



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Motivace k učení v českém jazyce a literární výchově na ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

Autor práce: **Bc. Tereza Jindrová**
Vedoucí práce: Mgr. Jarmila Sulovská



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Jindrová**
Osobní číslo: **P16000701**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství českého jazyka a literatury
Název tématu: **Motivace k učení v českém jazyce a literární výchově na ZŠ**
Zadávající katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Východisko:

V současné době je stále více potřeba žáky podněcovat k učení. Vhodnou motivací je možné podpořit jejich kladný vztah k českému jazyku a literatuře.

Cíl:

Na základě šetření mezi učiteli českého jazyka a literatury zmapovat situaci, jakým způsobem motivují své žáky na základních školách. Pomocí studia příslušné literatury zvolit příslušné metody a formy práce motivující žáky k učení. Vybrat vhodné texty, vytvořit pracovní listy a navrhnout aktivity, které poslouží jako motivace k efektivnímu osvojování vědomostí a dovedností i k aktivizaci žáků.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- BEDNÁŘOVÁ, Jana. Text jako motivace a východisko pro komunikaci v literární výchově. Integrativní přístup v primárním vzdělávání: sborník z konference s mezinárodní účastí. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2015.
- BEZDĚK, Jiří., ed. a kol. Motivace k tvořivosti na ped. fakultě. 1. vyd. Plzeň: ZČU, 2014. ISBN 978-80-261-0428-5.
- DVOŘÁK, Dominik. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005, 142 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
- JOŠT, Jiří a kol. Podpora zdravého psychického vývoje: z aspektu dítěte a učitele. 1. vyd. Praha: Eduko, 2013. ISBN 978-80-87204-66-5.
- MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PATERSON, Kathy. Připravit, pozor, učíme se!: jak vzbudit zájem žáků o učení. Praha: Portál, 1996, 103 s. ISBN 80-7178-102-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jarmila Sulovská

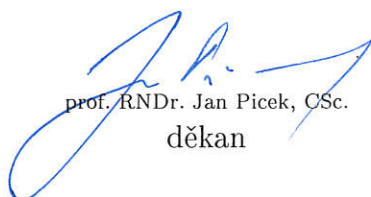
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání diplomové práce:

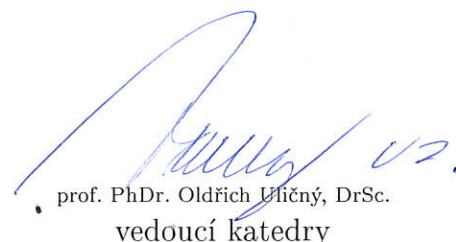
30. dubna 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2018


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




prof. PhDr. Oldřich Uhlíčný, DrSc.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

30. 3. 2019

Bc. Tereza Jindrová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr. Jarmile Sulovské za odborné vedení, věcné připomínky, ochotu a vstřícnost při vedení mé diplomové práce, ale i za laskavý přístup během celého mého studia.

Děkuji také svým žákům, kteří mne při psaní diplomové práce v mnohém inspirovali.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou motivace žáků k učení v hodinách českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol. Teoretická část pojednává o motivaci a jejích psychologických aspektech. Dále je pozornost věnována předmětu český jazyk, jeho místu v Rámcovém vzdělávacím programu a vybraným výukovým metodám majícím motivující a aktivizační charakter. Praktická část sestává z drobného dotazníkového šetření zaměřeného na zkušenosti pedagogů českého jazyka působících na základních školách. Následně jsou předloženy návrhy aktivit a didaktických materiálů, které mají žáky motivovat k učení a současně tak rozvíjet jejich efektivní a aktivní učení.

Klíčová slova: český jazyk a literatura, jazyk a jazyková komunikace, motivace, motivační prostředky, aktivizace žáků

Annotation

The diploma thesis deals with the motivation of pupils in the lessons of Czech language and literature at elementary schools (6th – 9th grade). In the theoretical part, motivation and its psychological aspects are discussed. It focuses on Czech language and literature as a subject, its place in the referential educational schedule (Rámcový vzdělávací program) and selected incentive methods. The practical part consists of thorough questionnaires filled in by teachers of Czech at elementary schools. Subsequently, activities and didactic materials are suggested to motivate pupils and cultivate their effective and active learning.

Key words: Czech language and literature, language and language communication, motivation, motivational means, activation of pupils

Obsah

Úvod.....	12
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Prostředí školy a její klima	14
1.1 Školní klima	14
1.2 Třídní klima.....	14
1.3 Uspořádání učebny.....	15
2 Strategie učení.....	17
2.1 Kognitivní styl.....	17
2.2 Styl učení.....	17
2.2.1 Vizuální (zrakový) styl	19
2.2.2 Auditivní (sluchový) styl	19
2.2.3 Kinestetický (pohybový) styl.....	20
3 Motivace žáků k učení	21
3.1 Motivace a naplňování potřeb	22
3.1.1 Maslowova hierarchie potřeb.....	22
3.1.2 Individuální hierarchie potřeb.....	24
3.2 Motivace a její klasifikace	27
3.2.1 Motivace krátkodobá a dlouhodobá.....	27
3.2.2 Motivace vnitřní a vnější	27
3.3 Faktory motivace.....	29
3.4 Motivační prostředky ve výchovně-vzdělávacím procesu	31
3.4.1 Komunikace	32
3.4.2 Výukové metody a činnosti v hodinách.....	33
3.4.3 Odměny a tresty	35
3.4.4 Hodnocení.....	37

3.5	Motivační vlivy snižující žákův výkon	38
3.5.1	Nuda ve vyučování	39
3.5.2	Strach ve vyučování.....	39
4	Vývojové charakteristiky dětí v období pubescence	41
5	Výuka českého jazyka	44
5.1	Český jazyk a jeho místo v Rámcovém vzdělávacím programu.....	44
5.2	Motivace k učení v předmětu český jazyk	46
5.2.1	Vybrané motivační a aktivizující metody.....	47
PRAKTICKÁ ČÁST		52
6	Průzkum.....	52
6.1	Stanovené cíle	52
6.2	Hypotézy	52
6.3	Metody průzkumu	52
6.4	Podmínky realizace průzkumu	53
6.5	Výsledky průzkumu	53
6.6	Zhodnocení průzkumu	60
7	Návrhy aktivit a didaktických materiálů pro učitele.....	62
7.1	Materiály a aktivity pro 6. ročník.....	62
7.1.1	Podkrkonošské nářečí v pohádce	62
7.1.2	Hanácké nářečí netradičně	66
7.1.3	Popis postavy ze světa Harryho Pottera.....	68
7.2	Materiály a aktivity pro 7. ročník.....	70
7.2.1	Slovní druhy na způsob hry „ <i>Jméno-město-zvíře-věc</i> “	70
7.2.2	Procvičení pravopisu v botanice	72
7.2.3	Charakteristika v hádankách.....	73
7.2.4	Slova citově zabarvená v pohádce <i>Hrátky s čertem</i>	75
7.3	Materiály a aktivity pro 8. ročník.....	77

7.3.1	Paradoxy ve frazémeh	77
7.3.2	Černé historky	79
7.3.3	Kimova hra	81
7.4	Materiály a aktivity pro 9. ročník	85
7.4.1	Oxymorón v písních	85
7.4.2	Komplexní jazykové cvičení s humorným textem	88
7.4.3	Komiks	91
	Závěr	96
	Seznam použitých zdrojů	98
	Seznam příloh	103

Seznam použitých zkratk a symbolů

aj.	a jiné
apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
např.	například
popř.	popřípadě
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
tj.	to je
tzv.	tak zvaný
ZŠ	základní škola

Seznam grafů

Graf 1 Jak dlouho vykonáváte učitelskou praxi?	54
Graf 2 Jak často v hodinách českého jazyka zařazujete motivační aktivity?	55
Graf 3 V které části hodiny motivaci využíváte?	56
Graf 4 Jaký typ motivace využíváte nejčastěji?	57
Graf 5 Udělujete v rámci výuky poznámky, tresty, popř. pracujete s jinou formou negativní motivace?	58
Graf 6 Jaký typ motivace má dle vašich zkušeností na žáky nejvýraznější vliv?	59

Úvod

Diplomová práce se zabývá problematikou motivace k učení ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura* na druhém stupni základní školy. V současné době je stále náročnější žáky motivovat k tomu, aby se sami chtěli učit, a hovoříme-li o předmětu český jazyk, platí to dvojnásob. Důvodů je hned několik. Jedním z nich je fakt, že se jedná o předmět náročný, s nímž má nemálo žáků problémy.

Jelikož český jazyk je předmět sestávající ze tří částí, tj. jazyková, slohová a literární výchova, očekává se od učitele, že bude žáky vzdělávat v mnoha směrech. Je třeba mít na paměti, že český jazyk je jedním z nejdůležitějších předmětů, neboť kompetence, které v jeho rámci žáci získávají, klíčově ovlivňují jejich vzdělávání obecně. Český jazyk je pro většinu žáků, s nimiž se ve školním prostředí setkáváme, jazykem mateřským, jehož prostřednictvím komunikují a získávají veškeré poznatky o světě. S ohledem na tento fakt a *Rámcový vzdělávací program*, který klade požadavek vzdělávat žáky komplexně se zapojením průřezových témat, mezipředmětových vztahů a mimo jiné samozřejmě s pozitivní motivací, jsou na učitele kladeny vysoké nároky.

Teoretická část této práce se zaměřuje na pedagogicko-psychologické aspekty motivace. První kapitola se zabývá školním a třídním klimatem, které jsou podstatné pro to, aby se motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu mohla vůbec uskutečnit. Pokud žáci budou očekávat úspěch a cítit se příjemně, je více pravděpodobné, že o učení projeví zájem. Platí to nejen bezprostředně během výuky, ale i ve školním prostředí jako takovém. Abychom mohli žáky vhodně motivovat, musíme znát jejich strategie učení, kterým je věnována kapitola druhá. Stěžejní kapitola teoretické části se zabývá již samotnou motivací, jež vyplývá z potřeb a hodnotové orientace jedince. Pozornost je zaměřena také na faktory a formy motivace žáků druhého stupně základních škol. Hovoříme-li o výuce na druhém stupni základní školy, je na místě ujasnit si také vývojová specifika dětí, které se nacházejí ve stadiu pubescence. Aby pedagog mohl žáky efektivně motivovat k učení, musí znát jejich zájmy a vědět, jaké jsou jejich kognitivní schopnosti. Jelikož se zabýváme předmětem český jazyk, podstatná část práce se zaměří na problematiku právě tohoto předmětu a jeho místa v *Rámcovém vzdělávacím programu*, dále také na konkrétní motivující a aktivizující metody, použitelné v rámci výuky.

Část praktická sestává z drobného šetření mezi učiteli českého jazyka. Pozornost jsme zaměřili zejména na to, jakým způsobem učitelé motivují své žáky a jaká forma motivace

je dle jejich zkušeností nejvíce efektivní. Na základě průzkumu byly vytvořeny návrhy výukových materiálů a aktivit, jež by žáky mohly v rámci předmětu český jazyk motivovat k učení a výuku tak jistým způsobem zpestřit a zefektivnit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Prostředí školy a její klima

Škola je instituce, která je spojená s výchovou a vzděláváním dětí. Jejím úkolem je aktivně formovat osobnost dětí a připravovat je na jejich další profesní dráhu. Každý pedagog má odlišný pohled na to, jaké poznatky jsou ty užitečné, nicméně všechny předměty by pro žáky měly představovat přípravu na reálný život (Čapek, 2014). Ve vzdělávacím procesu na žáka nepůsobí jen samotný učitel, ale zásadní vliv má celkové klima třídy a školy, které ovlivňují jednotlivé složky.

1.1 Školní klima

„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychologické procesy, které děje v této škole vyvolávají“ (Čapek, 2010, s. 134).

Hlavními tvůrci a aktéry klimatu školy jsou žáci a pedagogický sbor. Někteří autoři uvádějí, že klima školy se týká způsobu, jakým členové školního společenství vnímají to, co se ve škole děje, a také to, do jaké míry jsou uspokojovány jejich potřeby a pocity, které to v nich vyvolává. Významnou složkou podílející se na klimatu školy jsou také vztahy mezi paralelními třídami téhož ročníku i mezi jednotlivými ročníky, sestavy žáků a učitelů volitelných předmětů, sestavy zájmových a sportovních kroužků; v neposlední řadě sem patří také administrativní pracovníci a pracovnice školy, školník či školnice, údržbář aj. Zasahují sem samozřejmě také rodiče žáků, pracovníci správy a místní samosprávy (Čapek, 2010).

1.2 Třídní klima

V meteorologii pojem klima znamená podnebí, tedy dlouhodobý stav počasí. Tím je odlišováno klima třídy od atmosféry ve třídě. Atmosféra je pojem užívaný jako v nejužším smyslu sociální a emoční naladění, které je krátkodobé a situačně podmíněné, např. v rámci jedné konkrétní hodiny, při zkoušení, písemkách, maturitách, při státních závěrečných zkouškách (Čapek, 2010).

Přesto, že klima působí na všechny ve škole a je všemi zřetelně vnímáno, je to něco neuchopitelného a konkrétněji velmi obtížně popsitelného. Klima třídy se vytváří nejen ve vyučování, ale i o přestávkách, na výletech a rovněž při různých společenských akcích. Robert Čapek (2010, s. 13) popisuje třídní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení, vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.*“

Ve třídě se vytváří specifické prostředí, z něhož vychází sociální interakce a vazby. „*Školní třída může být považována za: 1. soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky, 2. sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na celé řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů*“ (Čapek, 2014, s. 125).

Klima třídy má výrazný vliv mimo jiné na motivaci žáků k výkonu. Je důležité, aby se učitelé s klimatem ve třídě seznamovali, neboť je jím rovněž ovlivněna také jejich psychická situace, pracovní spokojenost a motivace. Samotní žáci mají více pozitivní vztah k učiteli, který je zaměřen na vzájemné vztahy, než na odborníka (Čapek, 2014). Pokud mezi žáky a učitelem nevznikne vztah, vytvoří se „psychologická bariéra“, která má na třídní klima negativní vliv. Tato bariéra znemožňuje účast žáků na diskusích, kladení otázek, ale třeba i prosbu o pomoc. Jak zdůrazňuje Petty (2013), žáci po učiteli nevyžadují, aby se stal jejich přítelem či důvěrníkem, ale chtějí po něm, aby dobře vyučoval, dobře vedl třídu a především aby jemu samotnému šlo o to, aby se něco naučili.

Z logického úsudku vyplývá, že žák projeví snahu učit se v případě, bude-li mu situace během výuky příjemná a může-li předpokládat úspěch. K většímu úsilí mohou žáka donutit i nepříjemné pocity, ty však mohou mít nežádoucí účinky. Jak potvrdily výzkumy, měli bychom se snažit ve třídě vytvořit příjemné prostředí a atmosféru, díky čemuž bude více pravděpodobné, že žáci dosáhnou pocitu úspěchu (Hunter, 1999).

1.3 Uspořádání učebny

Na klima ve třídě má vliv také fyzické prostředí, v němž probíhá vyučování. Žádné ideální uspořádání učebny neexistuje, učitel si však může vybrat z více možností s ohledem na povahu činností, které si pro výuku zvolil. Mel Silberman (1997) nabízí deset variant pro to, jak lze učebnu uspořádat a doplňuje k nim i názorná schémata. Vyjma

tradičního uspořádání učebny, které pro aktivní výuku není příliš vhodné, je zde popsáno pět z těchto způsobů, které považujeme v běžné školní učebně jako nejsnáze proveditelné.

V uspořádání, které Silberman nazývá *víceúčelové*, jsou lavice a židle sestaveny do tvaru písmene U. V něm mají žáci prostor na čtení a psaní, mohou snadno vidět učitele a zároveň sebe navzájem.

Pro týmovou práci je ideální rozmístění podlouhlých nebo kulatých stolů v celém prostoru místnosti, vzájemný kontakt žáků lze zintenzivnit rozmístěním židlí kolem stolů. Nevýhodou může být to, že některé děti budou muset otáčet židli, aby v případě potřeby viděly na učitele či na tabuli.

Pro *konferenční* uspořádání je ideální kulatý nebo čtvercový stůl, ve školní třídě lze plochu vytvořit spojením několika lavic do požadovaného útvaru. Toto uspořádání zdůrazňuje význam skupiny a poněkud upozaďuje význam vedoucího (učitele), který může sedět v čele či uprostřed širší strany útvaru.

Přímou komunikaci nejlépe podporuje rozsazení žáků do kruhu. Takové uspořádání je ideální pro diskuzi větší skupiny. Stejnou funkci plní i uspořádání periferní (do čtverce), které lze užít, pokud chceme, aby žáci měli k dispozici stůl.

Na posledním místě zde zmíníme uspořádání Silbermanem nazvané jako *auditorium*. Místa k sezení jsou zde rozestavena do oblouku. V tomto případě jsou možnosti pro aktivní výuku omezené, avšak žáci zde jsou, oproti tradičnímu uspořádání učebny, rozmístěni blíž k sobě a lépe tak na sebe vidí.

Změny rozmístění lavic a židlí ve třídě spolu se změnami organizačních forem výuky může při vhodném využití působit na žáky motivačně. Zejména pro realizaci skupinových prací a aktivit, které vyžadují pohyb po třídě, je vhodné prostor přizpůsobit.

2 Strategie učení

Učení jako takové představuje činnost velmi složitou, neboť každý jedinec je neustále vystavován proudů zážitků a vjemů, jež učení vyvolávají. Fontana (2003) tento proces definuje jako poměrně trvalou změnu v potenciálním chování jedince, jež vzniká v důsledku zkušenosti.

Při procesu učení a přemýšlení hraje klíčovou roli paměť, je ovšem nutné rozlišovat mezi pojmy učení, přemýšlení a mechanické memorování. Právě mechanické memorování je ze strategií učení ta nejméně efektivní, neboť není v žádném případě zaručeno, že žák o probíraném učivu přemýšlí nebo ho pochopil. Přesto v rámci školního vzdělávání bývá učení velmi často zúženo na přesné zapamatování definic či souvislých částí textu z učebnic a sešitů (Krejčová, 2013).

V rámci psychologie se dočteme o množství teorií učení, ty však nejsou předmětem této práce. Než se začneme zabývat aspekty, které žáky k učení motivují, měli bychom se však pozastavit u strategií a stylů, jejichž pomocí k učení dochází.

2.1 Kognitivní styl

Způsob, jakým jedinec zpracovává informace, se nazývá **kognitivní styl**. Mareš (1998, s. 50) jej vymezuje jako „*charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se.*“

V případě kognitivního stylu nehovoříme pouze o školním učení, ale o jakékoliv situaci, kdy na jedince působí množství podnětů (informací), s nimiž musí jakýmkoliv způsobem pracovat, tj. vybírat mezi nimi, uspořádávat je, rozlišovat jevy na podstatné a méně podstatné a jakýmkoliv způsobem o nich přemýšlet. Většina lidí nevykazuje ostře vyhraněný kognitivní styl, přesto však někteří preferují určitý způsob zpracování informací (Mertin, Krejčová, 2016).

2.2 Styl učení

Další pojem související s kognitivním stylem je **styl učení**. Styl učení bychom mohli nazvat také svébytnou **učební strategií** či **učební taktikou**. Ve způsobech, jakými se různí lidé učí a jak při učení postupují, se zákonitě projevují individuální zvláštnosti. Nutno říci, že nelze stanovit styl učení, který by byl lepší, hodnotnější či efektivnější než

jiný. Efektivnost toho kterého stylu závisí na věku učícího se jedince, na učivu samotném a v neposlední řadě také na situaci a stanovených cílech.

Dle psychologických výzkumů se má za to, že u dětí vzniká styl učení nejprve neuvědoměle, tj. pokusem a omylem. Současně se vstupem do školy se zapojuje další mechanismus, kterým je adaptace na požadavky dospělých. Dítě se tím snaží vyvarovat konfliktů s rodiči a učiteli. V období školní docházky jedinec neuvažuje o svém stylu učení, neuvědomuje si ho. Fakt, že dosavadní styl učení vede k určitým výsledkům, si začne uvědomovat většinou při přechodu na vyšší stupeň školy, kdy se učivo stane složitější a zvýší se jeho množství. V tuto chvíli jedinci jeho dosavadní styl přestává stačit, proto začne uvažovat, jak ho zlepšit (Mareš, 2013).

Jak upozorňuje Mareš (1998, s. 53), je třeba si uvědomit, že u různých autorů je na vzájemný vztah pojmů kognitivní styl a styl učení nahlíženo odlišně. „*Teoreticky připadá v úvahu pět možností: oba pojmy nemají téměř nic společného, oba pojmy se částečně překrývají, oba pojmy jsou totožné, první je součástí druhého, druhý je součástí prvního.*“

Mertin a Krejčová (2016) učební styly popisují jako nižší stupeň kognitivních stylů. Z tohoto pohledu se učební styly zaměřují přímo na způsob zpracování a vnímání učebního materiálu. Tradičně sem řadíme styly, které jsou označovány jako **vizuální, auditivní a kinestetický**. Sitná (2009, 2013) tyto styly nazývá obdobně, a to jako styl **zrakový, sluchový a pohybový**.

Pro zjištění, jaký styl žákům vyhovuje nejvíce, někdy stačí se jich pouze zeptat či je nechat vyplnit vhodný dotazník. Učitel by však měl žáky sledovat během vyučování a snažit se zaregistrovat, jakým způsobem s učivem pracují. Na místě je i pozorování chování žáků mimo vyučovací hodinu, v třídním kolektivu a při řešení problémů obecně.

Každý žák má vrozené předpoklady k využívání způsobů učení, jež mu vyhovují. Proto je třeba používat takové metody, které jsou v souladu s jeho vrozenými schopnostmi. Dle Sitné (2009, 2013) v českém vzdělávacím prostředí stále není individuálnímu stylu učení žáků věnována dostatečná pozornost. Učitelé nejen že nemají potřebu poznat učební styly svých žáků, ale neuvědomují si svůj vlastní styl vyučování, ani to, jestli jejich vyučovací metody žákům vyhovují. Zvolí-li však pedagog pro svou výuku vhodné strategie, může tím u svých žáků docílit zvýšení motivace.

2.2.1 Vizuální (zrakový) styl

Žáci, jejichž styl učení je spíše **vizuální**, si informace dobře zapamatují z grafů, tabulek a diagramů, pojmových map, plakátů. K vizuálnímu učení slouží také obrazy, nákresy a různé ilustrace. Již v Komenského průlomové pedagogice hrála vizualita, tedy využití obrázků a ilustrací v učebnicích, klíčovou roli.

Žákům, kteří preferují vizuální styl učení, je vhodné doporučit využívání barevných tužek a papírů, nalepovacích štítků či tvorbu kartiček s různými seznamy. Při tvorbě vlastních poznámek může být nápomocné využití různých velikostí a typů písma (např. pojem, který chceme zdůraznit, zapíšeme tiskacím písmem), barevné odlišení, zvýraznění či podtržení. Díky grafickým znázorněním si žáci vyhledávají vzájemné vazby v celku a vytvářejí si vlastní významy. Rovněž pomocí videa či filmové ukázky si žáci látku lépe zapamatují (Mertin, Krejčová, 2016).

2.2.2 Auditivní (sluchový) styl

Žáci s **auditivním stylem** učení si z učiva zapamatují nejlépe to, co slyší. Pokud žák dává pozor, může být schopen si nové učivo zapamatovat již z výkladu učitele. Podpurný efekt může mít poslech audionahrávek, hlasité předčítání, převyprávění látky či vytváření mnemotechnických pomůcek. Mnemotechnické pomůcky mohou vyučování ozvláštnit a učinit je zábavnější. Zapamatování můžeme podpořit záživnou písni nebo říkankou. Podpurný vliv má v neposlední řadě také zapojení se do diskuse (Mertin, Krejčová, 2016).

S auditivním stylem a diskusí pracuje mimo jiné metoda tzv. *skládankového učení*, která je při kvalitní přípravě učitele velmi efektivní. Jedná se o kooperativní metodu, jejímž cílem je vzájemné učení založené ve většině případů na práci s textem. Žáci jsou rozděleni do tzv. domovských skupin, z nichž dle přidělené role na stanovený čas odejdou pracovat do tzv. expertních skupin, kde se zabývají specifickým úkolem, problémem, kapitolou či částí daného textu. Po uplynutí časového limitu se vrátí do své domovské skupiny, kde se s ostatními členy skupiny vzájemně podělí o informace, které zjistili. Právě díky opakování naučeného a diskutování s ostatními členy skupiny se učení stává efektivnějším.

Jako další z mnoha metod lze uvést metodu nazvanou *sněhová koule*. Jedná se rovněž o kooperativní výuku. Od běžných skupinových metod se však odlišuje tím, že aktivita začíná od jednotlivce. Žáci nejdříve stanovený úkol vypracovávají každý samostatně,

po pokynu učitele se spojí do dvojic, přičemž téma i zadaný úkol zůstávají stejné. Pojmenování „sněhová koule“ je odvozeno od toho, že skupiny se neustále zvětšují. Konečné pracovní týmy mohou být tvořeny až osmi žáky, větší počet se nedoporučuje (Sitná, 2009, 20013).

2.2.3 Kinestetický (pohybový) styl

Kinestetický styl učení souvisí s jakýmkoliv pohybem či manipulací. K němu se vážou úkony jako samotné kreslení náčrtků, map, zpracovávání diagramů a grafů, podtrhávání a zvýrazňování, ale i asociování věci s fyzickými předměty a manipulace s nimi. Rovněž samotné opisování učiva, výpisky, pořizování si poznámek, výtahy zapamatování podporují. Žákovi, kterému vyhovuje spíše kinestetický styl, může napomoci pohybování se v prostoru, vyčíslování si údajů na prstech či jakákoliv manipulace s částmi rozstříhaného textu (Sitná, 2009, 2013)

Jedním z nejpřirozenějších způsobů učení je napodobování či demonstrace. Demonstrace představuje v podstatě jakoukoliv praktickou ukázkou. Z toho vyplývá, že využitelná je pro učitele všech vyučovacích předmětů. Lze ji totiž využít jak při učení psychomotorických dovedností, tak při intelektuálním učení. Jak píše Petty (2013, s. 184), „*koneckonců, napodobováním se děti učí mateřský jazyk – a tato metoda je téměř stoprocentně úspěšná.*“ Dále uvádí prostý fakt, že lidstvo se nejprve naučilo napodobovat a teprve poté mluvit. Napodobováním je jedinec schopen naučit se i natolik složitým dovednostem, jako jsou mluvnická pravidla či zákony logického myšlení, aniž by formálně chápal pravidla pro řízení těchto procesů.

Skvělou příležitostí pro učební metodu demonstrace jsou vlastní zkušenosti žáků, tedy poukázání dané problematiky na situaci, kterou žáci důvěrně znají. Obecně je známo, že učení právě pomocí příkladů je jedním z nejvíce efektivních způsobů, jak žákům něco vysvětlit. Učíme-li tedy žáky pojmem, je na místě uvést příklady jejich využití. Uvedení pouhé definice není dostačující, neboť se jedná jen o sdělování a žáci jsou pouze pasivními příjemci, v jejich myšlenkových procesech probíhá proces abstrakce. Efektivní učení ovšem vyžaduje jak rovinu abstraktní, tak i konkrétní, tj. indukci i dedukci. Chceme-li tedy uvést definice, je třeba současně i ukázat, jakým způsobem s pojmem pracovat (Petty, 2013).

3 Motivace žáků k učení

Motivace je zásadním předpokladem efektivního učení. Jedna z definic popisuje motivaci jako „*proces zvnitřněného zdůvodnění potřeby učícího jedince se učit*“ (Sitná, 2009, 2013). Umí-li učitel správně motivovat, může tím významně zvýšit výsledky učení. Správná motivace žáků je tedy pro každého učitele velkou výzvou. Povzbudit žáky k tomu, aby se sami chtěli učit, není vůbec jednoduché. Učitel by proto měl být seznámen s druhy a způsoby motivace a snažit se je v průběhu výuky obměňovat a využívat ve vhodných příležitostech.

Motivace je jedna z významných součástí pedagogické psychologie a existuje pro ni řada definic. Psycholog Milan Nakonečný (2011, s. 380) ji definuje jako „*proces zaměřování chování na dosažení určitého cíle*“. Hrabal (1984, s. 16) motivaci chápe „*v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského jednání je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.*“

Motivace může významně pomoci k odbourání napětí mezi kladenými požadavky na žáky a jejich osobnostním a inteligenčním vybavením. Proto je funkce motivace nenahraditelná a učitel ji nemá uplatňovat pouze v první (motivační) fázi vyučovacího procesu, ale měla by se prolínat nejlépe v celém procesu vyučování. Je známo, že motivace nemá pouze funkci dynamizující, ale také funkci usměrňující a aktivizující. Proto může nejen zvýšit učební výkony, ale i vyřešit mnoho školních obtíží (Lokša, Lokšová, 1999).

V této souvislosti uvádí Patersonová (1996) pojem „naladění“. Lze jej chápat jako motivační prostředek, který u žáků vyvolá potřebu poslechnout si to, co jim chceme sdělit. V tomto ohledu je učení přirovnáváno k fyzickému výkonu, před kterým je také nutné rozcvičit a protáhnout svaly. Fáze rozcvičení má organismus upozornit na to, co ho čeká. Stejně tak v procesu učení se žáci musí „nažhavit“, aby své myšlenkové procesy nachystali na přísun nových informací. Je samozřejmé, že pro některé předměty se „naladění“, jinými slovy motivace, připravuje snadněji než pro jiné. Pokaždé by však mělo vycházet ze zájmů žáků a nějakým způsobem je překvapit.

Na půdě pedagogiky a psychologie existuje mnoho teorií motivace a její pojetí není jednoznačné. Teoretické přístupy se liší zejména v tom, zda se soustřeďují na stránku

obsahovou (čím je jedinec motivován), či procesuální (jakými motivy je chování jedince ovlivněno).

3.1 Motivace a naplňování potřeb

Jak je zřejmé z předchozích řádků, s motivací velice úzce souvisí *potřeby*, jež fungují jako motivační činitelé. Potřebou máme na mysli pocitování nedostatku nebo naopak nadbytku, které vzniká při narušení rovnovážného stavu organismu. S potřebami souvisí *incentivy*. Ty představují různé podněty či události, které vzbuzují nebo i uspokojují potřeby jednotlivce. Ve chvíli, kdy je vzbuzena nějaká potřeba, vzniká důvod, kvůli kterému člověk určitým způsobem jedná. Říkáme mu *motiv*. Motivy mají těsný vztah k chování člověka, vznikají vzájemným působením potřeb a incentiv (Hrabal, 1984). Chceme-li pochopit, proč si jedinec počíná právě tím kterým způsobem, měli bychom zjistit, co postrádá.

Lokša a Lokšová (1999) popsali model platný v situacích motivovaného jednání, který je postaven na příkladu pocitu hladu a rozdělen do pěti fází:

- 1) vznik pocitu hladu (nedostatku v organismu),
- 2) hodnotová orientace (vše v okolí se hodnotí na základě toho, co člověk postrádá, čímž je v tomto případě pokrm),
- 3) konkrétní jednání za účelem získání pokrmu,
- 4) tzv. konzumní chování neboli konečné chování, jež uspokojuje potřebu,
- 5) nasycení, tj. stav, k němuž dochází po uspokojení potřeby, v našem případě hladu.

3.1.1 Maslowova hierarchie potřeb

Hierarchii potřeb popsal humanistický psycholog A. H. Maslow. Podle jeho teorie je nejvyšší motivací lidské činnosti právě uspokojování lidských potřeb, jež jsou uspořádány dle své důležitosti do pěti stupňů. Lidé tyto potřeby uspokojují od nejnižší úrovně po úroveň nejvyšší. V Maslowově hierarchii potřeb jsou v základu potřeby pro život nejdůležitější. Teprve poté, když jedinec tyto potřeby uspokojí, může pociťovat potřeby hierarchicky vyšší. Jedinec si tyto potřeby nemusí uvědomovat, avšak je-li mu odíráno jejich naplňování, duševní zdraví člověka se ocitá v ohrožení. V takovémto případě se může objevovat problematické chování a frustrace.

Geoff Petty (2013, s. 65) velice příhodně odůvodňuje, proč je pro učitele důležité hierarchii potřeb znát: „Maslow ukázal, že existuje jen jeden způsob, jak motivovat žáky – zajistit, aby jejich potřeby přináležitosti, ocenění a sebeaktualizace byly uspokojovány v průběhu připravených vyučovacích činností.“

Dle Maslowovy teorie jsou potřeby rozděleny na dva základní typy, Mareš (2013) je označuje jako **deficitní a rozvojové**, další autoři pracují s pojmy **fyziologické a sociální potřeby**. Jednotlivci poté, co uspokojí fyziologické potřeby a potřebu bezpečí, usilují především o to, aby byli přijímáni svými rodinami a okolní společností (hovoříme o potřebách sociálních). Po naplnění sociálních potřeb budou usilovat o to, aby je druzí uznávali, a v důsledku toho budou i sami o sobě uvažovat pozitivně. Teprve po naplnění těchto potřeb přicházejí na řadu potřeby rozvojové, mezi které se řadí poznávací a estetické potřeby, jež jsou završeny potřebou seberealizace, nacházející se na samém vrcholu pyramidy.

V Maslowově modelu jsou nejnižší umístěné **potřeby fyziologické**, někde označované jako primární. Patří sem dýchání, přijímání potravy a tekutin, vylučování, rozmnožování a spánek. Jsou-li fyziologické potřeby dostatečně uspokojovány, mohou vznikat další potřeby, jež souvisí s pocitem bezpečí.

Jak bylo naznačeno výše, primární potřeby jsou vrozené a nejsou-li uspokojeny, nedostavují se potřeby vyšší. David Fontana (2003) tento fakt vysvětluje na příkladu společnosti, která žije na pokraji vyhladovění. Takové společnosti nezbývá energie ani čas na rozvíjení tvořivosti a moudrosti, které jsou spojené s estetickými potřebami a se seberealizací. Stejně tak žák, který má hlad, je unavený nebo sedí ve vydýchané učebně, nebude schopen se plně soustředit na vyučování, byť by bylo sebezajímavější.

Pod **potřebou bezpečí** si lze představit potřebu přístřeší, ochrany, jistoty a vyhýbání se zmateným, neznámým a nebezpečným okolnostem. Potřeba bezpečí je uspokojena tehdy, dějí-li se věci předvídatelným způsobem a mají-li svůj řád. Neuspokojení této potřeby vyvolává strach, úzkost, pocity ohrožení a nejistoty, popř. vztek a zmatek.

Každý jedinec pociťuje potřebu někam patřit a být přijímán, Maslow tuto potřebu nazval **potřebou sounáležitosti a lásky**. Její neuspokojení vyvolává smutek, pocity osamělosti a nejistoty. Tyto pocity se navenek mohou projevovat hněvem či jinými projevy, za nimiž se schovává záměr získat za každou cenu pozornost, a to pozitivním i negativním způsobem.

Potřeba sebeúcty a uznání označuje potřebu být přijímán, vážit si sebe sama a cítit se jako plnohodnotná osobnost. Všechny tyto aspekty jsou však podmíněny tím, jak nás přijímají ostatní. Jedinec, u něhož není naplněna potřeba sebeúcty a uznání, se cítí jako zbytečný, ukřivděný a méněcenný, z čehož pramení projevy hněvu a nenávisti.

Potřeba seberealizace se projevuje snahou něco dokázat a využívat své možnosti růstu a rozvoje. Neuspokojení této potřeby má za následek bolestné prožívání vlastního já a identity. Podobně jako u nižších potřeb se při nenaplnění objevuje pocit zbytečnosti a někdy dokonce i ztráta smyslu života. Potřeby seberealizace jsou nasměrovány na pozitivní cíle a hodnoty, a právě k nim by měli učitelé své žáky vést (Mešková, 2012).



Maslowova hierarchie potřeb (Mešková, 2012, s. 98)

3.1.2 Individuální hierarchie potřeb

Na pozadí výše zmíněných zákonitostí se každý jedinec na základě vrozených vlastností a postupně získávaných zkušeností individuálně vyvíjí. Svůj podíl na tomto vývoji má v neposlední řadě také způsob interakce se sociálním prostředím. Tímto způsobem Hrabal (1984) popisuje vznik *individuální hierarchie potřeb*, ze které vyplývá *motivační*

zaměření osobnosti, na jehož základě se utvářejí a stabilizují zájmy a hodnoty jedince. Chceme-li žáka efektivně motivovat, měli bychom se s jeho motivačním zaměřením (tj. zájmy a hodnotami) seznámit. Tento úkol však není pro učitele jednoduchý, neboť ani sám žák si svou vlastní hierarchii potřeb nemusí uvědomovat, v některých případech ji může dokonce záměrně zakrývat. Nejtypičtější skupiny potřeb žáků lze rozdělit do **potřeb poznávacích, sociálních a výkonových** (Hrabal, 1984). Jednou z neúčinnějších metod zvyšování motivace u žáků je probuzení, neboli aktualizace, těchto potřeb.

3.1.2.1 *Poznávací potřeby*

Potřeby poznávání můžeme chápat na dvou úrovních. První z nich je potřeba získat nové informace a následně je uspořádat, druhou je vyhledávání a řešení problémů. Poznávací potřeby se řadí mezi potřeby sekundární a u některých jedinců se nemusí v plné podobě rozvinout. Nejprůzračnějším obdobím pro jejich rozvoj je právě školní docházka. „*Jsou-li při vyučování vzbuzovány poznávací potřeby, dochází nejspolehlivěji k úspěchu v učení a vytváření kognitivních dispozic*“ (Pavelková, 2002, s. 23).

Uvedme příklad z hodiny českého jazyka. Bude-li učitel v hodině slohu seznamovat žáky s útvarem vypravování, může v prvním případě metodou výkladu popsat všechny charakteristické znaky tohoto slohového útvaru. Může jim také na úvod nějaké poutavé vyprávění přečíst, čímž naváže na to, co žáci již znají. Ve třetím případě může formou problémové výuky proložit svůj výklad předložením konkrétních textů, v nichž žáci budou sami vyhledávat shodné znaky, jež budou následně označeny jako typické pro vypravování. Poslední uvedená možnost je oproti předchozím dvěma nepochybně nejvíce efektivní, avšak klade velké nároky na učitelovu přípravu do hodiny a na časovou dotaci ve vyučovací hodině (Hrabal, 1984).

Problémové vyučování může být metodou, pomocí níž lze při vyučování využít poznávací potřeby za účelem aktivizace žáků. Vyučování, které u žáků nevyvolá poznávací potřeby, vede většinou k nezájmu a nudě. Řešením problémových úloh žáci rozvíjejí své schopnosti a myšlení, zapojují svou tvořivost a v souvislosti s tím rozšiřují své vědomosti a formují svou osobnost. Problémová situace má v žákovi navodit vnitřní rozpor mezi tím, co jedinec očekává, a tím, co je mu předkládáno. Tento konflikt přetváří z objektivního problému problém subjektivní, čímž se aktivizuje poznávací potřeba. (Lokša, Lokšová, 1999).

Problém lze žákům zprostředkovat pomocí hry (více v následujících kapitolách), dále pomocí situační metody, kdy je problém popsán v textu, po jehož analýze by žáci měli být schopni vyřešit danou situaci. Při problémovém vyučování se využívá metod kritického myšlení, mezi něž patří již zmíněné čtení s předvídáním, metoda I.N.S.E.R.T., rozsypaný text, ale i např. volné psaní a myšlenkové mapy. Učitel by měl při využívání těchto metod klást důraz především na myšlení, vytváření hypotéz, objevování a bádání (Kotrba, Lacina, 2011).

3.1.2.2 Sociální potřeby

Sociální potřeby podněcují jedince k činnosti namířené směrem k ostatním. U dítěte se v raném věku vytvářejí sociální potřeby vázané na blízké osoby (matku, otce či jiné). Po nějaké době se u dítěte začne projevovat potřeba začlenění do dětského kolektivu. V tuto chvíli se dítě profiluje dvěma způsoby, a to buď na kooperativní (partnerské) vztahy, kde dominuje *potřeba pozitivních vztahů*, nebo v druhém případě na *potřebu prestiže*, která se projevuje spíše *snahou o uplatňování sociálního vlivu*. Obě tyto potřeby mají v motivaci lidského chování značné zastoupení.

Žáci, u nichž převažuje potřeba pozitivních vztahů (afiliace), využívají školní výkon jako prostředek k získání či udržení náklonnosti rodičů, učitelů, spolužáků. Obecně se u těchto žáků projevuje vyšší stupeň konformity. Z tohoto důvodu dosahují lepších výsledků při práci ve skupině. Žáci, kteří pociťují strach z odmítnutí, jsou bázlivější zejména v situacích orientovaných na výkon. Žáci s potřebou vlivu si jej mohou získávat vlastní přízní a pozitivním chováním nebo si naopak počínají agresivně (Hrabal, 1984).

Sociální motivaci žáků může učitel ovlivňovat organizačními formami výuky a také volbou vhodných metod. Sociální potřeby aktualizuje například zařazení soutěže, která však musí splňovat náležité podmínky. Důraz by měl být kladen na úspěch, přičemž každý žák by měl mít šanci tento úspěch zažít. V opačném případě může slabší žáky odrazovat a působit na ně demotivačně. Ve vyhraněných případech mohou špatně nastavené podmínky vést k radosti z neúspěchu ostatních a vytvoření nekooperativní atmosféry (Pavelková, 2002).

3.1.2.3 Výkonové potřeby

K **výkonovým potřebám** se současně s rozvojem jedincovy osobnosti postupně váže řada potřeb. Vývojově první je *potřeba autonomie*, tj. samostatnosti. Její první projevy se objevují již ve třetím roce života, avšak pociťována začíná být právě ve škole. Je-li žák

neustále veden učitelem bez možnosti alespoň občas o něčem rozhodovat, začne si vytvářet odpor ke škole a má tendenci k pasivitě. Následně se vytváří *potřeba kompetence* (potřeba něco umět, něčemu rozumět). *Potřebu úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu* v dítěti pěstuje již výchova v rodině a rodičovský výchovný styl má na tento aspekt výrazný vliv. Jsou-li rodiče orientovaní na úspěšný výkon, samo dítě se velmi záhy stává citlivým i na své vlastní úspěchy či neúspěchy (Hrabal, 1984). Jsou-li výkonové potřeby jedince přiměřené, jsou přiměřené i jeho cíle. V této souvislosti hovoříme o *aspirační úrovni jedince*. „*Aspirační úroveň můžeme definovat jako úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává. Dosažení těchto cílů pak prožívá jako úspěch, nedosažení jako neúspěch*“ (Hrabal, 1984, s. 68). Má-li žák příliš vysokou aspirační úroveň, své síly přeceňuje a případný neúspěch povede k frustraci. Příliš nízká aspirační úroveň souvisí s nízkým sebevědomím a podceňováním se.

3.2 Motivace a její klasifikace

3.2.1 Motivace krátkodobá a dlouhodobá

Z hlediska délky a intenzity lze motivaci označit jako krátkodobou či dlouhodobou. **Krátkodobá motivace** je intenzivnější a silnější, avšak vydrží po kratší dobu; je specifická u mladších jedinců, tj. například u dětí a žáků základní školy. U zralejších, starších jedinců se vyskytuje **motivace dlouhodobá**, která již vyžaduje velkou míru sebezapření a cílevědomosti. Takováto motivace je typická u studujících na vyšších vzdělávacích úrovních (Sitná, 2009, 2013).

3.2.2 Motivace vnitřní a vnější

Velmi často je také rozlišována motivace vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace vyplývá převážně z poznávacích potřeb, v tomto případě potřeba žáka je uspokojována samotnou učební činností. Pokud učební činnost žáka zajímá, více se v ní angažuje a pociťuje z ní vnitřní uspokojení. Žák se učí kvůli této činnosti samotné a není tím pádem vázán na ocenění, pochvalu, odměnu či jakýkoliv jiný vnější podnět. Vnitřně motivovaný žák se učí ochotně, protože ho tato činnost těší. Oproti žákům, kteří jsou motivováni vnějšími činiteli, vykazují tito žáci lepší školní výsledky, lépe se připravují na výuku a obecně mají ke škole lepší vztah. Dle výzkumů mají tito žáci i lepší schopnost zapamatování a pojmového učení a jejich chování je většinou spontánnější

a tvořivější. Pokud je vnitřní motivace navozena, působí na žáka i po skončení školní docházky. Takovýto žák si pravděpodobně zvolí náročnější vzdělání (Lokša, Lokšová, 1999).

Odborná literatura nabízí čtyři zásady pro udržení vnitřní motivace žáka. (Kopřiva in Mešková, 2012). Jsou jimi:

- Smysluplnost (potřeba, aby věci a činnosti dávaly smysl)
- Spolupráce (uspokojuje zároveň potřeby sociální, a to např. nahrazením samostatné práce prací ve skupině)
- Svobodná volba (možnost vybrat si to, co budu dělat, jakým způsobem a s kým budu tuto činnost vykonávat)
- Zpětná vazba (dostávat informace o správnosti svých postupů)

O **vnější motivaci** hovoříme tehdy, jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné potřeby, které na ní nejsou původně závislé (např. pochvala, odměna, obdiv, nebo naopak trest apod.) Může mít z hlediska časové charakteristiky dlouhodobé i krátkodobé. V odborné literatuře jsou odměny a tresty řazeny k nejčastěji používaným prostředkům ve vyučování a celém výchovně-vzdělávacím procesu. V některých případech je jako hlavní motivační faktor využíván strach na úkor motivačních faktorů pozitivních, čímž je u žáků znemožněn rozvoj jejich vnitřní motivace.

V minulosti se mělo za to, že vnitřní a vnější motivace stojí proti sobě. Ukázalo se však, že oba tyto typy motivace mají určitý vzájemný vztah a někdy se dokonce doplňují. Vnitřní motivaci vhodně doplňuje *identifikovaná regulace*, kdy se jedinec ztotožňuje s pravidly a přijímá je za svá. Stále se jedná o vnější motivaci, ale je zde již větší prostor pro vnitřně motivované jednání (př.: Žák si uvědomuje, že je pro něj důležité vypracovat domácí úkol, a proto jej dělá). Vývojově nejvyšší formou vnější motivace je *integrovaná regulace*. V tomto případě je regulace propojená s motivační strukturou jedince, s jeho potřebami, zájmy a hodnotami (př.: Žák vypracovává domácí úkol z plného vnitřního přesvědčení.) (Pavelková, 2002).

Lokša a Lokšová (1999) označují chování způsobené vnějšími motivy za *instrumentální*. Instrumentem, tedy nástrojem pro dosažení cíle, je nějaký vnější činitel. Vezmeme-li v úvahu školní vyučování, vnější motivace na žáky působí velmi často. Avšak žáci, u nichž vnější motivace převládá, se projevují oproti vnitřně motivovaným žákům

mnohem úzkostněji, mají nízké sebevědomí a hůře se vyrovnávají s neúspěchem, kterým ve škole typicky bývá špatná známka.

V nižších ročnících školní docházka z hlediska psychického vývoje převládá u žáků vnější motivace. Největší motivační účinek mají na dítě v tomto období dobré známky, pochvaly nebo naopak pokárání či trest. S narůstajícím věkem žáka se u něj začíná postupně projevovat potřeba seberealizace, která, jak již bylo zmíněno, dle Maslowovy hierarchie stojí na samém vrcholu. Potřeba seberealizace představuje touhu někým být a využít vlastní potenciál. Z potřeby seberealizace se odvíjí rovněž zmiňované poznávací a výkonové potřeby, které mají co dočinění s vnitřní motivací. S postupujícím věkem si tedy žák začíná klást sám na sebe vyšší nároky, projevuje se u něj snaha prosadit svou vůli. „*Tento přechod od vnější motivace k vnitřní probíhá v procesu interiorizace vnějších požadavků, v návaznosti na osvojené poznatky, zručnosti a rozvoj kognitivních funkcí žáků ve spojení s osnovami*“ (Lokša, Lokšová, 1999). Vnitřní motivace je považována za účinnější než vnější motivace, neboť vnitřní motivace vyplývá z pocitů potřeby a vlastních zájmů, které si jedinec postupně vytváří již od útlého věku. Přesto není na místě vnější motivaci opomíjet, neboť při adekvátním využití lze dosáhnout zlepšení žákova výkonu.

Je obecně známo, že žáci učební obsahy často vnímají jako nezajímavé, rovněž je pro ně velmi náročné si uvědomit i smysl učiva, tj. proč se zrovna tuto látku musí učit. Učitelé jsou tak stavěni před velmi náročný úkol, a to takový, aby byli schopni vyučovaný obsah předat způsobem, který je bude k učení motivovat.

3.3 Faktory motivace

Dagmar Sitná (2009, 2013) popisuje pět motivačních faktorů, které se shodují s faktory, jež uvádí Geoff Petty (2013).

1) Užitečnost získaných znalostí a jejich praktické využití

Tento druh motivace je založen na prostém faktu: „*Jestliže chci vykonávat nějakou činnost, musím ji umět*“ Pokud si je žák vědom, že dané vědomosti a dovednosti bude potřebovat, není potřeba ho k učení nutit. Z tohoto důvodu by učitel měl ukazovat použitelnost učiva a jeho užitečnost v běžném životě.

2) Potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělání

Je samozřejmé, že pro jakoukoliv kvalifikaci je nutné se poctivě naučit látku z různých oblastí, a to i věci složité a zdánlivě nepotřebné. Na rozdíl od předchozí motivace je tato motivace dlouhodobá, neboť úsilí s ní spojené může trvat v řádu několika let. Z tohoto důvodu jsou takto motivováni zejména jednotlivci ambiciózní a pracovití.

Pro učitele je velmi náročné motivovat žáky tímto způsobem, je tedy potřeba se neustále snažit o aplikování látky z hlediska mezioborových vztahů. Učitel by měl žákům vhodnými způsoby dávat na vědomí, že informace z různých vyučovaných předmětů spolu velice často souvisejí a jak je mohou vzájemně využít. Stále zde však platí potřeba přibližovat učivo praxi.

3) Posilování sebevědomí.

Někteří žáci sice o probíranou látku nemají zájem, ale záleží jim na osobním úspěchu, který je spojený s uznáním okolí a zvyšováním sebevědomí. Avšak je zde riziko, že tato motivace zafunguje i negativně, v pedagogické praxi se v tomto případě hovoří o *kruhu neúspěchu*. Neúspěch v tomto případě může vést k nezájmu a vyhýbaní se úkolu či činnosti, přičemž postupně dochází ke snižování sebevědomí a motivace jako takové. Aby motivace zafungovala pozitivně, je zde nezbytná profesionální práce všech učitelů a schopnost jasného vysvětlování a poskytování adekvátního hodnocení a zpětné vazby. Platí zde pravidlo převahy pozitivního hodnocení a orientace na úspěch (tzn. nejdříve je potřeba vyzdvihnout, co žák zvládl, a teprve potom upozornit na čem je potřeba ještě zapracovat). S tím také souvisí následující forma motivace.

4) Potřeba ocenění, pochvaly

Mnoho žáků se učí zejména proto, aby se jim dostalo pochvaly od jejich okolí. Důležitou motivací se tak stává pochvala od učitele, rodičů a kamarádů či spolužáků. Žáci se mezi sebou navzájem často poměřují, a proto vyhledávají soutěže, které jim toto umožňují. Učitel by však měl dbát na to, aby nedocházelo k přílišné rivalitě a zášti vůči ostatním, v případě žákova neúspěchu. Navíc ne každý jedinec je přirozeně soutěživý. Někteří se soutěžím vyhýbají kvůli nízkému sebevědomí či obavám z neúspěchu. Pokud učitel zařazuje do výuky soutěže, měl by být schopen měnit jejich charakter tak, aby i slabším žákům byl umožněn pocit úspěchu. Aktivity spojené se soutěží je vhodné střídat s aktivitami vyžadujícími kooperaci.

5) Obava z neúspěchu, trestu

Nezdar a neúspěch může rovněž představovat důležitou motivaci pro učení. Motivovat žáky strachem není vhodné, na druhou stranu i neúspěch či propadnutí u zkoušky může motivovat k učení, avšak pouze u osobnostně silných jedinců. Učitel by měl vysvětlit důvody zkoušení a testů a rovněž upozornit na problémy, vyplývající z neúspěchu. Provádí-li učitel hodnocení u jakéhokoliv žáka, měl by nejprve vyzvednout to, co se žákovi povedlo a za co ho lze pochválit, a teprve poté upozornit na nedostatky a na co je potřeba se ještě zaměřit. Důležitá je zde práce s chybou. Žák by měl být schopen, ať už sám nebo s pomocí učitele, chybu vyhledat a následně ji opravit. Úkol učitele tkví v tom, ukázat žákovi správnou cestu, jak se chybě příště vyhnout.

6) Zájem o problematiku, radost z učení

Jedná se o motivaci založenou na prostém faktu, že to, co se žák učí, ho zajímá a chce se proto dozvídat víc. Zájem o danou látku však může podpořit i pedagog. Je-li učitel zábavný a látku dokáže podávat s vtipem a nadsázkou, žáci si oblíbí i jeho předmět. Tento typ motivace se však příliš často nevyskytuje. Učitel tomuto pozitivnímu motivování může pomoci např. tím, že bude svůj výklad opírat o to, co již žáci znají a je jim blízké, či uváděním příkladů a praktických souvislostí, zaměřením se spíše na zajímavosti než na přednášení pouhých faktů.

Je samozřejmostí, že sám učitel by měl projevovat nadšení a zájem o svůj vlastní předmět a vyučovanou látku. Stejně jako u předchozích typů motivací zde hraje nedílnou roli profesionalita učitele, jeho didaktické schopnosti a vědomosti. S tím mimo jiné souvisí časté obměňování aktivit, zařazování neobvyklých činností, kooperativní způsoby výuky atd.

3.4 Motivační prostředky ve výchovně-vzdělávacím procesu

Hovoříme-li o motivaci, máme na mysli motivaci pozitivní i negativní. Pozitivní motivace ovlivňuje žáka kladným způsobem k té které činnosti, motivace negativní ho od činnosti odrazuje. Při dlouhodobém působení se může negativní motivace neblahým způsobem podepsat na psychice žáka. V této podkapitole jsou popsány prostředky, jimiž lze žáky motivovat, a to jak pozitivním, tak i negativním způsobem.

3.4.1 Komunikace

Při vyučování v souvislosti s předáváním učiva dochází k výměně informací. Tato výměna informací probíhá mezi učitelem a žáky na jedné straně a mezi žáky navzájem na straně druhé. Komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu se váže na výrazně přísnější pravidla oproti běžné každodenní komunikaci.

Dominantní postavení má během vyučování slovo mluvené, avšak neverbální komunikace je ohledně působení na žáky také velmi významná. Učitel s nevrlým výrazem v obličeji vzbudí v žácích jen pocity negativní. Z hlediska neverbální komunikace může učitel na žáka působit již zmíněnou mimikou a pohyby očí. Další z možností jsou gesta, tedy pohyby různých částí těla – kývnutí hlavou, zvednutý palec. Posturika označuje polohy komunikujících osob, proxemika vzájemnou fyzickou vzdálenost. Při malé vzdálenosti k žákovi může učitel využít haptiku, tedy tělesný kontakt, se kterým je třeba v rámci pedagogické komunikace pracovat velmi opatrně. Pokud například učitel chce upozornit žáka, že je potřeba, aby mu věnoval větší pozornost, poklepe mu na rameno (Mešková, 2012).

Jedním z cílů efektivní pedagogické komunikace je, aby žák porozuměl obsahu učiva. Učitelův projev by měl být srozumitelný, logicky strukturovaný a vycházet z aktuálních poznatků a zkušeností žáka. Zkušený učitel by se měl rovněž snažit omezit monologický výklad a vést výuku formou dialogu. Způsob, jakým učitel přistupuje k žákovi, se výrazně odráží nejen v motivaci žáka, ale i v jeho aktivitě a rozsahu i charakteru komunikace. Mešková (2012) rozlišuje dva přístupy učitele k žákům, a to přístup *autoritativní*, jež nazývá *tlakem*, a přístup *partnerský* označovaný jako *tah*.

Autoritativní přístup učitele k žákovi (tlak) omezuje komunikační prostor žáka. V tomto přístupu učitel poté, co položí otázky, očekává odpověď od jednoho žáka, zbytek třídy zůstává v komunikační pasivitě. Některé žáky může učitel preferovat, čímž dochází k „nálepkování“. Veškerá diskuze je zde potlačena, popřípadě schopnosti k diskuzi jsou rozvíjeny velmi minimálně. Vystává zde naprosto reálné riziko, že si žáci vytvoří negativní stereotyp ve způsobu myšlení, která spočívá v neschopnosti přemýšlet a vytvářet si vlastní úsudky, a v návaznosti na to budou zcela odkázáni na přijímání hotových poznatků často označované jako „biflování“. Toto vše má samozřejmě negativní dopad i na kognitivní kompetence žáka.

Výzkumy ukázaly, že otázky, které učitelé během vyučování kladou, jsou uzavřené a zjišťují tak věcné znalosti. U takových otázek jsou očekávány předem známé odpovědi. Jsou-li takovéto otázky nadužívány, mají za následek pokles rozumové aktivity žáků, šetří jim námahu s myšlením a nevedou je k vytrvalosti. Otázky, které podněcují žáky k myšlení, bývají většinou nesnadné a vyžadují uvážlivou odpověď (Fisher, 1997).

Při **partnerském přístupu učitele (tahu)** žáci spontánně reagují na výpovědi učitele, doptávají se a diskutují s ním. Učitel zde vybírá takové metody a formy výuky, kde iniciativu přebírá žák. Avšak i partnerský přístup má svá rizika. Jedním z nich může být nedůsledné dodržování stanovených pravidel a dochází tak k nežádoucímu chování ze strany žáka. Žáci také nabídnutý prostor ke komunikaci mohou zneužít i k tématům, která nesouvisí s probíraným učivem (Mešková, 2012).

Chceme-li, aby žáci aktivně mysleli, je potřeba je povzbudit k tomu, aby se nebránili kladení otázek, což je zejména u starších dětí poměrně obtížné. Pokud si však žáci sami určí, co by chtěli vědět, po vyslovení svých otázek si budou odpovědi více vážit a následně si ji i snáze zapamatují (Fisher, 1997).

3.4.2 Výukové metody a činnosti v hodinách

Žáky můžeme motivovat činnostmi, které učiní výuku atraktivnější a žáci je tak budou vnímat jako odměnu. Vyhovět zájmům a potřebám žáků není jednoduché a v pubescentním věku to platí dvojnásob. Pokud je nutné využít výklad, je vhodné jej obohatit o všelijaké zajímavosti a obrazový, filmový či hudební materiál. Žáci považují za zajímavé takové úlohy, v nichž lze nalézt jistou dramatičnost a tajuplnost.

Panuje všeobecné přesvědčení, že zažitý stereotyp žáky strhává k pasivitě. Z toho důvodu je vhodné aktivity a organizační formy výuky co nejvíce obměňovat a ve vyučování tak zajistit rozmanitost a určitou překvapivost. Znalost dostatečného množství rozmanitých výukových metod je nezbytností pro výkon učitelské práce. Pestré výukové metody tvoří základ pro motivaci žáků a jejich aktivní práci. Nabídneme-li učitel žákům pestré a zábavné aktivity, významně selepší nejen vztah k předmětu, ale i k jeho osobě. Žáci v tomto případě lépe přijmou i činnosti nezábavné, které jsou čas od času nutností. *„Jestliže mám tři, čtyři výukové hodiny dobře přijímané žáky, rádi „přežiji“ i hodinu pátou, kdy je potřebné vykonat něco méně zábavného. Třídní klima totiž tvoří historii vztahu mezi učitelem a žáky a tuto historii vytváří celistvý pohled žáků na výuku daného učitele“* (Čapek, 2015, s. 25).

Tradiční metody výuky zahrnují poměrně vysoký podíl výkladu učitele a učitelem zadané práce, velký důraz se zde klade na učivo. Metody netradiční kladou větší důraz na žáky. Úkolem učitele je u tradičních metod rozpoznat potřeby žáků a s ohledem na jejich potřeby jim poskytnout výukovou zkušenost. Je zde kladen větší prostor pro iniciativu žáků, čímž se jim nabízí více příležitostí pro tvořivost a odpovědnost (Fontana, 2003).

Fontana (2003, s. 370) upozorňuje na nutnost přizpůsobení metod vyučovacím předmětu a žákům. „*Většina učitelů se nepřestává učit a je vždy ochotna posuzovat nové nápady a nové techniky na základě jejich přínosu.*“ Dále dodává: „*Ve vyučování, stejně jako v psychologii člověka vůbec nemá nikdo monopol na pravdu a lidé, kteří si zakrývají uši před poučenou rozpravou a před alternativními názory, jsou tím ochuzeni.*“

Vhodným motivačním prostředkem využívaným ve výuce je **hra**. Dle některých tvrzení by měla být základní nosnou metodou, a to nejen v nižších ročnících. Patří totiž mezi základní potřeby dítěte. V rámci hry probíhají procesy poznávání a učení nenásilně a ze spontánního zájmu žáka. Využití hry ve výuce navíc podporuje žákovu socializaci a vede k sebekontrolě, neboť se učí dodržovat stanovená pravidla. Zvláštním odvětvím her jsou soutěže, během nichž si žák osvojuje smysl pro férovost, toleranci a odpovědnost. Adekvátním využitím hry ve výuce může učitel přimět žáky výrazně většímu soustředění, než toho lze dosáhnout v rámci tradičního vyučování. Didaktická hra by se však měla vyvarovat přehnaného sledování výukových cílů, neboť tato snaha může zastínit primární podstatu hry a žák tuto činnost jako hru vnímat nebude (Viška, 2009).

Tomáš Houška (1991) v publikaci *Škola hrou* vedle hry zmiňuje další metody, jednou z nich je **dramatizace**. Dramatizace je ideální prostředek, jak rozvíjet komunikační schopnosti žáků. Má velmi blízko k divadlu a může pracovat s vhodným textem, či dějem. V předmětu český jazyk se nabízí mnoho možností, jak s dramatizací pracovat. Téměř každý literární text lze převést do dramatické podoby. Přínos tkví především v rozvoji tvořivosti, fantazie a jazykových, komunikačních i sociálních kompetencí.

Další aktivizující a motivující metody mohou pracovat s **problémovým vyučováním**, jehož podstata byla nastíněna v podkapitole zabývající se poznávacími potřebami. Problémové metody se vyznačují tím, že žáci sami objevují obecně platné zákonitosti, čímž se v žácích pěstuje aktivita, sebevědomí, tvořivost a radost z poznání a vyřešení problému (Houška, 1991).

Ve školách, a to nejen základních, zůstává převažující metodou výklad. Již výše bylo zmíněno, že převaha výkladu vede k pasivitě žáka. Jsou však situace a učební obsahy,

v jejichž případě se výuka bez výkladu neobejde, v českém jazyce je tomu poměrně často. Může se jednat o abstraktní či intelektuálně náročné a těžce pochopitelné učivo, v předmětu český jazyk takové učivo představují např. konkrétní přesná pravidla mluvnice.

V případě výkladu či jiné intelektuálně náročné činnosti by měl učitel s žáky neustále udržovat kontakt a patřičně zareagovat, pokud začne mít pocit, že pozornost žáků se vytrácí. Vhodný způsob, jak takovou situaci vyřešit, nabízí Kathy Petersonová (2015) ve své knize *Motivační třiminutovky*. Zde jsou popsány rychlé aktivity řízené učitelem, kterých se žáci chtějí účastnit, neboť je vnímají jako hru a oceňují hravost a zábavu, která je jejich nedílnou součástí. Jednotlivé aktivity nezaberou více než tři minuty a zahrnují soutěžení, spolupráci, zamyšlení či jinou činnost, jež poskytuje potřebnou přestávku od činnosti, která žáky přestala zajímat. Tato třiminutová aktivita má žáky zaujmout a navrátit jim energii k učební činnosti. Zmíněné tři minuty společně s vhodně zvolenou aktivitou poskytnou žákům i učiteli chvíli oddechu, obnoví vytrácející se pozornost či vybijí přebytečnou energii. Tyto aktivity je vhodné využít nejen jako „životabudič“ během výuky, ale použitelné jsou i v úvodní (motivační) části hodiny.

Jiný zdroj (Lokša, Lokšová, 1999) uvádí obdobné způsoby motivace, které jsou nazvány poněkud formálněji, a to jako *koncentrace pozornosti a regenerace sil*. Za stejným účelem můžeme využít *imaginaci* – cvičení na rozvoj fantazie, které rovněž uvolňuje pracovní atmosféru. Kromě výše zmíněných metod k rozvíjení motivace lze uvést také programové učení, brainstorming, činnostní učení, kooperativní vyučování a další.

3.4.3 Odměny a tresty

Odměny a tresty jsou prostředky vnější motivace žáka, kterou učitel využívá ve chvíli, kdy žákovi schází motivace vnitřní. Jak již bylo zmíněno, ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou využívány nejčastěji. Účinnost odměn a trestů závisí na vnímání žáka, které se současně s jeho věkem proměňuje. V nejširším slova smyslu může být odměnou uspokojení jakékoliv potřeby, trestem naopak frustrace neboli nenaplnění této potřeby. Ve škole jsou odměny nebo tresty považovány za záměrně navozené následky splnění či nesplnění požadavků, které jsou na žáky kladeny.

Pochvaly uspokojují sociální potřeby žáka (potřeba pozitivní vztahů, uznání druhých, prestiže apod.), pokárání naplnění těchto potřeb naopak zabraňuje. Frustrován může také jedinec být, pokud bude trestán, neboť tresty omezují naplnění potřeby bezpečí, a to jak psychického, tak i fyzického (pocit ohrožení apod.).

Funkcí **trestu** neboli **sankce** je zabránit nežádoucímu chování. Jedná se tedy o negativní formu motivace. Trest představuje tlak, který vede žáka ke změně chování a jehož síla stojí na tendenci vyhnout se nepříjemnému.

Za psychické trestání je považováno chladné chování, odepření přízně, nevšímavost. Tento způsob trestu působí sice mírněji, avšak výzkumy ukázaly, že děti často trestané psychickými tresty trpí často úzkostí, trvalými pocity viny, jsou nejisté a v krajních případech až neurotické.

Fyzické trestání je ve výchovně-vzdělávacím procesu nepřijatelné. Takovéto neúměrné tresty, jsou-li v jakékoli situaci používány, jsou ponižující a mají za následek nárůst agresivity dítěte. Nadužívání přísných trestů jakéhokoliv vychovatele značí jeho bezradnost, nezvládnutou agresivitu a většinou vede k opačným výsledkům, než jaký byl záměr.

Další formou trestu je trestání prací, která je někde stále aplikována, a to nejen ve výchově rodinné, ale i ve škole. Negativní pocit z trestu se poté přenáší i na druh vykonávané práce, přičemž rozhodně nelze mluvit o pozitivním efektu.

Rovněž zákazy jsou způsobem trestu, který je nutno užívat velmi uvážlivě. V případě, že se zákaz bude týkat činnosti, ke které má dítě kladný vztah, může upadnout do apatie, což má za následek opět snížení motivace.

Zachoval-li se dítě destruktivně či agresivně, je možné použít metodu přirozených následků. Dítě bude nucené své činy napravit a samo tak pocítí negativní důsledek toho, co provedlo, a lépe tak může pochopit, proč by se mělo daného činu příště vyvarovat.

Tresty obecně jsou spornějším výchovným prostředkem oproti odměnám, neboť při nedodržení zásad mohou vést k vedlejším negativním účinkům zmíněným výše (Hrabal, 1984). Mešková (2012) také upozorňuje, že při přílišném užívání trestů se žák vůči nim postupně stane „imunní“, čímž se motivační účinek vytrácí. V jiných případech reakce na trest mohou vygradovat v provokování, vzdor nebo dokonce k agresii.

Odměna či **pochvala** je pozitivní formou vnější motivace, její funkcí je tedy podpořit takové chování žáka, které se považuje za žádoucí. Při užívání pochvaly se uplatňuje princip „něco získat“.

I pochvala má však svá rizika. Nejzávažnější z nich je snižování vnitřní motivace, neboť žák danou činnost nevykonává sám od sebe. Pro žáka tedy není hodnotná činnost sama

o sobě, ale důležitá je pro něj odměna, která z této činnosti plyne. Podobně jako u trestu, při nadměrném užívání odměn dochází ke stagnaci, žák se stává pasivním a bez odměny není ochoten pracovat. Návyku na pochvalu či odměnu se dá určitým způsobem předejít, a to jakoukoliv pozitivní zpětnou vazbou a oceněním či povzbuzením. Dostane-li se však žákovi pochvala za výkon, který byl příliš snadný, začne sám žák mít pochyby. Přehnané chválení se může stát demotivačním činitelem v tom smyslu, že žák začne mít dojem, že jeho schopnosti jsou malé.

Pavelková (2002) uvádí výchovné situace, které na žáka mohou působit jako odměna. Zmiňme zde alespoň některé: sdílení prožitků – tj. zaujaté poslouchání; nepřerušovat hovor; úsměv, projev radosti; ocenění před druhými; dodání odvahy; na chyby upozornit věcně – tj. bez zbytečného komentáře; mít pro dítě čas; a další.

Mezi situace, které dítě může považovat jako trest, patří: odvrácení pohledu; ledové mlčení; projevy nudy a nezájmu; přehlédnutí snahy o nápravu; trvalé námitky; výčitky; netrpělivé naléhání; výsměch, ironie, arogance, sarkasmus; a další.

3.4.4 Hodnocení

Do vnější motivace řadíme i hodnocení, jež je vnímáno jako důležitá forma odměňování a trestání. Prostřednictvím hodnocení učitel řídí a usměrňuje učební činnosti žáků. Je s výchovně vzdělávacím procesem natolik spjato, že si je jeho účastníci mnohdy ani neuvědomují. Hodnocením tedy může být už pouhý povzbudivý úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou či jednoduché přitakání. Oproti běžnému životu je školní hodnocení specifické svou systematičností, kterou lze spatřovat v jeho pravidelnosti a v přípravách či organizování učitele. Učitel je povinen pracovat se vzdělávacími standardy, které jsou popsány ve školním vzdělávacím programu i v jiných, nadřazených dokumentech (Rámcový vzdělávací program) a slouží jako kritéria pro školní hodnocení. Školní hodnocení je zpětnou vazbou, která má za úkol informovat o tom, jak probíhá výuka a zda bylo dosaženo stanovených cílů (Kolář, Šikulová, 2009).

V rámci školního hodnocení má výraznou převahu klasifikace známkou, jež má svou tradici a je stále hojně využíváno kvůli své jednoduchosti a přehlednosti. Učitel se však během známkování musí potýkat s rozporuplností tlaků a nároků na učitele, jako jsou např. vztahy ve škole či třídě, osobní (ne)sympatie k žákovi, vztahy s kolegy a vedením školy nebo rodiči. V českém vzdělávacím prostředí se stále drží tradice hodnocení pomocí pěti klasifikačních stupňů. S ohledem na jedinečnost, individuální schopnosti

a vlastnosti každého žáka je těchto pět stupňů skutečně málo. Požadavek na objektivní hodnocení se tedy stává téměř nesplnitelným.

Známkování představuje zejména v nižších ročnících velice silnou motivaci, která se ovšem postupem do vyšších ročníků může měnit ve stagnaci a frustraci v případě dlouhodobějšího neúspěchu. Znamky mohou přinášet strach, mohou vyvolávat pocity stísněnosti či apatii, na druhé straně úspěch nebo úlevu. Velký vliv na to vše mají reakce učitelů, ale i rodičů, kteří chtějí vidět v žákovských knížkách svých potomků samé jedničky. Začnou-li mít žáci pocit, že ti úspěšnější z nich jsou více oblíbeni a dostává se jim více úcty, vytratí se u nich radost z vlastní práce, tvoření a nalézání nových poznatků. Převládne strach ze selhání a riskování ztráty vlastní hodnoty v očích ostatních. Za největší úspěch žáci považují dobré známky, dobré vysvědčení, avšak důležitost přikládaná známce s vyššími ročníky klesá. V průběhu puberty začíná žák sám sebe posuzovat a uvědomovat si vlastní jedinečnost, systému známkování se začíná bránit, neboť jeho osobnost zachycuje pouze v číselné podobě a mnohdy nepravdivě (Čapek, 2014).

Dalším způsobem hodnocení, který o žácích vypovídá mnohem více, avšak pro učitele je náročnější, je hodnocení slovní. Právě pro časovou náročnost si v našem školství slovní hodnocení stále nenašlo pevné místo. V rámci slovního hodnocení učitel může zhodnotit, jaký posun žák udělal, co se mu podařilo a v čem by měl naopak ještě zabrat. Obecně má výrazně větší motivační funkci oproti tradiční klasifikaci. Jelikož není omezeno na pouhých pět stupňů, je zde prostor pro respektování žákovy individuality. V předmětu český jazyk by se slovní hodnocení mělo uplatňovat alespoň u slohových prací, neboť u prací tohoto typu je mnoho aspektů, které je třeba hodnotit.

3.5 Motivační vlivy snižující žákův výkon

Učitel by měl mít neustále na paměti rovněž i ty činitele, které žákův výkon ovlivňují negativně, a snažit se jim v průběhu své výuky vyhnout. Obecně lze říci, že většina těchto činitelů má stejný původ, a tím je frustrace potřeb žáka. Frustrace nastává, je-li jedinci znemožněno naplnění některé z jeho potřeb, a zpravidla je spojena s nepříjemnými pocity. V rámci školního prostředí může docházet spíše k frustraci sekundárních potřeb žáků.

3.5.1 Nuda ve vyučování

Nuda je výsledkem frustrace poznávacích potřeb a většinou vzniká dvěma způsoby. Prvním z nich je jednotvárnost vyučovacích hodin. Pokud nemá učitel o svůj předmět zájem a ke svým hodinám přistupuje laxe a monotónně, zákonitě nemůže zájem očekávat u svých žáků. Zjistí-li žáci, že už je nečeká nic překvapivého ani nového, přestanou být stimulováni k jakékoliv aktivitě. Druhým zdrojem nudy ve vyučování je vnímání daného předmětu jako neužitečný. Začnou-li se žáci ve škole nudit, mohou reagovat různými způsoby. Přemýšlí nad jinými – pro ně zajímavějšími záležitostmi, než je probíraná látka, mohou se také vůči učiteli či svým spolužákům projevovat agresivně, popř. svou pozornost zaměří na jiné aktivity, jakými může být hraní si s různými předměty, nezúčastněné pohledy z okna apod. Jestliže se nuda ve vyučování stane trvalou záležitostí, vede ke snížení výkonu v daném předmětu (Hrabal, 1984).

V předmětu český jazyk je velmi snadné ke zmiňované jednotvárnosti sklouznout. Zejména hodiny mluvnice, které jsou založeny na procvičování pravopisných jevů, se žákům mohou jevit jako nezáživné a jednotvárné. Pro vyučujícího zde platí stejné pravidlo, jako je tomu obecně v jakémkoliv jiném předmětu. Měl by se neustále snažit této jednotvárnosti zamezit průběžným střídáním aktivit a žáky překvapovat neobvyklými náměty a činnostmi.

3.5.2 Strach ve vyučování

Hrabal uvádí také další aspekt, který má na školní výkon negativní dopad, a tím je **strach**. V psychologii je definován jako frustrace potřeby bezpečí nebo jakási reakce na ohrožení. Strach ve vyučování může žákův výkon zvýšit, ve vysoké intenzitě je výkon však zeslabován.

Na strach mají významný vliv zátěžové situace, kterých během školní docházky dítěte postupem času průběžně přibývá. Zdrojem zátěže mohou být učitelé, rodiče a s nimi spojené požadavky na výkon, mimo jiné i spolužáci. Pokud bude dítě nadměru zažívat neúspěch a následné pokárání od rodičů či učitelů, vypěstuje se v něm negativní vztah ke škole, který může přerůst a ve zmiňované pocity strachu a úzkosti (Čáp, Mareš, 2007).

Stresová situace představuje ve školním prostředí převážně situace zkoušení, která na žáka klade vysoké nároky, frustruje pocity bezpečí, čímž vyvolává strach. Mezi strachem a školním prospěchem je určitý vztah, který ovlivňuje mimo jiné povaha vyučování

a osobnost učitele. Je-li vyučovací styl učitele založený na přísnosti až nepřátelství, zvyšuje se tím u žáků míra pocitu ohrožení. Ve vyučování, které je vedeno nevhodným způsobem, strach umocňuje úroveň vztahu schopností žáků a jejich školního výkonu. Žáci s nižšími rozumovými schopnostmi tak prožívají úzkosti, neboť v těchto podmínkách nemají možnost se vyrovnat s požadavky, které jsou na ně kladeny.

Prožívání strachu a jeho dopad na výkon závisí mimo jiné s osobnostními vlastnostmi jedince. Hrabal v souvislosti s úzkostí a výkonem žáků zmiňuje strukturovanost vyučování (do jaké míry je aktivita přenechána žákům a do jaké míry výuku učitel organizuje). Je nutné zmínit, že důležitou roli zde hrají i schopnosti žáků. Dle výzkumů se ukázalo, že žáci úzkostní s nadprůměrnými schopnostmi jsou výkonnější, jestliže je vyučování vysoce strukturované, naopak úzkostní žáci se schopnostmi nízkými pociťují k takovému způsobu výuky odpor a jejich výkon tak klesá. Naopak žáci neúzkostní a nadprůměrní pracují lépe ve výuce málo strukturované, kde jim je dán větší prostor se rozvíjet.

Úzkostné děti musí většinou také věnovat větší dobu přípravě na zkoušení, neboť jsou rušeny obavami ze selhání, strachem ze špatné známky a mimo jiné také emotivním vzrušením provázeným vegetativními projevy jako je pocení či tlukot srdce (Hrabal, 1984).

Pro výkon učitelského povolání jsou nezbytné vysoké morální a profesní kvality. Je důležité, aby učitel byl seznámen s příčinami a důsledky strachu, úzkosti a trémy u svých žáků. Vhodným způsobem výuky, hodnocení a pozitivní motivací lze žákům pomoci tyto pocity frustrace překonat (Stránská, Pančochová, 2000).

4 Vývojové charakteristiky dětí v období pubescence

Diplomová práce se zabývá motivací žáků na druhém stupni základní školy, je tedy na místě popsat vývojové změny a charakteristiky týkající se tohoto období lidského života. Na druhém stupni základní školy se děti nacházejí ve starším školním věku, přesněji v období dospívání, tedy pubescence. Kompletní charakteristika by měla zahrnovat jak vývojové charakteristiky psychické, tak i fyzické. Jelikož však v rámci školního vyučování a motivace je relevantní spíše psychický vývoj, popis fyzického vývoje nebude součástí této práce. Pozornost bude věnována především změnám v psychické a sociální oblasti žáka.

Ke změnám v oblasti fyzické, psychické a sociální dochází současně a vzájemně se ovlivňují. Psychické změny a sociální postavení však ovlivňuje ještě řada dalších faktorů. Změny spojené s pohlavním zráním působí vlivem výrazných hormonálních výkyvů na nervový systém. To má za důsledek změny v tělesném vzezření dospívajícího jedince, ale i v přístupu dospělých k němu. Mladiství na to vše reagují touhou po dospělejším postavení, současně také nejistotou či úzkostí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dospívání je přechodným obdobím mezi dětstvím a dospělostí, puberta zasahuje do jeho první poloviny. Časově je umístěna mezi 11., 12. a 15. rokem. To, v jakém věku dítě prochází pubertou, je zcela individuální a tato variabilita je ovlivněna především geneticky (Vágnerová, 1999). Langmeier s Krejčířovou (1998) rozděluje období pubescence do dvou fází. První pubertální fáze, *tzv. prepuberta* (zhruba 11-15 let) se projevuje prvními známkami pohlavního dospívání a urychlením tělesného vzrůstu. Tato fáze pubescence končí u dívek nástupem menstruace a u chlapců první noční polucí. Druhá pubertální fáze, *tzv. fáze vlastní puberty* (zhruba 13-15 let) trvá do dosažení reprodukční schopnosti.

Jedinci se v období dospívání začínají odlišovat od dětí i od dospělých. Vytvářejí si tak specifickou subkulturu, která s sebou nese odlišné vyjadřování, oblečení a vzezření obecně. Občas mohou být členy zvláštního seskupení či hnutí.

Během puberty se modifikují všechny složky osobnosti a dochází k dynamickým a komplexním proměnám jedince jako takového. V odborné literatuře je období pubescence tradičně popisováno jako období *emoční lability*, a to zejména z toho důvodu, že během tohoto období dochází k zásadním psychickým změnám. Mezi tyto změny patří změny nálad, impulzivní jednání, nepředvídatelné jednání, reakce a postoje (Langmeier,

Krejčířová, 1998). Pubescentní dítě za den několikrát může změnit svou náladu, a to i během několika minut, bez zjevné příčiny. S tím souvisí tendence reagovat přecitlivěle či výbušně na zdánlivě neutrální podněty. U téhož jedince se na jedné straně můžeme setkat s přecitlivělostí, na straně druhé až s hrubostí a necitelností, ty však mohou být pouhým maskováním skutečného emočního naladění (Smíčková-Čížková, 2008). Z tohoto a dalších důvodů se obecně tvrdí, že puberta představuje období krize a vzpurnosti a zákonitě s sebou přináší konflikty a problematickou komunikaci s okolím. Je však nutné mít na paměti, že i přes výkyvy nálad a emoční nestabilitu pubescenta velmi záleží na tom, jak na jeho chování dospělí reagují. Pokud rodič, učitel či jiné dospělé osoby budou dbát na citlivý a vstřícný přístup respektující individualitu dítěte, může jeho problematické chování probíhat bez větších chaosů a konfliktů (Smíčková-Čížková, 2008).

Pro pubescenta je rovněž typická nechuť projevovat navenek své prožívání. Jedinec na jedné straně věnuje svým pocitům více pozornosti oproti dřívějšímu, na straně druhé není ochoten své city dát najevo. Ve svých pocitech totiž nemá jasno, neumí je pojmenovat, a tak se obává nepochopení či výsměchu. Tato nejistota a zranitelnost se projevují v přecitlivělosti a vztahovačnosti (Vágnerová, 1999).

V Piagetově teorii kognitivního vývoje odpovídá pubescence období formálního myšlení, jemuž předchází období konkrétních operací. Zatímco konkrétní operace se soustřeďují na realitu, v rámci formálního myšlení je tato realita potenciálně pozměněna a asimilována na základě představovaného dění. Dle Piageta je ve vývojovém stadiu pubescence významnou změnou fakt, že dítě se stává schopným rozlišovat formu a obsah. Dokáže tedy správně přemýšlet o výrocích, kterým nevěří nebo ještě nevěří, uvažuje hypoteticky. *„Stává se tedy schopným vyvozovat nutné důsledky z pravd pouze možných. A to je začátek hypoteticko-deduktivního neboli formálního myšlení“* (Piaget, Inhelder, 2014, s. 102). Dřívější myšlení dítěte se vázalo na určitá (konkrétní) fakta, která byla vnímána jako daná a nezměnitelná. Žák staršího školního věku, pubescent, je již schopen přemýšlet o různých možnostech a situacích, které dosud nenastaly. Tato změna ve způsobu myšlení naprosto zásadně mění jedincův vztah ke světu i k sobě samému. Změna úhlů pohledu, o níž je řeč, je klíčová pro citovou i poznávací oblast.

Mění se povaha hodnot se odráží rovněž ve školním výkonu. Výkon ve škole je nyní vnímán jako hodnota dospělých a ztrácí tak pro pubescenta větší význam, neboť dospělí

jsou nyní ze strany pubescenta více kritizováni. Spolu s ostatními dospělými ztrácí rovněž učitel své výsadní postavení, které měl do této doby takřka automaticky. „*Role učitele v pojetí dětí prochází zcela zákonitým vývojem od nekritického zbožňování prvňáčků ke kritičnosti starších žáků, usilujících o rovnoprávnější postavení a lepší status své role*“ (Vágnerová, 1999, s. 51). Názory a hodnoty dospělých tedy již nejsou automaticky přijímány. Mnohonásobně větší význam mají nyní normy a hodnoty třídy, tedy vrstevníků a sociální skupiny. Právě jeho vrstevnická skupina má výrazný vliv na identitu jedince.

Hodnota školního výkonu, pokud se u jedince nachází, již není samoúčelná, jako je typické pro mladší věk, ale vztahuje se spíše k budoucímu uplatnění. Pubescentní žák má tendenci se příliš nenamáhat, pokud k tomu není nějakým způsobem přinucen. Význam učiva je pubescenty velmi často považován za samoúčelný. Nápor vyučovaného obsahu, který je nejasný a nesrozumitelný, je odmítán, neboť posiluje u žáka jeho osobní nejistotu. Tato nejistota stoupá, je-li žák během vyučování pouze pasivním objektem. Aktivizací žáka a aplikací prezentovaného učiva na různé situace lze jeho postoj k učivu změnit.

Myšlení pubescentů se sice stále rozvíjí, mnozí však nejsou schopni veškeré učivo zvládnout, ať už z důvodů formálních nedostatků (nakupení zásadních neznalostí přerušující návaznost, nejasný výklad atd.), negativního očekávání vyvolávajícího emoční blokaci či nižší inteligence, která ke zvládnutí učiva není dostačující (Vágnerová, 1999).

Komunikace dospělých s dospívajícími může velmi často vést k vzájemnému nepochopení. Je však důležité si uvědomit, že dospívající jedinec nyní potřebuje více než kdy dříve být respektován jako rovnocenný partner a pokud se tak neděje, přestává se svým okolím komunikovat. Stejně tak je tomu i ve vztahu k učiteli, kdy dospívající žák ocení, nebude-li mu zdůrazňována nerovnost jejich rolí. Žáci budou rovněž kladně reagovat na projevy dobré nálady, smyslu pro humor a v neposlední řadě budou vděční za ochotu vyslechnout jejich názor a snahu o pochopení. Pokud v roli učitele dáme žákům najevo, že je bereme (alespoň v rámci možností) jako rovnocenné bytosti, posílíme tak nejen jejich sebejistotu, ale prostřednictvím pozitivní zpětné vazby můžeme kladně ovlivnit i jejich motivaci ke školní práci (Vágnerová, 1999).

5 Výuka českého jazyka

Český jazyk představuje pro většinu dětí, s nimiž se ve školním prostředí setkáme, jazyk mateřský. S mateřským jazykem se dítě setkává od narození, jeho prostřednictvím se učí komunikovat se svým okolím a s jeho pomocí si vytváří svůj obraz světa. Od narození se dítě učí jazyk odezíráním a imitací od matky a ostatních lidí v jeho blízkosti. Specifičnost učiva v předmětu český jazyk spočívá právě v tom, že jazyk jako takový je jedním z předmětů poznání (Čechová, 1998). Dítě, které nastupuje do první třídy základní školy, by mělo jazyk ovládat minimálně na dorozumívací úrovni. Předmět český jazyk provází žáky celou povinnou školní docházkou. Na prvním stupni základní školy si žáci osvojují a následně zdokonalují zejména techniku čtení a psaní. V průběhu druhého stupně základní školy je pozornost věnována zlepšování kvality jazykových a komunikačních schopností a dovedností na mluvené i psané úrovni. Úroveň a kvalita, jakou si žáci osvojí tyto schopnosti a dovednosti, má zásadní vliv na jejich vzdělávání obecně.

5.1 Český jazyk a jeho místo v Rámcovém vzdělávacím programu ZV

Veškerá činnost prováděná žáky pod vedením učitele by měla vycházet z Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP). RVP pro základní vzdělávání je národní program, jemuž musí odpovídat školní vzdělávací program každé jednotlivé školy.

RVP vychází z nové strategie vzdělávání, která klade na první místo osvojování klíčových kompetencí a jejich provázání se vzdělávacím obsahem, který již není cílem vzdělávání, ale pouze jeho prostředkem. Mezi jeho zásady patří v neposlední řadě uplatňování variabilní organizace a individualizace výuky podle potřeb a možností žáků a využívání vnitřní diferenciací výuky.

Na druhém stupni základní školy má vzdělávání dle RVP žákům pomáhat získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření hodnot a postojů vedoucích ke kultivovanému chování a zodpovědnému rozhodování. Vzdělávání má být budováno na širokém rozvoji zájmů žáků a na provázanosti vzdělávání s praktickým a reálným životem.

Veškeré vzdělávání má směřovat k naplňování klíčových kompetencí, které „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince*

přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (RVP ZV, 2016, s. 10). Klíčových kompetencí je dle RVP pro základní vzdělávání sedm: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

RVP dále stanovuje vzdělávací obsah, jenž je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* patří spolu s cizími jazyky do oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Tato oblast zaujímá zásadní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jazyková výuka má být zaměřena zejména na podporu rozvoje komunikačních kompetencí a žák by měla naučit správně vnímat jazyková sdělení, vhodně se vyjadřovat a v neposlední řadě tak uplatňovat výsledky svého poznávání. Poznatky osvojené v oboru *Český jazyk a literatura* jsou stěžejní nejen pro jazykové vzdělání, ale i pro osvojování poznatků ve všech dalších oblastech vzdělávání.

Při osvojování českého jazyka by měly být systematicky plněny následující cíle:

- *Komunikační cíl*, který vyžaduje uvědomělé užívání jazykových prostředků.
- *Kognitivní (poznávací) cíl* představuje ovládnutí jazykového systému. Je sice podmíněn cíli komunikačním, avšak podmínkou funkčního komunikování je mimo jiné i znalost stavby jazyka.
- *Naplnění formativního (výchovného) cíle* vyžaduje vytvoření postojů žáka k jazyku, k vyjadřování a v neposlední řadě i ke schopnostem komunikačním, rozumovým a estetickým.

Obor *Český jazyk a literatura* má charakter komplexní, je však rozdělen do tří částí, jež se mají ve výuce vzájemně prolínat: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Hovoříme-li o komplexnosti, je třeba zmínit, že učitelé by měli dbát na systematické propojování s dalšími obory (mezipředmětové vztahy), smysluplnost a kladné naladění na další vzdělávání žáků, čímž se opět dostáváme k motivaci.

Jazyková a komunikační výchova vede žáky ke srozumitelnému a kultivovanému vyjadřování (mluvenému i psanému) a chápání různých jazykových sdělení. V jazykové a komunikační výchově učíme žáky pracovat s textem, tzn. kriticky posuzovat jeho obsah, ale také charakterizovat jeho formální stránku a výstavbu. Žáci si tak současně prohlubují obecné intelektové dovednosti. Důraz nemá být kladen striktně jen na pravidla mluvnice, ale po učitelích se vyžaduje, aby u svých žáků rozvíjeli současně také

komunikační a dorozumívací dovednosti. Gramatické jevy by měly být procvičovány především prostřednictvím slohových a komunikačních forem, vyvarovat bychom se měli nezáživných pravopisných cvičení bez hlubšího smyslu.

V *Literární výchově* si mají žáci osvojovat a následně rozvíjet základní čtenářské návyky a schopnost interpretace a produkce literárního textu. K rozvíjení klíčových kompetencí, zvláště pak kompetence k učení, je nezbytná čtenářská gramotnost, která mimo jiné napomáhá osobnostnímu a morálnímu rozvoji jedince. Čtenářská gramotnost je definována jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Altmanová, 2011, s. 9). Úroveň čtenářské gramotnosti významným měřítkem ovlivňuje úspěšnost žáka ve vzdělávacím procesu jako takovém, přesněji řečeno – „zdatní dětské čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, které čtení minulo“ (Altmanová, 2011, s. 7). Vztah ke čtenářství od raného věku dítěte výrazně ovlivňuje rodina, škola má ve srovnání s působením rodičů na dítě vliv minimální, avšak učitelé stále mohou na žáky v tomto ohledu působit. Na čtenářské gramotnosti by však s žáky měli pracovat učitelé všech předmětů a nenechávat tento úkol pouze na češtinářích. Učitel českého jazyka, chce-li ve svých žácích vzbudit kladný vztah ke čtení, musí sám být zapálený čtenář. Vedle vlastní preferované četby by však měl číst i knihy zajímavé pro žáky – jen tak může děti ke čtenářství motivovat.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura může vhodným způsobem doplňovat předmět Dramatická výchova, která je v RVP ZV zařazena jako doplňovací vzdělávací obor, a rozvíjet tak verbální i neverbální komunikaci.

5.2 Motivace k učení v předmětu český jazyk

Vzhledem k povaze předmětu český jazyk je motivování žáků poměrně náročné, neboť oproti jiným předmětům, jako je např. občanská výchova, se zde těžko hledají aktuální souvislosti odpovídající zájmu žáků, nabízí se tedy hlavně motivace potřebou. Zejména je vhodné žákům ukazovat, jaký dopad může mít jejich případná jazyková, pravopisná či stylistická neznalost. Pravdou však zůstává, že není snadné nalézt motivaci pro každé učivo. Za účelem motivace lze zvolit přednes veršů či úryvek z jiného textu, popř. i jazykový vtíp. Čechová však varuje před násilnou motivací, která může zapůsobit mnohem hůře, než motivace žádná. Na začátku hodiny není doporučeno ani zařazování

náročných prověrek, neboť žáci jsou tím spíše zastrašováni a pro další pokračování hodiny jsou tak naladění spíše záporně (Čechová, 1998).

V kapitole zabývající se motivací a jejími psychologickými aspekty byly zmíněny postupy, jimiž lze motivaci k učení ve výuce zvýšit. Nyní budou zmíněny návrhy metod týkajících se výuky předmětu český jazyk a literatura, na něž je diplomová práce zaměřená.

5.2.1 Vybrané motivační a aktivizující metody

Aktivizující metoda výuky je takové uspořádání činností učitele a žáků, v němž se žák aktivně účastní procesu učení, přičemž je výuka přizpůsobena jeho aktuálním schopnostem a potřebám. Metody mající aktivizující charakter využívají problémový a tvořivý přístup k učivu. Patří sem metody diskuzní, heuristické (řešení problémů), dále metody situační, inscenační a didaktické hry.

Metody **heuristické** neboli **řešení problémů** podporují pátrání, objevování a hledání. Metody **diskuzní** jsou založené na rozhovoru, jehož předmětem je stanovený problém. Můžeme hovořit rovněž o metodě brainstormingu, též nazývané jako tzv. *burza nápadů* (Viška, 2009). Po žácích se zde vyžaduje, aby vymysleli co nejvíce nápadů k danému tématu – ty se pak zapisují na tabuli. Viška dále zmiňuje metody **situační** (tzv. případové metody), jež se opírají o popis situace, která se již stala nebo by se mohla přihodit. Aktivizující charakter mají rovněž metody **inscenační** spočívající v hraní rolí a napodobení určité situace.

Metody inscenační najdeme také (pravděpodobně častěji) pod označením **dramatizační metody**, jež jsou poněkud širším pojmem. Tyto metody rozvíjí estetické a sociální dovednosti s využitím divadelního a dramatického umění. Do dramatických metod lze zařadit i činnosti jim podobné, např. pohybové hry (pantomima, taneční drama), zvukové metody (čtení, diskuse), práce s předměty, plná hra (reálné hraní pohybem i hlasem, napodobování skutečnosti a stylizované hraní) (Čapek, 2015).

Komplexní charakter má **projektová metoda**. V případě projektové metody je motivace založena na samotném zadání úkolu – úkol musí žáka zaujmout a tudíž u něj vyvolat chuť k následnému získávání poznatků. Již samotný název projektu by měl být motivační a zapojeno by mělo být více vyučovacích předmětů, ne jen český jazyk. Obdobou

projektové výuky jsou **miniprojekty**, zde je však zkrácená doba určená pro realizaci či zaměření učiva (Viška, 2009).

Významnou složkou celého evaluačního procesu je **hra**. O hře jako didaktické metodě jsme se zmínili již v kapitole 3.4.2 *Výukové metody a činnosti v hodinách*, v rámci českého jazyka míníme zejména hry jazykové. Hru lze využít v jakékoliv fázi vyučovací hodiny v závislosti na záměru učitele. Primárně bývá využívána za účelem motivace, a to ať už je součástí výkladu, procvičování, opakování či prověřování znalostí. Příznačná pro hru je motivace krátkodobá. Ideální je zvolit hru krátkou, zábavnou a veselou, která v žácích aktivizuje zájem o poznání. Žáci ocení hru mimo jiné v rámci procvičování pravopisu, a to zejména obtížných pravopisných jevů, neboť činnost mající hravý charakter se jim primárně nejeví jako učení.

Hru není vhodné klasifikovat, avšak určité hodnocení či reflexe je (stejně jako v každé výukové činnosti) potřebná. Jako nejčastější hodnocení pro hru bývá uplatňováno bodování pomocí kladných nebo trestných bodů. S trestnými body je však třeba zacházet velmi opatrně, neboť žáky upozorňují pouze na žákovy chyby a dostatečně neoceňuje jeho snahu. Žáky však více než bodování zaujme hodnocení spojující jednotlivé části hry v jeden celek a dávající tak hře svou specifikou. Mladší žáky lze motivovat oceněním pomocí předmětů, jako jsou korálky, žetony, dále například samolepky nebo razítka (Pišlová, 2016). Starší žáci, máme tím na mysli především žáky na druhém stupni, již touto formou ocenění pravděpodobně příliš motivováni nebudou. U starších žáků je ideální hra s využitím vnitřní motivace, spojená s činností, která žáky zaujme a zabaví sama o sobě.

V rámci předmětu český jazyk je u žáků nejméně oblíbený pravopis a jeho pravidla. S jeho osvojováním a procvičováním úzce souvisí problematika **diktátů**, ze kterých žáci mají často strach a jejich postoj k nim je vesměs negativní. Chceme-li zvýšit pozitivní motivaci žáků k učení, je nutné tyto obavy odstranit a nechat žáky si uvědomit, že chybovat je při procesu učení naprosto přirozené. V rámci psaní diktátů je klíčovým prostředkem učení právě práce s chybou, učitel by však měl mít na paměti didaktické zásady takovéto práce, tzn. převahu pozitivního hodnocení a teprve poté zmínění toho, co se žákovi nepovedlo.

Diktát by v žádném případě neměl žáka stresovat. Měl by odpovídat věku a úrovni žáků, a to jak rozsahem, tak i náročností (pravopisné jevy, složitost větných konstrukcí atd.).

Dle výsledků ankety Gabriely Babušové (2011) žáci mají z diktátů negativní pocity, pokud: dostanou špatnou známku; vyučující diktuje příliš rychle; pociťují strach a nervozitu; pociťují bolest ruky, hlavy či únavu; mají málo času na kontrolu. Babušová ve své anketě zjišťovala rovněž i to, co se žákům na diktátech líbí. Ve výsledku se jí dostaly mimo jiné tyto odpovědi: „*Diktáty jsou hezky vymyšlené.*“ – „*Zažíváme legraci z některých slov.*“ – „*Když nás baví škola, baví nás i diktáty.*“ (Babušová, 2001, s. 123) Zmíněné, ale i další odpovědi žáků potvrzují fakta, která jsou o motivaci známa. Žáci potřebují zažít pocit úspěchu, ocení originalitu a tvořivost a pozitivně reagují na humor a tematiku odpovídající jejich zájmům.

Jednou z možností, jak psaní diktátu žákům zpříjemnit, je umožnit jim používat učebnici, sešit či Pravidla českého pravopisu. Dát žákům tuto možnost je vhodné zejména při obtížných diktátech. Tímto způsobem si ověří své vědomosti, ale zároveň získají pocit jistoty. Pomocí této formy diktátů žáci rozvíjejí kompetence k učení a řešení problémů.

Další možnou alternativou je žákům zadat, aby barevně vyznačili slova, se kterými měli problém a tato slova si pak společně projít. Jiný způsob, jak žáky zbavit strachu z diktátu či špatné známky, je umožnit jim u pravopisného jevu, s nímž si neví rady, udělat prázdné kolečko. Můžeme tomu říkat „žolíček“, který mohou mít k dispozici jeden na celý diktát, popřípadě si učitel může určit maximální počet „žolíků“, které žáci v diktátu mohou použít. Žák si tímto způsobem uvědomí, kde má v pravopise mezery, ale zároveň při společné opravě bude mít toto slovo napsané správně a navíc zvýrazněné (Babušová, 2011).

Další formou diktátu, kterou Babušová navrhuje je tzv. šeptací diktát, jenž je diktát založený na hře a vzájemné kooperaci dětí. Učitel rozmístí několik kopií textu po třídě a žáky rozdělí do dvojic či početnějších skupin. Jeden z dvojice se vydá k textu, kde si část přečte a zapamatuje, poté jde zpět a zapamatovaná slova pošeptá spolužákovi, který bude vše zapisovat. Žáci se v této činnosti střídají a po zapsání celého textu provedou společnou kontrolu (Babušová, 2011). Touto formou diktátu lze u žáků rozvíjet nejen kompetence k učení, sociální a personální, ale i kompetence komunikativní.

Zejména v literární a slohové výchově se nám nabízí značné množství **metod kritického myšlení**, především pak metody zaměřující se na práci s textem. „*Z didaktického hlediska se jako podpora výchovy ke kritickému myšlení jeví nejvhodnější dvě cesty. Na jedné straně kritické čtení jako zdroj nových poznatků a možných hodnocení a kritické psaní*

na straně druhé. Psaní vyžaduje od pisatele přesnou formulaci jeho vlastních myšlenek a zároveň bere na vědomí přítomnost potenciálních čtenářů, vůči kterým vymezuje své argumenty“ (Švarcová, 2010, s. 4). V obou zmiňovaných případech hraje jazyk významnou roli. Metody kritického myšlení mohou být pro žáka motivující zejména z toho důvodu, že kladou důraz na nezávislé uvažování (žák má tedy možnost vyjádřit svůj názor), ale zejména proto, že stojí na přirozené zvědavosti a touze po nových informacích. V kritickém myšlení nemá žádný problém jediné správné řešení, avšak vyžaduje se, aby jednotlivá řešení žáci byli schopni popsat, obhájit si je, ale zpětně je třeba i zavrhnout jako nefunkční (Švarcová, 2010).

Zmíňme nyní vybrané metody kritického myšlení, které jsou využitelné v rámci výuky českého jazyka a literatury¹:

Metoda **volného psaní** spočívá v zachycování všech myšlenek, jaké nás k danému tématu napadnou, na papír. Volné psaní naplňuje požadavky RVP, neboť činnosti s ním spojené napomáhají rozvíjet komunikativní a sociální a personální kompetence, dále kompetence k učení a řešení problémů. Tato metoda má širokou škálu využití, neboť pomáhá rozvíjet slovní zásobu, rozvíjí fantazii a schopnost formulovat slova a věty, v neposlední řadě učí žáky držet se daného tématu. Ve fázi reflexe si žáci mohou svůj text vzájemně přečíst, můžeme jim dát i možnost přečíst text před třídou, avšak pouze těm, kteří se o to sami přihlásí (Rutová, nedatováno).

Další z metod kritického myšlení je **skládankové učení**, které jsme popsali již v kapitole 2.2.2 *Auditivní (sluchový styl)*. Metoda využívá práci s textem a diskusi, rozvíjí tedy opět komunikativní a sociální a personální kompetence, dále pak kompetenci k učení a k řešení problémů (Čapek, 2015).

V hodinách literatury se najde mnoho příležitostí pro využití metody nazvané **podvojný deník**. Opět jde o metodu práce s textem sloužící k jeho porozumění, která rozvíjí kompetenci k učení, k řešení problémů a kompetenci komunikativní. Žáci dostanou text k přečtení, v jehož průběhu si každý bude dělat poznámky na volný list papíru rozdělený vodorovnou čarou na dvě poloviny. Na levou část papíru si poznamenají slova, pasáže či celé citace z textu. Do pravé poloviny papíru vyjádří, čím je tyto citace zaujaly, co jim

¹ Jelikož metody kritického myšlení jsou velmi obsáhlé téma přesahující rámec této práce, zmiňujeme jen některé.

připomněly, popř. jaké otázky v nich vyvolávají. Ve fázi reflexe proběhne společná diskuze, v níž si žáci vzájemně sdělí své postoje a myšlenky (Zormanová, 2012).

Pracovat s textem se dá rovněž pomocí metody **čtení s předvídáním**. Text, se kterým chceme s žáky pracovat, rozdělíme na více částí. Každý tento úryvek očíslováme a postupně, po přečtení jednotlivých úseků, necháme žáky předvídat, co se pravděpodobně dočteme v následující části příběhu. Žáky bychom měli vést k tomu, aby během předvídání vycházeli z předchozích částí textu (tedy z toho, co už vědí), popř. ze svých vlastních zkušeností. Podstatné je po každé části shrnout, co se žáci skutečně dočetli a do jaké míry se to shoduje s jejich předpověďmi. K této aktivitě je vhodné žákům předložit předem připravenou tabulku předpovědí (starší žáci si ji mohou načrtnout sami), která jim usnadní orientaci (Rutová, nedatováno). Čtení s předvídáním žáky podporuje zejména ve schopnosti zdůvodnit a prezentovat svůj názor. V souvislosti s tím si žáci ujasňují své postoje a text hlouběji prožívají. Učí se také v textu orientovat a porozumět mu. Zvážíme-li všechny tyto aspekty, můžeme konstatovat, že při vhodné přípravě a vedení můžeme touto metodou u žáků vyvolat zájem o učení a tím je vnitřně motivovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Průzkum

Průzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření, jehož se zúčastnilo celkem 151 učitelů českého jazyka z celé České republiky. Naším cílem nebylo provést podrobnou statistiku, ale pouze zmapovat situaci, jakým způsobem učitelé českého jazyka motivují své žáky na základních školách. Výsledek šetření pro nás sloužil částečně jako inspirace pro tvorbu didaktických materiálů obsažených v následující části diplomové práce.

6.1 Stanovené cíle

Pro dotazníkové šetření jsme si stanovili tyto cíle:

- zjistit, jak často učitelé v hodinách českého jazyka motivaci užívají
- zjistit, v jaké části jsou motivační aktivity zařazovány
- zjistit, jaký typ motivace je užíván nejčastěji
- zjistit, zda a v jaké míře učitelé pracují s motivací negativní
- zjistit, jaký typ motivace má dle zkušeností dotazovaných učitelů značný vliv

6.2 Hypotézy

Před zkoumáním výsledků dotazníkového šetření byly stanoveny tyto hypotézy:

- H1: Učitelé vykonávající učitelskou praxi déle motivují své žáky podstatně méně než učitelé vykonávající praxi kratší dobu.
- H2: Učitelé českého jazyka zařazují motivaci do výuky každou hodinu.
- H3: Motivace je nejčastěji zařazována na začátku vyučovací hodiny.
- H4: Hodnocení, známky a klasifikace jsou využívány jako nejčastější motivační prostředek.

6.3 Metody průzkumu

K průzkumu jsme použili dotazníkové šetření. V dotazníku (Příloha 1) učitelé odpovídali celkem na 6 položek. Celkem čtyři otázky byly uzavřené, respondenti měli na výběr z několika odpovědí. Jedna otázka měla polouzavřený charakter – byla zde možnost zaškrtnout více odpovědí a možnosti byly rozšířené o položku „jiné“, kam respondenti

měli možnost připsat vlastní odpověď. Poslední otázka dotazníku byla otevřená a vyžadovala volnou tvorbu odpovědi.

6.4 Podmínky realizace průzkumu

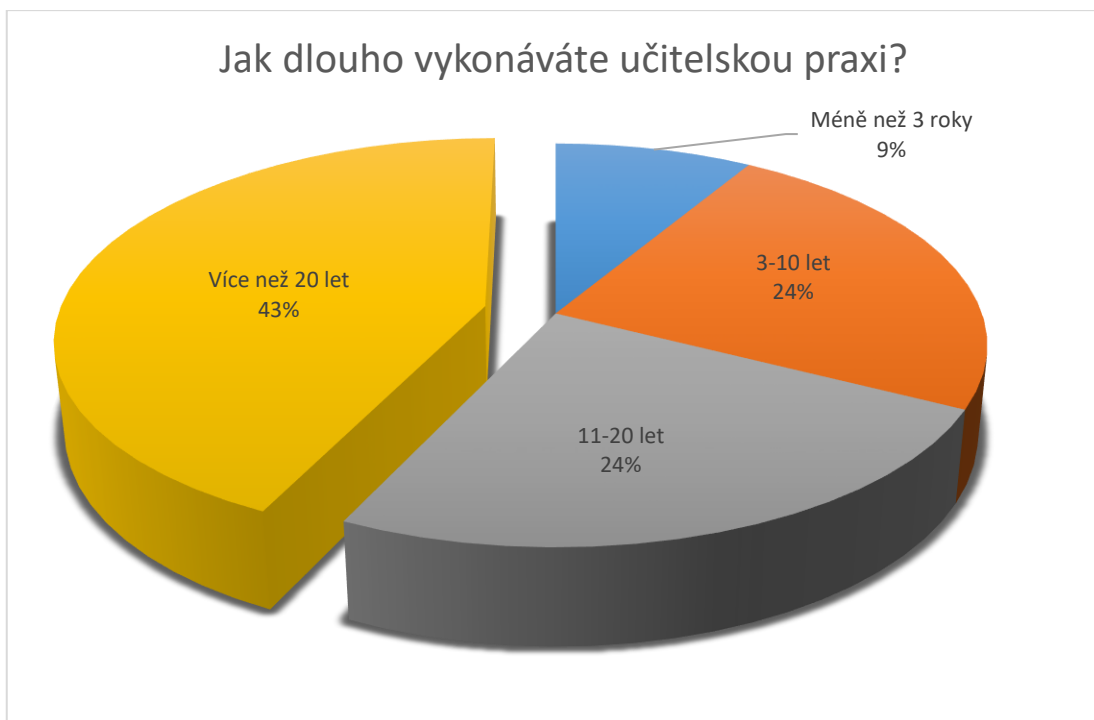
Dotazníky byly rozdány učitelům českého jazyka na 15 školách ve Středočeském a Královéhradeckém kraji a učitelům, kteří se zúčastnili školení pod vedením Mgr. Jarmily Sulovské. Školení byla uskutečněna v Praze, Liberci, Hradci Králové, Plzni a Olomouci, zúčastnili se jich učitelé působící po celé České republice. K zpracování se nám dostalo celkem 151 vyplněných dotazníků.

6.5 Výsledky průzkumu

Učitelům byly položeny následující otázky:

1) Jak dlouho vykonáváte učitelskou praxi?

Naším cílem bylo zjistit nejen to, jak dlouho respondenti působí v učitelské profesi, ale pozornost jsme zaměřili také na to, zda se délka praxe vyučujícího promítne i do četnosti motivačních aktivit vyžívaných v jejich hodinách. Dotazníkového šetření se ze 151 respondentů zúčastnilo pouze 9 % vykonávajících učitelskou praxi méně než 3 roky. Celkem 24 % oslovených učitelů vykonává svou profesi v rozmezí 3-10 let. 11-20 let označilo jako délku své praxe 24 % respondentů. Učitelé vykonávající svou praxi více než 20 let tvořili největší podíl respondentů, přesně se jednalo o 65 učitelů (43 %).



Graf 1: Jak dlouho vykonáváte učitelskou praxi?

2) Jak často v hodinách českého jazyka zařazujete motivační aktivity?

Více než polovina respondentů, tedy 55,6 %, zařazuje motivační aktivity do výuky každou hodinu². Zhruba jednou za týden pracuje s motivací 25,2 % dotázaných učitelů. Respondentů, kteří do své výuky zařazují motivační aktivity jen občas, naskytne-li se nějaká příležitost, je 17,9 %. Pouze 1,3 % dotázaných učitelů motivační aktivity nezařazuje vůbec.

² Více než polovinu respondentů, kteří využívají motivaci každou hodinu, tvoří učitelé vykonávající svou praxi 20 a více let (54 %).



Graf 2: Jak často v hodinách českého jazyka zařazujete motivační aktivity?

Naše hypotéza, že učitelé uplatňují motivaci každou vyučovací hodinu, byla potvrzena. Naopak nebyla potvrzena hypotéza předpokládající, že učitelé s delší praxí zařazují do své výuky motivaci méně oproti učitelům vykonávajícím praxi kratší dobu. Z 65 učitelů, kteří vykonávají svou praxi více než 20 let jich celkem 40, tj. 61,5 %, dle svých odpovědí zařazuje motivační aktivity každou hodinu, a to převážně na začátku nebo vícekrát v různých částech hodiny. Oproti tomu zhruba jednou za týden pracují s motivací učitelé s krátkou pedagogickou praxí, tedy méně než tři roky.

Ve všech ohledech stále platí to, že učitel by skutečně měl své žáky motivovat každou hodinu. Motivací máme nyní na mysli např. i motivační rozhovor, pochvalu, úsměv apod.

3) *V které části hodiny motivaci využíváte?*

Dle výsledků dotazníkového šetření využívá motivaci na začátku hodiny 31,8 % oslovených učitelů. 2,6 % oslovených učitelů zařazuje motivační aktivity uprostřed hodiny a na konci motivuje své žáky celkem 6 % oslovených učitelů. Největší podíl respondentů, tedy 59 %, nemá ustálenou část hodiny, kdy motivaci využívá, popř. motivační aktivity zařazuje vícekrát v různých částech hodiny. Pouze 0,6 % z dotázaných

nevyužívá motivaci vůbec.³ Hypotéza, v níž jsme vyjádřili předpoklad, že učitelé využívají motivaci převážně na začátku hodiny, se nepotvrdila.



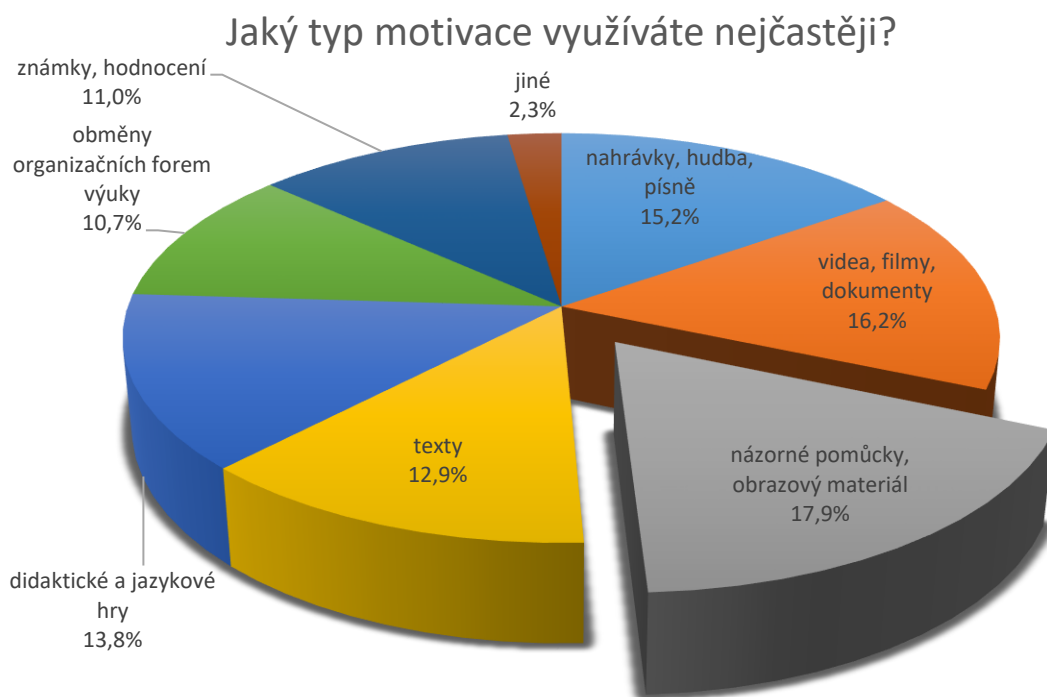
Graf 3: V které části hodiny motivaci využíváte?

4) Jaký typ motivace využíváte nejčastěji?

U této otázky měli dotázaní možnost zaškrtnout více odpovědí. Výsledek šetření byl u této otázky poměrně vyrovnaný. Nahrávky, hudbu a písně označilo 15,2 % oslovených učitelů, 16,2 % učitelů do své výuky zařazují videa, filmy či jiné dokumenty. Nejvyšší procento dotázaných uvedlo, že ve výuce využívá názorné pomůcky a obrazový materiál, jednalo se o 17,9 %. S texty pracuje 12,9 % oslovených učitelů. Celkem 13,8 % dotázaných zařazuje do hodin českého jazyka didaktické či jazykové hry. Obměnami organizačních forem výuky motivuje své žáky 10,7 % oslovených učitelů. 11 % učitelů uvedlo jako motivační prvek známkování a hodnocení obecně. Dotázaní měli možnost označit také položku „Jiné“, kterou označilo 2,3 % učitelů. Jako další formy pozitivní motivace učitelé u této položky uváděli dramatizaci, metody kritického myšlení, PC programy, společnou četbu, pochvalu a jiné odměny, situace, kdy žák je učitelem.

³ Tento výsledek však nekoresponduje s výsledkem u předchozí otázky, kde uvedlo stejnou odpověď 1,3 % oslovených učitelů.

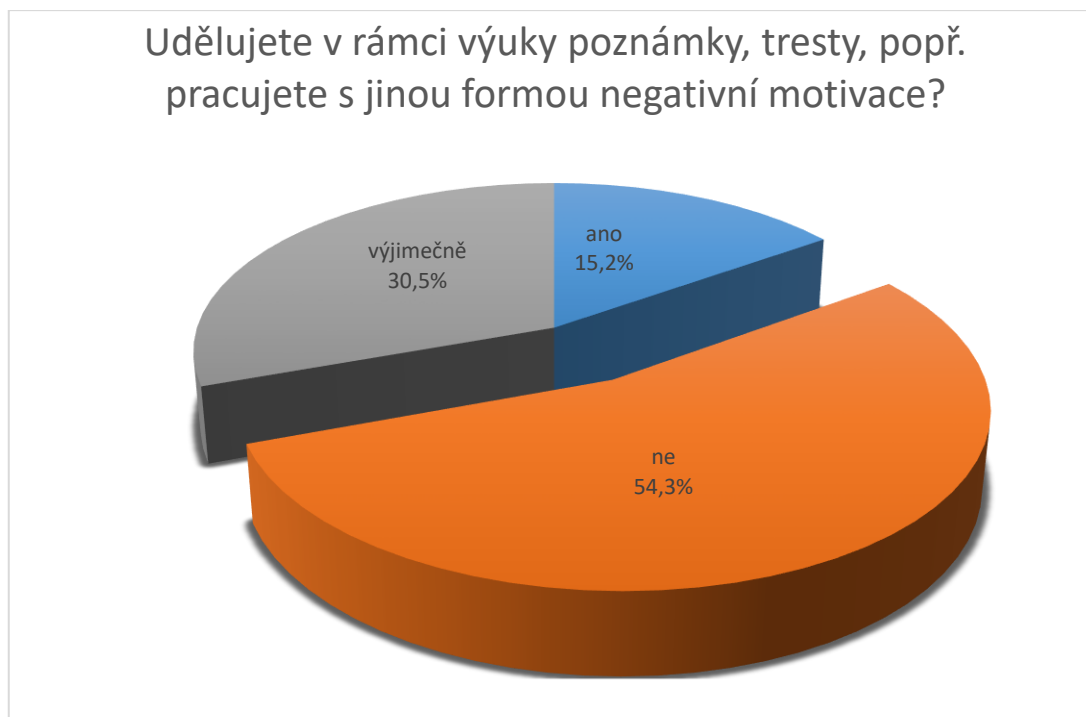
Potvrzena nebyla ani hypotéza o tom, že učitelé motivují své žáky převážně známkami a hodnocením. Procenta vyznačených odpovědí byla poměrně vyrovnaná.



Graf 4: Jaký typ motivace využíváte nejčastěji?

5) *Udělujete v rámci výuky poznámky, tresty, popř. pracujete s jinou formou negativní motivace?*

Dle výsledků dotazníkového šetření 54,3 % dotázaných učitelů negativní motivaci vůbec nevyužívá. 15,2 % respondentů uvedlo, že poznámky, tresty apod. uděluje, 30 % učitelů negativní formu motivace využívá pouze výjimečně.



Graf 5: Udělujete v rámci výuky poznámky, tresty, popř. pracujete s jinou formou negativní motivace?

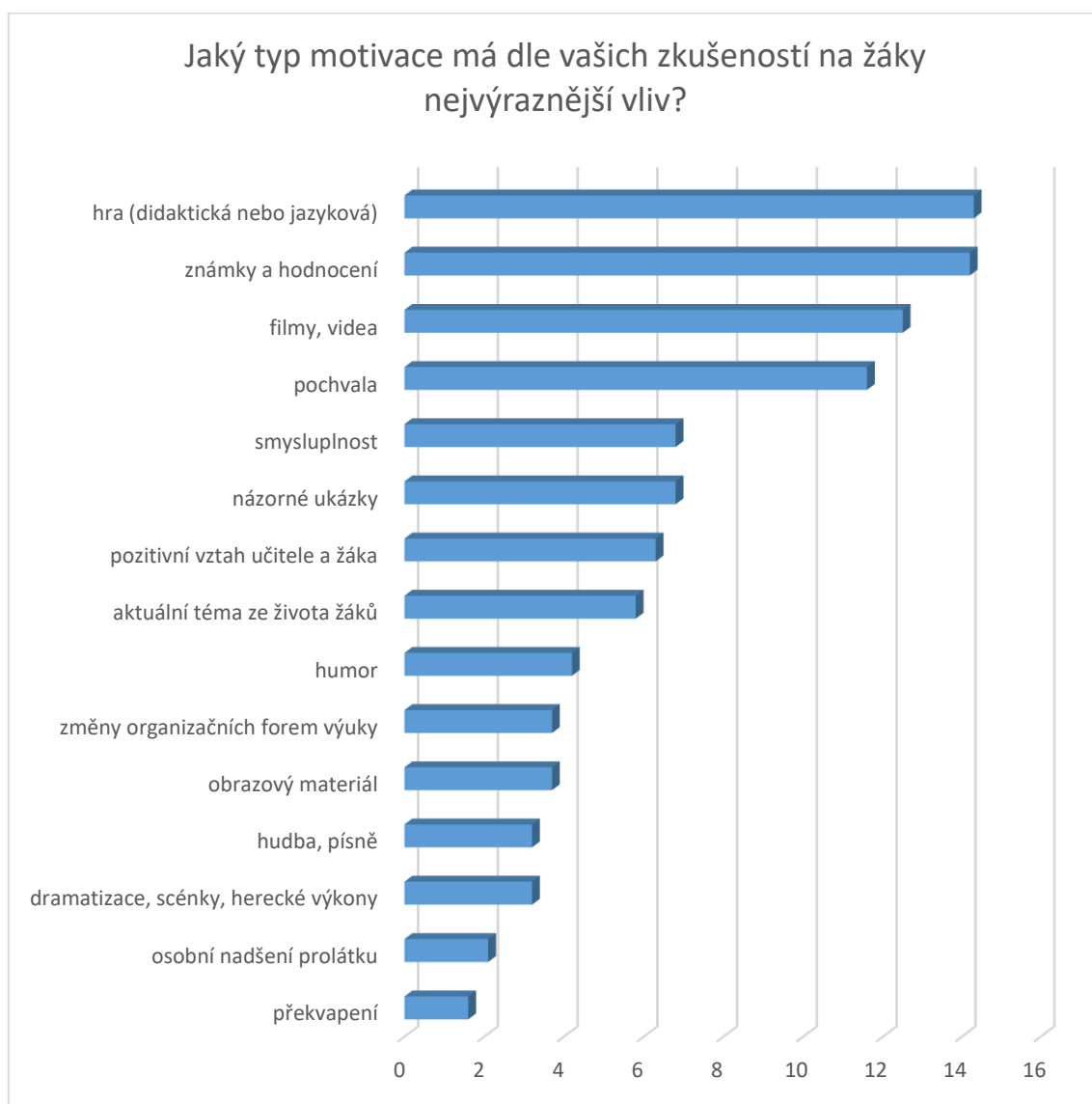
6) *Jaký typ motivace má dle vašich zkušeností na žáky nejvýraznější vliv?*

Poslední otázka v dotazníku byla otevřená, každý učitel měl tedy možnost napsat svou vlastní zkušenost. Ze 151 respondentů jich 9 na tuto otázku neodpovědělo vůbec. Někteří respondenti odpovídali velmi ze široka, tudíž z jejich odpovědí nebylo možné odvodit jasný závěr. Do grafu byly zaznamenány odpovědi, které se vyskytovaly dva a vícekrát.

Jako motivaci s nejvýraznějším vlivem na žáky respondenti nejčastěji uváděli **jazykové či didaktické hry**, tato odpověď se vyskytovala ve 14,3 % odpovědí. **Známky a hodnocení** jako výrazný motivační činitel uvedlo 14,2 % oslovených učitelů. 12,5 % respondentů uvedlo jako motivaci s nejvýraznějším vlivem **videa a filmy**, dle 11,6 % oslovených učitelů je to **pochvala**. 6,8 % oslovených učitelů uvedlo, že žáky nejvíce motivuje, dává-li učivo nějaký **smysl**⁴ a tudíž jim je k něčemu užitečné. Stejný počet respondentů, tzn. 6,8 %, uvedlo jako nejvýraznější motivační činitel **názorné ukázky**. 6,3 % oslovených učitelů uvedlo, že dle jejich zkušeností žáky k učení nejvíce motivuje,

⁴ V grafu je toto hledisko uvedené jako „smysluplnost“.

pokud mají se svým učitelem **vzájemný pozitivní vztah**. Dle odpovědi 5,8 % respondentů žáky k učení nejvíce navnadí **aktuální téma z jejich života**, které je zajímavá a je jim blízké, 4,8 % učitelů uvedlo ve svých odpovědích jako nejméně výraznější motivační činitel **humor**. V odpovědích byly ve 3,7 % uvedeny změny **organizačních forem výuky** a ve stejném počtu **obrazový materiál**. **Hudba a písně** mají na žáky nejméně výraznější motivující vliv podle 3,2 % oslovených učitelů, stejný počet respondentů uvedlo **dramatizaci, scénky a herecké výkony**. Neopomenutelné jsou zajisté odpovědi, které jako výrazný motivační činitel uvádí **učitelovo osobní nadšení pro látku**, jež byly zaznamenány ve 2,1 %. 1,6 % oslovených učitelů uvedlo jako zásadní motivační činitel moment **překvapení**, tzn. opak jednotvárnosti.



Graf 6 Jaký typ motivace má dle vašich zkušeností na žáky nejméně výraznější vliv?

V dotaznících se u této otázky vyskytovaly i ojedinělé odpovědi, které v grafu právě kvůli své malé četnosti nejsou zaznamenány. Jeden z respondentů uvedl, že dle jeho zkušeností na žáky nejvíce platí tresty a poznámky, osvědčila se mu tedy motivace negativní. Jiný učitel uvedl, že žáky nejvíce motivuje, když si sami mohou vybrat činnost, které se budou věnovat, toto hledisko však nebylo blíže vysvětleno. Zmíněn byl i motivační faktor spolupráce žáků, který však zohledňujeme ve změnách organizačních forem výuky. Jeden z oslovených učitelů také uvedl, že žáci pozitivně reagují na interaktivní didaktické pomůcky, jako je tabule či tablet. Jako další z uvedených silných motivačních faktorů byla zmíněna práce navíc, soutěže a problémové situace.

6.6 Zhodnocení průzkumu

Naší první hypotézou byl předpoklad, že učitelé, kteří vykonávají svou praxi déle, motivují své žáky méně oproti učitelům působícím v učitelství kratší dobu. Průzkum tuto hypotézu nepotvrdil, výsledek vyhodnocení dotazníků poukazuje spíše na pravý opak. V první řadě je na místě zmínit, že učitelé vykonávající svou praxi 20 a více let tvořili 43 % oslovených pedagogů, tedy ze všech 4 skupin (učitelé působící méně než 3 roky, 3-10 let, 11-20 let, více než 20 let) tvořili tuto učitelé nejpočetnější skupinu. Zároveň tyto učitelé nejčastěji ve svých dotaznících uváděli, že motivují své žáky každou hodinu, a to vícekrát v různých jejích částech. Z 65 učitelů, působících ve své praxi 20 a více let, jich 40 (tj. 62 %) dle svých odpovědí pracuje s motivací každou hodinu.

Náš předpoklad, že učitelé motivují své žáky každou hodinu, se potvrdil, jednalo se však o pouhých 55,6 %. Pozitivní však je, že pouze 1,3 % oslovených učitelů uvedlo, že ve svých hodinách s motivací vůbec nepracují. Je však třeba mít na paměti, že motivující účinek má i pouhý rozhovor, úsměv, přikývnutí či pochvala. Učitelé by tedy na své žáky skutečně měli motivačně působit, a to každou svou vyučovací hodinu.

V rámci třetí hypotézy jsme předpokládali, že učitelé zařazují motivační aktivity zejména na začátku hodiny. Tato hypotéza nebyla potvrzena, přesněji řečeno pouhých 31,8 % respondentů označilo jako odpověď právě tuto možnost. Dle průzkumu učitelé nejčastěji motivaci zařazují vícekrát v různých částech hodiny, tato odpověď se vyskytla v 59 % odpovědí.

S ohledem na to, že v našem školství je stále kladen značný důraz na tradiční didaktické postupy⁵, jsme předpokládali, že učitelé jako nejčastější motivační prostředek využívají známky a hodnocení. Na základě odpovědí oslovených učitelů tato hypotéza nebyla potvrzena, což však můžeme hodnotit jako výsledek pozitivní. Přesto, že v otázce zjišťující, jaký typ motivace je nejčastěji využíván, byla procenta odpovědí velmi vyrovnaná, mírnou převahu procent měla motivace s využitím názorných pomůcek a obrazového materiálu.

Pro následující část diplomové práce pro nás byla významná zejména poslední otázka v dotazníku, pomocí níž jsme zjišťovali, jaký typ motivace má na základě zkušeností oslovených učitelů nevýraznější vliv na žáky, tzn., která motivace je podle nich neúčinnější. Odpovědi, které respondenti uváděli, pro nás sloužily jako inspirace pro tvorbu didaktických materiálů, a do jisté míry jsme z těchto odpovědí i vycházeli. Odpovědi oslovených pedagogů byly skutečně pestré. Výzkum ukázal, že velmi silným motivačním faktorem ve výuce českého jazyka je didaktická či jazyková hra, dále žáci pozitivně reagují na filmy a videa, pochvalu a mimo jiné i na učivo, které je pro ně smysluplné. Učitelé také poměrně často uváděli jako motivaci s výrazným vlivem faktor známek a hodnocení jako takového.

⁵ O této skutečnosti hovoří mimo jiné Robert Čapek (2015).

7 Návrhy aktivit a didaktických materiálů pro učitele

7.1 Materiály a aktivity pro 6. ročník

7.1.1 Podkrkonošské nářečí v pohádce (Příloha 2)

Učivo:	Podkrkonošské nářečí
Ročník:	6.
Časový odhad:	20 minut.
Pomůcky:	Interaktivní tabule nebo projektor, reproduktory, pracovní list.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence.
Vyučovací metody:	Audiovizuální, práce s textem, řízená diskuze.
Mezioborové přesahy a vazby:	Zeměpis, výchova k občanství
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (morální rozvoj – hodnoty a postoje).
Organizace řízení učební činnosti:	Frontální výuka, samostatná práce
Motivace:	Video-ukázka

Metodický postup:

Rozdáme žákům pracovní list. Dříve, než pustíme ukázkou (*Co poudala bába Futeř*, 1983), je nutné jim přiblížit příběh pohádky, neboť pustíme pouze krátkou část.

- *V pohádce všichni hovoří podkrkonošským nářečím. Příběh se odehrává v Krkonoších, a to konkrétně ve dvou světech – lidském a nadpřirozeném. Do nadpřirozeného světa patří mimo jiné Bába Futeř, která žije v chaloupce*

vznášející se v oblacích, a její vnuk Krakonoš. Krakonoš je mladík, který se svými kamarády Viterníkem a Pejchláčem rád vyvádí všelijaké lotroviny. Jednoho dne se vydají do světa lidí, kde se právě slaví svatovavřínecké posvícení...

Ukázku pustíme ve stopáži 10 min 30 s – 13 min 57 s. Žáci budou mít za úkol na vyznačená místa v pracovním listu zaznamenávat výrazy, které uslyší v ukázce. Pravděpodobně bude potřeba ukázku pustit alespoň dvakrát. Po skončení videa necháme žákům čas na to, aby do závorčky doplnili, co jednotlivé výrazy znamenají ve spisovné češtině.

Učitel s žáky poté zkontroluje správné řešení. Tato kontrola může proběhnout i formou dramatizace. Na základě správného řešení by žáci následně měli být schopni odvodit typické znaky podkrkonošského nářečí.

- *Před slabikotvorné souhlásky **l** a **r** se přidává **-e-**. (Kerkonoše, cukerkandel, Viterník, apod.)*
- *Odlišné koncovky některých pádů (Pepoj místo spisovného Pepovi)*
- *Souhlásky se často vypouštějí (cák – copak, třá – třeba, jeslipa – jestlipak, apod.)*
- *Souhláska **v** se mění na **u** (prauda – pravda, poudal – povídal, diuný – divný, d'ouče – děvče, apod.)*
- *Protetické **v** (vobrázek – obrázek)*

Po dokončení práce s textem pokládáme žákům doplňující otázky:

Víš co je to kyselo? Z čeho se vaří?

- *Kysel je tradiční regionální pokrm typický právě pro oblast Krkonoš, ale i Orlických a Jizerských hor. Vaří se z chlebového kvásku, hub, brambor, smetany.*

K čemu Joska přirovnává Lidunčinu lásku a proč?

- *Joska na Lidunku žárlí, proto se snaží naznačit, že její láska k němu je nestálá jako chmýří, které poletuje ve větru nebo jako cukrkandl, který se rozplyne na jazyku. Cukrkandl je zkaramelizovaný cukr, který se prodává na poutích.*

Co si myslíte o Joskově chování vůči Lidunce?

- *Očekáváme, že žáci se zamyslí nad tím, zda bylo správné jednat takto impulzivně.*

Jak myslíte, že bude příběh pokračovat?

Kdy se slaví svátek sv. Vavřínce?

➤ 10. srpna

Co nám říkají tyto pranostiky o tomto dni?


„Svatý Vavřinec ukazuje, kdy polétí nastupuje.“

„Svatý Vavřinec je první podzimec.“

➤ *Jedná se o konec léta (tj. polétí), blíží se už tedy podzim (tj. podzimec)*”

Řešení pracovního listu:

Ukázka z pohádky Co poudala bába Futeř

 Doplně do textu výrazy, které v ukázce uslyšíš. Do závorek napiš, co tyto výrazy vyjadřují ve spisovné češtině.

Svatovavřinecké posvícení v hostinci. Lidunka pobíhá mezi tančícími páry a obsluhuje hosty. Hostinský, její otec, stojí u pípy a čepuje pivo.

Hostinský: Lidunko... vobsluž pana myslivce a pány. Dělej... no!

Lidunka: __cák__ (copak) poroučíte?

Krakonoš: __třá__ (třeba) kyselo, to je jedno. – Lidunko! Na tváři ti rozkvetly pivoňky, __jeslipa__ (jestlípak), to víš? Už ti někdo poudal, že jsi jako kytička __sedmibareuná__ (sedmibarevná)?

Lidunka: __Poudal__ (povídal).

Krakonoš: A že si jako by tě z vobrázku vystřihnul?

Lidunka: Taky.

Krakonoš: A kdopa to byl?

Lidunka: Můj Josífek. Toho já mám na světě nejradši. __nauždycky__ (navždycky).

Hostinský: Šlapeš si po štěstí, __d'ouče__ (děvče) jedno nerozumný. Ale já ti toho Josku vytluču z hlavy, to si zapiš do notesu!

Krakonoš: To je __*diuný*__ (*divné*) ... Šeptal jsem jí do ucha růžový řeči a nic. Na to prý lidský d'učata zabíraj. Ale __*tadle*__ (*tahle*) ne! Předě __*řeče*__ (*řeči*) jen o tom __*Pepoj*__ (*Pepovi*).

Viterník: __*Neuzdávej to*__ (*nevzdávej to*), vyzkoušej to ještě.

Pejchláč: To by bylo abys toho Pepu nepřetlouk.

Krakonoš: Páni muzikanti! Sólo pro mě a pro Lidunku.

Muzika začne hrát, Lidunka tančí s Krakonošem. Mezitím do místnosti vejde Josef. Vztekle odstrčí tančící pár od sebe.

Joska: Taková je ta tvoje láska? Jako __*čmejří*__ (*chmýří*) co lítá ve vzduchu.

Lidunka: Josítku –

Joska: Nic mi __*nepoudej*__ (*nepovídej*)! Všecky tvý řeči byly jen sladkej __*cukerkandel*__ (*cukrkandl*), kerej se na jazyku rozplyne.

Lidunka: Vždyť o nic nešlo, jen o jeden taneček –

Joska: Kerej měl bejt můj! Jenže já už vo něj nestojim...

Lidunka: Josítku!.... Josítku... Tak! Tak já teda taky ne, dyž seš takovej! Nechci s tebou mít ani černý ani bílý.

7.1.2 Hanácké nářečí netradičně (Příloha 3)

Učivo:	Česká nářečí, hanácké nářečí.
Ročník:	6.
Časový odhad:	Projektor, reproduktory, pracovní list, video.
Pomůcky:	15 minut.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence k učení.
Vyučovací metody:	Audiovizuální, práce s textem.
Mezioborové přesahy a vazby:	Zeměpis, výchova k občanství.
Organizace řízení učební činnosti:	Frontální, skupinová.
Motivace:	Píseň, humorný text.

Metodický postup

Žákům pustíme ukázkou videoklipu hudební skupiny Stracené ráj. Video je dostupné ke zhlédnutí na kanálu Youtube. Jedná se o první sloku písně s názvem Nečoché, kterou stopneme v čase 1 min 14 s. V písni se vyskytují poměrně expresivní výrazy, nicméně je doprovázená chytlavou melodií, která by na žáky měla působit motivačně. Po skončení videoukázky rozdáme žákům pracovní listy, které vypracují nejprve samostatně, poté si je zkontrolují ve dvojici.

Řešení jednotlivých úkolů v pracovním listu:

1) Napište slova, která jsou pro vás neznámá.

- *Předpokládáme, že pro žáky budou neznámá tato slova: demižón (velká skleněná nádoba), ledi (akuzativ substantiva lidé). Je možné, že nebudou rozumět rovněž*

dalším slovům, u nichž prostřednictvím dialektu došlo k hláskovým změnám (viz druhý úkol)

2) Jakými hláskovými změnami ve srovnání se spisovnou češtinou se text vyznačuje? Vyznačte je barevně přímo v textu.

➤ *V závorce uvádíme spisovné tvary uvedených slov:*

Bode (bude), proježděny (proježděné), pažó (paží, tj. instrumentál substantiva paže), deť (vždyť), ledi (lidi), švestke (švestky), rozkvetle (rozkvetly), rozpálenym (rozpáleným), protekle (protekle), z demižónu (z demižónů), plných (plných), bech (bych), nečoché (nečichej), pěstojó (pěstují), jedinym (jediným), mym (mým), žizeň (žízeň).

7.1.3 Popis postavy ze světa Harryho Pottera (Přílohy 4-7)

Učivo:	Popis osoby.
Ročník:	6.
Časový odhad:	45 minut.
Pomůcky:	Pracovní listy, vytištěné obrázky, interaktivní tabule či projektor, Slovník spisovné češtiny.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů.
Vyučovací metody:	Práce s textem, kresba, práce s ilustrací, induktivní metoda, řízená diskuze.
Mezioborové přesahy a vazby:	Výtvarná výchova, fyzika.
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (kreativita, komunikace, kooperace).
Motivace:	Text a sním související obrazový materiál, vlastní kresba.

Metodický postup

Každý z žáků dostane jeden z krátkých textů, popisující jednu z postav populární knihy *Harry Potter a Kámen mudrců* od J. K. Rowlingové (2002), která byla zfilmována. V rámci úkolu č. 1 se žáci pokusí podle svého popisu namalovat obrázek na druhou (nepotištěnou) stranu pracovního listu, přičemž by se měli snažit zachytit co nejvíce detailů, které jsou v jejich textu uvedeny. Po uplynutí časového limitu (zhruba 5 minut) vydá učitel pokyn, aby si ti žáci, kteří dostali stejnou osobu, své obrázky spolu porovnali. Tito žáci spolu vytvoří skupinku. Žáci učiteli také poví, zda uhodli, o které postavy se jedná a z které knihy ukázka pochází.

Následně žáci ve skupince budou plnit úkol č. 2, který spočívá v práci s textem. Učitel poté provede s žáky společnou kontrolu, přičemž jejich odpovědi bude zapisovat na tabuli.

Úkol č. 3 je zaměřen a rozvoj slovní zásoby. Pro jeho řešení dáme žákům k dispozici Slovník spisovné češtiny, aby si, pokud správnou odpověď nebudou znát, mohli informaci dohledat.

- Řešení pracovního listu skupiny A: *Purpurová barva, označovaná též jako nachová, představuje červenou barvu přecházející do fialové.*
- Řešení pracovního listu skupiny B: *Přirovnáním nohou k delfíním mláďatům autorka naznačuje, že obrovské nohy byly opravdu veliké.*
- Řešení pracovního listu skupiny C: *Označení smaragdové barvy je odvozeno od drahokamu smaragd, který má zelenou barvu.*
- Řešení pracovního listu skupiny D: *Stopa odpovídá zhruba 30,5 cm.*

Před vypracováním úkolu č. 4 rozdá učitel žákům vytištěné obrázky, na nichž bude postava z filmového zpracování této knihy; obrázky mohou být promítnuty také na interaktivní tabuli, je-li k dispozici. Každá skupina se poté pokusí s pomocí obrázku vymyslet, o jaké detaily by se dal text obohatit. V pracovních listech nejsou záměrně uvedeny odkazy na zdroje obrázků, neboť by některé žáky mohly rozptylovat. Odkazy jsou proto uvedeny spolu s ostatními zdroji v závěru práce.

7.2 Materiály a aktivity pro 7. ročník

7.2.1 Slovní druhy na způsob hry „*Jméno-město-zvíře-věc*“ (Příloha 8)

Učivo:	Slovní druhy a jejich určování.
Ročník:	7.
Časový odhad:	Záleží na učiteli, jak dlouho se bude této aktivitě věnovat.
Pomůcky:	Pracovní list s tabulkou, žetony či kartičky s písmeny.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní.
Výukové metody:	Didaktická hra, soutěž.
Organizace řízení učebních činností:	Frontální nebo skupinová.
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (kooperace a kompetice).
Motivace:	Hra.

Metodický postup

Žáci obdrží vytištěnou tabulku rozdělenou na jedenáct sloupců (viz příklad níže), mohou si ji však i sami načrtnout do sešitu. Vybraný žák bude v duchu odříkávat abecedu, jiný dobrovolník, až uzná za vhodné, řekne „Stop!“. Učitel sdělí žákům písmeno, u kterého skončil, a ti si jej zapíší do prvního okénka v tabulce.

Zmíněný způsob volby písmene může být problematický, neboť na některá písmena začíná v češtině jen málo slov. Nabízí se tedy jiná varianta, kdy učitel bude mít připravený pytlíček či krabičku s písmeny, o nichž ví, že na ně začínají slova spadající do co nejvíce slovních druhů.

Úkolem žáků bude nyní vymyslet ke každému slovnímu druhu jedno slovo, které bude začínat na dané písmeno. Dalších deset sloupců je určeno pro jednotlivé druhy slov, tak

jak jdou za sebou. Žáci mohou slova vymýšlet samostatně, po dvojicích či trojicích. Více se však osvědčilo aktivitu provést formou skupinové práce, a to nejen kvůli úspoře času (urychlí se tím kontrola správného řešení), ale zejména proto, že při spolupráci žáci vymyslí více slov a vzájemně si obohatí slovní zásobu.

Aktivitu je vhodné pojmut jako soutěž, kdy žáci za každé správně vymyšlené slovo dostanou bod. V případě, že toto slovo nikdo jiný nepoužije, získává soutěžící dva body. Pokud se k danému slovnímu druhu podaří pouze jednomu soutěžícímu vymyslet řešení, zatímco ostatní budou mít okénko prázdné, získá tím celých pět bodů.

Ukázka vyplněné tabulky:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Body
S	stroj	strmý	si	sedm- náct	stavím	silně	se	-	-	sss	
D	dýně	drzý	-	devatero	dýchej	domů	do	-	-	-	
P	pýcha	Petrův	-	pátý	pít	patrně	pod	protože	-	pr	
A	Aleš	anděl- ský	-	-	atakovat	-	-	ale	ať	au	

7.2.2 Procvičení pravopisu v botanice (Příloha 9)

Učivo:	Pravopis.
Ročník:	7.
Časový odhad:	10 minut.
Pomůcky:	Obrázky rostlin, karty s pojmy.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů.
Vyučovací metody:	Přirazování pojmů, doplňovací cvičení.
Mezioborové přesahy a vazby:	Přírodopis.
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (rozvoj schopností poznávání, kooperace).
Organizace řízení učební činnosti:	Skupinová práce.
Motivace:	Obrazový materiál.

Metodický postup:

Žáky si rozdělíme do skupin po třech a každé skupině rozdáme čtvrtku, na níž budou nalepené obrázky rostlin. Dále žáci dostanou obálky, v nichž budou kartičky s názvy rostlin. Úkolem žáků bude do názvů doplnit vynechaná písmena a kartu přiřadit ke správnému obrázku rostliny. Aktivitu můžeme pojmut jako soutěž dvojic.

Aktivita byla zrealizována v 7. ročníku Základní školy Kněžmost, v přílohách je k vidění foto-dokumentace z této hodiny (Příloha 10). Žáci na zadanou činnost reagovali pozitivně a ochotně pracovali. Většině žáků se podařilo správně zařadit názvy rostlin k příslušným obrázkům, s doplňováním písmen měli někteří problémy. Nejčastější chyby se vyskytovaly ve slovním spojení *pelyněk černobýl*.

7.2.3 Charakteristika v hádankách (Příloha 11)

Učivo:	Charakteristika.
Ročník:	7.
Časový odhad:	10 minut.
Pomůcky:	Pracovní list.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence.
Vyučovací metody:	Pracovní list, řízená diskuze.
Mezioborové přesahy a vazby:	Dějepis, výchova k občanství.
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (poznávání lidí).
Organizace řízení učební činnosti:	Samostatná práce/práce ve dvojicích.
Motivace:	Hádky.

Metodický postup:

Jde o krátkou aktivitu využitelnou v hodině zaměřené na slohový útvar charakteristika. Pracovní list je možné zadat na začátku nebo na konci hodiny. Jedná se o hádanku s tajenkou. Její řešení je zaměřené na rozvoj slovní zásoby. Žáci mohou pracovat samostatně nebo ve dvojicích.

Po správném vyřešení hádanek dáme dohromady citát Abrahama Lincolna: „*Chceš-li poznat charakter člověka, dej mu moc.*“

Po vyřešení tajenky můžeme metodou řízené diskuze žákům pokládat doplňující otázky:

Jak citátu rozumíte? Myslíte si, že je pravdivý?

Kdo byl Abraham Lincoln?

➤ 16. prezident USA v polovině 19. století, byl na něj spáchán atentát.

Jak rozumíte slovu charakter? O kom můžete říct, že má dobrý charakter?

Řešení pracovního listu:

Chceš-li poznat _ _ _ _ K _ _ R člověka, dej mu _ _ _ .
1 2 3 4 5 6 7 8 9

(Abraham Lincoln)

1. Kdo je inteligentní, je ■ _ T _ _ (chytrý)
2. Milý a vlídný člověk je L ■ S K _ _ Ý (laskavý)
3. Váhavý člověk je N _ ■ O Z H _ _ _ Ý (nerozhodný)
4. Jana hezky maluje, je umělecky N _ D ■ N _ (nadaná)
5. Kdo nemá nikdy ničeho dost, je CH _ M ■ _ _ _ (chamtivý)
6. Antonymum ke slovu lakomý je V ■ L _ _ R _ S _ (velkorysý)
7. Petr říká narovinu, co si myslí, je _ P _ _ ■ N _ (upřimý)
8. Antonymum ke slovu zlý je _ ■ _ _ _ (hodný)
9. Pilný člověk je P _ A ■ O _ _ T _ (pracovitý)

Řešení tajenky: „Chceš-li poznat charakter člověka, dej mu moc.“

7.2.4 Slova citově zbarvená v pohádce **Hrátky s čertem** (Příloha 12)

Učivo:	Význam slova, slova citově zbarvená.
Ročník:	7.
Časový odhad:	30 minut.
Pomůcky:	Pracovní list, projektor či interaktivní tabule, reproduktory, videoukázka.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence.
Vyučovací metody:	Deduktivní, audiovizuální, práce s textem, diskuze.
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (hodnoty a postoje).
Organizace řízení učební činnosti:	Frontální výuka.
Motivace:	Filmové zpracování pohádkového dramatu.

Metodické pokyny

Ukázku pohádkového dramatu Jana Drdy jsme použili pro práci s textem zaměřenou na vyhledávání slov citově zbarvených. Autor pracuje velmi pestře s jazykem a citově zbarvených slov je v textu značné množství. Motivaci žáků můžeme podpořit puštěním krátké ukázky stejnojmenného filmového zpracování.

Komentáře k otázkám a úkolům pro žáky:

Víte, jak to s Martinem Kabátem v Čertově mlýně dopadne? Podívejme se na ukázku z pohádky...

- *Martina nakonec obehraje v kartách doktor Solfernus, čert vyššího postavení, kterého si Lucius zavolá na pomoc. Přesto, že Martin odmítal vsadit do hry*

svou duši, prohrál svůj kabát, ve kterém měl úpisy princezny a její služebné Káči.

- *Toto vyústění lze využít jako podnět pro diskuzi týkající se sociálně-patologických jevů – hazardní hry a patologické hráčství. S žáky můžeme diskutovat o tom, zda zmiňovaná textová ukázka popisuje jistý způsob hazardu, a lze též podiskutovat o tom, co to vůbec hazardní hra je. V hazardních hrách se hraje obvykle o peníze a výsledek záleží výhradně na náhodě.*
- *Lze také diskutovat o tom, proč si žáci myslí, že se lidé stávají na hazardních hrách závislí, a navrhnout, jak této závislosti předejít.*

1) Charakterizuj ukázkou po formální a jazykové stránce

- *Literární druh – drama, literární žánr – komedie.*
- *Kromě promluv jsou zde scénické poznámky. Necháme žáky v textu vyhledat příklad.*
- *Nespisovné výrazy, mnoho obrazných pojmenování, citoslovce*

2) Vyhledej v textu slova obrazná a citově zbarvená.

- *Špindíro, zemskej červe, blemcá, maryášek, aj. (další příklady viz následující úkol).*

2) Martin Kabát má velice pestrá oslovení pro čerty, s nimiž se setkává. Vyhledej tato oslovení a zapiš.

- *Mezuláne chlupatá, špindíro, švindlíři zatracený, d'áblíku, pekelníku, luciperův strejčku.*

7.3 Materiály a aktivity pro 8. ročník

7.3.1 Paradoxy ve frazémeh (Příloha 13)

Učivo:	Frazémy a ustálená spojení.
Ročník:	8.
Časový odhad:	20 minut.
Pomůcky:	Pracovní list.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence.
Vyučovací metody:	Práce s textem.
Mezioborové přesahy a vazby:	Hudební výchova.
Organizace řízení učební činnosti:	Samostatná práce, popř. práce ve dvojicích.
Motivace:	Píseň, humorný text

Metodický postup:

Pracovní list pomocí textu písně *Informační* (skupina Tata Bojs) seznamuje žáky s frazémy, které jsou zde použity v paradoxních souvislostech. Žáky bychom měli motivovat ke snaze porozumění frazémů zejména vysvětlením, že budou-li tato slovní spojení chápat doslovně, jejich interpretace bude chybná a v běžné komunikaci tak může dojít k nedorozumění. Aktivita rozvíjí u žáků slovní zásobu a komunikativní kompetenci.

V rámci plnění prvního úkolu k textu by se žáci měli dopracovat k tomu, že frazémy uvedené v textu mají podobný, až synonymní význam.

Pozn.: Je pravděpodobné, že někteří žáci nebudou rozumět významu slova paradox. V takovém případě je necháme vyhledat význam tohoto slova ve Spisovném slovníku češtiny.

- *Neočekávané, překvapující tvrzení, zdánlivě protismyslné a odporující běžným soudům, pokládaným za správné.*

7.3.2 Černé historky (Přílohy 14-15)

Učivo:	Vypravování, práce s textem.
Ročník:	8.
Časový odhad:	30 minut.
Pomůcky:	Pracovní list.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence.
Vyučovací metody:	Deduktivní, práce s textem, diskuze, sněhová koule.
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (komunikace, kooperace, kreativita).
Organizace řízení učební činnosti:	Samostatná a skupinová práce.
Motivace:	Text, využití kreativity a fantazie žáků.

Metodický postup

Aktivita je inspirována společenskou hrou Černé historky (originální název *Black stories*) od firmy Mindok. Hra sestává z karet, na jejichž první straně je hráčům představen pouhý nástin či vyústění příběhu. Pouze hráč, který je na řadě (tvůrci hry jej nazývají moderátor), si může přečíst druhou stranu karty, kde je popsána celá historka s příčinami jejího vyústění. Hráči se pomocí vhodně formulovaných otázek snaží zrekonstruovat celou historku, na které jim moderátor smí odpovídat pouze slovy „ano“ nebo „ne“. Černé historky sestávají ze zapeklitých detektivních příběhů, které jsou temné, pojednávají o různých zločinech, vraždách a mnohdy jsou až strašidelné. Pro naše účely jsme proto vybrali pouze některé.

V hodinách slohu můžeme použít i jiné postupy, než jsou doporučená pravidla od autorů této hry. V teoretické části diplomové práce již byla popsána metoda čtení s předvídáním,

pomocí těchto textů můžeme využít opačný postup. Žákům tedy předložíme konec historky a ti budou mít za úkol vymyslet příběh, který k takovému konci vedl (viz úkol č. 1). Mohou sepsat pouze stručné krátké vysvětlení. Po uplynutí časového limitu (zhruba 5 minut) žáky rozdělíme do dvojic, kde si své domněnky sdělí, a budou diskutovat o tom, proč si myslí, že příběh se odehrál právě takto (viz úkol č. 2). Dle metody sněhová koule dvojice žáků spojíme do čtveřic, kde proběhne to samé. Ve čtveřicích se již společnými silami pokusí dát dohromady celý příběh, který poté budou prezentovat před třídou (viz úkol č. 3). Na konci žákům můžeme sdělit, jaký měl tento příběh podle tvůrců vysvětlení. Není však nezbytné jim tuto informaci sdělovat, neboť naším cílem je, aby žáci zapojili fantazii, procvičili si slohové postupy vypravování a rozvíjeli tak kompetence komunikativní, ale díky kooperativní povaze aktivity rovněž kompetence sociální a personální. Žáka může aktivita navést k humorným verzím příběhu, což ve třídě povede k veselé atmosféře, která působí motivačně.

Řešení hádanek dle autora hry:

Poděkování

Žena přišla do lokálu a objednala si sklenici vody. Muž za barovým pultem vytáhl pušku a zamířil přímo na ni. Žena poděkovala a odešla.

- *Žena měla škytavku a chtěla se napít vody, aby se jí zbavila. Muži za barovým pultem bylo okamžitě vše jasné a chtěl jí pomoci tím, že ji pořádně vyleká. A to se mu podařilo!*

Zatracená dovolená

Když se muž vrátil z toalety, měl zkaženou dovolenou.

- *Žena po cestě na dovolenou zastavila na odpočívadle. Myslela si, že její muž spí vzadu v obytném přívěsu. Ten se ovšem mezitím vzbudil a šel na toaletu. Než se vrátil, jeho nic netušící žena vyrazila dál bez něho.*

7.3.3 Kimova hra (Příloha 16)

Učivo	Vyjmenovaná slova, pravopis.
Ročník	8.
Časový odhad	Interaktivní tabule, prezentace se slovními spojeními.
Pomůcky	10-15 minut.
Rozvíjené kompetence	Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní.
Vyučovací metody	Vizuální.
Organizace řízení učební činnosti	Frontální, skupinová
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (rozvoj schopností poznávání).
Motivace	Soutěž, výkonová motivace

Metodický postup:

Kimova hra je klasická hra, která soutěživou formou rozvíjí paměť. Standardně se hraje s předměty v krabici, kterých si hráč snaží co nejvíce zapamatovat. Hra se dá jakkoliv modifikovat, proto tedy jde hrát i s vyjmenovanými slovy nebo se slovy, jejichž pravopis dělá žákům problémy, a to i ve vyšších ročnících.

Vybrali jsme slova, v jejichž pravopisu se obecně často chybí. Zároveň jde o slova, která mohou být žákům neznámá (viz *slynout, vlys, viněta, syrá krajina* apod.), aktivitou tedy u žáků zároveň rozvíjíme slovní zásobu. Můžeme je promítnout na interaktivní tabuli nebo napsat křídou na tabuli obyčejnou. Dáme žákům jednu minutu, aby si zapamatovali co nejvíce slov. Následně si můžeme vybrat jednu ze dvou variant. První variantou je, že budeme po žácích chtít, aby napsali co nejvíce slov, která si zapamatovali – samozřejmě pravopisně správně. Varianta druhá spočívá v tom, že v následujícím okně prezentace budou některá slovní spojení chybět. Žáci tedy budou muset přijít na to, která slova

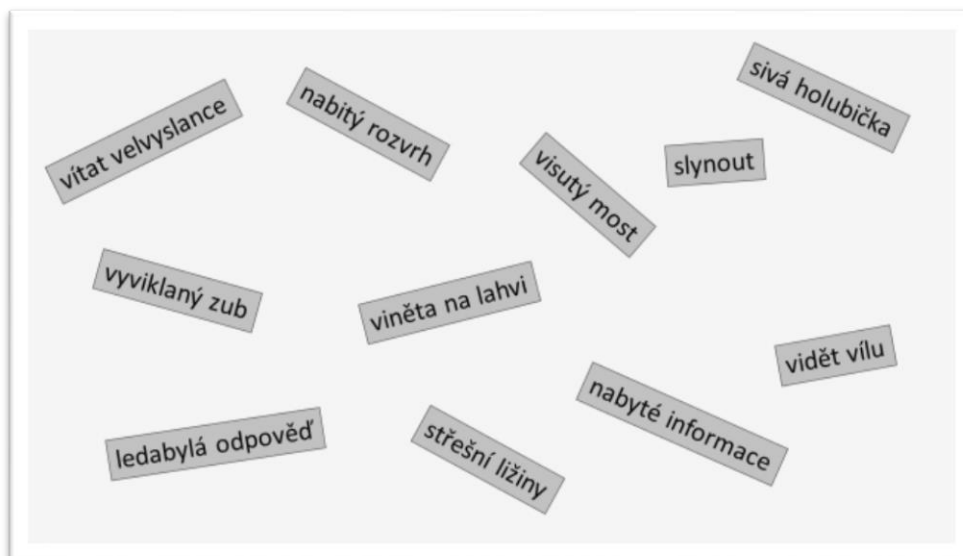
zmizela. Tento postup lze opakovat tolikrát, až bude na tabuli slov co nejméně. Tato druhá varianta je sice časově náročnější, avšak poněkud efektivnější, neboť žáci si toho na více pokusů také více zapamatují. Větší náročnosti dosáhneme, pokud prohodíme umístění jednotlivých slovních spojení. Pokud nemáme k dispozici interaktivní tabuli, jednotlivá slovní spojení můžeme vytisknout nebo napsat na papír a žákům je postupně předkládat.

Slova a slovní spojení, s jejichž interpretací žáci mohou mít problém:

- slynout – *být proslulý*
- vlys – *ozdobný, většinou vodorovný, pruh na stěně stavby, popř. na okně či dveřích*
- viněta – *etiketa, nálepka s údaji na láhvi (např. vína)*
- syrá krajina – *nevlídná krajina, od slova syrový*
- plytký – *bezvýznamný, prázdný, mělký*

Návrh jednotlivých snímků prezentace:





7.4 Materiály a aktivity pro 9. ročník

7.4.1 Oxymorón v písních (Příloha 17)

Učivo:	Oxymorón.
Ročník:	9.
Časový odhad:	15 minut.
Pomůcky:	Interaktivní tabule nebo projektor, reproduktory, pracovní list, slovník spisovné češtiny, video.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence.
Vyučovací metody:	Audiovizuální, pracovní list.
Mezioborové přesahy a vazby:	Hudební výchova.
Organizace řízení učební činnosti:	Frontální výuka, samostatná práce.
Motivace:	Píseň.

Metodický postup:

Žákům rozdáme pracovní listy a poté pustíme píseň *Celibát* od hudební skupiny *Slza*, možné je pustit i videoklip, který je ke zhlédnutí na internetovém kanálu Youtube. Po skončení ukázky se zeptáme žáků, o čem podle nich píseň je a co je na ní zvláštního.

- *Měli bychom se dopracovat k tomu, že text písně je založen na protikladech.*

Pokud se žáci dosud nesečkali s pojmem **oxymorón**, definujeme si ho.

- *Jde o spojení slov, jejichž význam se vzájemně vylučuje. Jiné označení pro oxymorón je **protimluv**.*

Následně bude pozornost věnována úkolům v pracovní listu.

Řešení pracovního listu:

Celibát (Slza)

1. sloka:

*Jsi mým světlem, co mi v tmách
pokaždý zhasíná.
Mlhou, která jak se zdá,
už nic víc neskrývá.
Jsi můj nejhlubší šrám,
co se prej zhojí sám,
když už to nečekám.*

2. sloka:

*Jsi posledním tajemstvím,
co s nikým nesdílím.
Ukolébavkou co zní,
až se z ní probouzím.
Jsme ten nejhorší pár,
pár co má to za pár,
a přesto zkoušíš to dál.*

REFRÉN

3. sloka:

*Chceš jen hrát,
se mnou hrát, tu hru co nemá rád.
Za vítězství ani jednou nevyhrát.
Chceš jen hrát, tu hru co nemá rád.
Stejně vím, že mě to bude vždycky brát.*

REFRÉN

REFRÉN:

*Chceš dál spát spolu za celibát,
za moudrost bláznit, za ticho řvát.
Za víru ptát se a za pravdu lhát,
a za život umírat.*

*Chceš dál spát spolu za celibát,
za moudrost bláznit, za mír se rvát.
Za víru se ptát,
a za vítězství ani jednou nevyhrát.*

Úkoly k textu

- 1) Vyhledej ve Slovníku spisovné češtiny, význam slova celibát.
 - *Jde o bezženství katolických kněží nebo být svobodný jako takový.*
- 2) Jsou v textu písně nějaká nespisovná slova? Napiš je. _____
 - *Pokaždý, prej.*
- 3) V refrénu písně vyhledej oxymóra, vyznač je barevně.
 - *Podtrženo přímo v textu refrénu.*
- 4) Pokus se vymyslet nějaká další oxymóra (inspiraci můžeš hledat opět v populárních písních českých interpretů, které slýcháš např. v rádiu).

-
- *„Klesáme výš, stoupáme hloubš⁶.“ (Píseň skupiny Kryštof)*
 - *„Já u pramene jsem a žízni hynu, horký jak oheň, zuby drkotám...“ (F. Villon)*
 - *Dále např. štěstí v neštěstí, šťastný smolař, ohlušující ticho.*

⁶ Zde je potřeba žáky upozornit, že druhý stupeň adverbia „hluboko“ je „hloub“.

7.4.2 Komplexní jazykové cvičení s humorným textem (Příloha 18)

Učivo:	Tvarosloví, vyjmenovaná slova, syntax, přímá řeč.
Ročník:	9.
Časový odhad:	30 minut.
Pomůcky:	Pracovní list.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů.
Vyučovací metody:	Práce s textem.
Průřezová témata:	Výchova k občanství.
Organizace řízení učební činnosti:	Samostatná práce, frontální výuka.
Motivace:	Humorný text.

Metodický postup

Poté, co žákům rozdáme listy, je důležité, abychom si text nejprve společně přečetli. Pokud bychom se ihned soustředili na zadané úkoly k textu, humorný smysl povídky by žáci tolik nevnímali, tudíž bychom nedocílili zamýšleného motivačního působení. Jako možnost se nabízí také pustit audio nahrávku, v níž Miloslav Šimek tuto povídku převyprávěl. Náš text je však zkrácený a upravený, s audionahrávkou tedy nebude přesně korespondovat. Předpokládáme, že žáci budou na povídku reagovat pozitivně. Poté co je necháme dojmy z vyprávění vstřebat, zaměříme se na jednotlivé úkoly k textu, jejichž řešení je vloženo do pracovního listu pro učitele.

Další z možností, jak s textem pracovat, je rozdělit jej na odstavce, ty pak rozstříhat. Žáci budou mít za úkol odstavce složit tak, aby dával smysl. Tato aktivita rozvíjí čtenářskou gramotnost.

ŘEŠENÍ PRACOVNÍHO LISTU:

Komplexní jazykové cvičení s humorným textem

Moje první taneční

Jednoho dne si mě maminka zavolala a oznámila mi, že mě nechala zapsat do kurzu tance a společenské výchovy výchovy. Po počátečním ohromení jsem nesměle namítl, že je mnoho jiných způsobů, kterými ze sebe mohu udělat blázna, ale matka trvala na svém. → Silně škrobená košile, kterou mi vnutila, mě dřela do krku, takže jsem téměř nemohl otáčet hlavou. V černých šatech s ~~bílým~~ bílým proužkem, které ~~byli~~ byly snad tvrdší než prkno, jsem si připadal jak dokonalý blb. Pokoušel jsem se sice šaty odmítnout, ale otec pravil, že je to anglická látka po dědovi, že tomu nerozumím a abych bral, dokud dává. Boty mě také příšerně tlačily, ale když jsem otci řekl, že jsou mi malé, zmlátil mě, že mám velkou nohu. → Konečně jsem vešel do Slovanského ~~Domu~~ domu a po řadě trapných okamžiků jsem se náhle ocitl v sále. Naše společnost bledých hochů, která se tlačila v jednom koutě, mi připadala jako skupinka odsouzených na smrt. Poté, co nás ~~mistrovy~~ mistrovi přísluhovači ~~vehnaly~~ vehnali do středu sálu, obklopily nás dívky ze všech stran tak, že nebylo uniknutí. Jedna mi natrhla sako. → Náhončí pak ke ~~mě~~ mně vpěchoval dámu, která byla asi o hlavu větší než já a široká tak, že jsem ani nedohlédl. „Se mnou se vám bude tančit dobře.“ řekla hlasem, který mi připomínal strýce Otu, „já se jenom vznáším“, a zasmála se, až se jí knír třásl. „Říkejte mi Jóža.“ pravila má tanečnice a stiskla mi ruku silou dělníka pily. Byl jsem téměř bez vlády. Jóža mnou pohupovala sálem, asi ~~dvakrát~~ dvakrát jsme upadli, ale to ~~my~~ mi bylo jedno. Pak už jsem padal schválně. Věděl jsem, že mě Jóža stejně vždycky sebere a začne to znovu. Konečně byl konec. Jóža mě zanesla k matce. Nabral jsem dech a z posledních sil jsem pronesl: „Děkuji, paní, nikdy na tento večer nezapomenu.“ A mluvil jsem pravdu.

(Miloslav Šimek, Jiří Grossman, upraveno)

Úkoly k textu

- 1) Povídka je autorem textu nazvána *Moje první taneční*. Pokus se vymyslet, jaký další název by povídka mohla mít.
 - Očekáváme, že žáci využijí fantazii a navrhnou nějaké další názvy.

- 2) Vyhledej slova s pravopisnou chybou.
 - Řešení je vloženo přímo v textu.
- 3) Tam, kde se vyskytuje přímá řeč, doplň uvozovky.
 - V textu je tato část podtržena tečkovanou čarou, uvozovky vyznačeny červeně.
- 4) Svislými čarami navrhni, jak by měl být text uspořádán do odstavců.
 - Žáky upozorníme, že text je rovněž v originálním znění psán souvisle bez odstavců, pravděpodobně byl za tím záměr navození dojmu výpravnosti či mluveného slova. Přesto však řešení tohoto úkolu lze navrhnout.
 - Možné řešení je v textu naznačeno šipkami.
- 5) U podtržených vět doplň interpunkci a proved' větný rozbor.

Po počátečním ohromení jsem nesměle namítl, že je mnoho jiných způsobů, kterými ze sebe mohu udělat blázna, ale matka trvala na svém.

- 1 VH, že 2 VV (předmětná), kterými 3 VV (přívlastková), ale 4 VH.
- Poměr mezi 1 VH a 4 VH je odporovací (spojovací výraz ale).

Boty mě také příšerně tlačily, ale když jsem otci řekl, že jsou mi malé, zmlátil mě, že mám velkou nohu.

- 1 VH, ale 2 VV (časová), že 3 VV (předmětná), 4 VH, že 5 VV (důvodová).
- Slučovací poměr mezi větami hlavními.

Naše společnost bledých hochů, která se tlačila v jednom koutě, mi připadala jako skupinka odsouzených na smrt.

- 1 VHa, která 2 VV (přívlastková), 1 VHb.

7.4.3 Komiks (Přílohy 19-21)

Učivo:	Komiks jako literární útvar.
Ročník:	9.
Časový odhad:	30 minut.
Pomůcky:	Pracovní list.
Rozvíjené kompetence:	Kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální.
Vyučovací metody:	Práce s textem, diskuze, volné psaní.
Mezioborové přesahy a vazby:	Dějepis, výchova k občanství
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova (hodnoty, postoje), multikulturní výchova (lidské vztahy – příčiny a důsledky diskriminace), výchova v evropských a globálních souvislostech.
Organizace řízení učební činnosti:	Práce ve dvojicích.
Motivace:	Komiks, netradiční zpracování závažného tématu.

Metodický postup

Dříve, než žákům rozdáme pracovní listy, uvedeme je do tématu pomocí řízeného rozhovoru. Můžeme pokládat tyto otázky:

- *Setkali jste se již někdy s komiksem? Jakým? (Lze očekávat, že žáci budou z české tvorby uvádět Rychlé šípy nebo Čtyřlístek, ze zahraniční tvorby mohou zmínit dobrodružné komiksy, jako je např. Spiderman, Batman a další.)*

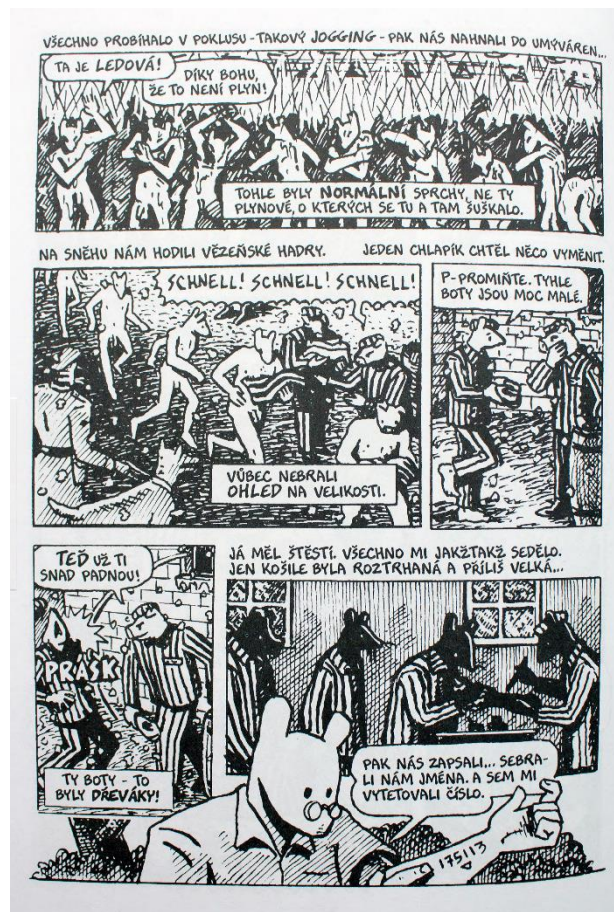
- *Čím se komiks liší od běžné literatury? Jaké prostředky užívá? (Předpokládáme takové vysvětlení, že komiks pracuje s chronologicky uspořádanými kresbami doplněnými textem a promluvami v tzv. „bublinách“.*

Po krátkém úvodu žáci dostanou pracovní listy. Na ukázce z komiksu Maus je zajímavé zejména to, že zprostředkovává svědectví skutečného svědka, autorova otce, který celý příběh vypráví. Abychom u žáků vzbudili potřebu získávat informace, neměli bychom opomenout jim tento fakt zmínit.

Řešení pracovních listů:

1) Do prázdných komiksových „bublin“ doplň text z nabídky.

- *Do pracovního listu byly vybrány upravené ukázky komiksu Maus: Příběh očitého svědka s podnázvem A tady začalo moje trápení (Spiegelman, 1997, s. 27, 28, 51), z nichž byly vymazány některé „bublíny“.*
- *Úkol rozvíjí čtenářskou gramotnost a kompetenci k řešení problémů. Na základě dalšího textu obsaženého v ukázkách by žáci neměli mít s problémem odvozením správného řešení.*
- *Řešení tohoto úkolu viz níže.*





2) Přemýšlej, kde a v jaké době se příběh odehrává.

- *Odpověď na otázku „kde“ mohou žáci, kteří mají pracovní list A, najít přímo v ukázce. S ohledem na mezipředmětové vztahy jsme tento výukový materiál zařadili do devátého ročníku, kdy je v dějepisu probírána druhá světová válka, proto nepředpokládáme ani to, že by se pozastavili nad určením doby, do níž je příběh zasazen.*

3) Co tato ukázka popisuje? Vyprávěj příběh vlastními slovy.

- *Zmíněný úkol rozvíjí slovní zásobu a komunikativní kompetenci. Pokud zvolíme možnost rozdělení jednotlivých ukázek mezi různé žáky, mohou si žáci obsahy vzájemně sdělit.*

4) Jaké zvířecí druhy se v komiksu objevují a koho mají zastupovat? Proč myslíš, že autor zvolil právě tato zvířata?

- *Židé – myši (odtud je odvozen název celého literárního díla, Maus), Němci – kočky, Poláci – prasata.*

- *V komiksu vystupují i další zvířata zastupující příslušnost dalších národností, která se však v ukázkách neobjevují. Jen pro zajímavost je možné tuto informaci zmínit: Francouzi – žáby, Angličané – psi, Švédové – sobi.*
- *Může být zajímavé rozvést debatu, proč autor vybral právě tato ztvárnění⁷. Nabízí se vysvětlení již mnohokrát zpracovaného věčného boje kočky s myší. Naproti tomu Angličané jako zachránci mohli dostat v této souvislosti podobu psů, jichž se kočky bojí. Ke zmíněnému tématu opět lze diskutovat na základě vědomostí, které mají žáci z hodin dějepisu.*

5) Uved' další literární díla s podobnou tematikou.

- *K tématu druhé světové války a koncentračních táborů se nám nabízí obrovské množství knih. Např. *Sophiina volba* (W. Styron), *Deník Anny Frankové*, *Jiskra života* (E. M. Remarque) a další.*
- *Pro děti a mládež se nabízí i množství deníkové literatury, která však svým množstvím přesahuje rámeček této aktivity a je vhodné ji využít v jiné hodině zaměřené na podobné téma.*
- *Zjišťování těchto informací můžeme zadat rovněž jako dobrovolný domácí úkol.*

Ve fázi reflexe lze využít metodu volného psaní, kdy žáci budou mít možnost na druhou, nepotištěnou stranu pracovního listu vyjádřit, jaké myšlenky, otázky a dojmy v nich ukázka a práce s ní vyvolala. Při volném psaní by žáci měli dodržovat zejména tato pravidla: psát v souvislých větách vše, co je k tématu napadne, napsané již nevylepšovat ani se k němu nevracet.

⁷ Zde je vhodné zmínit, že takovému obraznému ztvárnění myšlenky říkáme **alegorie** neboli **jinotaj**.

Závěr

Diplomová práce se zabývala motivací v rámci vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*. Cílem bylo na základě informací z odborné literatury vybrat vhodné metody a formy práce, které žáky budou motivovat a podněcovat k učení.

Teoretická část se zabývala pedagogicko-psychologickými aspekty motivace. Pozornost byla rovněž věnována pojmům, na něž je v souvislosti s motivací nutné brát zřetel. Tyto obecné aspekty byly následně rozebrány konkrétně, a to z pohledu výuky českého jazyka a literatury.

V rámci praktické části jsme provedli drobné dotazníkové šetření mezi učiteli českého jazyka. Cílem bylo zmapovat situaci, jakým způsobem učitelé motivují své žáky a jaké způsoby motivace jsou dle jejich zkušeností nejvíce efektivní. Výstupy z tohoto šetření korespondovaly s poznatky, které nám předkládá odborná literatura. Pro pozitivní motivaci je základem přívětivé prostředí školy, zejména pak třídní klima a pozitivní vzájemný vztah učitele a jeho žáků. Důležitým předpokladem je též učitelovo osobní upřímné nadšení pro vyučovaný předmět a vzdělávací obsah s ním spojený. Učitelé by do svých hodin měli vybírat takové metody a formy práce, které vycházejí ze zájmů žáků a jsou pestré. Volbou vhodných metod lze dosáhnout pozitivní motivace a zároveň efektivního a aktivního učení. Hovoříme-li o pestrosti, rovněž obměny organizačních forem výuky mohou být motivací. V předmětu český jazyk lze využít názorných ukázek, obrazového materiálu, písňových textů, vhodných hudebních a filmových ukázek, v neposlední řadě také množství rozličných metod práce s textem.

Dalším cílem praktické části bylo vytvořit pracovní listy a navrhnout aktivity, které poslouží jako pozitivní motivace do hodin českého jazyka a literatury. Didaktické materiály byly vytvořeny na základě propojení teoretických znalostí získaných studiem odborné literatury a informací vycházejících z výstupů provedeného dotazníkového šetření. Předložené návrhy materiálů byly vytvořeny v souladu s RVP ZV. V tomto ohledu nebyla opomenuta podpora mezipředmětových vztahů a zařazení průřezových témat.

Věříme, že diplomová práce, zejména pak didaktické materiály, může být přínosem a inspirací pro učitele českého jazyka, a to v rámci všech třech složek tohoto předmětu, tj. jazykové, slohové a literární výchovy. Na závěr zmiňme, že žádný způsob motivace nemůže fungovat univerzálně, tzn. na všechny žáky a za všech okolností. Každý žák je

individuální osobnost a každá školní třída má své specifické složení žáků. Veškeré aktivity a materiály je proto nutné přizpůsobit konkrétní třídě a daným žákům. Výběrem vhodné motivace však můžeme podpořit jejich kladný vztah k českému jazyku a literatuře.

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

BABUŠOVÁ, G. *Chybami se učíme aneb jak netradičně na diktáty*. In: ŠMEJKALOVÁ, M., ed. *Nové trendy v didaktice českého jazyka: sborník příspěvků z odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny, 9. září 2011*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, s. 123-131. ISBN 978-80-7290-603-1.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.

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

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

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

ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HOUŠKA, T. *Škola hrou: Knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.

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

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-x.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999. ISBN 30-7178-205-X.

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

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

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

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie - přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.

PATERSON, K. *Motivační tříminutovky: přes 100 jednoduchých cvičení k aktivizaci skupiny*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0794-8.

PATERSON, K. *Připravit, pozor, učíme se: Jak vzbudit zájem žáků o učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-7178-102-9.

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

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. S. 107-108

PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry*. Praha: Fortuna, 2016. ISBN: 978-80-7373-130-4.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4

VÍŠKA, V. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-015-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 165 s. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

RUTOVÁ, Nina. *Čtení s předvídaním* [online]. [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/cteni-s-predvidanim>

RUTOVÁ, Nina. *Volné psaní* [online]. [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

STRÁNSKÁ, Z, PANČOCHOVÁ, S. *Úzkost a strach ve škole*. In: Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity. [online] 2000. [cit. 2019-01-27]. Dostupné z: http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114406/P_Psychologica_04-2000-1_14.pdf?sequence=1

ŠVARCOVÁ, Eva. *Výchova ke kritickému myšlení* [online]. 2010 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <http://kdem.vse.cz/resources/relik10/PDFucastnici/Svarcova.pdf>

Zdroje k pracovním listům

BOESH, HOLGER. Mindok s.r.o. *Černé historky: 50 tajuplných příběhů*. Praha: Mindok, 2008. ISBN chybí.

ROWLINGOVÁ, J., K. *Harry Potter a Kámen mudrců*. Praha: Albatros, 2002. ISBN: 80-00-01040-2

SPIEGELMAN, Art, VAHALÍKOVÁ, Jana, ed. *Maus: příběh očitěho svědka*. Přeložil FRIČOVÁ, M., MACHÁČEK, J., ZAVADIL, J. Praha: Torst, 1998. ISBN 80-7215-064-2.

ŠIMEK, M., GROSSMAN, J. *Moje první taneční* In *Povídky*. Praha: Šulc - Švarc, 2010. ISBN: 978-80-7244-280-5.

Internetové zdroje k pracovním listům

Co poudala bába Futeř [TV film]. Režie Svatava Simonová. Československo, 1983. [cit. 2019-02-21] Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/130434-co-poudala-baba-futer/28335073343/>

Stracené ráj. Nečoché mě k nohám. In: *Youtube* [online] 7. 12. 2008 [cit. 2019-02-11] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=haXH-itVTh0>

Tata Bojs. Informační. In: *Youtube* [online] 11. 6. 2011 [cit. 2019-03-10] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=hIgCWSk6Zlg>

Slza. Celibát. In: *Youtube* [online] 22. 3. 2015 [cit. 2019-03-12]

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4rE3z99GXfg>

Hrátky s čertem. In: *Youtube* [online] 17. 7. 2018 [cit. 2019-04-02]

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=eE0w5pbWH5s>

Zdroje obrázků k pracovním listům

https://harrypotter.fandom.com/cs/wiki/Albus_Brumbal

<https://thesewinggoatherd.blogspot.com/2018/05/the-1890s-minerva-mcgonagall-tea-gown.html>

<https://i.pinimg.com/originals/03/ce/0e/03ce0ea775f25f210d490018e8cb3d9b.jpg>

<https://cz.pinterest.com/pin/723953708829485482/>

<https://cz.pinterest.com/pin/119838040070360269/>

<https://cz.pinterest.com/pin/120541727510767897/>

Seznam příloh

- Příloha 1: Dotazník pro učitele
- Příloha 2: Podkrkonošské nářečí v pohádce
- Příloha 3: Hanácké nářečí netradičně
- Příloha 4: Popis osoby (A)
- Příloha 5: Popis osoby (B)
- Příloha 6: Popis osoby (C)
- Příloha 7: Popis osoby (D)
- Příloha 8: Slovní druhy na způsob hry „*Jméno-město-zvíře-věc*“
- Příloha 9: Procvičení pravopisu v botanice
- Příloha 10: Procvičení pravopisu v botanice - fotografie z praxe
- Příloha 11: Charakteristika v hádankách
- Příloha 12: Slova citově zabarvená v pohádce *Hrátky s čertem*
- Příloha 13: Paradoxy ve frazémeh
- Příloha 14: Černé historky (A)
- Příloha 15: Černé historky (B)
- Příloha 16: Kimova hra
- Příloha 17: Oxymorón v písních
- Příloha 18: Komplexní jazykové cvičení s humorným textem
- Příloha 19: Komiks (A)
- Příloha 20: Komiks (B)
- Příloha 21: Komiks (C)

Příloha 1: Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

věnujte prosím několik minut pro vyplnění následujícího dotazníku, který se zabývá problematikou motivace žáků v hodinách českého jazyka. Vaše odpovědi budou sloužit jako podklad pro zpracování diplomové práce, dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

Bc. Tereza Jindrová

Pokud není stanoveno jinak, zaškrtněte jednu z možností.

Jak dlouho vykonáváte učitelskou praxi?

- méně než 3 roky
- 3-10 let
- 11-20 let
- více než 20 let

Jak často v hodinách českého jazyka zařazujete motivační aktivity?

- každou hodinu
- zhruba jednou za týden
- občas, když se naskytne nějaká inspirace
- motivaci nevyužívám

V které části hodiny motivaci využíváte?

- na začátku
- uprostřed
- na konci
- vícekrát v různých částech hodiny
- motivaci nevyužívám

Jaký typ motivace využíváte nejčastěji? (lze zaškrtnout více odpovědí)

- nahrávky, hudba, písně
 - videa, filmy, dokumenty
 - názorné pomůcky, obrazový materiál
 - texty
 - didaktické a jazykové hry
 - obměny organizačních forem výuky
 - známky, hodnocení
 - jiné – uveďte příklad:
-


Uděluje v rámci výuky poznámky, tresty, popř. pracujete s jinou formou negativní motivace?

- ano
- ne
- pouze výjimečně

Jaký typ motivace má dle vašich zkušeností na žáky nejvýraznější vliv?

Příloha 2: Podkrkonošské nářečí v pohádce

Ukázka z pohádky Co poudala bába Futeř

 Doplň do textu výrazy, které v ukázce uslyšíš. Do závorky napiš, co tyto výrazy vyjadřují ve spisovné češtině.

Svatovavřínecké posvícení v hostinci. Lidunka pobíhá mezi tančícími páry a obsluhuje hosty. Hostinský, její otec, stojí u pípy a čepuje pivo.

Hostinský: Lidunko... vobsluž pana myslivce a pány. Dělej... no!

Lidunka: _____ (_____) poroučíte?

Krakonoš: _____ (_____) kyselo, to je jedno. – Lidunko! Na tváři ti rozkvetly pivoňky, _____ (_____), to víš? Už ti někdo _____ (_____), že jsi jako kytička _____ (_____)?

Lidunka: Poudal.

Krakonoš: A že si jako by tě z vobrázku vystříhnul?

Lidunka: Taky.

Krakonoš: A kdopa to byl?

Lidunka: Můj Josífek. Toho já mám na světě nejradši. _____ (_____) *Odejde obsluhovat další hosty a vrátí se k hostinskému.*

Hostinský: Šlapeš si po štěstí, _____ (_____) jedno nerozumný. Ale já ti toho Josku vytluču z hlavy, to si zapiš do notesu!

Krakonoš: To je _____ (_____)... Šeptal jsem jí do ucha růžový řeče a nic. Na to prý lidský d'učata zabíraj. Ale tadle ne! Přede řeče jen o tom _____ (_____) *.*

Viterník: Neuzdávej to, vyzkoušej to ještě.

Pejchláč: To by bylo abys toho Pepu nepřetlouk.

Krakonoš: Páni muzikanti! Sólo pro mě a pro Lidunku.

Muzika začne hrát, Lidunka tančí s Krakonošem. Mezitím do místnosti vejde Joska. Vztekle odstrčí tančící pár od sebe.

Josef: Taková je ta tvoje láska? Jako _____ (čmejří) co lítá ve vzduchu.

Lidunka: Josítku –

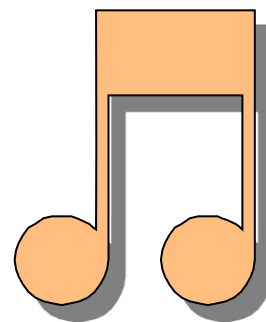
Josef: Nic mi _____ (_____)! Všecky tvý řeči byly jen sladkej _____ (_____), kerej se na jazyku rozplyne.

Lidunka: Vždyť o nic nešlo, jen o jeden taneček –

Josef: Kterej měl bejt můj! Jenže já už vo něj nestojim...

Lidunka: Josítku!.... Josítku... Tak! Tak já teda taky ne, dyž seš takovej! Nechci s tebou mít ani černý ani bílý.

Nečoché (Stracené ráj – hanácké bigbit)



*Po cestě plné bobku
jede bicykl.*

*Že bude dnes pršet
tak to bech neřekl.*

*Proježděny pláště
a pod pažó smrad,
Na světě je krásně,
deť já mám ledi rád.*

*Švestke letos z jara
pěkně rozkvetle,
rozpálenym kotlem
dobře protekle,
z demižónu plných
postavil bech hrad.
Na světě je krásně,
já mám ledi rád.*

REF.:

*Nečoché a nečoché
a nečoché mně k nohám,
nečoché a nečoché,
já pěstjojo si smrad.
Nečoché a nečoché,
deť já vlastně nic nemám.
jedinym mym problémem
je žizeň nebo hlad.*

Úkoly k textu

1) Napište slova, která jsou pro vás neznámá.

2) Jakými hláskovými změnami ve srovnání se spisovnou češtinou se text vyznačuje?
Vyznačte je barevně přímo v textu.

Příloha 4: Popis osoby (A)

Popis osoby (skupina A)

VÝCHOZÍ TEXT:

V Zobí ulici takového člověka ještě nikdy neviděli. Byl vysoký, hubený a velice starý, soudě podle jeho stříbrných vlasů a vousů, dost dlouhých, aby si je mohl zastrčit za opasek. Na sobě měl dlouhý hábit, purpurový plášť, který vlácel po zemi, a na nohou boty na vysokém podpatku s přezkami. Modré oči za půlměsícovými brýlemi měl jasné a zářivé a svítily v nich malé jiskřičky, a nos měl velice dlouhý a křivý, jako by ho měl kdysi aspoň dvakrát zlomený. Jmenoval se _____.

- 1) Na druhou stranu papíru namaluj obrázek, který bude odpovídat popisu výše.

- 2) Jakých výrazů a slovních spojení autorka užívá, aby si čtenář mohl co nejpřesněji vybavit, jak postava vypadala?

- 3) Jaká barva je purpurová? _____

- 4) Podle obrázku postavy z filmu se pokus popis vylepšit o detaily, které nejsou v textu zmíněny.

Albus Brumbál



Příloha 5: Popis osoby (B)

Popis osoby (skupina B)

VÝCHOZÍ TEXT:

Motorka byla obrovská, ovšem proti muži, který na ní rozkročmo seděl, vlastně úplná nicka. Byl málem dvakrát vyšší než normální lidé a přinejmenším pětkrát širší. Byl prostě takový hromotluk, že se to ani nepatřilo a působil divoce – skoro celý obličej mu zakrývaly štětiny ježatých černých vlasů a vousů, dlaně měl jako víka od popelnic a jeho nohy v kožených botách připomínaly delfíni mláďata. V obrovských svalnatých pažích držel malý uzlík. (...)

Víš, kdo to byl? _____

1) Na druhou stranu papíru namaluj obrázek, který bude odpovídat popisu výše.

2) Jakých výrazů a slovních spojení autorka užívá, aby si čtenář mohl co nejpřesněji vybavit, jak postava vypadala?

3) Nohy této postavy jsou přirovnávány k delfíním mláďatům, co je tím myšleno?

4) Podle obrázku postavy z filmu se pokus popis vylepšit o detaily, které nejsou v textu zmíněny.

Rubeus Hagrid



Příloha 6: Popis osoby (C)

Popis osoby (skupina C)

VÝCHOZÍ TEXT:

Brána se okamžitě otevřela. Uprostřed ní stála štíhlá, vysoká černovlasá čarodějka ve smaragdovém hábitu. Její černé vlasy byly stažené do pevného uzlu a na nose měla hranaté brýle. Vypadala velice přísně a Harryho v tu chvíli napadlo, že by nebylo dobré dostat se s ní do sporu.

Kdo byla tato žena? _____

1) Na druhou stranu papíru namaluj obrázek, který bude odpovídat popisu výše.

2) Jakých výrazů a slovních spojení autorka užívá, aby si čtenář mohl co nejpřesněji vybavit, jak postava vypadala?

3) Jaká barva je smaragdová? _____

4) Podle obrázku postavy z filmu se pokuste popis vylepšit o detaily, které nejsou v textu zmíněny.

Mínerva McGonagallová



Příloha 7: Popis osoby (D)

Popis osoby (skupina D)

VÝCHOZÍ TEXT:

Byl to strašlivý pohled! Troll – tak se totiž říká zlým obrům – byl dvanáct stop vysoký, kůži měl matně, žulově šedou, jeho veliké neohrabané tělo vypadalo skoro jako bludný balvan a nahoře na něm seděla malá lysá hlava, připomínající kokosový ořech. Měl krátké nohy, silné jako tři stromy dohromady, a ploská, rohovitá chodidla. Puch, který vydával, byl neuvěřitelný. V rukou držel veliký dřevěný kyj a vláčel ho po podlaze, tak dlouhé měl paže.

Víš, v které knize se tento troll objevil? _____

1) Na druhou stranu papíru namaluj obrázek, který bude odpovídat popisu výše.

2) Jakých výrazů a slovních spojení autorka užívá, aby si čtenář mohl co nejpřesněji vybavit, jak postava vypadala?

3) Stopa je jednotka délky užívaná v anglosaských zemích. Jak je tato jednotka dlouhá?

4) Podle obrázku postavy z filmu se pokuste popis vylepšit o detaily, které nejsou v textu zmíněny.

Troll



Příloha 9: Procvičení pravopisu v botanice

- Karty s názvy rostlin rozstříhejte a vložte do obálky

L_pa sr(t/d)čitá	Sedm_kráska chudo(p/b)ka
Ostružiník křov_tý	Přesl_čka rolní
V_olka vo(n/nn)á	Pel_něk černob_l
Smrk (s/z)tepil_	Jitrocel kop_natý
P_r plaziv_	Šťov_k kysel_
Pom(ě/ně)nka bahe(n/nn)Í	Oc(ů/ú)n jese(n/nn)í

Příloha 10: Procvičení pravopisu v botanice – fotografie z praxe



Příloha 11: Charakteristika v hádankách

Chceš-li poznat _ _ _ _ K _ _ R člověka, dej mu _ _ _ .
1 2 3 4 5 6 7 8 9

(Abraham Lincoln)

1. Kdo je inteligentní, je █ _ T _ _
2. Milý a vlídný člověk je L █ S K _ _ Ý
3. Váhavý člověk je N _ █ O Z H _ _ _ Ý
4. Jana hezky maluje, je umělecky N _ D █ N _
5. Kdo nemá nikdy ničeho dost, je CH _ M █ _ _ _
6. Antonymum ke slovu lakomý je V █ L _ _ R _ S _
7. Petr říká narovinu, co si myslí, je _ P _ _ █ N _
8. Antonymum ke slovu zlý je _ █ _ _ _
9. Pilný člověk je P _ A █ O _ _ T _

Hrátky s čertem

MARTIN: Housata hloupý! Máte štěstí, že jste padly zrovna na Martina Kabáta! Ty vaše oupisy čert nedostane, takovou věc já si na svědomí nevezmu.

Káča už seběhla dolů k princezně, vtom se rozdrncí budík. Karborund vyskočí, spustí páku, mlýnem se rozlehne pekelné řinčení.

KARBORUND: Brr, rachachachá, kudlaj mudlaj, zemskej červe, uhodila tvá poslední hodina! (*běhá kolem Martina, brumlá a blemcá jazykem*) Dej sem duši, chlape bídná!

MARTIN: Polib si šos, ty mezuláne chlupatá, s tebou já nemám na duši žádněj kontrakt!

OMNIMOR: Nnic ve zz...zlým, papane popo...pocestnej, mmy bysme si rrádi zahráli mmama...mmaryášek!

MARTIN: Co se maryáše tejče, nejsem nic proti. Ale ať ten špindíra nejdřív přestane s tím blemcáním a skučením!

Omnimor honem tahá karty, Karborund si taky sedá.

KARBORUND: Ale vo co budem hrát? Co dybysme si zahráli takhle o dušičku?

MARTIN: Už sem ti řek, ty špindíro, abys mi na duši nešahal! Tak mi pučte pár šestáku do hry!

KARBORUND: Vy ste se zbláznil člověče!

OMNIMOR: Ttak já mu pupučim zze svého! Dyž jjá už ttak dlouho nnehrál maryášek! Ttumāte, pane Kabát, ať nnezdržujeme hru...Mmalá ddává!

MARTIN: (*Prohlíží karty.*) I vy švindlíři zatracený, copak je tohle? (*Ukazuje na rub karty.*) Poznamenaný sou! S těmahle se budou hrát, ty sou poctivý!

KARBORUND: Tak dobrá, já dávám.

MARTIN: Barva!

KARBORUND a OMNIMOR: Dobrá!

MARTIN: Sedum červenejch!

OMNIMOR: Tty bejvaji ddražší!

KARBORUND: Flek jako Brno!

MARTIN: Na hru i na sedmu! Dej pozor d'áblíku, ať se nepřepočteš! A teď se podrž pekelníku, rejpnu tě mezi žebra! (*vynes se kartu*)

OMNIMOR: Sssakra, já mm..měl radši počkat!

MARTIN: To máš jedno plavajzníku, do tý žumpy spadneš stejně *(vynese další kartu)*
Teď vytas tu pravou, luciperův strejčku!

(Jan Drda: Hrátky s čertem, upraveno)

- ❓ Víte, jak to s Martinem Kabátem v Čertově mlýně dopadne?
• Podívejme se na ukázkou z pohádky...

Úkoly k textu

1) Charakterizuj ukázkou po formální a jazykové stránce.

2) Vyhledej v textu slova citově zabarvená.

3) Martin Kabát má velice pestrá oslovení pro čerty, s nimiž se setkává. Vyhledej tato oslovení a zapiš.

Příloha 13: Paradoxy ve frazémeh

Informační (Tata Bojs)

*Internet není moje doména,
a Madrid je pro mě španělská vesnice.
Plovoucí podlahy nejsou moje parketa,
v NHL mám hokej.
V práci se železem nejsem nijak kovanej,
ze šroubků a matek bývám zmatenej.
Na mé zahrádkářské umění bych nesázel.*

*Do spalovacích motorů nejsem žhavej,
ani dostihy nejsou můj koníček.
V akvaristice se necítím jako ryba ve vodě.
Příprava kávy není můj šálek čaje,
Sahara není zrovna na mém písečku.
A že mi nejde matika, s tím se počítá.*

*Nechci už nic dalšího vědět,
chci jen vedle tebe sedět.
Sedět, mlčet, koukat se z očí,
ať si to venku bzučí.
Stačí mi, že vím, kde tě mám,
stačí mi, že vím, že tě mám.
Každý dělá, co umí,
informace jenom šumí.
Tisíce informací mou hlavou plavou.
Jak z nich mám vylovit zrovna tu pravou?*

Úkoly k textu

- 1) Vysvětli význam jednotlivých frazémů a pokus se popsat, v čem spočívá paradox jednotlivých veršů.
- 2) Uved' další frazémy, které znáš.

Příloha 14: Černé historky (A)

Poděkování

Žena přišla do lokálu a objednala si sklenici vody.
Muž za barovým pultem vytáhl pušku a zamířil přímo na ni. Žena poděkovala a odešla.



Úkoly k textu:

- 1) Pokus se vymyslet, jaké okolnosti k takovému závěru vedly.

Co si myslím, že se stalo.	Jaké mám pro to vysvětlení.

- 2) Porovnej svou verzi příběhu se spolužákem.

Co máme společné:	Co se liší:

Příloha 15: Černé historky (B)



Zatracená dovolená

Když se muž vrátil z toalety, měl zkaženou dovolenou.

 **Úkoly k textu:**

1) Pokus se vymyslet, jaké okolnosti k takovému závěru vedly.


Co si myslím, že se stalo.	Jaké mám pro to vysvětlení.


2) Porovnej svou verzi příběhu se spolužákem.

Co máme společné:	Co se liší:

Příloha 16: Kimova hra

Jak dobrou máš paměť?

 Napiš co co nejvíce slovních spojení, které jsi viděl/a na tabuli

 Napiš slova či slovní spojení, která jsou pro tebe neznámá. Vyhledej jejich význam ve Slovníku spisovné češtiny.

Celibát (Slza)

1. sloka:

*Jsi mým světlem, co mi v tmách
pokaždý zhasíná.
Mlhou, která jak se zdá,
už nic víc neskryvá.
Jsi můj nejhlubší šrám,
co se prej zhojí sám,
když už to nečekám.*

REFRÉN:

***Chceš dál spát spolu za celibát,
za moudrost bláznit, za ticho řvát.
Za víru ptát se a za pravdu lhát,
a za život umírat.***

***Chceš dál spát spolu za celibát,
za moudrost bláznit, za mír se rvát.
Za víru se ptát,
a za vítězství ani jednou nevyhrát.***

2. sloka:

*Jsi posledním tajemstvím,
co s nikým nesdílím.
Ukolébavkou co zní,
až se z ní probouzím.
Jsme ten nejhorší pár,
pár co má to za pár,
a přesto zkoušíš to dál.*

REFRÉN

3. sloka:

*Chceš jen hrát,
se mnou hrát, tu hru co nemá řád.
Za vítězství ani jednou nevyhrát.
Chceš jen hrát, tu hru co nemá řád.
Stejně vím, že mě to bude vždycky brát.*

REFRÉN

 **Úkoly k textu**

- 1) Vyhledej ve Slovníku spisovné češtiny, význam slova celibát.
 - 2) Jsou v textu písně nějaká nespisovná slova? Napiš je. _____
 - 3) V refrénu písně vyhledej oxymora, vyznač je barevně.
 - 4) Pokus se vymyslet nějaké další oxymora (inspiraci můžeš hledat opět v populárních písních českých interpretů, které slýcháte např. v rádiu).
-

Moje první taneční

Jednoho dne si mě maminka zavolala a oznámila mi, že mě nechala zapsat do kurzu tance a společenské výchovy. Po počátečním ohromení jsem nesměle namítl že je mnoho jiných způsobů, kterými ze sebe mohu udělat blázna ale matka trvala na svém. Silně škrobená košile, kterou mi vnutila, mě dřela do krku, takže jsem téměř nemohl otáčet hlavou. V černých šatech s bílým proužkem, které byli snad tvrdší než prkno, jsem si připadal jak dokonalý blb. Pokoušel jsem se sice šaty odmítnout, ale otec pravil, že je to anglická látka po dědovi, že tomu nerozumím a abych bral, dokud dává. Boty mě také příšerně tlačily ale když jsem otci řekl že jsou mi malé zmlátil mě že mám velkou nohu. Konečně jsem vešel do Slovanského Domu a po řadě trapných okamžiků jsem se náhle ocitl v sále. Naše společnost bledých hochů která se tlačila v jednom koutě mi připadala jako skupinka odsouzených na smrt. Poté, co nás mistrovy přísluhovači vehnaly do středu sálu, obklopily nás dívky ze všech stran tak, že nebylo uniknutí. Jedna mi natrhla sako. Náhončí pak ke mě vpěchoval dámu, která byla asi o hlavu větší než já a široká tak, že jsem ani nedohlédl. Se mnou se vám bude tančit dobře, řekla hlasem, který mi připomínal strýce Otu, já se jenom vznáším , a zasmála se, až se jí knír třásl. Říkejte mi Józka , pravila má tanečnice a stiskla mi ruku silou dělníka pily. Byl jsem téměř bez vlády. Józka mnou pohupovala sálem, asi dva krát jsme upadli, ale to my bylo jedno. Pak už jsem padal schválně. Věděl jsem, že mě Józka stejně vždycky sebere a začne to znovu. Konečně byl konec. Józka mě zanesla k matce. Nabral jsem dech a z posledních sil jsem pronesl: Děkuji, paní, nikdy na tento večer nezapomenu. A mluvil jsem pravdu.

(Miloslav Šimek, Jiří Grossman, upraveno)

Úkoly k textu

- 1) Povídka je autorem textu nazvána *Moje první taneční*. Pokus se vymyslet, jaký další název by povídka mohla mít. _____
- 2) Vyhledej slova s pravopisnou chybou.
- 3) Tam, kde se vyskytuje přímá řeč, doplň uvozovky.
- 4) Svislými čarami navrhni, jak by měl být text uspořádán do odstavců.
- 5) U podtržených vět doplň interpunkci a proved' souvětný rozbor.

Příloha 19: Komiks (A)

Maus: Příběh očitého svědka (A tady začalo moje trápení)

1) Do prázdných komiksových „bublin“ doplň text z nabídky.

Ticho, žď! Hěte sebou do sprch!!!

Byla nám zima a báli jsme se.

Přišli jsme do velké haly, křičeli na nás

Koncentrák byl v městečku Osvětim. Před válkou jsem tam jezdil prodávat látky...

Ne! Válka nás sice rozdělila, ale pořád, před tím i potom jsme byli spolu.

- 2) Přemýšlej, kde a v jaké době se příběh odehrává.
- 3) Co tato ukázka popisuje? Vyprávěj příběh vlastními slovy.
- 4) Jaké zvířecí druhy se v komiksu objevují a koho mají zastupovat? Proč myslíš, že autor zvolil právě tato zvířata?

5) Uveď další literární díla s podobnou tematikou.



Příloha 20: Komiks (B)

Maus: Příběh očitého svědka (A tady začalo moje trápení)

1) Do prázdných komiksových „bublin“ doplň text z nabídky.

P-promiňte, tyhle boty jsou mi malé.

Pak nás zapsali, sebrali nám jména. Asemni vytetovali číslo.

Díky bohu, že tonení plyn!

Tohle byly normální sprchy, ne ty plynové, o kterých se tu a tam šuškal.

Teď už ti snad padnou!

2) Přemýšlej, kde a v jaké době se příběh odehrává.

3) Co tato ukázka popisuje? Vyprávěj příběh vlastními slovy.

4) Jaké zvířecí druhy se v komiksu objevují a koho mají zastupovat?

Proč myslíš, že autor zvolil právě tato zvířata?

5) Uveď další literární díla s podobnou tematikou.



Příloha: 21: Komiks (C)

Maus: Příběh očitého svědka (A tady začalo moje trápení)

1) Do prázdných komiksových „bublin“ doplň text z nabídky.

Většina lidí ho zhltna naráz
ale já si schovával půlku
na později.

Ke konci fronty to bylo lepší, pevné
kousky padaly ke dnu.

A jednou denně nám dali kousek
chleba, křupavý asi jako sklo.

Ráno jsme k snídani dostali jenom
hořký vývar z řepy.

...protože mnohdy už žádná polévka nezbyla.

2) Přemýšlej, kde a v jaké době se příběh odehrává.

3) Co tato ukázka popisuje? Vyprávěj příběh vlastními slovy.

4) Jaké zvířecí druhy se v komiksu objevují a koho mají zastupovat?

Proč myslíš, že autor zvolil právě tato zvířata?

5) Uveď další literární díla s podobnou tematikou.

