

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a psychopatologie

Diplomová práce

Bc. Hana Nováková

Motivace žáka k hodinám výtvarné výchovy
na umělecké základní škole

Olomouc 2018

Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze za použití uvedených zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Bc. Hana Nováková

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce a žákům výtvarných oborů ze základních uměleckých škol, kteří byli ochotni vyplnit dotazník.

Obsah

Obsah.....	1
1 Úvod.....	2
2 Teoretická část práce.....	4
2.1 Pojem motivace.....	4
2.2 Teorie motivace.....	7
2.3 Druhy motivace.....	8
2.4 Motivace a motiv.....	10
2.5 Motivační činitelé.....	11
2.6 Motivace a teorie potřeb dle Maslowa.....	13
2.7 Aktuální stav problematiky jak motivovat žáky.....	15
2.8 Důležitost motivace ve vyučovacím procesu.....	15
2.9 Demotivující činitele učení.....	18
2.10 Principy zvyšování motivace.....	21
2.11 Stádia vývoje motivace k učení.....	25
2.12 Role učitele v motivaci.....	29
2.13 Princip odměny a trestu.....	37
2.14 Tvořivé vyučování.....	39
3 Cíle práce.....	42
4 Praktická část práce.....	43
4.1 Dotazník.....	43
4.2 Aplikace dotazníku pro žáky ZŠ navštěvující hodiny výtvarné výchovy v ZUŠ.....	46
4.3 Popis dotazníku.....	47
4.4 Shrnutí výsledku dotazníku.....	51
4.5 Diskuze.....	51
5 Závěr.....	57
6 Seznam použitých zdrojů.....	58
6.1 Seznam použité literatury.....	58
7 Seznam příloh.....	60
8 Anotace.....	61

1 Úvod

Jaké jsou motivační faktory, které ovlivňují žákovu motivaci? Jakým způsobem lze motivovat žáky v hodinách? Takovou otázku si klademe nejspíše my všichni, kteří studujeme učitelský obor a našim snem (nebo profesním cílem) je jednou stát za učitelskou katedrou a obohacovat žáky o nové poznatky. Učitelská profese s sebou mnohdy přináší určité problémy spojené s nedostatečnou autoritou, špatným vedením hodiny a především s nízkou motivací žáků k vyučovanému předmětu.

Hodiny výtvarné výchovy se bohužel řadí mezi ty předměty, které okolí (žáci a jejich rodiče) bohužel vnímají jako okrajové, nepotřebné předměty, na které se není nutno nikterak blíže zaměřovat a lze je s klidným svědomím ignorovat jako „ty výchovy.“ Příkladem mohou být například hodiny výtvarné výchovy na II. stupni ZŠ, kdy výtvarná tvorba žáků spočívala v kreslení do sešitu formátu A5. Samozřejmě, že jejich vyučující neměla ani potřebnou aprobaci.

Jak tedy docílit toho, aby byla výtvarná výchova vnímána jako stejně důležitý předmět, jakým je třeba matematika? Podle mě je důležité koncipovat vyučovací hodiny takovou formou, která všechny zaujme, zvýší u nich zájem o umění a o výtvarnou tvorbu celkově. Zároveň je nutné, aby vyučující žákům naslouchali. Každý žák má jinou představu o tom, co je a co není zábavné v hodinách výtvarné výchovy. Někteří žáci by nejraději nedělali nic, jiní chtějí tvořit dle vlastní fantazie, ostatní potřebují metodické vedení, kdy jim učitel jasně sdělí požadavky a během práce je kontroluje a radí.

Kapitola sama o sobě jsou žáci navštěvující hodiny výtvarné výchovy v základních uměleckých školách, u nichž se počítá s jistou motivací, ochotou k učení a velkou dávkou entuziasmu pro hodiny umění. Během mých souvislých praxí, které se uskutečnily na Základní umělecké škole v Třebíči, jsem se setkala s dětmi nadšenými pro hodiny výtvarné výchovy, tak i s dětmi znuděnými, protože jsem s nimi chtěla tvořit něco, co už jednou dělali, či je můj nápad pro práci příliš neoslňil, jelikož se jim nechtělo dělat v podstatě nic. Druhou možnost jsem naštěstí zaznamenala pouze u dvou případů, kdy žáci obdobně reagovali i u jejich stálého vyučujícího.

Je nasnadě domnívat se, že se jedná o pouhé výjimky potvrzující pravidlo, že děti navštěvující umělecký kroužek jsou vždy nadšené a “zapálené” do výtvarného tvoření. Já jsem se rozhodla provést dotazníkové šetření, které jsem uskutečnila na několika základních uměleckých školách na Vysočině: Mým cílem bylo zjistit motivační faktory, které by motivaci u žáků podporovaly či nějakým způsobem ovlivňovaly.

2 Teoretická část práce

2.1 Pojem motivace

Jan Čáp ve své knize *Psychologie pro učitele* vysvětluje pojem motivace:

*„Motivace (z latinského movere – hýbati, pohybovati) znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal. Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy.“*¹

(Čáp, 1980, s. 66)

David Fontana v *Psychologie ve školní praxi* uvádí, že pokud ve škole není motivace, nemůže nastat ani uspokojivé učení. Zároveň zmínil možný zdroj motivace – úzkost a objasnil další druhy motivace, které rozdělil na **intrinsické** a **extrinsické** motivační druhy.

I. Intrinsická motivace

- hypotéza, že lidé i zvířata vlastní přirozený pud zvědavosti, jenž od raného věku vyvolává spontánní reakce s cílem zkoumání a objevování všeho neznámého
- pokud není dítě ve svém zkoumání podporováno, budou se tyto projevy dítěte vyskytovat omezeně, až zmizí úplně a dítě bude netečné
- v případě, že je dítě ve své činnosti podporováno, jeho zkoumání se postupně rozvíjí
- v úzkém vztahu se zvědavostí funguje zájem vzbuzovaný na základě zkušenosti s výukou
- věci, které člověka na první pohled zaujmou, jsou pro něj zpravidla nějakým způsobem důležité, pomáhají mu zvládat úkoly, jsou mu blízké ve formě jeho zálib, přinášejí mu uspokojení jeho potřeb či mu poskytují nějakou formu útěku od nepříjemných vzpomínek a myšlenek, popř. jak jedinec vyrůstá, stanou se součástí jeho životní filosofie a pomohou mu pochopit sebe sama
- většinu učiva žák upotřebí až za několik let, nikoliv v současnosti
- vyučující může s problémem nezainteresovaných žáků hnout z hlediska jeho přístupu k nim – pokud je učitel nadaný a schopný naslouchat potřebám žáků, vytvoří si k nim přímý vztah

¹ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980, s. 66. Edice učebnic pro vysoké školy.

- pedagog by žákům měl ukázat možnosti využití probíraného učiva, přiblížit jim probíranou látku

II. Extrinsická motivace

- je jakýmsi dalším stupněm intrinsické motivace
- aplikuje se v situacích, kdy podněcování ze strany učitele nestačí
- v této formě motivace je zahrnuto známkování, zkoušení, testy atd.
- úspěšnost žáka napomáhá lepšímu mínění o sobě samém i v očích rodičů a spolužáků, což napomáhá v rozvíjení **výkonové motivace**
- u žáků dochází ke zjištění, že úspěch přinese odměnu a zvyšuje se tím jejich cílevědomost
- tato motivace vyžaduje určité **ohledy**:
 - pokud dítě zažívá pouze selhání, dochází u něj ke snížení sebevědomí a škola se pro něj stává nezajímavou → vyučující by měl dítěti poskytnout nové příležitosti k úspěchu
 - ztráta motivace z důvodu delšího časového úseku při čekání na výsledky z testů
 - vhodným prostředkem motivace je soutěž mezi žáky, nesmí být však příliš intenzivní (hrozí pak riziko frustrace ze selhání) → ideální je soutěžení dítěte samo se sebou = může posouvat svůj výkon ke stále lepším výsledkům
 - v případě silícího tlaku extrinsické motivace mohou žáci ze strachu podvádět či předstírat nemoc, což je pro ně snesitelnější, než čelit selhání
 - učitel by neměl podcenit sílu pochvaly – pro žáky je ocenění před třídou hodnotnou odměnou za jejich snahu a pozitivním zážitkem, díky čemuž má žák chuť pokračovat ve svém snažení²

Jiří Mareš v knize *Pedagogická psychologie* zpracoval problematiku motivace taktéž z hlediska jejího výskytu v pedagogických situacích. V životě se každý jedinec setká s chováním člověka, u kterého si pokládá otázku *Proč tak jedná?* Odpovědí je rozdílná

² FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003, s. 153,154. ISBN 80-7178-626-8

motivace. Tato příčina nastává v okamžicích, kdy člověk jedná zcela jinak, než bychom na vzniklou situaci reagovali my. ³

„*Motivací* rozumíme soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání:

- *aktivují lidské jednání, dodávají mu energii, aby mohlo začít;*
- *navozují u jedince určitá očekávání...;*
- *zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám, a tím ho současně vedou k tomu, aby se vyhnul jinému směru, jiným cílům, jiným hodnotám...;*
- *navozují prožívání úspěchů a neúspěchů, spouštějí jedincovo hodnocení vlastního jednání i jednání jiných lidí ⁴*

(Mareš, 2013, s. 251)

Motivace, dle Mareše, obsahuje minimálně tři stránky, mezi něž se řadí stránka **strukturní** (strukturní modely obsahující jednotlivé proměnné = skládá se z nich motivace), stránku **průběhovou** (procesuální) a stránku **výsledkovou** (produktovou). Intenzita motivace se neustále mění, lze ji ovlivňovat, a to jak snahou jedince samotného, tak i jeho okolím. ⁵

Lokšová a Lokša se v knize *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole* pokusili také vymezit pojem motivace, kdy se podle nich jedná o tzv. pomůcku, pomocí které se, jakožto vyučující, snažíme vysvětlit, proč je od jednoho žáka domácí úkol odbytý, zatímco druhý žák si na něm dal záležet. Pojem motivace je souhrnným označením mnoha jevů, se kterými se denně setkáváme u různých jedinců a má několik funkcí: **dynamizující, aktivizující a usměrňující**. ⁶

³ MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013, s. 251. ISBN 978-80-262-0174-8

⁴ TAMTÉŽ, s. 252

⁵ TAMTÉŽ, s. 252

⁶ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999, s. 10. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x

2.2 Teorie motivace

Teoretických přístupů k motivaci je nepřehledné množství, Lokšová a Lokša uvedli tři teorie, které blíže rozvedli:

- **behaviorální teorie** – zdroj motivace je v tomto případě zastoupen úsilím docílit radostných důsledků chování nebo jako snaha vyhnout se negativním důsledkům chování, hlavní motivační činitel je **zpevnění vnější odměnou**
- **humanistický přístup** – předpoklad, že lidská motivace pramení ze snahy překročit stav své vlastní existence pomocí realizování svých vývojových možností, důležitá role učitele → musí vytvořit prostředí charakteristické přátelským a vřelým vztahem k jednotlivci, což vede k postupnému růstu autonomie žáka (vyučující si musí dát pozor, aby se nesnažil uspokojovat potřebu autonomie u žáka příliš důrazně)
- **kognitivní přístup** – označuje se také jako přístup poznávací, důraz je kladen na poznávací procesy u chování lidí a vychází z myšlenky, že člověk je „zpracovatelem informací“ a „institucí činící rozhodování“⁷

Lokšová a Lokša uvádějí, že kterýkoliv z těchto přístupů nelze absolutizovat. Motivovanost člověka je tedy kombinací vycházející z vnějších motivačních aspektů (behaviorální přístup), vnitřního myšlení (kognitivní přístup) a základních i specifických lidských potřeb (humanistický přístup).

Motivace jedince představuje obtížný systém a proto se přiklání, jako předchozí autoři, k vysvětlení motivace jako „*souhrnu činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.*“⁸

(Lokšová, Lokša, 1999, s. 11)

Motivace, jakožto složitý systém, má svoji strukturu a znaky. Jedná se především o znaky aktivace chování (pudy, instinkty), dále zaměřenost chování člověka (postoje a hodnoty, důležitost výchovy a učení) a poslední znak této struktury – cílevědomost (vůle, úspěch).⁹

Motivace člověka, na jejichž základě směřuje své chování, vychází z pohnutek:

- **vnitřní potřeby**

⁷ TAMTÉŽ, s. 10, 11.

⁸ TAMTÉŽ, s. 11.

⁹ TAMTÉŽ, s. 11

- **vnější popudy „incentiva“**

Potřeby – při narušení vnitřního rovnovážného stavu organismu (homeostázy) vzniká pocit vnitřního nedostatku nebo přebytku. Dělí se na vrozené a naučené

Potřeby se dále dělí na **primární** a **sekundární**. Za **primární** potřeby lze považovat fyziologické, tedy blízké jak člověku, tak jiným živočichům. Jedná se o potřeby nasycení, tepla, sexuální potřeby atd. Oproti tomu **sekundární** „psychické“ potřeby se utvářejí v průběhu vývoje jedince a jsou charakteristické pro člověka. Jejich růst je ovlivněn společenskými faktory, mezi něž patří většina sociálních potřeb.

Incentiva – jsou vnější podněty, které se vyznačují schopností vzbudit nějakou potřebu člověka a současně ji i uspokojit. Dělí se na pozitivní a negativní

Motiv – vznikne v situaci během aktualizované potřeby a představuje důvod jednání jedince. Vytváří se vzájemným působením potřeb a incentiv. Za motiv se dá pokládat vše, co člověka dokáže zaktivizovat a je přímou příčinou jednání.¹⁰

Každý jedinec má svoji vlastní hierarchii potřeb podle jeho osobnostního zaměření. Projevuje se závislostí na určitém typu incentiv, které nejlépe odpovídají struktuře potřeb. Lokšová a Lokša uvedli zdroje motivace učební činnosti dle Markové (1983):

- *„poznávací potřeby – z hlediska procesu poznávání a získávání nových poznatků;*
- *sociální potřeby – z hlediska sociálních vztahů působících během učební činnosti a jako důsledek jejich výsledků;*
- *výukové potřeby – z hlediska úrovně obtížnosti úkolů, které jsou v průběhu učební činnosti na žáka kladeny“¹¹*

(Lokšová, Lokša, 1999, s. 14)

2.3 Druhy motivace

V pedagogické praxi je pro vyučujícího podstatné, aby se dokázal ztotožnit s přesvědčením, že k rozvíjení motivace **ve škole** dochází pouze při napojení na určitou **učební činnost**. Pro rozvoj této motivace u žáků je také důležité, aby učiteli byly známy rozdíly mezi motivační **vnitřní** a **vnější**.

¹⁰ TAMTÉŽ, s. 12, 13

¹¹ TAMTÉŽ, s. 14

Vnitřní motivace se koná v okamžiku, kdy člověk dělá určitou činnost z důvodu konání té samotné činnosti, bez očekávání nějaké reakce okolí (např. pochvala, ocenění). Tyto činnosti bývají spontánní, tvořivější, zatímco u druhé – vnější motivace – poměrně často dochází k negativnímu působení vnějších činitelů, jakými jsou např. tlak okolí, nejistota či úzkost. Vnitřně motivovaný žák má k této činnosti své vlastní vnitřní pohnutky, díky kterým ho učení baví a výsledek učení mu přináší uspokojení a pocit zadostiučinění. Dle výzkumů, jak uvádějí Lokšová a Lokša, žáci se silnou vnitřní motivací mají vyšší školní úspěšnost než žáci, u nichž převládá vnější motivace nad vnitřní.

Vnější motivace představuje formu motivace jedince, při které dochází k působení vnějších vlivů, díky nimž je žák motivován k učení a které jsou při motivování důraznější, než jeho vnitřní pohnutky. Princip vnější motivace bývá často uplatňován v současném školství. Toto chování jedince se označuje jako **instrumentální** – stává se nástrojem pro získání určitých vnějších motivačních činitelů (např. vyhnutí se trestu). Vlivem příliš úporné vnější motivace dochází k úpadku vnitřních motivačních činitelů a žákova vnitřní motivace je tak negativně ovlivněna. Žáci, u nichž je vnější motivace dominující, bývají více ve stresu, projevují se úzkostné stavy a mají nižší sebevědomí. Současně se u žáků objevuje problém vyrovnat se se selháním ve škole mnohem více, než pokud se neúspěch objeví u žáků s převládající vnitřní motivací.¹²

Lokšová a Lokša předložili rozdělení vnější motivace na čtyři druhy a poukázali na provázanost vnější motivace s vnitřní:

- **externí regulace** – týká se chování, které je způsobené pouze externími motivačními činiteli (např. odměna, trest). Ve školním prostředí se toto chování vyskytuje v případech, kdy se žák učí pro dobrou známku od vyučujícího, nebo proto, aby se vyhnul napomenutí od rodičů. Tato forma vnější motivace téměř nevychází z vnitřních zdrojů osobnosti žáka.
- **regulace pasivně převzatá** – vychází z osvojených pravidel chování podmíněných určitým postihem. Ve škole tomu tak může být ve formě poznámky za pozdní příchod, proto žák raději chodí do vyučování včas či dokonce s časovým předstihem. Žákův včasný příchod tak není jeho vnitřním motivem chování.
- **identifikovaná regulace** – žák přijme a identifikuje se s žádoucím chováním, čímž dojde k ochotnějšímu provádění činností. Tato identifikace může pomoci jedinci v

¹² TAMTÉŽ, 14, 15

pochopení smyslu činnosti. Z hlediska školního významu lze tento druh vnější motivace uvést na příkladu, kdy se žák věnuje neoblíbenému předmětu i doma, jelikož si uvědomuje potřebu domácího studia, aby byl na tento předmět dobře připraven. Nejde zde o vnitřní motivaci, jelikož žák je v tomto případě nucen učit se tento předmět, aby v něm byl úspěšný. Neděje se tak proto, že by se o něj blíže zajímal.

- **integrovaná regulace** – vývojově nejvyšší forma vnější motivace, dochází k plné integraci do osobnosti žáka, vnější motivační činitel je v souladu s ostatními zájmy žáka a také s jeho potřebami. V případě, že se u žáka vyskytnou dvě silné motivace, je velice pravděpodobné, že budou v konfliktu a žák bude v napětí. Je tedy důležité, aby oba motivy byly spolu navzájem propojené a v harmonii s osobností žáka. Tento způsob chování je ale u člověka zřejmý až v jeho dospělosti. Rozdíl mezi vnitřní motivací a integrovanou motivací je v postoji k nějaké činnosti, kdy u vnitřní motivace je žák hnán vlastním zájmem o činnost, zatímco u integrované vnější motivace pramení žákova motivace z důležitosti vykonávané činnosti pro výsledky z ní plynoucí.¹³

2.4 Motivace a motiv

Motivace učení je zabezpečená pomocí motivů. **Motiv** je označován jako přímý činitel, pomocí něhož je vyvoláváno, řízeno a integrováno učení. Součástí tohoto motivu je jisté napětí, které ovlivňuje aktivitu organismu. Lokšová a Lokša k této problematice předkládají teorii Tomaszowského (1971), která tvrdí, že během motivace dochází ke stavům **vnitřního napětí**, které vzniká ze dvou příčin: **na základě potřeb člověka a na základě zadaných úkolů**.

Sociální přístup k motivaci se dělí na: **vnitřní motivy, vnější (sociální) motivy, interiorizované sociální motivy**. U **vnitřních motivů** je žák motivován svojí touhou dozvědět se o předmětu či o dané problematice co nejvíce informací. Děje se tak proto, že to sám žák chce. U **vnějších (sociálních) motivů** dochází u žáka k učení z důvodu, že ho k tomu někdo donutil. Svoji roli zde tak hraje tlak okolí. Učí se proto, protože je to nutné a protože musí. V případě, že by u žáka učení neprobíhalo, čekaly by ho nepříjemnosti (poznámka od učitele, negativní reakce od rodičů). **Interiorizované sociální motivy** znamenají, že se žák

¹³ TAMTÉŽ, 16, 17

učí z popudu společnosti, kdy u žáka dochází k uvědomění, že jeho činnost pro společnost určuje hodnotu jeho osobnosti.¹⁴

Výkonnost žáka je podněcována motivačními činiteli, které se také dělí na **vnitřní činitele** a **vnější**. Mezi **vnitřní činitele** řadíme např.: poznávací potřeby, zájmy, potřeba výkonu, potřeba vyhnoutí se neúspěchu atd. **Vnější motivační činitelé** jsou např. : školní známky, odměna a trest (působení těchto dvou motivačních činitelů jsou velmi důležité při rozvíjení motivace u žáků). Vyučující může vhodným užitím odměn a trestů výrazně ovlivnit vztah žáka k učení. Pokud žák očekává odměnu jako následek nějaké jeho činnosti, tak v budoucnu dojde ke zvýšení výskytu tohoto chování. V případě trestu jako důsledku jeho špatného chování, dojde k omezeným projevům činnosti, za kterou byl potrestán. Vyučující ale musí mít představu o výskytu tohoto pedagogického působení a také o jeho intenzitě, aby docházelo k co nejúčinnějšímu vlivu na žáka.¹⁵

Také v knize *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development* (upraveno: David Yun Dai, Robert J. Sternberg) se dozvídáme o důležitosti odměn, které jsou nezbytné při upevňování motivace. U jedinců je nutné v jejich činnosti podpořit jak vnitřní, tak i vnější motivaci. V obou případech by měl existovat nějaký mechanismus odměn.¹⁶

2.5 Motivační činitelé

Školní výkonnost žáka ale neovlivňují pouze pozitivní motivační činitelé. **Činitelé negativně ovlivňující výkon** jsou problémem, který by měl vyučující brát v potaz a pokusit se jejich výskyt eliminovat. Příklady těchto činitelů jsou např. nuda a strach. Pokud vyučující tyto negativní vlivy nedokáže odstranit, žák se cítí frustrovaný, do školy chodí nerad a necítí se v ní dobře.

Nuda ve vyučování má zdroje jednak v prožívané monotónnosti vyučovacích hodin, ale i v subjektivním pohledu na užitečnost a využitelnost probíraného předmětu. Náplň práce

¹⁴ TAMTÉŽ, 18

¹⁵ TAMTÉŽ, 18, 19

¹⁶ DAI, David Yun. a Robert J. STERNBERG. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, s. 301. ISBN 0-8058-4557-7

pedagoga je, aby poutavým výkladem (který může obohatit názornými ukázkami), vedením hodiny a adekvátně zvolenou motivací tyto negativní činitele vyloučil a přešel tak následkům spojeným s žákovou frustrací, což by mohla být ztráta učebních cílů.

Strach může určitým způsobem v některých případech výkon žáka spíše zvyšovat, ale ve většině případů dochází k jeho snížení. V situacích, ve kterých je žák ochromen strachem z neúspěchu (ústní zkoušení, referát před třídou), by vyučující měl citlivým pedagogickým přístupem eliminovat vliv strachu v kombinaci se stresem na žákův podaný výkon.¹⁷

Podle Lokši a Lokšové výzkumy potvrzují, že **pozitivní motivační činitelé** mají nejzásadnější vliv na motivaci žáků. Těmito činiteli jsou např. slovní zpětná vazba (pochvala), nicméně učitel by se neměl omezovat pouze na odměnu za žákem vykonanou činnost. V rámci zpevnování žákovy motivace by ho měl ocenit také např. za úspěšné vyřešení zadaného úkolu. Pozitivní motivace u dítěte dokáže rozvíjet autonomii a kompetence jeho osobnosti. Je ale **rozdíl v posílení vnitřní a vnější motivace**, kdy u vnitřní motivace je zapotřebí pochválit za úspěch v práci, kterou vykonává z vlastního zájmu, zatímco posílení vnější motivace docílíme pochvalou žáka za činnost, kterou jsme mu zadali (v tomto případě dojde ke snížení žákovy vnitřní motivace).¹⁸

Na vliv vnějších i vnitřních činitelů při motivování žáka poukazuje také Průcha a kol. v publikaci *Pedagogický slovník*, podle něhož je motivace „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání; zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.*“¹⁹

(Průcha a kol., 2003, s. 127)

¹⁷ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999, s. 19, 20, . Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x

¹⁸ TAMTÉŽ, 21

¹⁹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 127. ISBN 80-7178-772-8

2.6 Motivace a teorie potřeb dle Maslowa

Čáp a Mareš v *Psychologie pro učitele* uvádějí, že motivování je psychologicky důležitým procesem, který žáka přiměje k učení. Kromě zajímavého textu, který v žákovi vzbudí zájem si nějakou publikaci přečíst, či např. atraktivní obrazová část, to jsou ale především různé druhy **potřeb**, které jsou pro žáka incentivou, aby vzdělávací publikaci otevřel a začtl se do ní: **poznávací potřeby** (potřeba získávání nových poznatků), **sociální potřeby** (potřeba harmonických sociálních vztahů), **výkonové potřeby** (prožívání úspěchu či neúspěchu).²⁰

Motivace má celou řadu teorií, přístupů, jelikož procesy motivace jsou značně komplikované. Jedním z autorů, jenž se touto problematikou zabýval, byl A. H. Maslow, který princip motivace znázornil jako **hierarchickou teorii potřeb** do tvaru pyramidy: nejnižší umístěné jsou **potřeby fyziologické**, což je např. pocitování hladu, žízně, spánek atd. Jedná se o potřeby vrozené. O úroveň výše se nacházejí **potřeby bezpečí** a zajištění jednotlivce (potřeba být chráněn před nebezpečím). Další níže uvedenou potřebou je **potřeba lásky a příslušnosti** (jedinec potřebuje být milován a současně potřebuje i být sociálně začleněn). O úroveň výše nad těmito potřebami se nacházejí **potřeby sebeúcty**, nad nimi Maslow zařadil **kognitivní potřeby** (poznání, pochopení), **estetické potřeby** (souměrnost, krása) a nejvýše ve špičce pyramidy jsou umístěny **potřeby sebeuskutečnění** (potřeby sebenaplnění). Maslow tvrdí, že nejdříve je nutné uspokojit tři nižší úrovně hierarchie, poté až lze věnovat pozornost čtyřem vyšším kategoriím.²¹

Maslowova teorie by se mohla dát vyložit tak, že v případě, kdy jednotlivci uspokojí své základní potřeby, což jsou **fyziologické potřeby** a potřeby **být v bezpečí před rizikem**, tak jim záleží především na přijetí jejich rodinou a být přijat společností, ve které se jedinec nachází. Za předpokladu, že se jim to podaří, bude je zajímat, zda si jich druzí jsou schopni vážít a smýšlet o nich pozitivně. Ve chvíli, kdy má jedinec pocit naplnění těchto potřeb, postupuje jeho zájem na potřeby **poznávací**, **estetické** a nakonec potřeby **sebeuskutečňovací** (u jednotlivce se utváří vlastnosti typické pro zralého člověka, který je schopný být adaptabilní).

²⁰ ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s.479. ISBN 80-7178-463-x

²¹ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003, s. 214, 215. ISBN 80-7178-626-8

Jak Fontana uvádí, Maslow během svých výzkumů došel u studentů ke zjištění, že jedinci, kteří měli vlastnosti seberealizovaných lidí (např.: vysoce tvořiví, spontánní v myšlení a chování, vnímající skutečnost, dobře snášejí nejistotu, jsou objektivní z hlediska pohledu na život, zajímá je prospěch lidstva atd.), nevykazovali psychické problémy a měli vysokou úspěšnost vzhledem ke svému uplatňování ve společnosti. Zároveň to byli jedinci, kteří měli sklon k prožitkům plných absolutního štěstí a pocitům naplnění. Příklady chování, které směřuje k sebeuskutečnění, Maslow uvedl např. : poctivost, ochotu k zodpovědnosti, prožívat život jako dítě se zaujetím, orientovat se vlastními city, rozeznání vlastní psychologické obrany a mít odvahu se jí vzdát atd.).²²

Čáp a Mareš poukazují na možnost rozvoje osobnosti a jedincova já, jeho sebepojetí. Žákův špatný prospěch, zhoršená kázeň a nezájem o učení má velmi často souvislost s jeho nízkým sebevědomím, narušeným hodnocením sebe sama. Žák nedůvěřuje ani školnímu systému, nevěří v nějaký cíl, ke kterému by mohl směřovat, trpí frustrací a dělá mu problém plnit i méně náročné úkoly. Je pravděpodobné, že bude inklinovat k potřebě být součástí nějaké skupiny, v níž se vyskytují psychopatologické jevy (alkoholismus, drogy atd.). Přestože je každé dítě ve své podstatě aktivní a má radost z prováděné činnosti, během jeho vývoje může dojít k narušení, které sníží jeho sebepojetí a utlumí aktivitu.

Formy narušení se mohou vyskytovat v podobě např. emočně chladného vztahu rodičů k dítěti, omezené (či vůbec žádné) příležitosti k zájmovým činnostem, celkově nepříznivé emoční klima, posměch za nezdary dítěte, nedůvěra v jeho schopnosti, příliš vysoké požadavky na dítě, přísně striktní výchova či pravý opak – příliš volná výchova bez omezení a bez potřebných mantinelů, atd.

„Sebepojetí a sebehodnocení a také vytyčování cílů a úsilí o jejich dosažení závisí na úspěších a nezdařech v činnosti a na názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců a malé skupiny...“²³

(Čáp, Mareš, 2001, s. 331)

Zajímavý poznatek k teorii motivace, kterou pojal jako teorii vycházející z tvarové psychologie, popsal Festinger, ve své knize *A Theory of cognitive dissonance*, kdy podle něj

²² TAMTÉŽ, s. 216, 217

²³ ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 331, 332. ISBN 80-7178-463-x

vnitřní nesoulad, který je pro jedince z psychického hlediska psychicky nepříjemný, přímo motivuje člověka, aby tuto disharmonii eliminoval a pokusil se docílit optimálního souznění. Zároveň se bude dotyčný jedinec snažit situacím, které by mohly mít za následek zvětšování této disharmonie, vyhýbat.²⁴

2.7 Aktuální stav problematiky jak motivovat žáky

Moje práce bude zaměřena na důležitost motivace ve výchovně vzdělávacím procesu.

Problematikou motivace žáků se zabývalo již mnoho autorů různých pedagogických publikací. Jaký je tedy ten správný způsob motivace? V první řadě je nutné dobře znát žáka, na kterého chceme motivačně působit. Je důležité přistupovat ke každému žákovi ve třídě individuálně a zvolit adekvátní způsob motivace.

2.8 Důležitost motivace ve vyučovacím procesu

„Pro optimální motivování žáků je nutné znát, a tedy spolehlivě diagnostikovat jejich dominující potřeby“²⁵

(Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 23)

„Zkušení i začínající učitelé pokládají motivaci za předpoklad úspěšného učení a pro mnoho z nich je největším úkolem přimět své žáky k tomu, aby se učit chtěli. Jestliže se učit nechtějí, může jejich učení být natolik neefektivní, že se případně nenaučí vůbec nic. Když víte, jak žáky motivovat, můžete tempo jejich učení podstatně zvýšit.“²⁶

(Petty, 2004, s. 40)

²⁴ FESTINGER, Leon. *A theory of cognitive dissonance*. Renewed 1985 by author: eks. 2. Stanford, Calif: Stanford University Press, 1957, s. 3. ISBN 9780804709118

²⁵ HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 23. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9

²⁶ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, s.40. ISBN 80-7178-978-x

„Motivace ve vyučovacím procesu představuje důležitý reálný faktor, který může významnou měrou napomoci k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením, jimž disponuje žák. Jedním z prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je proto formulovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formě seberealizace. Učební činnost, tak jako každé chování, je vyvolávána, udržována a usměrňována množstvím motivů, které navzájem působí, jsou hierarchicky uspořádané a působí na pozadí celého individuálního motivačního systému osobnosti a konkrétní sociální situace...motivace je tak účinným prostředkem zvyšování učebních výkonů i řešení mnoha školních obtíží, ale je třeba si uvědomit, že zasahuje celou osobnost žáka, všechny její složky a funkce.“²⁷

(Lokša, Lokšová, 1999, s. 9)

„Motivace je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění a udržuje ji po určitou dobu. Motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil.“²⁸

(Vágnerová, 2001, s. 174)

„Smyslem motivace je dosáhnout stavu, aby se žák chtěl učit – může to být motivace k učení obecná, založená na zájmu, na aspiracích žáka se zázemím aspirací jeho rodiny, na vztahu žáka k učiteli a předmětu, na rozvinutém vědomí perspektivy či na potřebě aktivity.“²⁹

(Kolář & Vališová, 2009, s. 77)

Ve své knize s názvem *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole* autoři Lokša a Lokšová (1999) uvádějí, že je velice důležité, aby byla u žáka vytvořena optimální motivační struktura, která zabezpečí jeho seberealizaci v učebních činnostech. Na základě této struktury může učitel výchovně působit či přímo měnit nepříznivou strukturu motivace.³⁰

²⁷ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 9. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x

²⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. 1. vyd.* Praha: Karolinum, 2001, s. 174. ISBN: 80-246-0181-8

²⁹ KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 77. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

³⁰ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 51. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x

Jejich výzkum spočíval v analýze struktury motivace a ve zkoumání efektivnosti využití Kozékiho dotazníku motivace k učení a metod párového porovnávání na číselném trojúhelníku při diagnostikování úrovně a struktury motivace k učení u žáků na základní škole. Výchozí hypotéza byla, že u výzkumného vzorku žáků základní školy bude převládající motivace kognitivní (motivy poznávání, rozvíjení vlastních schopností osobnosti). Po vyhodnocení a statistickém zpracování výsledků byla zaznamenána průměrná úroveň motivace žáků k učení 12,1. Na základě těchto výsledků byl formulován předpoklad, že žáci, kteří označí malé množství pozitivních motivů v dotazníku, jsou mnohem méně motivováni k učení (než představuje průměr), nežli žáci, kteří označí více než 15 pozitivních motivů. Toto zjištění bylo obdobné i při výzkumu u jiného vzorku žáků, tentokrát na gymnáziích a má tak velmi cenný význam pro cílené výchovné působení.³¹

Z výše uvedených přístupů k motivaci ve vyučování lze vyvodit, že je nutné poznat každého žáka individuálně, odhalit jeho aspirace a správně diagnostikovat jeho potřeby. Neméně důležité pro vyučujícího, především pro učitele výtvarné výchovy, je zaujetí žáka zajímavou činností. Během příprav na hodinu se vyučující musí zamyslet, jaký způsob práce bude pro žáky přínosem z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí a naplnění výukových cílů, ale také, aby pro žáky bylo zadání práce co nejatraktivnější a zaujalo je. Zaujmout žáky zajímavou činností je ideální způsob, jak může vyučující získat hned po zadání práce ve třídě plnou pozornost a motivovat žáky k zadanému úkolu.

Jiří Mareš ve své knize *Pedagogická psychologie* (2003) poukazuje na fakt, že když člověk začne pracovat na činnosti, která ho zajímá a baví, práce ho „pohltní“ a plně se do ní ponoří. Do aktivity se nemusí nutit, nepřijde mu obtížná a vše zvládá bez problému. V takovém případě hovoříme o působení tří motivačně důležitých proměnných: činnost člověk vykonává s chutí, přiměřená obtížnost zadaných úloh, náročnost úkolu odpovídá dovednostem → prožitek **flow**. Člověk nad tímto prožitkem nepřemýšlí, uskutečňuje se přímo během činnosti, která je vykonávána jedincem. Tento prožitek bývá charakterizován následovně:

- člověk během činnosti ví co má dělat bez důkladnějšího přemýšlení
- člověk se cítí přiměřeně vytížen
- člověk vnímá průběh činnosti jako bezproblémový a spontánní

³¹ TAMTÉŽ, s. 51

- koncentrace k činnosti u člověka přichází bez většího úsilí
- člověk přestává vnímat čas
- člověk je zcela ponořen do činnosti³²

Díky pedagogicko-psychologickým výzkumům je známo, během jakých školních situací dochází u žáků k výše zmíněnému prožitku flow. Jedná se o situace, při kterých dochází u žáků k hlubšímu zainteresování k učení a během nichž dochází k propojení tří procesů: **zájmu žáků, soustředění žáků a potěšení z prováděné činnosti.**³³

K celkovému zvýšení zájmu u žáka je dle výzkumů zapotřebí, aby náročnost zadaného úkolu byla v rovnováze s jeho dovednostmi, pokyny byly jasné a srozumitelné a žákům byla dána k provedení úkolu volnost. Důležitá je i individuální či skupinová forma výuky, která je v tomto případě nejvíce žádoucí. Neméně důležitá je učební aktivita, která podporuje autonomii žáků a má přiměřenou náročnost.³⁴

2.9 Demotivující činitele učení

Lokšová, Lokša ve své knize *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole* (1999) zmiňují další možné aspekty, proč dochází ke klesající motivaci, označené jako **demotivující činitele učení**, které mají za následek pokles motivace ve vyučovacím procesu:

- autokratický (autoritářský) styl vyučování a výchovy – učitel trestá, nařizuje, klade přehnaný důraz na disciplínu a poslušnost
- rigidita, strnulost (vyučovacích metod, postupů, úkolů...)
- minimum tvořivosti, chybí fantazie a originalita myšlení
- malá komplexnost přípravy do života (žák nedokáže použít poznatky v praxi)
- nutnost předání velkého množství informací → vyučující nemá čas a prostor na aktivizující metody ve výuce
- důraz na klasifikaci bez individuálního hodnocení

³² MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013, s. 271, 272. ISBN 978-80-262-0174-8

³³ TAMTÉŽ, s. 274

³⁴ TAMTÉŽ, s. 274

- demotivující srovnávání s úspěšnějšími spolužáky, princip soutěžení a konkurence³⁵

Pokud je pro žáky zadaný úkol nezajímavý, příliš jednoduchý či příliš složitý, dochází ke ztrátě žákova zájmu, klesá jeho pozornost a nastupuje nuda.

Školní docházka je povinná a co je povinné, je pro většinu dětí už z principu nezajímavé. Je tedy na vyučujících najít způsob, jak probíranou látku co nejvíce přiblížit, aby ji žáci pochopili, ale v neposlední řadě aby je to i bavilo a zajímalo.

Jiří Mareš ve své knize odkazuje na Pavelkovou, která podle něj velmi výstižně shrnuje tři pohledy na nudu u žáků: nuda je, když

- 1) nemám ve škole co dělat
- 2) to, co děláme mě nebaví
- 3) ve škole není legrace.³⁶

Mareš uvádí modifikovanou souhrnnou verzi definice nudy následovně:

„Nuda se dostavuje, když člověk zažívá pocit jak objektivního neurofyziologického stavu nízké aktivity, tak současně subjektivní psychologický stav nespokojenosti, frustrace nebo nezájmu jako reakci na nízkou aktivaci.“³⁷

(Mareš, 2013, s. 281)

Mareš dále uvádí ještě podrobnější pohled na problematiku nudy ve škole, skládající se z pěti složek: jedná se o složku **fyziologickou** (žák pociťuje útlum, únavu), **afektivní** (žák pociťuje prázdnotu až odpor), **kognitivní** (objevuje se „denní snění“, žák nechce přemýšlet), **behaviorální** (expresivní) složka (žák nekomunikuje s okolím, může se vyskytovat nevhodné chování), **motivační** složka (žák aktivuje sám sebe pomocí podnětů – mobilní telefon, kreslí si po papíře, hledá jinou činnost).³⁸

Díky výše uvedeným příkladům si lze udělat určitou představu, z čeho se nuda skládá. Nudu vyvolávají tzv. determinanty. Za tyto determinanty by se mohly pokládat:

- zvláštnosti vyučovacího předmětu – tzv. „nezáživné“, např. chemie

³⁵ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 35, 36. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x

³⁶ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 281. ISBN 978-80-262-0174-8

³⁷ TAMTÉŽ, s. 281

³⁸ TAMTÉŽ, s. 281, 282

- zvláštnosti učiva v rámci jednoho předmětu – žákům se některé předměty zdají zbytečné
- zvláštnosti učebních úloh – některé úlohy mohou být demotivující (příliš obtížné či naopak příliš snadné)
- zvláštnosti činnosti požadované od žáků – činnosti s monotónním průběhem, tempo práce je nepřiměřené (příliš rychlé nebo naopak příliš pomalé)
- zvláštnosti učitele – problémem je vyučující, který nedokáže žáky dobře motivovat, nedokáže jim vysvětlit látku
- psychosociální klima třídy – spolužákův nezáměr se přenáší na jiného žáka
- zvláštnosti prostředí, v němž se výuka odehrává – špatné vybavení třídy, nevyhovující hygienické parametry prostředí
- zvláštnosti pedagogických situací, které vznikají kombinací zvláštností - zvláštnosti učiva, podmínky ve třídě, času k dispozici, činnosti učitele, činnosti žáků³⁹

Za nejdůležitější a nejzásadnější determinantu nudy je, podle Mareše, považovaný „*vztah mezi žákovou **aktuální znalostí a dovedností na jedné straně a úrovní požadavků učitele či celé školy na straně druhé.***“⁴⁰

(Mareš, 2013, s. 283)

Mareš uvádí, že nuda ve vyučování nepostihuje pouze žáky, ale může se týkat také samotných vyučujících, přičemž zpravidla bývá zdrojem **učitelovy frustrace**. Ve chvílích, kdy vyučující vidí nezáměr žáků, nedostává se mu žádná zpětná reakce, má pocit beznaděje, marnosti a ubývá mu motivace i síl potřebných k vykonávání jeho učitelské profese.⁴¹

Zda je ve vyučování přítomna nuda a ztrácí se motivace můžeme zjistit podle kvalitativních či kvantitativních přístupů:

U **kvalitativní** diagnostiky je nejvhodnější použít **pozorování** v průběhu vyučovací hodiny (přímé pozorování, nepřímé pozorování z videozáznamu). V tomto případě se hodnotí se sleduje a hodnotí obličejová mimika, gesta, pohyb v lavici, výskyt činností nesouvisejících s učením atd. Dalšími možnostmi jak provést kvalitativní diagnostiku jsou **polostrukturované rozhovory** se žáky a **volné písemné odpovědi** žáků na otevřené otázky.

³⁹ MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013, s. 282, 283. ISBN 978-80-262-0174-8

⁴⁰ TAMTÉŽ, s. 283

⁴¹ TAMTÉŽ, s. 283

Příklad otázek (ústně, písemně) může být např.: Co pro tebe znamená nuda? Kdo podle tebe za nudu může?...Zdrojem nudy pak může být jak vyučující sám, tak spolužáci, předmět nebo učivo. Projevy nudy pak mohou mít tři podoby: rozptýlení, aktivita a negativní (agresivní) chování. V **kvantitativní** diagnostice jsou nejpoužívanější metodou výzkumu dotazníky, pomocí nichž se zjišťuje podoba a míra výskytu nudy.⁴²

Způsobem, jak nudě předcházet či ji eliminovat, je činit hodiny o něco zábavnější, „záživnější,“ snažit se výklad podat barvitějším a žákům bližším způsobem, který je bude bavit. Vhodné je hodiny obohatit o humor, jelikož vyučující by neměl být pouze jakýsi mentor, ale měla by s ním být i legrace.⁴³

2.10 Principy zvyšování motivace

Také Lokša, Lokšová uvádějí i možné principy zvyšování motivace. Zatímco Mareš (2003) klade důraz na takovou činnost žáků, která by měla být na žáka individuálně zaměřená, Lokša a Lokšová (1999) zaměřují svoji pozornost na celkový přístup k žákovi, jeho prostředí, vztahy ve třídě atd. :

- nutnost bezprostředních zpětných informací o výkonu jednotlivce po jeho výkonu
- důležité pro rozvoj motivace je poznání, pochopení cílů hodiny a přijetí je za své
- užití úloh rozvíjejících tvořivost, samostatnost, motivaci a zároveň větší využití rozlišení úloh na základní a doplňující, rozšiřující
- demokratický styl vedení kolektivu. Měl by být dán prostor žákovi na sebevyjádření
- zásadu využívání problémového vyučování (jsou zde zařazeny tvořivé i různě obtížné úkoly), motivaci zvyšují i např. soutěže žáka s ostatními s přibližně stejnou vědomostní úrovní
- důležitost vzájemných vztahů ve třídě (mezi žákem a učitelem, mezi žáky navzájem)
- využití tréninků rozvíjení pozornosti, prvky autogenního tréninku, relaxovaná pozornost
- zvyšování motivace k učení pomocí principu divergence – úlohy na procvičení myšlení

⁴² MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013, s. 283, 284. ISBN 978-80-262-0174-8

⁴³ TAMTÉŽ, s. 287

- ke zlepšení motivace žáků použít princip skupinová kooperace (= určení speciální části práce jednotlivci ve skupině), užití hodnocení, skupinové diskuze
- použití principu hledání problémů, jejich rozpoznání, výcvik citlivosti na problémy
- podstatná role učitele – měl by žákům pomoci najít smysl jejich práce ve škole (skupinové vyučování, snaha o minimalizaci vnějšího tlaku na žáky, podpora jejich zájmu pomocí tvořivých úloh)⁴⁴

Otázkou jak naladit žáky k učení, se zabývá i Madeline C. Hunter ve své knize *Účinné vyučování v kostce* (1999), kde poukazuje na důležitost prvotního dojmu, který je podle ní zásadní. Podstatné je i využití energie k učení na začátku vyučovací hodiny. Tuto chvíli můžeme promarnit administrativou a nepodstatnými věci, které lze odložit na později (kontrolou docházky, opravováním úkolů, čekáním na opozdilce atd.). Jestliže je nutné, abychom na začátku vyučování vykonávali tyto záležitosti, je vhodné je kombinovat s učitelskými činnostmi za využití technik, které by měly žáky „naladit“ na získávané informace, dovednosti a činnosti:

1) **opakování**

- vyučující dá třídě otázku na opakování, během ní si budou žáci rozmýšlet odpověď, zatímco učitel může kontrolovat docházku, poté vyvolá žáka, u kterého předpokládá správnost odpovědi a následně může učitel zadat další otázky podle potřeby
 - pedagog požádá žáky, aby něco napsali vlastními slovy do sešitu (krátké shrnutí předchozí hodiny, řešení nějakého problému), během čehož vyučující vykoná běžné administrativní činnosti a poté společně proberou odpovědi
- 2) **úkol uvádějící do problematiky** – úkol odvede jejich pozornost od jiných věcí a soustředí pozornost na probíranou látku a vyučujícímu poskytuje okamžitou diagnostickou informaci o úrovni jejich znalostí
- 3) **cíl** – stanovení cíle a smyslu hodiny na začátku hodiny umožňuje žákům seznámit se s účelem nadcházející hodiny a smyslem učení, ale je na vyučujícím, zda považuje za vhodné, aby byli žáci s cíli hodin seznámeni⁴⁵

⁴⁴ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, s. 34, 35. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x

⁴⁵ HUNTER, Madeline C. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999, s. 34-37. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-220-3.

Jan Čáp ve své knize *Psychologie výchovy a vyučování* chápe zájem o učení u žáků jako: „*souhrnné označení žákovy motivace ve vztahu k učení (popř. k předmětu či oboru); je to motivace složitá, působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů, a to v kombinacích, které jsou odlišné interindividuálně (při srovnání různých jednotlivců) a také intraindividuálně (při srovnání různých období v průběhu života téhož jednotlivce).*“⁴⁶

(Čáp, 1993, s. 186)

Čáp dále uvádí, že motivaci lze zvýšit **kompencací**, což chápe jako projev žákovy kompenzace nějakého jeho nezdaru, kdy usilovné učení žák bere jako východisko a únik z nepříjemné, tíživé situace. Každého žáka ovlivňuje jiný způsob motivování k učení a u každého jedince dochází k odlišné reakci na způsob motivace. Během výzkumu, který Čáp zmiňuje, bylo zjištěno, že u sociálně neúspěšných žáků (vzhledem k jejich oblíbenosti ve třídě) na druhém stupni základní školy došlo ke zvýšení jejich výkonu po pochvale, zatímco žáci sociálně úspěšní nereagovali na pozitivní motivaci zvýšeným výkonem. Žáci zvyklí na kladné ohodnocení od vrstevníků potřebovali spíše upozornit na chyby a uspokojení jim více přináší již samotná práce na činnosti, než ohodnocení.⁴⁷

Také Čáp se, stejně jako předchozí autoři, zamýšlí nad tím, jakým způsobem vyučující může žákovu motivaci zvýšit. Do několika bodů shrnul různé možnosti, jak toho lze docílit:

- **novost předmětu, situace nebo činnosti** – žáka dokáže upoutat vše nové a neznámé (např. nová učebnice, nástup do nové školy, vyučování nějakého nového neznámého předmětu)⁴⁸

„*Zvídavost žáků bývá upoutána slovním vyjádřením rozporu, problému, odlišnosti od žákovy dosavadní zkušenosti, od jeho očekávání. Učitelé, učebnice, exkurze, nejružnější situace mohou předložit učivo jako poutavou hádanku: jak je něco takového možné, což může opět vést k silně motivovanému učení.*“⁴⁹

(Čáp, 1993, s. 188)

⁴⁶ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s.186. ISBN 80-7066-534-3

⁴⁷ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s.187. ISBN 80-7066-534-3

⁴⁸ TAMTÉŽ, s. 188

⁴⁹ TAMTÉŽ, s. 188

- **činnost žáka a uspokojení z ní** - je podstatné, aby se žák spolupodílel na hodině, byl aktivní. Aby vše nebylo pouze o jedné roli vyučujícího a žáci nebyli jen pasivními posluchači
- **úspěch v činnosti** - dobrý výsledek je pro žáka odměnou, kterou potřebuje, pro žáka je znakem toho, že překonal překážky, prokázal úsilí, zvyšuje žákovo sebehodnocení, žákovu jistotu a jeho sebevědomí ⁵⁰

„Důležitá je míra úspěchů a neúspěchů, a ta opět závisí na míře náročnosti úkolu. Příliš snadný úspěch (v snadném úkolu a bez překážek) netěší tak, jako úspěch v náročné činnosti. Příliš snadné úkoly činí činnost málo zajímavou....Naproti tomu těžké a opakované neúspěchy žáka frustrují, často vedou ke ztrátě jistoty, k vážnému narušení motivace k učení. Úspěch po dlouhé řadě neúspěchů se může pro žáka stát obratem v jeho vývoji.“ ⁵¹

(Čáp, 1993, s. 189)

- **sociální momenty** – kombinace se všemi výše uvedenými činiteli za účelem formování motivace k učení, např. : pozitivní sociální hodnocení činnosti a předmětu, sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech, společná činnost

Žák bývá při utváření svých zájmů velice ovlivněn postojem lidí okolo sebe, co jeho okolí považuje za zajímavé (rodiče, spolužáci, přátelé). Pomocným prostředkem pro zvýšení motivace u žáka (např. v neoblíbeném předmětu) může být i společná činnost, během které žák spolupracuje v radostném emočním a příznivém klimatu (domácí příprava, práce v laboratořích). ⁵²

- **souvislost nového předmětu s minulými činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka** – dítě se zajímá o přírodu, zvířata a vyvine se u něj zájem o některé obory s těmito tématy spojené (přírodní vědy, technické obory...) a jeho předchozí zkušenosti usnadní realizaci nové činnosti a pomáhají formování motivace

Aby mohl vyučující zvolit vhodné postupy při zvyšování motivace, musí se během poznávání osobnosti žáka seznámit s jeho dřívějšími zájmovými činnostmi, jeho úspěchy i neúspěchy.

⁵⁰ TAMTÉŽ, s. 188

⁵¹ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s.189. ISBN 80-7066-534-3.

⁵² TAMTÉŽ, s. 189, 190

- **souvislost předmětu s životními perspektivami** – motivace vzniká, případně se prohlubuje v případě, že předmět bude žák potřebovat např. ve svém budoucím povolání⁵³

2.11 Stádia vývoje motivace k učení

Čáp u všech těchto činitelů nachází společnou snahu o **umožnění člověku prožít zkušenost, která ukazuje možnost uspokojení důležitých potřeb a přiblížení se k cílům v určité činnosti a oblasti**. Motivace k učení se u žáků vyvíjí, lze ji rozdělit na dvě důležitá stádia: **počáteční motivaci (epizodický, situační zájem) a trvalejší motivaci**.

Počáteční motivace k učení se vytváří u žáků poměrně snadno, např. díky novosti nějaké situace a jejími dalšími znaky (např. při vyučování chemie děti zaujmou experimenty, při nichž dochází ke změně barvy látky, jejímu tvaru atd.).

Trvalejší (hlubší) motivace je získávána během činnosti, při které žák získává uspokojení z výsledku, dosahuje úspěchu a naskytne se mu příležitost k upevnění sociálních vztahů a ke společné činnosti.

Během přeměny krátkodobého zájmu v zájem trvalý dochází tak k pozitivním změnám jak ve vzdělávání, tak i v pracovním zařazení jedince. Upevněný a trvalý zájem člověka je přímo spjat s jeho životními cíli, jeho životním smyslem a pocitem uspokojení potřeb. Zájem je důležitý především pro formování zralé osobnosti člověka, překonání jeho vlastní nestálosti a myšlenek na vnitřní prázdnotu, popř. osobní nespokojenost.⁵⁴

V průběhu učení, v souvislosti s příznivými podmínkami (pozitivní osobní vztahy, pozitivní emoční klima, celkový vývoj osobnosti) může docházet ke změně struktury motivace k učení. Žák v tomto případě sice nadále projevuje zájem o předmět (činnost, práci),

⁵³ TAMTÉŽ, s. 190

⁵⁴ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s.190, 191. ISBN 80-7066-534-3.

nicméně místo motivace vidinou odměn a pochval, dochází k sílící stimulaci prostřednictvím naplnění dlouhodobých životních cílů jedince a vnitřní potřebě činnosti.⁵⁵

Rušivým činitelem při motivaci k učení může být již samotné **nasycení**, tedy přemíra zabývání se stále stejnou učební činností a pouze jedním předmětem, bez pauzy a střídání činností. Dalším negativním prvkem jsou výrazné a opakované žákovy neúspěchy, které mohou plynout z žakových nedostatečných schopností, ale mohou být zapříčiněny i vnějšími vlivy (špatné pomůcky, nepřesné či nepostačující informace v publikacích, nedostatečná organizace práce ve škole). Jedním z dalších problémů ovlivňujících žákovu motivaci mohou být jeho nedostatky v **osobních vztazích či emočním klimatu** (šikana, vztahy s vyučujícím), **špatně zvolená metoda vedení výuky a způsob výchovy**.⁵⁶

Geoffrey Petty se ve své knize *Moderní vyučování* zamýšlí nad problematikou zvyšování motivace k učení z hlediska vyučujícího, který chce, aby se žák učil sám **chtěl**. Uvedl několik nejčastějších důvodů, které žáky motivuje k učení nejvíce:

V první řadě se jedná o věci a učební činnosti, které se žákům hodí – např. : znalost jazyku během pobytu v zahraničí, schopnost opravit si sám auto. Bohužel většina učiva, které žák během studia pojme, je pro něj v běžném životě nepoužitelné.

Dalším motivačním činitelem pro žáka je potřeba kvalifikace, kterou po studiu získá. Jedná se o kvalifikaci potřebnou pro výkon povolání či pro další studium.

Hlavním motivačním faktorem pro žáky (i pro ty méně snaživé) jsou dobré výsledky při učení. Úspěchy spojené s učením jsou výrazným hnacím faktorem a naplňují žáky pocitem zadostiučinění, že něčeho dokázali dosáhnout. Nedílnou součástí tohoto motivačního faktoru je ale i soutěživost mezi spolužáky, která zapříčiňuje, že se žák zajímá o známky spolužáků stejnou měrou, jako o ty své. V rámci soutěžení mají žáci rádi náročné úkoly, které prověří jejich zdatnost a úroveň jejich vědomostí a schopností.

Žáka motivuje také vědomí, že pokud se bude dobře učit, bude to mít příznivý ohlas u jeho okolí (rodiče, spolužáci, vyučující). Tento motivační faktor je úzce propojený se sebevědomím žáka. Dokonce i v případě, že žáka učení příliš nebaví, snaží se alespoň zůstat na stejné úrovni, jako tomu je u jeho spolužáků, aby byl dobře vnímán jak ve škole, tak i doma. Nikdo nechce být outsiderem třídy, proto je pro žáka důležité, aby nevybočoval a

⁵⁵ TAMTÉŽ, s. 191

⁵⁶ TAMTÉŽ, s. 191

neohrozilo to tak jeho postavení ve třídě. Někdy je ale oblíbený právě ten žák, který nepřijímá „status průměru“ a snaží se být svůj.

V učení hraje roli i negativní motivace. U žáka se projevuje určitá forma strachu z neúspěchu, z důvodu negativní reakce okolí: dostane od vyučujícího nějakou práci navíc (za trest), či špatná známka bude znamenat nějaký postih doma.

Pokud žáka probírané učivo zaujme, znamená to polovinu úspěchu a je to pro něj zřejmě tím nejlepším možným motivačním faktorem. Nedílnou součástí tohoto faktoru je také schopnost vyučujícího probíranou látku poutavě zpracovat a přednést žákovi zajímavým způsobem, který ho dokáže oslovit. Takové učení dokáže v žákovi vzbudit jeho přirozenou zvědavost, zájem a touhu dozvědět se o učivu co nejvíce informací.

Žák může v případě, že ho probírané učivo začne zajímat, dojít ke zjištění, že vyučování může být i zábavné, přestože se nemusí jednat o předmět, ve kterém exceluje. I v tomto případě může najít zalíbení v činnostech, které se v hodině provádějí. Jedná se o činnosti neobvyklé, zajímavé a takové, které mají schopnost žáka upoutat a zaujmout. Takové úkoly vedou žáka k tvořivosti, sebevyjádření a kreativitě.⁵⁷

Také Petty zmiňuje dva druhy motivačních faktorů - krátkodobé i dlouhodobé. Většina faktorů jsou považovány za krátkodobé: ty bývají silnějšího rázu především v dětství a v čase dospívání..⁵⁸

Petty ve své knize *Moderní vyučování* (2004) shrnul několik bodů určených pro učitele, jak by bylo možné probouzet zájem u žáků:

„bud'te pro svůj obor nadšení a ukazujte, jaký význam má váš obor ve skutečném světě – noste do hodin předměty z praxe, pouštějte instruktážní filmy, hovořte o konkrétní aplikaci učiva, začleňte do vyučování návštěvy odborníků a exkurze...využívejte tvořivosti a sebevyjadřování žáků; přesvědčujte se, že se žáci aktivně zapojují do výuky; pravidelně obměňujte činnosti žáků; využívejte překvapení a neobvyklých činností; zadávejte třídě soutěživé a neobvyklé úlohy; dávejte žákům „hádanky,“ na které jim později sdělte správnou odpověď; propojte učení s tím, co žáky zajímá mimo školu; dodejte svému oboru „osobní rozměr...“⁵⁹

(Petty, 2004, s. 48)

⁵⁷ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, s.40, 41, 42. ISBN 80-7178-978-x

⁵⁸ TAMTÉŽ, s. 42

⁵⁹ TAMTÉŽ, s. 48

Opomenout nelze důležitost vyučujícího z hlediska motivace žáka, jelikož právě již zmiňovaný osobní rozměr je v profesi učitele velice důležitý: „*Jakýkoli obecný princip, abstraktní idea atd. budou zajímavější, když je předložíme z pohledu jedince, jehož ovlivňují.*“

60

(Petty, 2004, s. 49)

"Někteří učitelé se mylně domnívají, že motivace má svůj smysl sama o sobě. Motivace napomáhá procesu učení: zvyšuje pozornost, duševní úsilí i odhodlání čelit obtížím. Jestliže je prostřední třídy hlučné a rozptylující, může být pro žáky těžké udržet pozornost a jejich snaha a odhodlání opadnou, i když budou mít silnou motivaci." ⁶¹

(Petty, 2004, s. 52)

Petty uvádí zajímavou myšlenku, kdy odkazuje na humanistické psychology typu Carla Rogerse, že učení neznamená to, co je na žácích prováděno, nýbrž že se jedná o něco, co provádějí sami žáci. Hodně žáků má představu "učení se něčeho" spojeno s pasivním přístupem ve vyučování, kdy stačí být v hodinách na předmětech přítomen a případně plnit zadané úkoly. Je tedy důležité přinutit žáky k aktivnímu způsobu přístupu k učení, což pro vyučujícího není nikterak snadný úkol. Častým řešením je individuální přístup k žákovi, spočívající ve formě krátké promluvy, která by měla odhalit případné problémy s motivací a odhalit důvody jejich nedostatečné snahy. Je ale důležité, aby se vyučující pokusil žáky povzbudit a podnítit je k aktivnímu přístupu k učení. ⁶²

Povzbudit žáka k učení lze např. :

- *když si s nimi promluvíme o podstatě učení*
- *pro ně vymyslíme činnosti, při nichž si budou práci opravovat a kontrolovat sami (bud' svou vlastní, anebo vzájemně mezi sebou)*
- *alespoň některá témata budou mít za úkol naučit se sami z knih*

60 TAMTÉŽ, s. 49

61 PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, s. 52. ISBN 80-7178-978-x

62 TAMTÉŽ, s. 52

- *užijeme metodu objevování a povedeme je k aktivnímu experimentování*
- *povedeme je k tomu, aby využívali zkušenostního učebního cyklu* ⁶³

(Petty, 2004, s. 52)

Nejpodstatnější v učitelské profesi je, aby měl ten správný přístup vyučující sám. Učitel by měl zastat roli pomocníka a průvodce žáků a stejně tak by je měl podporovat a být jim oporou, nicméně pouze do té míry, aby dokázali za vlastní učení převzít sami zodpovědnost. Toto převzetí zodpovědnosti je důležité i např. u motivování dospělých, při stanovení si svých vlastních cílů, řízení svého učení a následné hodnocení výsledků. Vyučující tímto přístupem dává najevo respekt k žákovi (či studentovi) a posiluje tak jeho sebedůvěru a samostatnost, což vede k potlačování jeho závislosti. ⁶⁴

2.12 Role učitele v motivaci

Jak jsme z předchozích ukázek názorů různých autorů na zvýšení motivace k učení zjistili, je velice důležitý přístup vyučujícího a osobnost učitele. Z hlediska převládajícího zaměření k pedagogické práci, k němuž každý pedagog inklinuje, se dělí osobnost vyučujícího na dva hlavní typy: logotrop a paidotrop. ⁶⁵

"Logotrop – učitel zaměřený na svůj obor, na obsah svého předmětu. Takový učitel pečuje o své sbírky, s nadšením si připravuje prezentace, práci na interaktivní tabuli, rád vede nejruznější kroužky, nelituje času ani námahy, aby získal žáky pro svůj předmět.

Paidotrop – bývá charakterizován jako učitel orientovaný místo na svůj předmět spíše na žáky, na jejich prožívané emoce, postoje, apod. Učitelé tohoto typu vyučují většinou na 1. stupni základních škol. Pokud se vyskytuje vyhraněný paidotrop na vyšším stupni škol, může postrádat větší zanícení pro svůj obor. Tento nezájem o předmět žáci brzy vycítí a bohužel také napodobují." ⁶⁶

(Holeček, 2014, s. 14)

⁶³ TAMTÉŽ, s. 52

⁶⁴ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, s. 53. ISBN 80-7178-978-x

⁶⁵ HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 14. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1

⁶⁶ TAMTÉŽ, s. 14

Pokud chce vyučující vykonávat své povolání dobře (a především správně motivačně působit na žáky), měl by se zamyslet nad tím, ke kterému typu osobnosti směřuje a jaká jsou s tím spojená pozitiva či negativa. Pokud tedy dobrý učitel chce motivovat své žáky co nejlépe, měl by především umět motivovat **sám sebe**. Zvýšení motivace sebe samého v učitelském povolání lze dosáhnout především pomocí uspokojení některých svých vyšších psychických potřeb, což může být například potřeba stále nových poznatků, kterou poté vhodnou formou bude vyučující předávat svým žákům. Další potřebou by měla být potřeba pomoci žákům zvládnout učení, řídit je a rozvíjet jejich osobnost.⁶⁷

*"Nejsilnějším motivačním činitelem pro učitele je odměna. Ocenění, nalezení smyslu své práce pak přispívá k lepšímu pocitu životní spokojenosti se sebou samým. A o to přece každému v životě jde především – o naplnění **potřeby sebeúcty**.*

*...Pokud se **zvýší sebeúcta učitelů, zvýší se i jejich citlivost vůči žákům**. Sebeúctou zvyšují dva činitelé:*

- 1. úspěch ve vykonávané práci, zejména při plnění náročnějších úkolů (tento úspěch musí být tzv. objektivní, měřitelný a nejen subjektivní pocit);*
- 2. kladné hodnocení vlastní osoby vnějšími pozorovateli."⁶⁸*

(Holeček, 2014, s. 16)

Jak lze vidět ze všech předchozích zjištění, ke zvýšení motivace je zapotřebí nejen aplikace vhodných motivačních činitelů na žáky, ale i vhodná motivace u samotných vyučujících. Žáci budou vnímat a respektovat nejen takového pedagoga, který je dokáže zaujmout patřičnými prostředky a vzbudit v nich nadšení i zájem o učení, ale především takového učitele, ze kterého budou cítit autoritu.

Jako vyučujícího s autoritou vnímají žáci takového učitele, který je odborníkem na vyučovaný předmět a současně je schopen žákům zadané téma ve výtvarné výchově dobře vysvětlit, zadat jim úkoly k vypracování a vysvětlit jim jednotlivé kroky k tvorbě. Za nejpodstatnější vlastnosti u učitele žáci považují jeho charakterové vlastnosti. Jednou z těchto vlastností je **vztah k sobě**. Vztah k sobě zahrnuje naše sebepoznání, které by mělo vyústit v

⁶⁷ HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014, s. 15. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1

⁶⁸ TAMTÉŽ, s. 16

důvěru sám v sebe a v objektivní autoreflexi. Učitel by měl být také vzorem pro žáky. Měl by oplývat takovými pozitivními vlastnostmi, které sám od svých žáků vyžaduje. Náročnost, jakou vyžaduje sám od svých žáků, by měl žádat i sám od sebe.

Základními vlastnostmi každého pedagoga jsou důvěra ve své schopnosti, didaktické dovednosti a neméně důležitá je i důvěra učitele v sebe samého. Právě **nízká sebedůvěra**, vyskytující se především u začínajících pedagogů, může být příčinou nízké autority a neschopnosti zvládat kázeň žáků, přestože se může jednat o po didaktické stránce výborně připravené a schopné pedagogy.⁶⁹

*"Sebepojetí je souborem **postojů** jedince k sobě a jako každý postoj má tedy i postoj k sobě samému tři složky: kognitivní; poznávací, tj. **sebepoznání**; emočně-hodnotící, tj. **sebehodnocení**; kognitivně-volní, tj. **seberealizace**."*⁷⁰

(Holeček, 2014, s. 19)

Jan Čáp v knize *Psychologie pro učitele* také poukazuje na důležitost úcty k člověku:

"Úcta k druhému člověku je těsně spjata s požadavky na něj: Když si člověka vážím, když ho kladně hodnotím a důvěřuji mu, pak na něho mohu klást požadavky a důvěřuji jeho možnostem, schopnostem a ostatním vlastnostem, zejména jeho charakteru.

*Z psychologického hlediska výchovný princip úcty k člověku a požadavků na něho souvisí s důležitým principem sociálního učení: s formováním psychických vlastností podle toho, jaké chování a jednání očekává od jedince jeho sociální prostředí."*⁷¹

(Čáp, 1980, s. 296)

Vyučující se obvykle snaží působit na žáky pomocí různých přesvědčovacích metod. **Přesvědčování** v pedagogice chápeme jako přímé působení na žáky, ovlivňování jejich názorů, přesvědčení a postojů. Během přesvědčování vyučující využívá vhodných slov a příkladů, přičemž dochází ke spojení podstatných informací s těmi citově zabarvenými a s motivy žáků.

⁶⁹ HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 19. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1

⁷⁰ TAMTÉŽ, s. 19

⁷¹ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980, 381 s. Edice učebnic pro vysoké školy

Další možnou metodou působení na žáky, kterou Čáp zmiňuje a odkazuje na Makarenka, je metoda **paralelního působení**, kterou právě Makarenko rozpracoval a zdůraznil výchovu jednotlivce prostřednictvím kolektivu. Jedná se o výchovu prostřednictvím cílů žáka, perspektiv, činností atd., z nichž všechny může pedagog stimulovat a regulovat vhodnými prostředky. Tato výchova má řadu pozitiv:

- *" je to působení silnější: celá skupina působí silněji než jeden vychovatel, a to tím spíše, že mladý člověk často ani nechápe vliv kolektivu jako výchovné působení, proti kterému se jinak negativisticky staví;*
- *je to postup, který působí na každého člena kolektivu, kdežto při individuálních rozhovorech výchovný pracovník již z časových důvodů se nemůže věnovat všem v potřebné míře;*
- *metoda paralelního působení vede mladého člověka k tomu, aby cítil odpovědnost ke kolektivu, a ne pouze k jednotlivci;*

"Výchova je dlouhodobý proces, v kterém výchovný pracovník opětovně zjišťuje dosavadní výsledky působení, kontroluje, jak mladí lidé plní požadavky, a reguluje jejich jednání tak, aby se přibližovalo požadavkům." ⁷²

(Čáp, 1980, s. 297)

Ve výtvarné výchově je konkrétně metoda přesvědčování vhodná např. již na začátku hodiny, kdy učitel vysvětluje úkol, na kterém budou žáci ve vyučování pracovat. Je zapotřebí, aby je vhodnými metodami motivoval k plnění úkolu, kterého by se chopili s chutí. Jak tedy být skutečně dobrým učitelem? Na to se pokouší odpovědět Čáp v publikaci *Psychologie pro učitele* následujícím způsobem:

*„V příkladu (vzoru, ideálu, modelu) je **zosobněna určitá hodnota**, je to morální princip vyjádřený v podobě osoby, která podle tohoto principu jedná v životních situacích, konkrétních, názorných, s citovým zabarvením. **Proto příklad působí zpravidla silněji, než samotné slovní působení.** Volba vzoru značně závisí na tom, **jaké vzory společnost předkládá...Napodobení příkladu, popřípadě identifikace s ním závisí do značné míry na***

⁷² ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980, 297 s. Edice učebnic pro vysoké školy.

působení sociálních skupin: když většina členů skupiny kladně hodnotí téhož vedoucího, považuje za autoritu téhož učitele nebo trenéra.“⁷³

(Čáp, 1980, s. 302, 303)

Mladý člověk se může někdy cítit bezradně ve vztahu ke svému ideálu. Děje se tomu tak z důvodu jeho nerozhodnosti, kdy si není jistý, jakými vlastnostmi svého ideálu je žádoucí se řídit.

Utváření charakteru člověka napomáhá nejen pozitivní příklad, ale i negativní, kdy si dítě uvědomuje, že nechce být takový, či nechce dopadnout v životě stejně.

„Příklad působí silně a mnohostranně, ale jeho přijetí a působení (včetně toho, zda bude přijat jako kladný, nebo naopak jako záporný příklad) závisí na ostatních výchovných i jiných formativních vlivech.“⁷⁴

(Čáp, Mareš, 1980, s. 303)

Úspěchy či neúspěchy ve výchovné činnosti souvisejí s výchovnými pracovníky, kdy je důležité vědět, jakým být učitelem, které vlastnosti považovat za ty žádoucí (a na žáky správně motivačně působící) a které za nežádoucí, jaké psychické vlastnosti jsou pro výkon učitelského povolání zapotřebí, jaké další formy výchovy a sebevýchovy jsou pro vyučujícího zapotřebí atd.⁷⁵

Je velké množství požadavků, které jsou na vyučujícího kladeny. Čáp ty nejpodstatnější shrnul do několika bodů, které by se měly vzájemně prolínat a doplňovat:

- *„vyučovat a vzdělávat, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků i rozvíjet schopnosti žáků; vychovávat žáky, celou třídu i každého jednotlivce, formovat jejich zájmy, postoje a přesvědčení, charakter*
- *soustavně poznávat žáky a jejich vývoj; podle výsledků vyučování a výchovy řídit další výchovně vzdělávací proces*
- *osvojit si určitý vědní obor a soustavně se v něm dále vzdělávat*
- *dávat žákům pozitivní příklad ve způsobu života a v projevech osobnosti*“⁷⁶

(Čáp, 1980, s. 304)

⁷³ TAMTÉŽ, s. 302, 303

⁷⁴ TAMTÉŽ, s. 303

⁷⁵ TAMTÉŽ, s. 303, 304

⁷⁶ TAMTÉŽ, s. 304

Čáp s Marešem uvádějí, že na základě různých výzkumů došli k závěrům: „*Postoje žáků k učiteli a také výsledky pedagogického působení závisí především na osobních vlastnostech učitele, na jeho postojích k žákům a vztahu k nim. Je to vztah odpovídající principu úcty k člověku; vztah mezi členy kolektivu, neboť učitel ve škole není dozorce...*”⁷⁷

(Čáp, Mareš, 2007, s. 306)

Vztah učitele směrem k žákům (a jiným lidem) je složitý komplex psychických jevů, v nichž se mohou vyskytovat tzv. **motiv**y, jakými jsou např. potřeba pomáhat druhým a nalézat v této činnosti pocit uspokojení. U každého pedagoga se vyskytují různé motivační činitele, které mají ale společný cíl - stát se dobrým pedagogem, který pomáhá druhým lidem (žákům) v jejich vzdělání a spoluutváří osobnost mladého člověka. Negativně (z hlediska ke vztahu učitel – žák) u vyučujícího může působit potřeba jisté dominance, nedostatek jistoty atd., což může mít na jeho způsob výchovy nepříznivé účinky.

Nedílnou součástí vlastností vyučujícího by měl být tzv. *pedagogický takt*, což je schopnost vyučujícího rozpoznat změny v klimatu třídy, u kolektivu či jednotlivých žáků, zhodnotit situaci a vhodně na ni reagovat pedagogickými opatřeními.⁵⁹

V hodinách výtvarné výchovy je takt velice podstatný. Jako budoucí vyučující považují např. za nepřipustné shodit dítě proto, že by se mu nepovedlo dílo nebo že nesplnil má očekávání. Vždy se snažím najít něco, za co žáka pochválit (např. za dodržení měřítko) a zároveň mu poradit, jak svůj výkon zlepšit do příští hodiny.

Pedagog by měl být také schopný v jednání s lidmi a v organizování jejich činnosti: vyučující potřebuje umět hovořit se žáky různého věku, s jejich rodiči, s kolegy. Měl by také zvládnout rozdělit úkoly a následně kontrolovat způsob jejich plnění a **motivovat** kolektiv. Stejně vysoké požadavky jsou kladeny na intelekt vyučujících, který by měl být nadprůměrný, což lze vypožorovat z nároků kladených na perfektní znalost zvoleného oboru, který by měl být na vysokoškolské úrovni. Zapotřebí je také vysoká intelektuální úroveň sociálních dovedností v situacích, ve kterých je zapotřebí učitelova zvláštního přístupu. Jedná se o

⁷⁷ TAMTÉŽ, s. 306

situace, během kterých dochází k poznávání žákovy osobnosti a následné volby výchovných prostředků.⁷⁸

Učitel výtvarné výchovy (na ZŠ, SŠ či ZUŠ) by měl samozřejmě ovládat výtvarné techniky (teoreticky i prakticky), měl by být znalý různých teorií z okruhu dějin umění a samozřejmě by měl tyto své znalosti být schopný předat svým žákům.

Důležité psychické předpoklady vyučujícího, jehož specializací je např. vyučování výtvarné výchovy, jsou předpoklady *senzomotorické* a *estetické*. Jedná se o typ předpokladů, které využijí i vyučující mimo umělecké zaměření (např. během kresby schématu, nákresu na tabuli). Dalším podstatným předpokladem týkající se psychického stavu je určitá *odolnost*. Práce pedagoga je psychicky náročná, často vznikají stresové situace.⁷⁹

Vyučující se potřebuje *umět orientovat v náročných proměnlivých skutečnostech*, se kterými se musí vyrovnávat. Jedná se jednak o změny v jeho oboru, tak i o změny u žáků a jejich okolí.⁸⁰

Učitel výtvarné výchovy musí sledovat různé typy a nové možnosti zpracování materiálů, měl by umně zařadit téma hodiny, aby korespondovalo např. s ročním obdobím (sbírání a kresba listů na podzim atd.).

Na značný vliv osobnosti učitele na účinnost školní práce poukazuje i Otto Čáčka ve své publikaci *Psychologie dítěte*. Čáčka se shoduje s autory Čápem a Marešem v názoru, že opravdu dobrý učitel neznamena pouze po stránce profesní odbornosti, ale je zapotřebí i jeho lidské zralosti a dalších psychologických kvalit.

Je důležité, aby si pedagog uvědomil, že vyučování klade vysoké nároky na každého žáka, především na jeho rozumové schopnosti. V případě, že je žák ve škole neúspěšný, může být následně neoblíben u spolužáků či u vyučujících. Žáci potřebují od učitele především *porozumění*, aby žák pocítil ocenění svojí snahy. Bez zpětné vazby se u žáka vytrácí nejen zájem o učení, ale i motivace k učení. Každý nedostatek ze strany vyučujícího, ať se jedná o subjektivnost hodnocení, přenášení osobních problémů, učitelova náladovost atd., by u žáků

⁷⁸ TAMTÉŽ, s. 307

⁷⁹ TAMTÉŽ, s. 307, 308

⁸⁰ TAMTÉŽ, s. 308

vyvolalo nepříjemné napětí. Proto by se každý dobrý učitel měl snažit vyvarovat uváděných negativních vlivů, ale i by měl umět empaticky přistupovat k řešení různých problémů.⁸¹

Nad další podstatnou složkou osobnosti učitele se zamýšlel i David Fontana, ve své knize *Psychologie ve školní praxi*. Fontana uvedl, že pro vyučujícího je velice důležité, jakým způsobem reaguje na úspěchy a neúspěchy žáků. Velké procento pedagogů hodnotí dítě z hlediska kritérií daného předmětu, nikoliv podle schopností žáka.⁸²

Role učitele je, jak můžeme vidět, pro žákovu motivaci velice důležitá. Fontana, stejně jako Čáp a Mareš, poukazuje na potřebu, aby vyučující začal při upevňování morálních postojů v první řadě u sebe. Předtím, než pedagog začne zdůrazňovat žákům potřebu tolerance a poctivosti, měl by počínat tolerantně i ve svém jednání ke třídě.⁸³

Mezi učitelem a žákem tak dochází ke vzájemné interakci, ke vzájemnému působení vztahu. Pro učitele je tak velice důležité sociální chování, které se uskutečňuje v situacích, ve kterých dochází ke styku s lidmi. Čím lépe jsou učitelé schopni se v tomto prostředí orientovat, tím dokážou vytvářet lepší prostředí i pro žáky. Mezi vyučujícím a třídou se utváří zvláštní společenská jednotka. Uvnitř této jednotky se nacházejí sociální vztahy a sociální postoje, v nichž má každý svoji sociální roli. Někteří žáci se drží spíše v pozadí, druzí mají vedoucí roli a tzv. udávají směr. Každý vyučující pak třídu jako celek vnímá jinak. Jeden učitel bude třídu vnímat jako spolupracující a schopnou jednotku, na druhé může kolektiv působit nevladatelně.⁸⁴

Jak být tedy dobrým učitelem, který dokáže žáky motivovat k učení, pomoci jim vštěpit důležité informace a poskytnout jim cenné rady? Na tuto otázku nejspíš neexistuje jednoznačná a uspokojivá odpověď. Samozřejmě je důležitá jednak dostačující odbornost na úrovni vysokoškolského studia, ale podstatná je také dobrá psychická odolnost vyučujícího, který během své pedagogické praxe bude muset čelit mnoha problémům a překážkám. Jedním z častých problémů, které vyučující u žáků musí řešit, kromě věčné otázky jak žáky motivovat, je problém se soustředěním. Během vyučování je pro žáka obtížné udržet plnou

⁸¹ ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994, s. 118, 119. ISBN 80-85799-03-0

⁸² FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003, s. 219. ISBN 80-7178-626-8

⁸³ TAMTÉŽ, s. 238

⁸⁴ TAMTÉŽ, s. 275, 276

koncentraci, a to především ve chvílích, kdy jejich činnost stagnuje a jsou pouhými pasivními pozorovateli.

Stagnace žáka může vzniknout i v zájmovém kroužku výtvarné výchovy, kdy žák k činnosti musí být donucen, jinak by byl např. na mobilu, bavil se se spolužákem a nedělal celé vyučování nic. Během mých souvislých praxí jsem tento přístup párkrát zažila, ale vždy se vyučující snažil žáka povzbudit k práci a individuálně s ním probrat, jakým způsobem má zpracovat úkol.

Ve školních předmětech jsou motivace a pozornost dva důležité aspekty při vzdělávací činnosti žáků. V hodinách výtvarné výchovy má motivace přímý vliv na tvořivost žáka, kdy je motivace zároveň i činitelem podporujícím snahu a ochotu žáka, který by měl v hodinách výtvarné výchovy rozvíjet své tvořivé schopnosti.⁸⁵

„Problematika tvořivosti patří mezi preferované oblasti pedagogického a psychologického výzkumu. Její poznávání, podpora a rozvíjení se staly nezbytností zejména v moderních, otevřených a demokratických společnostech, ve kterých je tvořivost předpokladem plné seberealizace jedince.“⁸⁶

(Lokšová, Lokša, 1999, s. 109)

2.13 Princip odměny a trestu

Významným motivačním faktorem motivace jsou **odměny** a **tresty**, kdy jsou jim prisuzovány role činitelů zajišťujících zpevnování, posilování atd. Princip odměn a trestů patří k podstatě učení a hraje významnou roli při motivování žáka ve vyučovacím procesu.

Odměnu v rámci pedagogické psychologie lze chápat jako podnět (např. věc), který:

- *"je spojen s určitým jednáním nebo chováním žáka (žádoucí z výchovného hlediska)*
- *vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto jednání nebo chování (žáka tím pádem více motivuje)*
- *přináší žákovi uspokojení některých jeho potřeb, popřípadě libost"*

⁸⁵ LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999, s. 36, . Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x

⁸⁶ TAMTÉŽ, s. 109

Trest je chápán také jako podnět (např. věc, činnost), nýbrž ten:

- *"je spojen s určitým jednáním nebo chováním žáka, který je nežádoucí z výchovného hlediska (výchovné problémy)*
- *vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto jednání nebo chování*
- *přináší žákovi omezení některých jeho potřeb, nelibost, popř. frustraci"*⁸⁷

(Čáp, 1980, s. 298)

Problematika odměn a trestů je složitá problematika v rámci psychologie i pedagogiky. Otázkou zůstává vzájemný vztah mezi odměnou a trestem. V minulosti se v pedagogice vyskytovalo více trestů, známé jsou velmi brutální formy potrestání tělesného rázu, např. za neuposlechnutí či nesplnění zadaného úkolu učitelem. Dokonce ještě v současné době se najdou zastánci fyzických trestů, kteří je vidí jako nejúčinnější prostředek výchovy žáka. Tato forma trestu vyvolává atmosféru strachu, agrese ze strany trestaného či dezorganizaci veškeré činnosti v třídním kolektivu. Účinnější je ale přívětivější přístup učitele, který svým přátelským postojem dokáže podstatně více, než vyučující příliš přísný. Většina badatelů se také shoduje, že výchova, ve které se užívá více odměn, nežli trestů, je podstatně účinnější, než výchova s převažujícími tresty.⁸⁸

Je tedy **velice špatné**, aby byl žák motivován trestem.

- **odměny** – záleží na druhu a množství, občasná pochvala působí silněji (nezevšední)
 - diferencovanější - emoční odměny(projevy sympatie, kladný citový vztah) jsou účinnější, než materiální odměny
 - může se žáka dotknout i v negativním smyslu (druh odměny neodpovídá vyspělosti žáka, je to „pod úroveň žáka“)
- **tresty** – různý vliv na každého žáka → u jednoho dojde k žádoucí změně a je pro něj důležitým motivačním faktorem, druhý zaujme stanovisko poslušnosti pouze navenek, třetí žák reaguje negativně, čtvrtý žák projeví depresivní tendence
 - různé účinky v závislosti na předchozích osobních zkušenostech a vlastnostech jedince, na jeho vztahu s vyučujícím či s třídním kolektivem atd.
 - v praxi těžké odhadnout, jaká reakce u žáka nastane (to stejné platí i u odměn)

⁸⁷ TAMTÉŽ, s. 298

⁸⁸ TAMTÉŽ, s. 298, 299

– *fyzické x psychické tresty* – fyzické tresty působí na žáky ponižujícím způsobem, zesilujícím dětskou agresi, psychické tresty se sice jeví na pohled jako mírnější, nicméně výzkumy z klinické praxe ukazují, že žáci, na nichž byla aplikovaná forma psychického trestání, mívají psychické dopady, konkrétně pocity viny, úzkosti a pocitují nejistotu

– trestem je přirozený následek činu (např. žák něco špatně udělal, musí to přepracovat), při této metodě se dává trestanému najevo, že okolí nesouhlasí s jeho činem a je požadována důrazná změna; působení trestů je složitý proces, který závisí na několika podmínkách: *množství trestů* (příliš časté tresty ztrácejí na účinnosti), *vzájemný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným* (emoční atmosféra, způsob výchovy), *odůvodnění trestu a jeho pochopení* (pokud žák nepochopí důvod jeho trestu, pociťuje nespravedlnost), *přítomný stav žáka* (u emočně nestabilního žáka může trest zapůsobit frustrujícím dojmem), *situace v kolektivu* (optimální je odsouzení činu kolektivem, nicméně i projevení kladného vztahu k trestanému a jeho pochopení), *následné chování k žákovi* (opětovné připomínání a výčitky od kolektivu či vyučujícího směrem k žákovi působí frustrujícím dojmem a může vést k opětovnému nežádoucímu chování).⁸⁹

Jak bylo Čápem zmíněno, vyučující, který se snaží výchovně a motivačně působit na žáky, by měl v první řadě být sám vzorem chování, které u druhých vyžaduje. Mladý člověk si vybírá příklad, ideál, ke kterému může vzhlížet. Žák tak činí dobrovolně, bez donucení. Snaha se podobat svému ideálu a ztotožnění s tímto vzorem je při formování osobnosti žáka ještě mnohem účinnější, než metoda odměn a trestů a působí tak na žáka i jako významný motivační faktor, aby byl žák jako jeho vzor.⁹⁰

2.14 Tvořivé vyučování

Tvořivé vyučování by mělo v žácích podnítit jejich tvořivý potenciál, což je především v hodinách výtvarné výchovy velice žádoucí. Základem tohoto vyučování je vytvořit žákům vhodné prostředí, je zapotřebí brát na zřetel individualitu každého žáka a ke každému žákovi volit individuální přístup. Rozvoj psychických procesů probíhá u jednotlivých žáků různými

⁸⁹ TAMTÉŽ, s. 299, 300, 301

⁹⁰ TAMTÉŽ, s. 302

způsoby a u každého jedince se jeho aktivita mobilizuje pomocí různých podnětů. Předním činitelem je (a měl by být) vyučující, který je obeznámen s principy tvořivého vyučování a je schopen uplatnit je během výuky. Mezi pravidla takového vyučování patří mmj. :

- nelpět za každou cenu na jediné správné odpovědi, ale připouštět možnost více správných výsledků a řešení
- netvořit předběžné závěry o žákových vědomostech, ale mít snahu co nejvíce poznat žákovy vědomosti, schopnosti a dovednosti
- nesnažit se upozadovat humor a samostatnou práci, ale podpořit kreativitu a tvořivost
- nehodnotit žáka ve fázi tvořivosti, pouze se snažit korigovat⁹¹

Učitel může tvořivost rozvíjet a ovlivňovat tvořivý potenciál, což je zapotřebí u **všech věkových skupin** a ve **všech vyučovaných předmětech**. Zadání v každém předmětu se dá koncipovat způsobem, k jehož řešení je zapotřebí tvořivý přístup. Vše záleží na učiteli, jaký přístup zvolí, aby práce na úkolech v žácích podněcovala tok myšlenek, nápadů a způsobů řešení zadané úlohy. Je důležité, aby vyučující dokázal navodit stimulující atmosféru pro tvořivou práci, podporoval samostatnost žáků a sebejistotu v tvorbě.

U každého vyučujícího je nedílnou součástí vedení hodiny jeho příprava na vyučování, nejinak je tomu i v případě **přípravy na tvořivou činnost**, kdy by učitel měl být obeznámen se základy psychologie s principy tvořivých úkolů, metodami a zásadami jak je lze aplikovat atd. V případě, že pedagog nemá osvojeny tyto zásady, je pouhé zadání tvořivých úloh neúčinné, jelikož samy o sobě tvořivé myšlení žáků nedokážou rozvíjet. Tvořivé vyučování je náročné i z hlediska času i prostoru, proto je zapotřebí vytvoření příznivých podmínek pro pedagogu.⁹²

Lokšová, Lokša shrnují zásady rozvíjení tvořivosti ve výtvarné výchově následovně:

- důležitý je moment překvapení na začátku hodiny, což lze uskutečnit během motivování k činnosti, žáky zaujme vše, co je nové a „*neokoukané*“
- podstatné je i podněcovat v žácích snahu o dokončení díla, jelikož mnozí žáci sice začnou pracovat na výtvarném díle, ale nedokončí ho
- vyučující by měl zvolit adekvátní metody a formy práce, přičemž by měl mít jasně stanovený cíl, který si na začátku hodiny vytyčil, a ujasněné metody práce, aby vyučování bylo považováno za tvořivé

⁹¹ TAMTÉŽ, s. 109, 110

⁹² TAMTÉŽ, s. 119

- učitel by se měl zasadit i o tvořivou a stimulující atmosféru ve třídě, v níž se bude žákům dobře pracovat a nebude je nikterak brzdit strach či přílišné zásahy ze strany vyučujícího
- pedagog by měl žáky za originální nápady ocenit, vyzdvihnout jejich odvalu a nebrzdit je v jejich kreativním smýšlení a tvoření
- hodiny výtvarné výchovy by měly být naplněny radostí, nadšením do práce a uvolněnou atmosférou
- vyučující by měl dát žákům prostor pro hodnotící myšlení prostřednictvím netradiční organizace vyučování či možností výběru z několika možností (téma práce, formát papíru, technika provedení atd.)
- důležitý je i prostor pro hodnocení, aby žák měl přehled o výsledcích svojí práce⁹³

Pedagog tak zastává ve své funkci nejen roli přímou vzdělávací, ale i výchovnou a psychologickou. Závěrem pro pedagogickou praxi lze říci, že tvořivost je charakterizována dvěma znaky: **užitečnost** a **novost** (novost subjektivní, psychologicky zvýrazněná). Tvořivostí lze disponovat v každém věku, u každého duševně normálního jedince, rozdíl je pouze v úrovni a jakým způsobem je jejich tvořivost zaměřena. Tvořivý potenciál u žáků lze rozvíjet, může být ovlivněn, lze jej **trénovat** a vhodnými činnostmi **rozvíjet** (např. pomocí různých technik, cvičení, programů, atd.). Tvořivost by měla být základem denních vyučovacích činností žáků, stejně tak jako tvořivé myšlení, které rozvíjí kognitivní funkce a tvoří protipól k pasivitě či stereotypnímu učení.⁹⁴

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje.

Nejlepší učitel inspiruje.“

(Charles Farrar Browne)

⁹³ TAMTÉŽ, s. 179

⁹⁴ TAMTÉŽ, s. 188, 189

3 Cíle práce

Motivace představuje ve vzdělávání podstatnou roli, bez které by bylo učení neefektivní a žáci by nebyli schopni dosáhnout požadovaných školních výsledků. Pro každého člověka v různém věku je motivačním činitelem něco jiného. Předpokládá se, že mladší žáci I. stupně motivují dobré známky a určitá forma pochvaly od rodičů či vyučujících. Starší žáci na II. stupni bývají nejvíce motivováni v předmětech, které využijí pak v dalším studiu, např. na vybrané střední škole či gymnáziích. U studentů středních a vysokých škol se předpokládá zvýšený zájem pro jimi vybraný a studovaný obor, ve kterém by chtěli v budoucnu pracovat či pokračovat v dalším navazujícím studiu. Stejný případ, tedy větší motivaci ke studiu, lze předpokládat u žáků a studentů navštěvujících základní umělecké školy. Tento druh škol spadá do tzv. „volnočasových“ aktivit, do nichž žáci docházejí po skončení výuky, v odpoledních hodinách. V uměleckých školách jsou zastoupeny obory uměleckého charakteru, tedy výtvarná výchova, hudební, taneční či dramatická výchova. Dochází sem různé věkové kategorie žáků, většina jsou žáky základní školy, avšak přicházejí také studenti středních škol, někteří i v rámci přípravy na přijímací talentové zkoušky.

Vzhledem k tomu, že studuji obor *Výtvarná výchova pro základní umělecké a střední školy*, rozhodla jsem se zaměřit cíl práce na tento obor a zkoumat, jak jsou žáci motivováni právě v hodinách výtvarné výchovy na základních uměleckých školách. Během obou mých souvislých praxí jsem se setkala s žáky opravdu zanícenými do práce, které tvorba bavila a naplňovala, stejně tak jako s nepřiliš nadšenými žáky výtvarného oboru, kterým se nechtělo dělat nic, každý zadaný úkol připomínkovali a já, jakožto jejich vyučující, jsem měla na mysli otázku, z jakého důvodu tedy vlastně tento obor navštěvují.

Cílem mojí diplomové práce bude tedy:

- 1. v první části** předložit teoretické poznatky mapující obecnou motivaci a motivaci dětí k předmětu výtvarná výchova.
- 2. v praktické části** provést a vyhodnotit výzkum, ve kterém jsem pomocí dotazníku zjišťovala faktory podporující či ovlivňující motivaci.

4 Praktická část práce

4.1 Dotazník

Motivace žáků k hodinám výtvarné výchovy na umělecké základní škole

Dobrý den,

prosím o vyplnění dotazníku týkajícího se motivace žáků k hodinám výtvarné výchovy.

Dotazník je plně anonymní a skládá se z 15 otázek.

Odpovědi použijí ve své diplomové práci.

Děkuji za vyplnění dotazníku a přeji mnoho úspěchů nejen ve škole.

1) Pohlaví:

- Muž
- Žena

2) Stupeň ZŠ, který navštěvuješ:

- 1. stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ

3) Čím nejraději kreslíš?

- Pastelkami
- Pastely
- Voskovkami

4) Čím nejraději maluješ?

- Vodové barvy
- Temperové barvy
- Olejové barvy

5) Jaká výtvarná technika je tvá nejoblíbenější?

- Kresba
- Malba
- Modelování z hlíny
- Jiná (doplň):

.....

6) Jakým způsobem nejraději tvoříš?

- Podle předlohy
- Podle vlastní fantazie
- Podle zadaného tématu
- Raději bych pracoval na svých projektech

7) Kde se ti tvoří nejlépe?

- V lavici v učebně
- U stojanu v učebně
- Venku
- Raději bych pracoval doma

8) S jakým materiálem bys chtěl více pracovat?

- S hlinou
- S kresebnými prostředky (tužka, uhl...)
- S výtvarnými prostředky malby (tempera, vodové barvy...)
- S jiným materiálem:

.....

9) Rozhodl jsi se navštěvovat hodiny výtvarné výchovy v ZUŠ ty sám nebo to chtěli spíše tvoji rodiče?

- Chtěl jsem já sám
- Chtěli to spíše moji rodiče

10) Baví tě hodiny výtvarné výchovy v ZUŠ, které navštěvuješ?

- Ano
- Spíše ano
- Ne
- Spíše ne

11) V čem spatřuješ největší rozdíl mezi hodinami výtvarné výchovy v ZUŠ a ve tvój ZŠ?

- Ano
- Spíše ano
- Ne
- Spíše ne
- V čem spatřuješ největší rozdíl mezi hodinami výtvarné výchovy v ZUŠ a ve tvój ZŠ?

12) Co bys chtěl na hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ zlepšit?

.....

13) Jaký úkol tě v hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ nejvíce bavil?

.....

14) Jaký úkol tě v hodinách výtvarné výchovy bavil nejméně?

.....

15) Co bys chtěl v hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ dělat nejraději?

.....

4.2 Aplikace dotazníku pro žáky ZŠ navštěvující hodiny výtvarné výchovy v ZUŠ

Rozhodla jsem se pro plnou anonymitu dotazovaných, žáci nevyplňovali ani věk. Jedinou informací, kterou o sobě poskytli, byl stupeň ZŠ, který navštěvovali a jejich pohlaví. Prioritní pro mě bylo zjistit rozsah jejich zájmu o učivo a jejich návrhy na zlepšení.

Dotazník jsem rozdělila do tří částí. V první části se nacházejí základní informace o smyslu dotazníku, jeho autorce a ujištění o anonymitě respondentů. Dále je zde umístěna žádost o vyplnění základních identifikačních údajů, což je stupeň základní školy, kterou navštěvují a pohlaví. Druhá část obsahuje uzavřené otázky a ve třetí části jsou otázky otevřené, na něž mají žáci možnost odpovídat celými větami. Dotazník je koncipován s cílem získat informace týkající se vnitřní a vnější motivace žáků k hodinám výtvarné výchovy a návrhy na případné zlepšení.

Žákům jsem on-line dotazník odeslala a požádala je o vyplnění. Dotazník obsahoval patnáct otázek, na které měli žáci odpovídat. Využila jsem popularity a dostupnosti internetové komunikace a sociálních sítí a zvolila jsem pro sběr dat on-line dotazník místo otázek vytištěných. Pro respondenty byla tato metoda zcela jistě přijatelnější z hlediska jejich stoprocentní anonymity. Avšak u některých odpovědí se užití internetové komunikace projevilo negativním způsobem: respondenti odpovídali nepřesně či otázku rovnou vynechali. Počet nasbíraných odpovědí byl dvacet. Tím jsem získala pro mě minimální množství zpětných reakcí.

Na počátku tvorby dotazníku jsem zamýšlela vytvořit více otázek s otevřenou odpovědí. Tento typ odpovědi považuji za nejvíce vypovídající o názoru respondentů. Nakonec jsem se ale rozhodla zařadit do dotazníku otázku, na něž je odpověď formou výběru z několika možností, protože jsem měla obavy z nevyplnění odpovědi, či napsání něčeho, co s otázkou nesouvisí. Tento problém jsem měla u mé bakalářské práce, kdy mi dotazovaní žáci sice odpověděli na vše, ale do otevřených odpovědí někteří napsali nesouvisející reakci.

4.3 Popis dotazníku

První dvě otázky směřovaly k identifikaci respondenta. Požádala jsem jsem o vyplnění pohlaví a sdělení údaje, jaký stupeň ZŠ respondent navštěvuje. Ve vyhodnocení této otázky převažovaly dívky nad chlapci a II. stupeň nad I. stupněm ZŠ. Po zodpovězení úvodních identifikačních otázek jsem se již soustředila na otázky týkající se motivace respondentů k hodinám výtvarné výchovy na základní umělecké škole.

Třetí otázka se týkala žákova oblíbeného kresebného prostředku. Na otázku čím žák kreslí nejraději, odpověděla většina respondentů „pastelkami.“ Pastely a voskovky označilo jako oblíbenou pomůcku pouze malé množství respondentů. Tento výsledek jsem očekávala. Kresba, respektive kresba pastelkami byla během mé souvislé pedagogické praxe nejrozšířenějším prostředkem suché kresebné techniky. Je pravděpodobné, že tomu tak je z důvodu, že děti mají k pastelkám vztah již od raného dětství, kdy se jimi učí kreslit, pracují s nimi při vybarvování omalováněk a jsou si tak ve tvorbě s nimi nejjistější.

Ve **čtvrté otázce** měli žáci odpovědět, čím nejraději provádějí malbu. Na výběr měli opět ze tří možností: „vodové barvy, temperové barvy a olejové barvy.“ V součtu nejvíce kladných odpovědí obdržela možnost „vodové barvy,“ přičemž pro variantu „olejové barvy“ nebyl žádný z respondentů. Výsledek pro mě opět nebyl nijak překvapivý, jelikož vodové a temperové barvy tvoří základ výtvarných pomůcek u dětí od nejnižšího stupně základní školy a s olejovými barvami přicházejí do styku až ve vyšších ročnících, pokud vůbec.

V **páté otázce** jsem se ptala žáků na jejich nejoblíbenější techniku, se kterou se jim dobře tvoří a baví je. Na výběr měli z několika možností včetně otevřené odpovědi, pokud se jimi preferovaná technika v možnostech nevyskytovala. Této možnosti nikdo ze žáků nevyužil a největší procento dotazovaných odpovědělo, že je to „kresba.“ V pořadí na druhém místě skončilo „modelování z hlíny.“ Odpověď „malba“ skončila tedy až na třetím místě v oblíbenosti.

V **šesté otázce** měli žáci odpovídat na oblíbený způsob jejich tvorby. Na výběr měli opět několik možností, z nichž nejvíce žáků označilo odpověď „podle vlastní fantazie.“

S touto odpovědí se ztotožňuji, jelikož v dětství i já, když jsem navštěvovala výtvarný obor na základní umělecké škole, měla jsem také ráda volnou tvorbu. Vyučující mě pouze mentoroval, abych dodržela zákonitosti proporcí či zamýšlený koncept, ale jinak jsme měli ponechanou svobodu v tvoření. Žák sice musí nad svojí prací více přemýšlet, ale pracuje podle sebe, není svazován žádným omezením.

Na druhém místě se umístila odpověď „podle zadaného tématu.“ V tomto případě je žák rád, že má alespoň nějaký vzor, podle něhož může pracovat. Tuto odpověď pravděpodobně označili žáci, kteří jsou méně jistí v rozhodování a jsou rádi, když jim vyučující zadá práci, podle níž tvoří a někdo je vede.

Pomyslné třetí místo obdržela možnost „raději bych tvořil na svých projektech,“ tedy volba, u které jsem si nebyla jistá, zda bude dobře pochopena. Zpětně musím říci, že jsem měla volit lepší formulaci, ze které by bylo jasné, že tím myslím např.: rozpracované výkresy ze školy, z domu, práce do různých soutěží atd. Během pročitání dotazníku jsem si uvědomila, že někteří respondenti by mohli považovat tuto odpověď za totožnou s možností „podle vlastní fantazie.“

Varianta „podle předlohy“ skončila na posledním místě, což chápu, jelikož se jedná zpravidla o zátiší, které je velmi pracné, ale samozřejmě z hlediska výtvarné nauky je nutné ho zvládnout.

Sedmá otázka se týkala jejich oblíbeného prostředí, v němž se jim nejlépe tvoří a mohou se realizovat. Na výběr jsem jim dala z těchto možností: „v lavici v učebně, u stojanu v učebně, venku, raději bych pracoval doma.“ Největší počet žáků označilo odpověď „venku,“ což pro mě značí, že žáky baví jakákoliv změna prostředí. Venku se dají s dětmi vytvářet zajímavé projekty, především land art, street art atd. Během mých souvislých pedagogických praxí jsem se žáky šla na jedno vyučování do parku poblíž základní umělecké školy, ve které jsem učila. Ačkoliv byly děti zpočátku rozjívené, zadaný úkol je brzy upoutal a tvoření se chopily se zaujetím. Co se týká pedagogického dozoru během vyučování venku, za žáky měla odpovědnost moje cvičná učitelka, byly jsme tedy na dvanáct žáků jako pedagogický dozor dvě dospělé osoby. Do budoucna si myslím, že by bylo vhodné zařadit více těchto projektů, jelikož je práce v terénu pro žáky vítaná změna. Samozřejmě záleží také na počasí. Odpovědmi s o dost menším počtem hlasů, byly možnosti „v lavici v učebně a u stojanu v učebně.“ Pozitivní pro mě bylo zjištění, že zbývající možnost „raději bych pracoval doma“

neoznačil nikdo. Popravdě jsem se trochu obávala, že se najde pár žáků, kteří by touto odpovědí dali najevo, že je docházení do školy, kde se učí výtvarné výchově, nebaví a raději by si něco tvořili doma. Podle mě je právě absence zaškrtnutí této odpovědi znakem toho, že pedagogové dokáží své hodiny vést poutavým a zajímavým způsobem a ZUŠ je místem, kam se žáci rádi chodí vzdělávat.

V **osmé otázce** mě zajímalo, co je oblíbeným materiálem žáků pro tvorbu, s čím by chtěli do budoucna více pracovat. Nabídla jsem jim možnosti: „hlína, kresebné prostředky (tužka, uhel...), výtvarné prostředky malby (tempera, vodové barvy...) a poslední možnost byla „jiný materiál,“ který mohli doplnit. Nejvíce hlasů obdržela možnost „hlína“ a hned v těsném závěsu se umístily kresebné prostředky. Za zajímavost stojí varianty jiných materiálů, které tam děti napsaly a z nichž mohu jmenovat např.: „přírodní materiál - dřevo“ a „šperky.“ Co se týká dřeva jako prostředku výtvarné tvorby, během mých praxí jsem se žáky tvořila technikou nazvanou string art, což znamená, obecně řečeno, že do obrazce, který je předkreslen na dřevě, žák zatluoká hřebíčky a následně mezi nimi provléká provázek.

Devátá otázka směřovala přímo na motivaci žáků k jejich docházení do základní umělecké školy. Pokud by žáci navštěvovali ZUŠ spíše na popud rodičů, jak zněla jedna z možností, jednalo by se u dětí o vnější motivaci. V případě, že žáci projevují o výtvarnou výchovu skutečný zájem a rozhodli se docházet do zájmového výtvarného kroužku sami, jedná se o motivaci vnitřní. Znam příklady, kdy je dítě spíše nucené, aby se věnovalo po vyučování v základní škole ještě zájmovým kroužkům, kam ale chodí pouze proto, aby nasedl doma u počítače. Naštěstí se tato obava ukázala jako mylná..

V **desáté otázce** jsem pokračovala ve zkoumání úrovně vnitřní motivace, kdy jsem se žáků ptala, zda je baví výtvarná výchova v ZUŠ. Z výběru odpovědí: „ano, spíše ano, ne, spíše ne,“ opět nadpoloviční většina označila odpověď „ano,“ menší procento žáků zvolilo možnost „spíše ano.“ Touto otázkou jsem zakončila otázky formou výběru z více možností a postoupilo se do druhé části otázek, což byly ty s otevřenou odpovědí, ve kterých jsem žákům poskytla větší prostor pro jejich vyjádření.

Jedenáctá otázka zněla: „V čem spatřuješ rozdíl mezi hodinami výtvarné výchovy v ZUŠ a ve tvjí ZŠ“? Zajímalo mě, zda žáci vůbec spatřují nějaký rozdíl jednak mezi vedením

hodiny, ale také v individuálním přístupu, zadání tématu a v celkovém vyznění vyučování. Žákům jsem ponechala celý odstavec, aby mohli uvést i nějaké rozdíly, nicméně většina žáků se omezila na prosté konstatování skutečnosti, což byla odpověď: „Ano, velký“ či „Ano, víc mě to baví.“ Pár respondentů naštěstí uvedlo důvody větší spokojenosti se ZUŠ, kterými byli např.: lepší vybavení, možnosti keramické dílny, ochotná paní učitelka atd.

V **dvanácté otázce** jsem se žáků dotazovala: „Co bys chtěl na hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ zlepšit?“ Očekávala jsem, že odpovědi se budou týkat vybavenosti tříd, popř. různých dílen. Můj předpoklad se naplnil, když v odpovědích převažovaly nápady typu: vytvářet nějaké výrobky (patrně měl žák na mysli z keramiky či nějaké dárkové předměty) a potěšila mě odpověď týkající se delšího časového úseku pro hodiny výtvarné výchovy v ZUŠ.

Třináctá otázka se opět týkala oblíbené činnosti žáků. Tentokrát měli napsat nějaký úkol, který je v hodinách v ZUŠ nejvíce zaujal. Otázka zněla: „Jaký úkol tě v hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ nejvíce bavil?“ Jedna z odpovědí stejného typu byla „práce s hlinou“ a jako další lze zmínit např. : „společná malba na výstavu.“

Čtrnáctá otázka byla položena podobně, ale v záporném smyslu. Dotazovala jsem se: „Jaký úkol tě v hodinách výtvarné výchovy bavil nejméně?“ Odpovědi byly zhruba stejné, převažovala jednoslovná odpověď „nevím,“ několik žáků uvedlo „kreslení zátiší“ a „zátiší,“ což dokládá, že se skutečně jedná o nepříliš oblíbenou výtvarnou disciplínu.

Poslední – **patnáctá otázka** – se týkala návrhů na zlepšení do budoucna, kdy jsem se žáků dotazovala, co by je bavilo v hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ nejvíce tvořit, co by je mohlo zajímat v nadcházejícím vyučování. Odpovědi se různily, zmínila bych např.: „práce s hlinou, modelování hrnků (patrně je tím myšleno tvorba na hrncířském kruhu, který mají některé školy k dispozici ve svých dílnách), výzdoba školní chodby, práce na společných projektech“ atd.

4.4 Shrnutí výsledku dotazníku

S výsledky dotazníku jsem byla v zásadě spokojena, dvacet odpovědí jsem považovala za relevantní množství, nicméně díky většímu počtu odpovědí by byl výsledek jistě průkaznější a přesvědčivější. Bylo pro mě podstatné, že dotazovaní žáci jsou s hodinami výtvarné výchovy v základních uměleckých školách spokojeni a jejich návrhy považují za dobré tipy ke zlepšení práce a popř. zvýšení jejich motivace. Dalo by se říci, že s většinou odpovědí souhlasím a jsem ráda, že žáci vnímají, dle mého názoru, znatelné rozdíly mezi výtvarnou výchovou v základní škole a v základní umělecké škole. Jediným negativem byly neúplné odpovědi či odpovědi netýkající se tématu, které jsem musela vyřadit, a proto ačkoliv byla návratnost dotazníku poměrně vysoká, použitelných bylo pouze již zmíněných dvacet odpovědí.

Díky analýze dotazníků si lze vytvořit představu, byť v omezené míře, jaké techniky jsou mezi dětmi oblíbené a jaká témata práce by bylo možné aplikovat do výuky.

Na základě zjištěných faktů můžeme přistoupit k následující diskuzi:

4.5 Diskuze

Na **první otázku** týkající pohlaví respondenta odpovědělo 8 žáků „muž“, což je 40% dotázaných. Můžeme z dané skutečnosti vyvodit, že větší zájem o výtvarné obory je u dívek, chlapani zřejmě dávají přednost dynamičtějšímu způsobu trávení volného času.

Druhá otázka: „Stupeň ZŠ, který navštěvuješ“. Dle odpovědí je žáky prvního stupně ZŠ šest žáků, což činí 30% respondentů. Žáků druhého stupně ZŠ je čtrnáct, což je 70% dotazovaných. Z toho můžeme dovodit, že oblíbenější je výtvarný obor u žáků druhého stupně ZŠ. Žáci prvního stupně navštěvují častěji kroužky organizované školou, kterou navštěvují, což souvisí zřejmě s nutností doprovodu dospělou osobou na odpolední vyučování mimo prostory domovské základní školy – do ZUŠ.

Na **třetí otázku**: „Čím nejraději kreslíš“ byla nejčastější odpověď „pastelkami“ - patnáct odpovědí, což znamená 75% dotázaných. „Pastely“ odpověděli čtyři žáci, což je 20% dotázaných. „Voskovkami“ odpověděl jeden žák, tedy pět procent z celkového počtu. Můžeme vyvodit, že děti kreslí nejraději pastelkami, které jsou nejdostupnější a setkávají se s nimi od nejtělejšího věku.

Další (**čtvrtá**) otázka: „Čím nejraději maluješ“: Vodové barvy preferuje sedmnáct žáků, což je 85% dotázaných, na druhém místě jsou to temperové barvy, kterým dávají přednost tři žáci, což je 15% z celkového počtu. Olejové barvy neoznačil žádný z žáků. Můžeme vyvodit, že žáci preferují v malbě vodové barvy, které jsou jim neznámější a setkávají se s nimi nejčastěji.

V **páté otázce** jsem se ptala: „Jaká výtvarná technika je tvá nejoblíbenější“. Děti odpověděly šestnáctkrát „kresba,“ což představuje 80% odpovědí. Můžeme dovést, že žáci nejčastěji opět napsali tu techniku, se kterou se setkávají od dětství a je finančně nejméně náročná. Tři žáci odpověděli „modelování z hlíny,“ což je 15% odpovědí a jeden žák označil za nejoblíbenější techniku „malbu“, tedy 5%. Ke čtvrté volbě: „jiná technika“ se nikdo nepřiklonil. Vyvozujeme, že nejoblíbenější jsou mezi žáky „klasické“ techniky a pokud měli možnost sami označit svoji nejoblíbenější techniku, žádnou méně užívanou – např. grafiku (linoryt, suchá jehla) – nenapsali.

V **šesté otázce** jsem se ptala: „Jakým způsobem nejraději tvoříš?“ Většina dětí – šestnáct-odpověděla, že „ podle vlastní fantazie,“ což představuje 80% všech odpovědí. „Podle zadaného tématu“ nejraději tvoří tři děti, což je 15% respondentů. Jeden z žáků pak zvolil odpověď: „Nejraději bych pracoval na svých projektech“, což je 5% z celku. Žádný žák netvoří nejraději podle předlohy – nula odpovědí. Odpovědi nejsou překvapením: Ověřila jsem si, že žáci výtvarného oboru nejraději pracují dle vlastní fantazie, nechtějí být příliš svazováni zadanými parametry. Bohatá fantazie a práce s ní se u výtvarníků v jejich tvorbě předpokládá a je jedním z postulátů úspěšné tvorby.

Sedmá otázka „kde se ti tvoří nejlépe?“ se týkala místa pro tvorbu. Důležité je nejen vhodné místo co se týká prostoru, ale i z hlediska hygieny práce (dostatek světla, přiměřená teplota, klidné a nerušené prostředí). Čtrnáct odpovědí bylo „venku“, což je 70% z celku. Odpověď „v lavici v učebně“ volily čtyři děti, tedy 20% žáků a odpověď „u stojanu v učebně“

dva žáci, tedy 10% z celkového počtu žáků. Žádný z žáků nezvolil odpověď „raději bych pracoval doma“, tedy 0%. Nejčastější odpověď, tedy „venku“, se dala očekávat. Žáci ZUŠ nejspíš berou danou výuku jako relaxaci a vítanou změnu po dopoledním sezení ve škole. Při tvorbě venku jsou vyučující limitováni počasím, počtem dětí, které jsou schopni jako učitelé uhlídat, nesou odpovědnost za chování a bezpečnost žáků venku.

V **osmé otázce** jsem zjišťovala, s jakým materiálem by žáci nejraději pracovali. Odpovědi byly následující: „S hlinou“ odpovědělo dvanáct žáků, což je 60%, „s kresebnými prostředky – tužka, uhel“ odpověděli čtyři žáci, což je 20% a s „výtvarnými prostředky malby (tempera, vodové barvy) – dva žáci, tj. 10% z celku. Čtvrtou odpověď „s jiným materiálem“ zvolili dva žáci, tedy 10% z celku. Na tuto otázku mohli odpovědět formou otevřené odpovědi, kdy žáci doplnili odpověď: „přírodní materiál“ a „šperky.“ Z těchto odpovědí můžeme vyvodit, že žáci by se rádi zabývali i rukodělnými činnostmi z přírodnin a výrobou šperků. Nejspíš jde o žáky druhého stupně ZŠ, kteří by zřejmě rádi posunuli svou tvorbu za rámec tradičních činností.

Devátá otázka „rozhodl jsi se navštěvovat hodiny výtvarné výchovy v ZUŠ ty sám nebo to chtěli spíše tvoji rodiče?“ zjišťuje impulz k práci v ZUŠ. „Chtěl jsem já sám“ odpovědělo dvacet dětí, tedy plných 100% respondentů. Odpověď „chtěli to spíše moji rodiče“ nezvolil nikdo z žáků. Výsledek mě sice potěšil, ale je zde nutné vzít v úvahu, zda všichni žáci odpověděli skutečně pravdivě.

Desátá otázka: „Baví tě hodiny výtvarné výchovy v ZUŠ, které navštěvuješ?“ Na tuto otázku odpovědělo devatenáct žáků kladně, tedy plných 95%. Jeden z žáků zatrhl odpověď „spíše ano“, tedy 5% z celkového počtu. Z těchto odpovědí mohou mít učitelé dobrý pocit. Žáci odpovídali anonymně, nevystavovali se tedy možnosti nějakého postihu v případě negativní odpovědi. Je však otázkou, jestli žáci skutečně odpovídali podle pravdy, jak to opravdu cítí.

V **jedenácté otázce** měli žáci možnost odpovídat pouze formou otevřených odpovědí: „v čem spatřuješ největší rozdíl mezi hodinami výtvarné výchovy v ZUŠ a ve tvój ZŠ?“ bylo cílem zjistit, zda žáci vůbec vnímají nějaký rozdíl mezi výukou výtvarné výchovy v ZUŠ a v ZŠ. Na tuto otevřenou otázku žáci poskytli tyto odpovědi: „Lepší přístup v hodině a v lepším vysvětlení techniky kreslení“. Tato odpověď dokládá, že si žák uvědomuje rozdíl ve

vysvětlování technik výtvarné práce, kdy v ZUŠ jsou mu důkladněji vysvětleny zásady kompozice, perspektivy atd. Domnívám se, že v základní škole je žákům zadáno pouze téma, což samozřejmě souvisí s počtem a složením žáků ve třídě ZŠ.

Další odpověď zněla: „ZUŠ – keramická dílna, busta (lepší pomůcky), ZŠ – nevím.“ Na základě této odpovědi se mohu domnívat, že základní školy nemohou poskytnout takové materiální vybavení jako základní umělecké školy.

Další odpovědi: „V ZUŠ děláme zajímavější úkoly, víc mě to baví.“ „Obě jsou fajn, v ZUŠ mě to baví víc.“

„Je zde (v ZUŠ) větší klid, ve škole mně vadí otravující spolužáci, je to tady zajímavější.“

„V ZUŠ je lepší vybavení a víc mě to baví.“ Na základě těchto odpovědí mohu shrnout, že základní školy jsou více svázané hodinovou dotací výtvarné výchovy (první stupeň – jedna hodina týdně, druhý stupeň – dvě hodiny týdně). V ZŠ je větší počet žáků ve třídě než v ZUŠ a výtvarná výchova je povinným předmětem, nikoliv výběrovým, jako v ZUŠ. V základních školách je výtvarná výchova společně s ostatními výchovami zařazována do posledních vyučovacích hodin, kdy jsou děti již unavené ze souvislého bloku předcházejících hodin. Do ZUŠ přicházejí děti naobědvané a odpočaté po dopoledním vyučovacím bloku.

Další odpovědi: „V základní škole nemáme tak zajímavé úkoly.“ „ZUŠ je pro ty, co baví výtvarka.“ „V ZUŠCE děláme lepší úkoly, víc se naučíme a baví mě to.“ Mám za to, že žáci odpovídají tak proto, protože v ZUŠ je možnost přistupovat k žákovi individuálně, učitel se mu může víc věnovat.

Další odpověď: „Ve škole je to kratší, míň zajímavý úkoly, v ZUŠ jsem radší.“ „V ZUŠ děláme i na výstavy nebo zajímavé projekty.“ „Obě jsou dobré, v ZUŠ můžeme dělat v dílně.“

„Na ZŠ nemáme tak hodnou učitelku“

„Lepší lidi“. I když tyto odpovědi potěší, domnívám se, že jsou subjektivně zabarvené a odrážejí to, co už je uvedeno výše – v ZUŠ je vzhledem k nižšímu počtu žáků možnost individuálního přístupu a zároveň výuku žáci navštěvují na základě zájmu, nikoliv povinně. Vzhledem k nižšímu počtu žáků ve třídě ZUŠ vzniká mezi učitelem a žákem užší vztah a jsou si bližší.

Další žáci odpověděli: „V ZUŠ jsou lepší podmínky pro tvorbu“

„na základní škole mě to moc nebaví, do ZUŠ chodím rád a baví mě to,“

„baví mě obě, ale v ZUŠ víc“.

Tři žáci napsali odpověď „nevím.“ Mám za to, že se nad položenou otázkou a následnou odpovědí příliš nezamýšleli nebo odpověď nevěděli. Případně je víc baví hodina výtvarné výchovy v základní škole a nechtěli tuto odpověď napsat.

Ve **dvanácté otázce** jsem se žáků ptala: „Co bys chtěl v hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ zlepšit?“ Byla to tedy opět otázka otevřená a záleželo pouze na žácích, jakou odpověď napíšou. Odpovědi byly stručné, ale myslím, že jasné:

„Udělat delší hodiny“, „Aby vyučování trvalo dýl“, „Aby bylo delší vyučování“,
„Asi nic, líbí se mi to“, „Nic, nechat jak to je“, „Asi nic“(dvakrát), „Asi nic, líbí se mi tam“,
„Nevím. Asi nic, baví mě to“, „Všechno je dobrý. Nic“ „Vše je OK“,
„Abychom víc modelovali“, „Dělat nějaké výrobky“,
„Víc být v keramice“, „Nevím“ (6x).

Domnívám se, že vyučující mohou být spokojeni, že těmito odpověďmi jim žáci dali dobré vysvědčení. Žáci, kteří zvolili odpověď „nevím“ buď nevěděli, co napsat, nebo se jim nechtělo přemýšlet nad odpovědí.

Třináctá otázka zněla: „Jaký úkol tě v hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ nejvíce bavil?“ „Práce s hlinou“ (Žák má na mysli tvorbu v keramické dílně), „Společná malba na výstavu“, „Když jsme byli v keramice“ (keramická dílna), „Zdobení stromů v parku“ (land art), „Když jsme dělali koláže“, „Kresba ve městě“ (street art), „Práce v keramické dílně“, „Nevím (3x)“ „Nejvíce mě bavil autoportrét“, „Všechno mě baví“, (3x) „Když jsme dělali komiks“, „Vánoční témata“, „Když jsme byli v parku a sbírali přírodniny“ (land art), „Linoryt a tisk na trička“, „Výroba šašků“, „Malba abstraktních obrazů.“ Z daného přehledu reakcí žáků je patrné, že činnost v kroužku v ZUŠ je velmi pestrá, zahrnuje různé výtvarné techniky. Neprobíhá pouze ve třídě, ale i v přírodě, ve městě, v keramické dílně a žáky bezesporu baví.

Čtrnáctá, předposlední otázka, zněla: „Jaký úkol tě v hodinách výtvarné výchovy bavil nejméně?“ „Kreslení zátiší“, „Nevím (9)“ „Všechny mě baví“, „Stínování krychle“, „Kresba vázy a kytce“, „Moc mě nebaví malba“, „Všechno je dobrý“, „Asi něco u stojanu, je to nepohodlný“, „Asi zátiší u stojanu“, „Nemám rád malování vodovkama“, „Nějaký náročný věci“, „Autoportréty.“

Jak lze pozorovat, nejméně žáky baví kresba zátiší (současně ale z odpovědí na pátou otázku dotazníku vyplynulo, že nejoblíbenější výtvarnou technikou je kresba – viz. pátá otázka dotazníku).

V poslední, **patnácté otázce**, jsem žáky požádala o odpověď na otázku: „Co bys chtěl v hodinách výtvarné výchovy v ZUŠ dělat nejrady?“

„Pracovat s hlinou,“ „Společná tvorba nějakých výrobků např. z vlny,“ „Kreslit si něco podle sebe,“ „Společnou práci v okolí školy,“ „Vyrábět předměty v keramické dílně,“ „Třeba jít kreslit do ZOO zvířata,“ „Něco zajímavého dělat,“ „Něco do soutěže,“ „Nevím (3x),“ „Jsem spokojená s tím, co děláme,“ „Dělat něco v keramický dílně,“ „Třeba zkusit něco v přírodě,“ „Něco s tématem koní,“ „Chtěl bych zkusit kreslit u stojanu postavu podle živého modelu,“ „Grafika (2x),“ „Tisknout na oblečení,“ „Batikovat.“

Z uvedených odpovědí je zřejmé, že žáky baví práce s hlinou. Rádi by kreslili postavu člověka nebo zvířete, rádi by tvořili s textilními materiály – výrobky z vlny, tisk na oblečení, batika.

5 Závěr

Cílem mojí práce bylo zjistit motivační faktory, které by motivaci žáků v hodinách výtvarné výchovy v základní umělecké škole podporovaly či nějakým způsobem ovlivňovaly. Jako výzkumný vzorek mi posloužili žáci prvního a druhého stupně základních škol v regionu Vysočina. Zajímal mě nejen celkový zájem žáků o výtvarnou tvorbu, ale také například, zda je docházka do výtvarného oboru spíše přáním rodičů, či jejich vlastním zájmem, či otázka v čem žáci spatřují rozdíl mezi hodinami výtvarné výchovy v ZUŠ a jejich ZŠ.

V první části jsem předložila relevantní teoretické poznatky týkající se obecné motivace, respektive jejího zvyšování v pedagogickém procesu. Dále jsem uvedla, co pojem motivace znamená a jaké jsou její druhy či fáze. Ze zjištěných poznatků lze vyvodit, že při motivaci žáků je stěžejní role učitele, který má motivační proces ve svých rukou a může motivaci u žáka vhodným způsobem zvyšovat, či svými chybami a vlastní nepřipraveností naopak snižovat.

V druhé části práce jsem aplikovala dotazník na výzkumný vzorek žáků základních škol navštěvujících hodiny výtvarné výchovy v základních uměleckých školách na Vysočině. Cílem bylo zjistit motivační faktory ovlivňující motivaci žáků navštěvujících výtvarné obory v ZUŠ. Po vyhodnocení dotazníku jsem došla k uspokojivému výsledku, že moji respondenti navštěvují výtvarný obor rádi a činí tak ze své (vnitřní) motivace. Jsou např. schopni vidět rozdíl mezi celkovou koncepcí výtvarné výchovy v základní umělecké škole oproti hodinám výtvarné výchovy v jejich kmenové základní škole. Stručně můžeme konstatovat, že např.: Největší počet dotazovaných dětí (80%) upřednostňuje z výtvarných technik kresbu a to pastelkami. Nejráději kreslí mimo prostory třídy (70%) a chtěly by častěji pracovat s hlínou (60%).

6 Seznam použitých zdrojů

6.1 Seznam použité literatury

ČÁČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980, 381 s. Edice učebnic pro vysoké školy

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

DAI, David Yun. a Robert J. STERNBERG. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. ISBN 0-8058-4557-7

FESTINGER, Leon. *A theory of cognitive dissonance*. Renewed 1985 by author: eks. 2. Stanford, Calif: Stanford University Press, 1957. ISBN 9780804709118

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

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

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8

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

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

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

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

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

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-x

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8

7 Seznam příloh

Příloha č. 3: Dotazník pro žáky ve formátu PDF

On-line zde: <https://www.surveio.com/survey/d/B7H2K1P0D3B8H4Q6S>

8 Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Nováková
Katedra:	Katedra psychologie a psychopatologie
Vedoucí práce:	PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018
Název práce:	Motivace žáků k hodinám výtvarné výchovy na umělecké základní škole
Název v angličtině:	Pupils Motivation for Fine Art Lessons at the Elementary Art School
Anotace práce:	Diplomová práce s názvem “Motivace žáků k hodinám výtvarné výchovy na umělecké základní škole” je rozdělena do dvou částí. V první části předkládám teoretické poznatky mapující obecnou motivaci a motivaci dětí k předmětu výtvarná výchova. V druhé části provádím a vyhodnocuji výzkum, ve kterém jsem pomocí dotazníkového šetření zjišťovala faktory podporující či ovlivňující motivaci.
Klíčová slova:	Motivace, výtvarná výchova, žáci, výzkum, dotazníkové šetření, základní umělecká škola
Anotace v angličtině:	The thesis "Pupils Motivation for Fine Art Lessons at the Elementary Art School" is divided into two parts. In the first part is presented the theoretical knowledge mapping the general motivation and motivation of children for fine art lessons. The research is evaluated in the second part by using a questionnaire survey to identify factors that support or influence motivation.
Klíčová slova v angličtině:	Motivation, the Elementary Art School, fine art lessons, pupils, research, questionnaire survey
Přílohy vázané v práci:	CD - diplomová práce v PDF - dotazník v PDF
Rozsah práce:	64
Jazyk práce:	Český jazyk