

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Marie Dorazilová

Vybrané motivační strategie ve výuce na primární škole

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 10. 4. 2017

.....

Marie Dorazilová

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph. D. za cenné rady, ochotu, pomoc a všechnen čas, který mi věnovala při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat základním školám z okresu Nový Jičín, které mi poskytly podmínky pro realizaci dotazníkového šetření s žáky. Velké poděkování patří mé rodině, která mě podporovala po celou dobu mého studia. V neposlední řadě děkuji svému snoubenci za trpělivost, vstřícnost a rady při zpracování této práce a podporu po celou dobu studia.

V Olomouci dne 10. 4. 2017

.....

Marie Dorazilová

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Aspekty motivace	9
1.1 Význam motivace ve výuce	9
1.2 Potřeby žáka a jejich aktualizace	10
1.3 Motivace dlouhodobá a krátkodobá.....	12
1.4 Podmíněnost vnitřní a vnější motivace	12
2 Zdroje motivace ve výuce.....	14
2.1 Role učitele a jeho úspěšné motivování žáků	15
2.2 Rozvíjení motivace na základě aktivní a tvořivé výuky	16
2.3 Hledání souvislostí mezi informacemi jako motivační strategie výuky	17
3 Přehled výukových metod a jejich aplikace do výuky na primární škole	19
3.1 Charakteristika klasických výukových metod	22
3.1.1 Využití klasických výukových metod	24
3.2 Aktivizující výukové metody jako motivační strategie ve výuce.....	24
3.3 Motivování žáků prostřednictvím komplexních výukových metod	26
4 Zvyšování motivace ve výuce pomocí určitých komplexních a aktivizujících metod.....	27
4.1 Skupinovou prací ke kooperativní výuce.....	27
4.1.1 Přínosy a úskalí využívání skupinové práce ve výuce	29
4.2 Zvyšování efektivity výuky pomocí didaktických her	30
4.2.1 Hra v současné škole	30
4.2.2 Práce tvořivého učitele s hrou	31
4.3 Inscenační metodou k motivovanosti žáků.....	31
4.3.1 Využití inscenačních metod na primární škole.....	32
4.4 Aktivní zapojení žáka do výuky prostřednictvím projektové metody	32
4.4.1 Realizace projektové výuky.....	33

4.4.2	Výhody realizace projektové výuky	34
4.4.3	Nevýhody projektové výuky	35
4.5	Diskusní metodou k rozvoji tvořivosti žáka	36
4.5.1	Užití diskuse ve vyučovacím procesu	36
4.6	Začlenění aktivizujících a komplexních metod do výuky	38
5	Integrovaná výuka v primární škole jako motivační strategie ve výuce	40
5.1	Mezipředmětové vztahy ve výuce	40
5.2	Mezipředmětové vztahy a RVP	41
5.3	Význam a využívání mezipředmětových vztahů ve výuce.....	41
5.4	Začlenění mezipředmětových vztahů do výuky na ukázce anglického jazyka.....	43
	EMPIRICKÁ ČÁST	46
6	Design výzkumného šetření.....	47
6.1	Problémová oblast.....	47
6.2	Cíl empirické části práce.....	47
6.3	Výzkumné otázky	48
6.4	Charakteristika respondentů	48
6.5	Metody výzkumného šetření.....	49
6.6	Fáze výzkumného šetření.....	50
6.6.1	Předvýzkum	50
6.6.2	Vlastní výzkumné šetření	50
6.7	Analýza a interpretace získaných dat.....	51
6.8	Shrnutí výsledků a diskuse	88
	Závěr.....	90
	Seznam použitých pramenů a literatury	92
	Seznam zkratk.....	96
	Seznam příloh.....	97

Úvod

Téma diplomové práce „Vybrané motivační strategie ve výuce na primární škole“ je vázáno na rozsáhlou problematiku motivování žáků ve výuce, se kterou musí učitel primární školy neustále pracovat. Z tohoto důvodu je hlavním cílem naší práce popsat zvolené motivační strategie a zjistit, které motivační činitele jsou těmito strategiemi determinovány. Žáci primární školy jsou natolik specifickou skupinou edukantů, že bez znalosti, a především bez využívání vhodné motivace ve vyučovacím procesu, nemůže dojít k plnému rozvoji osobnosti jedince. Ve věku těchto žáků je to právě pedagog, který může rozvoj schopností daného jedince limitovat, ale zároveň je to pedagog, který může pomocí motivace vést žáky k nadstandardním výkonům.

Současné kurikulum si žádá hledání nových metod a postupů ve výuce. Klade důraz na samostatné myšlení žáků, tvořivost, kreativitu, aktivitu, komunikaci, samostatné vyhledávání informací a spolupráci. Snažíme se tedy ustupovat od tradiční, nezáživné frontální výuky a raději vnášíme do výchovně vzdělávacího procesu prvky netradiční výuky, které jsou charakteristické pro efektivní vzdělávání. Pokud totiž chceme, aby si žáci z výuky odnesli co nejvíce poznatků a zkušeností, musí být výuka poutavá, zajímavá a motivující.

Cílem teoretické části diplomové práce je popsat některé z možností zvýšení motivace žáků k učení na primární škole. Protože problematika motivačních strategií je velmi rozsáhlá, jsou zde zvoleny dva pilíře, pomocí kterých je možno žáky motivovat. Jednu ze základních motivačních strategií bude představovat aktivní účast žáků ve vyučovacím procesu. Druhou vybranou motivační strategií bude zařazování mezipředmětových vztahů do výuky. Dílčím cílem této části práce bude vymežit problematiku motivace a její vztah k výchovně vzdělávacímu procesu. Zaměříme se také na klíčovou roli učitele, který sehrává, vzhledem k motivovanosti žáků, velkou roli.

Aktivní zapojení žáka do procesu výuky a propojení vyučovaných předmětů do souvislostí, to jsou dva základní elementy pro dosažení efektivní výuky. Žáci primární školy jsou aktivní bytosti, kterým nečiní potěšení půl dne sedět v lavici a jen pasivně poslouchat výklad učitele. Tito žáci se chtějí učit, ale ne na základě vysvětlování abstraktních termínů, nýbrž pomocí názorného učení a praktického využití. Piaget toto stádium nazval fází konkrétních operací, kdy žáci chtějí nalézt souvislosti mezi jevy, které je obklopují. Tím je nutno považovat za zcela zásadní, aby se neoddělovaly jednotlivé předměty jako samostatné jednotky. Když využíváme znalost jednoho předmětu v jiném, dochází k lepšímu pochopení dané látky a trvalejšímu uchování v paměti.

První kapitola je zaměřena na aspekty motivace, přičemž budou čtenáři seznámeni s danou problematikou. Budou vymezeny pojmy potřebné k pochopení následujících částí práce.

Ve druhé kapitole již budou rozvedeny možnosti zvyšování motivace ve vyučovacím procesu, které jsou považovány za klíčové v budování efektivní výuky na primární škole. Zde má nezastupitelnou roli tvořivý učitel, v jehož rukou je možnost zvyšování motivovanosti žáků.

Třetí kapitola pojednává o výukových metodách, které má pedagog v rámci své činnosti k dispozici. Zde budou více rozvedeny metody aktivizační a komplexní, protože s klasickými se již každý nepochybně během svého studia setkal. O obohacování výuky o metody aktivizační a komplexní bude podrobněji pojednávat kapitola čtvrtá.

Poslední kapitola teoretické části práce se bude zabývat propojováním učiva z jednotlivých tématických celků, zařazováním mezipředmětových vztahů do procesu výuky tak, jak to vyžaduje současné kurikulum.

Na teoretickou část práce bude navazovat empirická. Cílem druhé části práce bude provést výzkumné šetření a zjistit, které motivační činitele jsou determinovány využíváním motivačních strategií. Dílčími cíli bude zjistit, které motivační činitele dominují u žáků druhého období primární školy. Dále se pokusíme vymežit, která z vybraných výukových metod je ve výuce využívána nejčastěji. Posledním dílčím cílem stanovíme, který předmět je ve výuce anglického jazyka ve druhém období primární školy integrován nejčastěji. Výzkumné šetření bude realizováno s žáky 2. období primární školy a jako výzkumný nástroj nám poslouží dotazník.

V páté kapitole nejprve popíšeme design výzkumného šetření, kde vymežíme výzkumné otázky, vycházející z hlavního cíle empirické části diplomové práce. Vymežíme výzkumné metody, pomocí kterých budeme dosahovat cíle. Dále popíšeme fáze a průběh samotného výzkumného šetření. Získaná data budeme následně analyzovat a interpretovat.

Na závěr práce shrneme výsledky výzkumného šetření a pokusíme se odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretickou částí této práce se pokusíme popsat možnosti zvyšování motivace žáků k učení na primární škole pomocí námi zvolených motivačních strategií.

Při zpracování teoretické části diplomové práce jsme postupovali od obecného k jednotlivému. Nejprve se zaměříme na vymezení pojmu motivace a činitele, které motivaci žáků mohou ovlivňovat. Také se zaměříme na úlohu učitele, který má na formování a motivovanost žáků velký vliv. Třetí kapitola bude zaměřena na výukové metody, které je možno v pedagogické praxi využívat. Následně bude rozvedeno několik námi vybraných metod ze skupiny komplexních a aktivizačních metod. Poslední kapitola teoretické části práce pojednává o uplatňování mezipředmětových vztahů ve výuce jako prostředku motivování žáků k učení.

1 Aspekty motivace

Motivace má ve výchovně vzdělávacím procesu primární školy zcela nezastupitelné místo. Dokonce Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) zcela zřetelně, v cílech základního vzdělávání, uvádí fakt, že základní vzdělávání by mělo **umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení**. Pedagogové by měli mít zájem pracovat na motivovanosti svých žáků nejen ve vztahu k současnému kurikulu, ale především v zájmu celé naší společnosti.

V této kapitole tedy vymežíme pojem motivace a uvedeme její základní charakteristiky. Popíšeme druhy motivace a jejich souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem.

1.1 Význam motivace ve výuce

Podle Plhákové (2007, s. 319) lze motivaci definovat jako: *„souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují prožívání a chování s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“*. Podobně se k vymezení tohoto termínu staví Hrabal, Man, Pavelková, kteří chápou motivaci jako *„souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“* (1989, s. 16). Na úrovni výchovně vzdělávacího procesu můžeme motivaci chápat jako proces zdůvodnění potřeby jedince k učení. Můžeme ji chápat jako prostředek pro zvyšování efektivity učebního procesu po celou dobu edukace žáka (Sitná, 2013).

Vnitřní motivace (viz níže) edukačního subjektu by současně měla být cílem působení každého učitele. V průběhu učení žáka, zvláště v průběhu aktivních učebních činností v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti, se může měnit struktura motivace k učení. Znamená to, že žák má nadále zájem o daný předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů. Tak také může dojít k přeměně počáteční převážně vnější motivace v motivaci převážně vnitřní (Čáp, 1980). Motivace tedy z velké části ovlivňuje to, jakým směrem se bude ubírat jednání vyučovaného jedince. Mnoho dětí přesto ve škole pracuje, aniž by plně využívaly svůj potenciál, právě v důsledku nedostatečné motivace ze strany pedagoga.

Pro učitele tato problematika představuje jeden z nejdůležitějších prostředků svého působení ve třídě, protože na základě pozitivní motivace dítě dokáže naplno využívat

a rozvíjet své dispozice. Učitel, který ve vyučování uplatňuje adekvátní způsoby vnější i vnitřní motivace, klade pevné základy pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Motivaci musí přizpůsobovat cíli a obsahu vyučování a také věku žáků (Lokšová, Lokša, 1999).

Motiv jako základní hybatel

Pokud hovoříme o motivaci, je zcela vyloučeno opomenout pojem motiv, který s motivací úzce souvisí. Rozumíme tím každou pohnutku, která aktivizuje určité chování člověka. Můžeme říci, že je to důvod, který vede člověka k určitému jednání. Motivy způsobují stav vnitřního napětí, neklidu, které udává vznik i orientaci aktivity daného jedince (Lokšová, Lokša 1999). Podle Plevové, Petrové (2012) motivy většinou vznikají v důsledku interakce dvou uvedených složek:

- na základě potřeb člověka,
- na základě pobídek a vnějších podnětů.

Uspokojení těchto potřeb nebo úkolů pro člověka znamená uvolnění napětí a pocit klidu.

1.2 Potřeby žáka a jejich aktualizace

Jak již bylo zmíněno výše, jednou ze základních příčin vzniku motivu jsou potřeby člověka. Potřeba je pocit nedostatku něčeho konkrétního a pro člověka nezbytného, který odstraníme tím, že jej uspokojíme. Z toho vyplývá, že pedagog by měl probouzet u dětí jakýsi „hlad po učení“, který dítě odstraní velmi jednoduše a to tím, že se bude aktivně podílet na vyučovacím procesu. Tedy aktualizaci potřeb chápeme jako důležitý prostředek rozvíjení motivace, v našem případě žáků ve výuce.

Vzhledem k zaměření naší práce se na tomto místě budeme dále zabývat potřebami poznávání, sociálními potřebami a výkonovými potřebami.

Poznávací potřeby žáků primární školy

Potřeby poznávání mají mezi ostatními potřebami velmi důležitou pozici, protože motivovaný žák uspokojuje své poznávací potřeby nejen novými poznatky, ale také průběhem dané učební činnosti. Jsou to potřeby sekundární, které se u žáka nemusí rozvinout v plné míře (Lokšová, Lokša, 1999).

Podle Hrabala, Mana, Pavelkové (1989) je období školní docházky pro rozvoj poznávacích potřeb nejpříhodnější. Stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje osobnosti žáka a zároveň kvalitním motivačním zdrojem jeho učení.

Základem je snažit se u žáků probudit poznávací potřeby především vhodnou volbou učebních činností, aby žáci dosáhli vnitřní motivace poznání. Pokud dosáhneme aktualizace poznávacích potřeb edukantů, výsledkem nám bude touha dětí po uspokojení těchto potřeb a to tak, že budou dychtiví po nových poznacích.

Sociální potřeby v průběhu života dítěte

Sociální interakce je důležitou součástí veškeré činnosti žáka, protože prostřednictvím tohoto vzájemného působení dochází k rozvoji dítěte. Především z tohoto důvodu jsou sociální potřeby při rozvíjení motivace k učení tak podstatné. Samotné poznávání je ve své podstatě sociální, protože komunikace je nejen jedním z prostředků vzniku a odevzdávání poznatků, ale i důležitou složkou poznávací činnosti (Lokšová, Lokša, 1999).

Primární sociální potřeby jsou vrozené a jsou napojeny na blízké osoby v raném období vývoje dítěte - matka, otec (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Z toho vyplývá potřeba mateřské lásky, která je základním požadavkem pro rozvíjení potřeb pozitivních vztahů v budoucnosti.

Během vývoje dítěte se však vytváří kromě primárních sociálních potřeb také sekundární potřeby. Ty se vztahují k morálním hodnotám a k zájmům společnosti jako celku. Jedná se především o potřeby pozitivních vztahů a obavy z odmítnutí.

Zde je velmi důležitá role učitele působícího jako morální vzor, protože učitel, vědomě či nevědomě svým stylem vystupování, chování a vedením výuky, ovlivňuje sociální motivaci žáků, která je podmíněna aktualizací sociálních potřeb. Je důležité apelovat na probouzení potřeb pozitivních vztahů, protože uspokojování těchto potřeb se odráží v pozitivní atmosféře celého třídního kolektivu.

Probouzení výkonových potřeb

Potřeby zaměřené na výkon vznikají již v raném dětství při výchově. Jde o potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Důraz by měl být kladen na aktualizaci potřeby úspěšného výkonu, kterou by měl učitel v rámci svého výchovného působení využívat. Pokud žáci mají nízkou výkonovou motivaci a dominuje potřeba vyhnout se neúspěchu, v zátěžových situacích žák pociťuje strach ze selhání. To by mohlo deformovat

jeho postavení, a proto se raději takovým situacím vyhne. Naopak žák s převažující potřebou úspěšného výkonu má tendenci nevzdávat se a překonávat překážky (Plevová, Petrová, 2012).

Z výkonových potřeb vychází výkonová motivace, na které závisí rozvoj kladné motivace žáka k učební činnosti. Ve škole je tedy potřeba posilovat úspěšné výkony dětí a tím rozvíjet jejich důvěru ve své vlastní schopnosti. Posilování úspěšného výkonu je žádoucí učinit hned po vykonání, a to kladným hodnocením.

1.3 Motivace dlouhodobá a krátkodobá

Z hlediska času můžeme motivaci rozdělit na dlouhodobou a krátkodobou. Ta krátkodobá je charakteristická pro období dětí mladšího školního věku, protože dítě chce dosáhnout určitého úkolu či cíle v co nejkratším časovém úseku. Je to například rychlé splnění povinností pro získání většího množství volného času. Tato motivace je velmi silná a intenzivní, ale po uspokojení potřeby obvykle opadá a přichází další. Není ovšem vyloučeno, že motivace krátkodobých cílů nemůže být cestou ke splnění těch dlouhodobých.

Dlouhodobá motivace je charakterizována sebezapřením a cílevědomostí jedince. Vede žáka k naplnění cílů, které jsou trvalé z hlediska delšího časového horizontu, a k jejichž obměnám nedochází často. Dlouhodobé motivy zaujímají v hierarchii potřeb velmi vysokou pozici. Na základě této motivace dochází k sebezdokonalování člověka, dává mu důvod k něčemu směřovat a inspiruje ho. Ve školství může být vrcholem dlouhodobé motivace celoživotní vzdělávání (Sitná, 2013).

1.4 Podmíněnost vnitřní a vnější motivace

Motivace může vycházet z vnitřních pohnutek jedince, ale také z vnějšího popudu. Jestliže motivace vychází z žákovy zájmu, z jeho vlastní touhy, pak se jedná o motivaci vnitřní. V takovém případě žák neočekává žádné hodnocení, pochvalu ani odměnu. Činnost vykonává proto, že jej baví nebo proto, že prostřednictvím dané činnosti dosáhne svého cíle. Takto motivovaného žáka nemusíme k činnosti dlouho pobízet, protože činnost vykonává ochotně a rád. Cílem učitele by mělo být dosažení vnitřní motivace k učení u každého žáka.

McCombsová (1997) uvádí, že vnitřní motivace je závislá na tom, zda žák vnímá učební činnost nebo zkušenost jako pro něj osobně smysluplnou a současně má možnost aktivně se podílet na výběru cílů a metod i hodnocení výsledků učení.

Kalhous, Obst (2002) doplňují, že dobří učitelé odkrývají žákům souvislosti cíle hodiny s jejich životem. Vnitřní motivaci žáků mohou vzbudit také tím, že hodinu zahájí

předvedením zajímavého pokusu nebo problému. Zkrátka nějakým způsobem aktivizují poznávací potřeby žáků.

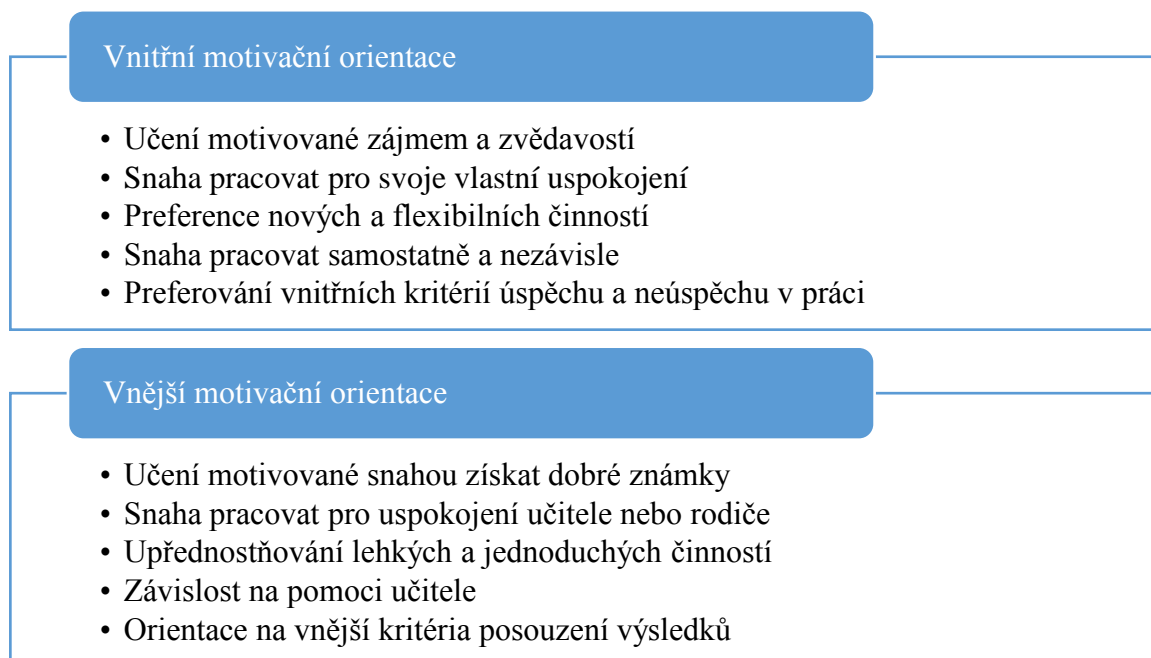
Jak již bylo zmíněno, vnější motivace je podmíněna určitými vnějšími činiteli, které podněcují danou aktivitu jedince. Znamená to, že jedinec se nevzdělává ze své vlastní vůle, ale proto, že jej k tomu vedou okolnosti „zvenčí“ – pod hrozbou trestu, slíbení odměny, pochvala učitele. Zde hovoříme především o systému odměn a trestů.

Žádoucí chování by mělo být odměňováno, tím dojde k posílení a bude se opakovat. Pro odměňování je lepší volit nemateriální prostředky, které jsou účinnější. Odměňování řadíme k tzv. pozitivní motivaci. Negativní motivací rozumíme snahu jedince vyhnout se nepříjemným důsledkům nežádoucího chování – tresty.

Vnější motivace však nestačí k dozrání žáka ve zralou osobnost. Přesto v předškolním a mladším školním věku je tato motivace dominantní, což se s rostoucím věkem může změnit. Vhodným zařazováním motivačních prvků do výuky však může učitel docílit přechodu od vnější motivace k vnitřní již v primární škole.

Znaky vnitřní a vnější motivační orientace demonstrujeme na následujícím schématu (Lokšová, Lokša, 1999).

Schéma č. 1



2 Zdroje motivace ve výuce

Existuje řada činitelů, které mají na motivovanost žáků během vyučovací činnosti a dokonce během celého procesu edukace velký vliv. Aktuální motivace žáka může být ovlivněna prostředím, sociální situací a jinými vlivy, které na něj působí. Z těchto příčin kolísá úroveň motivace. Velký podíl zde má rodinné zázemí a také převratné změny, se kterými se jedinec v životě setká. V této souvislosti musíme hovořit často o negativním dopadu na žáka. Například v době rozvodu rodičů dítěte může dojít k úplné ztátně motivace k učení. Je to z toho důvodu, že dítě se v daný okamžik zabývá významnějším problémem a škola se tak stává druhořadou.

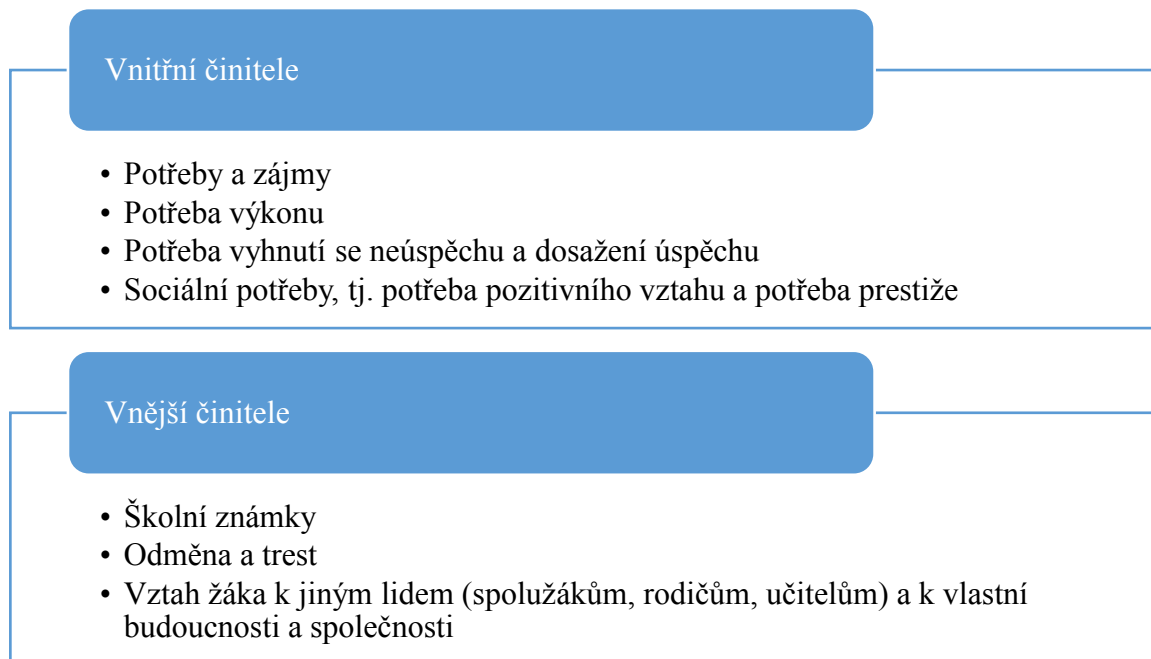
Ovšem zcela nezastupitelnou roli v učebním procesu má pedagog, který formuje a vede osobnost mladého jedince v rámci výchovně vzdělávacího působení. Práce učitele se tak zcela přirozeně odráží v chování a jednání žáků. McCombsová (1997) se přiklání k názoru, že učitel, který je schopen být v hodinách uvolněný a příjemný přináší žákům pocit bezpečí i ve složitých situacích. Uvádí, že základem jeho dobrého vystupování je přijímat žáky takové, jací jsou a dívat se na věci jejich úhlem pohledu.

Pedagog se každodenně dostává do nových situací, na které musí rychle reagovat. Jeho úkolem je neustále se všeobecně vzdělávat. Také by se měl seznamovat s dalšími motivačními činiteli, které může ve své praxi využít. Určitě by zde měla patřit aktivizace žáků, spojování poznatků z různých předmětů do smysluplných celků, názornost, vhodné použití vyučovacích metod a další vhodné motivační prostředky.

V prvních ročnících mladšího školního věku převládá vnější motivace, přičemž největší motivační účinek na učení mají vnější činitele, především pochvala a trest. Později ovšem může učitel využít vlastní aktivity žáků častěji. Žák si začne s postupujícím věkem klást jisté nároky sám na sebe a prosadí si svůj zájem. Formuje se tak jeho systém vnitřní učební motivace.

Motivačními činiteli, které podněcují motivaci žáka k učení, mohou být
(Lokšová, Lokša, 1999):

Schéma č. 2



2.1 Role učitele a jeho úspěšné motivování žáků

Pedagogickou profesi nelze zcela chápat jako jedno z mnoha povolání. Je to poslání. Učitelství je určitý druh umění a také dar, protože ne každý, kdo chce správně vyučovat, to dokáže (Kotrba, Lacina, 2010). Předpokladem tohoto poslání je zastávat v rámci výchovně vzdělávacího procesu různé role nezbytné k efektivnímu vykonávání této profese.

Dle Šmelové (2006) práce předškolního pedagoga zahrnuje tyto role:

- Role ochránce a poskytovatele odborné péče
- Role zprostředkovatele poznatků a zkušeností
- Role poradce a iniciátora
- Role manažera
- Role diagnostika a klinika

Tyto role lze stejně dobře aplikovat na práci pedagoga primární školy. Poskytuje žákům odbornou péči, bezpečí a zázemí. Zprostředkovává dětem poznatky a zkušenosti na základě využívání vhodných strategií a metod výuky. Každodenně plní roli poradce a průvodce na jejich cestě za poznáním, řeší běžné životní situace a vytváří podmínky

pro rozvoj osobnosti jedince. Také plní roli manažera při práci s RVP ZV a při podílení se na tvorbě ŠVP ZV, projektování a stejně tak při tvorbě vzdělávacích strategií. Diagnostikuje zájmy a potřeb svých žáků, identifikuje potíže a jejich zdroje. Učitel musí umět komunikovat s rodiči i kolegy.

Efektivnost činnosti učitele se do určité míry odvíjí od jeho kvality pedagogických dovedností. Základy těchto dovedností si budoucí učitelé osvojují na pedagogických fakultách, jejichž cílem je produkovat kvalitní pedagogické pracovníky. Ovšem s vkladem dovedností, které studentům předává pedagogická fakulta, aktivní učitelé nevystačí. Učitelé ve školské praxi (zejména ti začínající) potřebují další náměty a inspirace ke zdokonalení dovedností, ale také podněty k osvojení dalších dovedností důležitých pro úspěšnou pedagogickou komunikaci. Významnou podmínkou účinnosti práce pedagoga je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá a současně mít dovednost to realizovat ve své edukační činnosti. Rozdíl mezi znalostí o tom, co je třeba dělat a dovedností to realizovat, je veliký. Teoretické předpoklady k efektivnímu vyučování by měl mít každý absolvent pedagogické fakulty, na rozdíl od dovednosti umět vyučovat, kterou je třeba zdokonalovat především v rámci své praxe. Rozvíjení těchto dovedností je tedy úzce spojeno s uměním úspěšně vyučovat a motivovat, proto je třeba na nich neustále pracovat (Kyriacou, 2008).

2.2 Rozvíjení motivace na základě aktivní a tvořivé výuky

Základní dispozicí pro plnou seberealizaci jedince je tvořivost. V tomto případě je důležitá výše zmíněná role učitele, který bude pracovat na rozvoji tvořivosti svých žáků cílevědomým a záměrným působením. Tvořivý proces musí bezpochyby realizovat tvořivá osobnost, která je schopna vychovat tvořivé žáky.

Podstatným charakteristickým znakem tvořivosti je novost, která se projevuje jako schopnost řešit věci původně, neočekávaně, důvtipně, překvapivě a objevně v tom, že se člověk při rozličných úlohách neopírá o již existující postupy, ale přichází obvykle s novými, neobyčejnými nápady (Lokšová, Lokša, 1999). Na přístupu k aktivní a tvořivé výuce se samozřejmě podílí spousta faktorů, jako je věk vyučujícího, jeho postoje k novým metodám a postupům a rovněž zaujetí, se kterým své povolání vykonává.

Učitelovo mistrovství se projevuje také podchycením zájmu žáků o učení. S tím souvisí také jejich plné zapojení do probíhajícího učebního procesu. Jde o velmi náročnou dovednost, kterou se nepodaří každému učiteli dosáhnout dokonce v rámci celé své kariéry. **Aktivní výuka však usnadňuje zaujmout žáka a dokonce udržet jeho zájem o učební**

činnost. Žáci se tak aktivně účastní výuky a „odnášejí“ si mnohem více informací než při jejich pasivní účasti, kdy jsou často myšlenkami úplně jinde než u vyučovaného předmětu.

Sitná (2013) uvádí inspiraci učitelům pro zvýšení zájmu žáků o učení následujícím způsobem. Učitel by měl ukázat, že i jeho samotného daná vyučovaná problematika zajímá a je pro ni zapálený. Měl by se zaměřit na zajímavosti, spíše pokládat otázky než přednášet fakta. Zcela zásadní je uvádět souvislosti mezi tím, co učí a běžným životem, přinášet konkrétní předměty, promítat video, organizovat exkurze a setkání s odborníky. Učitel by měl vést své žáky k tvořivosti, aktivitě a sebe prezentaci. Důležité je také často měnit aktivity žáků, zařazovat překvapivé a nové činnosti. Přířnos spatřuje rovněž ve využívání skupinových technik práce a soutěží. Přizpůsobení výuky způsobu života žáků je dalším činitelem vedoucím ke zvýšení zájmu žáku o učení. V neposlední řadě by měl učitel přidat svému předmětu lidský rozměr (přirozenost učení).

2.3 Hledání souvislostí mezi informacemi jako motivační strategie výuky

Dalším zdrojem motivace ve výuce může být propojování jednotlivých předmětů do vzájemných souvislostí. **Důležité je nepředávat dětem v jednom předmětu izolované poznatky od předmětů ostatních.** Mezi jednotlivými vyučovacími předměty totiž existují obsahové vazby, které umožňují a některé dokonce vyžadují propojení do ucelených souvislostí.

Friedland, Shapiro (2008) uvádí 5 úrovní neboli typů učení, které jsou hierarchicky uspořádány. Jako nejnižší stupeň učení uvádí vědomost. Vyšší typ učení, hned za vědomostí, je porozumění, kterým rozumí schopnost vysvětlit a umět používat určitou vědomost. Dalším stupněm je umět rozeznat problém. Tento typ učení nazývají srdce kritického myšlení. Umět vyřešit problém navazuje na rozeznání problému. Nejvyšší stupeň učení je pak úsudek nebo zhodnocení. Jedinec musí na základě svého vlastního úsudku v záplavě informací vybrat, které jsou „lepší“ a nepodléhat povrchním sdělením. Na základě vlastních zkušeností i zkušeností jiných si vytváří svůj vlastní úsudek.

Cílem vzdělávání v době informační přesycenosti nemůže být totiž pouhé osvojení určitého množství informací, vybudování jakési vědomostní databáze. **Nechceme vychovat chodící encyklopedie, ale samostatně uvažující jedince.** Proto je nezbytné, aby naši žáci v průběhu školní docházky získali určitý balíček poznatků, ale především řadu, pro život ve společnosti důležitých, kompetencí. Měli by si osvojit vhodné strategie učení, získat

motivaci pro celoživotní učení, měli by být schopni řešit problémy, být kreativní, měli by umět všestranně a účinně komunikovat, spolupracovat a respektovat práci druhých, měli by být vnímaví, tolerantní a ohleduplní k ostatním lidem a svému prostředí a také by měli nést zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy. Rámcový vzdělávací program tyto cíle souhrnně nazývá klíčové kompetence (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Na prvním stupni mají mezipředmětové vztahy obrovský význam. Jejich uplatňováním dochází ke zlepšení motivovanosti žáků, a tím ke zefektivnění vyučovacího procesu. Na základě lepší fixace učiva dochází rovněž ke zkvalitnění učební činnosti.

3 Přehled výukových metod a jejich aplikace do výuky na primární škole

Pojem metoda pochází z řeckého slova „methodos“, což označuje cestu nebo postup. Výukové metody jsou způsoby (postupy, cesty) společné činnosti učitele a žáků, které vedou k dosažení plánovaných cílů. Chápeme je tedy jako stěžejní prostředky, prostřednictvím kterých plníme výchovně vzdělávací cíle. Slouží také k řízení učebních činností žáků a k jejich navozování (Nelešovská, Spáčilová, 2005). V dnešní době má učitel primární školy obrovské možnosti a volnost ve výběru těchto metod. **Pro výuku bychom měli volit takové metody, které povedou žáky ke zvědavosti a touze po učení.**

V pedagogické literatuře můžeme nalézt různé způsoby klasifikace vyučovacích metod. Vališová, Kasíková a kolektiv (2007) uvádí třídění vyučovacích metod dle níže uvedených kritérií.

- Kritérium klasifikace metod – pramen poznání a typ poznatků (aspekt didaktický)
- Kritérium třídění – stupeň aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický)
- Kritéria použití metod výuky – myšlenkové operace (aspekt logický)
- Kritérium třídění – specifická funkce metody ve vyučovacím procesu (aspekt procesuální)
- Kritérium třídění – teoreticko-praktická rovina (aspekt aplikační)

Maňák (2001) uvádí komplexní klasifikaci základních skupin metod výuky, na které nahlíží z několika hledisek.

- Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatku – aspekt didaktický
- Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
- Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický
- Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
- Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
- Aktivizující metody – aspekt interaktivní

Výše uvedené členění najdeme také ve studiích Kalouse, Obsta (2002) a Kropáče (2004).

Maňák, Švec (2003), v návaznosti na vzrůstající potřebu inovace výuky, rozlišují tři skupiny výukových metod podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Zde je charakteristické splynutí pojmů výuková metoda a organizační forma. Toto členění následně rozebereme.

Kombinovaný pohled na výukové metody dle Maňáka, Švece (2003) přinášíme v následujícím schématu.

Schéma č. 3

Klasické výukové metody

- Metody slovní
 - *vyprávění*
 - *vysvětlování*
 - *přednáška*
 - *práce s textem*
 - *rozhovor*
- Metody názorně demonstrační
 - *předvádění a pozorování*
 - *práce s obrazem*
 - *instruktáž*
- Metody dovednostně praktické
 - *napodobování*
 - *manipulování*
 - *laborování*
 - *experimentování*
 - *vytváření dovedností*
 - *produkční metody*

Aktivizující výukové metody

- Metody diskusní
- Metody heuristické, řešení problémů
- Metody situační
- Metody inscenační
- Didaktické hry

Komplexní výukové metody

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Individuální a individualizovaná výuka
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka
- Výuka dramatem
- Otevřené učení
- Učení v životních situacích
- Televizní výuka
- Výuka podporovaná počítačem
- Sugestopedie a superlearning
- Hypnopedie

3.1 Charakteristika klasických výukových metod

Aplikací klasických výukových metod je charakteristická tradiční výuka. V této kapitole se pokusíme uvedené metody blíže charakterizovat.

Metody slovní

Slovo je pro učitele nástrojem nejrychlejšího přenosu informací směrem k žákovi. Ve výuce se setkáváme s využíváním slovních monologických forem, ale také těch dialogických, kde učitel klade žákům otázky (Kalhous, Obst, 2002). Je nutno podotknout, že nejrychlejší přenos informací neznamena vždy nejefektivnější způsob zapamatování přenesených informací. S těmito metodami je nutné vhodně pracovat a kombinovat je s jinými tak, aby došlo k probouzení poznávacích potřeb jedince a k efektivitě vyučovacího procesu. Slovní metody tedy dělíme do dvou základních složek – monologické a dialogické.

Podstatou monologických metod je učitelův slovní projev, který sleduje prezentaci a vysvětlování nového učiva žákům. Délka výkladu by měla být přiměřená věku žáků, náročnosti učiva a psychohygienickým podmínkám, které ovlivňují žákovu pozornost. Důležité je mluvit jasně a srozumitelně. Výklad by neměl trvat příliš dlouhou dobu, zvláště u žáků primární školy, protože žáci nejsou schopni udržet pozornost. Pro kvalitní užití monologických metod je důležitý obsah i způsob použití dané metody (Nelešovská, Spáčilová, 2005). V současné době ovšem tato metoda ztrácí své dominantní postavení, vzhledem k aplikaci výuky orientované na žáka, které předpokládají větší aktivitu žáka a jeho participaci na výchovně vzdělávacím procesu.

Dialogickou metodu je možno chápat jako předstupeň diskusní metody. Dialogická metoda předpokládá kladení otázek ze strany učitele, jež má při objasňování nové látky mnohem větší efektivitu než pouhý monologický slovní projev učitele. Petty (1996) spatřuje výhodu této metody v tom, že je zde kladen důraz spíše na pochopení probíraného než na znalost. Pokud učitel neusiluje o to, aby žáci danou problematiku pochopili, pak je vysoká pravděpodobnost, že žáci obsah hodiny brzy zapomenou. Současně tato metoda podporuje vnitřní uspokojení žáka, které získá po správně odpovězené otázce, za kterou je učitelem bezprostředně pochválen. Ten pocit, že jsou při učení úspěšní, přináší žákům motivaci nezbytnou k dalšímu vzdělávání.

Metody názorně demonstrační

„Metody názorně demonstrační jsou metody, které se při zprostředkování poznatků opírají o přímý názor, o nazíravé poznávání předmětů a jevů bez aktivního působení na ně“ (Kantorová a kol., 2010). Ke zprostředkování předmětů a jevů, které se přímo pozorovat nedají se využívá obrazů, kreseb, modelů a schémat.

Názorně demonstrační metody jsou potřebné především pro počáteční fázi poznání, které začíná často prožitkem a vjemem (Kalhous, Obst, 2002). Vzhledem k věkovým zvláštěnostem žáků mladšího školního věku je velmi potřebné, aby bylo využíváno přímého smyslového vnímání.

Učení na příkladech je neúčinnějším a nepodnětnějším způsobem, jak žákům ukázat to, co by měli umět a jak by při tom měli postupovat. Je důležité si také uvědomit, že žáci se učí pozorováním, aniž by o to učitel usiloval. Všimají si totiž více toho, co učitelé dělají, než toho, co říkají. Učitelé by proto měli mít neustále na mysli být žákům dobrým vzorem (Petty, 1996).

Skalková (1999) vidí účinnost využívání názorně demonstrační metody především ve vhodném zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a její kombinaci s jinými metodami. Doporučuje spojení s metodami, které vyžadují aktivní činnost žáků. V takovém případě plní svou poznávací a motivační funkci nejlépe.

Metody dovednostně praktické

Maňák, Švec (2003) charakterizují dovednostně praktické metody jako metody, které jsou zaměřeny na vlastní aktivitu a činnost žáků, především činnost praktickou, jejímž cílem je překonat odtržení školy od života a při nichž je důležité naplňovat následující principy: aktivizace všech smyslů, odpovědnost a metodická kompetence žáků, orientace na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život.

Kantorová a kol. (2010) využívají termín praktické metody, které popisují jako metody užívající praxi a práci učících se, jejich přímý styk a možnost manipulace s předměty. Zdůrazňují zacházení s předměty, motorickou činnost, osvojení si praktické, pracovní činnosti a jejich využití.

Aktivnímu učení výrazně pomáhají prakticky zaměřené činnosti. Pro žáky, a to především pro ty, kteří navštěvují primární školu, je mnohem lepší si něco přímo vyzkoušet, než o tom slyšet přednášku. Při aplikaci této metody je dobré, aby žáci věděli předem, co se bude dít a proč. Učitel by měl vysvětlit, proč tuto činnost připravil a jak souvisí s těmi předcházejícími. Ústní pokyny je vhodné doplnit vizuálními pomůckami.

Před samotným započítáním aktivity je vhodné se ujistit, zda všichni žáci instrukce pochopili (Silberman, 1997).

3.1.1 Využití klasických výukových metod

Tyto výukové metody jsou z hlediska organizace jednoduché, ne příliš ekonomicky ani časově nákladné. Rodiče i učitelé jsou na používání těchto metod zvyklí. Nevýhodou však je nutnost používání vnější náhradní motivace jako je například klasifikace. V rámci tradičního vyučování nedochází k dostatečnému propojení získaných vědomostí a žáci nerozvíjí schopnost spolupráce a komunikace. Není zde také respektována zásada individuálního přístupu (Zormanová, 2012).

Tento způsob výuky se přes různé obměny po dlouhou dobu nezměnil a v důsledku toho také nedošlo k převratné změně efektivity práce ve škole. Tradiční výuka nemůže většině žáků zajistit zvládnutí všech vědomostí, které učitel a učebnice sdělují, a ani neposkytuje možnosti rozvoje aktivní, samostatné a tvůrčí činnosti žáků (Pecina, 2008).

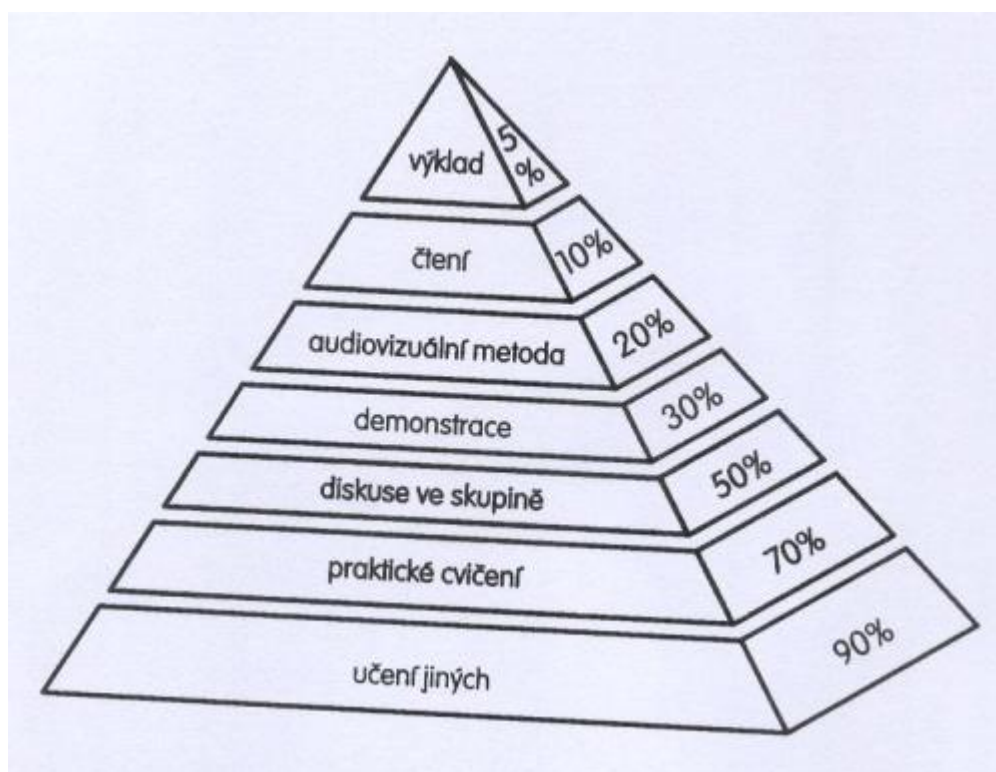
Naším cílem zde není shodit klasické výukové metody, ale je nutné podotknout, že efektivních výsledků ve výuce lze dosáhnout především střídáním vhodných výukových metod. A v rámci celoživotního vzdělávání učitele je zcela žádoucí hledat nové postupy a metody ke zvýšení efektivity vyučovacího procesu.

3.2 Aktivizující výukové metody jako motivační strategie ve výuce

Aktivizující metody přispívají k překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Aktivní výuka zdůrazňuje bezprostřední zapojení žáků do výukových aktivit (Maňák, Švec 2003).

Je známo, že čím aktivněji je žák zapojen do výuky, tím jednodušší a účinnější je jeho osvojování vědomostí nebo dovedností. Toto znázornila Shapiro (1992) ve svém modelu, kde vyjádřila procento zapamatování poznatků za použití vybraných výukových metod. Pyramida učení značí, že čím víc je žák vtažen do procesu učení, tím více informací a schopností získává.

Obrázek č. 1 Pyramida učení



Zdroj: Základní škola Droždín [online]. ZŠ Olomouc – Droždín ©2013 [cit. 2017-01-03].
Dostupné z: http://www.zsdrozdin.cz/?page_id=119

Švantnerová (2008) podrobně rozpracovává níže uvedené jednotlivé stupně pyramidy.

Výklad – 5% zapamatování

Výklad představuje rychlou formu poskytnutí nezbytných informací. Neměl by však být příliš dlouhý, protože staví žáka do pasivní pozice.

Čtení – 10% zapamatování

Individuální nebo skupinové čtení neumožňuje plně efektivní učení. Kombinace čtení s jinými metodami umožňuje lepší přístup k učení samotnému.

Audiovizuální metoda – 20% zapamatování

Filmy a jiné audiovizuální materiály mohou výrazně podpořit učení, obzvláště když následně proběhne diskuse.

Demonstrace – 30% zapamatování

Transparenty, plakáty, pracovní listy vizuálně podporují a doplňují slyšené.

Diskuse – 50% zapamatování

Verbální výměna názorů, pocitů a myšlenek umožňuje žákům rozšířit si vlastní obzor, prohlubuje pochopení tématu, poskytuje příležitost aplikovat naučené.

Praktická cvičení – 70 % zapamatování

Hraní rolí nebo předvádění je bezpečný způsob, jak podat obtížná či choulostivá témata. Pomáhá žákům vyjádřit vlastní pocity, myšlenky a postoje, které by při vystupování jiným způsobem nesdělili.

Učení ostatních – 90% zapamatování

Metoda je založena na učení vrstevníka vrstevníkem. Žák, který učí své spolužáky, si dokáže odané informace velmi dobře zapamatovat.

Z tohoto přehledu je zřejmé, že informace zprostředkované výkladem jsou fixovány nejméně a naopak dominují poznatky zapamatované prostřednictvím praktických cvičení a vyučováním ostatních.

Kalhous, Obst (2002) doplňují, že v rámci tohoto výčtu musíme počítat se značnou variabilitou procent uvedených u výukových metod, protože kvalitativní efekt vyučovací metody závisí na mnoha různých faktorech.

3.3 Motivování žáků prostřednictvím komplexních výukových metod

Třetí a zároveň nejsložitější skupinou ve struktuře výukových metod jsou komplexní výukové metody. Dle Maňáka, Švece (2003, s. 133) se komplexní metody odlišují od tradičních a aktivizujících metod hlavně tím, že *„jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe“*.

V následující části práce některé z nich rozebereme a budeme se věnovat jejich aplikaci do výuky na primární škole.

4 Zvyšování motivace ve výuce pomocí určitých komplexních a aktivizujících metod

V této kapitole budeme blíže charakterizovat námi zvolené aktivizující a komplexní metody. Všechny níže uvedené metody chápeme jako výchovné a vzdělávací strategie ovlivňující motivaci ve výuce na prvním stupni základní školy.

Primární úlohou těchto metod je posílení, procvičení a doplnění výkladu. V určitých případech mohou vhodnou formou také výklad nahradit a zcela jednoznačně se dají použít ke zopakování určité látky. Nelze opomenout také fakt, že tyto formy jsou pro žáky zábavné, dochází k uvolnění atmosféry ve třídě a tím ke stmelování kolektivu.

Vyučování a předávání dovedností je totiž mnohem víc než pouhý výklad látky. Proces učení není automatickým důsledkem toho, že někdo „nalije“ jinému informace do hlavy. **K učení je potřeba, aby se člověk zapojil do procesu učení „tělem i duší“.** Přednášky samy o sobě nevedou ke zvládnutí a trvalému zapamatování studované látky. Je to sice rychlý způsob předání informací lidem, jenže ještě rychlejší je proces zapomínání. Lidé totiž snáze pochopí to, k čemu se dopracují sami, než to, co za ně vymyslí někdo jiný. Lepším předpokladem pro trvalé zvládnutí studovaného je výuka založená na aktivním učení (Silberman, 1997).

4.1 Skupinovou prací ke kooperativní výuce

Skupinovou výukou chápeme výuku, při níž je třída rozdělena do více menších skupin, ve kterých dochází k aktivní spolupráci žáků. Samotné rozdělení třídy na skupiny není zárukou spolupráce, ke které chceme směřovat. Někteří učitelé totiž rozdělí žáky do skupin a poté jim zadají samostatnou práci. Takové učení potom nemá nic společného s uplatňováním spolupráce a sociálních vztahů pro efektivní učení. Využívání skupinových činností při výuce je tedy základním předpokladem kooperace žáků. Kooperativní výuka patří k metodám, které jsou orientovány na žáky a mají vysokou motivační hodnotu.

Skupinová práce je činností, která je pro žáky velmi zábavná sama o sobě a zároveň v sobě skrývá obrovský učební potenciál. Vyžaduje, aby si žáci utřídili novou látku, stejně tak jako by si měli osvojit metody, pravidla a slovní zásobu, kterou se učí. Skupinová práce vede žáky k tomu, aby přejímali za učení odpovědnost. Předpokládá sebekontrolu a vzájemnou pomoc probíhající v příjemné atmosféře. Tento způsob výuky můžeme chápat jako cestu k zapojení méně smělých žáků do dění ve vyučování. Tito žáci

se nechají snadněji přimět k aktivitě ve skupině, než k samostatnému vystupování před třídou (Petty, 1996).

Pro dosažení optimálních výsledků při využívání skupinových činností je třeba zajistit vnější a vnitřní podmínky výuky. Mezi vnější podmínky řadíme zajištění vhodného fyzikálního prostředí. Stanovení pravidel spolupráce žáků pak představuje podmínky vnitřní. Pravidla spolupráce můžeme stanovit různými způsoby. Efektivním způsobem se ukázalo sestavení pravidel, které tvoří sami žáci pod vedením učitele. To zaručuje, že se bude jednat o zásady, které cítí žáci jako potřebné a vyhovující. Takto stanovená pravidla budou respektovat a dodržovat spíše, než ta stanovená samotným učitelem. Mezi nejběžnější pravidla spolupráce mezi žáky ve třídě patří respekt k rozdělení do skupin, aktivní zapojení do práce ve skupině a přispívání k dobrým výsledkům. Žáci by měli uznávat názory druhých a nevnucovat násilím ty své. Je důležité dodržovat časový harmonogram práce a snažit se na výuce nechybět. Pokud má člen skupiny výhrady k práci spolužáka, učitele nebo skupiny, vhodně se vyjádří. Žáci také mají možnost požádat o přestávku, pokud jsou unaveni a současně by měl učitel tento požadavek respektovat. Jestliže dostanou úkol, vždy by měli projevit snahu jej splnit (Sitná, 2013).

Skupinová práce by měla žákům poskytovat dvě složky - bezpečí a náročnost. Největší bezpečí v třídním kolektivu žákům přináší přátelské vztahy.

Nejprve je třeba žáky učit, jak ve skupinách spolupracovat, vést je k uvědomění dovedností a způsobů chování, které vedou k úspěšnému učení ve skupině. Především by se měli naučit chápat potřeby druhých, vyjádřit svůj názor, naslouchat názorům druhých, diskutovat, argumentovat a další podobné dovednosti pojíci se k efektivní spolupráci s druhými lidmi. Realizace skupinových činností by tedy měla být základem pro užívání kooperativního učení.

Kooperativní učení je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky žáka jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Žáci musí pochopit, že mohou dosáhnout svého cíle jen tehdy, když i ostatní jedinci, s kterými jsou ve skupině, dosáhnou svého cíle. V konstruktivistické škole je pak toto učení tou nepřírozenější charakteristikou výchovně vzdělávacího procesu. Je založeno na reálné podstatě učení jako sociálního procesu (Kasíková, 2016).

Transmisivní pojetí výuky odsouvalo interakci žák-žák mimo školu. Ovšem v dnešní době je na tyto vrstevnické vztahy kladen velký důraz. Jedinec se může od svých vrstevníků naučit spoustu užitečných vědomostí i dovedností, které by od dospělých nezískal.

4.1.1 Přínosy a úskalí využívání skupinové práce ve výuce

Využívání skupinové kooperativní výuky přináší mnohá pozitiva, která zvyšují motivovanost žáků k učení. Existují ovšem také úskalí vztahující se k této vyučovací metodě jak pro žáky, tak pro učitele. Výhodou je, že kladné stránky zde převyšují ty záporné.

Kasíková (2016) vidí přínos v tom, že se do práce zapojí více žáků, i ti pomalejší, to přispívá ke zvýšení aktivity žáků při učení. Dochází k přirozenějšímu vyjadřování, což je způsobeno tím, že žáci obecně snadněji přiznají co neví před malou skupinou spolužáků. Skupinová práce zvyšuje zájem žáků o úkoly, za jejichž zpracování rovněž přebírají odpovědnost. Mohou si do určité míry volit tempo práce a musí si ji také sami organizovat. Zvyšuje se sebevědomí a frekvence úspěšné činnosti žáků. Při pravidelném zařazování skupinových činností jsou žáci samostatnější a zodpovědnější za své činy. Pozitiva vyplývají také pro učitele, kteří se mohou věnovat slabší skupině nebo připravovat další činnosti. Zařazováním skupinových činností zabraňují stereotypu, kterým by se vyučování mohlo stát.

Existují také úskalí skupinové práce, které mohou nastat. Je třeba jim předcházet nebo je případně eliminovat. Žáci ve skupině nemusejí pracovat rovnoměrně, protože jsou tam tahouni a také ti, kteří se jen vezou. Zpočátku si žáci nedovedou organizovat práci a neprobere se příliš učiva. Může docházet k odbíhání od zadaného úkolu. Skupiny jsou příliš hlučné a žáci se překřikují. Talentovanější jedinci se trumfují a přestanou se starat o zbytek skupiny. V učení mohou vznikat chyby, které se ihned neopraví. Pro učitele může představovat obtíž také hodnocení skupinové práce, protože nevědí, co hodnotit. Tento způsob výuky vyžaduje náročnější přípravu na výuku než některé jiné způsoby výuky (Kasíková, 2016).

Petty (1996) podotýká nevýhody spočívající v tom, že skupina může podléhat vlivu rozhodného jedince a mohou v ní panovat neshody. Někteří její členové mohou být zcela pasivní a aktivitu nechávají na ostatních. Tento problém je možné překonat tím, že každému členu skupiny určíme konkrétní úlohu - roli.

Role je možné rozdělit dle charakterových vlastností žáka. Někteří žáci mohou výrazně dominovat ve skupině, jiní jsou plaší. Ovšem role je třeba střídát, aby všichni měli možnost se zdokonalovat v různých dovednostech.

4.2 Zvyšování efektivity výuky pomocí didaktických her

Hra je jedna ze základních forem činnosti jedince (vedle práce a učení), pro kterou je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě (Maňák, Švec, 2003).

Kotrba, Lacina (2010) charakterizují hru jako jakoukoliv aktivitu, která je ohraničena herními pravidly.

Pro žáky primární školy je charakteristická záliba v hraní her. **Hry neslouží jen k motivování edukantů a zábavě, ale především poskytují výborné prostředí a podmínky pro zdokonalování se.** Opakované hraní určité hry znovu a znovu přináší žákům pocit uspokojení a šanci na zdokonalení svých schopností a dovedností. Nejužitečnější je využívání her k vyučování a učení (Brewster, Ellis, 2012).

Didaktické hry, kterými se budeme v naší práci zabývat, jsou činnosti, které mají své využití při učení. Mají vzdělávací i výchovný efekt. Aktivizují žáky, rozvíjí myšlení a poznávací funkce, protože jsou založeny na řešení problémových situací. Úkolem žáků je bezpodmínečně respektovat dohodnutá pravidla, což vede k posilování sebekontroly a socializace. Žáci se učí vyhrát i prohrát, získat i ztratit. Tvořivý učitel by měl hru využívat nejen jako prostředek pro zpestření výuky, ale také jako vhodnou vyučovací metodu v opakovací fázi vyučovací hodiny (Pecina, 2008).

4.2.1 Hra v současné škole

Pro hru jsou charakteristické aspekty, které obsahují významné prvky pro netradiční a efektivní vzdělávání v současné škole. V dnešní době, v rámci výchovně vzdělávacího procesu, nesměřujeme k vybavení žáků co největším množstvím vědomostí, ale klademe důraz na samostatné myšlení, tvořivost, kreativitu, aktivitu, komunikaci, spolupráci a jiné cíle vycházející z RVP ZV. K dosažení těchto cílů využíváme mnoha postupů a metod práce, které jsou pro žáky poutavé a přitažlivé. Dobrým prostředkem k osvojení si řešení různých situací a úkolů jsou hry. Během hraní her mohou žáci získat nové zkušenosti bez obav ze špatného hodnocení. Odbourávají se zábrany a vytvářejí se nové návyky. **Didaktická hra je tedy významným nástrojem k utváření klíčových kompetencí, které vymezuje současné kurikulum** (Sochorová, 2011).

V dřívějších dobách bylo učení pokládáno za velmi vážný a obtížný proces. Nebylo žádoucí slyšet ze třídy smích, vzbuzovalo to nedůvěru u ostatních učitelů. Dnes už je situace zcela jiná, ale přesto je v našem životě příliš vážnosti a málo prostoru pro lehkomyšlnost.

Snažme se toto překonat tím, že budeme s žáky hrát. Hry totiž mohou zapojovat žáky do výuky tak intenzivně a soustředěně jako tomu není u žádné jiné metody. Díky zvýšenému zájmu a motivaci, které jsou vyvolány hrou, mohou žáci získat k předmětu a k učiteli kladný vztah, který přetrvává dlouhou dobu (Petty, 1996).

4.2.2 Práce tvořivého učitele s hrou

Tvořivé vyučování připravuje žáka na komplexní řešení životních situací a úloh. **Důležitým předpokladem rozvoje tvořivosti je motivovat žáky do takové míry, aby měli požitek a radost z pochopení vyučovaného.** Používání hry je v tomto případě velmi účinné. Tvořivý učitel dokáže hry obměňovat podle situace a využívat je ke své práci variabilně. K tomu, aby žáci dokázali tvořivě riskovat při řešení problémů, je nutné podporovat jejich samostatnost, zodpovědnost a sebevědomí. Zde je důležitá stimulující atmosféra ve třídě uplatňující humor a radost. Učitel se stává pro žáky partnerem a pomocníkem (Sochorová, 2011).

Didaktická hra by měla být jednou z hlavních činností žáků na prvním stupni základní školy. Žáci spontánně využívají poznávací aktivity a učení probíhá nenásilnou formou. Stathakis (2013) vidí nutnost využívání her ve třídě proto, že hry poskytují prostor pro praktická cvičení a žáci se během procesu hry učí. Mohou se naučit množství důležitých dovedností přirozenou formou. Během hraní her žáci získávají různorodé souvislosti, které mohou pozitivně formovat vzpomínky z učení. **Hry zaujmou žákovu pozornost a aktivně jej zapojí do procesu výuky.**

4.3 Inscenační metodou k motivovanosti žáků

Inscenační metody mají blízko k vystupování herců v divadle. Výukové inscenace se účastní jakýkoliv účastník skupiny, jenže představuje roli, která je mu svěřena spontánně s možností improvizace. Inscenační metody bývají rovněž označovány jako hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry, scénické hry atd. Jejich základní funkce je však stejná. Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací (Maňák, Švec, 2003).

Nelešovská, Spáčilová (2005) přibližují inscenační metody jako metody, kdy jsou žáci přímo vtaženi do děje. Sami ztvárňují určité osoby, představují určité jednání. Využívají zde prvků dramatického umění. Žáci mohou jednat dle vlastních představ nebo podle přidělené role. Touto metodou žáci rozvíjejí mnohé stránky své osobnosti. Vžíváním

se do různých rolí žáci získávají nové emocionální zkušenosti, rozvíjí sociální a komunikační schopnosti, osvojují si vhodné způsoby jednání., jsou vedeni k sebepoznání a také se učí zaujímat postoje.

Budden (2004) tuto metodu charakterizuje jako aktivitu, při které jsou žáci stavěni do role někoho jiného nebo se nacházejí v určité imaginární situaci. Je to pro ně zábava, neboť mají na okamžik možnost stát se někým jiným.

4.3.1 Využití inscenačních metod na primární škole

Každý člověk během svého života plní různé sociální role a v rámci svých sociálních rolí jsme sami ovlivňováni okolím a současně dále působíme na ostatní kolem sebe. Využití inscenačních metod během výuky má tedy své velké opodstatnění, vychází z přímé zkušenosti. **Žák se naučí mnohem více, když si danou roli zahraje, než když je mu jako vnějšímu pozorovateli pasivně zprostředkována.** Každý účastník inscenace do své role vnáší svoje ztvárnění, které se odvíjí od jeho předchozích zkušeností, schopností a postojů. Zařazení inscenací do výuky je vhodné také k procvičení získaných vědomostí a dovedností (Kotrba, Lacina, 2010).

Prostřednictvím inscenačních metod neboli hraní rolí mají žáci možnost stát se někým jiným nebo se dostat do situace, ve které ještě nikdy nebyli. Existuje nepřeberné množství rolí, do kterých žáci v rámci této metody vstupují. Mohou se stát prezidentem, královnou, milionářem, popovou hvězdou nebo také mohou jen zastávat názor někoho jiného. Jednou z možností je také debata „pro a proti“, při níž jsou žáci rozděleni do dvou skupin – skupina, která je pro a skupina, která je proti danému tématu. V případě inscenace imaginární situace mohou být procvičovány dovednosti týkající se množství různých scénářů. Je možno zařadit scénář s tématem „v restauraci“, „kontrola na letišti“ nebo jiné téma, které je vhodné pro zařazení do výuky (Budden, 2004).

4.4 Aktivní zapojení žáka do výuky prostřednictvím projektové metody

Nejprve je důležité charakterizovat projekt, ze kterého projektová metoda vychází. Projekt je vymezován jako úkol, problém, plán, návrh, učivo či pokus, kdy žáci něco vyrábějí, vykonávají, vypracovávají, analyzují a zároveň směřují k dosažení předem určeného cíle. Na cestě k cíli se potýkají s různými obtížemi, praktického i teoretického charakteru,

které potřebují řešení. Současně dochází k osvojování nových vědomostí i dovedností (Dömischová, 2011).

Projektová výuka je chápána jako výuková metoda, ve které jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Řeší nějaký problém, problémovou úlohu nebo úkol ze životní reality, který je komplexnějšího charakteru (Průcha, 2003).

Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) uvádějí, že projektová výuka je komplexní metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smyslupné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci a také je motivuje k samostatné práci, hledání, objevování, k týmové spolupráci i komunikaci. Učí je přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol. Naplňuje požadavky na moderní, efektivní vzdělávání, jehož prostřednictvím mají žáci možnost poznávat náš svět, sami sebe, své možnosti a aktuální limity.

U Kratochvílové (2009) se můžeme setkat s pojetím projektové metody jako uspořádaného systému činností učitele a žáků, v němž mají dominantní roli učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností je podmíněna využitím různých dílčích metod výuky a forem práce.

4.4.1 Realizace projektové výuky

Projektová výuka by měla odstranit nedostatky běžné výuky jako je izolovanost poznatků, odtrženost od životní praxe, pamětní učení a zmechanizování školní práce. Při realizaci projektu se uplatňuje aktivní a samostatná myšlenková práce žáků při plnění daného úkolu (Maňák, Švec, 2003).

Pecina (2008) nabízí postupy, které je možno aplikovat při využívání projektové metody. Nejprve je nutná volba problémové situace, která je pro žáky zajímavá a přitažlivá. Je žádoucí dbát na to, aby byl úkol přiměřen věku i předešlému poznání žáků. Žáky je třeba vhodně motivovat. Následně je stanoven postup realizace projektu, upřesnění dílčích úkolů. Určí se, v jaké podobě budou prezentovány výsledky projektu. Potom už mohou žáci uplatnit své vlastní myšlenky a představy. Tato fáze probíhá formou diskuse učitele s žáky. Je důležité, aby každý žák měl možnost vyjádřit svůj názor a podílet se na realizaci. Samotná realizace projektu je hlavní „objevnou částí“ projektu. Tato fáze se uplatňuje pro vyhledávání, shromažďování a vyhodnocování informací. Může probíhat v terénu mimo budovu školy

i v budově, například když žáci vyhledávají informace v literárních pramenech jako jsou učebnice, slovníky, časopisy atd. Projekt je většinou prováděn pomocí praktických činností. Tyto činnosti jim otvírají široké pole působnosti k bezprostřední aktivitě, samostatné práci a tvořivosti. Na závěr je žádoucí vytvoření dokumentace a zveřejnění výsledků projektu.

Dömischová (2011) zdůrazňuje také důležitost reflexe projektu, která není pouhým zhodnocením výsledného žákovského produktu, jak jej vidíme v tradiční škole. Reflexe je zpětnou vazbou od žáků, např. metodou rozhovoru, dotazníku, ale také od rodičů, učitelů a jiných subjektů podílejících se na projektové práci. Poskytuje možnost zhodnocení činností a vyvíjené aktivity během celého procesu projektové práce. Odstranění chyb na základě včasné analýzy je nutným předpokladem k rozvoji a zdokonalení projektové výuky.

4.4.2 Výhody realizace projektové výuky

V návaznosti na principy a záměry RVP ZV Dömischová formuluje hlavní výhody projektové výuky.

Větší motivovanost žáků. V projektové výuce je žákovo úsilí vedeno jeho zájmem dosáhnout výsledního cíle pomocí vlastního přičinění, vlastního přičinění na společné, případně samostatné činnosti. Prostřednictvím tohoto dochází k budování sebedůvěry každého žáka. Učení, které je podmíněno vnitřní potřebou žáka, má trvalejší a dlouhodobější efekt.

Změna postojů žáka. Změna postoje souvisí především se změnou celkového vnímání potřeby učení jako podstatného základu pro život každého jedince. Mění se postoj ke škole jako vzdělávací instituci a také postoj k pedagogovi.

Respekt k individuálním vzdělávacím potřebám žáka. Při projektové výuce by mělo docházet k respektování individuálních potřeb žáka. Umožnit žákovi dosáhnout rozvoje jeho intelektuálních sil.

Změna role učitele. Učitel zde ztrácí své výsadní postavení ve třídě, opouští roli jediného zdroje poznání, pro žáky by se měl stát více partnerem a pomocníkem. Během společné činnosti se učitel dostává do bližšího kontaktu se žáky, dochází k přátelštějšímu vztahu mezi ním a žáky, čímž se posiluje jeho přirozená autorita. Dochází k posílení vzájemných vazeb, respektu, tolerance a spolupráce založené na partnerském principu. Učitel také neustále rozšiřuje své kompetence o organizační dovednosti.

Dosahování cílů základního vzdělávání. Realizací projektové výuky lze dosáhnout cílů základního vzdělávání, jak je stanovuje RVP ZV.

Rozvoj klíčových kompetencí. Projektová výuka umožňuje rozvíjet klíčové kompetence, ke kterým směřujeme v rámci výchovně vzdělávacího působení. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno „*jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí*“ (RVP ZV, 2007).

Průřezová témata. Průřezová témata doplňují jednotlivé vzdělávací oblasti a současně reflektují aktuální problémy současného světa. Rozvíjejí klíčové kompetence a podílí se na utváření postojů a osobnostních hodnot žáků.

Integrace, mezipředmětové vztahy. Projektová výuka je vhodná pro integraci učiva z různých oblastí lidského poznání, hledá mezipředmětové souvislosti, vztahy mezi jevy a skutečnostmi, které nás obklopují. Překonává vytvořenou hranici mezi jednotlivými předměty.

Příprava na řešení problémů a problémových situací v každodenním životě. Tato metoda žáky učí reagovat na situace, které vyžadují nutnost rozhodnutí a následného jednání. Takové situace jsou součástí života každého z nás, a proto je důležité se na ně připravit. Projektová výuka se tak přibližuje přirozené práci.

Přirozený způsob poznávání. Prostřednictvím projektové výuky mohou žáci objevovat nové věci přirozeným způsobem. Spojuje se zde myšlení s činností. Tento způsob práce vybavuje žáky znalostmi, dovednostmi, ale také určitými postoji a hodnotami zcela přirozeně.

Změna organizace výuky. Projektová výuka většinou nabourává tradiční uspořádání předmětů a učiva, vyžaduje změnu v organizaci, ale i přesto je důležité tuto skutečnost chápat jako pozitivní změnu pro žáky.

4.4.3 Nevýhody projektové výuky

Vedle silných stránek projektové výuky je třeba se zmínit také o jejích nevýhodách, kterými učitelé z praxe často zdůvodňují nevyužívání této metody. Uvádíme zde některé z těch, kterými se zabývá Dömischová (2011).

Riziko vzniku nekázně. Je nutné přiznat, že během projektové výuky jsou žáci aktivnější, a tím i hlučnější než například při frontální výuce. Tento hluk však nemusí vždy souviset s nerespektováním pravidel nebo nekázní. Je to přirozený projev práce, při které je nutná spolupráce mezi více žáky.

Časová náročnost. Projektová výuka je bezpochyby časově náročnější, než jakákoliv jiná vyučovací metoda. Jde zde o proces plánování, realizace, prezentace práce a evaluace, což vyžaduje vysokou časovou dotaci. Toto je jeden z hlavních důvodů, proč učitelé projektovou výuku nerealizují, i přesto, že by chtěli.

Neznalost principů projektové výuky. Donedávna byla projektová výuka v profesní přípravě učitelů jen okrajovou záležitostí, a proto v praxi často sledujeme zkreslené představy o tom, co projektová metoda je.

Nedostatečná zkušenost pedagogů. Nedostatečná zkušenost souvisí s neznalostí principů, protože spousta pedagogů neměla, během svého studia, příležitost se s touto problematikou seznámit. Může být také způsobena velmi omezenými časovými možnostmi a vysokým pracovním vytížením. Často tedy nehovoříme o nezájmu ze strany pedagogů.

4.5 Diskusní metodou k rozvoji tvořivosti žáka

Výuková metoda diskuse se vymezuje „*jako taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému*“ (Maňák, Švec 2003, s. 108).

Petty (1996) charakterizuje diskusi jako volně plynoucí konverzaci, při které mohou žáci vyjádřit své myšlenky a názory a vyslechnout, co říkají ostatní členové skupiny.

Základní charakteristikou diskuse je vzájemné kladení otázek a odpovídání mezi všemi členy dané skupiny. Můžeme říci, že je to rozprava, při které si účastníci vyměňují názory, zkušenosti a informace (Pecina, 2008).

4.5.1 Užití diskuse ve vyučovacím procesu

Metoda diskuse navazuje na metodu rozhovoru. Pro žáky představuje aktivní a zábavnou formu výuky. Žáci mají možnost otevřeně vyslovit své názory, stát si za nimi nebo je formovat v návaznosti na reakce svých spolužáků. Diskuse rozvněž zlepšuje komunikační schopnosti žáků, toleranci vůči svým vrstevníkům a zároveň umění naslouchat promluvám druhých lidí. Tato metoda představuje příležitost, aby se účastníci vzájemně poznali, což pro třídní kolektiv představuje zásadní předpoklad k tomu, aby se spolu cítili dobře a byli k sobě upřímní, bez přetvářky. Přínos vidíme také v tom, že žáci mají možnost nácviku jakéhosi vystupování před lidmi.

Petty (1996) uvádí, že diskuse je obecně přínosná v situacích, kde se vyučující potřebuje seznámit s názory a zkušenostmi žáků nebo pokud jsou tyto názory a zkušenosti cenné a zajímavé pro ostatní. Je velmi vhodná také, pokud se téma týká spíše hodnot, postojů a pocitů než výlučně faktických znalostí. Zařazení diskuse je velmi žádoucí rovněž v případě, kdy je třeba, aby se žáci naučili utvářet vlastní názory a posuzovat názory ostatních.

Základem dobré diskuse je důkladná příprava. Musíme vhodně zvolit téma a poté důkladně naplánovat a připravit. Následně je nutné diskusi zorganizovat a řídit její průběh. Řídící funkce zde připadá na moderátora, který má za úkol dohlížet na to, aby se dostali ke slovu všichni žáci. Dohlíží také na celý průběh této aktivity. Koriguje, aby si účastníci neskákali do řeči, mluvili srozumitelně a nedrželi si slovo příliš dlouhou dobu. Aby byla diskuse úspěšná musí se také její členové řídit určitými pravidly, Maňák (1997) přináší ty základní, které by měl mít každý žák (účastník diskuse) na paměti.

Tabulka č. 1 Základní pravidla pro účast žáků na diskusi

Tvůj oponent není nepřítel, ale partner při hledání pravdy. Cílem diskuse je hledání faktu, ne soutěžení.
Snaž se druhého pochopit, pokud se ti to nepodaří, nemůžeš jeho výrok vyvrátit ani uznat.
Tvrzení bez věcných důkazů není argument, jde jen o tvůj názor.
Drž se zvoleného tématu a neodváděj diskusi jinam.
Nechtěj mít za každou cenu poslední slovo. Počet slov nenahradí argument, „překřičení“ oponenta neznamená vyvrácení jeho argumentů.
Neurážej oponenta, pokud to uděláš, ztrácíš právo účastnit se diskuse.
Diskuse vyžaduje dodržení disciplíny. Svá tvrzení a úsudky formuluj klidně, vážně a srozumitelně.
Všichni mají právo vyjádřit své myšlenky. Buď k ostatním ohleduplný a mluv stručně a k věci.

V závěru je vhodné a dokonce i velmi žádoucí shrnutí diskuse, aby všichni žáci věděli k čemu došli. Hlavní body si mohou také zaznamenat na papír.

Je zřejmé, že v kolektivu se setkáme s žáky, kteří mají tendence povídat dlouhé minuty a nic je nezastaví. Současně se ale setkáváme s typy, které musíme k zapojení do diskuse vhodnými prostředky motivovat a povzbuzovat. K tomuto také Petty (1996) navrhuje užitečné rady, kterými může učitel žáky podněcovat k odpovědím.

Tabulka č. 2 Rady pro učitele k řízení diskuse

Když žák mluví, sledujte ho očima a přikyvujte na znamení souhlasu.
Když se zdá, že se žák chystá končit, mlčte a hledte mu do očí, abyste ho přiměli pokračovat.
Když mluvíte, pohlížejte postupně všem žákům do očí.
Když položíte otázku, soustřeďte svůj pohled na žáka, který doposud nepromluvil a čekejte. Vyvinete tak na něj silný tlak, aby odpověděl.
Nemluvte tiše a nevýrazně, abyste „neochladili“ atmosféru diskuse. Mluvte silným hlasem a dejte najevo zájem a nadšení.
Řekněte: „To zní zajímavě – mohl/a bys to vysvětlit obsírněji? ... Co vás k takovému názoru vede? ... Řekl/a bys k tomu ještě něco víc?“
Zaujměte postoj „Děblova advokáta“ anebo žákův názor (s úsměvem) přežeňte: „Tak vy soudíte, že i ti běloši, kteří mají za ženu černošku jsou rasisté?“

Diskusní metodu chápeme jako významný prostředek pro aktivizaci žáků a také pro rozvoj jejich osobnosti. Rozvíjí všechny duševní funkce, procvičují logický úsudek a kulturní vystupování. Umožňují a podporují kreativní přístup při řešení mnoha problémů. Každý dobrý učitel by měl v rámci možnosti zvládnout používat tyto metody jako způsob k rozvoji samostatného a tvořivého žáka (Maňák, 1997).

4.6 Začlenění aktivizujících a komplexních metod do výuky

Pokud jsme hovořili o motivaci, jako o jednom z hlavních cílů pedagoga, je třeba ji podchytit již v počátečním stadiu výuky na primární škole. Žáci, kteří nemají chuť se učit v tomto stadiu, si budou jen stěžovat hledat cestu k učení někdy později. **Žák musí již od počátku vnímat, že se učí něco praktického, něco, co existuje i mimo školní zdi.**

Z důvodu specifické charakteristiky žáků primární školy, předpokládáme vyšší četnost a pestrost využívání motivačních strategií než na vyšších vzdělávacích stupních. Žáci primární školy se učí odlišně narozdíl od starších žáků. Harmer (2010) popisuje odlišnosti učení se žáků prvního stupně základní školy od starších žáků a dospělých. Patří zde především to, že žáci se raději učí nepřímo než přímo, tzn., že vstřebávají informace ze všech stran, ze všeho, co je obklopuje raději, než z konkrétně zaměřených vyučovacích témat. Projevují zájem a nadšení o učení. Potřebují individuální pozornost a uznání od učitele. Odlišují se také tím, že mají omezený rozsah pozornosti, většinou neudrží pozornost déle, než deset minut u jedné aktivity.

Úkolem pedagoga tedy je podchytit žákovo přirozené nadšení pro učení dobře naplánovanými hodinami, přizpůsobenými potřebám a vývoji dítěte. V takovém případě budou žáci dělat pokroky a zjistí, že je předmět důležitý a baví je. Tímto budou položeny základy pro dlouhodobý zájem.

Pro výuku na primární škole jsou kromě již zmíněných inovativních výukových metod vhodné také písničky, říkanky s pohybem, učení nápodobou (TPR) a jiné aktivity. V této souvislosti můžeme mluvit o integraci ostatních předmětů do výuky, které se věnuje následující kapitola.

5 Integrovaná výuka v primární škole jako motivační strategie ve výuce

Velký nárůst informací a vyšší nároky na abstraktní myšlení souvisejí s rozvojem technických prostředků, které umožňují objevovat, shromažďovat a třídit stále více nových poznatků. **Lidstvo je v situaci, kdy je nutno restrukturovat dosavadní poznání.** Tento jev je vnímán jako důsledek neustálého hromadění poznatků a měnící se povahy problémů v praktickém životě. **Toto vyvolává potřebu integrace v prostoru i v čase, kterou vyvolávají trvale vzrůstající mobilita člověka a migrace celých etnických skupin nebo dokonce národů. Mění se poznání a zároveň způsob uvažování člověka** (Spousta, 1997).

„Integrace je způsob vytváření obsahu vzdělávání i organizace procesu vyučování na základě jedné osy, určité centrální ideje“ (Skalková, 1999, s. 220). Její pojetí odkazuje tedy na spojení obsahu integrace učiva s metodami výuky a organizačními formami.

Šířeji chápe integraci Dvořáková (2003), podle které je to záměrné vytváření vzájemných vztahů mezi jednotlivými osvojovanými poznatky a vědomé vytváření mezipředmětových vztahů, při řešení problémů využívání poznatků z různých učebních předmětů a z vlastní zkušenosti, vytváření myšlenkových struktur v rámci vzdělávání jako celku.

Integrace je protikladem separace a izolace předmětů podle vědních oborů. Strukturování obsáhlé látky je ovšem velmi náročným procesem, který zahrnuje včleňování izolovaných znalostí žáků do systémů učiva, které musí být logicky uspořádány a propojeny vzájemnými souvislostmi. Nemohou být pouhým hromaděním poznatků bez možnosti žákovské generalizace. **Nedostatky přenosu izolovaných poznatků ze strany učitele by měl nyní eliminovat RVP ZV, který umožňuje větší svobodu ve volbě metod a forem výuky.** Těmito metodami je potom možno provést integraci osvojovaných poznatků. RVP ZV zároveň umožňuje širší možnosti ve zpracování obsahu výuky (Rakoušová, 2008).

5.1 Mezipředmětové vztahy ve výuce

Nyní je potřeba si vymezit výše zmíněné mezipředmětové vztahy. Podle Spousty (1997) mezipředmětové vztahy vyjadřují jakýkoliv druh vzájemného, více či méně, intenzivního sblížení dvou nebo více objektů (nebo jejich vlastností).

Mezipředmětové vztahy znamenají tedy systém vzájemných vztahů mezi všemi částmi celku. Stojí na začátku každé integrace, jsou jednou z úrovní integrace a existují především v předmětovém kurikulu. V řešení mezipředmětových vztahů vidíme prostředek systematického rozvíjení logického myšlení. Školy by se měly orientovat na vzdělávací proces směřující k rozvoji schopností, které jsou vyžadovány životem ve 21. století a připravují žáky na celoživotní učení. Jednotlivé, oddělené vyučovací předměty bez zjevných souvislostí by již neměly být podstatou výchovně vzdělávací činnosti dnešní doby (Rakoušová, 2008).

5.2 Mezipředmětové vztahy a RVP

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů. RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel (RVP ZV, 2007).

RVP ZV definuje také průřezová témata, která umožňují integrovaný pohled na různá témata a zároveň umožňují rozmanité využití aktivizujících a komplexních výukových metod.

Záměrem je, aby učitelé při tvorbě Školního vzdělávacího programu (ŠVP) vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání (RVP ZV, 2007). Konečné zpracování ŠVP ZV a převaha tradičního či integrovaného pojetí výuky již pak záleží na každé škole.

5.3 Význam a využívání mezipředmětových vztahů ve výuce

Škola je subjekt, kde žák získává ucelený koncept o světě. Jeho úkolem je subjektivně jej zpracovat na základě promyšlených poznatků. To mu umožní lépe snášet konfliktní situace současného světa. Pochopení souvislostí vede k vytváření myšlenkových konstrukcí, které jsou přenášeny do ostatních problémů a konfliktů. Izolované předměty vyučované bez logických mezipředmětových souvislostí nejsou řešením, které by vedlo k utváření vlastního obrazu žáka o světě. Z hlediska výchovy žáka je důležité jej vést k pochopení vztahů

a smysluplnosti znalostí a vědomostí, ale hlavně k utváření zájmů, postojů a hodnot. Tomuto mohou napomoci integrované části v tematickém vyučování žáků primární školy (Rakoušová, 2008).

Integrovaná tematická výuka

Integrovaná tematická výuka (ITV) je otevřený vzdělávací model. Je charakteristický vyhledáváním témat, prostřednictvím kterých žáci dosahují stanovených cílů odpovídajících současným vzdělávacím standardům (Kovaliková, 1995).

Rakoušová (2008) využívá termín tematické vyučování, které považuje za metodu práce s obsahem vyučování. V jejím rámci se uplatňují mnohé vyučovací metody a formy výuky. Tento přístup začíná volbou tématu, které pokrývá různé předměty ŠVP. Téma by mělo být probíráno ve všech předmětech.

Základem pro model ITV byl výzkum mozku, který ukazuje, že člověk je schopen se efektivně učit za určitých podmínek. Existuje osm složek (podmínek), které jsou potřebné pro vytvoření mozkově kompatibilního prostředí, ve kterém se mohou zlepšovat výkony žáků. Naopak, jejich nepřítomnost může učení komplikovat, ale také znemožňovat. Žáci se úspěšně dokáží něco naučit za situace, která ve svém jádru obsahuje tři nebo více níže uvedených složek (Kovaliková, 1995).

Osm mozkově kompatibilních složek (Kovaliková, 1995)

- nepřítomnost ohrožení
- smysluplný obsah
- možnost výběru
- přiměřený čas
- obohacené prostředí
- spolupráce
- okamžitá zpětná vazba
- dokonalé zvládnutí

ITV učí žáky přemýšlet v souvislostech, které vedou k hlubšímu pochopení probírané látky.

Rakoušová (2008) přináší teleskopický pohled na obsah učiva, kterým je podmíněno tematické vyučování. Každou složku teleskopického pohledu následně rozvíjí.

Tabulka č. 3 Teleskopický pohled na obsah učiva

T tematičnost	E efektivita	L logičnost	E empiričnost	S smysluplnost	K kontextovost	O otevřenost	P prosociálnost
-------------------------	------------------------	-----------------------	-------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	---------------------------

Tematičnost je základním prvkem tematického vyučování. Integrované úlohy procházejí napříč předměty. Myšlenky tématu, které jsou dány do souvislostí vytváří základ výuky oblastí, průřezových témat. Žák zaměří svou pozornost na určité téma od počátku. Tato záměrná paměť má pak vliv na dlouhodobé uchování poznatků v paměti.

Efektivnost je dána logickým uspořádáním učiva, kdy učitel získá více času, který pak může využít k procvičování a upevňování daného učiva.

Způsob logického uspořádání učiva umožní žákovi chápat příčiny a následky a vede k ucelenému utváření souvislostí.

Empiričnost je míněna orientace tematického vyučování na zkušenost žáka, kterou při práci čerpá také ze svých mimoškolních zážitků a zkušeností.

Smysluplnost souvisí s vhodným propojením činností s životní praxí, která má pro žáky osobní smysl. Vhodně zvolené téma u žáků vzbuzuje vnitřní motivaci.

Smysl tematického vyučování tkví v kvalitě chápání souvislostí mezi pojmy, nikoliv v kvantitě poznatků osvojených bez souvislostí.

Tento přístup je otevřen zájmům učitele i žáků v rámci vyučování, ale také v mimoškolním prostředí.

Činnosti by měly být zacíleny na podporující klima, které neutlumují rozvoj žáka, ale naopak jej vedou kupředu.

5.4 Začlenění mezipředmětových vztahů do výuky na ukázce anglického jazyka

V některých zemích si již žáci mohou zvolit integrovaný přístup k výuce, kde je anglický jazyk zaváděn skrze předměty prvního stupně základní školy. Žáci mají možnost spojit své znalosti a dovednosti z matematiky, výtvarné výchovy, vlastivědy, přírodovědy, tělesné výchovy a dalších předmětů systematickým způsobem. Také v České republice existuje několik škol, které využívají anglický jazyk napříč vzdělávacím programem. Pro takovou výuku je využíván anglický termín CLIL, který je možno přeložit jako jazykově

a obsahově integrovaná výuka. Integrace a využívání CLIL je také podpořeno v Národním plánu pro výuku cizích jazyků (Veselá, 2012).

CLIL

„CLIL je specifický typ výuky integrující postupy didaktiky cizího jazyka a didaktiky nejazykového vyučovacího předmětu“ (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 9).

Coyle, Hood, March (2010) popisují CLIL jako přístup k výuce typický svou dualitou cílů, kde je cizí jazyk užíván pro vyučování obsahu, ale také pro rozvoj jazykových kompetencí. Z toho vyplývá, že vyučovací proces není zaměřen jen na obsah, ale také ne pouze na jazyk.

Odborníci ve vzdělávání však stále vedou diskuzi o vymezení tohoto pojmu. V dnešní době převažuje názor, že CLIL není metodou ani přístupem, ale metodologií, která zastřešuje mnoho organizačních forem a metod výuky (Hlaváčová a kol., 2011).

CLIL výuka má širokou škálu uplatnění. Do hodin nejazykového předmětu mohou být například zařazeny pouze instrukce nebo krátké herní aktivity v cizím jazyce. Další možností je realizace celé učební jednotky v cizím jazyce (Hlaváčová a kol., 2011). CLIL výuka tedy nemusí nutně znamenat výuku celé učební jednotky v anglickém jazyce. Pro první stupeň základní školy bude jistě využitelnější zařazování pouze určitých aktivit nebo instrukcí v cizím jazyce.

Hlaváčová a kol. (2011) charakterizují několik strategií, které vedou k nejlepším výsledkům výuky CLIL, ke kterým patří uplatnění aktivizujících učebních metod, aktivní zapojení žáků do učebního procesu a zařazení organizačních forem výuky, kde žáci spolupracují a komunikují. Pozornost je nutno zaměřit na prohlubování znalostí v daném předmětu i zdokonalování v cizím jazyce a udržování rovnováhy v obou těchto oblastech. Je dobré využívat metody respektující a zohledňující omezené jazykové vybavení účastníků (žáků i učitelů). Učitelé by měli využívat širokou škálu nonverbálních prostředků komunikace a různých forem reprezentace (vizualizace, modelování, využití schématických a symbolických zápisů, grafických organizátorů apod.). Vhodné je užívání jazyka jako prostředku k osvojení učiva a také klást důraz na důkladné objasnění a porozumění obsahu vyučovaného předmětu. Rozvíjení čtení, psaní, poslechu a komunikativních dovedností v cizím jazyce je žádoucí v rámci daného odborného předmětu. Učitelé by měli dbát na zajímavý, praktický a poutavý výběr učiva a volbu odpovídajících organizačních forem výuky. Nermalou pozornost je nutno věnovat zpětné vazbě a monitorování výsledků.

Z výčtu je zřejmé, že výuka CLIL vyžaduje takový didakticko-metodický přístup, který je prospěšný i v monolingvní výuce. Realizace výuky CLIL vychází z různých podmínek jako je věk žáků, jazyková úroveň, hodinová dotace, forma implementace apod. Podstatou však zůstává dvojitý cíl, a to rozvoj cizího jazyka a odborného předmětu a fakt, že tento přístup nepředpokládá vstupní jazykové znalosti žáků (Hlaváčová a kol., 2011).

Přínosy pro realizaci integrace anglického jazyka do nejazykových předmětů

Integrace angličtiny a dalších nejazykových předmětů je důležitá z mnoha důvodů. Halliwell (1992) uvádí, že je to způsob, jak žákům ukázat, že nový jazyk není z jiné planety odtržený od reality, nýbrž, že je to něco normálního a přirozeného. Druhý přínos vidí v učení ostatních věcí v angličtině, přijímání a produkování reálných sdělení pomáhá žákům v učení tohoto jazyka. Každý se lépe učí z reálných situací než pouhá slova a větné skladby.

Calabrese, Rampone (2007) doplňují další důvody pro integraci anglického jazyka napříč kurikulem. Jde především o zvýšení motivace k učení cizího jazyka. Využití anglického jazyka jako učební nástroj v praktických a motivujících souvislostech. Dalším důvodem je možnost čerpání vědomostí, schopností a dovedností z jiných předmětů. Rozvíjí se rovněž sociální dovednosti kooperace.

Halliwell (1992) popisuje tři různé formy smysluplné integrace, které nejsou příliš komplikované jak pro učitele, tak pro žáky. Tou první je použití anglického jazyka ve třídě k poskytnutí materiálu pro práci v jiné (nejazykové) hodině (např. rozhovor vedený v a ke sběru dat pro matematiku – k vytvoření grafů nebo diagramů). Druhou formou je využívání tématu z jiného předmětu do hodin anglického jazyka. Poslední je vyučování jiného (nejazykového) předmětu v anglickém jazyce.

Jedním z neefektivnějších způsobů integrace je (již dříve zmíněný) tematicky zaměřený způsob výuky. Moon, Underhill (2000) vymezují tuto výuku jako způsob jak zařadit do výuky témata blízká dětem. Uvádí příklady tématu „Můj dům“, který bude využit v hodinách výtvarné výchovy, prvouce a matematice. Téma „Divoká zvířata“ je spojeno s přírodovědou a výtvarnou výchovou.

EMPIRICKÁ ČÁST

V dnešní době je často diskutovaným tématem efektivita výchovně vzdělávacího procesu v důsledku vzrůstajících požadavků na jedince ve společnosti. Jak jsme popsali výše, jednou z možností zvýšení efektivity učební činnosti je zařazování motivačních strategií do výuky.

Tato část diplomové práce bude zaměřena na výzkumné šetření. Budeme zjišťovat, které motivační činitele jsou determinovány využíváním motivačních strategií. Nejprve popíšeme design výzkumného šetření, kde budou vymezeny výzkumné otázky, které vycházejí z hlavního cíle empirické části diplomové práce. Také vymezíme výzkumné metody, kterými budeme cíle dosahovat. Následně popíšeme fáze a průběh samotného výzkumného šetření. Data poté budeme analyzovat a interpretovat. Na závěr shrneme získané výsledky a pokusíme se odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

6 Design výzkumného šetření

V této kapitole se pokusíme vymezit problémovou oblast. Vymezíme cíle, kterých bude dosaženo. Stanovíme výzkumné otázky, které z hlavního cíle vycházejí a také metody, které budou pro výzkumné šetření použity. Budeme se věnovat jednotlivým fázím výzkumného šetření, které zahrnují předvýzkum a vlastní výzkumné šetření. Získaná data budeme následně zpracovávat, analyzovat a interpretovat. K analýze získaných dat bude využita statistická metoda pro analýzu nominálních dat, a to test dobré shody chí-kvadrát.

6.1 Problémová oblast

V první části diplomové práce byla vymezena motivace žáků k učení a druhy motivace. Pro účely této práce je důležitá vnitřní a vnější motivace k učení, která vychází z vnitřních a vnějších činitelů působících na žáky. Následně jsme se zaměřili na rozvíjení motivace žáků k učení prostřednictvím vybraných motivačních strategií, které jsme rozdělili do dvou skupin. Tou první je zařazování aktivizujících a komplexních metod do výuky a druhou je integrovaná výuka.

Na základě těchto poznatků byl stanoven výzkumný problém: Které motivační činitele jsou determinovány využíváním motivačních strategií?

Pro bližší specifikaci výzkumného šetření bylo ke zkoumání žáků zvoleno 2. období primární školy ve výuce anglického jazyka. Z důvodu specifické charakteristiky anglického jazyka tedy předpokládáme vyšší četnost a pestrost využívání motivačních strategií, než v jiných předmětech na primární škole.

6.2 Cíl empirické části práce

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je provést výzkumné šetření, kterým zjistíme, které motivační činitele jsou determinovány využíváním motivačních strategií.

Dílčími cíli je zjistit, které motivační činitele dominují u žáků druhého období primární školy. Dále vymezíme, která z vybraných výukových metod je ve výuce využívána nejčastěji a posledním dílčím cílem stanovíme, který předmět je ve výuce anglického jazyka ve druhém období primární školy integrován nejčastěji.

6.3 Výzkumné otázky

V rámci této diplomové práce se pokusíme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Které motivační činitele jsou determinovány využíváním motivačních strategií?

Vzhledem k rozsáhlosti hlavní výzkumné otázky byly na základě teoretické části práce zvoleny dílčí výzkumné otázky. Na tyto otázky se pokusíme nalézt odpověď v závěru naší práce a tím rozklíčujeme také hlavní výzkumnou otázku.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Které motivační činitele u žáků dominují?
2. Která z vybraných výukových metod je ve výuce využívána nejčastěji?
3. Který předmět je do výuky anglického jazyka integrován nejčastěji?

6.4 Charakteristika respondentů

Lidé, kteří jsou předmětem výzkumného šetření, jsou nazýváni subjektem výzkumného šetření. Všichni, o kterých chceme v rámci výzkumného šetření získat informace, tvoří základní soubor. Z důvodu rozsáhlého základního souboru však musí výzkumník často vybrat ze základního souboru část subjektů, která je nazývána výběrový soubor. Výběrový soubor tedy reprezentuje soubor základní (Gavora, 2000).

V našem případě byl výzkumný soubor určen tzv. záměrným výběrem. Gavora (2000) tento výběr charakterizuje jako výběr, který se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků. Relevantní znaky v našem případě představovaly 4. a 5. ročníky, plnoorganizované ZŠ sídlící v okrese Nový Jičín. Naším úkolem bylo nalézt školy s odpovídajícími znaky, jejichž ředitelé souhlasili se zapojením ZŠ do výzkumného šetření.

Žádost o realizaci výzkumného šetření byla rozeslána ředitelům škol z Nového Jičína a jeho okolí. V e-mailu jsme požádali vedoucí pracovníky daných škol, zda by bylo možné ve 4. a 5. ročnících realizovat výzkumné šetření formou dotazníkového šetření. Objasnili jsme smysl naší práce a bylo vysvětleno, jakým způsobem by šetření probíhalo. V příloze byl zaslán také zmíněný dotazník k nahlédnutí.

Několik ředitelů velmi rychle reagovalo, a tak mohlo být výzkumné šetření realizováno celkem v osmi třídách 4. a 5. ročníků ve 4 plnoorganizovaných základních školách v okrese Nový Jičín.

6.5 Metody výzkumného šetření

Pro uskutečnění empirické části této práce byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, který Chráska (2016) vymezuje jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“.

Samotnou metodou kvantitativně orientovaného výzkumu byl zvolen dotazník pro žáky 2. období primární školy. Podle Gavory (2010) je dotazník nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů, který je určen především pro hromadné získávání údajů. Je tím myšleno získávání údajů s velkým počtem odpovídajících. Dotazník je ekonomicky výhodný výzkumný nástroj, protože jím získáme velké množství informací při malé investici času.

Dotazníkové metodě bývá vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe vidí nebo chtějí, aby byli viděni (Chráska, 2016).

Dotazník se skládá z 20 položek, které zahrnují položky uzavřené, polouzavřené a také škálované. Pro výzkumné šetření této práce je dotazník rozdělen do tří částí. První část se zabývá motivačními činiteli, které podněcují motivaci žáků k učení. Zde mají žáci možnost vybrat jednu ze 4 nabídnutých možností a u některých otázek mohou objasnit svou volbu. Druhá a třetí část se týká využívání zvolených motivačních strategií charakterizovaných v teoretické části naší práce. V druhé části jsou respondenti dotazováni na využívání některých aktivizujících a komplexních činností ve výuce anglického jazyka. Jedná se o skupinovou výuku, didaktické hry, metody inscenační, projektovou výuku a metodu diskusní. Třetí část se váže k využívání mezipředmětových vztahů ve výuce, kde se dotazujeme, zda dochází k propojování s informační technologií, hudební výchovou, výtvarnou výchovou nebo s jiným předmětem. Poslední otázka se týká začlenění anglického jazyka do jiného nejazykového předmětu, jedná se o tzv. metodu CLIL. Všechny otázky byly formulovány tak, aby žáci druhého období primární školy dokázali dané otázce porozumět. Odpovědi druhé a třetí části dotazníku se provádí zaznačením na posuzovací škále, přičemž hodnota 1 znázorňuje odpověď nikdy a hodnota 5 odpověď velmi často. Žáci tedy přidělují hodnoty podle četnosti využívání dané strategie od nejnižší po nejvyšší.

6.6 Fáze výzkumného šetření

Výzkumné šetření empirické části této práce proběhlo ve dvou fázích. Tou první byl předvýzkum, který proběhl na jaře 2016. V této fázi byla ověřována nosnost dotazníku, zda výzkumný nástroj funguje či nikoliv.

Druhou fází již bylo vlastní výzkumné šetření, které se uskutečnilo v lednu a únoru 2017. Provedení sběru dat následně popíšeme.

6.6.1 Předvýzkum

Předvýzkum slouží k ověření funkčnosti výzkumného nástroje. Umožňuje rovněž udělat korektury v daném dotazníku (Gavora, 2010). Předvýzkum proběhl na jaře roku 2016 v rámci mé pedagogické praxe na ZŠ Rožňavská v Olomouci, kde bylo umožněno jej ve 4. a 5. ročníku realizovat. Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 34 respondentů, z toho 16 chlapců a 18 dívek.

Výzkumným nástrojem pro realizaci byl dotazník o dvaceti položkách, který zahrnoval především položky dichotomické, tzn. umožňoval pouze odpověď ano/ne. Několik otázek bylo polouzavřených, které žádaly objasnění zvolené odpovědi.

Výsledkem předvýzkumu bylo zjištění, že žáci nevystačí s dvěma volbami, a proto dichotomické položky nahradily položky s čtyřmi možnostmi výběru odpovědi. Ve druhé a třetí části dotazníku byly namísto těchto položek zařazeny položky škálované.

Dalším přínosem bylo zjištění časového údaje, který vyplnění výzkumného nástroje, spolu s pokyny, zabere.

6.6.2 Vlastní výzkumné šetření

Vlastní výzkumné šetření proběhlo během ledna a února 2017 na čtyřech plnoorganizovaných školách v okrese Nový Jičín, a to na ZŠ Jubilejní, ZŠ Komenského, ZŠ Tyršova a na ZŠ Starý Jičín. Výzkumu se zúčastnilo celkem 171 respondentů, z toho 78 dívek a 93 chlapců. Využito ovšem bude pouze 170 dotazníků, z důvodu 1 vyřazeného pro nevyplněné položky.

Výzkumné šetření se uskutečnilo vždy se souhlasem vedení školy i vyučujícího, v předem stanovenou hodinu. Nejprve proběhlo představení výzkumníka a poté byli žáci seznámeni s cílem a účelem výzkumného šetření. Následně všichni žáci obdrželi dotazník a byli instruováni, jak dotazník vyplnit. Žáci byli vyzváni, aby se v případě nejasností neváhali

zeptat. Současně také byli informováni o anonymitě dotazníku. Následovalo přečtení otázky, poté měli žáci čas zaznačit odpověď nebo případně zapsat důvod své odpovědi a takto jsme postupovali do vyčerpání všech položek dotazníku.

Vyplňování byl vždy přítomen pedagog, který danou hodinu vyučoval. Vyplnění spolu s instrukcemi netrvalo dále, jak patnáct minut. Po vyplnění došlo k vysbírání dotazníků a učitel dále pokračoval ve výuce.

6.7 Analýza a interpretace získaných dat

Analýza výzkumných dat byla provedena pomocí statistického testu významnosti. Chráska (2016) charakterizuje statistické testy významnosti jako postupy (procedury), pomocí kterých ověřujeme, zda existuje vztah (závislost, souvislost, rozdíl) mezi proměnnými. Výsledkem testů významnosti je potom rozhodnutí, zda mezi jevy existuje tzv. statisticky významný vztah. Jestliže potvrdíme, že určitý výsledek výzkumného šetření je statisticky významný, znamená to, že je velmi nepravděpodobné, že by byl způsoben pouhou náhodou.

Pro realizaci byl zvolen test dobré shody chí-kvadrát. U této kategorie testů významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.

Test dobré shody začneme formulováním nulové hypotézy (H_0) a alternativní hypotézy (H_1). Zde je nutné uvést obecnou platnost, že nulová hypotéza je předpoklad, že mezi sledovanými jevy neexistuje vztah. Alternativní hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi sledovanými jevy existuje vztah. Hypotézy přijmeme nebo odmítneme na základě testování nulové hypotézy. U testů významnosti je nutné vypočítat tzv. testové kritérium. Testovým kritériem, při využití testu dobré shody, je hodnota vypočítána pomocí vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O},$$

kde χ^2 je testové kritérium chí-kvadrát, P je tzv. pozorovaná (empiricky zjištěná, skutečná) četnost a O je očekávaná četnost. Očekávaná četnost odpovídá formulované nulové hypotéze. Dále postupujeme tak, že rozhodujeme o platnosti nulové hypotézy pomocí srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s tzv. kritickou hodnotou, kterou lze nalézt ve statistických tabulkách. Kritickou hodnotu hledáme vždy pro určitou hladinu významnosti a tzv. počet stupňů volnosti. Tento počet stupňů volnosti závisí u námi zvoleného testu na počtu řádků v tabulce, z níž bylo testové kritérium chí-kvadrát vypočítáno. Hladina významnosti je pak pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu.

Ve většině pedagogických výzkumných šetření se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5 %), kterou využijeme také v případě našeho výzkumného šetření.

Motivační činitele

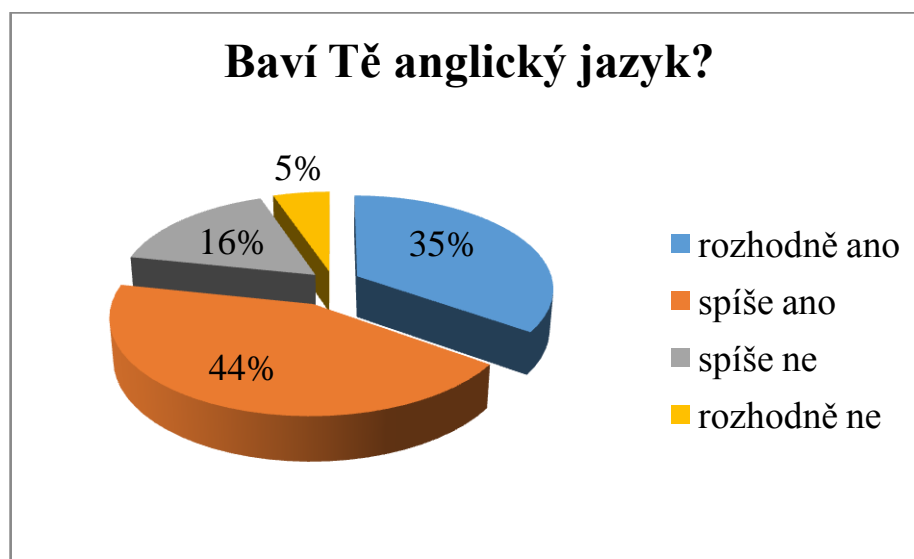
Tato skupina položek měla za úkol zjistit, které motivační činitele převažují v působení na žáka 2. období primární školy ve vztahu k anglickému jazyku. Položky byly vytvořeny na základě charakteristiky vnitřních a vnějších činitelů působících na žáky, které jsou uvedeny v předchozí části naší práce.

Vnitřní motivační činitele

Položka č. 3: Baví Tě anglický jazyk?

Tato položka zkoumala, zda jsou zájmy žáků motivačním činitelem k výuce anglického jazyka.

Graf č. 1



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, kteří mají určitý vztah k anglickému jazyku je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, kteří mají určitý vztah k anglickému jazyku je rozdílná.

Tabulka č. 4

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
ano	133	85	48	2304	27,105
ne	37	85	-48	2304	27,105
	Σ170	Σ170			Σ 54,212

Přijímáme alternativní hypotézu (H_1), protože vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 54,212$ je větší než hodnota kritická $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$.

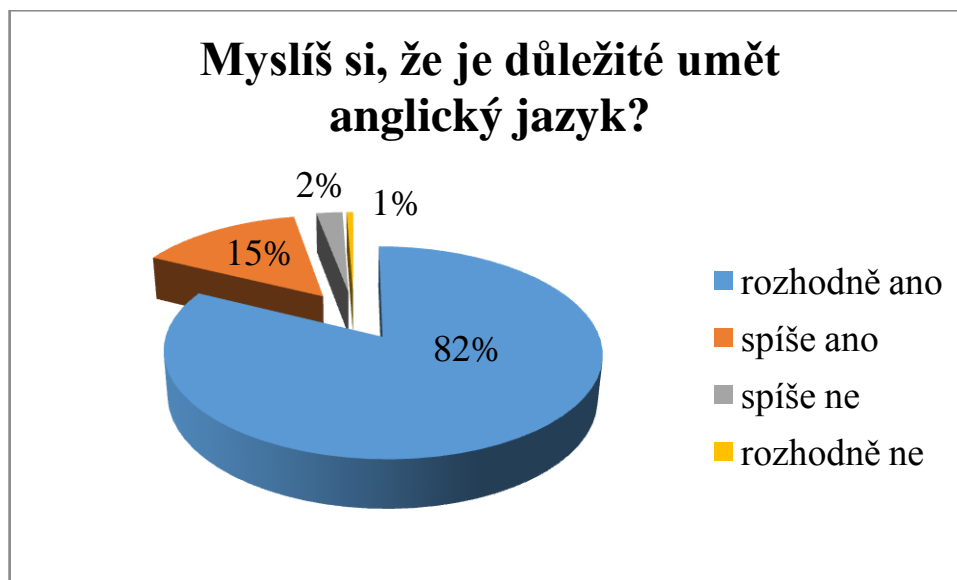
Komentář:

Na otázku týkající se vztahu žáku k anglickému jazyku odpovědělo 133 respondentů kladně a 37 záporně. Zde můžeme hovořit o převažujícím působení vnitřního motivačního činitele. Součástí této polouzavřené otázky bylo zdůvodnění své odpovědi. Na tuto otázku odpovědělo 110 respondentů z toho 79 zdůvodňovalo kladnou odpověď a 31 zápornou. Nejčastějším důvodem, proč žáky anglický jazyk baví je, že chtějí cestovat a dorozumět se v cizině. Žáci, kteří volili odpověď, že je anglický jazyk nebaví, své tvrzení nejčastěji zdůvodňovali tím, že je to moc těžký předmět.

Položka č. 4: Myslíš si, že je důležité umět anglický jazyk?

Cílem této položky bylo zjistit, zda žáci 2. období primární školy vnímají důležitost umět anglický jazyk. Zmapovali jsme také, jaké pro svou odpověď mají důvody.

Graf č. 2



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Lze očekávat, že četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na to, zda je důležité umět anglický jazyk, je stejná.

H_1 – Lze očekávat, že četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na to, zda je důležité umět anglický jazyk, je rozdílná.

Tabulka č. 5

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
ano	165	85	80	6400	75,294
ne	5	85	-80	6400	75,294
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 150,588$

Můžeme přijmout alternativní hypotézu (H_1), protože vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 150,588$ je větší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

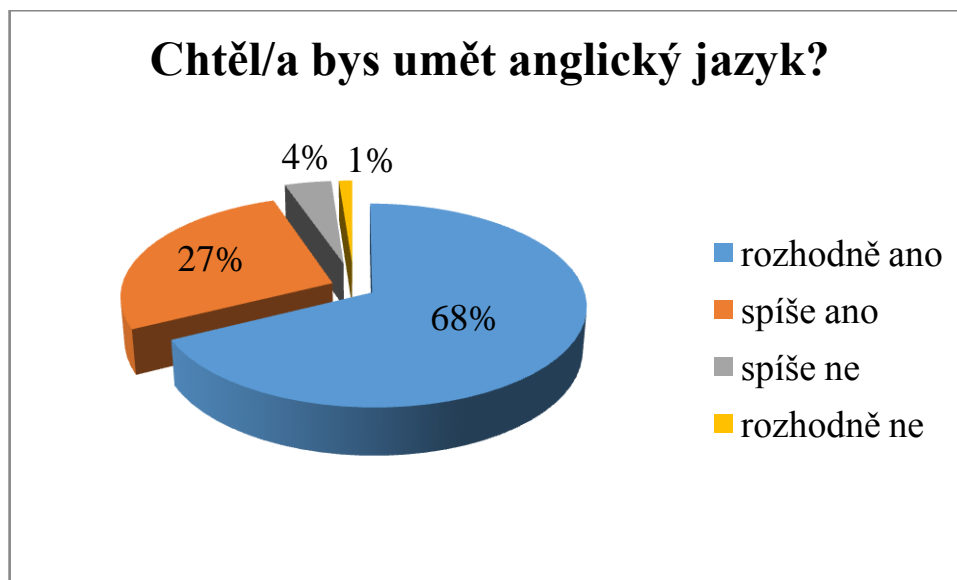
Komentář:

Na otázku, zda je důležité umět anglický jazyk reagovalo 165 respondentů kladným způsobem a zbylých 5 záporně. Svou odpověď zdůvodnilo 150 respondentů z toho 148 zdůvodňovalo svou kladnou odpověď. Nejčastějším důvodem, bylo aby se domluvili v cizích zemích. Pouze 2 z odpovídajících zdůvodnili svou negativní odpověď, a to ve všech případech tím, že žijí v České republice a proto není důležité umět anglický jazyk.

Položka č. 5: Chtěl/a bys umět anglický jazyk?

Tato položka zjišťuje, zda žáci chtějí umět anglický jazyk. Je to položka ověřující opět působení vnitřních motivačních činitelů.

Graf č. 3



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na to, zda chtějí umět anglický jazyk, je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na to, zda chtějí umět anglický jazyk, je rozdílná.

Tabulka č. 6

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
ano	161	85	76	5776	67,953
ne	9	85	-76	5776	67,953
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 135,906$

Můžeme přijmout alternativní hypotézu (H_1), protože vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 135,906$ je větší než $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$, což je kritická hodnota.

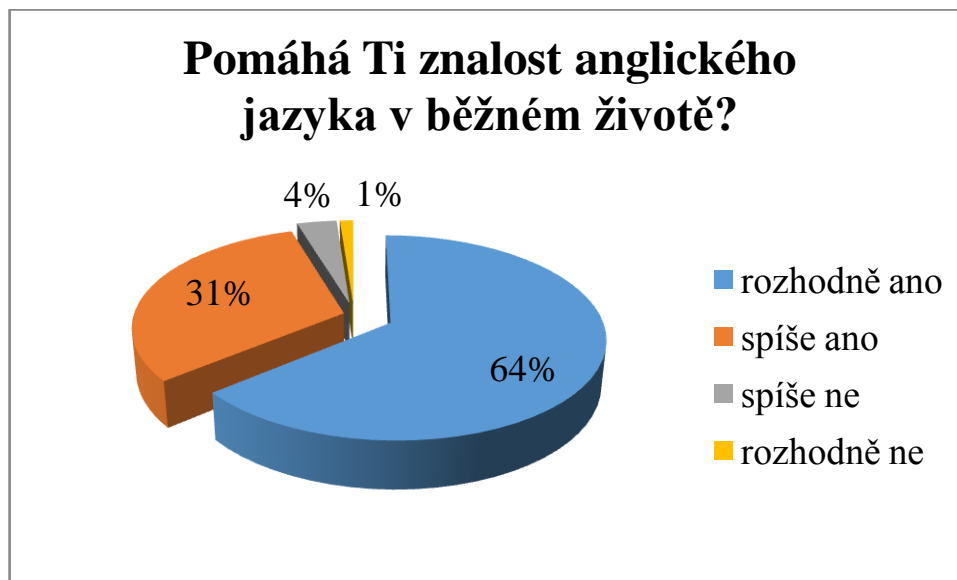
Komentář:

Ze 170 respondentů jich 161 odpovědělo na otázku, zda by chtěli umět anglický jazyk, kladně a zbylých 9 se vyjádřilo záporně. 125 respondentů zdůvodnilo svou výpověď, z toho 118 respondentů se vyjádřilo ke kladné odpovědi a zbylých 7 k záporné odpovědi. Nejčastějším zdůvodněním kladné odpovědi bylo cestování do zahraničí a dorozumění se s cizinci. V případě záporné odpovědi jsme se většinou setkali s důvodem, že nikdy do zahraničí nepojedou.

Položka č. 6: Pomáhá Ti znalost anglického jazyka v běžném životě?

Tato položka opět zjišťovala vnitřní motivační činitel k učení žáků anglickému jazyku. Hovoříme zde o potřebách poznávacích - jde nám o to, zda žákům znalost anglického jazyka usnadňuje život.

Graf č. 4



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na to, zda jim pomáhá znalost anglického jazyka v běžném životě, je stejná.

H_1 – Četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na to, zda jim pomáhá znalost anglického jazyka v běžném životě, je rozdílná.

Tabulka č. 7

Poznávací potřeby	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
ano	162	85	77	5929	69,753
ne	8	85	-77	5929	69,753
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 139,506$

Na základě zjištěných údajů můžeme přijmout alternativní hypotézu, protože vypočítaná hodnota pro Chí-kvadrát $\chi^2 = 135,906$ je větší než kritická hodnota tohoto testového kritéria $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Komentář:

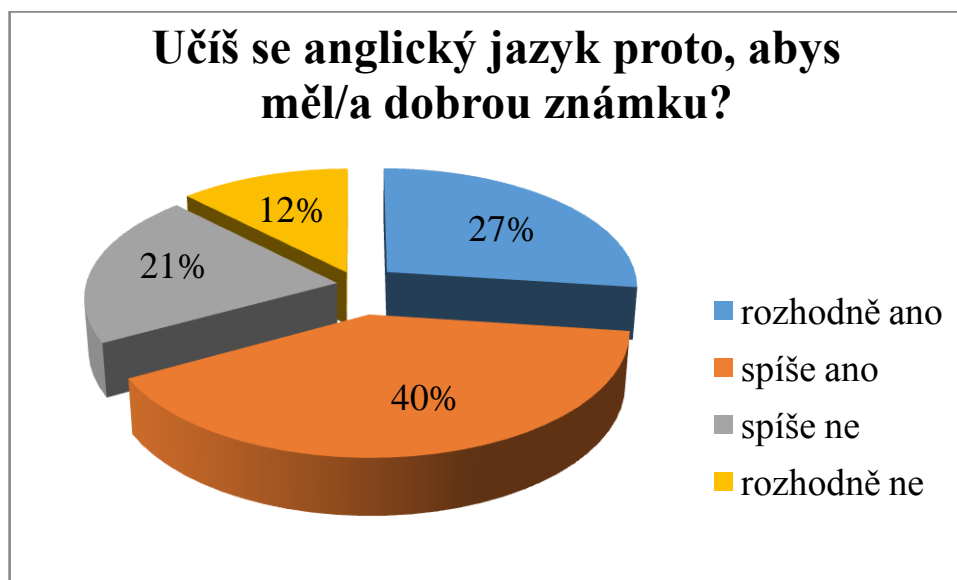
Celkem 162 dotazovaných žáků odpovědělo na otázku, zda jim pomáhá znalost anglického jazyka v běžném životě kladně. Pouze 8 dotazovaných se k této otázce vyjádřilo negativně. Zde je překvapivá téměř shodná pozorovaná četnost, jako u předchozí položky. Opět můžeme hovořit o převažujícím vlivu tohoto motivačního činitele.

Vnější motivační činitele

Položka č. 7: Učíš se anglický jazyk proto, abys měl/a dobrou známku?

Touto položkou bylo zjišťováno působení vnějších motivačních činitelů. Zde jsme se zaměřili na vztah žáka ke známce jako motivačnímu činiteli.

Graf č. 5



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Četnost žáků, kteří se učí anglický jazyk z určitého důvodu, je stejná.

H_1 – Četnost žáků, kteří se učí anglický jazyk z určitého důvodu, je rozdílná.

Tabulka č. 8

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
ano	114	85	29	841	9,894
ne	56	85	-29	841	9,894
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 19,788$

Z důvodu, že rovněž v tomto případě je vypočítaná hodnota testového kritéria Chí-kvadrát větší než kritická hodnota, $\chi^2 = 19,788 > \chi_{0,05}^2(1) = 3,841$, můžeme přijmout předpoklad, že četnost žáků, kteří se učí anglický jazyk z určitého důvodu je rozdílná, tedy alternativní hypotézu H_1 .

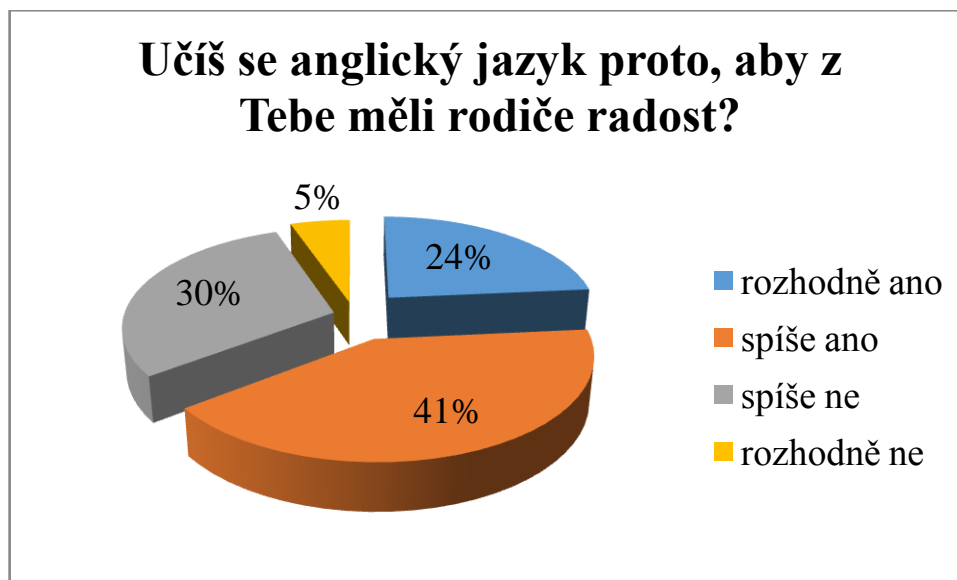
Komentář:

Analýza ukázala, že odpověď ano volilo 114 respondentů a dalších 56 respondentů volilo odpověď zápornou. Zde můžeme vidět převažující vliv vnějšího motivačního činitele.

Položka 8: Učíš se anglický jazyk proto, aby z Tebe měli rodiče radost?

Na tomto místě jsme zjišťovali vnější motivační činitele podněcující žáky k učení anglickému jazyku, a to na základě jejich vztahu k jiným lidem – rodičům.

Graf č. 6



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na otázku, zda se učí anglický jazyk proto, aby měli rodiče radost je stejná.

H_1 – Četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na otázku, zda se učí anglický jazyk proto, aby měli rodiče radost, je rozdílná.

Tabulka č. 9

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
ano	110	85	25	625	7,353
ne	60	85	-25	625	7,353
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 14,706$

Vypočítaná hodnota testového kritéria Chí-kvadrát $\chi^2 = 14,706$ je větší než kritická hodnota testového kritéria $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$, na základě toho můžeme přijmout alternativní hypotézu H_1 .

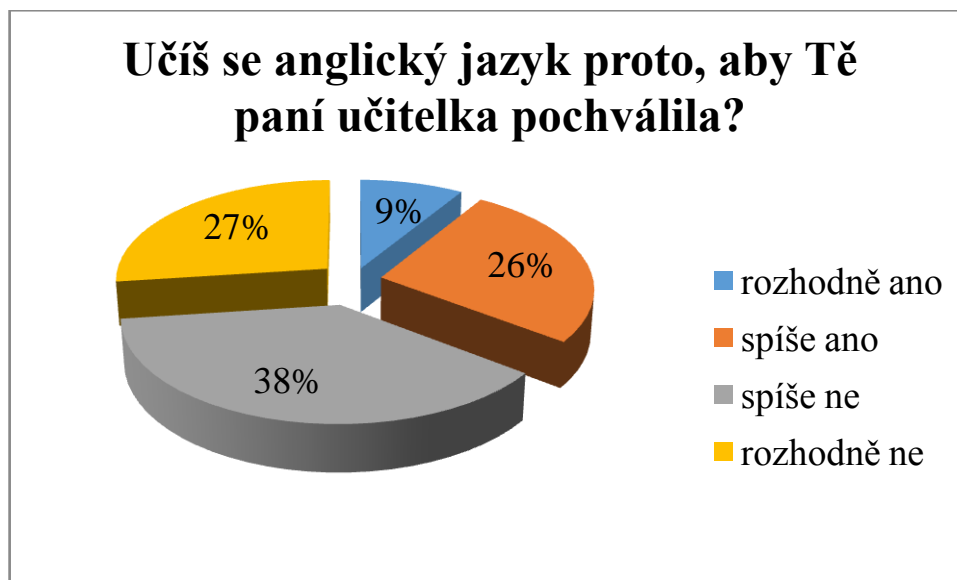
Komentář:

Celých 110 respondentů odpovědělo na otázku, zda se učí anglický jazyk proto, aby měli rodiče radost, ano. Zbýlých 60 vyjádřilo svůj nesouhlas odpovědí ne. Zde můžeme vidět převažující vliv působení vnějšího motivačního činitele, a to vztah k rodičům.

Položka č. 9: Učíš se anglický jazyk proto, aby Tě paní učitelka pochválila?

Zde byl ověřován další vnější motivační činitel žáka k učení, a to rovněž vztah žáka k jiným lidem, jeho vztah k učiteli.

Graf č. 7



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na otázku, zda se učí anglický jazyk kvůli pochvale od paní učitelky, je stejná.

H_1 – Četnost žáků, kteří reagovali určitým způsobem na otázku, zda se učí anglický jazyk kvůli pochvale od paní učitelky, je rozdílná.

Tabulka č. 10

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
ano	60	85	-25	625	7,353
ne	110	85	25	625	7,353
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 14,706$

Přijímáme alternativní hypotézu (H_1), protože vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 14,706$ je větší než hodnota kritická $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$.

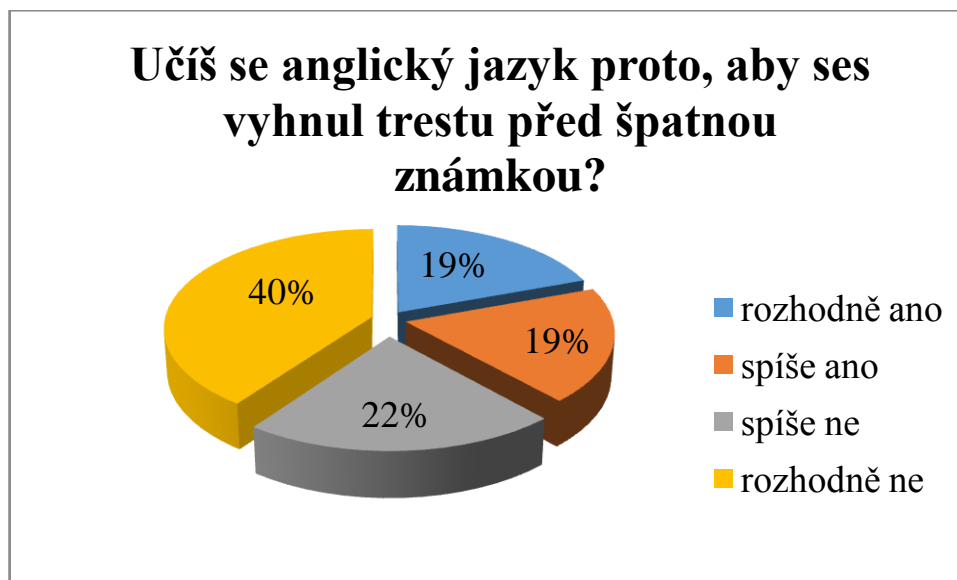
Komentář:

K této otázce se vyjádřilo 60 žáků kladným způsobem a dalších 110 žáků záporně. Je zajímavé si zde povšimnout opačných hodnot pozorované četnosti vzhledem k předchozí položce. Analýza ukázala, že zde nepřevažuje vliv vnějšího motivačního činitele. Můžeme tedy říci, že většina žáků se neučí proto, aby získala pochvalu od učitele.

Položka č. 10: Učíš se anglický jazyk proto, aby ses vyhnul trestu před špatnou známkou?

Touto položkou byl zjišťován další vnější motivační činitel, který podmiňuje učení žáka anglickému jazyku, trest.

Graf č. 8



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Četnost žáků, kteří se vyjádřili určitým způsobem k otázce, zda se učí anglický jazyk, aby se vyhlili trestu před špatnou známkou, je stejná.

H_1 – Četnost žáků, kteří se vyjádřili určitým způsobem k otázce, zda se učí anglický jazyk, aby se vyhlili trestu před špatnou známkou, je rozdílná.

Tabulka č. 11

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
ano	65	85	-20	400	4,706
ne	105	85	20	400	4,706
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 9,412$

Vzhledem k výše uvedeným zjištěným údajům můžeme přijmout alternativní hypotézu (H_1). Hodnota testového kritéria Chí-kvadrát $x^2 = 9,412$ je totiž větší než hodnota kritická $x_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Komentář:

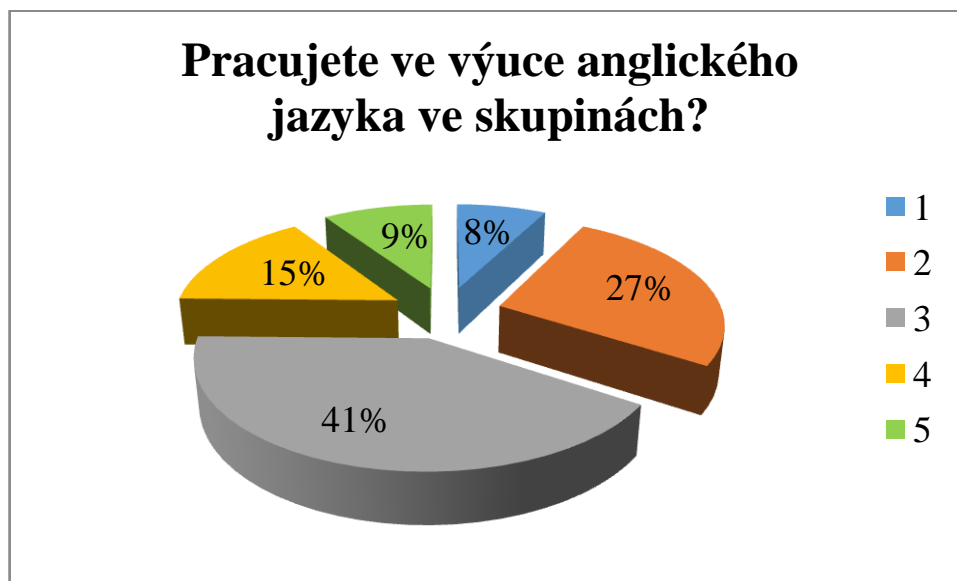
Z grafu č. 8 můžeme vidět převládající zápornou odpověď, kterou volilo celých 105 respondentů. Tito respondenti se tedy neučí anglický jazyk z důvodu získání dobré známky. Zbývajících 65 odpovídajících se k této otázce vyjádřilo kladně. Nepřevažuje zde vliv tohoto vnějšího motivačního činitele.

Využívání komplexních a aktivizačních metod

Položka č. 11: Pracujete ve výuce anglického jazyka ve skupinách?

První zjišťovanou položkou týkající se využívání komplexních a aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka u žáků 2. období primární školy byla skupinová výuka. Tato položka zjišťovala, zda a jak často žáci ve výuce pracují ve skupinách.

Graf č. 9



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Četnost žáků, kteří ve výuce anglického jazyka pracují určitým způsobem, je stejná.

H_1 – Četnost žáků, kteří ve výuce anglického jazyka pracují určitým způsobem, je rozdílná.

Tabulka č. 12

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
1	13	34	-21	441	12,971
2	45	34	11	121	3,559
3	70	34	36	1296	38,118
4	26	34	-8	64	1,882
5	16	34	-18	324	9,529
	Σ 170	Σ 170			Σ 66,059

Kritická hodnota testového kritéria Chí-kvadrát pro 4 stupně volnosti je: $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Hodnota testového kritéria Chí-kvadrát, vypočítaná výše, je $\chi^2 = 66,059$. Na základě porovnání těchto dvou hodnot můžeme přijmout alternativní hypotézu (H_1). Vypočítaná hodnota testového kritéria totiž převyšuje hodnotu kritickou.

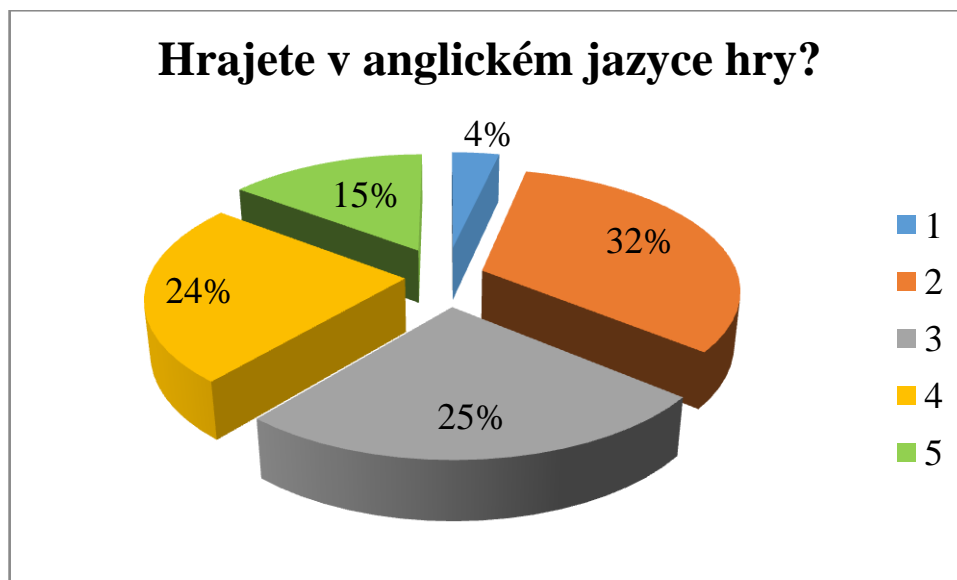
Komentář:

První zjišťovanou motivační strategií bylo využívání komplexních a aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka. Nejprve jsme se zaměřili na využívání skupinových činností. Z výzkumného šetření vyplynula poměrně vysoká četnost využívání této metody ve výuce anglického jazyka, která zcela značně převažuje nad nevyužíváním. Ze 170 dotazovaných se k této otázce vyjádřilo 16 respondentů volbou čísla 5. Číslo 4 na škále zaznačilo 26 respondentů. Největší četnost odpovědí mělo číslo 3 a to celých 70 respondentů. Volbu 2 zaznačilo na škále 45 respondentů a 13 respondentů se vyjádřilo, že ve výuce anglického jazyka ve skupinách nepracují nikdy.

Položka č. 12: Hrajete v anglickém jazyce hry?

„Škola hrou“, zda tomu tak skutečně je zjišťovala tato položka. Zaměřili jsme se na výskyt didaktických her ve výuce anglického jazyka ve 2. období primární školy.

Graf č. 10



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Četnost žáků, kteří ve výuce anglického jazyka využívají určitou výukovou metodu, je stejná.

H_1 – Četnost žáků, kteří ve výuce anglického jazyka využívají určitou výukovou metodu, je rozdílná.

Tabulka č. 13

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
1	6	34	-28	784	23,059
2	55	34	21	441	12,971
3	43	34	9	81	2,382
4	41	34	7	49	1,441
5	25	34	-9	81	2,382
	Σ170	Σ170			Σ 42,235

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 42,235$ je větší než $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$. Z tohoto důvodu přijímáme alternativní hypotézu (H_1).

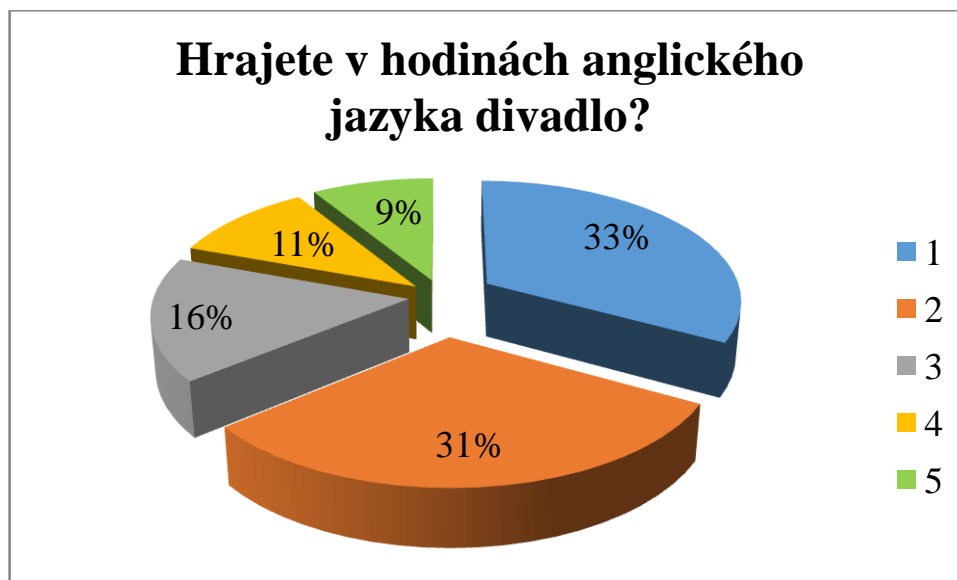
Komentář:

Z otázky o využívání didaktických her ve výuce anglického jazyka vplynuly následující výsledky. Nejvyšší hodnotu využívání volilo 25 dotazovaných. Hodnotou 4 odpovědělo 41 respondentů. Číslo 3 na škále zaznačilo 43 respondentů. S největší četností jsme se setkali u odpovědi 2. Číslo 1 na škále zaznačilo pouhých 6 respondentů. Jako velké pozitivum můžeme vnímat to, že pouhých 6 respondentů zaznačilo, že si ve výuce anglického jazyka nehraje nikdy. Všichni ostatní vnímají, že si alespoň někdy ve výuce hrají.

Položka č. 13: Hrajete v hodinách anglického jazyka divadlo?

Touto položkou bylo sledováno do jaké míry je v hodinách anglického jazyka využívána inscenační metoda.

Graf č. 11



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita určitá výuková metoda, je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita určitá výuková metoda, je rozdílná.

Tabulka č. 14

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
1	56	34	22	484	14,235
2	53	34	19	361	10,618
3	28	34	-6	36	1,059
4	18	34	-16	256	7,529
5	15	34	-19	361	10,618
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 44,059$

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 44,059$ je větší než $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$. Z tohoto důvodu přijímáme alternativní hypotézu (H_1).

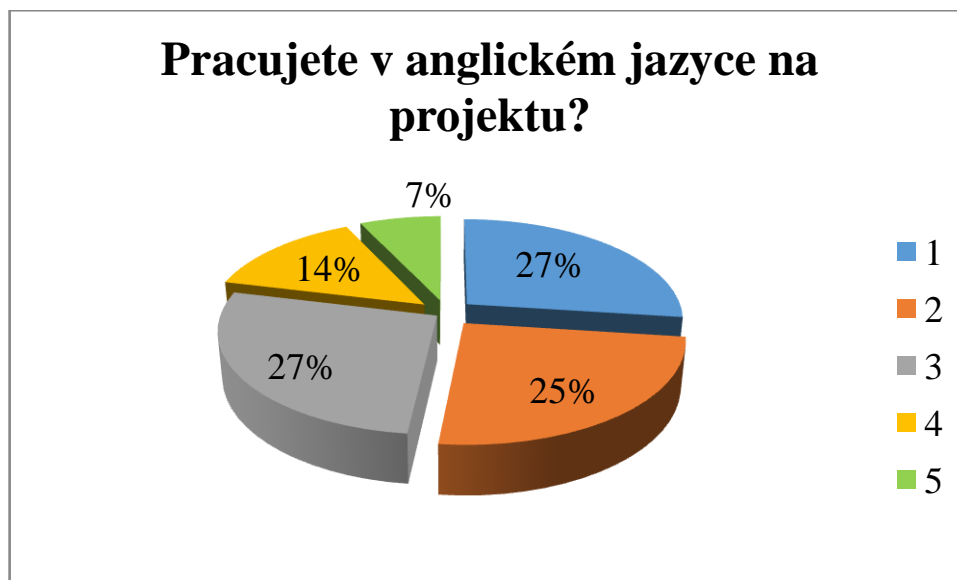
Komentář:

Ve využívání této metody spatřujeme nedostatky, neboť ze 170 dotazovaných 56 žáků odpovědělo, že v jejich hodinách anglického jazyka nebyla inscenační metoda uplatňována nikdy, tedy volilo na škále hodnotu číslo 1. Z grafu můžeme vidět, že je to 1/3 respondentů. Volbou 2 se k této otázce vyjádřilo 53 respondentů. Hodnotu 3 přidělilo 28 respondentů. Číslo 4 volilo 18 respondentů a hodnota 5 získala pouze 15 respondentů. V konečném důsledku zde převažuje využívání této metody nad nevyužíváním.

Položka č. 14: Pracujete v anglickém jazyce na projektu?

Tato položka sledovala, do jaké míry je ve výuce anglického jazyka využívána projektová výuka.

Graf č. 12



Statistická analýza – Test dobré shody Chi-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita určitá výuková metoda, je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita určitá výuková metoda, je rozdílná.

Tabulka č. 15

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
1	46	34	12	144	4,235
2	42	34	8	64	1,882
3	46	34	12	144	4,235
4	24	34	-10	100	2,941
5	12	34	-22	484	14,235
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 27,529$

Kritická hodnota testového kritéria Chí-kvadrát pro 4 stupně volnosti je: $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Výše vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 27,529$. Na základě porovnání těchto dvou hodnot můžeme přijmout alternativní hypotézu (H_1). Vypočítaná hodnota testového kritéria totiž převyšuje hodnotu kritickou.

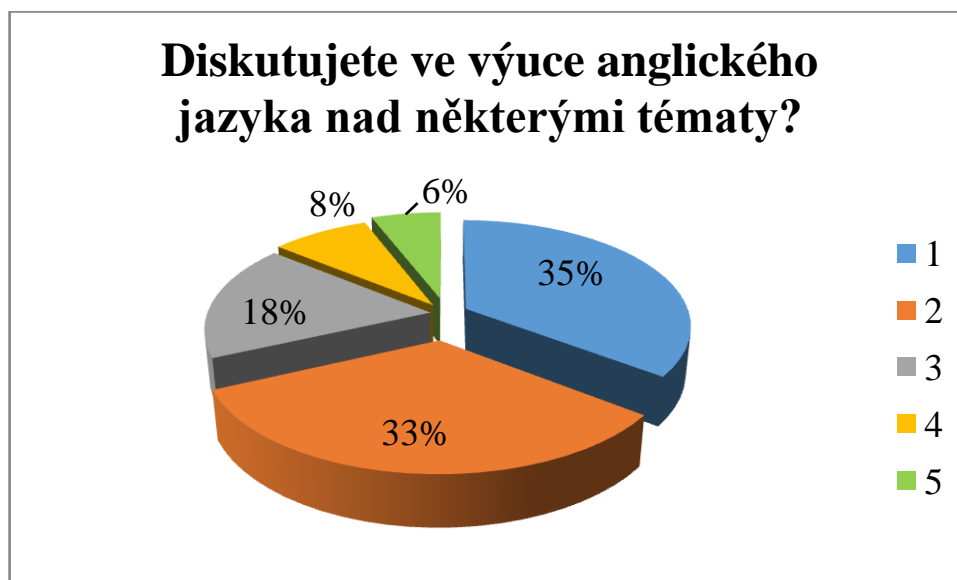
Komentář:

K otázce, zda žáci pracují ve výuce anglického jazyka na projektu, se vyjádřilo 46 respondentů zaznačením hodnoty 1 na škále, tedy nikdy nepracovali ve výuce anglického jazyka na projektové výuce. S tímto jsme se setkali především u žáků 4. ročníků. Volbou čísla dva se vyjádřilo 42 respondentů. Číslo 3 na škále volilo celkem 46 respondentů. Hodnotu 4 zvolilo 24 odpovídajících a zbylých 12 respondentů volilo hodnotu velmi častého využívání, tedy 5.

Položka č. 15: Diskutujete ve výuce anglického jazyka nad některými tématy (například ve skupinách)?

Tato položka zjišťovala využívání diskusní metody ve výuce anglického jazyka žáků 2. období primární školy.

Graf č. 13



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita určitá výuková metoda, je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita určitá výuková metoda, je rozdílná.

Tabulka č. 16

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
1	60	34	26	676	19,882
2	56	34	22	484	14,235
3	30	34	-4	16	0,471
4	14	34	-20	400	11,765
5	10	34	-24	576	16,941
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 63,294$

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 63,294$ je větší než $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$. Z tohoto důvodu přijímáme alternativní hypotézu (H_1).

Komentář:

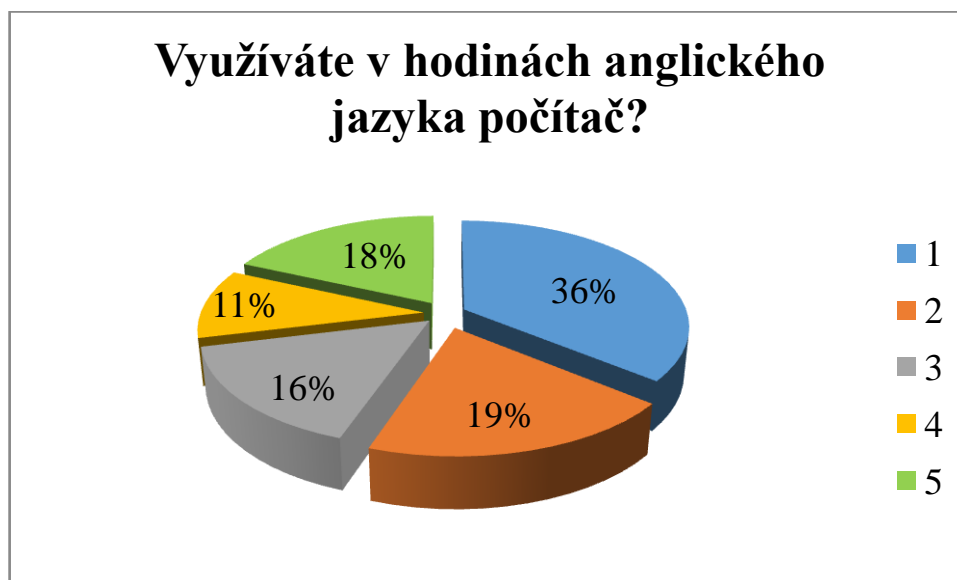
Analýzou jsme zjistili, že celkem 60 respondentů odpovědělo, že nikdy nediskutují ve výuce anglického jazyka nad různými tématy, tedy volilo číslo 1. Hodnotou 2 se vyjádřilo 56 odpovídajících. 30 respondentů volilo odpověď 3 a dalších 14 volbu čísla 4. Zbývajících 10 respondentů se přiklonilo k odpovědi, že diskusní metodu využívají velmi často, tedy volilo hodnotu 5. Na základě porovnání předchozích grafů, můžeme o této metodě hovořit jako o nejméně využívané ve výuce anglického jazyka ve 2. období primární školy.

Mezipředmětové vztahy

Položka č. 16: Využíváte v hodinách anglického jazyka počítač?

Tato položka zkoumala využívání moderní počítačové techniky jako prostředek integrace ve výuce anglického jazyka ve 4. a 5. ročnících základní školy.

Graf č. 14



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Lze očekávat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace určitého nejazykového předmětu, je stejná.

H_1 – Lze očekávat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace určitého nejazykového předmětu, je rozdílná.

Tabulka č. 17

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
1	61	34	27	729	21,441
2	33	34	-1	1	0,029
3	27	34	-7	49	1,441
4	18	34	-16	256	7,529
5	31	34	-3	9	0,265
	Σ 170	Σ 170			Σ 30,706

Přijímáme hypotézu alternativní (H_1), protože vypočítaná hodnota $\chi^2 = 30,706$ je větší než $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, což je hodnota kritická.

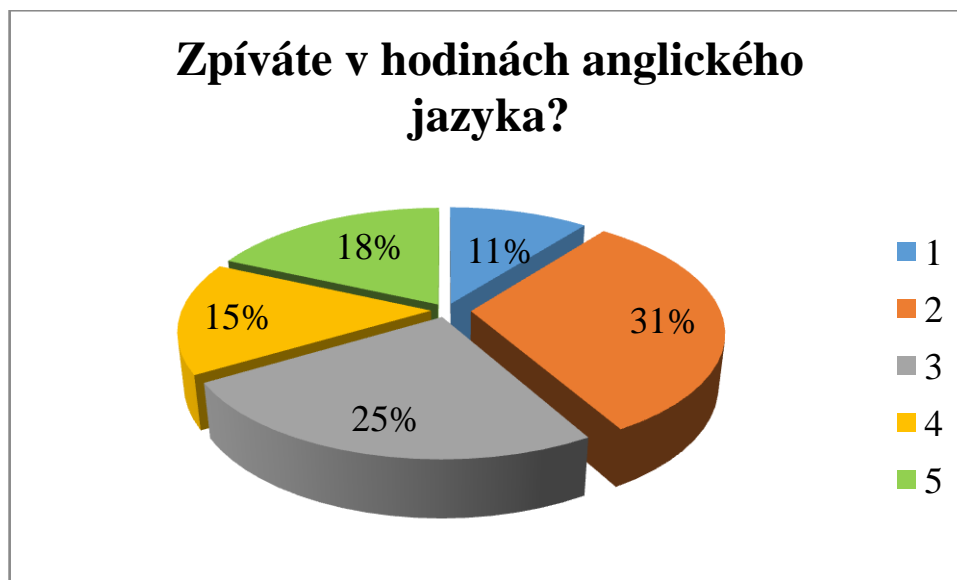
Komentář:

Výsledky této položky se ukázaly více než překvapivé, a to z toho důvodu, že více než 1/3 respondentů se hlásí k tomu, že nikdy nebyla ve výuce anglického jazyka využita moderní počítačová technika, což může svědčit o nedostatečné vybavenosti škol touto technikou. Tedy 61 respondentů se vyjádřilo volbou čísla 1. Hodnotu 2 na škále zvolilo celých 33 respondentů a hodnotu 3 na škále zaznačilo 27 respondentů. Celem 18 odpovídajících zvolilo číslo 4 na škále a zbývajících 31 respondentů zaznačilo, že počítač ve výuce využívá velmi často.

Položka č. 17: Zpíváte v hodinách anglického jazyka?

Tato položka byla zaměřena na zjišťování integrace prvků hudební výchovy do výuky anglického jazyka ve 4. a 5. ročníku základních škol.

Graf č. 15



Statistická analýza – Test dobré shody Chi-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace určitého nejazykového předmětu, je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace určitého nejazykového předmětu, je rozdílná.

Tabulka č. 18

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
1	18	34	-16	256	7,529
2	53	34	19	361	10,618
3	42	34	8	64	1,882
4	26	34	-8	64	1,882
5	31	34	-3	9	0,265
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 22,176$

Vypočítaná hodnota testového kritéria Chí-kvadrát $\chi^2 = 22,176$ je větší než kritická hodnota $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$. Na základě porovnání těchto dvou výsledků přijímáme alternativní hypotézu (H_1).

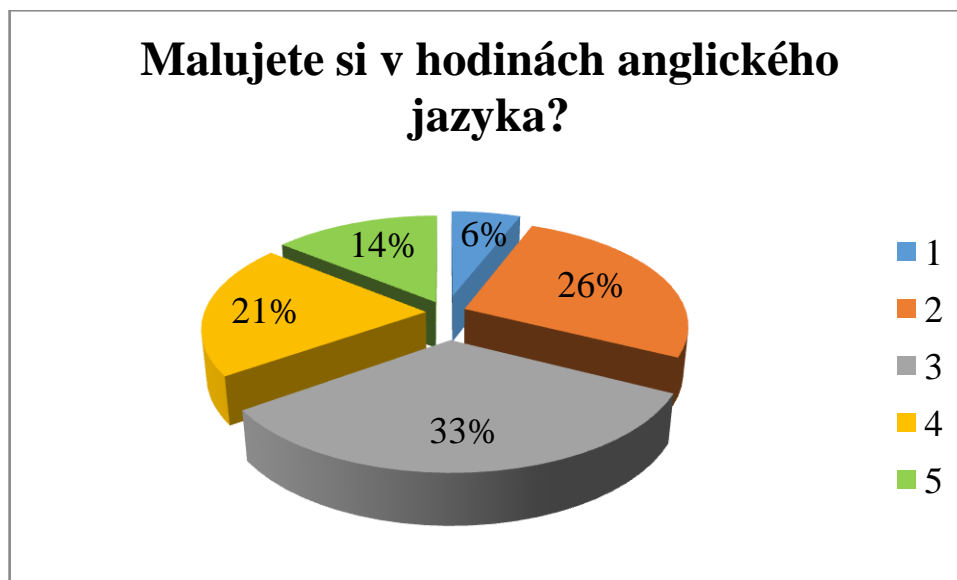
Komentář:

Analýzou této položky bylo zjištěno, že četnost žáků, u kterých byly ve výuce anglického jazyka využity prvky hudební výchovy, se liší. Byla zjištěna vysoká četnost zařazování prvků hudební výchovy do výuky anglického jazyka. Pouze 18 žáků vnímá, že prvky hudební výchovy nebyly do výuky anglického jazyka zařazeny nikdy, tedy volilo číslo 1. Celkem 53 respondentů se přihlásilo k hodnotě 2 na škále. 42 odpovídajících zvolilo hodnotu 3 na škále. Celých 26 žáků zaznačilo na škále volbu 4 a zbývajících 31 respondentů se hlásilo k tomu, že prvky hudební výchovy využívají ve výuce anglického jazyka velmi často, tedy číslo 5 na škále.

Položka č. 18: Malujete si v hodinách anglického jazyka?

Tato položka si kladla za cíl zjistit, jak často je v hodinách anglického jazyka, ve 2. období primární školy integrována výtvarná výchova.

Graf č. 16



Statistická analýza – Test dobré shody Chi-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace určitého nejazykového předmětu, je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace určitého nejazykového předmětu, je rozdílná.

Tabulka č. 19

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
1	10	34	-24	576	16,941
2	45	34	11	121	3,559
3	56	34	22	484	14,235
4	35	34	1	1	0,029
5	24	34	-10	100	2,941
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 37,706$

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 37,706$ je větší než kritická hodnota $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$.
Můžeme tedy přijmout hypotézu alternativní (H_1).

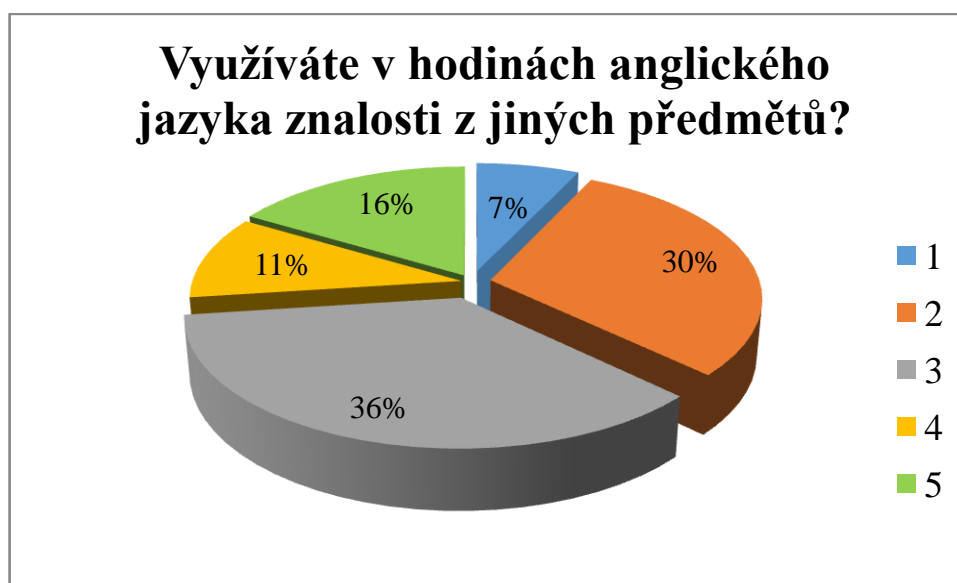
Komentář:

Touto položkou se ukázalo, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace výtvarné výchovy, je rozdílná. Zjistilo se, že pouhých 10 respondentů vnímá, že výtvarná výchova nebyla v hodinách anglického jazyka integrována nikdy, volilo číslo 1 na škále. Dalších 45 respondentů se vyjádřilo volbou čísla 2. Největší četnost jsme zaznamenali u hodnoty 3, a to 56 respondentů. Z celkových 170 respondentů se jich 35 vyjádřilo zaznačením hodnoty 4 na škále a 24 respondentů zaznačilo na škále hodnotu 5.

*Položka č. 19: Využíváte v hodinách anglického jazyka znalosti z jiných předmětů?
Ze kterých?*

Tato položka zkoumala, zda jsou ve výuce anglického jazyka ve 4. a 5. ročníku primární školy integrovány prvky jiných nejazykových předmětů. Tato otázka byla polouzavřeného typu. Doplňující otázkou jsme se tázali, ze kterých předmětů využívají znalosti v anglickém jazyce.

Graf č. 17



Statistická analýza – Test dobré shody Chí-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace určitého nejazykového předmětu, je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce anglického jazyka využita integrace určitého nejazykového předmětu, je rozdílná.

Tabulka č. 20

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	$\frac{(P-O)^2}{O}$
1	12	34	-22	484	14,235
2	51	34	17	289	8,500
3	61	34	27	729	21,441
4	18	34	-16	256	7,529
5	28	34	-6	36	1,059
	Σ 170	Σ 170			Σ 52,765

Vypočítaná hodnota testového kritéria Chí-kvadrát $\chi^2 = 52,765$ je větší než hodnota kritická $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$. Na základě porovnání těchto dvou výsledků přijímáme alternativní hypotézu (H_1).

Komentář:

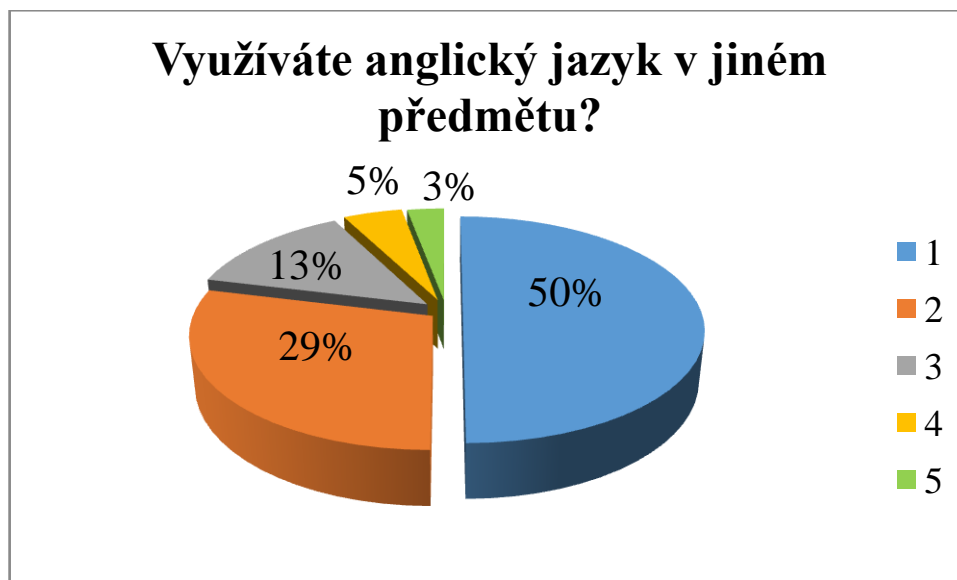
Analýza ukázala, že ve většině případů se ve výuce anglického jazyka ve 4. a 5. ročníku základních škol integruje některý z jiných předmětů. Ve 12 případech však bylo uvedeno, že jiný předmět ve výuce anglického jazyka nebyl využit. 51 respondentů na tuto otázku odpovědělo volbou 2 na škále. Největší četnost se potom ukázala u volby 3 na škále, a to dohromady 61 respondentů. Hodnotu 4 na škále zaznačilo jen 18 odpovídajících a zbývajících 28 respondentů se přiklonilo k odpovědi, že jiný předmět je ve výuce anglického jazyka integrován velmi často, tedy volilo hodnotu 5 na škále.

Vzhledem k tomu, že položka byla polouzavřená předkládáme výsledky jiných nejčastěji integrovaných předmětů do anglického jazyka. Nejčastěji uváděli respondenti integraci českého jazyka, a to 77 respondentů. 72 respondentů uvedlo, že do anglického jazyka je integrována matematika. Dalších 33 respondentů uvedlo jako integrovaný předmět vlastivědu. 28 respondentů uvedlo integraci přírodovědy do anglického jazyka. Dále žáci uváděli využívání prvků z tělesné výchovy v celkovém počtu 12 respondentů a pouze 2 vnímají zařazování prvků z pracovních činností do výuky anglického jazyka.

Položka č. 20: Využíváte anglický jazyk v jiném předmětu? Ve kterém?

Tato položka měla za cíl vysledovat, zda a jak často je anglický jazyk integrován do jiného předmětu v 2. období primární školy. Jde o využívání metody CLIL ve vyučování.

Graf č. 18



Statistická analýza – Test dobré shody Chi-kvadrát

H_0 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce určitého předmětu využita integrace anglického jazyka, je stejná.

H_1 – Lze předpokládat, že četnost žáků, u kterých byla ve výuce určitého předmětu využita integrace anglického jazyka, je rozdílná.

Tabulka č. 21

Odpověď	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
1	85	34	51	2601	76,500
2	49	34	15	225	6,618
3	23	34	-11	121	3,559
4	8	34	-26	676	19,882
5	5	34	-29	841	24,735
	$\Sigma 170$	$\Sigma 170$			$\Sigma 131,294$

Vypočítaná hodnota testového kritéria Chi-kvadrát $\chi^2 = 131,294$ je větší než hodnota kritická $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$. Na základě porovnání těchto dvou výsledků přijímáme alternativní hypotézu (H_1).

Komentář:

Touto položkou byly zjištěny překvapivé údaje. Zjistili jsme, že 85 respondentů nikdy nevyužilo v ostatních předmětech anglický jazyk. Z celkových 170 respondentů je to 50 %. Příčinou může být neznalost metody CLIL, a tím může docházet k absenci prvků anglického jazyka v jiných předmětech než je anglický jazyk. Dalších 49 respondentů se k této otázce vyjádřilo zaznačením hodnoty 2 na škále. Hodnotu 3 zaznačilo 18 respondentů. Velmi nízké četnosti dosáhla odpověď 4 a 5. Hodnotu 4 zvolilo 8 respondentů a pouze 5 odpovídajících se vyjádřilo, že anglický jazyk v ostatních hodinách využívají velmi často.

Bylo zjištěno, že anglický jazyk se do jiných předmětů ve 2. období primární školy příliš neintegruje. Přesto 31 respondentů uvedlo, že v hudební výchově zapojují prvky anglického jazyka. Dalších 20 respondentů se přihlásilo k využívání anglického jazyka v matematice. 17 respondentů vnímá integraci anglického jazyka v českém jazyce. Po 8 respondentech se přihlásilo k tomu, že využijí prvky anglického jazyka v přírodovědě a v informatice. 7 respondentů vnímá využívání anglického jazyka ve vlastivědě a poslední 3 odpovídající se přihlásili k využívání anglického jazyka ve výtvarné výchově.

6.8 Shrnutí výsledků a diskuse

Hlavním cílem empirické části této práce bylo zjistit, pomocí výzkumného šetření s žáky 2. období primární školy, které motivační činitele jsou determinovány využíváním motivačních strategií. K rozklíčování hlavního výzkumného cíle nám pomohly cíle dílčí.

První skupina položek zjišťovala, které motivační činitele dominují u žáků primární školy. Rozhodovali jsme, zda dominuje vliv vnitřních či vnějších činitelů. **Výsledky byly velmi překvapivé, protože ve velké převaze jsme shledali vliv vnitřních motivačních činitelů.** Z nich potom získala největší četnost pozitivních hodnot položka, která zjišťovala, zda žákům znalost anglického jazyka usnadňuje život. Z vnějších motivačních činitelů byl zjištěn největší vliv získání pěkných známek.

Druhá skupina položek se zaměřovala na využívání komplexních a aktivizujících výukových metod. Výsledky byly velmi pozitivní, protože každá ze zjišťovaných výukových metod ve výuce byla využívána. Některá ovšem často, jiná méně často. K výsledkům jsme dospěli tak, že jsme vynásobili nominální hodnotu na škále a pozorovanou četnost. Seřazením hodnot od nejvyšší po nejnižší jsme určili pořadí motivačních strategií od nejčastěji využívaných po nejméně. **Nejčastěji využívanou výukovou metodou jsme ve 2. období primární školy shledali didaktickou hru.** Hned v těsném závěsu za ní byla skupinová výuka. Skupinová výuka patří do komplexních výukových metod, pro které je charakteristické splnutí pojmů organizační forma a výuková metoda. Nejméně využívanou metodou z výsledků výzkumného šetření vyplynula projektová metoda, což může být způsobeno tím, že se pedagogové v rámci svého působení s touto metodou nesetkali. Příčinou nevyužívání této metody rovněž může být nízký věk edukantů.

Třetí skupinu položek tvořily otázky týkající se zapojování mezipředmětových vztahů do výuky. Na základě propojování vztahů mezi předměty dochází k lepšímu pochopení a fixaci učiva. Díky tomu roste efektivnost vyučovacího procesu, a tím může docházet také ke zvyšování motivovanosti žáků. V této skupině položek byli žáci dotazováni na integraci jiných předmětů do výuky anglického jazyka a současně na integraci anglického jazyka do ostatních předmětů. **Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že nejčastěji jsou ve výuce anglického jazyka integrovány prvky výtvarné výchovy.** Naopak velké nedostatky má integrace anglického jazyka do ostatních předmětů tzv. metodou CLIL. Zde jsme se setkali s výsledkem, že u poloviny dotazovaných nebyl anglický jazyk do jiného předmětu integrován nikdy. Může to být způsobeno tím, že v mnoha případech anglický jazyk na prvním stupni základních škol vyučuje pedagog z druhého stupně aprobovaný na anglický

jazyk. Potom může být obtížná komunikace a soulad mezi učitelem kmenové třídy a tím, který vyučuje pouze anglický jazyk v dané třídě.

Ukázalo se, že častěji využívanou motivační strategií ve výuce jsou mezipředmětové vztahy a méně častou motivační strategií jsou výukové metody. To může být ovšem způsobeno výraznou preferencí integrace výtvarné a hudební výchovy v jazykových učebních materiálech.

Nyní je na místě zodpovědět hlavní výzkumnou otázku. Výzkumným šetřením realizovaným s žáky 2. období primární školy byl zjištěn dominující vliv vnitřních motivačních činitelů a současně využívání všech zvolených motivačních strategií. **Můžeme tedy konstatovat, že využíváním motivačních strategií jsou determinovány především vnitřní motivační činitele.**

V předchozí části práce jsme uvedli, že vnitřní nebo vnější motivační činitele mají velký vliv na vnitřní nebo vnější orientaci motivace, proto zde můžeme hovořit o vnitřní motivaci žáků k učení. Bylo uvedeno, že žáci během svého edukačního procesu postupně přechází od motivace vnější k motivaci vnitřní. Ve 2. období primární školy tedy již můžeme hovořit o postupném přechodu k této vnitřní motivaci.

Je zřejmé, že výsledky práce jsou ovlivněny výzkumným vzorkem, kterým byli zvoleni žáci 2. období primární školy. Výsledky týkající se využívání motivačních strategií mohou být zkreslené tím, že každý žák vnímá jinak nebo také nemusel být při využívání určité motivační strategie přítomen ve škole. Je možné, že kdybychom předložili stejný dotazník pedagogům, nedostalo by se nám zcela stejných výsledků. Nepředkládat dotazník učitelům bylo ovšem záměrem, protože někteří by mohli mít tendenci ze sebe dělat „lepšího“ a označovat metody, které ve své praxi nevyužívají.

Závěr

Smyslem této diplomové práce bylo nastínit možnosti zvyšování motivace žáků k učení na primární škole. Nejde nám však o zvyšování motivace pomocí odměn a trestů, ale pomocí vybraných motivačních strategií ve výuce. Od tohoto se také odvíjí název, který práce nese – Vybrané motivační strategie ve výuce na primární škole. Pro účely této práce byly zvoleny dvě skupiny motivačních strategií a to aktivní zapojení žáka do procesu výuky prostřednictvím komplexních a aktivizačních metod. Druhou vybranou motivační strategií bylo využívání mezipředmětových vztahů ve výuce.

Práce byla rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. V první z nich jsme, na základě studia odborné literatury, uvedli čtenáře do problematiky a vymezili pojmy potřebné ke zpracování empirické části práce. Teoretická část si kladla za cíl popsat možnosti zvyšování motivace žáků v primární škole pomocí vybraných motivačních strategií, tedy pomocí používání komplexních a aktivizačních metod a rovněž využíváním mezipředmětových vztahů ve výuce. Dílčími cíli bylo objasnit pojmy motivační činitel, motivace a její vztah k výchovně vzdělávacímu procesu, stejně tak jako charakterizovat roli pedagoga, který má na motivovanost žáků velký vliv.

Cílem empirické části diplomové práce bylo provést výzkumné šetření, kterým jsme zjistili, které motivační činitele jsou determinovány využíváním motivačních strategií. Dílčími cíli, prostřednictvím kterých jsme rozklíčovali cíl empirické části, bylo zjistit, které motivační činitele dominují u žáků druhého období primární školy. Současně také vymezit, která z vybraných výukových metod je ve výuce využívána nejčastěji. Posledním dílčím cílem bylo stanovení, který předmět je ve výuce žáků druhého období primární školy integrován nejčastěji. Výzkumným vzorkem nám byli žáci druhého období primární školy v okrese Nový Jičín. Výzkumným nástrojem byl dotazník, u něhož jsme získali stoprocentní návratnost. Výsledky dotazníkového šetření byly analyzovány pomocí testu dobré shody Chí-kvadrát. Zjistili jsme, že využívání motivačních strategií determinuje převážně vnitřní motivační činitele. Tyto vnitřní motivační činitele jsou základem pro orientaci na vnitřní motivaci žáka k učení. Hlavní cíl diplomové práce byl naplněn, byly popsány zvolené motivační strategie a zjistili jsme, které motivační činitele jsou těmito strategiemi determinovány. Rovněž jsme zjistili nejčastěji využívané motivační strategie a také převažující vnitřní motivační činitele působící na žáky při využívání motivačních strategií ve výuce. Přínos této práce můžeme vidět v obohacení pedagogické praxe o poznatky získané výzkumným šetřením, které se týkají motivace žáků prostřednictvím vybraných motivačních strategií. Věříme, že touto prací

zvýšíme povědomí o motivaci prostřednictvím zařazování mezipředmětových vztahů a také komplexních a aktivizačních metod do výuky na primární škole. Pro učitelskou praxi by z výzkumného šetření mohlo vyplynout, že využívání motivačních strategií ve výuce zvyšuje vnitřní motivaci žáků. Ovšem bylo by nutné pokračovat v obdobném výzkumném šetření nyní z pohledu pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol a následně tyto výsledky komparovat.

Seznam použitých pramenů a literatury

- BARTSCH VESELÁ, Zuzana. *Introduction to ELT Methodology: How People Learn Languages*. Olomouc: Palacký University, 2012.
- BREWSTER, Jean, ELLIS, Gail a Denis GIRARD. *The primary English teacher's guide*. London: Penguin Books, 2012. 288 s. ISBN 0-582-44776-3.
- BUDDEN, Joanna. *Role-play*. In: *Teaching English*. [online]. 2004 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/role-play>
- CALABRESE, Immacolata a Silvana RAMPONE. *Cross-curricular resources: for young learners*. 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2007. 194 s. ISBN 978-0-19-442588-9.
- COYLE, Do, HOOD, Philip a David MARSH. *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. 173 s. ISBN 978-0-521-13021-9.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 380 s. Učebnice pro vys. školy.
- DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 212 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2915-1.
- DUNN, Opal. *Beginning English with young children*. London: Macmillan, 1993. 89 s. ISBN 0-333-33307-1.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. Vyd. 2., upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. 192 s. ISBN 80-7040-402-7.
- FRIEDLAND, Steven a Jeffrey SHAPIRO. *The essential rules for bar exam success*. United States of America: Thomson/West, 2008. 228 s. ISBN 978-0-314-17678-3.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-x.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
- HALLIWELL, Susan. *Teaching English in the primary classroom*. 1st pub. London: Longman, 1992. 169 s. Longman handbooks for language teachers. ISBN 0-582-07109-7.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman, 2001. 370 s. ISBN 0-582-40385-5.

- HLAVÁČOVÁ, Michaela, HOŘÁKOVÁ, Pavlína, KLEČKOVÁ, Gabriela, NOVOTNÁ, Jarmila a Lenka TEJKALOVÁ. *Seznamte se s CLILem*. První vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. 46 s. ISBN: 978-80-87063-52-1.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha, 1989.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2010. 182 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-030-1.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. vyd. Praha: Portál, 2016. 160 s. ISBN 978-80-262-0983-6.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 160 s. ISBN 987-80-210-4142-4.
- KROPÁČ, Jiří. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 223 s. Skripta. ISBN 80-244-0848-1.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6.
- McCOMBS, Barbara. *The learner-centred classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 35 s.

- MOON, Jayne a Adrian UNDERHILL. *Children learning English*. 1st pub. Oxford: Heinemann, 2000. 184 s. ISBN 0-435-24096-X.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. Učebnice. ISBN 80-244-1236-5.
- PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 111. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PHILLIPS, Sarah. *Young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 182 s. Oxford English. ISBN 0-19-437195-6.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. 472 s. ISBN 80-200-1499-3.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: integrované slovní úlohy napříč předměty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 158 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2529-1.
- SHAPIRO, Susan. *Výživa a vaše zdraví*. Soros Foundations, New York, 1992. 67 s.
- SILBERMAN, Mel a Karen LAWSON. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999. 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.
- SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. In: Metodický portál RVP. [online]. 2011 [cit. 2017-01-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ.../>
- SPOUSTA, Vladimír. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 291 s. ISBN 80-210-1640-X.
- STATHAKIS, Rebekah. *Five reasons to use games in the classroom*. In: Education World. [online]. Education World, ©2013. [cit. 2017-01-12]. Dostupné z: http://www.educationworld.com/a_curr/reasons-to-play-games-in-the-classroom.shtml
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 159 s. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.

- ŠVANTNEROVÁ, Jitka. *Projekty v rámci ŠVP aneb zdravý životní styl ve školách*, Brno, 2008. 19 s. Závěrečná práce v národním institutu pro další vzdělávání.
- TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VOJTKOVÁ, Naděžda, Tereza ŠMÍDOVÁ a Lenka TEJKALOVÁ. *CLIL ve výuce Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 64 s. ISBN 978-80-87652-57-2.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Vyd. 1. Stařeč: Infra, 2004, ©2005. 113 s. ISBN 80-86666-24-7.
- Základní škola Droždín [online]. ZŠ Olomouc – Droždín ©2013 [cit. 2017-01-03]. Dostupné z: http://www.zsdrozdin.cz/?page_id=119
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam zkratk

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TPR	Učení nápodobou (z anglického total physical response)
ITV	Integrovaná tematická výuka
CLIL	Jazykově a obsahově integrované vyučování (z anglického content and language integrated learning)

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 2. OBDOBÍ 1. STUPNĚ ZŠ

Motivační strategie ve výuce anglického jazyka

1) Pohlaví:

- a) dívka
- b) chlapec

2) Třída:

3) Baví Tě anglický jazyk?

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) rozhodně ne
- Proč? _____

4) Myslíš si, že je důležité umět anglický jazyk?

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) rozhodně ne
- Proč? _____

5) Chtěl/a bys umět anglický jazyk?

- a) rozhodně ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) rozhodně ne
- Proč? _____

6) Pomáhá Ti znalost anglického jazyka v běžném životě?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

7) Učíš se anglický jazyk proto, abys měl/a dobrou známku?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

8) Učíš se anglický jazyk proto, aby z Tebe měli rodiče radost?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

9) Učíš se anglický jazyk proto, aby Tě paní učitelka pochválila?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

10) Učíš se anglický jazyk, aby ses vyhnul trestu před špatnou známkou?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

nikdy velmi často



11) Pracujete ve výuce anglického jazyka ve skupinách?	1	2	3	4	5
12) Hrajete v anglickém jazyce hry?	1	2	3	4	5
13) Hrajete v hodinách anglického jazyka divadlo?	1	2	3	4	5
14) Pracujete v anglickém jazyce na projektu?	1	2	3	4	5
15) Diskutujete ve výuce anglického jazyka nad některými tématy (například ve skupinách)?	1	2	3	4	5
16) Využíváte v hodinách anglického jazyka počítač?	1	2	3	4	5
17) Zpíváte v hodinách anglického jazyka?	1	2	3	4	5
18) Malujete si v hodinách anglického jazyka?	1	2	3	4	5
19) Využíváte v hodinách anglického jazyka znalosti z jiných předmětů? Ze kterých? _____	1	2	3	4	5
20) Využíváte anglický jazyk v jiném předmětu? Ve kterém? _____	1	2	3	4	5

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marie Dorazilová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Vybrané motivační strategie ve výuce na primární škole
Název v angličtině:	Selected motivation strategies for primary school teaching
Anotace práce:	<p>Diplomová práce byla zaměřena na vybrané motivační strategie ve výuce a jejich vliv na motivaci žáků. Hlavním cílem této práce bylo popsat zvolené motivační strategie a zjistit, které motivační činitele jsou těmito strategiemi determinovány. Zvolenými motivačními strategiemi pro účely této práce byly výukové metody a mezipředmětové vztahy. Cílem teoretické části diplomové práce bylo popsat některé z možností zvýšení motivace žáků k učení na primární škole. První část práce se nejprve zabývala vymezením pojmu motivace, dále charakteristikou výukových metod, a to zejména komplexních a aktivizačních. V závěru teoretické části práce byla objasněna problematika mezipředmětových vztahů jako prostředek motivování žáků k učení. Cílem empirické části práce bylo provést výzkumné šetření a zjistit, které motivační činitele jsou determinovány využíváním motivačních strategií. Dílčími cíli tedy bylo zjistit, které motivační činitele dominují u žáků druhého období primární školy. Dále jsme vymezili, která z vybraných motivačních strategií je ve výuce využívána nejčastěji. V empirické části práce byla provedena analýza a interpretace zjištěných dat. Na závěr byla výsledná zjištění shrnuta a zodpovězeny výzkumné otázky.</p>
Klíčová slova:	motivace, aktivizační výukové metody, komplexní výukové metody, mezipředmětové vztahy

Anotace v angličtině:	This thesis concerned with selected motivation strategies in teaching and their impact on pupil's motivation. For the purpose of this work two motivation strategies were chosen: teaching methods and integrated teaching. The theoretical part introduced motivation definition and characterization of teaching methods, in particular complex and activation methods. The problematics of inter-subject relations as a means of pupil's motivation were made clear in this part as well. The aim of the empirical part of this thesis was to realize which motivation factors are determined by individual motivation strategies. Particularly to find out which motivation factors are dominated among pupils of the second period of primary school. Next we delimited which of the selected motivation strategies are used most often. At the final part, some conclusions were inferred and the validity of research hypotheses was determined as the result of this work.
Klíčová slova v angličtině:	motivation, activation teaching methods, complex teaching methods, integrated learning
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	97 stran
Jazyk práce:	Čeština