



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Motivace žáků základních škol ve výuce

Vypracoval: Jakub Vetýška  
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2018

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 11. 4. 2018

.....  
Jakub Vetýška

## **PODĚKOVÁNÍ**

Velmi rád bych poděkoval paní PhDr. Martě Franclové, Ph.D., za její skvělý a vždy optimistický přístup, obrovskou ochotu, cenné rady a podporu při tvorbě této práce. Dále mé velké díky patří pedagogům, kteří byli ochotni účastnit se výzkumu a spolupracovat se mnou, jelikož bez nich by nemohla být tato práce realizována. V neposlední řadě bych rád poděkoval své rodině, která mě podporovala nejen při psaní této práce, ale v průběhu celého studia.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou práce s motivací ve školním kontextu, konkrétně na druhém stupni základních škol. Teoretická část popisuje základní oblasti vztahující se k motivaci v kontextu školy. Zahrnuje vymezení motivace, druhy motivace, motivační zaměření žáka (poznávací, sociální, výkonové), vliv učitelova očekávání na výkony žáka, vztah mezi úrovní aktivace organismu žáka a jeho výkonem, problematiku odměn a trestů a v neposlední řadě třídní klima jako motivační činitel. Empirická část má podobu kvalitativního výzkumu, ve kterém byly jako hlavní metody sběru dat použity polostrukturované hloubkové rozhovory a pozorování. Výzkumný vzorek byl tvořen třemi pedagogy, z nichž dvě byly ženy a jeden muž. Zahrnuti byli jak začínající, tak zkušení pedagogové. Hlavní cílem práce bylo zjistit, jaké motivační prostředky používají angličtináři, kteří vyučují na druhém stupni základních škol, k motivaci žáků. Získaná data byla analyzována technikou otevřeného kódování a následně byla interpretována. Výzkumným šetřením byla zjištěna široká škála konkrétních motivačních prostředků, se kterými pedagogové v praxi pracují.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** motivace, škola, učitel, žák, potřeby, odměny, hry, soutěže

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis deals with the topic of working with motivation in school context, specifically at lower secondary school. The theoretical part describes the basic areas concerning motivation in school context. There is included definition of motivation, kinds of motivation, motivational base of a pupil (exploring, social, achievement), influence of teacher's expectations on the pupil's achievements, relation between the pupil's arousal and their achievement, problematic of rewards and punishments and, last but not least, classroom climate as the motivational factor. The empirical part has the form of the qualitative research in which semi-structured interviews and observation were used as the main methods of the data collection. The research sample consisted of three teachers. There were two women and one man. There were included both beginning and experienced teachers. The main purpose of the work was to detect what kind of motivational methods are used by the lower secondary school teachers in order to motivate pupils. The obtained data were analyzed with the technique called open coding and interpreted afterwards. The research found broad range of specific motivational methods that are used by the teachers in practice.

**KEY WORDS:** motivation, school, teacher, pupil, needs, rewards, games, competitions

# OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1. MOTIVACE .....</b>	<b>9</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU MOTIVACE.....	9
1.2 DĚLENÍ MOTIVACE.....	10
1.2.1 Vnitřní motivace ve školním prostředí.....	11
1.2.2 Vnější motivace ve školním prostředí.....	12
1.3 ZDROJE MOTIVACE V KONTEXTU ŠKOLY .....	13
1.3.1 Poznávací potřeby.....	14
1.3.2 Sociální potřeby .....	16
1.3.3 Výkonové potřeby.....	21
<b>2. UČITELOVO OČEKÁVÁNÍ JAKO MOTIVAČNÍ ČINITEL ŽÁKOVA VÝKONU .....</b>	<b>27</b>
<b>3. VZTAH MEZI ÚROVNÍ AKTIVACE ORGANISMU A VÝKONEM .....</b>	<b>30</b>
<b>4. ODMĚNY A TRESTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....</b>	<b>32</b>
4.1 ODMĚNY .....	32
4.1.1 Druhy odměn .....	33
4.2 TRESTY .....	35
4.2.2 Druhy trestů .....	36
4.3 ODMĚŇOVÁNÍ versus TRESTÁNÍ .....	36
<b>5. TŘÍDNÍ KLIMA JAKO MOTIVAČNÍ ČINITEL ŽÁKŮ .....</b>	<b>37</b>
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>6. CÍL VÝZKUMU .....</b>	<b>38</b>
<b>7. METODOLOGICKÝ VSTUP .....</b>	<b>39</b>
7.1 VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP .....	39
7.2 VÝZKUMNÉ METODY .....	39
7.2.1 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor .....	40
7.2.2 Pozorování .....	40
7.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	41
7.4 REALIZACE VÝZKUMU .....	42
7.4.1 Výběr výzkumného vzorku .....	42
7.4.2 Realizace rozhovorů .....	43
7.4.3 Realizace pozorování.....	44
7.5 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT .....	45
<b>8. VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>46</b>
8.1 PAN UČITEL ONDRA.....	51
8.1.1 Přehled kategorií a kódu u pana učitele Ondry.....	51
8.1.2 Rozhovor .....	54
8.1.3 Pozorování .....	59
8.2 PANÍ UČITELKA ZDEŇKA .....	60
8.2.1 Přehled kategorií a kódu u paní učitelky Zdeňky .....	60
8.2.2 Rozhovor .....	62
8.2.3 Pozorování .....	67

8.3 PANÍ UČITELKA VERONIKA.....	69
8.3.1 Přehled kategorií a kódu u paní učitelky Veroniky.....	69
8.3.2 Rozhovor .....	72
8.3.3 Pozorování .....	76
8.4 KOMPARECE ZÍSKANÝCH DAT MEZI SEBOU A S TEORETICKÝMI VÝCHODISKY .....	78
8.4.1 Vzájemná komparace dat .....	78
8.4.2 Komparace dat s teoretickými východisky.....	79
<b>9. DISKUZE.....</b>	<b>81</b>
<b>10. ZÁVĚR.....</b>	<b>83</b>
<b>11. POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>86</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>86</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>86</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>87</b>

## ÚVOD

I přesto, že je motivace žáků ve vyučování velmi důležitou součástí výuky, je dle mého názoru studenty pedagogických fakult velmi podceňována. Důležitost tohoto tématu studenti většinou pochopí až s příchodem jejich povinné praxe v navazujícím studiu, která je většinou jejich vůbec první zkušeností s vedením vyučování. Studenti si musí stoupnout před třídu a většinou zjistí, že to není tak, jak si doposud představovali. Ve třídě totiž nesedí pouze žáci, které výuka baví a zajímá, ale i žáci, kteří k výuce nemají tak kladný vztah. V takovém případě je motivace více než vhodná, jelikož správným použitím lze vzbudit i v méně zaujatém žáku nevídaný zájem.

Motivace použitá vhodným způsobem a ve správné míře má velký potenciál a přináší tak s sebou řadu výhod nejen pro žáky, ale i pro učitele. Její vhodné začlenění do výuky podněcuje žáka k činnosti s větším nasazením, upevňuje jeho zájem o daný předmět a to většinou vede i ke zlepšení žákova školního prospěchu. Lze tedy říci, že vhodná motivace může ve výsledku vést ke změně celkového pohledu žáka na vyučovaný předmět, stejně tak jako ke změně pohledu na samotného učitele. Jak jsem již zmínil, motivování je prospěšné nejen pro žáky, ale i pro učitele. Pokud učitel své žáky motivuje, jistě se mu dostane i náležitě odměny ze strany žáků, ve formě zvýšeného zájmu o vyučovaný předmět, zvýšené soustředěnosti při výuce, lepšího prospěchu a mnoha dalších. Myslím si, že si tato problematika rozhodně zaslouží zvýšenou pozornost, jelikož mezi největší odměny pro učitele dle mého názoru patří práce se žáky, které výuka baví a mají o ni zájem. Znalost problematiky motivace ale není přínosná pouze z hlediska její aplikace ve vyučování a následné aktivizace žáků, ale i z hlediska hlubšího porozumění žákům, tedy tomu, proč se v mnoha situacích chovají způsobem, jakým se chovají - tedy čím je jejich chování motivované.

Z výše popsaného plyne, že je přístup učitele k žákům velmi důležitý a znalost toho, jak žáky motivovat, dává učiteli do rukou pomyslnou „zbraň“, která je velmi mocná. Každý, kdo absolvoval základní školu, si jistě pamatujeme na některého učitele, díky jehož přístupu nám byl vyučovaný předmět naprosto odcizen ještě na řadu let dopředu a v některých případech i nadobro. Nebylo by tedy vhodné, kdyby se budoucí učitelé zamysleli nad touto problematikou, která by měla být nedílnou součástí jejich výuky?

Bakalářská práce sestává ze dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části se zabývám motivací ve vztahu k výuce obecně, zejména přehledem způsobů, které lze aplikovat za účelem zefektivnění výuky ve smyslu aktivizace žáků k určité činnosti. Poznatky obsažené v této části se zakládají na řadě výzkumů, ze kterých vyplývá, jak lze poznatky aplikovat v praxi. Výzkumy a aplikace teoretických poznatků na reálné situace z praxe jsou nejlepšími možnostmi, jak popisované principy pochopit a jsou tak pro praxi budoucího učitele nejvíce přínosné. V praktické části této práce se

zabývám analýzou používání motivačních prostředků v reálných podmínkách, tedy při vyučování, konkrétně při výuce anglického jazyka na druhém stupni základní škol. Cílem je zmapovat, jak konkrétně tito učitelé s motivací ve vyučování pracují a jak na různé způsoby žáci reagují.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. MOTIVACE

Každý učitel přichází dennodenně do kontaktu s žáky. Při tomto kontaktu musí čelit mnoha rozličným situacím. Některé situace jsou jednoznačné a pochopitelné, některé jsou komplikovanější. V těch komplikovanějších situacích si častokrát učitel neví rady a ptá se sám sebe na příčinu chování daného žáka či daných žáků. Co vede například prospěchově slabého žáka k tomu, že se pokouší vyřešit úlohu, na kterou si nikdo jiný ze třídy netroufá? Co stojí za tím, že jeden konkrétní žák pracuje perfektně při skupinové práci, ale při individuální práci je jeho výkon mnohem nižší? Proč mají někteří žáci lepší výsledky a někteří horší výsledky v závislosti na tom, jaké o nich má učitel mínění a jaké do nich vkládá naděje? K „vyřešení“ těchto (a mnoha dalších) dilemat může učiteli pomoci, pokud pochopí čím je chování jeho žáka, respektive žáků, motivované (Mareš, 2013).

Důležité je také zmínit, že učitel, který má v úmyslu své žáky motivovat, nestojí před lehkým úkolem. Této skutečnosti jsou si sami učitelé vědomi. Dle průzkumu, provedeného Dvořákovou v roce 2015, pokládá velká část učitelů motivování žáků ve vyučování za nesmírně obtížné. Tyto výsledky poukazují na fakt, že se jedná o velmi komplexní problematiku. Ze stejného průzkumu ale také vyplývá, že učitel, který schopnosti motivovat má, je vnímán většinou učitelů jako kvalitní učitel (Dvořáková, 2015).

Skutečnost, že má motivace své nezastupitelné místo ve vzdělávání a že si zaslouží svou pozornost, prosazoval již Terrel Bell, bývalý americký ministr školství, který kdysi vyslovil, že ve vzdělávání jsou pouze tři věci, na které by mělo být pamatováno - tou první je motivace, tou druhou je motivace a tou třetí je motivace<sup>1</sup> (Maehr & Meyer, 1997).

### 1.1 VYMEZENÍ POJMU MOTIVACE

#### Motivace

Pojem motivace pochází z latinského slova „movere“, které znamená hýbat, pohybovat (Plhánková, 2003). Motivaci lze charakterizovat jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“ (Hrabal, Man & Pavelková, 1989, s. 16). Důležité je podotknout, že se jedná o souhrn jak vnitřních činitelů, tak činitelů vnějších.

---

<sup>1</sup> Vlastní překlad z anglického originálu – „*There are three things to remember about education. The first is motivation. The second one is motivation. The third one is motivation.*“

## Motiv

Ve spojitosti s motivací, se lze často setkat s pojmem „motiv“, který Hrabal, Man & Pavelková (1989, s. 17) charakterizují jako „*důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem.*“ Účelem tohoto jednání mohou být dvě tendence, a to snaha přiblížit se něčemu anebo se naopak něčemu vyhnout (Plháková 2003). V praxi se lze například setkat se žáky, kteří se připravují na písemnou práci, ale za jejich přípravou stojí naprosto odlišné motivy, kterými mohou být: zájem žáka o dané téma, snaha o zalíbení se učiteli nebo ostatním žákům, pochvala od rodičů, dosažení dobré známky anebo naopak strach ze špatné známky. V současné době se můžeme ale také často setkat s případy, kdy je motivem dosažení uznání ostatními žáky, kterého není dosahováno úspěchem, ale naopak neúspěchem. Jedná se o případy, kdy žák dostane špatnou známku a s ostatními žáky se „předhání“ o to, čí výsledek byl horší a kdo je tedy „lepší“. Situace může vypadat následovně:

*Je středa ráno, učitel vchází do 7. B a začíná hodina anglického jazyka. Učitel přináší a rozdává výsledky písemných prací na nepravidelná slovesa z minulé hodiny. Pepa, který sedí v lavici s Martinem, dostává písemku, na které vidí trojku a zároveň říká: „Krucí, zase trojka...!“ Nakloní se k Martinovi a říká: „Co máš ty?“ Martin mu odvětlí: „Jo! Jsem lepší než ty, mám za čtyři!“ Jejich konverzaci ale zaslechne Roland, který sedí za nimi. Roland se k Pepovi a Martinovi nakloní a říká: „Hoši, na mě nemáte... Já mám za pět!“ Všichni kluci se tomu zasmějí a uznají, že je Roland větší „borec“.*

## 1.2 DĚLENÍ MOTIVACE

Dle toho, odkud přichází podněty zodpovědné za chování jedince, lze motivaci rozdělit na motivace vnitřní a motivaci vnější. Rozdíl mezi těmito dvěma typy lze ilustrovat následujícím příkladem.

*Představme si dva žáky základní školy, Marka a Petra, kteří se rozhodli, že vypracují na hodinu anglického jazyka projekt o Velké Británii. Oba dva si projekt dobrovolně vybrali, zpracovali, prezentovali, ale za tím proč to udělali, mohou stát naprosto odlišné důvody, respektive odlišná motivace. Lze tedy říci, že každý z nich vidí smysl projektu v něčem jiném. Marek může vidět smysl projektu v prohlubování znalostí o Velké Británii, protože se o ni zajímá, baví ho objevovat nové informace o této zemi a také se chce o své poznatky podělit se svými spolužáky. Marek tedy jedná zejména na základě vnitřní motivace. Naproti tomu Petr může spatřovat smysl projektu například v pochvalě od učitele, v uznání od ostatních žáků nebo ve známce, za kterou doma dostane peníze. Petr tedy jedná na rozdíl od Marka na základě vnější motivace. Z ukázky jednoznačně vyplývá, že i když hoši prováděli stejnou činnost, za jejich chováním stály rozdílné motivy.*

### 1.2.1 Vnitřní motivace ve školním prostředí

O vnitřní motivaci (intrinsické motivaci) uvažujeme v případech, kdy lze zdroj motivace nalézt uvnitř jedince samotného. Jedinec s rozvinutou vnitřní motivací vykonává určitou činnost, protože ho činnost sama o sobě uspokojuje a k tomu aby ji vykonával, nepotřebuje žádné vnější podněty, stejně tak jako neočekává žádné další stimuly zvnějšku (ocenění, známka, odměna atd.), jako následek za své jednání. Aktivita je tedy vykonávána kvůli činnosti samotné. Skutečnost, zda je žák motivován vnitřně nebo zvnějšku, má dle výzkumů dopad i na žákovu školní úspěšnost a na jeho celkový přístup ke škole a k výuce. Výzkumy například ukazují, že vnitřně motivovaní žáci dosahují v porovnání se žáky motivovanými zvnějšku vyšších studijních výsledků, pociťují větší radost z chození do školy, jejich příprava na vyučování je kvalitnější a dokonce mají i lepší schopnost zapamatování si učiva (Lokšová & Lokša, 1999). Vnitřní motivace má svůj původ (zdroje), který lze nalézt v žákových zájmech, návycích, hodnotách, ideálech a zejména jeho potřebách (Slavík a kol., 2012), kterým je věnována vlastní kapitola.

#### Flow

Jedinci, kteří jsou vnitřně motivovaní, zažívají mnohem častěji fenomén zvaný „flow“<sup>2</sup>. Jedná se o stav maximálního soustředění, kdy je člověk doslova pohlcen vykonávanou činností a zapomíná na vnímání času, který se stává pocitově rychlejší. Mareš (2013) uvádí základní podmínky, které jsou k dosažení fenoménu flow nezbytné, jsou jimi:

- a) vykonávaná činnost musí být pro jedince zajímavá, musí ho bavit.
- b) vykonávaná činnost musí být přiměřeně obtížná – v případě nízké obtížnosti by činnost vedla k nudě a v případě vysoké obtížnosti k frustraci.
- c) vykonávaná činnost musí odpovídat dovednostem jedince.

Ve škole se může setkat žák s pocitem flow téměř při kterékoliv činnosti, která splňuje výše popsané podmínky. Může to být například při práci na zajímavém projektu, při prezentaci referátu, při výtvarné výchově v průběhu kreslení či při tělesné výchově v průběhu fotbalového zápasu.

---

<sup>2</sup> Plynutí, volný tok.

### 1.2.2 Vnější motivace ve školním prostředí

O motivaci vnější (extrinšické) naopak uvažujeme v případech, kdy jedinec provádí určitou činnost kvůli podnětu, či podnětům, které přichází zvnějšku. Tento vnější podnět bývá nazýván incentivou či pobídkou. Činnost samotná není v tomto případě dostatečně silným motivem, aby jedince podnítila k činnosti. Jedinec tedy jedná bez zájmu o činnost a nepociťuje vnitřní uspokojení z činnosti samotné. Chování zvnějšku motivovaných jedinců je instrumentální, tedy slouží k dosažení nebo vyhnutí se prostředkům, kterými je jedinec motivován (Lokšová & Lokša, 1999). Příkladem chování, kdy se žák snaží něčeho dosáhnout je třeba jeho aktivita v hodině, která je motivována jeho touhou po pochvalě učitelem anebo po známce za práci v hodině. Naopak příkladem chování, které je motivované vyhnutím se něčemu, může být aktivita žáků v hodině, jejíž míra je součástí výsledné známky a žáci se tak chtějí vyhnout špatné známce na vysvědčení. Dalším příkladem chování, motivovaného vyhnutím se něčemu, může být splnění domácího úkolu za účelem vyhnutí se práci navíc, kterou by žák dostal v případě jeho nesplnění.

Obecně lze říci, že zvnějšku je možné žáky motivovat téměř čímkoliv. Ze strany učitele to může být úsměv, pochvala, známka, písemná práce, zkoušení, výlet, výuka v počítačové učebně, film v hodině, ale i případná práce navíc při nesplnění domácího úkolu či projektu, případné vypracování referátu po následném vyrušování (žáci by měli být dopředu upozorněni na to, co bude následovat v případě jejich vyrušování) a mnoho dalších. Incentivy mohou přicházet nejen od učitele, ale i od rodičů - žák se může na výuku připravovat, protože dostane za každou jedničku kapesné, rodiče mu slíbili nové kolo za výborné výsledky, anebo se připravuje, protože nechce rodiče špatnými známkami rozzlobit. Vnější motivace je velmi spjata s problematikou odměn a trestů, kterým je věnována samostatná kapitola.

Užívání vnější motivace má svá úskalí, na která je potřeba brát ohled při jejím používání. Fontana (2014) upozorňuje na některá z nich:

- Prostředky vnější motivace (uznání, známka, pochvala atp.) slouží k aktivizaci žáka k činnosti. Pokud však přichází tyto prostředky příliš pozdě po výkonu žáka, dochází ke snížení účinnosti učení a ke zvýšení pravděpodobnosti, že žák ztratí zájem o činnost samotnou, stejně tak jako o to, jak si při výkonu vedl. Tato teorie vychází z modelu operantního (instrumentálního) podmiňování, který ukazuje, že doba mezi výkonem a následkem musí být co nejkratší, jinak se snižuje efektivita učení. Příkladem z praxe může být dlouhá doba mezi napsáním testu a jeho opravením učitelem, kdy si žáci téměř nepamatují jeho obsah a v důsledku toho dochází ke snížení efektivity známky jako motivačního prostředku.

- Některé prostředky vnější motivace (zejména pochvala, uznání učitelem atp.) mají na žáky subtilní účinky, na které je potřeba dávat pozor. Kupříkladu pochvala vyvolává v žácích velmi silné odměňující pocity, a to může vyústit v neadekvátní regulaci dalšího směru, kterým se bude žák ubírat. Žák se začne soustředit pouze na to, co vyvolalo učitelovu kladnou reakci a ostatní myšlenky opouští. V praxi se lze s výše popsaným setkat například v situaci, kdy si žák vymyslí několik zajímavých témat na zpracování svého referátu. Učitel ho pochválí za jedno určité téma a žák se v důsledku toho rozhodne pro jeho zpracování, s tím, že ostatní nápady opouští, i když nejsou vůbec špatné a mohou být ještě kvalitnější než téma, na které poukázal učitel.

### 1.3 ZDROJE MOTIVACE V KONTEXTU ŠKOLY

Škola je „společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 238). Výše zmíněná definice označuje školu jako společenskou instituci, z čehož plyne, že v ní žáci přichází do sociálního kontaktu s dalšími subjekty, zejména s dalšími žáky a učiteli. Škola je ale zejména místo, kde je poskytováno vzdělání, se kterým bezpochyby souvisí poznávání, objevování a pátrání po nových poznacích, jejichž znalost je později ověřována za pomoci různých testovacích metod, kterými jsou písemky, testy, ústní zkoušení atd. – ze strany žáků tedy dochází k určitému výkonu. Dle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) lze v kontextu školy uvažovat o třech možných zdrojích motivace, které lze nalézt ve třech skupinách potřeb, kterými jsou:

- a) Poznávací potřeby
- b) Sociální potřeby
- c) Výkonové potřeby

Hrabal, Man a Pavelková (1989) definují potřebu jako stav, projevující se vnitřním nedostatkem nebo přebytkem. Vnitřním nedostatkem může být vedle hladu a žízně třeba nedostatečné množství působících podnětů na žáky, jako důsledek monotónní vyučovací hodiny, což později vede k nudě. Naopak stavem vnitřního přebytku může být vedle fyziologické potřeby vyměšování i třeba příliš hlučná hodina tělesné výchovy, při které se introvertní žák nemusí cítit dobře, jelikož je všude okolo něj příliš mnoho rozličných podnětů.

S potřebami, jako motivačním zdrojem, se jedinec nejen rodí (potřeby vrozené), ale také si je v průběhu svého života osvojuje (potřeby získané) na základě interakce s okolním světem (Hrabal, Man & Pavelková, 1989). Mezi potřeby vrozené lze zařadit všechny biologické potřeby, které souvisí

s přežitím člověka jako druhu (potřeba příjmu potravy, vyprazdňování, spánku atd.) nebo například nižší potřebu sociálních stimulů introvertních jedinců, v porovnání s jedinci extrovertními. Naopak mezi potřeby získané lze zařadit jakékoliv potřeby, které jedinec získává interakcí se svým okolím. V konkrétním případě může jít o osvojení si potřeby úspěšného výkonu v reakci na požadavky svých rodičů.

Ve spojitosti s potřebami se lze v odborné literatuře často setkat s pojmem „aktualizace“ potřeb, který lze chápat jako vzbuzení dané potřeby. Příkladem aktualizace potřeb může být situace, kdy dostane jedinec hlad – tedy dochází k aktualizaci jeho potřeby potravy. Dále může jít o zařazení soutěže do vyučování, která v afiliačně orientovaných žácích zapříčiní aktualizaci jejich sociálních potřeb (Hrabal, Man & Pavelková, 1989; Hrabal & Pavelková, 2010).

### **1.3.1 Poznávací potřeby**

Žáci s dostatečně rozvinutými a převažujícími poznávacími potřebami se zajímají o vyučování, připravují se na výuku a učí se, protože je pro ně učení a výuka zdrojem poznání. Pro žáky s touto převládající potřebou představuje vyučování a učení se možnost, jak se něco nového naučit, poznat či vyřešit. Poznávací potřeby má do jisté míry rozvinuté každý člověk, ale jelikož se jedná o potřeby sekundární, neboli vyšší či získané, nemusí dojít k jejich plnému rozvinutí (Hrabal, Man & Pavelková, 1989). První projevy těchto potřeb lze pozorovat již u velmi malých dětí, které jsou přirozeně zvědavé, zajímají se o své okolí a snaží se objevovat svět. Zatímco tyto děti objevují svět, jsou vystaveny působení různých podnětů z jejich okolí, čímž uspokojují svou další potřebu a to proměnlivých sensorických (smyslových) podnětů (Plháková, 2003), která je s potřebami poznávacími výrazně spjata. Pokud by totiž na jedince nepůsobilo dostatečné množství různých podnětů, nemohlo by dojít k uspokojení potřeb poznávacích. V případě, že není uspokojena žáková potřeba proměnlivých sensorických podnětů prostřednictvím učitele či výuky, začne si žák hledat uspokojení jinde. To může nakonec vyústit i v to, že si žák v důsledku nudy kreslí do sešitu anebo si povídá se svým spolužákem.

Je důležité si uvědomit, že poznávací potřeby jsou v úzkém vztahu s vnitřní motivací. Žáci, u kterých jsou poznávací potřeby dominantní, mají výrazně rozvinutou vnitřní motivaci. Tito žáci se tedy učí z toho důvodu, že je uspokojuje již učení samotné a představuje pro ně zdroj poznání a nových informací.

Hrabal a Pavelková (2010) dělí poznávací potřeby ve školním kontextu na dvě kategorie, které nemusí být rozvinuty stejnoměrně, ale jedna z nich může převažovat. Těmito potřebami jsou:

- a) **Potřeba smysluplného receptivního poznávání** – Žáci s touto potřebou vyžadují, aby se dozvěděli velké množství nových poznatků a informací. Pokud tato potřeba výrazně převažuje nad potřebou vyhledávání a řešení problémů (viz níže), může se jedinec uchýlit k nekritickému přijímání již známých a osvědčených poznatků, což může vést k potlačení jeho tvořivosti.
- b) **Potřeba vyhledávání a řešení problémů** – Žáci s touto potřebou vyhledávají různé problémy, které by mohli řešit. Často jsou tito žáci tvořivější a přichází s originálními nápady a originálními řešení problémů, což může být bezesporu užitečné zejména v předmětech, jako jsou matematika či fyzika. Jestliže má ale žák tuto potřebu rozvinutou přespříliš, může u něj dojít k neochotě přijímat poznatky, zkušenosti či metody, které jsou již známé a osvědčené.

#### AKTUALIZACE A ROZVOJ POZNÁVACÍCH POTŘEB

Obecně může učitel vzbuzovat poznávací potřeby v žácích kteroukoliv situací či úlohou, která pro žáky bude nová, netradiční, překvapivá, záhadná, problémová anebo bude umožňovat experimentování (Hrabal & Pavelková, 2010). Pokud chce učitel aktualizovat poznávací potřeby žáků, měl by mít na paměti dvě zásadní skutečnosti, které celý proces výrazně ovlivňují. Těmito skutečnostmi jsou:

- a) **Způsoby a metody, které učitel používá ke vzbuzení poznávacích potřeb** (Hrabal & Pavelková, 2010) (experimentování, objevování, problémové vyučování atp.).
- b) **Obsah poznávaného** – Každý žák má své osobní preference ve vztahu k obsahu poznávaného. Tyto preference mohou mít výrazný vliv na to, jak žák přijme úlohu, která mu je předložena. V praxi to může vypadat tak, že zatímco jednoho žáka upoutá cokoliv týkající se hudby, druhého upoutá spíše to, co je spojeno se sportem (Hrabal & Pavelková, 2010). Pro učitele je v tomto případě nejvhodnější, aby se zaměřil na zájmy žáků a spojil je s obsahem poznávaného. Příkladem může být učitel, který vysvětluje novou učební látku a její princip ilustruje na praktických příkladech, které jsou spojené se zájmy jeho žáků anebo učitel anglického jazyka, který zadává slohovou práci na taková témata, která korespondují se zájmy žáků.

Nejběžnější způsoby, kterými lze poznávací potřeby aktualizovat, lze shrnout do dvou skupin:

- a) **Postoj učitele a styl jeho pedagogické práce** – Žáci dokážou velice dobře rozpoznat učitelův zájem o vyučovanou látku a předmět obecně (Hrabal & Pavelková, 2010). Učitel, který sám neprojevuje zájem o vyučovaný předmět, bude těžko vzbuzovat zájmy ve svých žácích. Tento způsob motivace shrnul již svatý Augustin ve svém krásném výroku, ve kterém stojí, že: „*To, co chceš v jiných zapálit, musí v tobě samém hořet.*“ (Mešková, 2012, s. 94).
- b) **Problémové vyučování** – Velmi efektivní metoda, která je pro žáky přínosná nejenom z hlediska rozvoje poznávacích potřeb, ale i z hlediska rozvoje vnitřní motivace, kognitivních schopností, samostatnosti a učení se překonávání překážek. Princip této metody spočívá v navození takové situace, která bude pro žáka problémová a oni budou sami svou činností sami objevit ty poznatky, které si mají osvojit (Matusškin, 1973). Důležitým principem této metody je předložení takového problému, se kterým se mohou žáci reálně v životě setkat. Takový způsob výuky snižuje abstraktní charakter učiva a velmi silně žáky aktivizuje. Za příklad problémového vyučování lze uvést situaci, kdy učitel fyziky zadá několika žákům ve třídě, jejichž zálibou je sport, aby při hodině tělesné výchovy naměřili časy, za které jednotliví žáci uběhnou 60 a 100 metrů. Následně budou naměřené hodnoty použity při hodině fyziky, ve které budou žáci počítat svou rychlost, porovnávat rozdíly na kratší a delší trati atp. (Cangelosi, 2006). Velký přínos této metody spočívá i v tom, že žáci vidí pravý smysl toho, co se učí. Zejména u žáků na druhém stupni základní školy, se lze totiž často setkat s větami typu: „A k čemu nám to je?“ Právě problémové vyučování dokáže otázky tohoto typu snadno zodpovědět.

### 1.3.2 Sociální potřeby

Vývoj každého jedince je již od útlého věku formován řadou vlivů. Tyto vlivy, které se výrazně podílí na utváření jedincovy osobnosti, lze shrnout do dvou skupin. První jsou vlivy biologické („nature“) a druhou vlivy prostředí („nurture“). Otázkou, zda vývoj jedince ovlivňuje větší měrou biologický základ (genetika), či prostředí, se zabývá mnoho vědců již řadu let. Jedná se o takzvanou „nature vs. nurture“ výzkumnou otázku. Vlivy prostředí, které se spolupodílejí na formování jedince, lze shrnout pod pojem „sociální prostředí“, kterým je jedinec již od útlého věku obklopan. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 218) definuje sociální prostředí jako: „*Jevy, stavy, procesy a vztahy, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině, společenské vrstvě a celé společnosti. Souhrn všech vlivů ostatních lidí a skupin, s nimiž se jedinec ve společenství setkává...*“ Život v sociálním prostředí má na člověka výrazný vliv a dělá z něj, jak řekl Aristoteles, tvora společenského, s čímž bezesporu souvisí jisté sociální potřeby, které každý jedinec má.



Vzhledem k zaměření této práce na žáky druhého stupně základní školy, jsou ve školním kontextu nejdůležitějšími sociálními potřebami (Lokšová & Lokša, 1999):

- a) Potřeba pozitivních vztahů (afiliace)
- b) Potřeba sociálního vlivu

#### **a) POTŘEBA POZITIVNÍCH VZTAHŮ (AFILIACE)**

Žáci s vysokou úrovní potřeby afiliace vyhledávají nová přátelství, společenské vazby a vyžadují kontakt s druhými lidmi. Pro tyto žáky je velmi důležité navazování přátelských, harmonických a kooperativních vztahů se svými vrstevníky. Záměrem těchto žáků je navázání vztahu bez jakýchkoliv vedlejších úmyslů, jelikož jim přináší uspokojení již jeho samotné navázání (Plháková, 2003). Jak by se mohlo zdát, žáci s vysokou potřebou afiliace nemusí být mezi svými vrstevníky vždy oblíbenější než žáci s nízkou potřebou afiliace. Smith (1992) uvádí, že žáci s vysokou potřebou afiliace mohou být dokonce někdy méně oblíbení, než ti žáci, kteří mají potřebu afiliace nízkou.

Potřeba pozitivních vztahů vychází z jedné ze základních lidských potřeb, definovaných Abrahamem Maslowem v jeho hierarchii potřeb. Jedná se o potřebu lásky, náklonnosti, potřeby někam patřit a být součástí určité skupiny. Saturace této skupiny potřeb je důležitá jak sama o sobě, tak kvůli umožnění uspokojení dalších, vyšších potřeb (Plháková, 2003).

V případě, že má žák dlouhodobý neúspěch v oblasti mezilidských vztahů, s největší pravděpodobností se u něj rozvine tzv. **obava z odmítnutí nabízeného vztahu**. Žáci, u kterých se tato obava rozvine, mají strach, že pokud se s někým pokusí navázat vztah, setkají se s negativní odezvou a jejich nabídka přátelství bude odmítnuta. Pokud se u žáka rozvine obava z odmítnutí, neznamená to, že se automaticky sníží úroveň potřeby pozitivních vztahů, což je způsobeno jejich relativní vzájemnou nezávislostí (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

Hrabal a Pavelková (2010) uvádí, že je možné žáky rozdělit na tři typy dle toho, zda u nich převažuje potřeba pozitivních vztahů nebo obava z odmítnutí. Těmito typy jsou:

- a) **Žáci s vysokou úrovní potřeby pozitivních vztahů a nízkou úrovní obavy z odmítnutí** – Tito žáci vyžadují přátelské vztahy a zároveň nemají strach, že budou ostatními odmítnuti.
- b) **Žáci s nízkou úrovní potřeby pozitivních vztahů a nízkou úrovní obavy z odmítnutí** – Žáci tohoto typu nevyhledávají vztahy se svými spolužáky a zároveň jim nevadí, že ani oni nejsou ostatními vyhledáváni. Jedná se o žáky spíše samotářské, kteří se do kolektivu moc nezapojují.

- c) **Žáci s vysokou úrovní potřeby pozitivních vztahů a vysokou úrovní obavy z odmítnutí** – Tento typ žáků se vyznačuje vyhledáváním přátelských vztahů, ale zároveň silným strachem z toho, že se v těchto vztazích nesetkají s přijetím, což se bezesporu promítá do jejich chování. Tito žáci často působí na ostatní nejistě, nepřírozně a úzkostně. Ze všech výše uvedených typů jsou tito jedinci citově nejzranitelnější, jelikož pozitivní vztahy silně vyžadují, ale současně se jich obávají.

#### VZTAH MEZI POTŘEBOU POZITIVNÍHO VÝKONU A OBAVY Z ODMÍTNUTÍ A JEJICH VLIV NA VÝKON

Každý žák má vedle sociálních potřeb i potřeby výkonové (ty jsou podrobně rozebrány v následující kapitole), které jsou s potřebami sociálními výrazně provázány. Skutečnost, zda u žáka dominují potřeby výkonové či sociální a z potřeb sociálních potřeba pozitivních vztahů či obava z odmítnutí, má na výkon žáka významný dopad v závislosti na tom, v jakém sociálním prostředí žák výkon podává. Sociální prostředí totiž může být u některých žáků prediktorem kvalitnějšího výkonu a u některých naopak výkonu horšího.

V případě, že žák podává výkon, který není nijak závislý na ostatních spolužácích (písemná práce, individuální zkoušení, soutěž jednotlivců atp.), dosahují lepších výsledků výkonově motivovaní žáci. Tito žáci dávají přednost zpětné vazbě, zaměřené na jejich schopnosti a dovednosti, které jsou pro ně důležitější než vztahy s ostatními spolužáky (přátelství). Pokud se ale jedná o podávání výkonu, který je spojený s ostatními spolužáky (skupinová práce, týmové hry atp.), situace se naprosto mění. V tomto případě dosahují lepších výsledků sociálně motivovaní, respektive afiliačně motivovaní žáci, kteří na rozdíl od výkonově zaměřených žáků preferují zpětnou vazbu zaměřenou na spolupráci v rámci skupiny a jsou pro ně důležitější vztahy s ostatními spolužáky (přátelství), než schopnosti a dovednosti (Smith, 1992). Sociálně motivovaní žáci, u nichž dominuje obava z odmítnutí, jednají při skupinových aktivitách, na rozdíl od afiliačně motivovaných spolužáků, naprosto odlišně, což se také projeví na jejich výsledcích, které jsou v porovnání s individuálními aktivitami horší (Sorrentino & Sheppard, 1978).

Výše popsané poznatky experimentálně ověřili Sorrentino a Sheppard (1978) ve svém výzkumu s plavci, jehož cílem bylo zjistit, jak jsou různě zaměřeni plavci, a to buď sociálně či výkonově, ovlivnění okolními podmínkami ve kterých podávají výkon - buď individuálně, nebo ve skupině v rámci družstva (v obou případech se jednalo o soutěž). Tento výzkum prokázal, že zatímco plavci s dominantní výkonovou potřebou dosahovali rychlejších časů, když plavali sami za sebe, plavci s dominantní potřebou pozitivních vztahů dosahovali lepších výsledků při plavbě v družstvu. Plavci se silnou obavou z odmítnutí naproti tomu dosahovali lepších časů, pokud plavali individuálně. Jakmile totiž plavali ve skupině, jejich obava z toho, že by mohli závod pokazit a zapříčinit tak prohru svému

družstvu, měla výrazný dopad na výsledný čas, který byl horší, než v případě individuálního výkonu. Výsledné časy se v závislosti na podmínkách buď zlepšily anebo zhoršily v průměru o 1,5 vteřiny, což se může zdát jako nepatrný rozdíl, ale v plavání, kde jsou důležité nejen desetiny, ale i setiny, se jedná o výrazný rozdíl. Z výzkumu také vyplynulo, že celkově nejlepších výkonů ve skupinové soutěži dosahovali plavci, kteří měli vysokou výkonovou motivaci a zároveň vysokou potřebu pozitivních vztahů. Na druhou stranu nejhorších výkonů dosahovali ti plavci, kteří byli také vysoce výkonově motivovaní, ale zároveň se silně obávali odmítnutí ze strany svých vrstevníků.

Některé studie (McKeachie, Lin, Milholland & Isaacson, 1966) poukazují na fakt, že úroveň potřeby afiliace žáka není jediným faktorem, který má na žákovy výsledky dopad. Důležitá je totiž i úroveň potřeby afiliace vyučujícího a její vzájemná korelace s žákovou úrovní afiliačních potřeb. Výsledky výše zmíněné studie ukázaly, že žáci, kteří mají vysokou potřebu afiliace, dosahují lepších studijních výsledků (známek) u vyučujících, jejichž potřeba afiliace je taktéž vysoká. Žáci s nízkou potřebou afiliace naproti tomu dosahují lepších výsledků u vyučujících, kteří mají stejně jako oni, nízkou potřebu afiliace.

### SOUTĚŽENÍ VE VYUČOVACÍCH HODINÁCH

Výsledky výzkumných studií o vzájemném vztahu sociálních a výkonových potřeb s individuálním či skupinovým výkonem jsou pro praxi učitele velmi přínosné, jelikož na základě jejich znalosti lze vysvětlit třeba to, proč někteří žáci pracují produktivněji při skupinové práci, skupinových projektech či týmových hrách v tělesné výchově, zatímco jiní při individuálních sportech či samostatných projektech. Tyto poznatky lze však aplikovat i na další oblast školního vyučování, kterou je problematika soutěžení ve školní výuce, ohledně jehož zařazení do výuky panuje mnoho rozličných názorů. Výše popsaná zjištění naznačují, že zařazení soutěží do vyučování může mít jak motivační tak demotivační charakter, v závislosti na motivačním zaměření žáka. Pro afiliačně zaměřené žáky jsou skupinové soutěže a týmové hry velmi vhodné a téměř žádoucí, jelikož zvyšují jejich motivaci k činnosti, stejně tak jako jejich výkon, avšak pro výkonově zaměřené žáky či žáky se silnou obavou z odmítnutí mohou mít tyto činnosti demotivující a výkon snižující charakter. To ovšem neznamená, že bude soutěž kupříkladu na žáky se silnou obavou z odmítnutí vždy působit negativně. Velmi totiž záleží na učiteli, na jeho přístupu k daným aktivitám, na způsobu, kterým aktivity vede atp. Hrabal a Pavelková (2010) uvádí, že pokud učitel dodržuje jisté zásady, může být soutěž přínosná pro všechny žáky. Mezi tyto zásady patří například skutečnost, že úspěchu mohou dosáhnout všichni, důležitější je spíše kvalita žákovy práce než předčení ostatních spolužáků nebo důraz na dynamiku aktivit a vyhnutí se ustrnutí na jednom druhu soutěžní aktivity, která bude jednotvárná.

## **b) POTŘEBA SOCIÁLNÍHO Vlivu**

Potřeba sociálního vlivu je potřebou sekundární, která se u žáků, kteří ji mají rozvinutou, projevuje jejich snahou o ovlivňování a řízení ostatních spolužáků, zejména jejich chování a názorů. Žáka lze označit jako „vlivného“, pokud je schopen působit na ostatní spolužáky takovým způsobem, že dotyční jedinci změni své původní jednání, rozhodnutí atd., dle „požadavků“ žáka uplatňujícího vliv (Hrabal, Man & Pavelková, 1989). Tato potřeba vychází z přirozené lidské tendence být druhými respektován a uznáván kupříkladu za své schopnosti, dosažené cíle a jako osobnost celkově. Do jaké míry a zejména jakým směrem se tato potřeba v průběhu vývoje dítěte rozvine, je otázkou působení řady faktorů, které jsou nepředpověditelné. U některých žáků může tato potřeba nabýt pozitivní podoby a projevovat se formou prosociálního chování<sup>3</sup>, zatímco u jiných podoby negativní, která se projeví chováním asociálním<sup>4</sup> (Franclová, 2013). Tyto dvě podoby Hrabal a Pavelková (2010) nazývají „tvářemi vlivu“.

- Vliv uplatňovaný negativně (**negativní tvář vlivu**), se zakládá na vztahu dominance a submise. Dominantní žák ovládá druhé z toho důvodu, že mu samotné ovládání ostatních a jejich podřízení se přináší potěšení (Hrabal & Pavelková, 2010). Tito žáci se cítí uspokojeni, když mohou mít někoho ve své moci a zároveň ovlivňovat a řídit jeho chování. Extrémním projevem této tváře vlivu je šikana, kde jsou jasně vymezené role nadřízenosti a podřízenosti, což je pro žáka uplatňující tuto formu vlivu vysoce uspokojující (Franclová, 2013).
- Vliv však může mít i pozitivní tvář (**pozitivní tvář vlivu**), která se od tváře negativní naprosto liší. V tomto případě není účelem uplatňování vlivu mít někoho v moci, ale naopak dotyčného nějak povzbudit, pomoci mu či mu udělat radost. Pro žáka s touto potřebou se stávají důležité nikoliv jeho vlastní zájmy, ale zájmy ostatních. Uspokojení cítí, pokud ví, že měla jeho činnost pozitivní dopad na společné zájmy, spolupráci anebo svou činností přispěl k dosažení cíle, který je společný pro více jedinců, tedy je všechny spojuje (Franclová, 2013).

Výše bylo zmíněno, jaké formy může potřeba sociálního vlivu nabývat, v případě že má žák na ostatní spolužáky ve třídě reálný vliv. V praxi se lze ale také setkat se žáky, kteří mají tuto potřebu vyvinutou, ale reálný vliv ve třídě nemají a ostatní žáci se jimi nenechají vést. Žáky s potřebou vlivu lze tedy rozdělit na dvě skupiny, dle toho, jestli svůj vliv ve třídě vůbec uplatňovat mohou.

- **1) Žáci s vysokou potřebou vlivu bez reálného vlivu ve třídě:** Tito žáci, se svým chováním snaží získat takovou pozici, ve které by mohli svůj vliv uplatňovat (Hrabal & Pavelková, 2010). Způsobů,

<sup>3</sup> Jedinec, který se chová prosociálně, se k ostatním chová zdvořile, empaticky, ochránářsky, kooperativně a je pro něj důležité dobro druhých (Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

<sup>4</sup> Jedinec, který se chová asociálně, se chová v rozporu s mravními a jinými normami společnosti (Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

kterými se o to pokouší, existuje celá řada. Nejčastější variantou je negativní cesta, tedy agresivita a snaha prosadit svou moc násilnou cestou. Druhou variantou je cesta pozitivní, která může mít podobu milého chování, lichocení či získávání si ostatních různými „úplatky“. Podoba prostředků, které uplatňují, může být velmi různorodá, jelikož se odvíjí od mnoha faktorů (osobnost žáka, reakce spolužáků, sociální klima třídy atd.) (Franclová, 2013).

- 2) **Žáci s vysokou potřebou vlivu a reálným vlivem ve třídě:** Žáci s těmito charakteristikami stojí ve třídě na pomyslném vrcholu žebříčku oblíbenosti, jsou obdivováni ostatními spolužáky a téměř každý se s nimi chce přátelit (Franclová, 2013). Obecně mají tito žáci pro většinu spolužáků značný význam, s čímž souvisí jejich velký potenciál udávat směr, kterým se bude třída ubírat, což je významné i pro učitele, kteří mohou prostřednictvím vlivných žáků působit na ostatní žáky, na průběh výuky a třídní klima obecně. Směr, kterým se bude chování třídy ubírat, výrazně závisí na způsobu, kterým dotyční žáci svůj vliv uplatňují. Zatímco někteří vlivní žáci mohou být studijně zaměřeni, pomáhat ostatním spolužákům, působit na pozitivní vztahy ve třídě a celkově směřovat třídu pozitivním směrem, jiní mohou svůj vliv uplatňovat naprosto opačným směrem (Hrabal & Pavelková, 2010). Takoví žáci narušují chod hodiny, odvádí spolužáky od práce a často podněcují ostatní k aktivitám, které jsou v rozporu se slušným chováním či školním řádem (tyto žáky lze označit za „uličníky“ či „uličnice“).

### 1.3.3 Výkonové potřeby

Jak bylo již zmíněno, škola je místem, kde ze strany žáků dochází k podávání výkonů různého charakteru. Pro některé žáky jsou právě tyto výkony, respektive jejich výsledky, natolik důležité, že se stávají zdrojem jejich motivace. Dle Plhákové (2003) mohou výkonové potřeby nabývat tří podob:

- a) Potřeba dosažení úspěšného výkonu
- b) Potřeba vyhnout se neúspěchu
- c) Potřeba vyhnout se úspěchu

Vývoj výkonových potřeb je determinován řadou faktorů, mezi které patří zejména nároky rodičů na dítě (které jsou ovlivněny orientací výkonových potřeb samotných rodičů), osobní zkušenosti dítěte s úspěchem či neúspěchem a podmínky, se kterými je konfrontováno ve škole (zaměření učitelů, reakce spolužáků na úspěch či neúspěch dítěte atp.). Rodiče mají zásadní vliv na rozvoj výkonových potřeb dítěte zejména v jeho v raných letech, kdy mohou svými nároky, přísností a odměňováním či kritizováním (nebo dokonce trestáním) výkonů svých dětí, výrazně ovlivnit směr, kterým se budou jejich výkonové potřeby rozvíjet (Hrabal & Pavelková, 2010).

Při práci s výkonovou motivací a dalšími zmíněnými druhy motivace (poznávací a sociální) je nutné brát v úvahu i částečné rozvinuté nebo absolutní nerozvinuté potřeb. V praxi se lze tedy setkat se žáky, kteří mají výkonové potřeby nerozvinuté a výkonová motivace u nich chybí, dále s těmi, kteří mají výkonové potřeby částečně rozvinuté anebo s těmi, kteří mají výkonové potřeby rozvinuté plně. Při hodnocení stupně jejich rozvinutí se tedy pohybujeme na jakési škále, na které se žáci pomyslně umísťují. Stupeň rozvinutí potřeb však není jediným aspektem, který by měl být při práci s motivací brán v úvahu. Dalším důležitým aspektem výkonových potřeb je jejich kombinace. U většiny žáků totiž není výkonová motivace tvořena pouze jednou výkonovou potřebou, ale kombinací všech výše zmíněných potřeb (Hrabal & Pavelková, 2010). To znamená, že lze málokdy říci, že je některý žák zaměřen pouze na dosahování úspěchu, vyhýbání se neúspěchu anebo vyhýbání se úspěchu. Jak uvádí Hrabal a Pavelková (2010), orientace výkonových potřeb jednoho žáka může být v různých předmětech odlišná. Jeden a ten samý žák tedy může ve fyzice projevovat silnou potřebu úspěšného výkonu, ale zároveň může v českém jazyce projevovat silnou potřebu vyhnout se neúspěchu.

Výkonová motivace je dle Hrabala a Pavelkové (2010) jednou z nejčastějších pohnutek, která žáky vede k učení se. Výkonové chování žáků se odráží zejména:

- v jejich postoji k úspěchu a neúspěchu, tedy čemu připisují příčiny svého úspěchu či neúspěchu
- ve způsobu, kterým se vypořádávají s překážkami
- v obtížnosti úkolů, které si volí
- v účelu jejich aktivity

#### a) POTŘEBA DOSAŽENÍ ÚSPĚŠNÉHO VÝKONU

Pro žáky s vysokou potřebou úspěšného výkonu je důležité dosahování co nejlepších výkonů, snaha o to, aby v dané oblasti vynikali a překonávali sami sebe. Tito žáci většinou volí úlohy střední obtížnosti, jelikož jednoduché úlohy pro ně nepředstavují něco, co by mohli překonávat, čemu by mohli čelit a náročné úlohy naopak nevolí z toho důvodu, že by s největší pravděpodobností neuspěli. Jejich volba tedy závisí na úměrnosti úlohy vůči jejich reálným schopnostem – nemusí se jednat ale pouze o úlohy, avšak jejich potřeby se promítají do jejich celého života. Příkladem může být výběr sportu, studijního oboru, prestiže střední školy či povolání. Dle Plhákové (2003) jsou tito žáci vesměs individualisté a jejich život provází aktivity, rozhodnutí a volby, které jim umožňují individuální úspěch, uplatnění vlastních schopností a prokázání zejména sobě, ale i ostatním, že v dané oblasti vynikají. Proto často volí povolání, jakými jsou například právník, architekt, lékař anebo sporty, kterými může být tenis, atletika, gymnastika nebo plavání.

Takto zaměření žáci jsou velmi houževnatí a snaží se vytrvat i přes různé problémy či překážky, které se objeví na jejich cestě k cíli. Nevzdávají se tedy po první překážce, která před nimi vyvstane. S tím souvisí i způsob, kterým vnímají kritiku na svou osobu či svůj neúspěch. Ani kritiku, ani neúspěch nevnímají jako prohru, ale jako radu, ponaučení se a příležitost, jak danou záležitost napravit a příště udělat lépe (Hrabal & Pavelková, 2010). Žáci orientovaní na dosažení úspěchu mají tzv. interní locus of control, tedy věří tomu, že je jejich úspěch či neúspěch závislý na jejich činnosti (případně nečinnosti) a že oni sami jsou schopni ho ovlivnit svým působením. Jak uvádí Lokšová a Lokša (1999), příčinu svého úspěchu připisují svým pozitivním vlastnostem a vynaloženému úsilí (*na kamarádovu otázku, jak je možné, že dostali tak pěknou známku ze zkoušení z českého jazyka mohou odpovědět, že se na zkoušení připravovali anebo že zkoušenou látku již znali*) a příčinu svého neúspěchu své nedostatečné přípravě a malému vynaloženému úsilí (*pětku z písemné práce z anglických slovíček odůvodní spíše tím, že se na slovíčka ani nepodívali než tím, že byl test příliš obtížný anebo že mají příliš nízké schopnosti v angličtině*).

Rozvoj výkonových potřeb tímto směrem lze spatřovat zejména v dětství a v působení rodičů. Děti s těmito potřebami jsou svými rodiči často podporovány v plnění náročných úkolů, povzbuzovány k překonávání sebe sama a tedy i dosahování lepších výkonů, které jsou ze strany rodičů následně oceňovány. Dítě si tyto vzorce osvojuje a postupně zvnitřňuje, což vede k tomu, že se pro ně kvalitní výkony a úspěch (školní, profesní, sportovní, životní...) stávají důležitou hodnotou. Stejnou hodnotou, jakou je úspěch pro jejich rodiče (Plháková, 2003).

#### **b) POTŘEBA VYHNOUT SE NEÚSPĚCHU**

Žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu nedosahují výkonu za účelem úspěchu, překonání svých hranic nebo naučení se něčeho nového, ale z naprosto odlišného důvodu. Tím důvodem je snaha o vyhnutí se selhání, ponížení, různým negativním názorům okolí na osobu daného žáka atp.

Takto orientované děti nemají rády výkonové situace a překážky před ně kladné, jelikož v nich vyvolávají strach. Ten pro ně ale představuje hlavní hnací sílu, na základě které jednají. Z těchto důvodů nemají rády soutěžení, které by mohlo přinést neúspěch a mohlo by zároveň odhalit jejich slabosti (Hrabal & Pavelková, 2010). Pro praxi učitele je velmi přínosná znalost toho, že si tyto žáci vybírají buď úlohy velmi jednoduché, které úspěch téměř zaručují anebo naopak úlohy velmi obtížné, u kterých je vysoká pravděpodobnost neúspěchu většiny ostatních žáků. Pokud tedy takto orientovaní žáci u obtížných úloh selžou, nejsou považovány za neschopné, protože dopadli stejně jako ostatní. Pokud by však takové úlohy vyřešili, mohli by z toho mít pouze užitek v podobě uznání ostatními (Plháková, 2003). Tyto skutečnosti poskytují vysvětlení pro chování některých žáků, se kterým se lze ve školách setkat a které mohou někteří učitelé, zejména ti, kteří jsou těchto poznatků neznalí, považovat za velmi zvláštní. Situace může vypadat následovně: *učitel položí třídě obtížnou*

*otázku, na kterou čeká odpověď zejména od těch nejzdatnějších žáků, ale místo toho se mu dostane odpovědi v podobně zvednuté ruky žáka, od kterého by takové jednání vůbec nečekal, jelikož se jedná o žáka, který patří spíše k těm prospěchově slabším. Mimoto je odpověď takového žáka většinou mylná. Výše zmíněné poznatky vysvětlují princip toho, proč se jednání některých žáků naprosto liší od jednání, které bychom od nich v daných situacích očekávali.*

Žáci s potřebou vyhnoutí se neúspěchu mají tzv. externí locus of control, tedy přesvědčení o tom, že jsou jejich úspěchy a neúspěchy determinovány vnějšími vlivy, nikoliv činností jich samotných. Potýkají se tedy s pocitem, že jsou jejich výsledky nezávislé na jejich vlastní činnosti. Hrabal a Pavelková (2010) uvádí, že žáci orientovaní na vyhnoutí se neúspěchu připisují úspěch vnějším faktorům (*jedničku, kterou dostanou ze zkoušení, mohou odůvodnit tím, že to byla náhoda, že jim učitel položil jednoduché otázky nebo že měl učitel zrovna dobrou náladu*) a neúspěch vnitřním faktorům, které jsou těžko změnitelné (*špatnou známku z čtvrtletní práce z matematiky mohou odůvodnit tím, že jim matematiky nikdy nešla, že na ni nemají „buňky“, a proto dostali špatnou známku*).

Vývoj potřeb vyhnoutí se neúspěchu, je stejně jako v případě předchozí výkonové potřeby determinován zejména rodiči a jejich výchovou. Strach ze selhání je v dětech často vyvoláván rodiči, kteří jsou svým přístupem mnohdy bezohlední vůči potřebám svých dětí. Takovým dětem se dostává malé podpory ze strany rodičů, je na ně rodiči vyvíjen neúměrný a velice intenzivní tlak, který pramení z vysokého očekávání rodičů a následně může vyústit v obavy dítěte z případného selhání. To může být spojeno i s tím, že jsou takto orientované děti mnohdy svými rodiči trestány za svůj neúspěch (Plháková, 2003). Na druhou stranu je důležité vzít v úvahu i tu skutečnost, že dosud zmíněné poznatky o přístupu rodičů nelze brát jako dogma. Neznamená to tedy, že pokud se budou rodiče chovat ke svým dětem tímto způsobem, musí se u dítěte zákonitě vyvinout potřeba vyhnoutí se neúspěchu anebo že musí tato potřeba přetrvávat do dospělosti. Zde záleží na mnoha faktorech a okolnostech, mezi které patří třeba i nastavení mysli dítěte, kterým se zabývá jedna z následujících kapitol, a které může hrát klíčovou roli v případné transformaci výkonových potřeb dítěte.

Plháková (2003) uvádí, že žáci orientovaní na vyhnoutí se neúspěchu obvykle jednají jedním ze dvou způsobů, a tak je lze rozřadit nejméně do dvou skupin:

- 1) Žáci, kteří se vyhýbají výkonovým situacím, jelikož mají obavu ze selhání. V praxi jde tedy o žáky, kteří si nepřihlásí i přesto, že ví správnou odpověď anebo může jít o žáky, kteří vůbec do školy nepřejdou, když ví, že budou zkoušeni, prezentovat svůj projekt či psát písemnou práci.
- 2) Žáci, kteří udělají vše pro to, aby daný úkol úspěšně zvládli, nesehali a hlavně neodhalili své často údajné nedostatky a neschopnosti. V praxi jsou to tedy často žáci, kteří se velmi pečlivě připravují na vyučování, zkoušení, písemné práce – obecně řečeno na veškeré výkonové situace, na které se připravit mohou.



c) POTŘEBA VYHNOUT SE ÚSPĚCHU

Některé zdroje (Plhánková, 2003; Hrabal & Pavelková, 2010) zmiňují i třetí potřebu, která sice není tak obvyklá, ale její znalost velice důležitá - je jí potřeba vyhnout se úspěchu. Tuto potřebu se však Hrabal a Pavelková (2010) zdráhají označit potřebou v pravém slova smyslu, ale spíše situací, kdy by mohl úspěšný výkon přinést negativní důsledky. Jak se může chovat žák se snahou vyhnout se úspěchu, lze nastínit za pomoci následujícího příkladu:

*Tonda navštěvuje 2. stupeň základní školy, je velice šikovný a má ve třídě partu kamarádů, se kterými se zná již odmala a na kterých mu velice záleží. Jak šel čas a Tonda s jeho kamarády postupovali do vyšších ročníků, začal se diferencovat i jejich prospěch. Na rozdíl od svých kamarádů byl Tonda velice pečlivý, pilný a na vyučování se vždy svědomitě připravoval, díky čemuž začal prospěchově vynikat. Zpočátku, když učitelka přinesla opravené písemné práce a přede všemi četla známky, se Tonda necítil „úplně ve své kůži“, jelikož on byl ten, kdo měl z písemných prací nejlepší známky ze třídy. To samé se opakovalo i v případech, kdy byl Tonda před ostatními učiteli chválen. Pochvalu slyšel rád, ale raději by si ji od učitele vyposlechl mezi čtyřma očima. Příčinou jeho špatných pocitů bylo to, že jeho výsledky byly mnohem lepší než výsledky jeho kamarádů, na kterých mu záleželo a o které nechtěl přijít. Postupem času se Tonda snažil vyhnout situacím, ve kterých byly veřejně prezentovány jeho vynikající výsledky, stejně tak jako kvůli obavám z reakce kamarádů nepodával takové výkony, které by odpovídaly jeho schopnostem.*

Do výše zmíněné situace se však nemusí dostat pouze žák, který okolo sebe má dobré kamarády. Do podobné situace se může dostat i uzavřenější a citlivější žák, který je obklopen spolužáky, jejichž vztahy nejsou doslova kamarádské. Motivem vyhýbání se úspěchu takového žáka může být strach z posměšků, nadávek nebo dokonce šikany.

SHRNUTÍ

Pro zřehlednění potřeb výkonové motivace uvádím tabulku, ve které shrnuji nejdůležitější, v této práci již zmíněné poznatky, týkající se dvou výkonových potřeb, se kterými se lze v praxi setkat nejčastěji – s potřebou dosažení úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu.

**Tabulka 1 – Porovnání potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu**

	<b>POTŘEBA DOSAŽENÍ ÚSPĚŠNÉHO VÝKONU</b>	<b>POTŘEBA VYHNOUT SE NEÚSPĚCHU</b>
<b>KAUZÁLNÍ ATRIBUCE</b>	- Úspěch připisuje svým pozitivním vlastnostem - Neúspěch připisuje nedostatečnému vynaložení sil	- Úspěch připisují vnějším příčinám (náhoda...) - Neúspěch vnitřním příčinám, které jsou těžko měnitelné (schopnosti...)
<b>PŘEKÁŽKY</b>	Nevzdávají se a snaží se překonat překážky	Při vyskytnutí překážek se obávají, že budou odhaleny jejich skutečné schopnosti a často unikají výkonovým situacím (podvádění, opisování, záškoláctví...)
<b>OBTÍŽNOST VOLENÝCH ÚKOLŮ</b>	Středně obtížné	Lehké či velmi obtížné
<b>SOUTĚŽIVOST</b>	Rádi soutěží s rovnocennými partnery	Neradi soutěží (mohlo by to odhalit jejich skutečné schopnosti)
<b>VNÍMÁNÍ NEÚSPĚCHU</b>	Zpětná vazba, cenná zkušenost, informace do budoucna, poskytuje prostor ke zlepšování	Vyvolává strach
<b>ÚČEL JEJICH AKTIVITY (MOTIV)</b>	Jde jim o výkon samotný, pomocí kterého dosahují úspěchu a uznání (motivem je úspěch)	Nejde jim o samotný výkon, ale o vyhnutí se selhání (motivem je strach)

(zdroj: vlastní tvorba)

## 2. UČITELOVO OČEKÁVÁNÍ JAKO MOTIVAČNÍ ČINITEL ŽÁKOVA VÝKONU

Každý učitel vstupuje do každodenních interakcí se žáky, do kterých si přináší určitá očekávání o jejich chování a výkonech. Tyto očekávání učitel neprezentuje pouze vědomě, ale i nevědomě a to je příčinou toho, že si často učitelé ani neuvědomují, že ke každému žákovi přistupují jinak. Očekávání, která učitel vůči svým žákům má, se odráží v jeho chování a mají výrazný dopad na chování a výkon, který bude žák podávat. Výzkumy (Rosenthal & Jacobson, 1968) prokázaly korelaci mezi učitelovým očekáváním, ať už očekáváním lepšího nebo horšího výsledku, a žakovým výkonem a to bez ohledu na výši skutečných schopností žáka. Tento fenomén je označován jako sebenaplnující se proroctví či Rosenthalův efekt. Galík (2012, s. 43) uvádí definici sebenaplnujícího se proroctví jako fenoménu, kde „*očekávání budoucích událostí vedou k chování, které zapříčiní, že se daná událost skutečně stane.*“ Sebenaplnující se proroctví může nabývat jedné ze dvou podob v závislosti na tom, zda je očekávání pozitivní, nebo negativní. Očekávání, které je pozitivní, se nazývá „Pygmalion efekt“ a negativní očekávání se nazývá „Golem efekt“.

Experimentálně bylo sebenaplnující se proroctví (respektive Pygmalion efekt) poprvé ověřeno koncem 60. let americkým profesorem psychologie Robertem Rosenthalem a ředitelkou americké základní školy Lenore Jacobsonovou. Výzkumníci předložili žákům prvních až šestých tříd test, který měl údajně předpovědět jejich studijní potenciál (studijní předpoklady), i když se ve skutečnosti jednalo o IQ test. Po dokončení testu bylo naprosto náhodně vybráno několik žáků, kteří byli před učiteli označeni jako ti, kteří mají největší potenciál k intelektuálnímu růstu, ale dosud ho neprojevili. Tato skutečnost byla ale zatajena samotným žákům, jejich rodičům a také o ní nemohli učitelé hovořit s dotyčnými žáky. V reakci na toto zjištění změnili učitelé svá očekávání vůči „nadaným“ žákům, což se zásadně projevilo v chování učitelů vůči těmto žákům. Po uplynutí jednoho roku byli žáci za pomoci IQ testu otestováni znovu, přičemž výsledky prokázali, že žáci od kterých učitelé očekávali intelektuální růst (experimentální skupina), opravdu dosáhli lepších výsledků v porovnání s ostatními žáky nezařazenými mezi ty „nadané“ (kontrolní skupina). Výsledky se však lišily i v závislosti na věku žáků. Ti nejmladší, tedy žáci první a druhé třídy, od kterých byl očekáván intelektuální růst, dosáhli v porovnání se staršími žáky nejvýraznějších pokroků. Rosenthal předkládá řadu interpretací příčin, které by mohly být zodpovědné za lepší výsledky mladších dětí. Některé z nich jsou: větší otevřenost malých dětí ke změně; skutečnost, že jsou malé děti na škole nové a učitelé tedy neví, co od nich mohou čekat, jelikož ještě nemají ve škole vytvořenou „pověst“; vyšší senzitivita malých dětí vůči neverbální řeči učitelů (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Jak již bylo zmíněno, učitelé mají odlišný přístup k „běžným“ žákům a k žákům do kterých vkládají určité naděje, od kterých něco očekávají. To, v čem se odlišuje chování učitelů vůči těmto žákům, shrnul Rosenthal (1973) do čtyř bodů<sup>5</sup>:

- a) Faktor klimatu – učitelé vytváří žákům, vůči kterým mají jistá očekávání, vřelejší prostředí prostřednictvím verbální, ale zejména tedy neverbální komunikace. Obecně lze říci, že jsou k nim vlídnější, častěji je povzbudí, usmívají se na ně, přikyvuji jim atp.
- b) Faktor přísunu učiva – učitelé se snaží předat žákům, vůči kterým mají jistá očekávání, více poznatků a obtížnější látku.
- c) Faktor možnosti odpovědi – žáci, do kterých jsou učiteli vkládány určité naděje, dostávají od učitelů více možností jak k učení se, tak k prokazování svých znalostí a to ve formě častějšího vyvolávání, většího množství času na odpověď, většího prostoru k opravě své odpovědi pokud je nesprávná anebo požadování hlubšího vysvětlení výroků vyřčených žákem za účelem ujištění učitele, že opravdu dané problematice rozumí.
- d) Faktor zpětné vazby – žáci, od kterých je očekáván určitý výkon, dostávají od učitelů kvalitnější, podrobnější a rozsáhlejší zpětnou vazbu ohledně své činnosti. V případě žáků, do kterých nejsou učiteli vkládány takové naděje, není poskytována tak kvalitní zpětná vazba, učitelé se často spokojí s odpovědí nižší kvality, se kterou by se u „lepšíků“ žáků nespokojili. V případě chybné odpovědi poskytují učitelé „lepšíkům“ žákům podrobnější vysvětlení a obecně je více chválí, zatímco žáky, do kterých nekládají takové naděje, častěji kritizují.

Sebenaplnující se proroctví se nemusí nutně vztahovat pouze na studijní výsledky, stejně tak jako nemusí být pozitivní a jako se nemusí vyřknutá předpověď vztahovat k ostatním jedincům, ale k sobě samotnému. Účinek Rosenthalova efektu se může projevit v řadě dalších školních situací, mezi které lze uvést občasné povídání žáků o hodině a jejich neustálé napomínání učitelem, které může vyústit v soustavné povídání těchto žáků o hodině; označení některého spolužáka za třídního šaška; vyřčení faktu, že dívky nemají buňky na matematiku; označení některého žáka za tichého a klidného nebo naopak za „raubiře“; nedůvěra žáka ve své vlastní schopnosti, což se může projevit třeba v přijímacích zkouškách na střední školu a mnoho dalších. Vysvětlení uvedených příkladů lze hledat částečně v teorii sebenaplnujícího se proroctví a částečně v teorii nálepkování (labellingu). Jedinec, který dostane určitou „nálepku“ (tichého žáka, raubiře, třídního šaška...) a jeho okolí ji přijme, se

<sup>5</sup> Vlastní překlad z anglického originálu – a) climate factor, b) input factor, c) response opportunity factor, d) feedback factor.

podle této nálepky začíná chovat, tedy se naplňuje daná předpověď (nálepka). Žák označený za raubíře nemá žádnou motivaci ke změně svého chování, jelikož: *„Si přece všichni myslí že jsem darebák, tak proč bych se měnil? I kdybych se o to pokusil, tak mě budou stejně všichni vidět jako lumpa. Proč bych se měl tedy snažit?“* V těchto případech se jedná o jakýsi začarovaný kruh, ze kterého lze jen těžko vystoupit a právě proto by si měl dávat učitel velký pozor, aby některého z žáků, byť neúmyslně, například rádoby vtipem, nepostavil do takové role, se kterou není jednoduché se vypořádat.

### 3. VZTAH MEZI ÚROVNÍ AKTIVACE ORGANISMU A VÝKONEM

Učitel, který má za cíl své žáky motivovat, by měl při motivování zohlednit jeden velice důležitý aspekt, kterým je míra motivace. Stejně jako má negativní dopad na výkon žáků nízká motivace, i nadměrná motivace není pro výkon žáků vhodná. U motivace totiž neplatí, že čím více bude učitel žáky motivovat, tím lepší výkony budou podávat. V tomto případě je totiž opak pravdou, jelikož se u žáků dříve či později objeví „přemotivování“, které souvisí s vysokou mírou nabuzení jejich organismu a následně vede ke snížení kvality jejich výkonu. Skutečnost, že má míra aktivace organismu vliv na kvalitu výkonu, objevili američtí psychologové Yerkes a Dodson a následně formulovali do tzv. Yerkes-Dodsonova zákona.

Yerkes-Dodsonův zákon prokazuje korelaci mezi mírou nabuzení žáka a kvalitou jeho výkonu. Tato korelace však není lineární, ale ve tvaru obrácené „U“ křivky (Mareš, 2013). S rostoucím nabuzením žáka tedy roste i jeho výkon, ale pouze do určitého bodu (Plhánková, 2003). Od tohoto bodu začne výkon klesat, jelikož je žák nabuzen nadměrně, tedy „přemotivován“. Sigmund, Kvintová a Šafář (2014) uvádí, že přílišné nabuzení se projevuje silným vzrušením, neklidem, úzkostí a nervozitou. Hofmann a Löhle (2017) dále uvádí výpadky paměti, zmatek, pocit přetíženosti a chyby z roztržitosti. S vysokou mírou nabuzení, která je nežádoucí, se lze velice často setkat ve sportovním odvětví. Sportovci jsou často před jejich výkonem nabuzeni do takové míry, že v jeho průběhu dělají zbytečné chyby a výkon si v důsledku toho kazí.

Nadměrnou aktivaci organismu žáka lze ilustrovat na následujícím příkladu, se kterým se může učitel v praxi setkat velice často:

*Ve škole zvoní zvonek a v 9. třídě se bude psát písemná práce, tentokrát z chemie. Písemná práce nemine ani Aničku, která přestože se kvalitně připravovala, pociťuje před začátkem strach a nervozitu.*

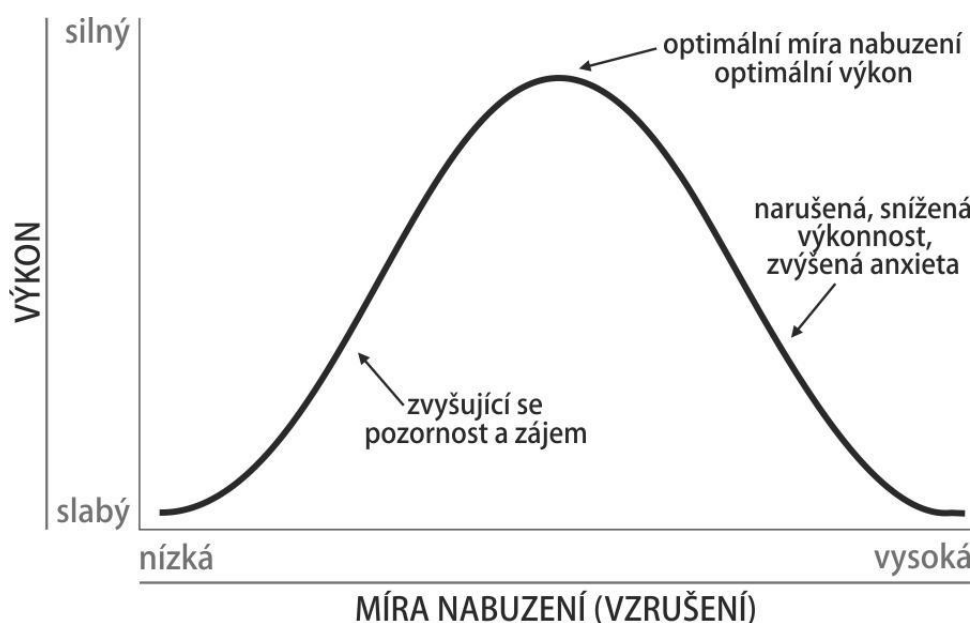
*Jelikož je to pro Aničku důležitá písemka, není se čemu divit – když dobře dopadne, bude mít lepší známku na vysvědčení. Když dostane papír, vzpomíná si na svého tatínka, který jí ráno ještě před jejím odchodem do školy nezapomněl podpořit. Anička začíná psát, ale po chvíli se dostane k jedné otázce a v duchu si říká: „Molární hmotnost... Jak byl ten vzorec? Vždyť jsem ho ještě o přestávce říkala Martině!*

*Jak je možný, že si teď nemůžu vzpomenout?“ ... Stejná situace se opakuje ještě jednou. Anička si nemůže za žádnou cenu vzpomenout, a tak dvě otázky vynechává a písemnou práci odevzdává. Jakmile si však sedne a začne o tom vyprávět Martině, nervozita zmizí a zároveň s tím se jí v mysli objeví i vzorec, na který si tak marně snažila vzpomenout.*

Při výuce se lze také setkat s nízkou mírou nabuzení žáka, která je bezesporu častější než aktivace vysoká. Působí-li na žákův organismus málo podnětů (je-li málo motivován), projevuje se u něj tato nízká aktivace nudou, ospalostí, žák nemá chuť cokoli vykonávat a dělá zbytečné chyby z nepozornosti (Hofmann & Löhle, 2017). Proto by se měl učitel snažit o použití takových výukových metod, které povedou k aktivnímu zapojení všech žáků do průběhu hodiny a zvýší tak jejich aktivaci.

Cílem správné motivace je tedy nalezení optimální úrovně aktivace, při které je žák nejlépe soustředěný, dělá málo chyb a podává celkově nejlepší výkony. Nalezení optimální úrovně však není jednoduché, jelikož míra nabuzení, která je optimální pro jednoho žáka, nemusí být optimální pro jiného žáka. Optimální úroveň, při které žák pracuje nejefektivněji, však nezáleží pouze na individualitě žáka, ale na mnoha dalších okolnostech. Mezi tyto okolnosti patří například typ úlohy. Hroník (2007) uvádí, že pokud žák vykonává jednoduché, pro něj dobře známé úkony, je nutná vyšší úroveň nabuzení. Pokud však čelí složitým, pro něj novým a tvořivost vyžadujícím úkolům, je nutná nízká úroveň aktivace, přičemž střední úroveň aktivace (která je jinak žádoucí) již má negativní dopady. Dalším faktorem, který je nutné brát v úvahu, jsou rodiče. Učitel totiž nemusí být jediným subjektem, který žáky motivuje a pokud se stane, že je žák sám motivovaný vnitřně, k tomu se přidají rodiče a ještě učitel, tak je již velmi pravděpodobné, že bude žákův výkon v důsledku těchto skutečností snížen.

Obrázek 1 – Yerkes-Dodsonův zákon.



(zdroj: Sigmund, Kvintová a Šafář, 2014)

## 4. ODMĚNY A TRESTY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Odměny a tresty jsou ve školním prostředí značně používanými prostředky, které slouží jak k výchovným, tak motivačním účelům. Problematika odměn a trestů je tématem hojně diskutovaným nejen mezi učiteli, ale i mezi odborníky. Názory na používání obou motivačních prostředků se značně různí a každý zastává jiné stanovisko pro nebo proti používání jednoho či druhého prostředku. Z tohoto důvodu nelze přesně říci, v jakých situacích a jak přesně používat odměny a za jakých podmínek používat tresty. To je podmíněno zejména různorodostí žáků a rozmanitostí jejich reakcí na stejné motivační prostředky. Každý učitel tedy musí vzít v úvahu obecně platné poznatky o odměnách a trestech, konkrétní situaci, konkrétního žáka, své vlastní zkušenosti a na základě těchto kritérií zvážit, který motivační prostředek je v dané situaci nejvhodnější.

### 4.1 ODMĚNY

Odměnu lze charakterizovat jako působení (učitelem, rodiči atd.), které vyjadřuje pozitivní hodnocení příjemce a přináší mu potěšení a uspokojení některých jeho potřeb. Cílem odměn je zvýšení pravděpodobnosti budoucího výskytu daného chování (Čapek, 2014). I když má užívání odměn svá úskalí, není jejich užívání tak problematické jako užívání trestů, zejména pokud jsou dodrženy obecné zásady jejich používání. Mezi ty nejdůležitější patří:

- **Odměnění žáka okamžitě po provedení žádoucí činnosti** (Čapek, 2014) – To obecně platí pro ty nejmenší děti, které si nedovedou spojit svůj žádoucí projev s odměnou, která přijde po nějaké době.
- **Frekvence odměn** – Ta by měla být zpočátku, kdy se žák učí něco nového, vyšší a postupem času se snižovat (Hrabal, Man & Pavelková, 1989). Pokud by zůstala frekvence odměn stále stejná, tedy vysoká, stalo by se to pro žáka běžnou záležitostí a motivační charakter by se vytratil. Nepravidelnost odměn by měla být další komponentou správného odměňování, jelikož je velmi důležitá a hlavně efektivní (Čáp & Mareš, 2001). Učitel, odměňující žáky nepravidelně a nechávající je tedy v očekávání, kdy přijde další odměna, motivuje své žáky mnohem efektivněji než učitel, který odměňuje každý žádoucí projev žáka. Zároveň tím také předchází jednomu z největších úskalí odměn, kterým je návyk na odměnu a chování se žádoucně jen za účelem dosažení odměny.
- **Korespondence mezi odměnou a výkonem** – Učitel by měl mít připravenou širokou škálu odměn, kterými bude své žáky odměňovat a které budou korespondovat s obtížností činností. Učitel, který odmění žákův brilantní výkon pouze souhlasným přikývnutím, pravděpodobně nebude dotyčného žáka motivovat, ale spíše demotivovat.



- **Ocenění žákových pokroků** – Učitel by měl věnovat pozornost a odměňovat i takové projevy žáka, které sice ještě nemají cílovou podobu, ale postupně se jí blíží v podobě malých krůčků (Čapek, 2014). Tato metoda, nazývaná „tvarování“ neboli „shaping“, je vcelku účinná a její praktické využití lze nalézt v mnoha situacích, kterou může být hodina tělesné výchovy, ve které má jeden ze žáků problém se šplhem na laně. Učitel může začít s oceněním samotné žákovy snahy, poté že vyšplhal do čtvrtiny, poté do poloviny a nakonec že zdolal celé lano. Dalším příkladem může být živelný žák, jehož chování narušuje chod hodiny. Učitel může začít „tvarovat“ žákovo chování tím, že vůbec ocení žákovu snahu být v klidu a poté postupně momenty, kdy není žák naprosto v klidu, ale jeho projevy jsou výrazně klidnější. V tomto případě je důležité, že učitel nevěnuje pozornost pouze nežádoucímu chování, ale naopak chování žádoucímu.

#### 4.1.1 Druhy odměn

Dle Čápa a Mareše (2001) lze odměny dělit do třech kategorií:

- a) **Morální či emoční** - přikývnutí, úsměv, projev sympatie, pochvala, známka atp.
- b) **Materiální** – věcné dárky (bonbon, diplom...) či dárky peněžní (stipendium).
- c) **Odměňující činnosti** – jedná se o činnosti, po kterých žák velmi touží, například zhlédnutí zajímavého filmu, setkání s významnou osobou, výlet nebo exkurze. Do této kategorie lze zařadit i velmi zajímavý způsob odměňování žáků, který uvádí Čapek (2014). Tento způsob spočívá v odměňování drobných úspěchů žáků, kteří za tyto úspěchy sbírají nějaké symbolické předměty (dřevěná kolečka, knoflíky...) a když nasbírají jejich předem stanovený počet, mohou za odměnu vybrat náplň hodiny (zhlédnutí filmu vztahující se k výuce, výběr hry spojené s předmětem, diskuze na určité téma atp. - fantazii se meze nekladou). Sbíráni daných předmětů může být realizováno buď hromadně, kdy je celá třída jeden tým anebo individuálně.

#### POCHVALA

S pochvalou se lze ve škole, ale nejen ve škole, setkat velice často, a proto ji lze zařadit mezi jeden z nejpoužívanějších druhů odměn. Ačkoli je chválení považováno za velice triviální a jednoduchý způsob odměňování, většina učitelů chválí své žáky nesprávným způsobem, jelikož opomíjí formu pochvaly, na které velice záleží a která má na projevy žáků velmi silný dopad. Ti učitelé, kteří používají věty typu: „*Skvěle Peťo, je vidět, že ti matematika prostě jde!*“, „*Dobrá práce Verčo. Já to říkám pořád, že jsi šikovná holka.*“, „*Tondo, písemka se ti náramně povedla, je vidět, že jsi*

*chytrý chlapec!*“ tedy chválí žáky za inteligenci, šikovnost či trvalé charakteristické rysy, používají dle Carol Dweckové nejen nesprávný způsob pochvaly, ale také těmito výroky žáky nemotivují, nepostrkují je k lepším výkonům, ale naopak je demotivují a jejich výkony snižují. Místo inteligence by měli učitelé chválit žákovo úsilí, píli a celý proces, který zapříčinil žádoucí výsledky.

Dwecková provedla se svými kolegy několik experimentů, ve kterých byly žákům pátých tříd zadány logické úlohy odpovídající jejich věku. Následně byli žáci náhodně rozděleni do třech skupin, přičemž žáci jedné skupiny byli pochváleni za inteligenci, žáci druhé skupiny za úsilí a třetí skupina byla kontrolní, ve které byla pochvala neutrální. Poté bylo žákům nabídnuto, aby si zvolili obtížnost úloh, které budou vykonávat. Zatímco žáci pochváleni za úsilí vybírali těžší úlohy, aby mohli čelit výzvě a překonávat se, žáci pochváleni za inteligenci vybírali jednoduché úlohy, jelikož nechtěli, aby přišli o status chytrého dítěte. Úmyslně byla žákům také předložena velice obtížná úloha, za účelem navození neúspěchu a možnosti pozorování, jak si povedou v závěrečné, velice jednoduché úloze, jejíž obtížnost byla srovnatelná s úlohou první. U závěrečné úlohy se prokázaly značné rozdíly mezi výsledky obou skupin, které se odvíjely od formy pochvaly, která jim byla prvotně poskytnuta. Zatímco u žáků pochválených za inteligenci došlo k výraznému zhoršení výsledků oproti první úloze, u žáků pochválených za úsilí došlo oproti první úloze k výraznému zlepšení výsledků (Yeager & Dweck, 2013; Dweck, 2007).

Výše popsaná teorie se zakládá na tzv. fixním a růstovém nastavení mysli člověka, což je jednou z hlavních teorií, které představila Dwecková. Dle této teorie má každý člověk určité nastavení mysli a to buď fixní, anebo růstové. Lidé s fixním myšlením věří v to, že jsou předurčení k tomu, být v něčem buď dobří, anebo špatní, bez možnosti jakéhokoli progresu (*žák s fixním myšlením například nevěří, že by se mohl zlepšit v německém jazyce, jelikož jazyky nejsou jeho silnou stránkou*). Lidé s růstovým myšlením mají na rozdíl od fixně zaměřených jedinců značnou výhodu, jelikož věří v to, že mohou své schopnosti rozvíjet a zlepšovat v závislosti na jejich činnosti (*žák s růstovým myšlením například věří, že i když fyzika není jeho silná stránka, vynaložením úsilí a práce sám na sobě může dosáhnout výrazného zlepšení a být ve fyzice úspěšný*) (Dweck, 2007). Při porovnání nastavení mysli, jak ho koncipovala Dwecková, a potřeb výkonové motivace, konkrétně potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu, lze najít určitou analogii. V některých oblastech, jako je postoj k překážkám, přijímání či odmítání výzev, obtížnost volených úloh, postoj ke kritice atp., se obě teorie překrývají, a tak lze říci, že mají žáci s potřebou dosažení úspěšného výkonu myšlení růstové a žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu myšlení fixní.

## 4.2 TRESTY

Trest lze charakterizovat jako působení (učitelem, rodiči atd.), které vyjadřuje negativní hodnocení příjemce a přináší mu nelibost, frustraci či omezení některých jeho potřeb. Účelem trestu je snížení pravděpodobnosti, že se bude nežádoucí chování opakovat v budoucnosti (Čapek, 2014). Jelikož je s užíváním trestů spojeno mnohem více negativních „vedlejších účinků“ a učitel může jejich použitím způsobit více škody než užitku, měl by jejich užití zvolit pouze po pečlivém uvážení a pouze v situacích, ve kterých nelze nápravy dosáhnout jiným, lepším řešením. Při jejich užívání by měl mít na paměti zejména tyto zásady:

- **Žáci by měli vědět, za co jsou trestáni, tedy učitel by měl přesně vymezit kritéria, jejichž nedodržení bude trestáno** – žáci by měli mít učitelem přesně vymezené hranice, za jejichž překročení budou trestáni. Přesné stanovení kritérií poskytuje žákům určitou jistotu, která je pro ně velmi důležitá. Pokud jsou žákům ukládány tresty, aniž by věděli jejich příčinu, výsledkem trestů bude spíše než náprava, jejich ignorace a úzkost (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).
- **Důslednost** – k důslednosti jsou žáci velmi vnímaví, a proto by měl být učitel při ukládání trestů především důsledný. Pokud učitel stále trestem vyhrožuje, ale k jeho uložení nedojde anebo za jiných podmínek než stanovil, účel trestu se vytrácí.
- **Úměrnost trestu vůči vykonanému činu** – tato úměrnost by měla platit pro všechny žáky bez rozdílu (Čapek, 2014). Pokud uloží učitel dvěma žákům rozdílné tresty za totožné provinění, například za nesplnění domácího úkolu, považují žáci učitele za nespravedlivého, což je další, pro žáky velmi důležitou kvalitou učitele.
- **Bezprostřední spojení trestu s nežádoucími projevy žáka** (viz odměny).
- **Učitel by měl žáka uvědomit o tom, že trestá jeho nežádoucí chování, nikoliv jeho osobu** – tento princip je široce provázán s formou komunikace, kterou učitel vůči svým žákům uplatňuje. Učitel napomínající žáka by neměl napomínat jeho jako osobu, ale jeho chování. Místo tohoto: „Vendulo, ty musíš neustále v hodině pokřikovat, ty jsi tak nevychovaná!“ použít toto: „Vendulo, když je ve třídě hluk, špatně se nám tady pracuje, jelikož dobře neslyšíme jeden druhého.“

## 4.2.2 Druhy trestů

Čáp a Mareš (2001) klasifikují tresty do čtyř skupin. Jedná se o tresty:

- a) **Fyzické**
- b) **Psychické** – křik, mračení se, odměřené reakce k žákovi, ignorace žáka, vyhrožování, ponižování atp. Ačkoliv se mohou zdát psychické tresty méně škodlivé než ostatní zmíněné, opak je pravdou. V případě psychických trestů je většinou vztah mezi učitelem a žákem napjatý ještě dlouho po uložení trestu, což je pro žáky největším a většinou neadekvátním trestem.
- c) **Zákaz oblíbené činnosti** – zákaz žákovi účastnit se různých aktivit (například v tělesné výchově), které jsou pro něj zajímavé a které vykonává rád.
- d) **Donucení k neoblíbené činnosti** – domácí úkol, písemná práce, zkoušení, nechání žáka po škole, opisování vět („Nikdy nebudu říkat, že...“) atp. Tento druh trestů lze považovat za velmi nevhodný, jelikož si žák začne spojovat danou činnost s něčím negativním a posléze přestane vnímat danou činnost, například domácí úkol, jako aktivitu, díky které může probíranou látku pochopit, procvičit si ji, naučit se ji.

Dle odborníků (Kopřiva, Nováčková, Nevolová & Kopřivová, 2008; Čáp & Mareš, 2001; Fontana, 2014) se nejvhodnější alternativou k trestům jevzí tzv. **metoda přirozených následků**, která spočívá v tom, že učitel nechá samovolně působit následky žákova chování, aniž by do nich nějak zasahoval, takže důsledky přichází z prostředí a jsou na učiteli nezávislé (Fontana, 2014). *Příkladem může být situace, kdy učitel na začátku vyučování upozorní žáky, že budou na konci hodiny psát písemku z látky probrané tu danou vyučovací hodinu. Žáci, kteří budou při hodině vyrušovat a tedy nedávat pozor, se v podstatě potrestají sami, tím že dostanou špatnou známku.*

## 4.3 ODMĚŇOVÁNÍ versus TRESTÁNÍ

Přestože se názory na odměňování a trestání liší, odborníci se shodují na tom, že přístup učitele k žákům, který je založen na odměňování, je z motivačního, ale i výchovného hlediska vhodnější, než přístup prosazující tresty (Čáp & Mareš, 2001; Čapek, 2014; Hrabal, Man & Pavelková, 1989). Velmi důležité je také zamyslet se nad skutečností, zda žáci odměnu či trest od učitele přijmou. Nevhodnost trestu jako motivačního prostředku a způsob přijímání odměn a trestů lze shrnout výrokem Čapka (2014, s. 40-41): *„Učitel ve škole, který si vymáhá plnění úkolů pouze hrozbou trestů, nemůže nikdy navázat takové vztahy se žáky, které by byly přínosem pro obě strany. Pouze od pedagoga, který má autoritu, respekt a přátelství třídy, mohou žáci přijímat odměny a tresty právě v tom kontextu, v jakém mají být předávány – jako snahu pomoci a ukázat cestu.“*

## 5. TŘÍDNÍ KLIMA JAKO MOTIVAČNÍ ČINITEL ŽÁKŮ

Klima třídy, které lze charakterizovat jako relativně ustálený způsob vnímání, prožívání, hodnocení a interagování učitelů a žáků na dění ve třídě (Mareš & Křivohlavý, 1995), je další složkou motivačního procesu, která je dle mého názoru jedna z nejdůležitějších. Prostředí, ve kterém žáci pracují, má totiž velký dopad na způsob, kterým se budou chovat (plnit zadané úkoly, komunikovat s učiteli a spolužáky, vyjadřovat svůj názor, přijímat pochvalu či kritiku atp.), ale i jak se budou cítit. Nehledě na fakt, že ve třídě, která má příjemné klima, se pracuje dobře nejen žákům, ale i učitelům. Čapek (2014, s. 49) zmiňuje, že: „*Pro žáky není motivací k látce to, co o ní učitel řekne, ale atmosféra, ve které se bude pracovat.*“ Pokud tedy učitel vytvoří takové klima, které bude pro žáky příznivé, budou mnohem ochotnější přistoupit na učitelovu náplň hodiny a to i v předmětech, které nejsou tolik oblíbené.

Mezi hlavní spolutvůrce třídního klimatu patří:

- a) **Učitel** – Učitel je při vytváření třídního klimatu téměř nejdůležitější složkou, jelikož může svým působením výrazně udávat směr, kterým se bude třídní klima vyvíjet. Velmi záleží například na jeho stylu výuky (zpestřování výuky, interaktivní výuka, problémové vyučování atd.), způsobu komunikace se žáky (verbální i neverbální), vztahu k žákům a k vyučovanému předmětu, řešení kázeňských problémů a v neposlední řadě na typologii jeho osobnosti (spravedlnost, důslednost, přísnost, náladovost atp.), která je podkladem pro jeho chování. Důležité je mít na paměti, že každý učitel je jedinečný, a tak i s každým učitelem výuka probíhá jinak a žáci se cítí, chovají a interagují jinak.
- b) **Žáci** – Na tvorbu klimatu třídy se z velké části podílí to, jací žáci se ve třídě setkají a jaký vytvoří kolektiv, tedy jaké mezi sebou mají vztahy. Stejně jako v případě učitelů, velmi záleží za typologii osobnosti žáků. Výrazný vliv na klima třídy mají také žáci s nejrůznějšími poruchami (ADHD, ADD, Aspergerův syndrom atp.), jejichž přijetí do kolektivu záleží právě na samotném klimatu třídy.
- c) **Prostředí** – Velkou měrou se na klimatu třídy podílí také způsob, kterým jsou třídy zařízeny, uspořádány anebo zda prostředí působí příjemně a čistě. S tím je však nesporně spjato prostředí celé školy (chodby, jídelna, šatny...), které má na žáky také vliv.
- d) **Rodiče** – Rodiče lze označit za nepřímého spolutvůrce školního klimatu, který má však na jeho formování výrazný dopad. Příkladem může být vztah rodičů ke škole a vzdělávání; způsob, kterým před dětmi mluví o učitelích, což výrazně ovlivňuje pohled dětí na své učitele a následně jejich vztah; výchova dětí (autoritativní, demokratická, liberální) anebo sociální situace rodiny (oblečení, mobilní telefon, hygiena atp.), která má dopad na to, jak bude žák přijímán svými spolužáky.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

Problematika motivace žáků ve vyučování je dle mého názoru velmi aktuální, jelikož si v současné moderní době mnoho učitelů neví v této oblasti rady. Osobně považuji práci s motivací ve vyučování za velmi důležitou a myslím si, že by měla tvořit nedílnou součást každého působení učitele. Zároveň si však myslím, že je zmíněná problematika podceňována nejen ze strany samotných učitelů v praxi, ale již při vzdělávání pedagogů, kde je tomuto tématu věnováno málo prostoru. Veškeré skutečnosti, které jsem zmínil, stejně tak jako mé obrovské zaujetí psychologií, mě motivovaly k výběru právě tématu motivace žáků ve vyučování. Empirická část si klade za cíl zmapovat používání motivačních prostředků v reálné školní praxi.

### 6. CÍL VÝZKUMU

Výzkumným problémem empirické části je nahlédnout do způsobu práce s motivací ve výuce učitelů anglického jazyka v aprobaci s dalším, libovolným předmětem, na druhém stupni základních škol.

Cílem empirické části je zjištění, jaké motivační prostředky jsou používané angličtináři, kteří vyučují na druhém stupni základních škol, jednak k dosažení vyšší efektivity výuky, tedy ke zvýšení aktivizace žáků a zároveň k jejich aktivnějšímu zapojení do výuky, jednak k prohloubení zájmu žáků o vyučovaný předmět, s čímž souvisí intenzivnější zájem o daný předmět nejen ve škole, ale i mimo vyučování (příprava na vyučování, samostudium atp.).

Na základě stanovení výzkumného problému byly formulovány výzkumné otázky, na něž byly v rámci kvalitativního výzkumného šetření hledány odpovědi.

- *1. Jak pracují učitelé druhého stupně základních škol v aprobaci anglický jazyk s dalším, libovolným předmětem, s motivací žáků ve výuce?*
- *2. Jak se liší učiteli používané způsoby motivace v závislosti na věku žáků (6. - 9. třídy)?*
- *3. Jak se liší učiteli používané způsoby motivace v závislosti na vyučovaném předmětu?*

## 7. METODOLOGICKÝ VSTUP

### 7.1 VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP

K naplnění cílů této bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkumný přístup, který se vzhledem k zaměření práce jevil jako vhodnější a to zejména z toho důvodu, že lze o zkoumaném tématu získat velké množství informací, které jdou do hloubky.

Kvalitativní výzkum lze chápat jako výzkumný přístup, jehož cílem je získání maximálního množství komplexních, detailních a do hloubky jdoucích informací o zkoumaném jevu. Tento výzkumný přístup není závislý na předem vytvořené teorii, stejně tak jako nejsou na jeho počátku stanoveny ani základní proměnné, ani hypotézy, které by měly být výzkumným šetřením potvrzeny, či vyvráceny. Kvalitativní výzkum naopak k formulování nových hypotéz či teorií směřuje. Výzkumník paralelně sbírá a analyzuje data, ve kterých hledá určité pravidelnosti, formuluje předběžné závěry a snaží se hledat taková data, která by jeho závěry podpořila (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Sběr dat končí ve chvíli, kdy dojde k tzv. teoretické saturaci, tedy momentu, kdy nová data již nepřinášejí nové poznatky (Hendl, 2005).

### 7.2 VÝZKUMNÉ METODY

Pro naplnění výzkumných cílů byly použity dvě metody sběru dat, které jsou v kvalitativním výzkumu nejčastěji používané a byly jimi hloubkový rozhovor a pozorování.

**Hloubkový rozhovor**, použitý jako hlavní metoda sběru dat, měl polostrukturovanou podobu, tedy vycházel z předem připravených otázek, které byly upravovány a doplňovány na základě respondentových odpovědí. Tato forma se jevila jednak jako adekvátní kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, jednak jako nejvhodnější varianta vzhledem k míře zkušeností s prováděním rozhovorů.

**Pozorování** bylo použito jako podpůrná metoda sběru dat k hloubkovým rozhovorům, s cílem zvýšit výzkumnou validitu. Sběr dat probíhal současně s jejich vyhodnocováním a byl ukončen v momentě, kdy bylo nashromážděno takové množství dat, které dostačovalo k zodpovězení výzkumných otázek.

### **7.2.1 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor**

Rozhovor lze charakterizovat jako nestandardizované dotazování směřované na jednoho respondenta, obvykle jedním badatelem a za použití několika předem připravených témat či otevřených otázek. Jeho polostrukturovaná forma pak vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (Švaříček, Šedová a kol., 2007).

### **7.2.2 Pozorování**

Pozorování tvoří jednu z metod sběru dat v kvalitativním výzkumu, která dle Švaříčka, Šedové a kol. (2007) patří mezi ty nejobtížnější metody sběru dat. Hendl (2005) naproti tomu vyzdvihuje důležitost této metod a označuje ji jako jednu z nejdůležitějších v kvalitativním výzkumu. Švaříček, Šedová a kol. (2007) pozorování charakterizují jako dlouhodobou a systematickou činnost, při které jsou přímo ve zkoumaném terénu pozorovány probíhající aktivity sledovaných subjektů, za účelem objevení a interpretace jejich počínání.

Propojení hlubkových rozhovorů s pozorováním je dle Hendla (2005) velice žádoucí a to z toho důvodu, že v rozhovorech respondenti uvádí pouze to, co si myslí. To však nemusí korespondovat s tím, jak se v realitě skutečně chovají a právě z toho důvodu by mělo být pozorování nedílným doplňkem rozhovorů, jelikož může poskytnout mnoho užitečných informací.



### 7.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek tvořili celkem tři respondenti, kteří vyučují na základních školách v Jihočeském kraji. Z těchto tří respondentů, se jednalo o dvě ženy a jednoho muže, z nichž dva byli začínající učitelé a jeden pedagog s bohatou praxí.

- 1) Pan učitel Ondra na základní škole vyučuje anglický jazyk a dějepis, z respondentů měl na základní škole nejkratší praxi (půl roku), ale zároveň má předchozí zkušenosti s výukou v jazykové škole. Ondra upřednostňuje výuku anglického jazyka, před výukou dějepisu, což nejen sám zmínil, ale i to bylo patrné z jeho výpovědí v rozhovoru, ve kterém většinu času věnoval popisu práce s motivací právě v angličtině. Při rozhovoru působil dojmem velkého zanícení pro svou profesi a pro práci s dětmi, o kterých hovořil velmi mile. S tímto panem učitelem byl proveden pouze hloubkový rozhovor, jelikož k pozorování mi on sám neudělal souhlas, s odůvodněním, že by má přítomnost narušovala průběh výuky.
- 2) Paní učitelka Zdeňka na základní škole vyučuje anglický jazyk, německý jazyk a občanskou nauku. Z výzkumného vzorku měla nejdelší praxi v délce 18 let. Za svou učitelkou kariéru vyučovala na mnoha školách, mezi kterými byly školy soukromé, jazykové, základní, ale i střední. Lze tedy hovořit o paní učitelce s nejvíce zkušenostmi z výzkumného vzorku. V době provádění výzkumu, paní učitelka Zdeňka vyučovala na dané základní škole okolo půl roku, takže si zvykala na nové prostředí a také na nové žáky. Sama uváděla, že to pro ni není jednoduché a celkově působila unaveným a lehce zklamaným dojmem, což sama potvrdila. Zklamání dle ní pramenilo z nezájmu žáků o vzdělání, na což nebyla před nástupem na danou základní školu zvyklá. V rozhovoru k této oblasti a také k těžkostem učitelského povolání obecně, velmi inklinovala.
- 3) Paní učitelka Veronika na základní škole vyučuje anglický a německý jazyk, jako učitelka na základní škole působí 4 roky a má předchozí zkušenosti se studiem a zároveň výukou jazyků v Rakousku. Z paní učitelky Veroniky sršel optimismus, sdělila mi, že má svou práci velmi ráda, což bylo zjevné nejen z jejich výpovědí, ale i z pozorování jejího přístupu k dětem. Při pozorování ve škole jsem nabyl dojmu, že má k žákům velmi blízko a že jí na vzájemném vztahu velmi záleží. Ve škole jsem ji téměř vždy potkal, jak se o přestávkách baví se žáky, směje se s nimi a tráví s nimi svůj volný čas. Skutečnost, že jí velmi záleží na vzájemném vztahu i sama potvrdila.

## 7.4 REALIZACE VÝZKUMU

### 7.4.1 Výběr výzkumného vzorku

Vzhledem k zaměření mého studia na učitelství anglického jazyka a tělesnou výchovu na druhém stupni základních škol, jsem si jako výzkumný vzorek zvolil pedagogy, kteří na druhém stupni základních škol vyučují anglický jazyk v kombinaci s nějakým dalším, libovolným předmětem. Způsob výběru vzorku, který byl zvolen, Hendl (2005) nazývá kritériálním vzorkováním, což je jeden z typů účelového vzorkování. Kritériální vzorkování spočívá v záměrném výběru takového výzkumného vzorku, který splňuje kritéria dle zaměření výzkumného šetření.

Výzkumný vzorek byl nejprve vybírán na základě oslovení ředitelů základních škol v Jihočeském kraji (Jihočeský kraj byl zvolen z důvodu mého bydliště v tomto kraji) pomocí elektronické pošty. Ředitelé byli požádáni, zda by bylo možné provést s jejich angličtináři výzkumné šetření a zda by mi některé z nich, které bych mohl kontaktovat, doporučili. E-mail, kterým jsem ředitele žádal o spolupráci, měl následující podobu:

*Vážený pane magistře,*

*jsem studentem třetího ročníku Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v aprobaci anglický jazyk a tělesná výchova. Pod vedením paní doktorky Franclové, píši bakalářskou práci na téma motivace žáků základních škol ve výuce. Součástí praktické části mé bakalářské práce je i výzkum, v němž figurují pedagogové druhého stupně základních škol, kteří učí anglický jazyk v kombinaci s nějakým dalším předmětem. S ohledem na výzkum vztahující se k mé bakalářské práci bych Vás chtěl požádat, zda by nebylo možné zahrnout některé z Vašich pedagogů do výzkumu. Vše je samozřejmě anonymní a jednalo by se o provedení jednoho rozhovoru a přímého pozorování průběhu několika jejich vyučovacích hodin.*

*Pokud by to bylo možné, byl bych Vám zavázán, kdybyste mi doporučil nějaké pedagogy z Vašich řad, kteří učí angličtinu na druhém stupni a byli by ochotni se výzkumu účastnit.*

*Děkuji Vám, s pozdravem Jakub Vetýška.*

Tímto způsobem jsem oslovil 8 základních škol a pouze v jednom případě se mi dostalo odpovědi, v ostatních případech se ředitelé k dotazu vůbec nevyjádřili. Zmíněný ředitel (jediný), který se k dotazu vyjádřil, mi však sdělil, že pedagogové, které oslovil, nemají o účast zájem. E-mail měl tuto podobu:

*Dobrý den,*

*je mi líto, naši angličtináři se výzkumu nezúčastní.  
S pozdravem*

Jelikož se použití elektronické pošty ukázalo jako neefektivní způsob, začal jsem ředitele oslovovat osobně. V jedné škole mi byly poskytnuty e-mailové adresy na konkrétní pedagogy (4), ti se však k žádosti nevyjádřili. V další škole jsem byl ujištěn, že se mi ředitel ozve zpět, poté co se dotáže pedagogů. Bohužel se mi odpovědi nedostalo i po opakovaných pokusech o kontaktování ředitele. Ve dvou školách jsem byl odkázán přímo na konkrétní pedagogy a mohl jsem se s nimi setkat osobně. To se ukázalo jako nejlepší možnost, jelikož tito pedagogové (3) s účastí ve výzkumu souhlasili. Nalezení pedagogů, kteří by byli ochotni se výzkumu účastnit, nebylo tedy vůbec snadné.

#### **7.4.2 Realizace rozhovorů**

Všem rozhovorům s respondenty předcházela pečlivá příprava, která byla opřena o odbornou literaturu zabývající se kvalitativním výzkumem. Nejprve jsem sestavil základní témata, na která jsem se následně v rozhovoru dotazoval, zamyslel jsem se nad jednotlivými fázemi a vedením rozhovoru a před samotným provedením výzkumného šetření jsem si opatřil základní informace o pedagogovi a škole, ve které budu výzkum provádět. Po prvotním kontaktu s respondenty jsem se pokoušel o příjemné vystupování, navázání patřičného kontaktu, tedy o nastolení pozitivní atmosféry (označováno jako raport), která je pro provádění rozhovoru klíčová. Nejprve jsem respondentům představil sám sebe, mou bakalářskou práci, respektive zaměření praktické části a ujistil je o jejich naprosté anonymitě při zpracování dat. Následně byli respondenti dotázáni, zda souhlasí s participací ve výzkumu a zda souhlasí s nahráváním rozhovoru. Po získání souhlasu byly respondentům poskytnuty základní informace týkající se průběhu rozhovoru, následované poučením respondentů, aby odpovídali co nejvíce ze široka, do hloubky a pokusili se poskytnout co nejautentičtější odpovědi. V návaznosti na to byli respondenti požádáni o představení sami sebe, zejména tedy uvedení délky praxe ve školství a vyučovaných předmětů. Výše popsaný postup lze shrnout pod pojem úvodní fáze rozhovoru (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Dále následovala fáze rozhovoru, kterou lze označit jako hlavní. Témata rozhovoru byla vytvořena na základě výzkumných otázek, jejichž zodpovězení bylo cílem rozhovorů. Respondentům byly pokládány otázky, vycházející z předem stanovených témat, s tím že byly otázky pozměňovány, doplňovány či vynechány v závislosti na respondentových odpovědích. Hlavní témata, která byla transformovaná do otázek pokládaných respondentům, byla následující:

- 1. *Jak lze dle Vašeho názoru neefektivněji podnítit žáky ke spolupráci při vyučování?*
- 2. *Jaké dle Vašeho názoru netradiční způsoby motivace ve výuce používáte?*
- 3. *V čem dle Vašeho názoru tkví výhody a nevýhody skupinové práce žáků?*
- 4. *Jaký názor máte na zařazení soutěží do vyučování?*
- 5. *Jakým způsobem se snažíte zajistit vhodné prostředí pro výuku žáků?*
- 6. *Co je dle Vašeho názoru na motivaci nejobtížnější, v čem vidíte její největší problém?*
- 7. *Jak se liší Vaše práce s motivací žáků v závislosti na jejich věku (6. – 9. třída)?*

Na zakončení rozhovoru byl kladen důraz stejně tak jako na jeho začátek. Nedílnou součástí závěrečné fáze byly ukončovací otázky, zaměřené na dotázání se, zda bylo něco v průběhu rozhovoru opomenuto, zda by chtěl respondent něco zdůraznit či jestli má pro změnu nějaké otázky on na mě. Rozhovor jsem se pokoušel neukončovat ve spěchu, například jednou větou. Na závěr jsem respondenty znovu ujistil o zachování jejich anonymity, spojeného s vystupováním pod pseudonymem. Samozřejmostí bylo poděkování za jejich odpovědi a čas, následované příjemným rozloučením (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 35 do 45 minut.

### **7.4.3 Realizace pozorování**

Pozorování vztahující se k této bakalářské práci mělo podpůrnou funkci k provedeným rozhovorům a bylo provedeno pouze u dvou respondentů, jelikož u třetího z nich mi k účasti v jeho vyučování nebyl udělen souhlas. Pozorování proběhlo v průběhu měsíce března, vždy dvě hodiny týdně a ve všech ročnících na druhém stupni. Při vyučování jsem si vždy sedl do některé z posledních lavic, abych svou přítomností výuku nijakým způsobem nenarušoval, což se dle mého názoru povedlo, jelikož žáci na mou přítomnost reagovali neutrálně a zdáli se být mou přítomností naprosto neovlivnění. V průběhu vyučování jsem se snažil jednak ověřit rozhovorem získané informace od respondentů, jednak zachytit práci učitelů s motivací žáků a následnou reakci žáků na různé motivační prostředky. Veškeré informace jsem si v průběhu pozorování zapisoval (terénní poznámky), aby nedošlo k jejich zapomenutí či následné nesprávné interpretaci.

## 7.5 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Kvalitativní výzkum nekončí nashromáždění potřebných dat a jejich přepsáním do písemné podoby. Zpracování, analýza a interpretace nashromážděných dat, hraje v kvalitativním výzkumu klíčovou roli, jelikož právě specifický způsob práce s nashromážděnými daty činí kvalitativní výzkum kvalitativním výzkumem (Švaříček, Šedová a kol., 2007). Hendl (2005) takovou práci s daty charakterizuje jako proces, při kterém jsou data systematicky organizována za účelem odhalení jejich témat, pravidelností, vztahů, uspořádání, formy a kvality.

Jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu odkazuje na skutečnost, že by sběr dat a jejich analýza neměli probíhat jako dvě oddělené činnosti, avšak jako dva paralelní procesy. Jejich vzájemné provázání totiž výzkumníkovi umožňuje přizpůsobení sběru takových dat, které potřebuje a zároveň výzkum ukončit v momentu, kdy dojde k teoretické saturaci (Hendl, 2005).

V mém výzkumu byly s respondenty nejdříve provedeny rozhovory, které byly nahrávané na diktafon. Následně byly tyto rozhovory přepsány do písemné podoby za použití doslovné transkripce. Za účelem zachování anonymity, byla v prepisech rozhovorů použita pouze křestní jména účastníků výzkumu. Následně bylo se získanými daty provedeno otevřené kódování v programu ATLAS.ti. Otevřené kódování představuje základní techniku, která umožňuje velmi detailní a hloubkovou práci se získanými daty. Při otevřeném kódování jsou získaná data v podobě textu rozdělena na jednotky, kterým jsou dle jejich významu přiřazeny kódy (označení). Poté jsou jednotlivé kódy systematicky seskupovány do kategorií, dle určité podobnosti či souvislosti (Švaříček, Šedová a kol., 2007). Otevřené kódování tedy umožňuje nalezení a znázornění jednotlivých vztahů, významů, podobností, odlišností anebo motivů v získaných datech. Po provedení otevřeného kódování byly kategorie a kódy seskupeny do jednotlivých tabulek, zahrnující data od jednotlivých respondentů. Poté byla data od všech respondentů shrnuta do jedné tabulky, která obsahuje kategorie a kódy všech respondentů. Kategorie a kódy byly následně podrobně vysvětleny. Dodatečně byl použit program ATLAS.ti k tvorbě grafů, které znázorňují dílčí komponenty práce s motivací jednotlivých respondentů. Tyto grafy jsou uvedeny v příloze. V závěru byla získaná data porovnána mezi sebou a s teoretickými východisky uvedenými v teoretické části této práce.

## 8. VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT

Tabulka 2 – Výsledky otevřeného kódování u všech respondentů

KATEGORIE	KÓDY
UČITEL	VZTAH K PŘEDMĚTU
	PŘÍSTUP K ŽÁKŮM
	NÁLADA UČITELE
	NEPŘEDVÍDATELNÉ FAKTORY (NEMOC, STAROSTI...)
	„UČITEL HERCEM“
	VEDENÍ HODIN
	NÍZKÝ VĚK
ŽÁK	OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY
	VÝCHOVA
	VĚK ŽÁKA
	VZTAH ŽÁKA K UČITELI
	KOLEKTIV VE TŘÍDĚ
	KONÍČKY
	ZAPOMENUTÝ ÚKOL NEBO POMŮCKY
	POZDNÍ PŘÍCHOD ŽÁKA DO HODINY
	SITUACE V RODINĚ
	PŘEDCHOZÍ ZKUŠENOSTI ŽÁKA S PŘEDMĚTEM
	ZÁJEM O VZDĚLÁVÁNÍ
NABOURÁNÍ STEREOTYPU ALIAS "ŽIVÁ VÝUKA"	SOUTĚŽE
	HRY
	KONVERZAČNÍ AKTIVITY S MÍČKEM
	"ŽÁK UČITELEM"
	CVIČENÍ NA RYCHLOST
	"ODEVZDEJ ÚKOL, POKUD CHCEŠ"
	PROZHOZENÍ SEŠITŮ PŘI OPRAVOVÁNÍ CVIČENÍ
	LÍSTEČKOVÉ METODY
	BĚHÁNÍ PO TŘÍDĚ
SKUPINOVÉ AKTIVITY	
ODMĚŇOVÁNÍ ŽÁKŮ	SYSTÉM PLUSŮ
	POCHVALA
	ZNÁMKA
	MATERIÁLNÍ ODMĚNY (BLOK, DIÁŘ, SLADKOSTI)
	VYSTAVENÍ PROJEKTU
	ÚSMĚV
	SYSTÉM ROZŘAZOVACÍCH TESTŮ

TRESTY	"VYČIŠTĚNÍ SI HLAVY NA CHODBĚ"
	MÍNUS
	ZAPSÁNÍ DO KÁZEŇSKÉHO SEŠITU
	ROZSAZENÍ
	ZTIŠENÍ HLASU
	"KREATIVNÍ TRESTY" (RECITACE DÍLA...)
	TREST PŘIROZENÝCH NÁSLEDKŮ
KLIMA A ATMOSFÉRY TŘÍDY	NÁLADA UČITELE
	NÁLADA ŽÁKŮ
	VZTAHY VE TŘÍDĚ
	ÚVODNÍ NAVOZENÍ PŘÍJEMNÉ ATMOSFÉRY
HODNOCENÍ	ZNÁMKY
	SEBEHODNOCENÍ
OKOLNÍ VLIVY	PŘEDCHÁZEJÍCÍ HODINA
	ZAČÁTEK HODINY V RÁMCI ROZVRHU
	ROČNÍ OBDOBÍ
	ROZPORY SE SPOLUŽÁKY NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH
OBTÍŽNOSTI MOTIVACE	LENOST ŽÁKŮ
	NEZÁJEM O VZDĚLÁVÁNÍ
	NESAMOSTATNOST ŽÁKŮ
	RŮZNORODOST ŽÁKŮ
	VELKÝ POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ
DŮLEŽITOST ZNALOSTI JAZYKA	DOROZUMĚNÍ SE S CIZINCI
	UPLATNĚNÍ PŘI BUDOUCÍM STUDIU
	VÝHODA V PRÁCI
	POROZUMĚNÍ FILMŮM, KNIHÁM, HRÁM
PŘEDMĚT	TEORETICKÉ PŘEDMĚTY (DĚJEPIS)
	PRAKTICKÉ PŘEDMĚTY (JAZYKY)
PRÁCE S CHYBOU	CHYBA JAKO PŘÍLEŽITOST PRO ROZVOJ
	PONAUČENÍ SE Z CHYBY
	CHYBA NENÍ NIC ŠPATNÉHO
	UZNÁNÍ VLASTNÍ CHYBY UČITELEM

Výše uvádím tabulku s přehledem kategorií a kódů získaných po provedení otevřeného kódování se všemi respondenty. Na následujících řádcích budou jednotlivé kategorie a kódy rozebrány a vysvětlen jejich význam (jednotlivé kódy jsou pro lepší orientaci v textu podtrženy).

Kategorie „učitel“ je tvořena souhrnem faktorů, kterými může učitel svým působením ovlivnit způsob, kterým budou žáci ve výuce pracovat. Klíčový je jeho vztah k předmětu, na který žáci velice citlivě reagují, stejně tak jako na přístup, který učitel k žákům má (přátelský, autoritářský, povyšuje se atp.). Aktivita žáků je také velkou měrou ovlivněna tím, s jakou náladou učitel do třídy přijde, jelikož

jsou dle respondentů žáci velmi citliví na to, když na ně učitel přenáší své problémy. To se však dle respondentů může stát, jelikož jsou to také jen lidé a i je mohou potkat situace, které oni sami nemohou předvídat. Těmito situacemi mohou být různé osobní problémy, rodinné problémy anebo nepříznivý zdravotní stav. Dále také dle respondentů záleží na tom, jak se umí učitel žákům přiblížit a jak umí udělat hodinu atraktivní tím, že ze sebe například „dělá šaška“ („učitel hercem“). Dále záleží na celkovém vedení výuky učitelem, tedy na tom, jaké učitel zařazuje aktivity a zda se jedná spíše o aktivní způsob výuky (žáci s učitelem komunikují, pohybují se atp.) anebo pasivní způsob výuky (žáci poslouchají a zapisují si). Pan učitel Ondra a paní učitelka Veronika také vyzdvihují svůj nízký věk, který považují za výhodu, jelikož nejsou žákům tak vzdálení a lze s nimi lépe navázat kontakt.

Další velmi důležitou kategorií je kategorie „žák“, která je souhrnem takových faktorů, které ovlivňují motivaci žáka a pramení z něj samotného. Velkou roli zde hrají jeho osobnostní charakteristiky, které úzce souvisí i s výchovou a ovlivňují to, jakým způsobem žák reaguje na určité motivační prostředky (poznávací, sociální a výkonové zaměření žáka). Věk je dalším faktorem, který respondenti zohledňují, jelikož s motivací mladších a starších žáků respondenti pracují odlišně (mladší žáci například pracují kvůli učiteli, lze je více získat hrami atp. U starších žáků lze pozorovat tendenci, že se učí na základě toho, co chtějí v budoucím životě vykonávat, kam se chtějí hlásit na střední školu atp.). Vztah žáka k učiteli, může být motivačním faktorem sám o sobě. Spolupráce žáků s učitelem je také ovlivněna třídním kolektivem, tedy tím, jaké ve třídě panují vztahy (žák se nemusí projevat kvůli ostatním spolužákům, jelikož mají nějaký spor atp.). Velmi motivační mohou být pro žáky jejich koničky, díky kterým aktivně pracují (například počítačové hry, které motivují k učení se cizímu jazyku). Negativně může práci s motivací ovlivnit zapomenutý úkol či pomůcky, žákův pozdní příchod do hodiny anebo aktuální, napjatá situace v rodině. V některých případech může být práce s motivací ztížena anebo zlehčena tím, jaké zkušenosti má žák s předmětem z minulosti (např. učitel na prvním stupni vybudoval negativní vztah žáka k angličtině). V neposlední řadě má na způsob práce žáka vliv jeho zájem o vzdělávání.

Kategorie „nabourání stereotypu alias ‚živá výuka‘“ shrnuje veškeré motivační prostředky, které respondenti aktivně ve výuce používají. Patří mezi ně různé soutěže, hry, konverzační aktivity s míčkem (konverzační aktivity s míčkem spočívají v tom, že se učitel anglicky dotazuje žáků na různé otázky a vyvolává je tím, že jim hodí míček) anebo zajímavá aktivita „žák učitelem“, při které je žák v roli učitele s čímž souvisí řízení hodiny, vyvolávání žáků, kontrola správnosti jejich odpovědí atp. Dále sem patří zadání různých praktických cvičení například v učebnici, s cílem vyplnit je co nejrychleji (cvičení na rychlost) a jejich odevzdání, pokud žák chce a ví, že má odpovědi správně. Dle respondentů lze také žáky podnítit k větší spolupráci tím, že vypracují určité cvičení a následně si ho vzájemně opravují (prohození sešitů při opravování cvičení). Za zajímavé zpestření výuky, kdy se žáci zaktivizují, považují respondenti také různé lístečkové metody či běhání po třídě, které spočívají



například v opisování různých slovíček, která jsou napsaná v určité části třídy a žáci si je musí zapamatovat, než doběhnou zpět k sešitu anebo soutěže, při kterých musí žáci běhat k tabuli. Skupinové aktivity, při kterých musí žáci na splnění úkolu spolupracovat společně, jsou dalším prostředkem, na který mají respondenti různé názory. Pan učitel Ondra si například myslí, že se žáci při skupinových aktivitách spíše schovávají za množství a pracují méně, kdežto paní učitelka Zdeňka si myslí, že si žáci navzájem pomohou a prospěchově slabší se učí od těch prospěchově silnějších.

„Odměňování žáků“ je kategorií, která tvoří nedílnou součást práce s motivací žáků. Dle respondentů je to: systém plusů, který spočívá v tom, že si učitel zapisuje plusy, za aktivitu žáků (přihlášení se a správné zodpovězení otázky, hezký projekt atp.), dále slovní pochvaly, známky, materiální pochvaly, které mohou mít podobu bloků, diářů anebo výjimečně sladkostí. Pro některé žáky je odměnou, pokud je vystaven jejich projekt anebo také pouhý úsměv, který dokáže být velmi mocný. Pan učitel Ondra v rámci odměňování zmiňuje také systém rozřazovacích testů, který u nich na škole funguje a který spočívá v pravidelném psaní (1x za 2,5 měsíce) rozřazovacích testů z angličtiny. Pokud žáci napíší test na patřičné úrovni, mohou se posunout do výkonnější skupiny.

Protipólem odměn, je kategorie „tresty“, která obsahuje několik způsobů, které respondenti v případě potřeby používají. Řadí sem poslání žáka na chodbu, aby si vyčistil hlavu a zklidnil se, dále udělení mínusu, za žakovu neaktivitu (nedonesení domácího úkolu, pomůcek anebo vyrušování v hodině) anebo zapsání do kázeňského sešitu, pokud žák neustále vyrušuje, či neplní své povinnosti. Respondenti také považují za efektivní rozsazení žáků anebo ztišení hlasů, pokud je ve třídě velký hluk a žáci nedělají, co mají – ztišení hlasu je dle nich efektivnější, než křik. Pan učitel Ondra také používá různé „kreativní tresty“, které spočívají například v odrecitování nějaké části díla v angličtině. Paní učitelka Zdeňka ještě uvádí efektivní trest přirozených následků.

Kategorie „klima a atmosféra třídy“ poukazuje na fakt, že to, jak se žáci ve třídě cítí, má velký vliv na jejich zapojení se do výuky. Lze sem zařadit náladu učitele, která má velký potenciál ovlivnit to, v jakém duchu bude hodina probíhat, ale také náladu žáků, která je paralelou k náladě učitele (špatně naladěný učitel může znechutit žáky a opačně). To, jak budou žáci ve vyučování pracovat, je zčásti determinováno i tím, jaké vztahy mají se svými spolužáky (vztahy ve třídě), jelikož se mohou například zdráhat projevu, aby se jim někdo neposmíval atp. Atmosféru třídy může pozvednout i to, když učitel po příchodu do třídy navodí příjemnou atmosféru zeptáním se žáků, jak se mají, nebo začátek vyučování odlehčí vtipem.

Při motivaci žáků je bezesporu důležité „hodnocení“, tedy zejména známky, které žáci od učitele dostávají. Názory respondentů se liší v tom, jak na známky žáci nahlíží. Zatímco paní učitelka Veronika si myslí, že pro žáky již známky nepředstavují takovou motivaci jako dříve, paní učitelka Zdeňka si myslí, že je to jediný způsob, kterým lze žáky přimět k tomu, aby byli aktivní. Patří sem však i sebehodnocení, kterým se žáci učí posuzovat svůj výkon a lépe přijímat hodnocení učitele.

Do kategorie „**okolní vlivy**“ spadají veškeré faktory, které práci s motivací žáků ovlivňují, ale jsou těžko ovlivnitelné. Může se jednat o předcházející hodinu (pokud je předcházející hodina například tělocvik, náplň výuky tomu musí být přizpůsobena, jelikož mohou být žáci buďto rozjařeni anebo naopak unaveni), začátek hodiny v rámci rozvrhu (například v 8h ráno, jsou žáci ještě ospalí a nejsou plně soustředěni), roční období (například podzimní únava, která může způsobit nechutí žáků do práce anebo naopak velká horka, díky kterým se žáci necítí komfortně) a v neposlední řadě rozpory se spolužáky na sociálních sítích. Paní učitelka Zdeňka vidí v sociálních sítích velký problém, jelikož na nich žáci tráví velké množství času a různé hádky, které se tam mohou přihodit, jsou přenášeny do školy a ovlivňují průběh vyučování.

Velkou kategorií tvoří „**obtížnosti motivace**“, která shrnuje to, co respondenti považují na motivaci žáků za obtížné (proč je dle jejich názorů obtížné žáky motivovat). Může se jednat o lenost žáků (dle paní učitelky Zdeňky se žákům nechce pracovat, jelikož jsou na ně všeobecně kladeny nízké nároky), jejich nezájem o vzdělávání anebo konkrétní předmět, jejich nesamostatnost (dle paní učitelky Zdeňky jsou žáci zvyklí na neustálé připomínání například domácích úkolů) a zejména tedy různorodost žáků (každý žák je jiný, každý má jiné zájmy, na každého platí jiné motivační prostředky). Spadá sem i velký počet žáků ve třídě, který znemožňuje plně se věnovat všem žákům najednou.

Kategorii „**důležitost znalosti jazyka**“ respondenti vztahovali zejména k anglickému jazyku, se kterým se lze v životě setkat téměř všude. Díky tomu se respondenti snaží žákům ukázat, proč je učení se tomuto jazyku důležité. Jeho znalost tedy umožňuje dorozumění se s cizinci, jeho znalost je důležitá při budoucím studiu, dále představuje výhodu v práci (stejně tak jako při žádání o ni), ale i ve volném čase, jelikož díky jeho znalosti lze porozumět různým cizojazyčným filmům, knihám, hrám atp.

Kategorie „**předmět**“ popisuje, že je práce s motivací závislá také na tom, o jaký předmět se jedná, jelikož v každém předmětu pracují respondenti s motivací žáků jiným způsobem. V teoretických předmětech, jako je dějepis, nebo občanská nauka používají jiné způsoby (méně her, soutěží a „živé výuky“...), jelikož se jedná spíše o pasivní předměty, ve kterých učitel žákům látku přednáší a oni poslouchají a zapisují si. V předmětech jako je anglický a německý jazyk a které lze označit za praktické, je naproti tomu důležitá vzájemná interakce a to, aby se žáci projevovali a s učitelem komunikovali.

„**Práce s chybou**“ je souhrnem názorů respondentů ohledně toho, že lze žáky motivovat k činnosti také tím, že se žáci naučí vnímat své chyby jako přirozený proces učení (chyba není nic špatného), za kterým se jim nebude nikdo posmívat. Dle respondentů by měla být chyba vnímána jako příležitost pro rozvoj, příležitost pro ponaučení se. Respondenti považují také za důležité, když umí učitel uznat svou vlastní chybu a ukázat tak dětem, že i on může chybovat.

## 8.1 PAN UČITEL ONDRA

- *Délka praxe: 6 měsíců (předchozí zkušenosti s výukou anglického jazyka v jazykové škole)*
- *Aprobace: anglický jazyk, dějepis*

### 8.1.1 Přehled kategorií a kódů u pana učitele Ondry

Tabulka 3 – Přehled kategorií a kódů u pana učitele Ondry

<b>KATEGORIE</b>	<b>KÓDY</b>
<b>UČITEL</b>	VZTAH K PŘEDMĚTU
	NÍZKÝ VĚK
	PŘÍSTUP K ŽÁKŮM
	VEDENÍ HODIN
	NÁLADA UČITELE
	"UČITEL HERCEM"
<b>ŽÁK</b>	KONÍČKY
	VĚK ŽÁKA
	VZTAH ŽÁKA K UČITELI
	KOLEKTIV VE TŘÍDĚ
	OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY
<b>NABOURÁNÍ STEREOTYPU ALIAS "ŽIVÁ VÝUKA"</b>	SOUTĚŽE
	HRY
	SKUPINOVÉ AKTIVITY
<b>ODMĚŇOVÁNÍ ŽÁKŮ</b>	SYSTÉM PLUSŮ
	POCHVALA
	MATERIÁLNÍ ODMĚNY (BLOK, DIÁŘ, SLADKOSTI)
	ZNÁMKA
	SYSTÉM ROZŘAZOVACÍCH TESTŮ
<b>TRESTY</b>	"VYČIŠTĚNÍ SI HLAVY NA CHODBĚ"
	MÍNUS
	ZAPSÁNÍ DO KÁZEŇSKÉHO SEŠITU
	ROZSAZENÍ
	"KREATIVNÍ TRESTY" (RECITACE DÍLA)
<b>KLIMA A ATMOSFÉRA TŘÍDY</b>	NÁLADA UČITELE
	NÁLADA ŽÁKŮ
	VZTAHY VE TŘÍDĚ
	ÚVODNÍ NAVOZENÍ PŘÍJEMNÉ ATMOSFÉRY
<b>HODNOCENÍ</b>	ZNÁMKY
<b>OBTÍŽNOSTI MOTIVACE</b>	RŮZNORODOST ŽÁKŮ
	VELKÝ POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ

<b>DŮLEŽITOST ZNALOSTI JAZYKA</b>	<i>VÝHODA V PRÁCI</i>
	<i>UPLATNĚNÍ PŘI BUDOUCÍM STUDIU</i>
	<i>POROZUMĚNÍ FILMŮM, KNIHÁM, HRÁM</i>
<b>PŘEDMĚT</b>	<i>TEORETICKÉ PŘEDMĚTY (DĚJEPIS)</i>
	<i>PRAKTICKÉ PŘEDMĚTY (JAZYKY)</i>
<b>PRÁCE S CHYBOU</b>	<i>CHYBA JE PŘÍLEŽITOST PRO ROZVOJ</i>
	<i>PONAUCENÍ SE Z CHYBY</i>
	<i>CHYBA NENÍ NIC ŠPATNÉHO</i>
	<i>UZNÁNÍ VLASTNÍ CHYBY UČITELEM</i>

**Učitel:** Dle pana učitele Ondry je zásadní, jak se učitel k vyučovanému předmětu staví (vztah k předmětu), tedy zda ho vyučuje rád, či nikoliv. Dle Ondry, dokážou žáci učitelův postoj velmi dobře rozpoznat, což může mít na jejich práci velký dopad. Ondra pozitivně nahlíží na svůj nízký věk, který je dle jeho názoru výhodou, jelikož není žákům tolik vzdálený a umožňuje mu to budovat s žáky bližší vztah. Přístup k žákům a vedení hodiny má dle Ondry zásadní vliv na třídní klima, které zase ovlivňuje to, jak žáci pracují, a proto se Ondra snaží udělat výuku zábavnou, mít vždy dobrou náladu, hodiny odlehčovat vtipy, „dělat ze sebe šaška“ a mnoho dalších, aby byli žáci veselí a cítili se v hodinách dobře. Dle Ondry je míra aktivity žáků závislá také na tom, do jaké míry umí učitel žákům látku předat, tedy jak zajímavě a populárně (například tím, že „ze sebe dělá šaška“) ji dokáže předávat („učitel hercem“).

**Žák:** Dle Ondry ovlivňují míru motivace žáka jeho koníčky a zájmy, tedy pokud se například zajímá o dějepis a dějepis ho baví, a to už z jakéhokoliv důvodu (čistý zájem, zájem o to ho v budoucnu studovat...), tak je vysoká pravděpodobnost, že bude aktivně pracovat. Velmi záleží na věku žáků, jelikož s různě starými žáky pracuje Ondra odlišným způsobem. Vztah žáka k učiteli souvisí s již zmíněným přístupem k žákům a jedná se tak o paralelu, akorát ze strany žáka. Dle Ondry může mít dopad na to, jak bude žák k činnosti motivován i to, jakým třídním kolektivem je obklopen. Pokud tedy bude obklopen například spolužáky, kteří se ostatním posmívají za chyby atp., což přispívá i ke špatnému třídnímu klimatu, tak je pravděpodobné, že bude jeho motivace k činnosti nižší. V neposlední řadě do motivace vstupují osobnostní charakteristiky žáka, jelikož každý žák je jiný, každý má jiné zájmy, každého baví něco jiného a to je v práci s motivací klíčové.

**Nabourání stereotypu alias „živá výuka“:** Ondra se snaží výuku obohatit různými atraktivními způsoby a nabourat stereotyp klasického vyučování. Toho se snaží docílit různými soutěžemi, hrami (např. riskuj), či skupinovými aktivitami (ze zkušeností Ondra uvádí, že skupinové aktivity svádí žáky k tomu, spíše nepracovat).

**Odměňování žáků:** Odměňování žáků považuje pan učitel za nesmírně důležité, a proto uvádí, že žáky chválí velmi často a to různými způsoby. Buďto udělením plusu za jakoukoliv aktivitu

(hezký projekt, správná odpověď...), anebo pochvalou či výjimečně materiální odměnou, která může mít podobu bloku, diáře či sladkosti. Motivační charakter má dle Ondry samozřejmě i známka, kterou mohou žáci dostat například i za nasbírání určitého počtu plusů. Odměnou může být dle pana učitele i patřičné zvládnutí rozřazovacího testu z angličtiny, díky jehož výsledku se mohou žáci posunout do výkonnější skupiny, což je pro ně rozhodně odměnou.

**Tresty:** Tresty se snaží pan učitel Ondra nepoužívat, ale když už k jejich použití sáhne, tak například pošle žáka na chodbu, aby si „vyčistil hlavu“, nebo mu udělí mínus (například za nedonesený úkol, pomůcky...), zapiše ho do kázeňského sešitu, vyrušující žáky rozsadí anebo použije nějaký „kreativní trest“, jako je například recitace monologu z Hamleta.

**Klima a atmosféra třídy:** Ty jsou velmi ovlivněny tím, s jakou náladou do třídy učitel přichází, a proto se snaží pan učitel Ondra přicházet vždy s náladou dobrou. Jelikož stejně jako on může svou špatnou náladu přenést na žáky, mohou i žáci přenést svou špatnou náladu (nálada žáků) přenést na něj. To má na atmosféru, ale v dlouhodobějším horizontu i na klima třídy velký dopad. Na to, jak se žáci ve třídě cítí (což dle Ondry ovlivňuje to, jak žáci pracují), mají dopad i vzájemné vztahy ve třídě. Pan učitel uvádí, že se vždy snaží navodit příjemnou atmosféru na začátku vyučovací hodiny (vtipem, popovídáním...).

**Hodnocení:** Jako jeden z motivačních prostředků uvádí Ondra hodnocení, tedy známky, které žáci dostávají.

**Obtížnosti motivace:** Za obtížnosti motivace pan učitel Ondra považuje zejména velkou různorodost žáků, se kterou souvisí nutnost jejich znalosti a také nutnost používání odlišných motivačních prostředků. Vedle toho také uvádí velký počet dětí ve třídě, s čímž souvisí nemožnost věnovat se všem žákům najednou.

**Důležitost znalosti jazyka:** Ondra se snaží svým žákům ukázat, že znalost anglického jazyka je v životě velmi důležitá, jelikož se s ním mohou setkat téměř kdekoliv v životě a bude to pro ně nejen výhoda v práci, ale i v případě budoucího studia. Vedle toho jim tato znalost umožní, aby mohli sledovat cizojazyčné filmy, číst cizojazyčné knihy anebo hrát cizojazyčné počítačové hry.

**Předmět:** Dle Ondry se motivace žáků odvíjí i od vyučovaného předmětu. Předměty jako je dějepis (teoretický předmět) totiž pan učitel Ondra vnímá spíše jako pasivní, kde žáci přijímají poznatky předkládané učitelem. Předměty jako je angličtina (praktický předmět), naopak Ondra vnímá jako aktivní předměty, kde je potřeba vyšší míra spolupráce a kooperace se žáky. V tomto předmětu tedy zařazuje více her, soutěží, aktivnějších činností atp.

**Práce s chybou:** Práci s chybou považuje pan učitel Ondra za velmi důležitou. Snaží se naučit žáky vnímat chybu jako příležitost pro rozvoj, směřovat je k tomu, aby se z chyby ponaučili a nevnímali ji jako něco špatného. Zejména se to Ondra snaží žákům ilustrovat na tom, že i on dělá chyby a že je to normální, a tak vždy na svou chybu upozorní a ukáže, že i on může chybu udělat.

### 8.1.2 Rozhovor

#### - MOTIVAČNÍ PROSTŘEDKY POUŽÍVANÉ PANEM UČITELEM ONDROU

Pan učitel Ondra uvádí mnoho motivačních prostředků, mezi které lze uvést pravidelné psaní rozřazovacích testů z angličtiny, na základě jejichž výsledků mohou být žáci přeřazováni do skupin, ve kterých se pracuje rychleji anebo do skupin, ve kterých se pracuje pomaleji. Dále uvádí systém plusů a mínusů, který spočívá v udělování plusů žákům za jejich aktivitu a mínusů za jejich neaktivitu. Zmíněné způsoby zároveň uvádí jako netradiční způsoby motivace. Odměňování (pochvaly, známky, materiální odměny), atraktivní výuka se zařazením soutěží, skupinových aktivit, her jsou další motivační prostředky, které pan učitel uvádí, že využívá. Zmiňuje, že se snaží žáky zaujmout také sám sebou, tedy být sám nadšený pro vyučovaný předmět, mít dobrou náladu, stmelovat žáky dohromady, zamezit různým vzájemným posměškům za dělání chyb v angličtině, a mít k žákům patřičný vztah. Velmi důležité je dle něj i dokázání žákům, v čem jsou vyučované předměty důležité.

Pan učitel Ondra uvádí, že dle něj neexistuje univerzální způsob, který by byl nejefektivnější a účinný na všechny žáky bez rozdílu. V této souvislosti poukazuje na silnou různorodost žáků, se kterými se ve škole setkává a z toho důvodu uvádí, že když „*chce učitel ty svoje studenty nějakým způsobem namotivovat, tak by je měl alespoň trochu znát. Měl by vědět, co platí na tohle a co platí zase na jinýho.*“

#### - NETRADIČNÍ ZPŮSOBY MOTIVACE

Pan učitel zmiňuje dva netradiční způsoby motivace. První způsob se vztahuje pouze k anglickému jazyku a je zaveden na celé škole. Tímto způsobem je rozřazování žáků do skupin dle úrovně jejich znalosti angličtiny. Toto rozřazování spočívá v tom, že žáci píší každé 2,5 měsíce rozřazovací test a „*pokud třeba se někdo razantně zlepší anebo na to naopak kašle a zhorší se, tak je možný zase i v průběhu toho roku přeřazovat*“. Hlavní předností tohoto systému je fakt, že „*oni vidějí nějaký ten progres, jo, viděj že se zlepšujou a to si myslím, že je pro tu motivaci důležitý. Viděj, že to, co dělají přináší byt' sebemenší výsledky a že je to prostě nějakým způsobem posunuje dál*“.

Druhým netradičním způsobem, o kterém Ondra hovořil, je systém odměňování, alias systém plusů a mínusů. Princip spočívá v tom, že „*děti ví, že když budou aktivní na hodině, tak je možný, že dostanou plusový body, naopak za neaktivitu dostávají minusový body a sčítá se to, že za tři plusy mají potom normálně velkou jedničku ... jo a ani nejsem tak striktní s těma mínusama, jakoby že za tři mínusy automaticky bude pětka, to některý by měly v podstatě plnou žakovskou pětka*“. Z výpovědi pana učitele Ondry plyne, že rozdělováním kladného hodnocení, tedy „*plusíků*“ nešetří a snaží se tím žáky k aktivitě povzbuzovat, což se mu dle jeho názorů tímto systémem daří a to zejména ve výuce

anglického jazyka. Dle jeho názoru je na anglickém jazyce nejdůležitější mluvení, které je však zároveň největším problémem a to z několika důvodů. Těmi hlavními jsou nedostatek prostoru pro komunikaci, jelikož *„nikdy nenastane ta ideální situace, že všechny děti ve třídě budou mluvit anglicky, protože nikdy není možný se věnovat všem najednou a 90 % dětí, když jim zadám cvičení, mluve anglicky, tak když nad nima nestojím, tak v lepším případě se o tom tématu budou bavit v češtině, v horším případě se budou bavit úplně o něčem jiném v češtině, a tohle s těma plusama a mínusama, částečně si myslím že pomáhá to zlepšovat, protože oni ví, že když skutečně budou mluvit anglicky, tak za to budou odměňováni...“*. Dalším velkým problémem snižující motivaci k mluvení v anglickém jazyce je dle pana učitele strach dětí z dělání chyb. *„Já jsem jim to ikskrát říkal, že není až tak důležitý, aby všechno co říkají, bylo 100 % gramaticky správně, ale důležitý je překonat ten strach z toho mluvení v angličtině nebo ten pocit, že když mluví a udělají chybu, tak se jim všichni okolo budou smát prostě a že teda radši nebudou mluvit vůbec.“* Tuto myšlenku Ondra dále doplňuje tím, že je pro něj naprosto nepřipustné, aby se spolužáci někomu posmívali za chyby. K takovému chování občasně docházelo, když žáci neznali jeho postoj vůči takovému chování, dnes k tomu však již nedochází.

**Diskuze:** Skutečnost, že pan učitel Ondra považuje psaní rozřazovacích trestů za netradiční, je zvláštní, jelikož jsou tyto testy na většině škol naprosto běžná záležitost. Tato skutečnost může svědčit o jeho orientaci v oblasti práce s motivací.

#### - ODMĚŇOVÁNÍ

Pan učitel Ondra uvádí, že se nesnaží odměňovat jen perfektní výkony, ale i malé výkony či pouhou snahu. *„...když vidím, že oni aspoň trošku vylezou z tý svý ulity a pokusí se něco říct, což je první krok správným směrem, tak se je snažím aspoň trošku za to nějak pochválit.“* Ondra uvádí i příklad jednoho žáka, který byl poměrně nezvladatelný, má poruchu pozornosti, neučil se a byl zároveň neoblíbený u ostatních pedagogů. Pouhou pozitivní motivací, odměnou, se Ondrovi podařilo žáka aktivizovat. *„...a pak se jednou prostě přihlásil, já jsem ho vyvolal, on to jakš takš řekl, já jsem mu napsal plusíka a hele, od té doby prostě on docela se jakoby začal učit.“*

K pochvalám uvádí: *„Já je chválím strašně moc, asi to není dobře...“*, což následně ospravedlňuje následujícím: *„Mně vždycky přišlo, že ty učitelé ve škole, když člověk něco řekl správně, tak oni ehm a jelo se dál a já prostě fakt pokaždý, když to dítě řekne něco správně, tak já prostě „výborně“! I když mi řekne nějakou úplnou drobnost, tak já ho chválím.“* Pan učitel dále uvádí, že zatím nepozoruje negativní dopady nadměrného chválení, a proto v něm pokračuje i s tím rizikem, že to není naprosto nejvhodnější varianta.

### - SOUTĚŽE VE VYUČOVÁNÍ

Ondra zastává velice pozitivní názor vůči zařazení soutěží do vyučování, jelikož „*cokoliv, co nabolurá ten stereotyp, že sedí v lavici a poslouchají nějakou určitou výklad, tak je pozitivní a je to něco, co i ty děti ocení a většina dětí je přirozeně soutěživá, většina dětí chce vyhrávat a když se nějakým způsobem povede smysluplně propojit tu výuku právě s touhle tou jejich soutěživostí, tak to jsou super hodiny nejenom pro ty děti, ale i pro mě pro učitele.*“ Pan učitel Ondra vyzdvihuje zejména soutěžní hru „*riskuj*“, kterou zařazuje jak do angličtiny, tak do dějepisu. Princip spočívá v tvorbě vlastních soutěžních otázek na probírané téma a jejich následné zodpovídání formou soutěže, ve které mezi sebou stojí dva týmy. „*Oni si vybírají týmy, pojmenujou si ty týmy prostě, i jako takový srandičky okolo, který vedou k tomu, že oni to víc prožívají a myslím si, že v obou těch předmětech to přináší svoje ovoce, že tam ty soutěže jsou.*“

### - POZITIVNÍ VZTAH K PŘEDMĚTU

Dalším faktorem, který má dle Ondry vysoký motivační účinek, je vlastní zájem o vyučovaný předmět. „*Myslím si, že právě to, že oni ve mně vidí, že mě to zajímá, ten můj předmět, kterej učím, tak to k tomu taky přispívá rozhodně.*“

### - POHLAVÍ A VĚK

Dle pana učitele má zejména u mladších žáků, šestáků, motivační účinek i ta skutečnost, že je muž, protože „*oni většinou měli samý ženský jako učitelky...takže je to pro ně pořád takový neonošený*“. Dále také z motivačního hlediska pozitivně hodnotí to, že není dětem věkově tolik vzdálený, a tak se s nimi v angličtině může bavit o věcech, které s nikým nikdy předtím neřešily. Příkladem mohou být knihy, seriály, počítačové hry atp., se kterými se mohou v životě setkat.

### - ZAJIŠŤOVÁNÍ VHODNÉHO TŘÍDNÍHO KLIMATU

Při porovnání důležitosti vhodného klimatu v anglickém jazyce a dějepise, považuje Ondra příjemné třídní klima za důležitější ve výuce anglického jazyka a to z toho důvodu, že pokud mají být hodiny anglického jazyka efektivní, tak musí být žáci vysoce aktivní a projevovat se. Taková vysoká aktivita není naproti tomu v dějepise nutná, jelikož je to více teoreticky zaměřený předmět, ve kterém si žáci spíše zapisují poznámky. Příjemné třídní klima v jazyce také přispívá k větší ochotě žáků mluvit cizím jazykem a to beze strachu, že se jim někdo bude posmívat za jejich chyby.

Ondra uvádí, že učitel „*to má částečně ve svých rukou, že má tu moc tu třídu naladit pozitivně*“ a to například prací s chybou, pozitivním přístupem k předmětu, pozitivním vystupováním, pozitivní náladou atp. „*Já jim právě vždycky v tej třídě dělám šaška, aby se ty děti smály, protože když*



*oni jsou veselý, tak já jsem veselej a když oni jsou veselý, tak se i víc snažej a tím pádem mají lepší výsledky.“*

#### - PRÁCE S CHYBOU

Pan učitel Ondra ve svých odpovědích vykazuje velký zájem o práci s chybami žáků a to zejména v anglickém jazyce. Zmiňuje, že se žáky při procvičování snaží naučit nahlížet na chyby jiným, ne tradičním způsobem. *„To se u toho mluvení snažím odbourat. Opakuju jim to často, že udělat chybu je úplně normální, že to je prostě proces, kterej k tomu učení patří, že chybuje úplně každě.“* Dle Ondry je také důležité umět uznat vlastní chybu, čímž žákům ukazuje, že se nemusí při mluvení chyb bát. *„Když udělám chybu, tak jim řeknu, ne děti, udělal jsem chybu, pozor! Aby i oni viděly, že to není něco, za co se jim teda někdo bude nějakým způsobem pošklebovat.“*

#### - TRESTY

Na otázku týkající se trestů pan učitel Ondra odpovídá, že k jejich použití sahá nerad a spíše volí cestu pozitivní motivace, tedy odměňování. V určitých případech jsou však tresty nutné, protože jinak *„by to byl prostě holubník“*. Dále uvádí, že když je to nutné, tak používá spíše tresty jako je rozsazení, poslání za dveře za účelem *„vyčistit si hlavu“* anebo zapsání do tzv. kázeňského sešitu, což je podle něj vhodné, jelikož si žáci zapsání do sešitu méně spojují s daným předmětem a nežádoucí chování s nimi řeší třídní učitel. K trestům jako jsou psaní vět za trest a vypracovávání referátů či speciálních úkolů navíc sahá pouze výjimečně, jelikož to *„akorát prohlubuje tu nechť k tomu předmětu, takže většinou nezadávám jakoby nějaký úplně zabijácký úkoly navíc“*. Pan učitel také zmiňuje, že občas používá *„kreativní tresty“*, které spočívají v tom, že se žák musí za úkol naučit odrecitovat například monolog z Hamleta. Myslí si však, že to žáci neberou jako trest, ale spíše jako srandu.

#### - PRÁCE VE SKUPINKÁCH OPROTI INDIVIDUÁLNÍ PRÁCI

Pan učitel Ondra uvádí, že kdykoliv do výuky zařazuje skupinovou práci, tak pečlivě přemýšlí nad složením skupinek, ač je to někdy *„taková alchymie“*, protože ne vždy se mu *„povede trefit takový kombinace, aby ty děti pracovaly“*. Zmiňuje, že se vždy snaží o takové rozřazení, aby byly skupinky vyvážené, ale i přesto se občas stane, že ti slabší, kteří normálně pracují, si ve skupině se silnějším žákem řeknou: *„Jo, já nemusím nic dělat, on to udělá za nás.“* Žáci jsou dle Ondry při skupinové práci zbaveni zodpovědnosti za svoje výsledky, jelikož skupina *„umožňuje částečně se schovat za to množství...většinou prostě nelze ukázat a říct, ty jsi jedinej, kdo nic nedělal“*. Ve výsledku si však Ondra myslí, že práce ve skupině *„svádí spíš k tomu nepracovat“*. Následně shrnuje, že se

setkává s dvěma typy žáků. S těmi, kteří pracují naplno jak samostatně, tak ve skupině a na druhou stranu s těmi, kteří pracují naplno samostatně, ale ve skupině „trošku uberou“.

#### - ZPŮSOBY MOTIVACE ŽÁKŮ V ZÁVISLOSTI NA VYUČOVANÉM PŘEDMĚTU

Pan učitel Ondra zmiňuje, že je pro něj mnohem jednodušší motivovat žáky v anglickém jazyce, než v dějepise. Souvisí to s již zmíněnou důležitostí a praktickou využitelností předmětu, která je u dějepisu mnohem nižší než u angličtiny. „...v dějepise, tam je to náročnější, tam pokud nemají zájem o ten předmět, což já teda učím dějepis jenom šestáky a pro ně je to nověj předmět, oni ho mají prvně, předtím měli v pátej třídě vlastivědu, takže se zatím rozkoukávají, baví je to, prostě protože je to něco novýho, ale nemyslím si, že by jim to vydrželo až do tý devátý třídy. Tam se to potom začne oddělovat, že jakmile nemají zájem o ten předmět, tak jim to přijde zbytečný.“ Tomuto nežádoucímu náhledu na dějepis se však Ondra snaží zabránit tím, že se ho pokouší „podat nějak populárně.“

#### - MOTIVACE ŽÁKŮ V ZÁVISLOSTI NA JEJICH VĚKU (6. – 9. třída)

Pan učitel Ondra zmiňuje, že žáky z šesté, sedmé, osmé a žáky z deváté třídy nelze motivovat stejným způsobem, jelikož každá třída má svá specifika a rozdílný způsob přemýšlení odvíjející se od jejich věku. V první řadě pan učitel uvádí, že může na starší žáky více „přitvrdit“ a dát najevo například nespokojenost, když podají výkon, který není adekvátní jejich schopnostem. Dále se starším žákům (devátáci, osmáci) snaží ukázat důležitost a nutnost znalosti anglického jazyka, což má zjednodušené tím, že zejména tedy dívky, které dle Ondry dospívají dříve, mají většinou samy alespoň hrubou představu o tom, jakým profesním směrem by se chtěly ubírat a že budou angličtinu v životě potřebovat. To je dle Ondry také důvod, proč se právě v anglickém jazyce setkává u mnoha devátáků s vysokou motivací i ve druhém pololetí, kdy jsou již přijati na střední školy, a tudíž nepracují tak, jak pracovali do té doby. „Takže u těch devátáků třeba spousta kolegů se teď už setkává s tím, jak je druhý pololetí, že oni už vědí, že nezáleží na vysvědčení, takže už na ty předměty prděj a angličtina je v tomhleto asi taková výjimka, že obzvlášť ty zodpovědnější si uvědomujou, že jí budou potřebovat.“ Pan učitel ale samozřejmě poukazuje i na ty žáky, zejména na hochy, „kteří jsou rádi, že už mají oraz“, takže na ně musí být „tvrší“, aby si byli vědomi důležitosti jazyka i přesto, že byli na střední školy přijati.

Při motivování mladších žáků (šestáci) Ondra uvádí podobné záměry jako u žáků starších, tedy ukázání důležitosti jazyka. To však prezentuje rozdílným způsobem, jelikož „pro ně je to všechno hrozně vzdálený“. Zejména se snaží ukázat praktickou stránku jazyka, tedy to, kde všude s ním mohou přijít do kontaktu. Příkladem mohou být knihy, seriály anebo počítačové hry. „Ted' mě překvapilo, že nejenom kluci, ale i holky prostě neustále hrajou nějaký počítačový hry, jo, což za mě teda, za mejh

*mladých let, vůbec nebejvalo. Takže třeba se snažím zahrnout i tyhle věci do výuky, aby oni viděli, že aha, ta angličtina je dobrá, tady a tady ji budu potřebovat, jo a jakmile oni uvidí, že je to skutečně něco, s čím se nesečkají jenom ve škole, ale že to je něco, co můžou vidět v tom reálném životě, tak to si myslím že pomáhá s tou motivací, to si myslím, že pomáhá hlavně v tom, že oni si řeknou, asi bych se to měl učit, budu to potřebovat.“ Vedle toho pan učitel zmiňuje také celkově rozdílný přístup, adekvátní k jejich věku, který je „vyloženě takovej mírumilovnej“.*

#### - **OBTÍŽNOSTI MOTIVACE**

Pan učitel Ondra shledává na motivace nejobtížnější skutečnost, že se motivace liší předmět od předmětu. Uvádí, že jinak pracuje se žáky v dějepise a jinak pracuje se žáky v angličtině (podrobně rozpracováno výše). V obou předmětech se však snaží, aby žáci viděli důležitost a smysl toho, co se učí. To dle jeho názoru v dějepise ne vždy jde, jelikož to některé žáky „prostě nebaví“. Naproti těmto žákům se setkává i se žáky, kteří „jsou do toho fakt jako zažraný...a pak mi prostě do testů někteří píšou části otázek jako v egyptských hieroglyfech, autentickejš jako a já to pak luštím na internetu dvě hodiny a nadávám jak špaček, ale zároveň jsem jako rád, protože vidím, že je to baví“. Žáci však dle Ondry vidí, že se jejich snaha vyplácí a to je motivuje podávat lepší a lepší výkony.

### **8.1.3 Pozorování**

U tohoto respondenta nebylo pozorování provedeno, jelikož mi k jeho provedení nebyl udělen respondentem souhlas, s odůvodněním, že by má přítomnost narušila průběh výuky.

**Diskuze:** Skutečnost, že mi k účasti ve vyučování pana učitele Ondry nebyl udělen souhlas, může mít řadu důvodů. Vedle jím uvedených důvodů, to může být také stud, nedůvěra ve vlastní schopnosti, obava ze ztrapnění či odhalení něčeho, v čem si není tak jistý.

## 8.2 PANÍ UČITELKA ZDEŇKA

- *Délka praxe: 18 let (jazykové školy, soukromé SŠ, ZŠ)*
- *Aprobace: anglický jazyk, německý jazyk (vyučuje i občanskou nauku)*

### 8.2.1 Přehled kategorií a kódu u paní učitelky Zdeňky

Tabulka 4 – Přehled kategorií a kódů u paní učitelky Zdeňky

<b>KATEGORIE</b>	<b>KÓDY</b>
<b>UČITEL</b>	<i>NEPŘEDVÍDATELNÉ FAKTORY (NEMOC, STAROSTI...)</i>
<b>ŽÁK</b>	<i>ZÁJEM O VZDĚLÁVÁNÍ</i>
	<i>KONÍČKY</i>
	<i>VĚK ŽÁKA</i>
	<i>SITUACE DOMA</i>
	<i>ZAPOMENUTÝ ÚKOL NEBO POMŮCKY</i>
	<i>POZDNÍ PŘÍCHOD ŽÁKA DO HODINY</i>
<b>NABOURÁNÍ STEREOTYPU ALIAS "ŽIVÁ VÝUKA"</b>	<i>SOUTĚŽE, HRY</i>
	<i>KONVERZAČNÍ AKTIVITY S MÍČKEM</i>
	<i>"ŽÁK UČITELEM"</i>
	<i>"ODEVZDEJ ÚKOL, POKUD CHCEŠ"</i>
	<i>CVIČENÍ NA RYCHLOST</i>
	<i>CVIČENÍ NA ZNÁMKU</i>
	<i>SKUPINOVÉ AKTIVITY</i>
<b>ODMĚŇOVÁNÍ ŽÁKŮ</b>	<i>POCHVALA</i>
	<i>ZNÁMKA</i>
	<i>"ŽÁK UČITELEM"</i>
<b>TRESTY</b>	<i>TREST PŘIROZENÝCH NÁSLEDKŮ</i>
<b>KLIMA A ATMOSFÉRA TŘÍDY</b>	<i>NÁLADA UČITELE</i>
	<i>NÁLADA ŽÁKŮ</i>
	<i>VZTAHY VE TŘÍDĚ</i>
<b>HODNOCENÍ</b>	<i>ZNÁMKY</i>
	<i>SEBEHODNOCENÍ</i>
<b>OKOLNÍ VLIVY</b>	<i>PŘEDCHÁZEJÍCÍ HODINA</i>
	<i>ZAČÁTEK HODINY V RÁMCI ROZVRHU</i>
	<i>ROČNÍ OBDOBÍ</i>
	<i>ROZPORY SE SPOLUŽÁKY NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH</i>
	<i>VELKÝ POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ</i>
<b>OBTÍŽNOSTI MOTIVACE</b>	<i>LENOST ŽÁKŮ</i>
	<i>NEZÁJEM O VZDĚLÁNÍ</i>
	<i>NESAMOSTATNOST ŽÁKŮ</i>
<b>PŘEDMĚT</b>	<i>TEORETICKÉ PŘEDMĚTY (OBČANSKÁ NAUKA)</i>
	<i>PRAKTICKÉ PŘEDMĚTY (JAZYKY)</i>
<b>PRÁCE S CHYBOU</b>	<i>PONAUCENÍ SE Z CHYBY</i>

**Učitel:** Paní učitelka Zdeňka uvádí jako nejdůležitější motivační faktory ze strany učitele to, že se mohou i z její strany objevit různé nepředvídatelné faktory, kterými může být nemoc či starosti, což dle jejího názoru značně ovlivňuje její aktuální schopnost pracovat s motivací žáků.

**Žák:** Ze strany žáků paní učitelka Zdeňka shledává, že motivaci velmi ovlivňuje jejich zájem o vzdělávání, který zároveň uvádí jako jednu z největších obtížností motivace, dále jejich koníčky (zájem o hudbu, o počítače...může pozitivně ovlivnit zájem žáků o cizí jazyky) a věk žáků, který považuje za důležitý, jelikož mladší žáci jsou dle ní přístupnější, hravější a lze je tak snadněji namotivovat. Zdeňka vyzdvihuje také rodinnou situaci (situace doma), která může mít na výkony žáků výrazný dopad. Zdánlivé maličkosti, jako jsou zapomenutý úkol, pomůcky anebo pozdní příchod do hodiny jsou dle ní rušivé a celý proces práce s motivací nabourávají.

**Nabourání stereotypu alias „živá výuka“:** Za účelem zpestření výuky, zařazuje paní učitelka Zdeňka do výuky různé soutěže a hry (např. sledování videa a odpovídání na určité otázky), konverzační aktivity s míčkem, které spočívají v dotázání se žáka na nějakou otázku a vyvolání ho hozením míčku. Zajímavou aktivitou je dle ní aktivita „žák učitelem“, tedy činnost, kdy je žák v roli učitele a třídu vede. Jako další příklady zajímavých aktivit uvádí vypracování zadaného cvičení a jeho odevzdání, pokud žák chce, nebo různé cvičení na rychlost, cvičení na známku (které žáci mají rádi, jelikož jsou pro ně známky dle Zdeňky důležité) anebo různé skupinové aktivity, které Zdeňka ráda zařazuje, jelikož se dle ní zapojují všichni žáci a ve skupině se i ti méně výkonní učí od těch výkonnějších.

**Odměňování žáků:** Paní učitelka Zdeňka odměňuje žáky pochvalami, ale zejména známkami, které u většiny žáků považuje za jeden z nejsilnějších motivačních činitelů. U některých žáků to poté mohou být odměňující činnosti, jako je například již zmíněná aktivita „žák učitelem“.

**Tresty:** Zdeňka zmiňuje, že tresty používá minimálně. Dříve však ráda používala tzv. trest přirozených následků, který spočívá v samovolném působení následků žákovy (ne)činnosti.

**Atmosféra ve třídě:** Dle paní učitelky Zdeňky je z motivačního hlediska důležitá nálada učitele, která může být ovlivněna níže zmíněnými nepředvídatelnými faktory, jako je chřipka, starosti atp. Neméně důležitá je však i nálada žáků, kterou mohou ovlivnit zase okolní vlivy, jako je předcházející hodina, roční období atp. (viz níže). Velký význam přikládá Zdeňka vztahům ve třídě, které jsou dle jejího názoru ovlivněné zejména moderními technologiemi, konkrétně sociálními sítěmi, často však v negativním slova smyslu. Žáci totiž na těchto sítích tráví velké množství času a může zde docházet k různým konfliktům atp.

**Hodnocení:** Dle Zdeňky je hodnocení nesmírně důležité, jelikož považuje známky za nejsilnější motivační prostředek. Při výuce používá však i sebehodnocení, tedy žáci musí ohodnotit své výkony, což dle ní přispívá k tomu, že jsou žáci následně ochotnější přijímat hodnocení Zdeňky.

**Okolní vlivy:** Vyučování je podle názorů paní učitelky Zdeňky ovlivňované mnoha okolními vlivy, které jsou jen těžko změnitelné. Mezi tyto vlivy řadí například předcházející hodinu (v případě tělocviku musí například Zdeňka přizpůsobit náplň výuky, jelikož mohou být žáci unaveni anebo naopak rozjařeni), začátek výuky v rámci rozvrhu (okolo 8h ranní jsou žáci ještě rozespálí, čemuž Zdeňka přizpůsobuje náplň vyučování), roční období (například podzimní počasí, kdy jsou žáci unaveni), rozpory se spolužáky na sociálních sítích (žák se může pohádat se svými spolužáky na sociálních sítích po škole, ale i tato situace se projeví následující den ve škole v době vyučování) anebo například spojení tříd, při nemoci jiného vyučujícího (velký počet dětí ve třídě).

**Obtížnosti motivace:** Paní učitelka Zdeňka však uvádí i řadu těžkostí, které jsou s motivací spojené. Mezi ty nevýznamnější řadí lenost žáků a jejich nezájem o vzdělávání, který celý proces práce s motivací velmi zásadně ovlivňují. Dle Zdeňky jsou dnešní žáci ale i nesamostatní a zvyklí na neustálou a přehnanou asistenci učitele (učitel jim musí neustále připomínat např. domácí úkoly).

**Předmět:** Co se týče předmětu, tak má paní učitelka Zdeňka odlišný systém v občanské nauce (teoretický předmět) a v anglickém jazyce (praktický předmět). Zatímco v občanské nauce má vyvinutý bodový systém, který spočívá v udělování bodů, které žáci za svou aktivitu získávají, v anglickém jazyce zařazuje více aktivnějších činností, jako jsou hry, soutěže, konverzační činnosti atp.

**Práce s chybou:** Ohledně chyb, které žáci dělají, a to zejména v písemných pracích, se Zdeňka snaží dávat zpětnou vazbu, aby žáci pochopili, kde chybu udělali a ponaučili se z ní.

## 8.2.2 Rozhovor

### - NEJEFEKTIVNĚJŠÍ ZPŮSOBY MOTIVACE ŽÁKŮ KE SPOLUPRÁCI

Dle paní učitelky Zdeňky je u některých žáků tzv. hra na učitele tím nejefektivnějším způsobem, kterým je lze podnítit ke spolupráci. Za spolupráci považuje situaci, kdy s ní žáci aktivně komunikují a zapojují se do výuky, nikoliv pasivně sedí. Ke zmíněné hře na učitele uvádí, že „*děti se rády účastní vyučování, takže dávat jim možnost zasahovat do toho vyučování a částečně ho i řídit*“. Někteří žáci touží „*převzít roli toho vyučujícího*“, což jim paní učitelka umožňuje prostřednictvím úvodních jazykových aktivit, které jsou samozřejmě pod jejím vedením. Dle Zdeňky se chtějí tito žáci „*cítit důležití a cítit prostě tu, řekněme, tu odpovědnost, či moc možná, nad spolužáky*“. O toto spíše

„divadelní představení“ mají častěji zájem „*takový většinou děti hodně komunikativní*“ a pro některé z nich je tato aktivita tak zajímavá, že „*když třeba delší dobu takovou aktivitu neměly, tak si o ni říkají, vyloženě*“. Zařazení tohoto způsobu do výuky považuje paní učitelka za vhodné i z toho hlediska, že dle ní pomáhá k zapojení i těch žáků, kteří jsou z kolektivu vyčleňováni například ze sociálních důvodů. Cílem toho, že se ze žáků, zejména tedy z těch vyčleňovaných, stane alespoň na chvíli učitel, je dle Zdeňky „*dát jim taky pocit, že jsou důležití*“. V souvislosti se sociálně znevýhodněnými žáky zmiňuje paní učitelka konkrétní příklad jednoho romského chlapce. Tento žák není dle jejích slov schopen udržet pozornost delší dobu, je neklidný atp., ale když je v čele třídy a musí hodinu vést, tak dává pozor, „*protože on má za úkol taky kontrolovat tu správnost*“. Nejdůležitější však je, že „*je tam i vidět výsledek tý práce*“. Zdeňka také uvádí, že vedle těchto žáků je ve třídách mnoho žáků, kteří „*jsou v pozadí*“ a vyučování se nechtějí účastnit, zejména tedy mluveného projevu. Důvodem jsou údajně jejich obavy ze ztrapnění, takže třeba na to, aby se přihlásili „*potřebují mít stoprocentní jistotu. Jistotu, že odpověď znají*“. Aktivitu, kdy je vyučování vedeno samotným žákem, označuje Zdeňka také za netradiční způsob motivace žáků.

Mezi efektivní způsob lze zařadit i známkování, jelikož o něm si respondentka myslí, že je to jediný prostředek, kterým lze žáky plně motivovat.

#### - SOUTĚŽE

Paní učitelka Zdeňka uvádí, že jsou pro žáky motivační jakékoliv soutěže, které jsou za známku, respektive jedničku (špatné známky údajně respondentka v soutěžích nikdy nedává). Příkladem mohou být soutěže na rychlost, které testují slovní zásobu anebo vypracování úkolu v hodině, jehož odevzdání závisí na žákovi a jehož známka je počítána pouze v případech, že je to jednička či dvojka. Dle paní učitelky lze u žáků, a to i těch slabších, pozorovat větší snahu „*když je to za známku, nějakou, která by jim pomohla zlepšit ten jejich průměr*“.

Zdeňka uvádí, že preferuje soutěže ve skupině, před individuálními soutěžemi. Výhodu vidí právě ve společné práci žáků s různými úrovněmi jazyka, kdy si žáci „*vzájemně pomáhají, učí se od sebe, když nic jiného, tak aspoň ten slabší žák to slyší, jo, od těch silnějších žáků*“. Skupinová práce je dle ní výhodná zejména pro slabší žáky, protože když „*zvítězí skupina, tak v ní zvítězí vlastně i ten slabší žák, ačkoliv třeba přispěl jen menší částí, ale přispěl, jo, tak prostě i on dostane to kladné hodnocení, potom*“.

#### - OKOLNÍ VLIVY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI

Zdeňka poukazuje na mnoho okolních vlivů, které ovlivňují samotnou motivaci žáků a tedy i práci s ní. Tyto vlivy mají však většinou negativní charakter a jsou bohužel často neovlivnitelné nebo

pouze těžko ovlivnitelné. Dle ní lze mezi tyto vlivy zařadit například skutečnost, zda se jedná o první, nebo poslední vyučovací hodinu; roční období; aktuální atmosféra ve třídě; skutečnost, zda je doma všechno v pořádku; předcházející vyučovací hodina, kterou když je třeba tělesná výchova, tak paní učitelka Zdeňka zařazuje spíše aktivity, které mají charakter hry, jelikož jsou děti unavené a nelze „očekávat nějaké extra výkony“.

Mezi další faktory, které ovlivňují práci s motivací žáků, zařazuje Zdeňka vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě. Občas se totiž setkává s tím, že pokud zadá například skupinový projekt, tak se žáci „pozastavují nad tím, že by měli pracovat v té skupině s tím a tím člověkem.“ Dle výpovědí se však snaží paní učitelka řešit tyto situace racionálně a to jejich přenesením do reálného života. Žákům například říká, že „i v životě budou muset spolupracovat s jinými lidmi“ a zároveň si myslí, že klíčem ke vzájemné spolupráci je „naučit se spolu komunikovat“.

#### - OBTÍŽNOSTI MOTIVACE

Zdeňka naráží i na skutečnost, že motivování žáků není jednoduchá záležitost. Na toto téma s úsměvem odpovídá, že „nejtěžší jsem někdy já, protože i já mívám problémy, i já se špatně vyspím, i já jsem nemocná a najít v sobě tu energii, jo...“ Dále uvádí, že ne vždy se jí povede zvolit takovou formu vyučování, která bude žáky přijata. Přijetí, či nepřijetí může být ovlivněno například jejich aktuální náladou, faktory, jako je onemocnění kolegy, kvůli kterému „do třídy přijde část i jeho žáků, jo a tím se to úplně změní, tak to úplně vykojí jak ty děti, tak potom mě, jako vyučujícího.“ Vliv mohou mít ale i výše zmíněné okolní vlivy (aktuální poměry mezi kamarády, rodinné poměry atp.) Ve výsledku tedy paní učitelka neshledává obtížnosti motivace pouze v žácích, ale i sama v sobě.

Další faktor, který na práci s motivací působí rušivě, je dle Zdeňky nezájem žáků o vzdělávání. Těchto tendencí si všimla zejména „tady ve městě“. Jelikož má Zdeňka zkušenost i s výukou dětí na „vesnické škole“, může chodit vesnické a městské školy porovnávat. Nezájem žáků o výuku však dle respondentky netkví pouze v žácích, ale i v učitelích, z nichž „někteří pravděpodobně nemají takové nároky“ a žáci poté nechtějí akceptovat nároky paní učitelky Zdeňky, která je má v porovnání se svými kolegy vyšší. Zdeňka o dětech získala dojem, „jak kdyby to měly všechno dané zdarma“, stejně tak jako v této souvislosti uvádí lidové rčení, že děti „nechtějí hrábnout“. Z předchozí, vesnické školy má takové zkušenosti, že „opravdu ti žáci, kteří ode mě odcházeli, tak nebyli úplně ztracený případy. I ti nejhorší dokázali leccos jako ze sebe vysypat v tom jazyce...tady si děti radši hrajou, nezávazně a když se jim nějak chce pracují“. Při zvažování příčin nezájmu žáků o vzdělávání, uvažuje Zdeňka také o vlivu toho, že je na škole nová a děti nové učitele „zkouší, vytyčují si hranice, kam až můžou dojít“, což může dle jejího názoru za jejich nezájmem stát také.



### - SOCIÁLNÍ SÍŤ

Paní učitelka Zdeňka věnovala část rozhovoru tématu sociálních sítí, které jsou dle jejího názoru velkým problémem, jelikož ovlivňují vztahy mezi dětmi a následně i práci s motivací těchto dětí. Zdeňka má zkušenosti s tím, že byly sociální sítě zneužity ke vzájemným útokům žáků, s tím, že byly tyto potyčky následně přenášeny i do školy, čímž byla narušena celá výuka, zejména to, jak se žáci vy vyučování cítili.

### - HODNOCENÍ

Další důležitou součástí motivace žáků je dle Zdeňky samotné hodnocení, stejně tak jako způsob hodnocení. S příchodem moderních technologií, konkrétně elektronických žákovských, však dle paní učitelky došlo k jisté míře degradace, která souvisí s tím, že již žáci nemají papírové žákovské a dle Zdeňky tak učitel nemá tolik prostoru, aby dal žákovi zpětnou vazbu k jeho práci. K tomuto uvádí: *„Na té dřívější škole jsme měli papírové žákovské knížky, takže tu dobu kdy jsem zapisovala známky, jsem vždy využívala k tomu, abych rozebírala tu práci těch dětí...aby si třeba uvědomily, co udělaly dobře, co udělaly špatně a nějakým způsobem to zhodnotily.“*

Paní učitelka Zdeňka také ráda využívá „*autoevaluaci*“, tedy způsob, při kterém nechává učitel hodnocení na žácích, kteří se musí zhodnotit sami. Ke smyslu autoevaluace následně uvádí, že jsou žáci po sebehodnocení *„ochotnější přijmout to mé hodnocení, jo, snaží se ho vidět taky objektivně, jo, nejenom z toho svého úhlu pohledu“*.

**Diskuze:** Při pozorování jsem byl přítomen hodině, ve které byly rozdávány písemky. Zdeňka dávala žákům zpětnou vazbu i přes to, že známky nezapisovala do papírových žákovských. Hodina byla touto činností velmi narušena a žáci nedělali náhradní práci, kterou měli za úkol, než na ně přijde řada.

### - NEJSILNĚJŠÍ MOTIVAČNÍ ČINITELE

Dle paní učitelky jsou známky pro většinu žáků velmi důležité a označuje je za jeden z nejsilnějších motivačních prostředků, přičemž u některých žáků jsou dle jejího názoru jediným způsobem, jak je lze namotivovat. Příčinu Zdeňka spatřuje v tom, že jsou známky *„ve společnosti zakořeněny“* a že jsou považovány za jakési měřítko, na které žákovo okolí hledí. *„...protože všude rodiče se ptají na známky, babička s dědou přijde a zeptají se na známky, sousedi – tak co, jaký jsi měl vysvědčení?“* Nehledě na to, když se žáci *„hlásí na střední školu, tak taky známky honí, jo, tam jsou ty průměry zase“*.

### - OSOBNÍ ZÁJMY ŽÁKŮ

Jako další důvod, proč někteří žáci ve vyučování pracují více, zmiňuje paní učitelka jejich osobní zájmy. Takoví žáci tedy konají na základě vnitřní motivace. „...když má někdo nějaký zájem, tak, že jo, upřednostní tu angličtinu, když se zajímá, já nevím, o hudbu a chce rozumět textům, tak se tím zabývá, nebo, já nevím, v počítačích, tak se taky zabývá, jo, tou angličtinou.“

### - TRESTY JAKO MOTIVAČNÍ PROSTŘEDEK

V souvislosti s tresty uvádí Zdeňka konkrétní situace, kterými jsou neplnění domácích úkolů. V této souvislosti uvádí, že pokud žák nesplní zadaný domácí úkol, tak ho musí poté dodělat v hodině anebo dříve užívala systém trestů, který spočíval v použití domácího úkolu jako zadání pro písemnou práci. K tomuto uvádí „...ten domácí úkol jsem dala vlastně jako test, jo, takže ten, kdo se připravil, tak byl šťastnej, splnil si svůj úkol, dostal jedničku, no a ten kdo se nepřipravil, tak se pro příště třeba zamyslel nad tím, jestli by to nestálo za to, ty úkoly dělat.“ Tento systém Zdeňka vychvaluje, údajně s ním měla velmi dobré výsledky, nadále ho však již nepoužívá a to zejména z již zmíněného důvodu, že je na škole krátkou dobu a děti si na její způsoby výuky musí zvyknout.

### - „HRA NA CITY“

Paní učitelka Zdeňka také zmiňuje další a poměrně netradiční způsob, který někdy využívá, ale pouze u některých žáků. Ve svých výpovědích uvádí, že po zkušenostech se žáky došla k závěru, že spíše než přes „sílu“, to jde u některých žáků „přes city“. U takových žáků se tedy snaží zapůsobit na jejich city. K této problematice uvádí: „...třeba mu říkám snaž se, kvůli mně...tak jo, já to zkusím...jo, že prostě na city spíš, na city, než na sílu. Přes sílu to nejde u těch dětí. Některý jo, některý ne.“

### - MOTIVACE V OSTATNÍCH PŘEDMĚTECH

Zdeňka má vystudovanou aprobaci anglický jazyk a německý jazyk, aktuálně však učí ještě občanskou nauku, ve které používá odlišný systém motivace, kterým je systém bodového hodnocení. Systém spočívá v tom, že žáci v průběhu pololetí sbírají body, například za aktivitu v hodině, vedení sešitu, závěrečnou písemnou práci atp. a následně, po sečtení těchto bodů, dostanou výslednou známku. Jelikož jsou žáci dopředu seznámeni s tím, kolik bodů potřebují k dosažení dané známky, mohou průběžně přizpůsobovat svou aktivitu tomu, aby získali potřebný počet bodů. O tom, že má systém však mezery, vypovídá Zdenčin výrok, ve kterém uvádí, že žáci „mohou sledovat, kolik bodů mají a podle toho se učí, pracují anebo se neučí, nepracují a zlobí“.

### - MOTIVACE ŽÁKŮ V ZÁVISLOSTI NA JEJICH VĚKU (6. – 9. třída)

Zdeňka se snaží přistupovat ke všem žákům stejně, aby nikoho neznevýhodňovala a naopak, ale zároveň však si je však vědoma toho, že mladší žáci „jsou přístupnější a hravější, přece jenom nejsou tak ovlivněný tím dospěláckým životem...“, takže se umí více nadchnout pro různé hry a soutěže, které Zdeňka do výuky více zařazuje. U těchto mladších žáků se liší i způsob, kterým na známky reagují. Mladší žáky lze dle jejich názorů motivovat známkami lépe, než žáky starší. V případě, kdy se snaží působit na city, tak lze více zapůsobit na mladší žáky, než na žáky starší.

### **8.2.3 Pozorování**

U paní učitelky Zdeňky jsem byl přítomen ve vyučování anglického jazyka v sedmém ročníku. První vyučovací hodina, které jsem se účastnil, byla zahájena společnou hrou v kruhu před tabulí, jejíž cílem bylo co nejrychleji vymyslet anglické slovíčko na předem stanovené téma a předat kuchyňskou minutku, která představovala pomyslnou bombu, dalšímu spolužákovi. Většina žáků projevovala zájem a aktivita je bavila, avšak v momentě, kdy některému z nich trvalo vymyšlení určitého slova dlouho, tak se začínali ostatní žáci bavit a jejich zájem upadal. Při společných aktivitách mě velice zaujala vzájemná spolupráce spolužáků, kteří si vzájemně pomáhali s překladem toho, co paní učitelka Zdeňka v angličtině říká. Do jedné z vyučovacích hodin Zdeňka zařadila aktivitu, při které byl jeden ze žáků v roli učitele a ptal se anglicky ostatních spolužáků na otázky týkající se probíraného tématu. Žák v roli učitele vyvolával ostatní a bylo patrné, že největší radost měl v tu chvíli, kdy mohl vyvolat spolužáka, který v momentě, kdy byla pokládána otázka, nedával pozor. Nezdálo se mi však, že by byl žák, kterého jsem měl možnost v roli učitele vidět, nadšený tak moc, jak paní učitelka Zdeňka popisovala v rozhovoru. Při zmíněné aktivitě jsem však viděl pouze jednoho žáka, takže nelze soudit, jak by se při stejné aktivitě chovali ostatní žáci. Další zajímavou činností, kterou paní učitelka do vyučování zařadila, bylo používání míčku sloužícího k vyvolání žáků a dotázaní se jich na různé otázky (co dělali včera, o víkendu, atp.) anebo aktivita v menších skupinkách, která spočívala ve sledování videa, které obsahovalo několik otázek v angličtině, na které video poskytovalo odpověď. Žáci tedy museli dávat pozor a následně se rychle hlásit, když se objevila otázka a oni na ni znali odpověď. Žáci byli při této hře velmi pozorní, aktivní a bylo zřejmé, že je činnost baví. Na závěr bylo družstvo s nejvíce body odměněno jedničkami, na což jeho členové reagovali úsměvem a radostí. Zmíněná aktivita byla sice skupinová, ale jelikož byla uzpůsobena na rychlost, tak žáci nejednali a ani nemohli jednat jako tým společně, ale spíše každý jednotlivec sám za sebe. Paní učitelka zařazovala i další skupinové aktivity, jejichž cílem bylo procvičování mluvení v angličtině. Žáci se měli v rámci skupinky ptát ostatních spolužáků na určitá témata a ti měli odpovídat. Zdeňka sice obcházela

jednotlivé skupinky a kontrolovala je, ale v momentech, kdy byla respondentka u jiné skupinky, tak žáci inklinovali k používání českého jazyka místo jazyka anglického, čímž se účel cvičení vytrácel.

U paní učitelky Zdeňky jsem měl možnost být přítomen i ve vyučovací hodině, ve které žáci dostávali opravenou písemnou práci z předchozí hodiny. Jednalo se o písemnou práci, která se skládala ze cvičení, které bylo záměrně přímo z učebnice a o kterém žáci dopředu věděli, takže se na něj mohli předem připravit. Na konci hodiny mi paní učitelka sdělila, že takový postup občas volí z toho důvodu, aby měli i ti žáci, kteří jsou v jazyce méně zdatní, možnost získat po předchozí přípravě pěknou známku, což se u některých žáků ukázalo jako účinné i v tomto případě. K písemné práci dostali žáci od paní učitelky zpětnou vazbu ohledně svých chyb, což je pro jejich pochopení klíčové. V době, kdy Zdeňka žákům vysvětlovala chyby, jsem si všiml i momentu, kdy se paní učitelka snažila podpořit slovy „*hlavu vzhůru*“, jednu žákyni, jejíž písemná práce nedopadla dobře. Následně před celou třídou pochválila ty žáky, jejichž práce byly vydařené („*Výborně*“, „*Ty jsi šikovnej kluk*“, „*Honza dostal jedničku, připravoval ses doma s mamkou, vid’?*“ atp.) anebo upozorňovala na to, že se někteří žáci nepřipravili.

Ve vyučovacích hodinách jsem zaznamenal velké množství momentů, kdy si paní učitelka Zdeňka zdlouhavě připravovala různé aktivity a žáci tak museli čekat, než budou připraveny, což často vyústilo v to, že si žáci povídali, nedávali pozor a neplnili zadané úkoly. Také jsem si všiml velkého rozdílu v reakcích žáků na hry, soutěže, skupinové aktivity atd. a na práci s učebnicí. Zatímco při alternativních činnostech byli žáci aktivní, nabuzení a spokojení, při práci s učebnicí si někteří žáci povídali, nedávali takový pozor anebo působili znuděně, tedy vykazovali známky nízké úrovně aktivace organismu.

Z pozorování jsem měl však dojem, že paní učitelka nevyužívá alternativní činnosti, jako jsou hry, soutěže, skupinové aktivity atp., v takové míře, v jaké uvádí v rozhovoru. Dle mého názoru byly tyto činnosti zařazeny do vyučovacích hodin z důvodu mé přítomnosti. Soudím tak podle reakce žáků na tyto aktivity a také dle reakce Zdeňky, která se žáků často ptala, jestli se jim prováděné aktivity líbí a že je mohou do hodin zařadit častěji.

### 8.3 PANÍ UČITELKA VERONIKA

- *Délka praxe: 4 roky (plus půl roku studia v Rakousku)*
- *Aprobace: anglický jazyk, německý jazyk (zkušenosti s výukou českého jazyka)*

#### 8.3.1 Přehled kategorií a kódu u paní učitelky Veroniky

Tabulka 5 – Přehled kategorií a kódů u paní učitelky Veroniky

<b>KATEGORIE</b>	<b>KÓDY</b>
UČITEL	VZTAH K PŘEDMĚTU
	NÍZKÝ VĚK
	PŘÍSTUP K ŽÁKŮM
	VEDENÍ HODIN
	NÁLADA UČITELE
	"UČITEL HERCEM"
ŽÁK	ZÁJEM O VZDĚLÁVÁNÍ
	KONÍČKY
	VĚK ŽÁKA
	KOLEKTIV VE TŘÍDĚ
	PŘEDCHOZÍ ZKUŠENOSTI ŽÁKA S PŘEDMĚTEM
	VÝCHOVA
	OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY
NABOURÁNÍ STEREOTYPU ALIAS "ŽIVÁ VÝUKA"	SOUTĚŽE A HRY
	KONVERZAČNÍ AKTIVITY S MÍČKEM
	CVIČENÍ NA ZNÁMKU
	PROZHOZENÍ SEŠITŮ PŘI OPRAVOVÁNÍ CVIČENÍ
	LÍSTEČKOVÉ METODY
	BĚHÁNÍ PO TŘÍDĚ
	SKUPINOVÉ AKTIVITY
ODMĚŇOVÁNÍ ŽÁKŮ	POCHVALA
	ZNÁMKA
	VYSTAVENÍ PROJEKTU
	ÚSMĚV
TRESTY	ZTIŠENÍ HLASU
KLIMA A ATMOSFÉRA TŘÍDY	PŘÍSTUP UČITELE K ŽÁKŮM
	NÁLADA UČITELE
	VZTAHY VE TŘÍDĚ
HODNOCENÍ	ZNÁMKY
OBTÍŽNOSTI MOTIVACE	RŮZNORODOST ŽÁKŮ
DŮLEŽITOST ZNALOSTI JAZYKA	DOROZUMĚNÍ SE V CIZÍ ZEMI
	VÝHODA V PRÁCI ČI BUDOUCÍM STUDIU
	POROZUMĚNÍ FILMŮM, KNIHÁM, HRÁM

PŘEDMĚT	ANGLICKÝ JAZYK
	NĚMECKÝ JAZYK
PRÁCE S CHYBOU	CHYBA NENÍ NIC ŠPATNÉHO
	PONAUCENÍ SE Z CHYBY
	CHYBA JE PŘÍLEŽITOST PRO ROZVOJ
	UZNÁNÍ VLASTNÍ CHYBY UČITELEM

**Učitel:** Paní učitelka Veronika považuje za důležité, jaký vztah má učitel k předmětu, který vyučuje. Pokud učitele vyučovaný předmět nebaví, žáci to vycítí a promítne se to i v jejich aktivitě. Dále Veronika vyzdvihuje svůj nízký věk, který jí umožňuje být žákům blíže, více jim rozumět atp. Naprosto stěžejní je dle paní učitelky vztah učitele k žákům (přístup k žákům), který považuje za jeden z nejdůležitějších faktorů a snaží se tedy být žákům co nejbliže a mít s nimi vztahy co nejbližší. Co se týče průběhu a vedení hodin, tak se Veronika snaží neuplatňovat klasickou frontální výuku, ale výuku živou a aktivní, při které žáci s vyučujícím aktivně kooperují. Skutečnost, s jakou náladou učitel do výuky přijde, má na její průběh zásadní vliv. Paní učitelka Veronika se proto snaží, aby šla do vyučování vždy pozitivně naladěna, i když to není pokaždé jednoduché. Za účelem ztraktivnění výuky a snahy přiblížit se žákům, se paní Veronika snaží být jakousi herečkou („učitel hercem“) a ve vyučování „ze sebe dělá šaška“, „provádí skopičiny“ atp.

**Žák:** Na straně žáka má na motivaci vliv jeho zájem o vzdělávání (někteří žáci vědí, že nepůjdou na vysokou školu a v zaměstnání které chtějí vykonávat, jazyk nebudou potřebovat), jeho koníčky (např. zájem o hudbu nebo počítačové hry), věk (pro mladší žáky mají například známky větší motivační charakter, než je tomu u starších žáků + Veronika také uplatňuje rozdílné způsoby motivace), kolektiv ve třídě (pokud se žák ve třídě necítí dobře, má obavy z toho, že se mu budou ostatní posmívat za chyby atp., tak se jeho motivace může snižovat), předchozí zkušenosti žáka s předmětem (tuto skutečnost považuje Veronika za velmi důležitou, jelikož negativní zkušenosti žáka s předmětem, mohou velmi negativně ovlivnit jeho budoucí zájem o učení se danému předmětu) a v neposlední řadě výchova a osobnostní charakteristiky, které souvisí s tím, jak se žák celkově ke studiu staví (plnění domácích úkolů, aktivita v hodině, zájem o vzdělání, respektování učitele atp.).

**Nabourání stereotypu alias „živá výuka“:** Paní učitelka Veronika se snaží dělat výuku aktivní, čehož dosahuje zařazováním soutěží a her, konverzačních aktivit s míčkem, cvičení na známku, které mohou být buďto na rychlost anebo na správnost, dále zařazováním cvičení, jejichž správnost si žáci vzájemně kontrolují prohozením sešitů anebo různé lístečkové metody a běhání po třídě, které mohou být na principu zapamatování si určitých slovíček napsaných v jedné části třídy a jejich zapsání do sešitu, který je v jiné části třídy. Mimoto zařazuje paní učitelka Veronika i různé skupinové aktivity, ve kterých žáci pracují jako tým (soutěže zařazuje jen v těch třídách, kde ví, že budou fungovat).

**Odměňování žáků:** Co se týče odměňování žáků, tak paní učitelka Veronika používá pochvaly, známky, vystavení projektů, které žáci vytvořili anebo prostý úsměv, který je nejen odměnou, ale také napomáhá k tvorbě příjemné atmosféry.

**Tresty:** Paní učitelka Veronika uvádí, že se snaží tresty nepoužívat, ale snaží se jít na žáky opačně, tedy po dobrém. V případě potřeby však na žáky budto zakřičí anebo naopak hlas ztiší, což považuje za účinnější.

**Klima a atmosféra třídy:** Dle paní učitelky Veronika jedna z klíčových komponent práce s motivací. Klima a atmosféra je dle jejího názoru ovlivněna již samotným přístupem učitele a jeho náladou. Pokud přijde učitel do třídy se špatnou náladou, ze zkušenosti Veroniky, se mu to okamžitě vrátí. Vztahy ve třídě jsou dalším faktorem, který motivaci ovlivňuje a souvisí to s již zmíněným kolektivem ve třídě. Vzájemné vztahy mohou jednak výkon žáků zlepšovat, jednak výkon žáků snižovat.

**Hodnocení:** Znamkování tvoří nedílnou součást procesu vzdělávání. Známky však mají odlišný účinek na jednotlivé žáky. Reakce žáků na známky se liší v závislosti na jejich věku (pro šestáky mají známky velký motivační charakter, pro deváťáky v druhém pololetí už ne takový, jelikož jsou již přijati na střední školy) a také generačně, jelikož začínají mít známky dle Veroniky nižší motivační charakter.

**Obtížnosti motivace:** Z hlediska motivace považuje paní učitelka Veronika za obtížné to, že jsou žáci velmi různorodí, s čímž souvisí i jejich zkušenosti s vyučováním předmětem. Pokud jsou tyto zkušenosti negativní, je velmi těžké tyto žáky namotivovat a těchto přesvědčení je zbavit.

**Důležitost znalosti jazyka:** Paní učitelka Veronika se snaží žákům ukázat, že učení se cizím jazykům je velmi důležité, jelikož jejich znalost umožňuje dorozumění se v cizí zemi (například s rodinným příslušníkem, který pochází ze zahraničí), poskytuje výhodu v práci (znalost jazyka jim také umožňuje najít si práci i v zahraničí), stejně tak jako v budoucím studiu. Mimoto umožňuje znalost jazyka přístup k velkému množství cizojazyčných filmů, knih a her.

**Předmět:** V anglickém a německém jazyce rozlišuje Veronika tu skutečnost, že v německém jazyce má možnost ovlivnit první kontakt žáka s německým jazykem ve škole. U angličtiny tuto možnost nemá, a tak nemůže zajistit budování pozitivního vztahu k předmětu.

**Práce s chybou:** Paní učitelka Veronika se snaží žákům ukázat, že chyba není nic špatného a že by se žáci měli ze svých chyb poučit a brát je jako příležitost pro rozvoj. Aby toto všechno žákům dokázala, tak se jim snaží ukázat, že i ona může udělat chybu, kterou se ale vždy snaží uznat.

### 8.3.2 Rozhovor

#### - ROZDÍLNÁ PRÁCE S MOTIVACÍ V ANGLICKÉM A NĚMECKÉM JAZYCE

Paní učitelka Veronika dělí motivaci na tu, která se vztahuje k anglickému jazyku a tu, která se vztahuje k jazyku německému. Ve spojitosti s německým jazykem uvádí to, že s ním žáci začínají až v osmé třídě, takže má Veronika „*ve vlastních rukou úplný začátky*“ žáků, což jí umožňuje snadnější práci s motivací již od samého začátku. Obecně totiž považuje za problém, když „*získáte třeba němčinu, nebo angličtinu naopak potom třeba v osmičce po nějakých jiných vyučujících, tak těžko navazujete nebo těžko do toho rozjetého vlaku sestupujete s vlastními metodami a s vlastním přístupem k výuce*“.

#### - VĚK

Jako pozitivní aspekt motivace žáků, Veronika uvádí svůj nízký věk, který jí dle jejího názoru přispívá k tomu, že má „*k těm žákům hrozně blízko*“, což jí práci s motivací usnadňuje.

#### - „LIDSKÝ PŘÍSTUP“

Dle paní učitelky Veroniky je při práci s motivací žáků velmi důležitý přístup, který vyučující k žákům zastává, a proto se Veronika ke svým žákům snaží zaujímat jiný přístup, než je obvyklé. Nad tím, jak by svůj přístup k žákům nazvala, chvíli váhá a zdráhá se ho nazvat „*kamarádským*“. Nakonec ho nazývá jako „*lidský přístup*“. Tento přístup popisuje tak, že se nad žáky v hodinách nesnaží povyšovat, povídá si s nimi, snaží se jim být blíž, směje se s nimi a to nejenom ve vyučování, ale i o přestávkách, kdy se s nimi ráda zastaví, popovídá si s nimi, což dle ní žáci vnímají velmi pozitivně. „*Oni mi popřejou k narozkám, oni mi popřejou k svátku, oni mě vidí, pomůžou mi s věcmi.*“

Ve spojitosti s takovým přístupem k žákům by se mohla nabízet otázka, zda se někteří z žáků nesnažili či nesnaží takového zacházení zneužít. Veronika se však za dobu své praxe „*ještě nesetkala opravdu s ničím, že by si řekli, fajn, teďkom toho zneužiju, nebo udělám z ní blbce, to se mi ještě nestalo*“.

#### - ORGANIZAČNÍ FORMA VYUČOVÁNÍ

Paní učitelka se snaží eliminovat „*striktní frontální výuku*“, při které jsou jasně vymezené role učitel-žák (žák musí striktně učitele poslouchat, jinak bude potrestán). Takové vyučování je dle jejího názoru pro výuku jazyků nevhodné, protože žáky od učitele oddaluje, potlačuje žákův zájem učit se a zejména zájem o mluvení v cizím jazyce, které Veronika považuje za důležité a je to první dovednost, kterou se žáky snaží naučit, jelikož „*v reálném životě se hlavně spíš komunikuje*“.



### - ZNÁMKY JAKO MOTIVAČNÍ PROSTŘEDEK

Paní učitelka Veronika uvádí, že motivovat žáky známkami je čím dál tím obtížnější, protože známky dle jejího názoru „pomalu ztrácí váhu pro ty děti...známky jim začínají bejt docela jedno.“ Například „aktivity na jedničky“, které jí na začátku „úplně skvěle fungovaly“, již pro děti nemají takový význam, jaký měly dříve. Míra motivace, kterou známky pro žáky představují, se dle Veroniky liší také v závislosti na ročníku, přičemž v každém ročníku jsou pro žáky známky důležité z jiného důvodu. Žáci šestého ročníku „ty známky ještě žerou“, v osmých ročnících žáci na známky hledí „kvůli středním školám“ a u žáků v devátých ročnících „už je to horší, v tom druhým pololetí...tam kolikrát už člověk bojuje s tím, že fakt nechtějí, ale nechtějí nikde“.

### - „ŽIVÁ VÝUKA“ JAKO MOTIVAČNÍ PROSTŘEDEK ŽÁKŮ

Paní učitelka Veronika zmiňuje, že se snaží omezit práci s učebnicí a pracovním sešitem na minimum, čerpat z nich pouze témata, aby „vyhovovala tematickým plánům“ a brát je pouze jako „metodickou pomůcku“ a zdroj inspirace. Důvodem omezené práce s učebnicemi je jednak to, že když mají žáci často pracovat s učebnicemi, „tak nechtějí“ a jednak to, že jsou dle Veroniky takové aktivity nudné. Paní učitelka si myslí, že se dají mimo rámec učebnic připravit hodiny zajímavější a to tím způsobem, že se snaží udělat výuku „živou“ a primárně žáky „z těch lavic dostat ven“. Jako příklad uvádí „loud diktáty, běhání po třídě, lístečkové metody, soutěživost mezi sebou“, aktivity, při kterých si žáci vytvoří skupinky a „běhají, čtou, píšou na tabuli...taky se hecujou...“ anebo aktivity, při kterých chodí po třídě, ptají se mezi sebou na různé otázky „a hlavně to slyší, hlavně se poslouchají“.

Dalšími motivačními prostředky, které Veronika používá, jsou již zmíněné „aktivity na jedničky“, které zařazuje ráda i přesto, že ztrácí na své významnosti. Tyto aktivity spočívají v zadání nějakého cvičení či úkolu, jehož pět nejrychlejších řešitelů dostanou jedničku za předpokladu, že mají výsledky bez chyby. Při těchto aktivitách mají však šanci uspět pouze ti nejrychlejší a z toho důvodu zařazuje Veronika i další aktivity, při kterých zohledňuje i ty pomalejší. Takovou aktivitou je například zadání cvičení, na jehož vypracování mají žáci více času, s tím že po jeho dokončení si mezi sebou „prohodí sešity“ a vzájemně si cvičení opravují, což „mají hrozně rádi“. Dále uvádí aktivity, při kterých položí žákovi otázku (v cizím jazyce) a vyvolá ho tím, že mu hodí míček. Žák musí na otázku odpovědět, vymyslet novou otázku a míček hodit dalšímu spolužákovi. Paní učitelka zmiňuje, že mají žáci takové aktivity s míčkem rádi, „hrozně ho chtějí chytat a užívají si, že ho můžou hodit zpátky“.

### - KLIMA TŘÍDY

Vhodné třídní klima se Veronika snaží zajistit zejména svým specifickým přístupem, který ke svým žákům zastává. K tomu, aby se žáci ve výuce cítili příjemně a neměli obavy z toho, že se ztrapní,

když se projeví, Veronika uvádí, že *„opravdu já ze sebe dělám šaška, já tady předvádím různé skopičiny, pantomimy, opravdu se snažím jim tak přiblížit“*. Paní učitelka si také myslí, že je velmi důležité, s jakou náladou do výuky přijde. *„Pokud jdete do třídy s úsměvem, tak oni se na vás taky budou smát. Pokud přijdete naštvanej, tak oni budou taky naštvanej, to jsem už několikrát taky poznala.“* S tím souvisí i to, že Veronika dle výpovědí jedná se všemi žáky stejně a nepřenáší případné rozepře z jedné hodiny do druhé. *„Já i z hodiny jdu a jdu na druhou hodinu k nim s čistým listem.“* K tomuto ale dále uvádí, že pokud někdo ze žáků opravdu v jejích hodinách konstantně nedává pozor, vyrušuje a neplní své povinnosti, tak i zájem samotné Veroniky pomoci takovým žákům se snižuje. To se však nestává často, jelikož je dle ní těch žáků, kteří chtějí *„makat“*, většina.

Paní učitelka Veronika se snaží zajistit vhodné klima také tím, že je žákům *„takovej psycholog“*. Snaží se k žákům přistupovat s citem, naučit je vzájemnému respektu a případné konflikty mezi dětmi nenechává bez povšimnutí, ale řeší je. *„Snažím se pořád na ty dětský duše hrát a snažím se to uhrát – jaký by vám to bylo...“*

Paní učitelka zmiňuje, že si zřejmě díky svému osobitému přístupu vybuodovala takovou pozici (a to zejména v šestém ročníku, kde je zároveň třídní učitelkou), že si myslí, že má v hodně žácích oporu. Jako příklad uvádí situaci, kdy *„někdo třeba mele, nebo povídá, tak ty holky ostatní, řeknou, prosím tě buď už zticha, jsi fakt trapnej...jo, že oni jsou schopný v tý třídě si ten pořádek zjednat jenom protože řeknu, hele, není vám to fakt jako trapný?“*

Veronika se však ve škole setkává s různými třídami a je si vědoma toho, že vhodné klima není vždy jednoduché zajistit. *„Třída dokáže strašně nabíjet a nabíjím i já jí a ona mě, anebo naopak když mě začne vysávat, tak já nemám potom z čeho dávat, protože na to nemám prostě...ani nechci.“*

#### - PRÁCE S CHYBOU

S třídním klimatem souvisí i práce s chybou, kterou Veronika zmiňuje. Dodává k tomu, že nemá ráda, když se někteří žáci smějí svému spolužákovi za to, že udělal chybu. V takových případech se těchto spolužáků ptá: *„A vy jste v životě chybu neudělali?“* Takovým žákům se snaží ukázat, že dělat chyby je naprosto normální a že i ona sama dělá chyby. *„Já dělám taky chyby, směje se někdo mně?“* Naopak žákům říká: *„Vždyť já jsem ráda, že ty chyby děláte, já vám díky těm chybám můžu ukázat, proč to nedělat. Naopak, že jo, já jsem za ty chyby hrozně ráda a pokud se z nich poučíte, tak já budu ještě raději.“*

### - OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY ŽÁKA JAKO DETERMINANT MOTIVACE

Dle Veroniky se na motivaci žáků nepodílí pouze učitel, ale velkou míru hraje i výchova dítěte rodiči, která má vliv na žákův přístup ke studiu, jeho vnímání autorit, prospěch atp.

### - SOUTĚŽE VE VYUČOVÁNÍ

K soutěžím paní učitelka Veronika uvádí, že je do vyučování zařazuje ráda, ale pouze v těch třídách, u kterých ví, že budou fungovat. Pokud například ví, že si budou žáci při neúspěchu v soutěžích nadávat, tak je raději nezařazuje. Veronika uvádí svou zkušenost, že mladší ročníky jsou obecně hravější a u starších ročníků záleží na konkrétním kolektivu. Jako konkrétní příklad uvádí dvě deváté třídy, které vyučuje. Zatímco žáci jedné deváté třídy „fungují skvěle, ono je to baví“, navzájem si pomáhají, radí si atp., žáci druhé deváté třídy už tolik nefungují, paní učitelka Veronika je musí k činnosti postrkovat a do činnosti je téměř nutit („...říkám, tak pojdte, šup, šup...Ta většina tam i jako běhá, ale pak tam jsou tři, co tam prostě dojdou a teďkom dojdou zpátky, protože běhání je trapný, že jo.“). Dle paní učitelky je také důležité, aby byly soutěže připraveny takovým způsobem, aby „byly úroveňově zvládnutelný i pro ty slabší“, a tedy se mohli zapojit i prospěchově slabší žáci.

### - OBTÍŽNOSTI MOTIVACE

Paní učitelka Veronika shledává na motivaci nejobtížnější ty případy, ve kterých má žák „vůči něčemu předsudky, že ho něco nebaví, nebo má třeba špatnou zkušenost, třeba z minulých ročníků“. U těchto žáků považuje za obtížné, jim toto přesvědčení vyvrátit a dokázat jim, „že to není tak horký, jak si mysleli“. „Motivovat od nuly, je mnohem lehčí, než motivovat ze záporných hodnot.“

### - ZÁJMY ŽÁKŮ JAKO ZDROJ MOTIVACE K VÝUCE JAZYKŮ

Zájmy jsou dle Veroniky v práci s motivací velmi důležité a mohou mít velmi kladný dopad na žákův zájem o vyučovaný předmět. Jako příklady uvádí zalíbení některých žáků v poslouchání hudby, hraní počítačových her, sledování seriálů, ale také kontakt s rodinným příslušníkem žijícím v zahraničí, který je pro žáky zdrojem motivace k učení se cizím jazykům. Zmíněné okolnosti jsou dle Veroniky „potom znát i strašně na těch známkách, že prostě chce vědět víc, chce to používat v životě“.

### - ODMĚNY

Co se týče odměn, tak paní učitelka používá zejména pochvaly, známky a v případě, že žáci vytváří nějaký projekt, tak ho Veronika ráda ukazuje ostatním spolužákům a následně ho vystavuje, protože žáci to, „že budou někde vidět“, ocení.

### - VZTAH UČITELE K PŘEDMĚTU

Vztah učitele a jeho zanícení pro předmět, považuje paní učitelka Veronika z motivačního hlediska za „*strašně důležitý*“, jelikož žáci dokážou učitelův vztah k předmětu, jeho zájem či nezájem, velmi citlivě rozpoznat. „*Oni jsou jak psy, oni to vycítí a to, co vy na ně, tak oni na vás.*“

### - POROVNÁNÍ PRÁCE S MOTIVACÍ V CIZÍCH JAZYCÍCH A ČESKÉM JAZYCE

Veronika má možnost porovnat rozdílnosti práce s motivací v anglickém a německém jazyce, s českým jazykem, který vyučovala první rok, když nastoupila na základní školu, kde momentálně vyučuje, jelikož pro ni původně kapacitně bylo místo pouze pro výuku jednoho předmětu, pro které je aprobovaná. Dle její zkušenosti je výuka angličtiny či němčiny naprosto odlišná od výuky češtiny, která je „*našlapaná vědomostma a jenom teorií*“, takže i motivace žáků v češtině považuje za obtížnější. Z důvodu velkého množství látky, která musí být v českém jazyce probrána, není v jeho výuce tolik prostoru pro zařazení her a aktivit, které by výuku udělaly zajímavější. „*...tam ten čas, na to se vracet zpátky není, tam je toho fakt hrozně moc...tam se muselo opravdu jet, aby se ten plán plnil.*“

### **8.3.3 Pozorování**

U paní učitelky Veroniky jsem měl možnost navštívit výuku anglického jazyka v šestém ročníku a výuku německého jazyka v ročníku osmém a devátém. Skutečnost, že Veronice záleží na vztazích se žáky, bylo patrné nejen ve vyučování, ale i o přestávkách. Kdykoliv jsem do základní školy přišel, tak jsem ji o přestávkách potkal na chodbě, jak si povídá se žáky, zejména tedy se žáky z šestého ročníku, kde je zároveň třídní učitelkou. Žáci vždy jeví nadšení, že jí mohou něco sdělit a chvíli si s ní popovídat. Stejný přístup se opakoval i po začátku vyučování, které bylo vždy zahájeno milým přivítáním a často také „*warm-up aktivitou*“<sup>6</sup> s míčkem, která spočívala v položení otázky konkrétnímu žákovi, její zodpovězení, tvorba nové otázky a následné hození míčku dalšímu spolužákovi. Při této aktivitě jeví žáci, zejména tedy ti mladší, nadšení, hlásili se a míček chtěli chytat. Při této aktivitě, ale i v průběhu vyučovacích hodin obecně, nechyběly ani pochvaly za správné odpovědi, které měly podobu „*super, excellent, great, good job...*“ v anglickém jazyce a „*super a schön*“ v jazyce německém. Z vyučovacích hodin bylo patrné, že paní učitelka opravdu používá učebnice velmi málo a snaží se hodiny udělat „*živé*“ a opravdu žáky „*z těch lavic dostat ven*“, aby pouze nečinně neseděli a neposlouchali výklad. Velmi časté byly skupinové aktivity, soutěže, názorné

---

<sup>6</sup> Warm-up aktivita = „Zahřívací“ aktivita

ukázky cizích slovíček (PowerPointové prezentace s obrázky, vytištěné obrázky konkrétních slovíček atp.) anebo aktivity, při kterých si museli žáci opisovat anglická slovíčka do sešitu, ale nikoliv z tabule či diktováním, ale museli doběhnout před tabuli, kde byla slovíčka napsána na papírech ležících na zemi, zapamatovat si je a dojít si je zapsat do sešitu, který měli v lavici. Obecně jsem si všiml, že mladší žáci (šestá a sedmá třída) dávali ve výuce větší pozor, byli aktivnější, při skupinových aktivitách se více snažili o rychlé odpovědi a vítězství, více spolupracovali a více se hlásili. V šestém ročníku dokonce někteří žáci respondentku prosili, aby je vyvolala a oni mohli odpovědět. U mladších žáků mě velmi zaujal způsob, kterým je Veronika oslovovala. Volila takové zdvořilé jména, které zněly velmi mile a naznačovaly její skutečně specifický přístup k žákům. Skutečnost, že je paní učitelka Veronika oblíbená, jsem mohl pozorovat i v momentě, kdy v šestém ročníku požádala žáky, zda by jí nevybarvili vytisknuté obrázky, se kterými zrovna danou hodinu pracovali. Odpovědí byl značný zájem žáků o to ji pomoci, za což je odměnila vřelým „*jste miláčkové*“.

Skutečnost, že se Veronika snaží dělat výuku zajímavou a netradiční, byla zřejmá i z velikonoční hodiny, které jsem se mohl účastnit. Tato vyučovací hodina byla netradiční v tom smyslu, že někteří žáci z devátého ročníku vyučovali němčinu mladší žáky z osmého ročníku. Vyučování mělo velikonoční tematiku a spočívalo v rozdělení žáků do skupinek po 3-4 a jejich společné práci na jednotlivých stanovištích, která byla vedena žáky z devátého ročníku. Na každém stanovišti žáci vykonávali jinou aktivitu, kupříkladu hráli pexeso s německými slovíčky, luštili křížovku s německými slovíčky, přiřazovali německé názvy k různým obrázkům anebo hráli šibenici založenou na volení jednotlivých písmenek s cílem uhádnout dané slovíčko. Jednotlivé výkony žáků z osmého ročníku byly známkovány staršími spolužáky, kteří stanoviště vedli. Přestože se mezi žáky osmého ročníku našli i někteří, kteří byli pro činnosti méně nadšení, většinu žáků aktivity bavily, smáli se při nich a poctivě pracovali. To bylo také v závěru hodiny oceněno nejen pochvalou a poděkováním ze strany paní učitelky Veroniky, ale i ze strany starších žáků, kteří vyhlásili a odměnili vítěze jedné z aktivit.

## 8.4 KOMPARACE ZÍSKANÝCH DAT MEZI SEBOU A S TEORETICKÝMI VÝCHODISKY

Získaná data ukazovala nejen na značné rozdíly v práci s motivací žáků, ale i na určité podobnosti, které se u respondentů opakovaly. Stejně tak bylo u respondentů možné najít témata, která se shodovala s teoretickými východisky uvedenými v teoretické části této bakalářské práce.

### 8.4.1 Vzájemná komparace dat

Nejvíce podobností v získaných datech bylo možné nalézt u pana učitele Ondry a paní učitelky Veroniky. Příkladem je jejich snaha o nalezení takové cesty k žákům, která by vedla k vybudování příznivých vzájemných vztahů, s čímž souvisí jejich snaha o tvorbu pozitivního třídního klimatu. U paní učitelky Zdeňky se tak vysoké tendence k tvorbě vhodného klimatu neprojevovaly, ba naopak mi sdělila, že její náplní práce je vyučování žáků, které považuje za důležitější než to, aby ji měli žáci rádi. Dalším společným tématem pana učitele Ondry a paní učitelky Veroniky jsou jejich názory na komunikační dovednosti v anglickém jazyce, které považují za nejdůležitější a snaží se klást důraz primárně na jejich rozvoj. Dovednosti v anglickém jazyce se Ondra a Veronika snaží rozvíjet způsoby, které vybočují z tradičního frontálního způsobu výuky, tedy snaží se určitým způsobem narušit stereotyp vyučování a udělat ho živějším a zajímavějším. V rozhovorech s těmito učiteli se také často opakovalo téma práce s chybou, což považují za podstatné (u paní učitelky Zdeňky se toto téma objevovalo přímo ve vyučování při pozorování). Jejich snahou je naučit žáky tomu, aby se chyb neobávali, jelikož jsou přirozenou součástí procesu učení. Pan učitel Ondra a paní učitelka Veronika také uvedli, že se do vyučování snaží vnést humor, tedy například ze sebe „*dělat šaška*“, čímž se snaží dělat hodiny zábavnější a dětem se tím přiblížit. Dále oba učitelé uvedli, že je důležité, jaký postoj učitel zastává vůči vyučovanému předmětu, jelikož na tento postoj žáci výrazně reagují. Dalším společným tématem Ondry a Veroniky byly pochvaly, které oba velmi výrazně užívají (u pana učitele Ondry to nebylo možné ověřit pozorováním, u paní učitelky Veroniky to pozorováním bylo ověřeno), jelikož si myslí, že je pro žáky důležité, aby dostávali pozitivní zpětnou vazbu o své činnosti. U paní učitelky Zdeňky byly pochvaly pozorovány taktéž, nikoliv však v takové míře jako u ostatních respondentů. Výrazné podobnosti v práci s motivací u Ondry a Veroniky lze pravděpodobně hledat v jejich nízkém věku. Všichni respondenti zastávají veskrze pozitivní názory na zařazení soutěží do vyučování, jelikož se shodují na tom, že jsou poté hodiny zajímavější a pro žáky atraktivnější. Stejně tak se shodují na používání trestů, k jejichž použití sahají neradi a pouze ve výjimečných případech.

V získaných datech se však objevily i odlišnosti, jejichž příkladem jsou rozdílné názory na skupinovou práci žáků. Zatímco pan učitel Ondra uvedl, že při skupinové činnosti často prospěchově silnější žáci zastíní žáky slabší a že celkově žáci při skupinové aktivitě inklinují k nižším výkonům, paní učitelka Zdeňka naopak uvedla, že při skupinové práci prospěchově silnější žáci pomáhají slabším, učí

se od sebe atp. Názory respondentů se také lišily v oblasti známkování, k němuž Ondra a Zdeňka uvedli, že má pro žáky vysoký motivační charakter. Zdeňka dokonce uvedla, že známky pokládá za jediný způsob, jak lze žáky motivovat. Veronika naproti tomu uvedla, že známky pro žáky již zdaleka nejsou tak důležité, jak tomu bývalo v době, kdy jako učitelka začínala. Dále bylo u respondentů patrné, že ženy a muži pracují s motivací odlišným způsobem. Zatímco pan učitel Ondra vyzdvihoval mužské pohlaví jako přirozený symbol autority, paní učitelky Zdeňka a Veronika uvedly, že se občas snaží dosáhnout svého cíle tím, že „hrajou na city“ žáků. Velmi se také lišilo to, čemu věnovali respondenti zvýšenou pozornost při rozhovorech. Paní učitelka Veronika například věnovala velkou část rozhovoru svému přístupu k žákům, pan učitel Ondra důkladně popisoval jeho snahu o to, aby žáci pochopili, proč je důležité učení se cizím jazykům a paní učitelka Zdeňka věnovala zvýšenou pozornost těžkostem spojených s motivací žáků a těžkostem učitelského povolání celkově. Ondra a Veronika naproti tomu výpovědi tohoto typu nepodávali, spíše naopak. Uváděli, že jsou se žáky veskrze spokojeni a chválili je.

#### 8.4.2 Komparace dat s teoretickými východisky

V získaných datech se objevilo mnoho témat, která byla zmíněna v teoretické části této bakalářské práce. Příkladem může být způsob odměňování pana učitele Ondry, který uvedl, že se snaží motivovat žáky tím, že chválí i jejich dílčí úspěchy, které sice nemají požadovanou cílovou podobu, ale alespoň se jí trochu podobají. Tento způsob odměňování, nazývaný tvarování neboli *shaping*, je jedním druhem pozitivního posílení v rámci operantního podmiňování (Plhánková, 2003). Co se týče odměňování, tak Ondra uvedl, že chválí žáky velmi hodně a to téměř za každou jejich správnou odpověď (sám si uvědomuje, že to není správné). To dle Čápa a Mareše (2001) není vhodné, jelikož se pro žáka stává pravidelná odměna běžnou záležitostí a její motivační charakter se vytrácí. Dále pan učitel Ondra uvedl, že téměř nezadáva domácí úkoly za trest, jelikož se v žácích „prohlubuje nechuť“ k danému předmětu. Tento druh trestu označují Čáp a Mareš (2001) jako „donucení k neoblíbené činnosti“ a jeho použití považují za nevhodné, jelikož žáci začnou zadanou činnost (domácí úkol, práci navíc...) považovat za negativní a budou k ní mít odpor, i když bude zadána s dobrým úmyslem (například procvičování látky). Paní učitelka Zdeňka zase uvedla, že do vyučování zařazuje aktivitu, při které je některý žák v roli vyučujícího a vede třídu. Dle jejich výpovědí někteří žáci tuto činnost přímo vyžadují. Tito žáci nejpravděpodobněji jednájí na základě jejich vysoké potřeby sociálního vlivu (Hrabal, Man & Pavelková, 1989). Vedle těchto žáků Zdeňka uvedla, že se setkává se žáky, kteří se do vyučování nezapojují, stojí v pozadí a k tomu aby se přihlásili, potřebují stoprocentní jistotu, že znají správnou odpověď. Takové chování lze s největší pravděpodobností

přisoudit jejich silné potřebě vyhnout se neúspěchu, tedy odpovědět jen v situacích, kde je zaručeno, že se neztrapní (Hrabal & Pavelková, 2010). Dále Zdeňka zmínila způsob trestání spočívající v použití domácího úkolu jako zadání pro písemnou práci. Jedná se tedy o metodu přirozených následků, která spočívá v samovolném působení následků žákovy chování. V případě špatné známky z písemné práce se tedy potrestá žák sám, jelikož nesplnil domácí úkol, což vedlo ke špatné známce z testu (Fontana, 2014). V neposlední řadě to byl způsob, kterým paní učitelka Zdeňka chválila jednoho z jejích žáků za jedničku z písemné práce. Tohoto chlapce pochválila tak, že mu sdělila: „*Ty jsi šikovnej kluk.*“ Tento způsob pochvaly je dle výzkumů Carol Dweckové nevhodný, jelikož pochvala za stálé charakteristické rysy nejenže žáky nemotivuje, ale dokonce jejich motivaci podryvá (Dweck, 2007).



## 9. DISKUZE

Provedené výzkumné šetření poukázalo na existenci velkého množství motivačních prostředků, které pedagogové při práci se žáky používají. Stejně tak ze získaných dat vyplynulo, že se názory pedagogů na stejné motivační prostředky mohou lišit a to zejména z důvodu velké různorodosti žáků, se kterými se pedagogové setkávají. Proto také nelze nalézt určitý univerzální motivační prostředek, kterým by bylo možné motivovat všechny žáky bez rozdílu.

Na počátku výzkumného šetření byly stanoveny tři výzkumné otázky, na které byly následně hledány odpovědi.

- *1. Jak pracují učitelé druhého stupně základních škol v aprobaci anglický jazyk s dalším, libovolným předmětem, s motivací žáků ve výuce?*
- *2. Jak se liší učiteli používané způsoby motivace v závislosti na věku žáků (6. - 9. třídy)?*
- *3. Jak se liší učiteli používané způsoby motivace v závislosti na vyučovaném předmětu?*

Odpověď na první otázku je značně široká, což je dané zejména již výše zmíněnou různorodostí žáků a samozřejmě existencí široké škály motivačních prostředků. Pokud bych však odpovědi respondentů shrnul, tak se jedná zejména o práci s přístupem k žákům, tvorbu vhodného klimatu, učitelovo zanícení pro předmět, snahu o to, aby si žáci uvědomili důležitost vyučovaných předmětů (konkrétně spíše anglického jazyka), oživení vyučování různými soutěžemi, hrami, skupinovými aktivitami atp., poukázání na to, kde všude lze vyučované předměty využít v reálném životě (týká se spíše anglického jazyka) a bez pochyby práce s odměnami, které mají nejčastěji podobu pochval či známek.

Co se týče druhé výzkumné otázky, tak bylo zjištěno, že jsou rozdíly zejména v přístupu učitele k žákům, který je k mladším žákům (obzvláště k žákům šestých tříd) laskavější a ke starším naopak přísnější. Dále ve způsobu, kterým žáci pohlížejí na známky jako na motivační prostředek (zatímco pro mladší žáky mají známky velmi silný motivační charakter samy o sobě, u starších žáků mají známky motivační charakter spíše z důvodu přijetí na střední školy) a ve způsobu, kterým žáci vnímají různé herní činnosti atp. (mladší žáci většinou reagují na živější výuku pozitivněji, kdežto u některých starších žáků se respondenti setkávají s nechutí a nezájmem, který je spojen s jejich pubertou). Starší žáky lze také motivovat racionálnějšími způsoby, tedy poukázat na důležitost předmětu v jejich budoucím studiu, zaměstnání anebo v životě celkově. Ve výsledku považují respondenti jednodušší namotivovat mladší žáky.

Odpovědi na třetí výzkumnou otázku se také značně lišily. Respondenti, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, vyučují vedle anglického jazyka i další předměty, kterými jsou: německý jazyk,

dějepis, občanská nauka a český jazyk, se kterým měla paní učitelka Veronika zkušenosti. Používané motivační prostředky se mezi respondenty opět z důvodu jejich široké škály lišily. Pan učitel Ondra se v anglickém jazyce snaží motivovat žáky spíše tím, že vyzdvihuje její důležitost, kdežto dějepis se snaží podávat zajímavým způsobem, aby žáky zaujal. Paní učitelka Zdeňka zase uvádí, že v anglickém a německém jazyce používá stejné motivační prostředky, tedy různé hry (vyvolávání žáků míčkem, žák v roli učitele atp.), soutěže, známkování atd., ale v občanské nauce, kterou také učí, používá systém bodového hodnocení, který spočívá v tom, že žáci získávají za svou aktivitu průběžně body a na konci pololetí dostávají za tyto body výslednou známku. Paní učitelka Veronika odlišuje práci s motivací v anglickém a německém jazyce zejména v počátcích jejich výuky. Zatímco v němčině má možnost ovlivnit vztah, který si k jazyku žáci vytvoří, v angličtině tuto možnost nemá, jelikož s ní žáci začínají již na prvním stupni. Paní učitelka Veronika také porovnávala způsoby motivace v cizích jazycích s jazykem českým, který chvíli vyučovala. Motivovat děti v českém jazyce však považovala za velmi obtížné a to z důvodu velkého množství učiva, a tedy malého prostoru ke ztraktivnější výuce.

Za limity této práce považuji malý výzkumný vzorek, který byl tvořen třemi respondenty. Tuto skutečnost však nevidím jako velké omezení, jelikož byla data velmi podrobně zpracována a poskytla tak velmi důkladný pohled na to, jak jednotliví respondenti s motivací pracují. Důvodem malého vzorku byla velmi nízká ochota pedagogů, účastnit se výzkumného šetření. Převážná většina oslovených pedagogů účast ve výzkumu buďto odmítla, anebo se k účasti vůbec nevyjádřila. Příčin stojících za jejich neochotou může být celá řada, od nedostatku času přes nezájem až po strach, že by byly odhaleny jejich případné nedostatky při práci s motivací. Za další limit pokládám absenci pozorování u pana učitele Ondry. Příčinou této absence bylo však nedostání souhlasu k účasti z jeho strany, s odůvodněním, že by má přítomnost narušovala průběh výuky. Jelikož se ale v současné době rozmáhá přítomnost asistentů pedagoga ve výuce, měl by učitel s přítomností ostatních osob ve výuce umět pracovat. Jeho odmítnutí lze tedy přičítat vedle příčin, které zmínil on sám, také studu, nejistotě, možnému odhalení jeho slabých stránek atp.

Vedle určitých limitů má však tato práce velký přínos a to zejména pro mě, jako budoucího pedagoga. Ve vzdělávání pedagogů je totiž dle mého názoru této problematice věnována malá pozornost, což si myslím, že je chyba. Každý pedagog by totiž měl mít nejen odborné znalosti ve své aprobaci, ale i odborné znalosti týkající se práce s dětmi. Tyto znalosti, a to alespoň základní, by měly být nutnou „výbavou“ každého pedagoga a to i přesto, že se jedná o dovednosti, jejichž naučení (alespoň částečné, jelikož je to částečně i otázka osobnostních charakteristik učitele) je velmi náročné. Bezesporu lze říci, že umění motivovat žáky, je opravdovým uměním. Zároveň si však myslím, že investovat úsilí a čas do zdokonalování se v této oblasti se rozhodně vyplatí. Vidět totiž výsledky své práce ve formě dětského zájmu anebo dokonce zápalu, je opravdu odměňující.

## 10. ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku práce s motivací ve školním prostředí, jejíž znalost považuji za nezbytnou, pokud chce pedagog vykonávat své zaměstnání efektivně. Při psaní této práce jsem si uvědomil, jak je tato oblast komplexní, složitá a že i když si může pedagog myslet, že jím používaný motivační prostředek je efektivní, tak tomu tak vůbec být nemusí.

V teoretické části této práce byla zachycena základní teoretická východiska vztahující se k práci s motivací ve školním kontextu. Jednalo se o úvod do problematiky motivace, základní motivační potřeby (zdroje motivace), které vysvětlují rozdílné reakce žáků na určité způsoby motivace, dále oblast odměňování a trestání a na závěr motivační činitele, jako jsou učitelova očekávání, úroveň nabuzení organismu ve vztahu k výkonu a třídní klima, které mohou mít na výkony žáků zásadní dopad. Teoretická část je založena na řadě výzkumů, které byly v oblasti pedagogiky prováděny, a zároveň obsahuje celou řadu vlastních praktických příkladů, na kterých jsou teoretické poznatky ilustrovány. Mým cílem bylo teoretickou část pojmout takovým způsobem, aby byly teoretické poznatky snadno použitelné v praxi, čehož jsem se snažil docílit zejména transformací teoretických poznatků do praktických příkladů.

Praktická část, která byla zpracována formou kvalitativního výzkumu, si kladla za cíl zjistit, jakým způsobem pracují učitelé druhého stupně základních škol, kteří vyučují anglický jazyk, s motivací žáků v reálné praxi. Tento cíl se podařilo naplnit tím, že byly s respondenty provedeny hloubkové rozhovory a pozorování, čímž bylo získáno dostatečné množství dat pro posouzení toho, jaké motivační prostředky a jakým způsobem je pedagogové používají. Výzkumným šetřením byla zjištěna opravdu široká škála motivačních prostředků, které mohou být k motivaci žáků použity. Po interpretaci dat se u mladších pedagogů, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, objevila řada podobností ve způsobech, jakými s motivací žáků pracují. Tyto způsoby se v porovnání se způsoby starší pedagožky, která se výzkumného šetření také zúčastnila, spíše lišily.

Za největší přínos bakalářské práce považuji tu skutečnost, že jsem se podrobně seznámil se způsoby, kterými lze žáky podnítit k činnosti a zejména které lze v praxi reálně využít. Bakalářská práce může být také přínosná pro další pedagogy anebo budoucí pedagogy, kteří by měli zájem o vzdělávání se v této oblasti. Práce samozřejmě neobsahuje veškeré informace vztahující se k práci s motivací ve školním prostředí. To ale nebylo ani cílem práce a ani to není možné, jelikož by práce čítala nespočet stránek. Pro budoucí pedagogy by však mohla sloužit jako úvod do této oblasti, popřípadě jako zdroj inspirace pro práci s motivací.

## 11. POUŽITÁ LITERATURA

- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*, 4. vyd. Praha: Portál.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*, 1. vyd. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Dvořáková, P. (2015). *Problémy začínajících učitelů* (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Dweck, C. S. (2007). Boosting achievement with message that motivate. *Education Canada*, 47(2), 6-10.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*, 4. vyd. Praha: Portál.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing.
- Galík, S. (2012). *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada Publishing.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, 1. vyd. Praha: Portál.
- Hoffman, E. & Löhle, M. (2017). *Jak se úspěšně učit: nejlepší strategie a techniky*. Praha: Grada Publishing.
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., Man, F. & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D. & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*, 3. vyd. Kroměříž: Spirála.
- Lokšová, I. & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Maehr, L. M. & Meyer, A. H. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Maťuškin, A. M. (1973). *Problémové situácie v myslení a vo vyučovaní*, 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- McKeachie, W. J., Lin, Y.-G., Milholland, J., & Isaacson, R. (1966). Student affiliation motives, teacher warmth, and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(4), 457-461.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
- Petráčková, V., Kraus, J. a kol. (1998). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rosenthal, R. (1973). The mediation of Pygmalion effects: A four factor "theory." *Papua New Guinea Journal of Education*, 9, 1-12.
- Sigmund, M., Kvintová J. & Šafář, M. (2014). *Vybrané kapitoly z manažerské psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné (22.2.2018) z: <https://publi.cz/books/171/04.html>
- Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
- Smith, P. Ch. (1992). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Sorrentino, R. M., & Sheppard, B. H. (1978). Effects of affiliation-related motives on swimmers in individual versus group competition: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 704-714.
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47, 302-314.

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Porovnání potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu .....	26
Tabulka 2 – Výsledky otevřeného kódování u všech respondentů .....	46
Tabulka 3 – Přehled kategorií a kódů u pana učitele Ondry .....	51
Tabulka 4 – Přehled kategorií a kódů u paní učitelky Zdeňky .....	60
Tabulka 5 – Přehled kategorií a kódů u paní učitelky Veroniky .....	69

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Yerkes-Dodsonův zákon. ....	31
---	----

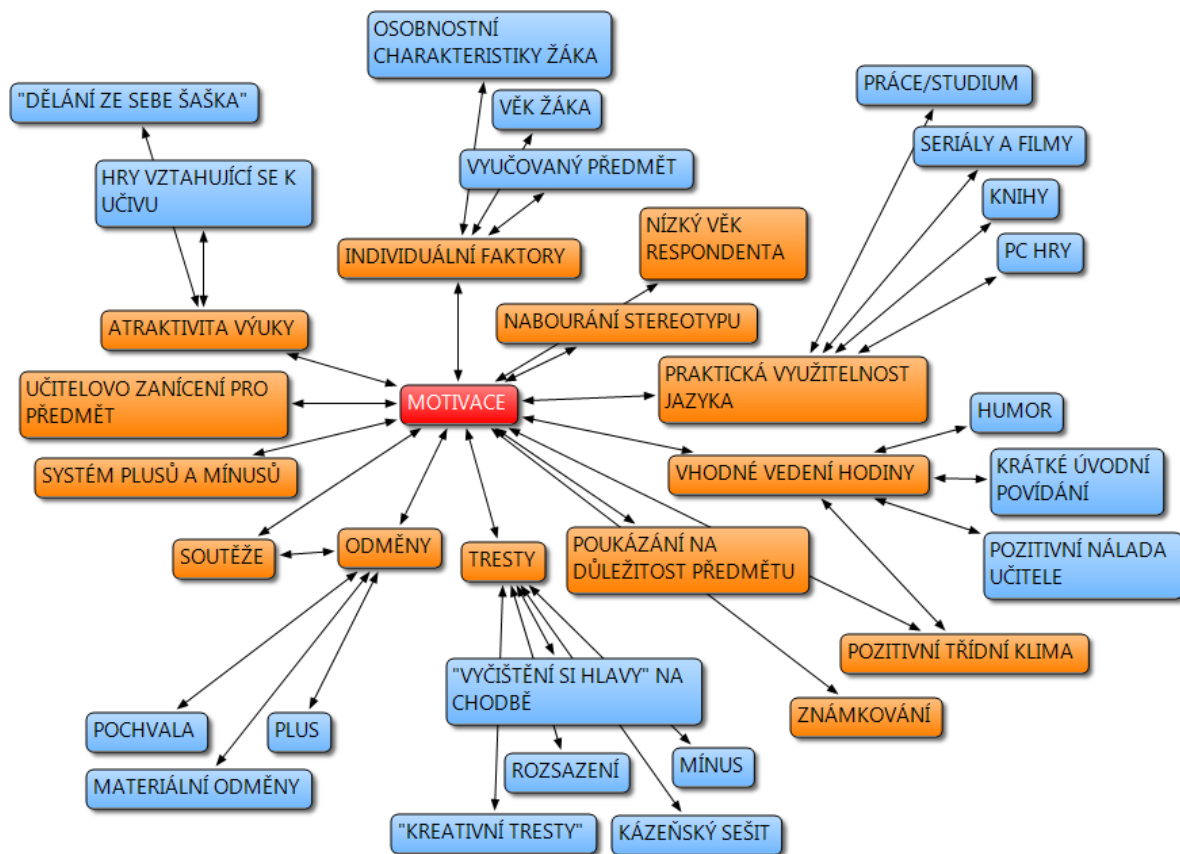
## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Grafické znázornění ústředních složek práce s motivací dle pana učitele Ondry .....	87
Příloha 2 – Grafické znázornění ústředních složek práce s motivací dle paní učitelky Zdeňky .....	88
Příloha 3 – Grafické znázornění ústředních složek práce s motivací dle paní učitelky Veroniky .....	89

## PŘÍLOHY

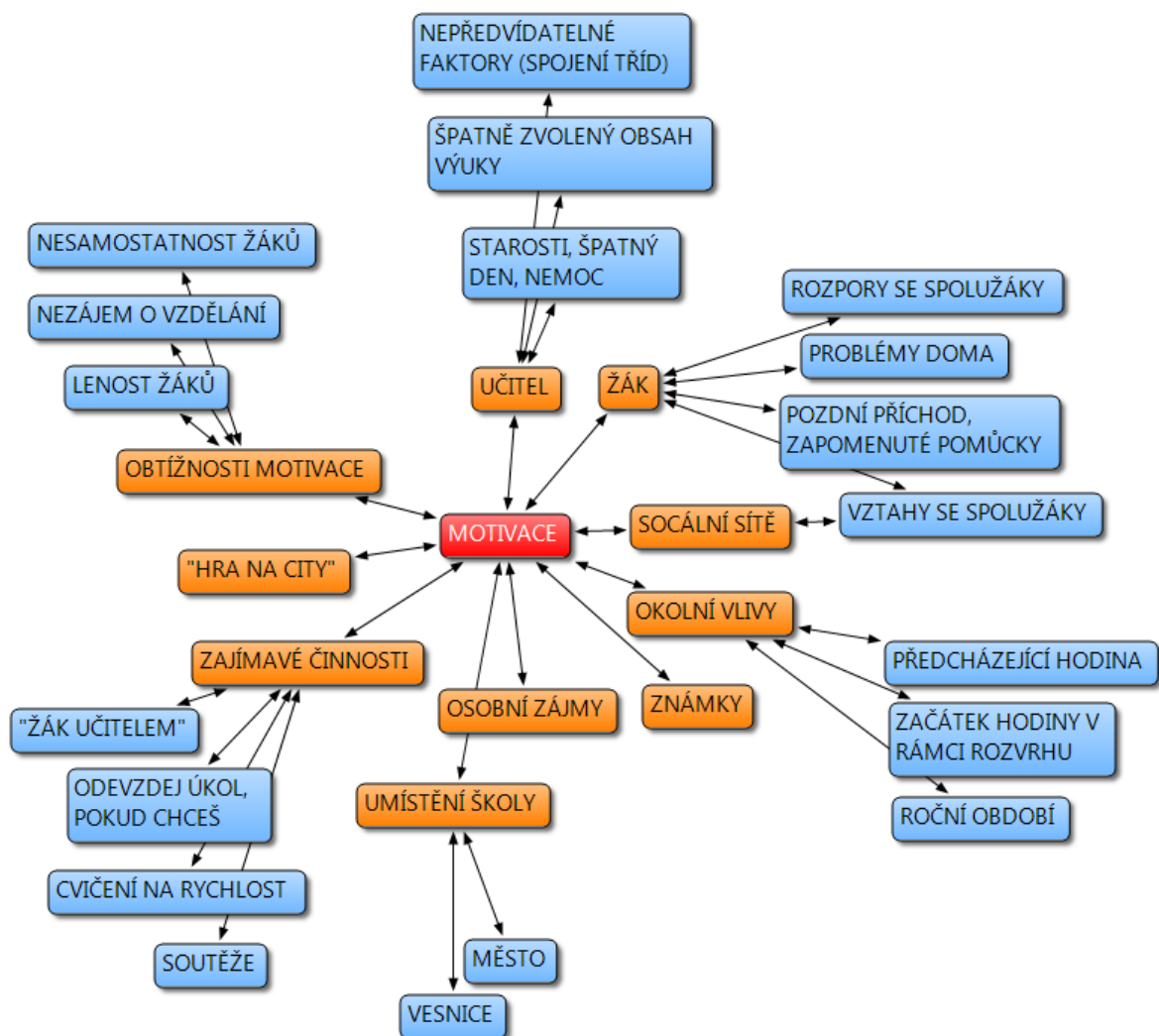
## PŘÍLOHA 1

Příloha 1 – Grafické znázornění ústředních složek práce s motivací dle pana učitele Ondry



## PŘÍLOHA 2

Příloha 2 – Grafické znázornění ústředních složek práce s motivací dle paní učitelky Zdeňky





## PŘÍLOHA 3

Příloha 3 – Grafické znázornění ústředních složek práce s motivací dle paní učitelky Veroniky

