



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Motivace ve výtvarné výchově a její formy na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Kateřina Kohlíková**
Vedoucí práce: PhDr. Hana Valešová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Kohlíková**
Osobní číslo: **P13000482**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Motivace ve výtvarné výchově a její formy na 1. stupni ZŠ**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

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

Přehled v odborné literatuře

Znalost odborné terminologie

Příprava, realizace a vyhodnocení dotazníkového šetření

CÍL: Zmapovat prostřednictvím studia odborné literatury problematiku motivace ve výtvarné výchově. Na základě dotazníkového šetření mezi učiteli 1. stupně ZŠ zjistit, jaké formy motivace převládají v současné výuce výtvarné výchovy. Vytvořit přehled různých forem motivace s doporučením pro praxi.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

LANGR, Ladislav. Úloha motivace ve vyučování na základní škole. Praha: St. pedagog. nakl., 1984

ROESELOVÁ, Věra. Didaktika výtvarné výchovy. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2003, 56 s. Texty pro distanční vzdělávání. ISBN 80-7290-121-4.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 117 s. ISBN 80-7066-368-5.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, 413 s. ISBN 978-80-246-3268-1.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Valešová, Ph.D.


Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce:

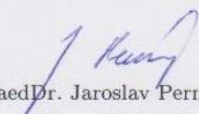
21. dubna 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

1. května 2018


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2017

Prohlášení

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

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

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

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

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Haně Valešové, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky, vstřícnost a trpělivost při konzultacích a vypracování diplomové práce. Mé poděkování patří také Mgr. Evě Kaškové za jazykovou korekturu textu. Zejména chci poděkovat celé své rodině za podporu, které se mi dostávalo v průběhu celého studia, nejen na vysoké škole. Za jejich trpělivost a lásku, kterou mě celé roky zahrnovali, a za péči, kterou mi věnovali.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou motivace a jejími formami ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy. V teoretické části je problematika motivace rozdělena dle historického a praktického hlediska, je definován pojem motivace a jeho formy z pohledů různých autorů a psychologů. Praktická část se zaměřuje na praxi a zkušenosti učitelů 1. stupně základní školy. Popisuje aktuální stav motivace a jejích forem užívaných v praxi. Výzkumným nástrojem je dotazník, který má za cíl prozkoumat oblast motivace a jejích forem mezi pedagogy 1. stupně základní školy. Výsledkem tohoto šetření je přehled nejčastěji užívaných forem motivace. V závěru práce jsou uvedena doporučení od dotazovaných respondentů, jak správně žáky motivovat a kde čerpat inspiraci a možnosti motivací. Na základě výsledků výzkumného šetření je zařazen soubor pěti motivačních pohádek.

Klíčová slova

dotazník, druhy motivace, motiv, motivace, motivace ve výtvarné výchově, motivační činitele, potřeby

Annotation

This final thesis deals with the motivation and its forms in art at the first school. In the theoretical part the motivation is divided according to the historical and practical views, I also define the concept of the motivation and its forms in psychological and other terms. The practical part focuses on practice and experience of primary school teachers. It describes the current state of the motivation and its forms used in teaching. I have used a questionnaire as a research tool. Its aim is to analyze the sphere of the motivation and its forms among primary school teachers. The result of this research is a summary of frequently used forms of the motivation. Finally, the thesis summarizes respondents' recommendations. They explain how to motivate pupils in the right way, where to gain an inspiration and a possibility to motivate. On the basis of the research I have created a set of motivational fairy tales.

Key words

motivation, motivation in art lessons, motivational factors, motive, needs, questionnaire, types of motivation

Obsah

Úvod.....	10
1 Teoretická část.....	13
1.1 Vymezení základních pojmů	13
1.1.1 Motivace	13
1.1.2 Motiv	15
1.1.3 Potřeby.....	16
1.2 Historie motivace	19
1.3 Druhy motivace.....	20
1.3.1 Motivace vnitřní	20
1.3.2 Motivace vnější	20
1.4 Druhy motivace ve výtvarné výchově	23
1.4.1 Poznávací motivace	23
1.4.2 Výkonová motivace.....	25
1.4.3 Sociální motivace	26
1.5 Způsoby motivování žáků.....	28
1.6 Hodnocení a motivace	29
1.6.1 Předpoklady pro úspěšnou činnost ve výtvarné výchově.....	31
1.7 Odměny a tresty jako důležité motivační činitele.....	31
1.7.1 Odměny	32
1.7.2 Tresty	33
1.8 Negativní činitele ovlivňující školní výkon.....	34
1.9 Motivace a nuda.....	37
1.10 Metody rozvoje motivace.....	37
1.11 Principy zvyšování motivace	40
1.12 Demotivující činitele učení	42
1.13 Účinky motivace na tvořivost	43
2 Výzkumná část.....	46
2.1 Výzkum.....	46
2.2 Validita a reliabilita výzkumného nástroje	46
2.2.1 Validita	47
2.2.2 Reliabilita	48
2.3 Dotazník.....	49
2.3.1 Terminologie dotazníku.....	50

2.3.2	Struktura (podoba) dotazníku	50
2.3.3	Dotazníkové otázky (a jejich tvorba)	51
2.3.4	Požadavky dotazníku	53
2.3.5	Délka dotazníku	54
2.3.6	Elektronický dotazník.....	55
2.4	Pilotní výzkum (předvýzkum)	56
2.5	Výzkumné šetření	57
2.6	Výsledky výzkumného šetření	62
2.7	Diskuse.....	79
2.8	Přehled nejčastěji využívaných forem motivace	84
2.9	Rady a doporučení pro začínající učitele	85
3	Praktická část.....	87
3.1	Soubor motivačních pohádek.....	87
	Závěr.....	88
	Seznam použité literatury	90
	Seznam příloh	93

Seznam tabulek

Tabulka 1: Maslowova pyramida potřeb	18
Tabulka 2: Teorie ERG.....	18
Tabulka 3: Očekávaná a pozorovaná četnost věku v závislosti na délce praxe.....	65
Tabulka 4: Očekávaná a pozorovaná četnost času věnovaného motivaci v závislosti na délce praxe	67
Tabulka 5: Očekávaná a pozorovaná četnost závislosti délky praxe na zdrojích motivace.....	75

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	63
Graf 2: Věkové kategorie respondentek	63
Graf 3: Délka praxe respondentek	64
Graf 4: Věk respondentek v porovnání s jejich délkou praxe.....	64
Graf 5: Čas věnovaný motivaci na začátku vyučovací hod	66
Graf 6: Četnost neuskutečněných motivací	68
Graf 7: Důvody vynechání motivace	69
Graf 8: Druh motivace využívaná nejčastěji.....	70
Graf 9: Nejvíce osvědčený druh motivace:.....	71
Graf 10: Neosvědčený druh motivace	72
Graf 11: Využívání významných dnů jako zdrojů motivace	73
Graf 12: Zdroje inspirace	74
Graf 13: Vliv délky praxe na výběr motivace.....	76
Graf 14: Pozitivní vliv motivace na tvorbu žáků ve VV	77

Úvod

Výběr tématu diplomové práce vychází zejména z pozorování výuky výtvarné výchovy na základních školách, kde jsem měla možnost absolvovat pedagogickou praxi. Viděla jsem, jak v prvním ročníku vládlo nadšení z výtvarné činnosti a v dalších ročnících převládal spíše strach z toho, jak bude práce hodnocena, zda vše včetně postupu je správné a zda si tuto práci takto představuje paní učitelka. Následovaly požadavky na ukázkou hotových děl, která žáci následně ve většině případů pouze okopírovali nebo sledovali práci, dle jejich názoru, šikovnějšího spolužáka a výsledek jejich činnosti byl totožný.

To vše lze přikládat tomu, jak probíhala, anebo spíše neprobíhala ve vyšších ročnících motivace. V první třídě byli žáci motivováni už jen myšlenkou, že je čeká hodina výtvarné výchovy, a motivace cílená na výtvarnou práci žáky ještě více nadchla pro činnost.

Ve vyšších ročnících často hodiny výtvarné výchovy hodnotí žáci jako časově ztrátové. Vymyšlení možností zpracování tématu se stalo z jejich pohledu zbytečným a jediným cílem bylo mít práci rychle dokončenou, nejlépe podle vzoru díla jiného spolužáka, poněvadž jim okopírování zajistilo dobrou známku. Celý tento proces myšlení způsobil, že se tématem, ani ideou na jeho zpracování nemuseli zabývat. Kde je v těchto případech uplatněna kreativita, kterou mají žáci výtvarnou činností rozvíjet? Kam se vytratila radost z tvorby a radost z objevování nových možností a zpracování? Kde se uplatnila fantazie?

Sledovala jsem učitele, kteří pouze zadali požadavky ve formě tématu a zpracování, ukázali hotové dílo, které vytvořili žáci vyššího ročníku, protože učitel náměty a formy práce pouze opakoval již několik let, případně doma vzor sám vytvořil, aby žáci věděli, jak si jej představuje, a započala činnost. Motivace? Žádná. Žáci si pak po několika minutách znuřeně došli pro čtvrtky, vzali nástroje, které ke zhotovení potřebovali, vytvořili to, co na začátku hodiny viděli, odevzdali, dostali známku a tím byla aktivita ukončena. Ukázkou díla nelze považovat za hodnotnou motivaci, neboť to návod, jak práci zpracovat. Žák ve většině případů toto konkrétní znázornění nevezme pouze jako inspiraci, ale jako způsob zpracování. Od myšlenky na podobu hotového díla se neodpoutá, protože si myslí,

případně si je vědom, že to je přesně ta podoba, kterou si vyučující představuje. Žák si je následně jistý, že pokud vytvoří podobné dílo, vyhne se konfrontaci s učitelem. Je snad chyba na straně učitelů, kteří nedostatečně poukáží na to, že není důležité absolutně stejné zpracování? Nepřesvědčují své žáky o tom, že mnohem cennější jsou originální díla, která zhotoví na dané téma oni sami? Za těchto okolností může dojít k tomu, že žáci nejsou schopni tvořit ani prezentovat své jedinečné práce, protože v nich bude žít neustálý strach z toho, že co není podle předlohy, je špatné. Je nutné je přesvědčovat, že ve výtvarné výchově tohle rozhodně neplatí, ale naopak se cení neopakovatelnost tvorby i její zpracování. Takovéto názory a postoje v nich má probouzet hlavně dobrá motivace, která jim nabídne nespočet možností, jak dané téma uchopit a zpracovat.

Zajímalo mě, zda asi učitelé uvědomují, jak motivace působí na žáky i na jejich celkový náhled na činnost při hodinách výtvarné výchovy a jaký mají vztah k tomuto předmětu. Pokud ano, tak jakým způsobem pracují na možnostech a způsobech motivace.

Domnívám se, že většina dnešních učitelů bere výtvarnou výchovu jako odpočinkovou hodinu, pro níž si najde nápad, který zrealizuje, dílo oznámkuje, vystaví a archivuje, tedy nijak nad strukturou hodiny ani nad motivací nepřemýšlí. Žáci pak pracují jako v dílnách a vytrácejí se radost z tvorby i hotového díla.

Cílem diplomové práce je zmapování forem motivace na začátku hodin výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol a vytvoření shrnujícího přehledu těchto motivací. Dílčím cílem je shromáždit co nejvíce námětů, jak získat žáky k činnosti, a nabídnout učitelům do praxe nápady, které by mohli využívat. Byla bych ráda, kdyby výsledek výzkumného šetření ukázal pedagogům možnosti, díky kterým by přestali ukazovat hotová díla s myšlenkou, že žáci jsou dostatečně namotivováni a inspirováni ke zpracování výtvarného úkolu.

Diplomová práce je strukturována do tří částí, z níž první je teoretická, druhá výzkumná a třetí praktická, obsahující soubor motivačních pohádek.

V teoretické části se zabývá problematikou základních pojmů spojených s motivací, její historií, stejně jako aktuálních možností a pohledů na danou

problematiku od pedagogů a psychologů, od nichž byly vybrány i některé návrhy, nápady a možnosti motivace žáků učitelem při hodinách výtvarné výchovy.

Ve druhé části se diplomová práce zaměřuje na výzkum pomocí dotazníkového šetření, které mapuje aktuální stav nejčastěji využívaných forem motivace na 1. stupni základní školy. V něm se očekává nalezení odpovědí na způsoby, typy a možnosti motivace, které lze používat a kde je hledat, stejně jako na praktické zkušenosti učitelů.

Na základě získaných výsledků byla sestavena doporučení pro praxi, která byla v praktické části doplněna souborem pěti pohádek.

1 Teoretická část

V teoretické části diplomové práce jsou vymezeny základní pojmy, uvedeny druhy motivace, způsoby a metody, jimiž lze žáky motivovat. Dále je rozebrána problematika odměn a trestů jako důležitých motivačních činitelů i jaký vliv má motivace na tvořivost žáků.

1.1 Vymezení základních pojmů

1.1.1 Motivace

Problematika motivace zasahuje výrazně do psychologie, kde je jedním z hlavních témat. Řada psychologů se snažila o formulaci tohoto pojmu a termín jako takový byl ustálen až ve 20. století. *„Jedna z prvních teorií mluví o motivaci jako o celku vědomých i nevědomých psychonomních faktorů, které jsou základem chtění a jednání“* (Langr 1984, s. 8).

Roku 1952 byla motivace vymezena Jamesem Deverem jako *„označení fenoménů, které se týkají činností, pobídek a pudů“* (Langr 1984, s. 8).

Podle Younga je motivace proces, kterým je aktivováno chování, jímž je aktivita udržována a zaměřována určitým směrem. U nás byla v roce 1973 motivace popsána jako *„proces intrapsychický, který se však uskutečňuje na základně vnějších vztahů, proces s více či méně určitým zaměřením na objekty vnější skutečnosti, které jsou ve vztahu k motivovanému individuu biologicky či společensky významné“* (Langr 1984, s. 9).

Nakonečný (1996, s. 17) charakterizuje motivaci jako *„intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua.“*

Švancara (2003, s. 85) charakterizuje motivaci jako *„tendenci jedince (případně zvířete) být aktivní selektivním a organizovaným způsobem.“*

Langr vymezuje pojem motivace jako *„dynamický proces, který je dán vznikem motivu při narušení homeostázy a dále vnějšími a vnitřními konflikty biogenní či psychické povahy“* (Langr 1984, s. 13) a považuje ji za *„rozhodující faktor v procesu vzdělávání a výchovy a je velmi důležitým činitelem každé“*

vyučovací hodiny“ (Langr 1984, s. 15). Dále ji pokládá za nezbytný předpoklad úspěšného vyučovacího procesu.

Langr také upozorňuje na to, že motivace každého žáka je komplexem různých motivů, které se vzájemně doplňují a podmiňují a pro získání žáka, jenž by se učil z vlastního zájmu, je nutné, aby se učení stalo jeho potřebou. Dále zdůrazňuje, že každý žák má při vstupu do školy ucelenou vlastní strukturu motivů a učitel nemůže sám vytvářet motivaci žáka, ale různými pobídkami a způsoby může ovlivnit motivační sféru jeho osobnosti a postupně tvořit základy nových motivů.

Dle Helmse motivovat znamená „*pohnout někoho k tomu, aby se začal chovat podle mého přání, aby zaměnil staré způsoby chování za nové*“ (Helms 1996, s. 8).

Lokšová a Lokša (1999, s. 10) na základě Balcara, Hrabala, Mana či Pavelkové posuzují motivaci jako „*souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.*“

Dle Mareše (2013, s. 252) je motivace „*soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání.*“ Tyto faktory aktivizují proces a vnáší energii do jeho začátku. U jedince jsou navozena určitá očekávání. Dále jsou zaměřeny na postoje, které míří k cíli a hodnotám. Jedinec má tendenci nedopustit se stejných chyb a uniknout tak následkům, k nimž by díky němu mohlo dojít. Faktory též udržují jedincovy činnosti v chodu a dodávají potřebnou energii k jejich dalšímu průběhu a úspěšnému dokončení. Zároveň jsou důležité k navození pocitu úspěchu či neúspěchu a vytvářejí způsob hodnocení jedince k vlastnímu jednání i jednání ostatních (Mareš 2013).

Všechny teorie se shodují v hodnocení významu motivace a zdůrazňují její význam pro lidské chování, jednání i učení.

Motivace patří mezi pojmy, které jsou teoretiky označovány jako *hypotetické konstrukty*. Je pomůckou, pomocí které se snažíme vysvětlit výsledek práce jednotlivých žáků. Někteří byli k práci motivováni, jiní ne, a proto se výsledek jejich práce liší, ačkoliv jejich schopnosti jsou ve shodě. Na základě

motivace se snažíme dostat odpověď na to, proč někdo něco (ne)dělá a jak mu pomoci. Motivace má tři funkce – dynamizující, aktivizující a usměrňující (Lokšová, Lokša 1999).

„Zkoumání v této oblasti se zabývá pohnutkami lidského jednání“ (Früst 1997, s. 109). Pomáhá nám vysvětlit mnoho projevů v chování žáků i lidí v našem okolí. Motivaci jako takovou u nikoho z výše zmíněných nevidíme a můžeme se jen domnívat, co lidi v našem okolí vedlo k tomu či onomu činu, lze tedy říci, že o příčinách jednání usuzujeme nepřímě.

Motivace chování člověka může vycházet z vnitřních pohnutek (vnitřní potřeby) nebo z vnějšího popudu, označovaného jako incentiva (Lokšová, Lokša 1999).

1.1.2 Motiv

Motiv vzniká při aktualizování potřeby a je považován za základní jednotku motivace (Vágnerová 2001).

Motivem nazýváme *„bezprostřední činitel, který vyvolává, řídí a integruje chování, v našem případě učení. Vnitřní součástí motivu je napětí, na kterém závisí vznik i směr aktivity organismu“* (Lokšová, Lokša 1999, s. 18).

Vágnerová (2001, s. 53) charakterizuje motivy jako *„duševní projevy, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu.“*

Jsou vytvářeny ve vzájemné interakci potřeb a incentiv. Za motiv lze pokládat vše, co člověka aktivizuje a co můžeme označit jako příčinu jeho činnosti a jednání, které si uvědomuje (Lokšová, Lokša 1999).

Dle Švancary (2003, s. 85) jsou *„pohnutky čili motivy chování a jednání, nejčastější konkretizující formou přání, tendencí a představ.“*

Langr (1984) charakterizuje motiv jako afektivně snahový činitel, který v rámci své činnosti determinuje zaměření chování jednotlivce k cíli.

Motivy můžeme vnímat jako *„faktory, které vzbuzují, udržují a zaměřují chování, jednání, či učení“* (Langr 1984, s. 13). Pro efektivní působení učitele je

nutné, aby vycházel zásadně z motivů žáků. Není primárně důležité pedagogické vedení, ale uspokojování psychických potřeb žáků a seberealizační tendence. Vedení a kontrola dále zůstává jako základní prvek učitelovy práce.

Slavík (1994, s. 64) charakterizuje motiv jako „*důvod lidského chování nebo jednání, který vyplývá ze vzbuzené potřeby.*“

Vnějšími zdroji motivů jsou dle Lokšové a Lokši (1999) incentivy. Ty jsou označovány jako vnější podněty, jevy a události. Můžeme rozlišovat incentivy pozitivní, nebo negativní. Mezi pozitivní incentivy řadíme například změnu naplánované činnosti, na kterou se člověk těší, v důsledku zájmu o jinou činnost, na které začneme pracovat s chutí a zájmem. Mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit lidské potřeby. Naopak záporná může být opačná situace, kdy činnost, na kterou se těší, je vyměněna za jinou, jež musí vykonat z povinnosti nebo strachu (případný trest apod.). Výběr incentiv zviditelňuje do určité míry potřebu a přímo (jídlo) nebo nepřímo (peníze) na ni poukazuje. Incentiva může vyvolat potřebu skrytou pro vědomí (při spatření jídla uvědomění hladu apod.). Dle Nakonečného se podnět stane incentivou jen v určitém vztahu ke stávajícím motivacím, tedy motivům, které již člověk vnímá a pociťuje (Lokšová, Lokša 1999).

1.1.3 Potřeby

„*Potřeby se projevují pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu (homeostázy) organismu a mohou být vrozené nebo naučené*“ (Lokšová, Lokša 1999, s. 12).

Dle Mareše (2013, s. 253) „*potřebou rozumíme jedincovo nutkání získat něco chybějícího, příjemného, nebo se zbavit něčeho přebývajícího a obtěžujícího.*“

Potřeby člověka neexistují izolovaně, jsou na sobě závislé. Jedná se o uspořádané vztahy v rámci struktury osobnostní hierarchie potřeb.

„*Biologické potřeby, pudy, jsou fylogeneticky nejstaršími a ontogeneticky nejranějšími motivačními funkcemi*“ (Vágnerová 2001, s. 58).

Základem hierarchie jsou **potřeby primární**, jinak fyziologické, které jsou vrozené. Jedná se o potřeby vlastní pro všechny živočichy, nejen pro člověka. Zpravidla mají charakter cyklu (opakující se cyklus hladu, potřeby nasycení). Jsou

zde zahrnuty potřeby potravy, tepla, aktivity, vyhýbání se bolesti, sexuální potřeby a jiné (Lokšová, Lokša 1999).

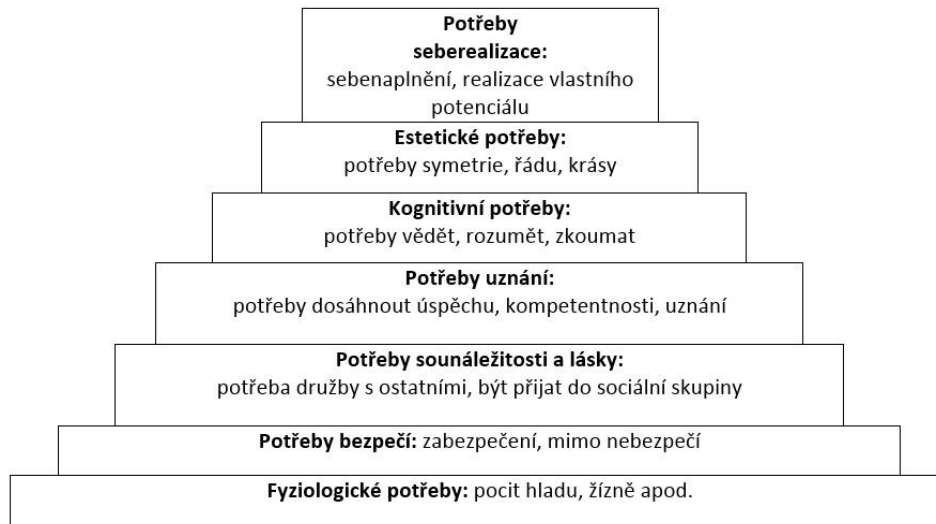
V průběhu ontogeneze se utvářejí **sekundární potřeby** (sociálně vztahové, získané), které jsou charakteristické pro člověka a jsou rozvíjeny společenskými faktory. Podléhají vlivům učení a řadíme mezi ně potřeby sociální, poznání i seberealizace. Klíčovou roli dle Slavíka (1994) hraje rodinné a později školní či pracovní a skupinové „hodnotící klima“, v němž probíhá vývoj jedince. Zejména v raném věku je člověk absolutně závislý na druhých lidech, od kterých vědomě i nevědomě přejímá hodnotové nároky i potřeby. Později, při hledání vlastní osobitosti a tvůrčí odvahy, poskytují základ k vývoji osobnosti. Pokud tyto rozpory nezvládne, stávají se základní příčinou úzkosti z tvorby nebo naopak přeceňování vlastních sil.

Potřebu bezpečí a pozitivních vztahů můžeme nazvat jako touhu po splynutí a tyto potřeby nalézají svého naplnění v tom, že člověk „někam patří“, je si vědom svého místa v rodině i skupině vrstevníků. Jako protipól zde vystupují potřeby samostatnosti a prestiže (být oceněn). Jsou chápány jako touha po odlišení a uvědomění si vlastní hodnoty, které se rozvíjí jako důsledek vnějšího sociálního hodnocení, na jehož základě se dítě učí realisticky usuzovat své možnosti, poznávat svou hodnotu.

Mezi primární a sekundární potřeby můžeme ještě vložit **afektivní potřeby**, které jsou částečně primární a částečně sekundární. Patří sem pocit bezpečí (strach) a motiv agrese (zlost). Tyto motivy jsou vrozené i získané (Lokšová, Lokša 1999).

Slavík charakterizuje potřeby jako předpoklad a zdroj motivace. „*Potřeby jsou spjaty s hodnotami a vznik potřeby je popudem ke hledání a nabývání příslušné hodnoty, která by potřebu uspokojila. Potřeba je poukazem k hodnotě a je východiskem pro určování, objevování a získávání hodnoty*“ (Slavík 1994, s. 62). V charakteristice potřeb nelze opomenout ani frustraci, která vyvolává silně zápornou emoci a obtížně překonatelný pud odstranit pocit nedostatku. Dle Slavíka frustrace v oblasti primárních potřeb ztěžuje nebo zmaňuje rozvoj sekundárních potřeb.

Mezi nejznámější hierarchii potřeb patří ta od Maslowa, jenž uvádí, že potřeby specificky lidské (potřeba bezpečí, sociálního kontaktu, sebeuplatnění, porozumění, sebeaktualizování) jsou stejného charakteru jako potřeby „nižší“, kam řadíme potravu apod. Jejich uspokojování považuje za naprosto nezbytné. Následující tabulka, znázorňující Maslowovu pyramidu potřeb je navržena dle internetového portálu *Filosofie úspěchu*:



Tabulka 1: Maslowova pyramida potřeb

Dále můžeme zařadit i jednodušší. Podle teorie ERG, ve které stejně jako u Maslowa platí, že pokud jsou uspokojeny nižší potřeby, vzrůstá naléhavost vyšších potřeb. Naopak, pokud nejsou splněny základní potřeby a člověk je jejich neuspokojením frustrován, jejich význam narůstá. Tabulka je převzata z publikace Lokšové a Lokši (1999, s. 14):



Tabulka 2: Teorie ERG

Osobnostní zaměření člověka, ovlivňující jeho motivaci, vzniká na základě jeho vlastní hierarchie potřeb. Každý jedinec se orientuje na jiné potřeby a typy incetiv, jež odpovídají struktuře jeho potřeb a dokáží směřovat k cíli tu, která je v té chvíli pro člověka tou hlavní a nejdůležitější. Poznání, jak je žák zaměřen, pomáhá učiteli v úsudku, jak přiměřeně, pozitivně a optimálně působit na jeho rozvoj a motivovat k učení.

Zdroje motivace k učení se mohou lišit. **Potřeba poznání** se odvíjí od procesu poznávání a získávání informací, zatímco **sociální potřeby** od působení sociálních vztahů při učební činnosti a od důsledků jejich výsledků. Z hlediska úrovně obtížnosti úkolů, které musí žák řešit v průběhu učení, mohou být zdrojem motivace **potřeby výkonové**.

Je nutné si uvědomit, že učitel se musí ztotožnit s myšlenkou, že pro rozvoj motivace jednotlivých žáků neexistuje jednotný postup. Ten jako takový vždy souvisí s konkrétní činností, při níž je utvářena hierarchie motivů (Lokšová, Lokša 1999).

1.2 Historie motivace

Význam motivace je uznáván již od antiky, kdy Aristoteles a další popisovali pudy jako jedny z duševních sil člověka. Ve středověku rozlišoval Tomáš Akvinský mezi smyslovou žádostivostí a racionální vůlí. Později filosofové jako Decartes nebo Hobbes vyzdvihovali žádostivost a snažení, jiní chápali lidské úsilí vyhnout se nelibosti a vyhledávat slast. Kant oproti tomu formuloval trojdílnost psychologie: poznání, cit, vůle, kde jsou prvky motivace zahrnuty do kategorie city a vůle.

Vlivem darwinismu začali psychologové určovat za primární motivy instinkty u lidí i zvířat. Tato teorie byla později rozvinuta Freudem.

V teoriích 19. století jsou v oblasti motivace za hlavní považované instinkty, pudy a potřeby, kterými se zabývají různé teorie motivace konstruované ve 20. století. Jimi je stanoven obsah, struktura i formy motivace lidského chování. Již v prvních dvou desetiletích 20. století se ukazuje, že pojem vůle není dostatečný,

protože je velmi rozsáhlý, zahrnuje příliš širokou oblast a je nepřesný. Na tomto základě se začíná objevovat pojem motivace (Langr 1984).

1.3 Druhy motivace

1.3.1 Motivace vnitřní

Dle Mareše (2013, s. 287) bývá vnitřní motivace definována „*jako tendence angažovat se v určitých činnostech ze zájmu, kvůli nim samotným.*“ Motivace vnitřní je kvalitnější a stálější než motivace vnější, neboť spočívá v tom, že člověk je aktivní čistě kvůli dané činnosti samotné. Neočekává tedy jiný podnět z vnějšku v podobě ocenění nebo pochvaly, či jiné odměny, které by mohl za tuto práci obdržet. Chování, vycházející z vnitřní motivace, hodnotíme jako spontánní a tvořivější. Naopak motivace vnější může být doprovázena pocitem nervozity, neboť osoba koná pod tlakem, znejistí a často zde dochází také k pocitům úzkosti.

Jedinec, tedy i žák, který je ovlivněn tímto typem motivace, vykonává svou činnost, učí se, pracuje ochotně vzhledem k tomu, že mu to přináší potěšení a výsledkem je uspokojení. Ti, u nichž převládá vnitřní motivace, jsou ve své školní práci daleko úspěšnější, jejich výkony jsou lepší stejně jako příprava na výuku a do školy docházejí raději než ostatní, u nichž je ve větší míře zastoupena motivace vnější, což vyplývá i z řady realizovaných výzkumů. Takoví studenti mají též vyšší schopnost pojmového učení a lépe si zapamatovávají (Lokšová, Lokša 1999).

1.3.2 Motivace vnější

Je motivace, při které se jedinec neučí pod vlivem vnitřních činitelů a z vlastního zájmu. Dle Slavíka mluvíme o vnější motivaci v případě „*neplyne-li motiv činnosti z jejího vlastního cíle, ale spočívá mimo ni, nastává nesoulad cíle a motivu činnosti, to znamená, že činnost samotná neuspokojuje vlastní potřebu, ale potřebu jinou, která je vůči činnosti vnější, jinými slovy důvodem k činnosti je jiní potěšení než ona sama*“ (Slavík 1994, s. 72).

Při vnější motivaci jsou prostřednictvím učení uspokojované jiné potřeby, jedná se o hlediska vnější činnosti. Chování, které je determinováno vnějšími

motivačními činiteli, můžeme nazvat jako instrumentální, tedy takové jednání, jež se stává nástrojem pro dosažení zmiňovaných vnějších činitelů, do nichž můžeme zařadit například odměny nebo snahu o vyhnutí se trestu. Pod vlivem vnější motivace se v procesu řízeného učení často žáci ocitají, a to nejen ve škole.

Osoby, u kterých převládá vnější motivace, mohou trpět větší úzkostí, nízkým sebevědomím a ve škole se budou hůře vyrovnávat s neúspěchem. Stejně tak se školnímu prostředí hůře přizpůsobí než ti, kteří jsou k učení vnitřně motivováni (Lokšová, Lokša 1999).

Ve starších výzkumech byly tyto dva typy motivace brány jako protichůdné a nesouvisející. Novější výzkumy se shodují, že existují čtyři různé druhy chování, na které mají vliv vnější činitele, lišícími se mírou vnější motivace a regulace chování.

Druhy chování jsou uvedeny na základě členění dle Lokšové a Lokši (1999).

- a) **Externí regulace** – charakteristická pro chování, které ovlivňují především vnější činitelé (odměna, trest apod.). Těmi je motivovaný žák v případě, že vykonává zadanou činnost, protože za ni dostane známku nebo se chce vyhnout konfrontaci s rodiči. Takové chování žáka je externě určované. Externí regulace je formou motivace vnější a je v ní nejmenší zastoupení zdrojů vnitřní motivace žáka.
- b) **Regulace pasivně převzatá** – základem tohoto typu externí motivace je taková motivace, která je přijatá zvenku, ale člověk tuto regulaci chování vnitřně neakceptuje. Vychází z pravidel, která jsou podepřena sankcí (pocit viny, ocenění). V tomto případě žák, který například chodí včas do školy, aby nemusel cítit vinu za to, že se opozdil, ačkoliv včasný příchod do školy nepramení z jeho vlastního motivu chování. Žák se s tímto motivačním činitelem (čas začátku vyučování) neidentifikoval, ale své chování dle něho upravuje.
- c) **Identifikovaná regulace** – vznikne tehdy, kdy žák přijme danou hodnotu a ztotožní se s chováním, které je po něm požadováno. V takovém případě je ochota k aktivitě mnohem větší. Díky identifikaci s činností dokáže žák pochopit smysl jejího vykonávání. Žák se doma učí (matematiku, český

jazyk apod.), protože ví, že je to důležité pro jeho úspěch v předmětu. Je tedy motivován vnějším činitelem, kterým je jeho snaha o dobré výsledky, nikoliv vlastním zájmem o daný předmět. Přesto je jeho chování regulované vnitřně, žák jedná ochotně, a ne pod vnějším tlakem okolí.

- d) **Integrovaná regulace** – značí vývojově nejvyšší formu vnější motivace. Je již plně sjednocena s osobností člověka. Vnější činitel je přizpůsoben ostatním zájmům, hodnotám a potřebám jedince. V případě, že se u žáka sejdou dvě výrazná zaměření, například být dobrým studentem i sportovcem, mohou být v konfliktu, protože jsou pro žáka stejně důležité. Jakmile se tyto dva motivy vzájemně sjednotí a harmonizují s žákovou osobností, stává se regulační proces integrovaným a je výrazem žákovy celé osobnosti. Toto chování můžeme zaznamenat až během dospělosti. Vnitřní motivace s motivací integrovanou mají odlišnost ve svém obsahu. Zatímco vnitřní motivaci můžeme charakterizovat jako zájem o samotnou činnost, integrovaná vnější regulace je taková činnost, která je pro člověka důležitá z hlediska hodnocení možných výsledků.

Jako příklad lze uvést snahu žáka zůstat ve sportovním oddíle, kde je podmínkou pro setrvání prospěch bez dostatečných na vysvědčení. Žák, který bude motivovaný tímto vnějším činitelem, se začne v předmětu, ve kterém nevyniká, více snažit, hledat pomoc a v důsledku toho si zlepšit známku. U učitele tím získá pozici někoho, kdo na sobě opravdu pracuje, ačkoliv základní motiv nevychází ze snahy mít lepší učební výsledky, ale zůstat členem sportovního oddílu. Někdy může nastat situace, že žáka mohou získaná kvalitnější hodnocení dovést k oblibě daného předmětu a věnovat se mu dál, ale ne ze zájmu o setrvání ve sportovním klubu, ale z jeho vlastního zájmu o předmět. Vnější motiv se tedy zaslouží o to, aby byl žák motivovaný vnitřně a dál rozvíjel své schopnosti (Lokšová, Lokša 1999).

V případě, že člověk přijme za svou vnitřní motivaci, dokáže preferovat volbu jiných komplexních a měnících se náročných úkolů. V opačném případě, tedy

preferované vnější motivaci, jsou pro něho lepší jednoduché úlohy, u nichž lze předpovědět řešení a dominuje snaha o dosažení vnějších cílů pomocí dané činnosti (Lokšová, Lokša 1999).

Dále můžeme rozlišovat motivaci **krátkodobou** (specifická pro žáky základní školy), která je intenzivnější, silnější, ale její trvání je podstatně kratší než u **dlouhodobé**. S tou se můžeme setkat u starších a zralejších jedinců. Je zde zapotřebí velké míry cílevědomosti daného jedince, např. pro dosažení vyššího vzdělání (Gošová 2017).

1.4 Druhy motivace ve výtvarné výchově

Výtvarná výchova je jedním ze vzdělávacích oborů. Je zařazena do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Dle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017, s. 82) je „výtvarná výchova na základní škole nezastupitelným zdrojem poznávání a prožívání lidské existence.“

Dle Slavíka (1994) rozlišujeme několik druhů motivace ve výtvarné výchově. Jsou to v praxi tři klíčové druhy motivace, které mají těsné vazby, vzájemně se ovlivňují a překrývají. Jejich popis i způsob, jakým působí na výuku výtvarné výchovy, byl Slavíkem dále specifikován. Druhy motivací i jejich popis je uveden v následujících podkapitolách.

1.4.1 Poznávací motivace

Východiskem pro rozvoj této motivace je zvědavost nebo zkoumání, která je shodná pro všechny živočichy, kteří mají potřebu probádat své okolí a orientovat se v něm, to znamená hledat smysl, řád, jemuž chtějí rozumět a řídit se dle něho. „Poznávací motivace plyne z potřeby mozku zpracovávat podněty a zabezpečovat tak přizpůsobivost v proměňujícím se prostředí“ (Slavík 1994, s. 76).

Tyto jsou uspokojovány všude, kde se člověk setkává s něčím novým, neurčitým, jevícím se jako problém, který vyvolá potřebu porovnávat, hledat a řešit. Jednotlivec si klade otázky (Co? Jak? Proč?) a hledá odpovědi na ně, například

prostřednictvím výtvarné, hudební, literární i jiné tvorby. Ve vztahu k učení odpovídají vnitřní motivaci, která je samotnou činností uspokojována.

Potřeba smysluplného receptivního poznávání je snaha shromáždit nové poznatky se projevuje úsilím o získávání nových informací, jejich uspořádání a zachování. Člověk rád získává a sestavuje poznatky a nemá problém s jejich zachováním. Ve výtvarné výchově se tento typ uplatní zejména studiem historie kultury.

Potřeba vyhledávání a problémů. Potřeba zaměřená na řešení problémů a hledání nových cest, vedoucích k cíli. Ve výtvarné výchově je taková osoba nakloněna k experimentování, explorativním činnostem a tvůrčím hrám. Jejím nepřítelem je stereotyp a nuda (Lokšová, Lokša 1999).

Dle Slavíka (1994) vnitřní motivace vychází primárně z poznávacích potřeb. V případě, že jsou aktivizovány v průběhu učení i vlivem motivace, se tento proces stává vnitřně motivovaným, vedoucím k úspěchu a uspokojení. Zde se také vytváří **kontinuální motivace k učení**, tedy taková, která přetrvává i po skončení povinné školní docházky.

Nejlepší metodou k aktivizaci žáků je **problémové učení** a úlohy s ním spojené. Rozvíjí se schopnosti a myšlení žáků spolu s rozšířením jejich vědomostí a formulací osobnosti. V tomto ohledu, při využívání úkolů k formování osobnosti žáka, musí mít vyučující na paměti, že pokud chce vzdělávat kvalitně a v souladu s cílem vyučovacího procesu, je nutné poznat osobnost daného žáka, vytvořit mu podmínky, aby si práci mohl sám korigovat. Definovat cíle zadání, aby byl jasný cíl a podstata, poskytnout možnost spolurozhodovat při úkolech, cíli i organizaci činnosti a v neposlední řadě představit nastavený problém jako zajímavý. Potřeby jsou nadále uspokojovány i kontaktem s jinými žáky, a také pocitem uznání a uplatnění. Úlohy musí být zároveň takové, aby žáky motivovaly, rozvíjely, zaujaly a vytvořily chuť pracovat, jinak dojde k poklesu pozornosti, pasivitě, nechuti se problémem zabývat, ať z důvodu jeho přílišné jednoduchosti nebo nadměrné složitosti (Slavík 1994).

1.4.2 Výkonová motivace

Pro rozvoj žáků a aktualizaci vyučování je důležitá motivace ovlivněná výkonem. Sem můžeme zařadit snahu o dobrý výkon, stejně jako vyhnout se neúspěchu. Základ v motivaci na výkon je tvořen již v raném věku, dle nároků, které rodiče vynakládají na své děti a jak v nich podporují samostatnost. Na základě těchto podnětů si dítě dokáže samo sobě přizpůsobit nároky, jak se zná, ví, jak moc může své schopnosti zatížit a kde až je jeho strop.

Dle toho, co člověk očekává sám od sebe a jak se hodnotí, rozhodují v první řadě požadavky, které jsou vůči němu uplatňované v raném věku od matky. Následně si postupem věku dítě samo vytváří zkušenosti s tím, jak souvisejí nároky s hodnocením, zda je odměněn nebo potrestán. Podle toho bude utvářet vlastní systém aspirací a hodnot, který souvisí s tím, jak moc matčina náročnost byla relevantní věku dítěte, zda byly přiměřené nebo neadekvátní, a tedy vyšší nebo výrazně nižší.

Při výrazně vyšších nárocích přijme dítě aspirace, které nemůže uspokojit, ačkoliv se bude snažit. Je vystavováno velké míře zklamání a jsou zde položeny základy, kdy se bude chtít žák vyhnout neúspěchu a naučené bezmoci například tím, že se bude činnosti vyhýbat.

Při opačném působení se může nedostatečně vyvinout sebehodnotící systém, čímž dochází ke zpomalení rozvoje výkonových potřeb, a dítě je relativně lhostejné ke svému výkonu.

O rozvoji výkonových potřeb rozhoduje kromě matky také aspirační klima rodiny a nároky autorit, které na dítě působí v podobě učitelů nebo vychovatelů, s nimiž se dítě setkává. Důležitá je také zkušenost dítěte s úspěchem a na kolik je mu dovoleno jej prožít a uvědomit si ho.

Dítě, u něhož převládá potřeba skvělého výkonu, považuje za příčinu svého úspěchu zejména své pozitivní vlastnosti. Oproti tomu v případě, že nedosáhlo toho, co by si přálo, pokládá to z jeho pohledu za nedostatečné vynaložení sil. Lze tedy říci, že motivace k učení se zvyšuje v případě, že prostředí, v němž se dítě

pohybuje, vyrůstá a ve kterém je hodnoceno, je spojeno s vysokými, ale přiměřenými nároky na něj.

Kladení nároků na dítě musí být z hlediska učitele podloženo znalostí jeho vědomostí a poznatků. To je základ pro každého vyučujícího. Pokud bude chtít zvýšit požadavky, které na žáky má, musí si být jistý, že jsou schopni je unést a zpracovat v takové míře, aby se jejich naplnění mohlo podařit. Jestliže budou řešit úkoly, které nejsou schopni plnit, dojde k poklesu jejich sebevědomí i sebedůvěry a také k demotivaci k dalšímu učení. Vysoká náročnost zabezpečuje u žáků rozvoj motivačního systému, pokud jsou kladně hodnoceni, což zapříčiní i posílení jejich pozitivního chování, a to je pro žáky nejlepší zpětná vazba ohledně jejich výkonu.

Pokud jsou žáci orientováni na úspěšnost svého výkonu, budou se ve škole snažit svou práci dokončit, nevzdávat se a vytrvat. Naopak žáci, kteří toho nejsou schopni, se vyhýbají problémům tím, že pracují jen na tom, co znají, umí a v čem je nebude neúspěch ohrožovat (Lokšová, Lokša 1999).

Rozvoj motivace žáků k učení z hlediska výkonové motivace závisí především na zpevnování a posilování potřeby úspěšného výkonu. Toho učitel dosáhne převážně tím, že bude zadávat úkoly, u kterých se bude zvyšovat náročnost, a žáci budou mít možnost dostat se od jednoduchých úkolů, které zvládnou a při nichž zažijí pocit úspěchu, k těm složitějším, jež splní, ačkoliv na začátku by se jejich řešení báli a někteří se i vyhýbali. Nezbytnou součástí je také pochvala žáků, která podpoří pozitivní chování a posílí jejich výkony i rozvoj sebedůvěry (Slavík 1994).

1.4.3 Sociální motivace

Je důležitá především proto, že dochází k rozvoji interakce žáka s ostatními lidmi. Styk se sociální složkou je pro dítě velmi důležitý stejně jako pro všechny jeho činnosti. Vystupují dopředu potřeby pozitivních vztahů a sociálního vlivu.

Sociální potřeby jsou velmi důležité. Určují typ interakce žáka a lze je považovat za vnější motivaci učební činnosti. Směřují k získávání lásky, pocitu bezpečí, vlivu v sociálním prostředí.

Mají dvě základní roviny – **potřebu pozitivních vztahů** a **potřebu vlivu na sociální okolí**. Obě tyto složky na sobě mohou i nemusí být závislé.

Vstřícné sociální chování vyvolává **potřeba pozitivních vztahů**. Ta vzbuzuje snahu stát se hodnotným pro lidi, kteří jsou pro jedince přitažliví a považováni za důležité. Vstřícnost může být projevována snahou se zavděčit svým výkonem, např. udělat druhým radost, a v takovém případě není uspokojením vlastní výkon, ale to, do jaké míry přispěje k posílení pozitivního sociálního vztahu.

Uspokojení potřeb není závislé jen na vlastní snaze, ale stejnou měrou i na nepředvídatelné odezvě ze strany druhých a logicky bývá doprovázeno strachem z odmítnutí. V aktivitě sociálního chování rozhoduje síla potřeby pozitivního vztahu v poměru s obavou z odmítnutí (Lokšová, Lokša 1999).

Učitel v tomto ohledu pomáhá žákům tím, že nepřehlíží jejich nerealizovanou touhu po navázání pozitivního kontaktu, ale povšimne si i snah o získání náklonnosti.

„Učitel výtvarné výchovy by neměl v této souvislosti zapomínat, že výtvarný projev často mluví zřetelněji než slova a také bývá zpravidla bezprostředněji dostupný pro ‚pilotní‘ diagnózu a pro klidné zamyšlení nad obsahem, který chce sdělovat“ (Slavík 1994, s. 74).

Se snahou řízení a ovlivňování chování ostatních lidí je spjata **potřeba vlivu**. Vnější projevem je to, že ovlivňovaný jedinec mění své chování dle přání osoby, která na něj vliv má a je jím uznávána.

Uspokojování této potřeby probíhá ve dvou fázích. První krok je získávání vlivu a s ním spojené strategie sebeprosazení a druhý je uplatňování, tedy snaha o „udržení“ se v pozici, kterou jsme si vydobyli. V obou částech je člověk závislý na odezvě, kterou získává od svého okolí.

Jedinec s ego-střední snahou se snaží získat z uplatňovaného vlivu svůj prospěch, posílit hodnotu svého já a získávat různé prožitky. Tato osobnost mívá zpravidla velmi malou citlivost k sociální vazbě, tedy nízkou schopnost vycítit potřeby ostatních lidí a zohlednit je.

Prosociálně orientovaný jedinec svůj vliv uplatňuje především se zřetelem na potřeby celé skupiny, která je jím ovládána. Úkolem učitele je tedy „zmapovat“ sociální klima ve třídě a seznámit se s tím, s jakou skupinou pracuje a jak z těchto znalostí vytěžit, co nejvíce. Zajímá se o to, kdo je ve třídě nejvíce či nejméně oblíben, jaký má kdo vliv, zda oblíbenost jednotlivce souvisí také s jeho vlivem, jaký vztah k předmětu nebo učiteli mají žáci s největším i nejmenším vlivem, a i ti s největší nebo nejmenší oblibou. Odpovědi na tyto otázky, stejně jako sledování sociálního klimatu ve třídě, může učitel ve vyučovacím procesu výrazně pomoci a usnadnit rozhodnutí v oblasti komunikovaného hodnocení a kázně (Lokšová, Lokša 1999).

1.5 Způsoby motivování žáků

Mezi hlavní způsoby motivování žáků patří například navození podmínek, které nabízejí pro danou skupinu potřeb dostatečně silné incentivy tak, že motivace se projeví u většiny žáků, protože vychází z aktuálních potřeb. Sociální potřeby aktivizují například soutěže, zařazené do výuky, a vyučování pomocí řešení problému uspokojuje poznávací potřeby žáků.

Dalším způsobem můžeme motivovat jednotlivé žáky tím, že respektujeme hierarchii jejich potřeb, které u žáka dominují, a motivaci tím „individualizovat“. V tomto momentě zohledňujeme úkol dle zájmového zaměření žáka, díky tomu dojde k uspokojení jeho sociálních potřeb, protože se bude orientovat v oboru, kterému rozumí, má k němu vztah a může tak projevit své schopnosti a upevnit si své místo v sociální skupině.

V případě, že se snažíme ovlivnit žákovu motivaci, musíme myslet na to, že se v něm zároveň musí budovat sebepojetí a sebehodnocení. Uvědomění si vlastní hodnoty je pro ně velmi důležité i pro jejich další rozvoj. Děti musí vědět, že jsou v očích dospělých oceňované jako lidské bytosti bez ohledu na jejich vzhled, chování nebo míru inteligence. Učitel musí mít na paměti, že je důležité dát prostor všem žákům, šanci vyniknout v dobrém slova smyslu a poskytovat možnosti, jak ukázat svou užitečnost (Lokšová, Lokša 1999).

Výsledky výzkumů, realizovaných Hrabalem, Pavelkovou a Manem mezi lety 1998–2010, opakovaně potvrdily, že nejčastější zastoupení v žákově motivační struktuře, s ohledem na učební činnosti, má perspektivní motivace (budoucí učební cíle), výkonově-seberozvojová motivace (radost z naučeného) a poznávací motivace. Výsledky těchto výzkumů mohou pomoci učitelům v lepším zacílení na žáky v oblasti motivace (Pavelková, Hrabal K., Hrabal V. 2010).

1.6 Hodnocení a motivace

Hodnocení a motivace žáků jsou popsány dle Slavíka (1994).

Učitel působí na žákovu motivaci dvěma způsoby. Jednak tím, co a jak žákovi **předkládá jako hodnotu** a jednak jak **hodnotí samostatný žákův výkon**.

V prvním případě jde především o učitelovy výběrové a prezentační dovednosti, tedy jak přitažlivé obsahy je schopen vybrat a zprostředkovat. Druhý způsob je bezprostředně spojen s hodnocením.

Při hodnocení učitel ovlivňuje žákovu motivaci na společenské úrovni (potřeba lásky a bezpečí, snaha o nezklamání učitele apod.). Na základě tohoto hlediska příliš nezávisí na formě a způsobu hodnocení. Ve výtvarné výchově bývá tento sociální druh hodnotící motivace častý, a to zejména v mladším a středním školním věku.

Další úroveň vztahu motivace a hodnocení není závislá především na žákově potřebě lásky a bezpečí, ale směřuje k potřebám samostatnosti a potvrzení vlastní hodnoty. Zde jsou uplatňovány motivační, poznávací a konativní funkce, které souvisejí bezprostředně s vykonanou činností, jež je hodnocena. Žák je motivován tím, že hodnocení pomáhá porozumět činnosti a ovládnout ji, a také tím, že jeho prostřednictvím může sám sledovat a ovlivňovat své pokroky.

Můžeme také zmínit motivační rozdílnost při dvojím různém použití tzv. **vztahové normy**, která vymezuje okruh srovnání, jež bude při posuzování bráno na zřetel. Ve výchovné praxi rozlišujeme **sociální a individuální vztahovou normu**.

Sociální vztahová norma hodnotí a porovnává výkony v rámci ocenění sociální skupiny, kdy jednotlivec symbolicky i fakticky vstupuje do „soutěže“ s ostatními. Výsledek následně zařadí každého člena podle výkonu dle zvolených kritérií.

Ve výtvarné výchově bývá sociální vztahová norma součástí závěrečného hodnocení, při němž jsou posuzovány výtvarné výsledky, kterých bylo dosaženo v průběhu hodiny. Učitel žáky vybízí k výběru a rozboru prací a snaží se vyhnout negativnímu hodnocení. Učitelovým nelehkým úkolem je uvědomit si, jak pro některé jedince tyto výsledky představují obavu před neúspěchem a sociálním srovnáním. Bilanční klasifikací ještě více zdůrazní skrytý moment soutěže a jedinec může v takovém případě nabývat dojmu outsidera, který má záporný vliv na jeho motivaci a psychiku.

Sociální vztahovou normu nelze ve školním prostředí ignorovat, neboť žáci se s ní budou setkávat v průběhu celého života.

Individuální norma je prospěšným doplněním přístupu k hodnocení a zužuje skupinu na samotného jednotlivce. Je s ní zkoumán pokrok jedince v určitém čase. Za vynikající práci je označena práce, která byla nejvíce povedena, přestože v porovnání s ostatními žáky může být nevýrazná (Slavík 1994).

Normy můžeme vzhledem k individuálnímu přístupu k žákům volně prolínat a využívat v různé míře. *„Například při hodnotovém rozvažování nad malířskými projevy u kreslířského typu žáka bude učitel upřednostňovat srovnávání v rámci individuálního vývoje, u kresby poskytne žákovi prostor k sociálnímu porovnání“* (Slavík 1994, s. 6).

S normami úzce souvisí také klasifikace. Návrhy, aby byla klasifikace (hodnocení) zrušena, vychází mnohdy z mylných představ o důvodech, které vedly k zařazení výtvarné výchovy jako povinného předmětu do systémů všeobecného vzdělávání, stejně tak jako malé povědomí o jeho cílech, obsahu i prostředcích, jež podléhají proměnám ve vyučování, závisejících na vývoji během let. Dle Slavíka lze v tomto ohledu využít jak sociální, tak individuální vztahové normy, které budou vhodné pro jednotlivé žáky (Slavík 1994).

1.6.1 Předpoklady pro úspěšnou činnost ve výtvarné výchově

Úvahy ohledně předpokladů pro výtvarné činnosti bývají ve školní praxi spojovány se širokou škálou otázek, které se týkají běžných i specifických situací a problémů výuky výtvarné výchovy, ale také přípravy dětí pro život, jejich životních perspektiv a profesní či hodnotové orientace v dospělosti. Mezi takové patří také individuální předpoklady žáků pro výtvarnou činnost ve vztahu ke školnímu hodnocení ve výtvarné výchově a zejména klasifikaci jako jednu z jeho forem. Problém, který řeší rodiče, učitelé i široká veřejnost, se zabývá hodnocením žáků v tomto předmětu i řešením v rámci dlouhodobého šetření i vývoje a nabízí mnoho námětů k diskusi (Slavík 1994).

1.7 Odměny a tresty jako důležité motivační činitele

Odměnám a trestům, jako důležitým motivačním činitelům se věnují ve své publikaci Lokšová a Lokša (1999). Dále se jim ve své publikaci věnuje také Čapek (2014).

Na počátku školního vzdělávání, tedy v prvních ročnících mladšího školního věku, je ve vyšší míře zastoupena vnější motivace. Kdy za největšího stimulačního činitele můžeme považovat především pochvalu a trest. S vývojem dochází k využívání žákovy vlastní aktivity učitelem, kdy si žák klade jisté nároky sám na sebe, při nichž prosazuje svůj zájem, vůli a formuje systém vnitřní motivace k učení. Tento přechod probíhá v procesu interiorizace, tedy obecného zvnitřňování vnějších požadavků, jenž navazuje na osvojené poznatky, zručnost, rozvoj poznávacích funkcí, které jsou v souladu s osnovami škol.

Výrazným motivačním činitelem pro žáky k učební činnosti je působení odměn a trestů, které mají v procesu učení funkci informační a motivační. Učitel může správným uplatněním odměn a trestů ve vyučovacím procesu výrazně ovlivnit formování vztahu žáka k učení a školní práci. Když jsou žáci naučeni za určitý výkon dostat odměnu, budou takové jednání vyhledávat a jeho frekvence se zvýší. V opačném případě, kdy je za určitou aktivitu udělen adekvátní trest, lze

předpokládat, že se výskyt takového chování bude snižovat. Odměny a tresty slouží jako následek vykonané činnosti a jejího výsledku a jsou důležité již během výkonu a samotné době přípravy na něj v podobě očekávání, proto je vnímáme jako důležitou složku motivace chování.

Učitel musí dávat také pozor na to, aby neignoroval nesprávné chování žáků, které se tím ještě více prohlubuje, a zároveň také nepřehlížel jednání, které by bylo hodno ocenění.

Některé výzkumy poukazují, že využívání vnějších činitelů, odměn a trestů, slouží pedagogovi ke kontrole determinací chování žáků.

Vzhledem k účinnému působení odměn a trestů musí učitel adekvátně zvažovat jejich využívání. Je nutné vhodně volit četnost a míru, stejně jako je důležité dlouhodobě sledovat aktuální účinek odměny nebo trestu na osobnost žáka (Lokšová, Lokša 1999).

1.7.1 Odměny

Dle Čapka (2014) je odměna působení, které se pojí s chováním nebo jednáním jedince. Vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší radost a uspokojení potřeb.

Cílem odměn je zásada, že dobré chování se musí posilovat. Pochvala nebo jiná forma odměny by měla být bezprostředně spojena s vykonanou činností, za kterou byla udělena. V případě, že budeme chtít žáky něco naučit, využijeme k tomu odměnu, ale musíme dát pozor, aby se nenaučili, že odměna přijde vždy. Je nutné s odměnami začít, ale postupně odbourávat jejich získávání, a tím v žácích vytvářet důležitost trpělivosti a vytrvalosti.

Okamžitá odměna je účinná v případě, že chceme v žácích upevnit zlepšení nebo nové chování, které se u nich projevilo, a odměnou se snažíme, aby si dané jednání osvojili, přijali za vlastní. Jakmile k tomu dojde, je nutné z odměn ustoupit a ujistit žáky, že odměna nevyplývá za stejné chování vždy. V momentě, kdy učitel odmění žáka za spontánní úklid třídy, může další den očekávat, že ostatní žáci uklidí a budou se dožadovat odměny. Takoví, jejichž pomoc nebyla nezištná, se pak diví,

že za stejnou činnost, za kterou byl odměněn jiný, oni nejsou. Odměny by zároveň neměly být uplatněny, pokud si je žák „objedná dopředu“ jako ocenění za činnost.

Negativní účinek odměn můžeme sledovat, když jsou pro žáky motivem ke vzdělávání místo toho, aby měli sami zájem o samotnou činnost a učení.

Nadměrné využívání odměn povede žáky k fixaci na vnější motivaci bez potřeby uplatnit vnitřní, protože jeho cílem bude vždy získání odměny, ne jednání, které by bylo dobré jen pro něho, jako například získání znalostí bez vidiny dobré známky.

Nejčastější chybou učitelů při uplatňování odměn bývá pochvala žáka ještě před vykonáním činnosti. Taková odměna se dá považovat za podplácení a ztrácí na smyslu odměn (Lokšová, Lokša 1999).

1.7.2 Tresty

Trest je dle Čapka (2014) působení, které je spojené s chováním či jednáním jedince, jenž vyjadřuje negativní hodnocení. Přináší nelibost nebo omezení potřeb.

Při uplatňování trestů je důležitá zásada, u níž musí postih následovat neprodleně po vykonání nežádoucí činnosti, v takovém případě je účinný a splní svůj účel. Potrestání by tedy na základě této zásady nemělo být odloženo například ve škole na pozdější čas, kdy bude „volněji“ a učitel mu se bude moci více věnovat, nebo doma ho přenechat druhému z rodičů. V případě odsunutí trestu dojde k tomu, že žák si již nemusí pamatovat, co přesně provedl a za co je potrestán. Dojde k tomu, že učitelův nebo rodičův příkaz přijme, a vykoná ho bez toho, aniž by si uvědomil, proč k tomu došlo. Takový trest tím pádem absolutně ztrácí smysl, protože nedosáhne na snížení výskytu daného nežádoucího chování.

Tresty jsou účinné v případě, že se nevyskytují hojně a ve větší míře. Pokud je bude učitel využívat pravidelně a velmi často, může se stát, že se pro žáky stanou běžnou součástí vyučovacího procesu a nebudou pro ně známkou něčeho špatného, a tedy motivací k tomu své jednání zlepšit. Žák takový trest přijme jako nedílnou součást, se kterou se vyrovná, ale na jeho chování to nic změnit nemusí.

Jestliže šikovná a pořádná holčička (nebo chlapec) jednou zapomene úkol, je pro ni velkým trestem, když dostane poznámku nebo černý puntík. Oproti tomu

chlapec (nebo dívka), který nenosí úkoly pravidelně, je smířený s tím, že dostane poznámku. Není to pro něho trest, protože ví, že nic víc se nestane a čas, ve kterém by musel udělat úkol, se pro něho stane volným jen za cenu zápisu v žákovské knížce. Je si tedy vědom, že postih přijde, je na něj připraven, ale nijak se na jeho chování nezmění. Tehdy je důležité, aby jako důležitý faktor zasáhl rodič, který nebude neustálé poznámky ignorovat, ale bude se snažit se žákem úkoly vypracovávat a případně za jejich nesplnění vyvozovat patřičné důsledky. Bude mít zájem spolupracovat s učitelem, jenž mu může případně sdělovat, jaké úkoly byly zadány, aby žák neměl možnost jejich vypracování odložit nebo úplně ignorovat. Učitel v tomto momentě příliš nezmůže, protože když nechá žáka úkol dodělat, případně mu zadá další, nemusí se dočkat splnění, protože dle výše uvedeného žák nemá žádnou motivaci úkol splnit.

Důležité je stanovit pro tresty, které budou odpovídat pedagogickému záměru, přesná kritéria, při jejichž překročení bude žák potrestán, a dále vybrat vhodnou formu trestu, aby podpořila změnu nežádoucího chování.

Závěrem lze říci, že odměny i tresty slouží výhradně k tomu, aby docházelo k upevnování nového a žádoucího chování. Učitel takovým způsobem může pozitivně ovlivnit i změnit negativní vztah žáka k učení (Lokšová, Lokša 1999).

1.8 Negativní činitele ovlivňující školní výkon

Negativní činitele, působící na výkon žáků, popisují ve své publikaci Lokšová a Lokša (1994).

Učitel musí motivačním činitelům, které negativně působí školní výkon, věnovat pozornost. Pokud tyto vlivy nedokáže učitel pomocí svého pedagogického působení odstranit, mohou vést k tomu, že se žák ve škole necítí dobře, nerad do ní chodí, jeho práce není efektivní nebo se nechce učit vůbec, protože je školou frustrovaný a jeho potřeby nejsou uspokojené.

K takovým činitelům řadíme **nudu** a **strach**. Jeden žák se bude zadaným úkolem nudit, druhý z něho bude mít strach. V obou případech může dojít k tomu, že svou práci vykoná rychle, nebo nevykoná vůbec.

S problémem nudy i strachu, který zapříčiní neschopnost cokoliv udělat správně a dle pokynů, se podle mého můžeme setkat hlavně ve vyšších ročnících, kdy žáci vnímají výtvarnou výchovu jako předmět podřadný, v němž ztrácejí čas a k životu ho nepotřebují. Jakékoliv úkoly, ať mohou být sebezajímavější, odmítají z opravdového nebo hraného nezájmu o činnost. Zde se také objevují rozdílnost ve vývoji a u většiny se již projevuje puberta, která zapříčiní, že žák není spokojen se svým výkonem více než kdy jindy, a proto jej raději sabotuje, čímž předchází případnému neúspěchu, anebo z něho má strach, a tak si vytváří pomyslnou únikovou cestu v případě, že se mu dílo nepovede.

Nuda ve vyučovacím procesu vychází ze dvou hlavních zdrojů – nezajímavost předmětu a strach. Žáci mohou pociťovat jednotvárnost vyučovacích hodin, která může být čistě subjektivního rázu, kdy je předmět vnímán jako neužitečný. Zde sehraává velkou roli učitel, jehož úkolem je svůj výklad nebo práci žáků učinit zajímavými, zvolit vhodný způsob jak zaujmout, eliminovat zdroj negativní motivace žáků způsobem řízení a vedení vyučovací hodiny a předejít frustraci, vedoucí ke snížení úsilí a ztrátě učebních cílů. Nuda vzhledem k motivaci je dále specifikována v následující kapitole.

Strach je výrazným činitelem, který může v malé míře výkony žáků zvyšovat, ale kvůli němu jsou spíše snižovány. Pod jeho tíhou nedosahují žáci takových výsledků, jakých by dosáhli, kdyby obavy z dané činnosti vůbec neměli. Učitel musí být schopen od sebe jednotlivce, kteří jsou úzkostní svou přirozeností, a ty, u nichž je strach vyvolaný aktuální situací a podněty, které na ně působí (zkoušení, náročný úkol apod.). Role pedagoga spočívá v těchto případech v tom, aby vyloučil záporný účinek strachu na výkon ve škole tím, že pomocí svých pedagogických schopností a citlivým přístupem tento vliv eliminuje. Napomůže tím například u některých dětí snížením nároků, které by mohly jejich výkonnost omezovat, způsobit poruchy soustředění, a proto by žáci byli unavení, vyčerpaní a jejich schopnosti by mohly vyhořet. Při menším množství požadavků, které budou představovat výzvu, nikoliv hrozbu, bude jejich výkonnost stoupat, motivace růst.

Učitel by měl tedy využívat metody vnitřní motivace co nejvíce a uvědomovat si, že ne vždy všem zadaná činnost bude vyhovovat. Pro učitele je

také potřebné vědět, že s využíváním metod vnější motivace bude žák ovlivněný pouze za jeho přítomnosti, a nikoliv v momentě, kdy pedagog opustí třídu. Žák se tedy nebude předmětu věnovat ve svém volném čase.

Pro motivaci je také důležitá pozitivní zpětná vazba, která je žákovi zprostředkována učitelem nebo rodičem. Jeho vnitřní motivace je tímto jevem podporována stejně jako rozvoj autonomie a kompetence osobnosti. K posílení dochází, když jsou zpětnou vazbou oceněny zejména činnosti, které jí byly podpořeny, tedy vnitřně motivované činnosti žáka. Pozor je nutné si dávat v případech, pokud jej slovní pochvalou oceníme za něco, co udělal na pokyn, to by mohlo vést k upnutí se na vnější motivaci a snížení na motivaci vnitřní.

Na základě výzkumů lze říci, že u hůře se učících žáků je jejich motivace na snížené úrovni. U těch, kteří mají slabší prospěch (učení pod úrovní svých možností), převládají vnější motivy, jako jsou rodiče, učitel, spolužáci apod. Vnitřní motivy nejsou u těchto žáků primární a nevedou je k aktivitě při učební činnosti. Za takové můžeme považovat například radost z nově naučeného, snahu o poznání a vědu. Až třetinu žáků zařazujeme mezi slabší jen proto, že nejsou ke škole dostatečně motivováni. I nedostatek schopností k učivu se dá vykompenzovat dobrou motivací a vůlí.

K výraznějším změnám ohledně motivační struktury dochází během puberty, kdy se žák orientuje na vnitřní motivy a vnějším motivačním činitelem, který se dají považovat za výraznější, zůstávají jen rodiče.

Hlavními prostředky, kterými je jednatel ovlivňován, jsou činitelé jako rozvoj motivace, regulace, tvořivosti a hodnotového myšlení a zaměření.

Jedním z důležitých momentů v rozvoji motivační sféry je učební proces. Struktura motivace k učení se může pod vlivem aktivních učebních činností změnit pozitivním, ale i negativním způsobem. Z převažující vnější motivace dojde k převážení motivace vnitřní (Lokšová, Lokša 1999).

1.9 Motivace a nuda

Zejména při výuce se žáci setkávají se situacemi, které jsou z jejich pohledu nepotřebné a obtěžující. Mají pocit, že nepracují, neučí se ničemu, co by jim bylo užitečné jak momentálně, tak následně do života, ale přitom musí být neustále přítomni ve škole, kde jen ztrácejí čas z poznávání, které jim nabízí svět „tam venku“ za školním pozemkem.

Mareš (2013) charakterizuje tři pohledy žáků na nudu:

1. žák nemá ve škole co dělat;
2. žáka činnosti ve škole nebaví nebo se mu nechce dělat;
3. žák má pocit, že ve škole není legrace.

Dle souhrnné definice (Mareš 2013, s. 281) se „*nuda dostavuje, když člověk zažívá pocit jak objektivního neurofyzilogického stavu nízké aktivity, tak současně subjektivní psychologický stav nespokojenosti, frustrace nebo nezájmu jako reakci na nízkou aktivaci.*“

Zjišťování toho, zda se žáci nudí, může učitel určit hned několika způsoby. Nejdostupnější a pro pedagoga nejsnazší způsobem je **pozorování** v průběhu vyučovací hodiny, kdy učitel sleduje a hodnotí mimiku jejich obličejů, prováděné činnosti, které nesouvisí se zadanou prací, nebo gesta a pohyb v lavici.

Motivace by tedy měla splnit svůj účel zejména v ohledu, pokud jde o prevenci nudy, v tom je její stěžejní vliv. Žák by měl být dostatečně motivován k činnosti, která mu nebude připadat nudná, ale smysluplná (Mareš 2013).

1.10 Metody rozvoje motivace

Možností, jak zvyšovat motivaci žáků k učení a činnostem je mnoho a záleží jen na výběru učitele, které si zvolí do své praxe a bude je využívat. Dle Lokšové a Lokši (1994) jsou uvedeny následující metody rozvoje motivace.

1. **Problémové vyučování** – vyvolání zájmu o problém, alternativní řešení, tvořivost hypotéz, aktivita žáka a bezprostřední zpětná vazba.

2. **Učení hrou** – zařazení didaktických her s motivačním využitím soutěživosti, uvolněná atmosféra, radost z činnosti.
3. **Zajímavé úlohy** – úlohy, v nichž žák nachází dramatičnost, tajemství, vědecké objevování.
4. **Soutěže.** Soutěživost je důležitá pro každého člověka. V případě soutěží ve vyučovacím procesu musíme dbát na to, nenechaly vyniknout vždy stejnou skupinu žáků. Na jedné straně budeme mít neustálé vítěze, jež si na výhru zvyknou a nebudou nikdy schopni přijmout prohru, a na straně druhé budou poražení, kteří hned od počátku soutěže mohou automaticky rezignovat, protože vědí, že nemají šanci. Takové aktivity ztrácejí motivační smysl. Pokud je ale chce učitel využívat, musí mít na paměti střídání takových činností, ve kterých budou mít možnost „zazářit“ žáci s různým typem nadání a ohledem na jejich životní zkušenosti. Je podstatné, aby v soutěži měli žáci vždy rovnocenného partnera a byla zajištěna heterogenost týmů, to umožní, aby následně za výhru byli odměněni i ti, kteří jinak v dané aktivitě nevynikají, čímž zajistí učitel pozitivní motivaci pro všechny žáky.
5. **Programové učení** – využití samostatné práce jako motivace uplatňuje zpětné informace o řešení a nabízí možnost volby vlastního pracovního tempa.
6. **Dramatizace činností** – jako motivace zde slouží podání učební látky živým, názorným a pro žáky zajímavým způsobem.
7. **Odměna a trest** – jako principy a jejich důsledky. Dobré je nacházet a využívat nové způsoby hodnocení, nezapomínat na časté pozitivní ocenění a také na slovní a individuální, které je jako motivace to nejlepší, protože u všech žáků lze najít něco, v čem jsou dobří a musí o tom vědět.
8. **Akceptování jako motivace** – každý žák přijímá zodpovědnost za výsledky své práce. Žák je osobnost, dochází zde ke zvýraznění individuality a jedinečnosti každého jedince.

9. **Uplatnění principu sebevyjádření žáka** – tolerance individuálních zvláštností jedince, možnost pro žáka hovořit nejen o poznacích, ale také o vztazích a motivech.
10. **Rozmanitost ve vyučování** – proměnlivost vyučování, změna rytmu i tempa, využívání různých druhů metod a forem práce, momenty překvapení ve vyučovacím procesu.
11. **Zohledňování principu synektického klimatu** – využívání výměny názorů vedoucí k rozvoji nových nápadů, vytvoření aktivního prostředí, hledání, produkce a humoru.
12. **Brainstorming** – oddělení produkce od hodnocení, soudy a závěry, alternativy, které jsou oddělené od kritiky a posuzování.
13. **Koncentrace pozornosti** – soustředění na práci, zařazení cvičení na rozvoj a posílení pozornosti, nácvik koncentrace pozornosti.
14. **Regenerace sil** – zařazení relaxačních cvičení do vyučovacích hodin jako motivačního prostředku, střídání aktivity a relaxace, eliminace únavy pomocí zprostředkování odpočinku.
15. **Tvořivost** – využívání tvořivých úkolů, které svým řešením podporují motivaci, produkce umožňující pocit seberealizace a projev odvahy s rizikem postavení se do jiné role, než je klasická role žáků, předurčená k vědomostem a limitovaná školním prospěchem.
16. **Imaginace** – úkoly a cvičení zaměřené na rozvoj fantazie, spontánnosti v tvorbě za pomoci asociací, uvolněnost pracovní atmosféry a zvyšování motivace.
17. **Činnostní učení** – žáci při vyučování vykazují maximální praktickou aktivitu, při které učitel řídí výuku tak, aby žáci pomocí činnosti vyvinuli v co nejvyšší míře poznání s využitím zapojení celé osobnosti (objevování, pokusy, příklady apod.).
18. **Kooperativní vyučování a učení** – práce žáků ve skupině, které se přetvářejí dle povahy učiva. Pomocí učení v týmech se mění role žáků, sociální styk zde působí kladně a motivačně stejně jako skupinová dynamika.

19. **Rozvíjení citového vztahu k problému a jeho výcvik** – důležité pro vidění, definování a hledání řešení k problémům ve škole i v reálném životě.
20. **Skupinová dynamika** – motivačně využitě sociálně-psychologické procesy ve třídě, respektování role žáků na základě sociometrických analýz, které vznikají ve vyučovacím procesu.
21. **Využití informačních fondů** – samostatnost žáků, vyhledávání informací v knihách nebo na internetu, práce se slovníky, encyklopediemi, časopisy, práce na referátech s projevem vlastní iniciativy, získání nového vztahu ke spolužákům a škole.
22. **Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení** – hodnotový rozměr vyučování. Hodnocení není plně v režii učitele, své myšlenky, návrhy, učební výkony (vlastní i ostatních) posuzují žáci sami. Dochází ke zvyšování jejich zodpovědnosti, která následně posiluje motivaci žáků ve třídě.
23. **Aktuálnost** – problémy a témata vycházejí bezprostředně ze zkušeností žáků, jejich života, neustálá ukázka možností využití osvojených poznatků v praktickém životě.
24. **Uplatnění principu hierarchie cílů** – konkrétní a srozumitelné cíle práce (bližší i vzdálené) musí být žákovi známé.
25. **Uplatnění principu smyslu a významu učiva** – přesvědčení žáků, že získávané vědomosti a dovednosti jsou důležité pro jejich další život a uplatnění v praxi.

1.11 Principy zvyšování motivace

Uvedené principy jsou uvedeny na základě výčtu možností dle Lokšové a Lokši (1994).

Zpětná vazba. Musí následovat bezprostředně po výkonu. Upevňují se pozitivní výkony, eliminují se chyby a neadekvátní výkony. Jedním z kritérií skvělého učitele je schopnost umět pracovat právě se žakovou chybou.

Cíle. Pro rozvoj motivace je důležité, aby žáci přijali cíle, jako je oni sami stanovili. Musí znát a pochopit zaměření vyučovací hodiny a takto by měli přistupovat i k dlouhodobějším cílům, které jsou ve vzdělání nastoleny.

Tvořivé úlohy. Využívání úloh, které rozvíjejí tvořivost i samostatnost a motivaci. Důležitá je také diferenciací úloh na doplňující i rozšiřující učivo. Žáky motivuje jejich rozmanitost. Dojde tak k regulaci a poznání aspirační úrovně žáků.

Demokratické vedení. K rozvoji motivace povede i demokratické vedení kolektivu, tedy takové, kde žáci dostanou prostor k sebevyjádření, zkoumání a poznávání pohnutek k činnosti. Důležité je také vnímání příčin svých úspěchů nebo neúspěchů.

Problémové vyučování. Využití problémového vyučování se zařazením tvořivých a různě obtížných úkolů, které můžeme kombinovat s jinými možnostmi motivace. Mezi ně řadíme didaktické hry, programové postupy, přesně členěné úkoly a okamžitou zpětnou vazbu. Je nutné naplánovat nejprve úlohy jednoduché a pak přecházet ke složitějším, kdy žáci dostávají možnost zažít úspěch při vypracování úlohy, dle jejich samostatného výběru.

Situace a vztahy ve třídě. Udržení dobrého vztahu učitele se spolužáky a mezi žáky navzájem přispívá k dobré motivaci ve třídě. Pedagog se dokáže vcítit do jednání žáků a klade požadavky tak, aby motivace neutrpěla, nároky byly přiměřené a zároveň děti přiměly k tomu, aby se snažily být více náročné samy na sebe.

Rozvoj pozornosti. K podpoření motivace do učení využíváme rozvoj pozornosti, autogenní trénink a relaxaci.

Princip divergence. Ten je dobrý ke zvýšení motivace. Zařazujeme cvičení a úlohy, které procvičují myšlenky, rozmanitost a výjimečnost daného tématu.

Skupinová kooperace. Pomoc při zlepšování motivace žáků. Řešení problému ve skupině ozvláštňuje práci jednotlivce. Využití skupinové diskuse, hodnocení, možností řešení apod.

Hledání a pozorování problémů. Budujeme v žácích schopnosti, aby kriticky viděli svět, citlivě řešili jeho nedostatky a byli otevření vůči různým

názorům a potížím. Hledání smyslu práce ve škole rozvíjí motivaci žáků. Je důležité, aby byl v tomto ohledu žákům nápomocen i pedagog. Může využívat skupinovou práci, aktualizovat sociální potřeby a minimalizovat vnější tlak podporou zájmů žáků tvořivými úkoly a zvyšováním zodpovědnosti.

1.12 Demotivující činitele učení

Vedle snahy o pozitivní působení motivace na žáky si učitel také musí být vědom opaku, tedy činitelů, které působí demotivačně a učení rozhodně neprospějí. Lokšová a Lokša (1999) uvádějí následující:

Autokratický styl vyučování. Nařízení, rozhodnutí, kontrola i trest vycházejí výhradně od učitele a žáci se aktivně nepodílejí na vyučovacím procesu. Ve větší míře poslouchají, než produkují. Důraz je kladen na disciplínu a poslušnost než na uznání žáka učitelem. V tomto přístupu panuje více strachu a obav než radosti a humoru.

Neměnné vyučovací postupy. Metody, přístupy, úkoly i obsah činnosti je stále stejný, neměnný a řádný. Žáci při takových postupech ztrácejí motivaci cokoliv dělat, vyučovací proces se pro ně stává nudným a nezajímavým.

Produkce na úkor tvořivosti. Vyučování je zaměřeno pouze na produkci a tvořivost je zcela odkloněna. Nedochozí k rozvoji fantazie, imaginace, flexibility a originálnímu myšlení, či řešení problémů.

K čemu mi to bude? Častá otázka znějící ze školních lavic při různých činnostech. Učitelé často opomíjejí zdůraznit žákům, k čemu jim budou získané poznatky i dovednosti dobré. Přitom jednoduchá zmínka o využití získaného může žáky v dostatečné míře motivovat.

Příliš mnoho informací. Učitel se řídí učebními osnovami, jež jsou leckdy přeplněné množstvím informací, které musí žákům předat. Témata jsou tedy probírána v rychlém sledu, aby byly osnovy dodrženy, a tím upadá možnost žáky jakkoliv motivovat do dalšího zájmu o problematiku, protože v krátkém čase nelze využít motivační metody a aktivizující formy vyučování.

Známky jsou priorita. Ve většině škol stále přetrvává hodnocení výkonů i chování známkou. V žácích tato forma vyvolává potřebu učit se „na test“ pro známku, nikoliv pro život. Nedochozí k individuálnímu hodnocení, jen zařazení do hodnotové stupnice a přidělení známky na jejím základě. Převažuje memorování nad rozvojem psychických funkcí důležitých pro život.

Soutěžení. Určitá míra soutěživosti je důležitá pro každého, ale demotivačně působí neustále využívané srovnávání s nejlepšími. Soutěže a porovnávání se může negativně odrazit ve fixaci osobnosti. Žáci budou mít pocit, že nedokážou tolik, co premianti nebo nejlepší sportovci. Dojde ke ztrátě sebevědomí a chuti ke zlepšení výkonů jak učebních, tak sportovních, protože k činnosti budou přistupovat tak, že ať udělají cokoli, vždycky bude někdo lepší než oni.

1.13 Účinky motivace na tvořivost

Velmi významnou roli v procesech tvořivosti během vývoje žáků má vnitřní i vnější motivace. Důležitá je hlavně ta, která v žácích rozvíjí ochotu k rozvoji vlastních tvořivých schopností.

Pokud jsou lidé motivováni vnějšími činiteli, jejich kreativita není tak výrazná jako u osob, které pracují bez vlivu těchto složek. Řadíme sem snahu o to, aby jejich činnost byla pozitivně hodnocena, odměněna, kontrolována jinou osobou, a potřebu omezení výběru úkolů k řešení. Žáci, kteří mají problém s tvořivostí, vymýšlení nových a vlastních postupů i za cenu, že budou špatné, se řídí zejména tím, aby jejich práce nebyla ohodnocena negativně, a dožadují se jednotných postupů, které lze uplatnit v různých formách úloh. Tvořivé myšlení je vnější motivací tak znemožněné, že žáci ani nemají potřebu vytvářet něco nového, ba naopak, pro svůj klid a kladné hodnocení zůstávají u starých, ověřených postupů, u nichž si budou jistí úspěchem. Ve výtvarné výchově raději vytvoří to, co se od nich „očekává“, než aby využili svou fantazii a dokázali něco nového. Je snazší počkat si na ukázkou, jak zpracoval úkol někdo jiný a přiblížit se mu, protože to je v jejich očích výsledek, který učitel chce (Lokšová, Lokša 1999).

Dalším důležitým faktorem je i prostředí, ve kterém se pracuje. Pokud je to místo, které tvořivost podporuje a vyhodnocuje jako něco, co je správné a žádoucí, poskytuje podnětnou atmosféru a různé úkoly s možnostmi řešení, je jasné, že tady budou lidé tvořivější, jistě i uvolněnější a motivovanější k práci.

Vysoká úroveň vnitřní motivace zajišťuje i vysokou úroveň tvořivosti. Lidé, kteří jsou k činnosti motivováni vnitřně, vykazují lepší přístup k úkolům než ti, kteří jsou ovlivňováni zvenku. Očekávání odměny může člověka odvracet od řešení úkolu, protože se více orientuje na to, že bude oceněn, než na výsledek své činnosti, a dochází k poklesu tvořivosti za cenu práci dokončit s kladným výsledkem. Pokud chceme, aby člověk naplnil úkol svou kreativitou, nemusíme odměny zcela vylučovat, jen je nasnadě prezentovat je jako sekundární, nikoliv rozhodující činitel.

Pokud budou na člověka působit ve větší míře vnější vlivy, jeho motivace se může postupně změnit z vnitřní na vnější a začne se orientovat jen na vyřešení úkolu, který bude považovat za nástroj k dosažení vnějšího cíle, což působí negativně na motivaci vnější, jež slouží jako prostředek tvořivosti a představuje jednu z jejích základních podmínek. Všechny sociální faktory, které působí na člověka v průběhu práce na úkolu, mohou negativně ovlivnit jeho tvořivost. Její zvýšení naopak nastává, pokud je jedinec schopen soustředit svou pozornost jen na řešení úkolu.

Mezi nejdůležitější funkce motivace zařazujeme **řízení pozornosti**. Kapacita pozornosti je u člověka omezená a lidé, které motivují vnější činitele, jim musí dát značnou kapacitní část. To má za následek omezení schopnosti koncentrace v porovnání s těmi, kteří jsou motivováni vnitřně.

Vnější motivace může tvořivost výkonu zpomalovat tím, že vnější stimuly odvracejí pozornost jedince od úkolu a jeho pozornost se více orientuje na dosažení cíle. Pokud u člověka dominují vnější motivační činitele, odmítá přijmout řešení, které by bylo tvořivější, ale pro něho riskantnější, protože by hrozilo, že nedosáhne cíle, jenž mu byl zvenku stanoven.

Snížení úrovně tvořivého výkonu, který ovládají vnější činitele, je zprostředkované procesy kognitivními (analýza úloh, pozornost apod.), také

emocemi (nepříjemný pocit při plnění úkolu vnímaného jako „práce“). Oproti tomu zjednodušení díky působení vnější motivace na tvořivost můžeme sledovat v tom, že jedinec má radost, pocity sebeuspokojení při řešení, které je vnímáno jako „hra“. Člověk se v takovém případě cítí volně, bezpečně, v přátelské atmosféře a nemá strach z hodnocení výkonu. Příjemné a inspirativní sociální prostředí, v němž dochází k tvoření úlohy a práci na ní, se považuje za pozitivní faktor, který podporuje a podněcuje tvořivost. Člověk v něm vnímá pocit svobody, protože jsou jeho aktivity bez působení vnějších činitelů.

Ve školním prostředí je důležité si uvědomit, jak moc dodáváme dětem vnější motivaci v podobě odměny a také, do jaké míry jsou žáci z rodinného prostředí naučení, že za vykonání činnosti budou odměněni. Pokud jsou z rodiny žáci naučení, že nehrozí trest, jestliže se jim něco nepovede, nebudou mít strach realizovat své nápady v tvořivějších úlohách i za cenu, že se odměna nedostaví. Takoví žáci se neobávají hodnocení svého výkonu, což povede k větší míře jejich aktivity. Rozvojem vnější motivace pomáháme žákům v rozvíjení jejich osobnosti a odpoutání se od potřeby být vždy za správné řešení oceněn.

Rozvoj tvořivosti podporuje zvnitřnění vnějších podnětů, proto je důležité z hlediska správné motivace k tvořivé činnosti respektovat vývojové souvislosti motivace a tvořivosti. V nižších ročnících, kde převládá vnější motivace, musí žáci v naopak vyšších ročnících začít využívat vlastní aktivitu jak při výběru úloh, tak při hodnocení výsledků, řešení i nápadů svých nebo okolí (Lokšová, Lokša 1999).

2 Výzkumná část

Výzkumná část se zabývá teorií výzkumu a jeho charakteristickými vlastnostmi. Dále je popsána výzkumná metoda dotazníku, pilotní výzkum i samotné výzkumné šetření, které bylo realizováno v rámci této diplomové práce.

2.1 Výzkum

Výzkum je dle Gavory (2010, s. 11) „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva.*“ S touto charakteristikou se shoduje také Průcha, který definuje výzkum jako „*systematické a kritické zkoumání hypotetických tvrzení o předpokládaných vztazích mezi jevy*“ (Průcha 1995, s. 7). Výzkumy mají za cíl potvrdit či vyvrátit stávající poznatky nebo získat nové. Problémy, které zkoumají, nejsou jednoduše řešitelné, ale zpravidla vážné a rozsáhlé. Je tedy zapotřebí soustředěné a opakované činnosti, tento proces se stává systematickou činností (Gavora 2010).

Výzkum ve své konečné fázi vždy přinese poznatky respondentům i širšímu publiku než jenom těm, kteří na něm pracovali. Po ukončení pokaždé dojde k seznámení s výsledky, čímž se obohacují všichni, které daná problematika zajímá. Výzkumník se musí vždy opírat o spolehlivé informační zdroje a tím se připravit na celý průběh zkoumání. Zveřejnění výsledků výzkumu je zároveň projev vděčnosti za pomoc při výzkumu, ale také příležitost ke kontrole, kdy dojde k jeho veřejnému posouzení. To vše zajistí profesionalitu výzkumu a jeho úroveň (Gavora 2010).

2.2 Validita a reliabilita výzkumného nástroje

Validita a reliabilita jsou dvě základní vlastnosti každého výzkumného nástroje a dobrého měření.

2.2.1 Validita

Validita, česky platnost, je považována za nejdůležitější vlastnost výzkumného nástroje. Dle Gavory (2010, s. 71) znamená „*schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má.*“ V tomto se Gavora shoduje s Chráskou (2016, s. 32), který říká: „*Měření má dobrou validitu tehdy, jestliže měří skutečně to, co podle předpokladu měřit má.*“

Validita se mění dle podmínek výzkumu. Hovoříme o různých stupních její míry. Výzkumný validní nástroj může být vytvořen pro jeden účel a není vhodný v dostatečné míře pro použití v jiném výzkumném šetření. Lze říci, že změna validity je závislá na podmínkách každého výzkumu.

Chráška (2016) rozděluje validitu na **obsahovou** (míra stanoveného obsahu), **souběžnou** (míra shodnosti různých měření stejných objektů), **predikční** (míra vypovídající o budoucím vývoji objektů) a **konstruktovou** (míra ovlivnění výsledků některým z faktorů).

Oproti tomu Gavora se shoduje v **obsahové** validitě a dále rozlišuje validitu **predikční** (předpověď výsledku), **interní** (vlastnost nástroje a postupů) a **externí** (možnost zevšeobecnění výsledku).

Validita dotazníku a jeho otázek – Chráska (2016, s. 165) upozorňuje, že „*posouzení stupně validity dotazníku je vždy do určité míry subjektivní a záleží především na fundovanosti a kompetentnosti autora dotazníku.*“ Ještě doporučuje, aby autor nevycházel pouze z vlastních názorů, ale nechal dotazník k posouzení dalším odborníkům.

Vysokou validitu mají otázky, zaměřující se na věk, pohlaví, bydliště apod. Na ně dostává výzkumník od respondentů jasné odpovědi. Na faktografické otázky vyžadující odhad se nedá v mnoha případech spoléhat (př. *Kolik času týdně věnujete přípravě na vyučování?*). Dotazovaní většinou neznají přesná fakta, proto je nutné, aby si otázku promysleli, odhadli a odpověděli co možná nejpřesněji.

Nižší validity dosahují odpovědi u otázek zkoumajících respondentovy postoje, zájmy a názory. Rozdíly v míře validity lze zaznamenat v závislosti na

konkrétnosti dotazu, zvláště pak na tom, jak dalece je otázka a její odpověď pro respondenta citlivá nebo důvěrná.

Správnost odpovědí je z velké míry ovlivněna respondenty samotnými. Každý z nich je jiný. Mezitím, co některého bude výzkum zajímat a k vyplnění dotazníku přistoupí zodpovědně, se zájmem a snahou odpovědět na všechny otázky co možná nejpřesněji, jiní budou poskytovat odpovědi například podle toho, jak je to z jejich pohledu nejsprávnější.

To je problém zejména dotazníků, které nejsou anonymní a oslovený ví, že jeho odpovědi budou spjaty s jeho jménem. Dochází zde ke zkreslování pod vlivem snahy zaznamenat do dotazníku to, co by se mělo dělat podle toho, jak se očekává od něho nebo společnosti, nikoliv jak činí on sám. U anonymních dotazníků se získávají zpravidla pravdivější odpovědi zejména proto, že vybraná osoba může být otevřená a upřímná, protože nemusela uvést své jméno. Nevýhodu lze spatřovat v možnosti, že jsou považovány veřejností více za nedůležité, a proto jsou často poskytnuté odpovědi povrchní, případně pouze vyplněné bez náročnějšího přemýšlení nad problematikou.

Za těchto okolností je možné využít speciální metodu, která zjišťuje možnost zkreslování odpovědí. Do dotazníku jsou vloženy L-otázky, které mapují, do jaké míry si respondent odpovědi upravil. Jsou povětšinou zaměřené na chování, kterého se lidé dopouštějí, ačkoliv neodpovídá společenské normě. V případě, že dotazovaný na většinu otázek odpověděl, že s takovýmto chováním rozhodně nemá nic společného, lze předpokládat, že ani zbytek zodpovězených otázek nebude založen na pravdě (Gavora 2010).

2.2.2 Reliabilita

Tento pojem je nahrazován pojmy „spolehlivost“ nebo „stabilita“. Měření je reliabilní, pokud jsou výsledky výzkumu po určité době stejné, nebo alespoň podobné za předpokladu, že obě zkoumání probíhala stejných podmínek. Reliabilita dále zajišťuje přesnost daného měření, zároveň jeho spolehlivost a šetření je minimálně zatíženo chybami, které při něm mohou nastat (Chráska 2016).

Reliabilita dotazníku. Reliabilita dotazníku je „*schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy*“ (Chráska 2016, s. 165). Stupeň reliability je nezbytným předpokladem pro vysokou validitu. Gavora i Chráska se shodují, že vysoká reliabilita měření ještě nemusí být jistotou vysoké validity. Pravdou zůstává, že respondenti se většinou nezabývají myšlenkou o nutnosti spolehlivosti a přesnosti výsledků, které výzkumník získává díky jejich odpovědím. Mnohdy je ve výzkumu dotazník jediným zdrojem informací, o něž se celý výzkum opírá (Gavora 2010).

Reliabilita je závislá na více vlastnostech. Mezi ně patří vnitřní konzistence dotazníku. Reliabilita dotazníku se zvyšuje počtem otázek, zaměřujících se na totožnou informaci. Odpovědi na tyto otázky, jež jsou v různém znění cílené na stejná fakta, dávají výzkumníkovi možnost vyššího procentuálního zisku pravdivých odpovědí. Výzkumník je tak o poznacích získaných tímto způsobem více ujistěn o jejich pravdivosti a může na nich založit výsledky celkového šetření (Gavora 2010).

2.3 Dotazník

Pro tuto práci byla zvolena kvantitativní metoda dotazníku. Především proto, že bylo nutné získat, co možná největší množství údajů a názorů a dotazník, jako výzkumný nástroj, byl pro tento účel nejvhodnější. Nebylo potřeba setkávat se s respondenty, protože odpovědi se stejně dobře získaly pomocí této metody. Do výběrového vzorku byli zvoleni učitelé z 1. stupně základní školy v regionu Libereckého kraje a následně, vlivem malé návratnosti dotazníku, i ze škol v Mladé Boleslavi a okolí.

Dle Gavory (2010) je dotazník „*způsob písemného kladení otázek, ze kterých jsou získávány písemné odpovědi.*“

Průcha (2009, s. 815) definuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na něž dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Dle Chrásky (2016) se otázky mohou vztahovat v k jevům vnitřním, jako jsou například názory učitelů

na různá opatření, nebo k jevům vnějším, pod nimiž si můžeme představit například postoje nebo motivy.

Dotazník se řadí mezi nejfrekventovanější metody zjišťování informací a údajů, protože se výzkumníci domnívají, že je jednoduché jeho zpracování a následné vyhodnocování. S Gavorou v této charakteristice souhlasí ve své publikaci i Chráska. Při nesprávné formulaci otázek a konečného špatného zpracování může dojít ke zkreslení výzkumu a nevyřešení problematiky, která byla zkoumaným předmětem.

Dotazník je určen k hromadnému získávání údajů a informací od velkého počtu oslovených odpovídajících. Je považován za ekonomický výzkumný nástroj zejména proto, že s ním lze získat mnoho odpovědí během krátkého časového intervalu.

Musí mít jasně stanovený, konkrétní cíl, což lze považovat za nejdůležitější podmínku šetření, v němž je dotazník zvolen jako výzkumný nástroj. Ten, kdo oslovuje lidi, si musí uvědomit také fakt, že formou dotazníku obdrží spoustu informací ke svému výzkumu, ale že se nejedná o testování respondentů, avšak o shromáždění názorů a faktů, z nichž bude výzkum vycházet (Gavora 2010).

2.3.1 Terminologie dotazníku

Gavora (2010) ve své publikaci uvádí následující terminologii:

- **respondent** – člověk vyplňující dotazník,
- **otázky** – prvky dotazníku, označované též jako položky,
- **položka** – označení pro oznamovací formu výroku,
- **administrace** – zadávání dotazníku.

2.3.2 Struktura (podoba) dotazníku

Gavora (2010) upozorňuje, že při tvorbě celého dotazníku je nutné stěžejní promyšlení jasně dané struktury. Dotazník je nutné rozdělit do několika okruhů, které budou následně pomocí položek konkretizovány. Výzkumník dbá na to, že otázky nesmí být tvořeny ihned od počátku tvorby dotazníku. Pokud se tak stane,

dotazník může být nevyvážený a položky nepokryjí celou problematiku, kterou výzkum zkoumá, a tedy nebude dostatečně objektivní.

Dotazník má zpravidla tři části (Gavora 2010).

- a) **Vstupní část** – do této části řadíme hlavičku, v níž je obsažen název a adresa zadávajícího. Dále zde musí být uveden cíl dotazníku (výzkumu), zdůraznění důležitosti odpovědi vzhledem k prováděnému výzkumu a uvedení respondenta do problematiky, čímž by měla být oslovená osoba motivována k vyplnění i následnému navrácení. Nesmí zde chybět ani pokyny, jak dotazník vyplňovat, případně ilustrativní příklad vyplnění.
- b) **Druhá část** – obsahuje vlastní položky a otázky. Na začátek je vhodné zařadit poutavější a jednodušší otázky, které respondenta neodradí a motivují k vyplnění. V prostřední části je nutné se zaměřit na méně zajímavé otázky a na konci na ty těžší s důvěryhodnějším charakterem, které nejsou tak náročné, jako předešlé typy otázek. Je tím respektován fakt, že dotazovaná osoba již může být unavena.
- c) **Konec** – zde by mělo být uvedeno poděkování respondentovi za spolupráci.

2.3.3 Dotazníkové otázky (a jejich tvorba)

Otázky a položky jsou spolu s odpovídající strukturou stěžejním bodem celého dotazníku.

Otázky dotazníku dělíme dle Gavory (2010) do tří stupňů podle jejich otevřenosti.

- a) **Uzavřené otázky** nabízejí hotové odpovědi, z nichž si respondent musí jednu (popřípadě dle zadání více) vybrat a označit dle zadaného pokynu (kroužkování, podtržení) a musí být připraveny na základě znalosti problematiky. Výhodou je jednoduché vyhodnocení, kde dochází pouze ke sčítání četnosti jednotlivých odpovědí.
- b) **Otevřené otázky** dávají respondentovi volnost odpovědi. Směřují pouze na tázaný jev a umožňují odpovědi dle jeho volby a zkušeností,

takže může své názory prezentovat podle svého vědomí bez omezení. Není mu vnucena volba, ale je požadován vlastní názor. Zároveň se ale na tyto otázky odpovídá daleko obtížněji než na otázky uzavřené, jejich vypracování je delší. Jejich nevýhodou je složitější zpracování na konci výzkumu. Odpovědi je nutné kategorizovat a následně vyhodnotit.

- c) **Polouzavřené otázky** jsou takové, které nejprve nabídnou respondentovi odpověď jako v uzavřené otázce, ale následně si vyžádají její vysvětlení.
- d) **Škálové otázky** nabízejí hodnocení jevu na dané škále možností, z nichž si respondent vybere tu, která je mu nejbližší.

Typy otázek mohou být zařazeny variabilně a v průběhu dotazníku je lze střídat. Dotazník tak může působit zajímavěji a zároveň podněcuje pozornost respondenta, protože typ otázek není stereotypní.

Souběžně můžeme do dotazníku zařadit i otázky, na které respondent nemusí odpovídat, protože se jej netýkají. V takovém případě je nutné zařadit i instrukci, která dává k nevyplnění pokyn a navádí na další postup při zpracování.

Nejzákladnější fakt, na který je třeba brát zřetel při tvorbě otázek, je jejich **jasnost a jednoznačnost**. To bude mít za následek, že porozumění otázce bude u všech respondentů stejné a nedojde k mylnému vyložení, zavinění nejednoznačností špatně sestavené otázky. Je tedy dobré neformulovat otázku s využitím slov, jež lze vyložit mnoha způsoby, jako například slovo „několik“, protože mohou být každým respondentem pochopena jinak. Současně se zde vyskytuje možnost, že dotazovaná osoba bude mít pocit, že je dotazníkem testována. Jako příklad můžeme uvést otázku: „*Jmenujte několik druhů motivace, které využíváte před zahájením práce ve výtvarné výchově.*“ Položka působí jasně testujícím dojmem, nehledě na to, že každý respondent uvede různý počet možností. Množství není pod tímto pojmem natolik konkretizované, aby se s odpovědí na tuto otázku dalo objektivně pracovat během vyhodnocování dotazníku a následného vyvození závěru do výzkumu (Gavora 2010).

Dle Průchy (1995) je také vhodné zařadit takové položky, na které respondent neodpovídá, ale pouze vyjadřuje svůj souhlas nebo nesouhlas s daným tvrzením a vyjadřuje tak svůj postoj k vyjádření samotnému.

Chráska (2016) upozorňuje, že je také důležité, aby si výzkumník uvědomil, že řazení otázek nepodléhá logickému sledu, ale přednost v pořadí se dává z hlediska psychologického. Mělo by se začínat zcela jednoduchými a konkrétními položkami a pak zařadit nejdůležitější do středu dotazníku, v čemž se shoduje s názory Gavory.

Dále můžeme uvést některá pravidla pro tvorbu otázek, která doporučuje ve své publikaci P. Gavora (2010):

- a) položit otázky, na které je respondent schopen odpovědět (poskytnutí validních odpovědí);
- b) vyhnout se otázce, ve které se ptáme zároveň na dvě odpovědi (tzv. dvojitá otázka);
- c) klást smysluplné otázky – zvýšení zájmu respondenta a validity odpovědí, vyhnout se povrchnosti odpovědí způsobené nezájmem (otázky týkající se oboru respondenta);
- d) pokládat jednoduché otázky (snazší porozumění, rychlejší vyplňování, lehké pochopení);
- e) tvořit otázky bez záporných výrazů (předjetí možnosti přehlédnutí záporu, a tedy nevalidní odpovědi);
- f) nezařazovat otázky, u kterých respondent nemusí odpovědět podle pravdy, ale podle toho, jaká odpověď by měla být společensky žádoucí (případně umožnit odpověď „Někdy ano, někdy ne.“).

2.3.4 Požadavky dotazníku

Dle Kohoutka (2005) by měl dotazník splňovat hned několik požadavků.

- a) **Objektivnost** je zajištěna mírou nezávislosti na osobě uživatele. Přispívá k jednoznačnosti výsledků vzhledem k nemožnosti výzkumníka zkreslit fakta, například špatným pochopením odpovědi při rozhovoru nebo chybném zapsání informace, poskytnuté v rozhovoru. Objektivitou můžeme

tedy rozumět minimální působení výzkumníka na výsledky. Pokud je objektivnost dotazníku zajištěna, musí nezávisle na sobě získat stejné výsledky různí posuzovatelé.

- b) **Standardnost** je požadavkem, aby všichni respondenti měli při vyplňování dotazníku stejné podmínky. To směřuje k tomu, aby bylo možné srovnávat výsledky všech. Je tím zajištěna i míra validity a spolehlivosti. Pro standardnost dotazníku je také nutné zajištění souboru osob, které se v předvýzkumu vyplnění zúčastní.
- c) **Spolehlivost** (reliabilita) znamená stabilitu dotazníku v čase, tedy získání podobných odpovědí i opakování metody v časovém odstupu.
- d) **Platnost** (validita) zabezpečuje, že dotazník zkoumá to, co zkoumat má. Závisí na spolehlivosti a objektivnosti metody.
- e) **Úspornost** metody spočívá v časové nenáročnosti při administraci a vyhodnocování. Počet otázek musí být přiměřený dané problematice stejně jako způsobu odpovídání na otázky. Při odpovědích ANO nebo NE může být otázek více, oproti tomu otevřených otázek, vyžadujících delší odpověď, volíme v dotazníku menší počet.

2.3.5 Délka dotazníku

Gavora (2010) upozorňuje, že délka dotazníku by měla být adekvátní vzhledem k získání všech potřebných údajů a zároveň taková, aby respondent nestrávil nad vyplňováním dotazníku příliš mnoho času, což by mohlo vést k unavitelnosti a povrchnímu vyplnění. Je kompromisem mezi potřebnými informacemi, které výzkumník získává, a schopnostmi oslovených respondentů.

Všeobecně není určena adekvátní délka, kterou by měly dotazníky splňovat. Některé trvají tři čtvrtě hodiny, ale zpravidla se jedná o kratší dotazníky, které nezaberou více jak 20 minut času vyplnění. Samozřejmě délka dotazníku je také závislá na tom, od koho údaje získáváme. U mladších věkových skupin volíme dotazník co možná nejkratší a s postupem věku respondentů můžeme délku zvyšovat.

K přesnějšímu určení délky využíváme předvýzkum, kde dochází k předložení vypracovaného dotazníku několika respondentům. V předvýzkumu můžeme mimo délky vyplňování sledovat také způsob a zaujetí, se kterým oslovené osoby dotazník vypracovávají. V tomto momentě je ještě možné dotazník upravit za předpokladu, že výzkumník zjistí jeho nedostatky, například v pochopení některých otázek, případně jejich špatnou formulaci upraví, než jej rozešle mezi větší množství lidí, poskytujících odpověď (Gavora 2010).

2.3.6 Elektronický dotazník

V předešlých stránkách byla věnována pozornost zejména dotazníku papírovému, ke kterému se během rozvoje počítačové techniky a internetu přidal ještě dotazník elektronický.

Ten má řadu výhod, oproti papírovému. Jmenovat můžeme například možnost získání většího množství respondentů, což zajišťuje i více výzkumných vzorků, než nabízí dotazník papírový. V elektronickém dotazníku se také respondenti více rozepíší v případě otevřených odpovědí, je tedy jasné, že z něho získá výzkumník více informací. Jako další přednost lze shledávat větší procento jeho návratnosti. Při přijetí elektronického dotazníku, jej většina oslovených vyplní ihned, nikoliv s odkladem, jako tomu ve většině případů bývá u papírového.

Pokud si výzkumník zvolí jako možnost dotazníků právě elektronický, musí si být vědom toho, že ne všichni respondenti jsou schopni s počítačem bez problému pracovat a vyplňováním by mohli být stresováni.

Dle Gavory (2010) můžeme rozlišit dva druhy elektronických dotazníků – emailový a webový dotazník.

U **emailového dotazníku** je žádoucí zajištění velkého množství emailových adres, kam bude rozeslán. Respondent obdrží všechny informace pomocí emailu, v němž je dotazník přílohou. Vyplněný pošle oslovená osoba na emailovou adresu výzkumníka, který tím shromáždí totožné údaje, jako by získal v papírové podobě dotazníku, a stejně s nimi i pracuje. U tohoto druhu elektronického dotazníku nastává problém, že respondent ztrácí anonymitu vzhledem k tomu, že výzkumník

s vyplněným dotazníkem získává i jeho identitu díky emailové adrese. Někdo ho z tohoto důvodu raději nevyplní.

V dnešní době se spíše volí **webový dotazník** zejména proto, že lze získat větší množství lidí na internetu. Dotazník, vytvořený na některém z internetových portálů, stačí sdílet na některé ze sociálních sítí a může být osloveno až několik stovek potenciálních respondentů. Riziko takového rozeslání je zejména v tom, že si výzkumník nikdy nemůže být jistý, ke kolika cíleným lidem se skutečně dotazník dostal. Zároveň zde vyvstává i problém toho, že dotazník, zaměřený například na učitele 1. stupně základní školy, může vyplnit kdokoliv jiný z jakéhokoliv oboru. V tom případě je výzkumník bez šance ovlivnit, komu dotazník poskytne k vyplnění a zda nebude výzkum zkreslen někým, kdo dotazník odeslal, aniž by se problematikou zabýval, případně s ní byl seznámen. Výhodou takového dotazníku je možnost, která výzkumníkovi nabízí odpovědi na uzavřené otázky ihned vyhodnotit a zařadit do grafu (Gavora 2010).

2.4 Pilotní výzkum (předvýzkum)

Pilotní výzkum je následující krok po sestavení dotazníku. Dle Gavora (2010) má umožnit výzkumníkovi získat informace o správnosti a použitelnosti výzkumného nástroje, jenž je vytvořen pro tento konkrétní účel. Je uskutečněn na malém množství lidí a slouží k ověření správného zpracování výzkumné metody. Tou rozumíme způsob získávání dat v terénu. Cílem předvýzkumu je zjistit (ne)fungování výzkumného nástroje.

Výzkumník si klade otázky, zda zkoumané osoby rozumí pokynům, zadání otázek, zda jsou ochotny se výzkumu zúčastnit a výzkumný nástroj vyplnit. Důležitým aspektem je také zjištění doby vyplňování dotazníku, a jestli se dají údaje, které jsou výzkumným nástrojem získávány, správně vyhodnotit.

Předvýzkum také umožňuje udělat drobné úpravy ve výzkumném nástroji, případně v předpokladech nebo ve výzkumném souboru. Je tedy zřejmé, že v této fázi je možné s výzkumným nástrojem ještě dále pracovat, ale v případě, že je již

započato získávání dat pro hlavní výzkum, nelze změnit předpoklady ani výběr respondentů (Gavora 2010).

2.5 Výzkumné šetření

Na základě charakteru výzkumného šetření a nutnosti získání většího množství dat byla pro práci zvolena metoda dotazníku, která byla výhodná právě pro tyto účely. Nebylo třeba setkávat se s respondenty osobně. Všichni, se kterými došlo k osobnímu setkání za účelem předání dotazníku, dostali možnost výběru, zda si přejí papírovou podobu, nebo elektronickou, která byla posílána na jimi uvedené e-mailové adresy. Bylo to hlavně z důvodu jejich pohodlí, díky kterému měla jejich vlastní volba znamenat větší přínos pro výzkumné šetření.

Dle Gavory (2010) výsledky, získané z dotazníkového šetření, nelze přenášet na jiné základní soubory a zevšeobecnit na všechny, kteří spadají do skupiny, z níž bylo vybráno několik respondentů (např. učitelé 1. stupně základních škol). Vymezení respondentů, na které se výsledky vztahují, musí být přesné. Pro tuto práci se základním souborem stali učitelé 1. stupně základní školy a do výběrového souboru byli zařazeni pedagogové z **Liberecka, Českolipska a Mladoboleslava**. Výběr závisel výhradně na snadné dostupnosti a ochotě jednotlivých škol a učitelů v nich se šetření zúčastnit.

V úvodu dotazníku byla představena diplomová práce ve smyslu jejího tématu a cíle. Následně bylo všem poděkováno za rozhodnutí spolupracovat na výzkumném šetření a pomoci vyplněním dotazníku. Všichni učitelé byli upozorněni, že šetření probíhá anonymně a nikde nebude zveřejněna jejich identita v závislosti na jejich odpovědích.

Na začátek dotazníku byly zařazeny uzavřené a jednoduché otázky, které ihned respondenty neodradí od vyplnění, a dále pokračovaly položky složitější, jež se zabývaly konkrétními typy motivace. Ukončení dotazníku bylo zaměřeno výhradně na učitelskou praxi oslovených osob.

Sběr dat v tomto šetření probíhal, jak již bylo zmíněno, formou dotazníku, který čítal třináct otázek. Ty byly cíleny hlavně na způsob motivování žáků ve

výtvarné výchově a také na zdroje motivace, které učitelé využívají, případně, kterými se nechávají inspirovat.

Dále dotazník zkoumal jejich postoj k motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy z hlediska času, který jí věnují z celkové vyučovací hodiny. Zaměřoval se také na změny ve způsobu motivace, případně hledání a nalézání inspirace k ní, a změně v průběhu praxe respondentů. Otázky také zjišťovaly, zda respondenti shledávají svou délku praxe jako výhodu při hledání a volbě motivace, či nezaznamenávají žádné rozdíly od jejího počátku. Zájem směřoval i k radám, případně nápadům, které by respondenti v oblasti motivace mohli předat začínajícím učitelům.

Otázky byly z části otevřené a zčásti uzavřené, ve kterých byla možnost výběru více odpovědí. Na začátku výzkumného šetření bylo záměrem, aby každá z nich měla na výběr pouze jednu možnou odpověď, zejména proto, aby se učitelé zamysleli a zvolili opravdu to, co využívají nejvíce.

Při pilotním výzkumu vyplynulo, že bude mnohem lepší umožnit označení většího množství možností u jedné položky, protože by mohlo dojít k situaci, kdy vlivem neschopnosti se rozhodnout pro jednu z odpovědí, nebude otázka zodpovězena vůbec, a tím by došlo k daleko větším ztrátám.

Před setkáním se s paními učitelkami, které se měly účastnit pilotního výzkumu, došlo ke schůzce s ředitelem dané školy, který bez výhrad souhlasil, aby první vstup do terénu probíhal právě na půdě jeho školy, a zároveň neměl problém s tím, aby se následného šetření mohli účastnit všichni učitelé 1. stupně jeho školy.

V **pilotním výzkumu** probíhala práce s několika učitelkami 1. stupně základní školy. Byly ochotné se sejít v jejich volném čase. Vyslechly si záměr a svolily, aby jejich vyplňování bylo sledováno, případně doplňováno o otázky, které mohly pomoci ve zdokonalení nebo lepšímu pochopení některých položek v dotazníku.

Paní učitelky důsledně a vstřícně vyplňovaly dotazník a také se během vypracovávání ptaly na vše, co nebylo jasné. Jednalo se zejména o otázky, které měly upřesnit, na co je daná položka, jež byla předmětem dotazu, zaměřená, aby nedošlo k mylnému vyložení a následnému zkreslení výzkumného šetření. Bylo

možno vysledovat, zda nepochopení některých otázek vychází z reálného základu nevhodně formulované otázky v dotazníku nebo bylo na vině pouze špatné přečtení a tím nepochopení otázky.

Další důležitá informace, která z předvýzkumu vyplynula, byl reálný čas zpracování dotazníku. To bylo podstatné zejména pro osoby, které byly následně osloveny účelem vyplnění. Celková doba vypracování se pohybovala průměrně okolo 10–15 minut, což jak se později ukázalo, byla adekvátní délka, která respondenty neodradila. Naopak byli potěšeni, že dotazník nezabere tolik času, jak se obávali.

Z pilotního výzkumu vzešel nedostatek, že se odpovídající paní učitelky nebyly schopné u některých otázek rozhodnout pouze pro jednu z nabízených možností. Objevilo se to zejména u otázek, které byly cílené na nejfrekventovanější druhy motivace, nejvíce osvědčené či neosvědčené druhy, jež ve své praxi nevyužívají nebo jen velmi zřídka. Reakcí na tuto skutečnost bylo umožnění zvolení více odpovědí v některých otázkách, zaměřených na tuto problematiku a oblast motivace.

Důvodem toho, že nebyla primárně v první verzi dotazníku umožněna volba více odpovědí u otázek, které se zabývaly druhy motivace ať z hlediska využívání nebo osvědčenosti, bylo zejména to, aby respondenti ve snaze vyplnit dotazník co nejrychleji, bez většího přemýšlení vzhledem k jejich velké zaneprázdněnosti nevybrali všechny odpovědi, čímž by nedošlo k selekci těch opravdu nejvíce využívaných forem nebo možností motivace.

Po ukončení pilotního výzkumu a upravení výzkumného nástroje, mohlo začít samotné šetření.

Dotazníky byly dodány do školy, ve které probíhal pilotní výzkum a ředitel školy byl se skutečností probíhajícího šetření seznámen. Na prvním stupni učí pouze paní učitelky, není zde žádný pan učitel.

Po rozhovoru ve škole, byl některým z nich dotazník předán okamžitě v papírové podobě a došlo k domluvě o vyzvednutí vyplněného dotazníku, případně poslání po některé z kolegyň. Část paní učitelek si nechala dotazník zaslat na e-mail, ke kterému dodaly i svou adresu. Byly upozorněny na to, že tím ztrácí

dotazník na anonymitě, ale jejich odpovědi nebudou nikde zveřejněny pod jménem. S tím neměly problém a byly rády, že jim je tato varianta poskytnuta, protože dle jejich slov je pro ně snazší a rychlejší svůj dotazník vyplnit na počítači.

Počet odeslaných dotazníků, konkrétně paním učitelkám do této školy, se ani zdaleka nerovnal tomu, který byl vyplněný poslán zpět. V prvních několika dnech, kdy byly zpracované dotazníky očekávány, byl tento fakt opomíjen a vysvětlován tím, že respondentky mají spoustu práce a mělo by se ještě počkat, až se k dotazníku dostanou. S narůstajícím počtem dní, kdy se situace nelepšila, se začala hledat příčina. Došlo k další návštěvě školy, aby se jednak vyzvedly vyplněné dotazníky v papírové podobě a také aby se zjistilo, proč dotazníky odeslané na e-mail nejsou stále navraceny. Z pohledu paní učitelek nastal problém při otevírání dotazníku, který byl ve formátu doc., a nebylo možné jej otevřít. Některé si pak zvolily možnost dodatečně dodaného papírového dotazníku, jiným byl dotazník odeslán na e-mail v PDF dokumentu.

Tato potíž byla zaznamenána pouze na jedné ze škol, vzhledem k tomu, že ostatní učitelé z jiných škol, do kterých byl dotazník zaslán, soubor bez problému otevřeli a dotazník vyplnili.

Další školy v Libereckém kraji, které se šetření zúčastnily, byly fakultní školy Technické univerzity Liberec, zajišťující praxi studentů, stejně jako školy z Českolipska a Mladobolesavska. Jejich výběr nebyl náhodný, ale podložený kontakty, které studenti univerzity navázali se cvičnými učitelkami. Dotazník se díky jejich ochotě dostal i ke kolegyním dané školy. Tento krok vycházel zejména z doporučení Gavory (2010), který uvádí, že pro vstup do instituce za účelem šetření může výzkumník využít doporučení kolegů, což pomůže jak při žádosti o povolení výzkumu, tak zajištění větší ochoty při vyplňování dotazníků. Respondenti jsou tak seznámeni o šetření i jeho cíli a dotazník ve své e-mailové schránce očekávají.

Ředitelé jednotlivých škol neměli žádný problém s tím, aby na jejich škole výzkumné šetření probíhalo. Ihned po vysvětlení okolností dali své svolení, aby dotazníky byly dodány jednotlivým učitelům, a popřáli úspěšné dokončení šetření.

Někteří z nich se také vyjádřili, že by byli rádi po ukončení seznámeni s výsledky. Jednalo se zejména o ty ředitele škol, kteří výtvarnou výchovu vyučují.

Pro účely tohoto šetření byla stanovena nejnižší možná hranice navrácených dotazníků, z nichž dojde k celkovému vyhodnocení, na **třicet**. Zpočátku šetření byla návratnost vyplněných dotazníků celkem vysoká a v podstatě každý vydaný dotazník byl i vyplněný vrácen zpět. Jednalo se zejména o dotazníky, které byly osobně předány na první škole, kde bylo celkem 12 učitelů.

Postupem času ale došlo k poklesu. Ačkoliv počet vydaných dotazníků byl vyšší než 50, návratnost nedosahovala ani polovičního množství. Ze všech vydaných dotazníků se v prvotní fázi vrátilo vyplněných pouze 13, což bylo pro účely této práce opravdu minimální, mizivé a zanedbatelné množství.

Vzhledem k tomu, že snahou bylo sledování poměru vydaných a navrácených dotazníků, muselo se vlivem této skutečnosti s cílem získání co možná největšího počtu respondentů přistoupit na jinou formu oslovování a odesílání dotazníků. Díky kontaktům jedné ze škol, byly dotazníky rozeslány i s průvodním dopisem ředitelům jednotlivých škol v Libereckém kraji, se kterými daná škola spolupracuje. Tímto způsobem bylo získáno další větší množství respondentů, které se již blížilo stanovené minimální hranici třiceti dotazníků. Negativem tohoto způsobu rozeslání byl fakt, že nebylo možné sledovat, ke kolika učitelům na 1. stupni základních škol se dotazník skutečně dostal.

Několik dní před ukončením šetření chybělo stále pět vyplněných dotazníků, aby mohla být zahájena práce na sčítání a vyhodnocování výsledků. Nezbyvalo nic jiného než oslovit paní učitelky, které si nechaly dotazník zaslat na e-mail, ale k jeho vyplnění nikdy nedošlo. Z oslovených učitelek vyplnily dotazník čtyři a jeden byl dodán v papírové podobě. Díky těmto respondentkám byla dolní hranice dosažena a mohlo dojít k vyhodnocování uzavřeného šetření. Po jeho začátku vyhodnocení nebyly žádné dotazníky navíc doručeny. Konečný počet dotazníků, z nichž vystaly výsledky šetření, byl **30 dotazníků**.

2.6 Výsledky výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo *zmapování forem motivace, využívaných na začátku hodin výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy.*

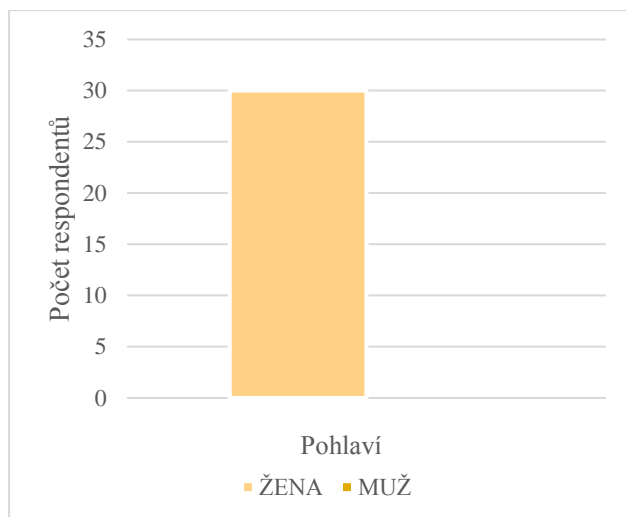
Výzkumné otázky, na které má výzkumné šetření odpovědět, byly stanoveny dvě:

1. Jaké formy motivace jsou nejvíce využívány na začátku hodin výtvarné výchovy?
2. Jaký význam vidí učitelé v motivaci žáků v hodinách výtvarné výchovy?

Na začátku šetření byly stanoveny následující **předpoklady**:

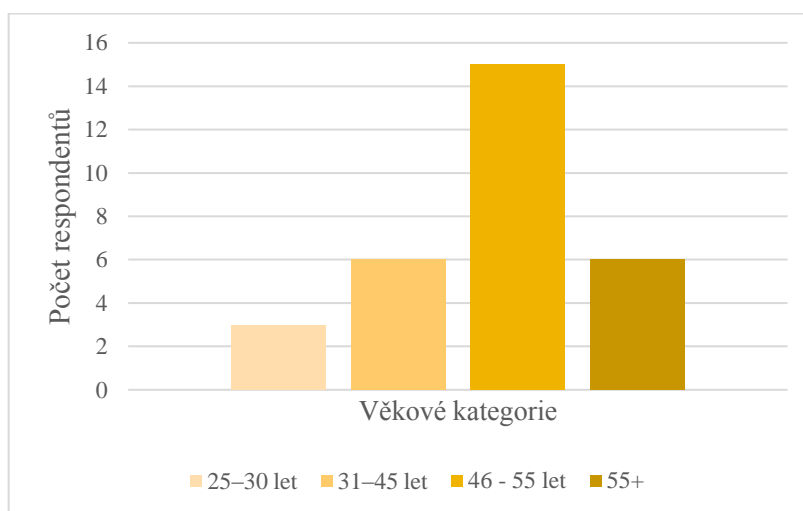
1. Učitelé věnují motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy maximálně 5 minut z celkového času vyučovací hodiny.
2. Učitelé hledají inspiraci při tvorbě motivace více na internetu než v knihách.
3. Délka učitelovy praxe má vliv na výběr motivace.
4. Učitelé si myslí, že motivace má pozitivní vliv na tvorbu žáků ve výtvarné výchově.

Šetření se zúčastnilo celkem **30 respondentů** z řad učitelů 1. stupně základní školy. Jak již bylo zmíněno, nejvíce byly zastoupeny regiony **Liberecko**, **Českolipsko** a **Mladoboleslavsko**. Nejvyšší podíl v tomto šetření mají učitelé z Liberecka vzhledem zaznamenávání vydaných a získaných dotazníků z jednotlivých regionů.



Graf 1: Pohlaví respondentů

Komentář ke grafu č. 1: Všechny odpovědi, získané pomocí dotazníku, byly vyplněny pouze od paní učitelek. Výsledky šetření byly obdrženy od 100 % respondentek ženského pohlaví.



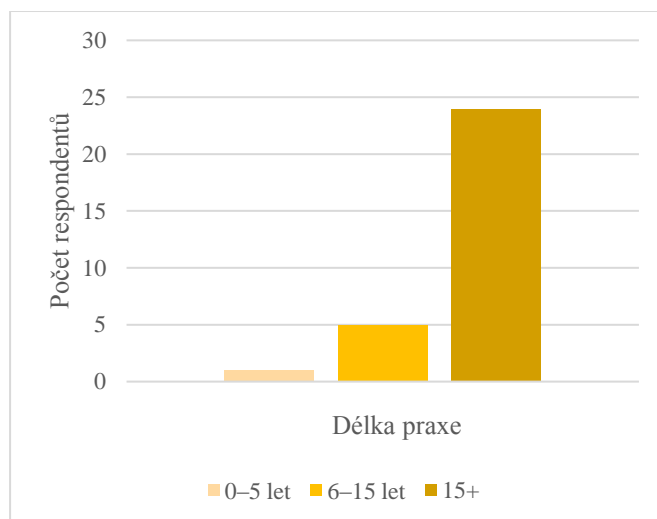
Graf 2: Věkové kategorie respondentek

Komentář ke grafu č. 2: Největší věkové zastoupení měly respondentky ve věku 46–55 let. Celkem 15 respondentek bylo započítáno do této věkové kategorie, procentuálně se jedná o polovinu (50 %) celkového počtu.

Šest dotazovaných bylo ve věku 31–45 let, což činí 20 % celkového počtu.

Stejný počet jako u předchozí kategorie byl v kategorii 55+, do které se shodně zařadilo 6 respondentek (20 %).

Minimální zastoupení zde měly začínající paní učitelky ve věku 25–30 let. V tomto věkovém rozmezí se šetření zúčastnily pouze 3 respondentky, což je 10 % z celkového počtu.

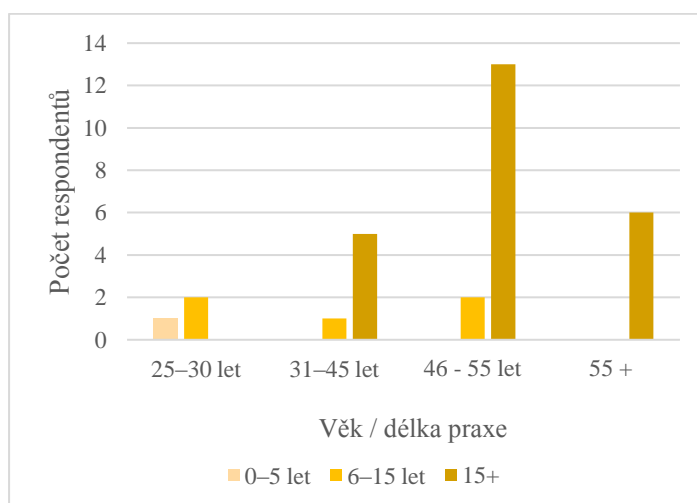


Graf 3: Délka praxe respondentek

Komentář ke grafu č. 3: Délka praxe u respondentek dle údajů, získaných z dotazníkového šetření, byla v 80 % vyšší než 15 let. Celkem 24 odpovídajících uvedlo, že jejich praxe je delší než 15 let.

V kategorii 6–15 let bylo zaznamenáno 5 respondentek (17 %).

Nejmenší délku praxe v kategorii 0–5 let měla pouze jedna z respondentek (3 %).



Graf 4: Věk respondentek v porovnání s jejich délkou praxe

Komentář ke grafu č. 4: Výše uvedený graf znázorňuje věk dotazovaných v porovnání s délkou jejich praxe. Označuje počet respondentek, které v daných věkových kategoriích zvolily příslušnou délku své pedagogické praxe.

V kategorii 25–30 let byla jedna paní učitelka s praxí do 5 let (0–5 let). Ve stejné věkové kategorii byly respondentky s praxí vyšší než 5 let (6–15 let).

Ve věkové kategorii 31–45 let byla zaznamenána jedna z respondentek s praxí 6–15 let. Pět odpovídajících v této kategorii uvedlo, že jejich délka praxe je vyšší než 15 let.

V následujícím věkovém rozmezí 46–55 let byly dvě respondentky s praxí 6–15 let a třináct z nich uvedlo, že jejich praxe je delší než 15 let. Jednalo se o nejvíce zastoupenou kategorii.

Ve věku více jak 55 let byly všechny odpovídající s praxí vyšší než 15 let.

Z uvedeného grafu a údajů je patrné, že největší počet respondentek je v pedagogické praxi více jak 15 let (80 % všech respondentek).

Věk/Délka praxe	0–5 let		6–15 let		15+		Celkem
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	
25–30 let	1	0,1	2	0,5	0	2,4	3
31–45 let	0	0,2	1	1	5	4,8	6
46–55 let	0	0,5	2	2,5	13	12	15
55+	0	0,2	0	1	6	4,8	6
Celkem	1		5		24		30

Tabulka 3: Očekávaná a pozorovaná četnost věku v závislosti na délce praxe

Komentář k tabulce č. 3: Výše uvedená tabulka zaznamenává očekávanou (relativní) četnost odpovědí a pozorovanou (absolutní) četnost odpovědí při závislosti dvou faktorů věku a délky praxe.

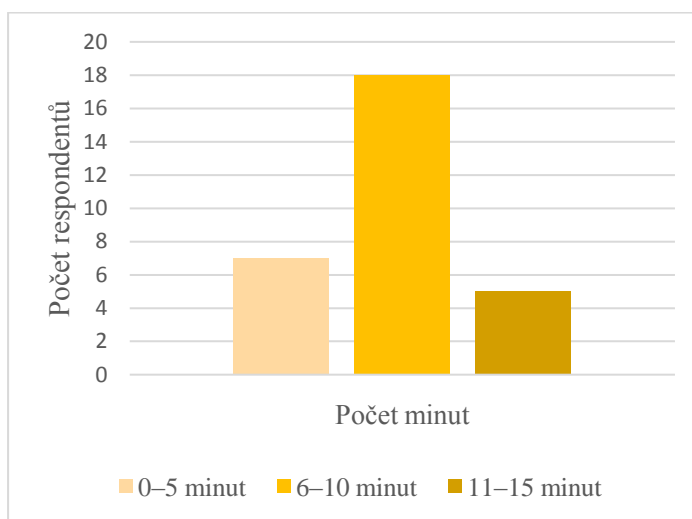
Záhlaví tabulky označuje délku praxe respondentek, sloupec udává jejich věk.

Sloupec „**Celkem**“ shrnuje počet celkových odpovědí ve věkové kategorii. Řádek s označením „**Celkem**“ označuje počet odpovědí v délce praxe.

Sloupce hodnot jsou rozděleny do dvou buněk. První zaznamenává počet odpovědí v dané věkové kategorii a délce praxe (pozorovaná četnost). Druhá udává očekávanou četnost vzhledem k celkovému počtu odpovědí a odpovídajících.

Závislost těchto dvou údajů byla dána do tabulky k porovnání, protože lze očekávat, že starší respondentky budou mít praxi delší než 15 let. To se u většiny potvrdilo.

Způsob získávání dat pro tabulky četnosti byl převzat z diplomové práce Daniela Hladíka (2017).



Graf 5: Čas věnovaný motivaci na začátku vyučovací hod

Komentář ke grafu č. 5: Následující dotazníková otázka směřovala k tomu, kolik času respondenti věnují motivaci z celkového času vyučovací hodiny výtvarné výchovy.

Nejvíce odpovídajících uvedlo, že jí na začátku hodiny věnují čas v rozmezí 6–10 minut. Celkem si tuto odpověď zvolilo 18 respondentek, což je 60 % celkového počtu.

Druhou nejčastější označenou kategorií byla kategorie 0–5 minut, kterou si vybralo celkem 7 odpovídajících, to je necelých 24 % všech zúčastněných při výzkumném šetření.

Nejméně dotazovaných uvedlo, že jejich motivace na začátku vyučovací hodiny trvá více jak 10 minut (11–15 minut). Tuto volbu si vybralo 5 respondentek, jedná se o 17 % z celkového počtu.

Na základě výsledků odpovědí, zvolených v této otázce, dochází k vyvrácení jednoho z předpokladů: *Učitelé věnují motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy maximálně 5 minut z celkového času vyučovací hodiny.*

Více jak 76 % všech respondentek odpovědělo, že motivaci na začátku vyučovací hodiny poskytnou více jak minut. Předpoklad nebyl potvrzen.

Čas motivace/ Délka praxe	0–5 let		6–15 let		15+		Celkem
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	
0–5 minut	0	0,23	1	1,1	6	5,6	7
6–10 minut	1	0,6	4	3	13	14,4	18
11–15 minut	0	0,16	0	0,9	5	4	5
Celkem	1		5		24		30

Tabulka 4: Očekávaná a pozorovaná četnost času věnovaného motivaci v závislosti na délce praxe

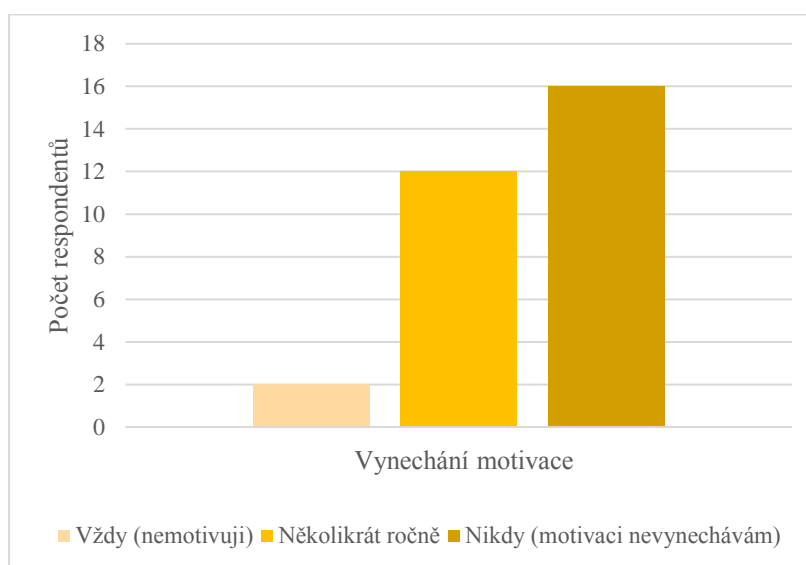
Komentář k tabulce č. 4: Výše uvedená tabulka zaznamenává očekávanou (relativní) četnost odpovědí a pozorovanou (absolutní) četnost odpovědí při závislosti dvou faktorů času věnovaného motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy a délky praxe.

Záhlaví tabulky označuje délku praxe respondentek, sloupec udává časová rozmezí jednotlivých možností odpovědi.

Sloupec „**Celkem**“ shrnuje počet celkových odpovědí v počtu minut věnovaných motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy. Řádek s označením „**Celkem**“ označuje počet odpovědí v délce praxe.

Sloupce hodnot jsou rozděleny do dvou buněk. První nabízí počet odpovědí v daném časovém rozmezí a délce praxe (pozorovaná četnost). Druhá udává očekávanou četnost vzhledem k celkovému počtu odpovědí a odpovídajících.

Tyto dva faktory byly dány do závislosti na základě odpovědí respondentek v dotazníku, kde bylo uvedeno, že s délkou praxe se zvyšovala na základně zkušeností doba motivace na začátku hodin výtvarné výchovy. Z tabulky lze vysledovat, že respondentky s praxí delší než 15 let věnují motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy více času než respondentky s kratší praxí.



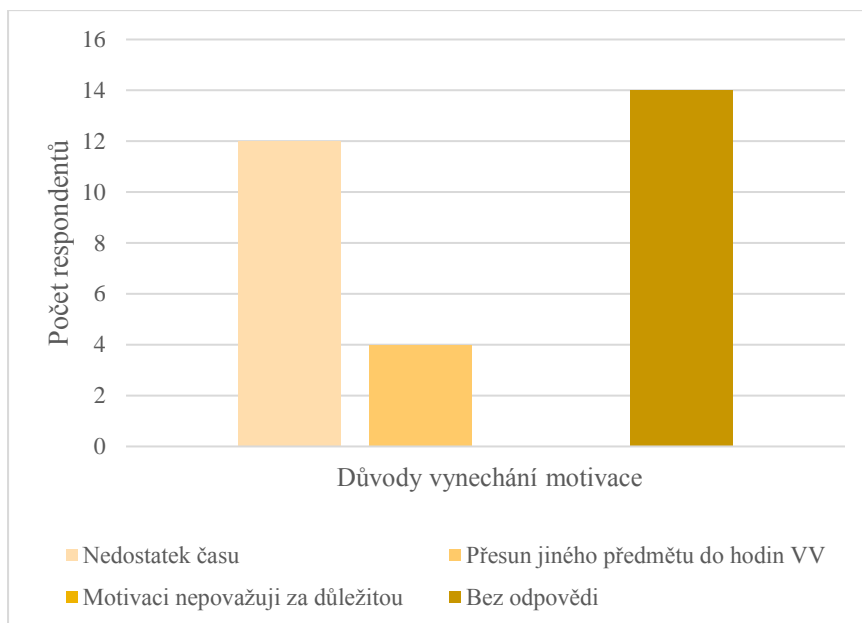
Graf 6: Četnost neuskutečněných motivací

Komentář ke grafu č. 6: Na počet minut věnovaných motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy navazovala dotazníková položka, která zjišťovala, kdy se stane, že respondentky motivaci na začátku výtvarné hodiny neuskuteční.

Z celkového počtu oslovených uvedla více jak polovina, že motivaci nikdy v hodinách nevynechávají a vždy dojde k jejímu uskutečnění. Tuto možnost zvolilo celkem 16 respondentek (54 %).

Motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy dle výsledků šetření několikrát ročně vynechá 12 odpovídajících (40 %).

Dvě respondentky zvolily možnost, že ve výtvarné výchově nemotivují a motivace je tedy vynechána celoročně.



Graf 7: Důvody vynechání motivace

Komentář ke grafu č. 7: Na předchozí položku navazovaly důvody, které mohou vést k vynechání motivace na začátku hodin výtvarné výchovy.

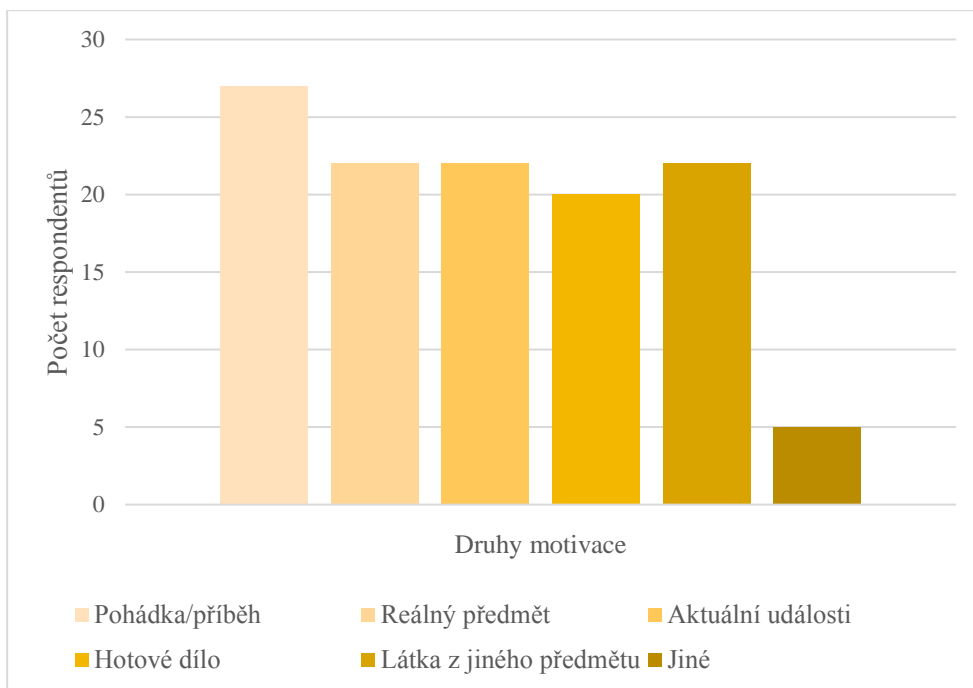
Nejvíce respondentek, celkem 14 (47 %), v této položce nezvolilo ani jednu z nabízených možností.

Dvě i přes nezvolení žádné z možností uvedly příčiny. Jedna zmínila, že nemotivuje, pokud v hodině probíhá vlastní a volná tvorba žáků. Druhá napsala na základě jedné z možností, že nemá-li čas, motivaci pouze zkrátí.

Dvanáct odpovídajících uvedlo, že motivaci vynechávají hlavně kvůli nedostatku času.

Možnost přesunu jiných předmětů do hodin výtvarné výchovy, ke které pod tímto vlivem nedojde a nemůže se tedy uskutečnit ani motivace k ní, uvedly 4 respondentky.

Odpověď, kde je uvedena možnost, že dotazované nepovažují motivaci za důležitou, nebyla zvolena ani jednou z odpovídajících.



Graf 8: Druh motivace využívaná nejčastěji

Komentář ke grafu č. 8: Výše uvedený graf znázorňuje druhy motivace, které jsou **nejčastěji** využívány na začátku hodin výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Respondentům bylo předloženo 5 druhů motivace a šestý jako možnost „*Jiné*“, do kterého mohli zařadit vše, co využívají, a co nebylo obsaženo v nabídce.

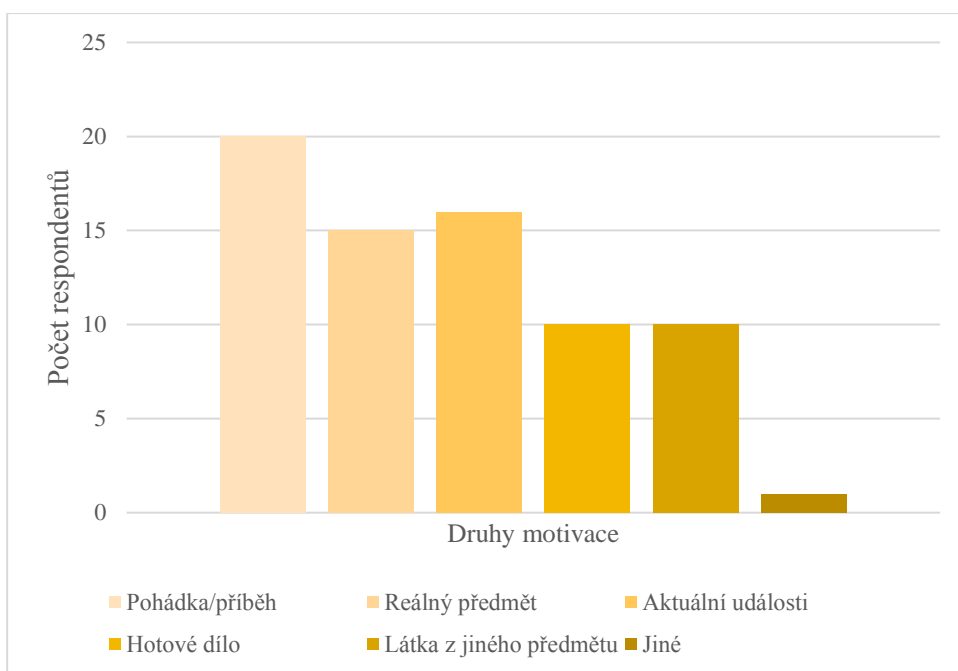
U této otázky si mohli vybrat více odpovědí, proto bude vycházeno z celkového počtu odpovědí, které mohly být uvedeny, nikoliv z celkového počtu respondentů. Každý měl možnost šesti odpovědí. V celkovém součtu bylo možno získat 180 odpovědí, tedy pokud by každý respondent vybral všechny odpovědi. U jedné odpovědi by tak mohlo být zaznamenáno až 30 výběrů.

Celkem 27 odpovědí bylo uděleno u motivace *pohádkou* nebo *příběhem*. Jednalo se 33 % z celkového počtu možných odpovědí, což bylo nejvíce ze všech druhů motivace, které byly nabízeny.

Shodný počet 22 odpovědí (13 %) byl zaznamenán u tří druhů motivace. A to u možnosti *reálný předmět*, *aktuální události* a *látka z jiného předmětu*.

Hotové dílo jako motivace na začátku hodiny výtvarné výchovy bylo zvoleno počtem 20 odpovědí, jedná se o 11 % celkového počtu udělených odpovědí.

Nejméně odpovědí se sešlo u položky „*Jiné*“, kterou si vybralo 5 respondentek (3 %). Nabídky své motivace, jež vyžívají a které nebyly uvedeny v položkách otázky. Byly zmíněny **vlastní nápady dětí, vidina vystavení díla v prostorách školy**, fotografie, obrázky, videa. Jedna z dotazovaných také uvedla, že využívá vše, co pomůže žákům při tvoření.



Graf 9: Nejvíce osvědčený druh motivace:

Komentář ke grafu č. 9: V grafu jsou vidět druhy motivace, které byly zvoleny jako **nejvíce osvědčené**.

Stejně jako u předchozí položky v dotazníku byla u této možnost zvolit více jak jednu odpověď. Shodně bude tedy vycházeno z počtu celkově možných odpovědí (180 odpovědí), které mohly být respondenty vybrány, nikoliv celkový počet odpovídajících.

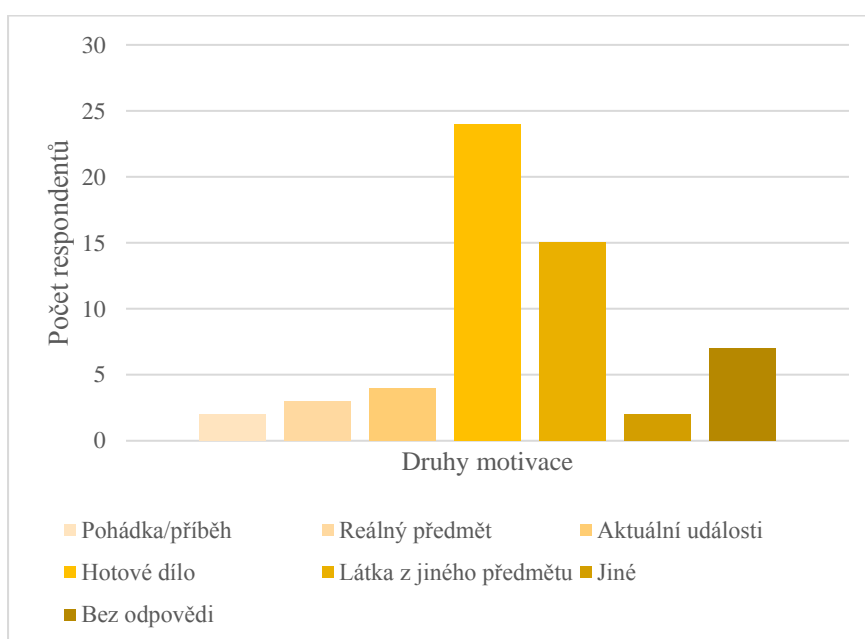
Nejvíce osvědčeným druhem motivace byla zvolena možnost *pohádka/příběh*, která byla zaznamenána u 20 odpovědí (66 %).

Druhou nejvíce osvědčenou motivací bylo motivování na základě *aktuálních událostí*. Celkem 16 odpovědí (9 %) bylo zvoleno u této možnosti.

Další se mezi respondenty nejvíce osvědčila motivace, u které dochází k ukázce *reálného předmětu*. Tato možnost byla zvolena celkem u 15 odpovědí (8 %).

Shodný počet 10 odpovědí byl zaznamenán u motivace *hotovým dilem* a *látky z jiného předmětu*.

Možnost „*jiné*“ se objevila pouze u jedné z odpovídajících, která doplnila motivaci o formu vlastních nápadů dětí a vystavení díla na nástěnce u vchodu do školy.



Graf 10: Neosvědčený druh motivace

V uvedeném grafu jsou viditelné druhy motivace a jejich zastoupení v kategorii **neosvědčených** motivací, které byly respondentkami zvoleny.

Vycházíme, stejně jako u předchozích položek, z celkového počtu možných odpovědí (180 odpovědí), které mohly být uděleny, nikoliv z počtu dotazovaných. Opět zde byla možnost vybrat více jak jednu z nabízených možností.

Nejvíce respondentek zvolilo jako motivaci, která se jim v praxi neosvědčila, motivaci *hotovým dilem*, které bylo vytvořeno staršími žáky, případně

samotnou paní učitelkou. Celkem 24 odpovědí bylo zaznamenáno u této položky, což je 13 % celkového počtu možných odpovědí.

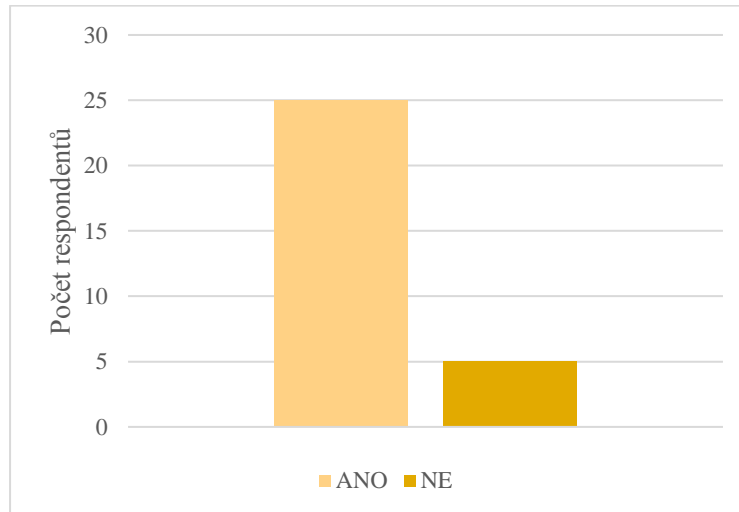
Druhým nejméně osvědčeným druhem motivace je způsob motivace, vycházející z *látky z jiného předmětu* (přírodověda, vlastivěda apod.). Tato položka byla zvolena celkem u 15 odpovědí (8 %).

V pořadí další neosvědčenou motivací je motivace na základě *aktuálních událostí*. Byla uvedena u 4 odpovědí (2 %).

Následně nebyla v rámci 3 odpovědí osvědčena motivace, která se zakládala na ukázce *reálného předmětu*.

Shodný počet dvou odpovědí byl zaznamenán u položek *pohádka/příběh a jiné*. V položce „*jiné*“ respondenty uváděly motivaci, kdy nechají žáky pracovat samostatně dle vlastní fantazie, aniž by byl uveden námět nebo nechají volbu námětu i techniky na samotných žácích bez daných pravidel či návrhů.

Na tuto položku neodpovědělo celkem 7 respondentek. Položka byla ponechána bez odpovědi.



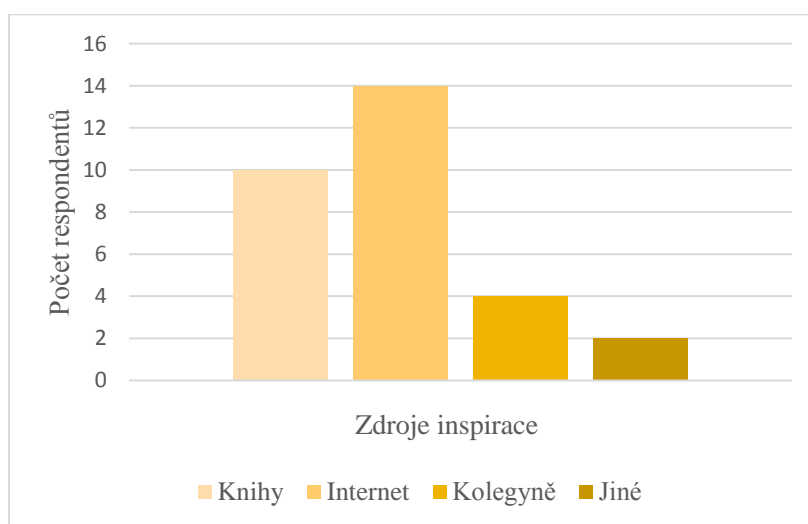
Graf 11: Využívání významných dnů jako zdrojů motivace

Komentář ke grafu č. 11: Další položka v dotazníku byla zaměřena na otázku, zda učitelé využívají významné dny jako zdroj motivace a případně vypsali, o které dny se jedná.

Většina respondentek (84 %) uvedla, že využívá významné dny jako zdroje motivace do výtvarné výchovy, pouze 16 % tomu tak není.

Odpovídající preferují následující významné dny a události: Vánoce, Velikonoce, Den matek, Den Země, státní svátky, akce školy, prázdniny, olympiáda, Den dětí, Halloween, Mikuláš a čert, Čarodějnice, Zdravé zuby a začátky ročních období.

Jedna paní učitelka, která zvolila možnost, že významné dny jako zdroj motivace nevyhledává, uvedla, že jediné dny, kterými své žáky motivuje, jsou Velikonoce a Vánoce.



Graf 12: Zdroje inspirace

Komentář ke grafu č. 12: U položky, týkající se zdrojů motivace, využívaných pro hodiny výtvarné výchovy, byly respondentům nabídnuty tři možnosti se čtvrtou, doplňující, pokud by se v jejich případě nejednalo o některou z nabízených.

Největší zastoupení celkového počtu 14 respondentek (47 %) měl, jako zdroj inspirace pro motivaci, **internet**.

Celkem 10 dotázaných (33 %) preferovalo jako zdroj inspirace knihy.

Třetí nejvyšší počet se shodl, že využívají rady a nápady svých kolegyně. Tuto možnosti zvolily 4 respondentky (13 %).

Doplňující možnost „jiné“, která nabízela respondentkám možnost vyjádření jiného zdroje motivace, si vybraly dvě. (7 %).

Do této možnosti byl dle výsledků výzkumného šetření zařazen vlastní zásobník, zásobník starších žáků, návštěva jiných škol, vše z nabízených možností a pedagogická praxe.

Na základě výsledků této otázky byl potvrzen stanovený předpoklad: *Učitelé hledají inspiraci při tvorbě motivace více na internetu než v knihách.* Celkem 47 % respondentek uvedlo, že internet je jejich zdrojem, kde hledají inspiraci k motivaci žáků ve výtvarné výchově.

Zdroj inspirace/ Délka praxe	0–5 let		6–15 let		15+		Celkem
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	
Knihy	0	0,3	1	1,3	9	8,3	10
Internet	1	0,47	2	1,87	11	11,7	14
Kolegyně	0	0,13	1	0,53	3	3,33	4
Jiné	0	0,07	0	0,27	2	1,7	2
Celkem	1		5		24		30

Tabulka 5: Očekávaná a pozorovaná četnost závislosti délky praxe na zdrojích motivace

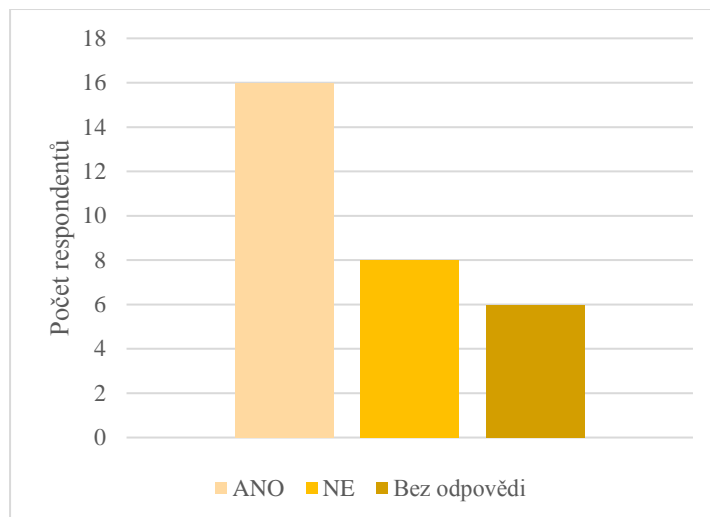
Komentář k tabulce č. 5: Výše uvedená tabulka zaznamenává očekávanou (relativní) četnost odpovědí a pozorovanou (absolutní) četnost odpovědí při závislosti dvou faktorů – délce praxe a zdrojů motivace.

Záhlaví tabulky označuje délku praxe respondentek, sloupec udává časová rozmezí jednotlivých možností odpovědi.

Sloupec „**Celkem**“ shrnuje počet celkových odpovědí v kategorii zdrojů. Řádek s označením „**Celkem**“ označuje počet odpovědí v délce praxe.

Sloupce hodnot jsou rozděleny do dvou buněk. První buňka nabízí počet odpovědí v dané kategorii zdrojů a délce praxe (pozorovaná četnost). Druhá sděluje očekávanou četnost vzhledem k celkovému počtu odpovědí a odpovídajících.

Ve všech tabulkách s relativní a absolutní četností nelze vypočítat metodu matematické statistiky – Pearsonův chí-kvadrát. Na základě takto malého počtu respondentů, nelze jeho hodnoty zaznamenat.



Graf 13: Vliv délky praxe na výběr motivace

Komentář ke grafu č. 13: Na výše uvedeném grafu jsou znázorněny odpovědi respondentek na otázku, týkající se vlivu praxe na výběr motivace. Více jak polovina (16 odpovídajících, 54 %), shledává vliv délky praxe při volbě motivace do hodin výtvarné výchovy.

Celkem 8 respondentek (27 %), nezaznamenává vliv své praxe při výběru motivace.

Bez odpovědi na tuto položku zůstalo 6 dotazníků (20 %).

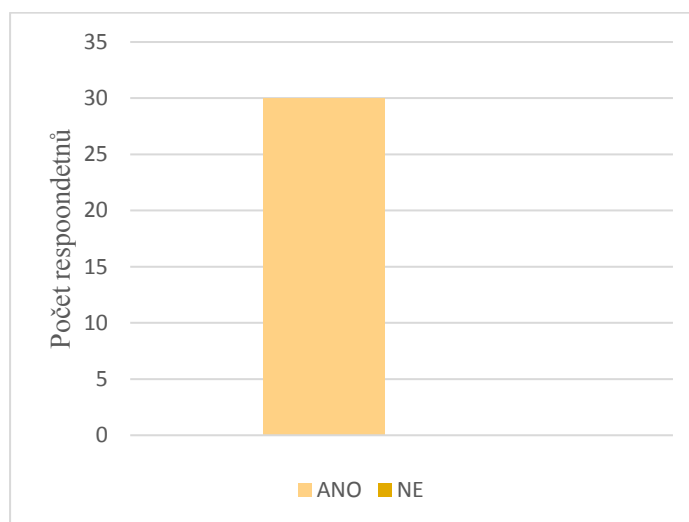
Na základně analýzy odpovědí na položku byl potvrzen předpoklad: *Délka učitelovy praxe má vliv na výběr motivace.*

Respondentky shledávají vliv své praxe zejména v získávání zkušeností, a tím schopnosti vybírat motivaci dle skupiny, se kterou pracují. Některé z nich volí motivaci intuitivně podle toho, jak vnímají žáky na začátku hodiny, což je právě vlivem dlouholeté praxe.

Další pozitivní vliv v délce své praxe zjišťují respondentky v čase, který motivaci věnují. V začátcích své praxe motivaci nevěnovaly tolik času jako nyní.

Uvědomily si, že motivaci během praxe více promýšlejí a snaží se cílit na výtvarný problém.

S délkou praxe u některých odpovídajících roste také zkušenost ohledně využívání motivace v různých ročnících. V průběhu svého působení také poznaly, že motivace je důležitou podmínkou k pochopení a realizaci tvorby žáků a její cílené promýšlení se stalo součástí přípravy na hodiny výtvarné výchovy.



Graf 14: Pozitivní vliv motivace na tvorbu žáků ve VV

Komentář ke grafu č. 14: Ve výše uvedeném grafu je zřejmá 100% shoda respondentek. Všechny odpovídající se shodují na tom, že sledují pozitivní vliv motivace na tvorbu žáků ve výtvarné výchově. Na základě výsledku položky dotazníku byl potvrzen předpoklad: *Učitelé si myslí, že motivace má pozitivní vliv na tvorbu žáků ve výtvarné výchově.*

Vliv motivace na žáky je shrnut v následujících bodech, které vycházejí z odpovědí respondentek:

- R1:** větší zájem o práci,
- R2:** pozitivní ovlivnění kvality výsledné práce,
- R3:** větší chuť a nasazení žáků pro práci,
- R4:** zvýšená pečlivost, větší zájem, barevnost,
- R5:** tvořivost, větší zamyšlení nad dílem,

- R6:** originalita, kreativita, radost z práce,
- R7:** žáci pracují s chutí, lepší soustředění na výsledek,
- R8:** nadšení a radost z práce, kladný výsledek,
- R9:** získání nápadu a možností, jak dané téma nebo situaci ztvárnit,
- R10:** nadšení pro práci, lepší chuť k práci,
- R11:** projev na celkovém konečném díle, rozvinutí fantazie,
- R12:** lepší výkony, větší pozornost,
- R13:** kreativita, emoce, promyšlenost, nalezení souvislostí,
- R14:** větší představivost, systematictější práce, rozvaha,
- R15:** propracovanost, radost z tvorby, hlubší zamyšlení nad tématem,
- R16:** zaujetí pro činnost, různorodost představ a následných výsledků (nejsou kopie),
- R17:** lepší chuť do práce a následně výsledky, větší snaha,
- R18:** přemýšlení o díle a jeho detailech,
- R19:** bohatší a promyšlenější dílo, různorodost děl,
- R20:** větší chuť k práci, originální díla,
- R21:** ukázka nových možností při samotném tvoření,
- R22:** pěkné výsledky,
- R23:** práce s větší radostí,
- R24:** pomoc pro žáky s menší fantazií, nalezení možností zpracování,
- R25:** soustředěnost na práci, snaha o nejlepší výkony,
- R26:** natěšení, povzbuzení, viditelně lepší výkony,
- R27:** vytvoření vlastní představy, seznámení s úkolem, rozvoj fantazie,
- R28:** lepší vcítění do tématu, rozvoj představ,
- R29:** větší chuť pro práci, radost z tvorby,
- R30:** navedení na práci ve smyslu dokonalejší představivosti o finální podobě díla.

2.7 Diskuse

V této části diplomové práce budou detailněji rozebrány odpovědi a výsledky, které byly získány ve výzkumném šetření. Zaměříme se zejména na takové otázky, ke kterým byly stanoveny předpoklady našeho výzkumu.

Na začátku výzkumu nastal problém, kde část oslovených respondentek nemohla otevřít soubor s dotazníkem, jenž byl odeslán na e-mailovou adresu. Vystává zde otázka, proč ani jedna z nich, u níž se vyskytl stejný problém, tuto skutečnost neoznámila, aby mohla být ihned napravena? Jsem si vědoma, že oslovené paní učitelky nejsou povinny oznámit mi, že dotazník, který jim byl poslán, a jehož vyplněním mi prokazují laskavost, není možné otevřít, ale oznámení této skutečnosti by urychlilo nápravu.

Když se podíváme na první položku v dotazníku, která je zaměřena na pohlaví respondentů a její výsledky, můžeme se ptát, jak se možné, že ze všech respondentů nebyl ani jeden muž? Na tuto otázku existuje jednoduchá odpověď. Na školách, oslovených ke spolupráci, se nevyskytuje na 1. stupni žádný pan učitel, ani ten, který by učil výtvarnou výchovu.

Po vyhodnocení všech výsledků jsem si uvědomila, že by bylo také zajímavé porovnávat odpovědi v rámci krajů, v nichž byly školy osloveny. Bylo by tedy vhodné zařadit položku, která by upřesňovala kraj, ve kterém dotazování působí. Je možné, že by výzkumné šetření prokázalo, že jiný region inklinuje k jiným výsledkům, což by vyžadovalo větší množství respondentů.

Nyní si blíže rozebereme odpovědi u otázek, ze kterých vyplývaly stanovené předpoklady.

Podíváme-li se na věkové zastoupení respondentek, můžeme vidět, že většina z nich jsou starší 46 let. Ačkoliv by se dalo očekávat, že respondentky starší 46 let budou mít více jak 15letou praxi, nebylo tomu tak. Dvě z kategorie 46-55 let uvedly, že jejich učitelská praxe je menší jak 15 let.

V závislosti na této skutečnosti se odvíjí i odpovědi, kterých bylo dosaženo v otázce, týkající se vlivu délky praxe na výběr motivace. Pouze 27 % celkového počtu odpovědělo, že neshledávají žádný vliv v délce praxe na výběr své motivace.

Jednalo se zejména o odpovídající ve věku do 45 let a ve většině případů s délkou praxe nižší než 15 let. Tento fakt potvrzuje stanovený předpoklad: **Délka učitelovy praxe má vliv na výběr motivace.**

Odpovídající s delší praxí se shodovali zejména v tom, že praxe pomáhá hlavně k získávání zkušeností. Slovy jedné z respondentek: „*Jako u všeho, s praxí roste zkušenost.*“ Několik z nich se také shodlo, že v začátku jejich praxe nebyly takové možnosti, jaké mají dnes v oblasti dostupnosti informací a možností na internetu. V této souvislosti se můžeme zamyslet nad tím, zda délka praxe opravdu ovlivnila jejich výběr motivace, nebo spíše rozmach internetu a získání nových možností zapříčinil pocit, že došlo ke změně.

Několik respondentek také uvedlo, že délka jejich praxe má významný vliv na motivaci zejména ve změně její délky. V počátcích své pedagogické praxe dle svých slov rozhodně motivaci nevěnovaly tolik času jako nyní. Nesoustředily svoji pozornost na výběr motivace, ani nepromýšlely způsob, jakým by mohly žáky motivovat. Nyní si uvědomují, že čím déle svou práci dělají, tím se snaží vše více promýšlet a zacílit opravdu na daný výtvarný problém.

Dále docházelo ke shodě o intuitivní volbě motivace dle vnímání aktuálního stavu třídy před zahájením výtvarné výchovy, což řada respondentek v začátku své praxe vůbec nevnímala. To souvisí zejména se zkušenostmi o poznání a pochopení psychologie žáků v reálném školním prostředí, na což upozornila také jedna z nich.

Další výhodu v délce své praxe shledávaly respondentky v množství možností, které za léta získaly do svého zásobníku a které jsou, dle jejich vyjádření, neměnné, jako například tradiční svátky (Velikonoce, Vánoce apod.). Většina se také shodla na tom, že praxe rozhodně pomáhá při výběru motivace a lepšího zacílení na žáky v rámci sledování jejich chování a aktuálního citového rozpoložení. Motivaci tak dokáží, díky svým zkušenostem, více orientovat dle dané situace.

Oproti tomu se několik odpovídajících vyjádřilo ve smyslu, že neshledávají výrazný vliv své praxe na výběr motivace. Jedna z odpovídajících zastává názor, že délka praxe nijak významně neovlivňuje hodiny výtvarné výchovy, ale spíše záleží na osobnosti a přístupu každého učitele. Dále se objevil názor, že volbu motivace

neovlivňuje délka praxe, ale téma výtvarného úkolu. Další paní učitelka uvedla, že výtvarnou výchovu příliš nevyučuje, takže praxe se do jejího výběru motivace příliš nepromítá.

Druhý ze stanovených předpokladů se orientoval na čas, který učitelé věnují motivaci na začátku každé hodiny: **Učitelé věnují motivaci na začátku hodiny velmi málo času, maximálně do 5 minut z celkové vyučovací hodiny.**

Tento předpoklad byl stanoven na základě pozorování hodin výtvarné výchovy během mé praxe na základních školách v rámci pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci. Jednalo se zejména o větší školy i více početné třídy. Většina učitelů, zejména ve čtvrtých a pátých třídách, nevěnovala motivaci ani 5 minut z hodiny výtvarné výchovy, naopak pouze zadala práci a nechala žáky tvořit bez jakékoliv snahy o motivaci, případně byla motivace odbyta formou jedné věty: „*Začíná nám jaro, budeme dělat květiny.*“ Často bylo doplněno hotovým dílem žáků z jiného ročníku, které bylo umístěno na tabuli, a žáci byli v podstatě vyzváni zadání pouze okopírovat. Na tomto základě přijali žáci svůj úkol a zcela bez jakéhokoliv zájmu začali tvořit.

Předpoklad nebyl vzhledem k výsledkům šetření potvrzen. Téměř 77 % respondentek odpovědělo, že motivaci věnují více jak 5 minut z hodiny výtvarné výchovy. Nejvíce respondentek odpovědělo, že věnuje motivaci 6–10 minut z celkového času hodiny výtvarné výchovy. Jsem si vědoma, že tyto výsledky nemusí odpovídat skutečnosti. Ke zjištění, zda motivace v hodinách výtvarné výchovy přesáhne limit 5 minut, by bylo nutné sledovat v rámci pozorování hodin přesný čas. Co se týče vlivu délky praxe na volbu času motivace na začátku hodin, zde se dotazované se stejnou délkou velmi rozcházely. Dá se říci, že odpovědi u respondentek s praxí méně než 15 let se zrcadlily do odpovědí těch, které čítají více jak 15 let svého pedagogického působení. Na základě tohoto výzkumného šetření se nedá říci, zda volba délky motivace je v nějaké závislosti na délce praxe respondentek.

Třetí sledovanou oblastí definovanou stanoveným předpokladem ve znění: **Učitelé hledají inspiraci při tvorbě motivace spíše na internetu než v knihách,** se stalo čerpání inspirace k motivaci do hodin výtvarné výchovy. Internet jako zdroj

čítal celkem 36 % zvolených odpovědí. Ke knihám inklinuje téměř 26 % uvedených odpovědí.

V tomto momentě vyvstává otázka, zda respondentky nepochopily otázku ve smyslu hledání inspirace na výtvarná díla a jejich náměty, nikoliv na výběr motivace.

V začátku šetření byl očekáván větší rozdíl mezi výběrem inspirace k motivaci na internetu a v knihách, zejména vzhledem k současnému stavu společnosti, ve které většina lidí pracuje výhradně s pomocí internetu a využívá vše, co tento fenomén přináší. Nabízí se zamyšlení, zda opravdu učitelé hledají na internetu, případně v knihách či u kolegů, inspiraci na motivaci, a ne inspiraci na náměty, či hotová díla, kterým je následná motivace přizpůsobena.

V rámci vyhodnocování šetření se ukázalo, že by bylo vhodné do dotazníku zařadit také otázku, která by se zaměřovala na rozlišení, zda je inspirace a její zdroje opravdu vyhledávaná za účelem nalezení vhodné motivace, nebo jestli si učitelé primárně vybírají hotová díla, či náměty k nim a motivaci dodatečně vymýšlejí až v momentě, kdy dojde na tvoření. Tato myšlenka vznikla i na základě odpovědí, respondentek, které se týkaly rad pro začínající učitele. Objevovaly se v nich internetové stránky, na kterých je možno ve velké míře najít pouze hotová díla, případně postup, nikoliv námět a nápad pro vhodnou motivaci.

Když se zaměříme na otázky, které z části zůstaly bez odpovědi, můžeme hledat příčinu, proč tomu tak bylo. U té, která se týkala důvodů vynechávání motivace na začátku hodin výtvarné výchovy, můžeme shledat nedostatek, jenž vyplynul ze samotného dotazníku a možností, které u ní nabízel. Neobsahovala nabídku „*Jiné*“ s následným umožněním dopsat individuální důvody vynechání motivace každého z respondentů.

U otázky, která byla zaměřena na druhy motivace, se kterými dotazovaní neměli úspěch, zůstalo také několik dotazníků bez odpovědi. Můžeme se jen domnívat, zda si nedokázali vybrat ani jednu z nabízených možností vzhledem k tomu, že se jim všechny osvědčily, nebo zda otázce neporozuměli.

Další zajímavou skutečností, kterou je možné z výsledků vysledovat, je fakt, že dvě respondentky zvolily v otázce „*Jak často se stane, že motivaci ve VV*

neuskutečnitě?“ možnost „*vždy (nemotivuji)*“. Zároveň žádná z odpovědí, která byla v následujících otázkách, zaměřených na názor ohledně vlivu motivace na žáky, případně udělení rad pro začínající kolegyně, neobsahovala tvrzení, které by odpovídalo tomu, že některé z respondentek nemotivují. Napadlo mě, že by dotazované mohly špatně pochopit otázku a odpověď „*vždy*“ by znamenala, že motivaci nikdy nevynechávají. Ale s ohledem na skutečnost, že u možnosti „*vždy*“ bylo upřesnění „*nemotivuji*“, které bylo zařazeno právě pro lepší pochopení otázky, lze vyloučit, že by došlo ke špatnému porozumění. To vyvrací také fakt, že v následujících možnostech bylo obsaženo i „*nikdy (nevynechávám)*“, takže i kdyby respondentky pochopily možnosti „*vždy*“ jako „*vždy motivuji*“ a „*nikdy (nevynechávám)*“, měly by jim to ujasnit odlišnosti významu obou nabídek vzhledem tomu, že obě byly kvůli jejich důležitosti na opačných koncích.

Zamyslela jsem se i nad tím, zda tato položka nebyla špatně formulována, ale proto, že 94 % respondentek zvolilo další z nabízených možností se znatelným pochopením otázky i s přihlédnutím na následující odpovědi týkající se vlivu motivace na žáky, který si uvědomují, mohla být možnost špatné formulace položky vyloučena.

Zároveň díky odpovědi v další otázce „*Jaké důvody Vás vedou k vynechání motivace ve výtvarné výchově?*“, kde žádná z dotázaných neodpověděla, že motivaci za důležitou nepovažuje, vyvstává otázka, proč právě tyto dvě respondentky, které uvedly, že ve výtvarné výchově nemotivují, nezvolily právě tuto možnost? Co jiného by je vedlo k tomu, aby motivaci ve výtvarné výchově neuskutečňovaly? Právě tyto dvě respondentky zvolily v této otázce možnost, že je k vynechání vede nedostatek času. Nelze uvěřit, že po celý školní rok se nenajde hodina výtvarné výchovy, v níž by nebyl čas na motivaci.

Z většiny dotazníků vyvstávala jedna společná otázka: Opravdu se učitelé zaměřili na možnosti a výběr motivace? Nedochozelo spíše k zaměření, kde se inspirují a kde hledají témata k výtvarné činnosti? Vypadá to, že tvorba a kreativita ohledně motivace je na internetu skryta za velkým množstvím témat a nápadů, ke kterým námět motivace zůstává stále plně v režii samotného učitele, jenž by měl být schopen s tímto faktem pracovat a být natolik kreativní, aby přicházel stále

s něčím novým, a tím žáky pro výtvarnou výchovu získal. A je to možná i dobře, protože pedagogové mohou zohlednit jak věkovou skupinu, se kterou pracují, tak aktuální vnímání a náladu členů této skupiny, ať třídy jako celku nebo jejich jednotlivců. Je více než nutné vzhledem k tomu, kolik různých činností mohou žáci v dnešní době provozovat, motivovat je k výtvarné výchově natolik, aby na ni nikdy nezanevřeli a nebáli se tvořit vlastní díla.

2.8 Přehled nejčastěji využívaných forem motivace

V následujícím přehledu jsou uvedeny formy motivace, které, na základě výzkumného šetření patří mezi nejčastěji využívané v začátcích hodin výtvarné výchovy. Přehled je uspořádán od těch nejčastěji využívaných a zároveň nejvíce osvědčených forem motivace.

Pohádky a příběhy – nejvyužívanější a zároveň nejosvědčenější forma motivace, kterou učitelé na 1. stupni základní školy aktuálně využívají, neboť jejich obsah je velmi poutavý. Žáci mohou na základě příběhu snadněji tvořit výtvarné dílo hlavně proto, že pohádka podněcuje jejich fantazii, která je při výtvarné výchově velmi důležitá.

Aktuální události – forma motivace, kterou nabízí samotné dění okolo žáků. Ti jsou motivováni aktuální událostí, ke které si vytvoří představu a pak realizují ve výtvarné výchově. Protože ne vždy se všechno opakuje každý rok (př. olympiáda), mají učitelé možnost motivovat žáky o události a zároveň poučit, o co se v daném okamžiku jedná. Žáci si ji mohou vlastním prožitkem zosobnit a sami ji prožít. V případě, že se aktuálním stane něco, co celá třída prožila na vycházce nebo cestou z tělesné výchovy, lze i toto s žáky, kteří jsou plni dojmů, nakreslit nebo namalovat (př. líhnutí kuřátek, vylétnutí ptáčka z hnízda apod.).

Reálný předmět – motivace, kterou lze provést během několika dní, kdy je neznámá věc umístěna ve třídě a podněcuje dětskou zvědavost tomu, co se bude s tímto předmětem dít. Žáci jsou motivováni již samotnou myšlenkou na práci s ním, zejména v mladších ročnících. Lze jej využít jako průvodce při tvorbě, který dává žákům úkoly nebo jako samotný model k tvorbě.

Látka z jiného předmětu – motivace založená na informacích a učivu probíraném v přírodovědných nebo vlastivědných předmětech. Samotná látka může být pro žáky impulsem pro vlastní tvorbu, které se mnohdy sami domáhají, protože touží po ztvárnění něčeho, co se učí a je pro ně zajímavé. Učitel by měl rozhodně tuto formu motivace, zejména s ohledem na zájem žáků, využívat.

Hotové dílo – motivace, která je na hranici s návodem, jak dílo zpracovat. Hotové dílo, realizované například slavným umělcem, lze pokládat za motivaci v případě, že činnost se bude ubírat směrem k práci autora. V případě, že je žákům předloženo hotové dílo starších spolužáků, které budou následně sami tvořit, může se stát, že nebudou motivováni, ale budou pouze kopírovat

Vlastní nápady žáků – motivace, založená na iniciativě žáků, kteří mají nápady co zpracovat ve výtvarné výchově. Může se jednat o situace, které zažili společně ve škole (viz aktuální události), nebo například námět, který bude realizován na základě zážitku některých z nich. Vlastní nápady jsou výhodné zejména v tom, že se žáci z velké části namotivují sami.

Vystavení díla v prostorách školy – forma motivace, kdy jsou žáci ovlivněni vidinou odměny za krásné dílo, jedná se o motivaci vnější. Největší uplatnění má u nižších ročníků, kdy žáci touží, aby jejich dílo bylo vystaveno všem na očích.

Další – do této kategorie můžeme zařadit motivaci formou fotografie nebo videa.

2.9 Rady a doporučení pro začínající učitele

Respondentky v závěru výzkumného šetření uvedly své rady a doporučení pro začínající učitele.

1. Užívat různé druhy motivace – básničky, pohádky, vlastní fantazii, nápady apod.
2. Využívat webové stránky (www.vytvarka.eu, www.pinterest.com, www.rvp.cz apod.)

3. Čerpat z různých dostupných zdrojů – internet, knihy, výtvarné časopisy, příroda, okolí.
4. Nevynechávat motivaci – zlomek motivace je cennější než minuta práce na celém díle.
5. Nebát se poprosit o radu starší a zkušenější kolegyně.
6. Čerpat z nápadů dětí – hledání společných námětů.
7. Chválit podařené práce a s láskou upozornit na chyby.
8. Uvědomit si, že motivace je důležitá pro rozvoj fantazie.
9. Vytvářet vlastní zásobník nápadů.
10. Zamýšlet se nad celou stavbou výtvarné hodiny – představy, vyjádření žáků, dostatek času na motivaci, prostor pro diskusi a dotazy (často přinesou nové nápady).
11. Návštěva galerií, seminářů, kurzů, školení, pohovorů, konzultací, jiných škol.
12. Dbát na kvalitu, promyšlenost a bohatost hodin výtvarné výchovy.
13. Vnést do hodin radost a nadšení, vést ke kreativě.
14. Pracovat s radostí.
15. Dívat se kolem sebe.

3 Praktická část

V praktické části této práce je uveden soubor motivačních pohádek. Samotné pohádky jsou uvedeny jako příloha práce.

3.1 Soubor motivačních pohádek

Soubor obsahuje pět pohádek, které jsou vhodné k motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy. Vznikl jako pomůcka pro učitele v návaznosti na výsledky výzkumného šetření, které ukázaly, že pohádky jsou nejvíce využívanou a nejvíce osvědčenou formou motivace na začátku hodin výtvarné výchovy.

Jsou zaměřeny na různé pracovní formy (práce ve skupinách, dvojicích) nebo na aktuální události, které učitelé také využívají jako zdroj motivace (čerti, začátky ročních období) a jedna z pohádek motivuje děti k práci s perspektivou. Situace z pohádek lze využít i jako námět do výtvarných hodin.

O kouzelné klice – pohádka zaměřena na motivaci pro následující skupinovou práci

Dva bratři – pohádka, zaměřující se na motivaci k práci ve dvojicích

Příběh o Azaelovi – pohádka, motivující žáky k následné práci s perspektivou

O dvou kamarádech – pohádka využitelná v podzimních dnech, práce s listy

Blekona pekelná – pohádka se zaměřením na čerty

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapování forem motivace na začátku hodin výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol a vytvoření přehledu těchto motivací.

Toto bylo po analýze výsledků naplněno a formy motivace byly prozkoumány v takové míře, které bylo možno dosáhnout na základě výzkumného šetření. Většina respondentek si vybrala z nabízených možností forem motivace, některé uvedly své vlastní. Závěry jsou uvedeny na konci výzkumu v přehledu motivací, které jsou nyní na 1. stupni základních škol na začátku hodin výtvarné výchovy využívány.

Výzkumná část byla zaměřena na informace získané pomocí výzkumného šetření, jehož výsledek dokumentuje nejčastěji využívané formy motivace při zahajování hodin výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Byly nalezeny odpovědi na způsoby, typy a možnosti motivace, které lze používat i kde je hledat podle zkušeností učitelů z praxe.

Výsledky výzkumného šetření odpověděly na výzkumné otázky. Jako nejvíce využívané formy motivace byly respondenty uvedeny pohádky a příběhy, následně motivace pomocí reálných předmětů, aktuálních událostí a v návaznosti na látku z jiného předmětu.

Výzkumné šetření potvrdilo, první ze stanovených předpokladů, že učitelé využívají jako zdroj inspirace při tvorbě motivace, více internet než knihy.

Další předpoklad poukazoval na minimum času, který učitelé věnují motivaci na začátku hodin výtvarné výchovy. Předpokládalo se, že úvodní motivace v hodině výtvarné výchovy trvá maximálně 5 minut, ale to nebylo ze 77 % potvrzeno. Respondenti uváděli, že jí věnují více jak 5 minut času z hodiny. Předpoklad byl tedy na základě výzkumného šetření vyvrácen.

Předpoklad, který byl stanoven na základě vlivu délky praxe při výběru motivace, byl z více jak poloviny odpovědí také potvrzen. Respondenti uváděli, že shledávají vliv délky své praxe na výběr motivace. Tyto odpovědi se vyskytovaly hlavně u více jak poloviny respondentek učících déle než 15 let.

Potvrzen byl také poslední předpoklad. Význam motivace, který shledávají učitelé 1. stupně základní školy na žácích v hodinách výtvarné výchovy, je na základě provedeného šetření označován za zcela pozitivní. Učitelé se shodují, že motivace je důležitou součástí hodiny z důvodu přípravy žáků na výtvarnou činnost, rozvoj představivosti, zvýšení pozornosti, nalezení možností zpracování a v neposlední řadě i pro větší radost ze samotné tvorby.

Výsledky diplomové práce jsou využitelné zejména pro začínající pedagogy, kteří zde mohou nalézt možnosti forem motivace, doporučení pro svou pedagogickou praxi i rady od zkušenějších kolegyň. Soubor motivačních pohádek nabízí spolu s možností motivace také náměty do hodin výtvarné výchovy.

Seznam použité literatury

Monografie

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

FÜRST, M., 1997. *Psychologie*. Překl. J. Horák, vyd. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-199-0.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELMS, W., 1996. *Lépe motivovat – méně rozčilovat: Jak pomáhat dětem se školou*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-087-1.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

LANGR, L., 1984. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: St. pedagog. nakl.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, I., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.

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

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

PRŮCHA, J., (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

SLAVÍK, J., 1994. *Kapitoly z výtvarné výchovy II. (hodnota, osobnosti, motivace)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK v Praze.

ŠVANCARA, J., 2003. *Emoce, motivace, volní procesy. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. Brno: Psychologický ústav FF MU. ISBN: 80-86633-11-X.

VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0015-3.

Časopis

PAVELKOVÁ, I., HRABAL, K., HRABAL, V., 2010. Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*. roč. 2010, č. 3-4, s. 97-107.

Internet

GOŠOVÁ, V., 2011. Motivace. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 17. 10. 2011 [vid. 10. 12. 2017]. Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Motivace#Motivace_c5.be.c3.a1k.c5.af_k_u.c4.8den.c3.ad

HLADÍK, D., 2016. *Systém zaměstnaneckých benefitů ve vybrané firmě*. [online] Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta ekonomicko-správní. [vid. 8. 1. 2017]. Dostupné z:

https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/64412/HladikD_SystemZamestnaneckych_KS_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

KOHOUTEK, R., 2010. Diagnostika: Dotazník jako průzkumná metoda. In: *Psychologie v teorii praxi*. [online]. 10. 2. 2010 [vid. 8. 2. 2017]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/dotaznik-jako-pruzkumna-metoda>

PF., 2010. Maslowova pyramida lidských potřeb. In: *Filosofie úspěchu*. [online]. 2. 3. 2011 [vid. 2. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb>

POHOŘELÝ, S., 2017. Dokument ke stažení: RVP ZV 2017.pdf. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 5. 4. 2017 [vid. 12. 10. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník	94
Příloha 2 – O kouzelné klíče	98
Příloha 3 – Dva bratři	101
Příloha 4 – Příběh o Azaelovi	106
Příloha 5 – O dvou kamarádech	110
Příloha 6 – Blekona pekelná	113

3. Kolik času (průměrně) z hodiny VV věnujete motivaci?

- a) 0–5 minut
- b) 6–10 minut
- c) 11–15 minut
- d) Více (napište)

4. Jaký druh (formu) motivace využíváte v hodinách VV nejčastěji? (lze vybrat více možností)

- a) pohádka/příběh
 - b) reálný předmět (ovoce, model apod.)
 - c) aktuální události (svátky, významné dny, významná výročí apod.)
 - d) hotové dílo (ukázka prací žáků z vyššího ročníku)
 - e) na základě látky z jiného předmětu (prvouka, vlastivěda, přírodověda apod.)
 - f) Jiná (napište)
-
-

5. Jaký druh motivace se Vám nejvíce osvědčil ve Výtvarné výchově? (lze vybrat více možností)

- a) pohádka/příběh
 - b) reálný předmět (ovoce, model apod.)
 - c) aktuální události (svátky, významné dny, významné výročí apod.)
 - d) hotové dílo (ukázka prací žáků z vyššího ročníku)
 - e) na základě látky z jiného předmětu (prvouka, vlastivěda, přírodověda apod.)
 - f) Jiná (napište)
-
-

6. Jaký druh motivace se Vám neosvědčil ve Výtvarné výchově?

- a) pohádka/příběh
 - b) reálný předmět (ovoce, model apod.)
 - c) aktuální události (svátky, významné dny, významná výročí apod.)
 - d) hotové dílo (ukázka prací žáků z vyššího ročníku)
 - e) na základě látky z jiného předmětu (prvouka, vlastivěda, přírodověda apod.)
 - f) Jiná (napište)
-
-

7. Kde čerpáte inspiraci při výběru a volbě motivace ve VV? Jaké jsou zdroje Vaší inspirace?

- a) knihy
- b) internet
- c) kolegyně
- d) Jiné (napište)

8. Využíváte jako zdroj motivace významné události a dny? (státní svátky apod.)

- a) ANO
- b) NE

Odůvodněte a v případě odpovědi ANO napište, jaké nejčastěji:

.....
.....

9. Jak často se stane, že motivaci ve VV neuskutečníte?

- a) Vždy (ve VV nemotivuji)
- b) Několikrát ročně
- c) Nikdy (motivaci nevynechávám)

10. Jaké důvody Vás vedou k vynechání motivace ve Výtvarné výchově?

- a) nedostatek času
- b) přesun jiného předmětu do hodin VV
- c) motivaci ve VV nepovažuji za důležitou
- d) Jiné (napište).....

.....
.....

11. Jakým způsobem se dle Vašeho názoru projeví vliv dobré motivace na výkonech žáků?

Napište:

.....
.....

12. Jaký vliv má délka vaší praxe při volbě motivace ve Výtvarné výchově?

Napište:

.....

13. Co byste poradila, na základě Vaší zkušenosti, začínajícím učitelům ohledně motivace? (př. kde hledat motivaci apod.)

Napište:

.....

.....

.....

Příloha 2 – O kouzelné klice

O kouzelné klice

Před dávnými a dávnými časy žili v jedné malé české vesničce jménem Dobrotice lidé poklidným a šťastným životem. Všichni se zde se měli rádi, pomáhali si, respektovali se a nikdo neměl s nikým problém. Když někomu odnesl vítr střechu, celá vesnice se sešla, aby pomohla, a když se někomu zaběhlo prase, nebyl nikdo, kdo by je nehledal.

Jednoho dne se však začaly ve vesnici dít divné věci. Ztrácely se věci i zvířata a lidé se začali hádat a obviňovat jeden druhého. Život v Dobroticích byl jiný. Lidé se jen mýjeli, nepovídali si, soused sousedovi nepomohl a poklid se změnil v nenávistné pohledy.

V Dobroticích žil také chlapec jménem Honzík, který kvůli neshodám ztratil všechny kamarády, a situace ve vesnici se mu vůbec nelíbila. Když za pár let vyrostl a nic se nezměnilo, ba naopak, den ode dne se všechno jen zhoršovalo, rozhodl se, že půjde do světa, aby našel způsob, jak by se dalo všechno napravit. Vzal si do uzlíčku pár buchet, rozloučil se s matkou, otcem i sourozenci a odešel.

Šel světem, cestou prošel mnoho vesnic a potkal spoustu lidí, kteří zažili stejný příběh, jako se stal v Dobroticích – vsi, ve kterých nikdy nebyly žádné hádky, se změnilo skoro ve válečné pole. Chtěl vědět, jak je to možné. Ptal se starších lidí, kteří jsou moudří a spoustu toho zažili. Nikdo mu však na tuto otázku nedokázal odpovědět. Chodil zemí křížem krážem a všude na něj doléhal smutek a neklid.

Když už nevěděl kudy kam a chtěl se vrátit, objevila se před ním náhle cesta, která vedla neznámo kam. Honza se jí vydal. Došel do vesnice, ve které bylo veselo, a štěstím všichni jen zářili. Všechno tu bylo v pořádku jako před dávnou dobou v Dobroticích. Honza se rozhodl, že v této vesnici chvíli pobude, protože měl dost nenávisti a neštěstí, které viděl ve spoustě jiných. Přístřeší mu nabídl sedlák Voskovec, u kterého Honza rád zůstal, a slíbil mu, že pokud bude potřebovat, pomůže v hospodářství. Současně s Honzou přišel do vesnice také poutník, který vypadal na první pohled zcela obyčejně, ale Honza tušil, že jej odněkud zná a někoho mu připomíná – jako by ho snad už někde viděl.

Za několik dní vzbudily o půlnoci Honzu divné zvuky, a tak se šel podívat k oknu. Sledoval, jak se po návsi pohybuje poutník a z jeho hole vychází podivný červený kouř, pronikající všemi škvírami do každého domu i chaloupky. Netušil, co to znamená, a tak šel znovu spát. Poutníkovu počínání pochopil ihned zrána. Všichni ve vesnici se hádali a klid byl ten tam. Honza viděl u brány poutníka, jak s úsměvem odchází a mizí v lese. Ten jeho výraz pomohl Honzovi v objasnění, kdo onen poutník je. Přesně takový zlý úsměv plný nenávisti si pamatoval z doby, kdy byl malý. Poznal, že tento poutník byl před lety v Dobroticích a je to on, kdo šíří zlo a nenávist mezi lidmi.

V ten moment, kdy došel k tomuto poznání, zjevila se vedle něho bílá víla. Byla krásná a její oči byly plné naděje.

„Konečně, Honzo, už jsem ani nedoufala, že by někdo odhalil tajemství, které v sobě poutník ukrývá,“ oddechla si víla.

Honza se na ni překvapeně podíval a zeptal se: „Kdo jsi? A kdo je on?“

„Já jsem víla Nadějka. On je čaroděj Nenávistazloun a všechno zlo již několik let šíří, protože jsem si ho nechtěla vzít za muže. Ale copak bych si někoho takového, koho ani nemám ráda, mohla vzít?“ Posmutněla.

„A jak by se daly všechny vesnice zachránit, to víš?“ Zeptal se Honza s nadějí v hlase.

„Ano, vím. Vesnice se mohou zachránit tím, že všichni obyvatelé budou spolupracovat na výrobě kliky, která zamezí vstupu zla do jejich vesnice i srdcí,“ odpověděla a zmizela.

Honzovi bylo líto, že je tak rychle pryč, ale utíkal, co mu nohy stačily, zpět do Dobrotic, kde všem vysvětlil, co se děje, jak lze všechno změnit a vrátit do vesnice zase štěstí. Nikdo mu nevěřil, přesto se všichni navzájem přesvědčili, že to vyzkouší. Kovář ukoval velkou kliku a obyvatelé do ní otiskli svou ruku, někteří něco namalovali, jiní donesli květy na přízdobu. Pak ji položili na hranici vesnice, postavili se za ní a čekali, co se bude dít.

V té chvíli se před nimi zjevil Nenávistazloun a zuřil. Věděl, že klika byla vytvořena spoluprací a je dílem celé vesnice. Snažil se do vesnice stůj, co stůj projít,

ale nepovedlo se. Vedle něj se po chvíli objevila Nadějka. Mávla proutkem a všichni lidi i domy a chaloupky zahalila stříbrná mlha. Když mlha pominula, všichni jako by se probudili ze zlého snu. Vesnice byla zachráněna.

Nenávistazloun pochopil, že jeho tajemství bylo odhaleno člověkem a je jen otázka času, kdy se je dozví i ostatní vesnice a jeho moc zeslábne. Otočil se proti Nadějce a chtěl zničit její proutek. Honza však přiskočil a zlomil čarodějovu hůl. V tu chvíli se země zatřásla a Nenávistazloun se propadl. Víla Nadějka zmizela s ním. Honzovi bylo líto, že Nadějce nestihl ani poděkovat, a ještě víc ho mrzelo, že už ji nikdy neuvidí, protože ji měl rád.

„Děkuji ti, Honzo, že jsi mě vysvobodil,“ ozval se hlas za Honzovými zády. Otočil se a za ním stála Nadějka, která vypadala jako dívka z vesnice.

„Jak je to možné? Ty už nejsi víla? Kde je čaroděj?“ ptal se Honza.

„Před několika lety se u nás v chaloupce objevil Nenávistazloun a oznámil mým rodičům, že si mě vybral za nevěstu. Když jsem ho odmítla, začal zaplavovat vesnice zlobou a nenávisť. Chtěl tak činit do té doby, než svolím ke svatbě. Abych se nemohla provdat za někoho jiného, zaklel mě ve vílu, která se mohla zjevit jen tomu, kdo odhalí v poutníkovi, ve kterého se proměnil, zlého čaroděje. Chodila jsem s tebou po celém světě a doufala, že jeho tajemství odhalíš,“ usmála se, „A proč už nejsem víla? Díky tobě, Honzo, jsem se mohla proměnit zpátky v člověka, ale jen za předpokladu, že by si mě někdo i jako vílu zamiloval.“ Zčervenala a s láskou se na Honzu podívala. Za celou dobu, jejich společného putování poznala, jak správný a spravedlivý tento mladík je, a zamilovala se do něho.

„A mě by sis nechtěla vzít?“ nabídl Honza a Nadějka moc ráda souhlasila. Celá vesnice se zaradovala a uspořádala jim velkou svatbu.

A klika? Stále leží před Dobroticemi a chrání vesnici i její obyvatele od zlých a nenávistných lidí.

Příloha 3 – Dva bratři

Dva bratři

Nebylo tomu tak dávno, kdy se v jedné malé vesničce narodila chudým rodičům dvojčata, Matěj a Matyáš. Bylo to právě o svatojánské noci, kdy se dějí zázraky.

Když na kostelní věži odbíjela půlnoc, zjevily se nad kolébkou s novorozеныmi chlapci, sudičky.

Štěstěna miminkům předpovídala hodně zdraví, štěstí a lásky.

Sílena dala hochům do vínku sílu, odhodlání a odvahu, kterou budou na cestě světem potřebovat.

Třetí sudička se sklonila nad chlapce a zamračila se.

„Ne, Zloběno, nesmíš těmto nebohým chlapcům přát nic zlého. Narodili se do chudé chaloupky, potřebují spoustu štěstí a samé kladné předpovědi!“ vyděsila se Štěstěna.

„Copak nevíš, že v této noci a v této chvíli mají naše sudby neobvyklou moc?“ upozornila svou sestru Sílena.

„Ano,“ ozval se skřehotavý hlas. „Přesto dobře víte, co dvojčatům chci přát.“ Zasmála se takovým smíchem, který mrazil u srdce. Hluk probudil matku, zlý smích, který slyšela, se jí ani trochu nelíbil. Byla to zkušená žena a poznala, že její chaloupku navštívily sudičky.

„Budete trpět. V den svých osmnáctých narozenin překročíte v lese za chalupou bludný kořen a každý se dostanete na jiné místo. Zapomenete na vše, co se do té doby stalo, budete ztraceni a nikdy svého štěstí nedojdete!“ vyřkla sudbu Zloběna a zmizela.

„Ne, to přeci nejde!“ vyděsily se obě její sestry, ačkoliv věděly, že proroctví jednou vyřčené se změnit nedá.

„Kdybychom měli zaklínadlo, díky kterému jde vše změnit, bylo by všechno jednodušší, tohle si nezaslouží.“ posmutněla Štěstěna a pohlédla na klidně spící miminka.

„Dobře víš, sestro, že tato kouzelná slova může až v den svých narozenin vyslovit jen ten, jemuž byl takový život osudem, my s tím nic nezmůžeme. A navíc jsou ztracená už více jak dvě stě let.“ vzdychla Sílena a obě sudičky zmizely stejně jako jejich zlá sestra.

Matka už té noci oka nezamhouřila. Nad ránem šla své chlapce zkontrolovat. Na zemi zahlédla něco, co vypadalo jako zmačkaný, velmi starý papír. Zvedla jej a nevěřila svým očím. Na papíře stálo ozdobným písmem psáno: „Dodatečná změna sudby (po vyřčení zaklínadla, řekněte své přání)“

Sůl ve sladkou změnit lze,
bílou v tmavou bez meze.
Sudba dávno vyřčená
bude tímto změněná.

Matka byla velmi šťastná. Poznala, že Zloběna nejspíš vzala zaklínadlo svým sestřím, aby její sudby nemohly změnit. Rozhodla se, že jej důkladně schová a v den osmnáctých narozenin předá svým synům, aby mohli svůj osud včas změnit.

Osmnáct let uplynulo jako voda. Z chlapců se stali muži, kteří byli hodní a milí. Všem ve vesnici pomáhali a každý je měl rád.

Byl tu den před svatojánskou nocí. Matěj a Matyáš slavili osmnácté narozeniny. Matka jim zakázala, aby opouštěli chaloupku, a jala se je celý den nespustit z očí. To by ovšem kluci nesměli být stejní rošťáci, jako když byli malí. Stále se snažili utíkat, protože si chtěli se svými kamarády užít tak slavný den. Matka se snažila je zabavit, jak jen to šlo. Když už nevěděla, jak by je doma udržela, půjčila jim starou knihu pohádek, kterou měli moc rádi. Synové listovali a listovali, a vtom narazili na omšelý papír, který byl v knize ukrytý. Matka byla venku pro vodu, a tak se chlapci podívali, co je na papíře napsáno.

„Dodatečné změny sudby.“ přečetl po chvíli Matěj.

„Co to asi znamená?“ nechápal Matyáš. „Čti dál!“

„Sůl-l v-e sl-a-d...“ začal Matěj slabikovat, protože mu čtení moc nešlo.

„Dej to sem, čteš jako malej!“ snažil se mu vzít lístek Matyáš.

„Nesahej na to, já si to chci přečíst!“ zlobil se bratr.

Kluci se chvilku přetahovali o starý papír a ten jejich boj nevydržel. V tu chvíli měl každý z nich v ruce polovinu papíru. Oba věděli, že se matka bude zlobit, a proto každý svůj kus strčili do kapsy. Využili matčiny nepřítomnosti a vyskočili oknem do lesa za chaloupkou.

„Už tě nikdy nechci vidět!“ vykřikl rozzlobený Matěj a překročil kořen, který se před ním náhle objevil. Matyáš ve snaze ho dohonit si kořene nevšiml a stejně jako jeho bratr přes něj přešel.

Oba bratři zmizeli beze stopy. Matěj se objevil před královským zámkem a Matyáš na návsi jedné malebné vesničky.

Léta plynula a z Matěje se stal královský zahradník. Zamiloval se do královské dcery Adélky, ale stále myslel na to, kdo je a co se stalo před tím, než se ocitl před zámkem.

Matyáš se dal do učení na mlynáře a pořídil si vlastní mlýn. Také on si nebyl jist, kým je a jak je možné, že si nepamatuje nic do momentu, kdy stál na návsi vesnice, která mu nyní byla domovem. Každou noc se mu zdávalo o nádherném děvčeti, na které myslel den co den.

Jednou v noci k němu dívka promluvila, a ukázala mu cestu, na kterou se musí vydat, pokud chce zjistit, kdo skutečně je. Tu noc se zjevila v podobě holubice ve snu i druhému z bratrů a poslala jej stejnou cestou. Na druhý den se bratři vydali na cestu, kterou jednomu ukázala tajemná kráska a druhému holubice.

Po několika dnech, právě v den před svatojánskou nocí, se setkali u chaloupky u lesa a jako by jim něco říkalo, že mají vstoupit dovnitř. Oba v tu chvíli stanuli ve světnici, kde na posteli ležela nemocná žena.

„Matěji? Matyáši?“ promluvila.

Oba bratři nevěděli, zda je žena zná.

„Vy víte, kdo jsme?“ podivili se.

„Ano, jste moji synové. Matěj a Matyáš. Kvůli sudbě zlé sudičky jste se ztratili v lese. Já ani nemohla najít zaklínadlo, které jste měli přečíst, aby se sudba změnila.“ začala matka plakat.

Oba bratři si sáhli do kapes a vyndali z nich každý jeden kus zmačkaného papíru. Spojili je k sobě a začali zaklínadlo nahlas číst. Po přečtení si přáli, aby se jim vrátila paměť a žena, které stále nemohli uvěřit, že je jejich matka, se uzdravila.

Venku se zablýsklo. Ve světnici se rozzářilo světlo a Matěj s Matyášem se na sebe usmívali. Pochopili, že jejich sudba je změněna, a byli rádi, že zachránili i svou matku. Matyáš se Matějovi omlouval za to, že se mu posmíval, i za to, že se hádali a ztratili na několik let.

Matka připravila oběd a poslouchala vyprávění svých synů. O několik chvil později se k celé rodině přidal i šťastný otec, který se vrátil z pole.

Matěj vyprávěl o princezně Adélce, kterou si zamiloval, a o své službě na zámku, Matyáš zase o svém mlýně o tajemné dívce ze snů se nezmínil.

„A nějakou nevěstu sis ve světě nenašel?“ zeptala se matka.

Matyáš tedy prozradil, že jedinou dívku, kterou kdy v životě miloval, mu přináší pouze jeho sny. V okamžiku se dívka objevila po jeho boku a za ní i tři sudičky – Štěstěna, Sílena i Zloběna.

„Nikdy jsem nevěřila, že moje dcera skutečně změní můj pohled na vás lidi. Zlé sudby jsem, hlavně dvojčatům, dávala proto, že muž, kterého jsem i já jako sudička měla ráda, mě opustil hned, co Mariana přišla na svět. On pocházel z dvojčat, která se také narodila o svatojánské noci. Dívku, ve které našel zalíbení, mu představil právě jeho bratr. Proto má předpověď o osudu chlapců v kolébce před mnoha lety byla tak zlá a nenávistná. Má dcera se však do jednoho z nich zamilovala jako před lety já. Řekla jsem jí, že pokud i on bude opětovat city dívky, kterou zná jen ze snů, pochopím, že lidé nejsou tak zlí, jak jsem si myslela, a nechám ji žít v jejich světě. Stalo se tak. Už nebudu tak nenávistná! Doufám, že budete šťastni,“ promluvila Zloběna a vzala si od bratrů oba kusy zaklínadla zpět k sobě. Všechny sudičky rázem zmizely.

Matyáš byl šťastný, že našel dívku svých snů, a byl si vědom, že je to také zásluha jeho bratra, který se vydal na stejné místo jako on – domů.

Za pár dní se konaly hned dvě svatby najednou. Matěj si bral princeznu Adélku a Matyáš svou vysněnou Marianu.

Zloběna už nikdy nedávala do vínku malým novorozeňatům tak zlé sudby, ale vždy jen takové, díky kterým, ač nebyly příjemné, se něco dětí naučily, a hlavně se ze svých chyb poučily. Štěstěna ani Sílena jí nezazlívaly její osudové předpovědi, protože věděly, že mají lidem hlavně pomáhat, nikoliv škodit.

Tajemné zaklínadlo, které spojilo dva bratry, zachránilo více osudů, než si mohly všechny sudičky přát, včetně osudu jejich sestry Zloběny a její dcery.

Příloha 4 – Příběh o Azaelovi

Příběh o Azaelovi

Kdysi dávno žil muž jménem Azael. Byl to zvláštní člověk. Rád objevoval nové věci, vynalézal spoustu důležitých a lidem prospěšných vynálezů, ale občas měl jeden bláznivější nápad za druhým.

Jednoho dne se rozhodl, že chce vidět, jak vypadá jejich vesnice z výšky. Všichni se mu smáli, protože věděli, že přeci něco takového není možné. Azael se nedal odradit, lezl na stromy a kopce, ale nikdy nebyl spokojen. Už, už chtěl svou snahu vzdát a říkal si, že všichni měli pravdu, protože něco takového se mu nikdy nepodaří. Vtom jej napadlo, že by mohl o pomoc požádat čarodějnici Mapínu, o níž slyšel spoustu tajemných příběhů a která údajně žije hluboko v lese. Neměl žádnou jistotu, přesto se rozhodl zkusit štěstí.

Sbalil si s sebou několik věcí, trochu jídla a vydal se na cestu. Zanedlouho došel k chaloupce, která byla opředena fialovou mlhou. Kolem kvetlo mnoho nádherných a pro Azaela neznámých květin, lesní zvířata se tu pásla, jako ve vesnici koně a krávy. V téhle celé kráse sedělo na mechu nádherné děvče v šatech z pavučiny a vlasy mělo plné kvítí. Ptáčci kolem ní poletovali, zajíci poskakovali a od dívky náhle vzlétla bílá holubice.

„Měla zlomené křídlo, nechápu, že vy lidé dokážete na tato zvířátka chystat pasti a snažíte se je chytat.“ promluvila do ticha, jako by věděla, že za ní Azael stojí, ačkoliv se na něj ani nepodívala.

„Omlouvám se,“ řekl Azael, jako by se chtěl omluvit za všechny hříchy, kterých se dopustili lidé na lesních obyvatelích, třebaže on sám by neublížil ani mouše.

„Slova nejsou k ničemu, ale chovejte se tak, abyste neublížovali,“ pronesla tiše a klidně. Azael pokývnul, stále užaslý krásou, kterou viděl.

Chvilku bylo ticho, Azael nevěděl, zda se tak krásného stvoření odváží zeptat na tak zvláštní a neobvyklou věc.

„Přišel jste mě požádat o laskavost, pane Azaeli, pokud se nemýlím?“ ozval se zvonivý hlas.

„Ano, vy jste čarodějka Mapína?“ vyhrkl se překvapeně.

„Ano. Čekal jste někoho jiného?“ Otočila se a Azael tak spatřil nejkrásnější tvář, jakou kdy spatřil. Byl v naprostém úžasu, že skoro zapomněl, proč se sem vydal.

„Po pravdě? Čekal jsem takovou osobu, která má za krkem kočku a na nose bradavici.“ usmál se, ale trochu se zastyděl.

„Vy lidé máte o nás zajímavé představy,“ zasmála se zvonivě Mapína, „ale už mi řekněte, proč jste za mnou přišel, i když to vím.“

„Vážená Mapíno,“ začal Azael zdvořile, „rád bych Vás požádal o laskavost. Jsem vědec a rád bych zjistil, jak vypadá naše vesnice z výšky. Zkoušel jsem mnohé pokusy, ale všechny neúspěšně. Neměla byste pro mě nějaký nápad, jak bych toto přání mohl uskutečnit?“ Vydechl, protože toho měl na srdci opravdu hodně Mapína mu tak učarovala, že byl rád, jak svou prosbu řekl v kuse a celou.

„Ach, ano, je způsob, jak váš sen, vážený Azaeli, uskutečnit, jsem přece čarodějka, ale nebudete to mít tak snadné. Jste ochoten riskovat i svůj život?“ řekla tajemně.

„No, snad ano,“ zamyslel se Azael. Tato podmínka byla trochu nebezpečná a už, už se těšil, že Mapína mu snad půjčí své létající koště. Ačkoliv má taková kráska pometlo?

„Dobře,“ řekla Mapína, „proměním vás v malého ptáčka. Jako takový se můžete vznést až nad oblaka a vidět vše, co lidé vidět nemohou. Můžete létat, kde se vám zachce, ale abyste se proměnil zpět v člověka, musíte v ptačí podobě vymyslet něco, co bude prospěšné pro všechny lidi, nejen pro vás. Rozuměl jste mi?“ Podívala se na Azaela vážným pohledem. Ten však jako by její podmínku přeslechl.

„Ano, ano, jen mě už prosím proměňte,“ dožadoval se své proměny a celý nedočkavý se těšil, až vzlétne nad krajinou. Mapína na nic nečekala.

„Začaruj, přírodo, tohoto živáčka, ať se teď navěky promění v ptáčka!“

„Navěky?“ vykřikl Azael a cítil, jak se mu ruce mění v opeřená křídla a ústa tuhnou pod snahou stát se zobákem. Ve vteřině se třepetal nad Mapínou malý slavík.

„Navždy, pokud nevymyslíš něco, čím by tvůj počin, létat nad hlavami lidí, všem pomohl.“ špitla tajemně Mapína a sledovala, jak nadšený slavík Azael vzlétl k nebi.

Azael byl šťastný. Létal nad městem i nad lesy a sledoval vše, co jako člověk nikdy nespatriil. Byl učarovaný vším, co nabízel pohled z ptačí perspektivy. Odlétl i do jiných vesnic a krajín, dokonce se dostal i k moři.

Než se rok s rokem sešel, rozhodl se, že viděl již vše, co vidět chtěl, a rád by se stal znovu člověkem. Vtom mu zazněl v hlavě Mapínin hlas s její podmínkou o navrácení lidskosti. Azael se vyděsil. Za celou tu dobu, co byl ptákem, si na ni ani nevzpomněl. Teď neměl žádný nápad. Nevěděl, jak by díky daru stát se ptákem pomohl lidem. Sedl si na strom a přemýšlel. Pak vzlétl znovu nad vesnicí a sledoval to, co jej celý rok tak fascinovalo. Tvary domů, zatačky ulic, zalesněné plochy, zvláštní tvary některých zahrad i zkratky mezi domy, o kterých jako člověk neměl ani tušení. Náhle ho to napadlo! Nakreslí obraz města z pohledu ptáků a všichni lidé budou vědět o všech zvláštnostech, které zde mají a budou mít možnost, alespoň v malé míře, vidět to, co viděl on jako slavík. Budou si moci zkrátit cestu z trhu nebo z pole, poznají, jak tvarově zajímavé zahrady a domy. Zkrátka uvidí to, co on považoval za zázrak. Vylétl vysoko nad stromy, jako by se snažil zapamatovat si každý centimetr budoucího obrazu.

Vtom se vedle něho objevila bílá holubice a ukázala mu, aby se vrátil zpět do své chaloupky. Jen co se jako ptáček posadil na okno své světnice, proměnil se zpět v člověka. Užasl, jak je jeho chaloupka uklizená a že na stole leží papír se vším, co potřeboval k nakreslení svého obrazu. Usmál se, protože pochopil, že Mapína se celou tu dobu o jeho domov starala. Aby nezapomněl na jediný detail, který viděl, během svého ptačího života, pustil se hned do kreslení.

Na další den ukázal své dílo sousedům. Všichni se divili, co je to za podivné shluky čar a tvarů. Ale když jim Azael vysvětlil, že je to obraz jejich města, jak jej

vidí ptáci, a že jim může v mnohém pomoci, nemohli uvěřit, že se mu něco takového povedlo.

S radostí v srdci běžel do lesa, aby své dílo představil také Mapíně a hlavně, aby jí poděkoval. Když došel k místu, kde před rokem Mapínu potkal, nebylo po její chaloupce ani památky. Azael posmutněl, těšil se, jak se Mapíně odvděčí za to, co pro něj udělala. Teď, když tu nebyla, neměl jak.

Ale to by nebyl Azael, aby jej cestou domů něco nenapadlo. Na počest Mapínina kouzla po ní pojmenoval svůj obraz. Stoupl si před sousedy a oznámil jim: „Sousedé, tento obraz, který zachycuje všechna zákoutí naší vesnice, budeme od dnešního dne nazývat Mapa.“ Z davu směrem k lesu vystoupila stařenka, která se spokojeně usmívala. Na hranici lesa se otočila, pohlédla na Azaela a ten její pohled opětoval. Oba se na sebe usmáli a Azael věděl, kdo se pod šátkem stařenky skrývá, protože poznal ten nejkrásnější úsměv na světě.

Příloha 5 – O dvou kamarádech

O dvou kamarádech

Bylo, nebo nebylo? Ale asi bylo.

V jednom městečku se na náměstí konala velká slavnost. Na památku založení města se zde lidé rozhodli zasadit strom, který by připomínal den, kdy se prvně sešli všichni obyvatelé na nově založeném městském náměstí. Starosta zasadil semínko budoucího javoru a každý jej zalil troškou vody ze svých studní.

Léta plynula a javor rostl. Z dětí, které byly u slavnosti zasazení, se stali rodiče, z rodičů prarodiče a za několik desítek let již nežil ve městě nikdo z těch, kteří strom sázeli. Javor však stál na náměstí pořád. Sledoval, jak se lidé rodí i umírají. Dával jim stín v horkých dnech, dětem poskytoval místo, kde si mohly hrát, a zamilovaných párů se pod ním také sešlo spoustu. Mnohokrát pozoroval zázrak prvního políbení i posledního rozloučení. Lidem jako by vléval sílu a pomáhal jim v těžkých časech. Každý, kdo měl nějaký problém, se chodil javoru svěřit, jako by čekal, že dostane odpověď na své otázky. Javor byl košatý a v jeho větvích bylo tolik listů, že by je nikdo nedokázal spočítat.

Jednou na jaře, když se javor opět zazelenal, stal se hostitelem dvou listů, které si spolu neustále povídaly, hrály si, dohadovaly se, který z nich je víc zelený nebo se víc houpe ve větru. Byli to taková dva neposedové, kteří chvíli nevydrželi v klidu. Javor si kolikrát říkal, že tak zlobivé a neklidné lupeny na sobě snad za ta léta neměl, a i když mnohokrát musel zatřást větví, aby se oba uklidnily, měl oba lístky moc rád.

Přišel podzim. Listy začaly žloutnout a našim dvěma kamarádům se to moc líbilo. Každé ráno sledovali, který z nich je víc žlutý, nebo zda se barví do oranžova. S podzimem také přišel větší vítr, který některé listy z javoru odvál. Oba lístečky si toho všimly a domluvily se, že se javoru nikdy nepustí a budou spolu na věky věků na stejném místě. Javor se usmál, ale zároveň posmutněl. Věděl, že před zimou přijde i o tyto dva přátele, kteří si myslí, že budou navždy spolu. Celé dny sledoval, jak se lístečky drží vší silou, aby je vítr neodnesl.

Když nastal říjen, seběhla se pod javor spousta dětí, kterým dala paní učitelka za úkol, aby si přinesly do školy několik listů, protože z nich něco vyrobí. Všechny děti se těšily, a protože javorové listy byly krásné, zamířily právě k nejstaršímu javoru. Když už posbíraly skoro všechno listí, které se válelo na zemi, všiml si Kubíček, že v koruně stromu je ho ještě spousta. Rozhodl se, že pro tyto krasavce nahoru vyleze, utrhne a hodí dolů. Všem se tento nápad zalíbil a podporovali Kubu, když lezl mezi větvemi.

Javor tušil, že je zle, protože Kuba si vyhlédl zrovna dva lístečkové kamarády. Věděl, že i když se lístky dokázaly ubránit větru, síle člověka podlehnou, a tak se i stalo. Javor i oba přátelé sledovali, jak se Kubíčková ruka přibližuje a trhá jednoho, který se druhému ráno chlubil, jak pěkně začal červenat. Kubík strčil tento lístek do tašky, protože se mu tak líbil, že nechtěl, aby jej dostal některý z jeho spolužáků. Pak trhal dál a házel dolů listí, jako by on byl větrem, který ho vždy shazoval. Když se setmělo, odešly děti domů.

Na javoru bylo tu noc smutno. Lístek plakal nad ztrátou kamaráda, přidal se i strom a ostatní listy. Truchlilo s nimi i počasí a nechalo padat z nebe velké kapky deště. Javor za tu spoustu let poznal mnoho listů a se všemi se musel rozloučit, ztráta lístečku, který utrl Kubíček, jej však mrzela nejvíce.

Druhý den ráno přišel i o druhý lísteček, který už neměl sílu držet se před větrem a spadl do trávy. Ale protože už byl také krásně červený, vyhlédla si jej ráno cestou do školy malá Terezka a sebrala ho ze země.

Ve škole sehrály listy svou velkou úlohu. Měly doplnit obrázek, který děti nakreslily. Všechny byly hrdé, že se stanou součástí velkého díla. Terezka už domalovala a teď vkládala do obrázku listy. Žádné, které měla, se jí ale vůbec nehodily. Zoufala si. Vtom si všimla, jak krásný list má na stole Kubíček a jak moc by byl pro ni vhodný. Poprosila jej, zda by jí list věnoval, a ona mu dá za to všechny, které se jí na jejím obrázku nelíbí. Kubíček souhlasil, protože červený list zase nevyhovoval jemu. Terezka byla ráda. Věnovala mu všechny listy a červený položila na čtvrtku. Přesto jí pořád něco chybělo. Náhle ji napadlo, že má přeci v tašce ještě lístek, který našla ráno pod javorem. To je ono! To je ten, který potřebuje. Sáhla do aktovky a vytáhla jej. Položila oba k sobě a radovala se, jak

pěkně to vymyslela a jak krásně její obrázek vypadá. Ale nebyla to jen Terežka, kdo byl rád. Na jednom obrázku se díky Terežce opět shledali oba lístečkoví kamarádi. To bylo radosti, a i když se jim úplně nelíbilo, že musí být přilepení na papíře, smáli se, že teď už je vítr nikdy neodvane a nemusí se ani snažit udržet.

Terežčin obrázek vystavila paní učitelka na nástěnce, ze které bylo nádherně vidět na náměstí. A tak se z radosti lístečků těšil i velký javor, který je od toho okamžiku den co den sledoval a byl rád, že slib, jenž si oba přátelé dali, se skutečně vyplní. Zůstanou spolu navždy.

Příloha 6 – Blekona pekelná

Blekona pekelná

Před několika tisíci lety mnoho kilometrů pod zemí vzniklo peklo. Mělo svého lucifera Peklana, přezdíváného „děsivý“. Jako takový byl postrachem pro všechny hříšníky, co jich na světě bylo, ale pro malé čertíky a čertice představoval toho nejlepšího lucifera, jakého si mohli přát. Přesto jej všichni náležitě respektovali, protože když se rozčilil, létaly z něj jiskřičky, jako by někdo zapálil velký oheň.

Každý rok se v pekle konala soutěž o nejlepší a nejděsivější rostlinu, do které se mohli zapojit všichni čerti. Každý z čertů, který byl plnoletý, tedy oslavil do zahájení soutěže 200 let, se mohl soutěže zúčastnit. Všichni se vždy 30. listopadu vydali na svět, aby si našli některé z kouzelných semínek, o nichž lidé neměli ani ponětí. Následně při velké zahajovací slavnosti, která se konala 5. prosince, zasadili svá semínka a stvrdili tak svou účast v soutěži. Až do Štědrého dne měli čas na to, aby o svou rostlinu pečovali.

Tohoto soutěžení se chtěl zúčastnit také malý Albert, ale starší čerti mu to nechtěli dovolit, protože ještě není dospělý, bylo mu teprve 99 let. Pravdou také bylo, že si malý čertík nenašel u lidí ani žádné semínko. Byl z toho smutný, avšak musel uznat, že tuto podmínku nesplnil. A tak plynuly dny a starým čertům rostla rostlina.

Ale co se nestalo? Bertík se jednoho dne toulal peklem a našel na zemi tajemné semínko, které se rozhodl zasadit, a věřil, že z něho vykvete ta nejděsivější rostlina v pekle. Ostatní s jeho účastí rádi souhlasili, protože věřili, že Bertík nemá žádnou šanci vyhrát, když soutěž končí za pár dní, a to rostlinka určitě nestihne ani vyklíčit. Bertík se nedal. Zaléval semínko pekelnou sírou a slzami hříšníků.

Ale to by nebylo peklo, aby se tam neobjevili čertíci, kteří by něco neprováděli. Jakmile viděli, že Bertíkova rostlinka začala klíčit, objevili se u ní tři nezbedníci a domluvili se, že musí Bertíkovu snahu překazit a květinu zničit. Když celé peklo odpočívalo a nikdo nehlídal luciferovu pracovnu, vklouzli do ní a hledali

knihy, ve kterých byla zaklínadla. Někteří se naučili a vyřkli je nad rostlinou. Doufali, že tím to pro Bertíka končí.

To byl omyl. Rostlinka, která by jinak rostla ještě několik týdnů, byla ráno v den ukončení soutěže celá rozkvetlá a uměla zajímavé věci. Dokázala uvařit, na co si Bertík vzpomněl. Zmizet, kdy se jí zachtělo, a jestliže se jí Bertík dotkl, mohl se stát neviditelným. Také vždy, když jí chtěl někdo ublížit, píchla ho svými velkými trny, které z ničeho nic vyrostly.

Všichni se moc divili, jak to Bertík dokázal, ale jediný, kdo znal pravdu, byl lucifer. Využil příležitosti, že při vyhlášení bylo celé peklo na jednom místě. Nechal předstoupit tři zlobivé čertíky, kteří se snažili zaklínadly z pekelné knihy zničit Bertíkovu rostlinu.

„Vážení čerti a čertice, tito tři čertíci vám vysvětlí, jak je možné, že Bertíkova rostlina tak rychle vyrostla a umí takové věci, že ano?“ Podíval se na tři hříšníky, kteří se koukali do země a nechtěli nic přiznat.

„Vážení čerti a čertice, tito tři darebáci vám vysvětlí, jak je možné, že Bertíkova rostlina tak rychle vyrostla a umí takové věci, že ano?“ podíval se na hříšníky, kteří se koukali do země a nechtěli nic přiznat.

„Tak já to řeknu za vás. Tito tři lumpové se vloupali do mé pracovny a otevřeli knihu s červeným obalem, tedy tu, ve které jsou ta nejmocnější kouzla, které jen peklo má. Chtěli květině ublížit, ale nepoznali, že čáry, kterými ji zaklínají, jsou ochranná pro čerty, kteří se vydají na svět najít a přivést hříšníka. Všechna zaklínadla, která řekli, byla ta, jež zajišťovala pro nás ochranu v lidském světě. Abychom neměli nikdy hlad, mohli se schovat, kdykoliv by nás chtěl někdo najít a abychom se mohli bránit, kdyby nám chtěl někdo ublížit,“ domluvil a celé peklo se nezbedníkům vysmálo.

Bertík s Blekonou, jak pojmenoval svou květinu, vyhrál celou soutěž, protože měl tu nejlepší a nejkouzelnější rostlinu, u které byla navždy jeho podobizna. Protože byl Štědrý den, dostal pod ozdobený pekelný kotel ten největší dárek. Od příštího roku se mohli soutěže zúčastnit všichni čerti bez ohledu na věk. Bertík z toho měl obrovskou radost, Byl rád, že se může za rok také do soutěže zapojit a už se těšil na další kouzelné rostliny.