Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Soňa Ženčáková

Možnosti učitele při práci s motivací žáků k učení

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Adéla Antlová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem zadanou bakalářskou práci na téma „Možnosti učitele při práci s motivací žáků k učení“ vypracovala samostatně, pod odborným vedením vedoucí bakalářské práce a používala jsem literaturu uvedenou v práci.

V Olomouci dne: Podpis:

Anotace

Bakalářská práce na téma *„Možnosti učitele při práci s motivací žáků k učení“* má za cíl určit, jaké vybrané faktory ovlivňují motivaci žáků k učení. Bakalářská práce je ze dvou částí. První je část teoretická a druhá praktická.

V teoretické části se zabývám žákem a učitelem a jeho osobností. Dále motivací (vnitřní a vnější), motivačními procesy a faktory, nejčastějšími způsoby motivace ve školním prostředí a specifika motivace s vybranými skupinami žáků. Praktická část je zpracována pomocí dotazníkového šetření a jejím cílem je určit, jakým způsobem učitelé motivují žáky k učení. Data byla získána pomocí dotazníkové šetření, který byl proveden na internetovém portálu survio.com a následně poslána na Střední školu Řemesel. Výsledky jsou zpracovány do tabulek a grafů a následně jsou popsány.

Klíčová slova

žák, osobnost učitele, vnitřní a vnější motivace, motivační procesy, motivace ve školním prostředí

Anotace v angličtině

The bachelor's thesis on "The Possibilities of a Teacher to Affect Pupils´ Motivation to Learn" aims to determine what selected factors influence students' motivation to learn. The bachelor thesis is in two parts. The first is the theoretical part and the second is the practical part.

In the theoretical part, I deal with the pupil and teacher and their personality. Then motivation (intrinsic and extrinsic), motivational processes and factors, the most common ways of motivation in the school environment and the specifics of motivation with selected groups of pupils. The practical part is elaborated by means of a questionnaire survey and aims to determine how teachers motivate pupils to learn.

The data was collected through a questionnaire survey that was conducted on the internet portal survio.com and then sent to the Střední škola Řemesel. The results are tabulated into tables and graphs and then described.

Keywords

pupil, teacher personality, intrinsic and extrinsic motivation, motivational processes, motivation in the school environment

Obsah

Úvod 7

Teoretická část 8

1 Žák 8

2 Osobnost učitele 10

2.1 Vývoj osobnosti učitele 11

2.2 Typologie učitele podle osobnosti 12

2.2.1 Syndrom vyhoření 13

2.2.2 Profese s nejčastějším výskytem syndromu vyhoření 14

3 Motivace a její význam ve vzdělávání 16

3.1 Vnitřní a vnější motivace 16

3.2 Motivační procesy 17

3.3 Metody poznávání žáka 18

3.3.1 Problémy sociální percepce žáka 19

3.4 Motivační faktory 20

3.4.1 Nejčastější způsoby motivace ve školním prostředí 21

3.5 Specifika motivace vybraných skupin žáků 29

3.5.1 Práce učitele s nadanými žáky 29

3.5.2 Práce učitele s prospěchově slabými žáky 30

3.5.3 Práce učitele se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami 30

Praktická část 33

4 Výzkumné vyhodnocení možností učitelů při práci s motivací žáků k učení 33

4.1 Cíl bakalářské práce 33

4.2 Metodologie 33

4.2.1 Struktura dotazníku 34

4.2.2 Výzkumný soubor a kritéria 34

4.2.3 Metody zpracování 35

4.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření a jednotlivých otázek 35

4.4 DISKUSE 49
4.4.1 *Vyhodnocení stanovených cílů* 49
4.4.2 *Limity výzkumu* 50
4.4.3 *Porovnání výsledků s podobným výzkumem* 51
5 Závěr 51
Seznam použitých zdrojů 53
Přílohy: 55

Úvod

Motivace patří do našeho života už od raného dětství. V průběhu povinné školní docházky se faktory, které ovlivňují učení mění. Ze začátku bereme učení jako hru a učení nám připadá snadné. Postupem času se stává obtížnějším a pro naučení začínáme využívat více motivaci pro náš úspěch. Pro žáky je učivo nedílnou součástí života a motivace ji doplňuje. K dosáhnutí lepších studijních výsledků je motivace důležitá. Motivace nám napomáhá, abychom dosáhli cílů, kterých chceme dosáhnout. Motivace nás pohání vpřed i když máme spoustu menších cílů k dosažení toho hlavního.

K učení se podílí řada faktorů které ovlivňují další postupy ve škole. Jedním z nejdůležitějších faktorů je motivace. Motivace propojuje učení tím, že zvyšuje zájem a zapojení žáků do vzdělávacího procesu a celkový edukační proces. Učitelé by měli vědět, jakým způsobem žáky motivovat k učení. Vzhledem k tomu, že motivace je klíčovou součástí edukačního procesu, budu se jí ve své bakalářské práci zabývat. V teoretické části budu zkoumat motivaci a jednotlivé faktory ovlivňující motivaci žáků k učení. Budu zjišťovat, jakému faktoru žáci přikládají největší efektivnost a jak chtějí být motivováni. Při zkoumání tohoto tématu využiji různé možnosti, abych získala komplexní pohled na problematiku. Díky této analýze budeme lépe rozumět vztahu mezi žáky a motivací k učení a tak pomoci učitelům přiblížit, jaké vybrané způsoby jsou pro žáky důležité.

Teoretická část

1 Žák

Každý z nás se během svého života ocitne v roli žáka. Ten hraje klíčovou roli ve vzdělávacím procesu a není pouze pasivním příjemcem informací. Školní léta představují specifickou etapu, během níž se formují nejen naše znalosti, ale i osobnost, hodnoty a sociální dovednosti. Role žáka je ale komplexní a zásadní nejen pro individuální růst, ale i pro rozvoj celé společnosti.

Kolář tvrdí, že žákem je *„dítě, mladý člověk i dospělý, který se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci podle vzdělávacího programu dané vzdělávací instituce“* (2012, s. 187). Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 389) tento termín definují *jako „označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žák může být dítě, adolescent, dospělý.“* Žákem se tedy nestáváme pouze ve škole, ale i v každodenním životě, když se učíme novým dovednostem, získáváme nové informace a rozvíjíme své schopnosti.

Role žáka se během staletí významně proměnila. V antickém Řecku a Římě byli žáci často vyučováni filozofy a učiteli ve formě individuálního vzdělávání. Ve středověku vznikaly první univerzity, kde se studenti učili ve větších skupinách. V průběhu 18. a 19. století se začaly formovat veřejné školské systémy, které měly za cíl zpřístupnit vzdělání širokým vrstvám obyvatelstva. Dnes se žák stává součástí komplexního vzdělávacího systému, který se neustále vyvíjí a přizpůsobuje potřebám moderní společnosti.

V dnešní době čelí žáci mnoha výzvám, které jejich předchůdci neznali. Digitalizace a přístup k internetu otevřely dveře k nepřebernému množství informací, ale zároveň přinášejí riziko dezinformací a nutnost kritického myšlení. Online výuka, která se stala běžnou během pandemie COVID-19, ukázala jak výhody, tak i nevýhody tohoto způsobu vzdělávání. Žáci se musí naučit efektivně využívat technologie, zároveň si však uchovat schopnost sociální interakce a týmové spolupráce.

Žák nemůže fungovat bez učitele a své rodiny. Učitelé a rodiče hrají klíčovou roli v jeho životě. Vyučující nejen předávají znalosti, ale také motivují, podporují a pomáhají rozvíjet kritické myšlení. Rodiče zase vytvářejí prostředí, v němž se žák cítí bezpečně a podporovaně. Spolupráce mezi školou a rodinou je nezbytná pro úspěšné vzdělávání a celkový rozvoj dítěte. Moderní pedagogika zdůrazňuje individuální přístup k žákům, což klade na učitele i rodiče vyšší nároky.

Vzdělávání se neustále vyvíjí a přizpůsobuje novým trendům a technologiím. Umělá

inteligence, virtuální realita a další inovace začínají pronikat do školních tříd, což otevírá nové možnosti pro interaktivní a personalizované vzdělávání. Žáci se budou muset adaptovat na nové formy učení a být připraveni na celoživotní vzdělávání, které bude v rychle se měnícím světě nezbytné.

Role žáka je dynamická a neustále se vyvíjí. Historické proměny, současné výzvy a budoucí perspektivy vzdělávání ukazují, že být žákem znamená více než jen přijímat informace. Znamená to aktivně se podílet na vlastním vzdělávacím procesu, rozvíjet své schopnosti a připravovat se na život ve stále složitějším světě. Učitelé, rodiče a celá společnost mají klíčovou roli v podpoře a vedení žáků na jejich cestě za vzděláním a osobním rozvojem.

2 Osobnost učitele

Přirozenými vzdělavateli jsou rodiče. Naopak existují lidé, kteří vzdělávat chtějí, a proto se rozhodli pro povolání učitele. V této kapitole se zaměříme na jejich osobnost.

„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé“ (Kantorová a Grecmanová, 2008, s. 163). *„Učitel je osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 326). Učitel rozvíjí svoji odbornost pro jednotlivé stupně podle zaměření svého studia. Během něj a následné praxe si utváří svoji osobnost pro toto povolání a měl by ji vnímat jako výhodu.

Už od raného dětství si každý utváří osobnost. *„Její začátky jsou spojeny s typem rodinné výchovy, v níž budoucí učitel získává lásku k druhým lidem, vztah k práci, k dětem, dovednost plánovat si práci, zachovávat režim dne“* (Kantorová a Grecmanová, 2008, s. 169). Na začátku si osobnost utváříme podle ostatních, tj. podle našich rodičů a blízké rodiny. Postupem času se oprošťujeme od jejich vlivu a samovolně ji vytváříme. *„Největší význam pro formování učitelské osobnosti má však jeho samostatná pedagogická praxe“* (Kantorová a Grecmanová, 2008, s. 169). Před ní si každý jedinec představuje učitelství zcela odlišně od reality. Až po nástupu do praxe zjistí, že dělá mnohem více věcí, než původně očekával. Stihnout vše za 45 minut, jestliže má ve třídě žáky, kteří jsou na různých úrovních, je pro něj mnohdy těžký oříšek.

U učitele se často předpokládá pedagogické mistrovství a pedagogický talent. Pedagogickým mistrovstvím „nazýváme takovou pedagogickou práci, při které učitel dosahuje vynikajících výchovně-vzdělávacích výsledků při tvořivém uplatňování nejnovějších poznatků a zkušeností, dodržováním zásad duševní hygieny a uplatňováním pedagogického taktu“ (Kantorová a Grecmanová, 2008, s. 169). *„Pedagogické mistrovství přichází postupně s přibývající učitelskou praxí a může se k němu dopracovat každý učitel“* (Kantorová a Grecmanová, 2008, s. 169).

Samotný talent v oblasti pedagogiky je vnímán jako klíčová složka, která může podpořit a ovlivnit výkon v pedagogické činnosti. Je chápán jako schopnost nebo přirozená predispozice, která umožňuje pedagogům efektivně komunikovat, motivovat a přizpůsobovat se potřebám svých studentů a tím přispívá k úspěšnému vzdělávání a rozvoji jednotlivců. Takový pedagogický talent může být důležitým faktorem ve vytváření podnětného a inspirativního

prostředí ve školách a vzdělávacích institucích.

2.1 Vývoj osobnosti učitele

S pojmem učitel se setkáváme poměrně často i v běžném životě. Učitel je vzdělavatel, který dále předává informace žákům a to na základě zaměření svého studia. Během něj a následné praxe si vyučující utváří svoji osobnost.

Ve školním prostředí se jedná o *„rozvoj osobnosti vzdělávacích subjektů prostřednictvím intencionální výchovy a edukace“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 183–184). Z toho můžeme chápat, že učitel rozvíjí svoji osobnost praxí a postupným začleňováním do školského systému. Radmila Dytrlová a Marie Krhutová citují Stuchlíkovou (2009, s. 12) *„Východiskem utváření osobnosti učitele pro vlastní pojetí výuky je jeho implicitní teorie a strategie vzdělávání žáků, která je jádrem učitelovy osobnosti. Při utváření profesní identity budoucích učitelů hrají významnou roli právě implicitní procesy. Utváření profesní identity probíhá postupně.“*

Osobnost každého učitele se utváří během celého života. Na začátku studia učitelství se nachází v první etapě – startovací. Učitelé jsou vedeni k profesní motivaci, která je ovlivněna jejich dřívější pozicí studenta. Vychází z toho, co by sami nechtěli dělat nebo jak by to dělali lépe než jejich vyučující. Druhá etapa se odvíjí od setkání studenta s psychologií, etikou a teorií pedagogiky. Díky první fázi dokáže zjistit a určit, co špatného dělal jeho učitel a jak tomu předcházet. V poslední etapě dochází k formování pojetí výuky. Implicitní část je v ní obsažena a je pojmenována na základě vlastních zkušeností s prvními pokusy o vyučování. V této části hrají svoji roli i emoce, motivace, postoje a další důležité rysy osobnosti. Vývoj osobnosti učitele je podmíněn aktivní interakcí s prostředím (žáky) a procesem samotné praxe.

Radmila Dytrlová a Marie Krhutová ve své publikaci Učitel - příprava na profesi citují (2009, s. 16) V. Spilkovou která říká že *„je nutné překonávat pojetí učitelské profese jako řemeslné činnosti a posunout se k modelu široké profesionality postavené na pojetí osobnosti učitele jako odborníka ve výchově, který je odpovědný za lidství budoucího člověka“*. Vyučující by se proto měl nejen zajímat o to, co učí, ale také o to, jak učí a zejména koho učí. Ale podle Koláře a Šikulové (2005, s. 16) je důležité i využívání různých forem hodnocení výkonu žáka.

V historii se nahlíželo na učitelství jako na řemeslo (činnost). V moderním pojetí je učitel odborník na výchovu a žáky, ale především musí zvládat více věcí najednou. Nemůže pouze vyučovat, ale musí se podílet i na výchově žáků jako takové. Svým vystupováním má vliv na atmosféru ve třídě, kde působí.

Díky frustrační odolnosti a vyrovnané psychice dokáže významně napomoci

pozitivnímu vzdělávání. Naopak negativní vliv má učitel, který je agresivní, vyzařuje z něj neklid, není připravený na hodinu či nestíhá a špatně organizuje práci.

2.2 Typologie učitele podle osobnosti

Typologie nám slouží k zařazení učitelů do jednotlivých skupin. Díky němu víme, na které konkrétní body si dávat pozor a kterým připsat větší smysl. R. Dytrlová a M. Krhutová citují Fenstermachera (2009, s. 20) že učitele *„lze posuzovat podle těchto hledisek: podle toho jaké používá učitel metody, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky.“* Pomocí těchto složek lze rozdělit učitele do tří kategorií – manažer, facilitátor a pragmatik.

„Manažerský styl se vyznačuje efektivitou a povzbuzováním žáků k učení“ (Dytrlová a Krhutová, 2009, s. 20). Pedagog s tímto stylem umí skvěle motivovat žáky k učení a tím je posunout o úroveň výše v Bloomově taxonomii vzdělávacích cílů. Zvládá si systematicky tvořit a organizovat svoji hodinu a dokáže dát korektní zpětnou vazbu.

„Facilitační styl je zaměřen na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, důraz je kladen na individualitu“ (Dytrlová a Krhutová, 2009, s. 20). Vyučující, jemuž je vlastní tento styl, zdůrazňuje individualizaci výuky a proces učení. Tím jsou podpořeny samostatné rozvíjení žáků, tvořivost a činorodost. Žák musí především sám dojít k cíli, k čemuž mu učitel pomůže. *„Pragmatický styl je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací“* (Dytrlová a Krhutová, 2009, s. 20). Neklade zřetel na potřeby žáka, ale řeší potřeby celé společnosti, dosažení znalostí a jejich aplikaci v praxi. Díky spojování souvislostí se u žáků rozvíjí kritické myšlení.

Žádný z těchto stylů není špatný a všechny jsou chápány pozitivně. Většinou se navzájem propojují, a tak nelze u každého pedagoga určit jen jeden z nich. Mnohdy je výběr stylu také ovlivněn probíraným učivem.

Učitele lze též rozdělit podle osobnostních charakteristik. Vyučující se liší svým temperamentem. Temperament poprvé uvedl *„řecký lékař Hippokrates (460-377 př. n. l.) a do systému ji uvedl Galenos (129-199). Jejich teorie dala vzniknout dosud obecně používaným pojmům sangvinik, cholerik, flegmatik a melancholik“* (Blatný Marek, 2010, s. 13). Učitel, který je více flegmatický, bude vyučovat úplně jinak než učitel, který tíhne k sangvinikovi. Nikdy nelze u jedince určit jen jeden temperamentový typ. Každý máme různé vlastnosti, které nás přiřazují k několika z nich zároveň.

K tomuto rozdělení přispěl i I. P. Pavlov. Ten k typologiím temperamentu přidal

i vlastnosti dané jednotlivým skupinám a díky němu víme, že osobnost člověka závisí i na předmětech, které nás obklopují. Dále rozdělil temperament *„H. J. Eysenck, který se zabýval vztahem mezi osobnostními rysy extraverze a neuroticismu a individuálními rozdíly v činnosti nervového systému“* (Blatná Marek, 2010, s. 13). *„Introvert je klidný, stažený, introspektivní, dává přednost idejím před lidmi, je zdrženlivý a uzavřený vůči lidem“* (Smékal, 2009, s. 198). Kolem sebe má jen osoby, které jsou mu blízké. Vymýšlí plány do budoucnosti a nerad je mění v krátkém čase. Vše dělá s rozvahou.

Na druhé straně stojí extrovert, který se velmi liší od introverta. *„Extrovert je družný, má rád zábavu a společnost, má mnoho přátel“* (Smékal, 2009, s. 198). Velmi často jedná impulzivně na základě svých emocí. Nemá problém s různými změnami ve svém životě.

„Osoba s nízkým neuroticismem je neuropsychicky stabilní, s minimální tendencí emočně reagovat a po emociogenních situacích se velmi rychle vrací do stavu psychické rovnováhy“ (Smékal, 2009, s. 197). Člověk je citově velmi vyrovnaný a nenechává se vyprovokovat. Naopak při vysokém neuroticismu je člověk labilní. *„Má sklon k úzkostem, ke starostem, depresím, je náladový“* (Smékal, 2009, s. 197). Může trpět na špatný spánek, je velmi emotivně naladěný a rychle mění své emoce na základě podnětů.

Dále existuje rozdělení podle sebehodnocení úspěšnosti v pracovním prostředí. Jestliže má jedinec problém uspět a sebehodnotit se kladně, nelze očekávat, že jeho snažení bude úspěšné. Pakliže se bude nadceňovat, důsledky budou obdobné. Člověk na sebe bude klást vysoké nároky, které nebude schopen zvládnout, a může se u něj rozvinout syndrom vyhoření.

2.2.1 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření patří k největším problémům u pozic, které pracují s lidmi. *„Syndrom vyhoření je stav, kdy dochází subjektivně k tělesnému, citovému a duševnímu vyčerpání“* (Pugnerová, 2019, s. 213). Tento stav nastává, pokud je jedinec nadmíru emočně vystavován zátěži, kterou není schopen vstřebat, např. když dostává příliš mnoho úkolů, které nestíhá plnit. Postihuje především lidi, kteří jdou do zaměstnání nadšení. Mají obrovskou motivaci pracovat co nejlépe, ale ve většině případů ten, kdo nejvíce hoří, také nejrychleji vyhoří, jelikož nenajde uspokojení. Týká se to tedy především těch, kteří berou práci jako svoje poslání a žijí pro ni.

Lidé, kteří jsou přemotivovaní, nedostávají zpětnou vazbu takovou, jakou by chtěli a jakou by si představovali. Snaží se pro práci žít, ale nikdo nedoceňuje jejich výkon v takové míře, aby byli spokojeni. *„Burnout je charakterizován jako stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka“* (Pugnerová, 2019, s. 213).

Je velice důležité umět si přiznat, že člověk začíná vyhořívat. Mnohdy si myslíme, že se nás to nemůže týkat, ale opak je pravdou.

Michaela Pugnerová (2019, s. 217) ve své knize cituje Křivohlavého (1998) že se syndrom vyhoření dělí na tři fáze:

- *„příznaky začínajícího výskytu – snaha mít stále více práce, méně radosti z práce a vyhýbání se jí, druzí lidé dotyčného stále více vytáčí,*
- *příznaky akutní úrovně – zdravotní obtíže při rozčílení, citové zhroucení nebo myšlenky na sebevraždu, neschopnost ovládnout svou zlost,*
- *příznaky chronického jevu – pocit diskomfortu a nelibosti v přítomnosti druhých lidí, výpověď ze zaměstnání bez pádného důvodu".*

Syndrom vyhoření není jednoduchá záležitost. Pro jedince může být velmi těžké si přiznat, že jím trpí, ale rozhodně by se za tuto diagnózu neměl stydět. Mnohdy stačí změnit na nějaký čas povolání a poté se vrátit zpět.

2.2.2 Profese s nejčastějším výskytem syndromu vyhoření

Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, syndrom vyhoření se vyskytuje u profesí, které jsou vázané na práci s lidmi. Podíváme se na tři hlavní profese, kterých se to nejvíce týká.

První oblastí s vysokým výskytem tohoto syndromu je zdravotnictví, které jako první upozornilo na tento problém. Především to byly *„zdravotní sestry na onkologických odděleních, jednotkách intenzivní péče, psychiatrii, neurologii, interně či koronárních odděleních a hospicech"* (Pugnerová, 2019, s. 215). Práce na těchto odděleních je velmi těžká jak psychicky, tak fyzicky. Zaměstnanci se starají o pacienty v posledních dnech života a jen velmi málo z nich dokáže tento stav zvládnout, aniž by se jich to více dotklo. Zdravotníci jsou přehlcení prací, ale také emocionálně. Nikdo je nepřipraví na sdělování špatných zpráv rodinným příslušníkům. Burnout se vyskytuje i u lékařů, především na onkologii a psychiatrii. *„Setkáváme se u nich s tímto projevem ve vyšší nežli průměrné výší u všech zdravotních pracovníků"* (Pugnerová, 2019, s. 215).

Další profese náchylná k vyčerpání jsou pedagogové. *„Týká se učitelů a učitelek všech stupňů základních a středních škol, včetně učňovských. Podléhají mu také učitelé speciální pedagogiky, zvláště ti, kteří pracují s psychiatricky postiženými a mentálně retardovanými dětmi"* (Pugnerová, 2019, s. 215).

Často burnout postihuje vyučující, kteří přichází s různými ideály a představami o tomto zaměstnání. Rychle se seznámí s realitou školství a pomalu zjišťují, že zájem žáků o učení není takový, jaký by chtěli, kolektiv ve třídě není ideální a v neposlední řadě mají žáci špatnou

kázeň. K tomu všemu se může přidat špatný kolektiv učitelů a velké množství administrativy.

Třetí nejčastější výskyt je zaznamenán u vedoucích pracovníků, tj. od mistrů až po generální ředitele. *„Souvisí to s mimořádně vysokou mírou stresu, zejména distresu v tomto zaměstnání"* (Pugnerová, 2019, s. 216). Zodpovídají za své pracoviště, zaměstnance a práci jim přidělenou. Pokud cokoliv nefunguje, řeší to právě vedoucí pracovník. Tím, že nad těmito zaměstnanci stojí ředitel, který s nimi vše řeší, se dostávají do velkého stresu. Poté začínají v práci zůstávat déle a věnují se jí i doma. Nedokáží se od ní oprostit a přestávají žít svůj soukromý život.

Celkově lze říci, že syndromem vyhořením trpí jedinci, kteří pomáhají jiným lidem či jsou s lidmi v kontaktu. Tato práce je fyzicky i psychicky náročná a každý jedinec potenciálně ohrožený burnoutem by měl znát pravidla psychohygieny.

3 Motivace a její význam ve vzdělávání

Motivace ovlivňuje celý lidský život: od dětství, kdy rodiče tleskají u prvních krůčků, přes začátek školní docházky až po zaměstnání a odchod do penze. Bez motivace se lze jen těžko obejít.

Motivace je *„intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (finanční pobídka)“* (Nakonečný, 2014, s. 15). Z toho vyplývá, že člověk cítí potřebu (např. hlad) a usiluje o její uspokojení (najíst se).

Endogenní motivace vychází z vnitřní potřeby. V případě únavy dá tělo pokyn k odpočinku. Tento jev jednoduše napomáhá k normálnímu fungování těla.

Exogenní motivace neboli vnější motivace je proces, který vede jedince k vykonávané činnosti nebo dosažení cílů. Spočívá v usilování o získání odměny nebo o vyhnutí se trestu.

Celkově lze říci, že *„motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 16).

3.1 Vnitřní a vnější motivace

Motivace se dělí na vnitřní a vnější. *„Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. incentivy“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 16).

„O vnitřní motivaci mluvíme, když se žák učí proto, že ho zaujalo téma nebo činnost“ (Kalhous a Obst, 2009, s. 368). *„Žáci s vnější motivací se učí především proto, že usilují o získání nějaké vnější odměny, nebo proto, aby se vyhnuli trestu“* (Kalhous a Obst, 2009, s. 370).

Jednu motivaci lze označit jak za vnitřní, tak za vnější. Např. co se týče jídla, existují dvě možnosti. Buď se jedinec nají z pocitu hladu, nebo jelikož viděl lákavé jídlo, které zatoužil sníst. A proto *„potřeby a incentivy jsou základními zdroji lidské motivace“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 17).

„Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 17). Potřeby má každý jedinec jiné. Základní, jako je potrava, sdílí všichni, ale u každého se mohou projevovat jinak. Někomu stačí najíst se jen z důvodu, aby přežil, naopak jiní jedí 5krát–7krát denně, a přesto mohou mít neuspokojenou potřebu jídla. Sportovci zase přijímají vyváženou stravu, což se obyčejnému člověku může jevit jako zbytečné.

„Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou uspokojit potřeby člověka“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 17). Můžeme je rozdělit na pozitivní a negativní. *„Pozitivní jsou ty incentivy, které vyvolávají chování směřující k nim (potrava)“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 17). To znamená, že když máme hlad neboli vnitřní podnět, mohl být vyvolán tím, že jsme zhlédli pořad o vaření. Naopak „negativní vyvolávají chování směrem od sebe“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 17). Např. se jedná o situaci, kdy jedinec dostane hlad, ale doma již nemá žádné jídlo, a jelikož obchody v okolí jsou zavřené a má strach z řízení auta, raději počká na jiného člena domácnosti, který mu potraviny doveze. To dohromady utváří motiv. Podle Nakonečného (2014, s. 23) je jím tedy obsah dovršující reakce.

3.2 Motivační procesy

Motivační procesy jsou nedílnou součástí motivace žáků. *„Osobnostní sféra potřeb člověka se může nacházet ve dvou základních stavech: stavu uspokojení, nebo neupokojení“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 19). Uspokojení i neuspokojení jsou všeobecně známy. Ve školského prostředí se může jednat např. o situaci, kdy se učíme na písemku, a ačkoliv jsme se připravovali poctivě, na hodnocení se to neodrazí. *„Přechod ze stavu uspokojení do stavu neuspokojení je prvním článkem motivačního procesu“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 19). Příkladem je dopsání testu, kdy žák cítí uspokojení ze zodpovězení všech otázek, ale následně neuspokojení, když se ústně kontrolují odpovědi a on zjistí, že chyboval.

Do motivačních procesů patří i motivační konflikty. *„V psychologii jsou známy čtyři základní druhy motivačních konfliktů, ke kterým dochází, je-li člověk postaven do situace, v níž existují nezávisle na sobě dvě nebo více incentivních hodnot“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 20):

Konflikt dvou pozitivních sil. „*Jedna situace obsahuje dvě nebo více pozitivních incentiv, přičemž odpovídající aktualizované potřeby nelze současně uspokojit*“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 20). Tento stav se projevuje např. ve chvíli, kdy se ve stejnou dobu konají dvě narozeninové oslavy a jedinec si musí vybrat, které se zúčastní.

Konflikt dvou negativních sil. *„Člověk se ocitá v situaci, která vyžaduje vykonat něco nepříjemného“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 20). Jedná se např. o situaci, kdy žáka nebaví určitý předmět, ale zároveň z něj nechce dostat špatnou známku, a proto se na něj učí. Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly. *„Typické pro tento druh konfliktu jsou situace, kdy příjemné je následováno nepříjemným (budu-li se dívat na televizi, půjdu pozdě spát, nevyspím se a budu unavený)“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 20–21).

Konflikt několika pozitivních a několika negativních sil. *„Nastává například při nákupu, je-li možnost výběru z několika různě drahých výrobků. Cena a kvalita přitom jsou zdrojem několikanásobného konfliktu“* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 21).

Konflikty jsou běžnou součástí života a dochází k nim i několikrát za den. Jejich vnímání a rozlišování je individuální. To, co jeden člověk za konflikt považuje, druhý takto nehodnotí.

Pokud delší dobu nejsme schopni potřebu uspokojit, nastává frustrace. „*Zákonitosti motivační dynamiky se zvlášť výrazně projevují tehdy, není-li možno aktualizovanou potřebu uspokojit*“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 21).

3.3 Metody poznávání žáka

Aby učitel mohl stanovit vzdělávací metody, potřebuje nejprve poznat své žáky. Za tímto účelem může použít několik metod.

Nejjednodušší je pozorování. Jedná je proces, při němž jedinec nebo skupina lidí sleduje a zaznamenává události, chování nebo jevy ve svém okolí. Tímto způsobem lze získávat informace o prostředí, lidech nebo jakémkoliv objektu. *„Pozorování by mělo být systematické, cílevědomé, dlouhodobé“* (Mešková, 2012, s. 87). V pedagogice je pozorování důležitou metodou sběru dat, která umožňuje pedagogům sledovat chování, interakce a pokrok žáků ve vzdělávacím prostředí a následně posoudit jejich schopnosti, dovednosti a potřeby. Na základě těchto informací může vyučující přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků, pozměnit ji,

aby byla pro žáky zajímavější, či se zaměřit na slabá místa v jejich znalostech a odstranit je. Také lze zkoumat chování žáků ve třídě a vztahy jak mezi nimi, tak mezi žáky a učiteli. Je třeba brát v potaz zásadu, že pozorovaní žáci nemají vědět, že jsou pozorováni, aby byla zjištěn reálných stav.

Další z metod poznávání žáka je rozhovor. *„Rozhovor používáme v návaznosti na výsledky pozorování nebo spolu s pozorováním"* (Mešková, 2012, s. 87). Zkoumáme motivy a příčiny chování studenta, jeho zájmy, ambice a sociální a psychologický kontext (např. vliv kamarádů nebo rodinného prostředí). Rozhovory mohou být strukturované nebo volné. Pomocí otevřených otázek získáme hlubší porozumění žákovi (na rozdíl od otázek uzavřených). Při poznávání žáka mohou být užitečné rozhovory s dalšími lidmi z prostředí školního i mimoškolního.

3.3.1 Problémy sociální percepce žáka

Mezi problémy při posuzování žáka patří sociální percepce. Mezi první chyby patří chyba projekce. *„Připisujeme své vlastní motivy, vlastnosti jinému člověku (žákovi)"* (Mešková, 2012, s. 88). Člověka musíme brát jako jedinečnou osobnost a neopakovatelnou individualitu.

Haló efekt je nejčastější chybou sociální percepce. *„Nekriticky posuzujeme žáka podle toho, co o něm říkají jiní"* (Mešková, 2012, s. 88). Každý žák se chová jinak na hodinách různých učitelů a různých předmětů. Např. při hodině, která ho baví, se zajímá o další informace, zatímco při hodině, kterou vnímá jako nezáživnou, se výuce věnovat nebude.

Při chybě prvního dojmu je žák posuzován unáhleně. Učitel může žáka poznat ve vyhrocené situaci, kdy jeho chování neodpovídá jeho normám, a vytvoří si o něm mylný úsudek. Proto je důležité nedat na první dojem a snažit se žáka poznat, jelikož *„této chybě se lze vyhnout dlouhodobějším poznáváním"* (Mešková, 2012, s. 88).

Učitel by se neměl dopouštět chyb sociální percepce, k nimž dochází vlivem sympatií, pohlaví nebo popularity žáka. Vyučující může mít odlišný přístup k žákovi, který je synem jeho přítele, jeho sousedem nebo je oblíbený. Naopak žáka, který vyrušuje, nedává pozor a ostatním znesnadňuje práci, posuzuje negativněji. *„Jednou z možností, jak zabránit tomuto vlivu, jsou předem stanovená kritéria hodnocení výkonu žáka"* (Mešková, 2012, s. 88). Stanovené požadavky by měly být nastavené pro všechny žáky stejně.

Psychický a tělesný stav učitele může ovlivnit jeho hodnoticí parametry. Při špatném stavu může mít pedagog tendenci vnímat spíše negativní jevy. *„Opačný trend vzniká při velmi dobré náladě, pohodě tělesné i psychické"* (Mešková, 2012, s. 89). Obojího by si měl být

pedagog vědom a neměl by dopustit, aby jeho špatný stav ovlivnil hodnocení žáků.

Při posuzování žáka je vhodné zohledňovat spíše pozitivní stránky před negativními.

3.4 Motivační faktory

Je známo mnoho motivačních faktorů, které dokáží ovlivnit chování a jednání žáků. Učitel sice dokáže řadu z nich ovlivnit, jiné ale méně nebo vůbec. *„Motivační faktory zároveň slouží jako indikátory odlišností mezi jedinci“* (Pugnerová, 2019, s. 113). Reakce žáků na ně jsou individuální.

Mezi hlavní ukazatele patří úspěch a neúspěch. Lidský život je formován hodnocením a ve školském prostředí jsou žáci evaluováni za vykonanou práci či za chování. *„Samotný úspěch bývá žáky vnímám jako odměna, neboť je zpětnou vazbou o jejich schopnostech, dovednostech, správném postupu při řešení úkolů“* (Pugnerová, 2019, s. 113). Skoro každý má rád úspěch a různou formu pochvaly. Žáka motivuje vědomí, že učitel jeho snahu vnímá a oceňuje. Úspěch v člověku vyvolává pocit štěstí a spokojenosti. Když žák zjistí, že se mu daří, zvyšuje se mu sebevědomí a pocit jistoty při plnění daných úkolů. *„Úspěch posiluje a zlepšuje vztahy mezi žáky a učiteli. Není nic objevného, že obliba předmětu často odráží oblibu kantora, a to může vést k zájmu o předmět“* (Pugnerová, 2019, s. 113). Obliba učitele může mít také vliv na chování žáků při suplované hodině nebo při změně pedagoga.

Neúspěch je opak úspěchu. *„Neúspěch velmi silně ovlivňuje sebehodnocení a sebeobraz žáka. Je důležité, aby si pedagogové byli vědomi, že opakovaný zážitek neúspěchu může mít za následek utváření stavu naučené bezmocnosti“* (Pugnerová, 2019, s. 113). Při neúspěchu žák pociťuje strach, vztek na sebe či bezmoc. Snižuje se jeho sebevědomí a začíná se bát udělat chybu, což může vést až k záškoláctví.

Je *„velmi diskutabilní, co je úspěch a co neúspěch“* (Pugnerová, 2019, s. 114). U žáků, kteří zažívají úspěch častěji, může občasný prožitek neúspěchu namotivovat k lepším výkonům. Naopak u žáků, kteří úspěšní nebývají, by pedagog měl najít důvod, proč je pochválit.

Mezi další motivační faktory patří odměny a tresty. Ty jedince také provází od útlého věku. *„Důvodem, proč děti odměňujeme, je nejčastěji naše přání či potřeba, aby se chování vnímané jako žádoucí upevnilo a v daných situacích bylo dítětem praktikováno“* (Pugnerová, 2019, s. 116). Dospělí se často uchylují k trestům, pokud se dítě nechová v souladu s jejich přáními. *„Působení odměn a trestů ve školním prostředí je považováno za jeden z nejsilnějších motivačních faktorů“* (Pugnerová, 2019, s. 116). Tyto motivační faktory mají svoji roli u žáků.

Informují je o dobrém jednání a správném postupu. Podle Pugnerové (2019, s. 116) odměny mívají informační charakter a žáci většinou vědí, co mají propříště dělat, aby byli znovu odměněni. Odměny jsou tedy nástroj, který vyučující používá, aby dosáhl žádoucího chování u žáků. Ve školství jsou zakázány fyzické tresty, pedagogové se často uchylují k trestům verbálním. *„Udělování odměn i trestů má svoje opodstatnění, ale i svá rizika a pouze v rukou dobrého učitele se stávají odměna i trest účinnými nástroji pro zdravý vývoj osobnosti žáka“* (Pugnerová, 2019, s. 117).

Učitel by měl objektivně vyhodnocovat, za jakých podmínek uděluje pochvaly a tresty. Nemělo by docházet k tomu, že žák bude odměňován za cokoliv či nepřiměřeně, jelikož odměna ztratí svůj význam a žákům už nepřijde zajímavá. S trestem je to podobné. Pokud bude vyučující trestat za každou malou chybu, žáci ho nebudou respektovat.

3.4.1 Nejčastější způsoby motivace ve školním prostředí

Motivace žáků ve školním prostředí je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující jejích studijní úspěch a celkový rozvoj. Různé přístupy a strategie motivace mohou výrazně ovlivnit, jak žáci vnímají učení, jak se zapojují do výuky a jak dosahují svých úspěchů. Podle Laška (2007, s. 40) je školní prostředí nejrozsáhlejším pojmem v našem slova smyslu. Školní prostředí totiž neznamená jen školní budovu či učitelský sbor, nicméně figuruje zde spousta dalších aspektů.

3.4.1.1 Odměny a tresty

Odměny a tresty provází člověka od útlého věku. Už rodiče prohlašují: *„Tohle nesmíš, tohle nedělej,“ aj. „Důvodem, proč děti odměňujeme, je nejčastěji naše přání či potřeba, aby se chování vnímané jako žádoucí upevnilo a v daných situacích bylo dítětem praktikováno“* (Pugnerová, 2019, s. 116). Děti se od útlého věku učí, že když udělají něco dobře, přijde odměna.

Odměny

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb“ (Čapek, 2014, s. 38). Pokud dítěti / žákovi pochválíme chování, bude ho dělat častěji, protože si spojí dobré chování s pochvalou či odměnou v jakékoliv podobě.

Podle Pugnerové (2019, s. 116) odměny mívají informační charakter a žáci většinou vědí či se rychle naučí, co přesně mají pro příště dělat, aby byli znovu kladně oceněni.

„Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho

chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon analyzován a posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takového ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení" (Kolář a Šikulová, 2005, s. 105). Žáci si velmi rychle osvojí takové chování či výkon, které povede k pozitivnímu hodnocení.

„Žáci potřebují převahu pozitivního hodnocení. Posouzení výkonu žáka pak tvoří jakýsi hodnotící trychtýř:

1. *pochvala pozitivních prvků, šikovnosti, pracovitosti, dobrého nápadu,*
2. *hodnocení jeho činnosti, zmínka o nedostatcích, naznačení rezerv a způsobů zlepšení, kladné posouzení jeho možností, důvěra v žákovy síly a schopnosti,*
3. *vyjádření spokojenosti s prací žáka, ocenění jeho přístupu a spolupráce"* (Čapek, 2014, s. 49).

Bez těchto tří prostředků neprobíhá pozitivní hodnocení správně. Žáci potřebují vidět, slyšet a cítit od pedagoga pozitivní zpětnou vazbu za splnění části úkolu nebo projektu či za nápad.

Na těchto pilířích stojí dle Čapka (2014, s. 50) i zásady odměňování:

1. průběžnými pochvalami, úsměvy, souhlasnými projevy v průběhu činnosti,
2. pozitivním hodnocením různých fází hodiny, které tak uzavírá,
3. odměnami na konci aktivity, které mohou být již oficiálnějšího rázu – např. jedničky.

Kdyby byly odměny udělovány na denní bázi, přestaly by mít svoji váhu.

Odměny ve školském zařízení nemusí být jen ve formě známek, ale i pomocí verbální a neverbální komunikace. Mnohdy žáci vnímají úsměv a pokyn „velmi dobře" lépe než známku. Věk žáka má také vliv na podobu odměny. U prvňáčka mnohdy stačí razítko se smajlíkem za dobře odvedenou práci, naopak u středoškoláků je motivující i slovní ocenění.

Nelze zapomenou na to, že každému žákovi je příjemná jiná forma hodnocení a pedagog by se mu měl snažit vyjít vstříc. Nejedná se jen o testy či ústní zkoušení, ale také o ocenění činností nebo znalostí, které nemusí být pro všechny automatické.

„Pochvaly mohou mít i negativní účinky, např. návyk na pochvalu. Tato závislost odvádí činnost dítěte od toho hlavního – učení." (Čapek, 2014, s. 51). Pokud je odměna udělována za každou činnost, žáci hledají, jak docílit pochvaly, ale neřeší, jakým stylem ji dosáhli

Zásady pro udělování pochval, jak je formuluje Čapek (2014, s. 52), jsou následující:

1. Frekvence pochval by se měla postupně snižovat.

Začíná se u pochval, které se pronášejí častěji a které by se pedagog pomalu, ale jistě

měl snažit udělovat méně často.

2. Adekvátně rozdělovat intenzitu pochval hodnotě činů.

Při větším úspěchu by měla být odměna vyšší a u menšího by neměla přesahovat k vyšší.

3. Pochvala by se neměla časově vzdalovat od chváleného skutku, neboť by mohlo dojít ke ztrátě souvislosti.

Odměna by měla být navázána na danou činnost. Když budeme odměňovat po delší časové prodlevě, žák nebo dítě nepochopí, za co ji dostává.

Tresty

„Je třeba si uvědomit, že i když trestem dosahujeme změny, sám o sobě to není nejefektivnější způsob. Někdy se může ukázat, že postoje a modely chování žáka se nezměnily, ale byly pouze potlačeny“ (Čapek, 2014, s. 61). Trest by neměl být ve škole akceptován. Dochází při něm ke špatné atmosféře ve třídě, žáci se začnou bát a může to dojít až k záškoláctví, kdy se snaží vyhnout dané hodině.

Tresty se dle Čápa (2001, s. 253) dělí na:

1. fyzické tresty,
2. psychické trestání, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu,
3. potrestání zákazem oblíbené činnosti nebo donucením k neoblíbené činnosti.

Fyzické tresty jsou ve školách zakázané. Psychické trestání má negativní vliv na psychiku žáků, která se poté napravuje velmi obtížně. Trestání zákazem je často praktikované v rodině.

Stejně jako odměny mají dle Čapka (2014, s. 59) svoje zásady mají i tresty:

„přesné vymezení pravidel,

úměrnost trestu,

stejná spravedlnost pro všechny,

trest jako cesta k nápravě“.

Tresty by měly být pro všechny stejné a úměrné věku dítěte. Nemůžeme použít stejný trest pro žáka prvního a devátého ročníku. Přesto by měly být minimální i v mimoškolním prostředí. *„Okamžitý zásah a přiměřený trest mají silnější dopad než postupné a odložené trestání“* (Pugnerová, 2019, s. 119).

3.4.1.2 Hodnocení

Hodnocení je další z motivů, které mohou pomoci v motivaci žáků. Má různé formy a učitel si musíme dávat pozor, kterou používá.

„Hodnocení, jak víme z celé řady pedagogických studií, ale i z praxe běžného života, je

organickou součástí každé lidské činnosti. Hodnotíme projektované cíle činnosti, podmínky, jaké budou pro naši činnost příznivé, či nepříznivé" (Kolář a Vališová, 2009, s. 175).

Ve škole jsou žáci hodnoceni nejčastěji známkami. Chápou, že známka 1 je ta nejlepší, kterou jsou schopni získat, a 5 je důsledkem nepřipravenosti, která může mít různé příčiny. *„Je zřejmé, že hodnotící činnost pedagoga patří mezi důležité způsoby odměňování a trestání. Ano, je jisté, že udělované známky jsou odměnou nebo trestem: dobrá známka je pro žáka příjemná a je nepochybně odměnou. Špatná známka vyvolává pocity nepříjemné, jde tedy o trest"* (Čapek, 2014, s. 103). Pro samotného pedagoga je hodnocení žáků obtížné. Známka žákovi sice podá informaci, jak si stojí v porovnání s ostatními spolužáky, ale nespecifikuje, kde udělal chybu. Horší známka může žáka namotivovat, ale záleží na každém jedinci, jak na něj toto hodnocení působí a jak k němu přistoupí.

Slovní hodnocení je pro pedagoga obtížnější než hodnocení známkou. *„Slovní hodnocení je hodnocení žáků výroky, nikoliv známkami"* (Čapek, 2015, s. 504). Je skoro nemožné hodnotit slovně všechny žáky ve třídě. Časová náročnost tento styl zcela nepodporuje. Ale naopak má *„vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat"* (Čapek, 2015, s. 504).

„Vyučování je de facto hodnocením přímo prostoupené. Nejen proto, že učební činnost žáků ve vyučování a řídící činnost učitele ve vyučování patří k základním činnostem člověka vůbec, ale i pro specifiku řízeného učení, které je základní činností ve vyučování" (Kolář a Vališová, 2009, s. 179).

Slovní hodnocení při hodině značí pro žáka, co má dobře, co má zlepšit nebo čemu se má vyhnout. *„Učitel v procesu hodnocení získává nejen přehled o úrovni dosažené jeho třídou, ale ve výkonu svých žáků také nachází zrcadlo kvality své práce"* (Čapek, 2014, s. 103). Pro učitele je hodnocení diagnostikou jeho vlastní práce.

„Známka ze školy je v drtivé většině rodin věcí důležitou, dokonce velmi důležitou" (Čapek, 2014, s. 109). Rodiče by si měli uvědomit, že „známky neznamenají všechno". Mnohdy se žákům daří při praktické výuce a teoretická výuka jim nejde, nebo naopak. Rodiče ale mnohdy chtějí prožít úspěchy skrze své děti a v případě, že jejich potomci nepodávají očekávané výkony, dochází dle Čapka (2014, s. 109) k některé z těchto možností:

1. agresivním chováním reaguje přibližně 35 % rodičů,
2. 30 % reaguje domluvou či upozorněním, které bývá spojeno s předpokladem, že si žák špatnou známku opraví, doučí se a polepší se,
3. hostilní reakce zavládá zhruba ve 20 % domácností,
4. pochopení, které bývá vyjádřeno například povzbuzením, zlehčováním

neúspěchu a optimismem, mívá asi 10 % rodičů

5. a konečně pomoc je ze strany rodičů nabízena přibližně v 5 % případů.

K hodnocení patří i formativní hodnocení, což je proces, při němž jsou získávány informace o pokroku žáků a učitel tak má možnost změnit způsob dosažení cíle podle žákových možností. *„Smyslem formativního hodnocení je průběžně poskytovat žákům diagnostické informace o pokrocích, které v učení dělají“* a *„každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází a hlavně jak má postupovat dál.“* (Kalhous a Obst, 2009, s. 407). Formativní hodnocení je orientováno na dosažení cíle žáka i učitele. *„Učitel by se měl věnovat formativnímu hodnocení, které má za cíl poskytnout zpětnou vazbu učiteli a minimalizovat hodnocení normativní, kdy se výkon žáka posuzuje ve vztahu k výkonu ostatních“* (Čapek, 2015, s. 495).

I formativní hodnocení má své meze. *„Při frontální výuce zřejmě nebude vždy možné respektovat pomalejší tempo některých žáků“* (Kalhous a Obst, 2009, s. 407). Učitel musí vědět, kteří žáci mají pomalejší psychomotorické tempo, a umožnit jim vyzkoušet si postupy pro dosažení cíle, během čehož je formálně hodnotí.

3.4.1.3 Klima třídy

Klima napomáhá celému motivačnímu procesu a je nedílnou součástí motivace žáků. *„Chápeme ho jako subjektivní hodnocení atmosféry třídy i celého školního prostředí a to, jak tuto atmosféru všichni aktéři vzdělávacího procesu prožívají a jak o ní mluví“* (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 34). V dnešní době chceme dosáhnout největších úspěchů, a pokud se žáci i učitelé nebudou cítit dobře, výchovné působení nemá takovou váhu. Vyučující musí umět navodit takovou atmosféru, aby žáci neměli problém se zeptat na cokoliv, je-li to k tématu.

„Učitel svým stylem vedení ovlivňuje současně motivační klima ve třídě i sociální motivaci žáků“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 138). Klima třídy je proměnlivé. Mnohdy chování učitelů žáci kopírují. Nelze žáky motivovat ve třídě se špatným klimatem. *„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“* (Čapek, 2015, s. 545).

„Motivační klima má své širší zázemí v klimatu školy a je jednou z nejdůležitějších proměnných, tvořící spoj mezi strukturou třídy, stylem učitelova vedení a motivačními stavy žáků. Motivační klima ovlivňuje učitel a) svým vlastním motivačním zaměřením, tj. chováním odrážejícím úroveň jeho sociálních potřeb, b) jak vědomými, tak zčásti nevědomými „technikami“ interakce motivování výkonu žáků, tím ovlivňuje pozitivně nebo negativně jejich

reálný výkon" (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 138). Určitě si dokážeme představit pedagoga, který svou špatnou náladu dokáže přenést na celou třídu.

Ke klimatu nepatří jen řízení vnitřní činitelé, ale i vnější:

„V jaké lokalitě se škola nachází a jak se tato lokalita specificky odráží v sociálně-ekonomických a etnicko-kulturních poměrech žáků dané školy a rodičů žáků" (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 34).

Lokalita školy udává její klima. Pokud se její budova nachází v centru velkého města, může mít na její klima negativní vliv hluk, což nemusí být problémem škol na okrajích měst či na venkově. Také sem může patřit znečištěné ovzduší nebo dopravní nedostupnost,

„Zda škola podporuje vzdělávání žáků se SVP a jakým způsobem tak činí" (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 34).

Škola musí být pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami uzpůsobená. Jejich začleňováním do běžného života přispívá k odbourávání předsudků.

„Jak je na tom škola finančně a jaký to má vliv na její chod. Jak je škola vybavená, jak je podporovaná zřizovatelem" (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 34).

Pokud učitelé mají dostatečné pomůcky do hodin, aby mohli názorně představit nové učivo, mají žáci velké štěstí. Názornost je skvělá pomůcka jak pro učitele, tak pro žáky, kteří si nové učivo mohou lépe představit a snáze ho pochopit.

Ke zjišťování klimatu třídy dle Gabašové a Vosmika (2019, s. 40) pomáhají:

1. pozorování,
2. rozhovor,
3. dotazník,
4. hodnoticí a postojové škály,
5. sociometrie,
6. kresebné a projektivní techniky.

Na klima třídy by učitel nikdy neměl zapomínat.

3.4.1.4 Aktivizační metody

Další z motivačních faktorů pro žáky jsou aktivizační metody. Znamenají ozvláštnění výuky a větší zapojení žáků.

Zde je několik návrhů na použití těchto metod ve výuce:

U obecných předmětů, kam patří např. český jazyk, můžeme použít řízené čtení. *„Význam metody spočívá v kolektivním čtení a ve společném, ne však ve stejném zážitku"* (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 72). Učitel nechává přemýšlet žáky nad možným dějem,

jeho zápletkou nebo možností pokračování.

Rozvoj myšlení přináší brainstorming. *„Brainstorming je výuková metoda, která má vést ke vzniku množství nápadů za účelem vyřešení určitého problému“* (Čapek, 2015, s. 38). Je to metoda velmi tvůrčí, ale obtížná na časovou dotaci. Pro pochopení souvislostí v daném tématu, které určí pedagog, je vhodná myšlenková mapa. Vizualizace hlavních bodů je pro žáky přehlednější a veškeré své nápady mohou kdykoliv napsat.

Brainstorming má spoustu podskupin. Např. lístečková metoda se může uplatnit *„zejména ve třídě, která má „mlčenlivé členy“, nebo tam, kde členové nevyužívají či nedostanou příležitost dostat se ke slovu“* (Čapek, 2015, s. 41).

Další aktivizační metodou jsou Decrolyho metody, kam patří tematická výuka. „Tematická výuka podle Decrolyho je plánovaná na základě *„center zájmů“ a čtyř dětských potřeb. Cílem Decrolyho metody je dítě zaujmout a motivované ho učit“* (Čapek, 2015, s. 73). Cílem je, aby žák sám chtěl objevovat nové věci, přemýšlet, jak fungují, a přicházet s různými řešeními.

Didaktické prostředky jsou další možností, jak žáky motivovat. *„Didaktické neboli učební pomůcky slouží učiteli většinou pro větší názornost učiva, pro přiblížení tématu nebo ukázku praktického využití. Slouží k experimentování, osahání si materiálů, získání dovedností a zkušeností“* (Čapek, 2015, s. 78). Nejvíce jsou užitečné v předmětech, které jsou těžké na vysvětlení a pochopení, jako je fyzika a chemie, nebo v praktických předmětech, kdy je těžké pochopit souvislosti mezi vysvětlovanými jevy.

Evokační metody jsou jedny z dalších metod, které se vyučujícím nabízejí. *„Používají je učitelé, kteří pracují s třífázovou metodou E-U-R, ale nejen oni. Jestliže učitel začíná nějaké téma, je důležité, aby znal „startovní“ vědomosti žáků“* (Čapek, 2015, s. 194). Tyto poznatky využije pedagog při plánování další výuky. Mezi evokační metody můžeme zahrnout myšlenkové mapy. Na začátek musíme zjistit, co žáci skutečně znají. Poté může učitel začít s výukou.

3.4.1.5 Zážitková pedagogika

K motivaci žáků může posloužit zážitková pedagogika, která *„vychází z předpokladu, že si daleko lépe pamatujeme to, co jsme si mohli zažít na vlastní kůži nebo si sami vyzkoušet, ohmatat*“ (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 67). Uplatňuje se hlavně při hře, do níž může žák bez problémů vstupovat i z ní vystupovat a která má jasně nastavená pravidla. Žáci si vyzkouší reakce, chování, emoce či možnosti řešení konfliktu.

„Zážitkovou pedagogiku charakterizuje:

1. *silné emoční působení na žáka,*
2. *proaktivní přístup k poznání a učení,*
3. *rozvoj sociálních kompetencí, jako je schopnost otevřeně komunikovat, pracovat v týmu, přijímat výzvy, učit se reflexi a sebereflexi a poskytování a přijímání zpětné vazby"* (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 67).

„Zážitková pedagogika většinou pracuje se skupinou a staví účastníky do situací, v nichž musí jednotliví členové navazovat hlubší vztahy, spoléhat se na sebe, důvěřovat si a podporovat se navzájem" (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 67). Tato pedagogika je velmi dobrá při různých aktivitách. Pro pedagogy je ale těžší použít její metody v klasické vyučovací hodině, jelikož je náročná na přípravu a realizaci v prostoru třídy.

Zážitková pedagogika umožňuje žákům lepší zapamatování a pochopení možných souvislostí. *„I každý mini-projekt může být prožitkový"* (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 69). Je ale nutné zvolit učivo, které je vhodné touto metodou vyučovat.

3.4.1.6 Sociální potřeby

Sociální potřeby mají na motivaci velký vliv. *„Vývojově na prvním místě se u dítěte vytvářejí nejprve takové sociální potřeby, které jsou vázány bezprostředně na blízké osoby – matku, otce, nebo jiné dospělé osoby"* (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 38). Sociální potřeby dítěte a následně žáka rostou s přibývajícím věkem.

„S postupujícím začleňováním do dětského kolektivu se u dítěte diferencují další sociální potřeby, které jsou charakteristické způsobem sociálního styku, který motivují" (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 38). Sociální potřeby jsou potřebné pro fungování kolektivu a spolupráci jeho členů. Žáci potřebují sociální kontakt s vrstevníky a pracovat s nimi na společných úkolech, aby zlepšili své komunikační dovednosti.

„Při zhodnocení výsledků bylo zjištěno, že studenti vysoce sociálně motivovaní dosáhli u sociálně motivovaných vyučujících lepších známek než studenti nízce sociálně motivovaní a naopak, málo sociálně motivovaní studenti dosáhli lepších známek u málo sociálně motivovaných učitelů" (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 42).

„Možnost individuálního přístupu k motivování žáků ve vyučování je přímo podmíněna úrovní učitelovy znalosti motivační sféry jednotlivých žáků" (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 48). Učitel musí znát své žáky i jejich motivaci, aby je mohl efektivně vyučovat.

3.5 Specifika motivace vybraných skupin žáků

Motivace žáků je klíčovým prvkem úspěšného vzdělávacího procesu. Různé skupiny žáků mohou mít odlišné motivační faktory, které ovlivňují jejich zapojení a výkon ve škole. Tato kapitola se zaměřuje na specifika motivace vybraných skupin žáků. Jak víme, každý jedinec je individuální, proto učitel ke každému žákovi musí i tak přistupovat. Vybrala jsem skupiny žáků, se kterými se učitelé mohou nejvíce potkat v hodině.

3.5.1 Práce učitele s nadanými žáky

Práce učitele s nadanými žáky je činnost, při níž je zohledňována orientace a individualita žáka. Vyžaduje větší připravenost a ověřování vlastních postupů. *„V obou případech jde o přiměřenost kladení požadavků a cílů za účelem vyšší efektivity učebního procesu“* (Obst, 2017, s. 26). Hlavním úkolem učitele při práci s takovými žáky je poznat je. V procesu běžné výuky mu k tomu mohou sloužit tyto ukazatele podle Obsta (2017, s. 26)):

1. žák svými znalostmi přesahuje stanovené požadavky,
2. odpovídá rychle a s jistotou,
3. snadno a rychle chápe nové učivo,
4. objevují se často tvořivé odpovědi,
5. žák se spontánně zajímá o další informace a rozvíjí v tomto směru svou zájmovou činnost,
6. má potřebu své znalosti a dovednosti projevit a uplatnit.

K těmto ukazatelům lze připsat i jazykové schopnosti, snadné učení či perfekcionalismus. Každý žák je jedinečný a může mít různé kombinace těchto vlastností.

Další činností je ověřování žáků v oblasti jejich nadání a následné úsilí o jejich rozvoj. *„Jde zde především o posun cílů směrem k vyšším nárokům. Nemělo by však jít jen o rozšiřování rozsahu vědomostí, ale především o rozvoj tvořivých schopností“* (Obst, 2017, s. 26). Úkolem učitele je rozvíjet jejich vnitřní možnosti a předpoklady.

Do této kategorie spadají také žáci se speciálním nadáním, které se projevuje rozdílným hodnocením mezi jednotlivými předměty. Na tyto žáky je důležité působit *„zejména kladením náročnějších požadavků, podněcováním k rozšiřování zájmové činnosti v daném směru a spolupracovat s rodiči vytvářením příznivým podmínek a postojů“* (Obst, 2017, s. 27). Naopak je třeba eliminovat negativní vlivy neúspěchu v ostatních předmětech, např. skrze *„rozvoj aspirační úrovně, utváření úrovně sebepojetí žáka, rozvoj a přetrvání nevhodných emočních stavů v průběhu školní i mimoškolní práce, utváření celkového vztahu žáka ve škole“* (Obst,

2017, s. 26). Pro učitele to rozhodně není jednoduchá práce, neboť vyžaduje spoustu informací, postřehů a snahy.

3.5.2 Práce učitele s prospěchově slabými žáky

Pokud má pedagog ve třídě žáky se slabým prospěchem, potřebuje zjistit příčiny jejich neúspěchu. První krok je určení výkonu, který může ukazovat na případný neprospěch žáka. Ve většině případů dochází ke zhoršení prospěchu na začátku školního roku, kdy žáci zjistí požadavky jednotlivých předmětů.

Učební výkony signalizující možnost rozvoje školního neprospěchu podle Obsta (2017, s. 29):

1. *„postupné narůstání chyb a selhání při plnění úkolů,*
2. *prodlužování reakční doby na odpověď a nepravidelný rytmus řeči, změny intonace a mlčení,*
3. *projevy strachu, napětí, pokusy o únik ze situace,*
4. *narůstání žádostí o pomoc,*
5. *nárůst odklonů pozornosti při výuce, růst vedlejší činnosti,*
6. *zvyšování doby nutné k domácí přípravě, opisování výsledků zadaných domácích úkolů ve škole,*
7. *narušování vztahu ke škole, učiteli, školním povinnostem,*
8. *rozšiřování učebního selhávání i na další učební předměty.“*

Jestliže pedagog některé tyto projevy u žáka rozpoznal, přichází na řadu zjištění jejich příčin učebního selhání a toho, zda jsou trvalé a do jaké míry odstranitelné. *„Mezi příčiny trvalého, obtížně odstranitelného charakteru řadíme především snížené rozumové předpoklady“* (Obst, 2017, s. 29). Mezi tyto předpoklady lze zařadit obtíže spojené s chápáním i mimoškolní problematiky nebo celkový nezájem o intelektovou činnost.

K neprospěchu mohou přispívat k mimointelektové příčiny. K nim patří poruchy zraku či sluchu, výrazně pomalejší pracovní tempo či dlouhodobé zdravotní problémy žáka.

3.5.3 Práce učitele se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

MŠMT definuje, že *„dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek“.*

Každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nemusí navštěvovat speciální školu, jelikož dle MŠMT *„speciální škola je škola, která je v souladu s § 16 odst. 9 školského zákona určena pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.“*

Do této kategorie spadají:

1. Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu.

„Žáci tělesně, zrakově či sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení“ (MŠMT).

2. Žáci s vadou řeči.

Jak upřesňuje MŠMT, *„vadami řeči rozumíme poruchy zpracování jazykové informace, a to jak na jejím příjmu, tak při její produkci. Nejedná se o poruchy mluveného slova, které neovlivňují samotné porozumění jazyku a jsou způsobené jinými příčinami (například koktání či ráčkování). Spadá sem řada různých vad řeči, například:*

a) afázie: porucha produkce nebo porozumění řeči,
b) dysfázie: porucha produkce nebo porozumění řeči (lehčí než afázie),
c) dysartrie: porucha artikulace,
d) dyslalie: patlavost dětí u opožděného vývoje řeči,
e) mutismus: němota,
f) ataktická (skandovaná) řeč u poruch mozečku“.

Vady řeči lze odstraňovat tréninkem, kdy jsou děti aktivně zapojeny do konverzace. Učitel by měl brát v potaz riziko, že pokud bude on nebo ostatní žáci na vadu upozorňovat, dítě, které jí trpí, se může začít bát mluvit, a dokonce může dojít ke zhoršení jeho stavu.

3. Žáci s poruchou učení.

„Poruchy učení jsou poruchy způsobující výukové obtíže v rámci vzdělávacího procesu v důsledku nedostatečně rozvinutých schopností žáků. Spadá sem typicky:

a) dyslexie: porucha schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu,
b) dysortografie: ztížená schopnost osvojit si pravopis,
c) dysgrafie: obtíže s písemnou formou projevu,
d) dyskalkulie: specifická porucha počítání a práce s matematickými symboly,
e) dysmúzie: porucha související s hudebními schopnostmi,

f) *dyspinxie: porucha charakteristická nízkou úrovní kresby,*

g) *dyspraxie: porucha obratnosti"* (MŠMT).

Učitel musí veškeré pracovní tempo, množství úkolů či délku diktátů přizpůsobit danému žákovi podle jeho poruchy učení.

4. Žáci s poruchami pozornosti.

a) *„ADD (porucha pozornosti): vývojová porucha charakteristická problémy s udržením pozornosti při aktivitách. Typické jsou problémy s organizací aktivit a řešením úkolů vyžadujících soustředění, zapomnětlivost, snadné rozptýlení vnějšími podněty, obtíže s vnímáním pokynů, obtíže postupovat podle instrukcí a dokončit zadané úkoly.*

b) *ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou): vývojová porucha charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony"* (MŠMT).

S žáky s poruchami ADD a ADHD lze pracovat.

Praktická část

4 Výzkumné vyhodnocení možností učitelů při práci s motivací žáků k učení

V praktické části bakalářské práce jsou zkoumány možnosti, jak žáka motivovat k učení, a následně působení jednotlivých vlivů. Konkrétně se výzkum soustřeďuje na odměny a tresty, hodnocení, klima třídy, aktivizační metody, zážitkovou pedagogiku a sociální potřeby. V praktické části je stanoven cíl výzkumu a jeho dílčí cíle, které jsou následně ověřovány, je popsána použitá metodologie a podrobně vyhodnocen provedený výzkum.

4.1 Cíl bakalářské práce

Motivace je nedílnou součástí našeho každodenního života. Ve školním prostředí je motivace velice důležitá pro žáky i učitele z hlediska dosahování cílů výuky. Učitelé se musí naučit, jak jednotlivé žáky motivovat, aby dosahovali co možná nejlepších studijních výsledků.

Cílem této práce je zjistit, jaké vybrané faktory ovlivňují motivaci žáků k učení. Pro dosažení stanoveného cíle byla zvolena kvantitativní metoda pedagogického výzkumu. Kvantitativní výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření. V rámci stanoveného hlavního cíle byly vyjádřeny tyto dílčí cíle:

D1: určit, jaké vybrané faktory ovlivňují motivaci žáků k učení,
D2: určit, jakým způsobem učitelé motivují žáky k učení,
D3: zjistit, co by podle názoru žáků, zvýšilo jejich motivaci k učení,
D4: zhodnotit, který způsob motivace považují žáci za nejefektivnější,
D5: vyhodnotit jednotlivé možnosti motivace žáků k učení.

4.2 Metodologie

Výzkum je proveden pomocí kvantitativně vedeného pedagogického výzkumu, přesněji dotazníkovou metodou. *„Kvantitativní výzkum je představován empirickými analýzami edukačních jevů a procesů, které používají exaktní metody a statistické nástroje pro měření a vyhodnocování zkoumaných objektů“* (Průcha, 2015, s. 190). Tato výzkumná metoda se zaměřuje na sběr a analýzu číselných dat.

„Hlavním principem pozitivistického výzkumu je snaha o objektivitu a validitu

zkoumání, tj. výzkumný pracovník se úzkostlivě vyhýbá jakýmkoliv subjektivním zásahům do zkoumané reality v průběhu výzkumu nebo subjektivním interpretacím ze své strany o zkoumaném objektu" (Průcha, 2015, s. 191). Do kvantitativního výzkumu nezasahujeme. Kvantitativní výzkumy jsou vhodné pro sběr velkých množství dat a zkoumání většího počtu lidí.

Ve své výzkumné části jsem použila dotazníkovou metodu. *„V pedagogickém výzkumu se dotazování využívá nejčastěji ve formě dotazníků pro zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, školských manažerů, rodičů aj. k různým záležitostem edukační reality"* (Průcha, 2015, s. 199).

Dotazník má velkou škálu možností. Lze použít otevřené, uzavřené nebo škálové otázky. Dotazník však musí mít přiměřený rozsah, přičemž důležitý je i způsob zadávání. Je třeba pečlivě formulovat otázky, aby respondenti otázky nepochopili jinak, než je zamýšleno.

4.2.1 Struktura dotazníku

Dotazníkové šetření bylo provedeno v internetové podobě pomocí služby Survio.com. V úvodu dotazníku byly uvedeny základní informace o této bakalářské práci, záměr a cíle výzkumného šetření. Také bylo oznámeno respondentům, že dotazník vyplňují anonymně.

Dotazník byl určen pro žáky Střední školy řemesel v Šumperku. Tato instituce byla vybrána z toho důvodu, že je zde vyučováno množství různých oborů, které jsou ukončeny jak závěrečnou, tak maturitní zkouškou.

Dotazník pro žáky tvořilo celkem 13 otázek. Ty byly převážně uzavřené a polouzavřené. Některé polouzavřené otázky nabízely zaškrtnutí více odpovědí. Pokud respondentovi nestačily připravené odpovědi, dostal možnost vložit vlastní odpověď. Otázky byly pro všechny žáky totožné. Kompletní znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 1.

Distribuce dotazníku probíhala elektronicky prostřednictvím e-mailu poslaným na danou školu paní ředitelce, která je následně rozeslala učitelům a žákům jednotlivých tříd. Sběr dat probíhal od 31. 5. 2024 do 10. 6. 2024.

4.2.2 Výzkumný soubor a kritéria

Výzkumná část mé bakalářské práce byla provedena na žácích 1. a 2. ročníků Střední školy řemesel v Šumperku. Věková kategorie nebyla specifikována. Podmínkou bylo pouze dovršení věku 15 let, tzn. studium na střední škole.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 112 respondentů.

Podmínkou pro výběr výzkumného vzorku byla podmínka studia na střední škole a snadná dostupnost k internetu.

4.2.3 Metody zpracování

Jednotlivé položky dotazníku byly zpracovány pomocí programu Microsoft Word (tabulky) a Microsoft Excel (grafy).

4.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření a jednotlivých otázek

V této kapitole jsou prezentovány odpovědi jednotlivých otázek uvedených v dotazníkovém šetření.

Otázka č. 1: Jaké je vaše pohlaví?

Tabulka č. 1

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	52	46,40 %
Muž	57	50,90 %
Jiné	3	2,70 %

Graf č. 1: Procentuální zastoupení pohlaví respondentů

Zdroj: Vlastní zpracování

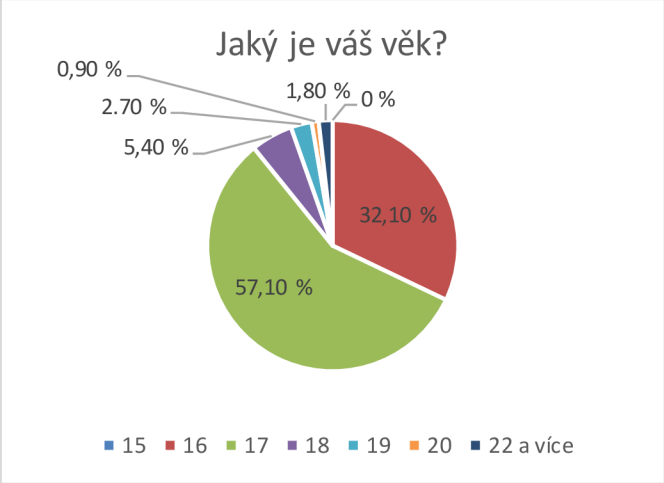
Mého výzkumu se zúčastnilo celkem 112 respondentů. Celkový poměr žen a mužů byl velmi vyrovnaný. Většina respondentů reprezentovalo mužské pohlaví, jelikož škola na, níž se

výzkum konal, má velké množství oborů vhodné především pro muže. Mužů bylo 50,90 % a žen 46,40 %. K tomu 2,70 % respondentů uvedlo, že má jiné pohlaví.

Otázka č. 2: Jaký je váš věk?

Tabulka č. 2

	Absolutní četnost	Relativní četnost
15	0	0 %
16	36	32,10 %
17	64	57,10 %
18	6	5,40 %
19	3	2,70 %
20	1	0,90 %
21	0	0 %
22 a více	2	1,80 %



Graf č. 2: Procentuální zastoupení věku respondentů

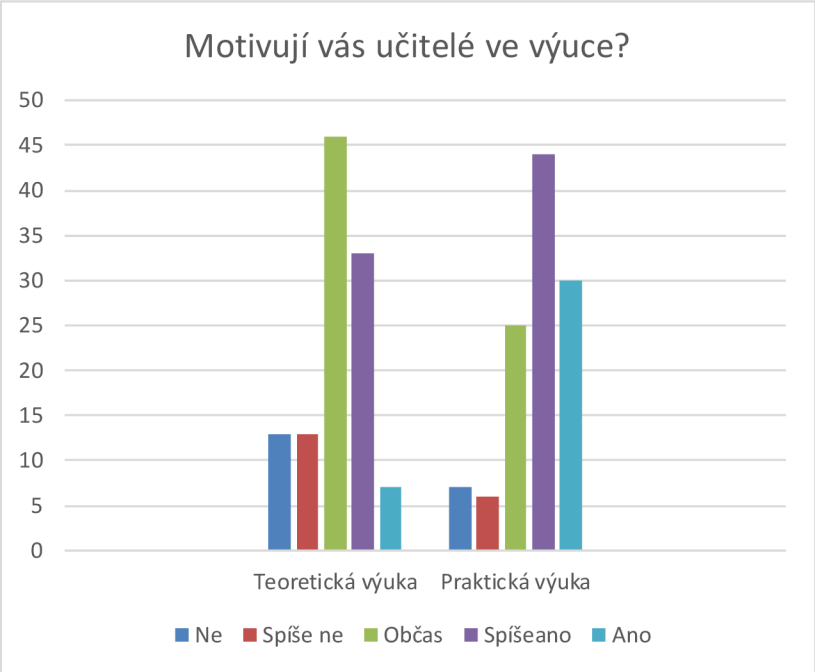
Zdroj: Vlastní zpracování

Z tabulky lze vyčíst, že největší zastoupení má věk 17 let, a to většinovou převahou 57,10 %. Druhé největší zastoupení má věk 16 let s hodnotou 32,10 %. Zbývající možnosti jsou zastoupené velmi málo. Respondentů ve věku 16 a 17 let je nejvíce z toho důvodu, že dotazník vyplňovali žáci 1. a 2. ročníků.

Otázka č. 3: Motivují vás učitelé ve výuce?

Tabulka č. 3

	Ne	Spíše ne	Občas	Spíše ano	Ano
Teoretická výuka	13	13	46	33	7
Praktická výuka	7	6	25	44	30



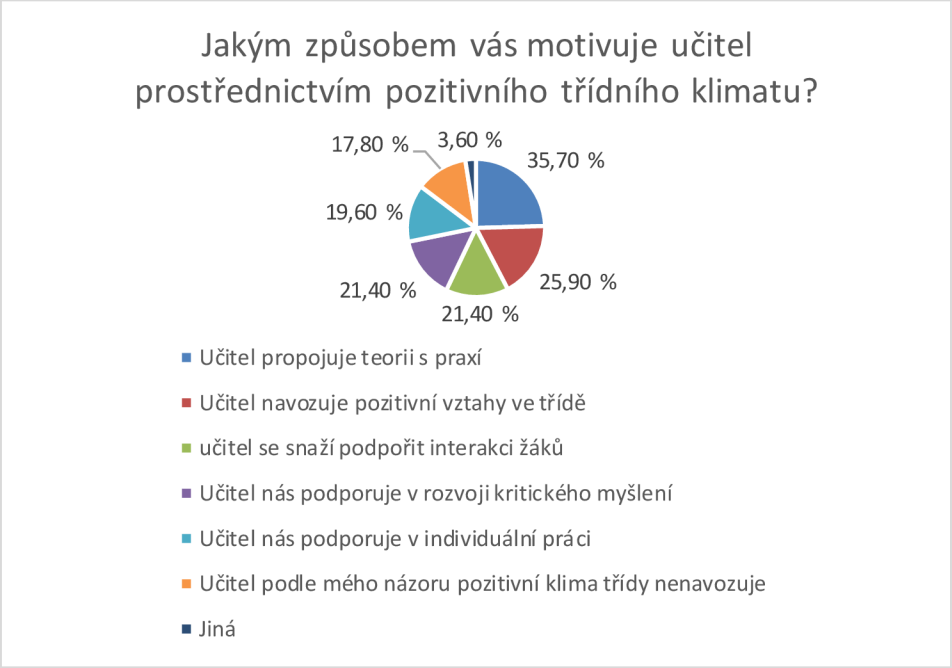
Graf č. 3: Vyjádření četnosti odpovědí respondentů týkající se motivace v teoretické a praktické výuce
Zdroj: Vlastní zpracování

Na základě grafu mohu říci, že na dotazované škole více převládá motivace v praktické výuce, kde 44 respondentů odpovědělo „spíše ano" a 30 odpovědělo ve stejné kategorii „ano". Hned v závěsu se drží „občas". Tuto odpověď zvolilo 25 žáků. Možnost „spíše ne" označilo 6 a „ne" 7 respondentů. V teoretické výuce nejvíce převládá reakce „občas", kterou vybralo 46 studentů. Poté je „spíše ano" s četností 33 odpovědí. Odpovědi „spíše ne" a „ne" zde skončily na stejné úrovni. Každou z nich zvolilo 13 žáků. Na posledním místě skončila možnost „ano", která byla vybrána 7 studenty.

Otázka č. 4: Jaký způsobem vás motivuje učitel prostřednictvím pozitivního třídního klimatu?

Tabulka č. 4

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitel propojuje teorii s praxí	40	35,70 %
Učitel navozuje pozitivní vztahy ve třídě	29	25,90 %
učitel se snaží podpořit interakci žáků	24	21,40 %
Učitel nás podporuje v rozvoji kritického myšlení	24	21,40 %
Učitel nás podporuje v individuální práci	22	19,60 %
Učitel podle mého názoru pozitivní klima třídy nenavozuje	20	17,80 %
Jiná	4	3,60 %



Graf č. 4: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů týkající se motivace prostřednictvím pozitivního třídního klimatu

Zdroj: Vlastní zpracování

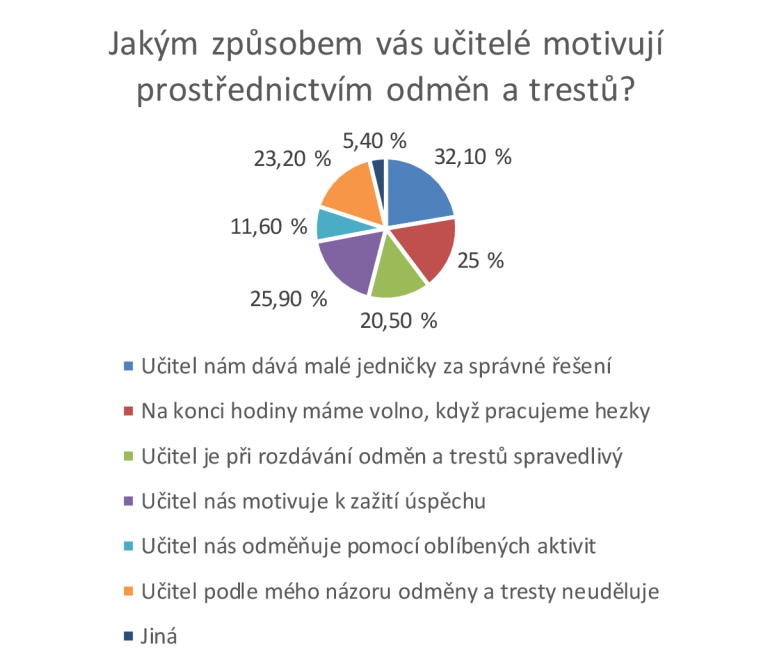
U této otázky mohli respondenti zaškrtnout více možností. Z grafu lze vyčíst, že nejvíce žáků, tedy 35,70 %, odpovědělo, že „učitel propojuje teorii s praxí". Velmi podobně dopadly odpovědi „učitel navozuje pozitivní vztah ve třídě", „učitel se snaží podpořit interakci žáků" a „učitel nás podporuje v rozvoji kritického myšlení". Četnost všech těchto odpovědí vystoupala nad 20 %. Ve 25,90 % studenti uvedli, že „učitel navozuje pozitivní vztahy ve třídě". Celkem 21,40 % míní, že „učitel se snaží podpořit interakci žáků". Ve stejné míře označovali také odpověď „učitel nás podporuje v rozvoji kritického myšlení". V četnosti odpovědí

následuje možnost „učitel nás podporuje k individuální práci“, která se vyskytla u 19,60 % žáků. Překvapivě 17,80 % respondentů odpovědělo že učitel pozitivní klima třídy nenavozuje.

Otázka č. 5: Jakým způsobem vás učitelé motivují prostřednictvím odměn a trestů?

Tabulka č. 5

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitel nám dává malé jedničky za správné řešení	36	32,10 %
Na konci hodiny máme volno, když pracujeme hezky	28	25 %
Učitel je při rozdávání odměn a trestů spravedlivý	23	20,50 %
Učitel nás motivuje k zažití úspěchu	29	25,90 %
Učitel nás odměňuje pomocí oblíbených aktivit	13	11,60 %
Učitel podle mého názoru odměny a tresty neuděluje	26	23,20 %
Jiná	6	5,40 %



Graf č. 5: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů týkající se motivace prostřednictvím odměn a trestů

Zdroj: Vlastní zpracování

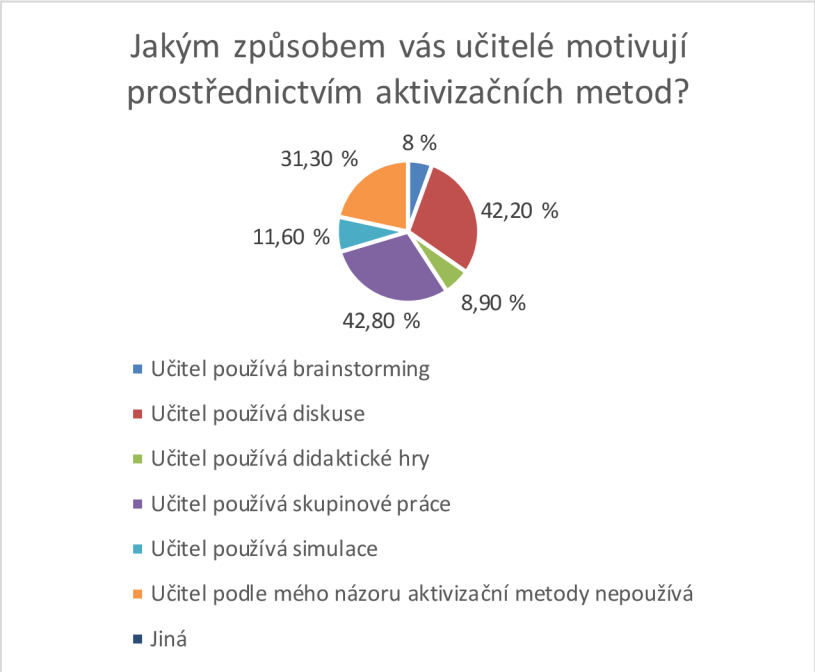
U této otázky bylo možné vybírat více odpovědí. Z grafu je zřejmé, že žáky nejčastěji motivují malé jedničky, a to ve 32,10 %. Velmi podobně skončily odpovědi „na konci hodiny máme volno, když pracujeme hezky“, kterou vybralo 25 % respondentů, a „učitel nás motivuje k zažití

úspěchu“, jež se vyskytla ve 25,90 % případů. Hned za nimi následuje „učitel podle mého názoru odměny a tresty neuděluje“. Tu označilo 23,20 % studentů. Menší podíl žáků, konkrétně 11,60 %, uvedlo, že učitel žáky odměňuje pomocí oblíbených aktivit. Možnost „jiné“ se pak vyskytla u 6 dotázaných.

Otázka č. 6: Jakým způsobem vás učitelé motivují prostřednictvím aktivizačních metod?

Tabulka č. 6

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitel používá brainstorming	9	8 %
Učitel používá diskuse	54	42,20 %
Učitel používá didaktické hry	10	8,90 %
Učitel používá skupinové práce	48	42,80 %
Učitel používá simulace	13	11,60 %
Učitel podle mého názoru aktivizační metody nepoužívá	35	31,30 %
Jiná	0	0 %



Graf č. 6: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů týkající se motivace prostřednictvím aktivizačních metod

Zdroj: Vlastní zpracování

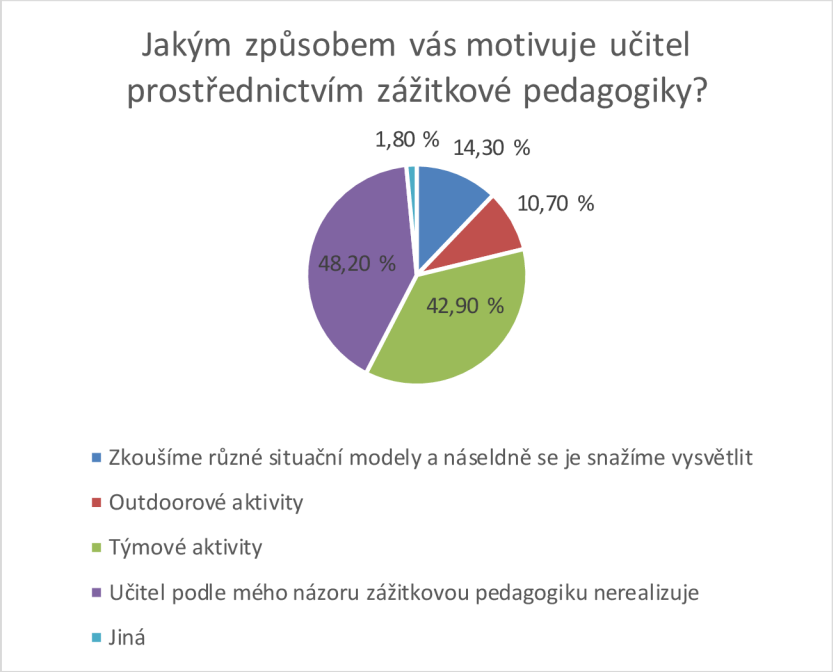
Dotázaní zde mohli označit více možností. Při pohledu na graf je možné říci, že největší zastoupení má odpověď „učitel používá skupinové práce" s hodnotou 42,80 %. Podle 42,20 % studentů pak učitelé užívají diskuse při výuce. Další v pořadí skončila odpověď, že učitelé nepoužívají aktivizační metody, kterou zvolilo 31,30 % žáků. Menší část respondentů, 11,60 %, označila simulaci. Na posledních příčkách se drží brainstorming, k němuž se přiklonilo pouze 8 % respondentů, a použití didaktických her. To se objevilo u 8,90 % žáků.

Otázka č. 7: Jakým způsobem vás motivuje učitel prostřednictvím zážitkové pedagogiky?

Tabulka č. 7

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zkoušíme různé situační modely a následně se je snažíme vysvětlit	16	14,30 %
Outdoorové aktivity	12	10,70 %
Týmové aktivity	48	42,90 %

Učitel podle mého názoru zážitkovou pedagogiku nerealizuje	54	48,20 %
Jiná	2	1,80 %



Graf č. 7: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů týkající se motivace pomocí zážitkové pedagogiky

Zdroj: Vlastní zpracování

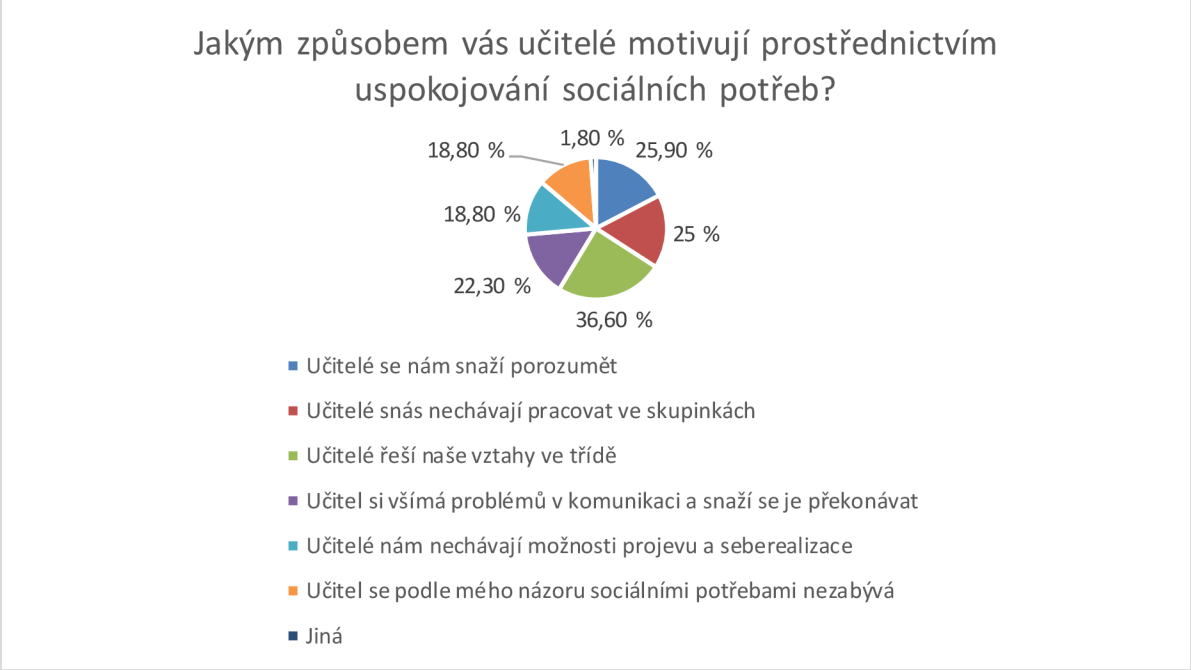
Otázka měla opět možnost výběru více odpovědí. Překvapením je, že 48,20 % respondentů si myslí, že učitel zážitkovou pedagogiku nerealizuje. Druhé místo obsadila odpověď týkající se týmových aktivit s podílem 42,90 %. Poté 14,30 % žáků zmínilo situační modely a 10,70 % outdoorové aktivity. Nejméně byla označována odpověď „jiná". Ta se vyskytla u 1,80 % dotázaných.

Otázka č. 8: Jakým způsobem vás učitelé motivují prostřednictvím uspokojování sociálních potřeb?

Tabulka č. 8

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitelé se nám snaží porozumět	29	25,90 %

Učitelé nás nechávají pracovat ve skupinkách	28	25 %
Učitelé řeší naše vztahy ve třídě	41	36,60 %
Učitel si všímá problémů v komunikaci a snaží se je překonávat	25	22,30 %
Učitelé nám nechávají možnosti projevu a seberealizace	21	18,80 %
Učitel se podle mého názoru sociálními potřebami nezabývá	21	18,80 %
Jiná	2	1,80 %



Graf č. 8: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů týkající se motivace pomocí uspokojování sociálních potřeb

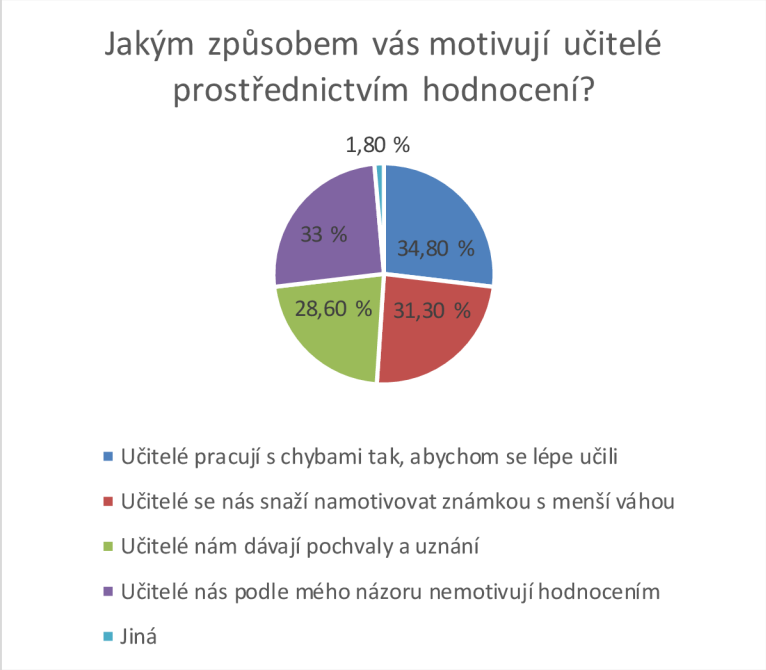
Zdroj: Vlastní zpracování

Také zde bylo možné označit více odpovědí. Nejvyšší zastoupení měla s 36,60 % možnost, že učitelé řeší vztahy ve třídě. Na druhém místě skončila „učitelé se nám snaží porozumět", již označilo 25,90 % dotázaných, a za ní s 25 % „ učitelé nás nechávají pracovat ve skupinkách". 22,30 % respondentů uvedlo, že „učitel si všímá problémů v komunikaci a snaží se je překonávat". Pod 20 % zůstaly odpovědi „učitelé nám nechávají možnosti projevu a seberealizace" a „učitel se podle mého názoru sociálními potřebami nezabývá". Obě tyto možnosti měly stejnou četnost, tedy 18,80 %. 2 respondenti označili odpověď „jiná".

Otázka č. 9: Jakým způsobem vás motivují učitelé prostřednictvím hodnocení?

Tabulka č. 9

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitelé pracují s chybami tak, abychom se lépe učili	39	34,80 %
Učitelé se nás snaží namotivovat známkou s menší váhou	35	31,30 %
Učitelé nám dávají pochvaly a uznání	32	28,60 %
Učitelé nás podle mého názoru nemotivují hodnocením	37	33 %
Jiná	2	1,80 %



Graf č. 9: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů týkající se motivace pomocí hodnocení

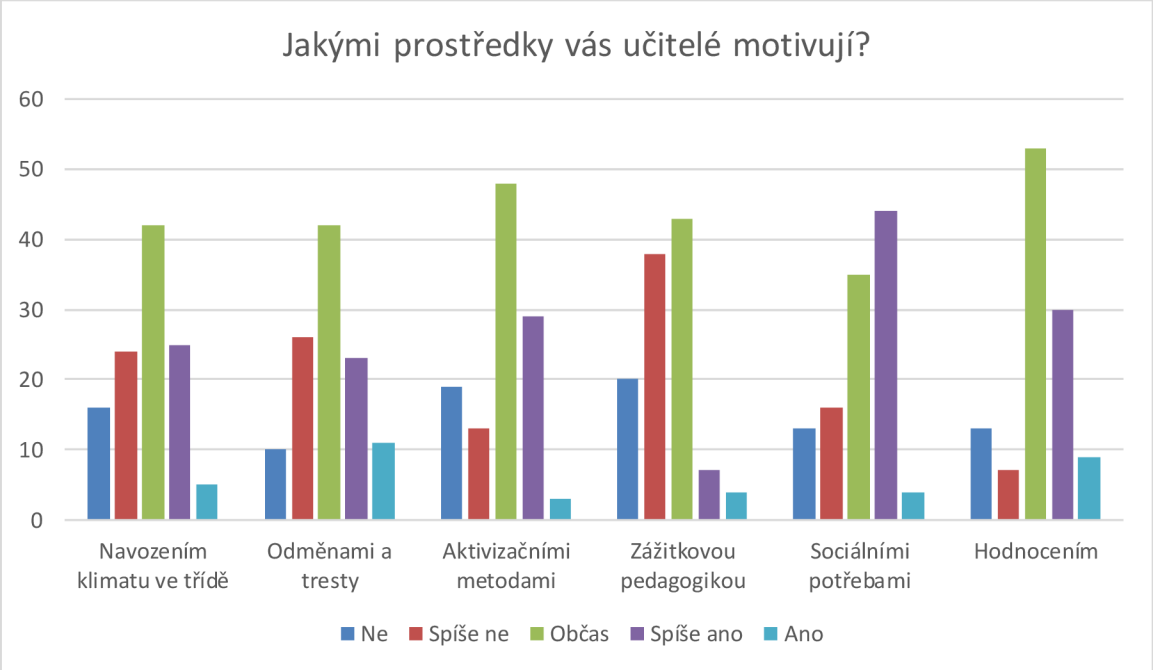
Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu je jasné, že všechny odpovědi jsou zastoupeny rovnoměrně. Nejvíce žáky motivují chyby a práce s nimi, a to ve 34,80 % případů. Dále si 33 % žáků myslí, že je učitelé nemotivují pomocí hodnocení. 31,30 % žáků říká, že je učitelé motivují pomocí známky s menší váhou. Z dotazníku také vyplynulo, že 28,60 % žáků motivují pochvaly a uznání od učitelů. Odpověď „jiná" je označena pouze 2 žáky.

Otázka č. 10: Jakými prostředky vás učitelé motivují?

Tabulka č. 10

	Ne	Spíše ne	Občas	Spíše ano	Ano
Navozením klimatu ve třídě	16	24	42	25	5
Odměnami a tresty	10	26	42	23	11
Aktivizačními metodami	19	13	48	29	3
Zážitkovou pedagogikou	20	38	43	7	4
Sociálními potřebami	13	16	35	44	4
Hodnocením	13	7	53	30	9



Graf č. 10: Vyjádření četnosti odpovědí respondentů týkající se prostředků motivace
Zdroj: Vlastní zpracování

Tato otázka byla obecná. Ostatní otázky byly konkrétní. Celkově získala nejvyšší zastoupení odpověď „občas“. U navození klimatu ve třídě označilo nejvíce studentů, celkem 42, „občas“. Velmi podobné výsledky měli odpovědi „spíše ne“ která se vyskytla u 24 odpovědí a „spíše

ano“. Tu zvolilo o jednoho studenta více, tedy 25. Poté 16 žáků odpovědělo, že je nemotivují učitelé vůbec a 5 žáků odpovědělo že „ano“.

U odměn a trestů byla také nejvíce zastoupena možnost „občas“, přičemž i zde takto odpovědělo 42 žáků. Velmi podobně na tom byly odpovědi „spíše ne“ a „spíše ano“ s 26 a 23 hlasy. Také „ne“ a „ano“ volili studenti podobně často. Konkrétně takto odpovědělo 10 a 11 z nich. U aktivizačních metod to bylo obdobné. Nejčastější odpovědí bylo „občas“ . Ta se vyskytla u 48 dotázaných. „spíše ano“ odpovědělo 29 a „ano“ pouze 3 žáci. Naopak „spíše ne“ nalezneme ve 13 a „Ne“ v 19 vyplněných dotaznících.

Zážitková pedagogika skončila nejhůře. Možnost „občas“ sice označilo 43 žáků, ale „spíše ne“ a „ne“ zvolilo 38 a 20 respondentů. Z toho vyplynulo, že žáky zážitková pedagogika nemotivuje, jelikož ji učitelé nepoužívají. Kladných odpovědí bylo dohromady pouze 11.

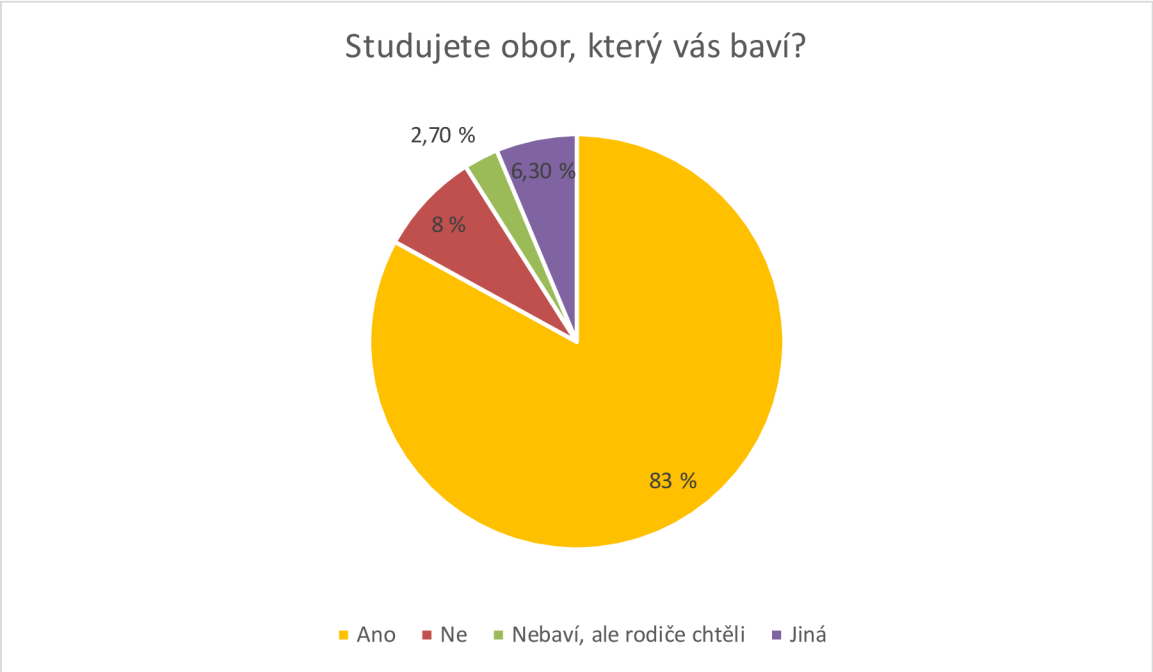
Sociální potřeby jsou na tom lépe. Poprvé máme nejvíce odpovědí u „spíše ano“, a to celkem 44. Odpověď „ano“ byla zastoupena pouze 4× a odpověď „občas“ 35×. Negativních odpovědí bylo celkem 29 a „spíše ne“ pouze 16.

Poslední hodnocení získalo opět nejvíce odpovědí „občas“, konkrétně 53. Kladných odpovědí zde bylo celkem 39 a negativních 20. Celkově mohu říci, že učitelé používají všechny zmíněné prostředky k motivaci kromě zážitkové pedagogiky, která z dotazníku vyšla nejhůře.

Otázka č. 11: Studujete obor, který vás baví?

Tabulka č. 11

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	93	83 %
Ne	9	8 %
Nebaví, ale rodiče chtěli	3	2,70 %
Jiná	7	6,30 %



Graf č. 11: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů týkající se toho, zda studují obor, který je baví

Zdroj: Vlastní zpracování

Největší zastoupení má s 83 % varianta, že žáci studují obor, který je baví. Oproti tomu 8 % žáků studuje obor, jenž je nebaví. Dokonce někteří žáci studují obor kvůli svým rodičům, a to 2,70 % dotázaných. Odpověď „jiná" je zastoupena 6,30 %, ale nezjistila jsem, co tím žáci mysleli. Celkově mohu shrnout, že žáci většinově studují to, co si vybrali, a baví je to.

Otázka č. 12: Pokud jste u otázky č. 11 odpověděli ne, myslíte si, že kdybyste studovali obor, který by vás bavil, byli byste motivovaní?

Tabulka č. 12

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	4	3,60 %
Ne	5	4,50 %
Nevím	3	2,70 %

Graf č. 12: Procentuální zastoupení odpovědí respondentů týkající se studování oboru, který by žáka bavil, a jeho motivace

Zdroj: Vlastní zpracování

Tato otázka nebyla povinná. Odpověděli na ni ti žáci, kteří označili v předchozí otázce „ne". Celkově 12 žáků v předchozí otázce řeklo, že nestudují obor, jenž by je bavil. Odpovědi jsou velmi podobné. Nejvíce z nich zaškrtlo „ne", a to 4,50 %. Naopak 3,60 % respondentů odpovědělo, že by byli motivováni, kdyby studovali obor, který by je bavil. A 2,70 % neví, zda by se něco změnilo.

Otázka č. 13: Co by zvýšilo vaši motivaci?

Otázka v dotazníku byla otevřená, a tak žáci mohli napsat cokoliv, co je napadlo. Vybrala jsem nejčastější odpovědi, které se opakovaly. Mnohdy sami žáci nevěděli, co by je motivovalo. Naopak žáci, jenž odpověděli, měli skvělé nápady.

Nejčastější odpovědi byly:

- nevím,
- lepší chování učitelů,
- lepší vybavení učeben a lepší prezentace,
- lepší finanční ohodnocení praktické výuky (žáci za výrobky, jež vyrobí, na praxi dostávají finanční ohodnocení).

Nejčastější odpovědí bylo „nevím". Z toho však nezjistíme, zda žáci opravu nevědí, jak

by chtěli býti motivováni, či je nic nenapadlo. Další velmi často opakující se odpovědí bylo „lepší chování učitelů“. Tento pojem je velice široký, ale někteří žáci napsali dodatek jako „profesionální chování učitelů, více úsměvu, pochvaly od učitelů“. Někteří respondenti řekli, že by jim v motivaci pomohlo „lepší vybavení učeben a lepší prezentace“. Žáci také chtějí lepší pomůcky k výuce a jinou formu předávání učiva než pouze výkladem. Velmi často se také opakovala odpověď „lepší finanční ohodnocení z praktické výuky“. Studenti za dobře odvedenou práci (zakázku) dostávají „kapesné“. Chtěli by ale, aby odměny byly vyšší, než jsou teď.

4.4 Diskuse

4.4.1 Vyhodnocení stanovených cílů

Hlavním cíle mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké faktory žáky motivují. K tomuto zjištění jsem si stanovila dílčí cíle, které jsem se na základě dotazníkového šetření snažila dokázat.

Na začátku výzkumu bylo cílem *určit, jaké faktory ovlivňují motivaci žáků k učení* (dílčí cíl č. 1). Zjistila jsem, že se nejvíce žáků, konkrétně 92 z dotázaných, přiklání k hodnocení (počítáno občas, spíše ano, ano). Druhou příčku zaujmuly s 83 odpověďmi sociální potřeby. Jako nejméně důležitý faktor z výzkumu vyšla zážitková pedagogika. Pro tu hlasovalo pouze 54 studentů. Pokud budeme brát odpovědi (spíše ano, ano), první příčku obsadily sociální potřeby. Ty se mezi odpověďmi objevily 48×. Hned na druhé příčce se drží hodnocení. Z toho je zřejmé, že se žáci nejvíce přiklání k hodnocení a sociálním potřebám.

Když už víme, k jakému faktoru se žáci nejvíce přiklání, podíváme se na *určení, jakým způsobem učitelé motivují žáky k učení* (dílčí cíl č. 2). Doplňková otázka byla, kde jsou žáci více motivovaní. Zde zvítězila praktická výuka. A to v případě, že počítáme odpovědi občas, spíše ano, ano (99 žáků), ale i tehdy, když budeme brát potaz četnost odpovědí spíše ano, ano (74 žáků).

Dotazník se zaměřil na každý faktor, který jsem popisovala v teoretické části. U pozitivního třídního klimatu vyhrála odpověď „učitel propojuje teorii s praxí“. U odměn a trestů byla nejčastěji zaškrtnuta odpověď „učitel nám dává malé jedničky za správné řešení“. U aktivizačních metod náleží prvenství možnosti „učitel používá diskuse“. Naopak u zážitkové pedagogiky zvítězila odpověď „učitel podle mého názoru zážitkovou pedagogiku nerealizuje“.

Pokud jde o uspokojování potřeb, zde respondenti nejvíce uváděli, že „učitel řeší naše vztahy ve třídě“, ohledně hodnocení pak že „učitelé pracují s chybami tak, abychom se lépe učily“. Celkově z těchto jednotlivých kategorií žáci nejvíce přikládají motivaci aktivizačním metodám. Naopak nejméně se přiklánějí k zážitkové pedagogice.

Dalším cílem bylo *zjistit, co by zvýšilo motivaci žáků k učení* (dílčí cíl č. 3). Na toto zjištění měli žáci otevřenou otázku. Žáky by nejvíce motivovalo více pochval ze strany vyučujících, lepší chování učitelů a příjemnější prostředí. Na praktické výuce by žáky nejvíce motivovalo navýšení peněz z odborného výcviku. Velké zastoupení měla odpověď „nevím“. Pro žáky je z hlediska motivace důležité chování učitelů. Několikrát zazněly také požadavky na příjemnější prostředí školy a na lepší výukové materiály. Žáky baví více interakce než pouhé opisování z tabule s výkladem učitele.

Předposledním cílem bylo *zhodnotit, který způsob motivace považují žáci za nejefektivnější* (dílčí cíl č. 4). Nejvíce odpovědí „ano“ zde získaly odměny a tresty. K této variantě se přiklonilo 11 respondentů. Co se týče odpovědí spíše ano a ano, zde s velkou převahou vyhrály sociální potřeby žáků. Na druhém místě opět skončilo hodnocení. Za nejméně efektivní považují žáci zážitkovou pedagogiku.

Posledním cílem bylo *vyhodnotit jednotlivé možnosti motivace žáků* (dílčí cíl č. 5). Pro žáky jsou důležité všechny možnosti motivace kromě zážitkové pedagogiky. Mohu se pouze domnívat, že žáci zážitkovou pedagogiku neznají. U každé možnosti vyhrála určitá odpověď.

Při stanovení *Možnosti učitelů při motivaci žáků* mohu říci, že žáci nejvíce inklinují k uspokojování sociálních potřeb a hodnocení. Hodnocení je každodenní součástí výuky žáka, a proto žáci nejvíce soustřeďují svou pozornost právě sem. Také tématu uspokojování sociálních potřeb přikládají žáci z hlediska motivace největší podíl. Od svých učitelů chtějí, aby se jim snažili porozumět. Celkově mohu konstatovat, že motivace je pro žáky důležitým aspektem v učení.

4.4.2 Limity výzkumu

Nedostatky a limity mé výzkumné práce mohou pramenit ze zvoleného dotazníku. Konkrétně z položení otázek a jejich subjektivního pochopení (bez vysvětlení od zadavatele), což může mít za následek subjektivní vnímání. Za další limit mé práce mohu považovat pouze vybrané možnosti motivace (popsané v teorii a následně v dotazníkovém šetření). Žáky tak nemusely napadnout jiné odpovědi. Též sem mohu zařadit subjektivní názory žáků, tudíž mohou být výsledky zkreslené z důvodu náhodného označení odpovědi.

4.4.3 Porovnání výsledků s podobným výzkumem

Motivace je důležitá součást každého jedince. Pro porovnání výsledků svého výzkumu jsem si zvolila výzkum podobně zaměřený, který vyhodnotil František Alexa (2014, s. 48-58) ve své diplomové práci na téma *„Motivace žáků ve výuce odborných předmětů.“* Dotazníku se zúčastnili žáci prvních a třetích ročníků střední školy. Z dotazníku vyšlo, že 83 % preferuje oblibu praktické výuky před teoretickou. Obor si vybralo samo 94 % což mohu považovat za podobnou shodu u mého dotazníku u otázky č. 11. Na otázku *„Motivační činitelé v závislosti na ročníku studia“* jsem velmi překvapená výsledky. U prvního i třetího ročníku odpověď *„získání dobrého hodnocení (známek)“* (Alexa František, 2014, s. 51) jsou na 151 a 150 odpovědí, což celkově ukazuje že žáky hodnocení příliš nemotivuje. U uznání od učitelů také moc odpovědí nenajdeme. Nejvíce jsou žáci motivování sami sebou. Hned za tímto zjištěním je odpověď *„získání uznání rodičů“* a *„získání dobrého výdělku“* (Alexa František, 2014, s. 51). Celkově z tohoto výzkumu mohu říci, že jsou žáci motivování sami sebou než jinými podněty, což se s mým výzkumem liší.

5 Závěr

Motivace ve školském prostředí je důležitou součástí života žáků. Bez motivace se horko těžko budeme dobrovolně učit. U straších žáků bude motivace jiná než u žáků 1. stupně základní školy. Studenti si motivaci uvědomují během celého svého života. Pro učitele je jejich motivace velmi složitou záležitostí. Snaží se je motivovat jak nejlépe dokáží, ale kvůli různorodosti žáků není možné všem vyjít vstříc. Jejich motivaci ovlivňují různé vlivy. Vybrala jsem nejznámější faktory, jakými učitelé mohou žáky motivovat. Právě jejich vlivem jsem se zabývala ve své bakalářské práci.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, kterým formám přikládají žáci největší význam. Poté jsem se zaměřila na konkrétní příklady jednotlivých faktorů motivace.

První 2 kapitoly teoretické části byly věnovány aktérům, tedy žákům a učitelům. Třetí kapitola byla zaměřena na motivaci, její rozdělení na vnitřní a vnější, faktory motivace a nejčastější způsoby motivace ve školním prostředí. Na závěr jsem se zabývala specifiky motivace vybraných skupin žáků.

Praktická část je zaměřena na dosažení stanovených cílů a byla realizována pomocí kvantitativního výzkumu. Za účelem sběru dat jsem použila dotazník. Dle výsledků výzkumu mohu říci, že žáci považují za nejefektivnější formy motivace hodnocení a sociální potřeby. To

učitelům ukazuje, na co by se měli ve své výuce zaměřit, aby podpořili motivaci žáků k učení.

Seznam použitých zdrojů

ALEXA, František. *Motivace žáků ve výuce odborných předmětů. Online*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2014. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/rg83i/.

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

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, Robert, 2014. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

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

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6191-6.

GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Edukace (Hanex)*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-8085783-73-5.

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

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KANTOROVÁ, Jana a GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.

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

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

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. Online. Dostupné z: file:///C:/Users/U%C5%BEivatel/Downloads/%C3%85%C2%BD%C3%83%C2%A1ci%20se%20SVP.pdf. [cit. 2024-06-10].

NAKONEČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.

OBST, Otto, 2017. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5141-1.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.

SMÉKAL, Vladimír, 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-62-6.

Přílohy:

Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Soňa Ženčáková a jsem studentskou 3. ročníku oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Tento dotazník poslouží na sběr dat do mé bakalářské práce na téma *Možnosti učitele při práci s motivací žáků k učení*, kde zjišťuji zda učitelé motivují žáky a jakým způsobem.

Tímto bych vás žáky poprosila o vyplnění tohoto krátkého dotazníku. Dotazník je zcela anonymní, získaná data budou sloužit pro účely mé bakalářské práce.

Vyplněním dotazníku dáváte souhlas se zpracováním výsledků.

1, Jaké je vaše pohlaví?

- Muž
- Žena
- Jiné

2, Jaký je váš věk?

- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22 a více

3, Motivují vás učitelé ve výuce?

	Ne	Spíše ne	Občas	Spíše ano	Ano
Teoretická výuka					
Praktická výuka					

4, Jakým způsobem vás motivuje učitel prostřednictvím pozitivního třídního klimatu?

- Učitel navozuje pozitivní vztahy ve třídě
- Učitel propojuje teorii s praxí (reálné propojení do života)
- Učitel nás podporuje k rozvoji kritického myšlení
- Učitel nás podporuje k individuální práci
- Učitel se snaží podpořit interakci žáků
- Učitel podle mého názoru pozitivní klima třídy nenavozuje
- Jiná

5, Jakým způsobem vás učitelé motivují prostřednictvím odměn a trestů?

- Učitel nám dává malé jedničky za správné řešení
- Na konci hodiny máme volnou zábavu, když pracujeme hezky
- Učitel je při rozdávání odměn a trestů spravedlivý
- Učitel nás motivuje k zažité úspěchu
- Učitel nás odměňuje pomocí oblíbených aktivit
- Učitel podle mého názoru odměny a tresty neuděluje
- Jiná

6, Jakým způsobem vás učitelé motivují prostřednictvím aktivizačních metod?

- Učitel používá brainstorming
- Učitel používá diskuse
- Učitel používá didaktické hry
- Učitel používá skupinové práce
- Učitel používá simulace (učitel vytvoří praktickou situaci a tu následně vyřešíme)
- Učitel podle mého názoru aktivizační metody nepoužívá
- Jiná

7, Jakým způsobem vás motivuje učitel prostřednictvím zážitkové pedagogiky?

- Zkoušíme různé situační modely a následně se je snažíme vysvětlit
- Outdoorové aktivity

- Týmové aktivity
- Učitel podle mého názoru zážitkovou pedagogiku nerealizuje
- Jiná

8, Jakým způsobem vás učitelé motivují prostřednictvím uspokojování sociálních potřeb?

- Učitelé se nám snaží porozumět
- Učitelé nás nechávají pracovat ve skupinkách
- Učitelé řeší naše vztahy ve třídě
- Učitel si všímá problémů v komunikaci a snaží se je překonávat
- Učitelé nám nechávají možnosti projevu a seberealizace
- Učitel podle mého názoru se sociálnímu potřebami nezabývá
- Jiná

9, Jakým způsobem vás motivují učitelé prostřednictvím hodnocení?

- Učitelé pracují s chybami tak, abychom se lépe učily
- Učitelé se nás snaží namotivovat známkou s menší váhou
- Učitelé nám dávají pochvaly a uznání
- Učitelé podle mého názoru nemotivují hodnocením
- Jiná

10, Jakými prostředky vás učitelé motivují?

	Ne	Spíše ne	Občas	Spíše ano	Ano
Navozením klimatu ve třídě					
Odměnami a tresty					
Aktivizačními metodami					
Zážitkovou pedagogikou					

Sociálními potřebami					
Hodnocením					

11, Studujete obor který vás baví?

- Ano
- Ne
- Nebaví, ale rodiče chtěli
- Jiná

12, Pokud jste u otázky č. 11 odpověděli ne, myslíte si, že kdybyste studovali obor který by vás bavil, byli byste namotivovaní?

- Ano
- Ne
- Nevím

13, Co by zvýšilo vaši motivaci?