedy považuje v uvedeném období za nejsrozumitelnější. V pozdějším období tělesné tresty přestávají mít smysl. (Matějček, 2015)

Autor upozorňuje, že by se tělesné tresty měly používat co nejméně a dodává: „*Není bohužel nějaká jasná hranice, kde končí „výchovní zásah“ a kde začíná krutost.*“ (Matějček, 2015, s. 102)

Bendl tresty rozlišuje na přirozené a umělé. **Přirozené tresty** jsou podle autora tresty takové, které se dostaví samy bez pomoci nebo přičinění druhých lidí. **Umělé tresty** jsou opakem trestů přirozených. Umělý trest, je takový, který je vytvořen uměle, a je udělován vychovatelem vědomě. Jako více používaný se jeví tresty umělé, a to především proto, že přirozené tresty (důsledky chování) se většinou vůbec nedostavují a pokud ano, tak příliš pozdě a trest už nemá takový význam, jako by měl v danou dobu. (Bendl, 2011)

2.1.1 Rizika trestů

Tresty učí nás i děti, že podstatnější než správné chování je mít moc nad druhým. Největší riziko spočívá podle autora v **přenášení pocitu moci - mocenského modelu** do dalších vztahů. Negativní **dopady** trestání mohou, a také často přetrvávají až **do dospělosti**. Tresty mohou přispívat k založení některých tendencí v myšlení i chování jedince. Mohou také fungovat jako **odpušky**, což znamená, že dítě provede něco, co má zakázáno, a jeho špatné svědomí je trestem vykoupeno. Trestům často předchází informace, sdělení či upozornění, že za nesprávné a nevhodné chování dítěte bude následovat trest. Pokud dítě trest snese, může se znovu chovat tak, jak chce a nevidí žádný důvod pro nápravu svého chování. Není

udáván již žádný další důvod, proč by se mělo chovat správně. Trestem bude za nesprávné chování „zapláceno“. Dítě se tedy **nenaučí chovat jak je žádoucí**, ale naučí se přijímat tresty. Vnitřní **pocity a emoce**, které prožívají děti při trestání, mohou být potlačeny. Jedná se o součást psychických mechanismů tzv. racionalizace. Racionalizace dítěti pomáhá překonat vnitřní rozpor mezi tím, že někdo, kdo ho má rád, jemu nějakým způsobem ubližuje nebo ubližoval – tedy uděloval dítěti trest.

Tresty byly vždy nezbytnou součástí výchovy, avšak dělit tresty na spravedlivé a nespravedlivé, zasloužené a nezasloužené nebo přiměřené a nepřiměřené neumožňuje vidět rizika trestů. Trestání neprospívá, ale naopak **poškozuje oblast rozvoje osobnosti** a také oblast navazování dalších vztahů. Tresty **poškozují sebeúctu** dítěte, a tak mohou v dítěti vznikat klamné pocity, že za mnoho nestojí, když se k němu rodiče takto chovají. Tresty **poškozují vztahy** k těm, kteří opakovaně působí jako určitý dozorce a přináší dítěti duševní nebo tělesné příkoří a tím si nedokáže později udržovat a rozvíjet dobré vztahy k sobě samému i okolí. Jedná se o pocity zklamání a nepochopení a může dojít až k podlomení či **ztrátě důvěry** a projevům pasivního charakteru jako jsou bojácnost, ustrašené chování, strach, pokles nebo ztráta iniciativy, snížení intelektuální výkonnosti, úzkost či tendence lhát. Jedním ze základních úkolů výchovy je snaha naučit děti dělat správné věci proto, že rozumí tomu, proč je to správné a dělají to z vlastního přesvědčení a nikoliv proto, že se bojí trestu. Tresty **účinkují obvykle krátkodobě**, jen pokud trvá hrozba udělení trestu. Když je trest oprávněný a je vykonán s rozmyslem a ne pod vlivem emocí, jsou rizika trestání stále stejná. (Kopřiva, 2008).

Je velmi důležité, aby i v trestu byl vyjádřen osobní vztah k dítěti, aby dítě rozumělo trestu a vědělo, že jej rodiče mají rádi. Trest dítěti přináší také pozitivní pocity osvobození a usmíření s rodičem, na které je pak možné výchovně navázat. Proto dítě může lépe přijmout trest od rodiče než od cizího člověka, například od učitele ve škole. Z toho vyplývá, že trest, který dítě přijímá od rodičů, nemusí od učitele přijmout, ale naopak může stejný trest pokládat za násilí. Může na něj také **zapůsobit jako násilí či msta**. Záleží na několika faktorech, zda trest dítě přijme. Trest může přijmout od učitele, kterého vnímá jako autoritu, prožívá pocit provinění a odcizení či si učitele váží. (Matějček, 2015)

2.2 Odměny – udělování odměn, funkce odměn a jejich dělení

Princip pozitivního hodnocení spočívá v tom, že učitel chválí žáka za jeho chování či výkon. Žáci pro své úspěchy a pro jejich opakování potřebují **převahu pozitivního hodnocení**. Učitel ve škole často odměňuje za výkon jen nejlepší výsledky a okruh chválených je tak jen velmi malý. Odměna během vyučování přichází po splnění požadavků či jiné kvalitní práci a motivuje žáky k opakovanému podávání dobrých výsledků. Pochvaly by měly ve škole převažovat nad negativními reakcemi a tresty učitele. Je důležité, aby učitel nepovažoval správné chování za samozřejmost, ale měl by ho také oceňovat. Autor uvádí, že pochvalou nelze nic zkazit a pedagogové by měli vědět, jak žáky chválit nebo odměňovat. Za nejdůležitější nedostatek považuje **opomenutí odměny**. Úsměv či uznalé přikývnutí nahrazuje u žáků ocenění dobrými známkami či jinými odměnami, ale pouze za předpokladu, že učitel má u žáka respekt a je pro něj autoritou. Práce s odměnou je součástí dobré didaktiky a měla by vždy být součástí vyučování žáků.

Za činnosti během vyučovacích hodin by měl učitel **vhodně odměňovat** a to některým z následujících způsobů:

- 1) Průběžnými pochvalami žáků, úsměvem či uznalým přikývnutím v průběhu činnosti.
- 2) Pozitivním slovním hodnocením vyučovacích hodin, které tak uzavírá.
- 3) Odměnami na konci aktivit žáků, které mohou být oficiálnější. Může se jednat například jedničky či pochvaly do žákovské knížky.

Čáp (1997) uvádí **principy operativního učení** pro výchovu ve škole následovně. Odměnu je třeba udělovat bezprostředně po splnění úkolu. Je důležité odměňovat i malé úspěchy dítěte, které vedou k určitému cíli. Odměňovat je třeba za činnost, nikoliv za uposlechnutí příkazu. Činnost méně oblíbenou lze posílit činností oblíbenou. Využití úmluvy se žákem či rodičem. Žák bude odměněn za splnění určité povinnosti.

Nejtypičtější odměnou učitele je **pochvala**. Při jejím udělování je však důležité dodržet **zásady jejího udělování** a to následující:

- Četnost pochval by se měla postupně snižovat.
- Intenzitu pochval je třeba adekvátně rozdělovat.
- Pochvala by měla být spojena s konkrétním činem.

(Čapek, 2014)

Kopřiva za odměny považuje například pochvalu, úsměv či projev sympatie. Může to být ale také dárek věcný či peněžní nebo zprostředkování zážitku, po kterém dítě touží. Proto se odměny dělí na nehmotné, hmotné. Mezi nehmotné odměny patří tzv. **odměny morální**. Může to být třeba **pochvala či projevení sympatií**. Mohou být častěji užitečnější a účinnější než odměny hmotné a to proto, že se soustředí na uspokojení potřeb uznání, porozumění. Mezi odměny hmotné můžeme zařadit **finanční či věcný dárek**. Tyto odměny jsou ale zpravidla méně efektivní, než odměny nehmotné. Hmotné odměny mohou v některých případech ovlivnit vývoj jedince a jeho vztah k dospělým. Dále popisují odměny hmotné i nehmotné a mezi tyto odměny jsou zařazeny například činnosti s dospělým, který je obvykle velmi zaneprázdněn nebo **realizování přání** – zážitku, na které se jedinec velmi dlouho těší. (Kopřiva, 2008)

Čapek rozděluje **odměny** obdobně do tří kategorií.:

- 1) Pochvala, úsměv, projev sympatie a kladného emočního vztahu.
- 2) Hmotný dárek.
- 3) Umožnění činnosti nebo zážitku.

Jedničku autor označuje za jednu z rozšířených odměn. Upozorňuje na to, že by si měl žák uvědomit, že **známky představují odměnu nebo trest**. Za výhodu známek autor považuje jejich přehlednost a srozumitelnost. Na rozdíl od pochvaly ji nelze odvolat, jelikož jsou nějakým způsobem zaznamenávány, ovšem ve chvíli, kdy dítě známky pro dítě přestanou představovat odměnu či trest stane se jejich význam zcela pozměněn. (Čapek, 2014)

Fontana zmiňuje **poukázkový systém** při odměňování. Za splněný úkol či pozitivní jednání žák dostane odměnu ve formě poukázky. Poukázka mohou představovat razítka, hvězdičky, puntíky nebo určitou výhodu například hraní her nebo činnost dle jejich volby. (Fontana, 1997)

Odměny plní vždy určitou funkci. Průcha uvádí tři **funkce odměn**:

- První funkci označuje jako **informační**, která má dítě informovat o správnosti jeho chování.
- Za druhou považuje **motivační** funkci odměny. Odměna má u dítěte navodit prožitek úspěchu, který by ho měl motivovat k tomu, aby se pokusilo danou činnost znovu zopakovat.

- Třetí funkcí odměn je podle autora **vyjádření pozitivního osobního vztahu** učitele či rodiče k dítěti. Tuto funkci v odměně spatřuje vychovávaný jako projev důvěry ze strany vychovatele. (Průcha, 2009)

2.2.1 Rizika odměn

Odměnou může být cokoli, co je odměňovaným tedy dítětem či žákem za odměnu považováno (peníze, věci, udělení výhod, atd.). Riziko odměny spočívá v **uplácení**, aby někdo udělal to, co chceme my. Děti si tak vytvářejí návyk **kupovat si druhé** odměnami, což může přetrvat až do dospělosti a odráží se tak v dalších vztazích. Následkem toho je i přijímání **morálky úplatků** jako něčeho, co k životu běžně patří.

Rizika odměn jsou stejná bez ohledu na to, zda cíl, kterého chceme dosáhnout je pozitivní či negativní. Nejpodstatnějším znakem odměny je totiž nerovnocenný vztah dvou lidí, jelikož příslib odměny vyjadřuje **nerovnocennost**. Odměny nezvyšují skutečný **zájem o činnost**, ale naopak ho v mnoha případech **snižují**. Kvalitu může zaručit pouze vnitřní chtění, přesvědčení či vnitřní zaangažovanost. U lidí, kteří si zvykli být řízeni vnějšími pobídkami, odměnami a tresty, chybí snaha odvést práci co nejlépe. (Kopřiva, 2008)

Kohn upozorňuje, že čím více je dítě za činnost, kterou provádí odměňováno, tím více se jeho zájem o tuto činnost snižuje, což uvádí také Kopřiva. Stovky psychologických pokusů potvrdily, že odměna snižuje vnitřní zájem o činnost a vnitřní motivaci dítěte. (Kohn, 1993)

Skrytým poselstvím odměn je, že činnost sama o sobě není příliš zajímavá a nemá velký význam. Odměny **snižují zájem** dítěte o konkrétní činnosti. Činnost se spojuje s osobou, která o odměně rozhoduje, a pokud není osoba v blízkosti dítěte, nemá chuť ji dělat. Druhá příčina je v tom, že když nabízíme odměnu jako bychom předpokládali, že dotyčný danou věc bez odměny neudělá. Kdykoliv dáváme dítěti odměnu, **snižujeme význam** a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána. Ne vždy je vnitřní motivace dítěte silná natolik, aby překonala ničivý útok odměn. Nadměrné užívání materiálních odměn, zahrnování dítěte penězi a dary **narušuje jeho vývoj** a zároveň i jeho vztahy k dospělým. Dítě získává nepřiměřený názor, postoj a návyk. (Čáp, Mareš, 2001)

Nesprávná představa o tom, že děti by se samy od sebe vůbec neučily, vede k tomu, že pedagogové začnou dětem dávat ve jménu udržení a zvýšení motivace hned od prvních dnů ve škole odměny, čímž dítě často velmi rychle přijde o svůj zájem a vnitřní motivaci.

Závislost na odměnách se stejně jako jiné závislosti vyznačuje rovněž tím, že je nutné jejich dávky zvyšovat, aby přinesly žádoucí efekt. Pokud bude dítě dostávat odměnu pořád ve stejné výši, je možné, že očekávaného chování či činnosti už u něj vychovatel nedosáhne.

Pochvala, jako jedna z typů odměn, má také svá rizika. Pochvaly obvykle vzbuzují příjemné a pozitivní pocity, protože dítě raději slyší pochvalu než kritiku. Takže rizikům pochval, tedy jejím méně příjemným skutečnostem spojeným s chválením se nepřikládá dostatečný význam. Po pochvalě se dítě může stáhnout a raději se už dále **neprojevuje, aby nepokazilo dojem**. Pochvaly vytvářejí u dětí **závislost** na vnějším hodnocení, tedy na hodnocení naší osoby druhými lidmi a v tom spočívá jejich riziko, jelikož je to provázeno přijetím představy, že lidé, kteří zastávají nadřazené pozice a mají moc, mohou určovat náš směr a na ty, kteří jsou jim podřízeni a plní udělené úkoly. Lidé závislí na autoritě jsou snadněji **manipulovatelní**. Pochvala je druhem odměny, tudíž s ní souvisí stejné riziko jako u odměn. Pochvala se stane cílem a samotná **činnost je druhořadá** a dítě o ni v mnoha případech ztrácí zájem. (Kopřiva, 2008)

Pochvaly mohou mít negativní účinky. Například návyk na pochvalu, která odvádí dítě od učení. Pochvala se stává cílem nikoliv motivačním prvkem. Dalším rizikem pochvaly může být zpochybňující pochvala, což může působit až ironicky. (Čapek, 2014)

3 DOPADY ODMĚŇ A TRESTŮ NA MOTIVACI ŽÁKŮ A JEJICH ALTERNATIVY

Podobnost působení a smysl odměn a trestů je v tom, že obojí přicházejí k dítěti z vnějšího prostředí, které působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř a neovlivňuje vnitřní motivaci dítěte ani jeho emoce. Trestům a odměnám ve výchově se často neoprávněně připisuje pouze příznivý účinek a často se nenahlíží na jejich negativní vlivy, pozornost se pak tolik nevěnuje tomu, že součástí každodenní výchovy nemusí nutně být tresty a odměny, ale také řada jiných postupů. Pro učení dítě nepotřebuje odměny ani tresty, ale potřebuje smysluplnost, bezpečné prostředí, přiměřený čas a zapojení více smyslů i emocí. (Kopřiva, 2008)

Výchovné odměny a tresty by měly být **přiměřeny osobnosti dítěte**, jeho věku a individuálním vlastnostem i schopnostem. S postupujícím věkem dítěte ztrácejí účinnost výchovné prostředky, které jsou vázány na určité tělesné pocity, a zvyšuje se význam těch, které jsou více duševní povahy. Může se tedy jednat o ocenění, pochvalu nebo uznání významu činnosti vychovatelem. U trestů se může jednat o domluvu, výčitky od vychovatele nebo projev nespokojenosti a upozornění na nevhodné chování. Výchovné prostředky by měly být vždy pro dítě **srozumitelné**. Pokud je dítě trestáno za vinu, kterou není schopno pochopit, uvádí trest dítě ve zmatek a napětí. Zároveň by měly být prostředky výchovy **členité a rozmanité**. Je důležité tresty i odměny diferencovat a udělovat je v závislosti na určité činnosti. Pokud pochvala od rodiče zní stále stejně, dítě už ji jako pochvalu nevnímá. Podstatným rysem udělování výchovných prostředků je důslednost, protože **nedůslednost** uvádí dítě ve zmatek a snižuje autoritu vychovatele. Problém nastává, pokud několik vychovatelů postupuje jinými způsoby – co jeden povoluje, druhý trestá. Může také nastat situace, kdy jeden vychovatel reaguje na podobnou situaci odlišně, což v dítěti opět vyvolává pocity nejistoty. (Matějček, 2015)

3.1 Dopady trestů na motivaci žáků

Rozdílů mezi tresty a přirozenými důsledky je několik. Tresty obvykle nesouvisí s proviněním, nýbrž jsou uměle vytvořené. Přirozené důsledky logicky vyplývají a navazují na určité provinění. Není třeba si je vymýšlet, ale musíme se naučit je vidět, abychom byli schopni pomoci dítěti, aby je uvidělo, a tak bylo schopno účinné reakce. Použitím trestů se stavíme do mocenské pozice a nastává již dříve zmiňovaný vztah

moc a podřízenost. A to i tehdy, když nařídíme dítěti, aby se zachovalo správně, aby napravilo to, co udělalo. Také tón hlasu může poměrně jasně signalizovat mocenský postoj. Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je často založen na strachu a snaze vyhnout se trestům, nikoliv na osvojování morálních hodnot. (Kopřiva, 2008)

Důsledky motivace žáka trestem jsou popisovány v knize Motivace žáků efektivní komunikací. Trest je pouze návyk a motivační účinek se časem snižuje. Žák bez jediného stimulu pozitivní motivace si postupně vybuduje v sobě vůči sankcím „imunitu“ a začne se snažit vyhnout se trestům. (Mešková, 2012)

„Trest stejné intenzity žáka již neposouvá. Jedná se o motivaci tlakem. Možné reakce žáka pod vlivem tlaku jsou agrese, útok, nedisciplinovanost.“ (Mešková, 2012, s. 117)

Účinky trestů jsou na rozdíl od odměn nepředvídatelné. **Trest má různé účinky** v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělým a dítětem, na klimatu a situaci a také na souhrě mnoha podmínek. Někdy se může stát, že trest vede k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout. (Čáp, Mareš, 2001)

Matějček zmiňuje ve své knize situace, **kdy není vhodné dítě trestat**, jelikož by se trest zcela minul účinkem. První situace, kdy není vhodné dítě trestat, nastává, když je trestáno za něco, za co nemůže. Dítě také není vhodné trestat, pokud trpí nějakou vrozenou vadou nebo jeho chování poukazuje na možnost počínajícího onemocnění, jelikož se často nemoc u dítěte nejprve projevuje v chování a později tělesnými příznaky. Při udělování trestu je také nezbytné dát pozor na to, abychom netrestali dítě za něco, co není v jeho možnostech, například u dětí se sníženým nadáním. Poměrně častou příčinou výchovných nedorozumění může také být drobné poškození mozku dítěte. (Matějček, 2015)

3.2 Dopady odměn na motivaci žáků

Tradiční otázka: „Co jsi dnes dostal?“ Sděluje opakovaně informaci, že dostat známku je důležitější než zájem dítěte o učení. Odměnu, například dobrou známku je možné získat i bez většího vnitřního zájmu a odměna se stává důležitější než to, co se dítě naučilo a co zvládlo. Výsledky toho, co bylo zažíváno od prvních dní ve škole, se vždy dostaví jen postupně. Pokud chtějí rodiče u dětí udržet vnitřní motivaci k učení, měli by do značné míry známky ignorovat. Mohou spíše s dítětem hovořit o tom, co vlastně známka vypovídá o jeho učení a pak případně vyjádřit ocenění.

Odměny potlačují tvořivost a chuť dítěte zabývat se věcmi do hloubky. Uplatnit vlastní originální řešení nebo dát najevo, že něčemu nerozumí a zeptat se v mnoha případech nedojde, protože by to ohrozilo získání přislíbené odměny. (Kopřiva, 2008)

V pedagogickém slovníku autoři taktéž uvádějí, že častým používáním odměn u žáků jejich motivační náboj klesá, což platí také o pochvalě. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Pochvala se obvykle považuje za vítaný a účinný výchovný prostředek, avšak ne každé pozitivní vyjádření je dětem prospěšné. Je nutné rozdělit pojmy. Pochvalu zúžíme na nadřazené, mocenské a manipulativní využívání nějakého pozitivního vyjádření. (Kopřiva, 2008)

Rizika a důsledky motivace žáka pochvalou jsou snížení vnitřní motivace o věc, činnost. Činnost se dělá kvůli odměně. Bez odměny (pochval) žák stagnuje a stává se pasivním. (Mešková, 2012)

3.3 Alternativy odměn a trestů pro posílení vnitřní motivace

Zaříd'te věci tak, aby je dítě udělalo dobře a za to je výrazně pochvalte, píše Matějček a také zdůrazňuje, že by vychovatel neměl dopustit, aby dítě udělalo věci špatně a později je za to musel trestat. Odůvodňuje uvedenou skutečnost tím, že ze strachu před trestem neudělá dítě zdaleka tolik práce a nenaučí se tolik, jako pro radost těch, které má rádo – rodičů, ale také učitelů či jiného vychovatele. Při obrácení výchovných postupů, kdy je systém trestů nahrazen povzbuzovacími prostředky dojde k obratu chování dítěte. Trest může nežádoucí chování jen zastavit nebo se dítě danému chování bude vyhýbat, ale nevytváří u dítěte žádoucí chování. (Matějček, 2015)

3.3.1 Alternativy trestů

Alternativou k trestům jsou negativní **přirozené důsledky**, které následují po nevhodném chování. Jejich žádoucí součástí je zaangažování dítěte na řešení situace a náprava. (Kopřiva, 2008)

Čáp a Mareš jsou také zastánci používání metody přirozených následků namísto trestání. Chápu ji také jako postup, kdy po nežádoucím činu nebo chování následuje něco, co dítě může pochopit, jako důsledek svého chování. (Čáp, Mareš, 2001)

Alternativa trestu je to, že se snažíme především o **prevenci návyku** na trest. Cestou k řešení je nahradit trest spoluúčastí a **vrátit problém žákovi**. Využijeme přitom i další techniky efektivní komunikace, která je v téhle problematice velmi podstatná. (Mešková, 2012)

Tresty totiž dětem neukazují žádnou možnost, jak by se v budoucnu mohly pokusit vyřešit své nevhodné chování jinak, zejména samostatněji. Trest často vede k racionalizaci agrese ze strany vychovatele a u dětí má často za následek fantazírování o pomstě. Důslednost však úzce souvisí s činy dítěte a vychází ze vzájemného respektu vychovatele a vychovávaného. Jedná se o důsledky chování, na které dítě může nahlédnout a pochopit je. (Rogge, 2005)

3.3.2 Alternativy odměn

Alternativou k odměnám ve výchově je přizpůsobit podmínky pro činnosti a chování dětí tak, aby mohly prožívat **pozitivní přirozené důsledky** těchto činností a chování. Tyto postupy vyjadřují a podporují partnerský rovnocenný vztah mezi dítětem a vychovatelem, na rozdíl od pochval a odměn, které patří k prostředkům výchovy založené na uplatňování moci, i když se jedná o laskavější podobu. Je důležité a žádoucí upravit či vytvořit dítěti takové podmínky, aby děti mohly prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování. Pokud budeme považovat přirozený pozitivní důsledek činností za odměnu a vhodně na to dítě upozorníme, dítě to tak bude vnímat také a bude se podle toho chovat. Je nezbytné připustit náročnost určité činnosti a povzbudit dítě k pokračování. (Kopřiva, 2008)

Pochvalu můžeme nahradit pozitivní zpětnou vazbou, oceněním či povzbuzením žáka. Zpětná vazba je věcná informace o kvalitě něčeho a může se jednat o zpětnou vazbu pozitivní i negativní. Negativní zpětnou vazbu si snadno můžeme splést s kritikou. Rozdíl spočívá v tom, že negativní zpětná vazba je zaměřena na práci žáka, kritika je zaměřena na jeho osobu. Místo pochvaly použijeme pozitivní zpětnou vazbu. Pozitivní zpětnou vazbou se vyjádříme kladně k práci nebo k chování žáka. Povzbuzení lze formulovat dvěma způsoby a to, popisem skutečností nebo oceněním. Povzbuzení je účinné tehdy, pokud nejprve připustíme náročnost úlohy, činnosti a pak povzbudíme žáka k jejímu opakování (Mešková, 2012)

Jednou z možností, jak dát dítěti jinak než pochvalou najevo, že se zachovalo správně, je povzbuzení, kterým dítě pocítí uznání a zvětšuje jeho zájem o činnost. (Kohn, 1993)

Povzbuzení se orientuje na vnitřní hodnocení a vnímání prospěšnosti pro druhé lidi. Povzbuzující rodiče učí dítě, aby přijímalo svoje vlastní nedokonalosti, důvěřovalo si a cítilo se užitečně. Povzbuzení by tedy mělo zdůraznit užitečnost toho, co dítě dělá či udělalo. (Mckaye, 2008)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

V teoretické části práce jsme definovali a popisovali teoretická východiska, které bychom nyní rádi dále rozvinuli o výzkumné poznatky z následně uvedeného a rozpracovaného výzkumného šetření. Nejprve vymezíme výzkumný problém, na základě kterého, následně rozpracujeme cíle výzkumu, z kterých vycházejí výzkumné otázky. Zvolili jsme kvantitativní perspektivu sběru dat formou dotazníku. Samotnému výzkumu předcházet předvýzkum, který podrobněji popisujeme v jedné z následujících kapitol praktické části práce.

4.1 Výzkumný problém

V bakalářské práci se zabýváme odměnami a tresty ve školním zařízení a hovoříme také o dopadu odměn a trestů na motivaci žáků ke vzdělávání. Rizika odměn i trestů jsou stále více diskutovaným tématem odbornou veřejností a také pedagogy ve školních zařízeních. Vyučující se snaží žáky ke vzdělávání motivovat odměnami, ale také tresty. Ne vždy dosahují požadovaných výsledků, jelikož se motivace žáků často mění z vnitřní na vnější, a tak se začínají učit proto, aby dostali přislíbenou odměnu, či se vyhnuli trestu, který by mohl nastat. Z tohoto důvodu definuji následující **výzkumný problém**:

Jaká jsou specifika odměn a trestů u žáků ve školním zařízení a jak ovlivňují jejich motivaci ke vzdělávání.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl: Zjistit specifika odměn a trestů u žáků ve škole, a zda ovlivňují motivaci žáků ke vzdělávání.

Dílčí výzkumné cíle:

- 1) Identifikovat souvislost mezi odměnami a motivací ke vzdělávání.
- 2) Identifikovat souvislosti mezi odměnami a motivací ke vzdělávání v závislosti na genderu.
- 3) Identifikovat souvislost mezi tresty a motivací ke vzdělávání.
- 4) Identifikovat souvislost mezi tresty a motivací ke vzdělávání v závislosti na genderu.
- 5) Identifikovat odměny a tresty, které pozitivně ovlivňují motivaci ke vzdělávání.
- 6) Identifikovat odměny a tresty, které negativně ovlivňují motivaci ke vzdělávání.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Jaká jsou specifika odměn a trestů u žáků ve škole a ovlivňují motivaci žáků ke vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jaké odměny povzbuzují dívky a chlapce k dobrým výkonům?
- 2) Jaké tresty vzbuzují u dívek a chlapců obavy?
- 3) Existuje souvislost mezi odměnami a motivací ke vzdělávání?
- 4) Existuje souvislost mezi tresty a motivací ke vzdělávání?

4.4 Stanovení hypotéz

Na základě výzkumných otázek jsme vytvořili následující hypotézy, které budou v jedné z následující kapitole verifikovány pomocí Testu dobré shody chí – kvadrát.

- 1) **Hypotéza:** Existuje rozdíl mezi odměnami, které považují dívky za motivační a odměnami, které považují chlapci za motivační.
H₀= Dívky a chlapci považují totožné odměny za motivující.
H_A= Dívky považují za motivující odlišné odměny oproti chlapcům.
- 2) **Hypotéza:** Existuje rozdíl mezi tresty, které považují dívky a chlapci za zdroj obav.
H₀= Dívky a chlapci považují totožné tresty za zdroj obav.
H_A= Dívky považují za zdroj obav odlišné tresty oproti chlapcům.

4.5 Metoda sběru dat

Vzhledem k charakteristice problematiky, kterou jsme se rozhodli zkoumat, se nám jevil, jako nejvhodnější kvantitativní výzkum. Zvolili jsme dotazník vlastní konstrukce, jako výzkumný nástroj pro získání potřebných dat. Dotazník byl několikrát modifikován a distribuce dotazníků probíhala během ledna a února. Dotazník obsahuje celkem šest složených položek. V úvodní části se nacházejí dvě demografické otázky. První položka je výběr školy, na které žák studuje. Účelem položky je usnadnění dalšího zpracování a analýzy dat. Druhá položka se týká rozlišení genderu pro další možnost zpracování a vyvození závěrů ve srovnání genderu. Třetí a čtvrtá je položka formou otevřené otázky. Konkrétně se jednalo o to, aby dostali příležitost zamyslet se a vypsát to, co sami pokládají za vhodnou odměnu

a z kterého trestu mají obavy. V teoretické části se odkazuji na několik autorů, kteří potvrzují, že odměna a trest je to, co dítě pokládá za odměnu a trest nikoliv to, co vychovatel tedy učitel či rodič jako odměny a tresty určili, proto jsem zvolila formu otevřené otázky, aby žáci měli prostor pro vyjádření svého názoru a určili, co je pro povzbudivou odměnou nebo demotivujícím trestem. Pátá a šestá jsou položky Likertovy škály. Obě položky obsahují devět výroků a každé směřují do jiné oblasti.

- 1) Oblast odměn v souvislosti s motivací
- 2) Oblast trestů v souvislosti s motivací

Žáci u každého výroku označili odpověď, s kterou se nejvíce ztotožňují. Jedná se o pětibodovou škálu. Konkrétně obsahuje následujících pět bodů, z kterých měli žáci možnost vybrat odpověď. Znění škály je následující: Rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím.

Položky v dotazníku jsou koncipovány tak, aby žáky podněcovaly k aktivitě a zamyšlení a zároveň měli žáci prostor k vlastnímu vyjádření názoru, jak jsem již dříve zmiňovala.

Složené položky dotazníku, byly inspirovány odbornou literaturou. Konkrétně se jedná o 5. a 6. položku dotazníku. Čerpali jsme primárně z knih:

- Respektovat a být respektován (Kopřiva, 2008)
- Po dobrém nebo po zlém? (Matějček, 2015)
- Odměny a tresty ve školní praxi (Čapek, 2008)

Dotazník je k nahlédnutí v příloze PII a dodávám také pro ukázkou jeden vyplněný dotazník, který je k nahlédnutí v příloze PIII.

4.6 Výzkumný soubor

Při volbě výzkumného souboru jsme dlouho zvažovali jeho směřování do konkrétního prostředí. Rozhodli jsme se pro školní prostředí z důvodu nižší časové náročnosti získání dostatečného množství respondentů. Později jsme se rozhodovali, jakým směrem se vydat z hlediska výběru věkové skupiny respondentů. Nakonec jsme se rozhodli výzkumné šetření provést v 9. ročnících základních škol ve Zlínském kraji. Školy byly vybrány dostupným výběrem a konkrétně se jedná o pět základních škol: ZŠ Zlín, Dřevnická, ZŠ Loučka, ZŠ T.G.M. Otrokovice, ZŠ Slušovice, ZŠ Želechovice nad Dřevnicí. Cíleně byli voleny školy

v různých okresech Zlínského kraje a byli také kombinovány školy ve městě a na vesnici, tak abychom dosáhli co největší validity získaných dat.

Celkem bylo distribuováno 148 dotazníků v papírové podobě. Vyplněných dotazníků určených ke zpracování dat bylo vhodných celkem 124. Návratnost dotazníků činí 83 %. Návratnost dotazníku tedy hodnotíme jako velmi dobrou. Některé z dotazníků museli být vyřazeny ze zpracování z důvodu nevyplnění několika položek. Nejprve jsme měli sjednanou distribuci dotazníků v šesti základních školách, ale jedna ze škol odřekla provedení výzkumu pro obavy z dalšího zpracování dat. Samotné distribuci výzkumného nástroje předcházela předvýzkum, který proběhl u pěti žáků ve věku cílové skupiny výzkumného souboru, konkrétně se jednalo se o 5 žáků z 9. ročníků. Předvýzkum odhalil několik nedostatků ve formulaci otázek. Docházelo tak, ke špatné interpretaci otázek ze strany žáků. Nedostatky obsahovala 4. položka, která obsahuje výroky. První a druhý výrok 4. položky byl nevhodně formulován, a tak docházelo k nesprávnému pochopení. Předvýzkum nám dal možnost veškeré nedostatky napravit, a vytvořit tak, vhodný výzkumný nástroj. Výsledky předvýzkumu nebyli do výsledků výzkumu započítány.

Na každou položku v dotazníku byly vytvořeny výzkumné cíle i výzkumné otázky, které jsou k nahlédnutí v kapitole 4.2 Výzkumné cíle a kapitole 4.3 Výzkumné otázky.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

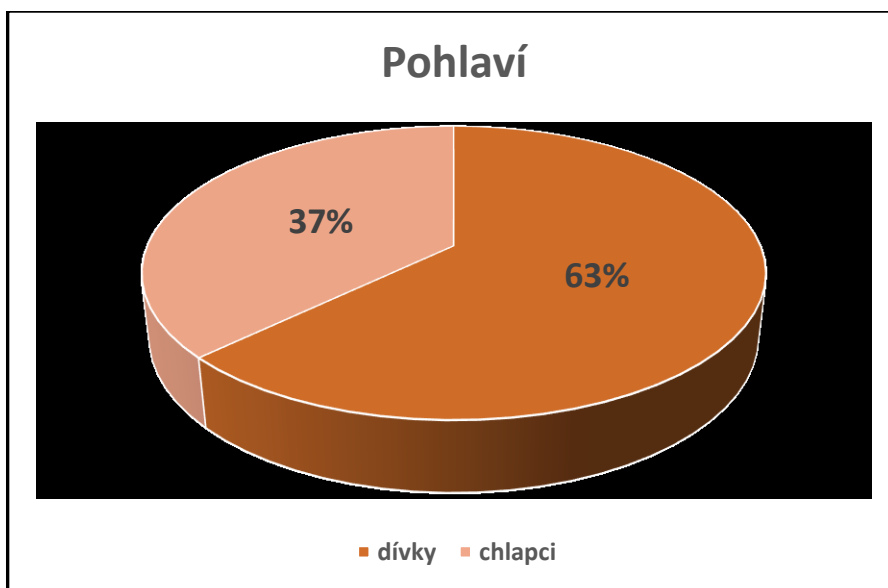
Jedním ze stěžejních kroků výzkumného šetření byla analýza a interpretace dat, která je v této kapitole podrobně rozpracována. Data získaná výzkumným šetřením za pomoci vytvořeného dotazníku byla zpracována v programu MS Excel. Vytvořili jsme datovou matici ze získaných dat. Následně jsme data zpracovali za pomoci grafů, tabulek a dalších funkcí. Data jsme zpracovali tak, aby přinesli co nejvíce objektivní a validní data.

5.1 Analýza demografických položek

1. Položka

Dotazník vyplnilo a zúčastnilo se výzkumu celkem 124 respondentům. Z toho 78 dívek a 46 chlapců. V následujícím grafu můžeme vidět, že dívek bylo 63% a chlapců 37%.

Graf 1 Pohlaví

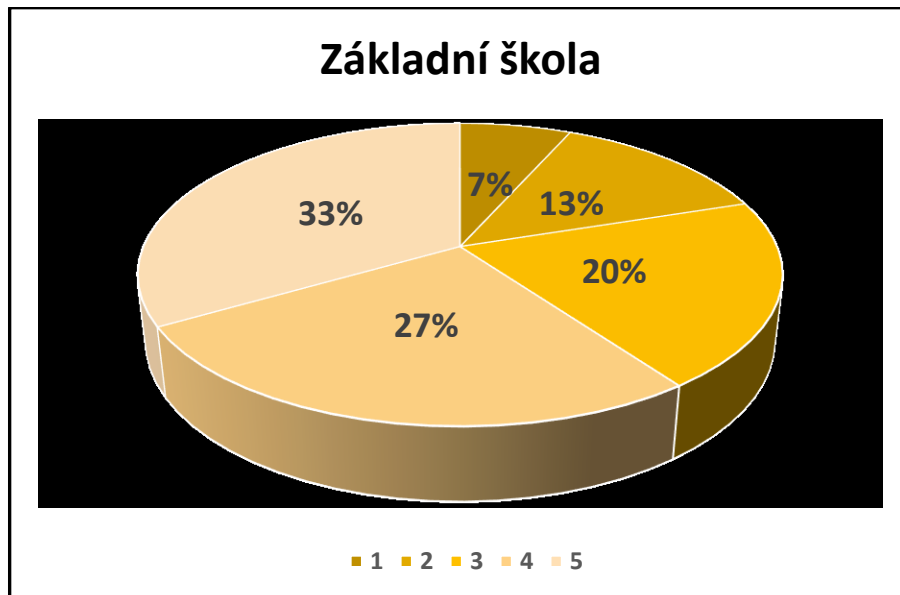


Zdroj: Vlastní výzkum

2. Položka

Dotazník byl distribuován do pěti základních škol ve Zlínském kraji, jejíž zastoupení bylo následující.

Graf 1 Základní škola



Zdroj: Vlastní výzkum

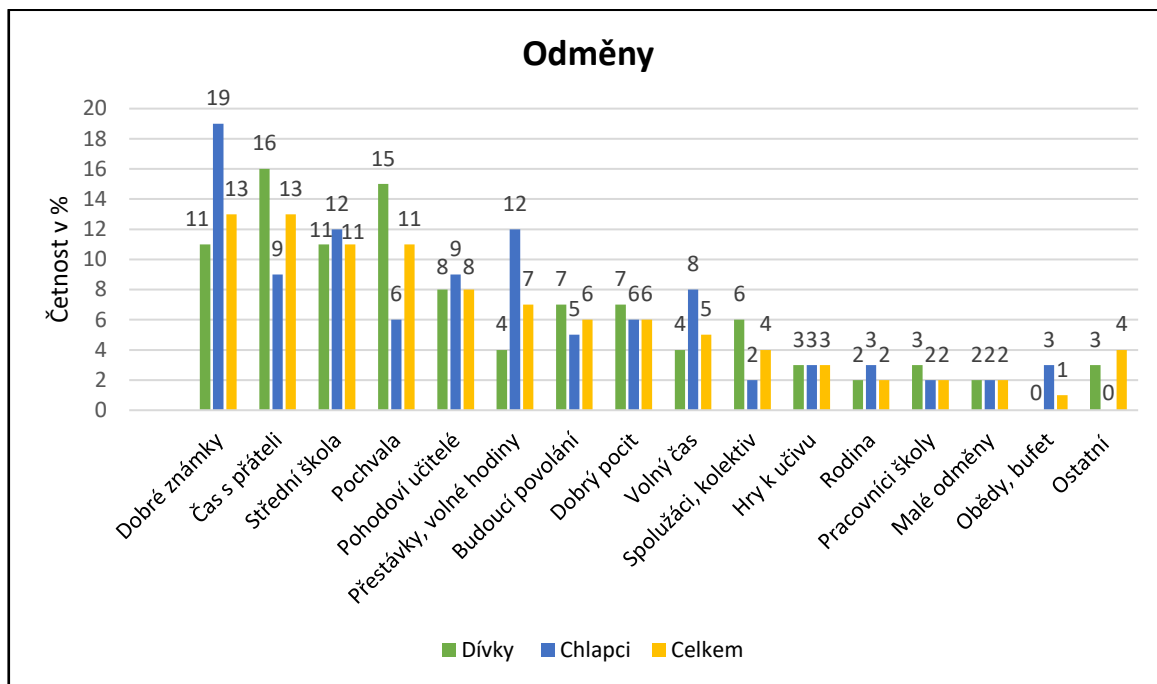
5.2 Analýza otevřených položek

V následující části budeme interpretovat získaná data ze dvou otevřených položek, které dotazník obsahoval. První z položek se týká odměn a motivace a následující položka se soustředí na tresty v kontextu motivace. Grafy obsahují data, která jsme kódovali z otevřených položek. V každém grafu jsou uvedeny údaje v %. Nejčastější odpověď znamená žáky viděnou nejvhodnější odměnu a nejvíce obávaný trest.

3. Položka: Zamysli se a vypiš, co Tě ve škole povzbuzuje k co nejlepším školním výkonům a považuješ to za odměny.

VO1: Jaké odměny povzbuzují dívky a chlapce k dobrým výkonům?

Graf 3 Odměny



Zdroj: Vlastní výzkum

Ze získaných dat vyplývá, že žáky povzbuzují k dobrým výkonům nejvíce dobré známky a čas strávený a přáteli, které uvedlo 13% žáků, jako odměnu, která je povzbuzuje. Další odměna, kterou žáci považují za povzbuzující je přijetí a úspěšné absolvování střední školy, což uvedlo 11% žáků. Stejně množství žáků považuje pochvalu od rodiče, učitele či jiného vychovatele za povzbuzující.

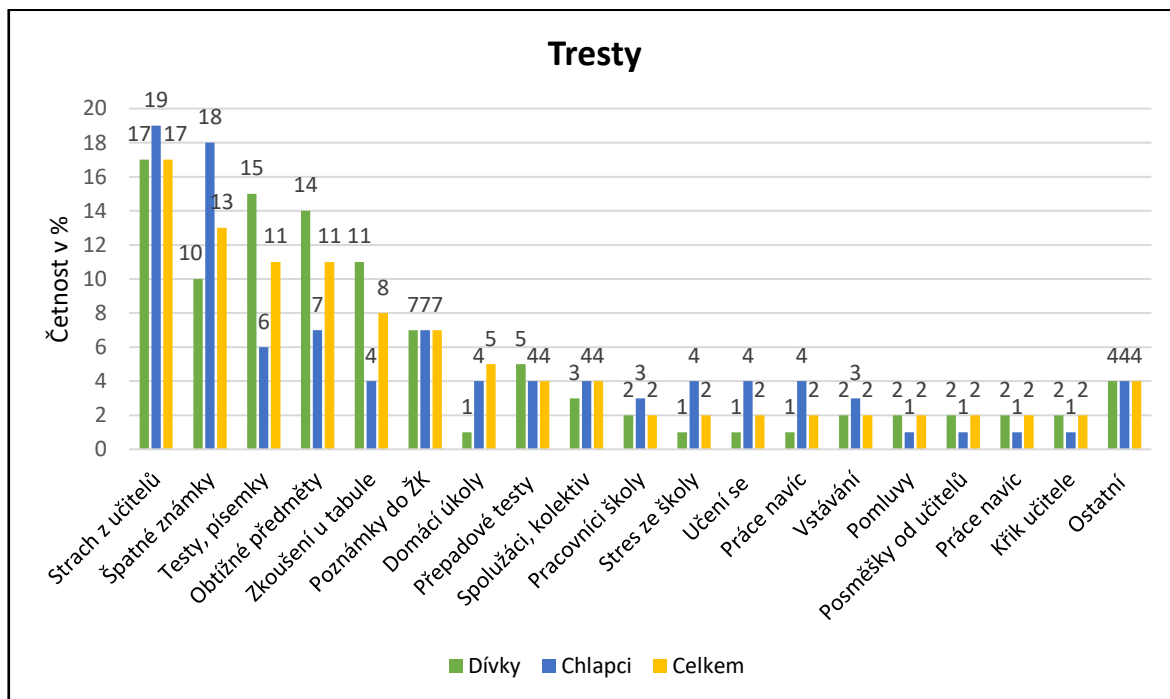
V grafu také můžeme vidět rozdělení oblíbenosti odměn dle genderu. Dívky považují za nejvzbudivější odměnu volný čas strávený s přáteli, což uvedlo 16% dívek, za povzbuzující považují také pochvalu, kterou uvedlo obdobné množství dívek konkrétně 15%. Pro chlapce jsou nejvzbudivější odměnou dobré známky, které uvedlo celkem 19% chlapců. Další odměny, které chlapci uváděli jako motivační je přijetí na střední školu a také volný čas (12%), konkrétně přestávky a volné hodiny v průběhu vyučování, které mohou trávit se spolužáky a přáteli.

Z grafu vyplývají další odměny, které žáky povzbuzují a považují je za odměnu. Konkrétní zastoupení jednotlivých odměn vyjadřuje v procentech výše uvedený graf.

4. Položka: Zamysli se a vypiš, co je pro Tebe ve škole největším strašákem a považuješ to za tresty.

VO2: Jaké tresty vzbuzují u dívek a chlapců obavy?

Graf 4 Tresty



Zdroj: Vlastní výzkum

Ze získaných dat vyplývá, že se žáci nejvíce obávají učitelů, ve smyslu udělování trestů z jejich strany, obav z nespravedlivých trestů, nebo považují jednání učitelů se žáky za zdroj obav, což uvedlo 17% žáků. Žáci také v odpovědi uváděli, že mají obavy z hodnocení učitele před třídou, které se soustředí na hodnocení jich samých, nikoliv na hodnocení podaného výkonu. Dále se žáci obávají špatných známek, které považuje za trest 13% žáků. Testy a písemky považují žáci rovněž za tresty, které v nich vzbuzují obavy. Obávají se přípravy na ně i jejich hodnocení, což celkem uvedlo 11% žáků.

Obávané tresty u dívek a chlapců jsou obdobné. Dívky považují za nejobávanější učitele což uvedlo 17% dívek. Chlapci mají také největší obavy z učitelů a trestů, které by mohli udělit, což uvedlo 19% chlapců.

Z grafu vyplývají další tresty, které žáci pokládají za trest a působí na ně jako důvod k obavám. Konkrétní zastoupení jednotlivých trestů vyjadřuje výše uvedený graf.

5.3 Analýza škálových položek

V následující části analýzy dat interpretujeme škálové položky dotazníku – Likertovy škály. Konkrétně se jedná o 5. a 6. položku dotazníku. Jednotlivé výroky jsou zpracovány ve formě grafu. Graf zobrazuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí u každé z možných odpovědí: Rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím. Četnost odpovědí doplňujeme rozdělením počtu odpovědí dle genderu.

Nejprve jsme sečetli procentuálního zastoupení odpovědí na dané výroky a seřadili je do tří kategorií. První kategorie znamená součet odpovědí rozhodně a spíše souhlasím. Druhá kategorie znamená neutrální odpověď nevím. Třetí kategorie označuje součet odpovědí rozhodně a spíše nesouhlasím. Veškeré výsledné hodnoty jsou udány v procentech.

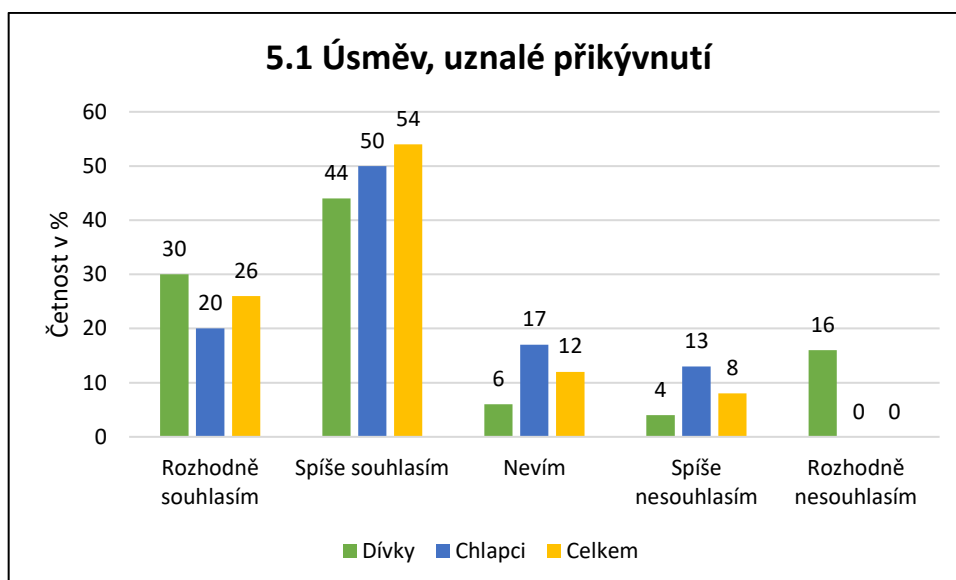
5.3.1 Oblast odměn a motivace

5. Položka dotazníku

VO3: Existuje souvislost mezi odměnami a motivací ke vzdělávání?

- 1) Výrok: **Když se na mě učitel usměje či uznale přikývne, vím, že jsem odvedl/a dobrou práci a příště se opět snažím.**

Graf 5 Úsměv, uznalé přikývnutí



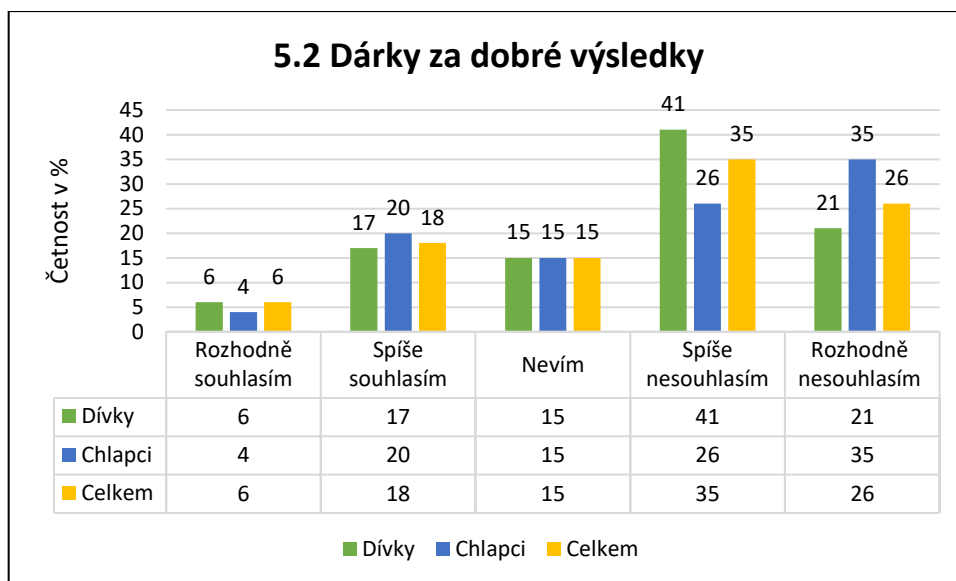
Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že úsměv či uznalé přikývnutí učitele, povzbuzuje 80% žáků k dobrým výkonům, tudíž lze považovat uvedené vyjádření pozitivního vztahu učitele k žákovi

za motivující aspekt, který žáky povzbuzuje k dobrým výkonům. 74% dívek a 70% chlapců s daným výrokem rozhodně či spíše souhlasí. Vyjádření pozitivního vztahu k žákovi lze tedy považovat za povzbuzující.

- 2) Výrok: **Dostávám dárky za dobré školní výsledky nebo chování, které mě povzbuzují k další snaze.**

Graf 6 Dárky

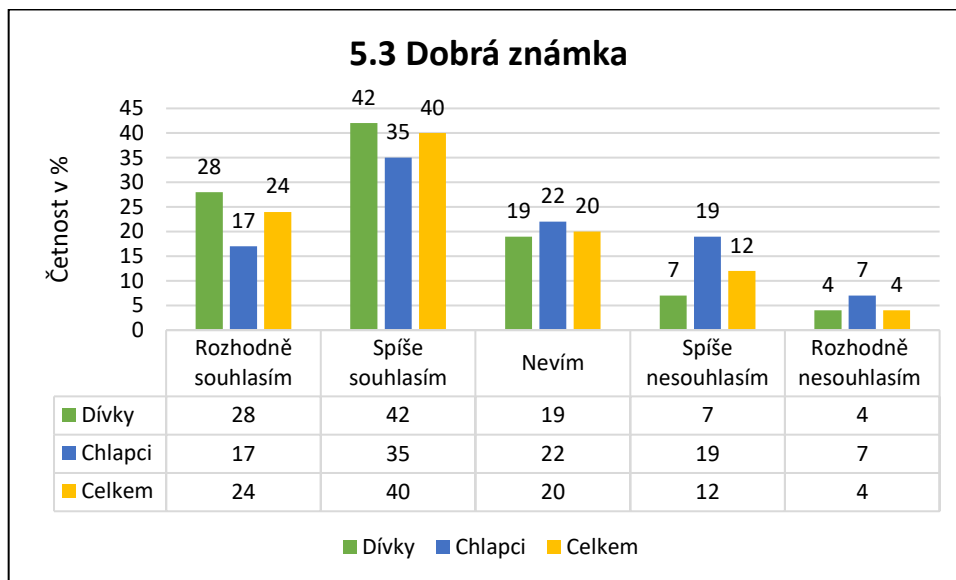


Zdroj: Vlastní výzkum

Dárky nejsou žáky považovány za příliš motivační prvek. Spíše nesouhlasí a rozhodně nesouhlasí s daným výrokem 61% žáků. V genderovém porovnání 62 % dívek a 61% chlapců nepovažuje dárky za motivační prvek. Výsledek nesouhlasu lze tedy označit za proporcionalní. Dárky žáci považují za nepřilíš motivující

- 3) Výrok: **Když dostanu dobrou známku, příště se opět připravuji, abych dosáhl/a co nejlepšího výsledku.**

Graf 7 Dobrá známka

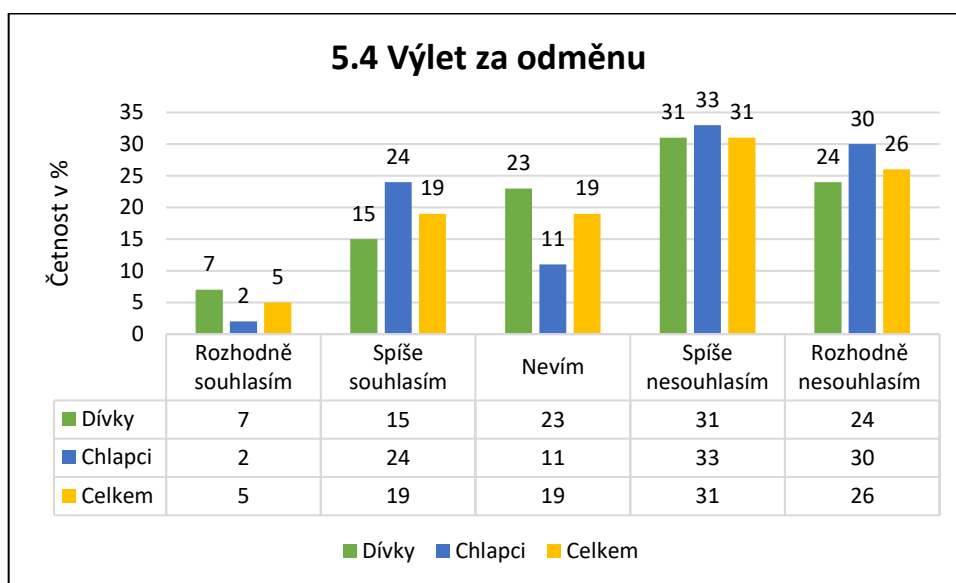


Zdroj: Vlastní výzkum

Známky žáci považují za převážně motivující. S tím, že jsou známky odměnou rozhodně či spíše souhlasí 64% žáků, z toho 70% dívek a 52% chlapců. Známky lze považovat za motivující a povzbuzující k dosahování co nejlepších výsledků.

- 4) Výrok: **Když ve škole dosahuji dobrých výsledků, rodiče mě odměňují zážitkem (např. výlet), který si přeji a já se příště znovu snažím o dobré výsledky.**

Graf 8 Výlet za odměnu

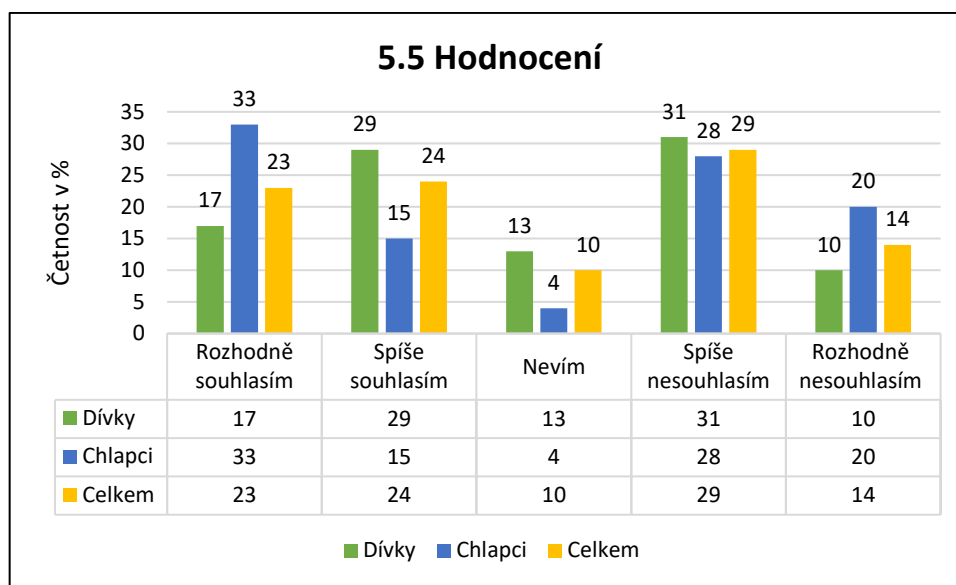


Zdroj: Vlastní výzkum

Zážitek v podobě výletu žáci nepovažují za příliš povzbuzující. 57% žáků z toho 55% dívek a 63% chlapců odpovědělo, že s daným výrokiem rozhodně či spíše nesouhlasí.

- 5) Výrok: **Když učitel zadá práci/úkol, nejprve se informuji, zda to bude hodnoceno, abych věděl/a jak moc se mám snažit.**

Graf 9 Hodnocení

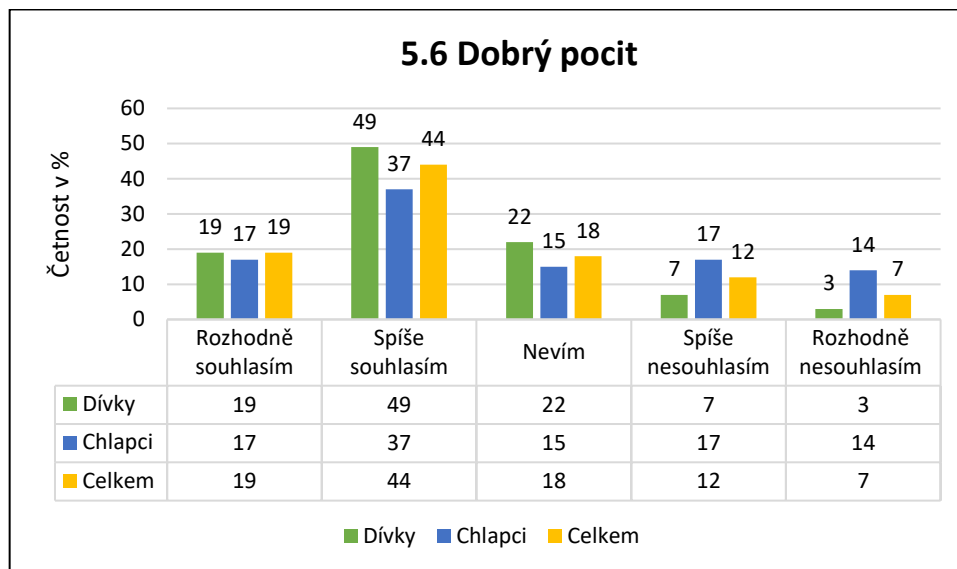


Zdroj: Vlastní výzkum

Celkem 47% žáků, z toho 46% dívek a 48% chlapců se před splněním požadovaného úkolu informuje, jestli bude hodnocen, aby věděli, jakou mají vyvinout snahu pro dosažení odměny či vyhnutí se trestu ve formě známky či jiného hodnocení.

- 6) Výrok: **Radost z dobře odvedené práce mě povzbuzuje k dalším školním výkonům.**

Graf 10 Dobrý pocit

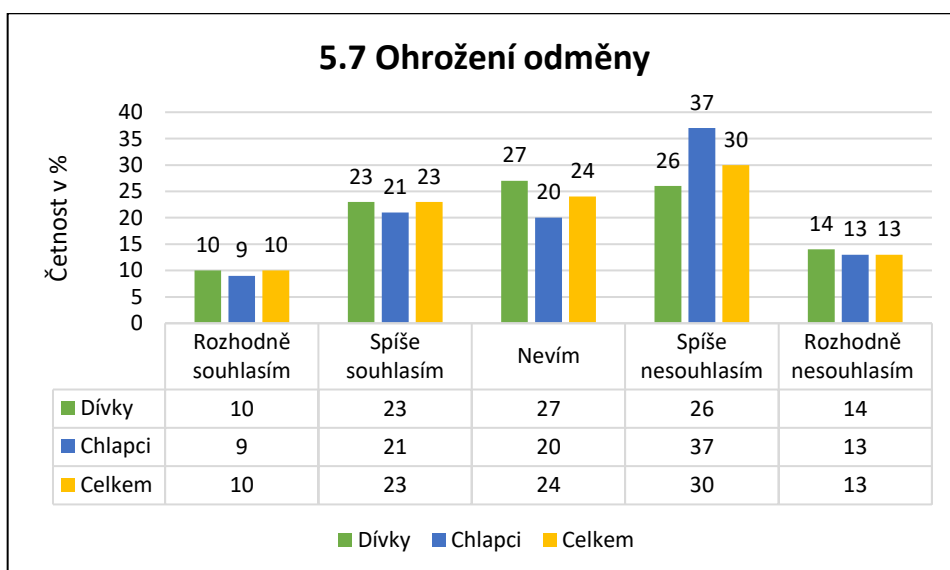


Zdroj: Vlastní výzkum

Radost z dobře odvedené práce či dobrý pocit ze splněného úkolu povzbuzuje 63% žáků z toho 67% dívek a 54% chlapců k dosahování dalších, co nejlepších výkonů.

- 7) Výrok: **Když něčemu nerozumím, obvykle to dám učiteli najevo, a nemám obavu ze zhoršení známky.**

Graf 11 Ohrožení odměny

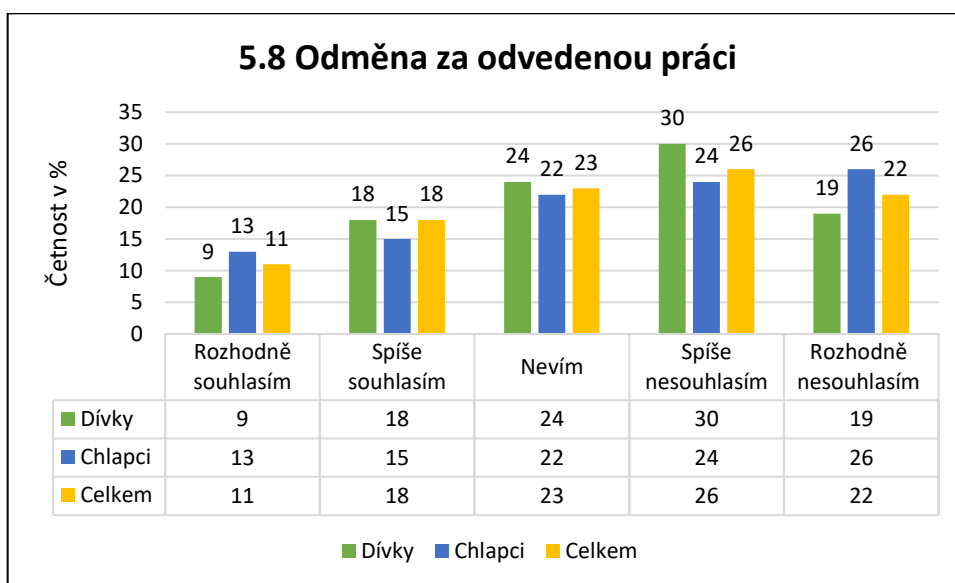


Zdroj: Vlastní výzkum

Jedná se o reverzní položku. Znění výroku jsme přepólovali do pozitivního znění pro validní vyhodnocení položky. Žáci převážně mají obavy ze zhoršení známky, když dají učitelovi najevo, že něčemu nerozumí. Celkem 43% žáků, z toho 40% dívek a 50% chlapců odpovědělo, že s daným výrokiem spíše či rozhodně nesouhlasí.

8) Výrok: Za dobře odvedenou práci očekávám odměnu. (např. dobrou známku, dárek od rodičů apod.)

Graf 12 Odměna za odvedenou práci

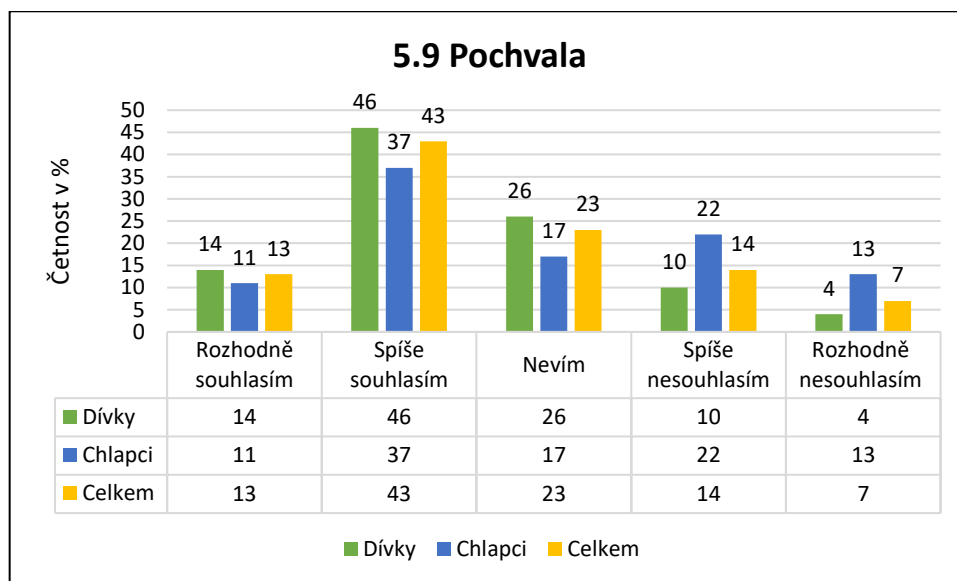


Zdroj: Vlastní výzkum

Celkem 48% žáků z toho 49% dívek a 50% chlapců nepovažuje za nezbytnou odměnu za odvedenou práci, vybrali tedy odpověď na daný výrok, že spíše či určitě nesouhlasí.

9) Výrok: Když mě učitel pochválí, cítím hrdost a snažím se získat další pochvalu.

Graf 13 Pochvala



Zdroj: Vlastní výzkum

Pochvalu žáci převážně považují za povzbuzující k dalším školním výkonům. S daným výrokiem rozhodně či spíše souhlasí celkem 56% žáků z toho 60% dívek a 48% chlapců.

V následujících tabulkách můžeme vidět shrnutí analýzy 5. položky dotazníku, které se týkají odměn v kontextu motivace.

Tabulka 1 Oblast odměn

Oblast odměny – Celkem									
Tvrzení	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9
Aritmetický Průměr	2,02	3,58	2,32	3,56	2,87	2,44	3,15	3,33	2,60
Modus	2	4	2	4	4	2	4	4	2
Medián	3	2	3	3	1	3	2	5	4

Zdroj: Vlastní výzkum

Následující tabulky srovnávají odpovědi žáků na 5. položku dotazníků dle genderu. Lze tedy vidět, zda a případně jakým způsobem se liší průměr odpovědi na konkrétní výrok.

Tabulka 2 Oblast odměn - Dívky

Oblast odměn - Dívky									
Tvrzení	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9
Aritmetický Průměr	1,9	3,52	2,14	3,51	2,88	2,28	3,1	3,32	2,43
Modus	2	4	2	4	4	2	3	4	2
Medián	3	2	3	3	1	3	2	5	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 3 Oblast odměn – Chlapci

Oblast odměn - Chlapci									
Tvrzení	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9
Aritmetický Průměr	2,23	3,67	2,63	3,65	2,86	2,72	3,76	3,35	2,89
Modus	2	5	2	4	1	2	4	5	2
Medián	1	2	4	2	5	1	3	3	3

Zdroj: Vlastní výzkum

Souhrnná tabulka: Oblast odměn a motivace

Následující tabulka obsahuje výroky seřazené od výroku s nejnižším průměrem po výrok s nejvyšším průměrem. Žáci nejvíce souhlasí s výrokem 5.1. - Když se na mě učitel usměje či uznale přikývne, vím, že jsem odvedl/a dobrou práci a příště se opět snažím. Nejméně žáci souhlasí s výrokem 5.2. - Dostávám dárky za dobré školní výsledky nebo chování, které mě povzbuzují k další snaze.

Tabulka 4 – Souhrnná tabulka odměny

Oblast odměn a motivace Výrok	Průměr	Pořadí
5.1. Když se na mě učitel usměje či uznale přikývne, vím, že jsem odvedl/a dobrou práci a příště se opět snažím.	2,02	1
5.3. Když dostanu dobrou známku, příště se opět připravuji, abych dosáhl/a co nejlepšího výsledku.	2,32	2
5.6. Radost z dobře odvedené práce mě povzbuzuje k dalším školním výkonům.	2,44	3
5.9. Když mě učitel pochválí, cítím hrdost a snažím se získat další pochvalu.	2,60	4
5.5. Když učitel zadá práci/úkol, nejprve se informuji, zda to bude hodnoceno, abych věděl/a jak moc se mám snažit.	2,87	5
5.7. Když něčemu nerozumím, obvykle to nedám učiteli najevo, aby mi nezhoršil známku.	3,15	6
5.8. Za dobře odvedenou práci očekávám odměnu. (např. dobrou známku, dárek od rodičů apod.)	3,33	7
5.4. Když ve škole dosahuji dobrých výsledků, rodiče mě odměňují zážitkem (např. výlet), který si přeji a já se příště znovu snažím o dobré výsledky.	3,56	8
5.2. Dostávám dárky za dobré školní výsledky nebo chování, které mě povzbuzují k další snaze.	3,58	9

Zdroj: Vlastní výzkum

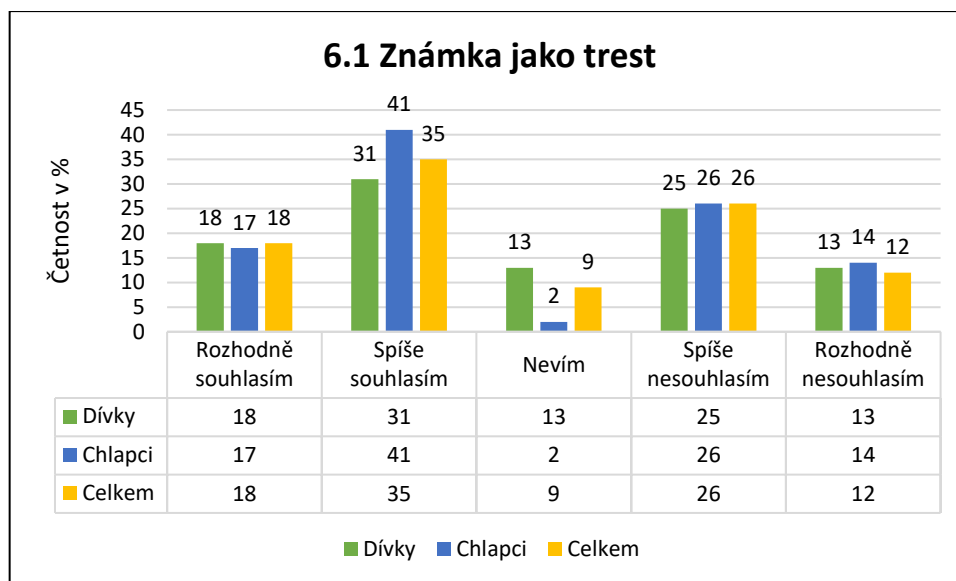
5.3.2 Oblast trestů a motivace

6. Položka dotazníku

VO4: Existuje souvislost mezi tresty a motivací ke vzdělávání?

1) Výrok: Trest pro mě znamená i to, že dostanu špatnou známku.

Graf 14 Zámka jako trest

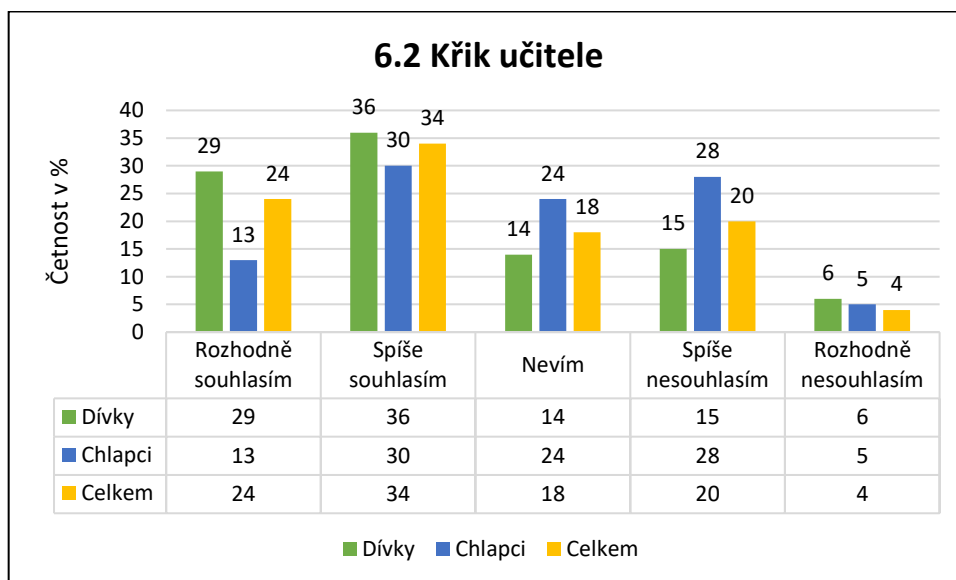


Zdroj: Vlastní výzkum

Špatná známka znamená pro převážnou část žáků trest. S daným výrokem rozhodně či spíše souhlasí 53% žáků, z toho 49% dívek a 58% chlapců.

- 2) Výrok: **Když učitel křičí, protože jsem se nechoval/a správně, příště se již chování vyvaruji.**

Graf 15 Křik učitele

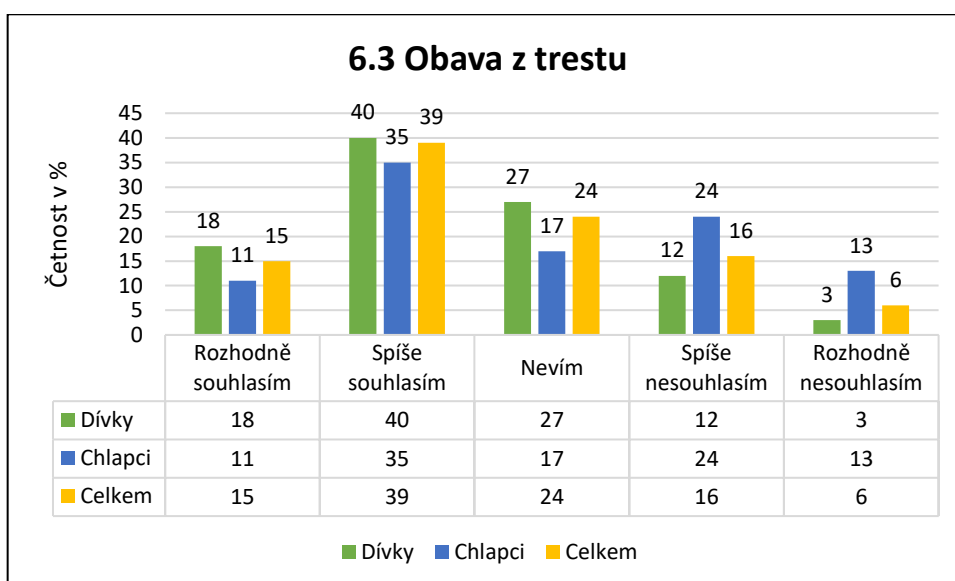


Zdroj: Vlastní výzkum

Křik učitele považuje 58% žáků, z toho 65% dívek a 43% chlapců za varovný signál a příště se snaží křiku zabránit například vyhnutím se nevhodného chování.

- 3) Výrok: **Obava z trestu, který by mohl nastat, mě povzbuzuje k větší snaze dosáhnout lepších výsledků či následovat správné chování.**

Graf 16 Obava z trestu

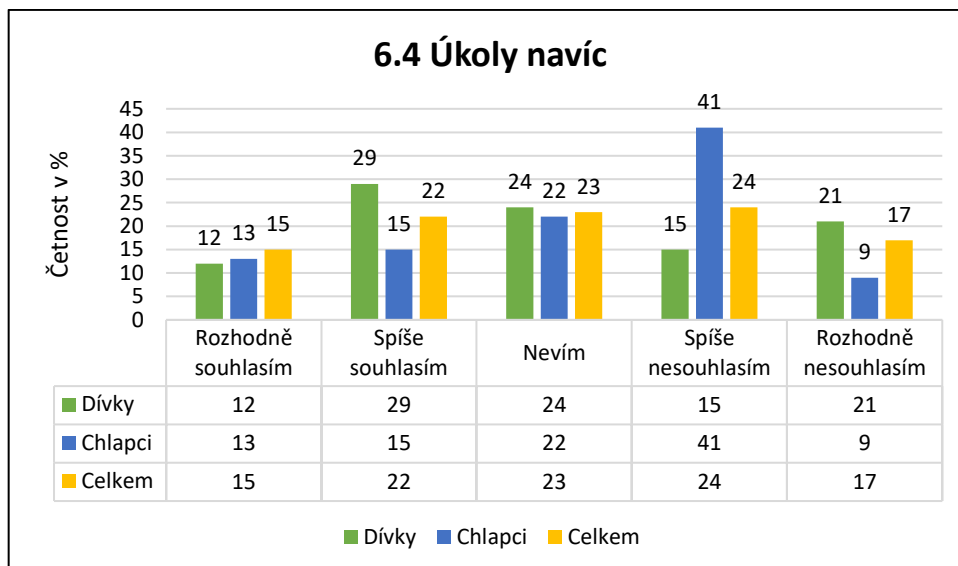


Zdroj: Vlastní výzkum

Obava z trestu vede žáky k dosahování lepších výsledků či vhodného chování, aby se trestu vyhnuly. S daným výrokiem souhlasí 54% žáků z toho 58% dívek a 46% chlapců.

- 4) Výrok: **Dostal/a jsem někdy během školní docházky úkoly navíc za nesprávné chování a příště jsem se již choval/a lépe.**

Graf 17 Úkoly navíc

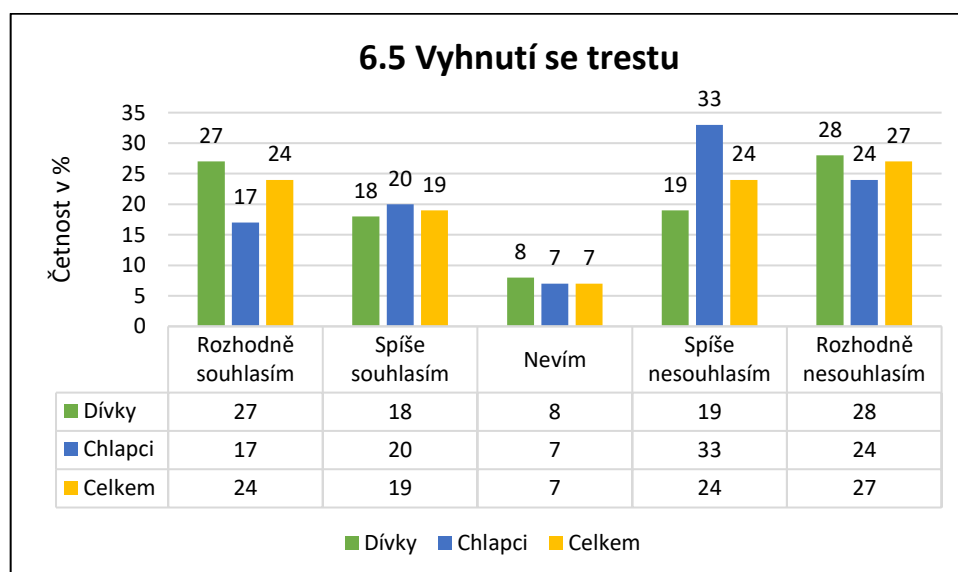


Zdroj: Vlastní výzkum

Žáci úkoly za trest nepovažují za motivující k nápravě nesprávného chování, 41% žáků z toho 36% dívek a 50% chlapců s daným výrokiem spíše či rozhodně nesouhlasí.

- 5) Výrok: **Rodičům říkám i špatné známky, které jsem dostala. Nemám obavy z případného testu.**

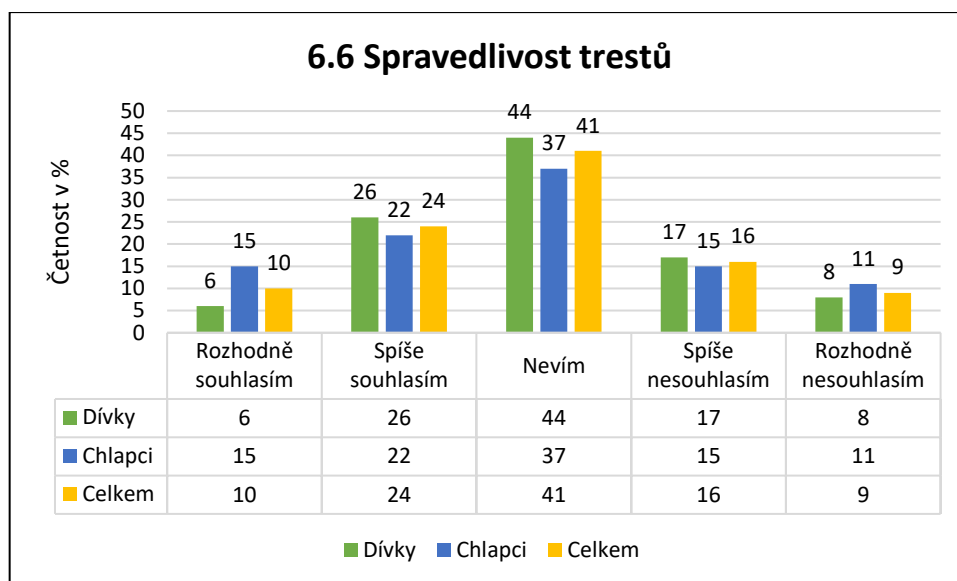
Graf 18 Vyhnutí se trestu



Jedná se o reverzní položku, kde byl změněn negativní význam na pozitivní pro vhodnou interpretaci výroku. Celkem 51% žáků z toho 47% dívek a 57% chlapců netají před rodiči známky.

6) Výrok: Tresty, které ve škole občas dostávám, jsou přiměřeny danému přestupku.

Graf 19 Spravedlivost trestů

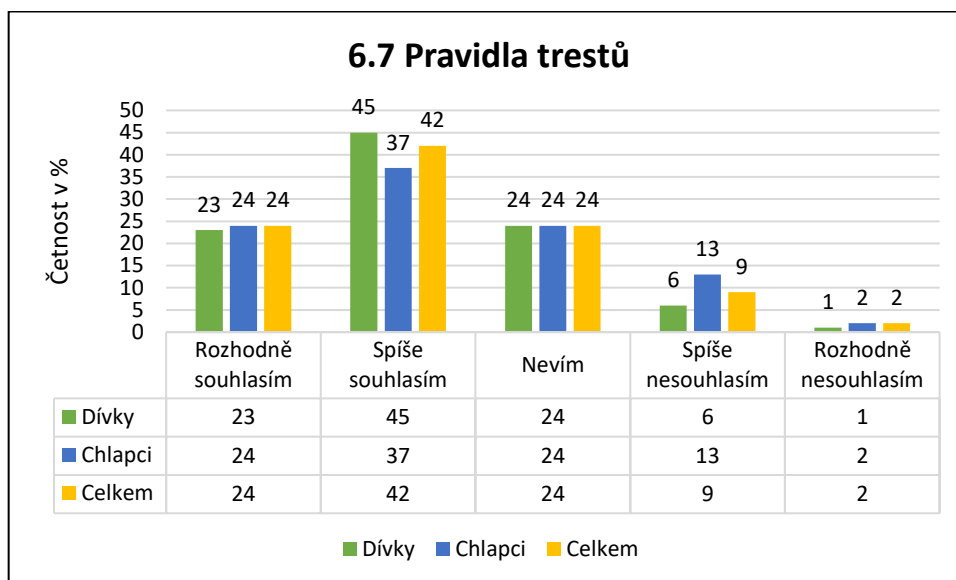


Zdroj: Vlastní výzkum

Žáci na daný výrok odpověděli převážně neutrální odpověď. Nepřiklání se ani k jednomu pólu odpovědi – pozitivnímu či negativnímu. Zda jsou tresty udělovány spravedlivě, si není jisto 41% žáků, z toho 44% dívek a 37% chlapců.

- 7) Výrok: **Pravidla ve škole jsou jasně dána, takže vím, za jaké chování či výsledky mohu trest očekávat.**

Graf 20 Pravidla trestů

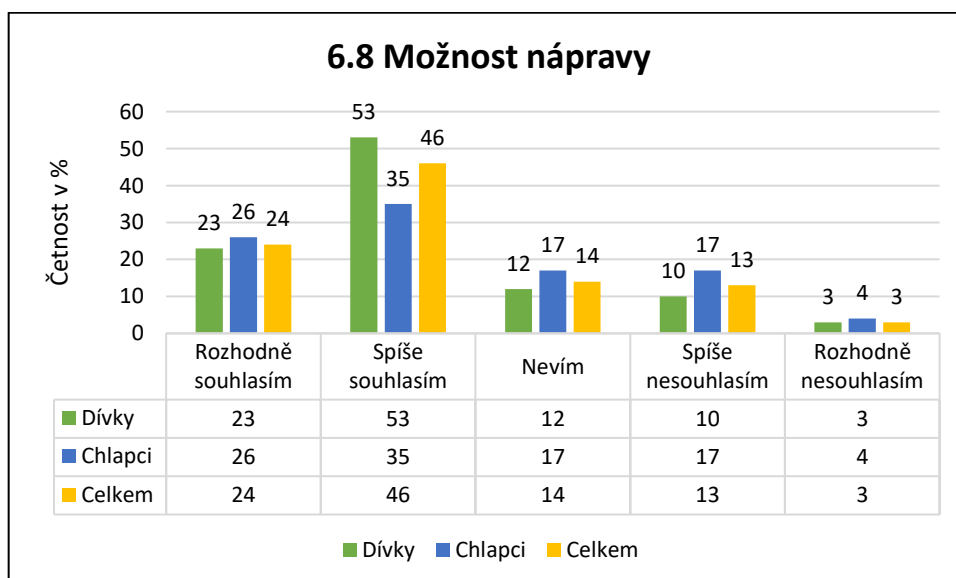


Zdroj: Vlastní výzkum

Rozhodně nebo spíše souhlasí 66% žáků z toho 68% dívek a 61% chlapců s tím, že pravidla trestů jsou ve škole jasně vymezena, tudíž žáci vědí, kdy mohou trest očekávat, a tak mohou nevhodnému chování včas zabránit.

- 8) Výrok: **Když dostanu špatnou známku, většinou mi dává učitel možnost si známku opravit. (např. nechat se přezkoušet, napsat znovu zadanou práci apod.)**

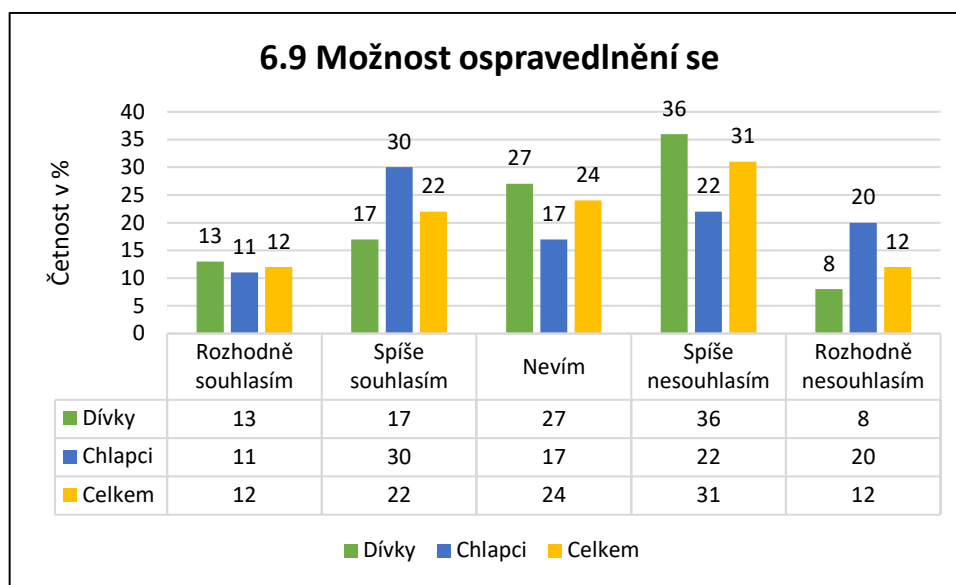
Graf 21 Možnost nápravy



Celkem 70% žáků, z toho 76% dívek a 61% chlapců rozhodně či spíše souhlasí, že dostávají možnost nápravy špatné známky (trestu).

- 9) Výrok: **Když občas zapomenu pomůcku/y do výuky, učitel mi obvykle dává možnost vyjádřit důvod mé nepřipravenosti.**

Graf 22 Možnost ospravedlnění se



Zdroj: Vlastní výzkum

43% žáků, z toho 44% dívek a 42% chlapců spíše či rozhodně nesouhlasí s tím, že dostávají možnost pro vysvětlení jejich nepřipravenosti do vyučování.

V následujících tabulkách můžeme vidět shrnutí analýzy 6. položky dotazníku, které se týkají trestů v kontextu motivace.

Tabulka 5 Oblast trestů

Oblast trestů – Celkem									
Tvrzení	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7	6.8	6.9
Aritmetický Průměr	2,81	2,5	2,6	3,13	3,1	2,9	2,23	2,25	3,08
Modus	2	2	2	4	5	3	2	2	4
Medián	1	4	4	3	1	4	1	3	3

Zdroj: Vlastní výzkum

Následující tabulky srovnávají odpovědi žáků dle genderu. Lze tedy vidět, zda a jakým způsobem se liší průměr odpovědi na konkrétní výrok.

Tabulka 6 Oblast trestů – Dívky

Oblast trestů – Dívky									
Tvrzení	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7	6.8	6.9
Aritmetický Průměr	2,84	2,31	2,4	3,11	3,03	2,93	2,17	2,16	3,1
Modus	2	2	2	2	5	3	2	2	4
Medián	4	4	1	5	4	4	1	3	2

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 7 Oblast trestů – Chlapci

Oblast trestů – Chlapci									
Tvrzení	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7	6.8	6.9
Aritmetický Průměr	2,76	2,8	2,93	3,23	3,26	2,84	2,32	2,39	3,08
Modus	3	3	3	4	4	3	2	2	2
Medián	1	3	3	2	2	2	3	1	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Souhrnná tabulka: Oblast trestů a motivace

Následující tabulka obsahuje výroky seřazené od výroku s nejnižším průměrem po výrok s nejvyšším průměr. Žáci nejvíce souhlasí s výrokem 6.7 - Pravidla ve škole jsou jasně dána, takže vím, za jaké chování či výsledky mohu trest očekávat. Nejméně souhlasí s výrokem 6.4. - Dostal/a jsem někdy během školní docházky úkoly navíc za nesprávné chování a příště jsem se již choval/a lépe.

Tabulka 8 – Souhrnná tabulka tresty

Oblast trestů a motivace Výrok	Průměr	Pořadí
6.7 Pravidla ve škole jsou jasně dána, takže vím, za jaké chování či výsledky mohu trest očekávat.	2,23	1
6.8 Když dostanu špatnou známku, většinou mi dává učitel možnost si známku opravit. (např. nechat se přezkoušet, napsat znovu zadanou práci apod.)	2,25	2
6.2 Když učitel křičí, protože jsem se nechoval/a správně, příště se již stejnému chování vyvaruji.	2,5	3
6.3 Obava z trestu, který by mohl nastat, mě povzbuzuje k větší snaze dosáhnout lepších výsledků či následovat správné chování.	2,6	4
6.1 Trest pro mě znamená i to, že dostanu špatnou známku.	2,81	5
6.6 Tresty, které ve škole občas dostávám, jsou přiměřeny danému přestupku.	2,9	6
6.9 Když občas zapomenu pomůcku/y do výuky, učitel mi obvykle dává možnost vyjádřit důvod mé nepřipravenosti	3,08	7
6.5 Neřekl/a jsem někdy rodičům o špatné známce, abych se vyhnul/a trestu, který by následoval.	3,1	8
6.4 Dostal/a jsem někdy během školní docházky úkoly navíc za nesprávné chování a příště jsem se již choval/a lépe.	3,13	9

Zdroj: Vlastní výzkum

5.3.3 Verifikace hypotéz

V následující části výzkumné práce se zaměříme na verifikaci hypotéz. Byli vytvořeny dvě statistické hypotézy na základě výzkumných otázek. Hladinu významnosti jsme určili na 0,05. Testování hypotéz proběhne na základě Testu dobré shody Chí – kvadrát.

- 1) **Hypotéza:** Existuje rozdíl mezi odměnami, které považují dívky za motivační a odměnami, které považují chlapci za motivační.

H₀= Dívky a chlapci považují totožné odměny za motivující.

H_A= Dívky považují za motivující rozdílné odměny oproti chlapcům.

Tabulka 9 – Hypotézy 1

	Dívky	Chlapci	Celkem
Rozhodně souhlasím	109	58	167
Spíše souhlasím	231	117	348
Nevím	137	66	203
Spíše nesouhlasím	149	101	250
Rozhodně nesouhlasím	76	72	148
Celkem	702	414	1116

Zdroj: Vlastní výzkum

Test dobré shody Chí- kvadrát

Tabulka 10 – Chí kvadrát 1

P	O	P – O	(P-O)2	(P-O)2/O
109	105,048	3,952	15,618	0,148
231	218,903	12,097	146,337	0,668
137	127,693	9,307	86,620	0,678
149	157,258	-8,258	68,195	0,433
76	93,096	-17,096	292,273	3,139
58	61,951	-3,951	15,610	0,251
117	129,097	-12,097	146,337	1,133
66	75,306	-9,306	86,602	1,150
101	92,741	8,259	68,211	0,735
72	54,903	17,097	292,307	5,324
				13,659

Zdroj: Vlastní výzkum

Byla zvolena hladina významnosti 0,05.

Testové kritérium $\chi^2 = 13,659$

Stupeň volnosti: 4

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$

Na hladině významnosti 0,05 zamítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme alternativní hypotézu H_A . Dívky považují za motivující rozdílné odměny oproti chlapcům.

- 2) **Hypotéza:** Existuje rozdíl mezi tresty, které považují dívky a chlapci za obávané.
HO= Dívky a chlapci považují totožné tresty za zdroj obav.
HA= Dívky považují za zdroj obav odlišné tresty oproti chlapcům.

Tabulka 11 – Hypotézy 2

	Dívky	Chlapci	Celkem
Rozhodně souhlasím	130	68	198
Spíše souhlasím	230	122	352
Nevím	150	77	227
Spíše nesouhlasím	122	101	223
Rozhodně nesouhlasím	70	46	116
Celkem	702	414	1116

Zdroj: Vlastní výzkum

Test dobré shody Chí- kvadrát

Tabulka 12 – Chí kvadrát 2

P	O	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
130	124,548	5,452	29,724	0,238
230	221,419	8,581	73,634	0,332
150	142,790	7,21	51,984	0,364
122	140,274	-18,274	333,939	2,380
70	72,967	-2,967	8,803	0,120
68	73,451	-5,451	29,713	0,404
122	130,580	-8,58	73,616	0,563
77	84,209	-7,209	51,970	0,617

101	82,726	18,274	333,939	4,036
46	43,032	2,968	8,809	0,204
				9,258

Zdroj: Vlastní výzkum

Byla zvolena hladina významnosti 0,05.

Testové kritérium $\chi^2 = 9,258$

Stupeň volnosti: 4

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$

Na hladině významnosti 0,05 zamítáme alternativní hypotézu H_A a nezamítáme nulovou hypotézu H_0 . Dívky a chlapci považují totožné tresty za zdroj obav.

6 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 124 respondentů. Jednalo se o žáky 9. ročníků z pěti základních škol ve Zlínském kraji. Výzkumným nástrojem byl dotazník, který obsahoval 3 typy položek: uzavřené, otevřené a škálové (Likertova škála). Ze získaných dat byla vytvořena datová matice, pomocí které jsme interpretovali jednotlivé položky dotazníku za pomoci grafů a tabulek pro co nejlepší orientaci.

Při analýze a interpretaci dat jsme postupovali následovně. Nejprve jsme zpracovali položky týkající se demografických údajů, konkrétně se jedná o rozdělení základních škol, kde výzkumné šetření probíhalo a rozdělení výzkumného souboru dle genderu. Ze získaných dat vyplynulo, že se výzkumu zúčastnilo celkem 124 žáků z toho 78 dívek a 46 chlapců. Následně jsme analyzovali dvě otevřené položky dotazníku, jejímž cílem bylo přinést odpovědi na první dvě výzkumné otázky, které se týkali výchovných prostředků.

Hlavní výzkumná otázka je následujícího znění: **Jaká jsou specifika odměn a trestů u žáků ve škole a ovlivňují motivaci žáků ke vzdělávání?** Odpovědi na hlavní výzkumnou otázku nám přineslo celé výzkumné šetření. Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, jaké odměny a tresty považují žáci za motivující či naopak za obávané. A také je možné vysledovat vliv odměn a trestů na motivaci žáků. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku nám primárně přinášejí dílčí výzkumné otázky, na které v následujícím odstavci odpovídáme.

První z dílčích výzkumná otázka je následujícího znění: **Jaké odměny povzbuzují dívky a chlapce k dobrým výkonům?** Žáci vnímají jako nejpovzbudivější odměnu známky a čas strávený s přáteli, které uvedlo 13% žáků, jako odměnu, která je povzbuzuje. Další odměna, která je pro žáky motivující je přijetí a úspěšné absolvování střední školy, což uvedlo 11% žáků. Stejně množství žáků považuje pochvalu za motivující. Dívky považují za nejpovzbudivější odměnu volný čas strávený s přáteli, což uvedlo 16% dívek, za povzbudivou považují také pochvalu, kterou uvedlo obdobné množství dívek přesně 15%. Pro chlapce jsou nejpovzbudivější odměnou dobré známky, které uvedlo celkem 19% chlapců. Mezi další odměny, které chlapci uváděli nejčastěji, patří přijetí na střední školu a také volný čas (12%), konkrétně přestávky a volné hodiny v průběhu vyučování, které mohou trávit se spolužáky a přáteli.

Druhá z dílčích výzkumná otázka je následujícího znění: **Jaké tresty vzbuzují u dívek a chlapců obavy?** Žáci se nejvíce obávají učitelů, ve smyslu udělování trestů z jejich strany, obav z nespravedlivých trestů, nebo považují jednání učitelů se žáky za zdroj obav, což

vedlo 17% žáků. Dále se žáci obávají špatných známek, které považuje za trest 13% žáků. Testy a písemky považují žáci rovněž za tresty, které v nich vzbuzují obavy. Obávají se přípravy na ně i jejich hodnocení, což celkem uvedlo 11% žáků. Obávané tresty u dívek a chlapců jsou obdobné. Dívky považují za nejobávanější učitelé což uvedlo 17% dívek. Chlapci mají také největší obavy z učitelů a trestů, které mohou udělit, což uvedlo 19% chlapců.

Dále jsme analyzovali a interpretovali data získaná ze dvou složených škálových položek obsahující výroky, u kterých žáci vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu s konkrétním tvrzením/výrokem. Škály přinesly odpověď na následující dvě výzkumné otázky, jejímž cílem bylo zjistit, zda ovlivňují výchovné prostředky motivaci žáků ke vzdělávání.

Třetí z dílčích výzkumných otázek je následujícího znění: **Existuje souvislost mezi odměnami a motivací ke vzdělávání?** Z první škály týkající se odměn a motivace vyplynulo, že žáci nejvíce souhlasí s výrokem, který uvádí, že úsměv a uznalé přikývnutí je pro žáky povzbuzující. Za odměnu, která žáky motivuje lze považovat úsměv a uznalé přikývnutí učitele. Mezi motivací a odměnami tedy zcela jistě existují souvislosti.

Čtvrtá z dílčích výzkumných otázek je následujícího znění: **Existuje souvislost mezi tresty a motivací ke vzdělávání?** Z druhé škály týkající se trestů a motivace vyplynulo, že se žáci nejvíce ztotožňují nejvíce s výrokem, který udává, že jsou pravidla trestů ve škole jasně dána, tudíž žáci vědí, kdy mohou trest očekávat, a tak mu můžou úspěšně předejít. Tresty tedy lze motivaci ovlivnit. Uvedený případ naznačuje, že jsou žáci seznámeny s pravidly trestů, jsou tedy motivováni k následování správného chování pro vyhnutí se trestu.

Dále jsme se soustředili na verifikaci hypotéz. Hypotézy, jsme vypočetli pomocí Testu dobré shody Chí-kvadrát a následně jsme přijali či zamítli konkrétní hypotézu. Přijali jsme hypotézu ve znění: Dívky považují za motivující rozdílné odměny oproti chlapcům. Zamítli jsme hypotézu ve znění: Dívky a chlapci považují totožné tresty za zdroj obav.

7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výchovné prostředky zejména odměny a tresty, kterými se práce zabývá převážně, jsou hojně diskutovaným tématem řadou odborníků, zejména pedagogy, avšak názory na danou problematiku se mezi jednotlivými autory i odborníky značně odlišují. Kopřiva považuje odměny a tresty za způsob manipulace s dítětem a také uvádí, že dítě není třeba nějakým způsobem odměňovat ani trestat, ale měli bychom dětem nechat prostor pro prožití důsledků jejich chování. Důsledky chování ať už v negativním či pozitivním slova smyslu mají na dítě mnohem větší výchovný účinek ve srovnání s udělováním odměn a trestů. Výzkum, který je součástí práce poukázal na řadu trestů, které v žácích vzbuzují velké obavy, a žáci se jim snaží vyhnout, což znamená, že tresty nepovažují za ukazatele toho, co je špatné a dobré, ale rozlišují tresty, které jsou pro ně zdrojem obav, a tudíž vyvíjí snahu se jim vyvarovat. Pokud dítě prožije důsledky svého chování, bude se snažit vyvarovat danému chování a nikoliv trestu.

Odměny jsou také jednotlivými autory chápány různě. Čapek, který svou knihu orientuje přímo do školního prostředí, považuje odměny ve formě pochvaly i další odměny, které odměňují žáky za splnění požadavků, za pozitivní a nezbytné pro podporu motivace u žáků. Hovoří také o převaze pozitivního hodnocení, které by se mělo ve školním prostředí objevovat. Výsledky výzkumu poukázali na autorovu teorii a to, že pozitivní hodnocení učitele ve formě úsměvu či uznalého přikývnutí je žáky pokládáno za velmi povzbudivé. Čapek píše o známkách jako o odměně či trestu, což se také potvrdilo ve výzkumném šetření. Známky žáci považují za odměnu nebo trest.

Doporučení pro praxi bych ráda podložila výzkumným šetřením, z kterého mimo jiné vyplynulo, že častým zdrojem obav žáků jsou učitelé. Učitel by mnoha autory za trest považován nebyl, avšak já jsem považovala za nezbytné vycházet z tvrzení, které zdůrazňuje Matějček, a to zní: „Trest ani odměna není to, co jsme si vymysleli nebo určili, ale to, co dítě jako trest či odměnu prožívá.“ (Matějček, 2015, s. 29)

Z výzkumu vyplynulo, že se žáci obávají učitelů ve smyslu udělování trestů a nespravedlivého jednání se žáky, ale také hodnocení, a to nejen udělování hodnocení za školní výkony, nýbrž hodnocení osoby žáky. Považují tedy za nezbytné, aby se učitelé stávali pro žáky více partnery a rozvíjeli se žáky vztahy, které by byly založeny na vzájemném respektu a otevřené komunikaci. Bylo by tedy zcela jistě přínosné nalézt

kompromis mezi tím, aby učitel zůstal nadále autoritou, ale zároveň se stával partnerem, který úspěšně provází žáka vzdělávacím procesem.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce byla rizika odměn a trestů u žáků ve škole a jejich dopad na motivaci ke vzdělávání. V úvodu práce jsme vymezili základní pojmy, které se s tématem pojí v několika směrech. Dále jsme se zabývali literaturou, která se problematice věnuje. Postupně jsme se zabývali domácí, zahraniční a také cizojazyčnou literaturou. Cílem kapitoly bylo shrnout a zároveň nastínit odlišnosti v názorech autorů na probíranou problematiku. V jedné z následujících kapitol jsme popsali vztah tématu k sociální pedagogice a následně jsme se přesunuli ke dvěma stěžejním kapitolám teoretické části. První z kapitol se věnovala odměnám a trestům ve smyslu jejich dělení, vymezení funkcí a také rizikům, které jsou s užíváním těchto výchovných prostředků spojována. Druhá kapitola teoretické části se věnovala přímo dopadům odměn a trestů na motivaci žáků ke vzdělávání. Snažili jsme se také nastínit alternativy odměn i trestů, tedy zda je odměny a tresty nutné používat a jakým způsobem je lze upravit tak, aby měli na žáka vliv, který je žádoucí, tedy, aby primárně působil na jeho vnitřní motivaci či emoce.

V praktické části práce jsme se zaměřili na výzkumné šetření. Výzkum byl kvantitativního charakteru a výzkumným nástrojem byl zvolen dotazník, vlastní konstrukce. Jednotlivé položky dotazníku byly inspirovány odbornou literaturou, pro co největší objektivitu získaných dat. Výzkumný soubor tvořili žáci 9. tříd základních škol ve Zlínském kraji. Ze získaných dat jsme vytvořili datovou matici a data jsme dále analyzovali pomocí grafů a tabulek. Výsledky výzkumu odpověděli na výzkumné otázky, které jsme si stanovili.

Výsledky výzkumu nyní stručně popíšeme. Žáky nejvíce povzbuzují dobré známky a čas strávený s přáteli. Dívky považují za nejpovzbudivější čas strávený s přáteli a chlapci považují za nejpovzbudivější dobré známky. Žáci se nejvíce ztotožňují s výrokem, že úsměv či uznalé přikývnutí učitele, je pro žáky motivující k dalším dobrým výkonům a výsledkům. Žáci mají z oblasti trestů největší obavy z učitelů, z hlediska udělování trestů z jejich strany i hodnocení žáků. V genderovém srovnání se žáci shodují, že zdrojem největších obav jsou učitelé a výrok, s kterým žáci nejvíce souhlasí, udává, že jsou pravidla trestů ve škole jasně dána. Žáci jsou si tedy vědomy za jaké chování či jednání následuje trest, mohou se mu tedy vyhnout. Mezi odměny a tresty zjevně existuje souvislost s motivací žáků. Na závěr jsme verifikovali dvě stanovené hypotézy pomocí Testu dobré shody χ^2 - kvadrát, které byly stanoveny na základě výzkumných otázek. V obou případech na hladině významnosti 0,05.

Potvrdil se tedy očekávaný výsledek. Dívky považují za motivující odlišné odměny oproti chlapcům. Dívky a chlapci považují totožné tresty za zdroj obav.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
2. BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-411-7.
3. BIDDULPH, Steve. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Vyd. 4. Přeložil Eliška NECKAŘOVÁ. Praha: Portál, 2011. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0032-1.
4. ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
5. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
6. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.
7. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
8. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 8071780634.
9. GILBERT, Ian. *Essential motivation in the classroom*. 2nd ed. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-0415643542.
10. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 807178303x.
11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
12. KOHN, Alfie. *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1993. ISBN 978-0395650288.

13. KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9.
14. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
15. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0852-5.
17. MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
18. MIDDLETON, Michael a Kevin PERKS. *Motivation to learn: transforming classroom culture to support student achievement*. Thousand Oaks, California: Corwin, [2014]. Classroom insights from educational psychology. ISBN 978-1412986717.
19. MORRISH, Ronald G. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-786-8.
20. PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.
21. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
22. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
23. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.
24. ROGGE, Jan-Uwe. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál, 2007. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-249-2.
25. ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-990-9.
26. VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např. Například

S. Strana

Č. Číslo

Tzv. Takzvaně

VO Výzkumná otázka

H₀ Hypotéza nulová

H_A Hypotéza alternativní

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví	37
Graf 2 Základní škola	38
Graf 3 Odměny	39
Graf 4 Tresty	40
Graf 5 Úsměv, uznalé přikývnutí	41
Graf 6 Dárky	42
Graf 7 Dobrá známka	43
Graf 8 Výlet za odměnu	43
Graf 9 Hodnocení	44
Graf 10 Dobrý pocit	45
Graf 11 Ohrožení odměny	45
Graf 12 Odměna za odvedenou práci	46
Graf 13 Pochvala	47
Graf 14 Zámka jako trest	51
Graf 15 Křik učitele.....	52
Graf 16 Obava z trestu	52
Graf 17 Úkoly navíc	53
Graf 18 Vyhnutí se trestu	53
Graf 19 Spravedlivost trestů	54
Graf 20 Pravidla trestů	55
Graf 21 Možnost nápravy	55
Graf 22 Možnost ospravedlnění se	56

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Oblast odměn	48
Tabulka 2 Oblast odměn – Dívky	48
Tabulka 3 Oblast odměn – Chlapci	49
Tabulka 4 Souhrnná tabulka odměny	50
Tabulka 5 Oblast trestů	57
Tabulka 6 Oblast trestů – Dívky	57
Tabulka 7 Oblast trestů – Chlapci	58
Tabulka 8 Souhrnná tabulka tresty	59
Tabulka 9 Hypotézy 1	60
Tabulka 10 Chí kvadrát 1	61
Tabulka 11 Hypotézy 2	62
Tabulka 12 Chí – kvadrát 2.....	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Rešerše literatury

Příloha PII: Dotazník

Příloha PIII: Vyplněný dotazník

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE LITERATURY

Kázeňské problémy ve školní praxi (Bendl, 2011)

Knihy pojednává o kázni z hlediska psychologického i pedagogického. Zabývá se spojitostí kázně se společností a také se školou. Rozebírá také význam školní kázně, její typy a proč je kázeň ve škole nezbytná. Díky publikaci jsme mohli vhodně definovat kázeň a její význam ve škole.

Proč jsou šťastné děti šťastné (Biddulph, 2000)

Publikace se zabývá výchovou dětí a uvádí, že bychom děti měli nejprve učit kladnému vztahu k sobě samým i okolí. Komunikace je zde pokládána za stěžejní kámen pro udržení dobrých vztahů ať už rodiče s dítětem a naopak, ale také po celý život.

Tajemství výchovy šťastných dětí (Biddulph, 2011)

Čtivou a přehlednou formou autor popisuje, jak děti vychovávat, aby byli šťastné a nadále vedli spokojený život. Zároveň v knize píše o určité přísnosti, která je podle něj pro výchovu dětí nezbytná. Hovoří o vyrovnanosti rodiče (vychovatele) a dětí a popisuje vztah rovnocennosti mezi dětmi a rodiči. Výchova souvisí s tématem práce, tudíž jsem z ní čerpala.

Psychologie výchovy a vyučování (Čáp a Mareš, 1993)

Jedná se o vysokoškolskou učebnici, která se primárně soustředí na výchovu, sebevýchovu, učení i vyučování.

Psychologie pro učitele (Čáp, 2001)

Rovněž se jedná o učebnici z oblasti psychologie, která se zaměřuje na otázky učení, vyučování a výchovného působení na děti. Objasňuje podstatu nejčastějších problémů, s nimiž se pedagogičtí pracovníci setkávají při řízené socializaci.

Odměny a tresty ve školní praxi (Čapek, 2008)

Z knihy jsme značně čerpali při psaní teoretické části práce. Zabývá se odměnami a tresty ve školním prostředí, ale také motivací žáků, o které autor také hovoří v kontextu kázně i třídního klimatu. Uvádí, že nestačí jen vhodně odměňovat, ale je třeba také promyšleným posilováním u žáků probudit vnitřní motivaci. Učitel by měl dle autora používat takové způsoby, které jsou výhodné a co nejvíce efektivní.

Psychologie ve školní praxi (Fontana, 1997)

Kniha je určena pedagogickým pracovníkům pro rozvoj poznatků z oblasti výchovy i vzdělávání. Zaměřuje se, jak již název napovídá především na psychologickou oblast a konkrétně na psychologii ve školním prostředí.

Essential motivation in the classroom (Gilbert, 2013)

Kniha v anglickém jazyce pojednává o motivaci ve školním prostředí. Uvádí, jak vhodně žáky podněcovat k aktivitě a motivovat je k co nejlepším školním výkonům.

Psychologický slovník (Hartl a Hartlová, 2000)

Pomocí psychologického slovníku definujeme pojmy, která se pojí s tématem práce.

Metody pedagogického výzkumu (Chráška, 2016)

Kniha objasňuje podstatu kvantitativního výzkumu v pedagogických oborech. Slouží jako zdroj informací pro zpracování praktické části práce.

Punished by rewards (Kohn, 1993)

Autor v knize popisuje odměny a tresty v kontextu motivace. Definuje povzbuzující odměny, které zároveň považuje za rizikové v nadměrném množství. Tresty hodnotí podobně jako několik českých autorů. Považuje je za vhodné v omezeném množství a přiměřené míře.

Základy obecné pedagogiky (Kohout, 2007)

Zabývá se pedagogikou a definuje její jednotlivé odvětví v přehledném pojetí. Kniha slouží jako podklad pro psaní jedné z úvodních kapitol, kde vymezujeme základní pojmy pojící se s tématem.

Respektovat a být respektován (Kopřiva, 2008)

Z uvedené knihy jsme v práci značně čerpali. Autor velmi čtivě a přehledně píše o výchově a také odměnách i trestech. Popisuje alternativy těchto výchovných prostředků, které u dětí podporují zájem o činnosti a také budují odpovědnost.

Základy sociální pedagogiky (Kraus, 2014)

Kniha slouží jako podklad pro definování pojmů souvisejících s výchovou i sociální pedagogikou.

Po dobrém, nebo po zlém? (Matějček, 2015)

Čtivě a výstižně psaná kniha. Z psychologického hlediska nahlíží na výchovu dětí, výchovné prostředky a vhodné odměny i tresty. Autor také zdůrazňuje faktory, které výchovu ovlivňují jako je sebeúcta, umění odpouštět i lásku k sobě samému.

Motivace žáků efektivní komunikací (Mešková, 2012)

Komunikaci autorka považuje za stěžejní pro motivaci žáka k učení se. Popisuje výchovné i vzdělávací konfliktní situace a popisuje možnosti jak jim předcházet. Zabývá s rozvojem vnitřní i vnější motivace žáka. Věnuje se také neverbální komunikaci a jejím vlivu na motivaci žáků.

12 klíčů k důsledné výchově (Morrish, 2003)

Jedná se o příručku určenou pedagogům i rodičům. Popisuje, jak řešit výchovné problémy s dětmi, správnou výchovu považuje za pomocnou při vedení dětí k zodpovědnosti a ochotě spolupracovat.

Motivation to learn (Middleton a Perks, 2014)

Pojednává o motivaci ke vzdělávání jako základu k úspěchu. Motivaci považuje za individuální schopnost každého člověka. Také uvádí, že je nezbytné, aby vychovatel či učitel žáky podněcoval k aktivitě a podporoval tak jejich zájem.

Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy (Pelikán, 2002)

Autor definuje v knize výchovu a popisuje ji jako nezbytnou součást života. Kniha byla použita v kapitole, která se věnuje základním pojmům, a definujeme výchovu dle uvedené publikace.

Výchova dětí krok za krokem (Rogge, 2007)

V publikaci autor popisuje výchovu dětí na praktických situacích i s obecného pohledy. Kniha je určená pedagogům i laické veřejnosti. Přináší jeden z dalších náhledů na výchovu.

Pedagogický slovník (Mareš, Walterová, Průcha 2003 et. 2013)

Zachycuje základní a podstatné pojmy z oblasti pedagogické vědy. Z knihy čerpáme definice podstatných pojmů.

Rodiče určují hranice (Rogge, 2005)

Knihka pojednává o významu autority, ale zároveň poukazuje na to, že by vychovatel měl být pro dítě partnerem.

Tělesné tresty dětí (Vaníčková, 2004)

Autorka v knize definuje tresty, popisuje jejich klady i zápory a také jejich následky. Dělí tresty do tří kategorií, které zmiňuji v jedné z kapitol práce.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Daniela Václavková a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Předkládám Ti dotazník, který bude součástí mé bakalářské práce, kterou zpracovávám na téma rizika odměn a trestů ve škole. Dotazník je zcela anonymní. Prosím o pravdivé vyplnění všech otázek.

Předem děkuji za Tvůj čas

Daniela V.

1) Kterou základní školu navštěvuješ? (Zakroužkuj odpověď.)

- a) ZŠ Zlín, Dřevnická
- b) ZŠ Komenského I
- c) ZŠ Loučka
- d) ZŠ T.G.M. Otrokovice
- e) ZŠ Slušovice
- f) ZŠ Želechovice nad Dřevnicí

2) Pohlaví: (Zakroužkuj odpověď.)

- a) Dívka
- b) Chlapec

3) Zamysli se a vypiš do volných řádků, co Tě ve škole povzbuzuje k co nejlepším školním výkonům a považuješ to za odměny. (Můžeš napsat více odpovědí.)

4) Zamysli se a vypiš do volných řádků, co je pro Tebe ve škole největším strašákem a považuješ to za tresty. (Můžeš napsat více odpovědí.)

5) Vyber a zakřížkuj v každém řádku tabulky odpověď, s kterou se nejvíce ztotožňuješ.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
a) Když se na mě učitel usměje či uznale přikývne, vím, že jsem odvedl/a dobrou práci a příště se opět snažím.					
b) Dostávám dárky za dobré školní výsledky nebo chování, které mě povzbuzují k další snaze.					
c) Když dostanu dobrou známku, příště se opět připravuji, abych dosáhl/a co nejlepšího výsledku.					
d) Když ve škole dosahuji dobrých výsledků, rodiče mě odměňují zážitkem (např. výlet), který si přeji a já se příště znovu snažím o dobré výsledky.					
e) Když učitel zadá práci/úkol, nejprve se informuji, zda to bude hodnoceno, abych věděl/a jak moc se mám snažit.					
f) Radost z dobře odvedené práce mě povzbuzuje k dalším školním výkonům.					
g) Když něčemu nerozumím, obvykle to nedám učiteli najevo, aby mi nezhoršil známku.					
h) Za dobře odvedenou práci očekávám odměnu. (např. dobrou známku, dárek od rodičů apod.)					
ch) Když mě učitel pochválí, cítím hrdost a snažím se získat další pochvalu.					

6) Vyber a zakřížkuj v každém řádku tabulky odpověď, s kterou se nejvíce ztotožňuješ.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
a) Trest pro mě znamená i to, že dostanu špatnou známku.					
b) Když učitel křičí, protože jsem se nechoval/a správně, příště se již stejnému chování vyvaruji.					
c) Obava z trestu, který by mohl nastat, mě povzbuzuje k větší snaze dosáhnout lepších výsledků či následovat správné chování.					
d) Dostal/a jsem někdy během školní docházky úkoly navíc za nesprávné chování a příště jsem se již choval/a lépe.					
e) Neřekl/a jsem někdy rodičům o špatné známce, abych se vyhnul/a trestu, který by následoval.					
f) Tresty, které ve škole občas dostávám, jsou přiměřeny danému přestupku.					
g) Pravidla ve škole jsou jasně dána, takže vím, za jaké chování či výsledky mohu trest očekávat.					
h) Když dostanu špatnou známku, většinou mi dává učitel možnost si známku opravit. (např. nechat se přezkoušet, napsat znovu zadanou práci apod.)					
ch) Když občas zapomenu pomůcku/y do výuky, učitel mi obvykle dává možnost vyjádřit důvod mé nepřipravenosti.					

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku!

PŘÍLOHA P III: VYPLNĚNÍ DOTAZNÍK

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Daniela Václavková a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Předkládám Ti dotazník, který bude součástí mé bakalářské práce, kterou zpracovávám na téma rizika odměn a trestů ve škole. Dotazník je zcela anonymní. Prosím o pravdivé vyplnění všech otázek.

Předem děkuji za Tvůj čas

Daniela V.

1) Kterou základní školu navštěvuješ? (Zakroužkuj odpověď.)

- a) ZŠ Zlín, Dřevnická
- b) ZŠ Komenského I
- c) ZŠ Loučka
- d) ZŠ T.G.M. Otrokovice
- e) ZŠ Slušovice
- f) ZŠ Želechovice nad Dřevnicí

2) Pohlaví: (Zakroužkuj odpověď.)

- a) Dívka
- b) Chlapec

3) Zamysli se a vypiš do volných řádků, co Tě ve škole povzbuzuje k co nejlepším školním výkonům a považuješ to za odměny. (Můžeš napsat více odpovědí.)

Volné hodiny, hry v tělocvičnu, odpolední přestávky

4) Zamysli se a vypiš do volných řádků, co je pro Tebe ve škole největším strašákem a považuješ to za tresty. (Můžeš napsat více odpovědí.)

kv. mí.

5) Vyber a zakřížkuj v každém řádku tabulky odpověď, s kterou se nejvíce ztotožňuješ.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
a) Když se na mě učitel usměje či uznale přikývne, vím, že jsem odvedl/a dobrou práci a příště se opět snažím.		X			
b) Dostávám dárky za dobré školní výsledky nebo chování, které mě povzbuzují k další snaze.			X		
c) Když dostanu dobrou známku, příště se opět připravuji, abych dosáhl/a co nejlepšího výsledku.			X		
d) Když ve škole dosahuji dobrých výsledků, rodiče mě odměňují zážitkem (např. výlet), který si přeji a já se příště znovu snažím o dobré výsledky.				X	
e) Když učitel zadá práci/úkol, nejprve se informuji, zda to bude hodnoceno, abych věděl/a jak moc se mám snažit.					X
f) Radost z dobře odvedené práce mě povzbuzuje k dalším školním výkonům.		X			
g) Když něčemu nerozumím, obvykle to nedám učiteli najevo, aby mi nezhoršil známku.	X				
h) Za dobře odvedenou práci očekávám odměnu. (např. dobrou známku, dárek od rodičů apod.)					X
ch) Když mě učitel pochválí, cítím hrdost a snažím se získat další pochvalu.					X

6) Vyber a zakřížkuj v každém řádku tabulky odpověď, s kterou se nejvíce ztotožňuješ.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
a) Trest pro mě znamená i to, že dostanu špatnou známku.	X				
b) Když učitel křičí, protože jsem se nechoval/a správně, příště se již stejnému chování vyvaruji.		X			
c) Obava z trestu, který by mohl nastat, mě povzbuzuje k větší snaze dosáhnout lepších výsledků či následovat správné chování.			X		
d) Dostal/a jsem někdy během školní docházky úkoly navíc za nesprávné chování a příště jsem se již choval/a lépe.			X		
e) Neřekl/a jsem někdy rodičům o špatné známce, abych se vyhnul/a trestu, který by následoval.					X
f) Tresty, které ve škole občas dostávám, jsou přiměřeny danému přestupku.				X	
g) Pravidla ve škole jsou jasně dána, takže vím, za jaké chování či výsledky mohu trest očekávat.					X
h) Když dostanu špatnou známku, většinou mi dává učitel možnost si známku opravit. (např. nechat se přezkoušet, napsat znovu zadanou práci apod.)			X		
ch) Když občas zapomenu pomůcku/y do výuky, učitel mi obvykle dává možnost vyjádřit důvod mé nepřipravenosti.		X			

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku!