

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Učitel jako zdroj motivace žákova školního výkonu v období adolescence

Diplomová práce

2016

Mrázková



Zadání diplomové práce

Autor:	Veronika Mrázková
Studium:	P14P0367
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - biologie, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura
Název diplomové práce:	Učitel jako zdroj motivace žákovského školního výkonu v období adolescence
Název diplomové práce AJ:	Teacher as a source of motivation pupil's academic achievement in adolescence

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je dělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části je zpracováno téma motivace ve vzdělávacím procesu - motivace a učební výkonnost žáků, význam vnějších činitelů pro motivaci žáků školní známky, motivační působení odměn a trestů, vztahy k druhým lidem a demotivační činitelé učení (zejména nuda a strach). Dále jsou popsány principy a metody zvyšování motivace žáků. Důraz je kladen na interakci učitel-žák jako zdroj motivace žákovského chování. Praktická část je zaměřena na účinnost vnějších motivačních faktorů na výkon žáků v období adolescence. Větší důraz bude kladen na faktor úspěchu a ocenění.

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1 HARTL, P. et HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1 NAKONEČNÝ, M. Encyklopedie obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7 NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7 NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0592-7

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Anežka Volková

Oponent: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Anotace

MRÁZKOVÁ, V. *Učitel jako zdroj motivace žákova školního výkonu v období adolescence*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 85 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je dělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části je zpracováno téma motivace ve vzdělávacím procesu - motivace a učební výkonnost žáků, význam vnějších činitelů pro motivaci žáků, školní známky, motivační působení odměn a trestů, vztahy k druhým lidem a demotivační činitelé učení (zejména nuda a strach). Dále jsou popsány principy a metody zvyšování motivace žáků. Důraz je kladen na interakci učitele a žáka jako zdroj motivace žákova chování. Praktická část je zaměřena na účinnost vnějších motivačních faktorů na výkon žáků v období adolescence. Větší důraz bude kladen na faktor úspěchu a ocenění.

Klíčová slova: motivace, výkonová motivace, motivační prostředky, vyučovací metody, vyučovací styl, hodnocení, akční výzkum

Annotation

MRÁZKOVÁ, V. *Teacher as a source of motivation for pupil's academic achievement in adolescence*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2016. 85 s. Diploma Thesis.

The thesis is divided into two parts, one theoretical and one practical. The theoretical part describes motivation in the educational process - motivation and learning performance of pupils, the significance of external factors in motivating pupils, school grades, motivational effects of rewards and punishments, relationships to other people and demotivating factors in studying (especially boredom and fear). The subsequent part describes the principles and methods of increasing pupils' motivation. The emphasis is on interaction between a teacher and a student as a source of motivation for pupil's behaviour. The practical part is focused on the effectiveness of external motivating factors on the performance of pupils in adolescence. Greater emphasis will be placed on the factor of success and appreciation.

Keywords: motivation, performance motivation, motivational means, teaching methods, teaching style, assessment, action research

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 4/2009 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:

Podpis studenta:.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Anežce Volkové za její pomoc i vřelou podporu při mém zpracovávání diplomové práce, dále panu řediteli základní školy Komenského v Holicích Mgr. Romanu Matouškovi, který mi umožnil provádět akční výzkum v prostředí školy a také svým žákům, kteří se výzkumu účastnili.

Obsah

1. Úvod	10
2. Teoretická část	11
2.1 Vymezení pojmů motivace, motiv a motivování	11
2.2 Vymezení pojmu výkonová motivace	11
2.2.1 Maslowova hierarchie potřeb	13
2.3 Motivace k učení	14
2.3.1 Prostředky motivace k učení	15
2.3.1.1 Motivační prostředky ve vnitřní motivaci	16
2.3.1.2 Motivační prostředky ve vnější motivaci	16
2.3.1.3 Konkrétní motivační či demotivační prostředky.....	17
3. Praktická část	27
3.1 Popis výzkumné skupiny	27
3.2 Popis vyučující	28
3.3 Akční výzkum	28
3.4 Přehled použitých metod v rámci akčního výzkumu.....	30
3.5 Průběh výzkumu	31
3.5.1 První výzkumný blok	31
3.5.1.1 Průběh prvního výzkumného bloku	32
3.5.1.2 Vyhodnocení prvního výzkumného bloku vyučující	35
3.5.1.3 Vyhodnocení prvního výzkumného bloku žáky	36
3.5.1.4 Návrh úpravy pro další výzkumný blok	37
3.5.2 Druhý výzkumný blok.....	38
3.5.2.1 Průběh druhého výzkumného bloku.....	38
3.5.2.2 Vyhodnocení druhého výzkumného bloku vyučující	40
3.5.2.3 Vyhodnocení druhého výzkumného bloku žáky.....	42
3.5.2.4 Návrh úpravy pro další výzkumný blok	43
3.5.3 Třetí výzkumný blok	43
3.5.3.1 Průběh třetího výzkumného bloku	43

3.5.3.2	Vyhodnocení třetího výzkumného bloku vyučující	47
3.5.3.3	Vyhodnocení třetího výzkumného bloku žáky	50
3.6	Celkové vyhodnocení výzkumu	51
4.	Diskuse	56
5.	Závěr	59
6.	Seznam použitých zdrojů	60
7.	Seznam příloh	64
	Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče	65
	Příloha č. 2: Pravidla chování	66
	Příloha č. 3: Bodovací arch	67
	Příloha č. 4: Seznam školních povinností	68
	Příloha č. 5: Diktát s halloowenským tématem	69
	Příloha č. 6: Pracovní list – číslovky	70
	Příloha č. 7: Vánoce v jiných zemích	72
	Příloha č. 8: Upravený dotazník Školní výkonová motivace žáků	77
	Příloha č. 9: Hodnoty vstupního dotazníku Školní výkonová motivace	81
	Příloha č. 10: Vyhodnocení vstupního dotazníku Školní výkonová motivace	82
	Příloha č. 11: Hodnoty výstupního dotazníku Školní výkonová motivace	83
	Příloha č. 12: Vyhodnocení výstupního dotazníku Školní výkonová motivace	84
	Příloha č. 13: Srovnání průměrů jednotlivých otázek ze vstup. a výstup. dotazníku	85

1. Úvod

Ze strany svých kolegů v pedagogické praxi neustále slyším kritiku na „ty dnešní děti,“ jak jsou hloupé, nešikovné i neochotné pracovat a mnozí při výuce natolik vyrušují, že musí být téměř každou vyučovací hodinu potrestány. Před školou či v horším případě za školou pak vidám žáky, kteří se už „strašně těší domů,“ do školy se jim nechce, „protože tam je nuda“ a známkování je pro ně nejděsivějším „motivačním“ prostředkem. Sami rodiče pak často svým potomkům v motivaci k pozitivnímu přístupu ke škole příliš nepomáhají, naopak jim vypráví, jak byla škola dříve úmorná, a že jsou rádi, že už tam nemusí chodit. Ale kde je motivace k zažívání dobrodružství? Kde je pobídka k tomu využít každou minutu ve škole ve svůj prospěch? **Kde je chuť poznávat a objevovat?** Ráda bych připravovala pro své žáky takové prostředí a aktivity, které by v nich probouzely touhu po vlastních úspěších a radosti z dobře vykonané práce a které by činili výuku zajímavou a zábavnou. Motivace, dle mého názoru, nemá být pouze vnější, vycházející z napomínání rodičů či z požadavků na přijetí na střední školy na základě dosažení určitého průměru známek. Motivace by měla být především vnitřní, žák by sám měl chtít něco umět, mělo by ho zajímat, co se a proč děje a měl by pociťovat radost z toho, že mu školní vyučování něco přináší.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala nově příchozí žáky, kteří přišli z budovy prvního stupně do šesté třídy. Mohu u nich ještě pozorovat chuť ke spolupráci, ale již nyní je patrné, že s přibývajícimi roky školní docházky jejich zájem o učivo a práci s ním upadá. **Zde chci uplatnit své nadšení začínajícího učitele.** U svých žáků chci prostřednictvím různých vyučovacích metod a aktivit podporovat zvědavost a potřebu seberealizace, které jsou provázané se zvýšením výkonu v hodinách. Zvolila jsem pro začátek pouze jeden vyučovací předmět, kde se chci naplno věnovat co nejrůznějším motivačním aktivitám, a tím je český jazyk a literatura. Rozhodla jsem se tak na základě vyšší časové dotace, kterou mi tento předmět poskytuje a také proto, že právě Český jazyk a literatura může být jednou z cest k poznávání nejen okolních skutečností, ale i nás samých, což považuji za klíč k rozvoji všech stránek osobnosti.

Má diplomová práce se tedy zabývá tématem motivace. V teoretické části budou popsány typy motivace a motivační prostředky. Praktická část má podobu akčního výzkumu, jehož cílem je pozorovat vliv motivačních prostředků na přístup žáků k vyučovacím předmětům a k učení jako takovému, které souvisí s výkonem žáků.

2. Teoretická část

2.1 Vymezení pojmů motivace, motiv a motivování

Motivaci je možné definovat více způsoby, podle jednoho z nich **motivace** integruje psychickou a fyzickou aktivitu směrem k vytyčenému cíli a vyjadřuje vnitřní touhu a ochotu vyvinout určité úsilí. Na začátku stojí pocit nespokojenosti, který vyvolá jednání vedoucí k dosažení vytyčeného cíle. Chápání tohoto cíle je však subjektivní a pro každého jedince může mít různou hodnotu (Kotrba & Lacina, 2015). Motivaci lze obecně členit na motivaci primární a sekundární. Motivace primární je ta, která vychází z vnitřního rozhodnutí jedince něčeho dosáhnout, aniž by za výsledek byla někým slíbena odměna nebo hrozil trest, není tedy nijak ovlivněna žádnými vnějšími činiteli. Oproti tomu sekundární motivace je podmíněna právě ziskem odměny nebo hrozbou postižení nějakým trestem a je tedy přímo ovlivněna vnějšími činiteli (Obst, 2002). „**Motivování**“ je pak termínem vyjadřujícím vnější podnět, který vyvolává motivaci tím, že aktivuje nějaký **motiv** neboli pohnutku (Nakonečný, 2009). Motivace je tedy jakýmsi motorem, který pohání jedince k určité činnosti, na počátku ji vyvolává nějaké vnější dráždění, které směřuje jedince k tomu, aby dosáhl svého cíle. Podle Stuchlíkové a Mana (2009) souvisí „mít cíl“ s mozkovým procesem započatým v okamžiku odhodlání k dosažení cíle, který ovlivňuje pozornost, paměť, myšlenky, snění, jednání a chování jedince. Ať už jedinec svého cíle dosáhne nebo se ho z důvodu nezdaru nakonec vzdá, vždy do svého počínání investuje psychické síly.

2.2 Vymezení pojmu výkonová motivace

Termín „výkonová motivace“ poprvé použil německý psycholog Heckhausen (1967 in: Bedrnová, Nový et al., 2002), který výkonovou motivaci označoval za snahu či úsilí jedince zlepšovat se ve všech činnostech, ve kterých je možné uplatnit měřítko kvality a v nichž může jedinec dosáhnout úspěchu či naopak neúspěchu. Provazník a Komárková (2004) ji na základě teorie amerického psychologa Richarda C. Atkinsona (cit. dle: Provazník & Komárková, 2004) vysvětlují jako relativně stálou tendenci jedince dosahovat co nejlepšího výkonu, která úzce souvisí s dalšími specificky lidskými charakteristikami, a to tendencí **dosáhnout úspěchu** a protikladnou tendencí **vyhnout se neúspěchu**. Potřeba vyhnout se neúspěchu se projevuje více způsoby, jedním je takový strach z neúspěchu, že se jedinec vyhýbá výkonovým situacím, aby se nemohlo

stát, že selže. Dalším z možných způsobů je udělat všechno proto, aby k neúspěchu nemohlo dojít. Nejde mu o dosažení úspěchu, ale pouze o zabránění selhání. Zajímavou potřebou související s dosahováním úspěchu je i potřeba vyhnout se úspěchu, která je spojena s obavami zátěže a odpovědnosti nebo z odmítání druhými lidmi. Pilný a nadaný student může být „trnem v oku“ svým spolužákům, kteří ho díky jeho úspěchům ze závisti či žárlivosti nepřijmou mezi sebe (Plháková, 2003).

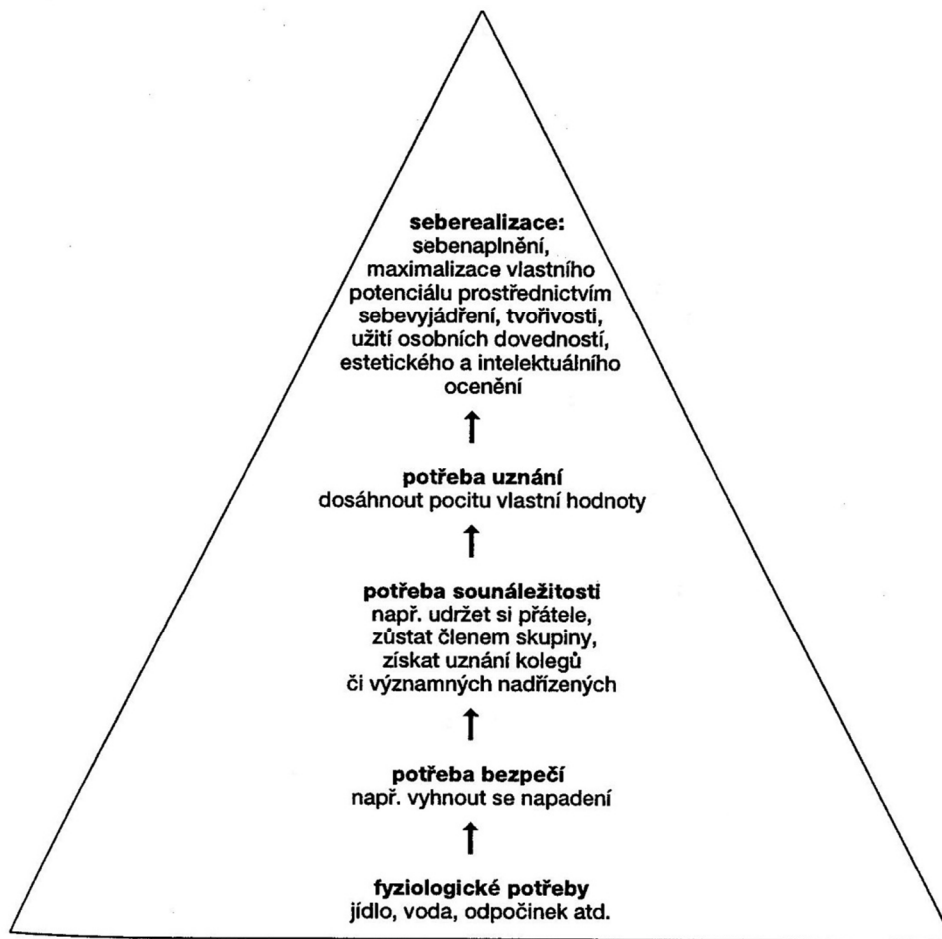
Výkonovou motivací ve školním prostředí se zabývá také Pavelková (2002), která dodává ke dvěma výše zmíněným tendencím, že převaha jedné nebo druhé potřeby určuje zaměření jedince a jeho aktivitu. Dále pak Hrabal a kolektiv autorů (Hrabal, Krykorková & Pavelková, 1981 in: Pavelková, 2002) uvádí, jaké typy jedinců lze na základě převahy potřeb vymezit a jak se projevují. Jedinec **s převahou potřeby úspěšného výkonu** se projevuje tak, že si sám stanovuje aspirační úroveň neboli soubor očekávání vlastního výkonu, preferuje úkoly, které jsou méně ovlivněné vnějšími vlivy, má tendence vrátit se k přerušené aktivitě, je více orientován na budoucnost a více vyhledává uznání za práci. Takoví žáci pracují systematicky a plánovitě, bez zbytečné úzkosti. Rádi soutěží a úspěch na ně působí silně motivačně. Jsou spíše orientováni na středně těžké úkoly, které jsou schopni zvládnout a uspět v nich, příliš snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé a příliš těžké jsou naopak frustrující. Když ale u žáka **převládá potřeba vyhnout se neúspěchu**, je jeho chování spíše únikové. Během aktivity, která může být klasifikována či jinak souvisí se srovnáváním žáků mezi sebou a jejich ohodnocením, se takoví žáci cítí být ohroženi, a to ovlivňuje jejich chování. Pracují spíše s úzkostí, hlavním motivem k práci je u nich strach z neúspěchu, který snáší velmi špatně. Když se dostaví úspěch, připisují jej pouze vnějším příčinám jako je například štěstí nebo náhoda (Pavelková, 2002). Žáci s takovou potřebou se buď drží pravidla „kdo nic nedělá, nic nezkazí“ a raději se nepouštějí do úkonů, ve kterých by mohli neuspět, nebo dělají vše proto, aby byli úspěšní, ale ne pro dobrý pocit ze splněného úkolu či z důvodu seberealizace, ale pro únik od možnosti neúspěchu (Carver & Scheier, 2000; Plháková 2003). Jedinci s potřebou dosažení úspěchu bývají zpravidla výkonnější než ti, pro které je příznačná tendence vyhnout se neúspěchu, protože jsou poháněni vlastním požadavkem neustále dosahovat úspěchu, zatímco žáci s potřebou se pouze vyhnout neúspěchu, nepovažují úspěch za něco příliš důležitého, nemá pro ně takovou cenu, takže se do výzev raději nepouštějí (Provazník & Komárková, 2004).

Výkonové potřeby však nejsou neměnné a během vývoje jedince procházejí podstatnými změnami a to především díky působení činitelů, které působí během školní docházky. Zprvu je potřeba úspěšného výkonu nediferencovaná, později se diferencuje v různých oblastech činnosti (Pavelková, 2002). Pozitivní hodnocení ať už v podobě známek či pochvaly učitelem nebo spolužáky a povzbuzování má za následek rozvoj potřeby úspěšného výkonu. Učitel může žákovu motivaci ovlivnit například tím, že mu dá najevo, že dobře zvládl danou situaci. Žák při ní může spolužákům, učiteli i sám sobě dokázat, že má na to, aby něco správně vyřešil a zažije si pocit úspěchu.

2.2.1 Maslowova hierarchie potřeb

S potřebami úspěšného výkonu úzce souvisí Maslowova hierarchie potřeb, která obsahuje pět úrovní. Americký psycholog Abraham Maslow (1954) člení potřeby na fyziologické zajišťující přežití, potřeby bezpečí, potřeby lásky a náklonnosti, potřeby uznání a potřeby seberealizace. Dále jsou členěny na potřeby nižší, kam patří potřeby fyziologické a potřeby bezpečí, bez kterých nelze dosáhnout zbývajících potřeb označovaných jako vyšší. Touha po dosažení úspěšného výkonu souvisí s potřebou uznání a je stavebním kamenem pro naplňování potřeb seberealizace, které se týkají tendence naplnění vlastních možností (Plhánková, 2003). Maslowova hierarchie potřeb tedy staví potřebu uznání, potřebu úzce související s výkonovou motivací, do vyšších pater své pyramidy a označuje ji za jeden z důležitých aspektů při dosahování vlastního uspokojení. Prostřednictvím naplnění potřeby uznání, kdy jedinec pocítuje vlastní hodnotu, může jedinec dosáhnout nejvyšších pater pyramidy tedy potřeby seberealizace.

Petty (2008) dodává, že základem pyramidy jsou fyziologické potřeby a všechny vyšší stupně nabývají významu teprve po dosažení nižších stupňů. Jako příklad uvádí chování chlapce, který při hře baseballu nepodával naschvál tak dobré výsledky, jakých byl schopen, protože mu více záleželo na sounáležitosti s ostatními, kdyby od začátku hry podával excelentní výsledky, jeho přátelé by to pokořovalo, ač by jistě dosáhl uznání (2008). „Maslowův seznam potřeb tedy vyzdvihuje význam, který má akceptace žáka jeho kolegy a učiteli (potřeba sounáležitosti), úspěšnost v učení (potřeba uznání) a tvořivý a osobní vývoj (seberealizace). To jsou základní tlačítka, jež dodávají žákům motivaci, a učitel je musí umět zmáčknout“ (Petty, 2008, s. 52). Učitel může učinit výklad nanejvýš zajímavý, ale když nedá žákům prostor projevit se, pocítit úspěch a uvědomit si svůj posun, dosáhnout třídy plné motivovaných žáků, bude velice obtížné.



Obr. č. 1. – Maslowova hierarchie potřeb (Petty, 2009, s. 51)

2.3 Motivace k učení

Z výše uvedené klasifikace motivace na primární a sekundární neboli na vnitřní a vnější vychází členění aplikované již na školní prostředí, v němž Pavelková (2002) rozlišuje vnitřní a vnější motivaci k učení. **Vnitřní motivace k učení** plyne z poznávacích potřeb, žák se učí proto, že pro něj učivo představuje zdroj poznání a má tedy veliký vliv na školní úspěšnost i kvalitu učení. Žáci, které učební činnosti zajímají, se v nich více angažují, častěji díky nim pociťují vnitřní uspokojení a vykazují vyšší míru porozumění toho, co se učí. V ostatních případech, jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, na ní nezávislé potřeby, jedná se o **motivaci vnější**. Žáci jsou motivováni k učení tím, že chtějí dosáhnout stanoveného cíle, který byl zadán a po jehož splnění bude následovat odměna (Pavelková, 2002). Obst (2002) uvádí výsledek výzkumů, které ukazují, že žáci s vnější motivací k učivu volí nejčastěji pragmatickou strategii, která při minimálním úsilí vede k maximálnímu školnímu úspěchu, avšak pouze školnímu, znalosti, které při učení získají, pro ně mají cenu pouze v podobě prostředku, který vede ke splnění nějakého úkolu či zkoušky nebo k vyhnutí se trestu.

Ideálním případem je třída plná žáků s vnitřní motivací. Probuzení zájmu o dané učivo lze dosáhnout mnoha způsoby. Petty (2008) uvádí například nadšení učitele pro daný předmět, poukazování učitele na propojení vyučovaných teoretických znalostí s fungováním reálného světa, využívání tvořivosti žáků, aktivní zapojení žáků do výuky, obměňování činností, dávání hádanek, na které je odpovězeno až později, zadávání soutěživých a problémových úloh či propojení učiva s tím, co žáky zajímá mimo školu.

Stuchlíková a Man (2009) ve své případové studii uvádějí strukturální přístup k motivační struktuře podle různých autorů, kdy každý z nich se k motivaci staví s mírnými odlišnostmi, například „podle Lockeho (1968, cit. dle: Stuchlíková & Man, 2009) je mezi obtížností cíle a výkonem přímý vztah: čím těžší cíl, tím lepší výkon“ (2009, s. 159). Toto však platí pouze v případě možnosti jedince cíle dosáhnout, pokud ho dosáhnout nelze, jedinec je frustrován jeho nedosažitelností (Plháková, 2003). Obtížnost úkolů by tedy měla být taková, aby svou úrovní vzbouzela zájem o jejich splnění a žáky od nich neodrazovala. Vědci z univerzity v Albertě (Pierce et al., 2003) zkoumali, jak odměny ovlivňují vnitřní motivaci, pokud jsou vázané na plnění stále náročnějších úkolů. Pro svůj výzkum si náhodně vybrali šedesát vysokoškolských studentů, kteří měli řešit různě obtížné problémy. Polovině studentů byla za splnění úkolů přislíbena drobná finanční odměna a druhé polovině ne. Studenti, kteří byli motivováni zvnějšku, tedy odměnou, si vybírali úlohy s nejmenší obtížností, zatímco studenti, kteří měli vnitřní motivaci úkoly si vyzkoušet a zažít si pocit úspěchu v případě, že úkol vyřeší, si volili úkoly složitější. Používá-li tedy učitel hodnotící systém, měl by během hodnocení žakových výkonů posuzovat a ocenit nejen správná řešení, ale také postup nebo způsob řešení úlohy a zohledňovat obtížnost, podle které by mělo být nastavené hodnocení tak, aby neničilo vnitřní motivaci žáků.

2.3.1 Prostředky motivace k učení

Motivace je základem úspěšného učení se, které dále souvisí s tím, zda se žákům učít chce, nebo jsou k tomu motivováni zvnějšku. S druhem motivace souvisí i tempo či míra úsilí. Petty uvádí motivační faktory k učení z pohledu žáka: „věci, které se učím, se mi hodí, kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí, při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí, když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků, když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné důsledky, věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost,

zjišťuji, že vyučování je zábavné“ (2008, s. 40). Znalost motivačních prostředků a schopnost využívat jich je v učitelské praxi nedocenitelná, protože může od základu změnit žákův přístup k učivu i škole jako celku. Obvykle se však vnitřní i vnější motivace prolíná a pro učitele je tedy užitečné znát prostředky obou druhů motivací.

2.3.1.1 Motivační prostředky ve vnitřní motivaci

Vnitřní motivační prostředky spojené s učením souvisí se základní otázkou: Proč se žáci učit chtějí? Obst (2002) uvádí, že vnitřní motivace ve školním prostředí je spojena se zaujetím pro učební téma či činnost a souvisí tedy s výše zmíněným faktorem: „Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost, zjišťuji, že vyučování je zábavné“ (Petty, 2008, s. 40). Motivujícími prvky mohou být dále všechny aspekty, které směřují k dobrému pocitu jedince, že něco dokázal a byl ostatními přijímán. Z tohoto důvodu je vyučujícím snažícím se motivovat své žáky doporučováno například zaměření na úkol jako takový, ne na rizika, která plynou z jeho nezvládnutí, dále na přičítání důvodu neúspěchu malému úsilí a ne neschopnosti nebo hlouposti žáka nebo v případě neúspěchu nevyzdvihovat chyby jako odstrašující příklady, ale uvádět je jako prostředky k dalšímu zdokonalování se (Obst, 2002).

Motivaci tedy zvyšuje například navození zajímavého problému na začátku hodiny, který láká žáky k hledání odpovědi nebo to, když učitel vybírá učivo tak, aby ukazovalo na propojení s reálným světem nebo odpovídalo žakovým zájmům či potřebám. V takovém případě je žák motivován nejen svou vlastní touhou uspět, ale i přijít na správné řešení, protože ho samo o sobě zajímá. Během vyučovací hodiny českého jazyka je například možné vybírat tematicky zajímavá cvičení, se kterými žáci dále pracují, pro slohovou práci připravit témata, která jsou spojena se zájmy žáků či vysvětlovat gramatickou problematiku na textech žákům blízkých, například jim dát doplňování větných členů do vět o oblíbené knižní či filmové postavě, například o Harrym Potterovi (www.mojecestina.cz [cit. 2016-01-03]) či diktovat diktát, který má zajímavý děj nebo se týká něčeho, co žáky zajímá, například vyprávění o nějakém zpěvákovi či strašidelné příhodě před Halloweenem, kdy žáci napjatě očekávají každou větu a přitom chtějí mít zrovna z halloweenského cvičení dobrou známku.

2.3.1.2 Motivační prostředky ve vnější motivaci

Vnější motivace je dle Pavelkové (2002) ovlivňována událostmi a předměty světa okolo nás. Mezi vnější motivační činitele, kterými může ve školním prostředí disponovat

učitel, patří: úkoly (které představují cíle), vztah žáka k jiným lidem (učitel, třídní kolektiv), známky, odměna a trest. Obst dále uvádí, že „žáci s vnější motivací se učí především proto, že usilují o získání nějaké vnější odměny, nebo proto, aby se vyhnuli trestu. Na rozdíl od žáků s vnitřní motivací usilují o porozumění učivu jen natolik, nakolik je třeba ke zvládnutí zkoušky“ (2002, s. 370). Učitel může tedy žáky motivovat vidinou pochvaly, dobré známky nebo hmotnou odměnou v případě, že žák uspěje v zadaném úkolu nebo vyvine snahu něco se naučit, naopak v případě, že žák neuspěje nebo se ani nesnaží, hrozí mu trest v podobě pokárání či špatné známky. Dalším vlivem, který učitel má, je, alespoň do jisté míry, možnost ovlivnit klima třídy a hodnoty, které jsou ve třídě uznávány. Pokud je třída laděna výkonově, žáci s dobrými školními výsledky jsou kolektivem více přijímáni a ti, kteří dobrých výsledků nedosahují z důvodu svého přístupu k učení, mohou být ovlivněni k tomu, aby se pomocí lepších školních výsledků uchytili v třídním kolektivu. Nicméně výkonově laděná třída je vnímána spíše jako problematická, prostředí bývá více soutěživé, žáci spolu méně spolupracují a mohou se objevovat negativní jevy jako je například šikana (Čapek, 2010). Z hlediska klimatu třídy je pro žáky mnohem přínosnější prostředí napomáhající spolupráci, tedy prostředí méně soutěživé a více přátelské. Žáci s převahou potřeby vyhnout se neúspěchu se v tomto prostředí cítí lépe, žákům zaměřeným na výkon by naopak vyhovovalo spíše prostředí soutěživější. I o druh prostředí ve třídě se může učitel svým přístupem k žákům do jisté míry zasloužit (Lašek, 2012).

2.3.1.3 Konkrétní motivační či demotivační prostředky

Motivačních prostředků vedoucích ke zvýšení zájmu žáků je celá řada, když jsou však používány nevhodně nebo nepřiměřeně, mohou se z nich stát prostředky demotivující. Demotivace je nežádoucí motivace, která může mít různý původ, například špatně zvolený motivační nástroj, nedostatečná komunikace, upřednostňování některých žáků před jinými, nespravedlnost v podobě nadržování nebo „zasednutí si“, uzavřenost pedagoga, používání nejasných instrukcí či rozpor ve slovech a činech pedagoga. Výsledkem demotivace je pak kontraproduktivní jednání lidí (Veber, 2000).

Odměny a tresty

Vymezit, co je pro žáka odměnou a co trestem, je v některých situacích velice náročné. Učitel může například odměnit žáka pochvalou, že nejlépe ze všech splnil zadanou úlohu, ale odměněný žák se může cítit být protěžován a bát se, že přijde o kamarády,

kteří ho označí ho za „šprta,“ protože jim bude nepříjemné, že je všechny převýšil. V takovém případě je učitelova odměna pro žáka spíše trestem a učitel, který třídu nevidá příliš často, si toho ani nemusí být vědom. Z tohoto hlediska je členění prostředků na motivující a demotivující nepříliš přesné, je však takto klasifikováno v odborné literatuře, tudíž bude tímto způsobem členěno i v této práci.

Významným motivačním prostředkem je tedy i odměna a trest, odměny chce jedinec dosáhnout, zatímco trestu se vyhnout. Odměnou může být pochvala, úsměv, pokývání hlavou, gesto, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu, dárek věcný nebo peněžní, umožnění činností nebo zážitků, po kterých žák silně touží, například určitý výlet či návštěva sportovního utkání (Čáp & Mareš, 2001). Podle Čapka (2008) by měly pochvaly a přátelské podněty ze strany učitele převažovat nad negativními reakcemi. Správné chování by mělo být odměňováno a ne bráno jako samozřejmost, žáci pak ztrácejí motivaci v něm „zadarmo“ pokračovat.

Trest

Problematikou trestů se úzce zabývá behaviorální škola. Podle jejích poznatků může mít i trest, pokud je s ním dobře naloženo, motivační funkci (Plháková, 2003). Pojetí trestu jsou však různá, každý žák vnímá trest odlišně, někdo jako pomoc najít správnou cestu a někdo jako rázné naznačení, že jeho zvolená cesta je špatná. Trest by měl být pro žáka cestou k nápravě a zároveň by měl zabránit opakování chyby, ať už jí je nevhodné chování, nedostatečná příprava na vyučování či odmítnutí pracovat na zadaném úkolu (Čapek, 2008). Tresty mohou být prováděny buď jako prostředek k odstrašení ostatních žáků nebo jako výchovný prostředek. Český pedagog R. Čapek (2008) je v tomto tématu v rozporu s anglickým pedagogem G. Pettym (2008), který je zastáncem trestání žáka bez přihlížejících, například v soukromí kabinetu. Čapek naopak prosazuje potrestání jedince před ostatními žáky, aby důsledně zakročil při porušení nastavených pravidel a připomněl tak celé skupině žáků, že pravidla stále platí. Oba se však shodují v pravidlech trestání a v důležitosti včasného a jasného vymezení pravidel, po jejichž porušení přichází trest, dále ve stejné spravedlnosti pro všechny a v přiměřenosti trestů. Učitel by měl také vždy před trestáním, pokud to není zřejmé, zjistit, co se stalo, aby nedošlo k potrestání nevinného. Jakmile dochází ke křivdě, postižený žák se cítí být pokořen, zahanben a může mít potřebu se pomstít. Také vztah s učitelem tím může být narušen a žák tak přechází ke strategii vyhýbání se trestu na úkor správného jednání,

například lze (Čapek, 2008). Nepřiměřené nebo špatně prezentované tresty mohou vést u žáků také k hněvu a nepřátelství či k strachu (Plháková, 2003).

Tresty mohou být jak mimické (pohled do očí), slovní (pokárání, hrozba), úkolové (zadání trestného úkolu), psychické nebo fyzické. Psychické tresty zahrnující striktní a chladné chování učitele k žákovi, negativní hodnocení nebo odepření přátelského vztahu a bývají žáky vnímány nejcitlivěji (Petty, 2008). Plháková (2003) uvádí pouze dva typy trestů, prvním je působení nepříjemného podnětu (fyzická či psychická bolest) a druhým je zmírnění nebo úplné odepření působení příjemných podnětů, například zákazy provádění oblíbené činnosti.

Tresty jsou ve školním prostředí velmi citlivou záležitostí, učitel by si měl dát pozor, aby nepotrestal nepravého, viníka aby potrestal spravedlivě a přiměřeně a zároveň, aby trest podal tak, aby splnil pouze požadovanou míru potrestání a nepřesáhl ve formu, která je pro žáka natolik nepříjemná, že ztratí důvěru k učiteli nebo přejde k nechuti k celému školnímu zařízení.

Odměna

Odměnou je myšleno něco, co žák vnímá jako příjemnou skutečnost. Formou odměny je i **pozitivní hodnocení**. Podle Koláře a Šikulové „je pozitivní hodnocení takové, jehož prostřednictvím učitel žáka chválí za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení“ (2009, s. 105).

Pozitivní hodnocení tedy posiluje dané chování a učitel by měl takto podporovat každou žákovu snahu o zlepšení, a to i tu, která prozatím nemá žádané výsledky. Pozitivní korekce pomáhá dítěti nejen při plnění školních úkolů, ale i při složitějších procesech jako je adaptace na školní prostředí a jeho socializace v sociální skupině, kterou je školní třída (Čapek, 2008).

Hodnocení jako motivační činitel

Stejně jako nevhodně použitá odměna nemusí být odměnou, ale spíše trestem, i hodnocení může být jak motivačním, tak demotivačním prostředkem. „Na základě učitelova hodnocení prožívají žáci úspěch nebo neúspěch (nebo úspěch či neúspěch

očekávají), a ten je motivem k dalším učebním výkonům. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, např. být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání, ale také vyhnout se nepříjemnostem. Tyto potřeby ovlivňují žákovo chování a jednání, jeho výkon“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 45). Snaha dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu je tedy přímo spojena i se školním hodnocením a měla by vést žáky ke zlepšování školní výkonnosti.

Způsobů hodnocení je vícero podle různých přístupů. Vacek (2013) uvádí tři normy, podle kterých je možné žáky hodnotit. **Formální (úřední) nebo také ideální norma** je stanovena učitelem, odborníkem či úředníkem (MŠMT) a udává, jaké výkony jsou požadovány k určitým stupňům klasifikačního hodnocení. Toto formální měřítko je však necitlivé k individuálním možnostem a potřebám některých skupin žáků či jen jednotlivců. Druhou normou je **skupinově vztahová norma**, kdy učitel porovnává žáky mezi sebou v rámci školní třídy či provádí porovnání mezi jednotlivými školními třídami. Nedostatkem tohoto způsobu hodnocení může být opět přehlížení individuálních rozdílů mezi žáky. Často pak vede toto hodnocení k demotivaci a zhoršení prospěchu žáků, u kterých došlo k nedocnění rozdílů, protože žáci nemohou rozdíly vyrovnat ani sebevětší pílí. K žákům nejcitlivější je třetí **norma individuálně vztahová**, kdy učitel porovnává současné výsledky žáka s jeho předchozími výkony. Žák má možnost zažít si pocit úspěchu za svá zlepšení, i když je, co se týče kolektivu, stále výkonově slabý. Individuálně vztahové norma bývá nejčastěji propojována se slovním hodnocením, které má odpovídající prostředky, jimiž je možné zdůraznit dosažení pokroků žáka a srovnat je s jeho dřívějšími výkony.

Učitel by měl kombinovat různá hodnotící kritéria a zohledňovat individuální rozdíly mezi žáky. Hodnocení může být velmi účinným způsobem motivace, pokud je správně prováděno, naopak však může žáka naprosto demotivovat, pokud neoceňuje jeho snahu a pracně dosažené pokroky, ať už jsou jakkoli malé.

I přes stále se zvětšující množství alternativních škol (www.alternativniskoly.cz [cit. 2016-01-04]) nebo jen škol otevřených novým způsobům hodnocení, ve většině základních škol stále převažuje **hodnocení prostřednictvím známek**. Stupnice jedna až pět je velmi úzká a každý učitel má odlišnou představu o hodnotě jednotlivých stupňů (Kolář & Šikulová, 2009). Obecně platí, že dobrý žák je ten, který má jedničky a dvojky. Ostatní známky bývají učiteli i žáky označovány za špatné. Sama „špatná

známka“ však nemusí být samotným žákem vnímána jako demotivační činitel, pokud je mu vysvětlena. Žák, který dostane z opakovacího testu například „trojku“ klasifikační stupnice od jedné do pěti, kdy jedna je nejlepším hodnocením, může být zklamaný, že se doma pilně připravoval a nedosáhl k přípravě přiměřeného výsledku, pokud mu však učitel vysvětlí, že velmi dobře zvládl jednu část testu, ale v té druhé špatně pochopil, co se po něm chce, nemusí litovat času stráveného nad učením, ani si připadat hloupý, protože jednu část zvládl výborně a ta druhá se mu nepovedla, což nevádí, protože bude jistě šance si tento drobný neúspěch opravit (Čapek, 2015).

Bodový systém

Jedním ze způsobů hodnocení žáků je kvantitativní hodnocení vyjádřené prostřednictvím bodových systémů vázaných na klasifikaci (Kolář & Šikulová, 2009). Bodový systém je založen na získávání bodů za splněné úkoly. Žákům nehrozí špatná známka, mohou pouze získat body. Za určitý počet získaných bodů dostávají odměny ve formě jedniček či drobných věcných cen. Bodový systém je založen na vnější motivaci získat odměnu, ale pocit úspěchu, který při něm žáci zažívají, může vyvolat zájem o předmět, vlastní uspokojení z dobře odvedené činnosti a tím i přechod k motivaci vnitřní (www.rvp.cz [cit. 2016-01-06]).

„Nápadité“ učební metody

Stejně jako hodnocením beroucím ohled na individuální rozdíly mezi žáky, tak i způsobem výuky a používáním vhodných učebních metod může učitel zvyšovat u svých žáků motivaci k učení a zapojování se do vyučovacího procesu. Učební metody jsou největším nástrojem učitele, čím pestřejší výuka je, tím je pro žáky atraktivnější. Učitel může vyučovací metody střídát a prokládat je aktivním vyučováním, kdy pracují sami žáci a učitel je pouze koordinátorem, který je vede ke stanovenému cíli (Čapek, 2015). „Nápadité“ učební metody jsou metodami, které výuku zpestřují, narušují stereotyp a zasazují se o zvýšení zájmu o daný předmět.

Výukových metod je celá řada a jsou klasifikovány na základě různých charakteristik. Ve vztahu k poznávacím činnostem žáků je možné je rozdělit do dvou skupin na reproduktivní a produktivní metody. Během **reproduktivních metod** si žák osvojuje již hotové informace, nemusí k nim dojít vlastní cestou, stačí si je zapamatovat, jsou mu

tedy pouze předloženy. **Produktivní metody** jsou charakteristické tím, že při nich žák získává informace samostatně jako výsledek vlastní tvořivé činnosti (Kalhous, 2002).

K novějším klasifikacím patří kombinovaný pohled na výukové metody J. Maňáka a V. Ševce (2003), jimiž jsou výukové metody rozlišovány podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb (Zormanová, 2012). Výukové metody jsou rozděleny do tří skupin na klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody. **Klasické výukové metody** zahrnují slovní metody (monologické – přednáška, vysvětlování, výklad, atd.; dialogické – rozhovor, diskuse, dramatizace; metody písemných prací; metody práce s učebnicí, s knihou), metody názorně-demonstrační (předvádění obrazů, předmětů či jevů; projekce) a metody praktické (návik dovedností, pracovní činnosti, atd.). Klasické výukové metody jsou ve školním prostředí prováděny nejčastěji. Druhou skupinou metod jsou **aktivizační metody**, které by měly být do výuky hojně zapojovány, protože podporují žákovu motivaci, rozvíjí jeho tvořivost a zajišťují, že se žák podílí na vlastní činnosti a není pouze pasivním posluchačem. Do aktivizačních metod jsou řazeny metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry. Do **komplexních výukových metod** patří například frontální výuka, skupinová výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, televizní výuka či výuka podporovaná počítačem (Maňák & Švec, 2003, s. 131).

Kromě výukových metod, které lze dle určitého kritéria klasifikovat, existuje celá řada metod navzájem se prolínajících nebo odpovídajících více charakteristikám, které náleží různým klasifikacím. Výukové metody lze klasifikovat i podle klíčových kompetencí, které při nich žák rozvíjí. Klíčové kompetence „představují soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití“ (Čechová et al., 2006, s. 10). Žáci tedy neprohlubují pouze své znalosti, ale i dovednosti a získávají během vyučování vlastní postoje ke skutečnostem.

Pro akční výzkum popsany v této práci byly použity rozličné metody tak, aby vyučovací proces nebyl stereotypní a vzhledem k používání různých způsobů motivace měli žáci možnost najít si v rozmanitých metodách to, co motivovalo právě je. Těmi nejčastěji využívanými metodami byly **metody slovní**, a to jak metody monologické (vyprávění, vysvětlování, výklad, práce s textem), tak i metody dialogické (rozhovor či dialog). Využívaný byly též metody písemných prací a metody práce s učebnicí či jiným textovým materiálem. Slovní metody tvořily jakousi kostru vyučovacího procesu, na

kteřou bylo možné napojovat různé další činnosti. Pro vysvětlení zadání či postupu činnosti bylo třeba použít monologických metod, pro dorozumívání vyučující se žáky byly použity dialogické metody: *rozhovor* žáků s učitelem či *dialog* mezi učitelem a žáky. Slovní metody „rozvíjejí komunikační dovednosti žáků, posilují i prezentační, sociální, kreativní, kognitivní a další dovednosti (Čapek, 2015, s. 264). Ve vyučovací předmětu Český jazyk a literatura je tedy použití slovních metod nevyhnutelné a zároveň velice účinné. Slovní metody propojují činnost žáků s funkcí předmětu, zprostředkovávají učení se prostřednictvím využití komunikace a jazykového projevu, ať už psaného či mluveného. Slovní metody mohou být dále prostředníkem mezi dalšími metodami a také prostředkem k reflexi vyučovacího procesu žáky a k hodnocení práce žáků učitelem. Například je možné v úvodu slovní hry zmínit, že vzhledem k výborné práci žáků bude učivo zopakováno slovní hrou na oblíbené téma žáků, žáci pak mají tímto způsobem v průběhu hry možnost svoji práci také zhodnotit vyslovenou poznámkou nebo svým zapojením do hry.

Dále byly do výuky zapojovány **inovativní výukové metody**, za které je považována například *diskuse*, *metoda rozboru situace* či *metoda řešení situace*. Inovace metod ve vyučovacích hodinách také podporuje žákovu motivaci k zapojení se do činnosti a k učení jako celku. Každému žákovi vyhovují jiné metody a střídáním či obměňováním metod zajišťuje učitel větší pravděpodobnost toho, že žáci mezi metodami najdou ty, které jsou jim blízké. Inovativní metody byly využívány nejhojněji v kombinaci s metodou práce s textem během hodin literární výchovy, popřípadě slohové výchovy. V hodinách mluvnice byly naopak hojně využívány *didaktické slovní hry*. Všemi typy hodin českého jazyka postupovala také *metoda samostatné práce žáků* či *práce žáků ve dvojicích*. Inovativní výukové metody neboli také aktivizační výukové metody zapojují žáka aktivně do vyučovacího procesu, žák se učí samostatným objevováním a zjišťováním informací, aktivně komunikuje s učitelem či jinými žáky a učí se organizaci práce (Zormanová, 2012). Během těchto metod žák nezískává informace pasivně, nýbrž si je musí sám osvojit a sám si k nim dojít. Žáci jsou zapojeni do vlastního vyučovacího procesu, podílejí se na získávání informací a výuka je tak pro ně mnohem zajímavější, tedy i efektivnější (Čapek, 2015).

Vliv učitele jako osoby na motivaci žáka

Mareš (2013) uvádí, že učitelé se od sebe liší mnoha faktory, jedním z nich je otázka pojetí výuky, tedy toho, co učitel tvoří a jak na to žáci reagují. Prvků tvořící konkrétní pojetí je možné vymezit devět: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod a prostředků, pojetí žáka a jeho učení, pojetí třídy, pojetí učitelské role, pojetí role vedení školy a pojetí role rodičů. Konkrétní pojetí nebo kombinace vícera prvků pojetí, se kterými se učitel ztotožňuje, přímo působí na žáky a může výrazně ovlivňovat jejich přístup k učivu či motivaci k učení. Učitel příklánějí se k **pojetí cílů**, klade důraz na pochopení základů, **pojetí učiva** souvisí s používáním rozličných učebních materiálů, nespokojí se pouze s jedním zdrojem, učitel propagující **pojetí organizačních forem** propaguje frontální výuku, ale zapojuje i inovativní metody, jako je například skupinová práce. **Pojetí vyučovacích metod a prostředků** je soustředěno na používání osvědčených forem výuky, inovace připouští jen zřídka. Učitel prosazující **pojetí žáka a jeho učení** naopak netrvá na absolutní poslušnosti žáků a odmítá pouhé odříkávání naučené látky. **Pojetí třídy** klade důraz na třídní klima a přístup žáků k učivu. **Pojetí učitelské role** se drží myšlenky, že učitel má žáky nejen učit, ale i vychovávat, zároveň však neočekává, že všechny žáky je možné ve škole převychovat. **Pojetí role vedení školy** klade důraz na zájem o kontrolu průběhu vyučovacího procesu vedením školy, která je důležitější například než kontrola účasti na doзору. V **pojetí role rodičů** je možné se setkat s názorem, že rodiče o spolupráci se školou nestojí. Rozličnost pojetí úzce souvisí s rozličností povah a přístupů učitelů ke své práci a k žákům a tím i k jejich motivování k zapojování se do výuky a k učení se.

Povolání učitele nese velkou psychickou zátěž, která se může občasně projevit neprofesionálním přístupem k žákům. Žáci sami si nemusejí uvědomovat, jak je povolání učitele těžké a učitelův hněv či ostrou poznámku si mohou brát osobně. Učitel by si měl na takovéto momenty dávat pozor, a pokud se zachová nepřiměřeně, je vhodné se žákům omluvit. Omluva za nepřiměřené chování souvisí s vyjádřením rovnocenného vztahu, kterým dá učitel žákovi najevo, že ho vnímá jako partnera, ne jako svého podřízeného, kterému není potřeba se omlouvat. I partnerský přístup je pro žáky motivační, protože prostředí, ve kterém se cítí přijímání a respektování, je prostředím, ve kterém jsou mnohem více motivováni ke spolupráci s učitelem i mezi sebou. Tento přístup hraje tedy velkou roli při tvorbě vztahu „učitel – žák“ a jde také

ruku v ruce s autoritou (Čapek, 2008). Autorita je vážnost a z ní vyplývající vliv na jedince (Geist, 2000). Autoritu lze však dále rozčlenit na formální a neformální. Formální autorita je spojena s pravomocí učitele rozhodovat o průběhu vyučovacího procesu a o hodnocení žákovských výsledků a výstupů, neponechává tedy žákům příliš prostoru k vlastnímu rozhodování a není proto příliš motivační (Kalhous & Obst, 2002). Neformální autorita souvisí s oblibou. Obst (2002) také uvádí, že výzkumy ukazují provázanost obliby vyučovacího předmětu a učitele. Čapek (2008) dodává, že oblíbený učitel přivede své žáky k oblibě předmětu snadněji, protože má na žáky prostřednictvím svého vztahu s nimi větší vliv, kterého může svým působením na ně využívat.

Pro žáky je také důležité mít vymezená kázeňská pravidla, aby přesně věděli, co si mohou k učiteli dovolit. Podle Obsta (Kalhous & Obst, 2002, s. 387) „kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod.“ Žáci by měli vědět, co přesně se od nich očekává a jaká opatření nastanou, pokud tato očekávání nesplní nebo se proti nim postaví. Učitel, který předem vymezí pravidla a vždy je důsledně vyžaduje, je pro žáky nejen příkladným, ale také vědí, co od něho mohou očekávat, jejich vztah s ním je založen na důvěře. Nedůsledný učitel, který si pravidla vytváří pokaždé jiná a žáky s nimi neseznámí, je pro ně nevyzpytatelný a žáci nemohou během výuky pociťovat jistotu, protože nikdy nevědí, co v určité situaci nastane (Čapek, 2008).

Učitel, který chce své žáky motivovat k učení a práci během vyučování či plnění školních povinností mimo školu, by k nim měl přistupovat jako ke svým partnerům, kteří jsou si ale vědomi jeho postavení učitele se všemi jeho pravomocemi, kterých on však nesmí zneužívat. Učitel, který předem jasně vymezí pravidla i opatření, a při jejich porušení se svých zásad důsledně drží, je žákům blízký, protože vědí, co se od nich očekává a co bude následovat, pokud požadavky učitele nesplní. Žáci tak získají pocit jistoty, ať jsou opatření při porušení pravidel v rámci mezí jakákoliv. Učitel, který je navíc ve své práci spokojený, má k žákům dobrý vztah a dává jim najevo nadšení pro

svůj vyučovací předmět, může svým pozitivním přístupem ovlivnit nejen momentální náladu žáků, ale i jejich přístup k předmětu či dokonce k celému školskému zařízení. V dobré atmosféře třídy nebo dokonce celé školy jsou žáci mnohem uvolněnější, ochotnější pracovat, také více pozitivně naladěni a tudíž i motivovanější učit se, než je tomu v prostředí třídy, která je pod vedením odměřeného autoritativního učitele.

Český jazyk a literatura očima žáků a společnosti

V posledních vyhodnocených srovnávacích výzkumech zaměřujících se na čtenářskou gramotnost PISA (2012) si čeští žáci nevedou nijak špatně, ve srovnání s dalšími testovanými zeměmi mají průměrné výsledky. To, v čem je však problém, je nízký počet čtenářů a malý zájem o četbu (www.csicr.cz [cit. 2016-02-10]). Také oblíbenost předmětu Český jazyk a literatura není příliš velká (www.vyplnto.cz [cit. 2016-02-10]) ačkoli dle průzkumu považuje 84% respondentů ve věku mezi 15 a 59 lety Český jazyk a literaturu za nejdůležitější vyučovaný předmět (<http://simar.cz> [cit. 2016-02-10]). Vyučovací předmět Český jazyk a literatura má k dispozici vyšší časovou dotaci, klade na žáky vyšší nároky a je u něj prováděna důslednější evaluace než u některých dalších předmětů, jedná se o stěžejní předmět, který je zařazen ve všech maturitních zkouškách a ve velkém počtu přijímacích řízení na střední školy (www.msmt.cz [cit. 2016-02-10]).

Motivovat žáky ke zvyšování svého výkonu v hodinách Českého jazyka a literatury či jejich přístupu k vyučovacím předmětům není tedy příliš jednoduchý úkol. Nicméně prostřednictvím vhodných metod a přístupu vyučujícího je možné žáky motivovat k pozitivnímu přístupu k jakémukoli vyučovacím předmětu. Žáci mají ve své podstatě všichni stejnou potřebu naplnit vlastní možnosti, realizovat se a dosáhnout úspěšného výkonu. Zažitý pocit úspěchu je pak jakýmsi hnacím motorem, motivací, k dosahování dalších vytyčených cílů. Motivace k učení je dvojího typu, první vychází z vnějšího prostředí, ale může být postupem času zvnitřněna na motivaci, která vychází od jedince samotného. Vnější motivační prostředky jsou nástrojem učitele, který může prostřednictvím odměn a trestů vést žáka správným směrem. Také střídání rozličných vyučovacích metod a zapojování do výuky metod inovativních je pro žáky zpestřením výuky a každý si v ní může najít to, co mu vyhovuje. Sám přístup učitele k žákům je velmi důležitým aspektem, který rozhoduje o tom, zda mají žáci k předmětu pozitivní vztah. Učitel by měl být žákům partnerem, který je vede, a tak jim může pomoci překonat obtížnosti žáky nepříliš oblíbeného předmětu jako je Český jazyk a literatura.

3. Praktická část

Výzkum má podobu **akčního výzkumu** a je zaměřen na práci se žáky šestého ročníku základní školy. Pro výzkum budou použity rozličné motivační prostředky, které by měly sloužit ke zvýšení zájmu o vyučovací předmět, a tak i ke zvýšení výkonové motivace. Výzkumnou otázkou je, zda: **Je možné zvýšit motivaci žáků v předmětu Český jazyk a literatura prostřednictvím motivačních prostředků, jakými jsou inovativní výukové metody, odměny a tresty a přístup učitele k žákům?**

Cílem výzkumu je dosáhnout zájmu žáků o předmět Český jazyk a literatura a zároveň tak zvýšit jejich výkonovou motivaci prostřednictvím různých motivačních prostředků, které má učitel k dispozici.

3.1 Popis výzkumné skupiny

Pro výzkum byla z důvodu měnícího se prostředí žáků prostřednictvím účelového výběru použita 6. třída s 32 žáky, kteří přecházeli na druhý stupeň a zároveň do nové budovy, v minulém školním roce tedy mezi nimi a učiteli z druhého stupně neproběhla žádná interakce. Třída tedy procházela velkou změnou, co se týče seznamování s novými učiteli a s prostředím, ale došlo také ke spojení dvou původních tříd, ze kterých odešlo několik žáků na gymnázium, zároveň do třídy přibyli dva noví žáci, takže muselo dojít i k vytváření nového kolektivu. Z pohledu učitelů se jednalo o velice živou a komunikativní skupinu čtrnácti dívek a osmnácti chlapců (viz tabulka č. 1)

	počet	věk (medián)	SP: dyslexie	SP: dysgrafie	SP: dysortografie
dívky	14	12	2	1	4
chlapci	18	12	1	3	2

Tabulka č. 1: přehled počtu žáků ve třídě dle pohlaví a specifických poruch

Na základě pozorování lze klima třídy označit za příznivé, žáci trávili přestávky společnými hrami a povídáním si, nikdo nebyl z kolektivu úplně vyčleněn. I přestože byly ve třídě skupiny kamarádů, byli spolu téměř všichni schopni vycházet, alespoň co se týče stejného pohlaví, žáci různého pohlaví se navzájem spíše popichovali, ale vše bylo v rámci přátelských mezí a odpovídající věku - období rané adolescence. Vyučující druhého stupně si na ně však těžko zvykali, stěžovali si na ně, protože žáci byli roztěkaní, energičtí a bylo jich velké množství, takže nemohli být rozsazeni do samostatných lavic a často je přítomnost spolužáka vedle sebe rozptylovala. Nicméně

navzdory občasnému povídání a nepozornosti byla třída obecně velice snaživá a ráda pracovala na stanovených úkolech či řešila zadané problémy.

Ve třídě se vyskytovali i čtyři chlapci, kteří na sebe velmi často strhávali pozornost a neustále vyrušovali. Jedna žačka měla diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou, a proto ji bylo třeba neustále aktivizovat, aby neztrácela pozornost. Tato žačka byla nejvážnějším problémem ve třídě, protože ji nejvíce zajímali chlapci, které svým nepřiměřeným zájmem dráždila, volala na ně, nadávala jim a běžné kárné prostředky jako je napomenutí či poznámka do žákovské knížky na ni neplatily. Z důvodu plné kapacity třídy nebylo možné žáky, jež bylo nutné častěji napomínat, posadit tak, aby měli co nejmenší možnost vyrušovat. Právě díky tomu, že měli všichni žáci kolem sebe posazené své spolužáky, byla nejčastějším problémem nepozornost z důvodu vzájemné komunikace žáků mezi sebou.

3.2 Popis vyučující

Vyučující předmětu Českého jazyka a literatury, která je aktérem akčního výzkumu, nastoupila jako učitelka ještě během svého magisterského studia ve svých 22 letech na základní školu. Jedná se tedy o začínající pedagožku, která je ještě plná elánu a chuti vytvářet co nejzajímavější materiály pro své žáky a dále se rozvíjet v potřebných oborech. Její nízký věk představuje menší bariéru mezi vyučujícím a žáky, a tak je svým žákům blízká, což se projevuje například tím, že za ní žáci bez ostychu chodí i během přestávek nebo školních akcí a snaží se s ní komunikovat. Sama vyučující se snaží o partnerský přístup k žákům, ačkoliv důsledně trvá na stanovených pravidlech. Vyučující dává přednost samostatným či skupinovým tvořivým aktivitám žáků před frontální výukou, nevyžaduje po žácích, aby pouze reprodukovali získané učivo, ale vede je k tomu, aby se nad ním sami zamýšleli. Také třídní klima a přístup žáků k učivu je pro ni velice důležitým aspektem, který ji ovlivňuje v jejím přístupu k žákům.

3.3 Akční výzkum

Termín „akční výzkum“ použil jako první jeho zakladatel americký psycholog Kurt Lewin v roce 1946. Definoval ho jako „srovnávací výzkum o podmínkách a dopadech různých forem sociálního jednání, výzkum vedoucí k akci“ (Lewin, 1946, s. 35). Akční výzkum přichází s novým pohledem na způsob **propojení teorie a praxe ve výzkumu**,

mezi akademickým výzkumem a realitou, a to prostřednictvím možnosti přenést výsledky výzkumu do praxe. Zatímco akademické výzkumy ovlivňují praxi jen omezeným způsobem, akční výzkum může svými do praxe přenesenými poznatky urychlit proces změny, která vyplývá z výzkumu jako potřebná (Hendl, 2005).

Akční výzkum je výzkumem sociálním, je tedy zaměřen na pozorování a práci se skupinou či skupinami lidí, **řeší jejich reálné problémy v konkrétním prostředí**. Na rozdíl od běžných akademických výzkumů není při akčním výzkumu od výzkumníků vyžadována objektivita a nestrannost, mohou tedy navazovat vztahy s účastníky výzkumu. Výzkum by měl být **systematický** a disponovat souborem nástrojů, jejichž prostřednictvím získává nové poznatky. Není však založen na obsáhlé a detailní teorii, spíše se zaměřuje na výběr vhodných metod a systematické řešení praktických záležitostí (Lankshear & Knobel, 2004). Akční výzkum je **dlouhodobý, cyklický či spirálovitý proces**, který by teoreticky nemusel nikdy skončit, protože situace se neustále mění a přináší nové problémy. Výzkum obsahuje **tři fáze: akce, vyhodnocení a reflexe** a na počátku výzkumu stojí vždy **výzkumná otázka** (Bargal, 2008).

Účastníci výzkumu podstupují **sebereflexi** a dávají výzkumníkovi **zpětnou vazbu**. V průběhu výzkumu se mění nejen postoje a hodnoty účastníků, ale i vztahy ve skupině (Hendl, 2005). Úkolem akčního výzkumu je vytvořit ucelený a detailní přehled situace. Ze získaných poznatků je dále vycházeno a jsou vytvářena a uplatňována opatření vedoucí k řešení problémů v dané situaci. **Hlavním cílem akčního výzkumu je tedy řešit reálné situace a ovlivnit či zlepšit jejich průběh v praxi** (Bargal, 2008).

Akční výzkum popsany v této práci byl rozdělen do **tří výzkumných období**. Na počátku prvního výzkumného období byl žákům, po písemném souhlasu rodičů, předložen dotazník měřící jejich výkonovou motivaci ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura. Na konci třetího výzkumného bloku dostali žáci ten samý dotazník a výsledky byly porovnány. Zároveň byl každý výzkumný blok rozdělen na tyto **fáze**: stanovení cílů, prostředky k jejich dosažení a hodnocení výsledků ze strany vyučující i ze strany žáků. **Cílem** prvního výzkumného bloku bylo seznámení vyučující s žáky, navázání pozitivního vztahu, nastavení pravidel a zavedení bodovacího systému. Druhý výzkumný blok byl již cíleně zaměřen na zvyšování motivace k učení. Cílem třetího výzkumného bloku bylo nadále motivovat žáky a dalšími inovativními metodami prohloubit zájem o vyučovací předmět ve spojitosti se zvýšením výkonové motivace.

3.4 Přehled použitých metod v rámci akčního výzkumu

V rámci akčního výzkumu se prolínaly rozličné výzkumné a vyučovací metody. Nejvíce používanou výzkumnou metodou bylo pozorování, skupinový rozhovor se třídou a dotazníky pro žáky, které byly následně vyhodnoceny do přehledů, ze kterých bylo dále vycházeno během stanovování výzkumných východisek.

Před začátkem výzkumného období byl rodičům žáků předložen **dotazník**, který popisoval účel výzkumu a obsahoval kolonku na informovaný souhlas. Všichni otázaní rodiče souhlasili s tím, aby byl jejich dětem předložen dotazník (viz příloha č. 1), který byl na základě dotazníku Školní výkonová motivace žáků (Hrabal & Pavelková, 2011) upraven tak, aby přímo směřoval na zvolený předmět – Český jazyk a literaturu.

Závěr výzkumných bloků vyplynul z vyhodnocení dotazníků v kombinaci s výsledky skupinových rozhovorů vyučující se žáky a s výsledky pozorování vyučující. Dále obsahoval i evaluaci celého výzkumného bloku z pohledu vyučující. **Dotazník**, který žáci vyplňovali na počátku a na konci výzkumu, byl zaměřen na výkonovou motivaci. Motivaci k učení a přístup k vyučovacím předmětům naopak zaznamenávaly dotazníky menšího rozsahu, které byly žákům předkládány na konci každého výzkumného bloku. **Skupinové rozhovory vyučující se žáky** byly prováděny nepravidelně v závěru některých vyučovacích hodin, vyučující při nich kladla žákům otázky týkající se vztahu k prováděným aktivitám a případného zájmu aktivitu někdy zopakovat. **Pozorování** vyučující probíhalo po celou dobu výzkumu, vyučující se zaměřovala na přístup žáků k učení a k ní samé a k vyučovacím předmětům nebo jeho jednotlivým částem. Na základě pozorování a skupinových rozhovorů byla prováděna výsledná **evaluace vyučující** na konci každého výzkumného bloku. Vyučující hodnotila průběh aktivit, jak se do nich žáci zapojovali, také jak přistupovali k prováděným činnostem a k vyučující samotné jako k součásti vyučovacího procesu.

Z vyučovacích metod byly používány nejčastěji **metody slovní**, které jsou jedním z nejlepších prostředků mezi učitelem a žákem. Vyučující jejich prostřednictvím mohla žákům vysvětlovat, pobízet je k činnosti, ale také dát jim slovo a poslouchat je. Monologické metody tvořily jakousi kostru vyučovacího procesu, každou aktivitu či nové učivo musela vyučující uvést, vysvětlit, pokládala problémové otázky, otázky vedoucí k diskusi nebo pouze k zamyšlení se nad probíraným učivem. Vtáhnutí žáků do vlastního vyučovacího procesu je jedním z motivačních prostředků, které vedou žáky

k vlastní motivaci učit se a řešit navozené problémové situace, které jsou propojené s reálným životem. Dialogické metody spočívaly ve vzájemné komunikaci mezi vyučující a žáky a mezi žáky samotnými. Žáci mohli tak zažít pocit úspěchu a vlastní výjimečnosti, když měli slovo a všichni včetně vyučující je se zájmem poslouchali. Důležitým motivačním prvkem bylo opět navození pro žáky zajímavého tématu, o kterém mohli diskutovat a sdílet tak svoje nápady a názory. Odpovídání na problémové či znalostní otázky bylo pak propojeno i s hodnocením, kdy žáci dostávali jedničky za správnou či velmi dobře zdůvodněnou odpověď na položenou otázku. Dále byly hojně využívány **didaktické hry**, které opět svým atraktivním tématem motivovali žáky k činnosti, a zároveň byly zpestřením výuky, která tak byla pro žáky mnohem zábavnější a tudíž k ní přistupovali pozitivně. Příkladem didaktické hry bylo Živé pexeso, během kterého se žáci pohybovali po třídě a snažili se co nejlépe pojmenovat činnosti, které prováděli ostatní žáci a zároveň hráli hru dle pravidel pexesa.

3.5 Průběh výzkumu

Výzkumná období

Z časových důvodů týkajících se odevzdávání této práce bylo vymezeno období prvního pololetí, které bylo dále z funkčního hlediska rozděleno na tři bloky:

1. 7. září – 16. říjen
2. 18. říjen – 27. listopad
3. 30. listopad – 23. prosinec

Rozdělení výzkumných bloků bylo vytvořeno na základě učebního plánu pro šestý ročník, kterým se vyučující řídila. Časová dotace vyučovacího předmětu sice umožňovala každodenní kontakt vyučující se žáky, nicméně dlouhodobější výzkum a delší působení vyučující na žáky by jistě dospělo k průkaznějším výsledkům.

3.5.1 První výzkumný blok

Cílem prvního výzkumného bloku bylo seznámení vyučující se žáky, mezi žáky navzájem a navázání pozitivního vztahu, aby prostředí, ve kterém žáci budou pracovat, bylo příznivé a nebránilo očekávaným výstupům: nastavení pravidel podporující jistotu žáků v tom, co si mohou k vyučující dovolit a zavádění motivačních prostředků včetně bodovacího systému, který bude součástí způsobu hodnocení žáků.

Výukové metody a prostředky použité v prvním výzkumném bloku

Na počátku prvního výzkumného bloku byla vyučující **stanovena pravidla** chování a hodnocení (**zavedení bodového systému**). Bodovací systém souvisel s aktivitou a tvořivostí žáků, takže pocit úspěchu si mohli užít i ti, kterým český jazyk jako vyučovací předmět na prvním stupni činil potíže. Dále byla pro počáteční **seznámení** žáků s vyučující, mezi žáky navzájem a pro vzájemné zapamatování jmen mezi spolužáky hrána **hra Živé pexeso**.

Během prvního výzkumného období byly používány převážně metody slovní, hlavně pak nezbytně **metody monologické** (vysvětlování, výklad, vyprávění zážitků) a **dialogické** (diskuse, dialog na zadané téma), které měly podporovat upevňování třídního kolektivu, například povídáním si o plánech na víkend či o zážitcích mimo školu, tím rozvíjely dovednosti žáků vyjadřovat se před větší skupinou lidí a zároveň vedly k pozitivnímu přístupu k vyučovacím předmětům a ve spolupráci s bodovým systémem i k motivaci připravovat se na něj.

3.5.1.1 Průběh prvního výzkumného bloku

Seznámení s vyučující, zavedení pravidel

Na počátku prvního výzkumného bloku došlo k seznamování s vyučující, s jejím partnerským vyučovacím stylem (viz kapitola Vliv učitele jako osoby na motivaci žáka) a hlavně s pravidly (viz příloha č. 2), která bylo třeba upevnit pomocí důsledně používaných výchovných metod a která měli žáci neustále na očích na nástěnce, kam je pověsila jejich třídní učitelka. Pokud byl za určitou činnost slíben trest, bylo potřeba na něm trvat. Po několika předčasně skončených hrách z důvodu hluku ve třídě bylo žákům brzy zřejmé, že vyučující netoleruje narušování chodu výuky (viz podkapitola Tresty). Jistota v předem daných a dodržovaných pravidlech vedla k tvorbě příjemného klimatu ve třídě, které je pro motivování žáků k učení jedním z nejvhodnějších základů.

Zavedení bodového systému

Bodový systém spočíval ve sbírání bodů do bodovacího archu (příloha č. 3), ve kterém si koncem měsíce žáci sečetli body a pokud dosáhli určitého počtu, dostali jedničku, která měla váhu velké opakovací práce, zároveň si mohli vybrat hmotný dárek z drobných předmětů. Žák, který byl nemocný, nebo se mu jeden měsíc nedařilo, mohl

získat jedničku i odměnu po pěti měsících, tedy za celé první pololetí, pokud nasbíral dostatečný počet bodů. Bodovací arch nosili žáci založený v žákovské knížce, kterou by měli mít každý den u sebe, takže bylo zamezeno zapominání archu založením do některého ze sešitů na Český jazyk a literaturu.

Bodovací systém je prostředkem vnější motivace (viz kapitola Motivace k učení), nicméně větší počet nasbíraných bodů dával žákům zažít pocit úspěchu (viz kapitola Maslowova hierarchie potřeb), po kterém mohli začít toužit i bez vidiny odměnění jedničkou či drobným předmětem. Body žáci sbírali za podepsané domácí úkoly, za pravopisná cvičení, pracovní listy související s prací s textem v rámci hodin literatury, za nápaditá slohová cvičení či za přečtené knihy navíc.

Seznamovací hra – živé pexeso

Z žáků byli vybráni dva, kteří šli za dveře. Zbytek třídy vytvořil dvojice, ve kterých si žáci vymysleli nějaké gesto, které předvedou, až budou jedním z žáků za dveřmi vyzváni. Poté se žáci seřadili do řady, ale dvojice nestály u sebe. Jakmile byly všechny dvojice společně domluvené na gestu a žáci stáli všichni v řadě, zavolali dva žáky, kteří byli za dveřmi. Ti měli hádat, kdo k sobě patří a soupeřit mezi sebou, kdo uhodne více dvojic (www.hranostaj.cz [cit. 2015-09-03]). Hádač mohl o provedení gesta poprosit vždy jen dva spolužáky. Pokud dvojici uhodl, mohl hádat ještě jednou a opět oslovit dva spolužáky v řadě. Hra vedla nejen k procvičení jmen spolužáků, ale také napomáhala žákům učit se co nejlépe vyjádřit. Žák, který hádal a uhodl dvojici, ve které správně pojmenoval oba spolužáky, musel co nejlépe pojmenovat gesto, které dvojice předváděla. Hra byla z časových důvodů zopakována pouze šestkrát.

Monologické metody

Monologické metody byly prováděny napříč všemi bloky, protože v každé vyučovací hodině bylo třeba uvést žáky do problematiky probíraného učiva, vysvětlit a zadávat žákům úkoly. Vyučující se při výkladu pokoušela uvádět co nejvíce příkladů k pochopení daného vyučovaného tématu a propojit ho s životem žáků, což je pro motivaci k činnosti a k učení doporučováno například Pettym (2008) (viz kapitola Motivační prostředky ve vnitřní motivaci). Příkladem zpestření vyučovacího procesu a propojení učiva s mimoškolním prostředím bylo pouštění hudební skladby od Z. Svěráka a J. Uhlíře v hodině slohu, která obsahovala příklad špatného popisování nějaké

věci tak, že není možné poznat, o jakou věc jde. Žáci pak sami vyvozovali, jak by měl tedy popis věci vypadat, aby z něj bylo zřejmé, o co se jedná. Zároveň se vyučující snažila mluvit sama pouze v krátkých intervalech a co nejvíce vyzývat prostřednictvím otázek či úkolů k hovoru žáky, aby byli do vyučovacího procesu zapojeni, protože podílení se na vlastním vzdělávání je také jedním z důležitých motivačních prvků.

Dialogické metody

Během průběhu rozličných dialogických metod vyučující vyžadovala, aby stále platila pravidla slušného chování a žáci nesměli mluvit jeden přes druhého (viz podkapitola Seznámení s vyučující, zavedení pravidel). Brzy se ze sdílení nálad, zážitků a plánů stal příjemný zvyk a žáci chodili za vyučující i o přestávkách. Komunikace mezi učitelem a žáky fungovala velmi dobře i při hodinách literární výchovy, kdy měli žáci v určitých částech textu vymýšlet pokračování či vzpomenout si, zda se jim nestala někdy podobná příhoda, o jaké jsme právě četli. Podpora tvůrčího myšlení a fantazie probíhala prostřednictvím odpovídání na rozličné otázky a hraním jazykových her, které byly prováděny často na začátku vyučovací hodiny. Pro prohloubení vztahů a potlačení stydlivosti, která se stále u některých žáků projevovala, byla v rámci dvou hodin slohu provedena mluvní cvičení, kdy měl každý žák minutu na to, aby o sobě po vzoru vyučující cokoli vyprávěl, ostatní museli být tolerantní, nevstupovat mu do mluveného projevu a na konci jeho výstupu mluvícímu zatleskali. Prohloubení vztahů mělo vést k příznivému klimatu, které je pro motivaci důležitým aspektem. Zároveň se žáci učili vyjadřovat zajímavou formou, kterou ani nepovažovali za výuku a zábavná verze vyučovacího procesu je motivovala k ostatním činnostem a k učení se.

„Mluvicí míček“ – aktivita směřující k práci s klimatem třídy

Žačka s diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou byla v tomto výzkumném bloku velikým rušivým elementem, neustále bylo nutno ji napomínat, zaměstnávat a řešit její žalování na chlapce, kteří si nenechali líbit její dráždění. Proto byla provedena metoda „Mluvicí míček“, kdy byla nejprve řečena pravidla a poté probíhala sama aktivita. Nejprve bylo třeba nadnést problém, kterýmž byly vztahy ve třídě. Principem metody bylo držení míčku, který svého držitele opravňoval ke sdělení svého názoru, ale pouze jeho, vyučující pouze usměrňovala hovor, pokládala otázky a předávala míček mezi žáky. Žáci se postupně vyjadřovali k tomu, jak se k sobě

navzájem chovají. Závěrem metody vyučující shrnula výtky žáků do obecného hodnocení, že každý dělá nějaké chyby a občas se ke svým spolužákům či k vyučujícím nechová hezky. Žáci byli vyzváni k zamyšlení se a po něm k vyslovení „omlouvám se“, jakmile si uvědomí, co oni sami dělají špatně. Vyučující se také omluvala a postupně to udělali i všichni žáci. Na závěr bylo řečeno ponaučení nabádající k tomu, aby se každý choval ke svým blízkým tak, jak by si sám přál, aby se ostatní chovali k němu. V následujících hodinách, když se objevilo žalování, osočování nebo nadávka, stačilo pak připomenout společnou úmluvu. Podle Maslowa (1954) patří pocit sounáležitosti a bezpečí do důležitých lidských potřeb, bez jejichž naplnění nemůže jedinec dosáhnout potřeby seberealizace, proto byla provedena tato metoda, aby došlo ke zlepšení klimatu třídy a nikdo nebyl z třídního kolektivu vyčleňován.

3.5.1.2 Vyhodnocení prvního výzkumného bloku vyučující

Seznámení s vyučující, zavedení pravidel

Žáci měli zjevnou potřebu s vyučující dobře vycházet, proto si velmi rychle zvykli na zavedená pravidla a díky časové dotaci českého jazyka a společné komunikaci během dozorů vyučující se s ní brzy seznámili a přestali se ostýchat, což se projevilo právě vyšší frekvencí vyhledávání vyučující o přestávkách a větší otevřeností, žáci vyučující vyprávěli svoje zážitky a přání a také se zajímali o její zájmy, zkušenosti a plány. Zavedená pravidla se týkala hlavně chování při vyučování a plnění školních povinností (viz příloha č. 4), při neplnění školních povinností v podobě nošení domácích úkolů byl žák sankciován pokáráním a vyučující si ho poznamenala do kantorského bloku, žák, který zapomněl tři úkoly, dostal do žákovské knížky pětku. Provinění proti zásadám slušného chování bylo vždy řešeno pouze napomenutím žáka vyučující, a pokud se opakovalo, žák dostal poznámku do žákovské knížky. Později v průběhu prvního výzkumného bloku začala vyučující používat tak zvanou „výstražnou zónu,“ což znamenalo, že napomenutý žák donesl svou žákovskou knížku vyučující na stůl, aniž by do ní něco zapsala, byla tak pouze připravena, kdyby žák nepřestal se svým chováním narušujícím chod vyučovacího procesu.

Bodový systém

Bodový systém sliboval pouze odměnu, žádný trest v podobě špatné známky při bodování nehrozil, takže činnosti hodnocené body prováděli žáci raději, což dokazovali

svými reakcemi v podobě pozitivních citoslovcí, jakmile byl vyhlášen úkol za body, ne na známky. Tato skutečnost vedla vyučující ke zjištění, že bodový systém může být opravdu motivačním prostředkem k práci s větší chutí, ze třídy se neozývaly žádné negativně hodnotící poznámky, spíše naopak. Do práce se ihned zapojili i žáci, kterým při některých jiných činnostech déle trvalo, než našli pomůcky, otevřeli sešit či učebnici a vše prováděli velice laxně. Body mohli žáci sbírat nejen za práci v hodinách, ale i za podepsané domácí úkoly, takže žáci, kteří se snažili, měli velmi rychle nasbírány desítky bodů. Body za práci v hodině nebyly udělovány pouze několika prvním žákům, ale všem, kteří úkol splnili, takže i zde byla velká šance nasbírat větší počet bodů.

Dialogické metody

Podpora tvůrčího myšlení a fantazie prostřednictvím odpovídání na rozličné otázky a prostřednictvím jazykových her, které byly prováděny často na začátku vyučovací hodiny, se stala rovněž oblíbenou součástí výuky žáků i vyučující. Nicméně někteří žáci se styděli říci svůj nápad nebo je opravdu nic nenapadlo. Pro potlačení stydlivosti byla v rámci dvou hodin slohu provedena mluvní cvičení, kdy měl každý žák minutu na to, aby o sobě vyprávěl, ostatní museli být tolerantní, nevstupovat mu do mluveného projevu a na konci jeho výstupu mluvícímu zatleskali. Mnozí se tak dozvěděli něco nového a zajímavého o svých spolužácích a po skončení vyučovací hodiny se ve třídě tvořily hloučky povídajících si spolužáků. Žáci prosili i vyučující, aby ve zbytku času povídala o sobě, i když v úvodu první z hodin předváděla, jak má mluvní cvičení vypadat. Podle napjatých výrazů ve tváři žáků a naprostého ticha ve třídě lze soudit, že žáci ke své vyučující přistupují se zájmem.

„Mluvicí míček“

Provedená metoda měla účinek nad očekávání, nejspíše na žáky udělalo dojem to, že se vyučující také omluvila, že občas dělá něco špatně. Každý pronesl své „omlouvám se“ a ze třídy poté odcházeli úplně jiní žáci, i když jim to podle očekávání dlouho nevydrželo. Po skončení vyučovací hodiny za vyučující přišla jedna žačka a řekla jí, že to byl dobrý nápad udělat takovéto zamyšlení.

3.5.1.3 Vyhodnocení prvního výzkumného bloku žáky

Na konci prvního výzkumného bloku byly žákům anonymně předloženy otázky, které jsou znázorněny v tabulce č. 2:

Otázky z konce 1. výzkumného období	ano	možná	ne
Baví Tě český jazyk?	25	3	4
Baví Tě český jazyk více než dřív?	23	5	4
Líbí se Ti bodový systém?	30	1	1
Cítíš se být motivován učit se český jazyk?	24	4	4

Tabulka č. 2: Otázky, které byly žákům předloženy na konci 1. výzkumného bloku

Z tabulky je zřejmé, že žáci neměli s českým jazykem výrazné problémy a zároveň u mnohých (23 žáků, 5 žáků váhalo mezi kladnou a zápornou odpovědí) došlo ke zlepšení přístupu k předmětu. Bodový systém byl většinou přijat a velká část žáků se cítí být motivovaná učit se českému jazyku. Na základě rozhovoru s žáky dostala vyučující také pozitivní zpětnou vazbu, bodový systém se jim velmi líbil, protože nehrozilo, že dostanou špatnou známku. Doporučovali však vyučující, aby zadávala více cvičení na body, aby ti, co byt' krátkodobě chyběli, měli šanci nasbírat dostatečný počet bodů a vyrovnat tak zameškání. Žáci dále velmi pozitivně hodnotili povídání si o zážitcích z víkendu či plánování na víkend.

Z pohledu vyučující byl výkon žáků přiměřený k jejich pílí, snažili se dosahovat dobrých výsledků a sami z toho měli radost. Bodový systém tuto snahu zjevně podpořil, protože žáci mnohem raději vypracovávali cvičení za body. Většinou pak dosahovali mnohem lepších výsledků, než když plnili úkoly na známky, protože nebyli v takovém stresu ze získání špatné známky.

3.5.1.4 Návrh úpravy pro další výzkumný blok

Nepříliš zdařilý se ukázal **bodový systém z hlediska hranice počtu bodů**. Nedostatkem systému byla jeho časová náročnost, žáci měli za měsíc nasbírat 100 bodů, ale nakonec měli i ti nejaktivnější s největším počtem bodů, vlivem odpadávání vyučovacích hodin z důvodu školních akcí či čtenářských hodin, kdy nebyl prostor ke sbírání bodů, kolem 85 – 90 bodů, takže bylo třeba bodovou hranici upravit. Pro další měsíc bylo tedy vyučující vyhlášeno, že hranice bodů, které sahají na odměnu, bude snížena dle potřeby. To mohlo být pro některé žáky motivující, protože najednou chyběla nějaká zdánlivě nedosažitelná hodnota a pro jiné zase naopak, protože jim chybělo číslo, které by je pohánělo. Dále by měla mít vyučující **více promyšlenou svou systematiku** ve vyučovacím programu, aby bylo možné stihnout více aktivit a motivačních metod. Také bodový systém by měl mít předem danou hranici bodů, které stačí pro získání odměny, aby žáci věděli, jak si vedou.

V prvním výzkumném bloku se vyučující velice osvědčily kromě bodování úkolů a cvičení i prováděné slovní metody dialogické a didaktické hry, které budou zařazeny i do dalšího výzkumného bloku, protože žáky aktivizovaly a bavily je.

3.5.2 Druhý výzkumný blok

Druhý výzkumný blok byl již cíleně zaměřen na zvyšování vnitřní motivace k učení. Během prvního výzkumného bloku došlo k upevnění třídního kolektivu, seznámení s vyučující a jejími pravidly, takže byla možnost soustředit se výhradně na metody vedoucí k vnitřní motivaci k učení a ke zvyšování výkonové motivace.

Výukové metody a prostředky použité ve druhém výzkumném bloku

V průběhu druhého výzkumného bloku byly opět nejhojněji využívány dialogické metody zahrnující diskusi a kladení otázek vyučující žákům. Během výkladu učiva byly využity také monologické metody jako například vysvětlování, uvádění příkladů či přednes. Dále byly do vyučovacího procesu zapojeny, pro zpestření výuky, aktivity sloužící k rozmluvení se a k motivování k následující činnosti, jednalo se o aktivity jako jsou jazykové hry, Slovní tenis a Abecedník. Užito bylo i tematického diktátu. Také došlo ke společnému upravení pravidel bodovacího systému.

3.5.2.1 Průběh druhého výzkumného bloku

Dialogické a monologické metody

Průběh metod byl obdobný jako v prvním výzkumném bloku.

Jazykové hry

Jazykové hry byly použity nejčastěji v úvodní části hodiny, aby aktivizovaly žáky a motivovaly je k dalším činnostem. Vyučující vždy zadala téma jazykové hry, upřesnila pravidla, protože ta se variovala, a dala slovo jednomu ze žáků ve třídě, který hru začal. Dle varianty hry řekl vždy jeden žák jednu či více vět nebo slov a poté mluvil další v určeném směru. Hrána byla hra na přídavná jména, kdy musel každý žák říci jedno přídavné jméno a jeho druh, varianta hry byla tvorba příběhu, kdy každý žák řekl větu navazující na předchozí zmíněnou větu. V každé větě muselo být přídavné jméno a žák po pronesení věty zopakoval i přídavné jméno, které užil. Další obdobou hry je společná tvorba příběhu, kdy žák nejprve zopakuje větu, kterou řekl jeho spolužák a poté přidá

svoji. Také byla použita soutěž na znalost přísloví. Všichni žáci se postavili, vyučující řekla každé dvojici první část přísloví a žák, který ho dříve doplnit zůstal stát, druhý si sedl. Takto se dále pokračovalo mezi žáky, kteří v prvním kole zůstali stát, tedy uspěli. Nakonec zůstal jeden vítěz. Varianta hry byla obdobná, ale s výkladem významu použitých přísloví.

Slovní tenis

Vyučující žákům vysvětlila, co je to asociace a uvedla, že právě na asociaci je založena hra Slovní tenis. Uvedla příklad a zdůraznila, že každý přemýšlí jinak, proto žádná odpověď není špatná a je zajímavé sledovat, jak ostatní přemýšlí. Poté určila jednoho žáka, který řekl první slovo. Dále bylo určeno, kdo bude jakým směrem pokračovat a každý měl co nejrychleji říct první slovo, které ho napadlo ve spojitosti s předchozím zmíněným slovem. Vyučující si některá spojení zaznamenala a poté se ptala žáků, jestli vědí, proč je napadlo právě takové slovo, které použili. Někteří následně vyprávěli příběhy, které objasnily ostatním jejich zajímavou asociaci. Aktivita vedla nejen k pozitivnímu naladění žáků na výuku, ale také k práci s třídním klimatem, protože žáci se učili přijmout, že každý uvažuje jiným způsobem, který může být zajímavý a žádný ze způsobů není špatný.

Abecedník

Vyučující napsala na tabuli abecedu, kterou ji mohli žáci diktovat, pokud chtěli. Poté byla na dané téma vymyšlena slova vždy od písmene, které bylo na řadě. Metoda byla využita před psaním neformálního dopisu, který měl obsahovat vyličení zážitků z prázdnin či z výletu. Vedle jednotlivých písmen abecedy psala vyučující slova od daného písmene, která souvisela s prázdninami či výletem. Popsaná tabule pak mohla sloužit jako inspirace nebo zásobník slov do dopisu. Aktivita motivovala žáky zapojit se do vyučovacího procesu, podporovala tvořivost žáků a tím, že jim nechala prostor k vymyšlení slov, je aktivizovala k další činnosti.

Tematický diktát

Vzhledem k blížící se školní akci „Halloween – spaní ve škole“ propojila vyučující žáky obecně neoblíbenou povinností napsat diktát a pravopisné cvičení s tématem, o kterém žáci v tuto dobu velice diskutovali. Vyučující postupně diktovala věty s halloweenským

tématem (viz příloha č. 5) a poslední větu nechala nedokončenu, aby si ji každý doplnil podle sebe. Poté vyučující přečetla slova, která si měli žáci podtrhnout a pod diktát k nim určit jmenné kategorie. Tematický diktát byl pro žáky mnohem zajímavější než klasický text bez souvislostí, zajímavé téma je motivovalo k psaní a díky tomu, že jim přestalo vadit, že píšou diktát, byli podle uvolněného chování i méně nervózní.

Úprava bodového systému

Vyučující se omluvila žákům, že byla porušena původní pravidla, která stanovovala, že každý bude mít možnost získat v průběhu jednoho měsíce více než sto bodů a kdo získá alespoň sto, bude odměněn. Z důvodu nutného známkování není možné původní pravidla splnit, proto vyučující navrhla žákům, že by společně mohli pravidla pozměnit. Výsledná varianta spočívala ve sbírání bodů běžným způsobem, žáci si mohli své počty bodů sdělovat, a tak věděli, kdo má nejvíce, takže znali horní hranici bodů. Poté si po odečtení 30 bodů spočítali, zda se vejdou do hodnoceného rozmezí, které bylo tedy podle počtu bodů nejúspěšnějšího sběrače bodů mínus třicet, například tedy 93 až 63. Bodový systém byl stále jedním z hlavních motivačních činitelů, žáky bavilo získávat body a rádi plnili cvičení, za které je mohli dostat. Body zároveň podporovaly kreativitu, protože v hodinách literární výchovy či slohu byly hodnoceny body i nápadité písemné texty žáků.

3.5.2.2 Vyhodnocení druhého výzkumného bloku vyučující

Dialogické metody

Ve druhém výzkumném bloku byla již ustálena pravidla a žáci věděli, že diskuse je možná pouze, pokud je dodržují, takže vyučující měla mnohem méně práce s napomínáním žáků za vyrušování a mluvení mimo téma. Avšak i přes tato opatření bylo někdy náročné koordinovat diskusi mezi žáky. Kladení otázek vyučující a odpovídání žáků bylo naopak mnohem lépe zvládnutelné než v prvním výzkumném bloku, protože žáci už věděli, že slovo dostane každý, kdo se o něj přihlásí, aniž by narušoval odpověď svého spolužáka.

Jazykové hry

Jazykové hry byly dle pozitivních reakcí žáků oblíbenou částí vyučovací hodiny, nicméně hry, ve kterých vyučující požadovala využití znalostí gramatiky, byly

přijímány s menším nadšením než například soutěž na dokončování přísloví či tvorba příběhu po větách. Ty také vyžadovaly více času, protože žáci jen neodpovídali to první, co je napadlo, ale museli přemýšlet, jaké přídavné jméno použijí a jestli se vůbec o přídavné jméno jedná.

Slovní tenis

Jakmile vyučující uvedla, že každého napadne třeba úplně jiné slovo a ostatní nevědí proč, žáci už nechtěli odkládat hru a prosili, ať už je označen první žák. Některým se dařilo rychle reagovat, jiní potřebovali chvilku času, ale každý měl nějakou svoji asociaci. Při vyprávění příběhů, proč žáky napadlo právě to, co řekli, byla třída chvílemi naprosto v tichosti, příběh je zajímavý, jakmile však skončil nebo bylo jasné, jak dopadne, mnozí měli potřebu ostatním vyprávět svoje podobné příběhy. Vyučující proto musela zopakovat pravidla, že mluví pouze jeden a až poté byly příběhy dovyprávěny.

Abecedník

Žáci měli během této aktivity možnost vykřikovat svoje nápady, což se těm aktivnějším a neposedným velice líbilo a neustále vymýšleli nová slova, přehlušili však ty méně hlučné žáky a nakonec pracovala přibližně pouze třetina až polovina třídy, ostatní se nemuseli zapojovat, protože ostatní pracovali za ně. Vyučující proto musela začít nepracující žáky vyvolávat, aby se také zapojili.

Tematický diktát

Jakmile vyučující oznámila žákům, že bude diktát s halloweenskou tematikou, začali žáci diskutovat, co v diktátu bude. Vyučující je musela utišit a i během diktování je hojně napomínat, protože svými vzrušenými poznámkami rušili ty, kteří se na psaní potřebovali soustředit. Nicméně neobjevil se žádný protest, strach ani nechut' k psaní diktátu, která se jindy občasně objevila. Žáci byli napjatí a čekali na každou další větu. Každý si pak do poslední věty doplnil něco jiného, ale převažovali zombie a upíři.

Úprava bodového systému

Žáci aktivně volali svá řešení na úpravu bodového systému, nakonec se s vyučující dohodli na jednom řešení, takže všichni věděli, jak bude bodování dále probíhat.

3.5.2.3 Vyhodnocení druhého výzkumného bloku žáky

Na konci druhého výzkumného bloku byly žákům anonymně předloženy otázky, které jsou uvedeny v tabulce č. 3:

Otázky z konce 2. výzkumného období	ano	možná	ne
Baví Tě český jazyk?	22	7	3
Myslíš, že ses zlepšil/a?	10	18	4
Vyhovuje Ti styl výuky?	27	4	1
Cítíš se být motivován více se snažit?	16	11	5

Tabulka č. 3: Otázky, které byly žákům předloženy na konci 2. výzkumného bloku

Z tabulky lze vyčíst, že většina žáků nemá se stylem výuky vyučující ani s českým jazykem výrazný problém, mnozí se zlepšili či si myslí, že je možné, že se částečně zlepšili a cítí se být motivovaní k učení.

Častá obměna činností během výuky je žáky velmi vítána, jednak podporuje jejich pozornost, ale také je nenechá se nudit. I tuto skutečnost uváděli žáci, když se jich vyučující po některých vyučovacích hodinách ptala, jak se jim hodina líbila a proč. Žáci výuku hodnotili pozitivně nebo ji alespoň nekritizovali. O velké přestávce koncem výzkumného bloku si přišlo s vyučující několik žáků povídat, jedna žačka nadšeně vyprávěla, že díky bodovému systému má ve čtvrtletí dvojku z Českého jazyka, ze kterého měla v loňském roce trojku. S bodovým systémem ji to prý víc baví a daří se jí dostávat dobré známky za body i bez nich. K žačce se přidali i další žáci, systém chválili a navzájem si říkali, kolik má kdo bodů. Také klasifikace prostřednictvím známek se začala u některých žáků měnit k lepším výsledkům (viz tabulka č. 4).

Rozdíl průměrů známek získaných v I. a II. výzkum. bloku	počet žáků
Zhoršení	0
Zlepšení o půl stupně	3
Zlepšení o jeden stupeň	8
Zlepšení o jeden a půl stupně	2
Bez výrazné změny oproti I. výzkumnému bloku	19

Tabulka č. 4 : Srovnání průměrů známek, které žáci dostávali během prvního a druhého výzkumného bloku

Třináct žáků z celkového počtu třicet dva dosáhlo zlepšení, deset dokonce výrazného zlepšení o jeden až jeden a půl stupně, žádný žák se nezhoršil a devatenáct žáků si udrželo přibližně stejné výsledky.

3.5.2.4 Návrh úpravy pro další výzkumný blok

Vyučující měla stále problém s časovou dotací předmětu, po zapojování her a aktivit zbývalo málo času na hodnocení prostřednictvím klasifikace i bodů. Také metoda Abecedník nebyla využívána příliš efektivně, protože se do ní mnozí žáci nemuseli vůbec zapojit, pokud je zrovna vyučující nevyzvala. Tuto metodu by bylo vhodné používat s obměnou, která vede k zapojení všech žáků do aktivity.

Naopak aktivity, které se z hlediska zvyšování motivace žáků osvědčily a které budou využity i v dalším výzkumném bloku, jsou slovní tenis, tematické zaměření pravopisných cvičení či diktátů a opět dialogické metody a jazykové hry. Všechny tyto aktivity vedly k viditelnému zvýšení zájmu o vyučovací proces a ochotně se do nich zapojovala většina žáků. Vyučovací hodina, do které byla některá z uvedených metod zařazena, proběhla díky dobré atmosféře a pozitivnímu přístupu žáků k vyučovacím činnostem velmi dobře bez jakýchkoli konfliktních situací či nutnosti vyšší snahy vyučující aktivizovat znuděné žáky, protože žádní takoví se nevyskytli.

3.5.3 Třetí výzkumný blok

Cílem třetího výzkumného bloku bylo dále motivovat žáky a prohloubit zájem o vyučovací předmět dalšími metodami. Zároveň se zvyšujícím se zájmem o učení by se měla zvyšovat i výkonová motivace.

Výukové metody a prostředky použité ve třetím výzkumném bloku

Třetí výzkumný blok probíhal částečně v předvánočním čase, touto skutečností byl z velké části tematicky inspirován. Opět platila převaha slovních metod. Do výuky byla zařazena práce ve dvojicích, skupinová práce, tvorba textu inspirovaná obrazovou předlohou ve spojení s metodou Brainstorming, tematická práce s textem, tvůrčí činnost (tvorba vánočních pohlednic) v rámci slohové výchovy a v poslední den před vánočními prázdninami hra Bingo spojená s metodou Abecedník. Také byla v průběhu výzkumného bloku na základě inspirace ze čteného textu v rámci hodiny literární výchovy vyhlášena hodina českého jazyka bez samohlásky „u“.

3.5.3.1 Průběh třetího výzkumného bloku

Dialogické a monologické metody

Průběh metod byl obdobný jako v prvním a druhém výzkumném bloku.

Práce ve dvojicích

Po probrání číslovek v hodinách mluvnice zvolila vyučující pro opakování práci ve dvojicích. Spolupráce se spolužákem byla pro žáky velmi motivující, protože spolu mohli během vyučování komunikovat a dohadovat se, což některé žáky velice bavilo. Všichni žáci společně vyplňovali pracovní list (viz příloha č. 6), který jim vyučující rozdala. Jakmile měly všechny dvojice pracovní list vyplněný, vyučující žáky vybídla, aby si ve třídě listy vyměnili tak, aby žádná z dvojic neměla svůj pracovní list. Poté došlo ke společné kontrole a správně vyplněné práce byly ohodnoceny 15 body, také pracovní listy s malým počtem chyb (do 3) byly ohodnoceny 10 body.

Skupinová práce, hlasování o nejnápaditější pohádce

V hodině literární výchovy byl v Čítance (Lederbuchová & Beránková, 2003) se žáky čten úryvek Báčorsko z knihy Cesty pana Kaňky (1980) od Jana Brzechwy, který vyprávěl o zemi plné umělců, jež se snažili napsat co nejlepší a nejnápaditější pohádku a každý rok soutěžili o cenu pro nejlepšího autora pohádky. Žáci měli po přečtení úryvku za úkol jednotlivě nebo ve skupinách vytvořit také co nejnápaditější pohádku, kterou další vyučovací hodinu literární výchovy přečtou svým spolužákům a všichni, včetně vyučující, budou pomocí papírků hlasovat, která pohádka byla nejlepší. Hlasovat však mohly, v případě dvojic a skupin, opět pouze celé skupiny či dvojice, které pohádku tvořily, takže bylo potřeba, aby se společně shodly na tom, komu dají své hlasy. Každý tvůrce pohádky, ať už to byl jednotlivec, dvojice nebo skupina, mohl hlasovat pro dvě pohádky, ale ne pro tu svojí.

Jak tvorba pohádek, tak jejich čtení i hlasování žáky velice bavilo, rádi využili možnosti se projevit a po přečtení své originální pohádky jim spolužáci zatleskali a nahlas je chválili, takže se autoři pohádky mohli nejen realizovat během tvorby vlastní pohádky, ale zároveň si užít pocit úspěchu. Mít prostor k vyjádření svých myšlenek je také jedním z motivačních prostředků (viz Maslowova hierarchie potřeb, 1954), kterým dochází k seberealizaci a žáci si této možnosti velice cenili. Neporušovali předem stanovená pravidla, která jim ukládala nenarušovat mluvený projev druhých, a velmi upřímně se chválili a navzájem pro sebe hlasovali, takže během vyučovací hodiny docházelo nejen k motivaci k tvůrčí činnosti, k zažití pocitu úspěchu a k seberealizaci žáků, ale také ke zlepšení nebo udržení pozitivního třídního klimatu.

Tvorba textu podle obrazové předlohy + metoda Brainstorming + písnička

V rámci hodiny slohové výchovy měli žáci napsat popis budovy, nejprve vyučující pustila písničku Zapomnětlivá (Svěrák & Uhlíř, 2009), kde je patrný nepřesný popis nějaké věci. Poté se zeptala žáků, proč si myslí, že jim tuto píseň pustila. Nakonec žáci přišli na správné řešení a zapsali si první pravidlo tvorby popisu, které souviselo s přesným vyjádřením. Zapojení žáků do tvorby pravidel psaní popisu bylo motivačním prostředkem k další práci, žáci si pouze pasivně nezapisovali, jak se má popis psát, ale sami mohli pravidla vymýšlet. Vyučující poté diktovala další pravidla tvorby popisu jakožto slohového útvaru. Po zapsání pravidel promítla vyučující obrázky čtyř domů a uvedla, že první věc, kterou budou popisovat, je budova. Poté vyzvala vyučující žáky, aby zkusili do sešitu vymyslet co nejvíce slov nebo slovních spojení, která souvisejí s domy na obrázcích. Po pár minutách mohli žáci své nápady přečíst a vyučující některé zapisovala na tabuli. Poté vysvětlila žákům, že nápady, které jsou na tabuli a které mají v sešitě, mohou použít jako inspiraci nebo zásobník slov pro tvorbu popisu jednoho domů, který si z obrázků na tabuli vyberou. V závěru hodiny pak měli žáci prostor své výtvary přečíst a jejich spolužáci hádali, který dům si žák, který právě četl, vybral. Žáky velice motivovala možnost, že budou jejich spolužáci hádat, o jaký dům jde, a proto si na jeho popisu dali opravdu záležet a o to lépe se pak cítili, pokud je spolužáci či vyučující za napsaný popis pochválili. Také obrázky byly vybrány tak, aby žáky motivovaly k činnosti, na jednom byl bradavický hrad z filmu Harry Potter a kámen mudrců (2001), na druhém domek v koruně stromu, na třetím rodinný dům s krásnou zahradou a na čtvrtém obrázku byl hotel s bazénem. Přestože šlo o velmi rozdílné typy budov, některým žákům se opravdu podařilo popisovat budovu co nejdéle tak, aby nebylo hned zřejmé, o kterou se jedná.

Tematická práce s textem

Vyučující rozdala žákům text s charakteristikou Vánoc v různých zemích světa (viz příloha č. 7). Na konci textu byly otázky, na které mohli žáci odpovídat již v průběhu čtení informací nebo po dočtení textu. Nejprve byli žáci obeznámeni s průběhem aktivity, poté měli čas na přečtení otázek a následně byl čten text. Po jeho dočtení měli žáci dostatečný čas k odpovídání na otázky, jejichž odpovědi museli hledat ve čteném textu. Jakmile měli všichni nalezeny odpovědi, vyzvala vyučující žáky, aby si vzali tužku písící jinou barvou než tou, kterou psali odpovědi. Žáci si sami odpovědi

opravovali a kdo neměl žádnou nebo měl jednu chybu, dostal jedničku za práci s textem. Samotné téma bylo pro žáky atraktivní a zároveň je motivovalo, že mohou všechny odpovědi na otázky najít v textu, takže nešlo o vědomostní prověrku, kde mohou neuspět, ale pouze o práci s textem, která jim kvůli zajímavému tématu připadala spíše jako hra, kterou je bavilo hrát a soupeřit se spolužáky, kdo odpovědi na otázky najde jako první.

Tvorba pohlednic

V rámci hodiny slohové výchovy se žáci učili, jak se vyplňuje pohlednice. Vyučující načrtla na tabuli tvar pohlednice a nechala žáky, aby jí diktovali, co se kam píše. Dle vzoru na tabuli si mohl každý vytvořit vlastní pohlednici, kterou mohl někomu dát nebo poslat. Žáci dostali čtvrtku ve formátu A6, na jednu stranu psali adresu a vzkaz a na druhou tvořili obrazovou část pohlednice. Tato forma výuky byla žákům blízká, nezapisovali si pouze do sešitu, jak se má pohlednice vyplňovat, ale rovnou si ji vytvořili a vyplnili. Také to, že vyučující nechala žáky, aby jí diktovali, co si myslí, že bude na kterém z řádků, byla aktivizující metoda, při které si žáci na část probírané látky museli přijít sami, nebyla jim pouze diktována. Skutečnost, že si žáci z vyučovací hodiny odnesou pohlednici, kterou mohou někomu poslat, byla sama o sobě velice motivující. Žáci si dávali opravdu záležet, aby měli vše napsané na správných místech a vyprávěli vyučující, komu pohlednici pošlou.

Bingo + metoda Abecedník

Poslední vyučovací hodinu českého jazyka před vánočními prázdninami se vyučující pokoušela udělat zábavnou a zajímavou. Nejprve si s žáky povídala, jak se těší na Vánoce a co mají na Vánocích nejraději. Poté použila metodu Abecedník a žáci ke každému písmenu abecedy vymýšleli slovo, které souvisí s Vánocemi. Tato aktivita žáky velice bavila a zapojili se do ní všichni. Poté následovala hra bingo, vyučující měla v zavřené části tabule připravených 28 slov nebo slovních spojení související s Vánocemi, které měla zároveň i na malých papírcích ve vánoční punčoše. Žáci si na papír, který si rozdali, nakreslili tabulku na bingo, která měla šestnáct políček. Poté si do prázdných polí napsali některá slova či slovní spojení z tabule. Vyučující pak tahala z punčochy papírky, četla je a žáci si škrtili slova v tabulce. Ten, který měl jako první vyškrtnaná všechna políčka, vykřikl: „Bingo!“ a hru vyhrál. Tato vyučovací hodina

sloužila spíše ke zlepšení či udržení pozitivního klimatu ve třídě a prohloubení vztahů mezi vyučující a žáky. Motivační funkci mohla mít v ohledu přípravy na další vyučovací hodiny po prázdninách, protože po příjemné poslední hodině neměli žáci důvod, proč by se na další vyučování netěšili.

Den bez samohlásky „u“

Na základě čteného úryvku Báčorsko, který napsal J. Brzechwa (viz podkapitola Skupinová práce), o zemi, kde lidé nepoužívají ve své řeči samohlásku „u“, navrhla vyučující, že by se mohli tímto jazykem inspirovat a další vyučovací hodinu zkusit mluvit tak, aby tuto samohlásku také nepoužívali. Během vyučovací hodiny mluvnické byla teda zavedena tato pravidla a žáci celou hodinu nespouštěli oči z vyučující a hlídali ji, zda opravdu samohlásku „u“ nepoužívá. Vyučující se snažila co nejvíce vyvolávat žáky, aby si také vyzkoušeli mluvit a soustředit se při tom, aby neřekli, co nechtějí. Vyučovací hodina byla nejen zábavná, ale také prohloubila vztahy mezi vyučující a žáky, kteří ji začali o přestávkách zvat, aby si s nimi ve třídě povídala. Žáky hodina natolik bavila, že ke všem zadaným úkolům přistupovali bez reptání a s okamžitou snahou o vyřešení. Byli tedy motivováni k práci, nicméně téměř veškeré soustředění žáků směřovalo k hlídání těch, kteří právě hovořili, takže probíranou látku vyučující další hodinu raději ještě znovu řádně zopakovala.

3.5.3.2 Vyhodnocení třetího výzkumného bloku vyučující

Dialogické a monologické metody

Slovní metody zahrnující i jazykové hry byly stejně jako v obou předchozích blocích stále velmi oblíbenou složkou vyučovacího procesu, která podporovala mluvený projev žáků a také vždy žáky naladila na daný vyučovací předmět a zároveň je motivovala k dalším činnostem. Žáci se prostřednictvím slovních metod dozvídali nové informace, pracovali s nimi nebo si k nim docházeli sami. Také měli v rámci těchto metod prostor k vlastnímu vyjádření názorů a postojů, což dělali vždy velmi rádi a do diskusí se většinou zapojovala téměř celá třída.

Práce ve dvojicích

Jakmile vyučující uvedla, že budou pracovat ve dvojicích, ozvalo se jásání a žáci si hned chtěli tvořit dvojice. Vyučující však trvala na tom, aby zůstali sedět. Třída je

uspořádaná tak, že vedle sebe často sedí „slabší“ a „zdatnější“ žák, tedy co se týče školního výkonu, takže ne vždy vedle sebe sedí kamarádi. Pro spolupráci se vyváženost dvojice z hlediska školního výkonu velice hodila. Někteří žáci chvíli zkoušeli něco namítat, ale věděli, že ve smlouvání neuspějí, protože vyučující uvedla pádné protiargumenty týkající se přesunů ve třídě, které by společně s dohady, kdo s kým bude, zabraly dlouhou dobu a někoho by mohlo mrzet, že na něj nevyšla dvojice s kamarádem, protože skupinky kamarádů ve třídě bývají s více členy a často s lichým počtem. Práce ve dvojicích pak probíhala bez problémů, „zdatnější“ žáci vysvětlovali těm „slabším“, proč by měli doplnit to dané slovo a všichni si dávali záležet, protože za správně vyplněný pracovní list, na kterém dvojice společně pracovaly, byly slíbeny body do bodovacího archu. Také se u některých dvojic vyskytla soutěživost, kdo bude mít všechno správně a co nejdříve, takže se z jednotlivých míst ve třídě ozývaly počty již splněných cvičení a často i komentáře k tomu, jak byla cvičení bez problémů. I to podporovalo žáky k pilné práci, protože slyšeli, že pracovní list není nijak obtížný.

Skupinová práce

Skupinovou práci hodnotili žáci velmi pozitivně, ačkoli vzhledem k vysokému počtu žáků a malým prostorám byla hůře realizovatelná, proto byla provedena pouze jednou. Žáci se aktivně zapojovali do vymýšlení příběhu a často se překřikovali, takže bylo nutné, aby je vyučující upozorňovala, že musí být tolerantní k ostatním a mluvit ve skupině potichu. Žáci byli natolik zaujati vymýšlením příběhu, že si někteří zvonění ohlašujícího konec vyučovací hodiny ani nevšimli. Některé práce pak dokončovali o přestávkách, či se sešli odpoledne doma.

Tvorba textu podle obrazové předlohy + metoda Brainstorming

Žáky velice bavilo, že mohli sami vymýšlet jakákoli slova, která souvisela s popisem budovy, zvláště když se dozvěděli, že tento soubor slov mohou použít jako zásobník nápadů při další činnosti. Do společné tvorby pravidel se také zapojila většina třídy, takže žáky aktivita zjevně zaujala. Také obrazová předloha jim byla velice blízká, pochvalně se o ní vyjadřovali a několik žáků se přihlásilo a chtělo vyučující vyprávět zážitek, který je v asociaci s obrázkem napadl. Během popisu jedné z budov všichni soustředěně pracovali a poté se aktivně hlásili, že chtějí svůj popis přečíst celé třídě, aby mohli spolužáci hádat, kterou budovu si vybrali.

Tematická práce s textem

Použitý text byl poměrně rozsáhlý, takže několik žáků reagovalo odmítavě, že to nestihnou ani přečíst, ale nakonec se všichni pustili do práce a hledali odpovědi na otázky v textu. Ve třídě byla příjemná, mírně soutěživá atmosféra, protože někteří žáci se předháněli, kdo dřív najde odpověď na otázku, ale nikdo se nikomu neposmíval, takže vše proběhlo jako přátelské popichování. Také obsah textu žáky zaujal, začali se do něho a ptali se vyučující na další podrobnosti či chtěli prezentovat své zážitky či zkušenosti s tradicemi na Vánoce v jiných zemích.

Tvorba pohlednic

Žákům se podle jejich pozitivních reakcí velice líbila představa, že si z hodiny odnesou něco, co mohou dále užitečně použít. Mnozí žáci prosili vyučující, aby jim řekla, kam přesně na jejich čtvrtce mají co napsat, aby pohlednici vytvořili co nejlépe. Žáci si prostřednictvím aktivity zopakovali zásady psaní adresy, a vůbec si neuvědomovali, že se vlastně učí, bavilo je tvořit vlastní originální pohlednici a ve třídě byla velice příjemná atmosféra. Žáci si navzájem nebo nahlas vyučující vyprávěli, jak plánují pohlednici předat nebo poslat a komu je určená.

Bingo

Jelikož se jednalo o hru, žáci ji s velkým nadšením přijali, mnozí jsou velice soutěživí a ve hře, ve které se nevyhrává díky znalostem či dovednostem, ale jde spíše o náhodu, mají stejnou šanci všichni, což bylo pro mnohé velmi motivující. Dva žáci se v průběhu hodiny velice rozčilovali, že málem vyhráli, ale nevyšlo jim to, ale vyučující i ostatní spolužáci je uklidnili se slovy, že „je to jen hra, o nic nejde, třeba budeš mít štěstí příště.“ I přes tyto dva méně příjemné projevy byla ve třídě výborná předvánoční atmosféra a následné loučení před prázdninami bylo téměř dojemné, protože někteří žáci za vyučující po skončení vyučovací hodiny ještě jednotlivě přišli a přáli jí veselé svátky a příjemně prožité Vánoce.

Den bez samohlásky „u“

Tento nápad vyšel ze společného čtení úryvku v Čítance a vyučující napadl zároveň s několika dalšími žáky, takže se vlastně jednalo o společném plánu na program vyučovací hodiny, na kterém se tedy podíleli i žáci. Tato skutečnost i atraktivita plánu

vedla k tomu, že se na vyučovací hodinu žáci velice těšili a už od první přestávky za vyučující chodili a připomínali jí, co bylo domluveno. Sama vyučovací hodina byla opravdu zábavná, všichni se často smáli, když některé slovo bez samohlásky „u“ znělo zvláště nebo se mu úplně změnil význam. Jeden žák s diagnostikovanou poruchou dyslexie a dysortografie se přihlásil a řekl vyučující, že jí vůbec nerozumí, ale že to nějak zkusí. Ostatní rozuměli a jeho spolužák, který seděl vedle, slíbil, že mu popřípadě poradí, jen aby se způsob mluvy neměnil. Ve třídě byl nezvyklý klid, žáci soustředěně poslouchali, když někdo mluvil a hlídali ho, ale co se týče probíraného učiva, mnoho soustředěnosti jim na něj nemohlo zbýt. Žáci sice aktivně plnili zadané úkoly, ale když bylo další vyučovací hodinu probrané učivo opakováno, někteří si ho hůře vybavovali. Nicméně pro podporu vztahu žáků k předmětu byla vyučovací hodina velice přínosná.

3.5.3.3 Vyhodnocení třetího výzkumného bloku žáky

Na konci třetího výzkumného bloku byly žákům anonymně předloženy otázky, které jsou uvedeny v tabulce č. 5:

Otázky z konce 3. výzkumného období	ano	možná	ne
Baví Tě český jazyk?	26	5	1
Myslíš, že ses zlepšil/a?	19	12	1
Vyhovuje Ti styl výuky?	28	4	0
Cítíš se být motivován více se snažit?	18	12	2

Tabulka č. 5: otázky, které byly předloženy žákům na konci 3. výzkumného bloku

Z tabulky vyplývá, že většinu žáků vyučovací předmět Český jazyk a literatura baví, a nemají problém se stylem výuky vyučující. Domnělé zlepšení souvisí i s motivací k větší snaze. Žáci odpovídali na otázky až po té, co se dozvěděli známky na vysvědčení, takže si mnozí uvědomili své zlepšení a měli z něj radost. Vyučující se žáků po skončení různých aktivit často ptala, zda je to bavilo a jestli jim to něco dalo. Žáci odpovídali vždy kladně, jistě na tom má podíl i dobrý vztah s vyučující, ale obecně lze říci, že vítali jakékoli rozptýlení a zpestření vyučovacího procesu.

Co se týče prospěchu z hlediska klasifikace ve srovnání s druhým výzkumným blokem, žádný žák se nezhoršil a sedm žáků dosáhlo zlepšení (viz tabulka č. 6). Dva žáci se zlepšili o jeden stupeň a pět žáků o půl stupně, z tohoto počtu se jedna žačka zlepšila o půl stupně již v porovnání prvního a druhého výzkumného bloku, takže dosáhla výsledného zlepšení o jeden stupeň.

Rozdíl průměrů známek získaných v II. a III. výzkum. bloku	počet žáků
Zhoršení	0
Zlepšení o půl stupně	5
Zlepšení o jeden stupeň	2
Bez výrazné změny oproti II. výzkumnému bloku	25

Tabulka č. 6: Rozdíl průměru známek získaných během II. a III. výzkumného bloku

3.6 Celkové vyhodnocení výzkumu

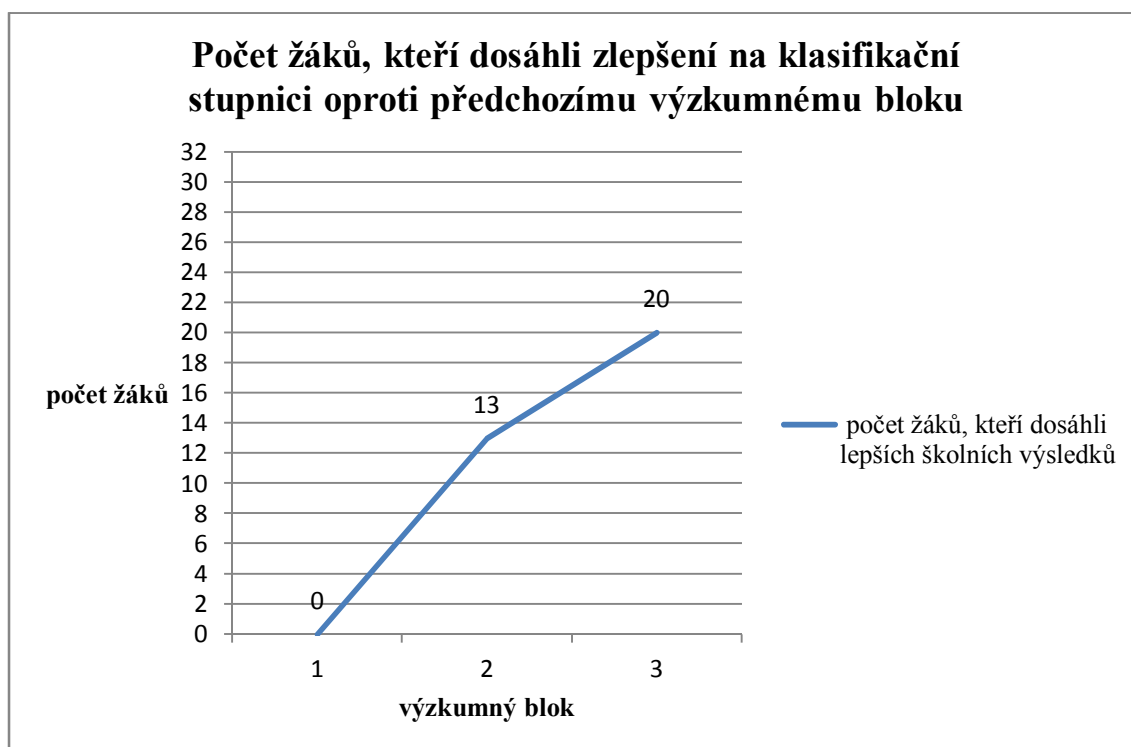
Třída byla jako celek velice aktivní, což s sebou přináší i chuť spolupracovat a objevovat. I přes častou potřebu napomínat některé chlapce, do této třídy vyučující ráda chodila. Během vyučovacích hodin byli žáci snaživí a podle jejich úsměvů, otázek i potřeby povídat si s vyučující i během přestávky je patrné, že i oni svou paní učitelku rádi vídali. Takto byla i ona sama motivovaná připravovat hravou formu výuky a dále podněcovat své žáky, aby byli kreativní a sami sebou.

Přístup k vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura se během výzkumných bloků postupně měnil, viz obrázek č. 2. Se změnou přístupu souviselo i zlepšování školních výsledků žáků viz obrázek č. 3 a 4).



Obr. č. 2: Graf zaznamenávající žákovské odpovědi „ano“ a „možná“ na otázku: „Baví vás český jazyk?“, která byla žákům položena vždy koncem výzkumného bloku

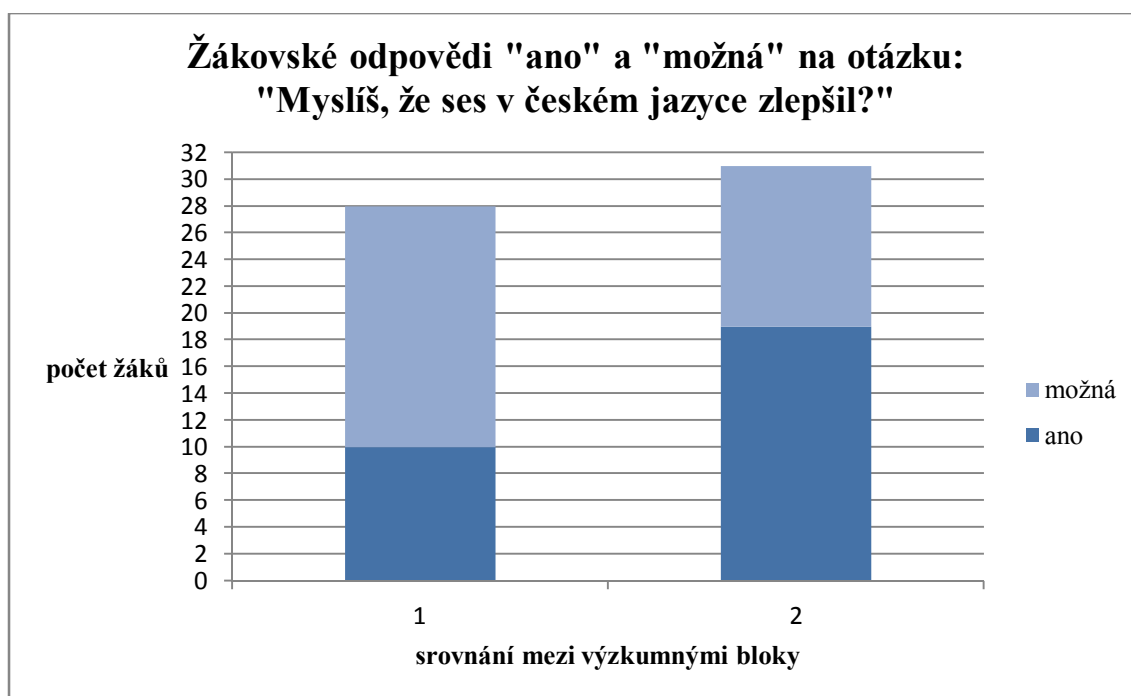
Z grafu je patrné, že v průběhu výzkumných období docházelo k postupnému zlepšování vztahu žáků k vyučovacímu předmětu Český jazyk a literatura. Se zlepšujícím vztahem k předmětu se zvyšovala i motivace k zapojování do vyučovacího procesu a aktivní plnění zadaných úkolů. Se zvýšenou motivací a dobrým vztahem k vyučovacímu předmětu pravděpodobně souvisí i dosahování lepších výsledků a u některých žáků i k celkovému zlepšení na klasifikační stupnici, viz obrázek č. 3:



Obr. č. 3: Graf znázorňuje počet žáků, kteří dosáhli zlepšení na klasifikační stupnici oproti předchozímu výzkumnému bloku

Lepších výsledků dosáhlo v průběhu výzkumných období celkem 20 žáků z celkového počtu 32, někteří si stále drželi své výborné výsledky, kterých dosahovali již v prvním výzkumném bloku, a jen opravdu málo žáků nedosáhlo žádného zlepšení na klasifikační stupnici. Nicméně u všech žáků docházelo během výzkumných období v různé míře, podle individuálních možností každého jedince, k rozvoji rozličných klíčových kompetencí, a proto nemusí být u žáků, kteří nedosáhli zlepšení z hlediska posunu na klasifikační stupnici, výsledné známky příliš vypovídající.

Velmi důležitým aspektem je však také pohled samotných žáků na své zlepšování v průběhu výzkumných bloků, viz obrázek č. 4:



Obr. č. 4: Graf znázorňuje žákovské odpovědi „ano“ a „možná“ na otázku: „Myslíš, že ses v českém jazyce zlepšil?“, která byla žákům položena mezi výzkumnými bloky

Dotazník Školní výkonová motivace žáků (Hrabal & Pavelková, 2011) byl upraven přímo na předmět Český jazyk a literatura (viz příloha č. 8) a žákům byl předložen na začátku prvního a na konci třetího výzkumného bloku. Z průměrů získaných hodnot ze vstupního dotazníku (viz příloha č. 9) a porovnání s tabulkami Hrabala a Pavelkové (2011): Vyhodnocení dotazníku (viz příloha č. 12) je patrné, že průměrná potřeba úspěšného výkonu žáků byla nízká, naopak potřeba vyhnout se neúspěchu byla velmi vysoká. Hodnoty výstupního dotazníku (viz příloha č. 10) byly v oblasti úspěšného výkonu jen nepatrně zvýšené, ale stále byly v rozmezí pro nízkou potřebu. Potřeba vyhnout se neúspěchu byla snížena razantně z velmi vysoké obavy na průměrnou obavu (hodnoty viz tabulka č. 7).

	P. úspěšného výkonu - σ	P. vyhnout se neúspěchu - σ
Vstupní dotazník	20,625	21,094
Výstupní dotazník	21,031	18,282

Tabulka č. 7: Srovnání průměrných hodnot vstupního a výstupního dotazníku

Tabulky umožňující přiřadit školní třídu k míře potřeby na základě průměru hodnot jsou uvedeny v příloze č. 12, obecně lze však říci, že v případě potřeby úspěšného výkonu i potřeby vyhnout se neúspěchu je vysoká potřeba spojena s co nejvyšším průměrem. Učitelé u svých žáků vyžadují potřebu úspěšného výkonu a zároveň se snaží ji zvýšit na

úkor potřeby vyhnout se neúspěchu. Vyučující zde dosáhla polovičního úspěchu, protože potřeba úspěšného výkonu u jejích žáků vzrostla jen nepatrně, ale potřeba vyhnout se neúspěchu klesla o dva stupně z velmi vysoké obavy na průměrnou obavu. Bližší srovnání hodnot podle jednotlivých otázek (viz příloha č. 12) dotazníku je uvedeno v tabulce č. 8 a 9.

Otázka	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Průměr (1. dotazník)	3,938	3,094	2,719	3,188	3,688	4,005
Průměr (2. dotazník)	3,906	3,344	2,656	3,188	3,906	4,031
Rozdíl	-0,032	0,25	-0,063	0	0,218	0,031

Tabulka č. 8: Srovnání průměrných hodnot jednotlivých otázek 1. části dotazníku, která je zaměřena na potřebu úspěšného výkonu

Otázka	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Průměr (1. dotazník)	3,813	3,219	3,313	3,357	3,563	3,813
Průměr (2. dotazník)	3,375	2,281	2,906	3,094	3,563	3,063
Rozdíl	-0,438	-0,938	-0,407	-0,263	0	-0,75

Tabulka č. 9: Srovnání průměrných hodnot jednotlivých otázek 2. části dotazníku, která je zaměřena na potřebu vyhnout se neúspěchu

K výraznějším změnám došlo u 8. otázky (*„Mám-li být upřímný, tak se českého jazyka: a) hodně bojím, b) dost bojím, c) trochu bojím, d) moc nebojím, e) vůbec nebojím“*) a 9. otázky (*„Když máme psát nějakou písemnou práci z českého jazyka: a) mám téměř vždy chuť nejt do školy, b) mám často chuť nejt do školy, c) mám někdy chuť nejt do školy, d) moc mi to nevadí, e) vůbec mi to nevadí“*), u kterých došlo k posunu odpovědi z možností „c“ a „b“ na možnosti „d“ a „c“. Dále také u otázky č. 7 (*„Když mám být zkoušený během hodiny českého jazyka, tak mám strach: a) téměř vždy, b) dost často, c) někdy, d) málokdy, e) téměř nikdy“*), u které se v druhém dotazníku posunul průměr odpovědi o 0,438, zůstává však v rozmezí odpovědi „c“ až „b“. Druhý největší rozdíl průměrů byl zaznamenán, hned po již zmíněné otázce č. 8, u otázky č. 12. (*„Z neúspěchu v českém jazyce mám obavu: a) téměř vždy, b) často, c) někdy, d) většinou ne, e) téměř nikdy“*). Beze změny naopak zůstaly otázky č. 4 (*„Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být v českém jazyce známován: a) za všechna cvičení/úkoly udělaná během hodiny, b) za většinu cvičení/úkolů udělaných během hodiny, c) jenom za některá cvičení/úkoly, d) jenom v jednom či dvou případech, e) za žádné cvičení/úkol“*) a č. 11 (*„Když o hodině českého jazyka píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že*

dostanu horší známku: a) téměř vždy, b) často, c) někdy, d) málokdy, e) téměř nikdy“), které zůstaly obě v rozmezí odpovědí „c“ a „d“.

Výsledky průměrů odpovědí na otázky v rámci prvního a druhého dotazníku potvrzují východisko získané na základě srovnání celkových průměrů z obou dotazníků a uvádí, že potřeba vyhnout se neúspěchu se u žáků během výzkumného období výrazně snížila, potřeba dosáhnout úspěchu se u žáků však zvýšila pouze nepatrně.

Během výzkumu došlo k vytvoření pozitivního vztahu žáků k vyučující, k upevnění třídního kolektivu a ke zlepšení vztahu k vyučovacímu předmětu Český jazyk a literatura. Také výsledky žáků ať už měřené klasifikační stupnicí nebo vlastním úsudkem žáků, se u mnohých zlepšily. Z dotazníku (Hrabal & Pavelková, 2011), který žáci dostali na začátku prvního a na konci třetího tedy posledního výzkumného bloku, lze vyčíst, že ačkoli potřeba dosáhnout úspěšného výkonu byla zvýšena jen velmi nepatrně, potřeba vyhnout se neúspěchu klesla razantně, z čehož vyplývá, že bylo pro žáky vytvořeno bezpečnější prostředí, ve kterém byl snížen strach z neúspěchu, a žáci měli v takovém prostředí větší šanci zlepšovat své výsledky.

4. Diskuse

Z výsledků akčního výzkumu vyplývá, že žáci opravdu dosahují lepších výsledků, pokud se v prostředí školní třídy cítí dobře, mají pozitivní vztah k vyučující i k vyučovacím předmětům. Zvolený předmět Český jazyk a literatura poskytoval vyučující velkou časovou dotaci, díky které mohla na své žáky působit svým vyučovacím stylem, a která také umožňovala zapojovat do výuky rozličné metody a zajímavé aktivity, díky nimž byli žáci snáze motivováni k zapojení se do vyučovacího procesu. Propojení aktivit, které žáky bavily a narušovaly stereotyp vyučovací hodiny, s partnerským přístupem vyučující, která důsledně dbala na dodržování předem stanovených pravidel, způsobilo zlepšení přístupu k vyučovacím předmětům. Jakmile začali žáci k Českému jazyku a literatuře přistupovat pozitivně, jejich výkony i motivace zapojovat se do různých činností a aktivit, se výrazně zvýšily. S touto skutečností souviselo i odstranění problému nedostatku času, protože žáky nebylo potřeba příliš napomínat, trestat, samy vyučovací aktivity byly motivační a aktivizující část hodiny mohla být tedy využita rovnou k výuce, takže navzdory zapojování mnohých aktivit do vyučovacího procesu, nebyl problém dodržovat učební plán.

Sama vyučující se postupem času ve třídě cítila opravdu velmi dobře, byla žáky přijímána a měla k nim vřelý vztah. Žáci se nebáli vyučující oslovit, zeptat se na cokoli, co jim nebylo jasné a velmi rádi využívali prostoru k tomu, aby jí i spolužákům reprodukovali své nápady a myšlenky. Také do diskusí a odpovídání na otázky kladené vyučující se zapojovalo čím dál více žáků a ostych mluvit nahlas před ostatními byl u mnohých vystřídán zálibou sdílet své myšlenky a pocity. Jelikož bylo prostředí třídy pro žáky bezpečné a cítili se mezi sebou příjemně (a žádný z žáků neměl nouzi z hlediska fyziologických potřeb), bylo dosaženo všech potřeb, které podle Maslowovy pyramidy, umožňují dosáhnout na nejvyšší dva stupně lidských potřeb: zažít si pocit úspěchu a realizovat se. Pro dosažení těchto potřeb byl pro žáky během vyučovacích hodin často vytvořen prostor a mnozí si tedy naplnili potřebu uznání i potřebu seberealizace. Také podoba učiva, která byla propojena s reálným světem či přímo se zájmy žáků, vyvolala u žáků větší motivaci k učení se a zapojení do vyučovacího procesu, výzkum tedy potvrdil i Pettyho (2008) teorii motivačních prostředků, na které byl též z části založen.

Výsledky vyhodnocení dotazníků Školní výkonové motivace (Hrabal & Pavelková, 2011) ukazují, že u žáků došlo v průběhu výzkumu k výraznému snížení potřeby

vyhnout se neúspěchu. Vzhledem ke krátkému výzkumnému období se však vyučující nepodařilo zvýšit u žáků potřebu dosáhnout úspěšného výkonu. Dalším důvodem, proč nedošlo ke zvýšení, může být také aspekt, že výkonová motivace je formována i přístupem rodičů či dalších učitelů (viz Pavelková, 2002), takže působení jedné vyučující po tak krátkou dobu nemuselo být z hlediska potřeby žáků dosahovat úspěšného výkonu příliš účinné. Dlouhodobější působení vyučující na žáky by nicméně mohlo vést ke zvýšení potřeby dosahovat úspěchu, kdyby bylo využíváno vhodných prostředků. Naopak výrazně odlišný přístup dalšího vyučujícího může vést k navrácení původních hodnot potřeby dosahovat úspěchu a vyhnout se neúspěchu.

Akčním výzkumem byly částečně potvrzeny i výsledky výzkumu Denisy Broumové: Motivace žáků k učení (2011), která se ve své bakalářské práci zabývá pomocí vyhodnocení dotazníků potvrzováním či vyvrácením svých hypotéz, které vycházejí z dostupné teorie o problematice motivace. Pro výzkum bylo vyhodnoceno 121 dotazníků, při čemž 52 dotazníků vyplnily dívky a 69 chlapci ve věku žáků druhého stupně základní školy, výzkum však zahrnuje i žáky osmiletých gymnázií téhož věku. Jednou z dotazníky potvrzených hypotéz Broumové je teorie, že z hlediska vnější motivace jsou převládajícími motivačními prostředky odměny a tresty. V případě výsledků akčního výzkumu, který je v této práci uveden, by však bylo vhodné přidat k odměnám a trestům i atraktivitu učiva. Výzkum Broumové poukazuje také na fakt, že v případě vnitřní motivace jsou převládajícím motivačním prostředkem sociální potřeby. I zde může akční výzkum hypotézu potvrdit, nicméně opět dodává vlastní poznatek, který je založen na teorii potřeb i na výsledcích výzkumu, a to, že téměř stejně důležitým motivačním prostředkem je i potřeba dosažení úspěchu a potřeba seberealizace. Poslední z dotazníky potvrzených hypotéz, kterou je možné srovnat s uvedeným akčním výzkumem, je uvedená informace, že u oblíbených vyučovacích předmětů převládá u žáků vnitřní motivace. Žáci účastníci se v této práci uvedeného akčního výzkumu získali k testovanému vyučovacímú předmětu pozitivní vztah, což vedlo k mnohým zlepšením a zvýšením vnitřní motivace, nicméně prostředky vnější motivace, jako byl například bodový systém, měly též velkou váhu a není tedy možné jednoznačně uvést, že by u nich vnitřní motivace výrazně převažovala.

Podstatnou částí vyhodnocování průběhu výzkumných období a žákovských výsledků bylo subjektivní hodnocení vyučující. Zde se nachází úskalí výzkumu, neboť každý

učitel považuje za důležitá jiná kritéria a rozdílně je také posuzuje. Výsledky výzkumu tedy není možné považovat za plně objektivní, ač jsou založené i na formálním hodnocení pomocí validizovaných dotazníků.

Průběhu akčního výzkumu i jeho východisek lze využít ve výuce Českého jazyka a literatury, popřípadě i jiných předmětů. Diplomová práce uvádí některé vyučovací metody a tipy na inovaci vyučovacího procesu, které jsou vyzkoušené v praxi, popsány a jejich průběh zhodnocen ze strany vyučujících i žáků. Na výzkum by bylo možné dále navázat a pokračovat ve zvyšování motivace k učení se. K tomu by však bylo vhodné využít dalších prostředků, které by zvyšovaly i potřebu dosahovat úspěšného výkonu, navázat kontakt s rodiči žáků a sledovat jejich vliv na výkonovou motivaci jejich dětí, dále rozšířit vzorek a zvýšit spolupráci mezi učiteli žáků.

5. Závěr

Předmětem této diplomové práce byl akční výzkum výkonové motivace u adolescentních žáků v rámci vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura. Výzkum byl uskutečněn u 32 žáků šestého ročníku základní školy v Holicích v období od 7. září do 23. prosince 2015, opíral o teoretický základ zpracovaný v první části diplomové práce a vycházel z něj. Hlavním předmětem výzkumu bylo měření vlivu působení učitele na motivaci žáků. Prostřednictvím partnerského přístupu vyučující k žákům, obměňování vyučovacích metod, zavedení podpůrného systému hodnocení a zapojování dalších motivačních prostředků bylo u žáků dosaženo razantního zvýšení zájmu o vyučovací předmět Český jazyk a literatura a zlepšení výsledků měřitelných klasifikační stupnicí od jedné do pěti u 20 žáků a to v rozmezí od půl do jeden a půl stupně. V rámci výzkumu byl také vyhodnocen dotazník Školní výkonová motivace (Hrabal & Pavelková, 2011), který žáci vyplnili na začátku a na konci výzkumu. Výsledky ukázaly, že potřeba úspěšného výkonu se u sledovaných žáků zvýšila jen nepatrně, zato byla výrazně snížena potřeba vyhnout se neúspěchu, která úzce souvisela s přístupem vyučující. K vyhodnocení výzkumu byly využity nejen objektivní prostředky, ale také subjektivní vnímání vyučující a hodnocení žáků, které mohlo být ovlivněno vztahem k vyučující. Přesto však došlo k měřitelným posunům některých žáků k lepším klasifikovatelným výsledkům a ke snížení motivace učit se z potřeby vyhnout se neúspěchu. Z tohoto důvodu lze tedy výzkum považovat za zdařilý a přínosný.

6. Seznam použitých zdrojů

BARGAL, D. Action research: A paradigm for Achieving Social Change. *Small group research*, 2008, 39(1), s. 17 – 27. ISSN 1552-8278

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ I. et al. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2002. 592 s. ISBN 80-7261-064-3

BROUMOVÁ, D. *Motivace žáků k učení* [online]. Brno, 2012 [cit. 2016-03-01]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Kateřina Lojdová. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/263151/ff_b/>

CARVER, C. S. & SCHEIER, M. F. *Perspectives on personality*. 4. vydání. Boston: Allyn and Bacon, 2000. ISBN 978-0205151363

ČÁP, J. & MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

ČAPEK, R. *Moderní didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4

ČECHOVÁ, B. et al. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. 1. vyd. Praha: www.scio.cz, s.r.o., 2006. 184 s. ISBN 80-86910-53-9

GEIST, B. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. 430 s. ISBN 80-86226-07-7

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4

HRABAL V. & PAVELKOVÁ I. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8

- HRABAL, V. & PAVELKOVÁ, I. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.* 1. vyd. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 27 s. ISBN: 978-80-87063-34-7
- KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X
- KOLÁŘ, Z. & ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6
- KOTRBA, T. & LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce.* 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. 224 s. ISBN 9788074850431
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *A Handbook for Teacher Research: From design to Implementation.* 1. vyd. Maidenhead, UK: Open University Press, 2004. 412 s. ISBN 978-03-352-2610-8
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 162 s. ISBN 978-80-7435-220-1
- LEDERBUCHOVÁ, L. & BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6. ročník, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003. 224 s. ISBN 978-80-7238-248-4
- LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 1946, 2(4) č. 4, s. 34 - 46. ISSN 1540-4560
- MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole.* 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6
- MAŇÁK, J. et ŠVEC, V. *Výukové metody.* 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8
- MASLOW, A. H. *Motivation and Personality.* 1. vyd. Harper: New York, 1954. 336 s. ISBN 9780060419875

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. 1. vyd. Praha: UK PedF, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4

PIERCE, W. D., CAMERON, J., BANKO, K. M., SO, S. Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *Eaton Center North: The Psychological Record*, 2003, 53(4), s. 561 – 579

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003. 472 s. ISBN 80-200-1499-3

PROVAZNÍK, V. & KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*. 2. vyd. Praha: Oeconomica, 2004. 128 s. ISBN 80-7079-283-3

STUHLÍKOVÁ, I. et MAN, F. *Motivační struktura – integrující koncept psychologie motivace*. *Československá psychologie*, 2009, 53(2), s. 158 – 171. ISSN 0009-062X

SVĚRÁK, Z. & UHLÍŘ, J. *Takovej ten, s takovou tou...* [kapesní partitura]. 1. vyd. Praha: B&M Music, 2009.

VACEK, P. *Pedagogická psychologie - skripta*, 2013, UHK, dostupné z: <http://kurzy.uhk.cz/course/view.php?id=717>

VEBER, J.: *Management kvality – od ISO 9000 k TQM*. 2. vyd. Bělá p. Bezdězem: Máchova kraje, 2000. 247 s. ISBN 80901730-5-5

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice – S praktickými ukázkami*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0

Seznam webových zdrojů

www.hranostaj.cz [cit. 2015-09-03] dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/hra3907>

www.mojecestina.cz [cit. 2016-01-03] dostupné z: <http://www.mojecestina.cz/article/2015030101-test-vetne-cleny-ve-svete-harryho-pottera-1>

Zdroje citované v rámci příloh

www.veskole.cz [cit. 2015-12-02] dostupné z: www.veskole.cz/download/2/9/8/8/4/17/cislovky-procvicovani.doc

www.novinky.cz [cit. 2015-12-15] dostupné z: <http://www.novinky.cz/cestovani/220268-jak-slavi-vanoce-ve-svete-joulu-pukki-befana-pere-noel-a-julinissen.html>

www.nuov.cz [cit. 2015-09-03] dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf

7. Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2: Pravidla chování

Příloha č. 3: Bodovací arch

Příloha č. 4: Seznam školních povinností

Příloha č. 5: Diktát s halloowenským tématem

Příloha č. 6: Pracovní list – číslovky

Příloha č. 7: Vánoce v jiných zemích

Příloha č. 8: Upravený dotazník Školní výkonová motivace žáků

Příloha č. 9: Hodnoty vstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Příloha č. 10: Vyhodnocení vstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Příloha č. 11: Hodnoty výstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Příloha č. 12: Vyhodnocení výstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Příloha č. 13: Srovnání průměrů jednotlivých otázek ze vstup. a výstup. dotazníku

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s prosbou, zda bych Vaším dětem, svým žákům, mohla dát k vyplnění dotazník týkající se přístupu k učivu. **Výsledky použiji anonymně** pro vlastní výzkum – diplomovou práci, zároveň mi poslouží k zefektivnění výuky a na jejich základě se budu snažit o **zvýšení motivace** k přístupu k danému předmětu – českému jazyku.

V dotazníku se neobjevují otázky týkající se rodinného zázemí či vztahů.

Dotazník pro nahlédnutí najdete na webovém odkazu:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_za_ku.pdf

- pouze bude upraven z obecných otázek na otázky týkající se českého jazyka.

Předem Vám velice děkuji za vyjádření.

Veronika Mrázková, vyučující zeměpisu a českého jazyka.

Souhlasím s vyplněním dotazníku mou dcerou/synem: ano / ne podpis:

Příloha č. 2: Pravidla chování

1. Když jeden mluví, ostatní poslouchají.
2. Respektuj názor druhého, nekritizuj cizí myšlenky.
3. Když něco chceš, stačí si o to slušně a v klidu říct.
4. V hodinách nevykřikuj, hlas se.
5. Nemluv vulgárně a nenadávej ostatním.
6. Udržuj si pořádek na lavici a kolem svého místa.
7. O přestávce neběhej po třídě, dbej o vlastní bezpečnost a neohrožuj ostatní.

Příloha č. 3: Bodovací arch

BODOVACÍ ARCH
září
říjen
listopad
prosinec
leden

září	říjen	listopad	prosinec	leden	POLOLETÍ

Jméno:

Příloha č. 4: Seznam školních povinností

1. Před začátkem hodiny buď připraven na předmět.
2. Za zapomínání se omlouvej na začátku hodiny.
3. V hodině aktivně pracuj a plň zadané úkoly.
4. Zeptej se včas, pokud ti není něco jasné.
5. Nezapomínej na domácí úkoly.
6. Nos pomůcky, které potřebuješ na vyučování.
7. Hlídej si, zda nejsi služba na tabuli, abys ji nezapomněl smazat.

Příloha č. 5: Diktát s hallowenským tématem

Stalo se to jednou přímo na Halloweena. Stáli jsme zrovna u okna a dívali se na temně černou oblohu, když zazvonil zvonek. Lekli jsme se a přemýšleli, kdo by to mohl být. Brzy se ozvalo i zlověstné, ale naléhavé zabušení na dveře. Vyslali jsme ke dveřím tatínka. Dlouho se nic nedělo. Nakonec jsme se osmělili a vydali se do předsíně. Venku hustě pršelo a na střechu bubnovaly ohromné kapky. Na prahu stála zahalená postava, které z pláště crčela voda. Byl to ...

Příloha č. 6: Pracovní list – číslovky

1. Urči druh číslovky a doplň ho do tabulky, dále urči, zda je určitá či ne

Číslovka	druh	určité - neurčité
deset		
několikrát		
dvoje		
pětkrát		
mnohokrát		
milion		
první		
mnoho		
poněkolkáté		
desatery		
několikátý		
kolikrát		
šestkrát		
moc		

2. Doplňujte správné tvary číslovek.

Deset děleno (2)_____ je pět, patnáct děleno (3)_____ je také pět. Kolik je deset bez (3)_____. Na výlet kromě (3)_____ žáků jedou všichni. (Obě)_____ děvčatům chyběla kuráž. Při matematice

dostali (4)_____ žáci pětku. Žáci pracují ve skupině po (4)_____.
 Budu vyprávět o (2)_____ hradech. Pracuj (obě)_____ rukama!
 Odměna byla vyplacena (3)_____ řidičům. Tátínek mi vyprávěl pohádku o
 (3)_____ kamarádech.

3. Podtrhni slova, ve kterých je chyba a oprav je.

Půjdu bruslit s oběmi kamarády. Kroužek máme od čtyřech do pěti. Do školy jsem začal chodit před dvěmi lety. Od tří hodin hraji kopanou. Ve dvou se to lépe táhne. Se čtyřma kamarády jsme to dokončili.

4. Vyskloňuj číslovky

	dva	obě	tři	čtyři	pět
1.					
2.					
3.					
4.					
6.					
7.					

(inspirativní zdroj: www.veskole.cz [cit. 2015-12-02])

Příloha č. 7: Vánoce v jiných zemích

Jak slaví Vánoce jinde ve světě

USA: Santa Claus naděluje pětadvacátého ráno

Vánoce jsou (společně s listopadovým Dnem díkůvzdání) pro Američany svátkem roku. První prosincovou neděli můžete v ulicích měst vidět vánoční průvody, které uzavírá Santa Claus. Nejdůležitějším dnem vánočních svátků je 25. prosinec. Ten den tisíce zářivek a blikajících světýlek obepínají domy, stromy, téměř každé nároží v centru měst... Dárky se rozbalují pětadvacátého ráno. Na sváteční tabuli nesmí chybět nadívaná krůta, ke které se často podává bramborová kaše, sladké brambory, vařená kukuřice, červené zelí, nádivka, dýňová jídla, fazolové lusky, brusinkový kompot a spousta, spousta pečiva.

Austrálie: piknik na mořské pláži

O Vánocích je v Austrálii žhavé léto s teplotami kolem třicítky až čtyřicítky. Sváteční tabule má proto často své místo na mořské pláži. K jídlu se tu podávají studené obložené mísy, chlazené ovocné a zeleninové saláty, sladoučké dortíky, osvěžující šťávy. Hodovníci pozorují odvážné surfaře, kteří se divoce prohánějí po mořských vlnách přestrojení za Santa Clause. Ovšem ten, kdo striktně dbá na tradice, má na štědrovečerním stole celého krocana nadívaného kaštanů a jablek s oblohou z pečených brambor a pečené dýně. Jako dezert pak teplý švestkový nákyp s rozinkami a ořechy polévaný vaječným koňakem. A výzdoba? V Austrálii je pohlednicová. Lidé si zaslaná vánoční přání vyvěšují do oken a soutěží, kdo jich má víc.

Anglie: přání splní ovocný puding

Vánoční svátky začínají rozsvícením adventní jedle jedním z členů královské rodiny na londýnském Trafalgar Square. Po ulicích chodí koledníci a zpívají. V noci z 24. na 25. prosince přijíždí do domácností Santa Claus na saních tažených soby. Dovnitř se dostává komínem a krbem a dárky nechává v připravených červených ponožkách. Ke slavnostní večeři zasedají Angličané až 25. večer.

Typickým vánočním pokrmem je pečený krocán s ořechovou nádivkou, v žádném případě nesmí jako tečka tohoto hodování chybět ovocný puding. Ten se připravuje již

v době adventu a chodí ho míchat každý člen rodiny. Přitom vyslovuje své přání. Během večeře se pak do pudingu ukřívají mince, prstýnek nebo náprstek pro štěstí. Kdo ho z mísy lžící vyloví, tomu bude v následujícím roce přát štěstí.

Itálie: dárky naděluje čarodějnice Befana

Samotné vánoční svátky v Itálii začínají až na Boží hod vánoční, po známém papežově požehnání Urbi et orbi. Nicméně samotný vánoční čas začíná už 8. prosince. Končí 6. ledna na svátek Tří králů, kdy také přichází komínem čarodějnice Befana a hodným dětem naděluje dárky do připravených ponožek. Ty zlobivé se od ní dočkají jen uhlí. Čtyřicetý prosinec je v Itálii ve znamení návštěv přátel a po večeři děti obvykle dostanou jen malé dárky. Druhý den ovšem na slavnostní tabuli zpravidla nechybí pečené jehně nebo krocán, mnozí však dávají přednost grilovanému úhoři či kuřátku.

Německo: pozor na zrzavého Weihnachtsmanna

S prvním adventním dnem se v německých domácnostech objevují adventní věnce se svíčkami a děti dostávají čokoládové kalendáře. Dalším poslem blížících se Vánoc je svatý Mikuláš. Ráno 6. prosince nechává v nablýskaných botičkách pro děti dárky. Když ovšem není s chováním dětí spokojený, nasype do bot uhlí. O Štědrém dnu pak rozdává balíčky s překvapením také Weihnachtsmann - Vánoční muž se zrzavými vlasy a vousy. Jeho drsné žerty však často nebývají mnohým lidem po chuti.

Francie: Pere Noël obdarovává do botiček

Vyčištěné boty na dárky musí mít děti ve Francii. Stavějí je večer 24. prosince ke krbu. A zatímco večeří, Pere Noël - Otec Vánoc - je pln překvapeními. V některých francouzských rodinách také přivazují dárky papírovými stuhami na vánoční stromek. A co se servíruje při večeři? Kromě pečeného krocana s kaštanovou nádivkou nebo lanýžovou pastou to je le reveillon - pokrm z ústřic, klobásek, vína, pečené šunky, salátů, ovoce a sladkostí. A samozřejmě husí játra! Ta u sváteční tabule nesmějí chybět.

Španělsko: štědrovečerní oslavy až do rána

K pravým španělským Vánocům patří zejména ovčí a kozí speciality a výborné dezerty, jako máslové placky, citrónový dort s kandovaným ovocem nebo pečivo s piniovými jádérky, někdy i pudink. Po večeři, která se podává kolem desáté hodiny večer,

dostanou děti dárky a o půlnoci nejmladší člen rodiny položí do jesliček rodinného betlému Ježíška. A jde se na půlnoční mši. Oslavy se nejednou protáhnou až do rána. Děti pak dostávají drobné dárky ještě také 6. ledna na Tři krále.

Thajsko: Vánoce jsou dobrým důvodem k oslavám

Navzdory tomu, že Thajci jsou z pětadevadesáti procent buddhisté a Vánoce patří výhradně ke křesťanským svátkům, nebrání jim to nijak v tom, aby si je tak trochu nepřisvojili. Zcela v duchu hesla: Pokud je důvod, je možné slavit cokoliv. Popularita Santa Clause se z Hollywoodu celkem rychle rozšířila i do nejzapadlejší thajské vesničky. Vánoce v těchto zeměpisných šířkách přitom mají na svědomí obchodní řetězce a tak není divu, že jde především o svátek, který je mohutně ovlivněn nakupováním. Rtuť teploměru přitom šplhá ke třicítce a namísto smřčků se zdobí palmy. U vánočního stromku si rodiny rozdávají drobné balíčky s čokoládou a sladkostmi. Velké dárky přicházejí v této zemi na řadu až na Nový rok.

Afrika: ctí se koloniální tradice

Tři králové, půlnoční mše a modlitby v kostelech 24. a 25. prosince, ale také umělé vánoční stromečky, girlandy a obří figurky Santa Clause, to vše dnes patří k Vánocům v Africe. V Rovníkové Guineji, která je převážně křesťanská, začínají svátky v polovině prosince křty a svatým přijímáním. Stejně jako malí Španělé toužebně čekají děti v této bývalé španělské kolonii na 6. leden, až budou moci otevřít dárky rozdávané na radnici Třemi králi. Na sousedním souostroví Svatý Tomáš a Princův ostrov připravují obyvatelé každé vesnice lidský betlém, podobně jako v Portugalsku. Rodiny, které si to mohou dovolit, si na Štědrý večer dopřávají bohaté hostiny, na nichž nechybí ani maso a dovážené produkty. Dominuje maso kozí, skopové a hovězí. V bývalých francouzských koloniích se navíc servíruje piškotová roláda, v britských koloniích po hovězí pečení někdy následuje i typický anglický pudink, na bývalých portugalských územích je hlavním jídlem treska a tradiční koláč, zatímco v Namibii jako vzpomínku na německou koloniální minulost si leckdo upeče sladkou štolu, nebo dokonce i vánočku. Přípravy na Vánoce se odehrávají poslední týden před svátky. V chudších rodinách najdou ti nejmladší drobnosti u postele, majetnější rodiče nechávají dárky pod stromečkem. Většinou je umělý. Tradiční místní ozdoby, jako jsou gabonské jesličky

z banánových listů, girlandy z palmových listů v kamerunské metropoli Yaoundé či perlové hvězdy a koule uluských jihoafrických řemeslníků tvoří spíše výjimku.

Norsko: ovesná kaše pro Julenissen

Víte, jak se jmenuje norský Ježíšek? Julenissen. V noci před Štědrým dnem mu děti dávají za okno misku s ovesnou kaší, aby se posilnil na své daleké cestě po noční obloze. Ovesná kaše ostatně nechybí ani na štědrovečerním stole. A ten, kdo v ní najde ukrytou mandli, má velké šance, že se v příštím roce vdá nebo ožení. Po koledách zpívaných doma u kamen a u ozdobeného stromečku, začínají všichni členové rodiny rozbalovat dárky.

Finsko: svíčky pro zemřelé, než přijde Joulu Pukki

Vánoční oslavy v zemi tisíců jezer naplno propukají 24. prosince v poledne, kdy byl podle dávné tradice v bývalém hlavním městě Turku vyhlášen vánoční mír. K adventním tradicím ve skandinávských zemích patří podvečerní rodinné bohoslužby, návštěvy hřbitova a zapálení svíčky zemřelým příbuzným. A kromě zpívání koled a hraní her také společná návštěva sauny.

Tradičním štědrovečerním jídelm je ryba, která se podává například s obloženou mísou, šunkou s hořčicí, slanečky, domácím sýrem či houbovým salátem. Po večeři zazvoní zvoneček a dárky rozdává Joulu Pukki, kterému vydatně pomáhají pidimužici. Říká se, že když nějaké děti hodně zlobí, pidimužici je odnesou do svého ledového království (zdroj: www.novinky.cz [cit. 2015-12-15]).

Otázky k textu:

1. Ve které zemi podávají studené vánoční pokrmy?
2. Které jídlo by vám mělo splnit přání?
3. Která země má nejdelší vánoční čas?
4. Ve kterých zemích jedí k večeři ovčí a kozí speciality?
5. Kolik stupňů je na Vánoce v zemi, ve které převažuje buddhismus, ale křesťanské Vánoce se tam slaví také?

6. V jakých zemích dělají „živý betlém“?
7. Jak se jmenuje „Ježíšek“, kterému dávají za okno ovesnou kaši?
8. V jakých zemích se jí na Vánoce ryba?
9. V jakém jídle se dá najít mandle, která symbolizuje vyhlídky do budoucnosti?

Příloha č. 8: Upravený dotazník Školní výkonová motivace žáků

1. Abych byl v českém jazyce úspěšný, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Při učení a přípravě na český jazyk se mi daří soustředit:

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

3. Při hodinách českého jazyka se hlásím:

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být v českém jazyce známkován:

- a) za všechna cvičení/úkolů udělaná během hodiny
- b) za většinu cvičení/úkolů udělaných během hodiny

c) jenom za některá cvičení/úkoly

d) jenom v jednom nebo dvou případech

e) za žádné cvičení/úkol

5. Když začnu nějakou úlohu během hodiny českého jazyka, mám tendenci ji dokončit:

a) téměř vždy

b) často

c) někdy

d) většinou ne

e) téměř nikdy

6. Úkoly, které dostávám o hodinách českého jazyka, se snažím plnit co nejlépe:

a) téměř vždy

b) často

c) někdy

d) většinou ne

e) téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený během hodiny českého jazyka, tak mám strach:

a) téměř vždy

b) dost často

c) někdy

d) málokdy

e) téměř nikdy

8. Mám-li být upřímný, tak se českého jazyka:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci z českého jazyka:

- a) mám téměř vždy chuť nejit do školy
- b) mám často chuť nejit do školy
- c) mám někdy chuť nejit do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený v hodinách českého jazyka a moc neumím:

- a) mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

11. Když o hodině českého jazyka píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždy
- b) často

c) někdy

d) málokdy

e) téměř nikdy

12. Z neúspěchů v českém jazyce mám obavu:

a) téměř vždy

b) často

c) někdy

d) většinou ne

e) téměř nikdy

(Hrabal & Pavelková, 2011)

Příloha č. 9: Hodnoty vstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Hodnoty získané vyhodnocením dotazníků Školní výkonová motivace žáků												
Žák	Otázka											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1	4	3	2	3	2	4	4	4	4	4	3	4
2	4	3	3	4	4	3	4	3	2	2	3	3
3	4	3	3	4	4	3	5	4	3	3	4	5
4	5	3	3	3	4	4	4	4	3	5	5	4
5	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	4	2
6	3	3	3	2	3	4	3	4	4	4	3	3
7	5	5	3	3	5	5	5	3	5	3	3	3
8	3	3	3	3	3	5	3	2	2	3	3	3
9	3	3	1	4	3	3	5	5	5	5	4	5
10	3	4	2	3	3	3	2	3	4	3	4	3
11	5	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4
12	5	2	2	1	3	3	4	4	4	4	4	4
13	5	4	4	3	5	5	4	3	2	3	3	4
14	5	3	2	4	4	5	5	2	5	5	3	4
15	3	2	3	3	3	3	2	3	4	4	2	3
16	4	2	2	3	3	4	4	3	3	3	4	4
17	5	3	3	5	4	5	3	1	1	1	1	1
18	5	3	3	3	4	4	3	3	2	3	5	5
19	3	3	3	3	3	4	4	2	2	3	4	3
20	5	3	4	3	3	4	5	4	3	3	5	5
21	5	5	2	4	5	5	3	2	3	3	5	4
22	5	3	3	3	4	5	5	4	5	5	4	5
23	2	3	2	3	5	3	5	4	5	5	4	5
24	3	2	2	3	3	5	3	5	4	3	4	5
25	3	4	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4
26	4	3	2	3	5	4	5	5	3	5	4	5
27	3	2	3	3	5	4	4	3	4	4	5	5
28	3	4	3	4	5	4	4	3	2	2	4	4
29	5	3	3	3	4	4	5	3	3	3	4	3
30	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4
31	4	3	3	4	3	5	4	4	4	3	2	4
32	5	3	4	3	3	4	2	2	3	1	1	2
Součet	126	99	87	102	118	128	122	103	106	108	114	122
Průměr	3,94	3,09	2,72	3,19	3,69	4	3,81	3,22	3,31	3,36	3,56	3,81

Tabulka č. 10: Hodnoty vstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Příloha č. 10: Vyhodnocení vstupního dotazníku Školní výkonová motivace

<u>Vyhodnocení dotazníku Školní výkonová motivace žáků</u>					
Žák	Suma 1. - 6. ot.	Skóre PÚV	Suma 7. - 12. ot.	Skóre PVN	Typ výkon. tendence
1	18	2	23	4	2
2	21	3	17	3	5
3	21	3	24	4	5
4	22	3	25	5	není uvedeno
5	14	1	17	3	není uvedeno
6	18	2	21	3	5
7	26	5	22	4	3
8	20	2	16	2	4
9	17	1	29	5	2
10	18	2	19	3	5
11	22	3	21	3	5
12	16	1	24	4	2
13	26	4	19	3	5
14	23	3	24	4	5
15	17	1	18	3	není uvedeno
16	18	2	21	3	5
17	25	4	8	1	1
18	22	3	21	3	5
19	19	2	18	3	5
20	22	3	25	5	není uvedeno
21	26	4	20	3	5
22	23	3	28	5	není uvedeno
23	18	2	28	5	2
24	18	2	24	4	2
25	22	3	18	3	5
26	21	3	27	5	není uvedeno
27	20	2	25	5	2
28	23	3	19	3	5
29	22	3	21	3	5
30	18	2	21	3	5
31	22	3	21	3	5
32	22	3	11	1	není uvedeno
Průměr třídy: 20, 625	2,59375	Průměr: 21,09375	3,46875		

Tabulka č. 11: Vyhodnocení vstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Příloha č. 11: Hodnoty výstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Hodnoty získané vyhodnocením dotazníků Školní výkon. motivace žáků												
Žák	Otázka											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1	3	4	3	3	4	2	5	2	2	4	2	2
2	4	3	3	5	4	5	3	3	2	2	4	3
3	5	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4
4	2	1	3	3	5	4	1	1	5	5	5	4
5	4	4	2	3	5	4	1	2	4	2	4	3
6	4	3	2	4	4	4	4	2	2	5	3	2
7	4	3	3	3	4	4	5	4	3	3	4	4
8	3	3	3	3	3	4	4	2	3	2	5	3
9	5	3	1	3	3	4	3	3	4	4	3	4
10	4	2	3	3	2	5	1	3	3	3	4	3
11	4	3	2	4	4	5	5	2	3	4	5	2
12	4	4	3	3	4	5	3	2	2	2	3	2
13	3	4	3	3	4	4	1	1	2	3	4	3
14	4	3	5	3	4	4	3	2	3	4	3	2
15	4	3	4	3	3	4	2	2	5	5	4	5
16	3	3	2	3	2	3	5	4	2	2	5	5
17	4	4	2	3	5	4	4	2	2	4	3	3
18	3	4	3	4	5	4	3	1	2	3	4	3
19	3	3	3	3	4	4	5	2	4	2	5	3
20	4	3	2	3	3	4	4	2	3	3	3	3
21	5	5	1	3	5	5	5	2	3	3	2	3
22	5	3	3	4	5	4	1	1	1	1	1	1
23	5	5	2	5	3	4	3	3	2	3	3	3
24	4	2	2	3	4	3	5	3	3	5	4	5
25	5	2	3	3	5	5	3	3	2	3	3	2
26	4	4	2	3	4	5	4	2	5	2	4	3
27	5	4	2	3	5	4	4	1	2	2	1	3
28	5	4	3	3	4	4	3	3	2	2	5	2
29	3	3	2	2	3	3	5	4	5	4	4	4
30	3	5	4	4	5	4	2	1	2	2	4	2
31	3	3	2	1	4	3	5	3	5	5	3	4
32	4	3	3	3	2	4	3	2	3	2	3	3
Součet	125	107	85	102	125	129	108	73	93	99	114	98
průměr	3,91	3,34	2,66	3,19	3,91	4,03	3,38	2,28	2,91	3,09	3,56	3,06

Tabulka č. 12: Hodnoty výstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Příloha č. 12: Vyhodnocení výstupního dotazníku Školní výkonová motivace

<u>Vyhodnocení dotazníku Školní výkonová motivace žáků</u>					
Žák	Suma 1. - 6. ot.	Skóre PÚV	Suma 7. - 12. ot.	Skóre PVN	Typ výkon. tendence
1	19	2	17	3	5
2	24	3	17	3	5
3	24	3	19	3	5
4	18	2	21	3	5
5	22	3	16	2	5
6	21	3	18	3	5
7	21	3	23	4	5
8	19	2	19	3	5
9	19	2	21	3	5
10	19	2	17	3	5
11	22	3	21	3	5
12	23	3	14	2	5
13	21	3	14	2	5
14	23	3	17	3	5
15	21	3	23	4	5
16	16	1	23	4	2
17	22	3	18	3	5
18	23	3	16	2	5
19	20	2	21	3	5
20	19	2	18	3	5
21	24	3	18	3	5
22	24	3	6	1	není uvedeno
23	24	3	17	3	5
24	18	2	25	5	2
25	23	3	16	2	5
26	22	3	20	3	5
27	23	3	13	1	není uvedeno
28	23	3	17	3	5
29	16	1	26	5	2
30	25	4	13	1	1
31	16	1	25	5	2
32	19	2	16	2	4
Průměr třídy: 21,031	2,56	Průměr: 18,281	2,9		

Tabulka č. 13: Vyhodnocení výstupního dotazníku Školní výkonová motivace

Příloha č. 13: Srovnání průměrů jednotlivých otázek ze vstup. a výstup. dotazníku

Otázka	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Průměr (1. dotazník)	3,938	3,094	2,719	3,188	3,688	4,005
Průměr (2. dotazník)	3,906	3,344	2,656	3,188	3,906	4,031
Rozdíl	-0,032	0,25	-0,063	0	0,218	0,031

Tabulka č. 14: Srovnání průměrů odpovědí na jednotlivé otázky týkající se měření potřeby úspěšného výkonu

Otázka	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Průměr (1. dotazník)	3,813	3,219	3,313	3,357	3,563	3,813
Průměr (2. dotazník)	3,375	2,281	2,906	3,094	3,563	3,063
Rozdíl	-0,438	-0,938	-0,407	-0,263	0	-0,75

Tabulka č. 15: Srovnání průměrů odpovědí na jednotlivé otázky týkající se měření potřeby vyhnout se neúspěchu