

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Důležitost motivace pro školní úspěšnost
dětí na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Jana Skalníková

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Lucie Křeménkové, Ph.D., a s využitím citovaných literárních pramenů a dalších zdrojů s ohledem na vědeckou etiku a autorská práva.

V Olomouci dne 19. 4. 2022

Jana Skalníková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D., za odborné vedení této diplomové práce, její velkou ochotu, trpělivost a skvělou komunikaci.

Také chci poděkovat mé rodině za jejich velkou podporu během celého studia. V neposlední řadě patří mé díky i mému manželovi, jehož humor mi byl velkou oporou zvláště při dokončování diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1.Motivace	9
1.1 Pojem motivace	9
1.2 Pojem motiv	11
1.3 Vnitřní a vnější zdroje žákovy motivace.....	12
1.3.1 Vnitřní zdroje – potřeby	12
1.3.2 Vnější zdroje – incentivy.....	15
1.4 Motivace dětí ve vyučovacím procesu	19
2.Školní úspěšnost a faktory, které ji ovlivňují.....	24
2.1 Pojem školní úspěšnost	24
2.2 Faktory ovlivňující školní úspěšnost.....	25
2.2.1 Frustrace	26
2.2.2 Nuda	27
2.2.3 Strach.....	28
2.2.4 Motivační konflikty	30
2.2.5 Nadměrná motivace.....	31
2.2.6 Osobnost učitele	31
2.2.7 Klima třídy	33
2.2.8 Výukové metody	35
2.2.9 Rodina	35
3.Hodnocení jako motivační prvek k úspěchu	37
3.1 Funkce hodnocení	38
3.2 Typy hodnocení.....	39
3.3 Klasifikační chyby.....	40
3.4 Pozitivní hodnocení a jeho vliv na úspěch a motivaci	41

3.5	Atribuce a aspirace žáka.....	42
4.	Žák mladšího školního věku	44
4.1	Tělesný vývoj	44
4.2	Kognitivní vývoj	45
4.3	Emocionální a sociální vývoj	45
4.4	Význam motivace u žáků mladšího školního věku.....	46
II	VÝZKUMNÁ ČÁST	48
5.	Cíle výzkumu a výzkumné otázky	49
6.	Charakteristika výzkumného souboru	50
7.	Výzkumné metody	52
7.1	Průběh výzkumného šetření	54
8.	Prezentace a interpretace výsledků	57
8.1	Výzkumná otázka č. 1	57
8.2	Výzkumná otázka č. 2	62
8.3	Výzkumná otázka č. 3	66
9.	Diskuze	68
Závěr	73
Seznam zkratk, obrázků, tabulek.....	74
Seznam použité literatury	75
Seznam příloh	79

Úvod

Motivace. Slovo, které slycháme každý den, ve všech různých formách, ať už se jedná o motivaci k učení, plnění povinností či třeba ke cvičení. Každý z nás se už někdy zabýval tím, co ho samotného vlastně motivuje a jestli motivace vychází spíše zevnitř anebo nás více motivují vnější faktory. Ideální by samozřejmě bylo, kdybychom za každé situace byli vnitřně motivováni a nedělali věci jen pro odměnu či uznání, ale také pro svůj vlastní dobrý pocit. Ne vždy tomu ale tak je, a to neplatí jen o nás dospělých, ale úplně stejně to vnímají žáci ve škole, konkrétně děti mladšího školního věku.

Cílem teoretické části této práce je proto nabídnout vhled do problematiky motivace a její souvislosti se školní úspěšností. Jak vlastně dosáhnout toho, aby se děti ve třídě cítily úspěšné? Jak vůbec souvisí motivace dětí s jejich úspěchem a je motivace ovlivňována úspěchem anebo je tomu naopak? Přestože je motivace pro každého jedince silně individuální a každý z nás vnímá jako motivátor něco jiného, jsou určité formy motivace, které působí na všechny jedince dost podobně a vytvářejí jakousi tažnou sílu, jež nás budí k započnutí jakékoliv aktivity. Teoretická část práce je členěná na čtyři hlavní kapitoly – motivace, školní úspěšnost, hodnocení a charakteristika období mladšího školního věku.

V první kapitole je konkrétně popisováno, co pojem motivace vůbec znamená, jaké máme vnitřní a vnější formy motivace a podrobný popis je věnován i jejich působení na osobnost žáka. Taktéž jsou zde zmiňovány jednotlivé motivační výukové metody, které byly využity ve výzkumné části. Druhá kapitola je naopak věnována školní úspěšnosti, jež s motivací velmi úzce souvisí, a nabízí nám náhled na činitele ji ovlivňující, ať už negativně či pozitivně. Třetí samostatná kapitola se zabývá formami hodnocení, jelikož právě hodnocení je považováno za velmi silného činitele v žákově motivaci a jeho následné školní úspěšnosti. Poslední kapitola je charakteristikou období mladšího školního věku, popisuje jeho specifika a zabírá se vnímáním motivace žáky, jež se v tomto období nacházejí.

Diplomová práce se nevěnuje pouhé teorii toho, jak máme děti motivovat, aby dosahovaly úspěchů, ale popisuje také jednotlivé výukové metody a strategie, které se osvědčily jako důležité motivační faktory pro aktivní práci dětí. Ty jsou následně využity také ve druhé, výzkumné části, kde byly použity pro experiment ve vyučovacích hodinách českého jazyka. Experiment probíhal se dvěma výzkumnými skupinami, experimentální a kontrolní, přičemž motivační prvky byly akcentovány pouze u jedné z nich, konkrétně experimentální skupiny.

Výzkumná část nabízí také pohled samotných žáků na oblíbené aktivity během hodiny, motivační prvky v hodinách českého jazyka a hodnocení. Hlavním cílem výzkumné části je analyzovat možný vliv motivačních výukových metod ve výuce na zlepšení prospěchu dětí na 1. stupni základní školy. Jsou zde popisovány i jednotlivé dílčí cíle a z nich plynoucí výzkumné otázky. Ve výzkumné části jsou také shrnuty všechny výsledky výzkumného šetření, které jsou dále analyzovány.

Jak je několikrát zmíněno v této práci, motivace a školní úspěšnost jsou dvěma velmi důležitými prvky ve vývoji dětí mladšího školního věku, které na sebe navzájem působí a určují, jak žák vnímá sám sebe a svým způsobem předurčují to, jak bude žák nadále motivován i v dalších činnostech každodenního života.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. Motivace

Motivace je pro každého učitele jedním z předpokladů úspěšného učení a představuje pro něj velkou výzvu. Motivace žáků patří mezi nejdůležitější a nejsilnější činitele, kteří determinují úspěch žáka, jelikož podmiňuje to, kolik se toho žáci naučí a jak se budou do aktivit během vyučování zapojovat. Pokud chce učitel vidět úspěchy u žáků, musí u nich podněcovat zájem o učení (Filgona, Sakiyo, Gwany, Okoronka, 2020).

Petty (2013) se zmiňuje o tom, že pokud víme, jak žáky dobře motivovat, může se tím jejich tempo učení výrazně zvýšit. On sám několikrát zmiňuje souvislost motivace a úspěchů, a to především v tom smyslu, že úspěch a získané sebevědomí představují hlavní motivační faktor žáků. Jejich motivace je tedy závislá na úspěchu, jelikož v momentě dobrého výsledku vidí žák důvod, proč v učení pokračovat a je do práce více motivován (Petty, 2013). Zařazování motivace do vyučovacího procesu je tedy velmi efektivní, jelikož může žáky dostat k vytyčenému cíli rychleji. Oproti tomu právě nedostatek motivace je frustrující jak pro žáky, tak i pro samotného učitele. Pozitivní přístup a nadšení učitele podněcuje žáky k práci mnohem více a rozvíjí v nich chuť pro učení. Při uplatňování motivace je také důležité mít dobře zmapované potřeby žáků, tedy proč se daný žák chce učit a čím ho učitel může efektivně motivovat. Motivace je důležitá nejen pro povzbuzení zájmu, ale také pro dosažení pozitivních výsledků (Filgona et al., 2020).

Náhled na problematiku motivace přináší mnoho odborníků, kteří se nejen studiem motivace zabývají a velmi často ji dávají do souvislosti právě s úspěšností žáků ve škole. Nejprve je ale na místě popsat, co si pod pojmem motivace vlastně můžeme představit.

1.1 Pojem motivace

Pokud bychom chtěli blíže definovat, co je to motivace, setkáme se s mnoha různými definicemi tohoto pojmu. Není možné uvést všechny, jelikož také k samotné motivaci lze pohlížet mnoha různými způsoby a existuje řada teoretických přístupů, které motivaci vysvětlují. Ty základní z nich shrnula Vágnerová (2016), která uvádí pohled psychoanalytické, a humanistické psychologie, dále pak zohledňuje i pojetí amerického psychologa Henryho Murrayho či pojetí psychologů Deciho a Ryana kombinující přístup psychoanalytický a behaviorálně-kognitivní. V klasické psychoanalýze je kladen důraz na motivy, jež vycházejí z našeho nevědomí. Podle Sigmunda Freuda je chování jedince ovlivňováno silami, nad kterými nemáme velkou moc (Vágnerová, 2016). V souvislosti s tím Freud zmiňuje také

konflikty, ve kterých hraje ústřední roli úzkost, jež označuje za hlavní motiv chování (Nakonečný, 2015). Z pojetí psychoanalýzy částečně vycházel Henry Murray, který rozšiřuje oblast motivace také na vnější vlivy, které ovlivňují chování jedince a uspokojování jeho potřeb. Kládl důraz i na to, jak jedinec své potřeby vnímá a které z nich přikládá velký význam. Tyto potřeby se podle Murrayho navzájem ovlivňují a vytvářejí tak to, co je pro daného jedince skutečně důležité. Důležitost vědomých potřeb zdůrazňuje i humanistická psychologie, která klade důraz na možnost volby, jež souvisí se zodpovědností za dané jednání. Podle humanistické psychologie je nejdůležitější potřeba rozvoje osobnosti člověka, aby dokázal vědomě řídit svou činnost. O kombinaci předchozích dvou přístupů se ve svém pojetí motivace opírají američtí psychologové Deci a Ryan, kteří jsou přesvědčeni, že na motivaci jedince má vliv jak vědomé uspokojování potřeb, tak i vnitřní motivy, které je nějakým způsobem ovlivňují (Vágnerová, 2016).

Na motivaci je tedy možné pohlížet z hlediska mnoha různých aspektů, které ji ovlivňují, proto je zde uvedeno jen několik málo definic, které motivaci popisují.

Podle Filgony et al. (2020, s. 17) je motivace *„komplexní součástí psychologie a chování člověka, která ovlivňuje to, jak se jedinec rozhodne investovat svůj čas, kolik energie vynaloží při jakémkoliv zadaném úkolu, jak se cítí a přemýšlí při dané činnosti, a jak dlouho v dané činnosti vytrvají“*.

Susan – Nolen Hoeksema (2012, s. 420) představuje motivaci jako *„stav, který aktivuje chování a dává mu směr“*. Tuto definici potvrzuje také publikace od National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (2018, s. 109), kde je motivace popisována jako *„stav, který aktivuje a udržuje chování směřující k cíli“*. Autoři se zde zmiňují také o tom, že motivace má v průběhu života zásadní vliv pro učení a úspěšnost jedince. Uvádí příklad dětí, jež jsou motivované, a ty pak dosahují lepších výsledků, mají chuť zapojovat se do výuky a v učení vytrvají delší dobu než ty děti, které motivaci k učení postrádají.

Na zmíněnou aktivizující funkci motivace upozorňuje i Plháková (2003, s. 319), která motivaci definuje jako *„souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“*. Objevuje se zde pojem motiv, který je chápán jako pohnutka. Ta určuje, zda se bude jedinec k danému cíli přibližovat či se od něj vzdálí.

Motivace však není pouhým shrnutím všech hybných sil v našem nitru, jež aktivizují naše jednání. Podle Mareše (2013, s. 252) rozumíme motivaci „*soubor vnitřních i vnějších faktorů, které navozují u jedince určitá očekávání, zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám a navozují prožívání úspěchů a neúspěchů*“.

Motivace je tedy skutečně důležitá pro realizaci jakékoliv činnosti, ať už jde o proces učení ve škole či o jakoukoliv jinou aktivitu. Pokud se zaměříme na oblast školy a školní úspěšnosti, je motivace právě oním determinantem pro úspěch žáka a učitelé ji nemůžou považovat za samozřejmost, se kterou již žáci sedí ve školních lavicích. Je třeba, aby zajistili, že žáci budou ke své práci vhodně motivováni (Filgona et al., 2020).

1.2 Pojem motiv

Jak popisuje Plháková (2003), motivace je souhrn motivů a pro motiv existuje český ekvivalent pohnutka. Motiv můžeme chápat jako potřebu, důvod, proč danou aktivitu děláme. Pavel Říčan také označuje motivaci jako souhrnné označení pro motivy. Slovo motiv je přejato z latinského *motus*, což znamená pohyb. Samotný motiv pak Říčan (2010, s. 96) definuje jako „*faktor, který uvádí do pohybu*“.

Nakonečný (2009) mluví o tom, že motivem nikdy není něco, co je určeno zvnějšku, nýbrž jde o potřebu dosažení vnitřní úlevy. Proto jsou motivy velmi úzce spjaty s emocemi a jsou jimi také generovány. Motivem je tak podle Nakonečného (2009) dosažení vnitřního uspokojení nebo se zaměřuje na vyhnutí se daným nepříjemným věcem či situacím. Tento fakt potvrzuje také Plháková (2003) tvrzením, že motiv určuje, zda bude růst naše touha po tom něco získat, nebo zda se chceme něčemu vyhnout. Pokud motivy neuspokojíme, roste jejich naléhavost. Dle jejich síly určujeme, kterou potřebu uspokojíme jako první (Plháková, 2003).

Lidské motivy rozdělujeme podle Plhákové (2003) do čtyř základních skupin.

První z těchto skupin tvoří **sebezáchovné motivy**. Tato skupina má základ v biologii člověka, jelikož udržení se při životě je snahou všech živých bytostí. Mezi tuto skupinu pak patří motivy zajišťující přežití jednotlivce, do kterých řadíme ty nejzákladnější jako je hlad a žízeň, také únava, strach, hněv a bolest. Dále pak motivy zajišťující přežití druhu, kam zařazujeme sexuální motivy (pohnutky směřující k rozmnožování) a rodičovské motivy (Plháková, 2003).

Druhou skupinou jsou **stimulační motivy**. Do tohoto systému patří optimální úroveň aktivace, jejíž podstatou je předpoklad, že na jedince působí nejlépe úroveň střední, tedy optimální, a ta přináší příjemné uvolnění. Naopak příliš nízká či příliš vysoká míra aktivace má spíše opačný efekt. Dále do stimulačních motivů zařazujeme potřebu proměnlivých sensorických podnětů, které ovlivňují lidské chování. Obecně se motivy stimulační se projevují zejména hravostí, zvědavostí, vyhledáváním zážitků a nových podnětů (Plháková, 2003).

Do třetí skupiny řadíme **sociální motivy**. Tento druh motivů je považován za vrozený, rozvíjí se v raném dětství a ovlivňuje fungování mezilidských vztahů (Plháková, 2003).

Poslední skupinou jsou **některé individuální psychické motivy**. Jsou zapotřebí k zachování vnitřního řádu a jejich uspokojování zajišťuje dosažení duševního zdraví. K těmto motivům přiřazujeme například potřebu sebeurčení, snahu najít smysl života či řídit se vnitřními etickými standarty (Plháková, 2003).

Motivem tedy rozumíme důvod, proč člověk něco dělá a proč začne jednat určitým způsobem. Motiv určuje, jaká bude aktivita jedince k dosažení uspokojení, jak velké úsilí musí dosažení cíle vynaložit a kolik času je ochoten dosažení potřeby věnovat (Vágnerová, 2016). Jak už zde bylo uvedeno, samotný motiv je podle Nakonečného (2009) chápán jako vnitřní pohnutka přicházející z našeho vnitřního světa. Plháková (2003) však ještě uvádí druhý přístup, behavioristický, který se snaží zjistit, jak člověka a jeho chování ovlivňují podněty přicházející z vnějšího světa. Motivace tedy nemá zdroje pouze vnitřní, ale faktory, jež ji ovlivňují, mohou vycházet také z vnějšího světa jedince.

1.3 Vnitřní a vnější zdroje žákovy motivace

Jak již bylo zmíněno, na zdroje motivace můžeme pohlížet jako na ty vnitřní, jenž se odehrávají uvnitř nás a vycházejí zevnitř, anebo na ty vnější. Podle Vágnerové (2016) vnitřní a vnější zdroje ovlivňují chování jedince a vytvářejí tak motiv, díky němuž můžeme dosáhnout cíle. Vnitřní zdroje zde autorka označuje jako potřeby a vnější zdroje jako pobídky, také nazývané například dle Nakonečného (2015) jako incentivy.

1.3.1 Vnitřní zdroje – potřeby

Vnitřním motivačním zdrojem jsou **potřeby**, které chápeme jako „stav nějakého nedostatku v biologickém a sociokulturním bytí člověka“ (Nakonečný, 2014, s. 162).

V souvislosti se školním úspěchem uvádí Hrabal a Pavelková (2010) tři druhy potřeb, a to potřeby kognitivní (poznávací), potřeby sociální a potřeby výkonové.

Potřeby kognitivní řadíme do skupiny sekundárních potřeb, avšak základ mají fyziologický, jelikož je tato potřeba aktualizována potřebou mozkové aktivity. Tento druh potřeb se rozvíjí zároveň s vývojem rozumových schopností a má na něj velký vliv výchova a vzdělání. Pro rozvoj těchto potřeb je důležitý postoj samotného učitele, jelikož žáci mají možnost vnímat učitelův zájem o obor, což může podněcovat jejich aktivitu k poznávání. Především jsou však kognitivní potřeby vzbuzovány úlohami, mezi jejichž základní znaky patří novost, problémovost, vyvolání pochybnosti a možnost experimentovat. Tyto potřeby mají velkou motivační hodnotu, jelikož samotná činnost motivuje žáka k tomu, aby nakonec došel k výsledku sám. Poznatky tedy nejsou pouze povrchové, ale aktivují žáka dál k novému poznávání (Hrabal, Pavelková, 2010). O přitažlivosti nových a dosud nepoznaných informacích mluví také Maslow (2021), který staví na studiích, ze kterých plyne, že psychologicky zdravé jedince přitahují záhady a neznámo. Tyto oblasti jsou pro daného člověka zajímavé, naopak na informace, jež pro něj nejsou nové, reaguje nudou.

Rozvoji motivace v oblasti kognitivní tak výrazně napomáhá právě problémové vyučování, kde musí žák pracovat aktivně. Taková forma vyučování přináší žákům vzácný prožitek, jelikož vyučování pak vnímají jako něco, co musí vykonat oni sami a do čeho se musí zapojit. Je-li problémové vyučování správně provedeno, vede žáky k lepšímu pochopení učiva. Motivaci žáka tedy můžeme mimo jiné povzbudit nastolením konfliktu, který vede k poznávací aktivitě žáka (Hrabal, Pavelková, 2010). Nastolení konfliktu je i podle Čapka (2015) jeden ze znaků problémového učení. Žákovi tak dává možnost dané problémy řešit a překonat a zároveň při tom získat nové zkušenosti. Ty může dále využít a aktivně o problému přemýšlet a vyřešit ho (Čapek, 2015).

Potřeby sociální souvisejí se vztahem k ostatním a jsou založeny na potřebě sociálního kontaktu (Vágnerová, 2016). S těmi základními sociálními potřebami se již jedinec narodí a ty začíná hledat ve svých vztazích s ostatními a ty další se vytvářejí během jeho vývoje. Zejména pak ve školním prostředí, jelikož škola ovlivňuje rozvoj žáků i po sociální stránce. V době školní docházky nejprve uspokojuje tyto potřeby osoba učitele, později přechází převážně na žákovy vrstevníky (Hrabal, Pavelková, 2010). Ze všech těchto potřeb hrají u žáka mladšího školního věku primární roli především tři specifické potřeby, a to potřeba pozitivních vztahů –

afiliace, potřeba sociálního vlivu – prestiže a potřeba nápodoby – identifikace (Franclová, 2013).

Potřeba pozitivního vztahu je uspokojována v momentě, kdy jedinec navazuje mezilidský kontakt s ostatními, prohlubuje se mezi nimi vzájemná důvěra a respekt. Mezi žáky můžeme nalézt jedince s vysokou úrovní této potřeby, kteří nemají strach z odmítnutí. Tito žáci se snaží navazovat vztahy s očekáváním, že budou tyto vztahy opětovány. Naopak žáci s nízkou úrovní potřeby pozitivních vztahů nové vztahy moc nevyhledávají, zároveň však nemají strach z odmítnutí. Nejsložitější to pak mají právě žáci s vysokou úrovní této potřeby a velkou obavou z odmítnutí, u těch může následně prostředí kolem nich vyvolávat obavu (Hrabal, Pavelková, 2010). Tuto potřebu uspokojovanou ve školním prostředí odlišně pojmenovává Plháková (2003), která ji označuje jako potřebu sdružování, potřebu vytvářet přátelství a kontaktu s ostatními. Nejedná se však o nutkání převládat nad ostatními, mít nad nimi moc, spíše je zde tato potřeba charakterizována jako potřeba být oblíbený a přijímaný v kolektivu.

Potřeba prestiže se naopak projevuje tím, že jedinec touží po úspěchu a po vysokém postavení ve společnosti. Žák s touto potřebou se projevuje tím, že chce ovlivňovat ostatní a řídit je. Snaha o co nejlepší pozici ve třídě může mít podobu pozitivního chování, kdy je žák „hybatelem třídy“, je dobrý v učení a je oporou pro učitele. V mnoha případech pak ale může být tato snaha projevována opačným směrem, a to tak, že žáci s vysokou potřebou vlivu a prestiže působí na žáky v negativním slova smyslu a odklánějí je od učení (Hrabal, Pavelková, 2010). Stejně tak vysoká podpora a důraz na soutěžení, může vyvolat aktualizaci těchto potřeb a působit tak negativně na slabší žáky. Se soutěžními aktivitami je proto potřeba pracovat přiměřeně, aby nedocházelo k poklesu motivaci a zhoršení sebehodnocení u neúspěšných žáků. Naopak v případě, kdy jsou soutěžní aktivity zařazovány střídavě a důraz je kladen na to, aby žák aktivně pracoval, může být soutěžní prostředí vnímáno pozitivně (Petty, 2013). Potřeba moci a prestiže by také dle Plhákové (2003) neměla být vnímána pouze negativně, jelikož ne vždy jde lidem o ovládnutí druhých, nýbrž také o lepší pozici v kolektivu, pocit uznání a výhody plynoucí z jeho postavení.

Potřeba vzorů a identifikace je uspokojována nejdříve osobností rodiče, později ve školní prostředí tuto roli zastává učitel. Děti se na začátku školní docházky identifikují s osobou učitele a napodobují jej. Odpozorují tak různé formy chování a reakce na dané situace. Zejména pak při potřebě identifikace dochází k tomu, že se dítě začíná dívat na sebe sama očima druhého (Franclová, 2013).

V procesu uspokojování sociálních potřeb mají vliv nejen spolužáci, ale také učitel, který ovlivňuje klima třídy a sociální motivaci žáků. Učitel působí na motivační klima třídy svým chováním a různými technikami, metodami a také stylem vedení. Pokud přikládá velký důraz soutěžním aktivitám a odrazuje tím slabší žáky, dochází k tomu, že ve třídě vzniká negativní klima, které je posilováno tím, že ostatní mají radost z neúspěchu ostatních. Vhodným zařazením aktivit, vytvořením prostředí, kde všichni mohou uspět a opravdovým zájmem o žáky však učitel naopak může zlepšit celkové vztahy ve třídě a napomáhat k příjemné atmosféře ve třídě (Hrabal, Pavelková, 2010).

Potřeby výkonové se týkají jedince a jeho vztahu k výkonu. Mohou se různit, jelikož jsou ovlivňovány různými sociálními vlivy. Obecně je potřeba výkonu potřebou dosáhnout něčeho, co potvrdí naše kvality. S výkonovými potřebami souvisí dvě specifické potřeby: potřeba úspěchu a potřeba vyhnout se neúspěchu (Vágnerová, 2016).

Hrabal a Pavelková (2010) popisují, že tyto dvě potřeby jsou na sobě vzájemně nezávislé a začínají se rozvíjet spolu s nároky rodičů. Pokud jsou jejich nároky nepřiměřené věku dítěte, může se u něj rozvinout potřeba vyhnout se neúspěchu, zvláště když si jeho okolí všimá spíše jeho neúspěchů. Naopak jsou-li na dítě kladeny přiměřené nároky a jeho úspěchy jsou kladně hodnoceny a oceňovány, rozvíjí se u dítěte potřeba úspěšného výkonu. Rozvoj těchto dvou potřeb nezáleží však jen na úrovni nároků, ale má na něj vliv samotná osobní zkušenost dítěte a výkonová orientace rodičů (Hrabal, Pavelková, 2010). Konkrétně pro potřebu úspěchu je podstatné, že je oceněn dobrý výkon jedince a je o to více posílena i v momentě, kdy je výkon oceněn i v porovnání s ostatními (Vágnerová, 2016). Plháková (2003) popisuje ještě jednu výkonovou potřebu, která vyplynula z výzkumu v 60. letech. Jedná se o potřebu vyhnout se úspěchu. Žák s takovou potřebou se nesnaží o výkon, který v jeho silách skutečně je, z důvodu negativního hodnocení v rámci kolektivu. Schopný jedinec tedy záměrně selhává, aby se například nestal terčem šikany.

1.3.2 Vnější zdroje – incentivy

Pobídky neboli incentivy jsou „*vlastnosti vnějšího cílového objektu, které vzbuzují pozornost a motivují k jeho dosažení*“ (Nakonečný, 2015, s. 396).

Vnější motivační zdroje může představovat jakákoliv forma odměny, finanční ohodnocení, uznání v kolektivu, snaha o úspěšnou zkoušku ve škole. Vnější motivace je pohon, který akceleruje faktor přicházející právě z vnějšího prostředí, z okolního světa a pohání jedince k dokončení aktivity (Filgona et al., 2020). V rámci školního prostředí se zaměříme na ty

faktory, které se školní úspěšností přímo souvisejí a mají tu vlastnost, že dokážou podnítit více než jednu potřebu. Mezi tyto incentivy patří odměna, trest a známka.

První dvě z nich, tedy **odměnu** a **trest**, patří k nejčastěji využívaným výchovným prostředkům. Odměna i trest jsou v odborné literatuře charakterizovány jako působení spojené s daným chováním jedince. V případě trestu je to působení, ze kterého vyplývá jasná nespokojenost společnosti s daným jednáním jedince a kvůli tomu dochází nějakým způsobem k omezení jeho potřeb či nelibosti. Naopak odměna je takové působení, které hodnotí dané jednání kladně a je s tím spjaté uspokojení potřeby jedince, odměna mu působí radost (Čáp, Mareš, 2001). Velmi podobně popisuje tyto dvě incentivy také Robert Čapek (2014) a dodává, že trest je problematičtější záležitost než odměna a při jeho udělování je nutné dodržovat zásady mezi které patří přesné vymezení pravidel, úměrnost trestu a spravedlnost pro všechny.

Obecně můžeme říct, že odměna chování jedince akceleruje, trest naopak očekávané chování oslabuje. Konkrétně mají odměny a tresty dvě funkce, informativní a motivační. Informativní funkce u odměny je taková, že schvaluje dané chování a žáka tak utvrzuje v tom, že forma jeho aktivity byla správná a že splnila očekávání učitele. Zároveň žák ví, že pokud toto chování bude opakovat, dostane opět odměnu, protože takové chování je žádoucí. Trest ale není vždy tak jednoznačný a proto aby, stejně jako odměna, plnil funkci informační, je potřeba ho doprovodit vysvětlením, proč k němu došlo. Tedy poskytnout mu zpětnou vazbu, proč se učiteli žákovo chování nelíbilo a jak se měl zachovat (Čapek, 2014). Pokud však chceme, aby zpětná vazba byla dostatečně kvalitní, je třeba se držet při vysvětlení následujících zásad, které Čapek (2014) formuluje. Zpětná vazba musí být konkrétní. Zde jde o rozebrání těch faktorů, jež vedly k nežádoucímu chování. Stejně tak musí směřovat ke konkrétnímu chování, nejlépe ihned po chybném jednání. Je také zásadní předávat zpětnou informaci v momentě, kdy je jedinec schopen ji přijmout. Není vhodné ji sdělovat uprostřed proudu emocí, neměla by pak patřičný efekt. Nejdůležitější zásadou je vyhnout se ve zpětné vazbě nežádoucím prvkům, jako je ponižování, sarkasmus, ironie či zpochybňování schopností žáků. Tyto prvky Čapek (2014) velmi trefně nazývá jako prvky černé pedagogiky. Motivační funkci plní především odměna, jejíž okamžité užití je dle Lokšové, Lokši (1999) nejlepším motivačním činitelem především při osvojování žádoucího chování. Určitá forma odměny jako je třeba pochvala působí motivačně v případě, že daná činnost není pro žáka moc oblíbená, ale díky odměně se stává oblíbenější (Čapek, 2014).

Jak už bylo zmíněno, při udělování trestu je nutné dodržovat určitá pravidla, aby bylo jeho udělení oprávněné a účinné. Obecně je trest komplikovanější záležitostí než odměna. Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová (2016) vidí největší riziko trestů v tom, že se při jeho uplatnění děti učí to, že mít moc je důležitější a tento model si pak mohou přenést do dalších vztahů. Proto je třeba rozlišovat tresty a přirozené důsledky. Tresty jsou uměle vytvořené, většinou udělené v návalu emocí, oproti tomu přirozené důsledky vyplývají z nežádoucího chování. Tyto důsledky mají oproti trestům logickou souvislost s daným proviněním a nevynucují správné chování dítěte na základě strachu. Tím, že si jedinec prožije přirozený důsledek chování, vnitřně přijme a porozumí danému řádu (Kopřiva et al., 2016). O tomto propojení trestu a následného přijetí důsledku a nápravy chování mluví i Čapek (2014), který popisuje trest jako cestu k nápravě. Pokud je tedy trest přiměřený a spravedlivý, má moc nasměrovat žáka správným směrem a žák nemusí nutně pociťovat křivdu vůči tomu, kdo ho trestá. Také uvádí jako jednu z nejdůležitějších zásad přiměřenost (úměrnost) trestu, jelikož právě nepřiměřenost trestu může vést k velmi negativním následkům, jako je například strach ze školy, zvyšování, agresivity, trest jako zvyšování autority a prestiže nebo třeba k výraznému narušení vztahu žáka a učitele (Čapek, 2014). Toto potvrzují i Kopřiva et al. (2016) tím, že podle nich nepřiměřené tresty poškozují vztahy, jelikož dochází ke ztrátě důvěry. Autoři se shodují s Čapkem také v tom, že ke ztrátě důvěry vede také nespravedlnost a nevypočitatelná nálada trestajícího, tedy to, že trest nemá jasně daná pravidla, jednou přijde, podruhé ne. Žák tak ztrácí pocit jistoty a neví, co v dané chvíli platí, zkrátka nerozumí systému trestů. Čapek (2014) spojuje pocit jistoty také s podstatou dodržení slibu, která je ve školním prostředí nezbytná a učitel ji musí dodržet. Pokud tedy učitel něčím pohrozil a následně došlo k porušení pravidel, je nutné dostat původní úmluvě a dané chování potrestat, nejlépe ihned po nežádoucím chování.

Současná literatura nám nabízí také mnoho forem, jak žáky odměňovat. Čapek (2014) uvádí, že jednou z nejčastějších a nejtypičtějších forem odměny je **pochvala**. I udělování pochvaly však má svá pravidla, pokud chceme, aby nepřišla nazmar a měla chtěný motivační charakter.

Prvním pravidlem je podle Čapka (2014) to, že pochvaly by učitelé měli dávat za činnost, nikoliv za uposlechnutí příkazu, a to v době, kdy daná činnost proběhla. Není žádoucí udělení pochvaly odkládat, protože může pak dojít u žáka ke ztrátě souvislostí a neví, proč vlastně pochvalu dostal.

Druhou zásadou je frekvence udělování pochvaly, tedy jak často pochvalu udělovat. Již bylo zmíněno, že četnost odměn by se měla postupně snižovat, aby nedošlo k přehlčení, a s tímto faktem souvisí i intenzita pochval. Je proto zapotřebí rozlišovat, jak moc intenzivní by měla pochvala být a správně ji přiřadit k danému činu, aby nedošlo ke zpochybnující či opakované pochvaly, která může působit ironicky vzhledem k danému činu žáka. Může tedy dojít k tomu, že žák má pocit, že ho učitel zesměšňuje přehnanou za úplně jednoduchou činností a dává mu tím, najevo, že není schopen tak jednoduchý úkol udělat sám (Čapek, 2014).

Velmi rozšířenou a často používanou formou odměny jsou **známky**. Tato nejpoužívanější forma hodnocení je často ovlivněna nejen znalostí žáků, ale také různými okolními vlivy, za jakých ke známkování dochází (Kosíková, 2011). Aby známky plnily funkci motivační, je zapotřebí udělovat známky tak, aby dobře sloužily oběma stranám, tedy jak učiteli, tak i žákovi. Jejich zvláštností je také jejich nejednoznačnost. To znamená, že mohou plnit jak funkci odměny, tak i funkci trestu (Čapek, 2014). Často jsou také využívány pro svou přehlednost, žák tedy ví, jak učitel pohlíží na jeho práci, jelikož systému známek rozumí všichni. Můžeme je označit za zprávy, které pomáhají učiteli orientovat se ve výkonech daného žáka a pozorovat žákovu zlepšení či zhoršení studijních výsledků. Stejně tak je označujeme za prostředek ke komunikaci mezi žákem, učitelem a rodičem (Miková, Stang, 2007).

S tím, jak žák vnímá známku, souvisí bezpochyby jeho vývoj a psychická zralost. V počátcích školní docházky chápe žák dobrou známku jako projev lásky a náklonnosti učitele, v případě opaku pak jako projev odsouzení. K období, ve kterém se školák nachází, je potřeba lásky velmi silná, proto jsou známky vnímány jako velmi důležitý faktor v oblasti sebepojetí žáka. Jedním z faktorů, které ovlivňují vnímání známky, je nepochybně také postoj rodičů k významnosti známkování. Mnohdy dítě již přichází do školy s představou, že známka určuje jeho hodnotu a že dobré známky jsou zárukou k tomu, aby si ho ostatní vážili a měli ho rádi. Znamka má bezpochyby silnou motivační hodnotu, a to především v nižších ročnících. Může na osobnost žáka působit jak pozitivně, tak i negativně, proto je třeba mít při známkování jasně daná pravidla a neustále vysvětlovat, že daná známka neurčuje hodnotu žákovy osobnosti (Čapek, 2008). Pochvaly a známky byly za poslední dobu jedny z nejpoužívanějších forem odměn, avšak v současné době jich existuje celá řada. Čapek (2014) mezi další formy odměn řadí například úsměv, projev sympatie, věcný dárek, umožnění činnosti či zážitků.

Vnitřní i vnější motivátory jsou pro motivaci žáka a jeho chuť k aktivnímu zapojení nepochybně důležité. Díky vnitřní motivaci jsou žáci v učení vytrvalejší, mají tendenci se sami od sebe zapojovat do různých aktivit a podněcovat sami sebe k učení. Vnější zdroje jsou však

někdy nezbytné, protože se učitelé nemohou ve vyučovacím procesu spoléhat pouze na vnitřní motivaci žáků (Filgona et al., 2020).

1.4 Motivace dětí ve vyučovacím procesu

Vyučování je dvousměrný proces. Na jedné straně stojí učitel, který vysvětluje, kontroluje, opravuje, povzbuzuje, a na straně druhé stojí žák, který pokyny přijímá, testuje je a používá to, čemu porozuměl. Míru úspěšnosti učitele v jeho zadání pokynů určuje následná zpětná vazba od žáka ve formě žakovy práce, řeči těla či odpovědi na otázky, jež učitel klade. Učební proces nemůže fungovat jednosměrně, pak je odsouzen k neúspěchu, jelikož se žák nemůže ptát na to, čemu nerozumí, a zároveň učitel nemá žádnou zpětnou vazbu, zda mu žák vůbec porozuměl (Petty, 2013).

Petty (2013, s. 49) vidí úspěch komunikace a učení v tomto schématu:

„co chci sdělit – co říkám – co posluchači slyší – jak tomu porozumí“

Samotné učení je proces, při kterém žák sám řeší problémy a jeho úkolem je vytvořit si porozumění daným dovednostem a znalostem. Pro motivaci žáků při práci ve vyučovací hodině je podstatné, že něco přijali (dostali) a to včetně uznání. V případě, že je žákům zadán úkol, je jim také poskytnut určitý cíl. Celý cyklus toho, jak žák plní úkol, začíná zadáním úkolu a pokud je dobře splněn, dojde k úspěchu, následnému pozitivnímu posílení, k zadání nového úkolu a tím celý cyklus začíná znovu. Čím rychleji probíhá, tím víc žáky motivuje, jelikož pocit uspokojení a úspěchu se dostavuje častěji (Petty, 2013).

Motivace představuje ve vyučovacím procesu velmi důležitý faktor, který je nezbytný pro dobré vzdělávání. Učitelé by měli vytvořit prostředí, ve kterém bude žák motivován a bude mít chuť se zde k učení vracet. Motivace je nezbytná nejen pro aktivizaci žáků ve vyučovací hodině, ale také hraje významnou roli při dosahování výsledků ve škole (Filgona et al., 2020). Proto je školní úspěšnosti a její vazbě na motivaci žáků věnována v této práci jedna celá kapitola. Z hlediska motivace ve výuce dětí na 1. stupni a na základě publikací, jež se motivaci věnují, jsou níže popsány výukové cíle, které je nezbytné dobře promyslet proto, aby byly skutečně reálné a motivační, a výukové metody, jež jsou dle Čapka (2015) zárukou pro úspěch u většího počtu žáků.

Výukové cíle tvoří důležitou součást samotného vyučování. Kosíková (2011, s. 62) charakterizuje cíl jako *„zamýšlený, očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky*

směřuje“. K tomu, aby cíle bylo dosaženo, je nutné respektovat to, jaké by měly cíle být. Cíl by měl být dle Kosíkové (2011) přiměřený, měli by ho tedy být schopni dosáhnout všichni žáci. Dále je pak nutné, aby byly cíle kontrolovatelné a formulované tak, aby byl jasně dán požadavek, který je kladen žákům. Současně v cíli také žáci musí vidět smysl a navazovat na to, co už umí, stejně tak i jednotlivé cíle by na sebe měly logicky navazovat. Smysluplnost cíle se odráží v jeho motivační funkci, jelikož žáky motivuje k činnosti nejen to, že ví, že daný cíl má smysl, ale také by měly cíle povzbudit poznávací, výkonové a sociální potřeby žáků. Jak již víme, tyto vnitřní motivační faktory mají v učení žáků značný vliv (Kosíková, 2011).

Další součástí vyučovacího procesu je samotný obsah učiva, motivačním faktorem v tomto případě je především způsob, jakým je žákům učivo podáváno. Proto do vyučování bezpochyby patří a mají podstatný vliv různorodé **výukové metody, strategie a postupy**. Právě ty jsou označovány za nejdůležitější prvek motivace, jelikož žáci mají díky nim větší chuť zapojovat se do práce, která má smysl. Stejně tak všestranně rozvíjí žáka a aktivně jej připravují na budoucnost (Čapek, 2015). Pokud jsou žákům nabízeny zábavné a různorodé aktivity, zlepšuje se jejich vztah k danému předmětu i učiteli a může mít dlouhodobý charakter (Petty, 2013). Rozličné metody jsou podle Čapka (2019) to nejlepší učení a jejich zábavnost a praktičnost přináší žákům možnost se účastnit v procesu vytváření vědomostí a jít až do hlubin poznání. Takové poznatky jsou pak mnohem trvalejší než ty, které získáváme povrchově. Současně s tím také Čapek (2015) zmiňuje, že pestré výukové metody zapříčiňují úspěch u většího počtu žáků. Dává do souvislosti výukové metody a třídní klima, jelikož právě tyto metody upevňují dobré, suportivní klima ve třídě. Jen výukové metody však k úspěchu žáků nestačí, je zapotřebí taktéž dbát na správné hodnocení, komunikaci, aktivitu žáků a dodržování pravidel. Dohromady pak dají tyto složky prostor k vytvoření příznivého klima ve třídě.

Vybrané výukové metody a organizační formy práce, které Čapek (2015) popisuje ve své publikaci *Moderní didaktika*, byly použity ve výzkumné části této práce, proto je zde věnován prostor také popisu jednotlivých použitých výukových metod a forem práce.

Klasický brainstorming je výuková metoda, která vede ke vzniku nápadů a myšlenek z hlav žáků. Povzbuzuje kreativitu, myšlení, vzájemný respekt a vzájemnou inspiraci mezi žáky. Podstatou brainstormingu je, že se žádný nápad nekritizuje a panuje v této situaci naprostá volnost, jelikož cílem brainstormingu je vždy vymyslet co nejvíce nápadů. V průběhu výzkumu byl využita také další brainstormingová forma metoda tzv. **lístečková**, která je výhodná

v situaci, kdy jsou ve třídě žáci, kteří se sami od sebe do diskuze většinou nezapojí (Čapek, 2015).

Pětilístek je metoda strukturovaného brainstormingu, při které žáci vymýšlejí slova dle dané kategorie. Zpravidla jde o zadaný pojem, ke kterému žáci dále píšou asociace podle zadané kategorie na daném řádku (Čapek, 2015). První řádek obsahuje pojem, kterým bývá většinou podstatné jméno. Na druhém řádku je prostor pro dvě slova, která charakterizují, jak daný pojem vypadá, jedná se tedy o přídavné jméno. Ve třetím řádku žáci mohou využít třech sloves a popsat jimi, co daný pojem dělá nebo k čemu slouží. Na čtvrtý řádek patří věty o čtyřech slovech, která se nějakým způsobem vztahuje k danému tématu. Poslední řádek je určen pro jedno slovo, které vše shrnuje (Altmanová et al., 2014).

Pantomimu můžeme zařadit mezi dramatizační metody rozvíjející sociální dovednosti žáků. Právě mezi dramatizační metody patří i příbuzná činnost, kterou je pantomima (Čapek, 2015).

Komiks je v přípravě na vyučovací hodinu zařazen jako aktivizační a autorská složka. Žáci dotváří komiks dle předem zadaných pravidel a je to jejich vlastní autorské dílo (Čapek, 2015). Silné stránky komiksu můžeme spatřovat právě v jeho motivaci žáků, jelikož udrží jejich zájem a pozornost. Taktéž při práci s komiksem rozvíjíme u žáků analytické a kritické myšlení a díky samotné vizuální atraktivitě komiksu navnadíme žáky k jejich přečtení (Kříž, 2013).

Zpřeházené věty, metoda práce s textem, která rozvíjí u žáků schopnost logicky a systematicky řadit informace. Při této aktivitě je také nezbytné tvořivě myslet a analyzovat text. Při této metodě jsou zaměstnání všichni žáci, jelikož jsou rozděleni do dvojic či skupin. Dostanou text rozstříhaný na věty či odstavce a jejich společným úkolem je text na každém ústřížku přečíst a následně je poskládat tak, aby souvislý text dával smysl (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Podle Čapka (2015) tato metoda iniciuje spolupráci ve skupině, zvyšuje komunikační dovednosti a podporuje čtení s porozuměním.

Myšlenková mapa, používaná jako alternativní forma záznamu poznatků, slouží ke znázornění vztahů mezi jednotlivými údaji (Čapek, 2015). Podle Grecmanové a Urbanovské (2007) ji můžeme označit za graficky uspořádaný brainstorming, který vyhovuje spíše žákům, jež mají lepší prostorovou orientaci. Tvorba myšlenkové mapy dle jejich názoru přispívá k rozvoji spolupráce a taktéž ke vzájemnému respektu při vyjadřování názoru.

Výukovou metodu **hledání chyby** řadíme mezi problémové výukové metody. Základním charakteristickým rysem je předložení materiálu, který skrývá chyby. Úkolem žáků je tyto chyby najít, opravit je a společně diskutovat o tom, proč chyby opravili právě tímto způsobem, podle jakého pravidla se v rozhodování řídili apod (Čapek, 2015).

Pro výzkum byly zvoleny také různé formy **práce s textem**, kdy žáci vyhledávali informace a dle nich odpovídali na otázky. Stejně tak práce s textem sloužila k vyvození daného učivo a k ukázce na příkladu, aby žáci lépe pochopili význam učiva. Dle Pettyho (2013) by mělo být čtení čínorodým procesem při kterém žáci zkoumají text pomocí různých postupů.

Různé druhy rébusů, jako jsou křížovky, osmisměrky, spojovačky, přesmyčky, mají ve vyučovací hodině také své místo a při práci s nimi jsou rozvíjeny některé dovednosti žáků. Tyto rychlé evokační metody by se však dle Čapka (2015) neměly přeceňovat a je na místě jejich využití kombinovat také s jinými aktivizujícími metodami, proto byly uplatňovány jen ve velmi malé míře. V rámci aktivizace žáků a ztraktivnění hodiny byly využity také **šifry**, jejichž obsah byl vždy spjat s daným učivem.

Práce ve dvojicích má velký vliv na klima třídy. Žáci si upevňují myšlenku, že ten, kdo sedí vedle nich, je jejich partner, se kterým úkoly plní a společnými silami zadaný úkol vyřeší. Práce ve dvojicích vede žáky ke vzájemnému porozumění a k respektu k druhým. Výhodou této metody je to, že se žáci nemohou navzájem přehlasovat, tak jako tomu je u skupinové práce. Proto musí hledat společný kompromis, aby mohli dojít ke zdárnému vyřešení úlohy (Čapek, 2015).

Skupinová práce, tedy taková organizace činnosti, ve které žáci pracují ve více jak dvou lidech. Tato forma organizace přináší posílení vztahů mezi žáky a vzájemné podpory. Práce ve skupině je založena na aktivní spolupráci a vede též k přijetí zodpovědnosti za svou práci (Petty, 2013). Při realizaci ve vyučovací hodině, jež byla součástí výzkumu, byla upřednostněna klasická forma skupinové práce, právě ta je nejpoužívanější formou práce vícečetných skupin. Při uplatnění skupinové práce ze všeho nejdříve proběhne samotné rozdělení žáků do skupin, přičemž platí, že čím pestřejší způsoby rozdělení skupin jsou, tím lépe (Čapek, 2015).

V průběhu celého vyučovacího procesu působí na učební činnost žáka mnoho faktorů a jen správně nastavené cíle a metody by nestačily. Učitel musí vnímat vyučovací proces jako soubor všech složek své didaktické práce, mezi které můžeme zařadit kromě metody a forem práce také hodnocení, odměny a tresty, pravidla, komunikaci a spoluúčasť žáků. Všechny tyto složky

dohromady tvoří kvalitní výuku a poskytují dobré klima pro úspěch žáků. Výukové metody, různorodé aktivity a formy práce jsou však právem označovány za velmi vlivný prvek motivace (Čapek, 2015).

2. Školní úspěšnost a faktory, které ji ovlivňují

Školní úspěšnost je s motivací spojována poměrně často, jelikož se v této oblasti orientujeme na prospěch, který je mimo jiné údajem o žákově školní zdatnosti a úspěšnosti a je zpětnou vazbou od učitele pro žáka a pro jeho rodiče. Každý učitel má určitou představu o tom, jak by úspěšný žák měl vypadat. Hrabal a Pavelková (2010) popisují tuto představu jako učitelovo pojetí úspěšného žáka. Proto je nejdříve zapotřebí definovat, co to pojem „školní úspěšnost“ vlastně je.

2.1 Pojem školní úspěšnost

Helus, Hrabal ml., Kulič a Mareš (1979, s. 39) popisují školní úspěšnost jako *„soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé“*.

Na tuto definici se odkazuje také Mareš (2013, s. 538) a na základě ní formuluje a definuje pojem opačného významu, tedy školní neúspěšnost. Neúspěšného žáka popisuje jako žáka, u kterého se projevuje *„nesoulad mezi požadavky školy na jedné straně a výkony, činnostmi a nedostatečným rozvojem žákovy osobnosti na straně druhé“*.

Souvislost mezi školní úspěšností a požadavky školy potvrzují také Hrabal a Pavelková (2010), kteří školní úspěšnost popisují jako hodnocení žákovy činnosti podle toho, jak se shoduje s požadavky školy. Autoři uvádí pojem „ideální“ školní zdatnost, kterou rozumíme to, do jaké míry je žák úspěšný v naplňování cílů vzdělávacího procesu.

Kosíková (2011) chápe školní úspěšnost v širším pojetí jako školní výkon, jež zahrnuje i to, jak žák sám subjektivně výkon prožívá. Zmiňuje se zde také o tom, že na školní úspěšnost mají vliv představy učitele o tom, jaký by měl úspěšný žák být. Tento fakt může mít u žáka za následek pocit strachu nebo právě potřeba úspěšného výkonu či potřeby vyhnout se neúspěchu. O pojetí úspěšného žáka mluví právě Hrabal a Pavelková (2010), o kterých jsme se zmiňovali již v úvodu kapitoly.

Definici školní úspěšnosti nabízí také Hrabal (2002, s. 195), který školní úspěšnost pojmenovává jako *„úroveň činnosti žáka ve vyučování a jejích výsledků, jak hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy“*. Zmiňuje se i o tom, že hlavním ukazatelem školní úspěšnosti ve školství je právě prospěch, který je stále velkým motivátorem pro žáky v současném školství.

Esdal (2016), z minnesotské organizace Education Envolving, definuje školní úspěšnost pomocí třech oblastí.

Tou první je **oblast osobní**, jež je charakteristická tím, že žáci, kteří dosáhli úspěchu, jsou připraveni na to vést spokojený život. Cítí se naplnění pocitem pohody, věří si a jsou zapálení pro povolání, které vykonávají.

Další oblastí je **oblast sociální**. Žáci, kteří dosáhli úspěchu, jsou připraveni na to, aby byli prospěšní pro společnost. Prokazují úctu k ostatním, chovají respekt ke členům společnosti a podporují základní hodnoty země, ve které žijí.

Třetí oblastí je **ekonomická oblast**. Zde autor uvádí, že úspěšní žáci mají dovednosti, které jim pomohou k tomu, aby se udrželi ve své kariéře, která jim umožňuje kvalitně žít (Esdal, 2016).

K tomu, jak Esdal pojímá školní úspěšnost, je nutné charakterizovat, co může ovlivňovat školní úspěšnost žáka.

2.2 Faktory ovlivňující školní úspěšnost

V souvislosti s již uvedenými oblastmi žákovy úspěšnosti existují podle Esdala (2016) determinanty, které mají vliv na žákovu pojetí školní úspěšnosti.

Jedná se o zájmy a nadání žáka, tedy to, že se žáci více věnují předmětům, které je zajímají.

Dále pak mají velký vliv schopnosti, jelikož každý úspěch předchází snaha o zlepšení a růst v tom, co žáci už dovedli předtím. Proto by měli být žáci podporováni v tom, co jim nejde, ale také by měly být kladeny nároky na oblasti, ve kterých se cítí jistí, aby dosáhli určitého mistrovství v dané oblasti.

Posledním faktorem zde uváděným jsou hodnoty, které se často různí, jelikož žáci a jejich rodiny mají různé hodnoty a představy o tom, co je důležité. Z toho důvodu je nezbytné zmínit také aspekt výchovy, která je důležitou součástí úspěšnosti žáka (Esdal, 2016).

Podle Jedličky, Koti a Slavíka (2018) má pak každý žák základní předpoklady školní úspěšnosti, mezi něž se řadí intelektové dispozice žáka, jeho předpoklady pro zapamatování si, motivaci, uspokojení emočních potřeb, schopnost se soustředit, vůli, správný styl učení a návyky a vhodné podmínky prostředí pro učení. Právě intelektové předpoklady jsou významným činitelem, který ovlivňuje adaptaci na požadavky školy. Průcha, Walterová

a Mareš (2001) popisují, že intelekt, tedy souhrn duševních schopností jedince, má sice základ ve vrozených vlohách, ale postupně se vyvíjí tím, jak člověk dozrává a učí se.

Již výše bylo zmíněno, že úspěch představuje pro žáky jeden z hlavních motivačních faktorů. Avšak stejně jako dobře vykonaná práce žáka motivuje, nevyhnutelně se v procesu učení setkává také s neúspěchem, který jeho snahu o dosažení cíle oslabuje. Proto se nyní zaměříme na činitele, které mají vliv na úspěšnost žáka.

Školní úspěšnost žáka je podmíněna mnoha faktory, které na ni působí a ovlivňují, zda žák bude ve vyučování úspěšný či nikoliv. Jedním z těchto faktorů je právě motivace žáka, jejíž úzkou souvislost se školní úspěšností zmiňuje například Helus et al. (1979) a mluví o tom, že motivace sehrává důležitou roli při realizaci školní úspěšnosti, jelikož žák bez motivace nemůže být dlouhodobě úspěšný. O vztahu motivace a úspěchu se zmiňuje také Filgona et al. (2020), podle něhož představuje motivace žáka touhu být zapojen do procesu učení a být v něm úspěšný a je také stěžejním faktorem pro studijní výsledky žáků. Motivace však může sehrát i negativní roli ve výkonu žáka a zapříčinit jeho následný neúspěch, a to z několika důvodů. Mezi ty nejčastější patří podle Hrabala a Pavelkové (2010) nedostatečně rozvinuté potřeby žáků, frustrace a její důsledky (nuda a strach), motivační konflikty a nadměrná motivace.

2.2.1 Frustrace

První oblastí je **frustrace**. Frustrující vlivy jsou chápány jako události ve školním prostředí, které v žákovi navozují špatné pocity, pocity úzkosti a blokují uspokojení aktuálních potřeb žáka. Na problém s nespokojením potřeb se odkazují také Hrabal a Pavelková (2010, s. 162), kteří chápou frustraci jako *„jako psychický stav, který vznikl v důsledku nespokojení některé aktualizované potřeby člověka“*.

Ve vyučovacím procesu může docházet k frustraci mnohých potřeb. Jedná se například o základní biologické potřeby jídla a pití, kdy žák tyto své potřeby nedostatečně uspokojil; dále pak o potřeby bezpečí, zde frustrace přichází v momentě, kdy se žák cítí psychicky ohrožen (nedostatečné pochopení probíraného učiva, nepochopení zadaného úkolu, nevhodné chování učitele vůči žákovi), nebo potřeby výkonové, kdy jsou na žáka kladeny vysoké nároky a žák není schopen se rychlým změnám přizpůsobit. Pokud je frustrace dlouhodobá a opakuje se, má to za následek pocit nespokojenosti ve škole. Žák se zde necítí bezpečně, cítí napětí a tím pádem není schopen efektivně pracovat (Hrabal, Pavelková, 2010).

Na stav nespokojenosti reaguje žák určitými reakcemi, které konkrétně popisuje Paulík (2017). Za velmi častou reakce je považována **agresivní reakce**. Může být verbální či fyzická a bývá zaměřená na osobu žáka nebo naopak vyjadřovaná vůči někomu, koho žák pokládá za zdroje své frustrace (učitel, rodič, škola). Ne vždy se frustrace u žáka projevuje agresivitou, ale jejím projevem může být třeba i **zvýšení úsilí** k tomu, aby překonal dané překážky, které vedou k uspokojení jeho potřeby. Nebo naopak vyhledá náhradní cíle, kterých může dosáhnout a uspět. Jiným typem reakce na frustraci je **regrese**, což je forma reakce, kdy se žák projevuje velmi dětinsky a neúměrně svému věku (Paulík, 2017). Dalším typem, o kterém mluví i Hrabal a Pavelková (2010), je **úniková reakce**, která se dostaví v momentě, kdy škola představuje pro žáka nepříjemné prostředí, které už nemůže dál snést. Příkladem takové reakce může být záškoláctví, krátkodobé absence či únik do nemoci, kdy si dítě psychicky skutečně přivolá příznaky nemoci. Posledním typem reakce na frustraci, který uvádí Helus et. al (1979), je **reakce bagatelizováním cíle**. Tímto obranným mechanismem se podle autorů vyznačují žáci, kteří by chtěli uspět, ale nejsou toho schopni a úspěchu nedosahují. Takoví žáci pak mají tendenci bagatelizovat důležitost úspěchu a chlubí se tím, že jim na známkách vlastně nezáleží a svým chování mohou strhnout i další žáky.

Frustrace potřeb žáků při vyučovacím procesu má za následek další dva jevy, které působí negativně na motivaci a s ní spjatý školní úspěch. Těmito negativními faktory, které snižují motivaci žáka, jsou nuda a strach (Hrabal, Pavelková, 2010).

2.2.2 Nuda

Nuda je emoce projevující se jak v oblasti emocí, tak i na úrovni kognitivní. Právě nuda je následkem frustrace kognitivních potřeb, a proto se často považuje za důsledek toho, že požadavky učitele nejsou pro žáka dostatečné. Znamená to, že žákovy schopnosti převyšují dané nároky a žák proto není dostatečně aktivizován při vyučovacím procesu. Nezáleží však jen na skutečnosti, že je učivo pro žáka příliš lehké, ale velký význam v prožitku nudy musíme přikládat také tomu, zda se podněty ve škole nějak váží k poznávacím potřebám dítěte (Hrabal, Pavelková, 2010).

Nuda ve vyučování má dva zdroje, o nichž mluví Hrabal a Pavelková (2010), a to **prožívanou monotónnost vyučovacích hodin** a **subjektivně vnímanou neúčinnost vyučovacímho předmětu**. První zdroj není spojen přímo s žákem, ale spíše s učitelem. Nejen monotónnost hlasu, ale také jednotvárný styl učení, nenápadité vyučovací hodiny či používání stále stejných neměnných metod, to vše může vést k tomu, že se žák začne nudit. Druhý zdroj

pak vychází ze žáka a z toho, jak on sám vnímá důležitost předmětu, jak moc ho předmět zajímá a fascinuje. Již zmíněné zdroje představuje také Čejková (2014) a přidává k dalším zdrojům nudy ve vyučování ještě **absenci motivace**. Uvádí, že nuda nemusí vždy znamenat nedostatek podnětů pro žáka, může se vyvinout také z toho, že se žák nedokáže pro danou aktivitu nadchnout. To souvisí s již uvedeným subjektivním vnímání předmětu, který se mění v průběhu vývoje dítěte. Čejková (2014) uvádí zjištění z dotazníku *Boredom proneness scale*, dle kterého jsou nejvíc náchylní k nudě adolescenti a senioři.

Nuda se může ve vyučovacím procesu projevit trojím způsobem, a to **rozptýlenou aktivitou, stažením se do sebe, anebo agresivním chováním**.

Častým a typickým projevem nudy je rozptýlená aktivita. Jako příklad zde můžeme uvést čmárání do sešitu, hraní si s různými předměty, mluvení se spolužákem apod.

Druhým projevem je stažení se do sebe, dítě utíká do světa fantazie a nevnímá, co se děje okolo něj.

Třetí způsob, jak dítě projevuje, že se nudí, je agresivní chování, které se pak projevuje zejména vůči osobě učitele, kterého žák ignoruje, skáče mu do řeči, či narušuje hodiny častým mluvením (Čejková, 2014).

2.2.3 Strach

Druhým, již zmiňovaným aspektem, jež negativně ovlivňuje školní úspěšnost, je **strach**. Ten vzniká jako reakce na špatnou zkušenost dítěte. Hrabal a Pavelková (2010) popisují strach jako emoci, která je vázaná na určitý podnět, který člověka nějakým způsobem ohrožuje.

Z pohledu Paulíka (2017) patří strach a nuda k hlavním zdrojům žákovy nechuti ke školnímu prostředí a považuje se za velmi závažný faktor ovlivňující vnímání školní úspěšnosti.

Ve školním prostředí má určitou spojitost s úspěšností žáka, proto když je dítě dlouhodobě negativně hodnocené, rostou u něj obavy a strach ze školy (Vágnerová, 2001). Průcha, Walterová a Mareš (2001) charakterizují strach ze školy jako stav daného žáka během ohrožující situace ve škole. Do tohoto stavu žák přichází v momentě, kdy nastalou situaci vyhodnotí, zjistí, že je pro něj ohrožující a že v ní nemůže uspět a připravuje se na selhání (Průcha et al., 2001). Strach ze školy je častou reakcí na školní neúspěch, jelikož má dítě obavy,

že nedokáže nastavené požadavky dostatečně splnit. Mezi další velmi častou příčinu strachu ze školy se také řadí špatné vztahy jak se spolužáky, tak i s učiteli (Vágnerová, 2001).

Podle Hrabala a Pavelkové (2010) může být strach ve velmi mírné intenzitě chápán jako motivační činitel, který výkon žáků zvyšuje. Pokud se však míra strachu ve škole zvýší, vede spíše k opačnému efektu a žákův výkon opravdu zeslabuje. O tomto dvojím pojetí strachu mluví i Pavelková, Kubíková a Boháčová (2020) a potvrzují, že strach v opravdu malé intenzitě může opravdu zvýšit výkon žáka. Obecně však stále převládá fakt, že strach do vyučování nepatří a většinou výkon snižuje. Hrabal a Pavelková (2010) zdůrazňují také nutnost rozlišovat žáky úzkostnými a neúzkostnými. Podle jejich názoru se žáci úzkostní se dostanou do stavu úzkosti velmi rychle a nechají se jím ovlivnit. Strach z neúspěchu či z trestu je pak tak paralyzuje, že nejsou schopní další činnosti. Oproti tomu žáci neúzkostní vnímají strach spíše jako motivačního činitele k dané činnosti.

Strach, který mohou žáci ve škole prožívat, je podmíněn různými okolnostmi. Některé z nich popisují Hrabal a Pavelková (2010), kteří mezi tyto okolnosti řadí **vznik strachové situace a úroveň strukturovanosti požadavků**.

Ke vzniku strachové situace dochází v momentě zkoušení, kdy jsou na žáky kladeny vysoké nároky, nebo k jejímu vzniku může dojít kvůli nevhodné komunikaci učitele s žákem, vyčleněním z kolektivu či nepřátelstvím. V tomto případě je určující osobnost učitele, který má moc zasáhnout a změnit tuto okolnost, zlepšit klima třídy (Hrabal, Pavelková, 2010). Velmi citlivě vnímají sociální hodnocení úzkostní žáci, kteří vnímají hodnocení obecně jako posuzování jejich osoby (Pavelková et al., 2020).

K dalším podmínkám vzniku strachu se řadí úroveň požadavků, při které opět hraje roli povaha žáka, tedy to, zda jde o žáka úzkostného nebo neúzkostného. Pokud je úloha více strukturovaná a je více řízena, vyhovuje spíše žákům s úzkostnými sklony (Hrabal, Pavelková, 2010). Podle Pavelkové et al. (2020) mají úzkostní jedinci problémy s rozhodováním, proto je pro ně těžké rozhodovat o důležitosti informací, které mají ze zadané úlohy pochopit. V případě neúzkostných žáků je to přesně naopak, jelikož těm vyhovuje málo strukturovaná situace, ve které si mohou sami rozhodovat.

Strach ve velké intenzitě do školního prostředí nepatří a patří k činitelům, které negativně působí na školní výkon. Pokud tento faktor učitel ve škole přehlídá a má dlouhodobý charakter,

dochází podle Pavelkové et al. (2020) k ovlivnění školních výsledků a zhoršení psychického stavu jedince.

2.2.4 Motivační konflikty

Zdrojem dalších potíží, které mohou vést ke snížení žákovy úspěšnosti, jsou **konflikty**. Konfliktům se v běžném životě nelze vyhnout, a přestože jsou považovány za něco nepříjemného, učí jedince rozhodovat se mezi různými alternativami a dojít ke kompromisu (Hrabal, Pavelková, 2010). V běžném životě může docházet ke vzniku dvou druhů konfliktu, intrapersonálních a interpersonálních. Ty se rozlišují podle toho, koho se daný konflikt přímo týká (Paulík, 2017). Za ty, které mohou být hlavním zdrojem potíží v oblasti motivace a školní úspěšnosti, pokládají Hrabal a Pavelková (2010) intrapersonální konflikty, tedy ty, které prožívají žáci uvnitř sebe.

Konflikt dvou pozitivních sil (konflikt apetence-apetence). V tomto případě žák nemůže dosáhnout obou cílů. Jde o situace, kdy volají po uspokojení dvě potřeby, které mají pozitivní charakter. Žák tedy nemůže dosáhnout obou cílů, a přestože jsou oba cíle stejně lákavé, žák se musí rozhodnout (Hrabal, Pavelková, 2010). Paulík (2017) se o tomto druhu konfliktu zmiňuje jako o existenci dvou lákavých objektů, které jsou ale vzájemně nedosažitelné, jelikož získání jednoho z nich eliminuje možnost získání druhého.

Konflikt dvou negativních sil (konflikt averze-averze). Tento typ konfliktu nastává v situaci, kdy před jedincem stojí dva stejně nepříjemné úkoly (situace), nicméně si musí jednu ze situací vybrat a splnit ji (Paulík, 2017).

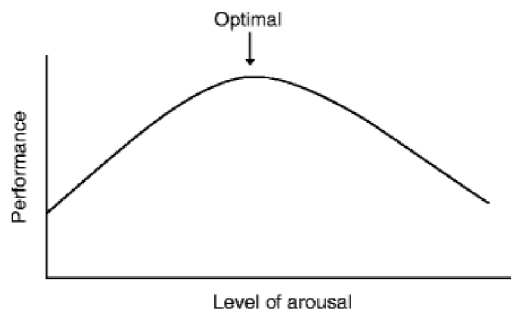
Složitější situace nastává, když jde o konflikt dvou sil, které nemají stejný charakter, tedy se vyznačují současně atraktivními i negativními znaky. Paulík (2017) o něm mluví jako o **ambivalentním konfliktu** či **konfliktu smíšeném**.

Dlouhodobé vnitřní konflikty zapříčiňují zhoršení psychického stavu jedinců. Mohou působit nerozhodně, neklidně a nevyrovnaně (Paulík, 2017). Pokud vznikne u žáka konflikt dlouhodobý či neřešitelný, může zapříčinit jeho neurotizaci, zhoršení chování a většinou bude vést k jeho neúspěšnosti ve škole.

2.2.5 Nadměrná motivace

Obecně chápeme motivaci jako faktor, který působí pozitivně na výkon žáka a povzbuzuje ho k lepším výsledkům. V momentě, kdy přesáhne míra motivace optimální hodnotu, dochází k **nadměrné motivaci**, která má důsledky negativní. Dojde k opačnému efektu, než jaký je při motivaci očekávaný, což může žáka vést k selhání (Hrabal, Pavelková, 2010). Vzájemný vztah motivace a výkonu lze vyjádřit pomocí Yerkesova – Dodsonova zákona. Tento zákon říká, že „*existuje vztah mezi vzrušením a výkonem, takže existuje také optimální úroveň motivace pro daný úkol*“ (Cohen, 2011).

V níže uvedeném grafu ¹ lze vidět, že optimální motivace nemá nejvyšší hodnotu, nýbrž střední. Pokud je nabuzení příliš nízké či naopak příliš vysoké, dochází ke snížení výkonu žáka. Dle tohoto modelu je nejlepší provádět jednoduché úkoly za vyšší úrovně nabuzení, naopak složité úkoly při nižší úrovni (Nickerson, 2021). V momentě, kdy je žák sám o sobě vnitřně motivován a k jeho vnější motivaci přispívají i další faktory, může motivační působení učitele působit již škodlivě. Je tedy nutné si uvědomit, že i motivace nemusí vždy na školní výkon, a tím pádem i na školní úspěšnost působit pozitivně. Proto by učitelé měli dbát na optimální míru motivace a tu ve svých hodinách uplatňovat (Hrabal, Pavelková, 2010).



Obrázek č.1: Yerkes-Dodson Law

2.2.6 Osobnost učitele

Na to, aby prvky motivace žáka opravdu k úspěchu dovedly, má velmi podstatný vliv **osobnost učitele**. Čapek (2019) mluví o dobrém učiteli jako o kapitánovi na výcvikové plachetnici. Osobnost dobrého učitele uvádí na tomto příkladu z toho důvodu, že dobrý kapitán, tedy dobrý učitel, by měl umět své žáky ocenit a žáci by současně měli vědět, proč danou věc

¹ Yerkes-Dodson Law. In: *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* [online]. New York.: Springer, 2011 [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1340

dělají, k čemu jim daná aktivita slouží. Cílem každého dobrého učitele by tak mělo být vytvořit příjemné a podporující klima ve třídě. Svým stylem vedení učitel usměrňuje motivační klima ve třídě a motivaci žáků, která jde ruku v ruce se školním úspěchem žáků.

Petty (2013) nabízí pohled na tři typy učitelů, kterými jsou instruktor, facilitátor anebo učitel, jehož styl vedení třídy vychází ze spojení osobnosti instruktora a facilitátora.

Instruktor má vždy všechno pod kontrolou a vše řídí. Zadává přesné instrukce, podklady pro práci a velký důraz klade na samotný produkt, tedy na práci žáků. Kontroluje pochopení zadaných instrukcí a v případě selhání pomáhá žákům chyby napravit. Velkou důležitost přikládá také důkladnému hodnocení práce žáků. Tento typ učitele bývá kritizován z důvodu přílišné závislosti žáků na učiteli. Pokud učitel předem vše připraví a nedá žáků prostor pro samostatné zjišťování a poznávání, může u nich vypěstovat naučenou bezmocnost, pocit, že sami nic nezvládnou. Žáci ve výsledku rezignují na překonávání překážek v cestě za cílem (Petty, 2013).

Facilitátor je pravým opakem instruktora. Nemá potřebu vše řídit, ale preferuje samostatnou cestu žáků k očekávanému výsledku. Nevnímá produkt jako stěžejní bod práce, ale zaměřuje se také na proces a uvědomuje si, že ve středu pozornosti by měl být žák, nikoliv učitel, ten je pouhým průvodcem, jenž klade návodné otázky napomáhající žákovi k vyřešení problému (Petty, 2013). Učitel facilitátor vnímá učivo jako prostředek pro další rozvoj žákových dovedností a nepokládá zvládnutí učiva za primární cíl vzdělávacího procesu. Naopak klade důraz na osobnost žáka a jeho předchozí zkušenosti (Fenstermacher, Soltis, 2008). Učitelé facilitátoři si váží žáků a podporují je bez ohledu na jejich úspěšnost a dávají tak žákům větší prostor pro samostatnost a odpovědnost za svou práci. Tím je motivují k aktivnímu učení, které není povrchní, nýbrž je vede k hlubšímu poznání. Svým působením facilitátoři posilují sebevědomí žáka v jeho vlastní síle a omezují bezmocnost a závislost na učiteli (Petty, 2013).

Propojení instruktora a facilitátora je v praxi nejčastěji zastávaným typem, který učitelé ve své profesi uplatňují. Podle dané situace jsou buď v roli instruktora, například při vysvětlování nového učiva, nebo v roli facilitátora, například ve fázi opakování a bádání (Petty, 2013).

Na úspěch žáka má také podstatný vliv to, jak učitel žáka vnímá, jelikož jeho chování může daného žáka velmi výrazně ovlivnit. Tento jev je nazýván **Pygmalion efekt**,

sebenaplnující proroctví či sebesplňující předpoklad, a Čapek (2019, s. 101) ho popisuje jako „proces, kdy pozitivní očekávání vede k pozitivnímu výsledku“. Ve své podstatě to znamená, že pokud se budeme k žákům chovat jako k dobrým žákům, skutečně se jimi stanou, přestože obraz učitele o žákovi může být mylný. V momentě, kdy ze svých hodin udělají učitelé místo, kde žáci dosahují úspěchů, dojde k nárůstu úspěšnosti u žáků. Právě proto je učitel považován za hlavního činitele žakovy úspěšnosti a také za možný zdroj žakova neúspěchu (Čapek, 2019).

Protipólem Pygmalion efektu je potom **Golem efekt** neboli záporná předpověď. Zjednodušeně tento jev znamená, že špatné očekávání vede ke špatnému výsledku. Cílem učitelů by mělo být tento jev ze svého vyučování úplně vynechat, jelikož nevede k podpoře úspěšnosti u žáků (Čapek, 2019). Pokud se učitel začne přesvědčovat o tom, že je žák neschopný a nemá schopnosti k tomu stát se lepším, dostává se daný žák do pozice neúspěšného žáka. Proto se učitelův „odhad“ promítá v sebehodnocení samotného žáka a ovlivňuje jeho motivaci. Rozhodujícím faktorem v tom, jak je pojmána školní úspěšnost, je tedy právě fungující vztah mezi učitelem a žákem a požadavky na žákův výkon, které jsou však založené na individuálním přístupu k žákovi a znalosti jeho osobnosti (Kosíková, 2011).

Čapek ve svých knihách předkládá určitou moderní podobu toho, jak by forma vyučování a osobnost učitele působící na žáka měly vypadat. Pokud se však podíváme do starší literatury, dojdeme k závěru, že podstatný základ toho, jak by se učitel měl chovat, se téměř neliší. I Hrabal et al. (1989) mluví o tom, že mezi žákem a učitelem by měla panovat vzájemná úcta. Zmiňují se stejně jako Čapek také o tom, že dobrý učitel rozvíjí iniciativu žáků, podporuje spoluúčast žáků na rozhodování v příjemné atmosféře a s absencí strachu. Není to tedy jen inovátorské myšlení Čapka, nýbrž také starší publikace poskytují podobný náhled na to, jak by měl s dětmi učitel pracovat, aby bylo dosaženo pozitivních výsledků.

2.2.7 Klima třídy

Učitel je bezpochyby významným činitelem žakova úspěchu za předpokladů, že používá svůj vliv ve třídě ke zlepšení výkonu žáků nikoliv k zastrašování. Co však působí silně na úspěch žáka a jeho sebehodnocení, to je již zmiňované **klima třídy** a s tím úzce související prostředí a atmosféra školní třídy. Mareš a Ježek (2012) charakterizují prostředí jako velmi obecný termín týkající se aspektů jako je prostorové řešení učebny, kvalita osvětlení, vytápění, nastavitelnost výšky nábytku, výzdoba prostoru učebny aj. Atmosféru popisují jako krátkodobý a podmíněný jev, který se mění v během vyučovacího dne. Oproti tomu je klima školní třídy jev dlouhodobý a především skupinový, neboť názor na klima ve třídě mají všechny skupiny

žáků. Zastavme se tedy na chvíli u klimatu ve třídě, který je neméně důležitým jevem pro utváření příjemného pocitu dítěte ze školy a jejího prostředí. Čapek (2019) uvádí, že třídní klima vede ke zkvalitňování jevů ve třídě. Pokud se žáci učí v dobrém komunikačním klimatu vzájemnému respektu a naslouchání, může dojít k eliminaci projevů šikany. Právě dobré třídní klima je bezpečným prostorem pro to udělat chybu bez hrozby posměchu a vede dítě k úspěchu, který chce sdílet s ostatními. K tomu, jak správné a podporující klima nastavit, jsou nezbytné určité činnosti podporující klima. Mezi tyto činnosti patří mimo jiné i forma toho, jak se v dané třídě učí, jaké jsou používány výukové metody a aktivity a jak je žák v průběhu celého vyučovacího procesu hodnocen (Čapek, 2019). Tyto činnosti můžeme také zařadit do velmi důležitých aspektů motivace i školní úspěšnosti.

Důležitost podporujícího klimatu třídy zmiňují i Helus et al. (1979) a popisují školní třídu jako prostředí, kde probíhá výchovně vzdělávací kooperace žáků. Tu uvádí jako činitele realizace školní úspěšnosti. Školní třída má být podle nich ovlivňována učitelem jako společenství, kde je kooperace žáků prostředkem a současně cílem. Kooperace lze dle jejich názoru považovat za jeden z rysů školní úspěšnosti žáků, přičemž školní úspěšnost musíme chápat jako soulad mezi požadavky školy a osobností žáka. K tomu, aby se dítě nebálo samo pracovat a chtělo dosahovat úspěchů, musí mít ve třídě pocit jistoty a bezpečí (Helus et al., 1979) Proto je třeba držet se následujících podmínek, které uvádí Hrabal, Man a Pavelková (1989).

Hrabal et. al (1989) mluví o tom, že by všichni žáci měli mít pocit, že pro ně existuje možnost úspěchu. V tomto smyslu se vyjadřuje také Čapek (2019), který dodává, že by učitelé neměli žáky (ani ty slabší) chválit za špatné známky, jelikož to vede k nežádoucímu diferencování žáků a upevňování špatné pozice neúspěchu.

Druhou hlavní podmínkou pro pozitivní klima ve třídě je zařazování aktivit tak, aby každý žák měl možnost zažít úspěch. Toho je možné dosáhnout jen pokud učitel bude zařazovat různé druhy aktivit a bude klást důraz spíše na úspěšnou práci žáka, nikoliv na to, aby dosáhl lepších výkonů než všichni ostatní (Hrabal et al., 1989). Tento aspekt opět potvrzuje Čapek (2019) tvrzením, že by učitelé neměli srovnávat žáky a jejich výsledky mezi sebou a stejně tak nenechat je srovnávat se navzájem.

2.2.8 Výukové metody

Motivační prostředí, kde má žák možnost uspět, ovlivňuje učitel nejen svým působením v oblasti sociální, ale také vědomými či nevědomými technikami napomáhajícími k tomu, aby se žák do výuky aktivně zapojil a byl motivován k úspěchu. Paul Ginnis (2017), který ve své knize uvádí mnoho účinných strategií pro zvýšení úspěšnosti každého žáka, přináší zásadní myšlenku přejatou od Stephena Coveyho. Uvádí, že určitý návyk každého jedince vzniká, když ví, **co** dělat, **jak** to dělat a ví také **proč** to dělá. S tímto tvrzením úzce souvisí i motivace, jelikož pokud víme, proč danou věc děláme, je mnohem snazší ji dokončit. Úkolem učitele by tedy také mělo být neustále vysvětlovat proč se danou věc žáci učí a jak ji využijí, aby v učení viděli smysl. Současná literatura nám nabízí nepřehledné množství různých metod, postupů a strategií vyzkoušených a ověřených v praxi. Aby však tyto metody byly úspěšné, je nezbytné jim porozumět, analyzovat je a správně je aplikovat. Pomocí vhodných výukových metod a strategií může učitel dovést mnoho žáků k úspěšnosti a zlepšit jejich výsledky. Právě Ginnis (2017) ve své publikaci nabízí mnoho těchto metod využitelných na 1. stupni ZŠ, stejně tak Čapek (2015) a jeho *Moderní didaktika*, ze které byly metody a formy práce využity pro výzkumnou část této práce. Ty jsou zmíněny již výše v kapitole o vyučovacím procesu.

2.2.9 Rodina

Vedle vlivu učitele a klimatu třídy má opodstatněný vliv také **rodičovská výchova žáka**. Fontana (2014) uvádí, že rodina je nejdůležitější jednotkou ve společenském vývoji dítěte. V rodině dítě navazuje první vztahy a učí se tam mnohým sociální rolím. Jedním z důležitých prvkem, který by si měl každý učitel při práci s dětmi uvědomovat, jsou postoje rodiny ke škole a k žákovi samotnému. Kosíková (2011) rozděluje tyto postoje na dva druhy, a to na postoje podporující a nepodporující.

Vhodně podporující postoje rodičů jsou ty, jenž jsou v souladu s cíli školy, nevhodně podporující pak ty, kdy mají rodiče jinou představu o tom, jak by mělo být vzděláváno jejich dítě a jak by k němu škola měla přistupovat.

Nepodporující postoje zastávají rodiče, kteří jsou úplně lhostejní a nemají zájem se participovat na společné práci a vztazích mezi učiteli a rodiči (Kosíková, 2011). Bohužel pro změnu takového nepodporujícího postoje rodičů žáka toho může učitel udělat jen velmi málo, pokud se samozřejmě nejedná o závažný přečin jako je např. týrání dítěte, zanedbávání. Z toho

důvodu je důležité, aby učitel chápal potřeby dětí ve škole a na ty se soustředil, neprohluboval v dětech ještě více jejich problémy, které si nesou z rodinného prostředí (Fontana, 2014).

Význam rodičovské podpory není dle Fontany (2014) omezen pouze na domácí prostředí, nýbrž je také potřeba, aby se rodiče o dítě aktivně zajímali i ve škole. Tento aspekt má podle autora souvislost se školní úspěšností dítěte, protože svým zájmem dávají rodiče dítěti najevo, jaký význam přikládají tomu, že je dítě ve škole úspěšné. Jakmile získají rodiče ke škole důvěru, stanou se svědky úspěchu svého dítěte. Jejich zájem o školu dítěte a chuť pomoci se může odrazit ve výsledcích dítěte a má pozitivní vliv na jeho úspěšnost.

S výše uvedenými činiteli, které ovlivňují žákovu školní úspěšnost, se jedinec setkává velmi často. K tomu, aby ke střetu s těmito činiteli docházelo co nejméně, je nezbytné uspokojovat potřeby žáků, aby měli možnost úspěchu dosáhnout. Úspěch považuje Petty (2013) za nejsilnější motivační faktor, který zvyšuje sebevědomí každému jedinci a je důležitý pro celkový proces učení. Žák se, stejně jako každý člověk, setkává během svého každodenního života s mnoha vlivy, které na něj působí a se kterými musí umět pracovat. Jako učitelé můžeme ovlivnit spoustu jevů tak, aby působili na žáka pozitivně, motivovali a vedli ho k lepším výsledkům. V momentě, kdy jsme se ponořili hlouběji do problematiky žákovy školní úspěšnosti, zjistili jsme, že ne všechny faktory můžeme označit za jednoznačně motivační či demotivační. V mnoha situacích mají učitelé moc činitele žákovy úspěchu či neúspěchu ovlivnit, eliminovat je a podpořit je tím správným směrem. Proto jsou v procesu vzdělávání a výchovy žáka považováni za činitele mající velký vliv na to, zda žák bude úspěšný či ne.

3. Hodnocení jako motivační prvek k úspěchu

Problematice hodnocení je zde věnována jedna celá kapitola z toho důvodu, že je vnímáno jako významný aspekt nejen v motivaci, ale i ve školní úspěšnosti. Má značný vliv na to, jak žák přistupuje k učení a pokud jde o hodnocení pozitivní, vede ke zvýšení motivace žáků a jejich učební aktivity (Kolář, Šikulová, 2009). Školní hodnocení je pro žáka informací o tom, jak je úspěšný v procesu učení a poskytuje mu zpětnou vazbu o jeho výkonech. Na základě toho pak může žák upravit své učební postupy, které povedou k jeho zlepšení. Hodnocení ve vyučování má však především funkci motivační, jelikož jedna z hlavních potřeb člověka je potřeba být úspěšný. Proto je pozitivní hodnocení prvkem, jež motivuje k lepším školním výsledkům (Čapek, 2008).

Specifikem školního hodnocení je to, že je ve své podstatě systematické. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009), ostatní hodnocení, se kterými se člověk za svůj život setká, jsou příliš obecná a vyplývají z aktuální situace. Systematičnost školního hodnocení je viděna v tom, že učitel hodnocení sám připravuje a provádí ho pravidelně, v daných časových intervalech a následně jej porovnává s danými normami. Poskytuje tak informaci o tom, jestli výuka probíhá úspěšně a jaké má výsledky.

Nejprve je nutné uvést, jak hodnocení vnímají někteří odborníci.

Čapek (2019, s. 59) například chápe hodnocení jako „*osu celé didaktické činnosti učitele*“.

Kosíková (2011, s. 102) zase přináší přejatou definici hodnocení, jež popisuje hodnocení jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem*“.

Průcha et al. (2001, s. 74) charakterizují hodnocení jako „*sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.*“.

Pokud hovoříme o hodnocení ve škole, má výraznou převahu hodnocení pomocí známky. Ta se zdá být jakýmsi jednoznačným ukazatelem, zda žák učivo ovládá nebo naopak a má informační hodnotu také pro rodiče žáka (Kolář, Šikulová, 2009). Jenže právě u klasického známkování velmi často ta pravá informační hodnota a zpětná vazba pro žáka dle názoru Čapka (2014) úplně chybí. Čapek klade důraz na širší vysvětlení známek, jelikož je toho názoru, že žáci o vysvětlení stojí, dokonce pro ně pak mají známky daleko větší hodnotu.

Hodnocení má pro žáka velký význam, může být pro něj jak odměnou, tak i trestem. Mnohdy má pro žáky větší hodnotu, než jakou bychom očekávali. Speciálně pak pro děti mladšího školního věku je hodnocení určujícím aspektem toho, jak pojmají sami sebe a jak sami sebe hodnotí. Pokud je žák úspěšný, má dobrý pocit sám ze sebe a hodnota sama sebe v jeho očích stoupá. Dle výzkumu Čapka, který jej sám uvádí ve své knize, považují žáci za největší úspěch ve škole dobrou známku, dobré vysvědčení nebo vyznamenání. S postupem času ale podle něj žák přestává být tolik orientován na známku a její důležitost s vyššími ročníky klesá (Čapek, 2014). Nesmíme však opomenout právě onu informační hodnotu, kterou má známka pro rodiče dětí. Hodnocení je pro ně způsob, pomocí něhož se mohou informovat o tom, jak si jejich dítě ve škole vede a patří mezi způsoby komunikace mezi rodinou a školou. Často však za známkami nevidí znalosti a to, co žák dokázal, ale soustředí se pouze na pozici svých dětí, to, jestli jsou horší nebo lepší než ostatní děti (Čapek, 2014).

Hodnocení není pouze zprávou pomocí které informuje škola žáka a jeho rodiče. Plní také řadu dalších funkcí, které jsou neméně důležité.

3.1 Funkce hodnocení

Dle Kosíkové (2011) má hodnocení kromě informativní funkce, také **funkci regulativní**. To znamená, že slouží jako podklad provedení záznamů o prospěchu žáků. Pojem regulativní také dobře vysvětlují Kolář a Šikulová (2009), kteří uvádí, že hodnocení reguluje další učební činnost žáka a ovlivňuje kvalitu žákovy práce. Komentáře učitele během práce žáka mohou dítě velmi silně ovlivnit a fungují jako prostředek, jež směřuje žáky k lepšímu výkonu.

Jednou z dalších funkcí hodnocení je také jeho **výchovná funkce**. Tu spatřujeme v tom, že by mělo vést k podněcování dobrých vlastností a postojů žáka. Pokud učitel žáka hodnotí kladně, ovlivňuje pozitivně jeho stránky osobnosti (Kolář, Šikulová, 2009). Nutno podotknout, že dnešní praxe poukazuje také na využití hodnocení jako kázeňského prostředku, což označuje Čapek (2019) za jednu ze základních klasifikačních chyb, jelikož známky jsou hodnocením vzdělávací činnosti, nikoli prostředkem k řešení kázeňských problémů.

Kosíková (2011) dále zmiňuje **funkci sociální**, která umožňuje žáky rozčleňovat do různých skupin, které se mohou vyznačovat různou úrovní zvládnutí učiva, pracovním tempem, společnými zájmy apod. Každý žák pak je ovlivněn svým postavením ve třídě a tím, jak je uznáván spolužáky. Hodnocení podle Kosíkové (2011) nepodává jen aktuální informaci

o žákově úspěšnosti, ale má také **funkci prognostickou**, tedy poskytuje informace o budoucím vývoji žáka. Tato funkce je zvláště důležitá při dalším studijním rozhodování žáka.

Hodnocení také pomáhá odhalovat příčiny žakovy úspěšnosti či neúspěšnosti, plní tedy **funkci diagnostickou**, jelikož pro učitele je důležité sledovat také žákův vývoj (Kosíková, 2011).

Poslední funkcí, kterou Kosíková (2011) uvádí, je **funkce motivační**. Důvodem, proč je v této práci uváděna jako poslední, je právě její velká důležitost pro školní úspěšnost žáka. Hodnocení je důležitým motivačním faktorem v činnosti žáka a motivovat může jak ty úspěšné žáky, tak i ty méně úspěšné. Motivační funkci plní hodnocení v tom případě, kdy vychází z principu pozitivního hodnocení, tedy zdůrazňuje to, co se žákovi povedlo. Právě této motivační funkce je ve školách nejčastěji využíváno, jelikož může žáka významně povzbudit, pokud je vhodně zvoleno (Kosíková, 2011).

Čapek (2019) mluví o tom, že hodnocení musí obsahovat posílení dobře vykonané práce. Učitel by neměl žáky srovnávat mezi sebou, protože každé dítě oplývá jinými schopnostmi a dovednostmi. Není důležité, co dokážou jiní žáci, jediné, s čím poměrujeme žáka, je zadaný úkol. Pokud ho splnil, zaslouží si odměnu. Podle Koláře a Šikulové (2009) má hodnocení motivační funkci v případě, že žáka skutečně motivuje k činnosti. Hodnocení totiž dle jejich názoru neplní motivační funkci automaticky, jelikož každé hodnocení ze strany učitele vyvolá v žákovi nějakou emoci a podle toho, zda je emoce kladná nebo záporná, pak žák v sobě upevňuje prožitek úspěchu či neúspěchu.

3.2 Typy hodnocení

V současném školství se zaměřujeme na dva hlavní typy hodnocení, a těmi jsou dle Kosíkové (2011) hodnocení formativní a sumativní.

Hodnocení formativní, tedy průběžné, slouží k průběžnému sledování výkonů žáka. Plní především diagnostickou funkci, jelikož napomáhá odhalovat učební obtíže žáků. Poskytuje průběžnou zpětnou vazbu jak žákovi, tak i učiteli, jemuž může pomoci při rozhodování o zvolení dalších metod a postupů (Kosíková, 2011).

Hodnocení sumativní, finální, závěrečné, slouží k posouzení výkonu žáka na konci určitého období. To jsou například čtvrtletní a pololetní práce (Kosíková, 2011).

Podstatným typem hodnocení ve vztahu k sebehodnocení žáka je taktéž **normativní hodnocení**, nebo též hodnocení relativního výkonu (Kosíková, 2011). Čapek (2014) upozorňuje na opatrnost v souvislosti s užíváním tohoto typu hodnocení, jelikož normativní hodnocení je hodnocením výkonu žáků vzhledem k výkonu ostatních a může tak působit negativně na žákovo sebevědomí v souvislosti s výkony ostatních.

Kolář a Šikulová (2009) popisují formy hodnocení jako způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Tyto výsledky může učitel hodnotit úplně jednoduše, například pokývnutím hlavou, úsměvem, dotykem, nebo po té negativní stránce zavrtěním hlavou, přísným pohledem či zamračením se. Velmi dobře fungují také jednoduchá slovní hodnocení.

Další formou hodnocení je oceňování výkonů, tedy pomocí výstavky prací žáků, pověřením zodpovědným úkolem či pověřením skupiny dětí při řešení problému nebo oceněním práce třídy po vyučovací hodině, odměnou ve formě sladkostí, nálepek, smajlíků apod., vyhlášením vítězů nebo zhodnocením realizovaného projektu (Kolář, Šikulová, 2009).

Přestože hodnocení žáka nemusí být omezené pouze na tradiční klasifikaci, je známka stále stěžejní formou hodnocení, a to především při hodnocení sumativním. Jak již bylo několikrát uvedeno, známka může plnit formu odměny i trestu. Dobré známky odměňují, dělají žákovi radost a působí kladně na jeho sebevědomí a posiluje jejich chuť k dalšímu učení. Pokud je dobře nastaveno, dává jim zpětnou vazbu a učí je přijmout kritiku a pracovat na tom, v čem mají mezery.

3.3 Klasifikační chyby

Čapek (2014) uvádí v souvislosti se známkami, že mají sloužit učitelům, a hlavně žákům a zmiňuje to, že známky nemají špatné efekty, nýbrž jejich špatné používání je má. Uvádí také základní klasifikační chyby, které učitelé dělají.

Mezi tyto klasifikační chyby řadí jeden velký nedostatek, a to je známkování a hodnocení pouhého výkonu a produktů žáků. Hodnocení na základě předem dané stupnice bodů označuje Čapek (2019) za nespravedlivé a demotivující, jelikož pro někoho může být zisk určitého počtu bodů velkým úspěchem, pro jiného žáka zase jednoduchým cílem, pro který není potřeba se příliš snažit. K této klasifikační chybě patří i dlouhotrvající tendence, a to srovnávání žáků mezi sebou. To zapříčiňuje úspěch pouze vybrané skupině dobrých žáků, a naopak podhodnocování ostatních.

Problém srovnávání vidí Čapek (2019) také v tom, že v takovém případě učitel nerespektuje individuální přístup k žákovi samotnému. O problematice výkonového hodnocení mluví také Kolář a Šikulová (2009), kteří tuto chybu pojmenovávají jako chybu metodologického charakteru, a to v momentě, kdy učitel nerespektuje rozdíly mezi žáky a jejich cíli.

S tímto problémem v hodnocení souvisí i chybný preferenční postoj učitele vůči žákům, kdy se učitel zaměřuje jen na některé žáky, ti se stávají předmětem učitelova zájmu a jsou jím nadhodnocováni či podhodnocováni. Tento postoj může mít negativní dopad na ostatní žáky, kterým se učitel příliš nevěnuje, a může výrazně ovlivnit klima ve třídě (Kolář, Šikulová, 2009).

Další chybou, která je dle Čapka (2019) zásadní, je používání hodnocení při řešení kázně. Přitom je třeba řešit kázeňské problémy prostřednictvím jiných didaktických prostředků, ne za pomoci známky, která pak oprávněně pro žáka ztrácí hodnotu.

Nesmíme opomenout další z velmi častých chyb a tou je důraz na známky a jejich vypovídající hodnota. Právě přeceňování významu známek má za následek negativní klima ve třídě, přitom by se učitelé měli snažit o pravý opak. Vypovídající hodnota známek v daném předmětu je taktéž nulová, pokud to, za co jsou žáci hodnoceni, neodpovídá cílům, které byly pro daný předmět stanoveny (Čapek, 2019).

Čapek (2019) pak uvádí ještě jednu z chyb, kterou velmi často zdůrazňuje ve svých publikacích týkajících se správné a moderní didaktiky, a tou je jednička/odměna za dokonalý výkon. Opět vyzdvihuje onu individualitu žáka, a to tím způsobem, že pro každého žáka znamená výborný výkon něco jiného. Právě udělování jedniček či odměn jen za bezchybné a dokonalé výkony vede k demotivaci žáků, jejich neúspěchu, jelikož horší známku než jedničku vnímají jako selhání. Žák však nemusí být nejlepší či bezchybný, ale měl by být schopen splnit zadané úkoly, jak nejlépe dovede. Takto autor charakterizuje suportivní, podporující hodnocení, při němž učitel nesrovnává žáky mezi sebou a rozdává jedničky jako posilující odměnu.

3.4 Pozitivní hodnocení a jeho vliv na úspěch a motivaci

Pozitivní hodnocení je charakterizováno jako takové hodnocení, pomocí kterého učitel chválí žáka za jeho výkon a jeho ocenění je spojeno s prožitkem úspěchu (Kolář, Šikulová, 2009).

Čapek nám ve svých publikacích dává náhled na to, proč pozitivně hodnotit. Nejen on však uvádí potřebu pozitivního hodnocení jako jedno ze základních pravidel moderního vyučování. Stejnou váhu tomu přiřkládá i Kosíková (2011), která poukazuje na souvislost mezi pozitivním (negativním) hodnocením a školní úspěšností. Upozorňuje na to, že pozitivní hodnocení neznamená, že je žák hodnocen kladně po celou dobu vyučování. Záleží na způsobu, jakým učitel přijímá žákův výkon a jak je žákovi sdělováno jeho hodnocení. I negativní hodnocení může dle Kosíkové (2011) žáka motivovat, avšak záleží na mnoha činitelích, které žáka ovlivňují. O nejednoznačnosti účinků pozitivního či negativního hodnocení mluví také Kolář a Šikulová (2009), kteří potvrzují, že bez negativního hodnocení se vyučování někdy neobejde. Je ale zapotřebí ho zařazovat do vyučování v souvislosti a také klást důraz na jeho frekvenci. Pak může být negativní hodnocení v jistých situacích vnímáno jako povzbuzení ke změně (např. k využití jiného stylu učení), která zapříčiní následný úspěch žáka.

Kosíková (2011) uvádí, že pozitivní hodnocení žáka neponižuje a nebuduje u něj strach ze školního prostředí. Fakt, že učitel žáka pozitivně hodnotí, má vliv na formování osobnosti žáka a posilování jeho sebevědomí. To, že učitel uznal zlepšení ve výkonu žáka či přiblížení k cíli, popř. jeho splnění, má velmi silnou motivační hodnotu. Pozitivní hodnocení je totiž pro žáka potvrzením toho, že je úspěšný, a proto je motivován i do další činnosti. Priorita se přiřkládá pozitivnímu hodnocení především proto, že nezdůrazňuje žákovy chyby a neodmítá jeho výkon jako špatný (Kosíková, 2011). Právě tímto rozumíme hodnocení negativní. Jeho přemíra vyvolává v žácích strach a obavy a pokud je příliš časté, má za následek přijetí toho, že je žák neúspěšný a už nemusí vyvinout jakoukoliv snahu ke zlepšení, protože to pro něj pozbývá smyslu. Upevňuje tak v žákovi pocit neúspěchu a jeho negativní sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2009).

3.5 Atribuce a aspirace žáka

V souvislosti s hodnocením je zapotřebí ještě uvést dva faktory, které významně ovlivňují to, jak žák vnímá hodnocení a jak dosahuje stanovených cílů.

Prvním z těchto faktorů jsou **atribuce** žáka. Atribuci chápeme jako připisování významu danému jevu, v tomto případě tedy konkrétně to, jaké příčiny žák připisuje svým úspěchům či neúspěchům. Žákovy atribuce ho pak významně ovlivňují daných situacích, protože vychází ze zkušeností, vyvozují závěry z výsledků v minulosti a následně pak ovlivňují výkonovou motivaci a promítá se do něj míra sebevědomí žáka (Kolář, Šikulová, 2009).

S tím, jak žák umí úspěch nebo naopak selhání přijmout, souvisí i jeho **aspirační úroveň**. Tu určují cíle, které si jedinec vytyčil sám a jejich dosažení vnímá jako výsledek svého snažení. Dosažení stanoveného cíle pak logicky vnímá jako úspěch, selhání na cestě k cíli a jeho nedosažení pak jako neúspěch (Helus et al., 1979).

Význam hodnocení a jeho dopady by měly být rozhodně impulzem k zamyšlení pro každého učitele. Základním pravidlem by mělo zůstat to, že hodnocení by mělo být účinné, nemělo by poškozovat žáka a jeho rozvoj a mělo by pozitivně působit na jeho další motivaci k činnosti. Učitelé by neměli zavrhnout klasifikaci, jelikož i ta může být formou, jež motivuje, pokud je správně aplikována. Pro svou přehlednost je právem používána a může být vhodně využita k diagnostice výkonu žáka.

4. Žák mladšího školního věku

K tomu, aby byla motivace žáka správně uchopena a opravdu vedla ke zvýšení úspěchu u dětí na 1. stupni, je důležité podrobně znát také vývojové stádium mladšího školního věku, v němž se tyto děti nacházejí.

Helus (2009) charakterizuje období 1. stupně základní školy jako raný (mladší) školní věk. Toto věkové období začíná v šesti letech a pokračuje až do 11. roku života. Thorová (2015) toto vývojové stádium nazývá střední dětství, jehož dolní hranicí je dosažení školní zralosti a za horní hranicí považuje nástup puberty. Vymezuje ho v období od 6. až 12. roku věku. Langmeier a Krejčířová (2006) popisují toto období jako mladší školní období a mluví o tom, že svět školy je pro toto stadium opravdu určující a výrazně poznamenává žáka a jeho vnímání.

4.1 Tělesný vývoj

Oblast tělesného vývoje žáka mladšího školního věku provází plynulý růst, který je zrychlený před počátkem a na konci tohoto období (Langmeier, Krejčířová, 2006). Na začátku této vývojové etapy se mezi dětmi objevují velké individuální rozdíly. U dětí, které se nacházejí v tomto vývojovém stádiu, dochází k posílení organismu a zdokonalení činnosti svalů a pohyblivosti kloubů. Psychický stav žáka je stále ovlivňován pohybovou aktivitou, která dítě vrací zpět do duševní rovnováhy (Šimíčková-Čížková et al., 2008). Růst dítěte s sebou přináší i rozvoj motoriky, v jejíž oblasti dochází ke zlepšení, a to jak u jemné motoriky, tak i u hrubé. Objevuje se větší přesnost i rychlost koordinace pohybů očí a rukou, děti lépe drží rovnováhu a koordinují jednotlivé části svého těla (Blatný, 2016). Proto je toto období označováno za zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti. Dítěti je tak umožněno osvojovat si snad spoustu aktivit a rozvíjet svou vytrvalost, obratnost a rychlost (Thorová, 2015). Stěžejní roli hraje v oblasti sociálního rozvoje dítěte hra. Má význam zejména proto, že přináší mentální odpočinek od školních povinností, a je důležitým prvkem nejen v mimoškolním prostředí, ale i v prostředí školy (Šimíčková-Čížková et al., 2008). Právě s rozvojem motorických schopností dochází k většímu zájmu o pohybové hry a sport. Výkony dětí však nezáleží jen na věkovém stádiu, ve které se nachází, nýbrž zde hraje velkou roli i vhodná podpora ze strany rodičů, která může zapříčinit zlepšení dětí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.2 Kognitivní vývoj

Období mladšího školního věku je typické tím, že chce žák doopravdy pochopit okolní svět a věci, které se ho týkají. Nestačí mu již být jen pasivním pozorovatelem, chce být plně aktivní, ovládá ho touha vše vyzkoušet, prozkoumat pomocí reálné činnosti. Samotná činnost, díky které děti vyřeší problém a dojdou k novým poznatkům, je velmi rozvíjí a měla by být ve školách podporována. Právě proto, že chce žák sám poznávat, je tato fáze vývoje označována za **věk střízlivého realismu**, kdy je školák plně zaměřen na poznávání a nenechává se tolik strhnout svou fantazií a vlastními přáními, jako tomu je u dětí předškolního věku. Zpočátku je dětský realismus poněkud naivní, jelikož je ovlivněn autoritami (rodiče, učitelé), později se však stává v myšlení více samostatný a je kriticky realistický (Langmeier, Krejčířová, 2006). V logickém myšlení žáků, jež započali školní docházku, obecně dochází k významnému posunu. Tento posun popsal také vývojový psycholog Jean Piaget ve své teorii kognitivního vývoje, kde vývoj rozdělil do čtyř etap (někteří autoři uvádí pět), mezi nimiž se nachází i etapa (stádium) konkrétních operací, která se váže právě k mladšímu školnímu věku (Šimíčková-Čížková et al., 2008). Podle Piageta již dítě v tomto období chápe neměnnost vlastností některých prvků a je schopno třídit předměty do tříd podle vlastností či jiných kritérií, což přispívá k rozvoji dovednosti, díky které jedinec uspořádává informace. Zvládne také posoudit daný prvek z mnoha hledisek. Dále dokáže řadit situace dle časové posloupnosti a pro jeho myšlení je typická také reverzibilita, tedy vratnost. To znamená, že dítě chápe, že daný jev může probíhat i opačným směrem a může se i vrátit do předchozího stavu (Thorová, 2015). S přechodem do tohoto vývojového stádia se zvyšuje schopnost soustředit se a udržet pozornost, což je klíčové pro úspěch ve vzdělávání (Blatný, 2016). Rozvoji pozornosti u dítěte přikládá velký význam také Šimíčková-Čížková et al. (2008), zejména proto, že pozornost je důležitým prvkem v rozvoji kognitivních procesů a má tak vliv na úspěšnost dítěte při učení. Pro začátek školní docházky je charakteristická pozornost krátkodobá, ovlivnitelná okolními vzruchy. Proto je zejména u prvních ročníků nutné pozornost pravidelně vzbuzovat. Současně s pozorností se zvyšuje také kvalita paměti, děti mladšího školního věku jsou tak schopné rychleji si zapamatovat a udržet informace (Šimíčková-Čížková et al., 2008).

4.3 Emocionální a sociální vývoj

Pro dítě samotné je období mladšího školního věku velkou změnou nejen z hlediska organizace práce, ale také změnou kolektivu. Dítě už z předškolního vzdělávání ví, co se smí a nesmí, a mělo by mít dané nějaké základní hodnoty. Dostává se ale do zcela nové role, role

školáka. Proto se žák učí novým způsobům chování v roli žáka a stejně tak poznává roli učitele (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje nabývá učitel z pohledu žáka na významnosti právě proto, že ho učí konkrétní dovednosti. V průběhu tohoto období začíná být pro jedince důležitá také skupina vrstevníků, která se stává hlavním zdrojem sebevědomí žáka. Žák má potřebu získat uznání a být oceněn, o to více je pak hrdý na své úspěchy (McLeod, 2018). Stejně tak Thorová (2015) zdůrazňuje důležitost zpětné vazby od vrstevníků a dodává, že děti se v tomto období často poddávají názoru svých vrstevníků. V sociálních skupinách děti mladšího školního věku ještě stále navazují vztahy převážně s dětmi stejného pohlaví, a i tyto vztahy jsou velmi nestálé. Přesto se u nich objevuje radost ze spolupráce, učí se komunikaci a vzájemnému respektu (Thorová, 2015). Nová sociální role žáka tedy s sebou nese i nové společenské postavení, kdy se dítě postupně vzdaluje od rodiny a čím dál více rozvíjí i své vztahy mimo rodinné prostředí (Šimíčková-Čížková et al., 2008).

4.4 Význam motivace u žáků mladšího školního věku

V návaznosti na předchozí kapitoly o motivaci a školní úspěšnosti žáka je třeba zmínit ve vazbě na motivaci, jakým způsobem vnímají děti mladšího školního věku svoji úspěšnost ve škole. Z hlediska emocionálního vývoje je totiž podle Šimíčkové-Čížkové et al. (2008) v tomto období podstatné právě to, jak žák subjektivně vnímá svoji úspěšnost nebo neúspěšnost. Zejména pak pozitivní motivace dítěte má mimo jiné následně vliv na školní úspěšnost a její nedostatek se projevuje strachem ze selhání. Samotný počátek školní docházky je pro dítě velmi emočně náročný, a to, jak je žák úspěšný a jak je hodnocen učitelem, má velký vliv na jeho pozdější psychický vývoj. Opakované selhávání je tudíž pro žáka demotivační a vede k frustraci a pocitům méněcennosti (Thorová, 2015). Proto je dle Heluse (2009) nástup do školy pro dítě velkou výzvou a její zvládnutí se projevuje snaživostí dítěte, potřebou uspět a obstát v novém prostředí.

Šimíčková-Čížková et al. (2008) zmiňuje souvislost školní úspěšnosti i s pozorností, jelikož selhání dítěte je spojováno s neschopností se soustředit. Proto je nezbytné zařazovat do vyučování různé formy práce, aktivity na buzení pozornosti a relaxační chvílky, které slouží k obnovení motivace k dané činnosti. Helus (2009) upozorňuje na fakt, že pokud je dítě vhodně podněcováno a motivováno k činnosti, probudí se v něm usilovnost dosáhnout daného cíle. U dítěte se následně dostaví radost a uspokojení jeho potřeby uspět. V případě, že usilovnost žáka není žádným způsobem oceněna a zůstane bez povšimnutí, nebo je dokonce hodnocena negativně, může ústít v pocit méněcennosti žáka a přesvědčení, že nic nedokáže, protože není

tak dobrý jako jeho spolužáci. Je důležité pro žáka vytvářet podmínky, ve kterých je prostor pro chybu, není terčem ponižování ani posměchu má možnost projevit své kvality, za které je odměněn. Dle Šimíčkové-Čížkové et al. (2008) patří k nejdůležitějším prvkům motivace žáka především prvky vnější motivace, tedy pochvala, povzbuzení, úsměv či dobrá známka. Dítě mladšího školního věku je velmi často primárně fixováno na odměnu, pokud je však ve formě známky, je nutné být při udělování opatrný. Hodnocení se velmi snadno může stát něčím, co dítě traumatizuje a negativně ho ovlivňuje v jeho snažení (Helus, 2009).

Děti v tomto věkovém období bývají silně motivovány vnějšími vlivy a jsou velmi citlivé na neúspěch. Jak již bylo zmíněno, u žáků v této životní fázi se významně formuje pocit, zda jsou úspěšní či ne, a i proto je nutné nad formou hodnocení obzvláště přemýšlet (Šimíčková-Čížková et al., 2008). Pozitivní hodnocení zlepšuje atmosféru ve třídě a samotného žáka povzbuzuje a dělá mu radost, proto je považováno za faktor, jež má silný vliv na žákovo sebepojetí. To ovlivňuje žákovu motivaci a také jeho vnímá předmětu, ve kterém je hodnocen. Pokud nebude dosahovat úspěchů a bude demotivován neustálým špatným hodnocením, nebude mít ani vnitřní motivaci na sobě dál pracovat. Zároveň je však hodnocení pro děti mladšího školního vlivu velmi důležité a nezbytné, jelikož ukazuje, v čem se mohou zlepšit, dává jim zpětnou vazbu a učí je pracovat se svými nedostatky a přijímat veškeré hodnocení vůči jejich osobě (Čapek, 2019).

II VÝZKUMNÁ ČÁST

5. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Problematika motivace a školní úspěšnosti u žáků na 1. stupni základní školy je důležitým tématem, kterým je nutné se dále zabývat, zejména proto, že motivace ovlivňuje vyučovací proces a podle mnohých odborníků je také vlivným determinantem školní úspěšnosti žáků. V současné době se také mnoho učitelů více zajímá o toto téma, jelikož považuje motivaci za stěžejní faktor, který do vyučování rozhodně patří. Důležitost motivačních výukových metod a různorodých organizačních forem práce je také zdůrazňována již při samotném studiu na učitelských oborech z toho důvodu, že je pro učitele stále větší výzvou žáky ve vyučování aktivizovat a motivovat je k úspěchu. Motivace je součástí života nás všech, a přesto se na ni při vyučování žáků často zapomíná a je jí neprávem opovrhováno z důvodu časové tísně učitelů, nedostatečné znalosti různorodých motivačních prvků či neochotě tyto prvky do vyučování zapojit. Toto téma může poskytnout hlubší vhled do vnímání motivace dětmi mladšího školního věku při výuce a přinést nové poznatky o důležitosti motivace pro jejich školní úspěšnost.

Hlavním cílem výzkumné části této práce je analyzovat možný vliv motivačních výukových metod ve výuce na zlepšení prospěchu dětí na 1. stupni základní školy.

Mezi dílčí cíle výzkumné části patří:

1. analýza vlivu efektu motivačních výukových metod na posílení motivace žáků na 1. stupni ZŠ.
2. zjištění možného vlivu motivačních výukových metod na zlepšení školních výsledků žáků na 1. stupni ZŠ.

Na základě těchto definovaných dílčích cílů byly stanoveny 3 výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: Jak se změnila motivace žáků po implementaci výukových metod do vyučovacích hodin?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké formy hodnocení mají vliv na motivaci dětí při výuce?

Výzkumná otázka č. 3: Má využití motivačních prvků a různých forem hodnocení ve výuce vliv na prospěch dětí?

6. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor je složen žáky z 5. ročníku základní školy ve zlínském kraji². Soubor je rozdělen do dvou skupin: experimentální a kontrolní. Výzkumného šetření se zúčastnilo 46 žáků mladšího školního věku z těchto dvou skupin.

V následující tabulce je uveden přehled žáků jednotlivých tříd podle počtu a pohlaví.

Tabulka č. 1: Počet a pohlaví žáků

	Počet žáků	Počet chlapců	Počet dívek
Experimentální skupina	25	11	14
Kontrolní skupina	21	8	13

Pro detailnější vhled do situace budou stručně charakterizovány obě skupiny.

Experimentální skupinu, v níž byly uplatňovány výukové metody a různé formy organizace práce ve vazbě na motivaci, tvořilo 25 žáků. V této třídě se objevil jeden žák, který výrazněji zaostával za ostatními, a byla nutná přítomnost asistenta nebo třídní učitelky. Tento žák byl výrazně vyčleněn z kolektivu a při rozdělování do skupin či dvojic s ním většinou nikdo nechtěl pracovat, s výjimkou jednoho žáka, se kterým ho ve třídě pojilo přátelství. Tato dvojice žáků však spolu moc nedokázala spolupracovat a nebyli schopní pracovat na zadaném úkolu, jelikož se navzájem rozptylovali a nejevili zájem o společnou práci. Proto byli pro většinu skupinových prací umístěni do rozdílných skupin, ani tam však příliš nepracovali s ostatními a bylo nutné je vybízet k práci a zapojení se do skupiny. Kromě těchto dvou žáků byla ve třídě jedna dívka, která měla diagnostikovanou dysgrafii. Byly u ní však již předem uplatňovány určitá podpůrná opatření, takže se v tomto případě nevyskytl během hodiny nějaký závažnější problém, kvůli kterému by nemohla pracovat s ostatními. Navíc projevovala velkou snahu o zlepšení a zapojování se do kolektivu, tudíž její specifická porucha učení nijak nenarušovala vyučovací hodinu. U zbytku třídy nebyly zpozorovány nějaké závažnější problematické rysy, které by ovlivňovaly práci žáků a klima třídy.

Kontrolní skupina byla tvořena 21 žáky. Byly zde dvě žákyně, které měly zásadní problém s učivem, nebyly téměř schopné pracovat bez asistenta a byl u nich taktéž značný

² Daná základní škola si nepřála být konkretizována.

problém s psanou formou projevu a znalostí gramatických pravidel. Proto se zde většinou střídala asistentka pedagoga a třídní učitelka, která pomáhala žákyním s jednotlivými aktivitami během hodiny. Tyto dvě dívky taktéž nebyly ve třídním kolektivu moc oblíbené a při jakékoliv práci ve dvojici pracovaly pouze spolu, jelikož s nimi nikdo nechtěl dvojici tvořit. Kromě těchto dvou žákyň však nebyly u žádného jiného žáka diagnostikovány jakékoliv závažnější poruchy učení. Také se zde vyskytovali dva žáci, kteří měli silně vůdčí osobnost, často při hodinách vyrušovali a dožadovali se pozornosti na úkor jiných. Ve třídě zřejmě zastávali dominantní pozici, a proto bylo někdy nutné probíhající aktivitu zastavit a připomenout jim, jaká pravidla ve třídě mají. Oproti tomu byla třída tvořena také velmi introvertními žáky, které bylo nutné více podporovat a zapojovat do diskuze, jelikož sami by zřejmě nesebrali odvahu vyjádřit svůj názor. Přestože bylo složení třídy velmi různorodé, žáci byli schopni akceptovat nastavená pravidla po většinu času vyučovací hodiny.

7. Výzkumné metody

V této práci je sledován potenciální vliv motivačních výukových metod na posílení motivace žáků a zlepšení jejich školního prospěchu. Pro tyto účely byl zvolen **experiment** prováděný v hodinách českého jazyka, zaměřených na jazykovou výchovu. V každé třídě bylo vyučováno 7 hodin, dohromady tedy experiment obsahoval 14 vyučovacích hodin. Do hodin experimentální skupiny byly zařazeny moderní výukové metody, které mají žáka během hodiny motivovat k práci, a taktéž byly v rámci hodiny zařazeny různé formy hodnocení, ke kterým kromě klasifikace patří i jednoduché slovní hodnocení během celého vyučovacího procesu, výstava prací žáků a také formy neverbálního hodnocení (úsměv, souhlasné gesto). Před realizací experimentu a po jeho skončení bylo provedeno dotazníkové šetření a následná analýza prospěchu žáků, na jejichž základě bylo zjišťováno posílení motivace žáků a vliv motivačních výukových metod na zlepšení prospěchu žáků.

V této části bude představen detailnější náhled na využití výukové metody a organizační formy práce v experimentální skupině. Konkrétně se jednalo o tyto metody: myšlenková mapa, práce ve dvojicích a skupinová práce, komiks, přeházená slova, hledání chyb v textu, práce s textem, šifry, spojovačky/doplňovačky, pětilístek, pantomima, klasický brainstorming a jeho specifická forma – lístečková metoda. Podrobněji jsou tyto výukové metody popsány v kapitole 1.4, jejich konkrétní formy pro výzkum jsou uvedeny v přílohách č. 1–12.

Koncepce těchto metod byla taková, že velmi často byla v experimentální skupině využívána skupinová práce, ta byla zapojena do čtyř vyučovacích hodin. Žáci byli pokaždé rozděleni jinou formou, aby nebyly skupiny stejné. Do vyučovacích hodin byla také zapojena práce ve dvojicích, a to konkrétně pětkrát. Vyučovací hodiny se zapojením určité formy šifry byly dvě. Brainstorming byl zařazován do více hodin, když bylo potřeba nalézt nějaké řešení nebo odpověď na otázku. Ostatní metody byly zapojeny jedenkrát za celou dobu trvání experimentu. Jednotlivé výukové metody byly využity téměř vždy v hlavní části, s výjimkou myšlenkové mapy, která byla zařazena na konec hodiny z důvodu shrnutí probíraného učiva, a lístečkové metody zařazené v úvodní části hodiny. Na začátku každé hodiny proběhla krátká aktivizační hra pro evokaci učiva a vzbuzení pozornosti žáků. Konkrétní metody byly využity k procvičení probíraného učiva a sloužily k tomu, aby si žáci dané učivo osvojili aktivní formou, díky které si informace lépe zapamatují.

V kontrolní skupině nebyl kladen důraz na motivaci během výuky, tudíž jsem zde neuplatňovala vybrané výukové metody. Jedinou použitou výše zmíněnou metodou byla práce ve dvojicích, která je však nyní běžnou formou práce ve vyučování a nemá zdaleka tak velký motivační efekt jako jiné metody. S kontrolní skupinou jsem probírala totožné učivo jako s experimentální skupinou, jednotlivé hodiny se však od sebe lišily využitými výukovými metodami a organizací práce.

Součástí výzkumné části bylo také **dotazníkové šetření** (viz příloha č. 13), které proběhlo na začátku a na konci výzkumu. Žáci z obou skupin vyplňovali před výzkumem dotazník, jež obsahoval 7 otázek. Dotazník vyplňovaný v poslední hodině výzkumu obsahoval 8 otázek, byla zde ještě přidána otázka, zda žákům připadaly hodiny českého jazyka poslední dva týdny něčím jiné.

Dotazník před výzkumem (viz příloha č. 13) obsahoval dvě otevřené položky. V těchto položkách žáci odpovídali na to, jaké aktivity je v hodinách českého jazyka baví nejvíce a jestli se bojí selhání v tomto předmětu, pokud ano, měli napsat důvod. Další tři položky byly polouzavřené, kde měli žáci možnost dopsat některou z možných variant, která nebyla ve výčtu uvedena. Zbylé dvě položky byly škálové. V první z nich mohli žáci určit, jak se většinou cítí po hodině českého jazyka, pomocí pětibodové Likertovy škály, přičemž 1 představovala možnost „cítím se skvěle“, 5 představovala možnost „cítím se hrozně“. Ve druhé z nich žáci určovali, jestli se těší na hodiny českého jazyka, opět pomocí pětibodové škály Likertova typu, přičemž 1 zastupovala možnost „těším se vždycky“ a 5 možnost „vůbec se netěším“.

Dotazník po výzkumu (viz příloha č. 13) byl téměř totožný, doplněn byl pouze o jednu otevřenou položku, jež se dotazovala žáků z obou skupin na to, zda v hodinách českého jazyka zaznamenali za poslední 2 týdny nějakou výraznější změnu. Tato položka nakonec nebyla v konečných výsledcích uvedena, jelikož z dotazníku byly následně využity jen ty položky, které byly k zodpovězení výzkumných otázek relevantní.

Jelikož bylo toto výzkumné šetření zacíleno na souvislost motivace se školní úspěšností, proběhlo také hodnocení školní úspěšnosti jednotlivých výzkumných skupin. K získání těchto dat byl využit prospěch daných skupin v českém jazyce, a to pouze z jazykové výchovy, který mohl být se souhlasem třídním učitelek použit pro tyto výzkumné účely. V prospěchu byly zahrnuty známky žáků za poslední dva týdny, tedy po dobu trvání experimentu. Tyto známky

byly dále průměrovány dle počtu žáků v jednotlivých skupinách a jejich průměr sloužil ke srovnání výsledků mezi experimentální a kontrolní skupinou.

7.1 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v období posledních dvou týdnů v květnu 2021 na základní škole ve zlínském kraji ve dvou třídách 5. ročníku. Bylo prováděno v hodinách českého jazyka, konkrétně v těch, které se týkaly jazykové výchovy, a to po dobu 7 hodin v každé třídě. Výzkumné šetření proběhlo v souladu s platnými etickými postupy a bylo povoleno ze strany školy formou informovaného souhlasu podepsaného ředitelkou školy (viz příloha č. 14).

V první hodině byl žákům z obou skupin dán dotazník (viz příloha č. 13), před začátkem jeho vyplňování bylo žákům stručně vysvětleno, čeho se týká a byl objasněn pojem „motivace“. Vyplnění dotazníku jim zabralo v každé skupině maximálně 10 minut, do této doby všichni žáci stihli dotazník odevzdat.

Následně byl po dobu 2 týdnů prováděn experiment v průběhu hodin českého jazyka zaměřeného na jazykovou výchovu, při kterém jsem zastávala roli učitele. V průběhu každé vyučovací hodiny jsem u experimentální skupiny kladla důraz na motivaci žáků a snažila se jejich motivaci zvýšit pomocí vhodných výukových metod a různorodých organizačních forem. Obsah jednotlivých hodin je podrobně zpracován v plánech vyučovacích hodin uvedených v přílohách (viz přílohy č. 1–12). V těchto plánech jsem se nejdříve zaměřila na formální stránku, tedy na obsah učiva, konkrétní cíle pro danou hodinu, klíčové kompetence, organizační formy výuky a materiálně didaktické prostředky využitě během vyučovací hodiny. Následně je zde podrobně zpracovaný plán hodiny i s časovou dotací a konkrétní motivací daných aktivit. Dle těchto plánů hodiny českého jazyka skutečně probíhaly a veškeré uvedené aktivity žáci během hodiny stihli. Vyučovací hodiny měly úvodní část, ve které proběhla vždy nějaká aktivita na vzbuzení aktivity žáků, následovala hlavní část, ve které jsme se s žáky věnovali konkrétnímu učivu, a nebyla opomenuta ani závěrečná část, která sloužila ke shrnutí učiva, krátké diskuzi o spolupráci v hodině či sebehodnocení. V každém plánu hodiny pro experimentální třídu je využita alespoň jedna výuková metoda, která byla popsána v kapitole 1.4. Dále jsem se pak při tvorbě dalších aktivit inspirovala některými materiály z metodického portálu RVP.CZ či aktivitami, které jsem si vytvořila sama s ohledem na zásady motivace dětí na 1. stupni. Při práci s dětmi jsem využívala především pomůcky vlastnoručně vyrobené, ale také ty, které mi nabídnuty na dané základní škole. Taktéž jsem zapojovala do hodin práci s pracovním sešitem a učebnicí, a to především v kontrolní skupině, a pracovala jsem

i s pracovním sešitem Hravá čeština od vydavatelství Taktik, která je moderně zpracovaná a podporuje motivaci a kreativitu žáků. Pracovní listy, využívané při práci v hodinách, jsem zpracovávala sama dle motivace pro danou hodinu. Při volbě metod jsem se řídila také výsledky, jež vyšly z dotazníků vyplňovaných před výzkumem, pokud se zde tedy objevil zvýšený zájem o skupinovou práci, snažila jsem se do vyučovacích hodin zapojit i tuto organizační formu. Do hodin v experimentální třídě jsem zapojovala také různé formy hodnocení, které taktéž mají vliv na zvýšení motivace dětí ve vyučovací hodině. Mezi tyto formy hodnocení patřila jednoduchá slovní hodnocení během celého vyučovacího procesu s ohledem na práci dětí, jejich zapojení do aktivit a práci v týmu. Dále pak byla využita neverbální forma hodnocení (úsměv, souhlasné gesto). Poslední uplatňovanou formou hodnocení bylo vystavení prací žáků ve třídě (komiks, reklama na dětské kolo, řazení textu a opravení chyb).

Aby bylo možné následně porovnat účinky motivace na školní úspěšnost dětí motivovaných a nemotivovaných, vyučovala jsem stejné učivo v hodinách českého jazyka také ve druhé třídě stejného ročníku, tedy kontrolní skupině. Zde jsem však přílišný důraz na motivaci nekladla a nevyužívala jsem zde žádné z uvedených výukových metod, s výjimkou práce ve dvojici, která je ve školách již běžnou praxí. Veškeré plány vyučovacích hodin jsem však tvořila s akcentací na didaktické zásady moderního vyučování a přizpůsobovala je schopnostem dané třídy.

Učivo bylo v obou třídách stejné a zaměřovalo se nejdříve na koncovky přičestí minulého, a poté především na větu jednoduchou, souvětí a na pravidla pro psaní čárek v souvětích. Dané učivo jsem nevybírala já sama, nýbrž bylo předem vybráno třídními učitelkami, a to konkrétně pouze pro dobu trvání výzkumu. Jednalo se sice o učivo, které již s žáky bylo probíráno, ale s ohledem na předchozí online výuku na něj nebyl kladen dostatečný důraz, tudíž v něm žáci stále neměli jasno. Časová dotace pro každou hodinu byla v obou třídách totožná, tedy 45 minut. Dané vyučovací hodiny probíhaly vždy ve stejný den, pořadí hodin bylo dáno s ohledem na rozvrh dané třídy. V průběhu experimentu byly žákům dány dva didaktické testy, jež byly předem zkontrolovány třídními učitelkami, aby v nich nebyly žádné didaktické nedostatky. První test se týkal rozlišování věty jednoduché a souvětí, druhý byl zaměřen na čárky v souvětích (viz příloha č. 15)

Na konci experimentu, v poslední hodině, žáci v obou skupinách opět vyplnili dotazník (viz příloha č. 13). Po skončení experimentu mi také byly poskytnuty údaje o prospěchu

z českého jazyka (jazyková výchova) z obou skupin. Prospěch obou skupin z uplynulých dvou týdnů byl následně zprůměrován a porovnáván mezi sebou, podrobněji v kapitole 8.

8. Prezentace a interpretace výsledků

Na začátku výzkumné části byly stanoveny tři výzkumné otázky. Na základě těchto otázek jsou zde prezentovány výsledky výzkumu.

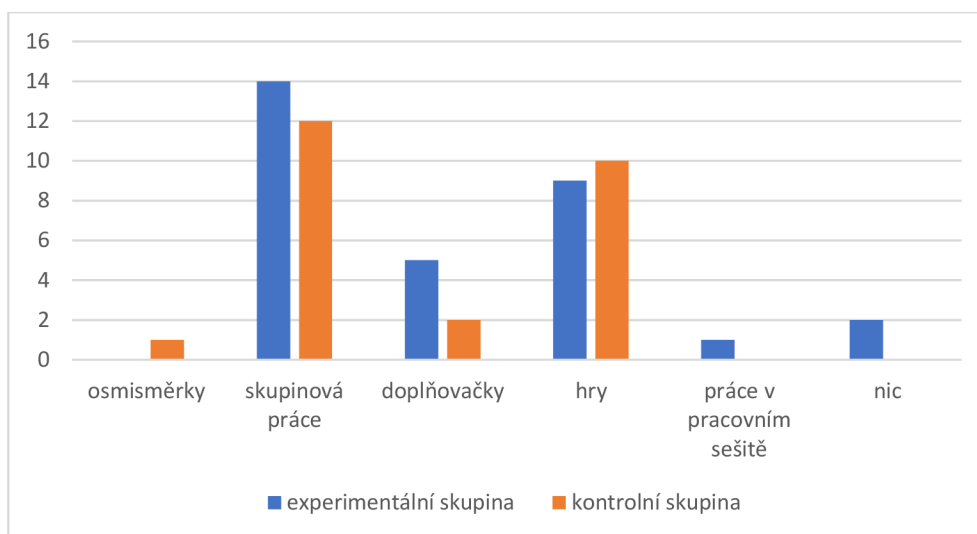
8.1 Výzkumná otázka č. 1

Výzkumná otázka č. 1: Jak se změnila motivace žáků po implementaci výukových metod do vyučovacích hodin?

Jaké aktivity tě v hodinách českého jazyka baví nejvíce?

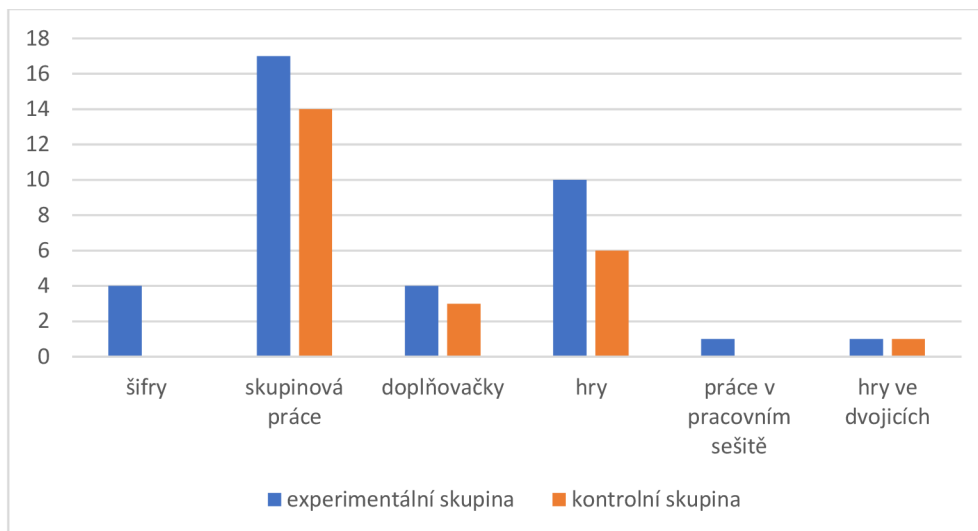
Tato dotazníková položka byla otevřená, žáci měli možnost napsat jakoukoliv aktivitu, která je v hodinách českého jazyka baví. V níže uvedeném grafu jsou zaznamenány všechny možnosti, které žáci uvedli.

Obrázek č. 2: Graf č. 1 - odpovědi před experimentem



Z grafu vyplývá, že nejvíce oblíbená je v obou skupinách forma skupinové práce, v experimentální skupině tuto možnost napsalo 14 dětí, v kontrolní skupině 12. Vícekrát také byly zmíněny v odpovědích různé hry zapojované do vyučovacích hodin, konkrétně v experimentální skupině tuto možnost zmínilo 9 dětí, v kontrolní skupině 10 dětí. Zbylé možnosti byly méně časté a objevovaly se mezi nimi aktivity typu doplňovačky, osmisměrky či práce v pracovním sešitě. Dva žáci z experimentální skupiny napsali, že je v hodinách českého jazyka nic nebaví.

Obrázek č. 3: Graf č.2 - odpovědi po experimentu

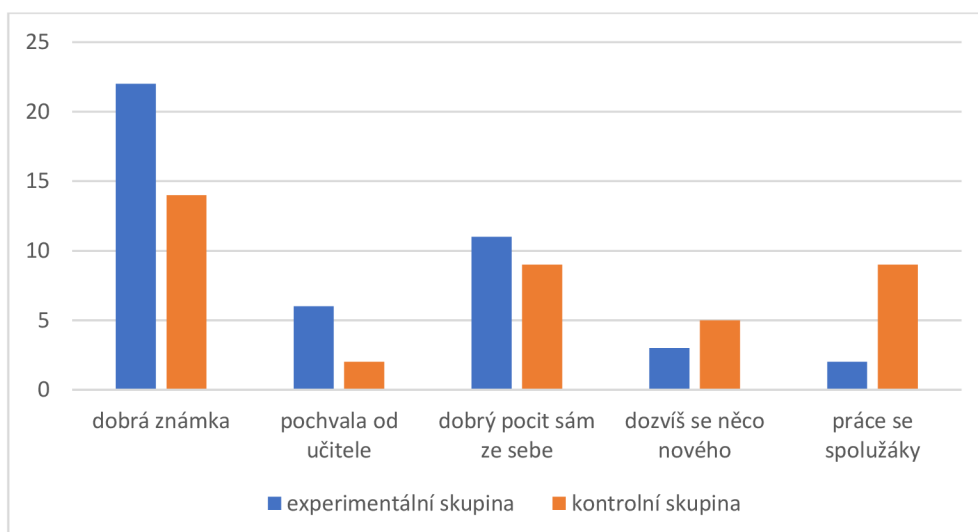


Ve srovnání s grafem odpovědí před experimentem je patrné, že se zvýšil počet žáků z experimentální skupiny, kteří uvedli skupinovou práci jako jednu z oblíbených aktivit. U experimentální skupiny se objevila i nová odpověď „šifry“, kterou uvedli 4 žáci z této skupiny. Počet žáků, kteří uvedli mezi oblíbenými aktivitami hry, se zvýšil u experimentální skupiny jen nepatrně, a to o jednoho žáka. Oproti odpovědím z dotazníku před experimentem zde žáci z obou skupin uvedli hry ve dvojicích, ovšem tato odpověď se vyskytla pouze u jednoho žáka z každé skupiny.

Co tě v hodinách českého jazyka nejvíce motivuje k učení/ k práci?

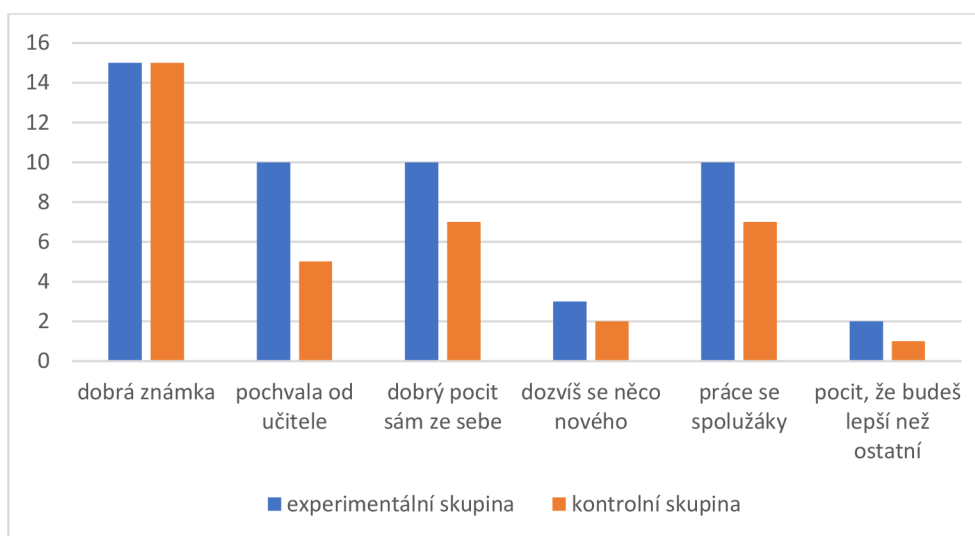
V této polouzavřené položce mohli žáci označovat maximálně dvě možnosti ze 7 uvedených.

Obrázek č. 4: Graf č. 3 - odpovědi před experimentem



Z grafu vyplývá, že většinu žáků z experimentální skupiny motivuje dobrá známka, tuto možnost zvolilo 22 z nich. V kontrolní skupině tuto možnost zvolilo 14 dětí. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „dobrý pocit sám/sama za sebe“, kterou zvolilo 11 dětí z experimentální skupiny a 9 dětí ze skupiny kontrolní. Stejný počet dětí v kontrolní skupině motivuje práce se spolužáky, tuto možnost označili pouze 2 žáci ze skupiny experimentální, přestože mnoho z nich v předchozí položce uvedlo, že je baví skupinové práce. Mezi možnostmi byla také odpověď „pocit, že budeš lepší než ostatní“, tu však nikdo z dotázaných nezvolil. Dále zde také měli žáci možnost „jiné“, kterou však nikdo z nich nevyužil.

Obrázek č. 5: Graf č. 4 - odpovědi po experimentu

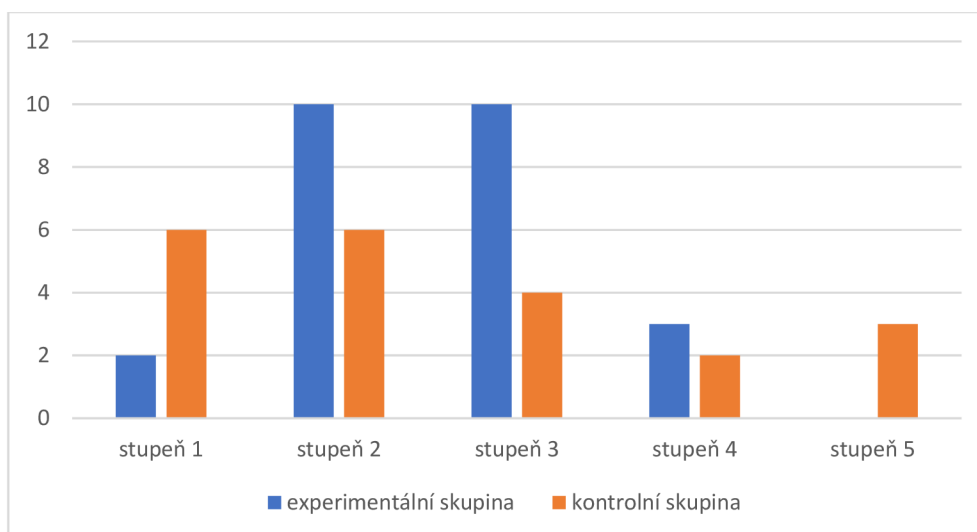


Z uvedeného grafu je zřejmé, že žáky i po skončení experimentu nejvíce motivuje dobrá známka, jelikož tuto možnost označil největší počet žáků v obou skupinách. Oproti odpovědím z dotazníku před experimentem však došlo ke snížení počtu dětí z experimentální skupiny, kteří tuto možnost označili, a naopak se zvýšil počet těch, které motivuje práce se spolužáky či pochvala od učitele. V dotazníku po provedení experimentu také někteří žáci z obou skupin již zaznačili možnost „pocit, že budeš lepší než ostatní“.

Jak se většinou cítíš po hodině českého jazyka?

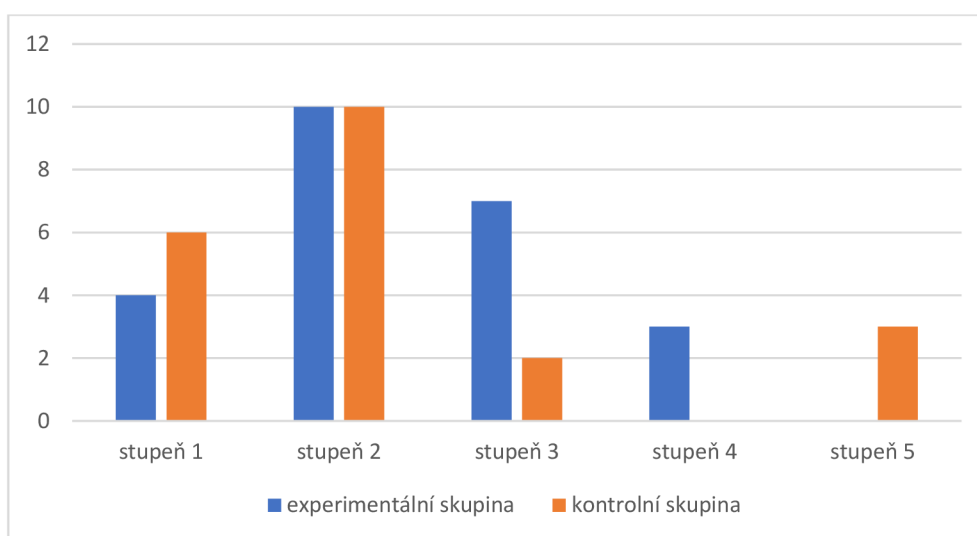
Tato položka byla škálová, žáci mohli vybírat z pětibodové Likertovy škály, kde stupeň 1 znamenal „cítím se skvěle“ a stupeň 5 označoval možnost „cítím se hrozně“. Daný stupeň měl podobu známky ve škole, tudíž žáci „oznámkovali“ své pocity. Tato otázka není cílena přímo na motivaci, je zde však uvedena, jelikož prožívání žáka a jeho pocity při hodině jsou vlivnými faktory působícími na motivaci žáka.

Obrázek č. 6: Graf č. 5 - odpovědi před experimentem



Z uvedeného grafu vyplývá, že nejvíce zastoupený byl v experimentální skupině stupeň 2, který zvolilo 10 dětí, a stupeň 3 zvolený taktéž 10 dětmi. V kontrolní skupině měl nejvyšší zastoupení stupeň 1 a 2, který opět označil stejný počet žáků. Oproti tomu v experimentální skupině nezaznačil nikdo z žáků stupeň 5, v kontrolní skupině tomu tak bylo u 3 žáků.

Obrázek č. 7: Graf č. 6 – odpovědi po experimentu

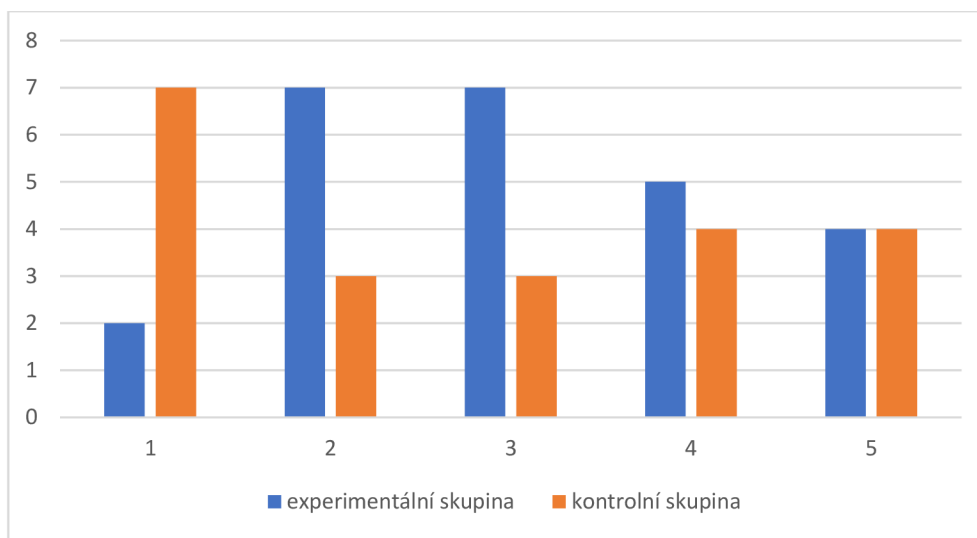


Dle grafu odpovědi po experimentu lze vidět, že je stále nejvíce zastoupen stupeň 2, a to v počtu 10 dětí v každé skupině. Stejný počet zůstal u stupně 5, který před výzkumem i po něm označili 3 žáci z kontrolní skupiny. Stupeň 4 označili již jen žáci z experimentální skupiny, a to v počtu 3 žáků. Oproti grafu odpovědi před experimentem se mírně zvýšil počet žáků z experimentální skupiny, kteří ohodnotili své pocity stupněm jedna, konkrétně o 2 žáky. Snížil se počet žáků v experimentální skupině, jež označili stupeň 3, který byl po experimentu zaznačen jen 7 žáky. Překvapivě se zvýšil počet žáků z kontrolní skupiny u stupně 2.

Těšíš se na hodiny českého jazyka?

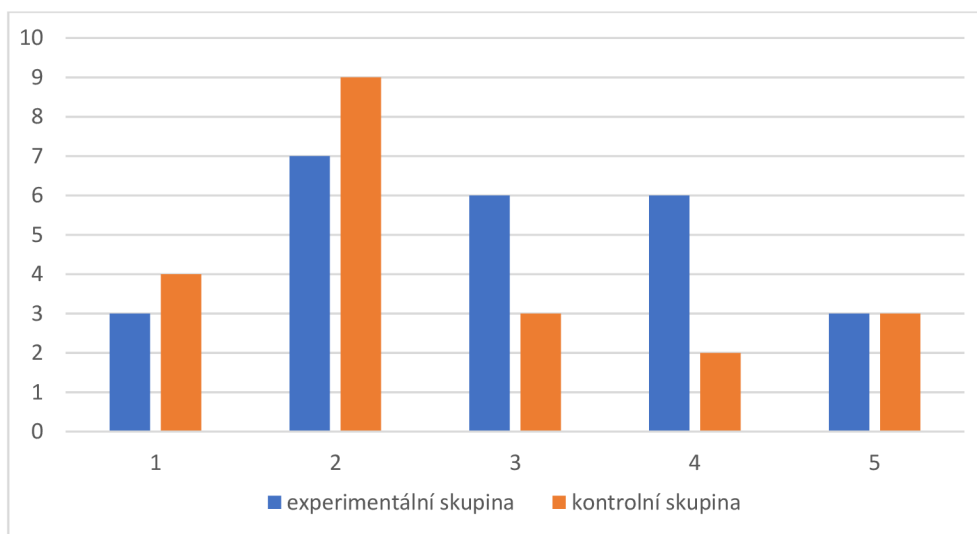
Tato položka byla opět škálová, žáci vybírali z pětibodové Likertovy škály, kde stupeň 1 zastupoval možnost „těším se vždycky“ a stupeň 5 byl určen pro možnost „vůbec se netěším“. Žáci, totožně jako u předchozí položky, „známkovali“ své pocity. Stejně jako předchozí položka, i tato otázka je nepřímo vztažena k motivaci, jelikož oblíbenost a radost z předmětu má vliv na motivaci dětí.

Obrázek č. 8: Graf č.7 - odpovědi před experimentem



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že v experimentální skupině jsou opět nejvíce zastoupeny stupně 2 a 3, které označil stejný počet dětí, konkrétně 7 žáků. U kontrolní skupiny označilo nejvíce žáků stupeň 1, těch bylo taktéž 7. Výsledky se také u obou skupin rovnaly u stupně 5, který zvolili 4 žáci.

Obrázek č. 9: Graf č. 8 - odpovědi po experimentu



V dotaznících po experimentu se ukázalo, že nejčastěji je v obou třídách na škále zastoupen stupeň 2. U tohoto stupně došlo oproti výsledkům z dotazníku před experimentem ke zvýšení počtu žáků u experimentální skupiny, a naopak ke snížení počtu žáků u kontrolní skupiny. Ve výsledcích experimentální skupiny došlo k nepatrné změně u stupně 1, který vybral navíc 1 žák. Hodnota stupně 3 se u experimentální skupiny snížila o 1 žáka a k poklesu došlo také u stupně 4, který označilo o 1 žáka z experimentální skupiny méně. Hodnoty obou skupin se sobě rovnají ve stupni 5, který označili 3 žáci, tedy o 1 žáka v každé skupině méně, než tomu bylo v grafu předchozím.

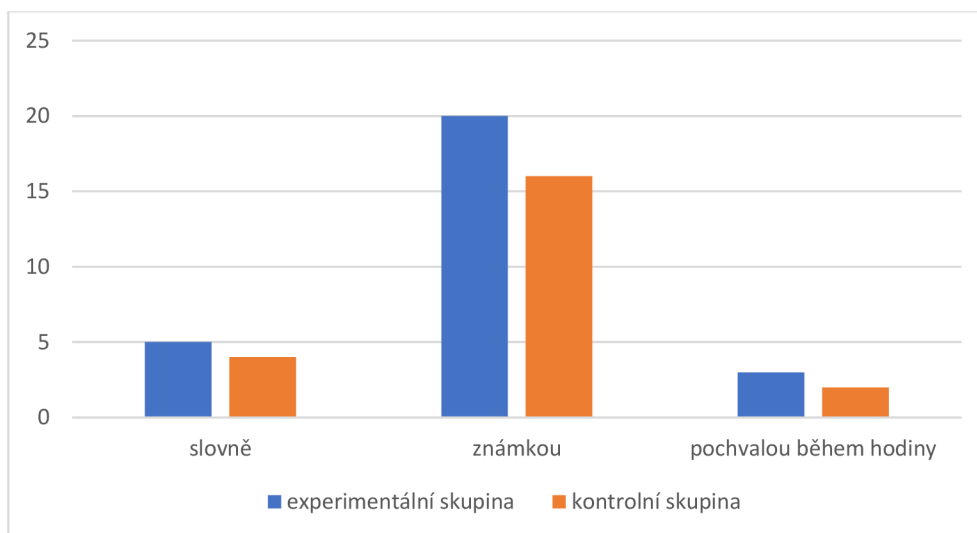
8.2 Výzkumná otázka č. 2

Výzkumná otázka č. 2: Jaké formy hodnocení mají vliv na motivaci dětí při výuce?

Jakým způsobem tě paní učitelka nejčastěji hodnotí?

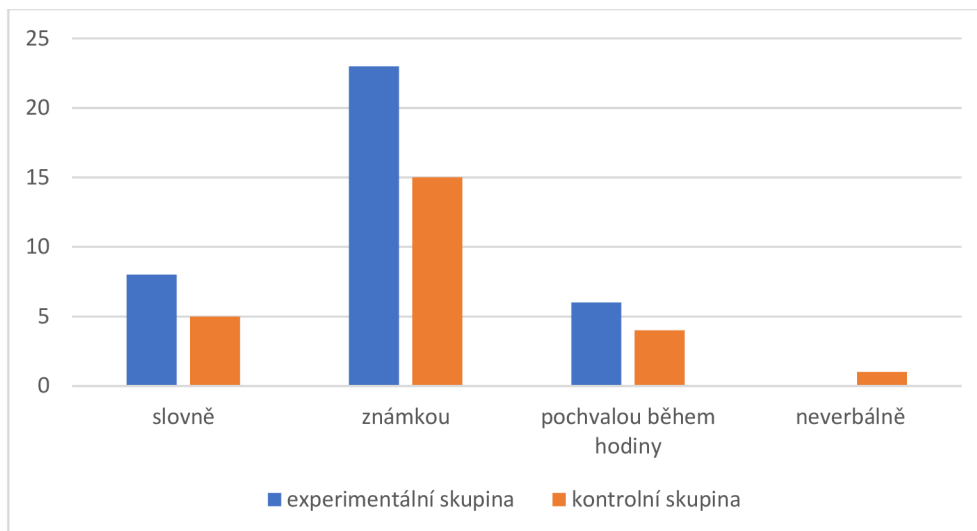
Tato položka byla polouzavřená, žáci měli na výběr z 5 možností, která zahrnovaly i možnost „jiné“.

Obrázek č. 10: Graf č. 9 - odpovědi před experimentem



Z výše uvedeného grafu jasně vyplývá, že nejčastější formou hodnocení je v obou třídách známka. Dále pak byla označena 5 žáky z experimentální skupiny forma slovního hodnocení jako způsob nejčastějšího hodnocení a 3 žáci z téže skupiny vybrali ještě možnost „pochvala během hodiny“. Tyto možnosti označili také žáci z kontrolní skupiny, konkrétně 4 žáci vybrali slovní hodnocení a 2 žáci pochvalu během hodiny. V dotazníku byly uvedeny ještě možnosti „neverbálně“ a „jiné“, ty však nikdo z žáků nevyužil.

Obrázek č. 11: Graf č. 10 - odpovědi po experimentu

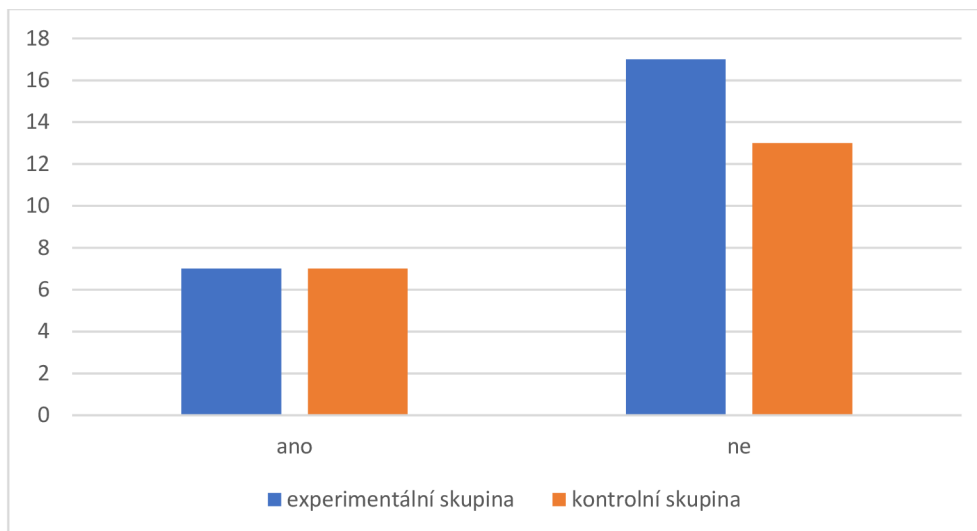


Z grafu odpovědí po experimentu vyplývá, že dle názoru dětí zůstává stále nejčastější formou hodnocení známka. Tuto možnost vybralo 23 žáků z experimentální skupiny, tedy o tři žáky více než tomu bylo v dotaznících před experimentem, přestože byli žáci hodnoceni za celou dobu pouze dvěma známkami. Zvýšil se počet u možnosti slovního hodnocení, které označilo 8 žáků, před provedením experimentu tuto možnost označilo 5 žáků z experimentální skupiny. Počet žáků, kteří zaznamenali hodnocení během hodiny formou pochvaly, se u experimentální skupiny zvýšil o 4. Tuto možnost označilo o 2 žáky více také z kontrolní skupiny, i když na tuto formu hodnocení zde nebyl kladen důraz. U kontrolní skupiny uvedl také jeden žák, že je nejčastěji hodnocen neverbálně, tuto možnost neuvedl nikdo ze žáků v experimentální skupině i přesto, že byla tato forma hodnocení v hodinách uplatňována.

Bojíš se selhání v českém jazyce?

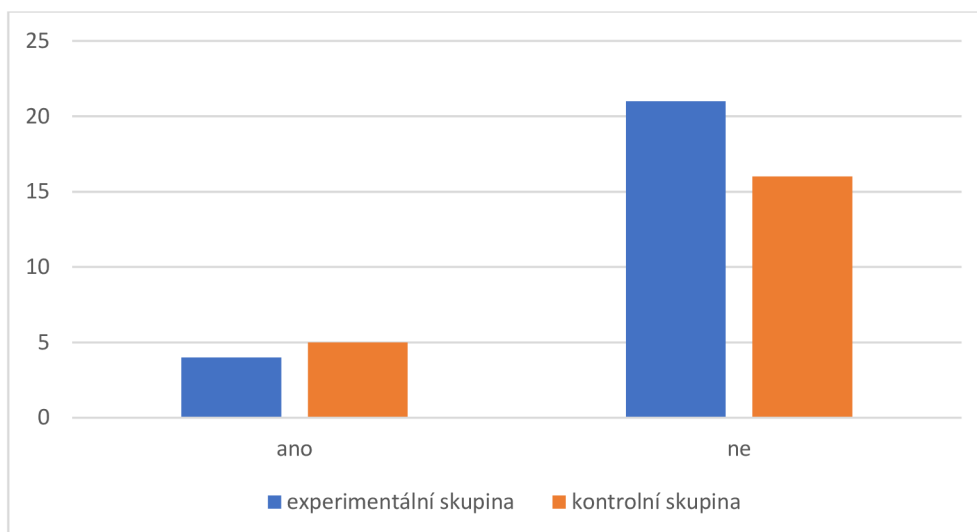
Tato položka byla otevřená, žáci zde mohli napsat, proč se tak cítí. Základem však bylo, že vždy odpověděli ano/ne a poté odpověď více rozvedli.

Obrázek č. 12: Graf č.11 - odpovědi před experimentem



V obou třídách převažovala odpověď, že se selhání nebojí. V každé třídě uvedlo 7 žáků, že mají strach ze selhání, přičemž mezi nejčastějšími důvody byla uváděna špatná známka. V obou třídách se objevil 1 žák, který na tuto otázku neodpověděl.

Obrázek č. 13: Graf č. 12 - odpovědi po experimentu

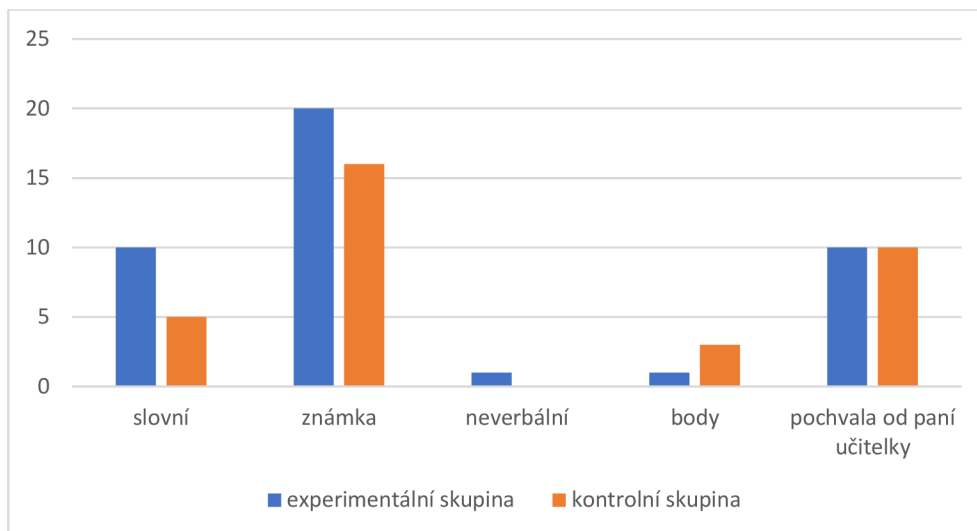


Z výše uvedeného grafu odpovědí po experimentu je zřejmé, že ani v jedné třídě žáci netrpí velkým strachem ze selhání. Z dotazníkového šetření v experimentální skupině bylo z odpovědí některých dětí před započnutím experimentu patrné, že mají ze selhání v českém jazyce strach. Oproti tomu pak po skončení experimentu uvedli 4 žáci, že už se nebojí nebo že se bojí méně, což vyznělo z jejich odpovědí typu „už se nebojím/už ne“.

Která forma hodnocení tě nejvíce motivuje?

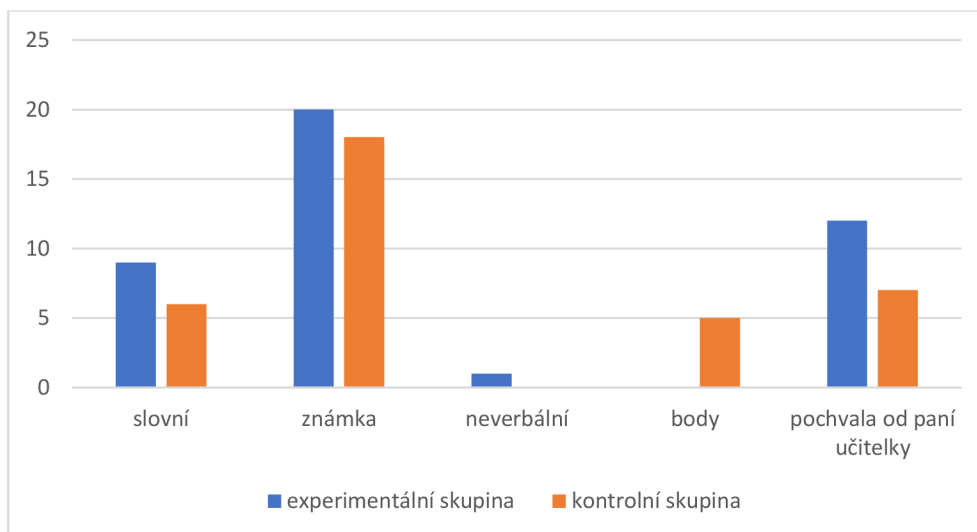
Tato položka byla polouzavřená, obsahovala 6 možností, které zahrnovaly i možnost „jiné“.

Obrázek č. 14: Graf č. 13 - odpovědi před experimentem



Z grafu je patrné, že největším motivátorem je v obou třídách známka, tu uvedlo v experimentální skupině 20 dětí, v kontrolní 16. Poměrně častou odpovědí byla v experimentální skupině také „pochvala od paní učitelky“, tu uvedlo 10 dětí, či „slovní hodnocení“, tuto možnost označilo taktéž 10 dětí. V kontrolní skupině byla druhou nejčastější odpovědí taktéž pochvala, i tu označilo 10 žáků. Neverbální hodnocení v kontrolní skupině neoznačil ani jeden žák, v experimentální pouze jeden.

Obrázek č. 15: Graf č. 14 - odpovědi po experimentu



Graf odpovědí po experimentu se u možnosti „známka“ příliš neliší, pro žáky z experimentální skupiny zůstává stále největším motivátorem. Mírně se zvýšil počet žáků v kontrolní skupině, kde tuto možnost označilo o 2 žáky více. U výsledků v experimentální skupině došlo k poklesu žáků, kteří označili „slovní hodnocení“, a to konkrétně o 1 žáka. Oproti tomu se zvýšil počet o 2 žáky u možnosti „pochvala od paní učitelky“.

8.3 Výzkumná otázka č. 3

Výzkumná otázka č. 3: Má využití motivačních prvků a různých forem hodnocení ve výuce vliv na prospěch dětí?

Ke zodpovězení této výzkumné otázky slouží srovnání prospěchu experimentální a kontrolní skupiny v průběhu experimentu.

Průměr známek po testu č.1 (viz příloha č. 14)

V experimentální skupině tento test psal plný počet žáků, tedy 25.

V kontrolní skupině psalo test 18 žáků z 21.

Tabulka č. 2: Průměr známek po testu č. 1

Průměr známek v experimentální skupině	Průměr známek v kontrolní skupině
1,6	1,61

Průměr známek po testu č. 2 (viz příloha č. 14)

V experimentální skupině psal test č. 2 opět plný počet žáků, tedy 25.

V kontrolní skupině psalo tento test 20 žáků, 1 žák chyběl.

Tabulka č. 3: Průměr známek po testu č. 2

Průměr známek v experimentální skupině	Průměr známek v kontrolní skupině
1,13	1,15

Výsledky relevantní k této výzkumné otázce neprokázaly žádný rozdíl mezi skupinami a nedošlo tedy k očekávanému zlepšení průměru známek pouze u dětí z experimentální skupiny.

Můžeme ještě srovnat, nakolik se působením motivačních prvků ve výuce změnil průměr prospěchu žáků z experimentální skupiny s ohledem na jejich předchozí známky. Známky

započtené do průměru byly pouze z oblasti jazykové výchovy za uplynulé 2. pololetí. Průměr byl vypočítán ze 14 známek před experimentem a 16 známek po experimentu. Ze srovnání váženého průměru známek před započnutím experimentu a po skončení experimentu vyšlo, že u 20 žáků z experimentální skupiny se průměr známek zlepšil, u 4 se mírně zhoršil.

9. Diskuze

Výzkumná část této práce byla zaměřena na souvislost motivace se školní úspěšností dětí mladšího školního věku. Na daném výzkumném souboru bylo prováděno výzkumné šetření, které se opíralo o tvrzení Filgony et al. (2020), že motivace představuje ve vyučovacím procesu velmi důležitý faktor a hraje významnou roli při dosahování výsledků ve škole. K provedení výzkumu byl také zohledněn postoj Čapka (2015), který tvrdí, že pestré výukové metody jsou nejdůležitějším prvkem motivace, a proto jsou podle něj zárukou toho, že bude v daném předmětu dosahováno úspěchu větším počtem dětí.

Dle výše uvedených výsledků docházelo v odpovědích dětí po experimentu k drobným rozdílům, na které se nyní zaměříme. Po dobu konání experimentu byla akcentována práce ve skupinách, která byla u žáků oblíbená již před započnutím experimentu a po jeho skončení se její oblíbenost v hodinách českého jazyka ještě zvýšila. S tímto souvisí také výsledky z dotazníku, jež poukazují na to, že se u experimentální skupiny zvýšila i motivační hodnota práce se spolužáky. Někteří žáci v experimentální skupině taktéž zaznamenali větší zapojení šifer a her do výuky a tento fakt uvedli i v dotaznících po experimentu jako oblíbenou aktivitu během hodin českého jazyka. Motivace dětí v experimentální skupině se tedy zvýšila při zapojení prací ve skupinách, různých šifer a her. Tyto výsledky potvrdily i tvrzení Čapka (2015) o tom, že pestré metody práce s dětmi jsou nejdůležitějším prvkem motivace a pokud chtějí mít učitelé aktivně pracující třídu, měli by tyto aktivity do výuky zapojovat.

Přestože se nepatrně snížila motivace dobrou známkou během vyučovacích hodin, stále se tato odpověď objevovala v dotaznících nejčastěji a pro žáky tedy zřejmě představuje hlavní motivační faktor. Díky uplatňování různých forem hodnocení se však po proběhnutí experimentu zvýšila v experimentální skupině motivační hodnota pochvaly od paní učitelky. Tu oproti výsledkům z dotazníků před experimentem označilo více dětí, lze tedy předpokládat, že si všimli i jiných forem hodnocení, které jsem se snažila do výuky implementovat. Znamku označili žáci před i po experimentu jako hlavní formu, kterou je paní učitelka nejčastěji hodnotí. Tento výsledek byl lehce překvapivý, jelikož známkou se hodnotily pouze dva průběžné testy, zbytek hodnocení probíhal jinými formami, které byly zapojovány do každé hodiny. Ty zaznamenalo pár žáků, kteří do dotazníku uvedli, že nejčastější formou hodnocení je pochvala od paní učitelky a slovní hodnocení. Tím zvýšili hodnotu těchto dvou odpovědí vůči hodnotám před experimentem. Co se týče forem hodnocení, které žáky nejvíce motivují, z výzkumu vyplynulo, že v popředí stojí stále známka, která zůstává pro žáky nadále nejvíce motivační formou hodnocení. Tento fakt se po experimentu nijak nezměnil, k jediné změně oproti

výsledků před experimentem došlo v případě slovního hodnocení, jehož hodnota se nepatrně zvýšila oproti výsledkům před započnutím experimentu. Z těchto dostupných výsledků se ukázalo, že žáky stále nejvíce motivuje dobrá známka a dalším formám hodnocení žáci z tohoto výzkumného souboru nepřikládají větší motivační hodnotu.

V ohledu na pocity žáků se objevily rozdíly mezi strachem ze selhání před a po experimentu. Již před započnutím experimentu žáci uváděli, že nemají příliš velký strach ze selhání v českém jazyce, lze tedy předpokládat, že ani v době před experimentem nešlo o vysoké procento úzkostných žáků. Ve srovnání výsledků z obou dotazníků se však ukázalo, že po proběhnutí experimentu někteří žáci uvedli, že už nemají strach a změnili tak svou odpověď oproti té v dotazníku před experimentem. Žáci také hodnotili své subjektivní pocity z hodin českého jazyka a po experimentu jich označilo více stupeň 1, tedy to, že se po hodinách českého jazyka cítí dobře. Klesl tak počet žáků u stupně tři. Stále však převažoval větší počet dětí z kontrolní skupiny, kteří označili stupeň 1. Stejně tomu bylo i u otázky, jež byla mířena na oblíbenost daného předmětu, tedy jestli se žáci na hodiny českého jazyka těší. Oproti výsledkům z doby před experimentem došlo ke zvýšení žáků, kteří označili stupeň 1, a snížil se i počet těch, kteří své pocity ohodnotili stupněm 3 či 5. Navzdory tomu u stupně jedna, tedy „těším se vždycky“, převažoval počet žáků z kontrolní skupiny. Tyto výsledky nevyšly dle očekávání, jelikož bylo předpokládáno, že se více zvýší hodnoty u stupně 1 v experimentální skupině. Vliv na odpovědi žáků mohla mít míra oblíbenosti českého jazyka u konkrétních dětí ve skupinách, která se i přes dvoutýdenní motivační působení nijak nezměnila. Obliba předmětu je i dle Hrabala a Pavelkové (2010) chápána jako prožitek z předmětu, který určuje směr motivace. Proto je možné, že oblíbenost předmětu hrála roli i při interpretaci těchto výsledků.

Ve vazbě na souvislost motivace a školního prospěchu se dle získaných dat neprokázalo, že by dvoutýdenní experiment na tomto konkrétním výzkumném souboru měl velký vliv na školní úspěšnost dětí. Přestože se výzkumné šetření opíralo také o názor Čapka (2015), že pestré výukové metody zapříčiňují úspěch u většího počtu dětí, výsledky zjištění z tohoto experimentu jsou spíše neprůkazné. Důvodem mohla být příliš krátká doba experimentu, za kterou nebylo možné nějak více ovlivnit motivační podstatu vyučování do takové míry, že by se odrazila i ve výsledcích dětí. Značnou roli mohla hrát také oblíbenost předmětu, ve kterém se experiment prováděl, a zjištěné výsledky tak mohly být ovlivněny i tímto faktorem, který zřejmě nebylo možné za dva týdny působení nijak změnit.

V rámci tohoto výzkumu je rovněž nutné upozornit na několik dalších limitů, které mohly mít vliv na zjištěné výsledky. Vzhledem k provádění výzkumu v době pandemických opatření

mohlo být jedním z limitů časové období trvání výzkumu. Ze strany školy, na které byl prováděn výzkum, nebylo možné poskytnout pro výzkumné šetření větší časové období. Tento fakt je naprosto pochopitelný, jelikož výzkum byl prováděn v době pandemické situace, kdy žáci sice mohli chodit do školy, ale měli ve znalostech větší mezery kvůli online výuce. Proto mi byl umožněn experiment po dobu 2 týdnů, které byly i s ohledem na mé omezené pedagogické zkušenosti začínajícího učitele adekvátní. Po skončení tohoto dvoutýdenního experimentu se však ukázalo, že takto krátká doba nemohla mít vliv na školní úspěšnost dětí na 1. stupni ZŠ, přestože do hodin s experimentální skupinou byly zapojovány výukové metody a různorodé organizační formy práce, které měly vést k větší motivaci a tím i zvýšení školní úspěšnosti. Pro relevantnost výzkumných výsledků by byl tedy zapotřebí větší časový úsek, při kterém by se dlouhodobým působením motivačních výukových metod mohlo ukázat, jestli má motivace opravdu vliv na školní úspěšnost dětí mladšího školního věku. Stejně tak lze pokládat za další limit i samotná osobnost učitele, jelikož byl experiment prováděn zcela pod mým vedením. To mohlo mít vliv na plánování hodin, které sice byly schválené z didaktického hlediska, avšak mé omezené zkušenosti mohly mít vliv na práci dětí ve třídách. Přestože jsem se snažila o zachování profesionálního přístupu a vedení hodin dle didaktických zásad, stále jsem mohla výzkumný soubor nevědomě ovlivňovat a hodnotit subjektivně. Rovněž zde mohl mít vliv fakt, že je po dobu dvou týdnů učila jiná paní učitelka a hodiny tak mohly být pro žáky atraktivnější už jen změnou v podobě učitele. Dalším z limitů mohl být i malý výzkumný soubor, výsledky výzkumného šetření tedy nelze generalizovat a pro přesnější výsledky je zapotřebí tento výzkum replikovat na podstatně větším výzkumném souboru či po podstatně delší dobu trvání experimentu. Taktéž v samotném dotazníkovém šetření je možno vidět několik limitů, které mohly mít vliv na zjištěné výsledky. Prvním faktorem je nepochybně momentální nálada žáků a jejich pocity v danou chvíli. Proto se v některých položkách dotazník objevují rozdíly před a po experimentu v počtu 1-2 žáků, které nelze zobecnit jako nějakou markantní změnu v motivaci dětí. Také některé informace nemusejí být relevantní z toho důvodu, že žák špatně pochopil otázku, i když jsme si před vyplňováním dotazníku všechny položky s žáky společně prošli. Posledním limitem, který může být vnímán v rámci dotazníkového šetření, by mohla být samotná tvorba dotazníku. Nebyl využit odborně zpracovaný dotazník, nýbrž vlastní, který cílil na zkoumané aspekty během experimentu. Proto může obsahovat nesrovnalosti, jež byly způsobeny vlastním zpracováním.

Přestože má tato výzkumná část mé práce výše popsané limity, může být přínosem pro další zkoumání motivace žáků na 1. stupni základní školy a jejího vlivu na školní úspěšnost.

Po dobu trvání experimentu jsem měla možnost žáky sledovat, jak se chovají a jak pracují, když jsou vhodně motivováni a hodnoceni. V experimentální skupině jsem po dobu trvání experimentu pozorovala, že se žáci velmi ochotně zapojují do všech připravených aktivit. Tím, že byly hodiny aktivnější a byly zapojovány různé výukové metody a formy práce, docházelo k většímu nadšení z učiva, které bylo probíráno. Žáci pak byli i více ochotní spolupracovat v momentě, kdy nebyla výuka tolik atraktivní a seděli v lavicích nebo na koberci (např. při vyvozování učiva, diskuze, zhodnocení). Velkým přínosem pro motivační charakter vyučovacích hodin byl také motivační prvek v podobě dopisu od tajemného přítele. V žácích se probudila touha po tom záhadu vyřešit, jít do neznámého prostředí a spolupracovat na zadaných úkolech. Žáci se mě po hodině v tajemné komnatě dokonce chodili ptát, jestli se s tajným přítelem ještě někdy setkáme. Práci dětí bych zhodnotila velmi pozitivně, stejně jako jejich znalosti, které si z hodin odnesli. Bylo zřejmé, že se jim učivo lépe pamatuje, když jeho procvičování mají spojené s pestrými formami aktivit. Ukázal se také velký význam skupinové práce v experimentální skupině, především různorodé formy rozdělení žáků do skupin. Z mé vlastní zkušenosti vím, že žáci často bývají znuženi z toho, že se rozdělují do skupin stále stejnou formou a jsou tak pokaždé s těmi samými spolužáky. Pomocí různorodých forem rozdělení však k tomuto problému nedocházelo a žáci byli mnohem více ochotní pracovat a aktivně se podílet na společné práci ve variabilně rozdělených skupinách. Taktéž bylo žáky oceňováno, když mohli své výtvary (komiks, reklama na dětské kolo, myšlenková mapa) vidět ve své třídě a vzájemně si vysvětlovat, jak svoji práci tvořili. Jsem toho názoru, že i tato forma hodnocení na ně působila motivačně. Z výsledků, jež vyšly z dotazníků, bylo také znatelné nadšení žáků v podobě odpovědí, že byly hodiny zábavné, víc se toho naučili a lépe se jim učivo pamatovalo, měli pocit, že se zlepšili a kladně hodnotili i zapojení šifer do výuky.

Pokud bych atmosféru v experimentální skupině srovnala s kontrolní skupinou, bylo vidět, že v kontrolní skupině byly děti mnohem méně aktivní a vyučovací hodiny braly jako každé jiné. Často zde nebyla ochota ze strany některých dětí spolupracovat na zadaném úkolu a přicházeli s dotazem, proč zrovna tohle musí dělat. Ukázalo se, že pokud v dětech není vzbuzováno nadšení pro učení ve formě různorodých metod či forem práce, dochází velmi často k nudě ve vyučování a neochotě se zapojit do práce. Z odpovědí, jež děti zaznamenaly do dotazníků, bylo zřejmé, že pro ně hodiny nebyly ničím jiným a jedinou odlišností zaznamenaly v podobě jiné paní učitelky.

Při vyhodnocování výsledků výzkumu se objevovaly rozdíly mezi mým pozorováním a subjektivním pocitem z práce dětí v experimentální skupině a skutečnými výsledky, které

následně žáci uvedli v dotaznících. Přílišný efekt motivačních prvků ve výuce na školní úspěšnost dětí se po dvoutýdenní působení ve výsledcích z dotazníku neprokázal a není tedy možné říct, že mají tyto prvky ve výuce po takto krátké době zásadní vliv na prospěch dětí.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala důležitostí motivace pro školní úspěšnost dětí na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat možný vliv motivačních výukových metod ve výuce na zlepšení prospěchu dětí na 1. stupni základní školy.

Teoretická část této práce se zabývala hlubším objasněním pojmu motivace a školní úspěšnost, popisovala faktory, jež školní úspěšnost mohou ovlivňovat, a věnovala se také hodnocení jakožto motivačnímu prvku ve vzdělávání žáků. Její poslední část byla zaměřena na charakteristiku období, v němž se žáci 1. stupně nacházejí, tedy mladší školní věk.

Výzkumná část byla zaměřena na analýzu možného vlivu motivačních výukových metod na zlepšení prospěchu dětí na 1. stupni ZŠ. Stěžejní metodou tohoto výzkumného šetření byl dotazník, který vyplňovali žáci před započnutím experimentu a po jeho skončení. Dle odpovědí v dotazníku byly výsledky tohoto výzkumu následně vyhodnocovány a srovnávány mezi sebou, aby bylo možné říct, zda opravdu mají motivační výukové metody vliv na školní prospěch dětí.

Na základě provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, že dvoutýdenní provedení experimentu, do něhož byly zapojeny motivační výukové metody, rozmanité formy organizace práce a také různé formy hodnocení, nemělo očekávaný vliv na školní prospěch dětí.

Význam této diplomové práce spočívá v hlubším vhledu do problematiky motivace a její vazbě na školní úspěšnost. Přestože se možný vliv motivačních výukových metod na školní prospěch dětí neprokázal, může být navržený experiment použit pro dlouhodobější zkoumání vlivu motivace na školní úspěšnost dětí mladšího školního věku.

Seznam zkratk

ZŠ – základní škola

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

VJ – věta jednoduchá

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Yerkes-Dodson Law

Obrázek č. 2 Graf č. 1 – odpovědi před experimentem

Obrázek č. 3 Graf č. 2 – odpovědi po experimentu

Obrázek č. 4 Graf č. 3 – odpovědi před experimentem

Obrázek č. 5 Graf č. 4 – odpovědi po experimentu

Obrázek č. 6 Graf č. 5 – odpovědi před experimentem

Obrázek č. 7 Graf č. 6 – odpovědi po experimentu

Obrázek č. 8 Graf č. 7 – odpovědi před experimentem

Obrázek č. 9 Graf č. 8 – odpovědi po experimentu

Obrázek č. 10 Graf č. 9 – odpovědi před experimentem

Obrázek č. 11 Graf č. 10 – odpovědi po experimentu

Obrázek č. 12 Graf č. 11 – odpovědi před experimentem

Obrázek č. 13 Graf č. 12 – odpovědi po experimentu

Obrázek č. 14 Graf č. 13 – odpovědi před experimentem

Obrázek č. 15 Graf č. 14 – odpovědi po experimentu

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Počet a pohlaví žáků

Tabulka č. 2 Průměr známek po testu č. 1

Tabulka č. 3 Průměr známek po testu č. 2

Seznam použité literatury

1. ALTMANOVÁ, Jitka et al. Pětিলístek. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2014. [cit. 2. 4. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html>
2. BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
3. COHEN, Ronald A. Yerkes-Dodson Law. In: *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. [online]. New York: Springer, 2011. [cit. 4. 1. 2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1340
4. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463X.
5. ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.
6. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
7. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
8. ČAPEK, Robert. Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2008. [cit. 20. 3. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2167/VZTAH-ZAKU-A-RODICU-KE-KLASIFIKACI-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html>
9. ČEJKOVÁ, Ingrid. Nuda ve škole. *Studia paedagogica*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014. [cit. 1. 3. 2022]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18962/15018>
10. ESDAL, Lars. *Our Working Definition of Student Achievement and School Quality*. [online]. Minnesota: Education Envolving, 2016. [cit. 10. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.educationevolving.org/content/our-working-definition-of-student-achievement-and-school-quality>
11. FENSTERMACHER, Gary D. a SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Přeložil STARÝ, Karel. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

12. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil BALCAR, Karel. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
13. FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.
14. GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: Čtení pomáhá, 2017. ISBN 978-80-906082-6-9.
15. GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
16. HELUS, Zdeněk, HRABAL, Vladimír, MAREŠ, Jirí a KULIČ, Václav. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Psychologická literatura. ISBN (Váz.).
17. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 9788073676285.
18. HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
19. HRABAL, Vladimír st. a HRABAL, Vladimír ml. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.
20. JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.
21. KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.
22. KOPŘIVA, Pavel, NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila a KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2016. ISBN 978-80-904030-0-0.
23. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.
24. KRÍŽ, Daniel. *Komiks ve vzdělávání*. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2013. [cit. 20. 3. 2022].

Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/17163/KOMIKS-VE-VZDELAVANI.html,%20citace%20ze%20dne%2031.1.%202022>

25. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
26. LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Přeložil DOBAL, Jakub. Praha: Portál, 1999. ISBN 807178205X.
27. MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella a HRABAL, Vladimír. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 8004234879.
28. MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. [cit. 1. 3. 2022]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
29. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
30. MASLOW, Abraham Harold. *Motivace a osobnost*. Přeložila LE ROCH, Pavla. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1728-2.
31. MCLEOD, Saul. Erik Erikson's Stages of Psychosocial Development. In: *Simply Psychology*. [online]. USA, 2018. [cit. 7. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html>
32. MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. Výhody a nevýhody známkování. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2007. [cit. 15. 3. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1522/vyhody-a-nevyhody-znamkovani.html>
33. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
34. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.
35. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
36. NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE. *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. [online]. Washington, DC: The National Academies Press, 2018. [cit. 6. 1. 2022]. Dostupné z: <https://doi.org/10.17226/24783>

37. NICKERSON, Charlotte. The Yerkes-Dodson Law nad Performance. In: *Simply Psychology*. [online]. USA, 2021. [cit. 4. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/what-is-the-yerkes-dodson-law.html>
38. NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložila ANTONÍNOVÁ, Hana. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
39. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.
40. PAVELKOVÁ, Isabella, KUBÍKOVÁ, Kateřina, BOHÁČOVÁ, Aneta. Strach a školní výkon. *Pedagogika*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2020. [cit. 4. 4. 2022]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1594>
41. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil FOLTÝN, Jiří. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
42. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1086-6.
43. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.
44. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 4. 5. 2021]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
45. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.
46. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, BINAROVÁ, Ivana, HOLÁSKOVÁ, Kamila, PETROVÁ, Alena, PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
47. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
48. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 8024601818.
49. VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

Seznam příloh

- | | |
|---------------|---|
| Příloha č. 1 | Skupinová práce |
| Příloha č. 2 | Práce ve dvojicích |
| Příloha č. 3 | Šifry |
| Příloha č. 4 | Hledání chyb |
| Příloha č. 5 | Práce s textem (orientace v textu) |
| Příloha č. 6 | Doplňovačky, spojovačky |
| Příloha č. 7 | Pantomima |
| Příloha č. 8 | Pětilístek |
| Příloha č. 9 | Myšlenková mapa |
| Příloha č. 10 | Komiks |
| Příloha č. 11 | Přeházená slova |
| Příloha č. 12 | Brainstorming – lístečková metoda |
| Příloha č. 13 | Dotazník před experimentem a po experimentu |
| Příloha č. 14 | Informovaný souhlas ředitelky školy |
| Příloha č. 15 | Test č. 1 a č. 2 |
| Příloha č. 16 | Plány vyučovacích hodin |

Příloha č. 1 - **SKUPINOVÁ PRÁCE**

Skupinová práce byla zařazena do hodin s experimentální skupinou celkem čtyřikrát. Poprvé byla využita při tvorbě pětistku, ze kterého měli žáci následně vytvořit příběh. Při této skupinové práci byli žáci rozděleni dle toho, jak seděli v lavicích. Žáci za sebou se tedy otočili čelem k sobě. Podruhé žáci pracovali ve skupinách při seřazování textu a hledání chyb v textu a pro tuto skupinovou práci byli rozděleni podle ovoce (každému žákovi jsem přidělila jeden druh ovoce). Pro třetí formu skupinové práce byli žáci rozděleni dle toho, jak chtěli oni sami (skupiny o 3 členech). Jejich úkolem bylo vymyslet souvětí, kde jeden z žáků představoval první větu, druhý žák byl spojovací výraz a třetí žák představoval druhou větu. Počtvrté byli žáci rozděleni do skupin formou „Survivor“ – jsou vybráni kapitáni týmu a ti nejprve zvolí člena, kterého chtějí oni, následně tento člen volí dalšího atd. Zde bylo dáno pravidlo, že chlapec musí vybrat dívku, dívka zase chlapce. Skupinová práce byla zaměřena na tvorbu reklamy na dětské kolo.

Příloha č. 2 - **PRÁCE VE DVOJICÍCH**

Práce ve dvojicích byla zapojena do vyučovacích hodin celkem pětkrát. Ve čtyřech situacích byli žáci rozděleni buď dle toho, jak sedí v lavici, nebo formou obrázku, který dostali (hledali dvojici, která k sobě patří). U páté práce ve dvojici, konkrétně při tvorbě komiksu, byli rozděleni. Jelikož se jednalo o tvorbu komiksu, každý žák dostal kartičku s jednou rolí ve dvojici (ilustrátor, spisovatel). Kartičky byly rozdány náhodně, žáci si pak museli najít někoho k sobě tak, aby každá role byla ve dvojici zastoupena.

Příloha č. 3 - **ŠIFRY**

Tato metoda byla zapojena do vyučovacích hodin s experimentální skupinou celkem dvakrát. Poprvé byla zvolena šifra formou kódu k zastavení bomby. Číselný kód byl sestaven podle počtu lístečků v každé skupině. Druhá šifra byla zapojena do hodiny, která se odehrávala v „tajemné komnatě“. Zde žáci museli dle správných odpovědí zakroužkovat dané číslo, z těchto čísel se pak sestával kód k odemčení tajemné komnaty.

Zaškrtni správnou odpověď a doplň její číslo do kódu pod tabulkou. Dodržuj správné pořadí čísel. Pokud bude kód správný, tajemná komnata se ti otevře.

	VJ	S (2)	S (3)
Anička namalovala mamince obrázek.	2	8	3
Jirka chodí spát každý den až o půlnoci.	4	1	8
Auta se rychle rozjela, aby jich na zelenou projelo co nejvíce.	9	5	2
Na táboře jsme často zpívali u táboráku.	3	7	5
Nejradši mám růže, které mají červenou barvu a krásně voní.	4	2	8
Marek chyběl dlouho ve škole, protože byl v nemocnici.	7	1	5
Lesy dělíme na smíšené, listnaté a jehličnaté.	9	2	4
Martina se narodila v České republice, ale pak se přestěhovala do Anglie.	3	6	7

Příloha č. 4 - **HLEDÁNÍ CHYB**

Tato metoda byla využita opět při hodině odehrávající se v „tajemné komnatě“. Žáci měli v textu najít chyby a opravit je.

Stál jsem na konci velice dlouhé síně. Předě mnou se tyčily, kamenné sloupy a nade mnou se klenul strop který se ztrácel kdesi ve tmě. V podivném zelenavém šeru vrhaly sloupy dlouhé černé stíny do celé síně. Zaposlouchal jsem se do mrazivého ticha a srdce mi, prudce bušilo. Může se bazilišek skrývat, v nějakém temném koutě nebo číhá za některým sloupem?

Vytáhl jsem hůlku a vykročil jsem mezi hadími sloupy vpřed. Každý opatrný krok, se od temných stěn odrážel hlasitou ozvěnou. Postupoval jsem s přimhouřenýma očima a byl jsem připravený kdykoliv zasáhnout. Prázdné oční důlky, kamenných hadů vypadaly že mě sledují. Několikrát se mi zdálo že se, některý z nich pohnul. Žaludek se mi zahoupal.

Když jsem dorazil, k posledním dvěma sloupům, vynořila se přede mnou vysoká socha. Za mnou byla černá stěna. Musel jsem natáhnout krk protože jsem chtěl dohlédnout do obrovité tváře nahoře. Byla stařecká a řídký plnovous jí sahal až k spodnímu okraji kouzelnického hábitu který byl dlouhý až na zem.

Tam na hladké kamenné podlaze, stály dvě obrovské šedé nohy. Najednou jsem za sebou uslyšel kroky. Otočil jsem se a velmi jsem se polekal protože za mnou někdo stál.

Příloha č. 5 - PRÁCE S TEXTEM (ORIENTACE V TEXTU)

Tato metoda byla využita při vyvozování učiva o větě jednoduché a souvětí. Žáci hledali věty dle daných pokynů v textu o nocování ve škole (v učebnici) - např. Vyhledej souvětí, které má 2 věty. Vyhledej jakoukoliv větu jednoduchou. Dále sem patří i **skládání textu**, které si žáci vyzkoušeli při seřazování pomíchaných úryvků (stejný text jako v příloze č. 4).

Příloha č. 6 - DOPLŇOVAČKY, SPOJOVAČKY

Hodiny	si se mnou často hrály.
Tygři	se rozbily.
Moje sestry	odbily půlnoc.
Maliny a jahody	zčervenaly.
Všichni žáci	volali z dovolené.
Lidé	hlasitě troubila.
Auta	se shromáždili na náměstí.
Rodiče	si museli ořezat tužky.
Všechny sklenice	se nebezpečně přiblížili.

Příloha č. 7 - PANTOMIMA

Pantomima byla využita jednou za dobu trvání experimentu. Konkrétně to bylo při procvičování tvorby jednoduchých vět. Žák si vždy vytáhl lísteček s nějakou činností (plavání, vaření, zpívání apod.) a snažil se ji předvést. Žáci měli dle jeho pantomimického ztvárnění napsat jednoduchou větu o tom, co žák dělá.

Konkrétní příklad: Žák Martin jde ke stolu a vytáhne si z košíku lísteček, na kterém je napsáno *plavání*. Začne tedy pantomimicky předvádět, že plave. Ostatní žáci mají za úkol poznat danou činnost a napsat na mazací tabulku *Martin plave*.

Příloha č. 8 - PĚTILÍSTEK

Tato metoda byla využita při skupinové práci, při které měli žáci dle zadaného slova vytvořit pětilístek a z něj následně příběh. Zadaná slova byla pro každou řadu jiná – řada u okna mělo slovo *kůň*, řada uprostřed měla slovo *miminko*, řada u dveří měla slovo *učitel*.

Konkrétní příklad vytvořeného pětilístku:

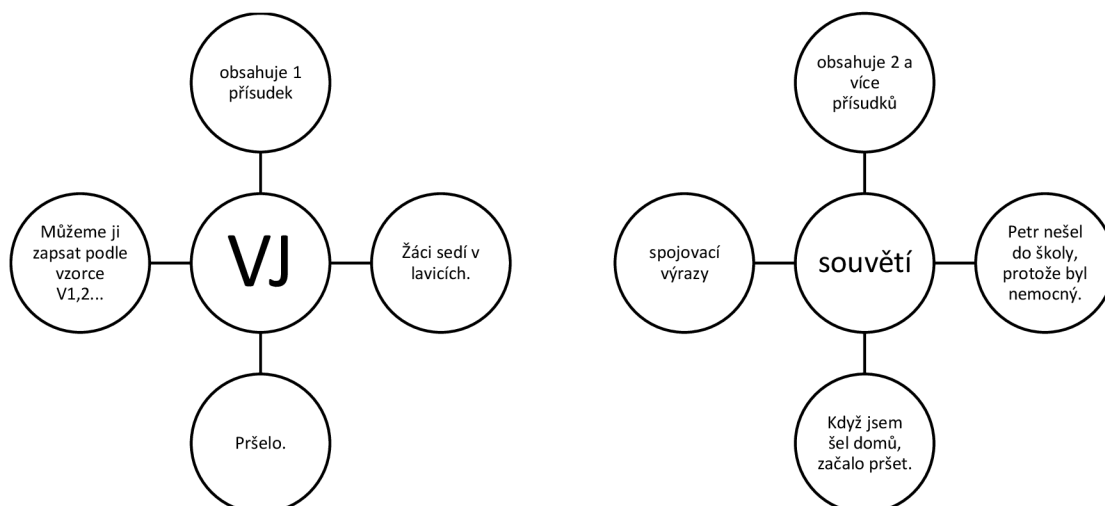
1. řádek: kůň
2. řádek: hnědý, rychlý
3. řádek: běží, pase se, řehtá
4. řádek: Kůň je vznešené zvíře. / vznešený, klidný, krásný, vnímavý
5. řádek: přítel (člověka)

Dle tohoto pětilístku pak žáci tvoří příběh: *Viděla jsem na louce koně a chvíli jsem se na něj dívala. Byl krásně hnědý a určitě i hodně rychlý. Při běhu mu vlaje hřívá. Občas se i pase a řehtá, protože mu tráva chutná. Vím, že kůň je vznešené zvíře. Působí na mě, že je klidný. Je to určitě přítel člověka.*

Příloha č. 9 - MYŠLENKOVÁ MAPA

Tato metoda byla použita při shrnutí učiva o větě jednoduché a souvětí. Každý žák si do sešitu vytvořil vlastní myšlenkovou mapu, základní body jsme si společně napsali na tabuli.

Konkrétní příklad:



Příloha č. 10 - KOMIKS

Komiks dostali žáci do dvojic již předtiskněný. Jejich úkolem bylo ho barevně dotvořit a doplnit text. Komiksy pak byly vystavené ve třídě.



Příloha č. 11 - PŘEHÁZENÁ SLOVA

První aktivita s přeházenými slovy byla využita pro práci ve dvojici. Žáci dostali do dvojic obálku, kde měli rozstříhaná slova. Z těchto slov měli vytvořit dvě jednoduché věty, které měli spojit do souvětí.

nemohl školy. jít do Honza nemocný Honza byl.

Z této věty následně žáci poskládají „*Honza nemohl jít do školy. Honza byl nemocný.*“ A poté složí věty do souvětí: *Honza nemohl jít do školy, protože byl nemocný.*“

Druhá aktivita s použitím této metody byla využita v hodině, kdy žáci měli dostat tajného přítele z tajemného lesa. Pracovali ve dvojicích a měli poskládat správně slova ve větách.

Z tajemného lesa se dostaneš jen pokud poskládáš věty a doplníš správně čárky.

PŘILETĚL KRÁLOVSTVÍ PROTOŽE SEŽRAT DRAK DO CHTĚL PRINCEZNU.

ZACHRÁNÍ ŽE PRINCEZNA JI DOUFALA NĚKDO.

MARTIN BÁLI ALE BYL SEDLÁK VŠICHNI SE ODVÁŽNÝ.

PRINCEZNU A DOVEDL JI VYSSVOBODIL ZPÁTKY HRAD NA.

PANA KRÁLE ABY PRINCEZNU POŽÁDAL ZA MARTIN MU DAL ŽENU.

VELKÁ TŘI TRVALA DNY SVATBA TŘI TAK A BYLA ŽE NOCI.

Příloha č. 12 – BRAINSTORMING – LÍSTEČKOVÁ METODA

Klasický brainstorming byl využíván ve vyučovacích hodinách poměrně často a byl zařazován do částí hodiny, kde jsme s žáky o něčem společně diskutovali, chtěli jsme něco vyřešit, přijít s nápadem. Specifická forma brainstorming – **lístečková metoda** proběhla v jedné hodině, a to konkrétně před začátkem nového učiva o větě jednoduché a souvětí. Tato metoda probíhala tak, že každý žák dostal lepicí lísteček, na který napsal cokoliv, co o tomto učivu již ví. Žáci pak lístečky připevnili na tabuli a na konci hodiny jsme shrnuli jejich poznatky a porovnali je s jejich znalostmi na začátku.

Příloha č. 13 – **DOTAZNÍK PŘED EXPERIMENTEM**

číslo žáka:

Jaké aktivity tě v hodinách českého jazyka baví nejvíce? (*např. skupinová práce, hry, doplňovačky atd.*)

Co tě v hodinách českého jazyka nejvíce motivuje k učení/ k práci?

Můžeš označit max. 2 políčka.

- dobrá známka
- pochvala od učitele
- dobrý pocit sám/sama ze sebe
- pocit, že budeš lepší než ostatní
- to, že se dozvíš něco nového
- práce se spolužáky, zajímavá společná činnost
- jiné: _____

Jak se většinou cítíš po hodině českého jazyka?

Oznámkuj své pocity jako ve škole od 1 do 5: 1 = „cítím se skvěle“, 5 = „cítím se hrozně“.

Známku označ křížkem nebo ji zakroužkuj.

1 2 3 4 5

Tady máš prostor na to, abys napsal/a, proč se tak cítíš:

Bojíš se selhání v českém jazyce? Pokud ano, napiš proč.

Jakým způsobem tě paní učitelka nejčastěji hodnotí?

- slovně (napíše ti, v čem jsi dobrý/á nebo co bys měl/a zlepšit)
- známkou
- neverbálně (úsměvem, gestem)
- pochvalou během hodiny
- jiné: _____

Která forma hodnocení tě nejvíce motivuje? Můžeš označit max. 2 políčka.

- slovní
- známka
- neverbální
- body (pokud máte v rámci třídy zavedené nějaké bodování)
- pochvala od paní učitelky
- jiné: _____

Těšíš se na hodiny českého jazyka?

Oznámkuj své pocity jako ve škole od 1 do 5: 1 = „těším se vždycky“, 5 = „vůbec se netěším“. Znamku označ křížkem nebo ji zakroužkuj.

1 2 3 4 5

DOTAZNÍK PO EXPERIMENTU

číslo žáka:

Jaké aktivity tě v hodinách českého jazyka baví nejvíce? (např. skupinová práce, hry, doplňovačky atd.)

Co tě v hodinách českého jazyka nejvíce motivuje k učení/ k práci?

Můžeš označit max. 2 políčka.

- dobrá známka
- pochvala od učitele
- dobrý pocit sám/sama ze sebe
- pocit, že budeš lepší než ostatní
- to, že se dozvíš něco nového
- práce se spolužáky, zajímavá společná činnost
- jiné: _____

Jak se většinou cítíš po hodině českého jazyka?

Oznámkuj své pocity jako ve škole od 1 do 5: 1 = „cítím se skvěle“, 5 = „cítím se hrozně“.

Známku označ křížkem nebo ji zakroužkuj.

1 2 3 4 5

Tady máš prostor na to, abys napsal/a, proč se tak cítíš:

Bojíš se selhání v českém jazyce? Pokud ano, napiš proč.

Jakým způsobem tě paní učitelka nejčastěji hodnotí?

- slovně (napíše ti, v čem jsi dobrý/á nebo co bys měl/a zlepšit)
- známkou
- neverbálně (úsměvem, gestem)
- pochvalou během hodiny
- jiné: _____

Která forma hodnocení tě nejvíce motivuje? Můžeš označit max. 2 políčka.

- slovní
- známka
- neverbální
- body (pokud máte v rámci třídy zavedené nějaké bodování)
- pochvala od paní učitelky
- jiné: _____

Těšíš se na hodiny českého jazyka?

Oznámkuj své pocity jako ve škole od 1 do 5: 1 = „těším se vždycky“, 5 = „vůbec se netěším“. Znamku označ křížkem nebo ji zakroužkuj.

1 2 3 4 5

Byly pro tebe hodiny ČJ poslední dva týdny něčím jiné? Pokud ano, napiš, čím se lišily od běžných hodin, co jsi měl/a předtím.

Příloha č. 14 – **INFORMOVANÝ SOUHLAS S VÝZKUMEM**

ŽÁDOST O INFORMOVANÝ SOUHLAS

V Otrokovicích dne 13. května 2021

Vážená paní ředitelko,

jmenuji se Jana Ludvíková a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s žádostí o spolupráci při realizaci výzkumného šetření, které je zaměřeno na důležitost motivace ke školní úspěšnosti dětí na 1. stupni ZŠ. Toto výzkumné šetření bude uskutečněno v rámci mé diplomové práce, jejíž cílem je zjistit, zda má motivace u dětí během vyučování vliv na jejich úspěšnost ve škole.

Výzkum bych provedla s dětmi ve dvou třídách 5. ročníku na Vaší základní škole. Probíhal by po dobu dvou týdnů v rámci českého jazyka, kde bych v každé třídě realizovala učivo podle RVP s důrazem na motivaci dětí při vyučování. Žáci by také dostali na začátku i na konci výzkumu dotazník, který by byl zcela anonymní. Informace z dotazníku, stejně tak i závěry z dvoutýdenního působení ve třídách, budou sloužit pouze pro účely diplomové práce. Veškerá činnost bude samozřejmě realizována dle etických pravidel.

Chtěla bych Vás proto touto cestou požádat o souhlas s realizací výzkumu na Vaší škole. Pokud s výzkumem na Vaší základní škole souhlasíte, připojte prosím podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Děkuji za Vaši ochotu a těším se na případnou spolupráci.

Jana Ludvíková

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s prováděním výše uvedeného výzkumu na této základní škole. Autorka výzkumu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky mohou být anonymně publikovány.

Byla jsem obeznámena o průběhu výzkumu ve třídách 5. ročníku a souhlasím s jeho realizací.

V _____ dne _____

podpis ředitelky školy

Příloha č. 15 – TEST Č. 1 A Č. 2

Test č. 1

A

Rozhodni, zda se jedná o větu jednoduchou (VJ) nebo souvětí (S). U souvětí napiš počet vět (např. S3).

Martin brečel, protože ztratil klíče. _____

O prázdninách jsme byli u moře. _____

Jana šla s maminkou a babičkou nakoupit. _____

Hned po škole si Adam udělal úkoly, aby mohl jít s kamarády na hřiště. _____

Řekla mi, že mě má ráda. _____

Nevěděla jsem, že jsme měli úkol, protože jsem nebyla ve škole. _____

B

Rozhodni, zda se jedná o větu jednoduchou (VJ) nebo souvětí (S). U souvětí napiš počet vět (např. S3).

Anička se těší, protože půjde odpoledne do kina. _____

Před spaním si vždy čtu knížku. _____

Maminka má ráda červené a žluté růže. _____

Vítek se musí hodně snažit, aby se dostal mezi pět nejlepších. _____

Napsal mi, že se sejdeme na hřišti. _____

Neřekla jsem mu, kde je schovaná čokoláda, protože by mi ji snědl. _____

Test č. 2

A

Doplň správně čárky do vět a podtrhni spojovací výraz.

David musel zůstat doma protože byl nemocný.

Venku pořád prší ale my jdeme ven.

Houbaři vstávají brzo ráno aby našli co nejvíce hub.

Musím brát kapky protože mám kašel.

Maminka říkala že zítra půjdeme do kina.

Babička vždy říkala Budulínkovi aby nikomu neotvíral.

B

Doplň správně čárky do vět a podtrhni spojovací výraz.

Řekl mu že dopraví zboží včas.

Tatínek přinesl mamince květiny protože měla narozeniny.

Vzali s sebou mapu aby se na cestě neztratili.

Celý den přšelo ale nám to nevadilo.

Martin vyhrál závod protože hodně trénoval.

Poprosila jsem sestru aby mi pomohla s domácím úkolem.

Příloha č. 16 - PLÁNY VYUČOVACÍCH HODIN

1. den experimentu

Vyučovací hodina s experimentální skupinou

Třída: 5.B

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Shoda podmětu s přísudkem

Počet dětí: 25

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- kognitivní: Žák je schopen doplnit správnou koncovku v přičestí minulém.
- afektivní: Žák je schopen spolupracovat a aktivně se zapojovat do diskuze.
- psychomotorický: Žák zvládne řadit lístečky dle zadání a vymýšlet věty podle vlastní fantazie.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10–13)

Organizační formy: hromadné vyučování, skupinová výuka

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační

Materiální didaktické prostředky: lístečky s větami, kartička s kódem, dotazník

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
15 min	Představení, úvodní dotazník před experimentem	
	HLAVNÍ ČÁST	
5 min	<p>Procvičení shody podmětu s přísudkem</p> <p>Učitel řekne žákům větu, žáci si větu „převudou“ do množného čísla a ukážou tvar písmene I, Y nebo A (dle toho, jak je to v přičestí minulém gramaticky správně).</p>	Příklad: Dívka si uvařila oběd. – <i>Dívky si uvařily oběd.</i>
10 min	<p>Zastavte bombu!</p> <p><i>Motivace: Ve třídě se objevila bomba. Vy se teď musíte přeměnit na špiony a kód od bomby zjistit, abyste ji zastavili.</i></p> <p>Na tabuli jsou vyznačené sloupečky I/Y/A. Každý žák dostane větu, ve které mají správně doplnit koncovku v přičestí minulém. Dle toho, jakou koncovku doplní, umístí lísteček do správného sloupečku. Podle počtu lístečků v daném sloupečku složí kód (12-11-3), který napíšou na tabuli. Poté odkryjí kartu, na které je kód napsán a ověří, zda napsali kód správně.</p>	
10 min	<p>Práce ve dvojicích. Žáci si utvoří libovolné dvojice, můžou si sednout kdekoliv ve třídě a podle zadání tvoří věty se zadaným slovem.</p> <p><i>Tato aktivita je zaměřená především na spolupráci a fantazii dětí, současně s tím si však procvičují dané gramatické jevy.</i></p>	slova: děti, koláče, nůžky, počítače, medvědi
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	<p>Shrnutí učiva (shoda podmětu s přísudkem). S žáky krátce diskutujeme o tom, jaké koncovky píšeme v přičestí minulém. Bavíme se také o tom, proč je důležité toto učivo znát.</p>	Žáci jsou na koberci.

Vyučovací hodina s kontrolní skupinou

Třída: 5. A

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Shoda podmětu s přísudkem

Počet dětí: 21

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- kognitivní: Žák je schopen doplnit správnou koncovku v přičestí minulém.
- afektivní: Žák je schopen spolupracovat a aktivně se zapojovat do diskuze.
- psychomotorický: Žák zvládne samostatně pracovat v zadaném časovém limitu.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10–13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační

Materiální didaktické prostředky: lístečky s větami, pracovní sešity, učebnice

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
15 min	Představení, úvodní dotazník před experimentem	
	HLAVNÍ ČÁST	
5 min	Procvičení shody podmětu s přísudkem Učitel řekne žákům větu, žáci si větu „převdou“ do množného čísla a ukážou tvar písmene I, Y nebo A (dle toho, jak je to v přičestí minulém gramaticky správně).	Příklad: Dívka si uvařila oběd. – <i>Dívky si uvařily oběd.</i>
5 min	Práce v pracovním sešitě. Žáci doplňují i/y/a na vynechané místo koncovky daného přísudku. Pracují samostatně a následně provádíme společnou kontrolu.	
7 min	Doplňování koncovek. Každý žák dostane lísteček s větou a má doplnit i/y/a v přičestí minulém. Podle doplněné koncovky udělají žáci skupinky. Následně provádíme společnou kontrolu.	
8 min	Práce v učebnici. Žáci vyhledávají věty a odůvodňují koncovku v přičestí minulém.	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	Souhrnné opakování (shoda podmětu s přísudkem). Kdy píšeme i/y/a. Společně si přečteme poučku v učebnici, kterou by už žáci měli znát.	

2. den experimentu

Vyučovací hodina s experimentální skupinou

Třída: 5. B

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Věta jednoduchá a souvětí

Počet dětí: 23

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- **kognitivní:** Žák je schopen napsat souvětí a určit počet vět.
- **afektivní:** Žák dokáže spolupracovat ve skupině a vyjadřovat svůj názor.
- **psychomotorický:** Žák zvládne předvést danou činnost pomocí pantomimy.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí

komunikativní – žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

sociální a personální – žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10–13)

Organizační formy: hromadné vyučování, skupinová výuka

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (pantomima, myšlenková mapa)

Materiální didaktické prostředky: lístečky s činnostmi, mazací tabulky, učebnice, testy, sešity

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
5 min	Test – shoda podmětu s přísudkem	
5 min	Lístečková metoda. <i>Budeme společně opakovat větu jednoduchou a souvětí. Co o nich víme? Každý žák napíše svůj nápad na lísteček a umístí ho na 1 stranu tabule. Následně pak nápady společně procházíme.</i>	
2 min	Kolik jsi slyšel vět? Učitel čte věty jednoduché nebo souvětí, žáci dělají skupinky podle toho, kolik vět slyšeli.	Příklad: Paní učitelka opravuje testy a kontroluje úkoly. – Žáci se seskupí do dvojic.
	HLAVNÍ ČÁST	
8 min	<p>Věta jednoduchá a souvětí – vyhledávání v textu</p> <p><i>Žáci již toto učivo mají trochu osvojené, ale dělá jim problém rozlišit počet vět, najít přísudky a napsat doplnit správně interpunkci. Proto bylo toto učivo zařazeno.</i></p> <p><i>Motivace: otázky typu „Už jste někdy někde nocovali?“ „Co k takovému nocování potřebujeme.“</i></p> <p><i>Žáci se nejdříve rádi ve dvojicích, poté říkají, co vše si musíme na přespání vzít.</i></p> <p>Společně si přečteme v učebnici text o nocování ve škole. Žáci vyhledávají v textu věty podle pokynů (např. najděte větu jednoduchou, najděte souvětí apod.)</p> <p>Pravidla pro VJ a souvětí. Jak se liší věta jednoduchá od souvětí?</p>	
5 min	Pantomima. Nejdříve s žáky procvičujeme větu jednoduchou. Žák (dobrovolník) si z košíku vytáhne lísteček s nějakou činností a tu musí předvést. Ostatní píšou na mazací tabulky celou větou, co žák dělal (např.	klíčová slova: kůň, miminko, učitel

<p>13 min</p>	<p>Petra plave.). Poté si shrneme pravidla pro větu jednoduchou.</p> <p>Pětilístek. Žáci vytvoří skupiny se 3 až 4 členy (otočí se v lavicích k sobě). Každá řada skupin dostane klíčové slovo, se kterým bude pětilístek tvořit. Jejich úkolem je vyplnit pětilístek dle pravidel, která jsme si řekli. Poté napíšou krátký příběh, ve kterém použijí slova z pětilístku.</p>	
	<p>ZÁVĚREČNÁ ČÁST</p>	
<p>7 min</p>	<p>Shrnutí – VJ a souvětí. S žáky si vytvoříme myšlenkovou mapu o větě jednoduché a souvětí (tvoříme ji společně i pomocí lístečků z úvodní části hodiny, vzor je na tabuli, žáci si ji tvoří každý do svého sešitu).</p>	

Vyučovací hodina s kontrolní skupinou

Třída: 5. A

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Věta jednoduchá a souvětí

Počet dětí: 19

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- kognitivní: Žák je schopen napsat souvětí a určit počet vět.
- afektivní: Žák dokáže vhodně obhájit svůj názor a přijít s řešením problému.
- psychomotorický: Žák je schopen popsat svůj víkend s použitím souvětí.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10–13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (obrázek v učebnici)

Materiální didaktické prostředky: pracovní sešity, mazací tabulky, učebnice, testy

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
5 min	Test – shoda podmětu s přísudkem	
5 min	<p>Diskuze: Jaký je rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím?</p> <p><i>Žáci již toto učivo mají trochu osvojené, ale dělá jim problém rozlišit počet vět, najít přísudky a napsat doplnit správně interpunkci. Proto bylo toto učivo zařazeno.</i></p>	
	HLAVNÍ ČÁST	
10 min	<p>Věta jednoduchá a souvětí – vyhledávání v textu</p> <p>Společně si přečteme v učebnici text o nocování ve škole. Žáci vyhledávají v textu věty podle pokynů (např. najděte větu jednoduchou, najděte souvětí apod.)</p>	
5 min	<p>Věta jednoduchá. Žáci vymýšlejí 4 věty jednoduché o tom, co dělali o víkendu.</p>	
7 min	<p>Práce v pracovním sešitě. Žáci podtrhují věty jednoduché a souvětí. Určují počet vět.</p>	
5 min	<p>Vymýšlení vět a souvětí. Žáci pracují samostatně a dle obrázku v učebnici vymýšlí 3 věty jednoduché a 3 souvětí.</p>	
3 min	<p>Práce v pracovním sešitě. Žáci přiřazují správné spojovací výrazy do vět.</p>	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	<p>Shrnutí – VJ a souvětí. Jaký je rozdíl mezi VJ a souvětím? Závěrečná diskuze o tom, co jsme se dozvěděli. Žáci vymýšlí věty jednoduché a souvětí.</p>	

3. den experimentu

Vyučovací hodina s experimentální skupinou

Třída: 5. B

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Věta jednoduchá a souvětí

Počet dětí: 25

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- kognitivní: Žák je schopen použít a zapsat vhodné spojovací výrazy v souvětí.
- afektivní: Žák dokáže komunikovat s ostatními a vhodně obhajovat svůj názor.
- psychomotorický: Žák zvládne pracovat ve dvojici na zadaném úkolu v daném časovém limitu.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (spojování obrázků)

Materiální didaktické prostředky: Hravá čeština – nakopírované cvičení, kartičky s obrázky, mazací tabulky

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
5 min	Češtinářská rozcvička. Učitel říká věty jednoduché či souvětí. Pokud se jedná o větu jednoduchou, žáci vzpaží ruce nahoru. Pokud se jedná o souvětí, žáci udělají dřep.	
	HLAVNÍ ČÁST	
8 min	Hravá čeština. Žáci v nakopírovaném cvičení (z pracovního sešitu Hravá čeština) spojují části věty k sobě.	
10 min	Obrázkové věty. Každý žák dostane kartičku s obrázkem nebo částí věty. Úkolem žáků je najít ke svému obrázku/části věty správnou dvojičku. Poté vytvoří souvětí a napíší ho na tabulku. Společně si věty kontrolujeme.	
10 min	Přeházená slova. Žáci dostanou do dvojice (v lavici) obálku se slovy. Jejich úkolem je slova poskládat a vytvořit 2 věty. Poté z těchto vět vytvoří souvětí, které napíší na tabuli. Společně si souvětí kontrolujeme a opakujeme spojovací výrazy a určujeme, před kterými se píše čárka.	
7 min	Soutěž o nejdelší souvětí. Žáci si najdou libovolnou dvojici a sednou si kdekoliv ve třídě. Mají za úkol během časového limitu (3-5 min) vymyslet co nejdelší souvětí se zadaným slovem. Po skončení časového limitu si spočítají věty, které jejich souvětí obsahuje. Dvojice s největším počtem vět své souvětí přečtou.	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	Opakování – Před kterými spojovacími výrazy píšeme čárku? Sebehodnocení – Žáci kreslí na tabulku obličej s výrazem podle toho, jak se jí v hodině dařilo.	

Vyučovací hodina s kontrolní skupinou

Třída: 5. A

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Věta jednoduchá a souvětí

Počet dětí: 19

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- **kognitivní:** Žák je schopen používat spojovací výrazy a správně je zapsat.
- **afektivní:** Žák je schopen zapojovat se do diskuze a přispívat svým názorem.
- **psychomotorický:** Žák zvládne pracovat s obrazovým materiálem a popsat jej dle zadání.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – žák využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem

komunikativní – žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (obrazový materiál)

Materiální didaktické prostředky: pracovní sešity, lístečky s větami, učebnice, mazací tabulky

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
5 min	<p>Češtinářská rozcvička. Učitel říká věty jednoduché či souvětí. Žáci píšou na tabulky VJ nebo S podle toho, zda se jedná o větu jednoduchou (VJ) nebo souvětí (S).</p>	
	HLAVNÍ ČÁST	
10 min	<p>Práce v pracovním sešitě. Žáci vyhledávají v textu věty jednoduché a souvětí. Zapisují, kolik vět má dané souvětí.</p>	
10 min	<p>Tvoření souvětí. Každý žák dostane 2 věty jednoduché. Jeho úkolem je věty spojit do souvětí a napsat ho na tabuli. Poté si společně souvětí kontrolujeme.</p>	
5 min	<p>Interpunkce. Na tabuli jsou napsané souvětí bez čárek. Žáci mají za úkol správně doplnit čárky do vět (píšou je do sešitu) a poté zakroužkovat spojovací výrazy, před kterými se čárka píše.</p>	
10 min	<p>Práce se učebnicí. Žáci píšou, co vidí na obrázku v učebnici. Musí napsat minimálně 5 vět jednoduchých a 3 souvětí. Píšou samostatně do sešitu. Následně si věty jednoduché a souvětí čteme a říkáme si společně, kde napíšeme čárku.</p>	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	<p>Opakování – Před kterými spojovacími výrazy píšeme čárku? Každý žák napíše na tabulku souvětí a podtrhne spojovací výraz a určí, zda před ním napíšeme čárku.</p>	

4. den experimentu

Vyučovací hodina s experimentální skupinou

Třída: 5. B

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Interpunkce v souvětí

Počet dětí: 22

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- kognitivní: Žák je schopen správně doplnit interpunkci v souvětí.
- afektivní: Žák dokáže spolupracovat ve skupině a přijímat názory ostatních.
- psychomotorický: Žák zvládne řadit věty dle logické posloupnosti.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat, účinně spolupracuje ve skupině

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování, skupinová výuka

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (vetřelci, dopis)

Materiální didaktické prostředky: dopis, obrázek vetřelce, luštění kódu – věty, rozstříhaný text

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
5 min	<p>Dopis od tajemného přítele.</p> <p><i>Motivace: Dnes ráno jsem našla u dveří ležet tento dopis. Nevím, od koho je, říkala jsem si, že se s vámi poradím a společně si ho přečteme.</i></p> <p>Vybereme 1 žáka, který nám přečte dopis od tajného přítele, který se ocitl v tajemné komnatě a chce se z ní dostat. To bude úkolem pro dnešní hodinu.</p>	
	HLAVNÍ ČÁST	
8 min	<p>Kód zámku. <i>Ocitáme se u tajemné komnaty, která je zamčená a my nevíme kód zámku.</i></p> <p>Každý žák dostane list s šifrou. Má tam napsaných 8 vět/souvětí, u každé musí určit, kolik vět tam vidí a zakroužkovat správné číslo. Vyjde mu tak kód od tajemné komnaty.</p>	
10 min	<p>Vetřelci. <i>Dostali jsme se do tajemné komnaty a hned na začátku potkáváme vetřelce, kteří nám z vět ukradli čárky a přeházeli nám slova.</i></p> <p>Žáci postupně dávají věty zpátky dohromady a doplňují čárky do souvětí. Společně si zopakujeme, před kterými spojovacími výrazy čárku nepíšeme a před kterými ano.</p>	
15 min	<p>Nesmyslný text. <i>V komnatě na nás po cestě číhá další nebezpečí. Pokud chceme našeho přítele zachránit, musíme dát dohromady text tak, aby byl dle logické posloupnosti.</i></p> <p>Žáci pracují ve skupinách po 3-4 členech (rozdělení podle ovoce). Jejich úkolem je seřadit rozstříhaný text a doplnit čárky do souvětí.</p>	

	Jakmile žáci práce dokončí a mají společně zkontrolováno, ozve se hlas přítele, který dětem děkuje za záchranu (nahraný v PC).	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
7 min	Zhodnocení hodiny – Nejdříve ohodnotí žáci sami sebe, jak se jim daří učivo zvládat (pomocí bodů 1-10). Poté krátce diskutujeme o práci ve skupině, zda se jim práce dařila, bavila je, nebo co naopak nefungovalo.	

Vzor dopisu (byl ručně napsaný):

Milí žáci 5.B,

potřebuji pomoc! Můj speciální přístroj zaslechl, čemu se teď věnujete. Přesně to, co jsem potřeboval!

Vydal jsem se bádát do tajemné komnaty, která je opředená mnoha tajemstvími. Špatně jsem si však přečetl mapu a spadl jsem do Propasti zapomnění. Teď jsem ztracen a číhá na mě mnoho nebezpečí. Sám to nezvládnou, a proto žádám o vaši pomoc. Snad mě v tajemné komnatě najdete podle světla z mého přístroje a společně se odtud dostaneme.

Váš tajný přítel

Vyučovací hodina s kontrolní skupinou

Třída: 5. A

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Interpunkce v souvětí

Počet dětí: 18

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- **kognitivní:** Žák je schopen správně doplnit interpunkci v souvětí.
- **afektivní:** Žák zvládne diskutovat o problému a spolupracovat na zadaném úkolu.
- **psychomotorický:** Žák dokáže sestavit smysluplnou větu či souvětí dle obrázku.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (spojování obrázků, učebnice)

Materiální didaktické prostředky: pracovní sešit, kartičky s obrázky, pracovní listy – doplňování do vět, učebnice

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
7 min	<p>Tvorba slov. Žáci mají ze slova KOPRETINA vytvořit co nejvíce jiných slov – musí obsahovat jen ty písmena ve slově kopretina (např. ret, prak, kopr apod.). Pracují v zadaném časové limitu (max. 3 minuty). Poté si slova spočítají a ten, kdo jich má nejvíc, je přečte.</p>	
	HLAVNÍ ČÁST	
5 min	<p>Práce s pracovním sešit. Žáci doplňují v pracovním sešitě správné spojovací výrazy. Opět si opakujeme ty, před kterými nepíšeme čárku, i ty, před kterými čárky být musí.</p>	
8 min	<p>Obrázková souvětí. Každý žák si najde ve třídě kartičku s obrázkem a s daným slovem (podle toho, co je na obrázku) vytvoří souvětí.</p>	
10 min	<p>Práce v učebnici. Žáci doplňují čárky do souvětí. Společně si odůvodňujeme, proč tam čárka patří či naopak proč ji tam nenapíšeme.</p>	
10 min	<p>Obrázkové trojice. Žáci mají z předešlé aktivity vybraný obrázek. Mají se spojit do trojic a ze třech obrázků (slov) vymyslet souvětí o 3 větách.</p>	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	<p>Opakování – Před kterými spojovacími výrazy píšeme čárku? Jak rozlišíme větu jednoduchou a souvětí?</p>	

5. den experimentu

Vyučovací hodina s experimentální skupinou

Třída: 5. B

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Opakování – VJ, souvětí, čárky

Počet dětí: 25

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- **kognitivní:** Žák je schopen napsat správně souvětí a určit počet vět v souvětí.
- **afektivní:** Žák dokáže pracovat ve skupině a aktivně se zapojovat do společné práce.
- **psychomotorický:** Žák zvládne tvořit delší souvětí dle vlastní fantazie.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení

komunikativní – žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

sociální a personální – žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (manipulace s kostkami, části věty)

Materiální didaktické prostředky: pěnové kostky, mazací tabulky, testy

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
<p>7 min</p> <p>Opakování - rozdíl VJ a souvětí</p> <p>Test – věta jednoduchá a souvětí. Žáci doplňují do vět čárky a podtrhávají spojovací výrazy.</p> <p>2 min</p> <p>Vzácná návštěva</p> <p style="text-align: center;"><i>Motivace: Dnes se na vás přišli podívat odborníci na souvětí. Paní Atvě Chudonájed, odbornice na nejoriginálnější věty, a pan Věsoutí, odborník na čárky ve větách. Jejich jména jsou trochu zvláštní, dokázal by je někdo z vás vyluštit?</i></p> <p><i>Odborníci vám dali na začátek takovou zvláštní výzvu.</i></p> <p>6 min</p> <p>Žáci tvoří věty, jejichž slova musí začínat na tato písmena:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. AMP (např. Anička má perník.) 2. NKZP (např. Nikola krásně zpívá písničku.) 3. MRP (např. Maminka ráda peče.) 4. VRBAK (např. Václav rád běhá a kreslí.) 		<p>Pokud na jejich jména (Věta Jednoduchá a Souvětí) nikdo nepřijde, mohou přemýšlet během hodiny.</p>
	HLAVNÍ ČÁST	
<p>10 min</p> <p>Kostky. Na tabuli jsou napsány na levé straně věty (očíslované) a na pravé straně slovesa v infinitivu (tak očíslované). Žák přijde k tabuli, hodí 2 pěnovými kostkami a podle čísla, které mu na kostkách padnou, musí dát danou větu a sloveso dohromady tak, aby vytvořil dvě věty, které spojí do souvětí (např. Venku svítilo sluníčko + PRŠET = Venku svítilo sluníčko, ale najednou začalo pršet.)</p> <p>5 min</p> <p>Hra ve trojicích. Žáci utvoří trojice a společně vymýšlí souvětí. Jeden žák je jedna část souvětí, druhý žák je spojovací výraz, třetí žák je druhá část souvětí. S takto vymyšleným souvětím jdou před tabuli a každý řekne svoji</p>		

<p>10 min</p>	<p>část (pokud je to spojovací výraz s čárkou, musí žák zvednout ruce nad hlavu).</p> <p>Společná souvětí. Každý žák si nachystá mazací tabulku, kterou si podepíše. Následně vymyslí první slovo věty, a to na ni napíše. Když mají všichni napsané, pošlou tabulku sousedovi po pravici. Společně tak po 1 slově tvoří souvětí, musí dbát na čárky před spojovacími výrazy.</p>	
	<p>ZÁVĚREČNÁ ČÁST</p>	
<p>5 min</p>	<p>Zhodnocení – Vymyslete souvětí, ve kterém popíšete, jak učivo ovládáte.</p> <p>Zopakujeme si společně spojovací výrazy, před kterými nepíšeme čárku.</p> <p>Pokud žáci nepřišli na jména odborníků, řekneme si je společně.</p>	<p>Žáci jsou na koberci.</p>

Vyučovací hodina s kontrolní skupinou

Třída: 5. A

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Opakování – VJ, souvětí, čárky

Počet dětí: 20

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- kognitivní: Žák je schopen napsat větu dle větného vzorce.
- afektivní: Žák dokáže aktivně pracovat v hodině a chovat se přátelsky k ostatním spolužákům.
- psychomotorický: Žák zvládne třídit souvětí podle počtu vět.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (spojování obrázků)

Materiální didaktické prostředky: učebnice, pracovní list – neúplná souvětí, pracovní sešit, mazací tabulky, testy, magnety

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
3 min	<p>Myslím si slovo...</p> <p>Žáci musí přijít na slovo, které si myslí učitel, dle nápovědy. Například „Myslím si slovo, které začíná na T a končí na E.“.</p> <ul style="list-style-type: none"> • začíná na L a končí na A a má 5 písmen (louka, lávka) • začíná na U a končí na E a má 8 písmen (učebnice) • začíná na L a končí na K (lák, lok, luk, lék) 	<p>Takových slov může být víc, proto nehodnotíme správnost jen u žáka, který přišel na dané slovo.</p>
	HLAVNÍ ČÁST	
7 min	<p>Opakování – rozdíl VJ a souvětí</p> <p>Test – věta jednoduchá a souvětí. Žáci rozhodují o tom, zda se jedná o VJ či souvětí. U souvětí určují počet vět.</p>	
10 min	<p>Neúplná souvětí. Každý žák dostane pracovní list se souvětími, která jsou nedokončená. Jejich úkolem je souvětí smysluplně dokončit a doplnit čárky před spojovací výrazy. Následuje společná kontrola.</p>	
10 min	<p>Třídění vět. Každý žák dostane 1-2 souvětí. Podle počtu vět v daném souvětí umístí svůj lísteček do správného sloupečku na tabuli. Následně provádí kontrolu žáci, pokud najdou chybu, odůvodní ji a zařadí do správného sloupečku.</p>	
10 min	<p>Práce v pracovním sešitě. Tvoření vzorců souvětí (žáci již učivo znají, jen si připomene, jak se značí vzorec značíme). Vyhledávají věty s daným vzorcem, vymýšlí další věty podle daného vzorce.</p>	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	<p>Opakování – spojovací výrazy, rozdíl VJ a souvětí, větné vzorce</p>	

6. den experimentu

Vyučovací hodina s experimentální skupinou

Třída: 5. B

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Větné vzorce, souvětí

Počet dětí: 23

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- kognitivní: Žák je schopen zapsat souvětí pomocí větného vzorce.
- afektivní: Žák dokáže spolupracovat a zapojovat se do společné práce.
- psychomotorický: Žák zvládne vytvořit poutavou reklamu na jízdní kolo a odprezentovat ji.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (čárky – dřep, stoj, větné vzorce)

Materiální didaktické prostředky: učebnice, pracovní list – věty s přeházenými slovy, testy, dopis od přítele

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
<p>3 min</p> <p>Tajný přítel opět potřebuje pomoc <i>Motivace: Přinesli jste mi zase nějaký dopis, kde jste ho našli? Přečteme si ho zase společně.</i></p> <p>Žáci si společně přečtou dopis, který jim opět poslal tajný přítel. V dopise se píše, že děkuje za vysvobození z tajemné komnaty. Teď se však zase ocitl v nebezpečí a je v tajemném lese, ze kterého se může dostat jen když mu pomůžou žáci rozluštit záhadné věty.</p> <p>3 min</p> <p>Jak tajný přítel vypadá? S žáky krátce diskutujeme o tom, jak může náš tajný přítel vypadat a proč se pořád dostává do problémů (povzbuzení, motivace k tomu, aby mu opět pomohli).</p>		<p>Žáci jsou na koberci.</p>
	HLAVNÍ ČÁST	
<p>10 min</p> <p>Nesmyslné pohádkové věty. Žáci chtějí pomoci příteli, a tak ve dvojicích mají za úkol dát slova v souvětích do správného pořadí (doplňují i čárky). Jakmile přijdou na správné řešení, pracovní listy odevzdají, abychom je mohli poslat tajnému příteli.</p> <p>4 min</p> <p>Čárky v souvětích. Učitel říká souvětí a pokud se jedná o souvětí se spojovacím výrazem, před kterým se píše čárka, žáci vyskočí. Pokud ne, dřepnou si.</p> <p>7 min</p> <p>Větné vzorce. Společně si zopakujeme, jak větný vzorec vypadá. Po třídě je rozházených 5 kartiček se větami, žáci mají podle nich napsat věty, které daným vzorcům odpovídají. Následuje společná kontrola.</p>		

13 min	Skupinová práce: Reklama na dětské kolo. Žáci utvoří skupinky po 3-4 a dle obrázku v učebnici mají vymyslet poutavou reklamu na dětské kolo. V textu mohou používat však jen souvětí.	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	Prezentace reklam. Žáci následně hlasují, která reklama se jim líbila nejvíce.	

Vzor dopis (byl ručně napsaný):

Milí žáci 5.B,

minulý týden jsem byl ztracen v tajemné komnatě a jen díky vám jsem se z komnaty nakonec dostal. Děkuji vám.

Teď stojím ale před dalším složitým úkolem, se kterým si nevím rady. Proto mi nezbývalo nic jiného, než vám napsat a doufat, že mi s tím pomůžete. Ztratil jsem se v tajemném lese odkud není úniku. Moje jediná možnost je rozluštit záhadný text. Sedím na tím už dva dny a na nic jsem zatím nepřišel. Prosím, dejte hlavy dohromady a pomozte mi.

Pokud se vám text podaří vyluštit, zanechte řešení zde ve třídě a já si ho pomocí mého dálkového přístroje vyzvednu.

Váš tajný přítel

Vyučovací hodina s kontrolní skupinou

Třída: 5. A

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Větné vzorce, souvětí

Počet dětí: 18

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- kognitivní: Žák je schopen zapsat souvětí pomocí větného vzorce.
- afektivní: Žák dokáže reagovat na dotazy učitele a zapojovat se do diskuze v hodině.
- psychomotorický: Žák zvládne tvořit věty dle zadaného větného vzorce.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (větné vzorce)

Materiální didaktické prostředky: pracovní sešit, mazací tabulky, učebnice

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
5 min	Čárky ve větách. Učitel čte věty, žáci píšou na tabulku spojovací výraz, který se ve větě objevil. Pokud se před ním píše čárka, napíšou ho na tabulku i s čárkou.	
	HLAVNÍ ČÁST	
7 min	Slova v souvětí. Žáci vylouští slovo, které je na tabuli a následně s ním vymyslí souvětí.	např. UHABO = houba, LMIOB = mobil, BLAOJK = jablko
10 min	Práce v pracovním sešitě. Žáci tvoří vzorce dle zadaného souvětí a následně vymýšlí další věty, které tomuto větnému vzorci odpovídají.	
10 min	Větné vzorce. Žáci jsou rozdělení na poloviny. Jedna polovina vymýšlí na tabulky souvětí, druhá polovina vymýšlí větný vzorec. Poté si žáci tabulky vymění. Kdo dostane tabulku se vzorcem, má za úkol vymyslet větu na daný vzorec, kdo dostane tabulku se souvětím, vymýšlí odpovídající vzorec. Dvojice si pak práci navzájem zkontrolují.	Aktivitu opakujeme několikrát.
7 min	Práce s učebnicí. Žáci zapisují do sešitu větné vzorce podle daných vět v učebnici.	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
5 min	Opakování spojovacích výrazů. Každý žák vymýšlí větu se zadaným spojovacím výrazem.	

7. den experimentu

Vyučovací hodina s experimentální skupinou

Třída: 5. B

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Větné vzorce, souvětí

Počet dětí: 25

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- **kognitivní:** Žák je schopen zapsat souvětí, doplnit čárky a zapsat jeho větný vzorec.
- **afektivní:** Žák dokáže spolupracovat a kreativně se podílet na společné práci.
- **psychomotorický:** Žák zvládne vymyslet text dle obrázku a tvořit komiks.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení

k řešení problémů – žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

komunikativní – žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji

sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu

občanské – žák projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování, skupinové vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (mouchy, komiks)

Materiální didaktické prostředky: obrázky – komiks, kartičky na tabuli (mouchy), magnety, lístečky s větnými vzorci, dotazníky, plácačky na mouchy, dotazníky

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
4 min	<p>Spojovací výrazy. Žáci se rozdělí do dvojic a každá dvojice si z košíku vytáhne kartičku se spojovacím výrazem. Jejich úkolem je vymyslet souvětí, které daný spojovací výraz obsahuje. Žáci si mohou sednout, kam chtějí. Následně si věty společně zkontrolujeme.</p>	
	HLAVNÍ ČÁST	
10 min	<p>Test č. 2. Čárky v souvětí a podtrhávání spojovacích výrazů.</p>	
4 min	<p>Chytání much. <i>Musíme pochytat všechny mouchy, co na tabuli máme.</i></p> <p>Vybereme vždy dva žáky, kteří si vezmou plácačky na mouchy a jdou k tabuli. Na tabuli jsou připevněné kartičky s větnými vzorci, které představují mouchy. Učitel vždy řekne větu a žáci mají plácnout vzorec, který větě odpovídá.</p>	
15 min	<p>Tvoření komiksu.</p> <p><i>Motivace: Proměňte se na tvůrce komiksu. Co je to komiks? Vaším úkolem bude ve skupinách dotvořit komiks dle daných pravidel: věty musí obsahovat minimálně jednu spojovací výrazy „že, aby, protože, ale, a, nebo.“</i></p> <p>Žáci se rozdělí do dvojic a společně vytváří komiks. Následně shrnou, o čem je jejich komiks. Společně si zopakujeme, před kterými spojovacími výrazy měli napsat čárku.</p>	
10 min	<p>Závěrečný dotazník po experimentu</p>	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
2 min	<p>Rozloučení, poděkování</p>	

Vyučovací hodina s kontrolní skupinou

Třída: 5. A

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Čas: 45 min

Téma hodiny: Větné vzorce, souvětí

Počet dětí: 20

Edukační cíle vyučovací hodiny:

- **kognitivní:** Žák je schopen zapsat souvětí, doplnit čárky a zapsat jeho větný vzorec.
- **afektivní:** Žák dokáže vyjádřit a vhodně obhájit svůj názor.
- **psychomotorický:** Žák zvládne vyhledávat informace v textu a orientovat se v něm.

Klíčové kompetence dle RVP ZV (2017):

k učení – žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení

k řešení problémů – žák samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení

komunikativní – žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

sociální a personální – žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat

občanské – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot

pracovní – žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

Organizační formy: hromadné vyučování

Metody: slovní (monolog, diskuze), názorně demonstrační (text o plejtvákovi)

Materiální didaktické prostředky: text o plejtvákovi, kartičky s vzorci, mazací tabulky, sešity, dotazníky

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	ÚVODNÍ ČÁST	
5 min	Spojovací výrazy. Dle předem zadaného větného vzorce žáci samostatně vymýšlí větu na tabulku.	
	HLAVNÍ ČÁST	
10 min	Test. Čárky v souvětí a podtrhávání spojovacích výrazů.	
8 min	Text o plejtvákovi. Žáci dostanou text o plejtvákovi obrovském. Vyhledávají v textu potřebné informace, věty dle daného vzorce apod.	L5 (louka, lávka, Lenka, lýtko) B3 (býk, bok, bar) K4 (kolo, káva, kýta, kosa)
5 min	Slova podle písmena a čísla. Žáci mají na tabuli napsané písmeno a číslo (např. L5). Podle toho mají napsat co nejvíce slov (např. co nejvíce slov začínajících na písmeno L, která mají 5 písmen). Se slovy pak tvoříme věty či souvětí (žáci je říkají, nemusí je psát).	
5 min	Souvětí podle vzorce. Žáci mají na tabuli rozmístěné větné vzorce. Podle zadaných vzorců vymýšlí různá souvětí. Mohou pracovat samostatně nebo ve dvojici. Souvětí zapisují do sešitu.	
10 min	Závěrečný dotazník po experimentu	
	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	
2 min	Rozloučení, poděkování	

Jméno a příjmení:	Jana Skalníková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Důležitost motivace pro školní úspěšnost dětí na 1. stupni ZŠ
Název práce v angličtině:	The importance of motivation for children's school achievement at the primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá motivací a její vazbě na školní úspěšnost dětí na 1. stupni základních škol. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a výzkumné.</p> <p>Teoretická část se věnuje problematice motivace, popisuje vnitřní a vnější zdroje motivace, vysvětluje pojem školní úspěšnosti a popisuje faktory, které ji ovlivňují. Také se věnuje charakteristice období mladšího školního věku, ve kterém se nachází děti na 1. stupni ZŠ a vysvětluje podstatu hodnocení jako jednoho z motivačních prvků k úspěchu.</p> <p>Výzkumná část přináší poznatky z výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím dotazníku u dětí na základní škole, kde byl po dobu dvou týdnů prováděn také experiment. Výzkumná část představuje všechny zvolené výzkumné otázky, na které je odpovězeno prostřednictvím výsledků, jež vyplynuly z dotazníků a jejich detailní hodnocení u jednotlivých grafů, a také v diskuzi.</p>
Klíčová slova:	Motivace, školní úspěšnost, hodnocení, výukové metody, mladší školní věk
Anotace v angličtině:	<p>The thesis deals with motivation and its relation to the school achievement of children at the primary schools. This thesis is divided into two parts – theory and research.</p> <p>The theoretical part deals with the issue of motivation, describes the internal and external sources of motivation, explains the concept of school achievement and describes the factors that influence it. It also discusses the characteristics of the period of younger school age in which children are in the first stage of primary school and explains the essence of assessment as one of the motivational elements for success.</p>

	The research part presents the findings of a research investigation that was carried out through a questionnaire between primary school children, where an experiment was also conducted for two weeks. The research section presents all the selected research questions that are answered through the results that emerged from the questionnaires and their detailed evaluation for each graph, as well as in the discussion.
Klíčová slova v angličtině:	Motivation, school achievement, assessment, teaching methods, younger school age
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Skupinová práce Příloha č. 2 Práce ve dvojicích Příloha č. 3 Šifry Příloha č. 4 Hledání chyb Příloha č. 5 Práce s textem (orientace v textu) Příloha č. 6 Doplnovačky, spojovačky Příloha č. 7 Pantomima Příloha č. 8 Pětílístek Příloha č. 9 Myšlenková mapa Příloha č. 10 Komiks Příloha č. 11 Přeházená slova Příloha č. 12 Brainstorming – lístečková metoda Příloha č. 13 Dotazník před experimentem a po experimentu Příloha č. 14 Informovaný souhlas ředitelky školy Příloha č. 15 Test č. 1 a č. 2 Příloha č. 16 Plány vyučovacích hodin
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	český