



## Diplomová práce

# Možnosti využití akčního výzkumu ke zkvalitňování motivace žáků k učení na 2. stupni základní školy

<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Studijní obory:</i>	Anglický jazyk Základy společenských věd
<i>Autor práce:</i>	<b>Bc. Barbora Lančová</b>
<i>Vedoucí práce:</i>	PhDr. Jitka Novotová, Ph.D. Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



## Zadání diplomové práce

# Možnosti využití akčního výzkumu ke zkvalitňování motivace žáků k učení na 2. stupni základní školy

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Bc. Barbora Lančová</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P21000792
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Anglický jazyk Základy společenských věd
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

### Zásady pro vypracování:

Cíl: Realizace akčního výzkumu zaměřeného na motivaci žáků k učení anglického jazyka, návrhy změn ve výuce na podporu motivace žáků.

Požadavky a metody: rešerše odborné literatury, zpracování teoretické části k tématu práce, příprava, realizace a vyhodnocení akčního výzkumu, návrh změn ve výuce

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

tištěná/elektronická

*Jazyk práce:*

čeština

### **Seznam odborné literatury:**

BORPHY, J. E. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Routledge. ISBN

978-020-385-8318

CORBIN, J., STRAUSS, A. L. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert. ISBN 80-85834-60-X

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., MAN, F. (1989) *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. ISBN 80-04-23487-9.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. 978-80-87063-34-7

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-2163-2

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006) *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-9085-5

NAKONEČNÝ, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-0592-2

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*.

Praha: Portál ISBN 978-80-7367-313-0

*Vedoucí práce:*

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

7. dubna 2023

*Předpokládaný termín odevzdání:* 15. prosince 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
garant studijního programu

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce PhDr. Jitce Novotové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, přívětivý přístup a čas, který mi při psaní diplomové práce věnovala.

## **Anotace**

V diplomové práci Možnosti využití akčního výzkumu ke zkvalitňování motivace žáků k učení na 2.stupni základní školy se v první části zaměřuji na motivaci obecně, vymezuji pojem motivace a její dělení na vnitřní a vnější. Dále se zabývám motivací ve výchovně-vzdělávacím procesu a vysvětluji pojem akční výzkum. Cílem diplomové práce je využití akčního výzkumu k zjištění nedostatků v dosavadní výuce a navržení možných změn ke zlepšení motivace žáků k učení.

Praktická část se skládá z účastnického pozorování vybrané třídy během několika vyučovacích hodin a ze skupinového rozhovoru. Na základě získaných informací jsem sestavila akční plán obsahující metody výuky a návrh změn ke zlepšení motivace žáků k učení při hodinách anglického jazyka.

**Klíčová slova:** motivace žáků k učení, vnitřní motivace, vnější motivace, motivační faktory, akční výzkum, akční plán, metody výuky

## **Annotation**

In the diploma thesis “The possibilities of using action research to increase the motivation of pupils in lower-secondary school, in the first part I focus on motivation in general, I define the concept of motivation and its division into internal and external. I also deal with motivation in the educational process and explain the concept of action research. The aim of the diploma thesis is to use action research to identify shortcomings in the current teaching and propose possible changes to improve the motivation of pupils to learn.

The practical part consists of participant observation of a selected class during several teaching hours and a group interview. Based on the information obtained, I compiled an action plan containing teaching methods and a proposal for changes to improve the motivation of pupils to learn in English language classes.

**Key words:** motivation of students, intrinsic motivation, extrinsic motivation, motivational factors, action survey, action plan, teaching methods

# Obsah

1	Motivace.....	8
1.1	Základní vymezení pojmu motivace .....	8
1.2	Motivy.....	8
1.3	Potřeby .....	4
1.4	Vnější a vnitřní motivace .....	4
1.4.1	Vnitřní motivace .....	4
1.4.2	Vnější motivace.....	4
1.4.3	Vztah mezi vnitřní a vnější motivací .....	4
2	Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu .....	4
2.1	Motivace k učení .....	4
2.2	Motivační faktory při výuce .....	4
2.3	Ovlivňování učební motivace .....	4
2.3.1	Dvě pojetí učební motivace .....	4
2.3.2	Odměna a trest.....	4
2.4	Význam osobnosti učitele při motivaci žáků .....	4
2.4.1	Vliv učitele na vnější motivaci žáka.....	4
2.4.2	Vliv učitele na vnitřní motivaci žáka .....	4
2.5	Učební činnosti podporující motivaci žáků.....	4
2.5.1	Individuální učební cíle .....	4
2.5.2	Pestrá témata a situace .....	4
2.5.3	Vizuální materiály .....	4
2.5.4	Didaktické hry .....	4
2.5.5	Hraní rolí .....	4
2.5.6	Projektové vyučování.....	4
2.5.7	Personalizace .....	4
2.6	Pubescence a motivace .....	4
3	Kvalitativní výzkum .....	4
3.1	Vymezení pojmu kvalitativní výzkum .....	4
3.2	Srovnání kvantitativního a kvalitativního výzkumu .....	4
3.3	Metody sběru dat .....	4
3.3.1	Pozorování .....	4
3.3.2	Rozhovor .....	4
3.4	Akční výzkum .....	4
3.4.1	Vymezení pojmu akční výzkum.....	4



3.4.2	Prvky a cíle akčního výzkumu .....	4
3.4.3	Možnosti aplikace .....	4
3.5	Shrnutí teoretické části .....	4
4	Cíl a metodika výzkumné části .....	4
5	Výzkumný vzorek .....	4
6	Akční výzkum .....	4
6.1	Vstup do výzkumu .....	4
6.2	Pozorování a sběr informací .....	4
6.3	Skupinový rozhovor .....	4
6.4	Příprava rozhovoru .....	4
6.5	Skupinový rozhovor v 8.B .....	4
6.6	Vytvoření akčního plánu .....	4
6.7	Přístup k žákům – odměna a práce s chybou .....	4
6.8	Potřeba seberealizace .....	4
6.9	Výukové metody .....	4
6.10	Podpora žáků – rozvoj komunikačních schopností .....	4
6.11	Pestrost aktivit v hodině .....	4
7	Interpretace výsledků výzkumu .....	4
8	Diskuse k výzkumu .....	4
9	Závěr .....	4
10	SEZNAM LITERATURY .....	4

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Motivace

V této kapitole se budu zabývat vymezením pojmu motivace, která je základním tématem mé diplomové práce. Zaměřím se na její vývoj u jedince, na její členění a na faktory, které ji ovlivňují.

### 1.1 Základní vymezení pojmu motivace

Často si klademe otázky, týkající se chování jedinců v určitých situacích. Proč má žák špatné známky? Proč se rodiče rozvádějí? Proč jsem já sám takto jednal? Snažíme se pochopit, co daného člověka k takovému jednání vedlo. Odpovědi na tyto otázky hledáme nejen v samotných jedincích, ale také ve vnějších okolnostech, které je ovlivňují a působí na ně. (Nakonečný 2014, s.13) „Problém motivace lidského chování, je velmi komplexní, ale je klíčem k pochopení lidské psychiky, neboť ta, jako více či méně vědomě zaměřená činnost, dává lidským činům jejich individuální smysl.“ (Nakonečný 2014, s.14) Podle Blatného je většina lidského jednání zaměřena na určitý cíl a člověk tak své chování mění, aby se přiblížil k jeho dosažení. „Jde o samostatný koncept v rámci osobnosti; jasně odlišitelný od rysů, které představují sklony k automatickým způsobům chování.“ (2012, s.15)

Pojem motivace vychází z latinského slova „moveo“, což znamená v překladu hýbám. Motivace tedy realizuje pohyb jedince, který se chová a jedná určitým způsobem. Pokud se podíváme na pojem motivace z odborného hlediska, jeho cílem je popsat určitou psychologickou příčinu, pramenící z určitého vnitřního stavu jedince jako „reakce na endogenní či exogenní změny působící na lidskou psychiku a vyžadující reakci, která by se s touto změnou vyrovnala.“ (Nakonečný 2014, s. 16)

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha teoriemi motivace. Například F.Rheinberg ji popisuje jako stav, kdy člověk mobilizuje všechny síly, aby dosáhl určitého cíle. Je při tom vytrvalý a nenechá se od svého cíle odvést. Vnitřními činiteli mohou být přání, touhy, snahy, úsilí, přitažlivost nebo napětí. (Nakonečný 2014, s.11)

Vedle motivace založené na dosažení cíle, Rheinberg uvádí její další variantu – k vyhýbání. Projeví se v případě, když se něčeho bojíme, obáváme nebo před něčím.

utíkáme a snažíme se tomu vyhnout. (Nakonečný 2014, s.15 Podle autora musí být člověk něčím tlačěn a zároveň i přitahován, aby došlo k motivovanému chování. Pouze pokud má člověk potřebu se najíst, tak ho bude jídlo přitahovat. (Nakonečný 2014, s.19)

Dalším autorem zabývajícím se pojmem motivace je U.Rudolph. Pokud člověk o něco usiluje, dostává se do pohybu, a právě v tu chvíli je motivovaný. „Motivace je něco, co nám pomáhá činit věci. Nedostatek pohybu znamená naproti tomu, že něco neděláme- např. že se neučíme na zkoušku, ačkoli je čas s tím začít.“ Podle autora je úkolem psychologie motivace zkoumat a zjistit příčiny lidského chování. (2003, s.1)

Jako radikálního autora, který nepovažuje motivaci za klíčovou v chování člověka, uvádím B.F.Skinnera. Podle něj je lidské chování řízeno učením neboli konceptem zpevnění, který nahrazuje motivaci. Člověk se v průběhu života učí na základě odměn a trestů, jeho určité reakce jsou naučené. Například nějaká negativní zkušenost nás vede k tomu, že se jí budeme snažit příště vyhnout. Jedinec si tak díky zpevněnému chování vytváří konkrétní zvyky. (Nakonečný 2014, s.22)

## 1.2 Motivy

Motivace vychází ze vzniku nějaké naší potřeby a jejího uspokojení. Jednání může být ovlivněno jak vnitřní pohnutkou, tak i vnější pobídkou, která je pro nás motivující a dává nám důvod jednat určitým způsobem. S tím souvisí pojem motiv, jenž nás vede k potřebě uspokojení něčeho dosáhnout. (Nakonečný 2014, str.15) „Motivace je chápána jako v čase probíhající proces, kdežto motiv jako vnitřní psychologická příčina tohoto procesu. Právě na základě motivů můžeme vysvětlit smysl lidského jednání.“ (Nakonečný 2014, s. 22-23)

Motivy mohou mít formu přání, představ nebo tendencí. Podle Švancary jsou nejvíce vyhraněné pohnutky právě představy, které obsahují konkrétní obsah s dlouhodobým zaměřením. Tyto představy motivují člověka k jejich realizaci a kontaktu s cílovým objektem, čímž může být osoba, předmět nebo aktivita. My sami si vybíráme, za jakým účelem budeme jednat, motivy nás vedou k selektivní aktivitě. (Švancara 2003, s.85)

### 1.3 Potřeby

Každý jedinec se snaží zajistit si své biologické a společenské potřeby a odstranit nedostatky ve svém životě. Takovým nedostatkem může být například osamělost a potřeba sociálního kontaktu nebo málo finančních prostředků a nutnost vydělávat více peněz. Potřeby můžeme vnímat ze dvou různých hledisek. Z psychologického, jako například potřebu se najíst a zároveň z fyziologického hlediska, jako potřebu přijímat potravu, cenný zdroj energie pro život. (Nakonečný 2014, s.15-16) Potřeby jsou spojeny s napětím, vedou jedince k jednání, mohou být prožívány více způsoby, jako přání, vášně nebo touhy. Právě uspokojení potřeby přináší člověku uvolnění napětí. (Švancara 2003, s.85-86)

Zkoumáním motivace a analýzou potřeb se zabývalo mnoho známých psychologů. Chtěla bych uvést například amerického psychologa Henryho A. Murray, který klasifikoval potřeby na primární neboli vrozené a sekundární, osvojené učením. (Švancara 2003, s.87)

Dalším významným psychologem zabývajícím se lidskými potřebami je Abraham H. Maslow. Podle něj je člověk nedokonalý tvor, který málokdy dosáhne stavu naprostého uspokojení a pokud ano, tak je na velmi krátkou dobu. Celý život neustále po něčem toužíme. Poukazuje na to, že existují vzájemné vztahy mezi motivy. Pokud něco chceme, znamená to, že nějaké jiné přání již bylo uspokojeno. „Nikdy bychom neměli touhu skládat hudbu, vytvářet matematické systémy, zvelebovat svůj domov nebo se dobře oblékat, kdybychom většinu času měli prázdný žaludek, neustále umírali žízni, neustále by nás ohrožovala nějaká katastrofa, nebo kdyby nás všichni nenáviděli.“ (2021, s.50) Maslow klasifikoval lidské potřeby do sedmi různých kategorií, od těch nejnižších po nejvyšší, kdy nejprve musí jedinec uspokojit své základní životní potřeby, aby mohl dosáhnout těch vyšších. (Švancara 2003, s.87)

- fyziologické potřeby
- potřeba bezpečí
- potřeba lásky a náležitosti
- potřeba uznání, respektu, kompetence
- potřeba seberealizace

- potřeba poznání
- estetické potřeby

Primární potřeby se objevují jak u člověka, tak u zvířat již od narození. Kromě fyziologických jsou důležité také ty psychologické, jako je potřeba bezpečí, sociálního kontaktu nebo citové vazby dítěte s matkou. Pokud nejsou tyto potřeby uspokojovány, může to vést k psychickým deprivacím. Naopak sekundární potřeby se u jedince projevují až déle, v průběhu začleňování se do společnosti. Jsou ovlivněny kulturními a společenskými podmínkami, ve kterých žijeme. Tím, jak se učíme, utváříme si potřebu seberealizace a rozvoje osobnosti.

Podle Švancary nelze zkoumat a posoudit jednání pouze na základě jedné potřeby. Naše chování je výsledkem více motivačních činitelů, které na nás působí. (2003, str.87) Také podle Maslowa je každé chování determinováno několika nebo dokonce všemi základními potřebami najednou než pouze jedinou. Označuje to jako mnohonásobnou motivaci, kdy například jíme z toho důvodu, abychom naplnili žaludek, ale zároveň chceme dosáhnout pocitu pohodlí. Za chováním jedince může stát najednou potřeba bezpečí, lásky i úcty. (2021, s.77)

## **1.4 Vnější a vnitřní motivace**

Zdroje motivace mohou být různé. Každý den na nás působí mnoho vlivů, na které reagujeme. Abychom mohli vysvětlit a porozumět konkrétnímu jednání, musíme znát z čeho toto chování pramení. Motivaci můžeme rozdělit na vnitřní a vnější, podle toho, zda jednáme na základě nějaké vnitřní pohnutky nebo vnějšího zdroje. Oba druhy motivace se navzájem prolínají a ovlivňují se. (Nakonečný 2014, s.89)

### **1.4.1 Vnitřní motivace**

Vnitřní neboli intrinsická motivace je podle Mareše založena na tom, že určitou činnost vykonáváme kvůli ní samotné. My sami máme zájem na konkrétní činnosti, chceme se například naučit něco nového. Člověk za to neočekává žádnou vnější odměnu, dělá to

z radosti, baví ho to. Zdrojem takové motivace není žádná vnější pobídka, která by nás přiměla k jednání. Odměnou může být pouze to, že máme z něčeho radost, těší nás to, máme vnitřní pocit naplnění. Autor dále jako odměnu uvádí pocit hrdosti, že jsme něco dokázali. Tato motivace vychází od nás samotných. (2013, s.287) Nakonečný uvádí jako příklad intrinsické motivace rozvíjení vlastních kompetencí, motiv výkonu, snahu mít moc nebo potřebu seberealizace. Jsou tak uspokojovány potřeby jedince činností samotnou. (2014, s.90)

### **1.4.2 Vnější motivace**

Naopak při vnější motivaci nezáleží na tom, zda činnost vykonáváme rádi nebo zda se učíme něčemu novému a zajímavému. K této činnosti jsme motivováni na základě někoho jiného zvenčí, který nás k tomu pobízí nebo dokonce přesvědčuje. V této situaci nám jde o nějakou vnější odměnu, například obdržet pochvalu, dobrou známku nebo se vyhnout konfliktu s rodiči. Vnější motivace nepochází tedy od nás, ale od jiných lidí, jež nás určitým způsobem ovlivňují. (Mareš, 2003, s.287) Člověk je tedy motivován nějakým vnějším popudem neboli incentivou. Takovéto incentivy představují hodnoty vnějších objektů, které působí na jedince a vzbuzují v něm určitou potřebu. (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s.)

Podle Nakonečného může být extrinsická motivace spojena například s motivem potřeby peněz, se statutem, s pocitem důležitosti nebo potřebou kontaktu. (2014, s. 91)

### **1.4.3 Vztah mezi vnitřní a vnější motivací**

Jak už jsem uvedla v předchozích dvou podkapitolách, vnitřní a vnější činitele motivace se od sebe liší a jsou založené na rozdílném motivu. Nakonečný ve své knize zmiňuje, že: „vztah mezi pohnutkami a pobídkami je případem interakce, v níž rozhodující roli sehrávají vnitřní pohnutky.“ Pokud bychom hovořili o penězích jako motivátoru vnější pobídky, jedná se zároveň o prostředek, který slouží k dosažení normálního živobytí. Peníze tedy uspokojují nějaké naše vnitřní potřeby, jako je touha po cestování nebo životním stylu. Vyplývá z toho, že aby se peníze staly motivátorem, musejí v nás vyvolat určitou vnitřní pohnutku. (2014, s.42)

## 2 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

V této kapitole se věnuji motivaci žáků ve výchovně vzdělávacím procesu. Jak rodiče, učitelé tak i samotní žáci si uvědomují, že motivace je jeden z nejdůležitějších faktorů, mající vliv na efektivitu učení. Právě během výuky rozvíjí žák své motivační dispozice a uvědomuje si, co ho k učení vede. Také učitel by měl znát žákovy potřeby a pomoci mu zvyšovat jeho učební motivaci.

### 2.1 Motivace k učení

Podle Pavelkové a Frencla mají žáci mnoho odlišných důvodů k učení. Mohou se učit proto, že je něco zajímavá nebo se jim to může v životě hodit. Například se chtějí naučit plavat nebo pracovat na počítači, protože je to pro ně prospěšné. Další pohnutkou k učení může být také získání určité kvalifikace nebo zlepšení dovedností. Někteří žáci se učí kvůli odměně, ocenění, dobrému pocitu nebo získání náklonnosti učitele či rodičů. Pro někoho může být učení povinností, aby předešel konfliktům a neúspěchu. (1997, s.329) Těmito motivačními tendencemi se také zabývá Mareš, který ve své knize uvádí dva přístupy k učení. Žák si může vybrat řešení problému, změnu okolností a vyřešení situace. Na druhé straně může být motivován, aby se problému vyhnul, nezasahoval do okolností a danou situaci neřešil. (2013, s.266)

Motivace se u každého člověka liší: „motivační dispozice a jejich struktura patří k relativně stabilním osobnostním charakteristikám žáků. Motivační dispozice jsou založené na tom, jaké potřeby má každý jedinec rozvinuty a v jaké situaci lze motivaci na jejich základě aktualizovat. Podle Pavelkové a Frencla má právě vnitřní motivace největší dopad na efektivitu učení. Popisují ji jako stálou motivaci, která může trvat i po dokončení školní docházky a pomáhá nám udržet si neustálou potřebu učit se a objevovat něco nového v průběhu celého našeho života. (1997, s.329)

Jak už jsem uvedla dříve, oba druhy motivace, jak vnější, tak vnitřní, se navzájem ovlivňují. Je tomu tak i v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Mareš uvádí ve své knize

Pedagogická psychologie, že u některých jedinců fungují oba typy motivace, které na sebe mohou navazovat nebo se objevovat najednou. Učitel tak může při výuce pracovat s oběma typy motivace. Podle něj se v každém člověku objevuje, jak snaha dosáhnout výborného výkonu, tak i snaha vyhnout se neúspěchu (2013, s. 288) Na následujícím obrázku popisuje Mareš čtyři typy žáků podle toho, jaký typ motivace u nich převažuje.



Pavelková a Frecl mluví o tzv. autoregulaci žáka, kdy se dostává vnitřní i vnější motivace do složitých vztahů, mohou se vzájemně doplňovat nebo přecházet jedna ve druhou. (1997, s. 329-330)

## 2.2 Motivační faktory při výuce

Jaké faktory tedy ovlivňují motivační dispozice žáka? Jednu z nejdůležitějších rolí hraje podněcování motivace již v rodině. To, jakým způsobem rodiče dítě motivují, jakou volí strategii, má dále vliv na jeho přístup k učení ve škole. Každé dítě se rodí s určitými individuálními potencialitami, které se postupem času vyvíjí v závislosti na sociálním prostředí, v němž žijí. Žáci z příznivějšího rodinného prostředí mají větší předpoklady k tomu být ve škole úspěšní. Pokud dítě žije v rodině, kde není dostatečně podněcováno, může se stát problematickým žákem, špatně navazovat sociální kontakt nebo být demotivován k učení. (Helus 2004, s.47)

Mareš ve své knize uvádí také vztah mezi učením a naplňováním potřeb jedince. Pokud žák strádá v některé ze základních fyziologických potřeb, jako je hlad, žízeň, únava nebo nemoc,



není schopný se na učení plně soustředit. Také pokud se cítí ohrožený nebo zesměšňovaný od spolužáků nebo učitele, ztrácí motivaci do školy vůbec chodit. Stejným způsobem mohou mít vliv na učení také rozvojové potřeby. Pokud nejsou žáci od rodičů vedeni k tomu, že učení a znalosti mají určitou hodnotu, soustředí své zájmy na jiné aktivity nebo si nevěří, necítí pak potřeby učit se nové věci. (2013, s.254)

Helus ve své knize uvádí několik podmínek, které pokud jsou splněny již v raném věku, pomáhají dítěti k jeho osobnostnímu vývoji. První podmínkou je věnovat dítěti pozornost, reagovat na něj a dát mu nějakou zpětnou vazbu na jeho projevy. Díky tomu se v něm probouzí zvědavost. Velmi důležitý je tělesný kontakt spojený s radostí kladně podporující aktivitu a pozdější integraci s okolím. Verbální podněcování učí dítě napodobovat řeč a následně i schopnost samotného projevu. Jako další podmínku autor uvádí významový vliv předmětů, které dítě zkoumá svými smysly. Díky tomuto objevování se samo seznamuje s vlastními schopnostmi a dovednostmi. Nové předměty ho motivují k tomu, aby je zkoumalo. Všechny tyto podmínky mají vliv na pozdější vývoj dítěte a jeho vztah k učení. (2004, s.47-48) Také Langmeier a Krejčířová poukazují na rozhodující vliv sociální interakce mezi rodičem a dítětem. Důležitá je například okamžitá reakce matky na projevy dítěte již od novorozeneckého věku. Rodiče by měli reagovat i na všechny další signály dítěte jako jsou známky, jejich zájmy nebo únava. Dítě díky tomu zažívá pocit důležitosti, ví že má určitý vliv na své okolí. „Současně začíná vytvářet i pocit vlastní hodnoty a schopnost předvídat chování druhých; tím je vytvářen základ pro další učení.“ (2006, s.45)

Při výuce je potom klíčové, jak dokáže sám učitel žáky motivovat. Aby mohl zvolit správný způsob této motivace, musí mít představu o motivačních pohnutkách k učení jednotlivých žáků. Nabízí se nám zde mnoho otázek, jaké mohou být tyto pohnutky k učení nebo jak sami učitelé a žáci vidí motivaci k učení? Pavelková a Frecl uvádí seznam několika motivačních pohnutek žáků, které byly zjištěny na základě výzkumu a jež může i sám učitel během výuky ovlivnit. Jedná se o sociální motivaci, kdy se žák učí proto, aby měl s učitelem dobrý vztah. Dále pak kognitivní motivaci založenou na zájmu o učivo. Morální motivaci, při které žák považuje učení za svou povinnost. Žák může být motivován také neúspěchem nebo snahou vynikat nad ostatními. Poslední pohnutkou může být výkonová motivace, která souvisí s dobrým pocitem, že se žák něco nového naučil. Kromě těchto zmíněných pohnutek může zájem o učení souviset také se vztahem žáka k vlastní budoucnosti. „Perspektivní orientace a reflexe životní cesty jsou významnými kognitivně motivačními činiteli ovlivňujícími závažná rozhodnutí a aktualizaci potencialit.“ (1997, s. 333) Orientace na

budoucnost souvisí se schopností jedince obětovat nějaký čas ve prospěch přínosu, které dosáhne v budoucnosti. „Je ochoten smířit se s pomalými změnami k lepšímu, či dokonce s aktuální ztrátou ve prospěch budoucího přínosu.“ (Mareš 2013, s. 260)

Pokud se podíváme na vztah samotných žáků a učitelů k motivaci k učení, zjistíme že se jejich pohled liší. Pro žáky je nejdůležitější dobrý pocit z dobrého výkonu, dále pak kognitivní a morální motivace a slabší je sociální motivace a potřeba vynikat. Naopak učitelé uvádějí na prvním místě učení jako povinnost, dále pak dobrý pocit. (Pavelková, Frecl 1997, s.335)

## **2.3 Ovlivňování učební motivace**

V předchozí kapitole jsem uvedla několik faktorů mající vliv na učební motivaci žáků. Učitel má ve svých rukou schopnost, která může tuto motivaci zvyšovat, ale naopak také snižovat. Každý učitel by si měl být toho vědom, že ne vždy se mu podaří skutečnost, že své žáky dostatečně namotivuje, musí proto o svých učebních postupech patřičně přemýšlet. Měl by vědět, co může žákům pomoci a co naopak nefunguje a vést je k tomu, aby dokázali sami sebe motivovat.

### **2.3.1 Dvě pojetí učební motivace**

Podle Rheinbergera existují dvě pojetí učební motivace. V užším slova smyslu je to připravenost jedince provádět určité osobní aktivity. (2001, s.155) Jedinec má vizi nějakého cílového stavu, kterého chce dosáhnout. Chce porozumět danému učivu a získat tak širší vhled, vidět souvislosti. Tento typ můžeme označit jako autoregulované učení. (Rheiberger, Man, Mareš 2001, s.156) Mareš popisuje takový termín, jako schopnost vychovávat a vzdělávat sám sebe, stát se samostatným a nést zodpovědnost za své činy. Autor popisuje autoregulaci jako složitý psychologický proces, na jehož vliv mají lidé, které žáka obklopují a také jeho životní podmínky. Je potřeba učit děti samostatnosti a nechat je rozhodovat samy za sebe. (2013, s. 222)

Z.Helus vysvětluje, jakým způsobem může učitel působit na osobnostní rozvoj žáka, za který nese svou zodpovědnost. Podle něj je důležité to, že učitel má řídit aktivity žáka tak, aby se následně staly „podnětem a nástrojem, inspirací a nabídnutou metodou samostatného řízení žáka. (2004, s.75) Uvádí dále příklady a postupy přispívající k získání autoregulace.

Metakognitivní strategie, které vedou k uvědomění vlastního poznávání. Žák by měl znát postupy, jak se správně učit a dokázat hodnotit sám sebe. Důležitý je také seberozvoj, kdy se žák spoléhá jen sám na sebe bez jakéhokoliv vnějšího zásahu jiné osoby. (Helus 2004, s. 76)

V širším slova smyslu je učební motivace spojena s nárůstem učení, kdy žák provádí mnoho činností, ale bez nějaké cílové vize. Učivo je mu předkládáno bez pravého účelu, nezná důvod, proč by měl takové činnosti vykonávat. Autor popisuje učení jako hravé a zábavné a poukazuje na to, že by mělo probíhat v přátelském prostředí. Na druhou stranu mu ale chybí nějaká intence a smysl toho, jaké kompetence má žák vlastně rozvíjet. Učení má potom „podobu vedlejšího produktu, nikoli cíle, který je třeba splnit. (Rheinberg, Man, Mareš 2001, s.156) Obě tato pojetí učební motivace by měly jít spolu ruku v ruce. Výuka v příjemné atmosféře, která zároveň vede žáka k získání určité kompetence, pomáhá mu pochopit učivo a radovat se z pokroku.

Prvním kritériem při výběru motivační strategie je určení doby, zda chceme dosáhnout krátkodobé nebo dlouhodobé motivace žáka k učení. Pokud chce učitel zaujmout žáka na začátku hodiny, získat jeho pozornost, jedná se pak o aktuální motivaci. Příkladem může být krátké video nebo vyprávění zajímavého příběhu, díky čemuž můžeme žáky vtáhnout do tématu. Důrazné je, abychom působili na potřeby žáka, které jsou univerzální a díky nimž můžeme zaujmout všechny ve třídě. Patří mezi ně např. zvědavost, potřeba dělat si věci podle sebe nebo svoboda myšlení. „Důležité je, že jde o potřeby, které lze cíleně aktivovat téměř u všech osob naší kulturní oblasti přibližně stejně.“ (Mareš 2013, s.126) Zde se však objevuje problém, pokud chce učitel navázat na individuální zájmy nebo odlišné potřeby žáků. Dochází k tomu, že v některých situacích jsou motivovány jen určité osoby podle jejich motivačních rysů osobnosti a dovedností a u jiných tento postup selže. Například pokud si žák málo věří, bude pro něj aktivita zaměřená na výkon spíše demotivující a pak se může díky tomu cítit i ohrožený ve srovnání s žáky, kteří věří ve vlastní úspěch. Každý žák je jiný, se zálibou pro odlišná témata, proto není jednoduché zaujmout v tomto případě ve třídě všechny. (Rheinberg, Man, Mareš 2001, s.168) Žákovy vyhraněné zájmy mohou být dokonce brzdou aktuální učební motivace, pokud svébytný „zájmový profil“ vede žáka k aktivnímu vyhledávání těch situací, které těmto vyhraněným zájmům odpovídají – tedy mimo vyučovací předmět či mimo probírané učivo. (Rheinberg, Man, Mareš 2001, s.158)

Druhým postupem, který můžeme zvolit, je změnit jejich motivační rysy na základě dlouhodobého motivování. V tomto případě pak musíme žáka znát a vědět, co přesně je

potřeba změnit, abychom dosáhli úspěchu. Učitel by měl podporovat žáka v jeho zájmech a neustále ho vést a informovat ho, aby viděl, jak se jeho výkony zlepšují. (Mareš 2013, s.171)

Mareš mluví také o vztahu mezi motivací a výkonem tak, že není lineární. Poukazuje na to, pokud je člověk málo motivován, podává velmi slabý výkon. Například pokud si nevěří, myslí si že látku, kterou se učí, nebude potřebovat, nebo že nemá šanci uspět. Naopak, pokud je člověk přemotivovaný, může se stát, že nepodá nejlepší výkon, ale dokonce horší. V takovém případě může člověk pospíchat a udělat zbytečnou chybu. Podle Mareše je nejlepším řešením najít takovou úroveň motivace, při které podáme svůj nejlepší výkon. “Příliš snadné úkoly žáky nemotivují, ale obvykle je nemotivují ani příliš obtížné úkoly.“ Každý žák má odlišné dovednosti a správná úroveň motivace bude u každého odlišná. (2013, s.290)

### **2.3.2 Odměna a trest**

Používání odměn a trestů při motivování žáků je jedna z nejčastějších a nejznámějších postupů. Někdy jsou dokonce využívány pouze tresty a na odměny se zapomíná. Mareš poukazuje na to, že pokud vše funguje tak jak má, není potřeba žádného komentáře. Je to povinnost žáků chodit do školy a dobře se chovat a učit. (2013, s.289)

Pochvalou můžeme rozumět nějaké působení spojené s chováním žáka, které je touto cestou kladně společensky oceněné. Na žáka má takové naše působení pozitivní vliv, přináší mu pocit radosti nebo uspokojení nějaké potřeby. (Čápek, Mareš 2008, s.31) Odměna je často používána jak ve škole, tak i doma a může být definována také jako: „Jedna z forem vnějšího motivačního působení žáka ve škole i doma, zpravidla pozitivním účinkem. Záměrně navozený následek toho, že žák dobře splnil uložené požadavky nebo něco dobře vykonal z vlastní iniciativy.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s.179)

Pozitivní hodnocení je pro žáky velmi důležité. Učitel by měl vědět, jakým způsobem hodnotit výkon žáka. Čápek ve své knize zmiňuje tzv. hodnotící trychtýř, který obsahuje pochvalu pozitivních prvků, šikovnosti, pracovitosti, dobrého nápadu. Dále hodnocení činností a také naznačení nedostatků, rezerv a způsobu zlepšení. Vyjádření důvěry v žákovy síly a schopnosti a spokojenosti s prací žáka, ocenění jeho přístupu a spolupráce. Autor dále upozorňuje na to, že by učitel měl chválit i menší úspěchy, nejen ty nejlepší žáky. Pokud se

mu hodina líbila, neměl by zapomínat žáky pochválit a tím jejich chování, a hlavně motivaci, posilovat. (2014, s.49)

Odměny mohou mít různou formu. Bendl je rozděluje na přirozené a umělé. Přirozenou odměnou může být například nějaký zisk, je to něco, co získáváme sami. Naopak umělou odměnu dostáváme od někoho jiného, od rodiče nebo učitele. Může to být například vyznamenání nebo pochvala. (2004, s.141) Podle Čapka bychom během vyučovací hodiny měli chválit žáky na několika úrovních:

- Průběžnou pochvalou, úsměvem, souhlasnými projevy
- Pozitivním hodnocením jednotlivých částí hodiny, která ji uzavírá
- Odměnami na konci hodiny – například jedničky za aktivitu

Z těchto bodů vyplývá, že každý žák může být hodnocený kladně v jakékoliv části hodiny, i kdyby nedostal na konci jedničku. Tento postup funguje jak na prvním, tak i na druhém stupni základní školy. Pozitivní hodnocení by mělo následovat hned po splnění daného úkolu a podáno s náležitým odůvodněním. Odměna nesmí být samozřejmostí, ale zasloužená. (2014, s.50-51)

Trest je také spojený s určitým chováním jedince, ale na rozdíl od pochvaly je toto ocenění společensky negativní. Žák může pociťovat pocity nelibosti nebo dokonce i frustrace. (Čáp, Mareš 2001, s.252) Stejně jako odměna, i tresty jsou často využívány jak ve školním prostředí, tak i doma. „Trest je jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 316)

Podobně jako odměny, také tresty se dělí na přirozené, které přicházejí samy od sebe, a pak umělé, vytvořené rodičem nebo vyučujícím. (Bendl 2004, s.108) Příkladem může být poznámka, černý puntík, důtka ředitele, snížená známka z chování. Kromě těchto opatření mohou učitelé žáky potrestat také například zrušením přestávky, nechat je po škole nebo jim odebrat věci. (Bendl 2004, s.109-110) Důvod pro použití trestu vychází vždy z nějakého nežádoucího chování, které chceme u žáka eliminovat. Na druhou stranu můžeme trest použít také k tomu, abychom žáky motivovali pro příště se polepšit a vyvarovat se špatnému chování. Trest má tedy funkci jak informační, tak motivační. (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s.317)

## 2.4 Význam osobnosti učitele při motivaci žáků

Učitel má významný vliv na motivaci žáků k učení. Penny Ur se ve své knize zabývá otázkou, v jakém rozsahu závisí motivace žáka na učiteli. Podle ní existují dva přístupy. Učitelova role může být pouze předávání informací a materiálů, kdy motivace je ponechána zcela na zodpovědnosti žáků. V druhém případě je učitel zdrojem motivace. Ur popisuje motivaci při výuce cizího jazyka, kdy první přístup by mohl fungovat při výuce dospělých, a naopak druhý přístup u malých dětí na základní škole. Podle ní, ale dobrý učitel na sebe vezme tu zodpovědnost, aby dokázal své žáky namotivovat a vynaložil k tomu všechnu svou snahu. (2009, s.276-277) „Podporuje růst sebedůvěry, motivace, utváření charakteru, občanské odpovědnosti a úctu k hodnotě jedince. (Kalhous 2002, s.114)

Existují určité standardy učitelské profese, díky kterým může učitel ovlivňovat žákovu motivaci. Vyučující přistupuje ke každému žákovi individuálně a bere ohledy na jeho potřeby a zájmy, schopnosti, dovednosti a rodinné zázemí. Zároveň nezvýhodňuje ani nediskriminuje žádného z žáků. Snaží se vytvořit takové podmínky, kde se všichni cítí bezpečně a věří, že se mohou něco naučit. Volí takové metody výuky, které se zdají být nejefektivnější. Umožňuje vyniknout každému žákovi a chápe, že každý může vyniknout v jiné oblasti. „Vytváří, udržuje nebo podle potřeby mění vyučovací prostředí, které vzbudí a udrží zájem žáků o práci, a to i v případě dočasných neúspěchů a obtíží.“ (Kalhous 2002, s.115)

Podle Skalkové má učitelova činnost a postupy vliv na budoucí vztah žáka ke škole. Pokud vyučující podporuje potřebu jistoty, důvěry, kladného hodnocení, potom se u žáka rozvíjí pozitivní vztah k učení. Naopak zvolí-li takové postupy, které nejsou vhodné a žáka nemotivují, dochází k oslabování kladného vztahu k učení a zvýšení nezájmu. Může tak docházet například v důsledku negativního hodnocení již u malých dětí a zbytečné vyvolávání negativních emocí jako je strach a napětí. Žáci následně mohou namísto radosti a ochoty učit se, cítit obavy a nedůvěru. (2007, s.175)

Ze své vlastní zkušenosti vím, že velkou roli při výuce hraje také vztah učitele k žákům. Pokud je učitel schopný vytvořit takové prostředí, kde se budou žáci cítit bezpečně, přirozeně se pak zapojí do výuky a aktivně vyjádří své názory.

## 2.4.1 Vliv učitele na vnější motivaci žáka

Jak už jsem uvedla v předchozích kapitolách, vnější motivace je zaměřená na nějaké pohnutky zvenčí. Jsou to ty, které učitel ovlivnit nemůže, jako je např. touha udělat radost rodičům. Podle Ur je však mnoho oblastí související s výchovně-vzdělávacím procesem, s možností jejich ovlivněním přístupem vyučujícího. Podle ní je jednou z nejdůležitějších oblastí úspěch a ohodnocení. Aby učitel udržel své žáky motivované, měl by je neustále informovat o jejich úspěších. Pokud žák zažije úspěch, bude mít větší motivaci k dalšímu plnění úkolů a toužit po tom, aby znovu uspěl. Vede je k tomu, aby si více věřili a neztratil svou snahu. (2009, s.278)

Opakem úspěchu je neúspěch nebo selhání. Může se zdát, že selhání je něco negativního, nežádoucího. Neúspěch nás však může posunout dál, pokud se z něj poučíme, můžeme příště vyhrát. Úkolem učitele je žáky informovat, jestliže jim něco nejde. Měli bychom ale dbát na to, že příliš mnoho neúspěchu může vést ke ztrátě motivace a občas tedy zvolit úkol, který bude lépe dosažitelný i pro slabší žáky. (Ur 2009, s. 278)

Skalková popisuje vnější motivaci jako sekundární, aktivizující žáka, aby něčeho dosáhnul nebo se něčemu naopak vyhnul. Žáci se během výuky setkávají s mnoha tématy a učivem, o které nejeví přirozený zájem. V takovou chvíli přichází na řadu učitel a jeho schopnost zvolit účinnou metodu tak, aby dané učivo dávalo žákovi osobní smysl. „Pro činnost učitele je důležité promýšlet skutečnou funkci motivace v konkrétních didaktických situacích.“ (2007, s.175) Musíme však dbát na to, aby zvolené „zábavné“ činnosti neodváděly žáka od hlavní podstaty a smyslu látky a cíle, kterého chceme společně dosáhnout. Motivace se také liší podle věku dítěte. Dle Skalkové bychom se měli u mladších dětí zaměřit na bezprostřední motivaci, která je účinná teď a tady. Můžeme k tomu použít zajímavý obrázek, hru nebo změnu činnosti. Naopak u starších žáků lze použít motivaci vzdálenější, zaměřenou na budoucnost. Jako příklad uvádí motivaci spojenou s volbou povolání nebo studiem na vysoké škole. Takového motivy, dávající smysl činnostem při výuce, mají efektivní vliv na žáky a pomáhají usměřňovat jejich snahu a ochotu pracovat. (2007, s.176)

## **2.4.2 Vliv učitele na vnitřní motivaci žáka**

Pokud žák sám od sebe vynakládá snahu při výuce a považuje látku za zajímavou, jedná se o vnitřní motivaci. Ačkoliv tato motivace vychází od žáka samotného, učitel ji může určitým způsobem rozvíjet a pomáhat udržet. Pokud vidí, že se žák o vybrané téma zajímá, může mu k dané látce poskytnout více informací a zajímavostí. Ur uvádí příklad týkající se výuky cizího jazyka. Když vyučující nalézá u žáka o daný jazyk zájem, může ho motivovat informacemi o jeho historii nebo pozadí, ve kterém vznikl. Atraktivita tématu zvyšuje vnitřní motivaci žáků. Úkolem učitele je zhodnotit, zda bude dané téma žáky bavit či nikoliv. (2009, s.280)

Skalková popisuje vnitřní motivaci jako primární. Podle ní by měl učitel vycházet právě z přirozených potřeb žáka. Tyto potřeby nejsou jen biologické, ale mají také duševní charakter. „Sama úloha, neznámý předmět, vzbuzuje energii člověka, vyvolává v něm potřebu zmocňovat se světa a poznávat jej pro toto poznávání samo.“ (2007, s.175) Učitel by měl chápat a rozvíjet přirozenou zvědavost dětí, potřebu hrát si, poznávat nové a zajímat se tak o osobnost a potřeby žáka. V dnešní době se mnoho učitelů snaží volit alternativní a moderní metody výuky zaměřené právě na potřeby žáků, přiměřené jejich věku a podmínkám, ve kterých žijí. (Skalková 2007, s. 175)

## **2.5 Učební činnosti podporující motivaci žáků**

Abychom mohli být jako učitelé úspěšní v motivování svých žáků, je potřeba zjistit jaká témata je zajímají a jaké činnosti a aktivity je baví. Následně je pak přímo zakomponovat do našeho učebního plánu.

### **2.5.1 Individuální učební cíle**

Během výuky se nám může stát, že někteří žáci jsou v danou chvíli zaměřeni na jiný cíl, než kterého s nimi chceme společně dosáhnout. Jedná se např. o soutěžení o to být nejlepší, dosáhnout výborných výsledků, udělat radost učiteli nebo je může rozptylovat komunikace



s ostatními spolužáky. Je důležité, aby se žáci ve třídě cítili dobře, bezpečně a mohli vyjádřit svůj názor. Žákům pomáhá, pokud si určují dílčí cíle a jsou si vědomi toho, jakou schopnost nebo dovednost zrovna rozvíjejí. Jestliže jen doplňují nějaké cvičení a plní úkoly bez konkrétního výukového cíle, nejsou správně motivováni. Právě zodpovědnost je popohání k tomu, aby se sami učili, měli snahu učivu správně porozumět a byli schopni zhodnotit, co se již naučili. (Brobhy 2010, s. 26-27)

Podle Vališové je důležité, aby žák cíl vyučování přijal a považoval ho za svůj. Aby se s ním ztotožnil, aby byl pro žáka dosažitelný a tím ho motivoval k učební činnosti. Dále by měl být přiměřený věku a také osobnosti žáka. Když znají žáci učební cíl hodiny, ví, co pak budou na konci umět, za jakých podmínek toho dosáhnou a jakým způsobem budou hodnoceni. Na učiteli závisí, jak svým žákům cíl představí, aby je namotivoval. „Žák by si měl přát cíle dosáhnout: učitel by tedy měl žáky navést na souvislost cíle s jejich potřebami a zájmy.“ Při stanovování cílů hraje klíčovou roli individualizace podle toho, koho učíme. Záleží na podmínkách jako je prostor, čas, počet žáků a jejich schopnosti. (Vališová, s.141)

## **2.5.2 Pestrá témata a situace**

Výběr tématu pro vyučovací hodinu je klíčový. Každý žák má odlišné zájmy, proto je důležité témata stále obměňovat. Tento postup pomáhá motivovat větší počet žáků a vede k pestrosti ve výuce. (Ur 2009, s.281) Pokud mluvíme konkrétně o výuce cizího jazyka, dělí se na několik samostatných celků jako je slovní zásoba, výslovnost a gramatika. Jazyk lze učit v rámci konkrétních témat jako je například rodina nebo domov. Takové členění můžeme vidět hlavně v jazykových učebnicích. Myslím si, že toto dělení pomáhá žákovi orientovat se lépe v daném jazyce a dokázat si představit souvislosti. Také si lépe zapamatuje novou slovní zásobu, pokud se jí učí v rámci nějakého celku. Kromě témat lze podle Penny Ur použít k výuce i konkrétní situace z reálného života. Může to být například návštěva člena rodiny nebo představení nového kamaráda. Žák se seznamuje s rozhovory a promluvami, se kterými se může setkat každý den. Díky tomu je schopný spojit si novou slovní zásobu a fráze s daným kontextem. Tento způsob výuky je zajímavý a rozvíjí žákovy komunikační schopnosti. (2009, s.90)

Pokud učitel představuje nové téma, měl by se snažit žáky do tématu vtáhnout a namotivovat je. Cílem má být pak samotný výsledek, aby žáci porozuměli, jak danému tématu, tak jazyku, který je s ním spojený. Může toho docílit několika způsoby:

- Představit nové téma nebo situaci, následně zvolit konkrétní úkol na toto téma, na jehož základě se žáci seznámí s novým učivem.
- Představit žákům nové učivo a na jeho základě jim přiblížit nové téma nebo situaci.
- Seznámit žáky s novým tématem a zároveň i učivem například na základě přečtení konkrétního textu. (Ur 2009, s.90)

Myslím si, že velmi zajímavá je strategie, při které se žáci sami dopracují k novému učivu na základě zadaného úkolu. Penny Ur uvádí ve své knize příklad, kdy žáci dostanou na začátku hodiny za úkol popsat svého spolužáka. Během této aktivity se samostatně seznamují s novými frázemi, učí se od svých spolužáků nebo se ptají učitele. Na konci aktivity si společně shrnou a napíší důležité fráze a slova. Nové učivo pak i nadále upevňují a procvičují. Tento postup se zdá být pro žáky zajímavější, než kdyby jim učitel předložil již hotový seznam nových slov. Na základě této strategie se žáci setkávají s okamžitým využitím nového jazykového učiva a chápou jeho význam. (2009, s.96)

### **2.5.3 Vizuální materiály**

Vizuální materiály řadíme mezi jedny z didaktických prostředků, které: „zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu.“ (Skalková 2007, s. 249) Užití učebních pomůcek je spojeno s principem názornosti, založeným na spojení aktivní činnosti, smyslového a abstraktního vnímání žáka. (Skalková 2007, s. 250) Použití vizuálních materiálů jako jsou obrázky, obrázkové kartičky, fotografie, videa ale i reálné předměty jsou důležité nejen při výuce cizího jazyka. Tyto materiály pomáhají žákům lépe si představit a zapamatovat si dané učivo, při výuce cizího jazyka mohou být používány hlavně pro osvojování nové slovní zásoby. Demonstrují význam slov rychleji než jen slovní vyjádření, dokáží rychle zaujmout žáky a udržet jejich pozornost. Díky nim se může třída stát stimulujícím a motivujícím prostředím pro žáky. Vizuální materiály mohou pomoci učitelům motivovat žáky na začátku hodiny, demonstrovat nové jazykové učivo nebo stimulovat žáky k diskusi. Můžeme je najít všude kolem nás, záleží jen na tématu a účelu, pro který má být ve výuce použit. Gower uvádí několik příkladů jako jsou plakáty, časopisy nebo katalogy o cestování. Výborné je také použít předměty, nalézající se přímo ve třídě. Nejjednodušší cestu představuje vytvořit si materiál sám, pokud zrovna nemáme dostatek času na jeho

vyhledávání. Také žáci se mohou zapojit a donést například svou fotografií, když byli mladší nebo oblíbenou hračku. Při použití těchto materiálů při výuce je důležité dodržovat určité zásady jako je čitelnost, správné umístění ve třídě tak, aby ho viděli všichni žáci. (2005, s.70)

Mezi vizuální materiály můžeme zařadit i videa, velmi u žáků oblíbená záležitost. Představují alternativu k poslechovým cvičením. Při sledování videa žák rozpoznává různá gesta a postoj mluvčího a lépe si danou situaci představuje. Vizuální efekt je pro žáky přitažlivější a motivuje je k udržení pozornosti. (Gower 2005, s. 75)

#### **2.5.4 Didaktické hry**

Didaktickou hru můžeme popsat jako „dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce, převážně slouží k fixaci látky.“ (Zormanová 2012, s. 64) Hry přináší do výuky určité napětí a výzvu. Žáci jsou motivováni k tomu, aby splnili daný úkol zábavnou formou. Hry mohou být využity jako aktivita v kterémkoliv předmětu. Podle Zormanové obsahuje didaktická hra určitý stimulační náboj, díky kterému dokáže žáky aktivizovat a motivovat. Probouzí v nich soutěživost a smysl pro kooperaci. (2012, s.64)

Stejně jako jiné výukové metody, i didaktická hra musí splňovat určité podmínky:

- Musí mít didaktický cíl (čeho chceme hraním hry dosáhnout)
- pravidla (jaké jsou podmínky hry)
- obsah (motivační rámeček)

(Kotrba, Lacina 2011, s.118)

Při výuce lze využít mnoho různých druhů didaktických her. Například G.Petty ve své knize klasifikoval hry na:

- rozhodovací hry
- kvízy
- soutěže
- problémové úkoly
- činnosti a hry pro učení sociálních dovedností

- seznamovací hry
- hraní rolí
- simulační hry (2008, s.188)

Jiné dělení můžeme najít u A.Vališové a H.Kasíkové, které klasifikovaly didaktické hry podle:

- délky trvání (krátkodobé nebo dlouhodobé)
- místa konání (třída, klubovna, příroda, hřiště, tělocvična)
- činnosti ve hře převládající (osvojování vědomostí nebo pohybových dovedností)
- hodnocení (kvalita, kvantita, čas potřebný k dosažení cíle) (2010, s.210)

Při výuce cizího jazyka se hry využívají jako užitečný nástroj pro rozvoj komunikačních schopností. Podle Gowera jsou hry ve výuce oblíbené nejen u mladších žáků, ale také u žáků starších. Důležité je, aby splnily daný účel a pomohly žákům zlepšit se v daném předmětu. Pokud učitel používá k výuce hry, měl by nejdříve vysvětlit jasná pravidla a přesvědčit se, že jim všichni žáci rozumí. Také musí zvolit takovou formu hry, která se shoduje s věkem a schopnostmi žáků. (2005, s.110)

### **2.5.5 Hraní rolí**

Další aktivitou, která zvyšuje motivaci u žáků je hraní rolí, lze toho využít jak při výuce cizích jazyků, tak i v dalších předmětech. Žáci si rozdělují role a rozvíjejí svou představivost, stávají se součástí příběhů. Mohou na chvíli improvizovat například prodavače, zákazníka, soudce nebo majitele firmy. Postupně se zapojují do příběhu a hrají svou roli. V souvislosti se zaměřením se na výuku cizího jazyka, lze hraní rolí použít hlavně pro rozvoj komunikačních dovedností. Žáci se stávají někým jiným v určité situaci mimo třídu a používají jazyk spojený s tímto novým kontextem. Hraní rolí lze provádět ve dvojicích nebo i ve skupinách. Žáci si nejprve zkouší své role mezi sebou bez publika a následně mohou je zahrát i před celou třídou. Díky této aktivitě žáci improvizují a procvičují si každodenní fráze. Učitel může zvolit nespočetné množství témat z reálného života. Hraní rolí je velmi efektivní metoda, žáci rádi spolupracují a věří si. Při volbě této činnosti musíme však myslet také na žáky, pro které může

být tato metoda projevu nepříjemná, pokud si nevěří a neradi mluví před ostatními a můžou se cítit trapně. Důležité je zvolit takové téma a jazyk na základě schopností žáků. Učitel by se měl předem připravit a vysvětlit žákům jasné a přesné instrukce. (Ur 2009, s. 133) Ze své zkušenosti mohou říct, že hraní rolí je velmi oblíbená metoda, jak u mladších, tak i u starších žáků. Klíčovým faktorem se jeví výběr tématu podle věku a zájmů žáků. Obecně můžeme pro tuto aktivitu použít jakékoliv příběhy, divadelní hry, rozhovory v situacích, se kterými se setkáváme každý den nebo řešení různých problémů.

R. Čapek uvádí tři různé typy hraní rolí podle toho, do jaké míry se žák s rolí identifikuje:

- Simulace – v tomto případě žák hraje sám sebe v určité fiktivní situaci, jedná na základě své osobnosti. Žák zaujímá tuto „já“ roli, která může mít různý obsah jako například: já se rozhoduji v rodinné situaci nebo já jako televizní moderátor. Může se stát, že žák bude jednat za hranici simulace a přijímat rozhodnutí.
- Alterace – žák na sebe bere roli, kterou pouze hraje. Tato role je spojená s charakteristickými rysy, mohou to být sociální nebo obecné role. Smí představovat také neživé předměty, zvířata nebo vlastnosti. Pokud je vlastností postavy hloupost, žák tuto vlastnost hraje v rámci role, protože postava taková je. V tomto případě se s rolí žák neztotožňuje.
- Charakterizace – při charakterizaci hraje žák učenou postavu podobně jako u alterace. Snaží se však vyjádřit nejen charakterové rysy postavy, ale také se s postavou více ztotožnit. (2015, s.183)

## 2.5.6 Projektové vyučování

Projektové vyučování, jako jedno z metod výuky, je založeno na řešení nějakého problému. Při takovém vyučování se žáci učí spolupracovat a vytvářet libovolný společný projekt. Seznamují se s určitými metodami řešení problémů, které mohou využít ve svém budoucím životě. „Řízení poznávání žáků tak přechází v seberegulaci a rozvíjení dovedností pro budoucí sebevzdělávání.“ (Skalková 2007, s.161) Žáci spoléhají sami na sebe a jednají jako samostatní činitelé. Díky tomuto typu vyučování se posiluje u žáka vztah k citové i motivační sféře, můžeme říct, že jeho vědění se personalizuje. Učitel pomocí této metody rozvíjí tvořivost žáka, jeho schopnost hledat vlastní cestu k řešení daného problému. Tvořivost je spjatá s osobnostními vlastnostmi žáka jako je vytrvalost, pracovitost, zájem o

nové poznání a sebevědomí. (Skalková 2002, s. 174) Z. Kolář a R. Šikulová uvádí znaky projektového vyučování:

- podněcuje samostatné získávání vědomostí a dovedností
- řešení projektu je společensky relevantní
- projekty mohou být realizovány v rámci jednoho nebo propojením více předmětů dohromady, rozvíjejí globální myšlení
- žáci se společně podílejí jak na plánování, organizaci, realizaci i hodnocení
- rozvíjí komunikační a kooperativní dovednosti
- žáci zodpovídají za realizaci a výsledek projektu
- projekt má vliv na sebehodnocení a vnitřní motivaci žáků
- klade důraz na samostatné řešení a kreativitu
- učitel vystupuje jako facilitátor – žáky v tomto případě pouze vede a pomáhá jim (Kolář, Šikulová 2007, s.58)

### **2.5.7 Personalizace**

Jak už jsme zmínila v předchozí podkapitole, personalizace představuje jeden z klíčových pojmů spojených s efektivní výukou. Žáci jsou více motivováni, pokud jsou témata nebo úkoly zaměřeny na jejich osobnost. Jestliže mohou mluvit sami o sobě, o svých preferencích, zážitcích, domněnkách, vyjadřovat svůj názor. Jako učitelé můžeme přenést část odpovědnosti na žáky, když je necháme podílet se na tom, jak bude vyučovací hodina probíhat. Žáci si například do hodiny přinesou předměty nebo materiály, co je zajímají a jsou jim blízké. Může se jednat o časopis nebo knihu, kterou následně představí spolužákům. Při popisu osoby mohou donést fotografii své rodiny nebo text oblíbené písně za účelem poslechového cvičení. (Gower 2008, s. 119)

Na pojem personalizace se však můžeme podívat i z jiného úhlu pohledu. Kalhous popisuje učení jako individuální, protože: „předkládané informace a zkušenosti jsou filtrovány charakteristikami poznávacích procesů každého jedince a ovlivňovány jeho emočním vyladěním, názory a očekávanými založenými na předchozích zkušenostech, které dohromady

vytvářejí jedinečný pohled na svět.“ (2002, s.53) Pokud seznamujeme žáky s novými informacemi, musíme se nejprve zamyslet nad tím, co už ví a jaké jsou jejich dovednosti. Výuka by měla být co nejvíce individualizovaná, aby každý žák měl šanci uspět. Podle Kalhousy není lehké založit výuku pouze na individuálních zájmech a předchozích zkušenostech jedince. Všichni žáci musí procházet nějakým hodnocením bez ohledu na jejich individuální rozdíly. (Kalhous 2002, s.55)

## 2.6 Pubescence a motivace

Ve své diplomové práci se věnuji otázce motivace žáků na 2.stupni základní školy. Myslím si tedy, že je důležité uvést jakými změnami v tomto věku žáci procházejí a jak to souvisí s jejich motivací k učení. Langmeier a Krejčířová popisují charakteristické znaky pubescence jako je „emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, zejména směrem k negativním rozladěním, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů.“ (2006, s.147) Právě výkyvy nálad a nestálost souvisí také s kolísáním aktivační úrovně. Znamená to, že motivace žáka k nějaké činnosti se může rychle změnit na nechuť. (Vágnerová 1999, s.162) Žáci v tomto věku se hůře soustředí, aktivitu střídá pasivita, což má velký vliv na jejich soustavné učení. S tím je spojené také zhoršení školního prospěchu.

Toto období je spojeno s mnoha změnami těla i duše. Jedinec se dokáže naučit více, lépe rozumí předávaným informacím. Klíčovou roli hraje hledání sebe sama, snaží se orientovat v sociálních vztazích s lidmi, často může docházet ke konfliktům s rodiči nebo učiteli. Jedinec se začíná vzpouzet autoritám a má snahu se osamostatnit. (Helus 2004, s.210) „Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ve větší míře, než dříve ztotožňuje“ (Vágnerová 1999, s. 157)

Myslím si, že učitel může žáky podpořit v mnoha ohledech jako je například svoboda volby, kdy se mohou žáci podílet na organizaci vyučovací hodiny. Podpořit vzájemné vztahy s jejich vrstevníky, což je v období pubescence důležité. Zaměřit se na témata, která jsou pro ně zajímavá a zvýšit tak jejich motivaci. Výuku můžeme také spojit s volbou budoucího povolání. V tomto věku začínají žáci přemýšlet o svém budoucím životě a soustřeďují se na to čím by chtěli být.

### 3 Kvalitativní výzkum

V této kapitole se věnuji kvalitativnímu výzkumu, který jsem si vybrala jako výzkumnou metodu pro praktickou část své diplomové práce. Nejdříve vysvětlím pojem kvalitativní výzkum a srovnám ho s výzkumem kvantitativním, vysvětlím rozdíly mezi těmito dvěma odlišnými strategiemi. Dále se budu věnovat akčnímu výzkumu a popíšu metody sběru dat.

#### 3.1 Vymezení pojmu kvalitativní výzkum

„Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s.17) Kvalitativní výzkum můžeme také definovat jako jakýkoliv výzkum, jehož výsledků není dosahováno statistikou. Může se jednat o zkoumání týkajícího se života lidí, příběhů, chování, ale také různých organizací, společenských hnutí a vzájemných vztahů. Přesto, že některá data mohou být zpracována kvantifikací, jsou získávána na základě kvalitativní analýzy. (Strauss, Corbinová 1999, s.10)

Prostřednictvím kvalitativního výzkumu můžeme zkoumat jevy jak v současné pedagogice, tak v sociálních vědách. Pokud se zaměříme na pedagogiku, můžeme zkoumat výchovně vzdělávací proces a cíle vzdělávání. Z pohledu sociálních věd se výzkumník zaměřuje na to: „jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality“ Znamená to, že výzkum probíhá v přirozeném prostředí aktérů, výzkumník se snaží pochopit chování jedinců v souvislosti se sociálním kontextem, ve kterém se nacházejí. Může vidět detaily každodenní reality těchto účastníků, klade důraz na čas a proces, který zrovna probíhá. Cílem výzkumu není jen pochopit chování těchto jedinců, ale zjistit, jak oni sami vidí danou situaci. „Úkolem badatele je tedy vypátrat, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím, a které důvody je vedou k určitému jednání.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s.19)

Důležitý vliv na výzkum mají i dosavadní zkušenosti a subjektivita výzkumníka. Sám hodnotí zkoumané jevy také na základě svých předpokladů. Měl by však být sebekritický



k vlastním závěrům, jasně se vyjadřovat a klást důraz na samotné zkoumání. (Švaříček, Šedřová 2007, s.18)

### **3.2 Srovnání kvantitativního a kvalitativního výzkumu**

Pokud chceme zkoumat nějaký jev, je důležité, abychom si nejprve vybrali způsob, jak k němu budeme přistupovat. Volba metodologického přístupu pak určí podobu výsledků získaných výzkumem. Nejprve si tedy musíme přesně definovat náš výzkumný problém a výzkumnou otázku, na niž budeme hledat odpověď. Dalším krokem je potom výběr vhodné výzkumné metody.

Základem kvantitativního výzkumu jsou předem dané proměnné, jejichž rozložení a vztahy mezi nimi jsou následně sledovány v populaci. Tento výzkum můžeme popsat jako deduktivní, kdy na začátku existuje nějaké teoretické tvrzení, převedené do hypotéz a ověřováno výzkumníkem. Výsledkem kvantitativního výzkumu je tedy ověření nějaké hypotézy nebo teorie. “Výzkum s použitím kvantitativní metodologie se soustřeďuje hlavně na ověřování vztahů mezi proměnnými, nebo na zjištění, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují.“ (Švaříček, Šedřová 2007, s.22)

Výzkumník zkoumá velké množství objektů, proto není možné, aby zachytil přesnou podobu všech. Jedná se o tzv. reduktivní zkoumání, kdy je potřeba vybrat si jen několik objektů a ty studovat. Výsledkem může být pak přesnější zjištění, ale bez kontextu, který v takovém případě chybí. (Skutil a kol. 2011, s.19-20) Z toho vyplývá, že kvantitativní výzkum není tedy vhodný pro všechna témata. Může se stát, že tento přístup bude zkoumanou realitu omezovat.

Hendl definoval tyto přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu:

Přednosti:

- Lze zobecnit na populaci
- Konstruování situace tak, aby byly eliminovány rušivé proměnné
- Relativně rychlý a přímočarý sběr dat
- Přesná numerická data
- Rychlá analýza dat

- Výsledky nezávislé na výzkumníkovi
- Užitečný při zkoumání velkých skupin

Nevýhody:

- Teorie použité výzkumníkem nemusejí odpovídat lokálním zvláštnostem
- Mohou být opomenuty fenomény
- Příliš abstraktní získaná znalost pro přímou aplikaci v místních podmínkách
- Omezení reduktivním způsobem získávání dat

(2005, s.47)

Druhou možnou výzkumnou metodou, kterou lze využít, je již zmíněný kvalitativní výzkum. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu nejsou u tohoto přístupu definovány žádné předem dané proměnné. Není stanovena ani žádná obecná hypotéza nebo teorie. Cílem je do hloubky prostudovat široce definovaný jev a zjistit o něm co nejvíce informací. Tento přístup můžeme označit jako induktivní, kdy nejprve nasbíráme co největší počet dat. Následně začínáme sledovat pravidelnosti a na základě zjištěných dat formulujeme závěry. Výsledkem tohoto výzkumu je pak formování nové hypotézy. (Švaříček, Šed'ová 2007, s.22) Podle Strausse a Corbinové se tyto výzkumné metody využívají „k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“ (1999, s.11) Důležité je, že hypotéza, která je výsledkem kvalitativního výzkumu je platná pouze pro zkoumaný vzorek, na jehož základě byla data získána. Tuto hypotézu tudíž nelze nijak zobecňovat. (Švaříček, Šed'ová 2007, s.25)

Stejně jako kvantitativní výzkum, i kvalitativní má přednosti a nevýhody:

Přednosti:

- Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu
- Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí
- Umožňuje studovat procesy
- Umožňuje navrhnout teorie

- Dobře reaguje na místní situace a podmínky
- Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti
- Pomáhá při počáteční exploraci fenoménu

Nevýhody:

- Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí
- Je těžké provádět kvantitativní predikce
- Je obtížnější testovat hypotézy a teorie
- Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy
- Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi

(Hendl 2005, s.52)

Podle mnoha autorů nestojí tyto dva přístupy proti sobě, ale navzájem se doplňují. Podle Hendla neexistuje žádný základní konflikt mezi kvantitativními a kvalitativními metodami. (2005, s.62) Také Švaříček a Šedřová poukazují na to, že tyto dva přístupy nejsou soupeřícími paradigmaty. Naopak mluví o smíšených výzkumných metodách, kdy se tyto dva přístupy mísí a lze tak využít výhod obou k dosažení maximálních výsledků výzkumu. (2007, s.27)

### 3.3 Metody sběru dat

Data získávána pomocí kvalitativního výzkumu popisují každodenní život, jsou spjata s určitou realitou a nejsou nijak vytržena z kontextu. Jejich úkolem je popisovat podrobnosti zkoumaného jevu za nějaký delší časový interval. Badatel díky nim rozkrývá a následně prezentuje, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu. Záleží na výběru vhodné metody na základě toho, jaké informace potřebujeme zjistit a od koho. Výchozím bodem je tedy náš výzkumný problém. Výběr vhodné metody sběru dat přichází na řadu až po stanovení cíle našeho výzkumu a definování výzkumných otázek. (Švaříček, Šedřová 2007, s.142)

Hendl uvádí několik pravidel pro výběr metody:

- Pozorování – delší období kontaktu – pokud chceme pochopit subkulturu, zkušenost z první ruky, lze zaznamenat i neobvyklou událost
  - Interview– relativně nestrukturované – pokud chceme porozumět zkušenosti, kontrola situace sběru dat, užitečné, pokud nelze pozorovat, lze zaznamenat i to, co bylo
  - Texty a dokumenty – rozbor významu, organizace a použití – teoretické porozumění, možnost analýzy jazyku a slov, pečlivě zpracované informace
  - Audio a videozáznamy – přesná transkripce přirozených interakcí

(2005, s.48, s.168)

### 3.3.1 Pozorování

Jedna z metod používaných právě při akčním výzkumu je pozorování. „Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s.143) Při pozorování zaujímá pozorovatel dva druhy postavení. Stává se přímo účastníkem, kdy ale aktivity spíše pozoruje, než aby se do nich aktivně zapojoval. Na druhou stranu je i pozorovatelem, který se snaží něco objevit, například novou metodu výuky. Podle Švaříka a Šed'ové je tato metoda vhodná právě pro zkoumání školní třídy, kdy výzkumník nijak nenarušuje průběh schéma sociální interakce a výchovně vzdělávací proces. (2007, s.143)

Proč bychom si měli vybrat právě pozorování jako jednu z metod sběru dat a jaký je její cíl? Účelem zúčastněného pozorování je zachytit, jak vypadá daná situace, kterou pozorujeme. Popis by měl být co nejpřesnější a detailní, aby si mohl následně čtenář danou realitu představit. Výhodou je také možnost vidět celý kontext dané situace a rovněž problémy, které se mohou objevit. Můžeme také postřehnout jevy doposud neřešené a formulovat si vlastní názor. Pokud bychom srovnali pozorování s rozhovorem, můžeme říct, že je více autentické, můžeme vidět jevy, které by například respondent v rozhovoru neuvedl. (Švaříček, Šed'ová 2007, s.144)

### 3.3.2 Rozhovor

Další metodou využívanou při akčním výzkumu je interview neboli rozhovor. Pro tuto metodu je klíčové kladení vhodných otázek. Podle Hendla není stanoveno žádné fixní pravidlo pro řazení otázek, ale přeci jen uvádí návrh, jak by měl rozhovor vypadat. Nejprve bychom se měli zaměřit na bezproblémové otázky, tyto přimějí dotazovaného, aby mluvil popisně. Může jít například o popis současných aktivit, zkušeností nebo chování jedince. Cílem další fáze je zjistit informace o názorech, pocitech k popsáním akcím a chováním. V této části může dojít už i k záporným reakcím, proto je důležité, aby měl dotazovaný k výzkumníkovi důvěru. (2005, s.175)

Klíčovou roli při rozhovoru hraje formulace otázek, měly by být otevřené, neutrální a cílené. Dotazovaný tak má pochopit, jaký je účel každé otázky. Výzkumník musí dbát na dva aspekty, jeho postoj k dotazovanému a také k obsahu sdělení. „Během rozhovoru musí tazatel udržovat motivaci dotazovaného k vyprávění tím, že se chová určitým způsobem, ale zároveň nesmí ovlivnit obsah sdělení tím, že kladně nebo záporně reaguje na odpovědi.“ (Hendl 2005, s.177)

Na závěr bych chtěla shrnout několik zásad pro správný průběh interview jako je připravenost a nácvik předem, vytváření vzájemné důvěry a citlivost k odlišnostem tázaného. Kladené otázky musí být jasné, srozumitelné a účelné. Vždy pokládáme jednu otázku. Udržujeme si neutrální postoj a necháváme respondentovi dostatek času na odpověď. Jsme sebekritičtí, při rozhovoru si zapisujeme poznámky. (Hendl 2005, s.178)

### 3.4 Akční výzkum

Pro praktickou část této práce jsem si zvolila právě akční výzkum jako jeden z prostředků kvalitativního výzkumu. Vybrala jsme si jej na základě výzkumné otázky, které se v práci věnuji. V této kapitole bych nejprve chtěla akční výzkum představit, popsat jeho prvky a cíle a také metody sběru dat, se záměrem jejich použití pro získávání potřebných informací.

### 3.4.1 Vymezení pojmu akční výzkum

Akční výzkum se snaží spojit jak teorii, tak praxi. Tradiční výzkum založený převážně na teorii ovlivňuje praxi jen v omezené míře, na rozdíl od akčního výzkumu, jehož výsledky jsou využity v praxi a k potřebné změně. „Akční výzkum vznikl na základě kritiky tradiční, jak hermeneuticky, tak pozitivisticko-empiricky orientované sociální vědy. Kritizován byl především nedostatek jejího praktického vlivu.“ (Hendl 2005, s.136)

Akční výzkum je založený na určitém způsobu zkoumání praxe. Označuje se jako praktický, protože je prováděn přímo v praxi daného člověka. Výzkumníkem může být kdokoliv bez ohledu na jeho pozici nebo status. Klíčovou rolí v tomto přístupu hraje také sebereflexe. V tradičním výzkumu jsou zkoumány jiní lidé, naopak v akčním výzkumu se soustředíme sami na sebe a na lidi, kteří jsou součástí daného procesu. V tomto případě je výzkumník zároveň účastníkem daného výzkumu a naopak. Akční výzkum lze použít v mnoha oblastech jakou jsou sociální vědy, organizace, administrativa nebo management. Velmi často je využíván hlavně ve vzdělávání. (McNiff 2002, s.15)

Akční výzkum můžeme považovat za jeden z nástrojů pedagogické praxe, pomáhající učitelé k sebereflexi, monitorování vlastních pokroků a odhalování nedostatků. Díky němu mohou učitelé neustále zlepšovat svou výuku a zdokonalovat se.

Akční výzkum lze definovat také jako praktický výzkum prováděný pedagogem v rámci svého výchovně vzdělávacího působení za účelem zlepšit nebo změnit svou metodiku a organizaci práce. (Maňák, Švec 2005, s.9) Podle Nezvalové akční výzkum usnadňuje profesní růst učitele, ale také ostatním pedagogickým pracovníkům podílejících se na vzdělávání. Díky tomuto výzkumu mají možnost učit se přímo ze své praxe, což je vede k autonomii. Má vliv na zvládnutí procesu změny, zkvalitňování výuky a také neustálého zdokonalování školy. (2003, s.300)

Učitelé, kteří se takového výzkumu účastní, se stávají výzkumníky, shromažďují informace, pozorují, kladou otázky, sdílejí názory, a také vyhodnocují závěry. Podstatou akčního výzkumu není metoda, ale činnost. Výzkumník si pokládá sérii otázek, na něž hledá odpověď: Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Jak se učí? Jak je to důležité?

Díky získaným poznatkům a zkušenostem mohou předávat informace dále svým kolegům a podílet se tak na zkvalitňování výuky. “Tento výzkum umožní učitelům lepší porozumění pedagogickým situacím, otevřenou diskusi a další aktivity, vedoucí ke zlepšení kvality školy.“ (Nezvalová 2003, s.300)

Výzkumem můžeme dojít ke dvěma závěrům. Učitel je spokojený se svými výsledky a postupy výuky a díky výzkumu bude schopný popsat, jak toho dosáhl a zkušenosti předat dál. Naopak může i zjistit, v čem tkví jeho nedostatky a prostřednictvím akčního výzkumu může dojít k plánu, jak se zlepšit. (McNiff 2002, s.15)

### **3.4.2 Prvky a cíle akčního výzkumu**

Základními prvky akčního výzkumu jsou akce, reflexe a revize. Existují různá podrobnější rozdělení těchto prvků na jednotlivé kroky, podle kterých je potřeba postupovat. Nezvalová uvádí například těchto pět kroků akčního výzkumu:

- Formulace problému
- Sběr informací
- Vyhodnocení informací
- Sdělení výsledků
- Akční plán

(2003, s.301)

McNiff popisuje ve své knize podrobnější postup jednotlivých kroků:

- Posoudit svou dosavadní praxi
- Najít aspekt, který chceme zlepšit
- Představit si způsob řešení
- Zkusit nový způsob aplikovat
- Reflektovat výsledek
- Upravit plán na základě dosažených výsledků a znovu ho aplikovat

Autorka upozorňuje na to, že tento cyklus se neustále opakuje. Důležité je zhodnocení každého nového postupu a reflexe výsledků. Cílem je upravovat plán do té doby, než budeme s výsledkem spokojeni. Tento model se zdá být bezchybný, může se však stát, že během výzkumu narazíme na nějaký problém. Pro někoho může být problematická už jen identifikace oblasti, na kterou je potřeba se zaměřit a změnit ji. Je potřeba upravit si schéma podle potřeby na základě daného akčního výzkumu a jeho vývoje. (2002, s.71)

„Cílem akčního výzkumu je zvýšit profesionalitu učitele, rozvíjet jeho pedagogické myšlení a dovednosti, zkvalitnit jeho rozhodovací procesy, ovlivnit hodnotovou orientaci i posílit jeho naději a víru v možnosti zlepšit vlastní pedagogické zkušenosti.“ Úkolem akčního výzkumu není jen zlepšení pedagogické praxe učitele, ale také výsledků žáků, které učí. Učitel přemýšlí o tom, jak zdokonalit výuku, tak, aby žáci byli úspěšní a dosahovali lepších výsledků ve škole. (Nezvalová 2003, s.301)

### **3.4.3 Možnosti aplikace**

Akční výzkum můžeme aplikovat v mnoha oblastech týkajících se školy. Je možné se zaměřit na metody výuky, řešících například využití nových aktivizačních metod. Dále pak na strategii učení z hlediska integrovaného přístupu v jednotlivých předmětech. Důležité je také zlepšování evaluačního procesu hodnocení žáka a podpora pozitivního přístupu k práci, sebereflexe. Výzkum může být zaměřený dále na aplikaci nových technik nebo na růst efektivity administrativních procesů ve škole. (Nezvalová 2003, s.303)

### **3.5 Shrnutí teoretické části**

Na motivaci žáků působí velké množství faktorů, souvisejících spolu navzájem. Již od narození se u dítěte formují potřeby, jichž se dožaduje. V tomto i pozdějším období hraje klíčovou roli přístup rodičů a jejich reakce na tyto potřeby a zájmy. Během školního věku působí na žáka také učitel, který zastává tuto roli a bere na sebe zodpovědnost učit žáky tak, aby dosahovali co nejlepších studijních výsledků. Kritickým obdobím se stává pubescence, kdy se mění přístup žáků k učení i k rodičům a učitelům. Důležité je vědět, jaké potřeby v každém věku jedinec má a jak ho podpořit.



V této teoretické části jsem se zaměřila na důležité pojmy, souvisejících s motivací žáků, provedla analýzu významu slova motivace a popsala její dva druhy. Potom porovнала pojmy motiv a potřeba a jak souvisejí s motivací. Dále se zabývala samotným výchovně vzdělávacím procesem, jakým způsobem žáky motivuje. Zde má pozornost byla věnována hlavně faktorům, ovlivňujícím motivaci k učení každého jedince. Zmiňován byl samozřejmě také vliv osobnosti učitele a jeho působení na vnitřní a vnější motivaci svých žáků.

V poslední části jsem porovнала kvalitativní a kvantitativní výzkum, jejich výhody a nevýhody. Tématem mé diplomové práce je akční výzkum, jako jeden z metod kvalitativního přístupu, definování jeho prvků, cílů a také metod sběru dat, což použiji rovněž v praktické části této práce

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 4 Cíl a metodika výzkumné části

Cílem výzkumné části této diplomové práce je s využitím akčního výzkumu zjistit, co motivuje žáky k učení na druhém stupni základní školy. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kvalitativní výzkum se zabývá konkrétní situací. Proto se zaměřím na výuku anglického jazyka v jedné skupině 8.ročníku, kde sama vyučuji. Na základě tohoto výzkumu bych chtěla získat přehled, jak nejlépe své žáky motivovat i přesto, že se nachází v ne zrovna lehkém životním období.

Cílem akčního výzkumu je vytvoření určitého plánu na zlepšení výuky v dané školní třídě. Takový plán slouží k sebereflexi, založený na snaze něco změnit v dosavadních postupech a metodách konkrétního učitele. Nejprve se zaměřím na samotný výzkum a získání informací a na základě toho pak zformuluji řešení problému.

### 5 Výzkumný vzorek

Ve své práci se zabývám otázkou motivace žáků k učení na druhém stupni základní školy, proto bylo nutné vybrat si pro tento výzkum vhodný vzorek žáků. Již třetím rokem vyučuji na Základní škole Slovanka v České Lípě. Mohu říct, že v této škole panuje příjemné klima, jak pro žáky, tak i pro všechny zaměstnance. Mezi učiteli funguje vzájemná pomoc, podpora a efektivní komunikace. Pravidelně jednou ve školním roce škola pořádá tripartity, kterých se účastní učitel, rodič i žák. Zaměřuje se na těsnou spolupráci s rodiči a také jejich informovanost, pořádá různé akce pro celé rodiny žáků. Škola přispívá rovněž k rozvoji svých žáků v mnoha oborech. Zaměřuje se na ekologickou výchovu, informatiku, cizí jazyky, sport, nabízí i volitelné předměty. Myslím si, že velká většina pedagogů se snaží zohledňovat při výuce individualitu a odlišnost žáků. Vzhledem k většímu počtu žáků se specifickými poruchami učení a dalšími, vyžadujícími pomoc při výuce, se téměř v každé třídě nachází asistent pedagoga. Žáci jsou vedeni k vzájemnému respektu a pochopení, i v souvislosti s výskytem nemalého počtu cizinců, kteří se v naší škole učí. Třídy se mnohdy skládají ze žáků s odlišnou národností, kulturou a zvyky. Myslím si, že tato škola se snaží své žáky motivovat

ve všech různých směrech, podporovat jejich zájmy a tvořit takové sociální klima, aby mohli rozvíjet své schopnosti a dovednosti.

Sama vyučuji anglický jazyk právě na druhém stupni a vím, jak každý třídní kolektiv a ročník se od sebe liší. Vybrala jsme si pro svůj výzkum jednu 8. třídu. Při výuce cizích jazyků se v naší škole jednotlivé třídy dělí na dvě skupiny. Žádná skupina není homogenní, působí v ní jak žáci slabší, tak nadanější. Jako výzkumný vzorek mi poslouží jedna polovina zmíněné 8. třídy. V této třídě vyučují druhým rokem anglický jazyk a mohu konstatovat, že žáci v ní se velmi liší jak osobností, tak právě i motivací. Třída je genderově vyvážená ze šesti chlapců a šesti dívek. Jeden z chlapců je velmi problematický se specifickou poruchou učení. Ve třídě se vyskytuje dívka, která je velmi nadaná a snaží se pomáhat ostatním. Naše základní škola se vyznačuje širokou výukou cizinců, v každé třídě se nachází nejméně jeden žák odlišné národnosti. V mé skupině v 8.B se učí tři cizinci, jedna dívka, méně rozumí česky a dva chlapci, kteří jsou na tom podstatně lépe, co se týká českého jazyka. Všichni tři mluví lépe anglicky než česky, což je výhoda právě při hodinách anglického jazyka. Právě teď se nachází tito žáci v období pubescence, pozorují tedy u nich změny nálad, a s tím také spojené kolísání motivace při výuce. S ohledem na daný věk a situaci se mi zdá tato třída jako ideální pro můj výzkum. Co se týká jejich motivace k učení, je samozřejmě důležité zmínit také vliv prostředí, ve kterém žijí. V tomto věku mnohdy žáci nevycházejí se svými rodiči, mají problémy doma, ztrácejí respekt k autoritám, a to vše se potom promítá ve škole. Snaží se najít sami sebe a také se rozhodnout, co by chtěli v budoucnu dělat. U některých žáků v této třídě je vidět podpora od rodičů a zázemí, díky kterému jsou schopni se dobře připravit na výuku. U několika žáků pozoruji nezájem o učení a o svou budoucnost, což je jistě také z určité části ovlivněno prostředím, ve kterém žijí a takovou podporu, jako ostatní, nemají. Všechny tyto faktory spolu navzájem souvisí a ovlivňují chování jedince.

## **6 Akční výzkum**

Jak jsem již zmínila v teoretické části této diplomové práce, akční výzkum je jedním z kvalitativních přístupů. Jeho realizace se zakládá na jednotlivých krocích, které musí výzkumník dodržet, aby mohl dosáhnout konkrétních výsledků. Cílem je reflexe vlastní praxe a formulování nějakých nedostatků, s nimiž může dotyčný dále pracovat. Naopak může také zjistit, jaké metody a postupy používané v praxi se zdají být efektivní a měl by v nich dále pokračovat. V této kapitole se věnuji právě každé z těchto částí akčního výzkumu a podrobně

popíši, jak sama jsem postupovala. Nejprve pojmenuji samotnou metodu sběru informací pro tento výzkum. Zvolila jsem si participační pozorování a skupinový rozhovor, i o nich už jsem podrobněji psala v teoretické části. Na základě těchto nasbíraných dat zformuluji akční plán pro zlepšení motivace žáků v dané třídě.

## **6.1 Vstup do výzkumu**

Na začátku každého výzkumu by si měl výzkumník položit otázku, proč chce daný výzkum realizovat a čeho chce docílit. Jak už jsme zmínila dříve, již třetím rokem vyučuji anglický jazyk na druhém stupni. Při výuce se snažím využívat různé typy aktivit a žáky co nejvíce při hodinách zapojovat. Ve většině tříd, kde učím, se setkávám s pozitivní odezvou od svých žáků, rádi se při výuce zapojují a jsou aktivní. Ve třídě 8.B, vybranou pro svůj výzkum, je to však trochu odlišné. Žáci působí neaktivně, méně se zapojují, neradi mluví před ostatními, mají slabší domácí přípravu a častěji nedávají pozor. Poslední dobou se tedy opakovaně zabývám těmito otázkami: Motivuji správně a dostatečně své žáky, aby je hodiny bavily a dosahovali lepších studijních výsledků? Používám adekvátní metody výuky a jak velký vliv mám já jako učitel na motivaci svých žáků? Pomocí akčního výzkumu bych chtěla najít odpověď právě na tyto otázky a zformulovat řešení této dané situace. Před samotným výzkumem je také důležité, aby se výzkumník díval nezaujatě na situace, které pozoruje. Díky tomu si může čtenář představit autentický obrázek dané reality bez nějakých osobních preferencí výzkumníka.

## **6.2 Pozorování a sběr informací**

Pro sběr informací mojí volbou se stalo participační pozorování jako jedna z metod kvalitativního výzkumu. Protože ve vybrané třídě přímo sama učím, mohla jsem získat informace hned z první ruky. Stala jsem se tedy zároveň výzkumníkem i účastníkem tohoto výzkumu. V této metodě vidím hlavní výhodu v tom, že sama nenarušuji průběh výuky, ale jsem její aktivní součástí. Mnohdy se může stát, že při pozorování třetí osobou je realita dané situace zkreslená. V mém případě se žáci mohli chovat přirozeně.

Pozorování jsem věnovala 2 týdny v březnu tohoto roku 2024 a soustavně sbírala informace ve svých hodinách angličtiny ve třídě 8.B. Týkalo se to dohromady šesti vyučovacích hodin. Před každou hodinou si zvolila vždy cíl, co sledovat. Své hodiny jsem poté analyzovala

z hlediska použitých aktivit a činností a reakcí žáků. Zkoumala, kdy se motivace zvýšila a kdy naopak snížila a co k tomu vedlo. Dále se zaměřila také na reakci žáků na odměnu či trest a jak obě tyto metody působí na motivaci žáků. Veškeré poznámky si pak poctivě zapisovala a vytvořila z nich seznam aktivit a témat, které žáky aktivizovaly. Všechna data jsem si po dané vyučovací hodině analyzovala ihned a zapsala nejdůležitější momenty. Nesoustředila se jen na použité výukové metody, ale také na to, jak žáci během hodiny reagují, komunikují a dávají pozor.

## **1. Vyučovací hodina – skupinová práce**

Prvním cílem pozorování bylo zapojení žáků do skupinové práce. Tato metoda výuky se jeví náročnější a hlučnější, ale často ji používám například u nižších ročníků. Občas působí kladně ale i na druhém stupni. Při této hodině dostanou žáci za úkol opakování budoucího času formou deskové hry, jejíž cílem bylo házet kostkou a dojít s figurkou do cíle jako první. V průběhu hry žáci pokládali otázky a odpovídali na ně v budoucím čase. Byli rozděleni do skupin po 4 podle svého uvážení. Každou z nich zastupovali jak žáci slabší, tak i ty nadanější. Již z předchozí zkušenosti vím, že toto rozdělení je efektivnější, než pokud bych nechala žáky sednout si jen podle sebe, proto jsem složení skupin i trochu korigovala já s nimi. V případě totiž, že by byli ve skupince jen slabší žáci, mohlo by se stát, že by si nevěděli rady a jejich motivace by byla nižší. Další problém by mohl nastat, pokud by skupinu tvořili žáci vyrušující, co nedokážou v klidu pracovat. Na druhou stranu, jestliže spolu sedí žáci, vzájemní kamarádi, má to na motivaci pozitivní vliv. V průběhu hry jsem vyzorovala vyšší motivaci u těch žáků, pokud seděli s někým, s kým se baví. Vyskytnul-li se ve skupince někdo, kdo s vybranými spolužáky často nekomunikuje, motivace u něj byla slabší. Během své praxe přicházím na to, že rozdělení do skupin je tedy u skupinové práce nebo hry klíčové.

Dalším mým postřehem se stal samotný fakt, že někteří žáci poctivě tvořili věty a mluvili spolu anglicky, zatímco jiná skupinka spíše jen házela kostkou a věty tvořila jen, když jsem k nim přišla. Pojali aktivitu spíše jako společenskou hru a nepochopili, jak jim tato aktivita pomáhá v procvičování komunikačních schopností. Mluvili spolu česky, mimo zadané téma a projevovali se hlučněji než zbytek třídy. Důležité bylo tedy monitorování a průběžné procházení mezi žáky, náležitá kontrola, zda se zapojují do hry všichni a tvoří správně věty. Pokud jsem viděla, že si někdo neví rady, snažila jsme se ho povzbudit. Při této aktivitě jsem

pozorovala, kromě čtyř žáků, spíše zvýšení motivace a aktivní zapojení. Žáci si navzájem pomáhali a nebáli se mluvit v angličtině.

Hodnotila bych a shrnula tuto část hodiny kladně, jako jednu z možností, jak zvýšit motivaci i u žáků na druhém stupni. Důležité je však jasně vysvětlit pravidla hry a zdůraznit výukový cíl dané aktivity. Někteří žáci to mohou považovat pouze za zábavnou činnost, stejně jako jedna ze skupin v pozorované třídě. Jak už jsem zmínila v teoretické části práce, právě didaktické hry mají schopnost žáky aktivizovat a vzbudit u nich soutěživost. Cílem této aktivity bylo opakování již probrané látky zábavnou formou.

## 2. Vyučovací hodina – samostatná práce

Druhá moje vyučovací hodina proběhla pozorováním aktivit žáků při samostatné práci. Rozdala jsem jim pracovní list s mapkou města a větami, do nichž měli doplňovat správnou předložku. Jejich úkolem tak bylo vyhledávat různá místa na mapě a popsat, kde se nacházejí. Ještě před touto aktivitou jsme si předložky připomněli a jednotlivé věty si společně přečetli. V této části, předcházející samotné aktivitě, jsem pozorovala motivaci jen u čtyřech dětí, které angličtina baví a průběžně se učí slovní zásobu. Díky tomu dokázali jednotlivé výrazy přeložit a ihned chápali zadání úkolu. Můžeme tedy říci, že pracovali na základě své vnitřní motivace. U některých žáků byl však vidět nezájem již při tomto zadání. Vysvětlila jsem jim však, jaký je účel této aktivity, a také jak se jim tato látka bude v praktickém životě hodit.

Každý žák pracoval sám a já postupně všechny obcházel. Mnoho žáků se hlásilo a potřebovalo mou pomoc. Jeden z nich, trpící dyslexií a problémový v chování, nedával pozor a zadání nepochopil. Začal tedy pracovat později, až když jsem k němu přišla a vše vysvětlila. Sám se nepřihlásil, aby se zeptal, co má dělat, jen pasivně seděl. U tohoto žáka takové chování pozoruji častěji. Během monitorování vidím, jak někteří žáci pracují bez problému sami bez mé větší pomoci. Pracovali soustředěně a měli rychle hotovo. Tři žáci, v angličtině slabší, pracovali naopak velmi pomalu, nechávali se rozptylovat okolím a málo se snažili. Abych je motivovala k práci a ke splnění zadaného úkolu, slíbila jsme jim odměnu ve formě jedničky, pokud budou mít správné řešení. Toto mělo okamžitou kladnou odezvu u několika dalších žáků, odměna je namotivovala natolik, že se začali více snažit. Dva žáky však nic z toho nenadchlo a smířili se s tím, že jedničku nedostanou. Bylo na nich vidět, že jim to je jedno a cvičení vyplňovali spíše náhodně, než aby se nad tím zamysleli.

V závěru aktivity jsme si cvičení společně zkontrolovali. Napadlo mě, aby si žáci své papíry vyměnili a kontrolovali tak práci svého spolužáka a napsali mu tam i známku. Cvičení se promítalo na interaktivní tabuli a každý žák přečetl jednu větu s předloškou, kterou tam doplnil a poté ji napsal na tabuli. Někteří žáci měli chybnou odpověď a spíše hádali, jak to má být správně. Nejprve jsem vyzvala daného žáka k jeho odůvodnění, proč tam má chybu. Když nevěděl, pomohli ostatní a vysvětlili správnou odpověď. Na konci byly vyhodnoceny výsledky a ti žáci, co dosáhli daného počtu bodů, získali za práci jedničku. Protože mám v této skupince i slabší žáky, kteří na jedničku nedosáhli, ale byla u nich vidět snaha, dala jsem jim plus za aktivitu a pochválila je. Pouze na jednoho žáka platí spíše tresty nežli odměna. Snaží se více pouze, když jej napomenu a řeknu, že dostane za práci v hodině pětku, jestliže daný úkol nesplní. Funguje u něj tedy taková motivace, kdy pracuje právě z toho důvodu, aby se vyhnul trestu a tím následně konfliktu s rodiči.

Myslím si, že samostatná práce je jedna z nejčastějších forem výuky používaných při vyučování. Žáci se při ní učí samostatnosti, umět si poradit, pracovat s učebnicí a sami si vyhledávat informace. Výhodou je určitě větší soustředěnost a klid žáků. Je však důležité umět měnit aktivity během hodiny a žáky aktivizovat, pokud vidíme, že jsou unavení a neudrží pozornost. V této třídě není samostatná práce nejoblíbenější aktivitou, většina žáků ji však zvládá bez problému. Slabší žáci potřebují často moji pomoc a mnohdy sami úkol bez větší motivace nezvládnou.

V teoretické části práce se zmiňují právě o vlivu odměny a trestu na motivaci žáků k učení. V případě výuky může být odměnou například jednička za aktivitu v hodině, pochvala, nálepka nebo sladkost. Odměna dokáže motivovat, jak mladší, tak i starší žáky, kterým například záleží na známce z daného předmětu a ovlivňuje tak jejich vnější motivaci. Měli bychom chválit nejen žáky, mající výborné výsledky, ale také ty slabší, za každý dobrý výkon. Stejně jako odměna může posloužit také trest, ten má však negativní charakter. V této hodině jsem také narazila na problém, co se týká práce s chybou. Ně kterým žákům bylo jedno, že mají špatnou odpověď a nesnažili se přijít na to, jak to má být správně. Jen si to opraví, ale už nad tím nepřemýšlejí a příště můžou stejnou chybu zopakovat a ztratit tak motivaci mít lepší výsledky.

V této hodině tedy jednoznačně zjišťuji, že někteří žáci ve vybrané třídě jsou motivováni vnitřně, neboť je předmět přirozeně baví. Naproti tomu jiní žáci potřebují nějakou vnější

motivaci, která je aktivizuje a donutí si zadaný úkol splnit. Je tedy potřeba umět pracovat s více metodami a své žáky lépe poznat, abychom věděli, co na ně platí.

### **3. Vyučovací hodina – téma hodiny**

Další hodinu jsem orientovala na pokládání otázek a odpovědi žáků hned na začátku hodiny. Při výuce cizího jazyka je velmi důležité a klíčové rozvíjet právě komunikační schopnosti. Na druhém stupni by měli žáci umět hovořit o sobě, o svých zájmech, rodině nebo volném čase. Mají být schopni reagovat na různé typy otázek a vytvořit srozumitelnou odpověď. Do každé hodiny se snažím zapojit alespoň jednu aktivitu zaměřenou na komunikaci. Na začátek vyučovací hodiny zařazuji právě aktivitu, která má za úkol žáky aktivizovat a naladit je na téma hodiny.

Zadala jsem žákům téma *Moje oblíbené město*, dle instrukcí výše popsaných, tedy ihned na začátku vyučování. Jejich úkolem bylo vybrat si jedno oblíbené město, popsat kde se nachází a zda už ho někdy navštívili. Měli zmínit zajímavosti a proč se jim toto vybrané město líbí. Postupně se ptám všech žáků a zjišťuji opět velké rozdíly. Někteří z nich jsou schopni o městě mluvit, hned věděli, které si vyberou a z jejich výkladu bylo patrné, že je dané místo zajímavé. Jiní žáci si byli méně jisti a řekli pouze pár vět. Dva žáci vůbec nevěděli, co by měli odpovědět, jaké město si vybrat a motivace u nich byla daleko menší. Během pokládání otázek jsem se snažila žáků doptávat a nasměrovat je tak, aby byli schopni odpovědět. Některým z nich to pomohlo, ale někteří se vůbec nechytali. Jiní odpověděli alespoň v českém jazyce, další rovnou řekli, že nevědí, o čem mluvit, neboť žádné oblíbené město nemají.

Po této hodině jsem si kladla otázku, jak je možné, že někteří žáci dokážou bez většího problému mluvit a jiní jsou naprosto demotivováni. Napadlo mě, dát jim příště před takovouto aktivitou chvíli čas na rozmyšlenou a prostor k tomu, napsat si i pár poznámek, aby věděli, o čem budou mluvit. Jako jeden z důvodů, na který jsem díky pozorování přišla je, že motivace právě při mluvení může být spojena s daným tématem. Pokud žáky vybrané téma zajímá a je nějakým způsobem spojeno s jejich životem, jsou schopni mluvit bez problému. Naopak pokud je pro ně téma vzdálené, nevědí, o čem mluvit, pak v daný okamžik u nich nastane pokles motivace. Tímto problémem se zabývám také v kapitole 2.5.2, kde zmiňuji, jak je důležité umět výuku určitým způsobem spojit se zájmy žáků. Objevuje se zde však problém,



že každý žák má odlišné zájmy a není jednoduché zaujmout všechny najednou. Proto by měl učitel vybírat odlišná a pestrá témata pro své hodiny. Měl by se o své žáky zajímat a vědět, co je baví. Při výuce cizího jazyka lze tyto informace snadno zjistit například při konverzačních hrách, kvízech nebo jednoduše na toto téma vést diskusi.

Učitel má mít přehled o tom, co zajímá žáky podle věku, které zrovna učí a s touto informací pracovat. Menší žáky bude bavit něco jiného než ty starší. Je to klíčové právě hlavně na druhém stupni, kdy je obtížnější tyto žáky zaujmout. Správné zaměření výuky tímto směrem může jejich motivaci k učení zlepšit. Ve starších učebnicích se setkávám s tématy, co mi zrovna nepřipadají příliš aktuální pro dnešní mládež. Zájmy dětí se neustále mění a to, co se zdálo být atraktivní dříve, je dnes už nezajímavé.

#### **4. Vyučovací hodina – práce ve dvojicích**

Další vyučovací hodinu věnuji pozorování spolupráce žáků při práci ve dvojicích. Tématem hodiny je slovní zásoba na zadání slova město. Pro žáky jsem si připravila křížovku, ve které měli společně vyhledávat názvy budov a dalších míst ve městě. Při této aktivitě mě zajímalo, jak dokážou spolupracovat, pokud pracují ve dvojici a nejsou na úkol sami. Jestliže porovnáám samostatnou práci a kooperativní výuku, mohu konstatovat, že ve druhém případě byla motivace u žáků daleko vyšší. Většina dvojic nepotřebovala mou pomoc, žáci takto zvládli najít všechna slova sami. Vzájemně se doplňovali, pomáhali si a motivovali se. Pokud si jeden z žáků nebyl jistý nebo si nevěděl rady, druhý se mu snažil pomoci. Bylo vidět, že je tato aktivita baví a také to, že mohou spolu komunikovat. Dle mého názoru tato metoda výuky pomáhá také slabším žákům, mající někdy problém pracovat sami a potřebují víc pomoci. Během hodiny jsem také vyzorovala dvě dvojice, kdy jeden žák, kterému jde anglický jazyk velmi dobře, motivoval svého slabšího spolužáka. Bylo patrné, že si chvíli neví rady a vyhledávání nechával spíše na tom druhém, ten se ho však snažil podpořit ke spolupráci. Nakonec tato dvojice našla cestu, jak úkol společně splnit. Také již zmíněný žák s poruchou pozornosti a chováním, dokázal spolupracovat se svým spolužákem. Nemusela jsme ho napomínat, aby pracoval a dával pozor.

Z tohoto pozorování a zážitku docházím k závěru, že práce ve dvojicích dokáže namotivovat celou tuto třídu. Během ní mohou sdílet svůj úspěch s někým jiným a s ostatními dvojicemi soutěžit. Stejně jako u skupinové práce, i zde je důležité rozdělení žáků do dvojic podle určitých kritérií. Pokud bych k sobě posadila dva slabší žáky, práce by pro ně

byla složitější a ztratili by motivaci úkol dokončit. Tato forma výuky má mnoho výhod. Učitel se stává spíše pozorovatelem než aktivním účastníkem, pomáhající žákům, kteří potřebují poradit. Žáci se zároveň učí větší autonomii a spoléhat se jeden na druhého. Zároveň je pro ně práce ve dvojicích zábavnější. Z teoretické části vím, že se jedná o kombinaci vnitřní i vnější motivace. Žák je motivován vnitřně jak sám od sebe, tak zároveň i z vnějšku svým spolužákem, s nímž spolupracuje. Myslím si, že přesně tato forma výuky může žákům pomoci i do budoucna, kdy budou například součástí nějaké pracovní skupiny ve své profesi, kde je základem spolupráce týmu.

## **5. Vyučovací hodina – osobní cíl**

Pátou hodinu jsem zaměřila na udržení pozornosti a soustředění při poslechu. Jak už jsem zmínila, někteří žáci ve třídě 8.B mají potíže s udržením pozornosti během výuky. Snadno se rozptýlí a často během vyučování reagují na své spolužáky. V takovém případě je potom těžší zaujmout je a udržet tak jejich motivaci. Víím tedy, že je to něco na co je třeba se v hodinách převážně zaměřit a věnovat tomu pozornost.

Při výuce anglického jazyka kladu důraz na rozvoj více dovedností jako je psaní, mluvení, gramatika, čtení a také poslech s porozuměním. Právě poslech je jedna z aktivit, vyžadující naprostou soustředěnost a pozornost. Při poslechu nahrávky nebo i při sledování videa mají žáci za úkol pochytit důležité informace a snažit se porozumět mluvenému slovu. Při této hodině jsem chtěla zjistit, jak dokáže žáky motivovat právě poslechové cvičení. Jejich úkolem bylo poslechnout si krátký rozhovor turisty v cestovní kanceláři a do sešitu si zároveň psát důležité informace. Tato aktivita vyvolala naprosté soustředění. Všimla jsme si však, že pro některé žáky bylo těžké rozhovoru porozumět. Vyčetla jsem to z jejich tváří, když si nevěděli rady. V tu chvíli se snažila je motivovat a povzbudit, není potřeba, aby rozuměli všemu, ale snažili se zachytit jen důležité informace. Mnohdy, pokud nám něco nejde, ztrácíme motivaci a snahu úkol dokončit. Při kontrole odpovědí žáci zjistili, že úkol zase tak těžký nebyl. Společně jsme si odpověděli na všechny otázky. Polovina z nich měla všechny odpovědi správně a ostatním chybělo jen pár informací. Znovu se tedy poslech uskutečnil, nahrávku jsem jim zastavovala a žáci, kterým něco chybělo se snažili hledané informace dodatečně pochytit. Nakonec byli všichni schopni odpovědět na zadané otázky.

Často se setkáváme při výuce s mnoha překážkami a problémy, které musíme umět řešit. Žáci se učí tyto překážky překonávat a získat tím pocit nějakého uspokojení, směřovaného k

dosahování dalších cílů. V teoretické části jsem psala o motivaci, co by záležitosti, o uspokojování potřeb člověka. V tomto případě by se to dalo popsat, jako potřeba dosažení úspěchu. Mohla jsem vidět nadšení žáků a zároveň také vzestup motivace. V kapitole 2.5.1 jsem zmiňovala nastavení osobních cílů. Žák by měl před každou aktivitou nebo úkolem znát cíl, jehož má dosáhnout, musí vědět, co se od něho přesně očekává. Tento cíl je nutné nastavit tak, aby byl dosažitelný a splnitelný pro každého žáka a udržel jeho motivaci.

## **6. Vyučovací hodina – hraní rolí**

V poslední hodině mého pozorování, bylo mým cílem zkoumat opět práci ve dvojicích při přípravě rozhovoru a následné hraní rolí. Práci ve dvojicích jsem sledovala už v jiné hodině, ale zajímalo mě, jak budou žáci projevovat svou představivost, a zda je bude bavit vytváření vlastního rozhovoru a samotné hraní rolí, do kterých se musí vžít.

Vybrala jsem téma vztahující se opět k praktickému životu. Jedním z cílů výuky cizího jazyka je schopnost dorozumět se ve světě. Žákům tedy nejprve pouštím nahrávku rozhovoru turisty v cestovní kanceláři v Londýně. Za úkol mají zjistit, co chce turista navštívit, kde se dané místo nachází a kolik stojí vstupenka. Následně odpovědi zkontrolujeme a žáci dostávají za úkol daný rozhovor přečíst. Tato aktivita je, bohužel, příliš nezaujala, na čtení se hlásili pouze ti žáci, co angličtinu mají rádi a nedělá jim problém čtení. Aktivita následující poté, však aktivizovala celou třídu. Úkolem bylo připravit si podobný rozhovor společně ve dvojicích a ten pak předvést před ostatními spolužáky. Žáci si nejprve rozdělili role, jeden z dvojice byl turista a druhý pracovník cestovní kanceláře. Tato část proběhla bez komplikací, všichni se dokázali domluvit, kdo bude koho hrát. Následovalo zapojení vlastní fantazie a příprava rozhovoru. Žáci v této fázi využívali internet s mým svolením a vyhledávali si informace o zajímavých místech v Londýně. Procházím postupně mezi žáky a pozoruji, jak spolupracují a vymýšlí zajímavé příběhy. Bylo vidět, jak je baví využívat vlastní představivost a se zadaným úkolem si věděli rady. Já sama v tom momentě vidím úsměvy na tvářích a naprostou motivaci u všech. Následně jednotlivé dvojice svůj rozhovor předvedli před třídou. U některých žáků pozoruji ve výsledku větší snahu, rozhovor měli propracovanější a delší. Na druhou stranu, pokud vezmu v potaz schopnosti jednotlivých žáků, co se týká anglického jazyka, myslím si, že všichni to zvládli podle svého maxima. Také mluvení před celou třídou žákům při rozhovoru vadilo méně, než když musí mluvit sami.

Díky sledování této aktivity zjišťuji, jak žáky mnohem více motivuje, pokud mohou vytvářet něco sami. Předem dané texty a cvičení znamenají určitě také velmi vhodnou metodu pro výuku cizího jazyka. Občas je ale důležité nechat žáky použít svou vlastní fantazii a dát jim prostor samostatně něco vytvořit. Tímto způsobem funguje také projektová výuka, o které píšu v teoretické části této diplomové práce. Žáci společně pracují na projektu, kde na začátku se stanoví nějaký problém nebo otázka, na něž musí najít řešení. Tato výuka je motivuje k přemýšlení, konstruktivním řešením a spolupráci. Výsledkem se tak potom stává libovolný projekt, vystihující danou skupinu žáků a ukazující, jak moc na něm pracovali a jakou motivaci využili.

Během tohoto pozorování jsem zkoumala chování žáků ve svých hodinách angličtiny.

### **6.3 Skupinový rozhovor**

Jako druhou metodu sběru dat pro svůj akční výzkum volím rozhovor. Opět se jedná o jednu z metod kvalitativního výzkumu, stejně co by pozorování. Je důležité vybírat metodologický přístup podle předem dané výzkumné otázky nebo problému, což uvádím již i v teoretické části. Pro svou práci vybírám tedy skupinový rozhovor. Tento typ rozhovoru se mi zdá velmi vhodný, neboť pracuji s menší skupinou žáků, které znám již celkem dobře. Volím raději rozhovor s celou skupinou z toho důvodu, abych získala pohled na motivaci všech, jichž se výzkum týká. Pokud se rozhodnu pro rozhovor individuální, akční plán by byl pak sestaven pouze pro tu jednu vybranou osobu. Takový postup dobře funguje, potřebuji-li více motivovat pouze jednoho žáka. Ve výzkumu se ale soustředím na celou tuto skupinku, v níž je více žáků s klesající motivací mnou vyzorováno.

Před každým rozhovorem si výzkumník nejprve připraví otázky k následnému jejich pokládání. Tyto se musí týkat tématu a vést k otevřeným odpovědím, dotazovaný je tak může dále rozvíjet. Na rozdíl od dotazníku, jako jedné z metod kvantitativního přístupu, vede rozhovor k okamžité zpětné vazbě a diskusi. Během rozhovoru se výzkumník doptává a reaguje na odpovědi. Záleží zde na faktu neodbíhat od tématu, snažit se splnit předem daný cíl a pojmenovat problémy, kterých se daný rozhovor týká. Před začátkem rozhovoru je důležité vysvětlit zúčastněným, co je naším cílem a za jakým účelem chceme s nimi rozhovor vést.

## 6.4 Příprava rozhovoru

Před samotným rozhovorem jsme si připravila několik otázek, týkajících se právě motivace k učení. První otázky obsahovaly téma výuky obecně. Mým cílem bylo zjistit, jak se žáci ve třídě cítí, jaká je jejich obecná motivace k učení a co je při hodinách baví.

1. Jak se vám líbí ve třídě a s kým se nejvíce bavíte? S kým rádi pracujete?
2. Co vás motivuje k tomu, abyste se připravovali na výuku?
3. Pomáhá vám někdo s učením nebo se učíte sami pro sebe?
4. Jaké aktivity vás při hodinách baví?

Konkrétně se přitom zaměřuji na výuku anglického jazyka, abych zjistila, jak s žáky mohu v hodinách pracovat ke zvýšení jejich motivace.

1. Proč se učíte cizí jazyk? K čemu vám to je?
2. Jak často se připravujete na hodiny angličtiny? Co vás k tomu vede?
3. Jak se cítíte při hodinách anglického jazyka? Máte z něčeho strach?
4. Pracuje se vám lépe ve dvojicích nebo samostatně?
5. Jaké hry vás baví, které při výuce hrajeme?
6. Je něco, co vám při hodinách angličtiny chybí?

## 6.5 Skupinový rozhovor v 8.B

Na začátku rozhovoru žáky posadím do kruhu a vysvětluji jim, za jakým účelem chci s nimi rozhovor uskutečnit. Ujišťuji je hlavně, že výzkum je anonymní a nikde neuvedu jejich jména ani jiné osobní údaje. Vzhledem k tomu, že tyto žáky znám již docela dobře a mnohdy spolu vedeme diskusi a řešíme problémy, neznamenal to pro ně nic neobvyklého. Mohla jsem pozorovat, že jsou trochu nervózní. Následně však pochopili, že to může pomoci i jim a na otázky odpovídali otevřeně. Cílem rozhovoru bylo zjistit více informací od nich samotných, jak se ve třídě cítí, jaký mají přístup k učení, zda rádi mluví před ostatními nebo co je nejvíce motivuje při výuce anglického jazyka. Právě tyto informace spolu s

pozorováním pomohly mi najít odpovědi na moje otázky, které jsem si položila na začátku výzkumu. Záznamy odpovědí z rozhovoru použité v mojí práci jsou sice anonymní, ale přesto zcela autentické. Nejsou zde zahrnuty všechny odpovědi, neboť se často opakují. Vybrala jsem ty, co mi přišly velmi zajímavé a důležité pro můj výzkum a zaměřené právě na motivaci.

Rozhovor jsem si připravila na jednu z našich společných hodin. Na začátku se ptám otázkou: Jak se vám líbí ve třídě a s kým se nejvíce bavíte? S kým vás baví pracovat? Tuto otázku jsem položila proto, abych zjistila, jak se žáci sami v této třídě cítí a zda to má třeba i nějaký vliv na jejich motivaci:

Žák č.1: *„Ve třídě se mi líbí, mám tady kamarády, se kterými se bavím.“*

Žák č.2: *„Mě se ve třídě moc dobře nepracuje, mohlo by to být lepší.“*

Žák č.3: *„Já si myslím, že to je tady dobrý. Mám tady kámoše, který mám ráda.“*

Žák č.4: *„Za mě to docela jde, ale jsou tady některý spolužáci, který to kazí no.“*

V úvodu tedy zjišťuji, že většina žáků se cítí ve třídě spokojeně nebo mají někteří i smíšené pocity. Jen jeden z nich uvedl, jak se mu ve třídě moc nelíbí kvůli jiným spolužákům. Zajímavá zkušenost vidět, jak jednotliví žáci vnímají klima své třídy. Myslím si, že třída se během celé školní docházky vyvíjí a většinou žáků i mění.

Následně se doptávám, jak se cítí právě v této naší skupině, kam chodí jen polovina třídy. Žáci také uváděli, s kým se jim pracuje nejlépe, ale jména dětí zde nezveřejňuji.

Žák č.1: *„Když jsme jen půlka třídy, je to lepší pro mě, protože nás je méně a je tu lepší atmosféra.“*

Žák č.2: *„Za mě je to takhle taky lepší, hlavně se tu spolu všichni bavíme.“*

Žák č.3: *„Určitě je to lepší, když nás tu je méně. Je to takový klidnější.“*

Žák č.4: *„Mě je to asi jedno.“*

Podle odpovědí usuzuji, že klima třídy je trochu odlišné, pokud jsou spolu všichni žáci nebo působíme jen v poloviční skupině, v níž se jim pak lépe učí, jsou soustředěnější. V tomto případě také i já mohu k žákům přistupovat individuálněji a lépe monitorovat jejich práci. Většina žáků dále uvedlo, že mají v této skupině kamarády, a proto se jim také lépe pracuje ve

dvojicích. Jen dva žáci vnímali klima třídy stejně v obou případech. Klima třídy jsem podrobněji nezkoumala, protože to nebylo cílem mé práce, ale stoprocentně může ovlivňovat motivaci žáků. Žáci se rovněž navzájem ovlivňují a baví-li se někdo se skupinou spolužáků, kteří se moc neučí, pak daný jedinec na tom může být za chvíli stejně. Na druhou stranu může být vliv třídy i pozitivní.

V této diplomové práci se věnuji motivaci žáků k učení na druhém stupni, proto jsem potřebovala zjistit, jak se obecně staví k učení, co je motivuje připravovat se na výuku. Otázka tedy zněla: Co vás motivuje k tomu, abyste se připravovali na výuku?

Žák č.1: *„Já se moc učit nemusím, mě to jde samo. Pamatuju si spoustu věcí z hodin.“*

Žák č.2: *„Já se učím asi ob den nebo před testem. Chci mít jedničky.“*

Tyto odpovědi vypovídají o vnitřní motivaci, žáci se učí, protože chtějí a chápou, že je to posouvá dál.

Žák č.3: *„Mě nutí mamka, abych se učila. Chce, abych měla hezký známky, jinak mi všechno zakáže.“*

U této žákyně jednoznačně převládá vnější motivace, znamená to, učí se proto, aby neměla doma nějaký problém. Můžeme ji popsat také jako motivaci založenou na vyhnutí se konfliktu, o které se zmiňuji v kapitole 2.1., v tomto případě se jedná tedy o konflikt s rodiči.

Žák č.4: *„Já se neučím, mě to je celkem jedno.“*

U tohoto žáka vidím velmi nízkou motivaci, je mu jedno, jaké má známky. Některé děti není lehké motivovat a nějakou dobu trvá, než přijdeme na to, co na ně platí.

Dále mě zajímalo, jestli se žáci učí sami pro sebe nebo je k tomu vede někdo jiný. Soustředila jsem se na záležitost, zda je někdo v učení podporuje:

Žák č.1: *„Já se učím nejradši sama, teď na druhým stupni. Na prvním jsme se učila víc s rodičema.“*

Žák č.2: *„Já sama, ale někdy mi pomáhá moje sestra. Ona rozumí matice a dokáže mi poradit.“*

Žák č.3: *„Já někdy i se spolužákama o přestávce, jinak spíš sama.“*

U většiny žáků je zodpovědnost za studijní výsledky na nich. Myslím si, že je to v pořádku obzvlášť na druhém stupni, kdy mají být již samostatní a dodržovat své povinnosti. Souvisí to s morální motivací, kterou jsme popisovala v teoretické části, kdy žáci chápou učení právě jako svou povinnost. Přesto je však důležité, aby měli v tomto věku i podporu od svého okolí. Líbilo se mi, že někteří se učí se spolužáky, navzájem se podporují a motivují. Při této otázce vnímám, jak je pro děti v tomto období důležité mít přátele. Už se nespolehnou jen na rodiče, ale hledají způsob, jak být nezávislí.

Poslední mou otázkou v této obecné části bylo: Jaká aktivita vás při výuce baví? Cílem je zjištění dalších aktivit prospěšných pro žáky v jiných předmětech, a tyto následně zařadit případně i do výuky anglického jazyka.

*Žák č.1: „Mě hodně baví, když děláme prezentace na počítačích na různá témata.“*

*Žák č.2: „Mě baví projekty, když pracujeme ve dvojicích třeba a můžeme něco sami vytvořit podle sebe.“*

Tyto aktivity se dají určitě použít ve všech různých předmětech, tedy i v hodinách angličtiny. Projekty s žáky dělám velmi ráda, protože mohou něco sami vytvořit a rozvíjet tak kreativitu. Myslím si, že takové činnosti baví nejen tuto třídu, ale obecně všechny žáky různého věku a je to způsob, kdy učitel jen nepředává znalosti, ale žáci jsou aktivní součástí výuky. O projektové výuce se zmiňuji v teoretické části, kde vysvětluji její výhody jako je řešení problému a spolupráce.

*Žák č.3: „Za mě jsou super hry a práce ve skupinách, to mě vždycky baví.“*

Během své dosavadní praxe jsme se setkala vždy s pozitivní odezvou, pokud při výuce byla použita práce ve skupinách. Žáci se díky tomu učí spolupracovat a komunikovat.

Ve druhé části se soustředím konkrétně na motivaci vybraných žáků v hodinách anglického jazyka. Nejprve začínám otázkou spíše obecnějšího charakteru z důvodu zjištění, zda si žáci uvědomují, proč se vůbec učí cizí jazyk. Položila jsem jim tedy otázku: Proč se cizí jazyk učíme a k čemu nám vlastně je? Žákům jsem dala chvíli na rozmyšlenou a poté se mi dostalo několik odpovědí:



Žák č.1.: „*Učíme se cizí jazyk, abychom se dorozuměli ve světě. Třeba když pojedeme někam na dovolenou.*“

Z této odpovědi plyne spíše obecný přístup a nějaký možný plán do budoucna. Tento konkrétní žák chápe cizí jazyk jako prostředek, pomáhající jemu při komunikaci kdekoliv ve světě.

Žák č.2.: „*Mě to pomáhá, abych se mohla dívat na filmy v angličtině. Někdy se koukám s titulkama, ale někdy i bez nich.*“

Tato žákyně využívá výhody znalosti cizího jazyka už nyní. Bere to jako součást svého života a chápe, proč se daný předmět učí. Velmi důležitá je spojitost daného předmětu právě s každodenním životem žáků.

Žák č.3.: „*Protože angličtina je úplně všude kolem nás a chci jí rozumět. Když jedete někam do zahraničí, všude se anglicky domluvíte.*“

Na základě této odpovědi uvažuji, že si žáci všímají a chápou, proč by se měli učit anglický jazyk. Dokážou zhodnotit vývoj ve světě a přemýšlet o tom, jak své schopnosti využít.

Z těchto odpovědí zjišťuji, jak skoro každý z žáků ví alespoň o jednom z důvodů, proč je důležité naučit se cizí jazyk. U některých je zjevné, že je to pro ně důležitější a více osobní. Sami si uvědomují možné využití do budoucna. Tento důvod je klíčový právě v období pubescence a následného rozhodování, jakou cestou se vydat, co se týká povolání. Z odpovědí žáků dále usuzuji, že většina z nich má určitou vnitřní motivaci k tomu, aby se angličtinu učili. U každého se stupeň motivace liší, ale ani u jednoho žáka jsem nezaznamenala úplný nezájem. Hodně z nich se chtějí učit sami od sebe, bez toho, aby byli ovlivňováni jinou osobou zvenčí.

Po úvodní otázce zaměřuji pozornost již na konkrétnější informace spojené s emocemi a pocity žáků. Pokládám jim otázku: Jak se cítíte při hodinách anglického jazyka? Máte z něčeho strach? Opět jsem dala žákům čas na rozmyšlenou a chvíli trvalo, než se někdo odvážil odpovědět.

Žák č.1.: „*Mě angličtina baví, hodiny jsou většinou zábavné. Nemám z ničeho strach.*“

Tato odpověď přišla od jednoho žáka, u kterého vidím každou hodinu velkou aktivitu a snahu. Rád si se mnou povídá, mluví přirozeně a nedělá mu to žádný problém. Řekla bych, že má větší vnitřní motivaci než ostatní spolužáci.

Žák č.2: *„Pro mě je těžký mluvit anglicky před ostatními. Bojím se, že udělám nějakou chybu.“*

Pokud se žáci něčeho v hodině bojí, pak zde hraje klíčovou roli přístup učitele. Měl by své žáky podporovat, pracovat s chybou a ukázat jim, že se mohou zlepšit. Z této odpovědi jsem zjistila, že každý žák v této třídě dokáže bez problémů mluvit před ostatními.

Žák č.3: *„Já taky nemám ráda mluvení před třídou, chtěla bych se naučit mluvit líp, ale přijde mi to někdy trapný.“*

Tato odpověď souvisí zřejmě i s věkem žáků na druhém stupni. V tomto období hledají sami sebe, v mnoha situacích si nevěří a raději se jim vyhýbají. U této žákyně pozoruji, že kolikrát mluví raději česky než anglicky. Přesto, i když jí angličtina jde a má výborné výsledky, mluvení se vyhýbá.

Žák č.4: *„Hodiny mě baví, hlavně když pracujeme ve dvojicích. Myslím si, že se ničeho nebojím. Jen někdy testů, to jsem pak nervózní, že dostanu blbou známku.“*

Tato otázka vedla k mému zjištění, jak se žáci při hodinách cítí a jak vnímají klima dané skupiny. Chtěla jsem se dozvědět, z čeho pramení menší motivace při mluvení. Z informací nashromážděných během pozorování mě napadlo, že velkou roli hraje téma hodiny. Během skupinového rozhovoru jsem navíc zjistila, že někteří žáci mají strach mluvit před ostatními. Můžeme to vidět na odpovědích žáků uvádějících důvody, co jim dělá problém.

Předešlou otázku jsem pak dále rozvinula a žáků se doptala, co jim dělá problém a v čem naopak mají jistotu. Abych je nasměrovala, zeptala se jich na základní dovednosti, které při výuce rozvíjíme, a to na poslech a porozumění, gramatiku, psaní, čtení a mluvení. Žáci na tuto otázku odpovídali podobně:

Žák č.1: *Mě dělá problém mluvení a poslech.*

Žák č.2: *Já mám taky problém s mluvením, ale chtěla bych se zlepšit.*

Žák č.3: *Mě moc nejde psaní v angličtině, jinak mi všechno jde.*

*Žák č.4: Pro mě není problém nic, ani mluvit před ostatními. To mi vůbec nevadí.*

Z těchto odpovědí poznávám, že si žáci své nedostatky uvědomují a podle jejich reakce by s tím chtěli i něco udělat a zlepšit se. Nebáli se mi říci, s čím mají problém a proč ho mají. Díky tomu s překážkou mohu dál pracovat a vidím, jak mají zájem se v těchto oblastech rozvíjet. Sami mi řekli, že by se chtěli naučit lépe mluvit a jejich strach vychází hlavně z mluvení před celou třídou. Navrhla jsem tedy aktivitu, kdy úkolem budou rozhovory jen ve dvojici, okamžitě to přijali.

Další otázkou související s motivací k učení je jistě domácí příprava. Zeptala jsem se proto: Jak často se učíte na hodiny anglického jazyka? Chtěla jsem zjistit, zda se žáci sami na hodiny připravují a kdo je k tomu vede, jestli spíše vnitřní nebo vnější motivace.

*Žák č.1: „Já se učím jen před tím, když máme psát test, abych to uměla.“*

*Žák č.2: „Já se musím učit vždycky, když dostanu špatnou známku. Rodiče to po mně prostě chtějí.“*

*Žák č.3: „Já hraju hry na počítači, kde jsou často anglický slovíčka. Učím se teda každé den, protože každé den hraju.“*

*Žák č.4: „Já se nemusím učit angličtinu vůbec, protože mi jde sama a baví mě.“*

*Žák č.5: „Když mi to řeknou rodiče.“*

Následně se dotazuji, co žáky k učení vlastně motivuje:

*Žák č.1: „Já chci mít určité dobré známky, proto se učím.“*

*Žák 2: „Já se učím kvůli rodičům, aby byly spokojeny.“*

*Žák č.3: „Já vím, že angličtinu budu potřebovat i potom v budoucnu, třeba až budu na střední nebo potom v práci.“*

*Žák 4: Mě baví ta olympiáda z angličtiny, minule jsem byl první. Tak asi i kvůli tomu se učím.*

Touto otázkou se mi potvrdilo, že žáci mohou být motivováni jak vnitřní, tak vnější motivací. Některé angličtina baví sama o sobě, učí se rádi a chápou za jakým účelem se tento jazyk učí. Jejich motivace může vycházet z pocitu radosti a uvědomění si, jak získané dovednosti a znalosti mohou v budoucnu využít. Jiné žáky motivuje naopak nějaká vnější

pohnutka např. dobrá známka či pochvala od rodičů. Je zajímavé vidět různé priority žáků, co je k učení vede a jejich zaměření se i do budoucna.

Při pozorování dále zjišťuji, v této třídě žáci pracující ve dvojicích dosahují kvalitnějších výsledků než samostatnou činností a jsou také více motivováni. Otázka zněla: Pracuje se vám lépe ve dvojicích nebo samostatně a proč? Chtěla jsem se přesvědčit, jak to oni sami vidí a zda je to opravdu tak. Žáci odpovídali následovně:

Žák č.1: *„Mě baví práce ve dvojicích víc. Je to pro mě lehčí.“*

Žák č.2: *„Určitě práce ve dvojicích, protože si můžeme pomáhat.“*

Žák č.3: *„Mě samostatná práce moc nebaví, ale ve dvojicích nebo skupinách jo.“*

Žák č.4: *„Paní učitelko já mám rád práci ve dvojicích, protože to je pro mě jednodušší a aspoň si můžeme pomoci.“*

Žáci se zde jednoznačně shodli, že je pro ně lepší práce ve dvojicích. Také se vyjádřili o aktivitě ve dvojicích, kdy budou spolu muset mluvit a diskutovat, jako o možnosti zlepšit se v komunikaci.

Velmi často při hodinách využívám didaktické hry. Poslední dobou si však všímám, jak někteří žáci jsou při hrách spíše pasivní. Chtěla jsem zjistit, jaký mají žáci v tomto věku názor na hry, a tak se dotazuji: Jaké hry vás při výuce baví a proč?

Žák č.1: *„Mě baví hry, když jdeme na počítače, třeba gartic phone. Je u toho sranda.“*

Žák č.2: *„Asi nejvíce Kahoot. líbí se mi, když můžu ostatní porazit.“*

Žák č.3: *„Mě baví hra Kahoot, ale chtěla bych vyzkoušet nějakou novou hru klidně. Něco, co jsme ještě nehráli.“*

Žák č.4: *„Mě třeba Kahoot už moc nebaví, protože ho hraje často. Spíš normální hry na slovní zásobu, třeba Řady.“*

Žák 5: *„Mě hodně baví hry ve dvojicích nebo na týmy.“*

Na základě mého dotazu se utvrzuji, že většina žáků hraje hry skutečně ráda. Už při pozorování shledávám, žáci mezi sebou rádi soupeří, a to je motivuje k uspokojení potřeby

úspěchu a výhry. Baví je, pokud hry střídáme a když mohou pracovat ve dvojicích nebo v týmu. Velmi oblíbené mají různé aplikace a hry, při nichž si mohou procvičovat angličtinu online. Během rozhovoru mě také přivedli na nápad zařadit do výuky nové hry.

Během mého výzkumu docházím k názoru, že žáky motivuje, jestliže sami mohou něco vytvářet a podílet se na výuce. Stejnou metodu používám také při rozhovoru a ptám se jich: Co vám při výuce anglického jazyka chybí a co byste chtěli změnit? Opět měli chvíli čas na rozmyšlenou a poté se hlásili s různými nápady:

Žák č.1: *„Mě by se líbilo, kdybychom se někdy učili jinde než ve třídě. Třeba venku nebo v tý třídě, kde máme koberec. Mohli bysme si tam sednout do kroužku a dělat nějakou aktivitu třeba.“*

Žák č.2: *„Paní učitelko, mě by zajímalo, jak angličtina vznikla. Nějaká historie nebo třeba zajímavosti o Anglii.“*

Žák č.3: *„Mohli bysme někdy zpívat písničky.“*

Žák č.4: *„Mě by bavilo číst knížku v angličtině.“*

Žák č.5: *„Já bych chtěl chodit častěji na počítače.“*

Tato otázka žáky velmi motivovala a vzbudila u nich nadšení. Myslím si, příčinou bylo to, oni si přišli najednou více důležití, že mohou nějakým způsobem výuku ovlivnit i sami. Mohli vyjádřit svůj názor, co by se jim líbilo a co by je bavilo. Sami přišli s mnoha nápady, které bychom mohli ve výuce uskutečnit. V teoretické části práce píšu o motivaci jako o uspokojování nějaké potřeby nebo touhy. Při této otázce žáci vyjádřili právě nějaké svoje potřeby a přání, přispívající k větší motivaci.

## **6.6 Vytvoření akčního plánu**

V předchozí kapitole jsem se věnovala sběru dat formou pozorování a skupinového rozhovoru, získané informace poté zanalyzovala a došla tak k určitým závěrům. Tuto kapitolu věnuji vytvoření již konkrétního akčního plánu, který vznikne pro daný výzkumný vzorek a má vést ke zlepšení motivace žáků při výuce na 2. stupni základní školy. Zaměřím se jak na motivaci žáků obecně, tak i konkrétně na výuku anglického jazyka. Během sběru dat se mi

nashromáždilo mnoho informací, spolu navzájem souvisejících. Uvědomila jsem si oblasti, nichž mohu zapracovat, a tím žáky více motivovat. Zároveň se ujišťuji, jaké metody a přístupy v této třídě fungují a žáky vedou právě k požadované motivaci. Akční plán hodlám následně v této třídě postupně aplikovat a po určitém časovém horizontu zhodnotím, zda se motivace u žáků zlepšila a co vše z vybraných metod se jeví jako efektivní.

Během výzkumu nalézám také několik problémů a nedostatků při výuce této konkrétní třídy, kterou jsem pozorovala. Vycházím z dat získaných během participačního pozorování a konkrétních rozhovorů s žáky:

- a) žáky nebaví samostatná práce, jsou při ní méně motivováni, než při výuce kooperativní
- b) někteří žáci neumí pracovat s chybou a nemají snahu pochopit správné řešení
- c) žákům chybí rozvoj kreativity
- d) žáci mají obavy z mluvení před třídou
- e) žáky nebaví stereotyp, chtějí vyzkoušet nové metody výuky

Zformulovala jsem si tedy několik návrhů řešení, jak bych mohla žáky na druhém stupni více motivovat. Všechny jsem zařadila do akčního plánu na základě výsledků výzkumu. Každému z navrhovaných řešení se podrobně věnuji v následujících podkapitolách.

Napadly mě tyto možnosti:

- a) častěji používat odměnu a naučit žáky pracovat s chybou
- b) zaměřit se na potřebu seberealizace žáků
- c) využít v hodinách nové výukové metody
- d) podporovat žáky v rozvoji komunikačních schopností
- e) během vyučovací hodiny měnit aktivity

## 6.7 Přístup k žákům – odměna a práce s chybou

Co se týká přístupu k žákům, myslím si, že má podpora není nemalá, jedním s nimi co nejvíce individuálně. Při rozhovorech ve třídě se dozvídám... žáky hodiny obecně baví a se mnou žádný problém nemají. Na druhou stranu pozoruji, že některé z nich je nutné více motivovat. Mají potřebu před každým úkolem jim vysvětlit jasná pravidla, a hlavně také to, co mohou za jejich splnění získat. Nevidí-li při aktivitě možnost nějaké odměny, tak pouhé procvičování látky pro ně není dostatečnou motivací. Do akčního plánu zařadím proto častější užití odměn, jako je plus za aktivitu a také více pochvaly. Budou-li žáci motivováni odměnou za snahu a aktivní činnost v hodině, může je výuka bavit více. Ve třídě jsou tři žáci pomalejší a potřebují neustálou podporu, aby viděli i ty menší úspěchy a neztráceli tak motivaci.

Dále jsem během výzkumu pochopila i to, jak důležité je umět pracovat s chybou. V jedné z vyučovacích pozorovacích hodin vidím, jak jsou žáci frustrováni, když všemu nerozumí a někteří nebyli dokonce ani schopni najít zadané informace. V tu chvíli přišla řada na mě jako na učitele, povzbudit je a navést ke správnému řešení. Pokud při kontrole chybu našli, vše jsme si vysvětlili. Určitě je dobré žákům častěji připomínat, že tyto chyby jediné každého z nás posouvají dál a není nutné se jich bát a určitě ocením už jen samotnou snahu. Chci zároveň žáky více vést k tomu, by si sami dokázali říct a odůvodnit, pokud udělají někde chybu. Většina z nich si to totiž jen opraví, ale vůbec nepřemýšlí nad tím, proč to tak je. Do akčního plánu určitě zařadím práci s chybou, kdy si můžeme nesprávné odpovědi názorně vysvětlit například na tabuli. Cílem je pochopení žáků, co bylo špatně a umět si toto sám i zdůvodnit. Díky tomu si daná pravidla lépe zapamatují a budou vědět, že příště mohou mít lepší výsledek.

## 6.8 Potřeba seberealizace

Na základě pozorování i odpovědích při skupinových rozhovorech docházím k závěru, že velmi důležitá je pro žáky seberealizace. Toho jsem si dobře všimla při vytváření rozhovoru, který si žáci připravovali v jedné z vyučovacích hodin, zařazenou do svého pozorování. Často používám již předem připravené texty a cvičení, do nichž žáci doplňují požadovaná slovíčka nebo tvary sloves. Tato metoda se jeví efektivní, ale ne vždy dokáže žáky motivovat. Do svých hodin ráda zařadím více aktivit, při kterých mohou žáci využívat svou představivost a

sami něco vytvářet. Již v teoretické části jsem uvedla například projektovou výuku. Jako další mohu uvést například tyto:

1) tvůrčí psaní – jedná se o psaní, při kterém žáci rozvíjejí jazykové schopnosti, slovní zásobu a gramatiku, ale zároveň také svou kreativitu. Mohou psát například vlastní příběh podle své fantazie nebo na předem dané téma.

2) Natáčení vlastního videa – myslím si, že dnešní žáci mají velmi blízko k technologiím a stále sledují různá videa. Díky této aktivitě by se mohli stát tvůrcem vlastního videa, například v něm popsat svůj den, ukázat oblíbený sport nebo jakýkoliv jiný koníček.

3) Vytvoření plakátu– jedná se o samostatnou nebo skupinovou aktivitu. Úkolem žáků je vytvořit plakát na zadané téma. Během toho žáci rozvíjí svou představivost, výtvarné dovednosti a schopnost rozvrhnout si práci. Učí se vyhledávat informace a zpracovávat je kreativním způsobem.

Všechny tyto aktivity se mi jeví jako vhodné pro seberealizaci žáků a mohly by zvýšit jejich vnitřní motivaci k učení. Do akčního plánu tedy zařadím více právě takových aktivit, uspokojujících potřebu seberealizace žáků v hodinách.

## 6.9 Výukové metody

Při sběru dat přicházím také na to, že žáci chtějí a potřebují více trénovat komunikační schopnosti. U mnoha z nich se však objevoval problém s mluvením před ostatními. V tomto ohledu je hodlám více podpořit a s problémem jim pomoci. Během pozorování nalézám řešení v tom, že pracují ve dvojicích, kde jejich úkolem je spolu diskutovat, pokládat si otázky a odpovídat, jde jim to pak mnohem lépe než před celou třídou. Na základě vypořizovaného do akčního plánu zařadím více aktivit ve dvojicích, například i na začátku hodiny. Žáci jsou daleko motivovanější a mluví přirozeněji. Dám jim určitý časový limit, po jeho uplynutí se na vybrané otázky zeptám, čímž zkontroluji, jak na ně odpověděli. Díky tomu mají tak čas si předem věty připravit. Práce ve dvojicích a skupinách je užitečná a také jedna z metod, která se při výzkumu objevovala pro žáky jako motivující.

Velmi často využívám při hodinách didaktické hry jako jednu z metod výuky. Tyto se dají využít na jakékoliv téma, ať už je to opakování slovní zásoby, nové gramatiky nebo k aktivizaci žáků na začátku hodiny. Za dobu své dosavadní praxe jsem si vytvořila svůj



vlastní seznam her, z něhož vybírám aktivity pro výuku. Hry jsou rozděleny podle tématu a také podle výukového cíle, kterého mají během činnosti žáci dosáhnout. Některé hry jsou velmi oblíbené i u starších žáků, jako je například online hra Kahoot, při níž mohou používat mobilní telefon. Pozorováním však docházím k názoru, že určité hry využívané třeba před dvěma roky, již tyto žáky moc nebaví. Občas pokud s nimi chci něco hrát, sami si řeknou, že si chtějí slovní zásobu jen jednoduše zopakovat vyvoláváním, nebo zkusit zase něco nového. Přivedli mne tak k nápadu najít a nastudovat si nové didaktické hry, které budou bavit i žáky na druhém stupni, procházející si zrovna pubertou. Také se mohu inspirovat od svých kolegů velmi ochotných pomoci. Určitě do akčního plánu tyto nové metody zařadím a vyzkouším, jak na ně budou žáci reagovat.

## **6.10 Podpora žáků – rozvoj komunikačních schopností**

Jak jsem již zmínila, komunikace je jedna z klíčových schopností nejen při výuce cizího jazyka, ale také v ostatních předmětech. Během pozorování si všímám, jak žáci neradi mluví před ostatními, a ještě větší problém jim dělá komunikace v angličtině. Pomocí otázek pokládaných žákům během rozhovoru se dovídám, že se opravdu bojí mluvit před celou třídou. Důvodem je strach z chyby, a také to, že si nevěří. Společně jsme na tento problém přišli a během vzájemné diskuse se snažili najít nějaké řešení. Protože se žáci chtějí v této oblasti zlepšit, mohu s tím lépe pracovat. Problém tkví v pouze mluvení před celou třídou. Když rozhovor probíhá ve dvojici, je to pro ně lepší. Jako jedno z možných řešení navrhuji častější zařazování aktivit ve dvojicích a tím rozvíjet komunikační schopnosti žáků. Může se jednat například o diskusi na zadané téma, různé dotazníky, tvoření otázek a odpovědí nebo popis obrázku. V průběhu této aktivity učitel monitoruje práci žáků, prochází mezi nimi a kontroluje, zda žáci opravdu aktivně používají cizí jazyk. Na závěr lze jim pak položit pár otázek týkajících se aktivity, která právě proběhla. V tomto případě však budou žáci připraveni, protože si odpovědi během práce ve dvojici připravili. Toto řešení vyšlo také z pozorování jedné vyučovací hodiny, při které si žáci připravovali vlastní rozhovor a následně ho předváděli před celou třídou. Motivuje je to k tomu, přestat se bát mluvit a lépe rozvíjet své komunikační schopnosti.

S mluvením souvisí také výběr aktuálních témat. Pokud se žáci učí cizí jazyk, může jim k motivaci dopomoci si daný předmět spojit se svými zájmy a s vlastním životem. Tímto tématem jsem se zabývala už v teoretické části, kde uvádím, že není jednoduché zaujmout

všechny žáky ve třídě, protože každého baví něco jiného. Jestliže se však učitel o žáky zajímá, povídá si s nimi, může se o nich dozvědět mnoho důležitých a užitečných informací.

V průběhu výzkumu jsem se přesvědčila, že pokud se mi podařilo spojit výuku se zájmy žáků, mělo to na ně velmi pozitivní vliv. Během své dosavadní praxe na druhém stupni tak získávám obecný přehled, co tyto starší žáky zajímá. Jako příklad mohu uvést sport, hudbu, počítačové hry, informatiku, filmy, známé osobnosti, vytváření videí nebo mezilidské vztahy. Při skupinovém rozhovoru pozoruji, jak jsou žáci schopni i sami nějaké téma navrhnout nebo si o něj říct. Mohu jít i touto cestou, kdy budu výuku stavět více na tom, co žáci potřebují. Určitě je důležité držet se nějakých základů, které jsou dány výukovým plánem a nelze je vypustit. Na druhou stranu můžu tuto důležitou látku uskutečnit pro žáky atraktivnější a spojit jí s něčím, co je aktuálně zajímá. Chtěla bych tedy do svých hodin angličtiny zařadit více situací a témat, co dnešní žáky zajímají.

## 6.11 Pestrost aktivit v hodině

V teoretické části popisuji chování žáků na druhém stupni základní školy, souvisejícím s obdobím pubescence. Často se setkávám během vyučování se změnami nálad u žáků, negativně ovlivňující motivaci a jejich schopnost se soustředit. Na začátku hodiny se vždy žáků zeptám, jak se mají a jak se cítí. Během doby, co tuto třídu učím, si všímám, že špatná nálada je často způsobena vztahy jak ve třídě, tak i mimo školu. Na vině může být i špatná známka, únava nebo příliš mnoho úkolů. Někdy se žáci cítí špatně a ani nevědí proč a neumějí pojmenovat žádnou příčinu.

Pokud vidím, že jsou žáci unaveni, je potřeba je aktivizovat již na začátku hodiny. V tomto případě je na řadě aktivita, vzbuzující jejich zájem. Může se jednat například o práci ve skupinách nebo pohybovou činnost. Nyní uvedu několik příkladů aktivit, které dokážou žáky efektivně motivovat:

1) Brainstorming – učitel napíše doprostřed tabule téma hodiny a úkolem žáků je vymyslet k němu co nejvíce nápadů. Tato metoda se dá využít nejen v hodinách anglického jazyka, ale také v ostatních předmětech. Žáci mohou pracovat jako celá třída, kdy učitel zapisuje nápady na tabuli. Další možností je spolupráce ve skupině a následná kontrola, kdy žáci sdělují své myšlenky před celou třídou.

2) Pantomima – jedná se o pohybovou aktivitu, jež se dá opět využít v různých předmětech a u žáků každého věku. Při této aktivitě musíme však dbát na to, zda jsou žáci otevření a nestydí se před ostatními. Účelem hry je předvést danou věc nebo činnost pouze pomocí svého těla. Ostatní žáci ve třídě se snaží uhodnout, co jejich spolužák předvádí. Při výuce anglického jazyka lze tuto aktivitu využít například k procvičování slovní zásoby nebo gramatiky.

3) Běhací diktát – tato aktivita je opět spojena s pohybem a vyžaduje více času na přípravu. Učitel si připraví určitý počet papírků s větami nebo odstavci z nějakého textu, které rozmístí v učebně, na chodbě nebo třeba i na školním hřišti. Žáci pracují ve dvojicích, jeden z nich je zapisovatel, druhý běhá, hledá papírky a diktuje. Úkolem žáků může být pouze opisování vět s doplňováním zadaných slov nebo seřazování částí textu nějakého příběhu. Dvojice, která je nejrychlejší a má vše správně, vyhrává.

Pokud během hodiny vidím, že jsou žáci neklidní, zvolím naopak klidnější aktivitu jako je samostatná práce. Napadá mě tedy sepsat si seznam konkrétních aktivizačních aktivit a metod, fungujících k nabuzení žáků. Na druhou stranu je vhodné znát také metody žáky zklidňující a pomáhající jim se znovu soustředit na práci. K tomu, aby žáci nebyli při výuce příliš aktivní nebo naopak pasivní, je potřeba, dle mého názoru, využívat různé aktivity a střídat je. Tuto metodu zařadím rovněž do akčního plánu jako další řešení pro zvýšení motivace žáků.

## **7 Interpretace výsledků výzkumu**

Na základě výsledků z výzkumu konstatuji, že mnoho dat, které jsem získala o vybrané třídě, se shodují s informacemi týkající se motivace v teoretické části práce. U některých žáků převládá vnitřní motivace, u jiných zase vnější, ale v mnoha případech se obě prolínají. Učitel může ovlivňovat oba druhy motivace a zaměřit se na to, co aktivizuje žáky v konkrétní třídě. Každý žák je jiný a pokud ho neznáme, nemůžeme vědět, co na něj zrovna bude platit. U některých žáků je důležitá odměna ve formě dobré známky, u jiných zase pocit úspěchu nebo výhry. Došla jsem také k závěru, že právě osobnost učitele a jeho přístup má velký vliv na motivaci žáků. Velmi důležitá je podpora a individuální zaměření. Souvisí to také s tím, jakým způsobem připravuje učitel hodiny a zpracovává témata, aby byla pro žáky atraktivní a měla určitou spojitost s jejich životem. Jak se o své žáky zajímá a bere v potaz jejich záliby a potřeby. Žáci se pak cítí důležití, více si věří, a při hodinách se nebojí zapojit a mluvit o sobě.

Jak pozorování, tak diskuse při skupinovém rozhovoru byly pro mě velmi přínosné. Díky tomu se dokážu kriticky podívat na svou dosavadní praxi a vidět své nedostatky. V teoretické části jsem porovnávala kvantitativní a kvalitativní výzkum, kde uvádím, jaké výhody má kvalitativní přístup. Během zkoumání v praxi se mi potvrdilo moje správné zvolení právě výzkumu kvalitativního. Cílem práce bylo zjistit, co motivuje žáky na druhém stupni základní školy a díky akčnímu výzkumu jsem se mohla zaměřit právě na konkrétní třídu. Jako výzkumník a zároveň aktivní účastník získávám tak plně autentický obrázek zkoumané školní třídy. Během rozhovoru jsem se mohla žáků přímo ptát na to, co mě zajímá ve spojitosti s jejich motivací. Ačkoliv se zdálo pro mě zkoumání na základě rozhovoru náročnější, vzhledem k přepisování odpovědí, získala jsem mnoho užitečných informací. Pomohlo mi to odhalit problémy, na nichž nyní mohu pracovat. Pokud bych zvolila jako metodu sběru dat například pouze dotazník, nelze při něm žákům pokládat dodatečné otázky a vést s nimi diskusi. Nasbírané informace využiji k sestavení akčního plánu a ten v této třídě určitě zrealizuji. Zaměřím se v něm na několik oblastí, které považuji za důležité a které se často i při výzkumu opakovaly. Jedná se o potřebu větší seberealizace žáků a s tím související užití nových metod výuky. Jako příklad uvádím užití nových didaktických her nebo rozvíjení kreativity formou tvůrčího psaní. Dále se soustředím na častější odměny a práce s chybou, na větší podporu žáků, hlavně těch slabších, aby neztratili motivaci. Myslím si, že každý by se měl pravidelně zamýšlet a provádět reflexi své dosavadní praxe, a právě akční výzkum je vhodná metoda, jak to provádět.

## **8 Diskuse k výzkumu**

K výzkumu mě napadají další otázky, související s motivací žáků a dalo by se jimi podrobněji zabývat jako například:

Do jaké míry je motivace žáků ovlivněna třídním kolektivem?

Jak velký vliv má rodina a zázemí a zda se dá nějakým způsobem toto nastavení u žáka změnit soustavnou motivací ve škole?

Jakým způsobem je motivace podmíněna osobností jedince?

Jak nejlépe motivovat žáky se specifickými poruchami učení?

Motivace je široké téma ovlivňováno spoustou různými faktory, které by se dali zkoumat i jiným typem výzkum

## 9 Závěr

Tato diplomová práce se zaměřuje na to, jakým způsobem jsou motivováni k učení žáci na druhém stupni základní školy. Cílem bylo zjistit, jak jejich motivaci zvýšit pomocí akčního výzkumu.

V teoretické části jsem popsala nejprve obecnou teorii motivace. Zabývala se pojmy motiv a potřeba, klíčovými prvky k motivaci. Vysvětlila jsem rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací, jak se od sebe liší a jak se navzájem ovlivňují. Uvedla jsem přístup k motivaci vybraných vědců a psychologů.

Dále jsem se soustředila už konkrétněji na motivaci při výchovně vzdělávacím procesu. Zjistila, že motivace dětí se vyvíjí již od narození, tím, jak na ně rodiče reagují. Klíčový vliv na rozvoj dítěte má nejen rodina, ale také prostředí, ve kterém dítě žije. Zda je podporováno a vedeno k učení. Všechny tyto faktory ovlivňují motivaci během celé školní docházky. Následně pak popisují vliv učitele a jeho osobnosti na motivaci žáků. Důležité je, aby učitel své žáky znal, zajímal se o ně, uměl používat různé metody, jak žáky aktivizovat a motivovat. Aby dokázal reflektovat své vyučovací hodiny a snažil se být lepší, pokud zjistí nějaký nedostatek nebo problém. V této části jsem také popsala vybrané metody výuky, které vidím jako efektivní a mohou vést ke zvýšení motivace. Podrobněji se věnuji kapitole odměn a trestu, didaktickým hrám, projektové výuce nebo například personalizaci výuky. V další kapitole řeším období pubescence a to, jak se člověk v tomto věku vyvíjí. Zjišťuji, že mnohé problémy ve škole mají spojitost například s tím, jak děti v pubertě hledají sami sebe nebo jak odmítají respektovat autoritu. Také se mění jejich nálady a emoce a s tím i stálost jejich motivace k učení.

Posledním tématem v teoretické části byl kvalitativní výzkum. Detailně popisují jeho výhody a nevýhody a porovnála jsem jej s výzkumem kvantitativním. Díky tomu pak došla k závěru, že ani jeden z výzkumu není lepší než ten druhý, je jen důležité umět ho správně využít. Vše závisí na výzkumné otázce nebo problému, který si na začátku výzkumu určíme. Podle toho se pak rozhodneme, jaký přístup zvolit a s ním i metodu sběru informací. Tématem této diplomové práce je využití akčního výzkumu. V této části jsem se tedy zaměřila na jeho definici, popsala jsem jednotlivé kroky a účel, k němuž se dá využít.

V praktické části již podrobně popisují průběh akčního výzkumu v jedné třídě na základní škole, kde učím. Probíhal v osmé třídě na základní škole, ve které jsem sbírala informace

formou participačního pozorování a také skupinového rozhovoru. Mohu říct, že tato část výzkumu mě velmi bavila, naučila jsem se lépe reflektovat své hodiny a aktivity. Dozvěděla se od žáků mnoho informací a přijala od nich nemálo nápadů do výuky. Mohla si udělat obrázek o tom, co motivuje žáky k učení v tomto věku, kdy se nachází v období puberty. Během výzkumu jsem také narazila na mnoho informací a jevů, které dokazují to, co uvádím v teoretické části. Například to, že jsou žáci motivováni jak vnitřní, tak vnější motivací, jež se vzájemně prolínají. Setkala jsem se s motivací na základě získání dobrých známek i vyhnutí se konfliktu s rodiči. Ujistila se v tom, že někteří žáci jsou motivováni k učení, protože je to baví a také myslí na svou budoucnost. Důležitou částí bylo vytvoření samotného akčního plánu, zařadit do něj takové prostředky a metody, které by reflektovaly potřeby žáků na základě pozorování a odpovědí během rozhovorů. Vybrala jsem jich několik a tyto chci následně realizovat v praxi. Přesto, že se praktická část zaměřuje na konkrétní třídu, myslím si, že jednotlivé kroky akčního plánu by mohly být použity i v jiném kolektivu.

Cílem akčního výzkumu bylo tedy najít odpověď na tuto otázku: “Motivuji správně a dostatečně své žáky, aby je hodiny bavily a dosahovali lepších studijních výsledků? Používám adekvátní metody výuky a jak velký vliv mám já jako učitel na motivaci svých žáků?” Na základě výzkumu a všech nasbíraných dat docházím k závěru, že mohu své žáky motivovat ještě lépe. Je vhodné častěji využívat v hodinách odměnu a chválit žáky i za menší úspěchy. Vzhledem k tomu, že každý jedinec je rozdílný, motivace se u jednotlivých žáků může lišit. Jako učitelka mám své žáky znát a vědět, co je dokáže aktivizovat. Za pomoci výzkumu jsem zjistila, jaké metody výuky, které již používám jsou efektivní a mají pozitivní vliv na motivaci. Na druhou stranu vidím i nedostatky a zamýšlím se proto nad novými metodami, které při výuce použiji. Poslední otázkou byl vliv učitele na motivaci u žáků. Na základě zkoumání si dovoluji tvrdit, že učitel může ovlivňovat motivaci k učení žáků. Jedním z bodů akčního plánu je právě přístup k žákům. Jak jsem již uvedla, žáky je potřeba chválit, podporovat a také vést k tomu, aby se nebáli chyb a neztratili tak potřebnou motivaci. Důležitou roli hraje individuální přístup a respektování žáků. Učitel má umět motivovat jak žáky nadané, tak i s nějakou poruchou učení.

## 10 SEZNAM LITERATURY

BENDL, S. *Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole*. Pedagogická orientace, 2004. č.3, s.2-20 ISSN 1211-4669

BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti*. Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-7519-7

BORPHY, J. E. *Motivating students to learn*. New York: Routledge, 2010. ISBN 0-203-85831

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada Publishing a.s., 2015. ISBN 978-80-247-9934-6

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada Publishing a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4639-5

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

GOWER, R., PHILLIPS, D., WALTERS, S. *Teaching practise: a handbook for teachers in training*. Macmillan, 2005. ISBN 1-4050-8004-3

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Problémy s žákovskou motivací* [online]. 2011 [cit. 2024-04-21]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13211/PROBLEMY-S-ZAKOVSKOU-MOTIVACI.html>

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., MAN, F. (1989) *Psychologické otázky motivace ve škole*. SPN – pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-838-0



HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-262-1968-2

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

HOLCOVÁ, Martina, Jan TRÁVNÍČEK a Jiří VORLÍČEK. *Akční výzkum v profesním rozvoji učitelů* [online]. 2019 [cit. 2024-04-21]. Dostupné z: [https://www.lipka.cz/soubory/av\\_zaverecna-zprava\\_final-f11642.pdf](https://www.lipka.cz/soubory/av_zaverecna-zprava_final-f11642.pdf)

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Grada publishing a.s., 2007 ISBN 978-80-247-1541-4

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderného pedagoga*. Barrister

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Grada Publishing,a.s., 2006. ISBN 978-80-247-9085-5

MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody* [online]. 2019 [cit. 2024-04-21]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno, Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-7315-102-2

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8

MASLOW, A. H. *Motivace a osobnost*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1728-2

MCNIFF, J., WHITEHEAD, J. *Action research: principles and practise*. London, 2002. ISBN 0-203-19996-0

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6

NEZVALOVÁ, D. *Akční výzkum ve škole*. PEDAGOGIKA roč. LIII, 2003.

PAVELKOVÁ I., FRECL M. *Motivace žáků k učení*. PEDAGOGIKA roč. XLVII, 1997.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J. *Ovlivňování učební motivace*. PEDAGOGIKA roč. LI, 2001.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7

SVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60

ŠUMAVSKÁ, Gabriela. *Jak a čím motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti* [online]. [cit. 2024-04-21]. Dostupné z: <https://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>

ŠVANCARA, J. *Emoce, motivace, volní procesy*. Brno: PSÚ MU, 2003. ISBN 80-86633-11-X

UR, P. *A course in language teaching: practise and theory*. Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-44994-63357-9

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-7845-