

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY**

**Diplomová práce**

Marie Lysáková

Vybrané motivační strategie ve výuce na primární škole

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem použila zdroje uvedené v seznamu literatury.

V Brumově-Bylnici dne 15. 4. 2020

Marie Lysáková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, příjemnou spolupráci a poskytování cenných rad při jejím zpracování. Dále bych chtěla poděkovat všem blízkým, kteří mě nejen při psaní práce podporovali a všemi možnými způsoby mi pomáhali.

# Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| ÚVOD.....  | 1         |
| <b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>1 Motiv a motivace.....</b>   | <b>3</b>  |
| 1.1 Motiv .....  | 3         |
| 1.2 Motivace.....  | 4         |
| 1. 3 Teorie motivace.....  | 5         |
| <b>2 Motivační postupy ve výuce na primární škole.....</b>               | <b>9</b>  |
| 2. 1 Zdroje motivace.....  | 10        |
| 2. 2 Vnější a vnitřní motivace .....                                     | 11        |
| 2. 3 Motivační činitele .....  | 13        |
| 2. 3. 1 Odměna a trest.....  | 14        |
| 2. 3. 2 Pochvala a dobrá známka .....                                    | 16        |
| 2. 3. 3 Nuda a strach.....   | 17        |
| 2. 4 Demotivující činitelé učení .....                                   | 20        |
| 2. 5 Motivační funkce hodnocení.....                                     | 21        |
| <b>3 Metody motivace na primární škole.....</b>                          | <b>24</b> |
| 3. 1 Motivační metody .....  | 25        |
| 3. 2 Diagnostika motivace k učení.....                                   | 30        |
| 3. 3 Principy zvyšování motivace.....                                    | 32        |
| 3. 4 Rozvíjení motivace žáků aktualizací jejich potřeb .....             | 33        |
| <b>4 Motivační faktory školního prostředí .....</b>                      | <b>36</b> |
| 4. 1 Učitel .....  | 36        |
| 4. 2 Žák .....   | 37        |
| 4. 3 Vztah učitele a žáka .....  | 38        |
| 4. 4 Přístup učitele k žákovi a projevy motivace žáka v komunikaci ..... | 41        |
| <b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>  | <b>44</b> |

|   |    |
|---|----|
| <b>5 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM</b> .....               | 44 |
| 5. 1 Cíle výzkumu.....                          | 44 |
| 5. 2 Metody pedagogického výzkumu .....         | 45 |
| 5. 3 Výzkumný vzorek (popis škol) .....         | 46 |
| 5. 4 Analýza a interpretace získaných dat ..... | 47 |
| 5. 5 Závěr výzkumného šetření .....             | 66 |
| <b>ZÁVĚR</b> .....                              | 67 |
| <b>INTERNETOVÉ ZDROJE</b> .....                 | 72 |
| <b>PŘÍLOHY</b> .....                            | 73 |

# ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila „Vybrané motivační strategie ve výuce na primární škole“. Toto téma jsem si vybrala, protože mě vždycky zajímalo, jak správně motivovat i v jaké míře motivovat, aby nedošlo například k nadměrnému přemotivování, které může žáky spíše svazovat.

Ve své dosavadní pedagogické praxi si často kladu otázku: „Jak motivovat žáky k učení? Jak získat jejich pozornost? Jak získat jejich zájem a udělat pro ně výuku poutavější?“. Proto jsem se rozhodla na toto téma hlouběji zaměřit a pochopit, jakou motivační strategii je vhodné ve vyučování použít.

Podle mého názoru patří umění motivovat žáky k jedné z důležitých prvků, tak jako správně zvolených vyučovacích metod a forem práce. Motivace by měla být každodenní součástí vyučovací hodiny. Správně zvolená motivace může žáka oslovit hned v úvodu hodiny a vtáhnout ho tak do práce, která pro něho získává větší smysl. Není však pravdou, že všichni žáci reagují na námi zvolenou motivaci stejně a je tedy na každém z nás, abychom dokázali nebo se snažili poznat každého žáka co nejvíce. Žáci se učí z různých důvodů, můžou to být dobré známky, nejčastěji jedničky, dále pro dobrý pocit z úspěšně vykonané práce, nebo aby udělali radost rodičům, či vyhověli učiteli. Opačným důvodem může být snaha vyvarovat se například trestu spojenému s neúspěchem. Dobře zvolená motivace může žáka vést k lepším výkonům, udržet jeho zájem o učení a tím ovlivnit školní úspěšnost. K motivaci žáků však mimo učitele přispívají mimo jiné i rodiče. Ti často odlišují pouze dvě varianty, úspěch a neúspěch.

Cílem teoretické části diplomové práce je představit teoretické poznatky o motivaci, jejich zdrojích a motivačních metodách na primární škole a vytvoření teoretického podkladu pro výzkum. Poznatky uvedené v této diplomové práci mohou přispět také jako inspirace pro budoucí učitele.

Diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí, teoretické a empirické. Teoretická část je věnována motivu, motivaci a teoriím motivace z pohledu různých autorů. Jsou zde rovněž rozpracovány motivační činitele vyučování, jako je například odměna a trest, dobrá známka, nuda a strach. Dále se zaměřuje na vhodné vyučovací metody, které aktivizují žáky k činnostem. V neposlední řadě je v práci rozvedena diagnostika motivace k učení

a její rozvíjení aktualizací potřeb žáků. Závěr teoretické části se zabývá učiteli a žáky, jakožto subjektem vyučování.

Cílem empirické části je popsat pohled žáků 1. stupně základní školy na motivaci ve vyučování a to z hlediska různých ročníků. Žáci se v dotazníku vyjadřují k tomu, jak vnímají odměnu a trest ze strany učitele, specifikují, co je pro ně největší odměnou nebo trestem, ale také upřesňují, zda rodiče zajímají jejich výkony a jak jsou tyto výkony odměňovány, případně trestány. Tento výzkum byl zpracován kvantitativní metodou a ráda bych získané poznatky využila ve své budoucí praxi.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Motiv a motivace

V této kapitole se zaměřujeme na motiv a motivaci, které spolu úzce souvisí. Pro diplomovou práci je považuji za stěžejní, a proto je důležité tyto pojmy správně rozlišovat. Na motiv budeme nahlížet z pohledu více autorů, kteří vnímají motivaci a motiv nejen z hlediska školního prostředí, ale také například z hlediska psychologického.

### 1.1 Motiv

Motivy poskytují člověku určitý význam, který jemu samotnému dává smysl. Tento smysl nemusí být společností přijatelný. Motiv vzniká tehdy, pokud je vzbuzena (aktivizována) potřeba a díky tomu člověk začíná jednat určitým způsobem. Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979 říkají, že: *„Motivem může být všechno, co člověka aktivizuje, co je bezprostřední příčinou činnosti nebo jednání (např. potřeby, zájmy, hodnoty, myšlenky, cíle, které si člověk uvědomuje.“* (In Lokša, Lokšová, 1999, s. 13).

Nakonečný (1997) definuje pojem motiv ve spojitosti s chováním člověka, kdy chování je aktivita umožňující vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Obsah tohoto uspokojení je motiv. Pokud motiv chápeme tímto způsobem, lze hovořit o pluralitě motivů, protože existuje mnoho psychologických důvodů chování, např. potřeba jídla, potřeba jistoty.

Podle Čápa (Čáp, 1987) je motiv potřebou činnosti. Motiv vzbuzuje jedince k činnostem, které dělají pro sebe a pro radost z této činnosti, avšak bez ohledu na její výsledek a na uspokojení jiných motivů (např. společenského uznání).

Autoři Výrost, Slaměník (2008) nahlíží na motiv jako na primární vnitřní zdroj motivace, pohnutku, který vyvolá a určí intenzitu a směr chování. Aby bylo dosaženo žádoucího cíle, je třeba určité intenzity motivace. Cílem motivace je představa budoucího stavu, kterého chceme dosáhnout nebo kterému se snažíme vyhnout.



## 1.2 Motivace

Motivace má řadu vymezení a autoři na ni nahlíží z různých hledisek. Samotná motivace dává lidskému jednání smysl a hlavním charakteristickým znakem je její odlišnost.

Motivace je termín odvozený z latinského *movere* – hýbati, pohybovati. Jedná se o souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a osobnosti. Hybným činitelem se myslí skutečnosti, které jedince podněcují, podporují nebo tlumí. Motivace zahrnuje vnější pobídky a cíle, ale taky vnitřní motivy (Čáp, 1993).

Hrabal, Man, Pavelková (1984) sdělují, že motivaci můžeme v nejširším slova smyslu chápat jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují lidské chování. Zkoumání motivace lidského chování hledá odpověď na otázku, proč se člověk chová daným způsobem, co je příčinou jeho chování.

Motivace je jednou ze součástí psychické regulace činnosti. Zajišťuje fungování učení, podněcuje kognitivní a motorické systémy k dosažení určitého cíle, to znamená, že podněcuje k chování, které zajišťuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu (Nakonečný, 1997, s. 8). Je to proces vyvolaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se nachází nějaký deficit ve fyzickém nebo sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto nedostatku. Toto odstranění je prožíváno jako určitý druh uspokojení (Nakonečný, 1997, s. 27).

Motivace je někdy chápána jako aktivita, kterou provádí jedna osoba s cílem vzbudit či posílit u druhé osoby jisté složky jednání a to jak ve směru, tak i v síle. V psychologické literatuře jde většinou o pojem či určitý proces, který rozdílně energetizuje určité akce (Homola, 1977).

Plháková definuje motivaci jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil nebo motivů, které zpravidla podněcují a organizují chování i prožívání se záměrem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho kladného (Plháková, 2003).

*„Motivace jako proces: proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který vychází z biologických zdrojů“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 328).*

## **1.3 Teorie motivace**

Co se týče teorie motivace, tak můžeme říct, že se teorie objevuje už v době antických filozofů. Její dějiny jsou však velmi skromné.

Například Aristoteles popisoval naši žádostivost a pudy jako jednu z duševních sil. Ve středověku se teorií zabýval i například Tomáš Akvinský. Neexistuje však jediná teorie motivace, ale hovoříme o řadě teorií a přístupů, kdy některé se více soustředí na obsahovou stránku (co člověka motivuje), jiné zkoumají procesuální stránku, která se zabývá působením motivů na chování (Lokša, Lokšová, 1999).

### **Behaviorální teorie**

Vnímá za zdroj motivace snahu dosáhnout příjemných důsledků chování nebo naopak úsilí vyhnout se důsledkům nepříjemným. Hlavním motivačním činitelem je vnější odměna. Setkáváme se s využitím této metody např. při nácviku chování postižených žáků, kdy pomáhá dětem i rodičům. Ve školním prostředí obsahuje řadu rizik (Lokša, Lokšová, 1999).

### **Hédonický přístup**

Zaměřuje se na lidské chování v souvislosti s prožíváním libosti a nelibosti. Člověk se snaží o co největší prožitek stavu libosti a snaží se vyhnout stavu nelibosti, popř. z něho uniká. Tento výklad teorie motivace vznikl už v dobách antiky (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

### **Kognitivní (poznávací) přístup**

Autoři Lokša, Lokšová (1999) a Hrabal, Man, Pavelková (1984) se shodují, že kognitivní přístup zdůrazňuje význam poznávacích procesů. Dále vychází z předpokladu, že člověk především zpracovává informace a je rozhodovací institucí.

Zpracování informací je výsledkem shromážděných poznatků a výsledného rozhodnutí člověka. Odlišné teorie vycházející z kognitivního přístupu jsou v pedagogické literatuře devadesátých let asi zastoupeny nejvíce.

## Humanistický přístup

Vychází z předpokladu, že specificky lidská motivace je založena na snaze překročit současný stav vlastního bytí tak, že člověk uskutečňuje své vývojové možnosti. Pro správný rozvoj motivace žáka je zapotřebí vytvořit učitelem takové prostředí, které bude charakteristické kladným osobním vztahem, bezpečím a bezvýhradným přijetím každého žáka, které povede k růstu jeho samostatnosti (Lokša, Lokšová, 1999).

A. H. Maslow je zakladatelem humanistické psychologie. Jeho teorie tvrdí, že nejvyšší motivací lidské činnosti nejsou peníze, nýbrž uspokojování lidských potřeb. Tyto potřeby jsou podle něj uspořádány do pěti stupňů. Lidé jsou motivováni naplňovat své potřeby a to směrem od nejnižší úrovně pyramidy po nejvyšší. K motivačnímu účinku potřeb vyšší úrovně nedochází, není-li potřeba nižší úrovně uspokojena. Nakonečný (1997) toto tvrzení upřesňuje. Na vrcholku pyramidy je potřeba sebeaktualizace. Základem této teorie je tvrzení, že člověk nerealizuje potřeby z vyšších pater pyramidy, dokud nejsou naplněny nižší potřeby.

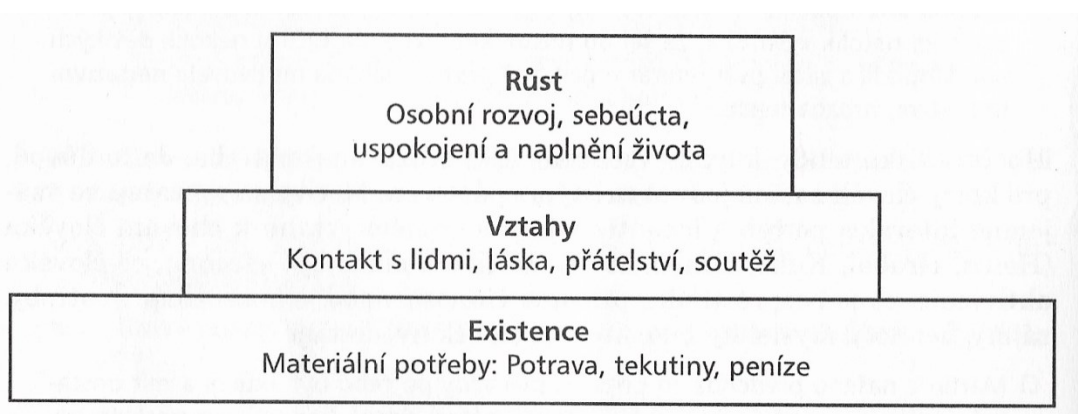


*Obr. 1 Maslowova hierarchie potřeb*

Hierarchie potřeb má vývojový základ v potřebách primárních (fyziologických), které jsou vlastní člověku i živočichům., jsou to potřeby vrozené. Řadíme mezi ně například potřebu potravy, tepla, vyhnutí se bolesti, potřeba aktivity nebo i potřeb sexuálních.

Naopak potřeby sekundární (psychické) se utvářejí v průběhu našeho vývoje. Pro člověka jsou charakteristické a jejich rozvoj je ovlivněn v první řadě společenskými faktory. Tyto potřeby závisí na učení a jedná se například o potřeby sociální, poznání, seberealizace atd.

V odborné literatuře se setkáváme nejčastěji s Maslowovou hierarchií potřeb (viz výše). Pro srovnání uvedeme hierarchii potřeb nazývanou jako teorie ERG (Lokša, Lokšová, 1999).



*Obr. 2 ERG hierarchie potřeb*

Absolutizování některého z těchto přístupů by znamenalo pohled na komplikovaný systém lidské motivace. Proto se Lokša, Lokšová (1999) přiklání společně s autory Balcar (1983), Hrabal, Man, Pavelková (1989) k chápání motivace jako „souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“

## **McClellandova teorie tří potřeb**

Tato teorie dělí motivy na explicitní a implicitní a zároveň určuje tři základní motivy: Motiv afiliace a intimity, motiv moci a motiv výkonový. Podle toho, který z motivů preferujeme, rozděluje lidi do tří skupin:

- 1) Lidé, kteří se zaměřují při své práci na výkon a usilují o úspěch, kterého dosáhnou buď soupeřením či dokázáním něčeho výjimečného, překonáním osobních norem nebo trvalým postupem k cíli (Blatný, 2010).
- 2) Lidé preferující potřebu afiliace a intimity za důležité považují mezilidské vztahy a jednou z nejdůležitějších podmínek při plnění úkolu je kolektiv lidí (Nakonečný, 1997).
- 3) Lidé, kteří preferují motivy moci, mají snahu ovlivňovat druhé a chtějí v činnostech pocítovat vlastní sílu (Blatný, 2010).

## 2 Motivační postupy ve výuce na primární škole

*„Zabýváme-li se motivací ve výchovně vzdělávacím procesu, potom je nutno ji chápat nejméně ve dvojitě smyslu:*

*a) Jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků – otázky motivování žáků ve vyučování,*

*b) Jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy – otázky rozvoje motivační sféry žáků.“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 26)*

Tito autoři dále dodávají, že v průběhu výchovně – vzdělávací činnosti učitel motivuje žáky vědomě, ale i nevědomě. O vědomou motivaci se jedná v případě, vyvolává-li učitel určité podmínky, volí vhodné cíle a použití metod i postupů. Nevědomě motivuje žáky svým chováním a jednáním, interakce učitel – žák. Právě z tohoto důvodu si učitel musí uvědomovat důsledek svého chování, protože může mít na motivování žáku pozitivní i negativní vliv (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Hunterová (1999) považuje za jeden z nejdůležitějších činitelů úspěšného výkonu motivaci a rozhodnutí žáka učit se. Je nutné si uvědomit, že motivace není vrozená, nýbrž naučená.

Podle Kalhouse (2002) je kladen základ motivačních postojů dítěte k učení již v rodině. Kladný postoj k učení dávají dětem rodiče, kteří ochotně odpovídají na jejich otázky, podporují jejich zájmy atd. Děti, které jsou podporovány a u kterých je rozvíjen pocit, že na požadavky školy stačí, jsou při učení aktivnější a ochotnější absolvovat větší riziko chyby.

Pavelková (2002) se dívá na motivaci dvojitě způsobem a to z hlediska krátkodobého a dlouhodobého.

- **Krátkodobé hledisko** – projevuje se u učitelů a jejich přístupu k žákově motivaci, jedná se o práci s motivací v úvodu vyučovací hodiny. Učitel se touto motivací snaží podnítit ve třídě zájem o dané téma či problematiku. Z tohoto hlediska učitel motivuje žáky podmínkami, které vzbudí potřeby třídy nebo je motivuje individuálně s ohledem na potřeby každého jedince.

- **Dlouhodobé hledisko** – jedná se o rozvíjení motivačních dispozic žáka a soustředění se na žákovy zájmy. Je však nutné, aby učitel pracoval se všemi motivačními úrovněmi – potřebami fyziologickými, psychickými zájmy a osobnostním zaměřením.

Dále Pavelková rozděluje motivaci tímto způsobem: prvním je zvyšování efektivity učení prostřednictvím motivace a druhým typem je rozvoj potřeb a zájmů. Ve škole a školním vyučování jsou oba typy motivace důležité a neoddělitelné.

Čáp (1980, In Hrabal, Man, Pavelková, 1984) uvádí, že v průběhu učení, za podmínek aktivní učební činnosti v pozitivních osobních vztazích, v dobré citové atmosféře a za podmínky použití vhodných metod vyučování se může změnit uspořádání motivace k učení. Žák má stále zájem o předmět, ale více zde působí jiné dílčí motivy než dříve. Tímto vlivem může dojít k přeměně původní vnější motivace k motivaci vnitřní.

## 2. 1 Zdroje motivace

Samostatná motivace žáka ve vztahu k učení je motivace složitá, ve které působí větší počet různých potřeb, citů, hodnot a jednotlivých motivačních momentů v kombinacích, které se odlišují interindividuálně (srovnání jednotlivců), ale také intraindividuálně (srovnání různých období života jednotlivce), (Čáp, 1993).

Pokud poznáme motivační orientaci žáka, umožní nám to adekvátně ho motivovat a nejvhodněji působit na rozvoj nebo změnu jeho motivace k učení. Rozvoj motivace však v jasné podobě neexistuje, vždy je spojen s konkrétní činností, pro nás vyučování (Lokša, Lokšová, 1999).

Autoři (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, Lokša, Lokšová, 1999, Čáp, 1993) se ve většině případů shodují na dělení zdroje motivace k učení. Jedná se o tři skupiny po třech:

- **Poznávací potřeby** – proces poznávání a získávání nových poznatků
- **Sociální potřeby** – sociální vztahy, které působí během učební činnosti a jako výsledek této činnosti
- **Výkonové potřeby** – úroveň obtížnosti úkolů, které požadujeme k žákově učební činnosti

## 2. 2 Vnější a vnitřní motivace

Co se týká školní motivace, tak velmi často rozlišujeme tzv. vnější a vnitřní motivaci. Za vnitřní motivaci můžeme považovat v užším vymezení takovou motivaci, která vyplývá převážně z poznávacích potřeb (Hrabal, Man, Pavelková 1989). Jako vnější motivaci chápeme takové situace, které souvisí s danou učební činností jen zprostředkovaně. Obzvláště se jedná o odměnu, pochvalu, prestiž, trest a donucení (Čáp, 1993).

Podle Fialové vnitřní motivace znamená „*dílčí motivy spjaté přímo s příslušným předmětem nebo činností. Je to poznávací potřeba, zvědavost a potřeba činnosti, funkční libost*“ (Fialová, 2010, str. 62).

Autoři (Lokša, Loková, 1999, s. 17) vnímání vnější a vnitřní motivaci na základě těchto rysů:

### **„Vnitřní motivační orientace:**

- *učení motivované zájmem a zvědavostí;*
- *snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení;*
- *preferance nových a flexibilních činností;*
- *snaha pracovat samostatně a nezávisle;*
- *preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci“*

Mareš (2013) definuje vnitřní motivaci jako tendenci zařazovat se do určitých činností ze zájmu o činnost samotnou. Protože žák neočekává vnější odměnu, není potřebné použití vnějších pobídek. Svoboda (2007) dále rozděluje vnitřní motivaci na jednotlivé typy – kompetence, zvědavost a osobní příčinnost. Abychom dosáhli zvyšování vnitřní motivace, je nutné, stanovit si osobní cíle i způsoby, jak těchto cílů dosáhneme a mít příležitost podílet se na rozhodování.

Můžeme říci, že vnitřní motivace je založena na podmínce, že se žák chce učit sám a pro sebe. Tato potřeba vzniká v jeho nitru a on si je vědom, že mu její uskutečnění přinese užitek (Fontana, 2003).



## „Vnější motivační orientace:

- *učení motivované snahou získat dobré známky;*
- *snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče;*
- *upřednostňování lehkých a jednoduchých činností;*
- *závislost na pomoci učitele;*
- *orientace na vnější kritéria posouzení výsledků“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 17).*

Vnější motivace vyjadřuje realizaci činnosti bez zájmu a bez vnitřního uspokojení z této činnosti. Žák musí být do činnosti podněcován druhou osobou, nezajímá ho, co bude dělat, ale taky nemá potřebu a potřebné úsilí naučit se něčemu novému. Vše dělá pro odměnu, která přichází od jiných lidí, např. pochvala, dobrá známka (Mareš, 2013).

Autor Svoboda (2007) upozorňuje, že bychom neměli vnější motivaci záměrně považovat za špatnou. Dále dodává, že skutečná motivace je schopnost vytvořit prostor, ve kterém žák najde vůli přimět se k činnosti.

Autoři Lokša, Lokšová (1999) říkají, že novější výzkumy se přiklánějí k tomu, že existují čtyři různé druhy chování člověka, který je motivovaný vnějšími činiteli.

**1. Externí regulace** – týká se chování, které je motivované pouze externími motivačními činiteli, např. hrozbou trestu, odměnou. Ve školní praxi to představuje žáka, který pracuje, protože mu učitel za tuto práci dá známku nebo proto, že se chce vyvarovat konfliktu s rodiči. Jeho chování je vně regulované.

**2. Regulace pasivně převzatá** – jedná se o externí motivaci, která je z venku přejatá, ale vnitřně neakceptovaná regulace chování. Vychází ze zvnitřněných pravidel chování, které je podmíněno sankcí nebo odměnou (pocit viny, sociální ocenění). Například žák přichází do třídy včas, aby se necítil špatně. Včasný příchod není jeho vlastní vnitřní motiv chování.

**3. Identifikovaná regulace** – vyvíjí se v tom případě, pokud žák uzná hodnotu za svou a ztotožňuje se s požadovaným chováním. To způsobuje, že tuto činnost vykonává ochotněji. To, že se žák s danou hodnotou identifikuje, mu umožní chápat smysl vykonávané vzdělávací činnosti, např. žák se učí s radostí, protože ví, že je to podstatné pro jeho úspěch v daném

předmětu. Tento typ motivace je vnější, protože žák je k dané činnosti motivován obzvláště snahou dosáhnout dobrých výsledků. V první řadě to však není jeho vlastní zájem o daný předmět. I přesto je toto chování více usměrňované zevnitř, protože žák jedná ochotně, ne pod vnějším tlakem.

**4. Integrovaná regulace** – jedná se o nejvyšší formu vnější motivace. Tento typ motivace je plně včleňován do osobnosti žáka. Vnější motivační činitel je přizpůsobován s dalšími zájmy, hodnotami a potřebami žáka. Například je to žák, který může mít dvě různé motivace, být dobrým studentem, ale také být dobrým sportovcem. Tyto dva motivy mohou být v rozporu a vyvolávat v žákovi napětí, i když jsou oba stejně důležité. V případě, kdy se oba motivy stanou vzájemně integrovanými a vyváženými s osobností žáka, dochází k integraci regulačního procesu a chování se stane výrazem celé osobnosti žáka. Toto chování se u člověka objevuje až během dospělosti. Integrovaná motivace není však to samé jako vnitřní motivace. Vnitřní motivace je charakteristická zájmem o činnost samotnou, integrovaná vnější regulace je typická tím, že činnost je pro danou osobnost důležitá z pohledu vysokého hodnocení potencionálních výsledků.

Výše jsme zmínili rozdíl mezi vnější a vnitřní motivací. U žáků mladšího školního věku dominuje vnější motivace, vzbuzování činností zvnějšku, především se jedná o pochvalu a trest. Poté může učitel zužitkovat vlastní aktivitu žáků. Žák s přibývajícím věkem si klade určité nároky sám na sebe a dochází k prosazování zájmů a vlastní vůle, čímž se formuje systém vnitřní učení motivace.

## **2.3 Motivační činitele**

Motivační činitele ovlivňující výkonnost žáka můžeme rozdělit:

### **1. Vnitřní činitele:**

- poznávací potřeby a zájmy
- potřeba výkonu
- potřeba vyhnout se neúspěchu a dosažení úspěchu
- sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže

## 2. Vnější činitele:

- školní známky
- odměna a trest
- vztah žáka k jiným lidem, k vlastní budoucnosti a společnosti

### 2.3.1 Odměna a trest

Učitel ve výchovně vzdělávacím procesu používá trest a odměnu tehdy, pokud žák nemá vnitřní motivaci. Jsou to cesty vnější motivace jedince, ale i nástroje na jeho usměrňování (Mešková, 2012).

Naopak (Hrabal, Man, Pavelková, 1984) definují odměnu a trest jako záměrně vyvolané důsledky splnění nebo nesplnění požadavků, které jsou na žáka kladeny v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Oblast odměn a trestů je tvořena hodnocením ostatními lidmi (pochvala, napomenutí) a vedlejšími efekty, které jsou vázány na výsledek činnosti, např. kolo za vysvědčení. Prostřednictvím očekávání nás ovlivňují odměny a tresty už v době výkonu a přípravy na činnost. Pochvaly a pokárání sociální potřeby uspokojují nebo frustrují, naopak tresty spíše frustrují potřeby fyzického a psychického bezpečí.

Jiný pohled zde vnáší Čáp, Mareš (2001), kteří spatřují odměnu jako působení, které souvisí s určitým chováním jedince. Vyjadřujeme jím pozitivní ocenění tohoto chování. Zároveň splňuje podmínku naplnění určitého uspokojení a navození pocitu radosti. Oproti tomu trest je působení vyjadřující záporné hodnocení chování jedince, přinášející omezení nějakých potřeb a navození pocitu nelibosti, dokonce i frustrace.

Podle Sawrey, Telford, 1973, (In Hrabal, Man, Pavelková, 1984) mají odměny a tresty v průběhu učení dvě funkce: *informační a motivační*. Z hlediska motivačního patří odměny a tresty k nejčastěji užívaným motivačním faktorům ve školství. Trest je jednou z prvních reakcí učitele při nekázní a nepozornosti žáků. Často mívá okamžitý efekt. Ve výuce může mít trest nejen „korektivní“ charakter, ale také se může stát efektivním motivačním prvkem.

Odměny se nejhojněji dělí na hmotné (např. dobrá známka), sociální (pochvala) a odměňující činnosti (např. hra). Odměny by měly být používány hned po požadovaném

chování či projevu žáka. S věkem se však může prodlužovat interval mezi výkonem a následnou odměnou (Dařílek, Kusák, 1998).

Pro ilustraci některých charakteristických odměn a trestů uvádíme příklad:

*„Miloš se intenzivně hlásil. Nehlásil se však sám. Už se zdálo, že nebude vyvolán, nakonec se na něj učitel přece jenom obrátil: „Hrouda nám to poví:“ Miloš rychle a správně odpověděl. „Dobře, posad' se, a teď nám Kopřiva ukáže, jaké vidí rozdíly ve srovnání se savci.“ Druhý žák vstal a začal váhavě odpovídat. Mezitím Miloš prožíval pocit křivdy. Podal takový výkon a učitel ho ani pořádně neocení. „Příště se kvůli němu nebudu namáhat,“ uzavřel sám pro sebe (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 162).*

Zatímco Čáp, Mareš (2001) radí odměny a tresty k nejčastěji používaným prostředkům vyučování, Kolář, Vališová (2009) tvrdí, že jedinou základní motivací školní práce je pouze strach, obava, kdy se žák učí „pod tlakem“ nebo v napětí či dokonce ve stresu. Bohužel tento strach není vůbec překryt pozitivními faktory motivace, jako jsou třeba prožitky a očekávání úspěchu, zájem, dosažení cíle, potěšení pro rodiče, atd...

Helms (1996) nastiňuje systém odměňování v rodině. Rodiče by neměli odměny používat jako impuls k dosažení lepších známek, protože známky jsou málo objektivní. Důležitý je při odměňování individuální pokrok dítěte, který není závislý na známkách. Rodič proto musí mít přehled o postupu učení svého dítěte. Neměl by také srovnávat svoje dítě s ostatními a odměňovat ho za to, že je lepší než ostatní. U materiální odměny bychom však měli sáhnout až v případě, kdy má dítě k učivu, předmětu nebo učiteli opravdu velký odpor. Požadujeme od něj totiž podstatnou změnu chování a vykonávání něčeho vůči čemu má velkou nelibost. Tato materiální odměna by měla být použita pouze jako prvotní impuls. Na začátku učení by měla být odměna učení vysoká, následně snižována až na nulu. Tento učební projekt by měl být dlouhý asi 4 až 6 týdnů. Řešením může být například bodový systém. Důležité je však stanovení pravidel, kolika body je ohodnocen daný výkon. Po skončení projektu je dobrý se s dítětem domluvit na materiální nebo nemateriální odměně, kterou si samo přeje. Této odměny dosáhne pouze v tom případě, dokud získá stanovený počet bodů. Podstatná je přiměřenost, to znamená, že odměny musejí být pro dítě získatelné. Neustále by měla být věnována pozornost pokrokům, kterých v učení dítě dosáhlo. Není však žádoucí, aby děti pracovaly pouze v tom případě, kdy budou čekat odměnu. Pokud dítě nepodá výkon, nedostane odměnu.

## **Rizika a důsledky motivace žáka trestem**

- Trest jako návyk. Později ztrácí svůj motivační účinek. Pokud nedochází k žádné pozitivní motivaci, tak si žák vytvoří vůči sankcím odolnost.
- Jedná se o motivaci tlakem, kdy žák „nechce“, ale „musí“.
- Pokud nedochází ke kontrole, tak žák má tendenci se vracet k nevhodnému chování, stává se pasivním. Jeho přístup je pasivní.
- Když se žák ocitá pod tlakem, jeho reakce se pak může projevit jako agrese, či útok formou nedisciplinovanosti, provokování a odmlouváním (Mešková, 2012).

### **2. 3. 2 Pochvala a dobrá známka**

Pochvala patří mezi odměny, je jejím zvláštním případem a v nynějším školství je stále více využívána. Žáci jsou ve vyučování chváleni i za drobné dílčí úspěchy. Pochvalou učitel ukazuje na jeho očekávání, pokud je zaměřeno pozitivně, dochází ke změně žákova postoje k předmětu a učiteli. Jeho motivace se zvýší a zároveň dojde ke zvýšení jeho aktivity. Učení není již tak obtížné, žák dosahuje úspěchu a zlepší se tak jeho sebehodnocení (Čapek, 2010).

## **Rizika a důsledky motivace žáka pochvalou**

- Vnitřní motivace se zaměřuje na odměnu, ne na činnost samotnou („Když budeš mít samé jedničky, dostaneš nový mobil.“)
- Když se žákovi nedostává dostatečné odměny, přestává pracovat. Zde se projevuje závislost na odměně.
- Vytvoření nerovnocenného vztahu. Osoba, která chválí má moc, pomocí které dochází ke „kupování si druhého“ (Mešková, 2012).

## **Dobrá známka**

Školní hodnocení a známky, vysvědčení, sdělení rodičům, testy a zkoušení uvádí Fontana (2003) a Koláš, Vališová (2009), ale také další autoři jako jeden z přetrvávajících zdrojů vnější motivace. Klasifikace působí na žáka formou obavy ze špatné známky nebo v opačném případě snahou, vnitřní potřebou získat dobrou známku. Pokud žák dostane dobrou známku, může mít dobrý pocit ze svého výkonu, a to jej může podnítit k další činnosti. Tento okamžitý efekt klasifikace na žáka je však výhodou a zároveň také nevýhodou známky.

Problém se vyskytne tehdy, když žák dostane špatnou známku a ta může na žáka působit demotivačně. Pokud žáci neprožívají ve škole úspěch a nemají-li možnost dosáhnout dobré známky, dojde u nich po určité době ke snížení úsilí motivace i snaze ve výkonu a to vede k opětovnému neúspěchu (Dařílek, Kusák, 1998).

Pavlas (2008) spatřuje známkování jako formu motivací, která oslabuje a narušuje vnitřní motivaci žáka a formuje u něho motivaci vnější. Říká, že známkování v dnešní době je pokládáno za přežitek, který plní při novém vytváření výukových metod pouze statistickou funkci a měří výsledky školní práce.

### **2. 3. 3 Nuda a strach**

Strach a nuda jsou motivační zdroje, které jsou ve vztahu ke školnímu výkonu negativní. Snižují motivace žáků, a jestliže nejsou odstraněny, způsobí, že žák se v prostředí školy necítí dobře a pracuje neefektivně (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

#### **Nuda ve škole**

Nudu můžeme brát z hlediska motivačního jako jeden ze závažných problémů. Ač neprávem bývá nuda v pedagogické psychologii přehlížena.

*„Nuda je jedním z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení.“*

Dříve se předpokládalo, že se budou ve škole nudit spíše výborní žáci, nyní však zjišťujeme, že můžeme zařadit mezi nudící se žáky také žáky s průměrným a špatným prospěchem. Prožitek nudy závisí na vzbuzující hodnotě podnětu, působící na žáka vzhledem k jeho poznávacím potřebám (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 175).

Lokša, Lokšová (1999) dělí původce nudy na:

**1. Prožívanou, jinak řečeno pocitovou jednotvárnost vyučování.**

**2. Žák vnímá vyučovací předmět jako neúčinný.**

Aby učitel zdroj negativní motivace odstranil, měl by výklad spojit např. s názornou ukázkou, učinit výuku zajímavou, volit vhodnou motivaci, ale také organizaci vyučovací hodiny. (Lokša, Lokšová, 1999) Pokud tak učitel neučiní, vede trvalá nuda ke slabým výkonům a neúspěšnosti, žáci mu neposkytují zpětnou vazbu, proto se zvyšuje jeho nezájem o daný předmět, o žáky i vyučování.

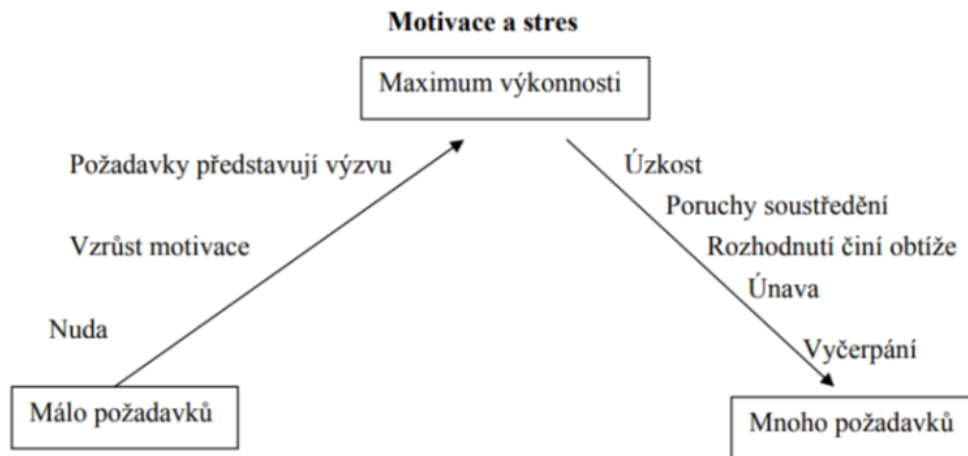
### **Činitelé utvářející nudu:**

- a) školní klima** (neuspokojivá motivace, nepříjemné prostředí)
- b) spolužáci** (nuda ve vyučování postihuje i žáky se zájmem o výuku)
- c) rodiče** (nedostatečný zájem o školní výsledky a zpochybnění hodnoty vzdělávání)
- d) rodina** (její kulturní úroveň)

(Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

### **Strach ve škole**

Strach ve škole je klíčový motivační činitel, který ve velmi slabé podobě zvyšuje výkon žáků, v silné podobě ho snižuje. Učitel proto musí rozlišovat žáky úzkostné od žáků neúzkostných. Učitel se má snažit o to, aby odstranil negativní vliv strachu na školní výkon žáka.



Obr. 3 Vztah úrovně výkonu na míře stresu (Lokša, Lokšová, 1999)

Ukazuje se, že míru strachu může ovlivnit přísný vyučovací styl, zvláště u učitelů používajících k motivování výhružky a zastrasování. Mezi další vliv patří špatně vedená třída, kdy mají žáci málo možností vypořádat se s požadavky školy. Roli může hrát taky učitelův postoj k významu strachu pro výkon (známkování žáků). Učitelé, kteří vnímají strach pro úzkostlivé žáky negativně, nejspíš známkuje tyto žáky mírněji. Existují zde však i učitelé, kteří vnímají školní výkon jako odraz schopností žáka a neberou tak v potaz příznaky žákova strachu.

## Podmínky vzniku strachu ve škole

Hrabal, Man, Pavelková (1984) dělí podmínky vzniku strachu do několika kategorií. Strach ve škole může způsobit stresová situace, což se děje na 1. stupni prostřednictvím zkoušení. Zkoušení klade na žáka vysoké nároky a frustruje potřebu psychického bezpečí.

Další podmínkou je úroveň strukturovanosti požadavků, kdy se ukazuje, že úzkostné děti mají horší výkony než děti neúzkostné, pokud je vyučování málo strukturované. Roli zde hrají i schopnosti žáka, protože strukturované požadavky prospívají snáze úzkostným žákům s nadprůměrnými schopnostmi a neúzkostným a málo schopným žákům. Posledním faktorem je úroveň připravenosti žáka a jeho úroveň znalostí.



## Strategie překonávání strachu

Strategie překonávání strachu vychází ze základních typů reakcí na frustraci (strach = emotivní reakce na frustraci potřeby bezpečí). Rozlišujeme 2 typy strategií:

1. Přímé jednání a to jak aktivní, tak i pasivní. Jedná se o buď o útok, nebo únik.
2. Vnitřní psychické reakce, např. změna zaměření v pozornosti, nové hodnocení situace.

Tyto uvedené strategie mají při překonávání strachu funkci překonávání vnějšího ohrožení a prožitku strachu, např. kdy úzkostný žák překoná svůj strach ze zkoušení tím, že se tzv. „přeučí“, aby při zkoušení neselhal, překoná tak své vnější ohrožení.

## 2. 4 Demotivující činitele učení

Výše uvádíme činitele, které mohou kladně či záporně ovlivnit žákův postoj k učení a jeho motivaci pro školní práci. V následujícím textu nastíníme činitele, které Lokša, Lokšová (1999) uvádí jako činitele, které učení demotivují. Podobné či stejné demotivující činitele zmiňuje taky Kyriacou (1996)

### Jedná se o:

1. Autokratický styl vyučování, kdy učitel pouze přikazuje, rozhoduje, trestá, kontroluje a žáci jen nečinně čekají na program od něj. Namísto aktivit žáků, akceptování žáka učitelem, radosti a humoru, žáci ve vyučování více poslouchají, memorují, objevuje se strach a obavy.
2. Strnulost vyučovacích metod, přístupů, úkolů i obsahu aktivit ve vyučování, jejich nezajímavost, jednotvárnost.
3. Vyučování je málo tvořivé, divergentní myšlení, fantazie, flexibilita, osobitost myšlení i řešení problémů je málo rozvíjeno.

4. Příprava do života je nízká, žák často neví, na co mu budou získané vědomosti v praxi.
5. Přílišné množství informací předepsané učebními osnovami. Učitel musí projít tato témata a nemá tudíž čas na zařazení aktivizujících metod a forem vyučování.
6. Důraz je kladen především na známky, ke klasifikaci dochází pouze pomocí testů a písemek, neklasifikuje se s přihlédnutím k individuálnímu hodnocení žáků. Ve vyučování se žáci zaměřují na memorování a nerozvíjejí psychické funkce významné pro život.
7. Vyzdvihování soutěží, srovnávání žáků s jejich nejlepšími spolužáky působí demotivačně.

Svoboda (2007) dodává únavu jako další činitel, který snižuje motivovanost žáka, je však důležité rozlišit mezi únavou fyzickou a psychickou.

## 2. 5 Motivační funkce hodnocení

Hodnocení patří ve vyučování k prostředkům, kterými může učitel žáka ovlivnit a dosáhnout jak zvýšení motivace žáka, ale v opačném případě taky žáka zcela demotivovat.

J. Velikanič (1973) řadí motivační funkci hodnocení k jedné z pěti základních funkcí. Patří zde také funkce kontrolní, diagnostická, výchovná a selektivní.

Podle Z. Koláře a R. Šikulové (2005) je motivační funkce jedna z nejfrekventovanějších a nejvyužívanějších. Hodnocení je ve vyučování s tímto úmyslem využíváno nejčastěji. Někdy dochází i k jeho zneužití, využívá-li ho učitel k udržení kázně ve třídě. Žáci tedy na základě učitelova hodnocení pocítují úspěch či neúspěch, dochází k uspokojování jejich zájmů a potřeb, např. být úspěšný, být pochválen učitelem a to dále ovlivňuje jejich chování a výkon. Účinnost hodnocení vychází z individuálního poznání potřeb každého žáka, kdy učitel vychází z poznání, které potřeby je zapotřebí podporovat a posilovat, ale také vědomí, kdy, za jakých podmínek přináší hodnocení pozitivní motivaci.

Hodnocení zasahuje výrazně do emocionální a citové stránky osobnosti. Školní prospěch může tedy ovlivnit rozvoj žákovi osobnosti pouze v tom případě, stane-li se pro žáka zážitkem, bude-li žák svou práci hodnotit a prožívat jako úspěch, či neúspěch (Hvozdík, 1970).

Z poznání individuální hierarchie potřeb žáka vychází i vhodně zvolený přístup k motivování žáků. Hrabal, Man, Pavelková (1989) dělí motivování žáků ve vyučování dvojím způsobem:

a) vzbudit podmínky, obsahující silné vnější podněty pro určitou skupinu potřeb a je možné, že vzniklá motivace bude u žáků vycházet z aktualizace těchto potřeb, např. soutěživost ve vyučování uspokojuje sociální potřeby žáků,

b) přihlížet k dominujícím potřebám určitých žáků a zaměřit některé prvky vyučování s přihlédnutím k těmto žákům, např. zvolit taková témata úkolů, která jsou pro tyto žáky poutavá.

Čapek (2015) nazývá vhodně realizované hodnocení jako suportivní hodnocení. Jedná se o filozofii využívající různé způsoby hodnocení, známky, odměny, slovní hodnocení, pochvaly, diplomy, atd. Pro toto hodnocení je důležité, aby žáka povzbuzovalo a podporovalo. Jednotný pohled na hodnocení a úsilí o jeho kvalitu je ovlivněno mnoha klíčovými činnostmi:

- Nedochází ke srovnávání mezi žáky ani jejich školními výkony.
- Učitel ze školních výkonů nevytváří žebříček určený například body, procenty, atd.
- Učitel při hodnocení pracuje s žáky individuálně.
- Za splnění úkolů dává učitel jedničky, které působí jako posilující odměna. Tyto jedničky nemají funkci motivační, taktéž to nejsou jedničky za snahu, ale jsou to jedničky za dobrou práci. Dobrá práce však musí být učitelem jasně vymezena, ne výkonově, ale procesně. Učitel však zohledňuje rozdíly ve schopnostech žáků.
- Ve vyučování jsou využívány rozmanité výukové metody, ve kterých žáci získávají přesné úkoly, které mohou být individualizované. Za jejich splnění jsou odměněni jedničkou. Například jedna skupina žáků splní úkol vynikajícím způsobem, jiná má tento úkol méně kvalitní, ale je oceněna dobrou prací a snahou.
- K hodnocení dochází i v průběhu hodiny, např. učitel ocení, jak žáci pracovali.

- Učitel používá aktivity, které mají dva stupně hodnocení: jednička = úkol je splněn, jednička se neuděluje = úkol nesplněn.
- Učitel povzbuzuje i ty žáky, kteří zadaný úkol nesplnili. Pokaždé je co chválit a navíc zpětná vazba posiluje dobrou atmosféru.
- Jedničku žáci můžou dostat skoro v každé hodině, někdy i několik, například za splnění úkolu jak nejlépe dovedou, kdy nedochází ke srovnávání s druhými.
- Učitel omezuje kritiku a špatné známky za chyby, které pokládá za součást učení. Negativní zpětnou vazbu dětem podává bez sarkasmu a ironie. Mimo to žáky podporuje, vysvětluje a dává jim typy ke zlepšení.
- Učitel používá i jiné známky než jedničky, nedává však čtyřky nebo pětky, protože si uvědomuje negativní vliv tohoto hodnocení.
- Ve vyučování je využíváno rozmanitých forem hodnocení, slovní hodnocení, známky, razítka, odměny, atd. Dochází také k vzájemnému hodnocení žáků a sebehodnocení.

### 3 Metody motivace na primární škole

Hrabal (1988) považuje motivování žáků za jeden z předpokladů úspěšnosti učitele. Efektivnost jeho působení na žáky závisí na tom, jak učitel dokáže žáky aktivovat. To však patří k jednomu z nejobtížnějších úkolů, s nimiž učitel každodenně zápolí. Motivovat žáky neznamena jen poutavě přiblížit učivo, motivace prostupuje celou vyučovací hodinou. Je ovlivněna výběrem učiva, způsobem jeho prezentování, organizací vyučování, interakcí se žáky a jejich hodnocením.

Každý učitel využívá ve svém vyučování rozličné vyučovací metody a postupy. Je pouze na něm, do jaké míry a jakým způsobem volí jejich využití. Hlavním cílem by však měla být snaha zaujmout a aktivizovat žáky a vhodným způsobem je motivovat k činnosti (Lokša, Lokšová, 1999).

Výukové metody, které učitel používá, mohou vzbuzovat žáky k samostatnému osvojování učiva. Žáci v rámci svých možností mohou postupně převzít řídicí funkci svého učení. Tato autoregulace učení patří k moderním trendům vzdělávání. Prospěšné aktivizující metody jsou takové, které prohlubují žakovu osobnost, jeho kritické myšlení, postup řešení problémů, tvořivý přístup činnostem vykonávaným ve škole, ale také ke klíčovým kompetencím (Maňák, Švec, 2003).

Fialová, 2010 s. 64 uvádí, že *„Jednou z neúčinnějších metod zvyšování motivace je aktualizace žákovských potřeb. Jedná se zejména o poznávací potřeby, sociální potřeby a výkonové potřeby“*

Čapek (2015) říká, že znalost vyučovacích metod je primární profesní výbavou nezbytnou k učitelské profesi. O různorodých výukových metodách můžeme mluvit také ve spojitosti s motivací. Čapek považuje tyto metody za nejdůležitější prvek motivace a podstatu pro zapojení žáků do školní práce. Nabídkou škály pestrých praktických a zábavných aktivit učitel zlepší jejich vztah k vyučovanému předmětu, ale taky i k autoritě učitele. Žáci poté pracují aktivněji a lépe přijímají nezábavné činnosti, kterým se nejde vždy vyhnout. Pestré výukové metody jsou podle něj pro učitele zárukou, že v jeho vyučovacím předmětu bude docházet k úspěchu u většího počtu žáků.

## 3. 1 Motivační metody

### Aktivizační metody

Aktivace je celková připravenost organismu k činnosti a aktivita je východiskem pro výkon člověka. Hodně významné pro život jsou samostatnost a kreativita člověka. Aktivizační metody můžeme rozdělit podle různých kritérií:

- Podle náročnosti na přípravu (času, vybavy a pomůcek pro její uskutečnění)
- Podle časové náročnosti ve vyučování
- Podle přiřazení do kategorie (problémové úlohy, diskuzní, situační a inscenační metody a hry)
- Podle záměrů a cílů ve vyučování (metody používané k motivaci, k opakování a k diagnostice)

### Problémové vyučování

Podstatu všech aktivizačních metod tvoří problémové úlohy, v nichž se řeší konkrétní problém, který je pomocí této metody rozdílně zpracován a řešen. Na rozdíl od frontální výuky se od žáků v problémovém vyučování je od žáků požadována aktivita, produktivní myšlení a samostatnost. Důraz je kladen na vytváření domněnek, objevování a zkoumání. To vede k utvoření návyku tvořivého získávání vědomostí a kreativní činnosti. Pokud žáci začínají řešit problém, musí si být vědomi, co potřebují k jeho vyřešení, jak tyto údaje zjistit, např. otázka na učitele, vlastní zkušenost. To by poté měli použít při řešení zadaného problému. Pokud zařazujeme metodu problémového vyučování, je nutné učivo metodicky upravit (odlišení známých a neznámých pojmů). Problémové úkoly můžeme řešit také skupinově nebo individuálně (Kotrba, Lacina, 2007).

Níže se zaměříme na nejčastěji používané výukové metod podle Čapka (2015). Sám Čapek říká, že není možné vytvořit typologii výukových metod, protože v jedné činnosti jich můžeme použít právě několik.

## **Asociační metody**

Asociační metody vychází z myšlenkového procesu, který spojuje informace, vztahy nebo obrazy a vyjadřuje osobní propojenost mezi pojmy, které vytváří naše myšlení. Tato metoda podporuje tvořivé myšlení a dovednost řešit problémy. Patří mezi ně např. brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní, atd.

Maňák (1997, In Kotrba, Lacina, 2007) řadí brainstorming mezi nejznámější a nejvíce používané diskuzní metody. Bývá také označován jako „burza nápadů“.

Jeho cílem je zejména vytvoření nových myšlenek a hypotéz, které by měly směřovat k vyřešení určitého problému. Brainstorming zahrnuje obzvláště asociativní způsob myšlení. Problém, který je řešen, je napsán například na tabuli. Poté dochází k zaznamenávání celého průběhu diskuze, to znamená všech vyřčených nápadů. Jedná se buď o zapisování na tabuli, nebo nahrávání. V průběhu diskuze je důležité dodržovat určitá pravidla. V závěrečné fázi dochází ke zpracování výsledků, například rozdělení podle hledisek: reálné, nereálné, realizovatelné a nerealizovatelné (Kotrba, Lacina, 2007)

## **Brainstormingové metody**

Tato metoda vede ke vzniku více nápadů z toho důvodu, aby byl vyřešen určitý nebo nějaký problém. Důležitá je ukázka nápadů a jejich vzájemné ovlivňování. Tato metoda je známá také jako bouře mozků, burza nápadů, atd. Často má dvě části, a to: sběr nápadů a jejich vyhodnocení. Mezi brainstormingové metody patří např. myšlenková mapa, metoda volného psaní nebo například metoda diamant.

Mezi metody brainstormingu bývají v rozmanitých přehledech zařazeny i metody brainwritingové. Odlišuje se pouze to, jakým způsobem zaznamenáváme myšlenky (Čapek, 2015). Tento záznam probíhá písemnou formou a je vhodný obzvláště v těch případech, pokud chceme odbourat psychické bariéry z diskuzních metod. Základní podobou brainwritingu je psaní myšlenek na lístečky, které jsou pak připevněny na tabuli. Další formou může být systém kolujících papírů nebo vytištěných formulářů. Jinou variantou jsou rotující papíry, které zabraňují asociačním procesům (Kotrba, Lacina, 2007).

## **Diferenciační výukové metody**

Jedná se o diferenciaci obtížnosti školní práce, která umožňuje žákům plnit úkoly, na které samy stačí. Cílem této metody je vytvoření vhodných podmínek pro všechny žáky, takové vyučování je přirozenější. Pozitivně ovlivňuje výsledky žáků a umožňuje jim rozvíjet se bez strachu z neúspěchu. V užším kontextu je můžeme vnímat jako metody individualizační. Mezi tyto metody řadíme např. vzájemné učení žáků, skupinovou práci nebo projektové vyučování.

## **Dramatizační metody**

Dramatizační metoda neboli dramatická výchova, dětské drama, atd., je metoda, která pomocí divadelního a dramatického umění rozvíjí sociální dovednost a estetické cítění žáků. Patří sem dramatizace textu, hra v roli a v cizím jazyce to může být např. act and speak.

## **Evokační metody**

Jako evokační metody jsou označovány metody vedoucí k zjištění toho, co o určitém problému žáci vědí. Můžeme mezi ně zařadit myšlenkové mapy, asociační metody, brainstorming nebo tří fázová metoda E-U-R.

## **Heuristické metody**

Tato metoda vede žáky k samostatnému objevování, rozvíjí myšlení, samostatnost, kreativitu a především zodpovědnost za odvedenou práci (problémové výukové metody, metod práce s textem).

Dále jsou to metody kognitivní rozvíjející rozumové schopnosti žáka, metody tvůrčího psaní, které můžeme využít jako zábavnou část výuky a motivovat tak žáky k poznání a metody vzájemného učení, kterými se dostáváme opět ke kooperativnímu učení a skupinové práci.



## Diskuzní metody

Diskuzní metody řadíme mezi metody dialogické. Prvotním cílem těchto metod je naučit žáky mezi sebou komunikovat, vnímat druhé a naslouchat jim. Tyto metody také přispívají ke stmelení kolektivu třídy. Diskuze vychází z nějakého problému, který podnítl výměnu názorů. Předpokladem je ale spontánnost a dobrovolnost (Kotrba, Lacina, 2007).

Oproti tomu Maňák (2003, In Kotrba, Lacina, 2007) vymezuje diskuzi jako formu komunikace učitele a žáků, při níž dochází k výměně názorů na určité téma. Vše vychází z jejich znalostí, na základě kterých dále argumentují. Společně tak nachází řešení problému. Diskuzních metod je celá řada, jako nejznámější uvádíme např. brainstorming, brainwriting, řetězová diskuze nebo metoda cílených otázek.

## Hra

Hra je přirozenou činností žáků mladšího školního věku. Hru dítě hluboce prožívá, učí se pomocí ní, poznává sebe i okolní svět. Jde o činnost globálního charakteru, při které se uplatňuje tvořivost, fantazie, rozum a cit, ale také zkušenost. Učitelé prvního stupně uznávají, že hrou je možno rozvíjet nejenom osobnost každého žáka, ale také zkvalitnit vztahy a klima ve třídě (Spilková a kol., 2005). Zařazení didaktické hry do vyučování má silný motivační vliv, rozvíjí soutěživost, radost ze hry a uvolněnou atmosféru.

Vzhledem k tomu, že je hra pro děti mladšího školního věku přirozená, měla by postupovat celým výchovně – vzdělávacím procesem. Nemusí to však být pouze hry soutěžní, protože obsahují i negativní okolnosti jako např. zbrkllost, psychické stavy, nesprávné provedení atd...(Klimtová, 2004).

Podle Spilkové a kol. (2005) je ve vyučování zastoupena především hra se zřetelným výchovně – vzdělávacím cílem. Hra může učiteli sloužit jako metoda diagnostická, díky které diagnostikují úroveň vědomostí a dovedností žáka, jeho citové, sociální a volní stránky, ale také vztahů ve třídě. Hra patří k účinné a pozitivně přijímané vyučovací metodě, která může přinést stálé a hluboké výsledky. Cílem bývá osvojení, procvičení i k utvrzení vědomostí, postojů a dovedností. Za problematické mohou být na prvním stupni základní školy pokládány hry soutěživé. Vhodnější jsou spíše hry kooperativní, při kterých si žáci s druhými hrají a nejsou proti nim.

## **Metodická příprava hry**

Když chceme do vyučování zařadit hru, je nutné ji metodicky připravit, provést v první řadě didaktické úpravy tak, aby hra splnila očekávaný účel.

- a) vytyčení cílů hry, např. kognitivní, sociální nebo emocionální
- b) diagnóza připravenosti žáků (připravenost, vědomosti, dovednosti, zkušenosti)
- c) ujasnění pravidel
- d) určení úlohy vedoucího hry (stará se o řízení, hodnocení výsledků)
- e) určení způsobu hodnocení
- f) opatření vhodného místa
- g) příprava pomůcek, materiálů a rekvizit
- h) určení časového limitu (zohlednit časové možnosti žáků)
- i) promyšlení variant hry

Učitel by měl posoudit časové nároky na uskutečnění hry, možné herní situace a reakce žáků. Nutné je přesné vysvětlení pravidel hry. To přispěje k omezení neshod, domýšlení, pravidel a zbytečných hádek. Mělo by platit pravidlo, že učitel (rozhodčí) má vždy pravdu.

## **Didaktická hra**

Jedná se o hru založenou na řešení problémových úloh a situací, tento typ hry je vhodný obzvláště s cílem motivace, opakování nebo procvičení učiva. Neměla by přesto nahrazovat výklad učitele. Maňák (1997, In Kotrba, Lacina, 2007) upozorňuje na nezbytné prvky didaktické hry. Jsou to didaktický cíl, pravidla a obsah

Didaktické hry můžeme rozdělit podle délky trvání na krátkodobé a dlouhodobé, podle místa, kde se uskuteční a podle svého zaměření, např. opakovací nebo pohybové (Kotrba, Lacina, 2007).

## 3. 2 Diagnostika motivace k učení

Pokud chce učitel cílevědomě a záměrně rozvíjet motivace žáků, musí vždy v první řadě poznat jejich úroveň a strukturu motivace. To platí také pro třídu jako celek. K tomuto potřebuje zjistit, které z motivů a potřeb jsou u žáka dominující, proto prvním krokem v procesu rozvíjení motivace žáků k učení je diagnostika její úrovně struktury a dynamiky ve vyučovacích a třídních podmínkách. Ke sledování a diagnostikování motivace žáků můžeme využívat otázky, krátké besedy, diskuze, rozhovory zaměřené na zjištění vztahu k učení, ke škole, atd...

K hodnocení míry a struktury školní motivace je možné využít také specifické diagnostické nástroje. Lokšová, Lokša (1999) uvádějí Kézekiho dotazník motivace k učení (1976, 1979) a Číselný trojúhelník.

### Kézekiho dotazník

Kézekiho dotazník zprostředkovává učiteli možnost vytvořit individuální profil struktury motivace každého žáka, zachycující největší slabiny i pozitiva jeho motivační struktury. Podle toho může výchovné působení zaměřit na rozvíjení poznávacích, sociálních nebo výkonových potřeb žáka tak, aby zvýšil jeho motivaci k učení. Obsahuje 89 otázek, které jsou rozděleny do devíti motivačních pásem. Otázky se vztahují ke školní práci, které tvoří motivační systém, ten umožňuje zjistit vzájemnou strukturu motivů a zároveň i úroveň motivace.

### Číselný trojúhelník

Metoda párového porovnávání na číselném trojúhelníku je použitelná od třetího ročníku základní školy až po studenty vysokých škol, jedná se o velmi efektivní a nenáročný nástroj diagnostikování. Žákům je předložen souhrn motivů. Jednotlivé motivy a jejich počet si vybere učitel v souladu s diagnostickým nebo výzkumným cílem a jejich formulaci přizpůsobí věku žáka. Žáci postupně porovnávají každý motiv s ostatními motivy, a to v každé dvojici motivů. Čísla motivů se píšou do tvaru trojúhelníku. Žák zakroužkuje číslo motivu, které považuje za důležitější a významnější.

### Můžeme použít například tento soubor motivů:

1. touha po vědomostech,
2. snaha dostat dobrou známku,
3. snaha zasloužit si vděčnost a uznání vyučujícího,
4. snaha mít autoritu a být vážený mezi spolužáky,
5. přání odvděčit se svým rodičům,
6. snaha získat v budoucnosti odbornost,
7. touha po činnosti a práci,
8. snaha být užitečný ve společnosti,
9. snaha napodobovat významné lidi, vážené učitele, svůj ideál.



### Číselný trojúhelník

### Ukázka možného řešení

Vyhodnocení: Důležitost daného motivačního činitele určíme podle počtu jeho zvolení v daném porovnání. U tohoto žáka je tudíž na 1. místě snaha získat v budoucnu odbornost, dále touha po činnosti, atd...

Tyto metody se používají ve školní praxi, jako účinné diagnostické nástroje na jejich základě může učitel individuálně rozvíjet motivaci každého žáka.

### 3.3 Principy zvyšování motivace

Žurič a kol. (1986) nastiňují základní principy zvyšování motivace k učení u žáků na základní škole. Za významné považují mimo jiné nalezení smyslu jejich práce ve škole. Učitel jim k tomu může dopomoci například pomocí skupinového vyučování, podporou jejich zájmů, zvyšováním jejich zodpovědnosti a minimalizováním vnějšího tlaku.

#### Přehled principů rozvíjení motivace žáků:

- Přiměřená zpětná informace bezprostředně po žákově výkonu spojené s upevňováním výkonů kladných a odstranění chyb a neadekvátních výkonů.
- Poznání, pochopení a přijetí cílů hodiny i dlouhodobějších cílů ze strany žáků. Na rozvoj motivace je podstatné, aby žáci cíle přijali tak, jako by si je stanovili sami.
- Používání tvořivějších úloh, které rozvíjejí tvořivost, samostatnost a motivaci. Pokud má žák možnost vybrat si rozdílně náročné úkoly, působí tyto úkoly motivačně.
- Ve vyučování by měl být uplatňován demokratický styl vedení kolektivu, ponechávající prostor k sebevyjádření, zkoumání a poznávání své motivace k aktivitě.
- Zásadu využívání problémového vyučování můžeme zúžitkovat společně se zásadou uplatňování didaktických her, programovaných postupů a rychlou zpětnou vazbou.
- Zvyšování motivace žáků je závislé na vztazích ve třídě (učitel – žák, žák – žák). Pokud je učitel empatický, může na žáky klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla jejich motivace.
- Zařazení tréninku rozvíjení pozornosti prvků autogenního tréninku a relaxované pozornosti.
- Princip divergence – využívání cvičení a úloh, které procvičují hodně myšlenek, jejich různost a jedinečnost na určité téma.
- Princip skupinové kooperace (práce ve skupinách – diskuze, hodnocení).
- Princip hledání problémů a jejich rozpoznání

Oproti tomu Trnová (2013) udává tyto zásady motivování žáka:

- Motivovat žáky individuálně
- Přiměřenost, variabilita a optimální stupeň motivace
- Utvářet škálu potřeb a zájmů žáků
- Přejít od vnější motivace k vnitřní, od kvantity ke kvalitě
- Potlačování negativní motivace
- Systematičnost a cílevědomost
- Souvislost s dalšími technologickými prvky vyučování

### **3. 4 Rozvíjení motivace žáků aktualizací jejich potřeb**

Co se týká zvyšování motivace žáků k učení, patří aktualizace jejich potřeb neboli probuzení potřeb k neúčinnějším metodám. Lokša, Lokšová (1999) říkají, že je důležité se zaměřit na potřeby poznávací, výkonové, ale i sociální. Níže uvádí možné možnosti, jak můžeme tyto potřeby rozvíjet.

#### **Potřeby poznávací**

Tyto potřeby se nemusí u žáka úplně rozvinout, protože se jedná o potřeby sekundární. Stálým zdrojem rozvoje osobnosti žáka a jeho učení se stanou pouze tehdy, jsou-li cíle cílevědomě rozvíjeny. Hrabal, Man, Pavelková (1984) dodává, že o poznávacích potřebách mluvíme v tom případě, jestliže prvotní impuls vychází z potřeby samé. Ve výchovně vzdělávacím procesu je tedy nutné poznávací potřeby rozvíjet jejich vhodnou aktualizací.

Rozvíjíme především potřebu smysluplného receptivního poznávání ve významu získávání nových poznatků a vynaloženého úsilí při jejich získávání a potřebu vyhledávání problémů (Hrabal, Man, Pavelková 1989, In Lokša, Lokšová). Mezi primární znaky situací, které „probouzí“ poznávací potřeby patří v první řadě novost, problémovost a neurčitost. Nejlepší metodou, která využívá k aktivizaci žáků poznávací potřeby je problémové vyučování. Dochází k rozvíjení schopností a myšlení žáků, prohlubují se jejich vědomosti a utváří osobnost.

### **Motivace k řešení úloh obsahuje 2 složky:**

- Základní individuální postoj jedince k úkolu
- Subjektivní vnímání příčin proč jedinec řeší úlohu v dané situaci

Smysl problémových úloh pro učení a rozvíjení motivace žáků k učení je nepochybný. O problémovém úkolu mluvíme tehdy, když člověk cítí rozpor mezi stavem nyní a anticipovaným (žádoucím).

Ještě donedávna se předpokládalo, že praxe v řešení problémových úloh je jedinou metodou rozvíjející schopnost je řešit. Žáci však nebyli schopni problémovou úlohu řešit, setkají-li se s úlohou jiného pro ně neznámého typu. Velký počet úloh vedl navíc spíše k negativní motivaci k těmto úkolům. Využívání problémových úloh a jejich propojení s dalšími moderními vyučovacími metodami přispívá k rozvinutí základů pozitivní motivace žáků k řešení úloh již v mladším školním věku.

Učitel by měl za největší úspěch individuální i společenský považovat vzbuzení pocitu maximálního uspokojení v žácích a vědomí vlastního rozvoje při řešení těchto úkolů. Úkoly samy by měly motivovat žáky k tomu, aby je vyřešili. K rozvoji osobnosti žáků dochází tehdy, pokud jsou úlohy dostatečně obtížné. Úkoly, které mírně přesahují žákovy schopnosti a stávající znalosti. Málo obtížné, špatně zadané úkoly vedou oproti tomu k pasivitě ve vyučování a snížení pozornosti. Proto je nutné individualizovat obtížnost úloh tak, abychom přihlédli k individuálním možnostem každého žáka.

### **Potřeby výkonové**

Tyto potřeby představují další významnou oblast, se kterou je potřeba při rozvíjení motivace žáků ve vyučování pracovat. Jedná se o analýzu motivu úspěšného výkonu a motivu vyhnutí se neúspěchu. Žáci s převládající potřebou úspěšného výkonu mají sklony spatřovat příčinu úspěchu ve svých pozitivních vlastnostech, kdežto neúspěch považuje za následek nedostatečného vynaložení sil. Základní princip zvyšování motivace k učení aktualizací výkonových potřeb zní: motivace k učení se zvyšuje v tom případě, když je hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije propojeno s vysokými, avšak adekvátními nároky.

Pokud učitel chce na žáka klást vysoké nároky, musí znát současný stav jeho vědomostí a poznatků. Na tomto základě by měl zadávat přiměřeně náročné úkoly, které zlepšují poznatkový i motivační systém osobnosti žáka. Významné je také kladné

hodnocení a upevňování pozitivního chování žáka. Utváření potřeby úspěšného výkonu by mělo být cílem výchovného působení v rodině i ve škole. Žák by měl získat zkušenost takovou, že prostředí rozdílně hodnotí, odměňuje a vnímá výkon dobrý, průměrný a špatný. Podle Hrabala (1978) jsou žáci, u kterých převažuje potřeba úspěšného výkonu žáci se sklonem nevzdat se, setrvat při řešení úkolu i při značných obtížích. Úkoly střední obtížnosti jsou pro ně úlohou s největší motivační hodnotou. Oproti tomu u žáků, u kterých převládá potřeba vyhnout se neúspěchu, vzbuzuje strach ze selhání taková situace, která by mohla odhalit jejich skutečnou úroveň schopností a jejich neschopnost. Právě z tohoto důvodu se žáci těmto situacím vyhýbají. Z tohoto hlediska je rozvoj motivace žáků k učení závislý na posilování potřeby úspěšného výkonu. Učitel toho může dosáhnout pozitivním posilováním výkonu, rozvíjením sebedůvěry každého žáka a pozvolným zvyšováním obtížnosti úkolu.

## **Potřeby sociální**

Sociální styk je významnou součástí veškeré činnosti dítěte. Sociální potřeby jsou pro rozvíjení motivace k učení důležité zvláště proto, že se žák rozvíjí ve vzájemném působení s ostatními lidmi. Nejvýznamnější sociální potřebou žáka jsou především potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu, přesněji prestiže (Lokša, Lokšová, 1999).

Hrabal, 1978 (In Lokša, Lokšová, 1999) řadí sociální motivaci mezi zbývajícími motivačními činiteli žákova školního výkonu značné postavení. V procesu sociální interakce vzniká sociální motivace, která se dále prohlubuje aktualizací sociálních potřeb. Je proto důležité, aby si byl učitel vědom, že svým chováním a vedením vyučování ovlivňuje motivační atmosféru ve třídě a má vliv na formování sociální motivace každého žáka.

Naopak Helms (1996) říká, že pokud dochází k neuspokojení sociálních potřeb dítěte, může se to projevit následovně:

- Úkoly jsou vypracovány rychle a ledabyle.
- Samotné vypracování žák dlouho odkládá, dokud se to nedozví jeden z rodičů.
- Práce je doprovázena výbuchy zlosti tak dlouho, dokud rodiče nepomohou.
- Žák žádá pomoci již předem.
- Při práci je žák nesoustředěný, pozornost je roztráštěná
- Žák úkoly vůbec nevypracuje



## 4 Motivační faktory školního prostředí

Motivaci žáka ve škole ovlivňují různé faktory. Dalo by se říci, že největší vliv na motivaci žáka má právě učitel, proto se níže zaměřujeme jak na žáka, tak i učitele. Učitel je právě tím, který vědomě motivuje žáky a volí způsoby práce, pomocí kterých se snaží docílit zvýšení zájmů žáků o aktuální téma vyučování.

### 4.1 Učitel

Průcha, Walterová, Mareš (2001) říká, že současná profese učitele vychází z rozšířeného profesionálního modelu. Tato role vyzvedává jeho subjektivě-objektivou roli ve vzájemném působení se žáky a prostředím. Dříve byl učitel vnímán jako hlavní aktér vyučování zajišťující předání poznatků žákům ve vyučování. Měl by být profesionálně kvalifikovaný a je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vyučování.

Vykopalová (1992) dodává, že odpovědnost za efektivitu a úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu má právě učitel, protože organizuje, hodnotí získané výsledky, utváří obsah vyučování, ale také působí na žáky na úrovni svých charakterových, estetických, morálních vlastností, vůle a citu. Rozhodující význam ve vyučování má právě tato vnitřní stránka učitele.

Za základní úlohu učitele považuje Klusák (1993, In Pedagogický výzkum a transformace české školy) vytváření sociálního klimatu. Dále uvádí, že si učitelé uvědomují svůj vliv na třídní klima. K vhodnému klimatu ve třídě může učitel přispět, pokud minimalizuje svou mocenskou roli a přenechá iniciativu a aktivitu žákům.

Vzorem pro žáky se učitel stane tehdy, pokud působí na své žáky uceleně. Nyní se zaměříme na ideálního učitele, kdy Holeček (2014) uvádí, že ideální a bezchybný nemůže být žádný učitel. Z hlediska žáků by to byl učitel trpělivý, milý, takový, který jim pomáhá, rozumí a má smysl pro humor. Musí však žákům dát určitou volnost a zároveň udržet pořádek ve třídě. Kromě vzdělání by měl žáky připravit na reálný život, hlavně z hlediska lidského. Učitel by měl být přirozený, autentický, mít kladný vztah k žákům, ale také mít autoritu. Oproti jiným povoláním učitel ovlivňuje žáky celou svou osobností.

Mnohdy se stane pro žáky celoživotním vzorem nebo se stává kladným, ale i záporným příkladem, který žáci napodobují jak v chování, tak ve stylu života (názory, životní postoje, hodnoty). Dobrý učitel však může být různý učitel, nemusí být ve všem dokonalý a zároveň bezchybný člověk.

Ve vyučování jeho úspěch závisí na uskutečnění některých podmínek. Učitel musí mít:

- Vědomosti, měl by se orientovat ve svém oboru, vědět, co učit, jak a proč.
- Dovednosti a vlastnosti (jedná se o dovednosti, které se projevují např. plánování a přípravě, realizace výuky, zvládání disciplíny ve škole, hodnocení, atd...)
- Zájem (chtít)
- Možnost uplatnění svých předpokladů pro tuhle práci

Když jsou výše uvedené podmínky splněny, je velmi pravděpodobné, že se učitel stane úspěšným (Holeček, 2014).

## 4.2 Žák

Pokud budeme vycházet z vývojové psychologie, odpovídá žákům 1. stupně ZŠ období mladšího školního věku vymezené věkem od 6 do 11 let (Vágnerová 2017). Osobnost žáka je typická individualitou ve sféře zájmů, dovedností, intelektu, návyků a rysů.

Vykopalová (1992) popisuje roli žáka jako objektu i subjektu ve výchovně vzdělávacím procesu. Pokud klademe na žáka vnější výchovně vzdělávací požadavky, stává se žák objektem vyučování. Subjektem je žák tehdy, když své dovednosti v sociálních vztazích a při spolupráci uplatňuje navenek.

V tomto věku začíná mít mimo vliv rodiny také význam socializačních požadavků školy. Žáci se začínají orientovat ve školním prostředí, přijímají a srovnávají se s novou životní situací, rolí žáka a spolužáka. A jejich úspěšnosti a sebehodnocení se projevuje způsob, jakým naplňují tyto role (Říčan, 2014).

Mění se vnímání osobnosti učitele žáky. V počátcích školní docházky děti učitele obdivují, vzhlížejí k němu jako k autoritě, často přesahující autoritu rodičů. Jsou k učiteli bezvýhradné a nekritické a vnímají ho jako skupinového vůdce, proto může učitel snadno ovlivňovat vztah mezi žáky i uspořádání třídní skupiny. (Vágnerová, 2017)

Podle Hrabala (2002) členové třídy nevnímají vědomou soudržnost, vyznačují se nízkým stupněm soudržnosti a také nestálostí. Žáci si hrají nebo pracují spíše vedle sebe, ne spolu. Vágnerová (2000) říká, že děti v tomto období hodnotí své spolužáky podle toho, čím je zaujali. Pozornost věnují vnějším či nápadným znakům, odmítají nápadné odlišnosti spolužáků, protože to v nich vyvolává určitý pocit nejistoty. Potřeba sdružování a kontaktu se spolužáky narůstá mezi osmým a desátým rokem žáka. Ztotožnění se skupinou vrstevníků je považováno za jeden z mezníků v procesu socializace. (Kraus, 2008)

Thorová (2015) společně s Vágnerovou (2017) se shodují, že ve skupině vrstevníků získá žák novou roli, která se stane součástí žákovy identity. V této skupině potřebuje být dítě akceptováno a také pozitivně hodnoceno. Pozice, kterou ve skupině získá, přispívá k jeho sebehodnocení, liší se však od sebehodnocení, které je ovlivněné názory dospělých.

### **4.3 Vztah učitele a žáka**

Na vztahu učitele a žáka závisí celý vyučovací proces, jeho průběh i výsledky. Velmi důležitá je aktivita ze strany učitele i žáka. Učitel ve vyučování sleduje a vnímá své žáky, jejich přístup a chování a kontroluje, jak na ně svou činností působí. Tento vztah mezi učitelem a žákem se dává najevo různými způsoby: lhostejný vztah, autoritativní vztah a demokratický vztah.

Ve lhostejném (to je liberálním) vztahu je učitel vůči žákovi pasivní, nečinně pozoruje, nedostatečně usměrňuje vyučování i žáky nebo vyučování vůbec neřídí. Protože nejsou stanoveny požadavky a určeny normy, je hodina chaotická. V nejhorším případě je učitelova autorita nahrazena vůdcem třídy.

Autoritativní vztah je typický diktátorstvím, kdy učitel ve vyučování žákům rozkazuje, hrozí jim tresty a nerespektuje jejich potřeby a přání. Žáci tak nemají prostor pro vyjádření se a samostatnost, jejich výkony jsou motivovány strachem. Učitel je ovlivňuje jen svými názory, ale nemá pro ně pochopení.

Nejpřínosnější je demokratický vztah, ve kterém učitel svým žákům poskytuje přehled o jejich činnosti a cílech. Podporuje jejich aktivitu a samostatnost, diskutuje s nimi o jejich práci, předkládá jim návrhy, které jim mohou být nápomocné, a směřuje kolektiv ke správnému řešení úloh. Nepůsobí na ně tresty, ale především příkladem (Holeček, 2001)

Čapek (2010) se v tomto pohledu k dané problematice staví tak, že říká, že se žákův postoj k učiteli a spolužákům mění v průběhu jeho vzdělávání. V období mladšího školního

věku utváření mezilidských vztahů ovlivňuje úroveň morálního usuzování, tedy schopnost předvídat jak se žákovo chování může jevit druhým a vnímat situaci z pohledu druhého.

Mešková (2012) říká, že dobrý vztah učitele a žáka je motivujícím činitelem v učení se žáka. Dochází k tomu, pokud jsou uspokojeny sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti a vyučování poskytuje podmínky pro naplnění potřeb sebeucty, uznání a seberealizace. Ke kvalitnímu vztahu může přispět i žák. Tabulka (viz níže) ukazuje změny ze strany žáka, které navrhli žáci samotní. Vybudování dobrých vztahů je skutečně umění. Je to výsledek přání učitele, aby se žák více učil. Objevuje se však paradox v očekávání učitelů i žáků, protože oba subjekty navrhovaly změny právě pro toho druhého. Žáci uváděli více návrhů, které by měl uskutečňovat učitel, učitelé kladli požadavky na změnu více pro své žáky.

| Změny<br>v chování žáka<br>ve vzájemné spolupráci učitele a žáka<br>v učení se žáka  |   |
|--|---|
| Výroky žáků  | Výroky učitelů  |
| Chování žáka   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• odstranit nevhodné chování; více disciplíny</li> <li>• dodržovat školní řád: nekouřit, šetřit majetek školy</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• odstranit negativní chování; disciplína</li> <li>• dodržovat školní řád; stop vulgárním slovům</li> <li>• více tolerance k spolužákům</li> </ul>   |
| 61 %   | 86 %  |
| Spolupráce učitele a žáka  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• aby žák dával víc pozor, soustředil se; aby více spolupracoval s učitelem</li> <li>• aby měl žák k učiteli více úcty, respektoval ho</li> <li>• aby se „vžil do kůže“ učitele, aby více důvěřoval učiteli, neobviňoval učitele, když se učitel snaží</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• více pozornosti ze strany žáka, aby spolupracoval s učitelem</li> <li>• více úcty k učiteli, respektovat učitele</li> <li>• -</li> </ul>   |
| 46 %   | 24 %  |
| Učení se žáka  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• aby byl žák odpovědnější v učení, lépe se připravoval</li> <li>• vyšší aktivita ze strany žáka, aby se ptal</li> <li>• ať si žák uvědomí, že je na střední škole</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zodpovědnější a lepší příprava na vyučování</li> <li>• vyšší aktivita ze strany žáka, aby se žák více ptal</li> <li>• změna postojů k učení, zájem o učení; odpovědnost za sebe</li> </ul> |
| 26 %   | 138 % <sup>3</sup>  |

(Mešková, 2009)

Obr. 4 Změny ze strany žáka. Komparace názorů žáků a učitelů ke zlepšení vztahů.

Vzhledem k tomu, že se velká část výchovně vzdělávacího procesu odehrává prostřednictvím sociální interakce, ovlivňuje edukační proces také interakce mezi učitelem a žákem. Tuto interakci dělíme do tří skupin:

**1. Kooperativní interakce** – uskutečňuje se na základě spolupráce. Učitel i žáci akceptují společný cíl, kterému učitel podřizuje svou činnost a žáci se snaží co nejúčinněji tento cíl splnit.

**2. Kompetitivní interakce** – účastníci vyučování mezi sebou soutěží. I když mají společný cíl, dosáhne-li ho jeden z účastníků, zkomplikuje tím druhému, aby ho také dosáhl.

**3. Konfliktní interakce** – účastníci následují různé cíle. Úspěch jednoho znemožňuje dosažení úspěchu druhého, např. učitel požaduje co nejvyšší aktivitu žáků, ti však chtějí pracovat co nejméně.

Uplatnění určitého typu interakce je závislé na řadě faktorů. Pokud je některý z aktérů bezohledný, nedůvěryhodný nebo autoritativní, není to dobré pro kooperativní interakci. Interakce kompetitivní a konfliktní jsou původcem napětí a neshody mezi učitelem a žákem. Mohou dokonce negativně ovlivňovat osobnostní vývoj žáka. Z tohoto hlediska se za ideální jeví interakce kooperativní (Holeček, 2014).

Mešková (2012) zmiňuje, že vhodné využívání neverbální komunikace a technika aktivního naslouchání mohou ovlivnit chování, ale také motivaci žáka. Během aktivního naslouchání žákovi musíme dbát na to, abychom žákovi dali najevo, že ho opravdu vnímáme a posloucháme. Můžeme k tomu použít souhlas (verbální, neverbální), parafrázování, tedy doslovné zopakování výpovědi žáka a sumarizaci, která zahrnuje a zobecňuje jeho výpověď. Neverbální komunikace nám mimo to šetří čas. Patří mezi ně následující prostředky:

- Oční kontakt, kterým navážeme komunikaci. Je vhodné udržovat se žáky neustálý oční kontakt, který by neměl být agresivní. Také tím žákovi ukazujeme, že ho posloucháme.
- Úsměv a kývnutí hlavou můžeme použít, pokud dáváme žákovi najevo, že s něčím souhlasíme. Tento projev vzbuzuje důvěru, povzbuzení a vybízí žáka ke spolupráci.
- Gestikulace najde zastoupení především pro žáky, kteří sedí dále od učitele. Na různých gestech se můžeme se žáky domluvit předem.

- Poloha těla učitele, která dává žákovi najevo naši pozornost. Z tohoto hlediska je nutné vyvarovat se tomu, abychom k mluvícímu žákovi nebyli zády.
- Proxemika, kterou myslíme vzdálenost učitele od žáků. Co nejbliže k žákům býváme v tom případě, chceme-li je nějak ovlivnit. Děje se to tehdy, když žák zlobí nebo potřebuje pomoc. Vhodné je proto takové řazení lavic, která umožní učitelovi přiblížit se ke každému žákovi ve třídě.
- Haptika, která může být vnímána dvěma způsoby. Pozitivní význam, například povzbuzení, pohlazení, negativní význam jako varování. Pozor však na to, že někteří žáci jsou na dotek učitele citliví.
- Přiměřená síla hlasu umožňuje učiteli porozumění. Je nutné však dbát na střídání síly hlasu a vyhnout se monotónnosti, která způsobuje snížení pozornosti žáka. Změnou v síle hlasu lze také upozornit na důležité informace ve vyučování.
- Ticho učitele, které je nečekané. Je dalším nástrojem ovlivňování žáka a jeho pozornosti.
- Tempo řeči učitele, které by mělo být přiměřené žákovi i obsahu učiva. Je proto vhodné se vyvarovat rychlému tempu řeči, kdy, díky kterému nám žák nemusí rozumět.

#### **4. 4 Přístup učitele k žákovi a projevy motivace žáka v komunikaci**

*„Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi“ (Nelešovská, 2005, s. 26).*

Gavora (2005) dodává, že komunikace ve třídě je primárním prostředkem uskutečnění výchovy a vzdělání pomocí verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. Tato komunikace je nevyhnutelným předpokladem vyučování. Bez ní by se vyučování nemohlo zrealizovat. Je to řada komunikačních činností a situací mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky navzájem.

Autorka Mešková (2012) uvádí, že motivace žáka je ovlivněna přístupem učitele a tento přístup dělí na partnerský přístup tahem a autoritativní přístup tlakem. Daný typ přístupu k žákovi ovlivňuje také aktivitu žáka ve vyučovací hodině a charakter komunikace žáka.

### **Autoritativní přístup učitele k žákovi – tlak**

Autoritativní přístup učitele omezuje komunikační prostor žáka pouze na dialog, který vyvolá učitel. Učitel položí otázku a jeden žák odpoví. Ostatní žáci zůstávají v komunikační a někdy i myšlenkové pasivitě. Tento přístup může být posílen organizačními formami a metodami práce, které nedávají žákovi možnost vnější aktivity. Jsou to metody jako mechanické memorování, přednáška nebo například kladení otázek. Komunikační prostor žáka ve vyučování vedeném autoritativním přístupem vypadá následovně:

- Všichni žáci nemají stejnou možnost na dialog s učitelem, jsou preferováni pouze někteří „nálepkování“.
- Otázky je možno klást pouze za určitých podmínek nebo dokonce vůbec. Učitel otázku chápe jako nevědomost žáka.
- Žákům není umožněno diskutovat, případně jim chybí zvyk k diskutování.
- Učitel usměrňuje komunikaci mimo obsah učiva, „ticho jako v hrobě“.

Tento přístup má za následek vytvoření nežádoucího stereotyp v myšlení žáků. Ti nepřemýšlejí a pouze přijímají předložené poznatky, „biflují“. Rizikem je také dopad na kognitivní, informační a komunikační kompetence žáka.

### **Partnerský přístup učitele k žákovi – tah**

Učitel, který k žákovi přistupuje partnersky, vytváří ve třídě klima, umožňující spontánní reakce na tvrzení učitele, komentování jeho slov, doptávání se a diskuzi. Diskuze může probíhat i mezi žáky navzájem, přestože ji učitel původně neplánoval. Tato diskuze není chápána jako porušení disciplíny, žáci vědí, že se při zachování dohodnutých pravidel komunikace mohou ptát.

Jsou voleny takové organizační formy a metody práce, při kterých se iniciativy ujímá žák. Partnerský vztah můžeme popsat několika body:

- Všichni žáci mají stejnou šanci na dialog s učitelem.
- Žáci mohou kdykoliv pokládat otázky k tématu.
- Je umožněna diskuze mezi žáky.
- I když žáci mohou diskutovat, nediskutují.
- Možnost nelegální komunikace žáka k obsahu učiva i mimo něj.

Charakter pedagogické komunikace podle Mareše a Křivohlavého (1995) je ovlivněn velikostí žákovské skupiny, vztahem mezi komunikujícími a pravidly, které je nutné ujasnit na počátku pedagogické interakce. Faktem je, že se učitel ve školním prostředí také neobejde bez iniciativního kladení otázek. To je důležité pro pestrost hodiny, která částečně zaručí pozornost žáků. Pokud učitel nepoužívá širokou škálu dotazovacích metod, výuka se stává stereotypní a je tím ovlivněna motivace žáků.



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 5 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

V této kapitole je popsán výzkum, který byl realizován na základních školách Pitín a Brumov-Bylnice. Pro tento výzkum jsem si zvolila metodu dotazníku, který obsahoval jak otevřené, tak uzavřené otázky. Realizovaný pedagogický výzkum byl pojmenován „*Motivace na 1. stupni základní školy pohledem žáka*“. Sběr dat probíhal v lednu 2020, nejdříve na Základní škole Pitín, poté na Základní škole Brumov-Bylnice, kdy žáci vyplňovali dotazník pomocí elektronické formy. Tento výzkum nebyl veřejný, a proto jsou výsledky zpřístupněné jen v této diplomové práci.

V následujících podkapitolách Vás postupně seznámím s cíli výzkumu, zvolenými metodami a prezentuji Vám výsledky zkoumaného dotazníku, které budou ve formě grafů.

### 5. 1 Cíle výzkumu

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali motivací jako takovou, zmínili jsme taky metody motivace, důsledky odměny a trestů či nudy ve škole. Nyní se budu věnovat upřesnění cílů, které jsem si pro tuto práci stanovila.

Cílem empirické části je popsat pohled žáků 1. stupně základní školy na motivaci ve vyučování a to z hlediska různých ročníků. Žáci se v dotazníku vyjadřují k tomu, jak vnímají odměnu a trest ze strany učitele, specifikují, co je pro ně největší odměnou nebo trestem, ale také upřesňují, zda rodiče zajímají jejich výkony a jak jsou tyto výkony odměňovány, případně trestány. Výsledky výzkumu empirické části nám mimo jiné ukáží, zda mají rodiče o výkony žáka zájem, jak děti chválí nebo naopak trestají.

Dalším zajímavým porovnáním může být srovnání výsledků u jednotlivých ročníků 1. stupně základní školy, ale také zaměření se na rozdílnost šetření u chlapců či dívek. Velkou roli zde může hrát i věk žáků, kdy motivace u žáků 1. ročníku je odlišná oproti žákům z vyšších ročníků.

## 5. 2 Metody pedagogického výzkumu

Pedagogický výzkum byl realizován formou dotazníku, který slouží obzvláště k získávání informací pro rozmanité průzkumy. Dotazník je tvořen určitým počtem otázek, na které dotazovaní postupně odpovídají. Pro dotazník je podstatné, aby byl otázky srozumitelné, ale také pokládané správným způsobem.

Dotazník „*Motivace na 1. stupni základní školy pohledem žáka*“ se skládá z 18 otázek, z nichž 12 otázek je uzavřených, kdy žák vybírá jednu z odpovědí. U dvou z nich může žák uvést jinou variantu, která je otevřená. Dále jsou v dotazníku 4 otázky otevřené a 2 otázky hodnotící, u kterých žák řadí odpovědi týkající se odměny a trestu podle svého uvážení od hodnot, které jsou pro něho nejdůležitější až po ty méně důležité. V úvodu dotazníku musí žáci vyplnit jak ročník, tak i pohlaví, proto je dotazník anonymní.

Dotazník je rozdělen do čtyř pomyslných částí, které odpovídají námi kladeným výzkumným otázkám:

### 1. „**Jak žáci přijímají odměnu od učitele?**“

Tato otázka zahrnuje otázky týkající se pochvaly a odměny ze strany učitelů, dále přístup žáka k pochvaly a hodnotící škálu druhů odměn.

### 2. „**Jak žáci přijímají trest od učitele?**“

Tyto otázky se pro změnu týkají trestu ze strany učitele, to jak žáci vnímají tento trest a zda jim vadí, když se na ně paní učitelka zlobí. Opět se zde jako v předešlé otázce objevuje škála pro hodnocení druhu trestu.

### 3. „**Z jakého důvodu se žáci učí?**“

Zde sledujeme, zda je dobrá známka pro žáky motivačním faktorem, pro který se učí a jakou známku považují za dobrou. Dále zjišťujeme, jestli se žáci zajímají o to, co se učí a mají-li z toho dobrý pocit.

### 4. „**Jak rodiče reagují na školní výkony žáka?**“

Poslední otázka se zaměřuje na rodiče, kteří také přispívají k motivaci žáka k učení. Ptáme se, zda se rodiče více zajímají o žákovy úspěchy či neúspěchy a jak následně tyto školní výsledky odměňují nebo trestají.

### 5.3 Výzkumný vzorek (popis škol)

Jak už jsem uvedla výše, dotazník diplomové práce byl zacílen na žáky 1. stupně základní školy. Dotazník byl rozdělán žákům na dvou základních školách, a to na Základní škole v Pitíně v papírové formě a Základní škole Brumov-Bylnici v elektronické formě. Na obou školách se vyplnění dotazníku zúčastnili žáci všech pěti ročníků. Zkoumáno bylo 125 žáků, 64 dívek a 61 chlapců.

| Ročník    | Dívky | Chlapci | Celkem |
|-----------|-------|---------|--------|
| 1. ročník | 13    | 12      | 25     |
| 2. ročník | 13    | 12      | 25     |
| 3. ročník | 14    | 11      | 25     |
| 4. ročník | 12    | 13      | 25     |
| 5. ročník | 12    | 13      | 25     |
| Celkem    | 64    | 61      | 125    |

#### Popis základních škol

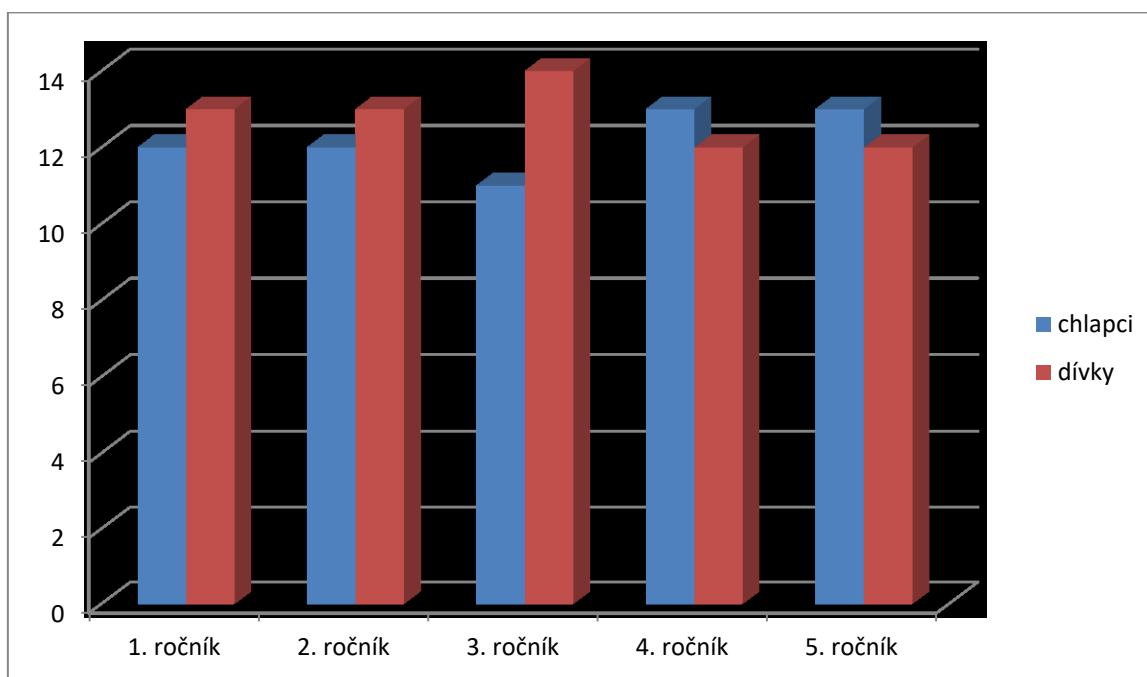
Základní škola Pitín se nachází ve Zlínském kraji v okrese Uherské Hradiště. Jedná se o neúplnou školu, pouze s prvním stupněm. Jednotlivé ročníky jsou vyučovány zvlášť. Ve třídě je pouze nižší počet než na plně organizované školy. Celkově tuto školu navštěvuje 55 žáků. Škola nabízí žákům celou řadu kroužků, např. rukodělky, čtenářský kroužek, zábavnou logiku nebo např. přírodovědný kroužek. K dispozici je žákům také školní družina.

Základní škola Brumov-Bylnice se také nachází ve Zlínském kraji v okrese Zlín. Na rozdíl od Základní školy Pitín je tato základní škola plně organizovaná s daleko větším počtem žáků. Žáci mají k dispozici 25 odborných učeben, plavecký bazén, sportovní halu, atletický areál s běžeckou dráhou. Velkou výhodou této základní školy je bezbariérový přístup do škol. Tato škola žákům mimo různorodých kroužků nabízí volitelné předměty, pro 1. stupeň je možnost trávit odpolední čas ve školní družině, naopak 2. stupeň může využít školní klub, který se zaměřuje na tanec, malování, sporty, žáci dokonce v tomto klubu mohou chodit pravidelně plavat.

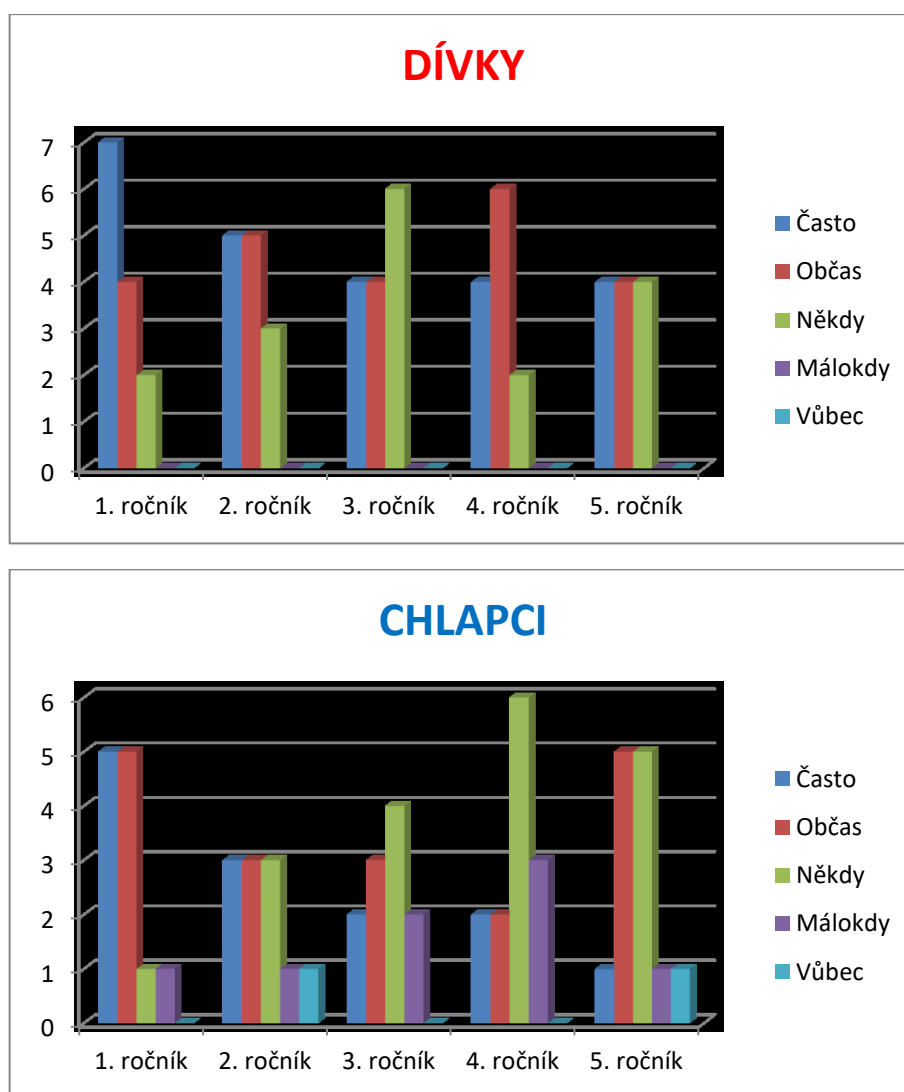
## 5. 4 Analýza a interpretace získaných dat

Jak uvádíme výše, tento dotazník vyplnilo 125 žáků. Pro lepší přehlednost jsem rozdělení žáků podle pohlaví a třídy vyjádřila graficky. V následujícím grafu (graf č. 1) uvádím přehled počtu žáků jednotlivého pohlaví v daném ročníku, je tedy patrné, že každý ročník reprezentuje právě 25 žáků.

**Graf č. 1**

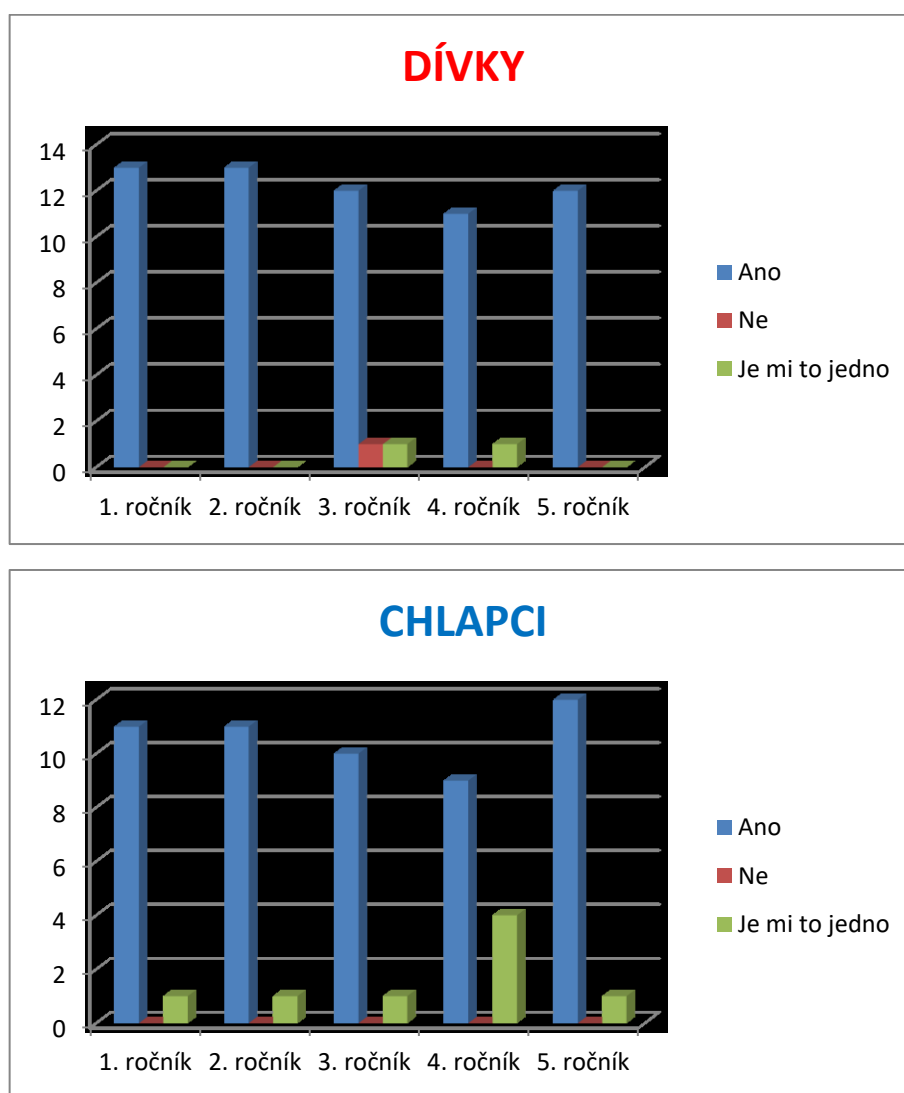


**Graf č. 2: Pochvaly od paní učitelky se mi dostává:**



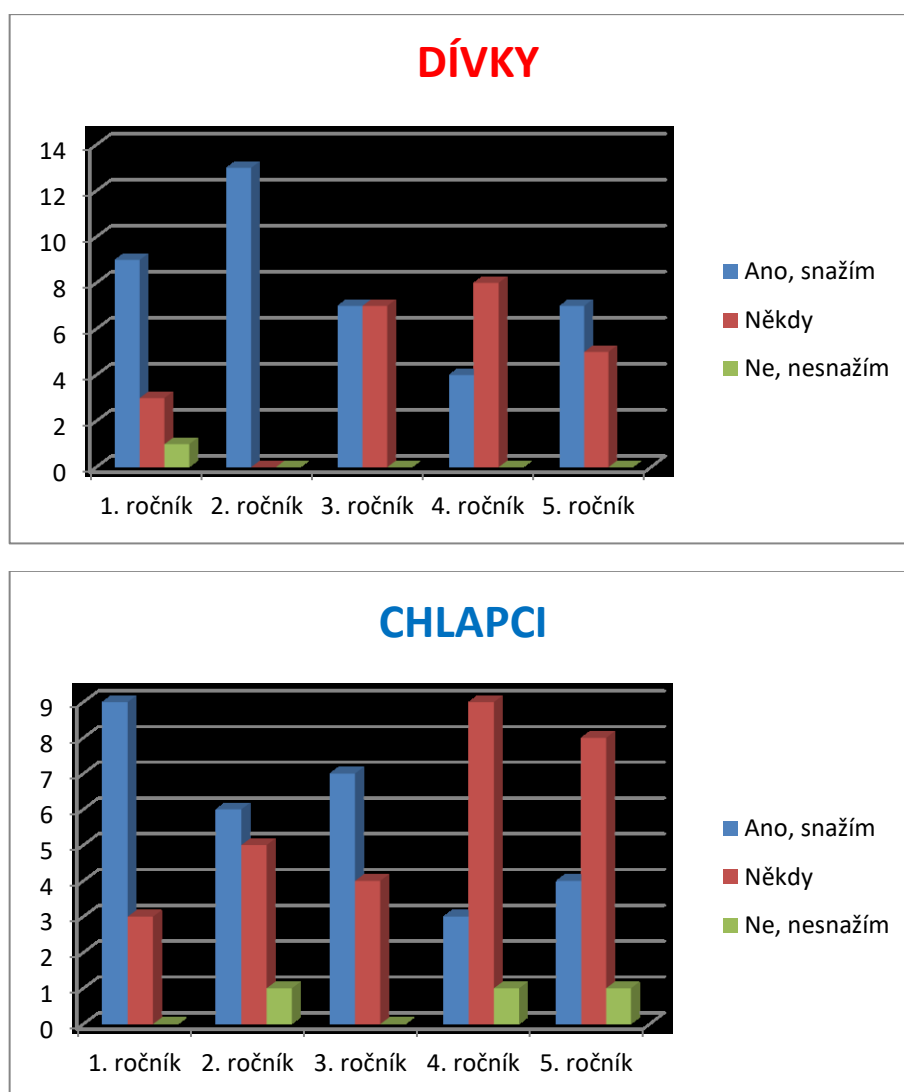
Záměrem této otázky je zjistit, jak často se žákům dostává pochvaly ze strany učitele. Předpokládali jsme, že častěji se pochvaly dostává dívkám a žákům v nižších ročnících. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že v 1. ročníku učitelé žáky chválí častěji než je tomu u ročníků starších. Značný rozdíl můžeme spatřovat taky v zastoupení odpovědi „málókdy“, která se u děvčat vůbec neobjevuje, taktéž u odpovědi „vůbec“. Naopak u chlapců můžeme vidět, že tyto odpovědi jsou zastoupeny. Jedná se však pouze o 2. ročník a 5. ročník, ve kterém se takhle vyjadřují pouze 2 chlapci. Pokud se zamyslím nad rozmanitým uskupením třídy, dá se odvodit, že učitelé žáka chválí i přes to, že žák nedosahuje pokaždé dobrých výsledků. Může se jednat například o pochvalu individuálního pokroku. Pokud žák není za své výkony či snahu dostatečně chválen, může to vést k frustraci, pocitu selhání nebo až k odporu vyučovanému předmětu či dokonce učiteli.

**Graf č. 3: Jsi rád, když tě paní učitelka pochválí?**



Tato otázka zjišťovala, zda žáci oceňují pochvalu ze strany učitele. Domníváme se, že většina odpovědí bude kladná, pouze u některých se minimálně objeví odpověď ne. Dále si nemyslíme, že by to žákům bylo jedno. V následujícím grafu můžeme vyčíst, že se nejedná o zásadní rozdíly mezi dívkami a chlapci. Je zde jen malé procento žáků, kteří uvedli jinou odpověď než kladnou. Je to dáno tím, že každého žáka potěší a dodá na sebevědomí, když se mu dostane pochvaly od paní učitelky. Může ho to podpořit do další práce, kdy má větší motivaci a odhodlání zadaný úkol vyřešit správně. Nepatrný rozdíl vidíme u odpovědi „je mi to jedno“, kdy z celkového počtu 125 žáků odpověděly tímto způsobem dvě žákyně a osm chlapců. Může to být dáno i tím, že děvčata k učitelce hodně vzhlíží. Není překvapením, že odpověď „ne“ byla z celého počtu vyplněných dotazníků pouze jedna. Vyplývá tedy z toho, že většina žáků oceňuje, když se jim dostává pochvaly.

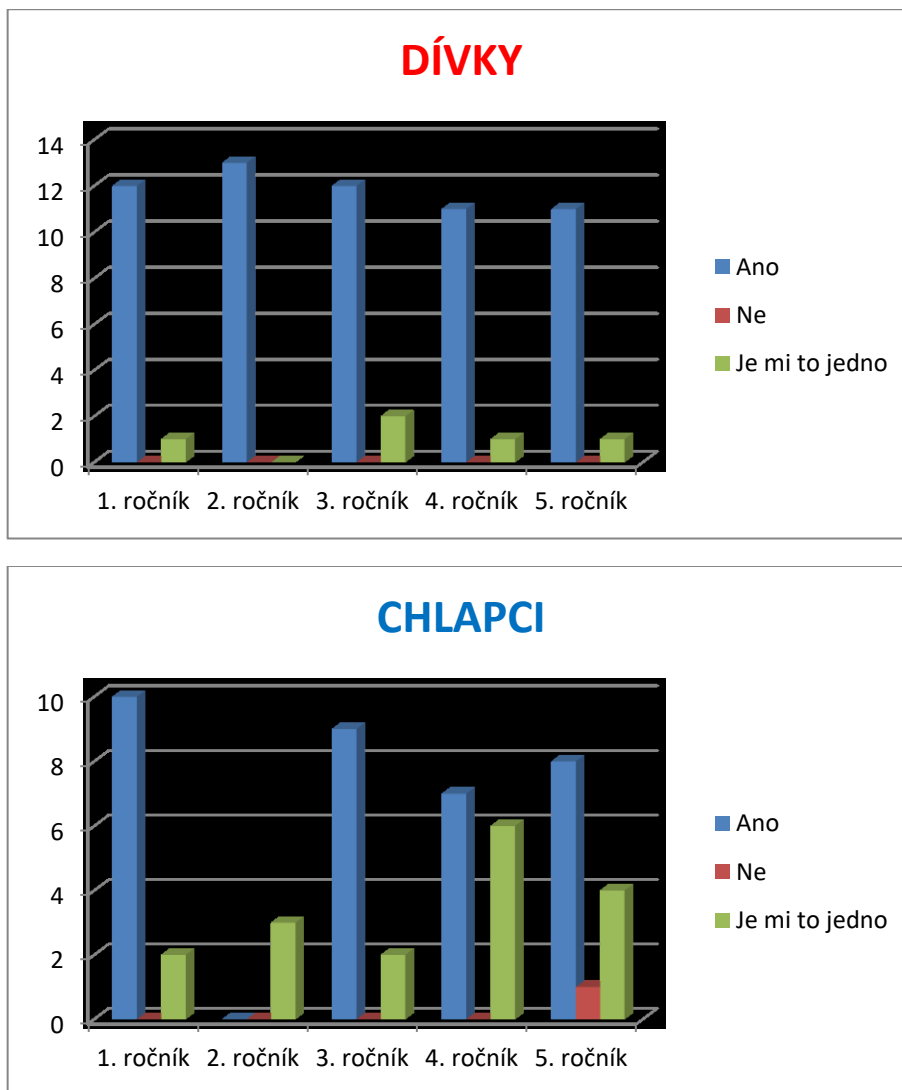
**Graf č. 4: Snažíš se, aby tě paní učitelka chválila co nejvíce?**



V další otázce bylo cílem zjistit, zda se žáci snaží o to, aby je paní učitelka či pan učitel chválili co nejvíce. I když je tato otázka velmi podobná té předešlé, zaměřuje se na to, zda žáci tuto chválu neberou jen lehkovážně. Očekáváme, že napříč všemi ročníky budou žáci pracovat tak, aby se jim této pochvaly dostalo co nejvíce. Předpokládáme však, že u chlapců bude procentuální zastoupení o něco nižší. Z celkového počtu se snaží o pochvalu pouze 69 žáků, to je 55,2 %. Zatímco u dívek můžeme vidět větší zájem o pochvalu od učitele, u chlapců už tomuto tak bohužel není. U dívek je to 62,5%, u chlapců pouze 48,3%. Největší rozdíl zde shledávám u chlapců čtvrtého a pátého ročníku, kdy jim už prvotně nejde o chválu jako takovou. Dochází zde už možná k větší stydlivosti a chvála od třídní učitelky jde stranou. Dle odpovědí bylo zjištěno, že pouze nadpoloviční většina se snaží o pochvalu a 41,6% se snaží jen někdy, z čehož můžeme usoudit, že se žáci

neučí pouze pro pochvalu, ale například kvůli rodičům, pro dobrou známku nebo sami pro sebe.

**Graf č. 5: Chci, aby mě moje učitelka měla ráda?**

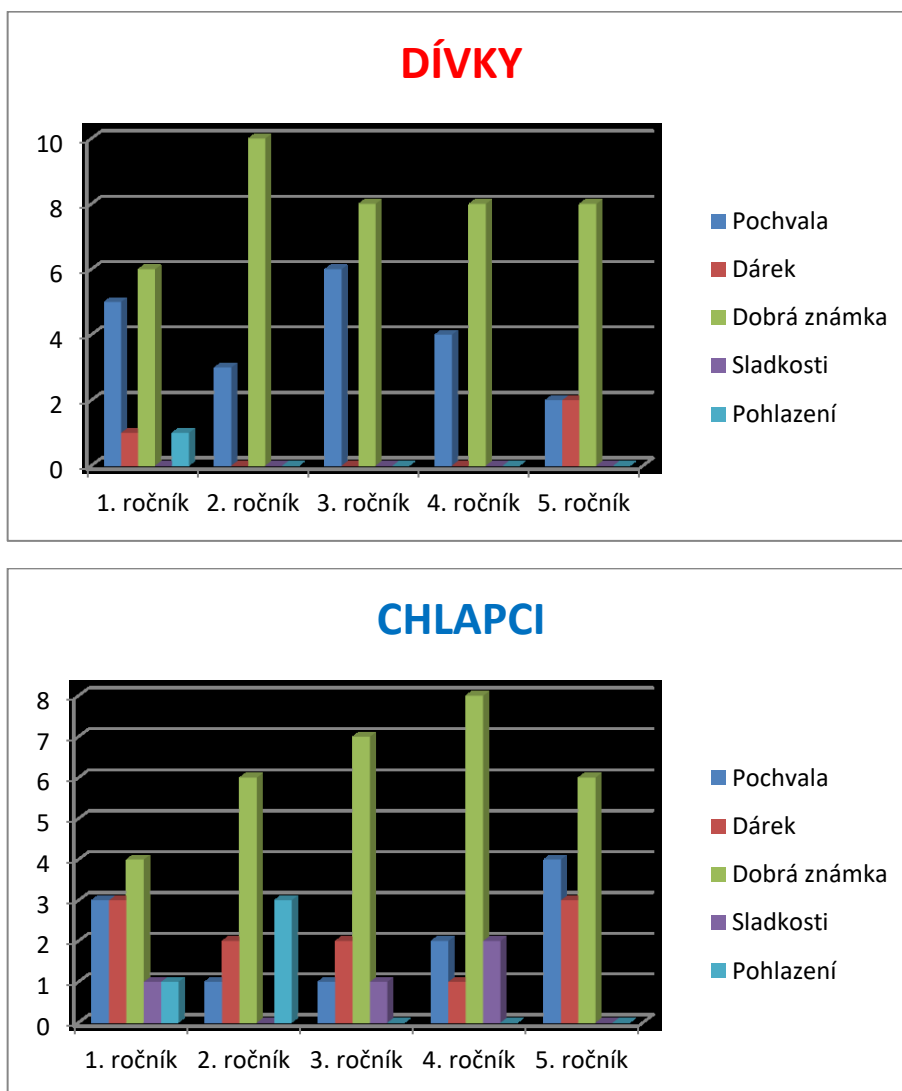


Tato otázka se velmi podobá otázce č. 3. Stejně jako tomu bylo v této otázce „Jsi rád, když tě paní učitelka pochválí?“ Tentokrát se ale otázka ptá, zda žák chce, aby ho paní učitelka měla ráda. Vzhledem k tomu, že žáci na 1. Stupni někdy berou paní učitelku jako „maminku“, předpokládáme, že odpověď bude většinou kladná. Z hlediska pohlaví jsou to opět dívky, které více chtějí, aby je učitelka měla ráda. Pouze 5 dívkám z celkového počtu 64 je to jedno. U chlapců je toto číslo větší, kdy 17 chlapcům z 61 je to jedno. Největší vyrovnanost těchto odpovědí spatřujeme u kluků čtvrtého ročníku, kdy se chlapci rozdělili na vyrovnané skupiny v tom, jestli chtějí, aby je učitelka měla ráda nebo zda jim je to jedno.



Zápornou odpověď zde uvedl jen jeden chlapec 5. ročníku. Zjistilo se tedy, že dívky mají více zájem o to, aby je měla učitelka ráda a chlapcům je to s přibývajícím věkem více jedno.

**Graf č. 6: Největší odměnou pro mě je:**



Každého žáka kladně motivuje, když je odměněn. V této otázce jsem poprvé použila hodnotící stupnici, podle které žáci měli určit, co je podle nich největší odměnou až po tu nejméně hodnotnou odměnu. Domníváme se, že nejčastěji zvolenou variantou bude dobrá známka nebo pochvala, protože na 1. stupni stále převažuje klasifikační hodnocení, jelikož učitelé většinou snahu a úsilí odměňují pomocí známky. Tato odpověď byla zvolena jako nejčastější bez ohledu na věk a pohlaví žáka. Z celkového počtu to dělalo 71 žáků, což činí 56,8%. Druhou nejčastější odpovědí pak následuje pochvala, která potěší především dívky z 1. a 3. ročníku, u chlapců je ve větším zastoupení v ročníku 1. a 5.

Překvapujícím může být volba odpovědi „pohlazení“, která byla zvolena 4 chlapci a jen pouze 1 dívkou. Potvrdil se nám předpoklad, že pro žáky je největší odměnou právě dobrá známka a pochvala.

## **Otázka č. 7: Paní učitelka mě nejvíce odměňuje pomocí:**

Tuto otázku jsem zvolila jako otevřenou, protože je velmi variabilní a každý žák může odpovědět různě podle toho, jak to cítí a co je pro něho tou pravou odměnou. Otázka zjišťovala, kterou odměnu používají učitelé z pohledu žáka nejčastěji. Otázka dále navazuje na otázku předešlou, která byla zaměřena na řazení odměny dle preferencí každého žáka. Předpokládáme, že odpovědi žáků budou v jednotlivých ročnících různé, avšak pochvala bude po zhodnocení přechozí otázky uváděna velmi často. Nyní se zaměříme na specifika jednotlivých ročníků. Odpovědi vždy uvedu od nejčastěji obsažené až po ty méně.

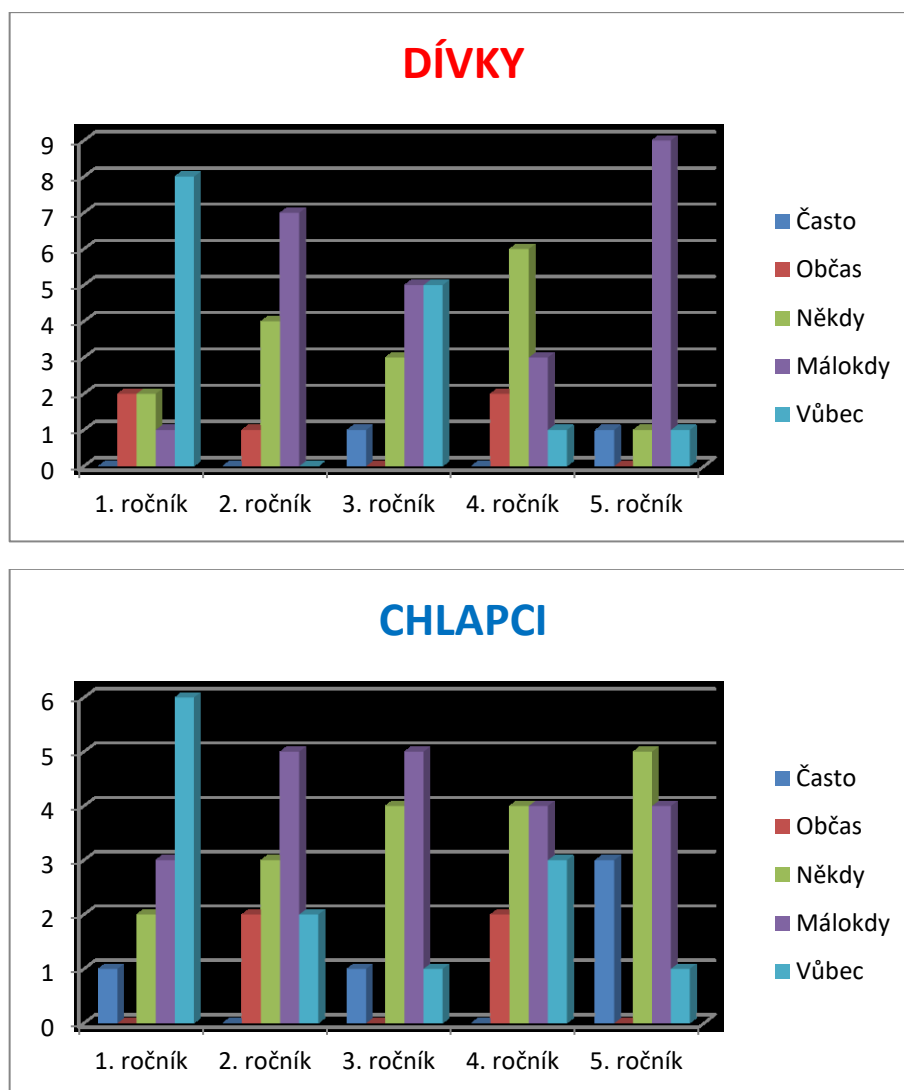
Co se týká prvního ročníku, tak největší odměnou jak u dívek a chlapců se pochopitelně stala pochvala. Dále to je určitě známka, která v prvním ročníku může symbolizovat dobře odvedenou práci. Nemusí se jednat však jen o známku ručně napsanou, ale mohou to být specifická razítka ve tvaru například hvězdiček, srdíček atd., které žáky někdy potěší mnohem více než známka a také je mohou k práci více motivovat.

U druhého ročníku je těch odměn poměrně více, kdy známky a pochvala vedou, ale dále se zde objevují například i odpovědi „diamant“, který žáci získávají za dobře odvedené činnosti, nebo se může jednat o úkoly navíc. Pouze jeden chlapec nám odpověděl, že největší odměnou pro něho samotného je sladkost, naopak jedna dívka zvolila odměnu slovní.

Z pohledu 3. a 4. ročníku jsme získali většinou totožné odpovědi, kdy pochvala a známka jsou na prvních místech. Zřídka se zde objevují jiné odpovědi, a to úsměv učitele, sladkost a razítko. Zarážející odpovědí je fakt, že žáka paní učitelka vůbec neodměňuje.

U žáků 5. ročníku je rozmanitost odpovědí na otázku zcela menší. Opakovaně je to odpověď známka a pochvala. Chtěla bych vyzdvihnout jedinou odlišnou odpověď žáka, pro kterého je největší odměnou to, že mu paní učitelka poradí a pomůže s učivem nebo úkolem, který je pro něho obtížný.

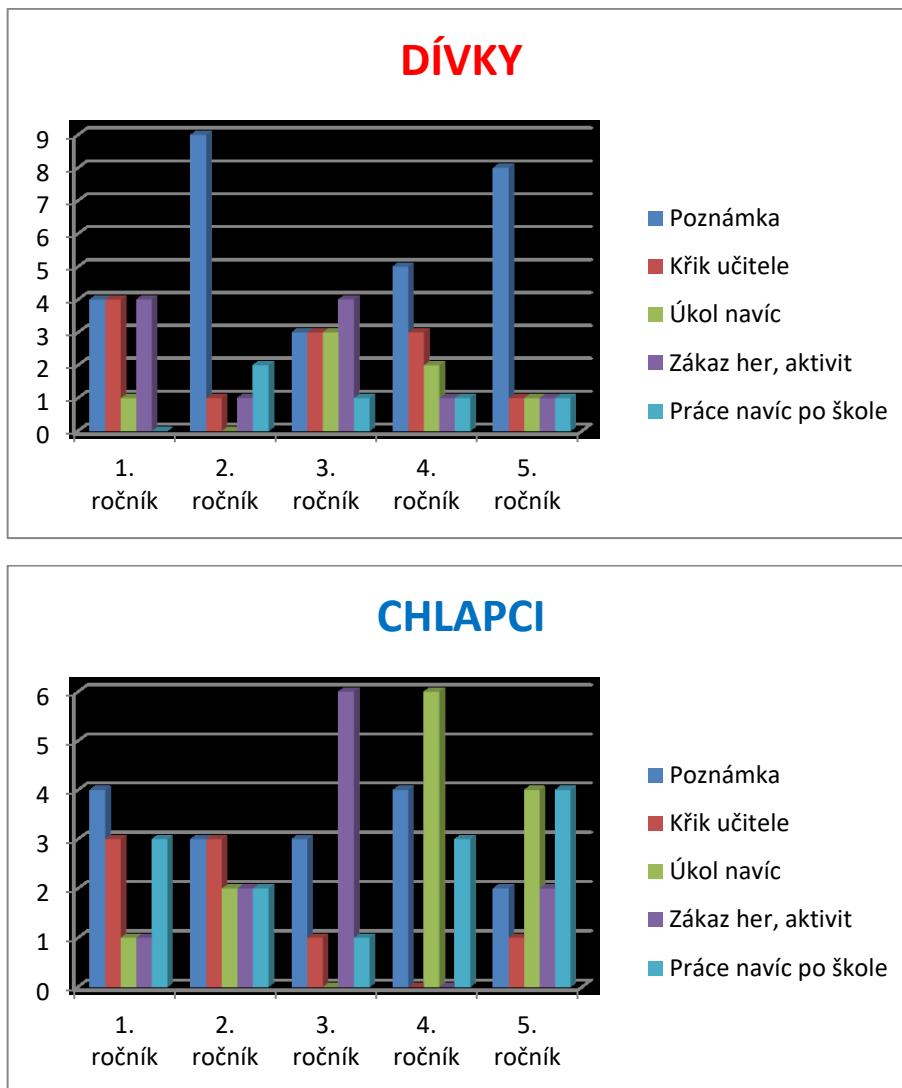
**Graf č. 8: Paní učitelka se na mě zlobí:**



Stejně tak, jak jsme se v jedné z otázek výše zaměřili na to, zda se žákům dostává dostatečné pochvaly od učitele, tak zde se zaměříme na to, zda se učitelé na žáky zlobí a v jaké míře. Žáci vybírali z odpovědí: často, občas, někdy, málokdy, vůbec. Máme za to, že se budou paní učitelky častěji zlobit na chlapce než na dívky, v porovnání ročníků více na starší žáky než na mladší. Můžeme se shodnout, že u žáků 1. ročníku se učitelé na žáky nezlobí téměř vůbec a hodně vysoko se objevuje u všech ročníků i odpověď „málokdy“. Mohli bychom taky očekávat, že odpověď „občas či často“ se nebude objevovat u dívek natolik jako u chlapců. Tyto odpovědi jsou však téměř vyrovnané, kdy součet těchto dvou odpovědí nám dá u dívek číslo 7 a u chlapců 9. Závěrem lze říci, že u žádné třídy nenajdeme odpověď, že by se na žáky učitelé nezlobili vůbec. Závěrem můžeme shrnout, že dle výsledků vyučující žáky nějakým způsobem trestá vždy. Je to důsledek toho, že každá nežádoucí

situace či projev ve třídě by měl být pedagogem minimálně okomentováno a vysvětleno, proč to tak nemůže být.

**Graf č. 9: Co je pro tebe největším trestem:**



Záměrem této otázky bylo zjistit, jak žáci vnímají různé druhy trestu ze strany učitele. Dotazovaní respondenti za úkol seřadit trest od největšího po nejmenší. Opět jsem zvolila hodnotící stupnici, ve které se objevili tresty jako poznámka, křik učitele, úkol navíc, zákaz her, aktivit, práce navíc po škole. Soudíme, že pro žáky 1. stupně základní školy bude největším trestem poznámka. Zaměřila bych se zde pouze na nejvýraznější rozdíly. U dívek můžeme sledovat, že ve dvou případech je pro dívky druhého a pátého ročníku největším trestem poznámka, kdy v pátém ročníku je to příliš evidentní. U chlapců je graf spíše vyrovnaný. Odlišnou hodnotu ukazuje graf třetího a čtvrtého ročníku, u třetího ročníku

převažuje zákaz her a aktivit, kdežto u čtvrtého ročníku se jedná o úkol navíc. Z výsledků grafu vyplývá, že každý žák vnímá trest odlišně podle svých vlastních hodnot a individuality.

## **Otázka č. 10: Paní učitelka mě nejvíce trestá pomocí:**

Následující otázka nepřímo navazuje na předchozí otázku. Jedná se o otázku otevřenou, kde měli žáci možnost se rozepsat trochu více a uvést, jakým trestem je paní učitelka trestá nejvíce. Vzhledem k tomu, že odměnou je pro žáky dobrá známka, domníváme se, že trestem bude právě známka špatná. Opět se zaměřím postupně na jednotlivé ročníky a uvedu příklady odpovědí, které se objevovaly nejčastěji.

Zajímavé je, že u prvního ročníku se žáci ve většině případů shodli na tom, že je učitelka ničím netrestá. Je to možná dáno tím, že pro žáky je škola novým prostředím a spíše se všemu učí a objevují nové věci, a tudíž nedochází k situacím, které by paní učitelka musela nějak řešit neboli trestat. Další souvislost může být ta, že v grafu č. 8, který zjišťoval, zda se paní učitelka na žáky zlobí, převažovala odpověď vůbec. Dále žáci zmínili trest jako slovní napomenutí, křik nebo domluva učitele, úkol navíc, špatná známka. Za zmínku stojí trestání žáka pomocí černého puntíku a posunutím či sebráním magnetku.

Úkol navíc a křik učitele patřili k nejčastější odpovědi u žáků druhého ročníku. Každá z těchto odpovědí byla uvedena sedmkrát. Z ostatních odpovědí to byla poznámka, napomínání a v neposlední řadě zákaz aktivit.

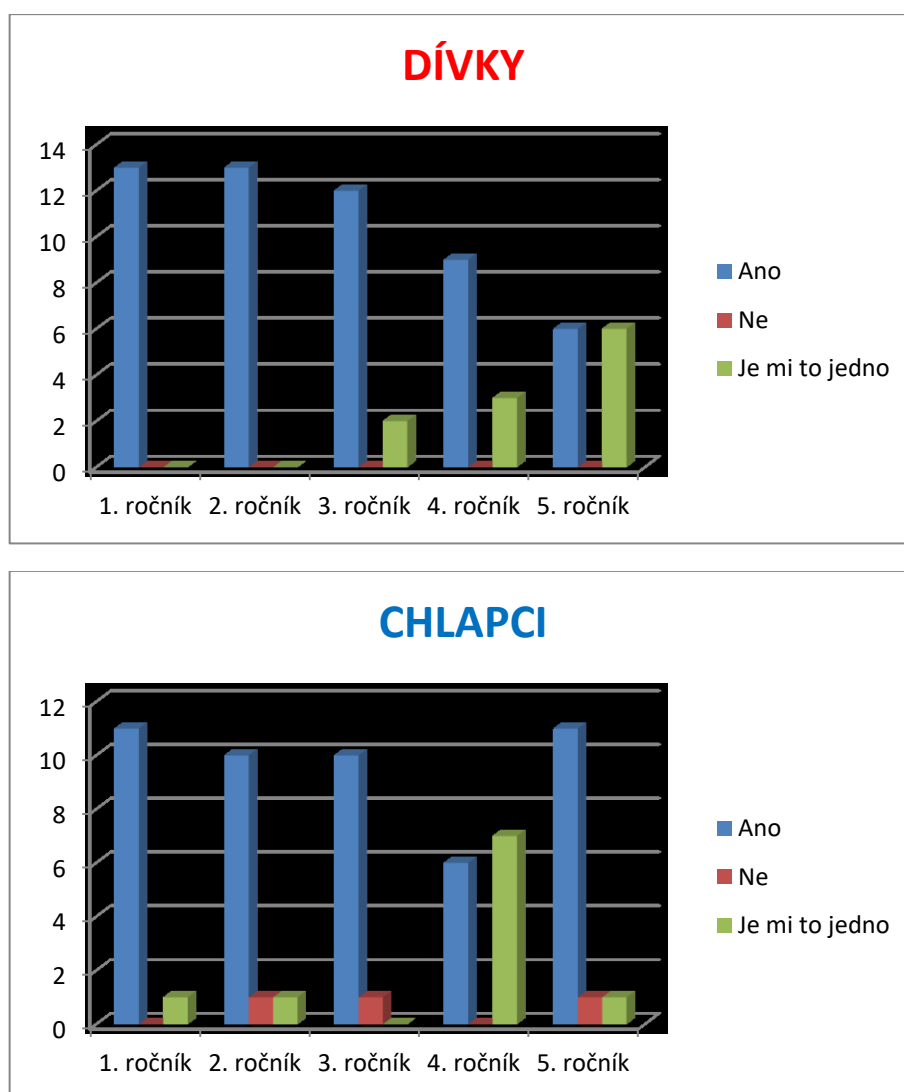
3. ročník byl ještě více pestrý. Zde žáci vnímali jako nejčastější trest ze strany učitele poznámku, ta však nebyla pouze jediným trestem. Stejně jako u předcházejících ročníků bylo dalším v pořadí křik učitele, práce navíc a nejméně zde bylo pouze jedenkrát zmíněné tresty pomocí zákazu her, přísným pohledem, zákazu sportu a pokárání učitelem.

Když se dále budeme zabírat 4. ročníkem, tak zde zcela vyhrál úkol navíc, poté poznámka a křik učitele. Co stojí určitě za zmínku, tak je odpověď jedné dívky, kdy tuto dívku paní učitelka nejvíce trestá pomocí úklidu třídy, což je v dnešní době velmi neobvyklý trest.

Po zhodnocení výsledků 5. třídy jsme zaznamenali pouze tři varianty odpovědí v následujícím pořadí: úkol navíc, křik učitele, poznámky.

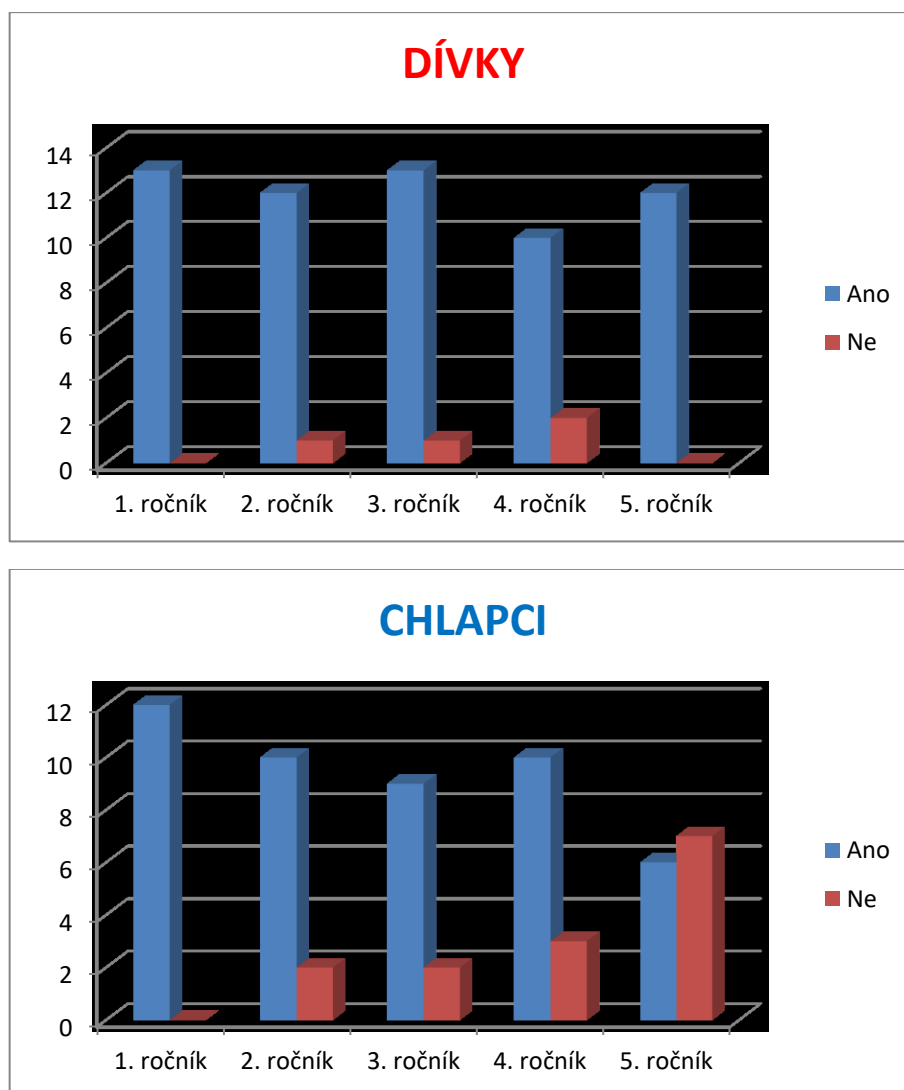
Celkově můžeme říci, že v každém ročníku jsme zaznamenali křik učitele, dále to byla poznámka nebo úkol navíc.

**Graf č. 11: Vadí ti, když se na tebe paní učitelka zlobí?**



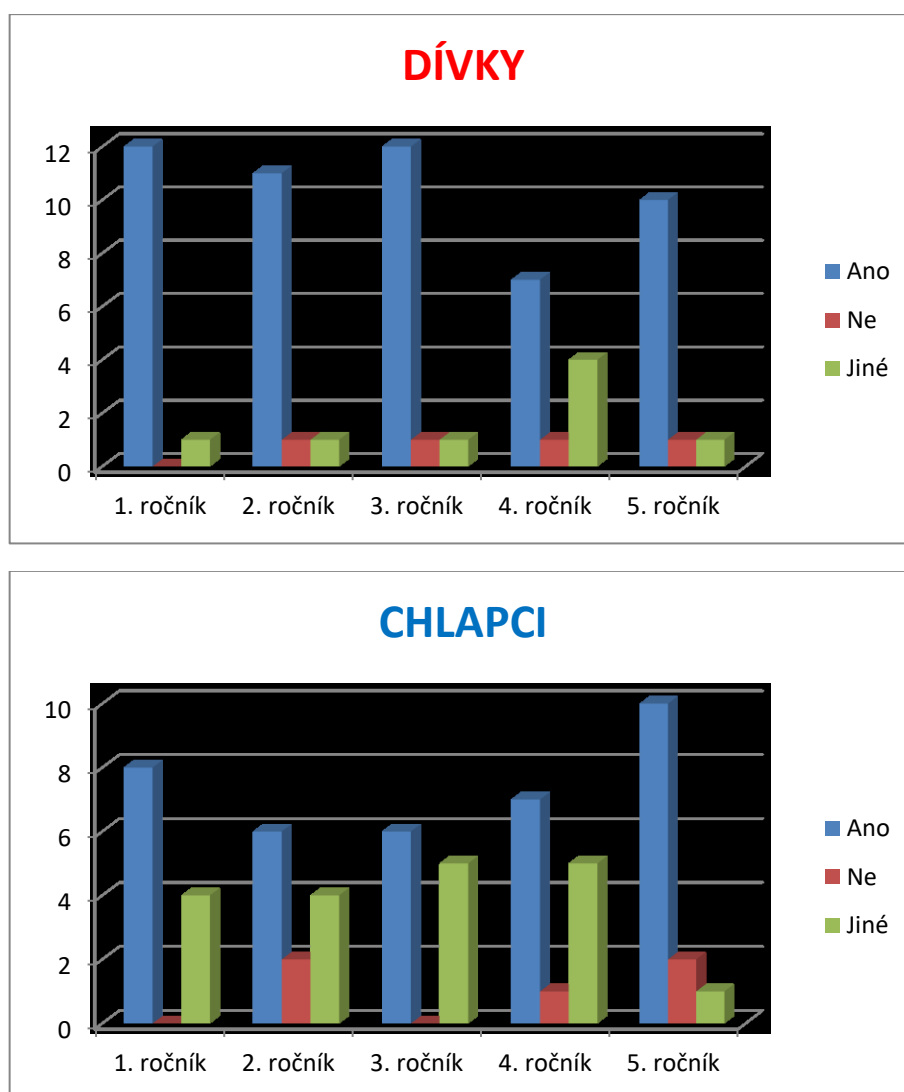
Cílem této položky je zjistit, zda žákům vadí, když se na ně paní učitelka zlobí. Očekáváme, že žákům to bude vadit, protože tento fakt je spojen s tím, že něco provedli. Můžeme sledovat, že velká většina všech dotazovaných, to znamená 101 žáků, kteří tvoří 80% respondentů, odpovědělo kladně. V grafu vidíme mimo jiné vyrovnanost odpovědí u dívek z pátého ročníku a chlapců ze čtvrtého ročníku, kteří odpověděli velmi podobně. Dalo by se říci, že polovině třídy je to jedno a druhé polovině vadí, když se na ně paní učitelka zlobí. Třem žákům z celého počtu to vůbec nevadí. Tuto odpověď však zvolili pouze chlapci z druhého, třetího a pátého ročníku. U dívek se tato odpověď vůbec neobjevila. Z toho plyne, že výsledky naplnily naše očekávání. Překvapilo nás, že u chlapců 4. ročníku a dívek 5. ročníku se objevilo vyšší zastoupení odpovědi „je mi to jedno“. Může to být ovlivněno přístupem žáků k vyučování nebo vztahem k učitelce.

**Graf č. 12: Trestá vás paní učitelka spravedlivě?**



V této otázce šlo o mínění žáků, jestli si myslí, že je učitel trestá spravedlivě. Dotazovaní měli na výběr pouze dvě možnosti a to ano či ne. Vzhledem k tomu, že by učitel měl jít žákům vzorem, měl by je také nepřímo učit jak spravedlivě řešit problémy. Proto předpokládáme, že zastoupení kladných odpovědí bude vysoké. Většina žáků je přesvědčena o tom, že učitel trestá spravedlivě. U dívek to činí 93,75%, u chlapců 77% z celkového počtu 125 respondentů se 107 žáků vyjádřilo kladně a pouze 18 si myslí opak. Pokud se na graf podíváme z pohledu ročníků, tak si můžeme všimnout, že v 5. ročníku si více než půlka chlapců myslí, že je učitel netrestá spravedlivě. Z vysokého počtu kladných odpovědí plyne, že si žáci myslí, že jsou trestáni spravedlivě. Toto zjištění je dobré, protože jejich mínění o spravedlnosti ovlivňuje nepřímo vztah ke škole i učiteli.

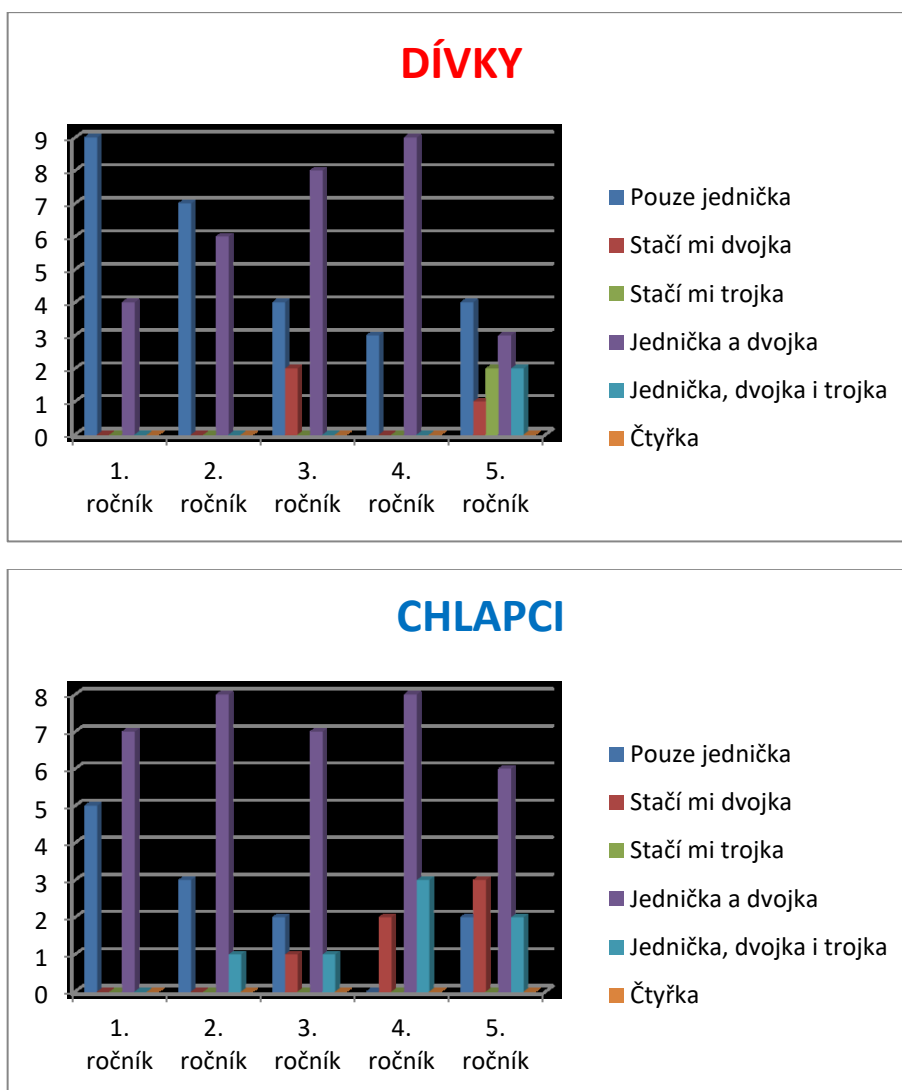
**Graf č. 13: Učím se, abych dostal dobrou známku?**



Tato otázka byla zaměřena na důvody, pro které se žáci učí. Jednalo se o otázku smíšenou, kdy žáci měli na výběr z daných odpovědí, případně mohli uvést jiný důvod, kvůli čemu se učí. Vzhledem k tomu, že v otázce č. 6 zvolila nadpoloviční většina žáků jako největší odměnu dobrou známku, domníváme se tedy, že se žáci učí pouze kvůli známám. Z odpovědí vyplývá, že s první možností souhlasila napříč všemi ročníky bez rozdílu pohlaví většina žáků. Zaměřila bych se v této otázce spíše na odpovědi chlapců, které jsou více různorodé a častěji se objevují odpovědi otevřeného typu. Chlapci se učí, protože z toho mají radost, aby byli chytrí či naopak nebyli hloupi. Jiní se učí pouze kvůli rodičům, aby se na ně nezlobili. Jednomu žákovi je to dokonce jedno.

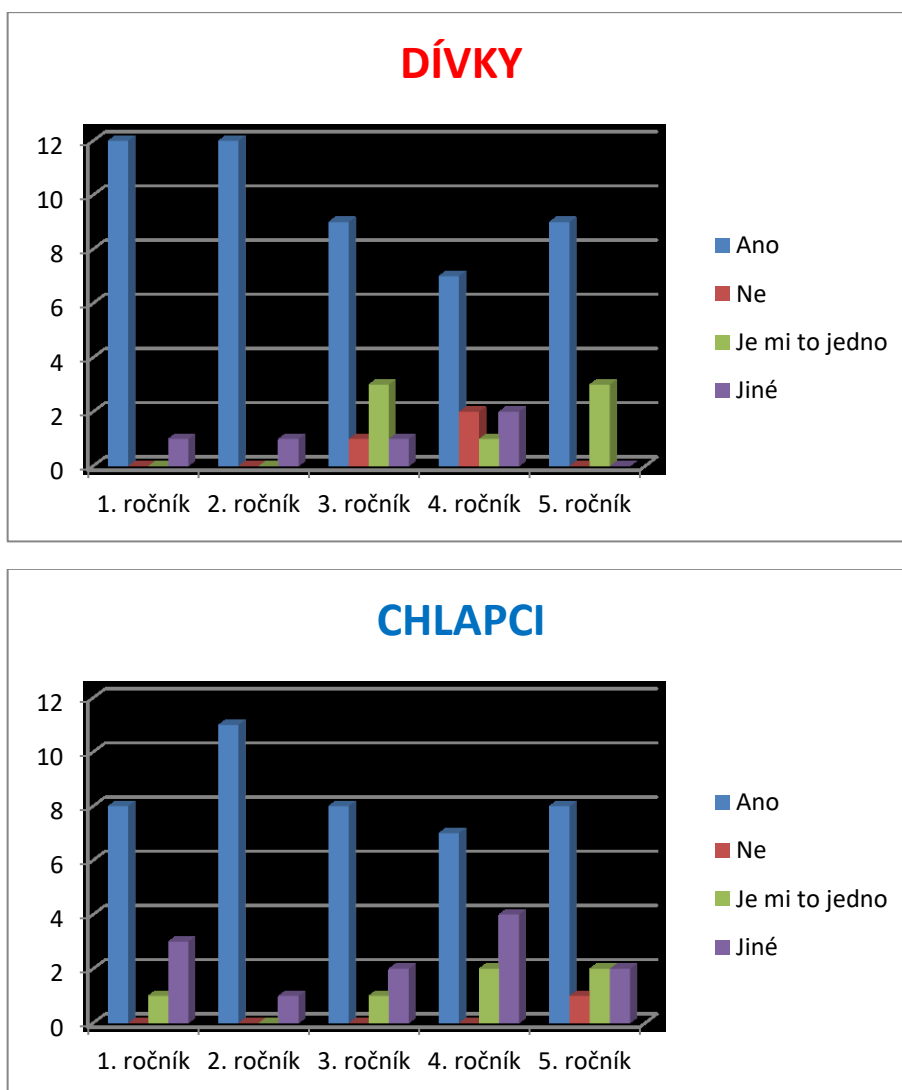


**Graf č. 14: Podle mě je dobrá známka:**



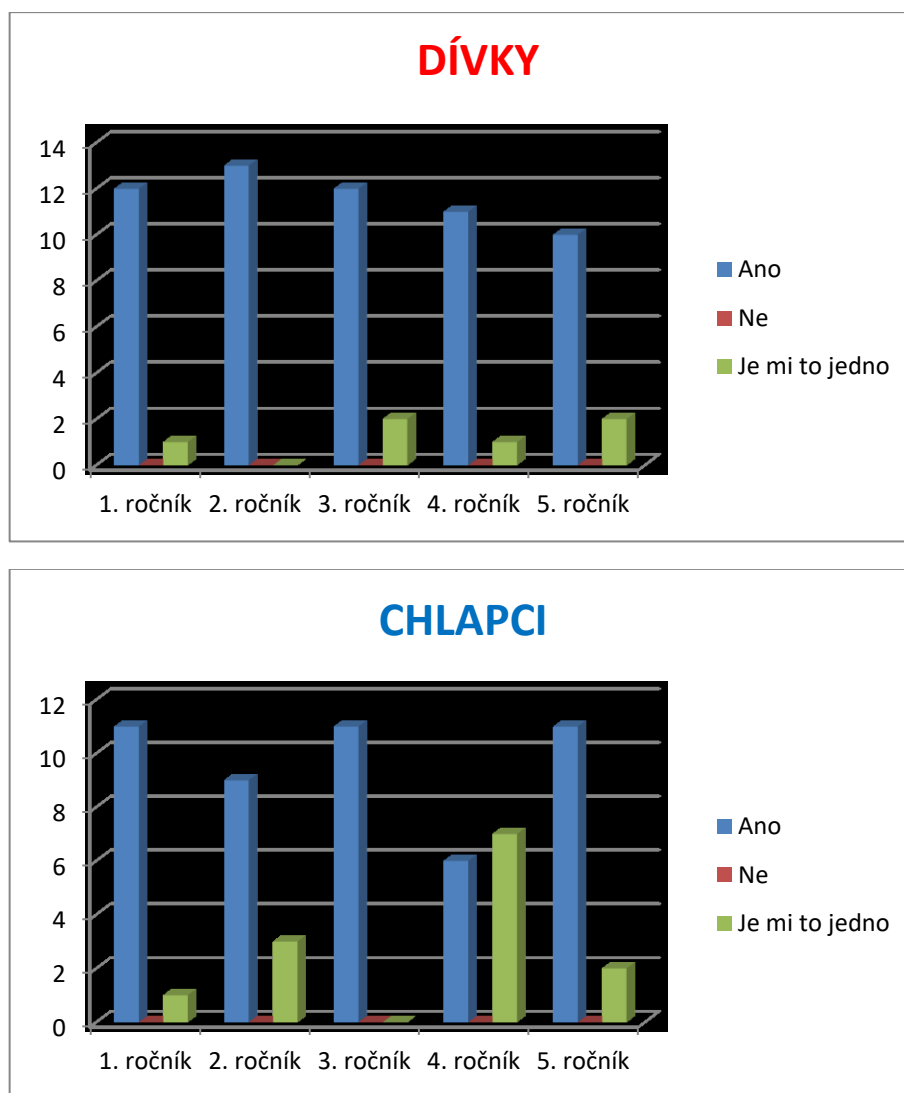
Tato otázka zjišťuje, kterou známku žáci vnímají jako dobrou. Očekáváme, že u děvčat to budou především jedničky a dvojky, zatímco u chlapců to může být variabilnější. Chlapci ve všech ročnících spatřují dobrou známku jako jedničku a dvojku, zatímco u dívek v prvním a druhém ročníku se dívky spokojí jen s jedničkou. I když se bavíme o známkování u dívek, které jsou většinou víc ctižadostivé než chlapci, tak přesto dvě respondentky odpověděly, že jim stačí trojka. Závěrem můžeme ale říci, že každý žák je svým způsobem jedinečný a každý vidí svůj úspěch v jiném rozsahu hodnocení. Vzhledem k tomu, že v předchozí otázce bylo nejčastěji zastoupeno, že se žáci učí pro dobrou známku, nepřekvapuje nás u této otázky četnost odpovědí „pouze jednička“, „jednička a dvojka“. Vyvrátilo se nám, že chlapci budou uvádět i jiné stupně známky než právě tyto.

**Graf č. 15: Zajímá mě to, co se učím?**



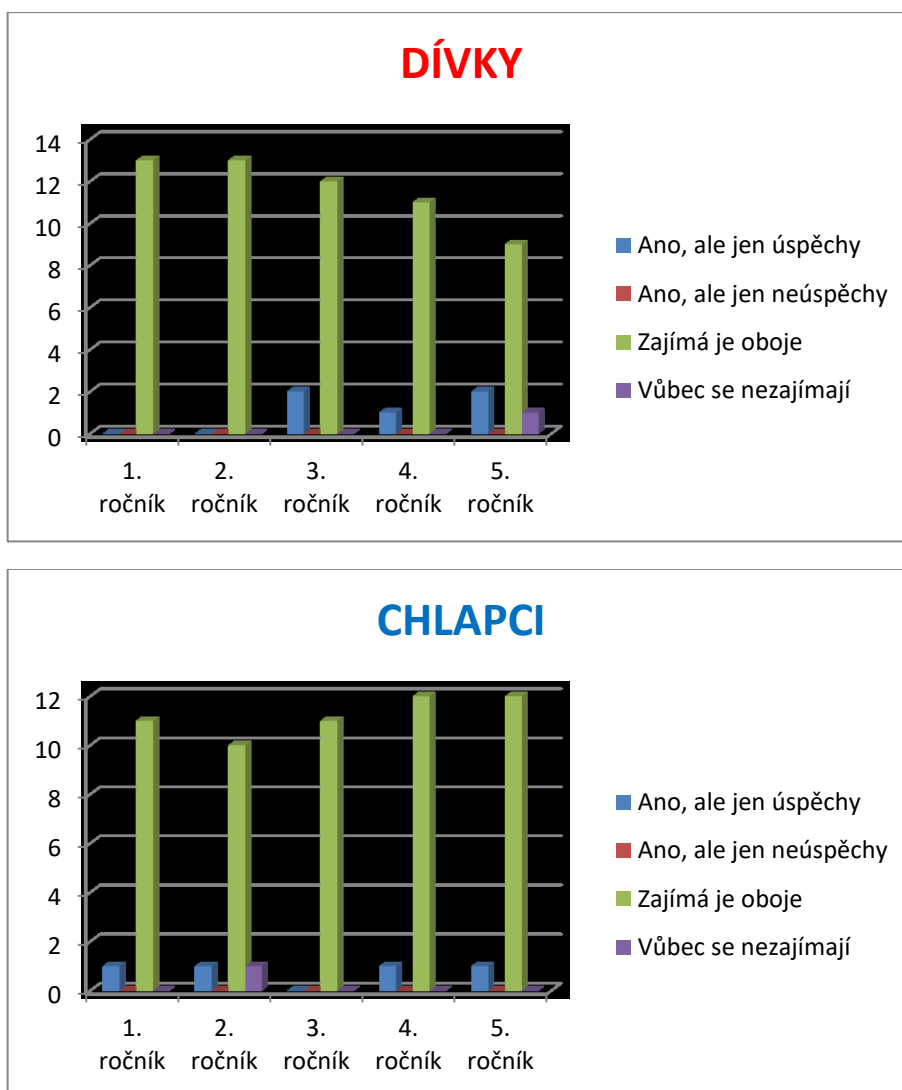
Cílem každého učitele by mělo být, aby žáky nejen bavilo, ale i zajímalo to, co se učí. Motivace k tomu může přispět a pro vyučování je přínosné, pokud žáci chtějí nové poznatky získávat. Z grafu můžeme vyčíst, že co se týká dívek, tak převládá odpověď taková, že je zajímavá to, co se učí. Tato otázka se žáků ptá, zda to, co se učí, je také zajímavá. Domníváme se, že zajímavost je ovlivněna typem předmětu, protože každého žáka nemusí zajímat stejný předmět. Žákyně z prvního a druhého ročníku dále odpověděly, že je učení zajímavá pouze někdy, když je to baví a pro ně samotné je to nové a poutavé. Jeden žák napsal, že ho baví hlavně psací písmena. Mohli bychom čekat, že odpověď „je mi to jedno“ se spíše bude objevovat u kluků, ale tady se to jeví zdánlivě opačně. Pozitivní pro nás jako učitele může být, že celkově odpověď „ne“ zvolili pouze 4 žáci ze 125 a jeden chlapec ze třetího ročníku uvedl, že ho učení zajímá, protože ho škola baví.

**Graf č. 16: Když se něco naučím, mám z toho dobrý pocit?**



V další otázce měli respondenti rozhodnout, jestli mají dobrý pocit z toho, když se něco naučí. Nyní si můžeme všimnout, že v tomto grafu byli tři možnosti jak na zadanou otázku odpovědět. Tato odpověď může být ovlivněna vztahem žáka k určitému předmětu, ale i tak doufáme, že kladná odpověď bude mít větší zastoupení. Každopádně dotazovaní vybrali pouze odpověď „ano“ a odpověď „je mi to jedno.“ S první možností souhlasilo 84,8% žáků, 15,2% to bylo jedno. Bylo by asi překvapením, kdyby tady tato položená otázka dopadla opačně, protože je správně, když z látky, kterou se žáci nově naučí, mají radost. Z výsledků tedy vyplývá, že žáci mají dobrý pocit z nově získaných informací a je to pro ně pohnutek k další práci.

**Graf č. 17: Zajímá tvoje rodiče, jestli se ti ve škole dařilo?**



Školní úspěchy a neúspěchy jsou součástí každodenního života každého žáka. To, že učitelé často chválí pomocí pochvaly a že žáci tuto pochvalu taky nejvíce oceňují, jsme zjistili už v předchozích otázkách. Tato otázka se ptá na to, co ze školních výsledků zajímá rodiče. Myslíme si, že se většina rodičů bude zajímat o úspěchy svých dětí. Z výsledků tohoto grafu vyplynulo, že rodiče nezajímají pouze úspěchy, ale taky neúspěchy. Jen o úspěchy se zajímá 9 rodičů, o neúspěchy 0 rodičů a vůbec se nezajímají 2 rodiče. Pokud bychom porovnali dívky a chlapci, tak rozdíly jsou minimální. Závěrem lze zmínit, že je dobré, že se rodiče zajímají jak o úspěchy, tak i žákovy neúspěchy ve škole.

## Otázka č. 18: Chválí tě rodiče, když se ti ve škole daří? Jak?

V posledních dvou otázkách, které jsou zaměřeny na rodiče, jsem zvolila otevřené otázky pro větší otevřenost žáků s možností variability odpovědí. Z pohledu žáka je velmi důležitá pochvala z řad rodičů, kdy mnohdy tato pochvala hraje v životě žáka velkou roli a může mít větší hodnotu než ze strany učitele. V této otázce nás zajímá, jakým způsobem rodiče své děti chválí. Máme za to, že v současnosti budou rodiče spíše děti chválit pomocí odměny, ať už formou dárku, sladkostí nebo dokonce i peněz. Tak jako v předešlých otázkách, tak i teď se budeme snažit nastínit každou třídu co nejpodrobněji.

Když se zaměříme na 1. ročník, tak velké zastoupení zde má pouhá pochvala (8 z 25). Dalšími variantami jak u chlapců, tak u dívek je odměna v podobě sladkosti. Jiný žák uvedl, že jako ocenění školní práce vnímá možnost jít na počítač. Děvčata takhle spatřovala podporu a radost ze strany rodičů. Objevila se zde ale jedna odpověď žákyně, která napsala, že odměnou jí jsou peníze od rodičů, což je v 1. ročníku docela zarážející.

Stejně tak jako v 1. ročníku, tak i ve 2. ročníku byla první nejčastěji uváděnou odpovědí pochvala a sladkost. Většina věcí se opakovala nebo byla podobná jako v 1. ročníku. Co ale žáci uvedli jako nové, tak bylo pohlazení, povídání si s rodiči, co se jim podařilo a v neposlední řadě se jednalo o dárek.

Nejvíce však pochvala hrála velkou roli u žáků 3. a 4. ročníku. Častěji se objevila taky pusa jako náklonnost ze strany rodiče. Opět to bylo pak pohlazení, sladkost, peníze či odměna. Jedna dívka 4. ročníku uvedla, že jí rodiče vůbec nechválí.

Žáci 5. ročníku spíše odpovídali „ano“, rodiče mě chválí. Jen pár z nich odpověď konkretizovalo a to pochvalou pomocí políbení, dárku nebo pouhé radosti.

Z odpovědí této otázky vyplývá, že nejčastěji rodiče své děti chválí, až poté se objevují odpovědi jako sladkost nebo pohlazení. Nepotvrdil se nám tedy předpoklad, že rodiče budou chválit pomocí odměn. Peníze byly uvedeny pouze jedenkrát.

## **Otázka č. 19: Pokud se ti ve škole nedaří, zlobí se na tebe rodiče? Pokud ano, tak jak?**

Tato otázka je opakem té předešlé, kdy jsme se chtěli zaměřit i na tu méně příjemnou stránku neúspěchu žáků a zjišťujeme pomocí ní, jakým způsobem se rodiče na žáky zlobí. Soudíme tedy, že rodiče místo trestů volí spíše zákazy. Doma není trestáno 47 žáků ze 125 dotazovaných, z toho dívek 24 a 23 kluků. Z ostatních odpovědí vyplývá, že rodiče žádného žáka netrestají pomocí fyzických trestů, ale spíše pomocí zákazů, křiku a vyžadování častějšího učení.

Z pohledu žáků 1. ročníku se 2 rodiče zlobí pouze trochu, někdy nebo trestají pomocí hubování. Jeden z rodičů vyžaduje učení se navíc.

Ve 2. ročníku toto učení se navíc dělá již 25% z odpovědí. Na polovinu žáků se rodiče nezlobí vůbec, 3 z rodičů křičí nebo žákům domlouvají, jeden chlapec má jako trest zakázány hry.

Netrestaných žáků 3. ročníku je pouze pětina, druhou pětinu rodiče trestají pomocí křiku. Vyzdvihla bych reakci jednoho žáka, který říká, že ho rodiče netrestají, ale spíše se mu nezvládnuté učivo snaží vysvětlit.

Dále jsme zjistili, že ve 4. ročníku máme 10 netrestaných žáků z 25. Z ostatních odpovědí jsou to opět křik, napomenutí, vyčítání nebo promluva s žáky. Dále se jedná například i o zákaz mobilního telefonu a větší přípravu do školy.

I v téhle otázce žáci 5. ročníku neuvedli tolik konkrétních odpovědí. Získali jsme pouze čtyři typy odpovědí. To, že žáky rodiče netrestají, uvedlo 5 z nich, jeden žák uvádí, že se na něj rodiče zlobí, další z žáků se musí více učit a jednomu z nich se rodiče učivo snaží vysvětlit.

Potvrdilo se nám, že pokud jsou žáci trestáni, tak jsou trestáni pomocí zákazů, ale častěji však byla zvolena odpověď ve formě učení se navíc a křiku ze strany rodičů.

## 5. 5 Závěr výzkumného šetření

V empirické části diplomové práce jsem nastínila výsledky výzkumu, který proběhl na dvou základních školách, kde se žáci věnovali motivaci z jejich pohledu. Tuto skutečnost zaznamenávali pomocí dotazníku, který se skládal jak z uzavřených otázek, tak i z otevřených. Otázky v dotazníku se zaměřovaly jak na pozitivní stránku, tak i tu negativní.

Na školách, na kterých byl tento dotazník realizován, bylo zjištěno, že učitelé chválí častěji žáky nižších ročníků, žáky chválí často a za tuto skutečnost jsou žáci rádi. Pouze minimum žáků nám sdělilo, že jim je pochvala ze strany učitele jedno. Tato otázka má přímou souvislost s tím, jestli se žáci o pochvalu ze strany učitele snaží. Dotazovaní žáci taky ve většině případů chtějí, aby je jejich učitelka měla ráda, více však dívky. Co se týká odměny ze strany učitele, tou největší jim je dobrá známka a pochvala.

Dotazník také zjišťoval, jak žáci vnímají trest. Z výsledků vyplynuly následující závěry. Pokud se paní učitelka na žáky zlobí, vadí to 80% žáků. Na žáky se zlobí různě často, avšak nestalo se, že bychom získali odpověď takovou, kdy by se učitel nezlobil vůbec. Z toho soudíme, že každé nevhodné chování je pedagogem minimálně okomentováno a není přehlíženo. Když už dojde na nějaký trest, jsou to právě křik, úkol navíc a poznámka, která žákům vadí nejvíce. Ve většině případů však toto trestání považují za spravedlivé.

Další výzkumnou otázkou bylo zjistit, z jakého důvodu se žáci učí. Nadpoloviční většina žáků vnímala jako největší odměnu dobrou známku, proto jsme se domnívali, že se právě kvůli známkám budou i učit. Tento předpoklad se nám potvrdil, avšak většinou chlapani uváděli jiné odpovědi jako učení se pro radost, aby byli chytří nebo kvůli rodičům. Jako dobrou známku považovali žáci jedničku, případně jedničku a dvojku. Zajímavost vyučování je pro žáky ovlivněna různými faktory, a to poutavost a novost, zábavnost a také zájmem, který je ovlivněn vztahem k předmětu. Z nově získaných informací má necelých 85% žáků dobrý pocit.

Poslední závěry nám shrnou, jak rodiče reagují na školní výkony žáka. Rodiče dotazovaných žáků se zajímají jak o úspěchy, tak i neúspěchy, pouze 9 z dotazovaných zajímali jen dobré výsledky. Tyto výsledky jsou pak odměňovány v největší míře pomocí pochval a sladkostí. Ve vyšších ročnících jako odměnu žáci vnímali také pohlazení, povídání s rodiči a dárek. Pouze jeden žák je odměněn penězi. Z pohledu trestu 47% rodičů žáky netrestá, pokud ano, tak používají křik, zákaz nebo formu učení navíc.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla zaměřena na problematiku motivace a motivačních strategií na primární škole. Diplomová práce si klade za cíl shrnout teoretické znalosti týkajících se motivace, dále motivačních metod, postupů a motivačních faktorů školního prostředí. Ve výzkumné části je naším cílem zjistit pohled žáka na motivační faktory, které učitel během výuky využívá a dále také žákův pohled na motivaci ze strany rodičů.

Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsme se věnovali motivem a motivací, její teorií a zdroji, nahlíželi jsme na motivační činitele, jako jsou například odměna a trest, pochvala a dobrá známka, ale také na činitele demotivující. V další kapitole jsme rozebrali metody motivace na primární škole, její diagnostiku a možnosti rozvíjení. Závěrečná kapitola se týkala účastníků vyučování, a to učitele a žáka a jejím vztahem.

V empirické části jsme za pomoci kvantitativní metody – dotazníku zjišťovali pohledy žáků na motivaci na 1. stupni základní školy. V úvodu této části jsou nastíněny cíle výzkumu, použitá metoda a stručně popsán výzkumný vzorek. Výsledky výzkumného šetření jsem postupně konkretizovala a snažila se zdůraznit jednotlivé specifika u dívek a chlapců, ale také jednotlivých ročníků.

Motivace na 1. stupni základní školy má velmi důležitou roli. Ovlivňuje žákům zájem o studium, jeho psychický rozvoj i školní úspěšnost odrážející se na klasifikaci žáka. Pokud je motivace vhodně zvolená, žák má zájem o úkol nebo činnost, tak se zvyšuje i zájem o učivo. Motivace však není jednoduchá otázka. Co může motivovat jednoho žáka, nemusí platit pro ostatní žáky. Je tedy nutné, aby učitel žáky dobře poznal a dokázal správně zvolit vhodnou motivaci.

Na závěr bych ráda poznamenala, že motivace patří k nutnému předpokladu výchovně vzdělávacího procesu. Právě proto je motivace velmi důležitým prvkem, kterým učitel působí na každého žáka a díky kterému může udělat každou vyučovací hodinu pestrou a pro žáky zábavnou nebo poutavou.



## SEZNAM LITERATURY

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijního oboru psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jan, 1980. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-837-2.

ĎURIČ, L. a kol. *Psychológia a škola X. Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl*. Bratislava: SPN, 1986.

FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1854-8.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat - méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. Přeložila Jitka VRÁTILOVÁ. Praha: Portál, 1996. Učení v pohodě. ISBN 80-7178-087-1.

HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J.. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha: SPN, 1979. Knižnice psychologické literatury.

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. V Plzni: Západočeská univerzita v Plzni, 2001. ISBN 80-7082-739-4.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Knižnice psychologické literatury.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: SPN, 1988. Knižnice učitele.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.

HUNTER, Madeline C. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-220-3.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KLIMTOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7368-004-1.

KLUSÁK, M.: Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. Pedagogický výzkum a transformace české školy (sborník). Praha, ČAPV 1993.

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

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-x.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

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

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PAVLAS, I. (2008). *Psychologie pro učitele*. Ostrava: PDF OU.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207726.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SVOBODA, Bohumil. *Pedagogika sportu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1358-1.

ŠKRABÁNKOVÁ, Jana a Josef TRNA. *Nadaní žáci a jejich učitelé v českých školách: zaměřeno na přírodovědu a matematiku*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-244-4.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2153-1.

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. Knižnica priateľov pedagogickej literatúry.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud.učitelství pro 1.a 2.stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1.stupeň ZŠ*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

## **INTERNETOVÉ ZDROJE**

<https://familyscopes.blogspot.com/2019/10/clipart-of-family.html>

<https://clipartstation.com/teacher-clipart-images-4-2/>

<http://clipart-library.com/clipart/present-clip-art-26.htm>

<https://www.dreamstime.com/feel-icon-fondle-image172047150>

<https://clipartart.com/categories/word-printable-sweet-clipart.html>

<https://clipartstation.com/punishment-clipart-4/>

<https://www.bowieisd.net/Page/2460>

[https://www.freepik.com/free-vector/boy-girl-with-many-numbers\\_1623649.htm](https://www.freepik.com/free-vector/boy-girl-with-many-numbers_1623649.htm)

<https://cz.pinterest.com/pin/646336983999683801/>

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

### MOTIVACE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY POHLEDEM ŽÁKA

**Ročník:** 1. 2. 3. 4. 5.

**Pohlaví:** dívka chlapec

#### 1. Pochvaly od paní učitelky se mi dostává:

Často

Občas

Někdy

Málokdy

Vůbec



#### 2. Jsi rád, když tě paní učitelka pochválí?

Ano

Ne

Je mi to jedno

#### 3. Snažíš se, aby tě paní učitelka chválila co nejvíce?

Ano, snažím

Někdy

Ne, nesnažím

#### 4. Chci, aby mě moje učitelka měla ráda?

Ano

Ne

Je mi to jedno

#### 5. Největší odměnou pro mě je (číslej od 1 – 5 co má pro tebe největší hodnotu):

Pochvala

Dárek

Dobrá známka

Sladkosti

Pohlazení



#### 6. Paní učitelka mě nejvíce odměňuje pomocí:

Napiš .....

#### 7. Paní učitelka se na mě zlobí:

Často

Občas

Někdy

Málokdy

Vůbec



**8. Co je pro tebe největším trestem? (Čísluj 1-5):**

Poznámka

Křik učitele

Úkol navíc

Zákaz her, aktivit

Práce navíc po škole



**9. Paní učitelka mě nejvíce trestá pomocí:**

**Napiš** .....

**10. Vadí ti, když e na tebe paní učitelka zlobí?**

Ano

Ne

Je mi to jedno

**11. Trestá vás paní učitelka spravedlivě?**

Ano

Ne

**12. Učím se, abych dostal dobrou známku:**

Ano

Ne

Jiná odpověď: Učím se kvůli:

.....





### 13. Podle mě je dobrá známka:

Pouze jednička

Stačí mi dvojka

Stačí mi trojka

Jednička a dvojka

Jednička, dvojka i trojka

Čtyřka



### 14. Zajímá mě to, co se učím?

Ano

Ne

Je mi to jedno

Jiné: .....

### 15. Když se něco naučím, mám z toho dobrý pocit?

Ano

Ne

Je mi to jedno

### 16. Zajímá tvoje rodiče, jestli se ti ve škole dařilo?

Ano, ale jen o úspěchy

Ano, ale jen o neúspěchy

Zajímají se o oboje

Vůbec se nezajímají



**17. Chválí tě rodiče, když se ti ve škole daří? Jak?**

.....

**18. Pokud se ti ve škole nedaří, zlobí se na tebe rodiče? Pokud ano, tak jak?**

.....