

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Markéta Niklová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

Motivace jako prostředek k podpoře učení

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Dominiky Provázkové Stolinské, Ph.D. a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury této diplomové práce.

V Olomouci dne 17. 4. 2018

.....

Markéta Niklová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za její odborné vedení při vypracovávání diplomové práce, za poskytnutí cenných rad a odborných dodatků, za její vstřícnost a ochotu i za její povzbudivá slova.

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 8 |
| 1 Zdroje motivace žáků k učení | 8 |
| 1.1 Vnitřní a vnější motivace | 10 |
| 1.1.1 Vnitřní motivace..... | 10 |
| 1.1.2 Vnější motivace..... | 11 |
| 1.1.3 Vnitřní X vnější motivace | 12 |
| 1.2 Poznávací, výkonová a instrumentální motivace | 13 |
| 1.2.1 Poznávací motivace..... | 13 |
| 1.2.2 Výkonová motivace..... | 14 |
| 1.2.3 Instrumentální motivace – motivace perspektivními cíli | 16 |
| 1.3 Kauzální atribuce motivace školního výkonu | 18 |
| 1.4 Interakce žáka s učitelem | 19 |
| 1.5 Odměny a tresty | 20 |
| 1.5.1 Odměny | 22 |
| 1.5.2 Tresty..... | 23 |
| 1.5.3 Vliv odměn a trestů na vnitřní motivaci..... | 24 |
| 1.6 Faktory zvyšující vnitřní motivaci žáků..... | 27 |
| 1.7 Faktory snižující vnitřní motivaci žáků..... | 28 |
| 2 Teorie sebedeterminace..... | 29 |
| 2.1 Sebedeterminační kontinuum..... | 30 |
| 2.1.1 Amotivace | 31 |
| 2.1.2 Stupně vnější motivace (typy regulace) | 31 |
| 2.1.3 Proces internalizace..... | 32 |
| 2.1.4 Vnitřní motivace..... | 33 |
| 2.1.4.1 Stav plynutí (flow) | 33 |
| 2.1.4.2 Polarizace pozornosti | 34 |
| 2.2 Potřeba autonomie jako motivační zdroj..... | 35 |
| 2.2.1 Autonomie žáka a výsledky učení..... | 37 |
| 2.2.2 Učitelé a sebeřízení žáka | 38 |
| 2.2.3 Význam volby a odpovědnosti | 39 |

| | |
|--|-----------|
| EMPIRICKÁ ČÁST | 41 |
| 3 Pedagogický výzkum | 41 |
| 3.1 Zaměření výzkumného šetření | 41 |
| 3.2 Výzkumný problém..... | 41 |
| 3.3 Výzkumné otázky..... | 42 |
| 3.4 Metodologie výzkumu..... | 42 |
| 3.5 Analýza a interpretace získaných dat | 42 |
| 3.6 Shrnutí výsledků a závěrečná diskuze..... | 58 |
| Seznam literatury..... | 62 |
| Seznam příloh..... | 66 |
| Anotace | 80 |

Úvod

Motivace hraje v životě každého člověka důležitou roli. Rozhoduje o tom, čemu budeme věnovat svůj čas, a určuje tím směr naší životní cesty. Dospělý jedinec je k některým aktivitám vnitřně motivovaný – vykonává je s velkým potěšením a naplňují ho. Jiné činnosti má zvnitřněné, a třebaže ho tolik netěší, vidí v nich smysl. Existuje ale i mnoho situací, kdy je člověk motivován pouze vnějšími vlivy – v tomto případě si jen plní své povinnosti, nemá z činnosti radost ani v ní nevidí smysl a vykonává ji jen proto, aby něco získal nebo aby se vyhnul nepříjemnostem.

Jinak je tomu ale u malých dětí. Ty jsou hned od malička niterně motivovány poznávat svět kolem sebe a přizpůsobovat se mu. S neuvěřitelnou vytrvalostí se učí novým dovednostem a aktivně se tak rozvíjí. Díky těmto motivátorům jsou děti schopné naučit se chodit nebo si osvojit lidskou řeč.

Bývám často v kontaktu s dětmi a tuto vnitřní motivovanost pozoruji i u dětí školního věku. Fascinuje mě, s jakou trpělivostí a zaujetím děti vykonávají činnosti, které je baví. Když mého mladšího bratra zajímali dinosauři, četl o nich spoustu knížek a díval se na dokumentární pořady, takže za nějakou dobu uměl nejen všechny dinosaury pojmenovat, ale věděl i mnoho o jejich životě. V této oblasti měl nepochybně více znalostí než já. Můj bratranec zase hraje rád na klavír. Když se mu nějaká melodie, kterou zaslechne v rádiu nebo televizi, líbí, zkouší podle sluchu hrát na různé klávesy na klaviatuře tak dlouho, dokud se danou melodií nenaučí. Ke hře na klavír ho ale nikdy nikdo nevedl. Když o těchto situacích přemýšlím, napadá mě, proč s tímto obrovským potenciálem, který je v každém dítěti zakotven, nepracujeme více ve výchovně vzdělávacím procesu. Nebylo by skvělé, kdybychom děti seznamovali s konkrétním učivem až tehdy, když se o něho začnou samy zajímat? Nenaučily by se tak děti vše rychleji a s větší lehkostí? A neměly by poté k učení celkově kladnější vztah?

Těmito otázkami se zabývám již několik let a vždy znovu se mi vybaví, když vidím, jak se některé děti ve škole trápí nebo se do školy dokonce bojí chodit. Škola by přece dětem měla vytvářet takové prostředí, ve kterém by se cítily bezpečně, kde by se rády učily novým věcem a kde by si vybudovaly pevné základy pro celoživotní učení.

Jak toho ale docílit? Je zřejmé, že se děti ve škole nebudou vždy učit jen to, co je baví. Pokud však budou vidět smysl v tom, co se učí, jejich motivovanost se zvýší. Již děti

v 1. třídě jsou schopny pochopit, že když se naučí číst, budou si moci přečíst oblíbenou knížku, a až se naučí počítat, vypočítají si, kolik čokoládových tyčinek si mohou koupit. Proč bychom tedy měli děti učit na systém známek, který je uměle vytvořený a nevychází z přirozených důsledků.

Jako asistentka pedagoga v Montessori škole vidím velký potenciál pro rozvoj vnitřní motivace v Montessori pedagogice. Cílem této pedagogiky je rozvíjet autonomii žáků a podporovat žáky v tom, co je zajímá a v čem jsou dobří. Každý žák v Montessori škole ví, kam má směřovat, a podle toho si rozvrhne práci. Zároveň se sám rozhoduje, na čem bude pracovat. Spolu s touto svobodou však přebírá také zodpovědnost za své jednání. K vnitřní motivovanosti žáků přispívá i fakt, že nejsou srovnáváni s ostatními žáky a každý postupuje svým tempem podle svých schopností a možností.

Hlavním cílem této diplomové práce je popsat jednotlivé zdroje motivace žáků k učení, ať už jde o vnitřní a vnější motivaci, poznávací, výkonovou a instrumentální motivaci, kauzální atribuci, interakci žáka s učitelem nebo o žákovu potřebu autonomie vyplývající ze sebedeterminační teorie a zhodnotit názory respondentů na tyto motivační zdroje žáků k učení.

Dílčím cílem teoretické části práce je vymezit efektivitu jednotlivých motivačních zdrojů, to znamená, za jakých podmínek dané motivační zdroje žáka motivují i jaká jsou jejich rizika. Konkrétně je popsán rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací a s tím související pozitiva i rizika odměn a trestů, dále je charakterizována účinnost poznávací, výkonové a instrumentální motivace, kauzální atribuce i interakce žáka s učitelem. Závěr teoretické části objasňuje efektivitu podpory autonomie žáka, která je z hlediska sebedeterminační teorie považována za významný motivační zdroj.

Dílčími cíli empirické části je vymezit motivační faktor, který dle respondentů žáky nejvíce motivuje, dále pak zhodnotit názory respondentů na faktory pozitivní a negativní motivace i na podporu autonomie žáka a zaměřit se na uplatňování těchto motivačních faktorů respondenty v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Zdroje motivace žáků k učení

V úvodu této kapitoly je vymezen pojem motivace spolu s procesem učení. Hlavní část kapitoly pojednává o různých typech zdrojů motivace žáků k učení. Nejprve je popsána vnitřní a vnější motivace i rozdíl mezi těmito dvěma motivačními zdroji. Dále se kapitola věnuje motivaci poznávací, výkonové a instrumentální v souvislosti se školní výukou. Následně jsou popsány dva důležité faktory ovlivňující motivaci žáků k učení. Jedná se o vztah žáka s učitelem a kauzální atribuci, tedy přepisování příčin vlastním úspěchům i neúspěchům. Závěr kapitoly se blíže zabývá prostředky vnější motivace – odměnami a tresty – i jejich vlivem na motivaci vnitřní.

Pojem motivace

„Motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání, pomáhá nám vysvětlit, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.“ (Pavelková, 2002, s. 12)

Na problematiku motivace se psychologie dívá z různých pohledů. Ať už jde o přístup hédonický, homeostatický, kognitivistický nebo humanistický. Každý přístup je svým způsobem vyhraněný a jednostranný. Hédonický přístup říká, že člověk je motivován pocitem libosti nebo nelibosti. Kognitivistický přístup se zase dívá na lidské chování jako na přirozenou reakci, která vychází ze zkušenosti jedince a z jeho poznatků (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Z hlediska školního prostředí je „motivace považována za jednu ze základních podmínek efektivního učení, protože může mít pozitivní dopad na koncentraci žáků, paměťové pochody (uložení a uchování v paměti), výdrž u učení, rychlost a hloubku učení, snížení únavy při učení atd.“ (Pavelková, 2002, s. 7)

Proces učení

Každý z nás má v sobě geneticky zakódovanou potřebu učit se. Nejlépe je to vidět na dětech, které nikdo nenutí, aby se učily chodit nebo mluvit, aby se zajímaly o nejrůznější věci nebo jevy, aby se ptaly po významu jevů nebo hledaly souvislosti. Dříve než jde dítě do školy, naučí se spoustu věcí. Nástupem do školy se však pro dítě stane učení

povinností a spontánní učení, tak typické pro předškolní věk, je odsunuté na vedlejší kolej (Nováčková, 2010).

Dítě předškolního věku se učí věci, které přirozeně zasahují do jeho života a které dokáže zpracovat v rámci své mentální úrovně. Nenutíme ho dělat věci, které ho nebaví nebo které ještě nemůže pochopit. Takto malé dítě se samo učí jen to, v čem vidí smysl. Situace dítěte vzdělávajícího se na základní škole je však výrazně jiná. Liší se snad zákonitosti a procesy učení dítěte mladšího školního a předškolnímu věku? Ne. Přesto je škola většinou stále prostředím, kde učení neprobíhá přirozeně a efektivně, a proto je potřeba použít donucovacích prostředků k tomu, aby se děti učily. Mluvíme zde o odměnách a trestech nejčastěji využívaných ve formě známkovacího systému (Nováčková, 2010).

Nováčková (2011) konstatuje, že příroda nás obdařila dvěma základními mechanismy na přežití. Prvním z mechanismů je stresová reakce, která je spjata s negativními emocemi, jako je strach, vztek nebo napětí. Druhým mechanismem je učení, které je (alespoň u savců) spojeno s příjemnými emocemi. Člověk je však bohužel jediný savec, který hlavně ve vzdělávacím procesu propojuje učení se stresem. Paradoxní je, že právě stresová reakce učení brání. Za stresový považuje Nováčková například strach, že něco nezvládneme, nebo veřejné srovnávání žáků mezi sebou.

Existuje mnoho definic učení. Peter Gray (2012) tvrdí, že jsme v naší kultuře přijali definici učení, kterou vytvořil školní systém, tedy že učení znamená plnění úkolů zadaných učitelem. To by znamenalo, že děti, které nechodí do klasických škol, ale například do Sudbury Valley (svobodná škola), si většinu času hrají a zkoumají věci kolem sebe a prakticky se neučí. Gray však považuje za učení právě věnování se hrám, zkoumání a konverzaci. Jeho žáci pochytí vědomosti, které je potřeba v naší kultuře mít, jako vedlejší produkt svého „hraní“.

Děti by ve škole nepotřebovaly žádné hry ani zábavu na „odpočinutí si“ od učení. Stačilo by, kdyby jim získané informace dávaly smysl, kdyby byly přiměřené jejich věku, kdyby se mohly aktivně zapojovat, spolupracovat a zažívat pohodu, a pak by se samotné učení pro děti stalo zábavou (Nováčková, 2010).

1.1 Vnitřní a vnější motivace

1.1.1 Vnitřní motivace

Již Aristoteles (In Deci, 1975) v roce 980 prohlásil, že každý člověk ze své přirozenosti touží po věděni, čímž v podstatě konstatoval existenci vnitřní motivace k učení. Každé malé dítě rádo objevuje nové věci a potřebuje pro svůj rozvoj podněty. Když pozorujeme malé dítě, pravděpodobně si brzy všimneme jeho zvědavosti – jeho touhy objevovat nové věci. S neutuchajícím zájmem dítě věci zvedá, čichá k nim, chutná je a ptá se: „Co to je?“

Peter Gray (2012) ve své knize Svoboda učení prohlašuje, že děti jsou přírodou navrženy tak, aby se vzdělávaly samy, a učitelé se proto nemusí starat o motivování dětí k učení.

Vnitřně motivovaný člověk sleduje svůj vlastní záměr a angažuje se v činnostech, které ho zajímají. Činnost vykonává kvůli činnosti samotné a jeho výkon je spontánní (Mareš, Man, Prokešová, 1996). Pro každého člověka, který je vnitřně motivovaný k činnosti, je odměnou již sama aktivita a vykonává ji rád, ačkoli nedostává žádné jiné vnější stimuly. Lidé tráví mnoho času skládáním puzzlů, malováním obrazů nebo sportováním. V takových chvílích se mohou natolik ponořit do činnosti, že zapomenou na svoje primární potřeby, jako je hlad nebo žízeň (Deci, 1975).

Chování vnitřně motivovaného člověka je podnícené potřebou cítit se kompetentní k ovlivňování svého okolí. Vnitřní motivace je člověku vrozená. Každý se rodíme se základní potřebou mít vliv na své okolí a rozhodovat o svém životě. Tato potřeba nás nejvíce motivuje k určitému chování. Nejsilněji vnitřně motivovaný je totiž ten člověk, který kvůli nedostatku podnětů začne podněty sám vyhledávat (Deci, 1975).

Piaget (In Šmelová, 2014) ve své teorii objevil, že dítě se při procesu poznávání vždy snaží dostat do stavu rovnováhy. Může se mu to podařit prostřednictvím asimilace, kdy své nově získané zkušenosti implementuje do původních poznatků, anebo prostřednictvím akomodace, kdy si dítě upravuje původní informace tak, aby byly v souladu se současnou situací.

Piaget (In Deci, 1975) také naznačuje, že když se dítě učí, probíhá u něho proces asimilace, a dítě je proto vnitřně motivované. Nepopírá, že by dítě při učení nebo jiných

aktivitách nemohlo být motivované zvnějšku, ale vnější odměny nejsou potřeba, protože je přirozené, že každý člověk má touhu poznávat a vědět víc. Proto také člověk potřebuje přicházet do nových (neznámých) situací, vrústat do nich a přizpůsobovat se jim.

Žáci, které učební činnost zajímá, se více angažují a mají radost z úspěšné práce, více se dokáží soustředit a jsou méně unavitelní. Jejich motivovanost není ukončena vzdělávacím procesem, avšak pokračuje celý život (Pavelková, 2002).

1.1.2 Vnější motivace

Incentivy (popudy) mají schopnost vzbudit i uspokojit potřeby člověka. Jedná se však – na rozdíl od potřeb – o podněty vnější. Incentivy rozdělujeme na pozitivní, mezi které patří odměny, jako je pochvala nebo dárek, a na incentivy negativní, kam patří tresty, jako je hrozba nebo výsměch (Pavelková, 2002).

Ve školním prostředí učitel cíleně motivuje žáky například vhodně připraveným prostředím, které podporuje touhu žáků učit se. Rozhoduje o příhodné metodě výuky (ať už se jedná například o projektové nebo problémové vyučování) i o organizační formě výuky – zda uplatňuje spíše autoritativní nebo demokratický přístup, frontální nebo skupinové vyučování (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Covington (In Komárek, 2013) uvádí, že vnitřní a vnější motivace se vzájemně doplňují. Když je například úkol pro žáka nudný nebo stráví moc času jeho řešením, pomáhá mu právě vnější odměna (známka) k vyřešení úkolu i celkově k procesu internalizace.

Zajímavostí je, že u problémových úkolů, jejichž vyřešení je samo o sobě pro žáky odměnou, nemá vnější motivace větší účinek. Ta má smysl pouze v testu mechanických operací, kam patří například sčítání a odčítání. Z toho důvodu je zřejmé, že ne vždy je vnější motivace vhodným prostředkem k podpoře výkonu žáka (Pavelková, 2002).

Soutěžení

Dalším způsobem vnější motivace žáků k učení je soutěžení mezi žáky. Musí však být aplikováno rozumně. To znamená, že by všichni žáci měli mít příležitost být v soutěži úspěšní. Toho docílíme například střídáním soutěžních aktivit. Vhodnější je dále skupinové soutěžení než soutěžení jednotlivců. Při nesplnění těchto podmínek slabší žáky soutěžení spíše demotivuje, protože nejsou úspěšní a ztrácí chuť k učení. Na druhé straně žáci,

kteří vždy bez námahy vyhrají, nemají motivaci se dále zlepšovat. Soutěžení také nemusí vytvářet kooperativní atmosféru, která se může projevat lhostejností nebo dokonce radostí z neúspěchu ostatních (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

1.1.3 Vnitřní X vnější motivace

Každý člověk je motivován jak vnitřními, tak vnějšími zdroji. V případě vnitřních motivačních zdrojů se jedná o potřeby, vnější motivační zdroje pak nazýváme popudy – incentive. Chování žáka vychází jak z jeho potřeb, tak i z vnějšího popudu (Pavelková, 2002).

Vývojová psychologie naznačuje, že v ontogenezi dítěte nastupuje nejdříve vnější motivace, která se díky procesu interiorizace pozvolna přeměňuje v motivaci vnitřní. Tento proces je podmíněn mimo jiné tím, že žák vidí smysl a význam v úkolech, které ve škole plní, a má touhu získávat nové poznatky. Žák má také adekvátní prostor pro sebeuplatnění a v neposlední řadě je zajištěno kvalitní vedení učebních činností učitelem (Pavelková, 2002).

Naopak Alfie Kohn (In Kopřiva et al., 2016) k vnitřní a vnější motivaci tvrdí toto: *„Všichni jsme začínali svůj život fascinováni světem kolem nás a s touhou jej prozkoumat, bez jakýchkoliv vnějších motivací. Skutečně není nejmenší důvod se domnívat, že potřeba vnější motivace je vrozená. Závislost na vnější motivaci je naučená a předpokládá se, že ji lze také odnaučit.“*

Signifikantní rozdíl můžeme vidět mezi člověkem vnitřně a vnějšně motivovaným. Jestliže se má člověk motivovaný vnějšími odměnami rozhodnout mezi jednodušší a složitější cestou, vybere si cestu jednodušší, protože ta zvýší jeho šanci na úspěch, tedy i na odměnu. Vnitřně motivovaný člověk se naopak rozhodne pro složitější úkol, protože se tím rozvíjí a může plně využít svých schopností (Deci, 1975).

Velký rozdíl je spatřován také v tom, jestli si úkol vybere sám žák (spontánně, na základě svých přání) nebo mu ho vybere a kontroluje sám učitel. V prvním případě je žák motivován vnitřně, ve druhém zvnějšku (Pavelková, 2002).

Mohlo by se zdát, že vnitřní a vnější motivace stojí proti sobě, a že tedy vnější motivace potlačuje motivaci vnitřní, avšak není tomu tak jednoznačně. Vnitřní a vnější motivace se někdy mohou ve výchovně vzdělávacím procesu významně doplňovat a rozšiřovat tak motivační radius dítěte. Problém však nastává v případě, že je žák silně

vnitřně motivován a učitel mu ještě dodává motivaci vnější. To pak může mít za následek snížení žákovy vnitřní motivace. (Pavelková, 2002).

Sternberg (In Komárek, 2013) dává význam jak vnitřní, tak vnější motivaci, protože tvrdí, že někteří žáci potřebují více vnějších podnětů a záleží jim na výsledku činnosti, kdežto jiní žáci vnější podněty tolik nepotřebují a jde jim hlavně o činnost samotnou. Sternberg také poukazuje na souběžné působení jak vnitřní, tak vnější motivace, kdy se chce žák zavděčit učiteli, ale zároveň mu poznávání předmětu přináší radost.

1.2 Poznávací, výkonová a instrumentální motivace

Člověk, který pociťuje vnitřní nedostatek nebo nadbytek, má potřebu tuto situaci kompenzovat, a je tudíž niterně motivovaný ke změně. Vývojovým základem jsou potřeby fyziologické – primární a postupně během života se utváří potřeby psychické – sekundární. Mezi sekundární potřeby řadíme potřeby sociální, poznávací, výkonové, estetické, seberealizační a další. Pro školní motivovanost žáka hrají důležitou roli tři skupiny potřeb. Jedná se o potřeby poznávací, sociální a výkonové. Funkčně ani vývojově nemůžeme tyto potřeby oddělovat, protože jsou vzájemně propojené (Pavelková, 2002).

Každý člověk se vyvíjí individuálně a vytváří si svou strukturu potřeb. V souvislosti s tím vzniká také jeho individuální motivační zaměření. Například žák s vysoce rozvinutými poznávacími potřebami se rád vzdělává a jeho potřeba poznávání je naplněna. Vnějšími pobídkami musí učitel naopak motivovat žáka, který tyto potřeby nemá (Pavelková, 2002).

1.2.1 Poznávací motivace

Vývojová psychologie mluví o dvou stádiích rozvoje poznávacích potřeb. Do prvního stádia spadá většina dětí školního věku, které sice zárodky poznávacích potřeb mají, ale je třeba je stimulovat zvnějšku. Později však již poznávací potřeby vychází z jedinice samotného, který poznávací aktivity vykonává pro libost a nepotřebuje již vnější aktualizaci (Pavelková, 2002).

Nejsilnější motivační silou žáka je jeho potřeba smysluplného receptivního poznávání i potřeba vyhledávání a řešení problémů. Jsou žáci, kteří toho chtějí hodně vědět, a tudíž spíše sbírají poznatky, i žáci, kteří mají rádi nové výzvy, a proto rádi řeší zajímavé úkoly a problémové situace. Obě tyto potřeby vnitřně motivují žáky k učební činnosti a ti pak touží po úspěchu v učení (Hrabal, Pavelková, 2010).

Způsobů, jak vzbudit u žáků zájem o učivo, je více. Patří mezi ně například moment překvapení, kdy učitel prezentuje žákům překvapující fakt, který je v rozporu s původním zjištěním. V matematice se může jednat o tvrzení, že sudých čísel je stejný počet jako všech čísel. Problémovou úlohu žáci většinou sami nevyřeší a musí se nejdříve poradit s učitelem. Když ale nakonec najdou řešení příkladu, osvojí si nové poznatky (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Příkladem může být geometrická úloha sestrojení trojúhelníku, jehož součet všech tří úhlů je větší než 180° . Žáci dříve či později narazí na problém, že trojúhelník nelze sestrotit, a vyvodí z toho obecný závěr (Hrabal, Pavelková, 2010).

Hlavní výhodou problémové úlohy je vyvolání vnitřního konfliktu, který pak žáky motivuje k poznávací činnosti. Aby problémová úloha žáky k činnosti motivovala, musí její obtížnost odpovídat zóně nejbližšího vývoje žáka – tedy nesmí být ani příliš jednoduchá ani příliš obtížná. V případě jednoduchého úkolu nemá žák z jeho vyřešení radost, příliš obtížný úkol pak může u žáka vzbudit pochybnosti o svých schopnostech nebo o schopnostech učitele vybrat pro žáka vhodný příklad (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Deci (1975) také poukazuje na vnitřní motivovanost každého člověka při objevování nových algoritmů nebo při učení se novým činnostem. V takovém případě člověk dychtí po rozluštění případu nebo po zdokonalení svých schopností. Jakmile však rozluští klíč nebo získá novou dovednost, ztratí motivaci se danému případu nebo činnosti dále věnovat a začne se nudit. Podstata neustálého podněcování touhy po objevování spočívá v tom, že žákovy znalosti budou ustavičně nedostačující vůči předkládaným stimulům a on bude mít tudíž pořád potřebu těmto stimulům porozumět.

1.2.2 Výkonová motivace

Hrabal, Man a Pavelková (1989) upozorňují na to, že dítě potřebuje být v něčem dobré. Musí pociťovat úspěch a kompetentnost k určité činnosti. Pokud má žák pocit, že mu nic ve škole nejde, je negativně motivován a začne mít ke škole i obecně ke vzdělávání odpor. Stává se pak, že hledá úspěchy jinde, například v mimoškolních aktivitách.

Potřeba úspěšného výkonu X potřeba vyhnout se neúspěchu

Každé dítě, jakmile začne iniciativně vykonávat jednoduché činnosti, je automaticky hodnoceno svými rodiči i širším okolím a jsou na něho kladeny požadavky. Již mezi třetím a čtvrtým rokem života se u dítěte objevuje schopnost sebehodnocení. V závislosti na

výchově a na tom, jaké nároky na něho byly kladeny, je dítě vnitřně motivováno k výkonu buď z důvodu potřeby úspěšného výkonu, nebo potřeby vyhnout se neúspěchu.

Jestliže jsou na dítě kladeny přiměřené požadavky a je povzbuzováno k samostatnosti, klade na sebe adekvátní nároky, které je schopné splnit. Úspěch přičítá svým schopnostem, zatímco neúspěch nedostatečnému vynaložení sil – bere tedy v úvahu vnitřní faktory. Tento způsob sebehodnocení pomáhá dítěti být vytrvalé a odolné vůči neúspěchům. Často chválené nebo odměňované děti mají silnou touhu po úspěšném výkonu.

Na druhou stranu v důsledku přetěžování dítěte a kladení pro něho nedosažitelných nároků je dítě často neúspěšné a může se u něho vyvinout potřeba vyhnout se těmto neúspěchům. Dítě chrání své Já a stanovuje si proto nízké cíle, které s jistotou splní. Problémem však je, že jakýkoli úspěch připisuje jednoduchosti úkolu, zatímco neúspěch své nedostatečnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Výkonová motivace ve škole

I ve školním prostředí se setkáváme s žáky toužícími po úspěchu. Tito žáci se nevzdávají, a i přes značné překážky se snaží problém vyřešit. Rádi soutěží a úspěch i neúspěch je pro ně pouze informací o jejich schopnostech. Naopak žáci snažící se vyhnout neúspěchu mají strach z úkolů, ve kterých by mohli selhat, a prokázali by tak svoji neschopnost. Cítí se ohroženi ve třídě, kde se srovnávají jejich výkony s výkony ostatních žáků, a proto se zapojují pouze do úkolů, ve kterých ví, že budou stoprocentně úspěšní, popřípadě do úkolů, které jsou tak těžké, že by je nikdo nevyřešil a případný úspěch by byl o to více překvapující.

Zajímavým fenoménem jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří přestoupili z běžné základní školy do ZŠ praktické. Ačkoli by se dalo očekávat, že se budou tito žáci cítit stigmatizovaní, opak je pravdou. Po dlouhém období neúspěchu v běžné ZŠ mohou konečně zakoušet úspěch, protože požadavky na ně kladené odpovídají jejich schopnostem. Zvýšila se tedy u nich výkonová motivace a zmenšil strach ze zkoušek (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Sociální vztahová norma

Ve třídách klasických škol se mnohdy setkáváme s tradičním přístupem, kdy učitel dává stejně obtížné úkoly všem žákům ve stejnou dobu, bez ohledu na jejich aktuální

dovednosti. Pro výkonově silnější žáky jsou zadané úkoly snadnější ve srovnání s výkonově slabšími žáky, pro které jsou úlohy obtížné. Tento jev logicky rozděluje žáky na lepší a na ty horší, přičemž se nebere tolik v potaz aktuální zlepšení (zhoršení) jednotlivých žáků. Část žáků je neustále úspěšná a část neúspěšná. V tomto případě mluvíme o sociální vztahové normě (Mischo, Rheinberg, 1995).

Individuální vztahová norma

Individuální vztahová norma se naproti tomu zaměřuje na aktuální výkony žáků v porovnání s jejich „výkonovou historií“. Podstatou této normy je zadávat žákům úkoly odpovídající jejich současným znalostem. V jednu chvíli tudíž pracují žáci jedné třídy na úkolech s různou obtížností. Vytváří se tím prostředí pozitivní pro všechny žáky. Učitelé s tímto přístupem věří, že úspěch i neúspěch je způsoben spíše obsahem vyučování nebo aktuálním psychickým rozpoložením žáka a jeho motivací než jeho nadáním, a věří tedy ve zlepšování žáka v časovém horizontu. Žák se cítí méně ohrožen neúspěchem a má z neúspěchu menší strach (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

V roce 1979 provedl Rheinberg, Kühmel a Dusch (In Hrabal, Man, Pavelková, 1989) výzkum, ve kterém vybraný učitel vyučoval ve dvou třídách. V první využil v rámci hodnocení žáka individuální vztahovou normu a ve druhé sociální vztahovou normu. Žáci vyučovaní na základě individuální vztahové normy vykazovaly v testech lepší výsledky, měli ze zkoušek menší strach a toužili po úspěšném výkonu. V běžné škole však již samo známkování srovnává žáky mezi sebou. K tomu, aby učitel porovnával žákovy současné výkony s předchozími, slouží tak především slovní hodnocení učitele.

1.2.3 Instrumentální motivace – motivace perspektivními cíli

V životě každého člověka je důležité, aby měl určitou představu o své budoucnosti a vytyčil si své cíle. Touha po splnění daných cílů nás mobilizuje k činnosti a celá naše osobnost se tím rozvíjí.

I žáci ve škole potřebují mít plány o budoucnosti. Chování a jednání žáků je poté motivováno jejich budoucími plány. Velký rozdíl však je v tom, jestli si žák vytváří plány sám nebo jsou mu předkládány někým jiným. Když má žák jasné představy o své budoucnosti, sám si organizuje a plánuje aktivity i čas a je vnitřně motivovaný rozvíjet svou osobnost. Nejvíce motivovaný k učení je ten žák, který chápe učivo jako prostředek

k osobnímu rozvoji i jako zdroj vědomostí uplatnitelný v budoucím životě (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

U některých žáků se můžeme setkat se skutečností, že nemají zájem o vlastní rozvoj, protože svůj vývoj považují za ukončený, nenacházejí smysl ve školní práci ani nevidí souvislosti mezi školní činností a možným uplatněním v praxi, což se projevuje nechutí pracovat na dlouhodobějších projektech i na samostatné práci. Cílem proto je tuto propast překlenout.

Není výjimkou, že žák sice má představu o tom, co chce v životě dělat, avšak zjistí, že škola pro něho není prostředek k tomu (nebo mu dokonce překáží), aby dosáhl svého životního cíle. Ne vždy škola vytváří adekvátní prostředí k rozvoji perspektivní orientace žáka. Moudrý učitel je ten, který žákům na začátku hodiny řekne, jak v budoucnu využijí znalosti, které v hodině nabydou. Jestliže čte žák v učebnici matematiky větu: „Nyní se budeme učit o valenci.“, pravděpodobně ho to nebude motivovat k učení, protože nebude rozumět, co se učí. Pokud se však s kapitolou seznámí ve smyslu: „Nyní se naučíme principy valence, které nám umožní předpovědět molekulární skladbu sloučenin, jež jsou výsledkem chemických reakcí.“, bude mít žák na učivo diametrálně odlišný pohled.

Je přirozené, že každý žák má své oblíbené i méně oblíbené předměty. Prioritou učitele by mělo být podporovat zájmy dítěte a rozvíjet jeho silné stránky. Zvyšuje tím zájem žáka o vzdělávání i pozitivní vztah k učení, případně ho nasměruje na jeho životní cestě (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Krátkodobá X dlouhodobá motivace

Abychom rozvinuli perspektivní orientaci u žáků, není vhodné je motivovat bezprostředními odměnami, protože se tak naučí orientovat se pouze na krátkodobé cíle. Naopak jestliže žáci poznají, že dosáhnou lepších výsledků, když si na výsledek své práce počkají, začnou se zaměřovat na cíle dlouhodobé.

Škola je nejvhodnější místo, kde se může přeměnit orientace žáka z krátkodobých na dlouhodobé cíle (na budoucnost). Dítě na 1. stupni základní školy je orientováno na krátkodobé cíle. Většinou se ještě dívá na školní práci jako na systém vzájemně nezávislých úkolů. Tento model by se měl na druhém stupni proměňovat a žák by již měl mít určité plány do budoucnosti – minimálně v souvislosti s výběrem střední školy.

Pokud tomu tak není, ztrácí motivaci k učení a výsledky dítěte jsou tudíž mnohdy horší, než jsou jeho skutečné schopnosti.

Podíváme-li se na žáka, který má rád fyziku a chtěl by složit zkoušky na průvodce ve hvězdárně, budou jeho kroky směřovat k naplnění tohoto cíle. Tento žák se začne učit cizím jazykům, aby mohl provádět zahraniční turisty a zároveň aby byl schopen si přečíst odbornou cizojazyčnou literaturu. Začne se také více zajímat o školní učivo – zvláště o to, které souvisí s tématem astronomie – a naučí se lépe si zorganizovat čas. To vše ho bude rozvíjet i z mravního hlediska (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

1.3 Kauzální atribuce motivace školního výkonu

To, jakým způsobem zpracováváme informace z okolního světa i z poznávání nás samých, ovlivňuje naše chování a také významně působí na naši motivovanost. Přirozeností každého člověka je dělat nejrozumnější rozhodnutí, přičemž každé naše současné jednání je ovlivněno předchozími zkušenostmi (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Abychom se dokázali orientovat ve světě, snažíme se interpretovat a pochopit příčiny jednání druhých lidí i jevů okolního světa. K tomu nám pomáhají dostupné poznatky, které jednoznačně vysvětlují děje okolo nás. Těch máme však v každém okamžiku málo, a proto příčiny jevů nejenom hledáme, ale také je jevům připisujeme (Pavelková, 2002).

Všechny situace, které určitým způsobem ovlivní náš život, si můžeme zdůvodnit po svém. Student, který neudělal zkoušku, může vidět původ svého neúspěchu buď ve své nedostatečné připravenosti, a tím pádem bude motivován naučit se na zkoušku znovu, nebo začne mít pocit, že k dostudování dané školy nemá dostatečné znalosti, tudíž přestane být motivován k další výkonům.

Úspěch i neúspěch může být jak motivačním, tak i demotivačním faktorem. Záleží na tom, čemu příčinu svému (ne)úspěchu žáci připisují. Buď vnitřním faktorům – tedy svým dostatečným nebo naopak nedostačujícím schopnostech, svou malou či usilovnou pílí – nebo vnějšími faktorům – tedy těm, které oni sami nemohou ovlivnit. Do vnějších faktorů patří například žákovo aktuální rozpoložení, učitelovy sympatie či antipatie a podobně (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Představme si žáka, který dostal ze čtvrtletní práce trojku. Je známkou zklamán, protože většinou dostává jedničky. Svůj neúspěch si zdůvodní vlastní nepozorností při

zadávání úkolu, kvůli čemuž špatně pochopil podmínky. Tato příčina je brána jako vnitřní (je v žákovi), nestabilní (byl nepozorný pouze jednou) a kontrolovatelná (žák může svojí pílí příští výsledek ovlivnit). Za těchto podmínek lze předpokládat, že se žák pro příště poučí a jeho motivovanost se nesníží.

Na druhou stranu dítě, které se pokouší zasunout kostku do otvoru v krabici a nedaří se mu to, se po nějaké době rozzlobí, uhodí do krabice a odejde od činnosti s tím, že krabice je špatná. V tomto případě vidělo dítě příčinu svého neúspěchu ve vnějším faktoru – v nevhodné krabici – tudíž z toho vyvodilo závěr, že situaci nemůže ovlivnit, a nebylo již motivované v činnosti dále pokračovat (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Atribuční teorií se zabýval mimo jiné Weiner (1985), který vyzkoumal, že si člověk potřebuje vysvětlovat situace vzniklé ve svém okolí a neustále se ptá, proč se to nebo ono stalo. Má však mnohdy také tendenci vidět věci tak, jak je vidět chce. Jedná se o situace, kdy člověk připisuje úspěch svým vlastním schopnostem, zatímco neúspěch vnějším faktorům. V tomto případě mluvíme o **motivační chybě neboli chybě atribučního procesu**. Důkazem motivační chyby je experiment, který prováděl Weiner (In Hrabal, Man, Pavelková, 1989) s učitelem matematiky vzdělávajícím studenty. Vybraným studentům bylo uloženo, aby ve třídě hráli roli buď neustále se zlepšujícího studenta nebo neúspěšného studenta. V daném experimentu bylo zjištěno, že pokud se student permanentně zlepšoval ve svých výkonech, připisoval učitel tento jev svým vyučovacím schopnostem. Jestliže však student dlouhodobě nevykazoval známky zlepšení, svaloval učitel vinu na studentovy nízké schopnosti nebo jeho malé úsilí.

1.4 Interakce žáka s učitelem

Žáka motivuje i jeho interakce s učitelem, ne vždy se však jedná o motivaci pozitivní. Učitel má velký vliv na žákovo sebehodnocení a posuzování jeho školních výkonů. Z motivačního hlediska je také nesmírně důležité, co učitel od žáka čeká a jaké je žákovo vlastní očekávání (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Studie potvrzují vztah mezi učitelovým očekáváním a školním výkonem (úspěšností) žáka. Výzkum Rosenthala (2002) potvrdil existenci „**sebenaplnujícího prorocství**“. Učitelům byli v tomto výzkumu představeni žáci, u nichž se předpokládá, že se jejich výkon bude v průběhu roku zvyšovat nejvíce. Tito žáci – ačkoli byli vybráni náhodně – vykazovali na konci školního roku lepší výsledky v inteligenčním testu v porovnání se začátkem roku

a celkově se jejich školní výkon zdatně zlepšil. Žák totiž vycítí, jestli učitel věří v jeho úspěch nebo ne. V prvním případě je žák motivován k dobrým výkonům, v druhém případě však jeho motivace k učení klesá.

Učitel (většinou nevědomě) dává žákovi svými reakcemi najevo svůj názor na něho. V praxi to vypadá tak, že méně nadanému žákovi více pomáhá při řešení úkolu, nadměrně ho chválí za úspěch nebo naopak přechází jeho neúspěchy. Tyto projevy mohou mít paradoxně mnohdy negativní vliv na sebehodnocení dítěte. Na druhou stranu věta „Zkus vypracovat tento úkol sám. Věřím, že to zvládneš.“ může mít pro žáka motivační účinek.

Učitel také tvoří sociální klima ve třídě a je důležité, jestli podporuje autonomii žáků nebo se snaží žáky neustále kontrolovat a řídit. Žáci s vysokou mírou autonomie se považují za kompetentní, vnitřně motivované jedince. K tomu, aby se učitel naučil posilovat autonomii žáků, může projít výcvikovými kurzy (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

1.5 Odměny a tresty

V obecném měřítku je odměna chápána jako uspokojení potřeby a trest je frustrace. Ve výchovně vzdělávacím procesu, který je charakteristický kladením požadavků na žáka, následuje odměna při splnění požadavků a trest při jejich nesplnění. Odměnou nebo trestem může být i hodnocení druhých nebo jiné důsledky – například kolo za vysvědčení.

Odměna nebo trest dává dítěti informaci (zpětnou vazbu) o jeho chování nebo znalostech – jestli odpovídá kladeným požadavkům. V případě odměny žák ví, jaké chování je žádoucí a jak se tedy do budoucna má chovat. Když je žák trestán, ví pouze, jak se chovat nemá, ale přímou odpověď na požadované chování nedostane. Důvodem k využívání odměn je předpoklad, že budou posilovat žádoucí chování a tresty naopak eliminovat nežádoucí chování (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Rozsáhlý výzkum, který provedl Johanneson (1967), přinesl výsledky, ze kterých vyplývá, že pochvala obecně zvyšuje žákův výkon a pokárání ho naopak zhoršuje. Markantně se pak – při pokárání – zhoršily výsledky u vysoce úzkostných žáků – ti potřebovali ještě ve větší míře chválit a povzbuzovat.

Je pravda, že trestem nebo odměnou žáka donutíme udělat to, co po něm chceme, ale z dlouhodobého hlediska nemají tyto donucovací prostředky pozitivní účinek, a dokonce mohou ohrožovat normální vývoj dětské osobnosti, protože trestáním za nežádoucí chování

nebo odměňováním za žádoucí chování s ním pouze manipulujeme, ale neřešíme příčinu jeho chování.

Zde je důležité rozlišit trest a přirozený důsledek. Tresty jsou většinou uměle vytvořené, a nemají proto žádnou souvislost s nesprávným chováním. Přirozený důsledek však logicky vyplývá z provinění. Trest může mít podobu: „Za ty čtyřky na vysvědčení s horským kolem nepočítej!“ Jakou souvislost mají známky na vysvědčení s horským kolem? Ve škole se zase za vyrušování nebo zapomínání trestá domácími úkoly nebo čtením navíc. Jaký vztah si dítě vytvoří k učení a ke čtení, když jsou to činnosti „za trest“ (Nováčková, 2010)?

Maria Montessori (2001) pokládá odměny a tresty za prostředky ztročení dětské duše. Aby učitel mohl „nalít“ vědomosti do hlav žáků, je potřeba, aby byli žáci v klidu a soustředili se. Neváhá k tomu využít systému odměn a trestů. Učitel je vždy dominující osoba, která má neomezenou autoritu a dítě musí poslechnout, protože je bezmocné. A proč? Aby si mechanickým učením nazpaměť zapamatovali látku, kterou sepsalo ministerstvo školství. Jednoho dne si pak děti položí otázku, jestli mu odměny a tresty ve škole spíše nepřekážely na cestě životem, než že by mu pomáhaly.

Informující nebo kontrolující používání odměn a trestů

Ne vždy je nutné se dívat na odměnu jako na prostředek manipulace. Často je odměnou dávana najevo pozitivní zpětná vazba – je to tedy informace o tom, že jednání člověka je žádané. Když se Amanda naučila jezdit na kole, dostala od mámy zbrusu nové kolo, když se Davidovi dařilo ve škole, sdělili mu rodiče, že jsou na něho hrdí. I Erikova prémie v práci byla odměnou za jeho píli. Vnitřní motivace těchto lidí se naopak mohla zvýšit, protože viděli, že někdo oceňuje jejich práci (Deci 1975).

Deci a Ryan (1996) konstatují, že je důležité, jak je přicházející podnět vnímán. Jestliže vnímáme, že podporuje naši autonomii, poté bude posilovat vnitřní motivaci, jestliže však vnímáme podnět jako kontrolující, tedy podkopávající naši autonomii, oslabuje se tím naše vnitřní motivace k činnosti.

Podstatné je, jestli žák vnímá vnější zásah, tedy odměnu nebo trest, jako kontrolující nebo informující a v jakém vztahu je s osobou, která vnější zásah provádí. Odměna nemusí narušit vnitřní motivaci žáka v případě, že ho pouze informuje o dobře provedené práci a žák má tedy svobodu v rozhodování, jaký postoj k dané činnosti zaujme. Vnitřní motivaci žáka

naopak může oslabit dobře míněná pozitivní zpětná vazba žákovi, kterou však žák vnímá jako manipulaci jím, aby neustále podával dobré výkony – cítí se být tedy kontrolován (Stuchlíková 2010).

Žák výrazně ocení kladnou zpětnou vazbu své práce, protože je tím potvrzován jeho pocit kompetentnosti. Jedná se například o situace, kdy žák dosáhne úspěchu ve své zájmové aktivitě a učitel ocení jeho píli. Jako manipulaci však může dítě brát chválení za pouhé navštěvování zájmového kroužku, protože začne být jeho dobrovolná aktivita kontrolována a hodnocena zvnějšku. Téměř vždy však pocit kompetentnosti – a tím pádem i vnitřní motivaci – snižuje záporná zpětná vazba (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

1.5.1 Odměny

Udělování pochval má hlavně pro děti předškolního a mladšího školního věku svá specifika. Především by pochvala měla následovat bezprostředně po splněním úkolu nebo vhodném chování. Nejčastěji by měl být žák chválen při učení se nové činnosti nebo látky. Každý učitel chválí žáky s různou intenzitou. Některý je velice střídmý v pochvalách, jiný nešetří pochvalami. V druhém případě si však musí dát učitel pozor, aby žákům pochvaly nezevšedněly (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Příliš častými nebo nadměrnými intenzivními pochvalami si žák může navyknout na chválení. Často se pak setkáváme se situací, kdy žák touží za každou cenu získat pochvalu, ať už na úkor spolužáka nebo na úkor kvality práce. Cílem tohoto žáka je být pochválen za co nejmenší námahu. Pokud tento žák není pochválen podle svého očekávání, cítí se „uražen“. Jiní žáci, kteří sami nevěří ve vlastní zlepšení, nevěří ani pochvale učitele a mají pocit (nebo pravdu), že je učitel chválí pouze ze soucitu a mnohem více (za menší výkon) ve srovnání se spolužáky (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Mnohem účinnější než pochvala, je z hlediska motivace žáka použití popisného jazyka. Když za námi přijde dítě s nakresleným obrázkem, můžeme mu říci, jak je šikovné, ale to mu nic neřekne. Podruhé přinese jiný, odfláknutý, obrázek a bude se znovu dožadovat pochvaly. Jestliže však popíšeme, co na nakresleném obrázku vidíme, věnujeme tím dítěti čas a pozornost (Nováčková, 2015).

V experimentu Carol Dweckové (In Nováčková, 2015) se potvrdilo, že žáci, kterým bylo řečeno, že jsou na matematiku nadaní, si poté častěji vybírali jednodušší příklady, aby o „status nadaných“ nepřišli. Naopak žáci, kteří se dozvěděli, že měli všechny příklady

vypočítané dobře a že jim to pravděpodobně dalo dost práce, se později nebáli vybrat těžší příklady. Carol Dwecková (2014) vyzývá k tomu, abychom děti nechválili za jejich talent, ale za jejich snahu, pokroky, pozornost, zapojení a vytrvalost.

1.5.2 Tresty

Také trest má svá specifika. Hrozba trestu dítě uvádí do motivačního konfliktu. Buď vykoná činnost, která je pro dítě příjemná, ale je nežádoucí, a následuje tudíž po ní nepříjemný trest, nebo se vzdá nežádoucí činnosti a trestu se vyhne (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Specifikum trestu je, že na něho každý žák reaguje jinak. Některý žák skutečně změní své chování, jiný však poslušnost jen předstírá a v hloubi duše ho provází skrytý nesouhlas. Třetí žák se „natruc“ začne chovat ještě nepřístojněji a čtvrtého žáka může trest uvrhnout do deprese nebo mu sníží sebevědomí (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Profesor Zdeněk Matějček (In Nováčková, 2015) tvrdí, že trest zastavuje dítě, ale nic v něm nebuduje, tedy ani vnitřní motivaci.

Podobně jako u odměn i při uplatňování trestů musí být dodrženy určité zásady. V první řadě musí být předem stanovena jasná kritéria pro udělení trestu, jinak dítě může prožívat úzkost z nejistoty nebo začne být nezvladatelné. Úměrnost trestu by dále měla odpovídat míře nevhodného chování. I s ohledem na povahu dítěte je důležité vybrat vhodnou formu trestu, ať už jde o psychické nebo fyzické trestání, trestání prací nebo zákazy. I přes dodržení všech zásad je trest sporným výchovným prostředkem a může mít mnoho vedlejších účinků.

Negativních důsledků trestů může být vícero. Ať už je to strach žáka ze školy, snaha vyhnout se určitým situacím, ničení žákovy kreativity a spontaneity nebo pouze dočasné působení trestu, které je účinné jen po dobu přítomnosti učitele.

Pokud se žák cítí ve škole ohrožen, není uspokojena jeho potřeba bezpečí a žák pociťuje strach. Někteří učitelé se však snaží motivovat žáky k činnosti právě tím, že v nich vyvolají strach z trestu. Samozřejmě záleží hlavně na osobnosti žáka a na jeho schopnosti vyrovnávat se se strachem, jestli pro něho bude tento strach motivujícím nebo demotivujícím činitelem (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

1.5.3 Vliv odměn a trestů na vnitřní motivaci

Co se stane, jestliže vnitřně motivovaný člověk začne za svou činnost dostávat vnější odměny? Ovlivní to nějak jeho vnitřní motivaci? Když začneme chodit na univerzitu a všechny naše zkoušky budou hodnoceny stupněm „A“, zvýší se tím naše motivovanost? Nebo začne dítě hrát více na klavír, když se bude bát, že ho jinak máma potrestá?

Z výzkumů, které byly prováděny na zvířatech, bylo zjištěno, že vnější odměny mohou zvýšit vnitřní motivovanost, avšak tento závěr vychází pouze z malého vzorku dat. Jiné hypotézy naopak předkládají tvrzení, že vnější incentivy vnitřní motivaci člověka snižují (Deci, 1975).

Studie, které zveřejnil Deci (1975) v roce 1971, naopak podporují hypotézu, že pokud je člověk vnitřně motivován k činnosti a začne za svoji práci dostávat vnější (peněžní) odměny, jeho vnitřní motivace se umenší. V jednom z experimentů bylo úkolem zkoumaných osob skládat různé druhy puzzlí. První skupině osob nebyla dáována žádná zpětná vazba za úspěšné složení puzzlí. Druhá skupina byla buď odměněna za úspěch, nebo dostala negativní zpětnou vazbu při neúspěchu. Po této první fázi experimentu odešel experimentátor (pod záminkou zpracování výsledků) z místnosti a nechal osoby pět až deset minut o samotě. V tomto čase si mohla pokusná osoba v místnosti dělat, co chtěla – například si číst z nabídnutých časopisů. Stopovalo se, jak dlouho bude osoba v tomto čase manipulovat s puzzlemi. Výsledky ukázaly, že lidé, kteří nebyli hodnoceni v první fázi experimentu, strávili poté v druhé fázi stavěním puzzlí průměrně více času než ti, jejichž činnost byla ohodnocena. V podobném výzkumu dostala první skupina zkoumaných osob za každé poskládané puzzle jeden dolar a druhá skupina nedostala nic. Když poté měly obě skupiny možnost věnovat se znovu skládání puzzlí – tentokrát však bez odměny – strávily více času skládáním puzzlí ty osoby, které peníze za poskládané puzzle nedostaly. V dalším experimentu se první skupině po deseti minutách stavění puzzlí ozval zvonek, že jejich čas vypršel. Druhá skupina neměla omezený časový limit pro stavění puzzlí. Mnohem raději se pak ke stavění puzzlí vracely osoby, jimž nebyl dán časový limit.

Lepper, Greene a Nibsett (1973) pozorovali děti, které měly za namalovaný obrázek slíbenou odměnu, i ty, kterým nebylo přislíbeno nic. O pár dní později měly děti znovu možnost malovat, avšak děti, které dostaly za první obrázek odměnu, strávily méně času malováním druhého (dobrovolného) obrázku než děti bez odměny.

Velký rozdíl v motivovanosti člověka pozorujeme tehdy, jestliže odměnu již předem čeká nebo ne. Dokazuje to výzkum, ve kterém děti pracovaly na výtvarné činnosti. První skupině dětí byla slíbena odměna předem, druhá dostala neočekávaně odměnu až po aktivitě a třetí skupina nedostala nic. O týden později měly ze stejné činnosti nejvíce radost ty děti, které předtím odměnu neočekávaně dostaly, ale i děti bez odměny (Deci, 1975).

Vnitřně motivovaný člověk jedná podle svého vlastního rozhodnutí. Odměnou mu je pocit kompetentnosti a seberealizace. Když mu je však za jeho vnitřně motivované jednání slíbena odměna, začne se chovat tak, aby tuto odměnu dostal, tudíž se zdroj jeho jednání změní z vnitřního na vnější. Dojde tedy ke snížení vnitřní motivace (Deci, 1975).

Vliv odměn a trestů na vnitřní motivaci k učení

Všechny děti jsou vnitřně motivované k učení. Chtějí rozumět sobě a světu okolo nich. Je však mnoho případů, kdy se zpočátku zvědavé dítě začne ve vyučování nudit a přestane ho škola zajímat. Co se stalo s vnitřní motivovaností tohoto dítěte (Deci, 1975)?

Bruner (In Deci, 1975) předkládá, že nejlepší cesta, jak naučit dítě myslet a učit se, je osvobodit ho od vnější kontroly – tedy nedávat mu ani odměny, ani ho netrestat. Odměny totiž naučí děti dělat ty činnosti, které vedou k odměně, takže „učení“ se rázem stane honbou za odměnou a dítě, které bylo zpočátku motivováno vnitřně, začne být motivováno odměnami (tresty).

Nováčková (2010) upozorňuje na to, že většina prvňáčků se do školy těší, protože očekávají, že si konečně přestanou „hrát“ a začnou se „doopravdy učit“. Toto nadšení však u většiny dětí po pár týdnech ochladne. V tradiční škole mohou zažít strach, nespravedlnost nebo nudu, a kromě jiného se sníží nebo dokonce úplně zničí vnitřní motivace žáků k učení. Pojem vzdělávání začnou děti chápat jako sběr známek a jejich hlavním cílem je dostat „papír“ o absolvování školy. Tento postoj žáka je však nevýhodný jak pro něho, tak pro celou společnost. V dnešní době, kdy je třeba se vzdělávat celý život, je v žácích již v prvních letech školní docházky ubíjena tato touha po poznávání a později jim to může bránit v tvořivém rozvoji nebo v nalezení adekvátního uplatnění v životě.

Děti se postupem času stanou závislé na vnější motivaci a očekávají příkazy, pokyny, pochvaly, odměny a tresty. Můžeme se pak stát ve třídě svědky situace, kdy se žáci zaktivizují pouze v případě, pohrozí-li jim učitelka písemkou nebo zkoušením. Čím jsou žáci starší, tím častěji dávají najevo, že jim žádné tresty nevadí, a propracovaný seznam odměn a trestů

přestává fungovat. Nešťastní učitelé se tehdy ptají, jak ještě mají žáky motivovat, aby aspoň trochu něco dělali. Obnovení vnitřní motivace není snadné a žádoucích změn nedocílíme ze dne na den tím, že bychom naráz přestali používat celý arzenál donucovacích prostředků. Ideální je proto spíše udržovat v dětech vnitřní motivaci již od začátku nástupu do školy, než je potom odnaučovat závislosti na trestech a odměnách (Kopřiva et al., 2016).

Bruner (In Deci, 1975) také naznačil, že některé děti se naučí poznávat, čím učitelé udělají radost, a jednají tak, aby byly odměněny, nicméně tyto děti nikdy nepochopí, že učení je primárně zdrojem poznání a kreativního myšlení.

Škol, které staví na filosofii vnitřní motivace žáka, je vícero. Jednou z nich je škola Summerhill, jejíž zakladatel a dlouhodobý ředitel školy Neill se zabýval rolí motivátorů, tedy odměn a trestů ve škole. Prohlásil, že pokud budeme dětem slibovat za aktivitu ve škole odměny, dáváme jim tím najevo, že aktivita sama o sobě nestojí za nic (Neill, 1960).

Podobně jako Neill, také Holt (1995), kritik amerického školství, prohlásil, že ničíme v dětech lásku k učení tím, že je nutíme k práci malichernými a zavrženíhodnými odměnami, jako jsou zlaté hvězdičky připíchnuté na nástěnku ke jménu dítěte nebo jedničky v žákovské knížce. Vytváříme tak v nich přesvědčení, že jediné, čeho mají ve škole dosáhnout, je dobrá známka z testu nebo zapůsobení na učitele svými znalostmi. Nejen že tím děti přestávají být zvědavé, ale také začnou mít pocit, že je lepší se na nic neptat, a opovrhují těmi, kteří si kreativitu ponechali.

Z výše uvedených tvrzení je zřejmé, že není možné používat přílišné množství vnějších hodnocení současně uplatňovaných na školách. Každá škola by měla dítěti nabídnout příležitost naučit se to, co ho zajímá. Jestliže ale škola bude trvat na učení se – nebo spíše na memorování – konkrétní látky, nezbyde jí nic jiného, než k tomu využívat vnější motivaci. Jinak totiž dítě pravděpodobně nebude dělat to, co po něm škola chce. Zde však vyvstává zásadní otázka. Co chceme, aby škola děti naučila? Chceme, aby se děti naučily nazpaměť mnoho faktů a postupů? V tom případě budeme nuceni využívat vnějších odměn. Nicméně, jak uvádí Bruner a Holt, většinu z toho děti pravděpodobně zapomenou. Na druhou stranu, jestli chce škola dítěti poskytnout takový soubor informací a dovedností, který bude využívat a rozvíjet celý život, musí pracovat s vnitřní motivovaností dítěte. Cílem každého učitele by tedy mělo být naučit dítě to, co by se naučit mělo, ne to, o čem rozhodl učitel, aby dítě umělo (Deci, 1975).

1.6 Faktory zvyšující vnitřní motivaci žáků

Víra žáka ve své zlepšení

Carol Dwecková (2014) považuje za důležité, aby žák věřil ve své zlepšení. Je velký rozdíl v tom, jestli žák dostane za nesplněnou zkoušku pětku nebo hodnocení „zatím jsi zkoušku neudělal“. Pětku si žák může vyložit jako svoji nedostatečnost, avšak skutečnost, že zkoušku zatím nesložil, mu dává naději, že v budoucnu tuto zkoušku má šanci složit. Ví, že nesplněná zkouška nesvědčí o jeho neschopnosti, získal pouze informaci o tom, že jeho příprava nebyla dostatečná, že se ještě musí zlepšit a že je potřeba se posunout dále. Poučí se ze své chyby. Žáci s tímto přemýšlením mají rádi výzvy a neděsí se každého náročného úkolu.

Smysluplnost úkolů, svobodná volba a spolupráce

Nováčková (2010) označuje za tři S vnitřní motivace smysluplnost, svobodnou volbu a spolupráci. Pokud je ve škole na tyto 3 faktory brán zřetel, je udržována vnitřní motivace dítěte, a to pak dělá i nezáživnou práci dobře a efektivně. Dalo by se říci, že učitel má neomezené možnosti. Žáci například mohou mít za úkol ptát se lidí ve svém okolí na zajímavou otázku, systematicky sledovat vývoj konkrétního jevu, porovnávat informace z různých zdrojů atd. Důležité je, že jim všechny činnosti budou dávat smysl, dostanou prostor pro vlastní rozhodování a budou moci spolupracovat.

Také je třeba zamyslet se nad smysluplností učiva ve škole. Každý z nás má v sobě vnitřní hnací motor učení, který nás popohání, když se snažíme přijít něčemu na kloub. Neustále se pak k činnosti vracíme, abychom ji vyřešili, aniž by nás někdo přesvědčoval. Do dlouhodobé paměti se nám dostanou ty informace, které nám dávají smysl, které chápeme v přirozených souvislostech a které dokážeme propojit s vlastním životem. Jak dlouho si však zapamatujeme izolované informace, které jsme se naučili nazpaměť bez pochopení smyslu (Nováčková, 2010)?

Svobodná volba není chápána v tom smyslu, že by si dítě mohlo vybrat, jestli se matematiku bude nebo nebude učit, jde spíše o volbu vybrat si způsob osvojení učiva. V Dánsku je úkolem učitelů druhých tříd naučit žáky jedno významné historické období a zároveň je naučit historicky myslet. V jedné třídě dala učitelka žákům možnost vybrat si období, o kterém se chtějí něco dozvědět, a ti se rozhodli pro pravěk. V následujících šesti týdnech pak žáci dlabali ze dřeva pazourky, šili z kůže, barvili přírodními barvivy nebo

zkoušeli jiné činnosti, které jim pomohly lépe si představit život v pravěku i pochopit, co pravěk ve vývoji lidstva znamenal (Nováčková, 2010).

1.7 Faktory snižující vnitřní motivaci žáků

Nuda

Jedním z faktorů, který snižuje motivaci žáka, je frustrace jeho potřeb poznávání. Pokud žáci nemají touhu ve vyučování objevovat nové věci, zažívají nudu, nezájem nebo strach. Žáci se ve škole nudí, jestliže vnímají vyučovací hodinu jako jednotvárnou nebo neúčinnou. Neznamena to tedy, že by se nudil pouze žák, jehož znalosti jsou vyšší než požadavky učitele. Nudu může zažívat i žák s průměrným nebo podprůměrným prospěchem. Nudící se žák ve vyučování často utíká do fantazijních představ nebo je jeho pozornost rozptýlená jinými (zajímavějšími) podněty a dívá se například ven z okna. Je velmi pravděpodobné, že pokud učitele samotného vyučovací předmět nezajímá, přenáší svůj postoj na žáky (Hrabal, Pavelková, 2010).

Srovnávání

Podle Nováčkové (2015) vede srovnávání dětí ke ztrátě jejich motivace i ke zhoršení vztahů ve třídě. Příkladem je žákyně Anička, kterou dává učitel ve třídě za příklad: „Podívejte se, děti, jak to má Anička krásně napsané.“ V ostatních dětech to většinou vyvolá pocit, že jsou horší a neúspěšní a že se Aničce stejně nemohou vyrovnat. Cílem učitele bylo sice motivovat děti, aby byli stejně úspěšní jako Anička, ale docílil přesně opačného efektu. Děti si uvědomí, že stejně nikdy nebudou tak dobří jako Anička, a proto buď rezignují, nebo se vyšvihnou v jiných oblastech, ve kterých dokážou vyniknout – například ve zlobení. Navíc děti samy dobře vědí, že Anička je lepší než ostatní. Nepotřebují, aby jim to nějaká autorita předkládala. Pokud se budou samy chtít zlepšit ve psaní, přijdou za Aničkou a zeptají se: „Hele, Ani, jak ty to vlastně děláš?“

2 Teorie sebedeterminace

Teorie sebedeterminace pokládá potřebu kompetentnosti, sounáležitosti a autonomie za nejefektivnější motivační zdroje žáků k učení. Tato kapitola tedy charakterizuje sebedeterminační teorii a zároveň zdůvodňuje motivační efekt potřeby kompetentnosti, sounáležitosti a autonomie. V podkapitole o sebedeterminačním kontinuu je pojednáváno o důležitosti procesu internalizace, kdy jedinec v původně vnějších podnětech nalézá smysl, přijímá je za své a zvnitřňuje si je. Jako nejžádanější je v sebedeterminačním kontinuu považována vnitřní motivace, kdy jedinec vykonává činnost pro radost z činnosti samotné. Tato vnitřní motivace je v kapitole popsána v podobě flow fenoménu a polarizace pozornosti. V závěru kapitoly jsou blíže specifikována pozitiva podpory autonomie žáků jak pro výchovně vzdělávací proces, tak pro budoucí život žáka.

Sebedeterminační teorie

Podstatou teorie sebedeterminace je myšlenka svobodného utváření si svého života a rozhodování o něm (Komárek, 2013).

Již v Aristotelově pojetí lidského rozvoje je pohlíženo na člověka jako na jedince, který má aktivní snahu psychicky se rozvíjet a začleňovat se do společnosti. Popohánění vnitřní silou se snažíme zdokonalovat se ve svých schopnostech, věnovat se svým zájmům, čelit všem výzvám, objevovat nové obzory a celkově mít podíl na dobrém fungování společnosti (Deci, Ryan, 2002).

Sebedeterminační teorie se zajímá o tři lidské potřeby. Je to **potřeba kompetence, potřeba sounáležitosti a potřeba autonomie** (Pavelková, 2002).

Hlavní hypotéza sebedeterminační teorie předpokládá, že se žák, pohybující se v sociálním prostředí, snaží být kompetentní, autonomní a sounáležitý. Když jsou všechny tyto tři potřeby v sociálním kontextu naplňovány, vede to ke zvyšování jak žákovy motivace, tak jeho výkonu i jeho rozvoje. Učení se pro žáka stává hlubší a plnější, žák je více angažovaný a lépe se začleňuje do sociálního prostředí třídy (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

Potřeba kompetentnosti

Člověk s potřebou kompetentnosti má touhu dosahovat různých cílů, být v životě činný a udržovat si tak úroveň svých schopností a dovedností (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

Neznamená to tedy, že přestane být aktivní, když nějakého cíle dosáhne. Pro tyto lidi je smyslem života činnost (Deci, Ryan, 2002). Člověk s nasycenou potřebou kompetentnosti má radost z dobře vykonané práce a smysluplná činnost ho naplňuje štěstím a pohodou (Komárek, 2013).

Potřeba sounáležitosti

Potřebu sounáležitosti má ten člověk, pro kterého jsou důležité mezilidské vztahy, bezpečí a jistota (Mareš, Man, Prokešová, 1996). Jedinec s touto potřebou je rád v kontaktu s lidmi, zajímá se o druhé a ocení, když se někdo zajímá o něho. Touží někam patřit a být přijímán druhými (Deci, Ryan, 2002).

Potřeba autonomie

Člověk s potřebou autonomie si sám řídí své aktivity – iniciuje a reguluje je podle svého (Mareš, Man, Prokešová, 1996). Jednání autonomně založeného člověka vychází z jeho zájmů a hodnot. Může být ovlivněno i vnějšími zdroji, se kterými však je jedinec v souladu (Komárek, 2013).

2.1 Sebedeterminační kontinuum

Z poznatků teorie sebedeterminace by se mohlo zdát, že je vnitřně motivovaná činnost tou správnou cestou k učení, protože zvyšuje efektivitu učení a podporuje osobní růst člověka a že činnost motivovaná zvnějšku je jen přechodovou fází ke zvnitřnění činnosti. I když Deci s Ryanem upozorňují na nesporné klady vnitřní motivovanosti, je tato domněnka mylná, jelikož v teorii sebedeterminace je vnitřní motivace pouze dílčí částí sebedeterminačního kontinua. Teorie sebedeterminace tedy nestaví vnitřní motivaci do protikladu k vnější motivaci, ale spíše říká, že autonomní motivace je v protikladu s motivací řízenou. Autonomní motivace v sobě totiž zahrnuje i některé žádoucí formy vnější motivace (Komárek, 2013).

V sebedeterminačním kontinuu se posuzují vnitřní motivace spolu s různými druhy vnější motivace a amotivací. V dřívějších výzkumech byla autodeterminace dávána do protikladu k vnější motivaci, novější výzkumy již vnějšně motivované jednání jemněji rozlišují podle míry přiblížení se vnitřní motivaci na regulaci externí, introjektovanou, identifikovanou a integrovanou. Tyto regulace se od sebe liší hlavně mírou zvnitřnění vnější regulace a také efektivitou výsledku. Zvnitřňování, internalizace, je motivační proces, při

němž si lidé, původně motivovaní zvnějšku, své jednání do určité míry zvnitřní a začnou ho vykonávat z vlastní vůle (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

| <i>Typ motivace</i> | Amotivace | Vnější motivace | | | | Vnitřní motivace |
|------------------------|----------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|
| <i>Typ regulace</i> | bez regulace | vnější regulace | introjektovaná regulace | identifikovaná regulace | integrována regulace | vnitřní regulace |
| <i>Kvalita chování</i> | ne sebedeterminované | | | sebedeterminované | | |

Tabulka č. 1 *Kontinuum sebedeterminace s typy motivace a typy regulace (Blatný, 2010, s. 146)*

2.1.1 Amotivace

Deci a Ryan (In Vallerand, Bissonnette, 1992) hovoří o amotivaci jako o stavu, kdy člověk nevidí spojitost mezi svým chováním a svými výsledky. Tento člověk přijímá skutečnost takovou, jaká je. Cítí se nekompetentní k tomu něco změnit, má pocit, že nemůže ovlivňovat to, co se kolem něho děje, a projevuje se u něho naučená bezmocnost a pasivita. Není motivován ani vnitřně ani zvnějšku. Příkladem může být student, který vzdá studium vysoké školy, protože v tom nevidí přínos pro svůj budoucí život. Neznamená to však, že by takový člověk neměl schopnosti nebo možnosti ovlivňovat dění kolem sebe, pouze sám sobě nevěří. Tento stav bezmocnosti by se dal také přirovnat k DeCharmsovu pěšákovi, který pasivně přijímá vše, co ho zvnějšku ovlivňuje.

2.1.2 Stupně vnější motivace (typy regulace)

Externí regulace

Externí regulace je typ motivace, kdy hlavním motivačním činitelem je odměna nebo trest. Není zde prostor pro seberealizaci žáka, impuls přichází zvnějšku. Příkladem je žák, který píše domácí úkol pouze proto, že se chce vyhnout trestu od učitelky, nebo proto, že chce dostat odměnu od rodičů (Pavelková, 2002).

Introjektovaná regulace

Pro tento typ motivace je typické, že osoba přijímá a uznává určitá pravidla, ale vnitřně je nepřijala. Domácí úkol tedy žák vypracovává proto, aby se vyhnul pocitům viny nebo aby si zvýšil pocit sebeúcty a hrdosti. Smyslu vypracovávání úkolu však nerozumí (Pavelková, 2002).

Identifikovaná regulace

V tomto případě jde o typ motivace, kdy se žák ztotožňuje s pravidly a přijímá je. Jedná tedy ze svého vlastního rozhodnutí a má velký prostor pro seberealizaci. Uvědomuje si důležitost úkolů a ví, že když je dělá, procvičuje si tím znalosti získané ze školy (Pavelková, 2002). Příkladem je student, který se snaží co nejlépe složit maturitu, aby měl větší šanci dostat se na medicínu (Košir, 2013).

Integrovaná regulace

Jedná se o nejvyšší formu vnější motivace. Žák provádí činnosti z vlastní vůle a ta plně koresponduje s jeho zálibami a hodnotami. Rozdíl mezi integrovanou regulací a vnitřní motivací je však ten, že žák provádí činnost, protože chápe její důležitost a výsledek, zdrojem zájmu a radosti však není činnost samotná (Pavelková, 2002).

2.1.3 Proces internalizace

K procesu zvnitřnění dochází u člověka tehdy, pokud přijme původně cizí hodnoty a cíle za své a vyvíjí vlastní aktivitu k naplnění těchto cílů, protože v nich našel smysl a cítí se kompetentní k tomu danou činnost vykonávat. Bezesporu musí tento člověk překonávat sám sebe, protože neprožívá takové pocity štěstí, jako jedinec přirozeně vnitřně motivovaný, ale podstatné je, že se učí sám regulovat svoje chování a být nezávislý. Problém však nastává, pokud jedinec, v tomto případě žák, nerozumí smyslu své činnosti ve škole a nesouhlasí s tím, co je mu předkládáno ani proč se má danou látku učit. Tehdy dochází k frustraci žáka a procesu internalizace je zabráněno (Deci, Ryan, 2000).

Je samozřejmé, že dítě se ve škole nemůže učit jen to, co ho baví, ale také to, co potřebuje zvládnout, aniž vidí souvislosti. Motivovat k osvojení si tohoto typu učiva však nejde pomocí odměn a trestů, protože dítě si nevytvoří k činnosti žádný vztah. Klíčem je nalezení smyslu v činnostech, které nejsou přitažlivé, ale vnímáme jejich důležitost (Nováčková, 2010).

Proces zvnitřnění můžeme pozorovat například u žákyně, která s velkou nechtí čte. Rodiče jí přislíbili psa, pokud bude více číst. Při té příležitosti jí učitelka nabídla knihy, kde najde důležité rady týkající se chovu psů. Dalším příkladem je třída, které byl přislíben finanční příspěvek na nový nábytek do třídy. Sami si však musí nábytek vybrat, vypočítat si rozměry nábytku a popřemýšlet nad rozložením nábytku ve třídě tak, aby bylo vše logicky rozmístěno. K procesu internalizace došlo i u studenta maturujícího z angličtiny, který dostal nabídku odjet za strýcem do Ameriky s tou podmínkou, že se naučí angličtinu na komunikační úrovni (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

V procesu internalizace může být žákovi velkou pomocí učitel. Výzkumy Deciho et al. (1994) ukázaly, že i když žáci museli vykonávat činnost, která jim byla zadána a ke které neměli kladný vztah a nudila je, pomohlo jim zvnitřnit si tuto činnost díky autonomii podporujícímu komunikačnímu stylu učitele. To znamená, že jim dávali možnost výběru, brali na vědomí pocity žáků a snažili se vyhybat kontrolujícímu komunikačnímu stylu.

2.1.4 Vnitřní motivace

2.1.4.1 Stav plynutí (flow)

Pokud je člověk vnitřně motivován k činnosti a vykonává ji jen z toho důvodu, že mu přináší radost, může se do činnosti tak ponořit, že nevnímá, co se kolem něho děje, a čas mu plyne rychleji. Tomuto stavu se říká flow neboli stav plynutí. Stav flow je popisován jako stav úplného zaujetí myslí pro právě konanou aktivitu a spontánní radosti z této aktivity. Není zde žádná vnější síla, která by člověka „nutila“ zabývat se danou činností. Vnitřně motivovaný člověk tedy může zakoušet pocity hlubokého zaujetí pro činnost i uspokojení z vykonané činnosti.

Csikszentmihelyi však tvrdí, že člověk může zakoušet flow pouze tehdy, odpovídají-li jeho schopnosti požadavkům na něho kladeným, protože jedině tak získá sám v sobě jistotu a bude se cítit kompetentní pro činnosti. Jestliže jsou schopnosti člověka vyšší, než je po něm požadováno, nudí se. Když však naopak na člověka máme vysoké požadavky, přestane si věřit a distancuje se od dané aktivity (Deci, Ryan, 2000).

Aby tedy žák mohl dosáhnout flow, potřebuje mít pevně stanovený cíl daného úkolu a musí mu být dána příležitost úkol dokončit. Díky tomu se dokáže na úkol maximálně soustředit a vykonávat ho tedy bez námahy s velkým zaujetím. Při plnění takového úkolu nemyslí na frustraci ani na starosti každodenního života (Csikszentmihalyi, 1996).

2.1.4.2 Polarizace pozornosti

Podobně jako flow fenomén definujeme také fenomén polarizace pozornosti jako schopnost žáka intenzivně a dlouhodobě se soustředit na práci a zároveň se odpoutat od okolí. Polarizace pozornosti u dítěte nastává tehdy, zaujme-li ho předmět nebo činnost natolik, že mu věnuje svoji pozornost (Zelinková, 1997).

Pojem polarizace pozornosti poprvé použila Maria Montessori v Římském domě dětí, když pozorovala malou holčičku, hrající si s dřevěnými válečky (Zelinková, 1997).

„Poprvé jsem si tento jev uvědomila, když jsem pozorovala asi tříletou holčičku, jak se zaujetím zasouvá a zase vytahuje válečky z kulatých otvorů. Tyto válečky měly různé poměry a pro každý bylo nutno nalézt odpovídající otvor, do kterého pak zapadla jako zátko do hrdla láhve. Byla jsem překvapena, jak takto malé dítě vydrží opakovat stejné cvičení znovu a znovu s neupadající zájmou. Holčička nevykazovala žádné zaznamatelné zrychlení činnosti nebo zlepšení koordinace pohybů během provádění daného úkonu. Šlo spíše o jakýsi mechanický neměnný pohyb. Ze zvyku jsem začala počítat, kolikrát bude stejný úkon opakovat. Navíc jsem chtěla zjistit, jak hluboce se na svou činnost soustředí. Řekla jsem tedy učitelce, aby nechala ostatní děti zpívat a pohybovat se po místnosti. To holčičku nikterak nevyrušilo v její práci. Vzala jsem tedy opatrně židličku, na které seděla, a zdvihla ji i s ní na malý stolek. Když jsem ji zdvihala, přitiskla k sobě předměty, s nimiž pracovala, položila si je na kolena a pokračovala dál ve své činnosti. Od chvíle, kdy jsem začala počítat, zopakovala celé cvičení dvaadvacátkrát. Pak přestala, jako by se vracela z nějakého snu, a usmála se. Oči jí jasně zářily, když se rozhlédla kolem sebe. Vůbec si nevšimla, co jsme dělali, když jsme ji chtěli vyrušit. A nyní, z žádné zjevné příčiny, byl její úkol zakončen. Ale co bylo zakončeno a proč?“ (Montessori, 1998, s. 74)

Také Zelinková (1997, s. 27) ve své knize ‚Pomoz mi, abych to dokázal‘ poukazuje na to, jak je důležitý žákův zájem o činnost (žákova motivace), protože díky tomu se dokáže na činnost intenzivně soustředit. *„To je jednoznačně klíč celé pedagogiky: poznat cenné momenty koncentrace pozornosti, abychom je mohli využít při výuce čtení, psaní, počítání a později gramatiky, matematiky a cizích jazyků. Všichni psychologové jsou zajedno v tom, že existuje jediný způsob učení: vzbudit u žáků hluboký zájem, a tím navodit intenzivní koncentraci pozornosti.“ (Zelinková, 1997, s. 27)*

Úloha učitele je v tomto směru jednodušší, než by se mohlo zdát. Nemusí, ba dokonce ani nesmí žáka nutit k práci. Stačí, když mu připraví podnětné prostředí a upozorní ho

na předměty nebo jevy, kterých si má všimnout, případně ho pobídne k aktivitě. Nejdůležitější k docílení polarizace pozornosti u žáků však je, aby učitel respektoval vlastní angažovanost žáka, jeho volný pohyb a svobodnou volbu (Zelinková, 1997).

2.2 Potřeba autonomie jako motivační zdroj

„Neptejte se, jak motivovat jiné lidi, to není dobrý způsob uvažování o motivaci. Místo toho se ptejte, jestli můžete vytvořit takové prostředí, v němž se budou lidé motivovat sami. Odpověď zní ano – je to prostředí, které podporuje autonomii.“ (Deci, 2012)

S rozvojem každého jedince roste i jeho touha po osamostatnění. Kolem třetího roku nastupuje u dítěte fáze odpoutávání se od rodičů, která pokračuje a má větší význam na základní škole. V třídním kolektivu a v interakci s třídním učitelem je dítě často kontrolováno a vedeno, je ale důležité, aby dostalo i jistou míru autonomie a cítilo se „svéprávné“. V opačném případě se může stát pasivním (Pavelková, 2002).

Maria Montessori (2001) říká, že výchova každého dítěte by již od počátku měla vést k jeho nezávislosti. Dítě postupuje krůček po krůčku svojí cestou a jeho svobodný projev je stále zřetelnější. Nejdříve je dítě odstaveno od matčina prsu, poté se učí samo chodit, oblékat, mýt, a postupně tak ztrácí závislost na dospělých. Spontánní činnost dětí je však potlačena, pokud rodiče obskakují své děti a posluhují jim. Dělat dítěti sluhu je sice pohodlnější, ale nebezpečnější, protože si dítě zvyká na nicnedělání a postupně se stává závislé na pomoci druhých – tedy otrokem. Když dítě necháme svobodně se osamostatňovat, spatříme, jak se ukáží a formuje, jak získává vědomí vlastní důstojnosti a bez vnějších odměn nebo trestů si pěstuje pozitivní vztah k práci a pořádku.

Každý z nás se s touhou po autonomii vypořádává jinak. První skupina lidí vyhledává situace, ve kterých může poukázat na svoji kreativitu a vynalézavost. Tito lidé mají rádi výzvy a staví se k nim čelem. Druhá skupina lidí se naopak snaží krizové situace co nejdříve vyřešit a dosáhnout znovu vnitřní rovnováhy (Deci 1975).

Ke zvyšování kompetence, autonomie a vnitřní motivace jedince je potřeba, aby si uvědomil, že může sám ovlivňovat své okolí i rozhodovat o svém chování. Jestliže se však rozhodne, že své chování nedokáže ovlivnit, nechá na sebe působit druhé a začne se považovat za motivovaného zvnějšku (Deci, 1975).

Cílem učitele by nemělo být pouze působit na žáka, ale naučit ho postupně převzít svůj rozvoj do vlastních rukou. I Maslow má na vrcholu hierarchického uspořádání potřeb touhu po seberealizaci (sebeuplatnění). Znamená to, že žák maximálně využívá svého vlastního potenciálu (Pavelková, 2002).

Výzkumy Deciho a Ryana (In Mareš, Man, Prokešová, 1996) ukazují, že vnitřní motivace člověka se snižuje, když je oslaben jeho pocit kompetentnosti a sebedeterminace. Tento člověk si osvojuje chování naučené bezmocnosti. Naopak když se člověk cítí dostatečně kompetentní k činnosti, jeho vnitřní motivace roste.

Původce – Pešák

DeCharmsova teorie „Původce – Pešák“ se dívá na motivaci z podobného úhlu pohledu jako sebedeterminační teorie Deciho a Ryana. Původce je v tomto pojetí žák, který se sám rozhodne například pro hru na hudební nástroj. Je tedy původcem svého jednání a považuje se za vnitřně motivovaného. Pešák je žák, o jehož hře na hudební nástroj rozhodli rodiče a on tedy vidí příčinu své aktivity mimo sebe – je motivovaný zvnějšku (Ryan, Grolnick, 1986).

Případ Amandy

Důkazem, že pocit autonomie a možnost výběru zvyšuje vnitřní motivaci, je šestnáctiletá dívka Amanda. Amanda chodí ráda do školy. Zároveň ji naplňuje čas strávený s kamarády a sportováním. Co ji ale netěší, je hra na klavír. Kdyby záleželo na ní, tuto zájmovou aktivitu by si nevybrala, avšak její otec, klavírní virtuóz, na tom trval. Navíc její učitel klavíru není nikdy s jejím výkonem spokojen, nedává jí možnost výběru skladby ani nedokáže ocenit její píli. Také jeho výběr skladeb neodpovídá schopnostem Amandy. V důsledku toho všeho nepodává Amanda ve hře na klavír dobré výsledky a není se svými výstupy spokojena.

Vše se ale změní, když přijde nový učitel klavíru, který dává Amandě větší svobodu. Ta si může sama vybrat, jakou skladbu bude hrát i jakým způsobem ji zahraje. Její vztah ke hře na klavír se pomalu začne měnit. Těší se teď více na hodiny klavíru a je sama se svým hudebním projevem spokojená.

Největší zlom nastane tehdy, když učitel nabídne Amandě možnost hrát na klavírní soutěži s tím, že si sama může vybrat skladbu, se kterou tam vystoupí. Po výběru oblíbené

jazzové skladby začne Amanda s vervou trénovat, ale stále je z vystoupení před publikem nervózní. Nervozita z ní ale opadne, když jí učitel dá těsně před koncertem na výběr, jestli se chce nebo nechce koncertu zúčastnit. Amanda se nakonec rozhodne na koncertě vystoupit a nelituje toho. Hned, jak se vrátí z koncertu domů, zasedne ke klavíru a s velkou radostí si zahraje (Deci, Ryan, 2002).

2.2.1 Autonomie žáka a výsledky učení

Ještě před tím, než děti vůbec nastoupí do školy a začnou se systematicky vzdělávat, naučí se neuvěřitelně mnoho dovedností, aniž by je kdokoli motivoval. Je pro ně přirozené zkoumat věci i lidi okolo sebe, dělají to rády, ale zároveň je to stojí spoustu energie. Například chození. Batolata jsou tak silně motivována naučit se chodit, že stráví průměrně šest hodin denně chozením. Za tu dobu ujdou asi 9000 kroků, což je délka 29 fotbalových hřišť. Nesnaží se nikam dojít, chodí jen za účelem chození. Když se děti učí mateřský jazyk, je to pro ně také zábava. Aby se mateřský jazyk naučily, stačí jim být s tímto jazykem v kontaktu a procvičovat si ho v lidském prostředí (Gray, 2012).

Tato vnitřní motivovanost k učení v dětech může přetrvat i po nástupu do školy. Je ale důležité, ale učitel v dítěti vnitřní motivovanost rozvíjel. Bylo zjištěno, že žáci s vnitřní motivací nebo autonomními formami vnější motivace více rozumí učivu, protože hlouběji a kvalitněji zpracovávají informace. Jsou proto ve škole spokojenější a úspěšnější a častěji se účastní dobrovolných školních aktivit. Volí si také delší a náročnější vzdělávací dráhu s velkým odhodláním, že školu dokončí (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

Neopomenutelným faktorem je také to, jak žák vnímá smysluplnost svého jednání. Výzkum, který prováděl Benware a Deci (1984) ukázal, že studenti, kteří se učili jen z toho důvodu, aby udělali zkoušku, nebyli tak vnitřně motivovaní a nevkládali tolik energie do studia jako studenti, kteří studovali odborné materiály, aby pak mohli nabyté vědomosti předat jiným studentům. Podobně také Grolnick a Ryan (In Mareš, Man, Prokešová, 1996) zkoumali spolupráci žáků prvního stupně při učení se předloženého textu. Zjistili, že žáci, kterým bylo řečeno, že budou z daného textu zkoušeni, se učili hůře a dosáhli také horších výsledků v porovnání s žáky, kterým zkoušení „přislíbeno“ nebylo.

Dalším zajímavým výzkumem Zukermana (In Mareš, Man, Prokešová, 1996) bylo dokázáno, že američtí vysokoškoláci, kteří si mohli vybrat z nabídky úkolů a současně si sami stanovili časový limit pro splnění těchto úkolů, si více zvnitřnili činnost v porovnání se

studenty s uloženými úkoly i časovým limitem, a nepotřebovali vnější kontrolu. Z toho vyplývá, že nejlepším prostředkem k tomu, aby dítě přešlo na vyšší úroveň učení a zároveň se dokázalo přizpůsobovat pedagogickým situacím, je nechat mu prostor pro individuální rozhodování během vyučovacího procesu a umožnit mu svobodně si rozložit učební plán.

Když poskytneme žákovi vyšší míru autonomie, osvojí si žák učivo takovým způsobem, že získané znalosti dokáže aplikovat v praxi. Naučí se řešit problémy, se kterými se dosud nesetkal, odhaluje vztahy mezi fakty, učí se nové metody, nalézá a generuje nové skutečnosti. Schopnost odvozovat si poznatky a rozlišovat je podle jejich důležitosti tedy mnohonásobně převyšuje pouhé zapamatování si dat.

Ve výchovně vzdělávacím procesu jsme však většinou svědky nátlakového jednání s žáky a jejich vnější kontroly, která žákům komplikuje autoregulaci. Učitel používá formulace typu *měl bys, musíš*. Jak ale jednat jinak, aby byla uznána kompetence žáků a nebyla snižována jejich vnitřní motivace? Není potřeba úplně přestat s kontrolujícími motivačními technikami, pouze se občas vcítit do role žáků a nejednat s nimi jako s „pěšáky“, kteří jsou postrkovaní, kam nechtějí, a nemohou se nijak bránit (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

2.2.2 Učitelé a sebeřízení žáka

Peter Gray (2012) uvádí, že úlohou učitele je pouze připravit vhodné prostředí a dále ustoupit a nechat průběh vzdělávání na dětech. Učitelé se tak nemusí starat o vyučovací plány, o testování dětí ani o jejich motivaci. Čím více budou děti kontrolovány, tím více bude zasažena jejich přirozená schopnost vzdělávat se.

Existují učitelé, pro které je důležité motivovat studenty. Představí žákům vhodné způsoby chování a přemýšlení a pomocí vnější motivace se snaží žáky nasměrovat na svoji cestu. Tento styl výuky nutí učitele, aby v žácích neustálou kontrolou potlačovali nevhodné chování a podporovali chování vhodné (Reeve, Bolt, Cai, 1999).

Ve školském systému se ovšem také setkáme s učiteli, kteří se snaží identifikovat se se studenty, podporovat jejich zájmy a vyzdvihovat hodnotu vzdělání. Studenti těchto učitelů jsou vnitřně motivováni k tomu, ztotožnit se s hodnotovým systémem školy a jejím programem.

Je důležité si uvědomit, že učitelův styl výuky ovlivní jak studentovu školní motivovanost, tak jeho vztah ke škole i jeho chování. Z výzkumů vyšlo najevo, že studenti vedení k nezávislosti rádi zůstávají ve škole, vykazují vyšší znalosti i kreativitu a dosahují později vyššího vzdělání v porovnání se studenty více kontrolovanými učiteli. Podporování samostatnosti u studentů zvyšuje jejich vnitřní motivovanost a důsledkem jsou všechny výše uvedené výhody.

Z výzkumů také vyplývá, že učitelé, kterým záleží na žákovi a přijímají ho, mu ukazují cestu dobrosrdečnosti. Ke kompetentnosti je vychováván ten žák, jehož učitel vyžaduje žakovu aktivitu a poskytuje mu adekvátní zpětnou vazbu, a sebedeterminaci pěstuje u žáka ten učitel, který vede žáka k nezávislosti – tedy mu dává na výběr a domlouvá se s ním (Reeve, Bolt, Cai, 1999).

2.2.3 Význam volby a odpovědnosti

DeCharms (1977) tvrdí, že k tomu, aby se posilovala vnitřní motivace žáků, je klíčové, aby si žáci mohli svobodně vybrat z více nabízených možností. Celkový průběh volby a odpovědnosti žáka probíhá v tomto sledu:

1. plánování – 2. volba – 3. jednání – 4. odpovědnost za rozhodnutí

V praxi dá tedy učitel žákům na výběr z více adekvátních a uskutečnitelných možností (nebo v lepším případě si možnosti vytvoří sami žáci) a poté žáci pracují na úkolu, pro který se rozhodli. Učitel musí brát vážně jak žakovy návrhy, tak jeho rozhodnutí, a učit je tak zodpovědnosti za své rozhodnutí (DeCharms, 1977).

DeCharms (1977) uvádí příklad, který potvrzuje vliv možnosti výběru na vnitřní motivaci studentů. Učitelka na začátku hodiny provedla poměrně nudný výklad tématu, zabývajícím se přeměnou O_2 na CO_2 při dýchacím cyklu. Následně pak žákům navrhla, že mohou sami demonstrovat význam dýchacího cyklu způsobem, jakým navrhnou, a využít při tom právě nabyté vědomosti. Žáci navrhli, že buď nakreslí obrázek, napíší esej nebo budou mít na toto téma skupinovou debatu. Učitelka návrhy přijala s tím, že je otevřená i dalším návrhům.

Žáci zpočátku neuměli tímto způsobem pracovat, protože nebyli zvyklí na výběr z více variant, a navíc se nesečkali s tím, že by se jejich návrhy doopravdy realizovaly. Postupně ale přijali, že svojí aktivitou spoluvytváří průběh hodiny. Někteří žáci neměli potřebu předkládat

návrhy a vyhovovalo jim pouze si vybírat z již navrhnutých možností, ale téměř všichni žáci hodnotili tuto změnu pozitivně.

Bylo zjištěno, že ve třídách, kde se uplatňovala metoda rozhodování žáků o výuce, se rapidně zvýšila vnitřní motivovanost žáků. Navíc efektivnost studia byla vyšší u žáků tímto způsobem motivovaných, v porovnání se třídami, kde žáci takto motivováni nebyli (DeCharms, 1977).

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Pedagogický výzkum

Cílem empirické části je vyhodnotit názory respondentů na motivaci žáků k učení. Empirický problém se tedy zabývá vztahem mezi názory respondentů na motivační faktory a využíváním těchto motivačních faktorů respondenty v praxi. Empirický problém byl dále rozveden na dílčí výzkumné otázky. Empirická část se také zabývá metodologií výzkumu a analýzou a interpretací získaných dat. Závěrečná část kapitoly je věnována shrnutí výsledků a závěrečné diskuzi.

3.1 Zaměření výzkumného šetření

V teoretické části diplomové práce byly popsány motivační faktory, které určitým způsobem ovlivňují motivovanost žáků 1. stupně ZŠ k učení. Konkrétně se jedná o tyto motivační faktory: vnitřní a vnější motivace žáků; poznávací, výkonová a instrumentální motivace; vliv učitele na motivaci žáka a sebeřízení žáka.

V empirické části diplomové práce bylo provedeno výzkumné šetření, které navazuje na poznatky uvedené v teoretické části práce. Empirická část tedy zkoumá, jak (dle pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ) ovlivňují výše uvedené motivační faktory motivovanost žáků k učení – jestli žáka spíše motivují nebo demotivují. Dále se empirická část zabývá názory pedagogických pracovníků na problematiku motivace žáků k učení. Konkrétně zjišťuje, jaké motivační prostředky využívají pedagogičtí pracovníci k motivaci žáků a jak často a jakým způsobem je praktikují.

3.2 Výzkumný problém

Hlavní dvě dotazníkové položky jsou formulovány takto: „*Jak následující motivační činitelé podle vás zvyšují motivovanost žáků k učení?*“ a „*Jak často využíváte následující motivační prostředky k motivaci žáků k učení?*“ Tyto dvě dotazníkové položky propojují mínění respondentů na jednotlivé motivační faktory spolu s využíváním daných motivačních činitelů respondenty v praxi. Na základě těchto podkladů byl výzkumný problém stanoven takto: **Jaký je vztah mezi názory respondentů na motivační faktory a využíváním těchto motivačních faktorů respondenty v praxi?**

3.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumný problém se zabývá vztahem mezi názory respondentů na motivační faktory a jejich využíváním v praxi. Dále je pak hlavní výzkumný problém rozváděn na následující dílčí výzkumné otázky:

1. Který motivační faktor nejvíce motivuje žáky k učení?
2. Jaký je názor respondentů na faktory pozitivní a negativní motivace?
3. Jaké je mínění respondentů na podporu autonomie žáka jako významného motivačního faktoru?

3.4 Metodologie výzkumu

Pro získání dat k empirické části byl použit nástroj kvantitativního výzkumu – dotazník. Sběr dat k empirické části probíhal v období od 15. 1. do 9. 2. 2018. V předvýzkumu byl dotazník rozeslán šesti respondentům, po jejichž upozornění byly opraveny gramatické a stylistické chyby a bylo provedeno pár formálních úprav. Ve vlastním výzkumném šetření byl dotazník vyplněn 103 respondenty.

Samotný dotazník se skládal jak z uzavřených otázek, kdy měli respondenti označovat vhodnou odpověď na posuzovací škále, tak z otevřených otázek s možností respondenta uvést příklad vhodného prostředku k motivování žáků.

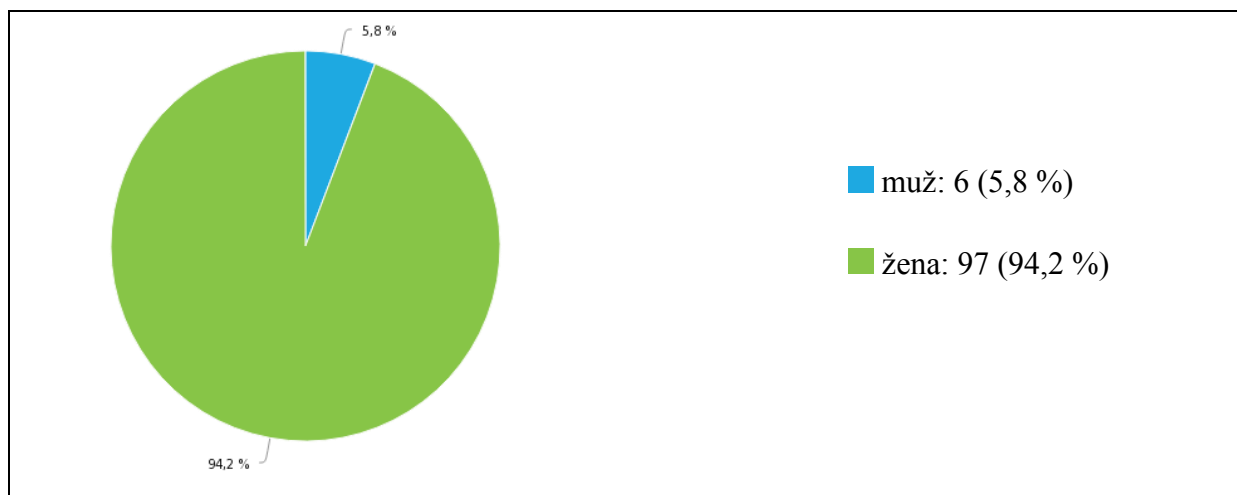
Dotazník byl vytvořen v papírové i elektronické podobě a zaručoval anonymitu respondentů, kteří však mohli uvést svou e-mailovou adresu pro zaslání výsledků empirické části.

3.5 Analýza a interpretace získaných dat

Část výsledků získaných v dotaznících byla zpracována pomocí výsečových grafů a část pomocí 100 % skládaných pruhových grafů. Výsledky grafů byly slovně okomentovány nebo k nim byly připsány vlastní komentáře respondentů.

1. Pohlaví respondentů

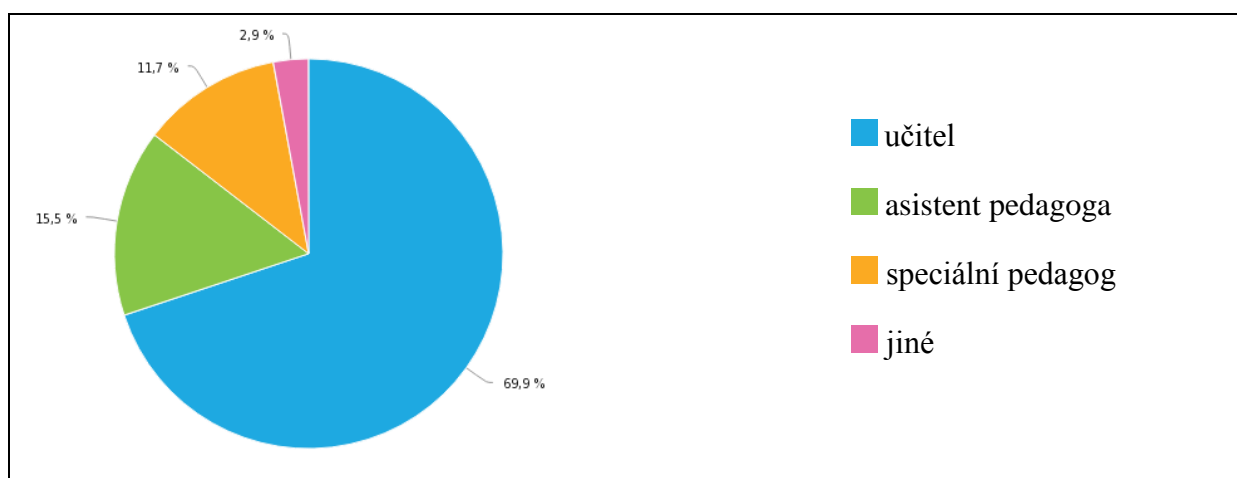
Z celkového počtu 103 respondentů vyplnilo dotazník 97 žen (94,2 %) a 6 mužů (5,8 %). Tento jev není ničím neobvyklým, protože zvláště na 1. stupni základních škol můžeme pozorovat značnou feminizaci a zastoupení mužů mezi pedagogickými pracovníky je mnohem nižší než zastoupení žen.



Graf 1: Pohlaví respondentů

2. Pedagogická profese respondentů

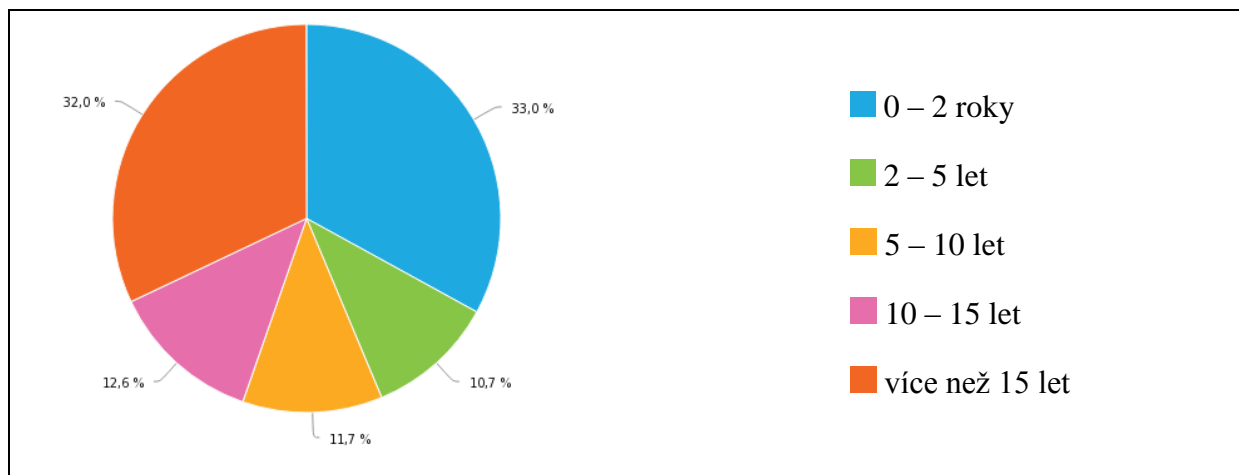
Z grafu je patrné, že největší skupinu respondentů tvořili učitelé (69,9 %), dále asistenti pedagoga (15,5 %) a speciální pedagogové (11,7 %). V kategorii jiné (2,9 %) je zahrnut školní psycholog, učitel angličtiny a učitel náboženství.



Graf 2: Pedagogická profese respondentů

3. Délka pedagogické praxe

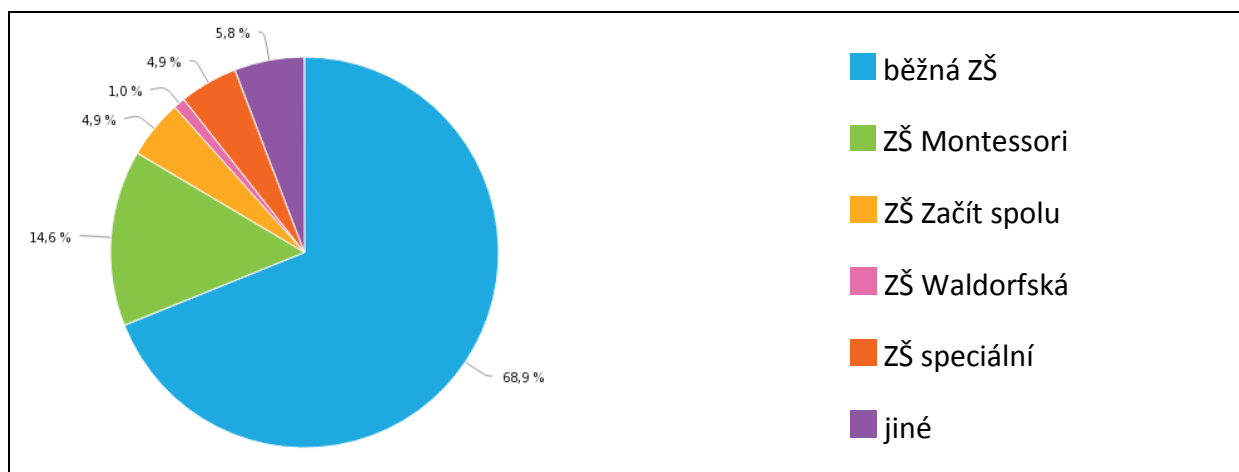
Třetina respondentů (33 %) nemá pedagogickou praxi delší než dva roky a naopak druhá třetina respondentů (32 %) je v praxi déle než patnáct let.



Graf 3: Délka pedagogické praxe

4. Druhy škol

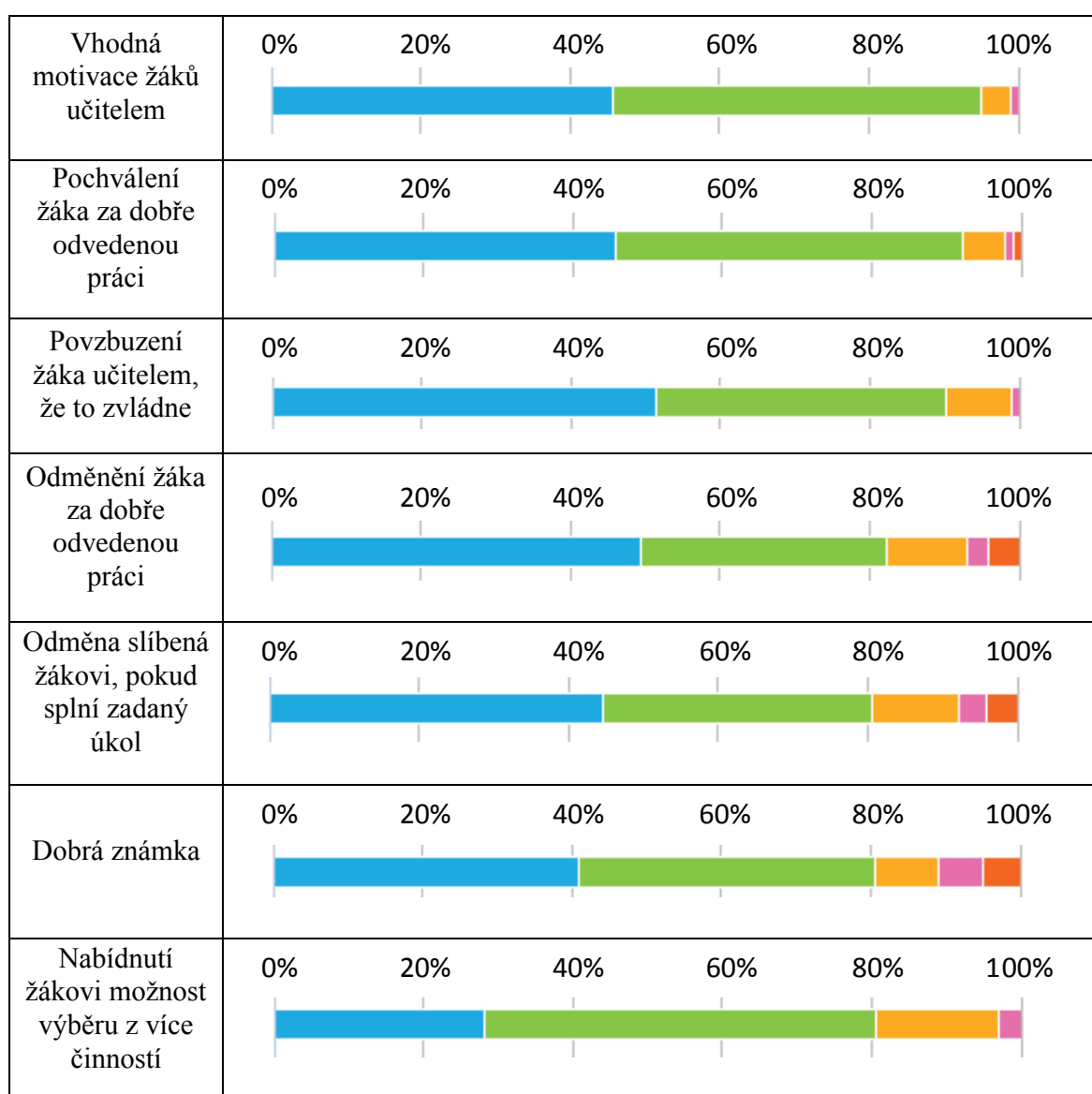
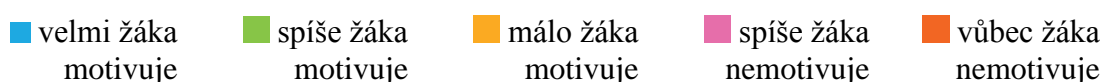
Více jak 2/3 respondentů pracují v běžné škole, 20,5 % respondentů je zaměstnáno na různých typech alternativních škol a 4,9 % na ZŠ speciálních. V kategorii jiné (5,8 %) je zastoupen Daltonský plán, Svobodná škola Praha, malotřídní školy a školy s kombinací alternativních prvků.

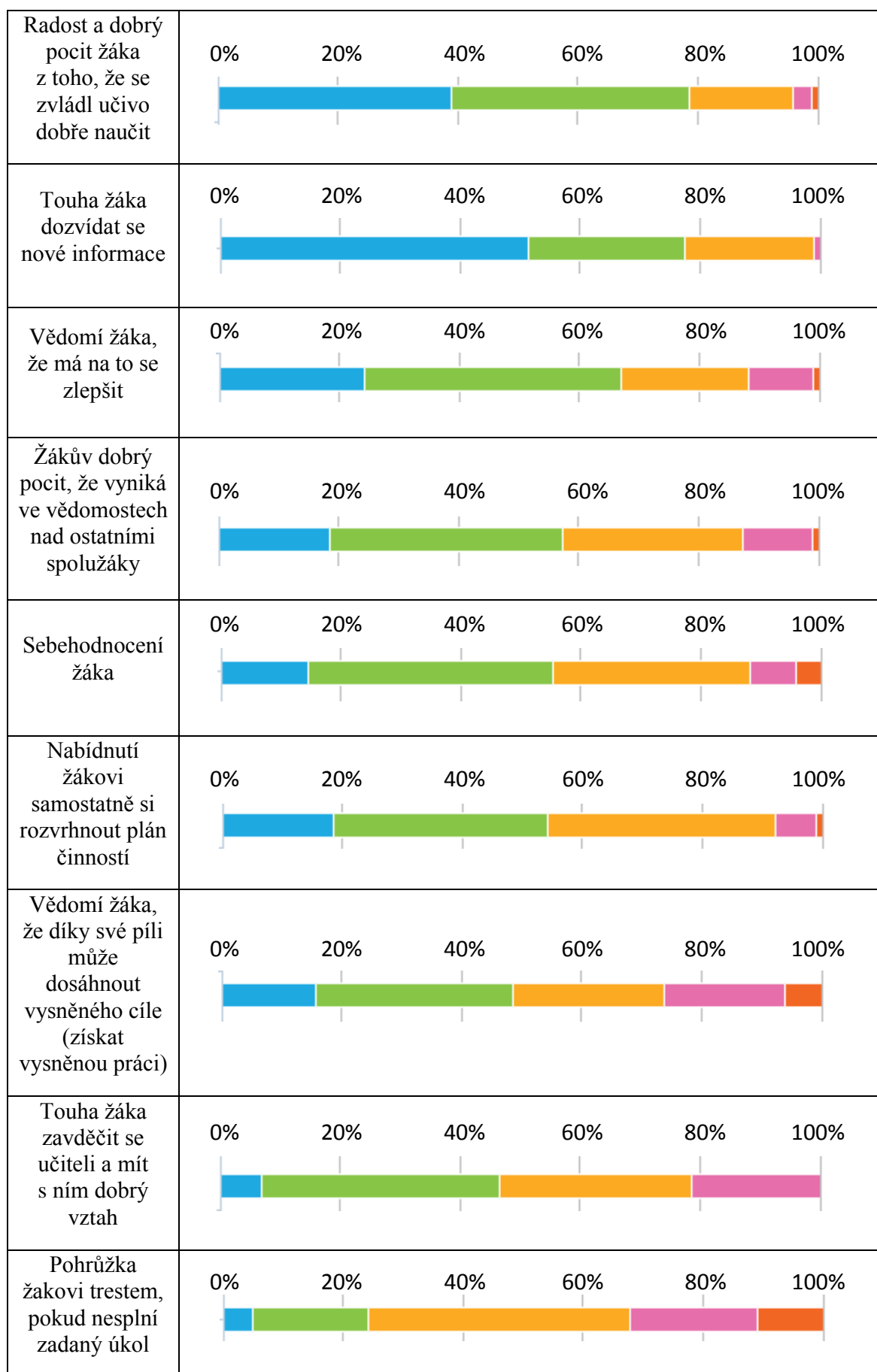


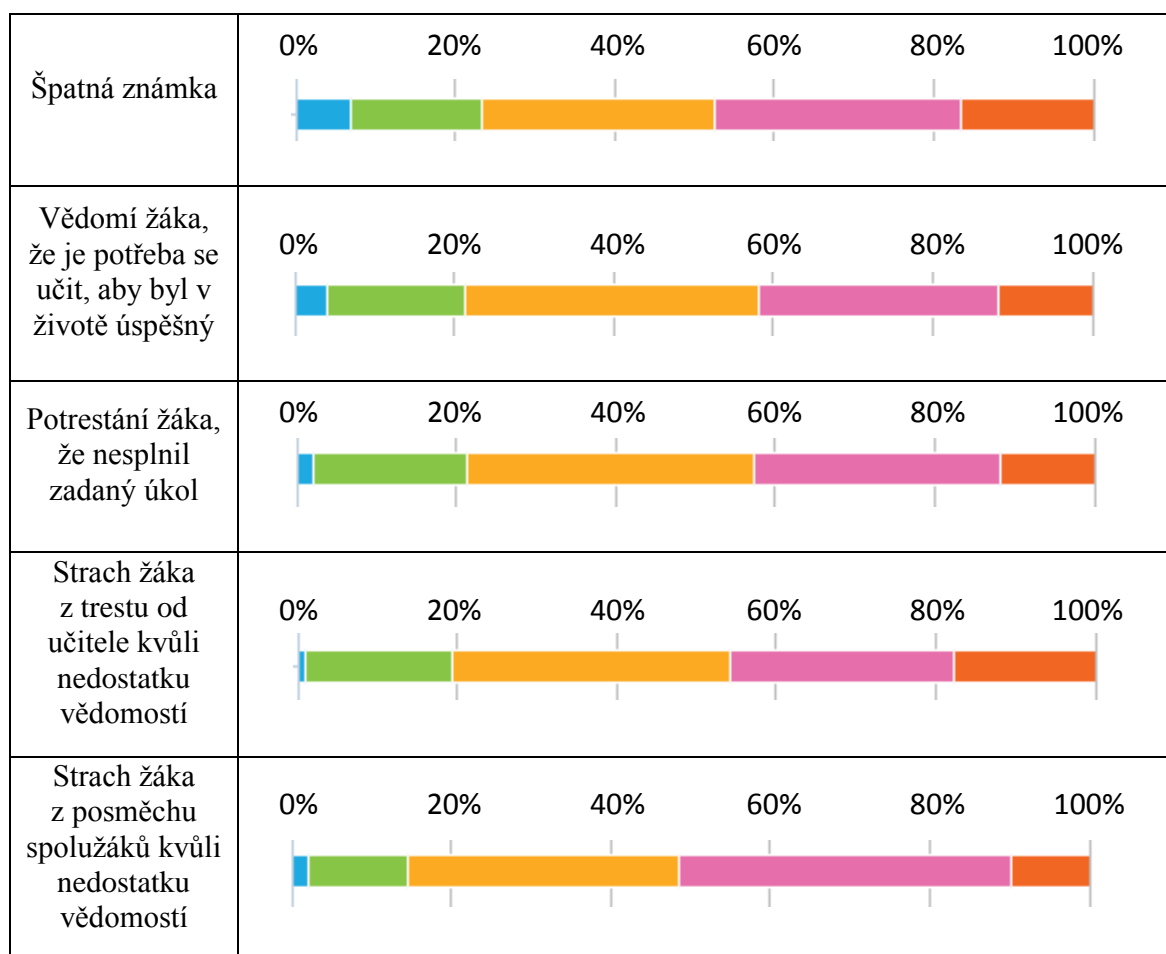
Graf 4: Druhy škol

5. Faktory ovlivňující míru motivovanosti žáků k učení

Pátá otázka v dotazníku byla položena takto: „*Jak následující motivační činitelé podle vás zvyšují motivovanost žáků k učení?*“ Respondenti měli označit, jestli si myslí, že daný faktor „*žáka velmi motivuje*“, „*žáka spíše motivuje*“, „*žáka málo motivuje*“, „*žáka spíše nemotivuje*“ nebo „*žáka vůbec nemotivuje*“. Výsledné odpovědi byly seřazeny sestupně od motivačních faktorů s největším procentem odpovědí „*žáka velmi motivuje*“ a „*žáka spíše motivuje*“ až po faktory s nejnižším procentem těchto odpovědí.







Komentář:

Po seřazení motivačních faktorů od nejvíce po nejméně motivující se na předních pozicích umístily *faktory pozitivní motivace* jako je pochválení, povzbuzení nebo odměnění žáka. Tyto faktory považuje vždy alespoň 80 % pedagogických pracovníků za *velmi nebo spíše motivující* (dále jen *motivující*). Na chvostu se naopak objevily *faktory negativní motivace*, jako je strach žáka z posměchu spolužáků nebo z trestu od učitele, pohrůžka žákovi trestem a potrestání žáka.

Nejvíce motivující je dle respondentů *vhodná motivace žáků učitelem*. Tento motivační faktor označilo 45,2 % respondentů za velmi motivující a 50 % za spíše motivující. Pedagogičtí pracovníci tedy vnímají důležitost motivace žáků ve vyučování.

Na opačných pólech se umístily motivační faktory *dobrá známka* a *špatná známka*. Dobrá známka je u 80 % respondentů považována za motivující, zatímco špatnou známku hodnotí jako motivující pouze 23 % respondentů.

Motivační *prostředky podporující autonomii žáků* jsou respondenty také hodnoceny jako motivující. Nabídnutí žákovi možnost výběru z více činností považuje za motivující 80,6 % respondentů; radost a dobrý pocit žáka ze zvládnutého učiva 78,6 % respondentů; touha žáka dozvědět se nové informace 77,7 % respondentů a vědomí žáka, že má na to se zlepšit, 67 % respondentů.

6. Další faktory ovlivňující míru motivovanosti žáků k učení

V šesté otázce mohli respondenti sami uvést motivační faktory, které zvyšují motivovanost žáků 1. stupně ZŠ k učení. Sedm respondentů uvedlo, že velmi motivující pro žáka je *zájem jeho rodiny*. Jedná se o motivaci a podporu ze strany rodiny, ať už jde o pochválení žáka, jeho odměnění či potrestání.

Jako důležitý motivační činitel uvedli čtyři respondenti *podporu autonomie, tedy sebeřízení žáka*. Respondenti odpovídali, že žáky motivuje možnost výběru z více činností nebo úplná svobodná volba činností; možnost neúčastnit se určité školní aktivity; možnost vytvořit prezentaci dle zájmu nebo znalostí žáka; volba žáka, jestli chce být hodnocen nebo ne. Dále pak k autonomii žáka respondenti uváděli: „*Když se dítě učí to, co ho zajímá, učení je (na rozdíl od běžného školního nátlaku) efektivní a rychlé!*“; „*Sebeřízené vzdělávání dává dítěti prostor učit se nové věci v souladu s jeho potřebami, ne dle ŠVP.*“; „*Pokud žák osobně aspiruje na dosažení cíle, vyřeší úkol bez ohledu na odměnu či dosažení dobré známky.*“

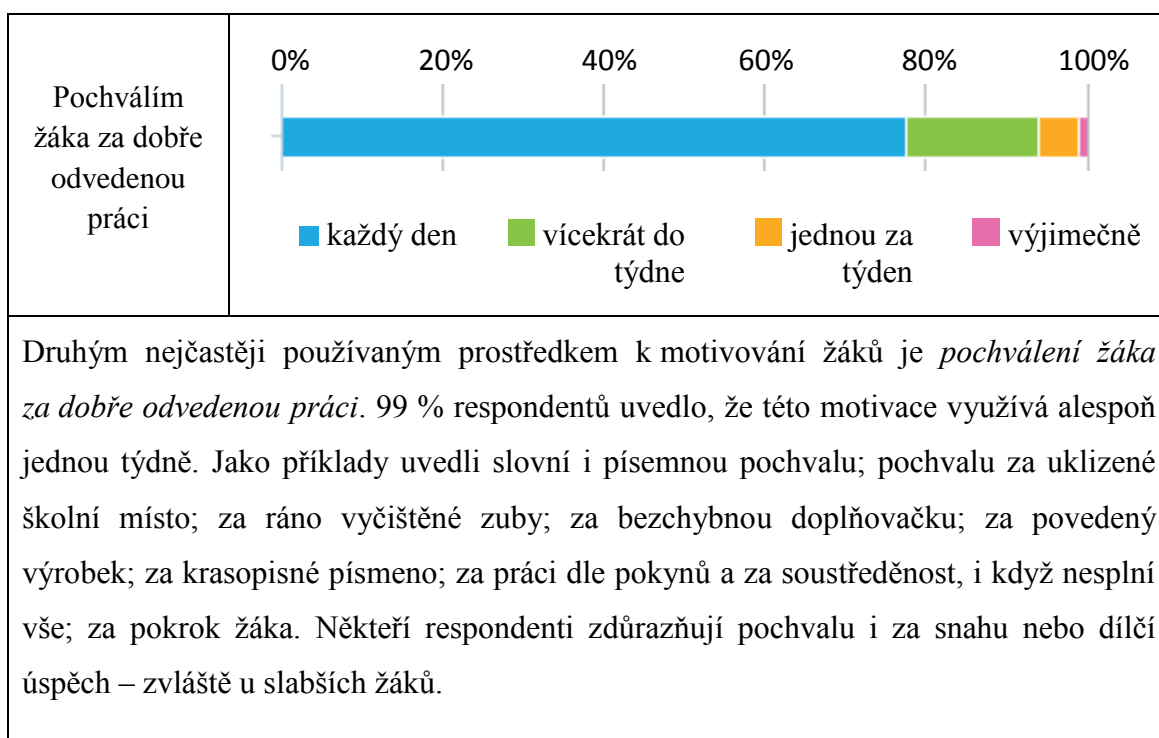
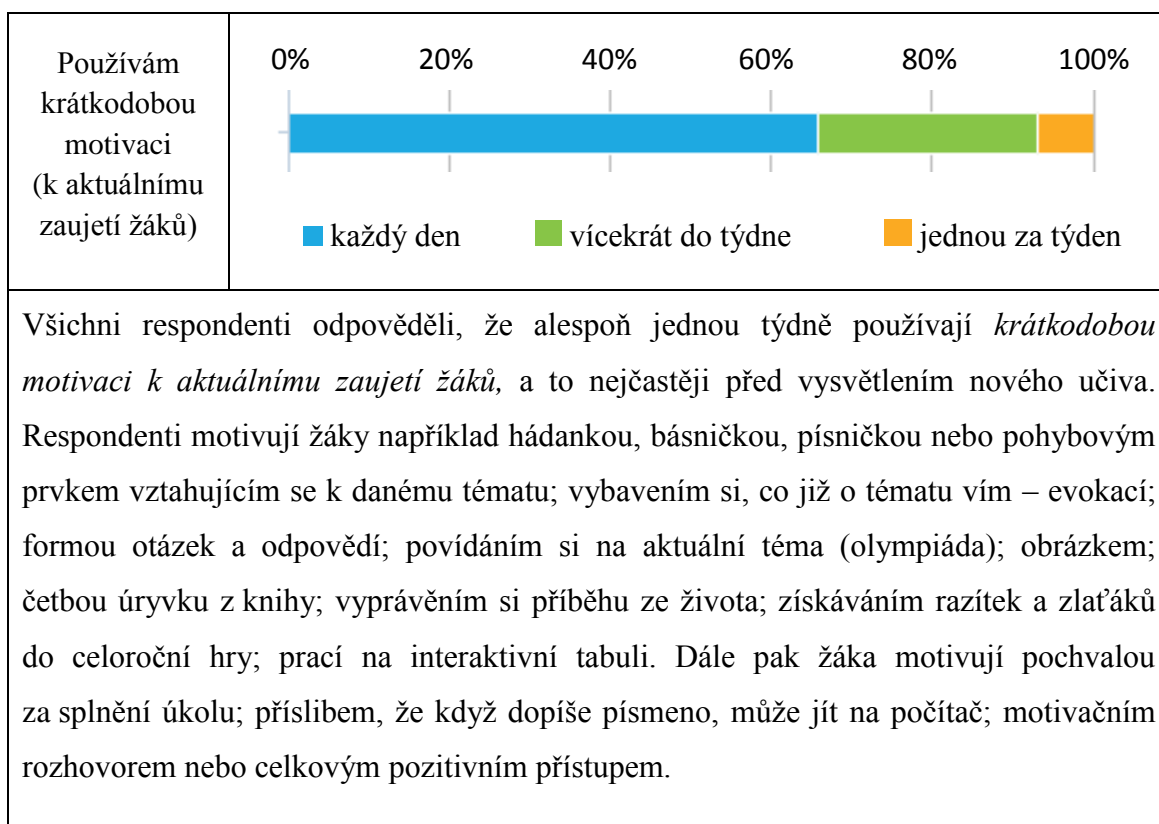
Tři respondenti se shodli, že vliv na motivaci žáka má i *osobnost učitele a jeho vztah k předmětu*. Pozitivně hodnotili, když učitel sám dokáže žáky nadchnout pro daný předmět.

Za další motivační faktory je respondenty považováno soutěžení mezi žáky; vhodné prostředí a metody práce; radost z postupu a pozorování výsledků práce; skupinová práce; učení se neobvyklou a zábavnou formou; brzké využití vědomostí v praxi; uznání od kamarádů nebo razítka za vhodné chování.

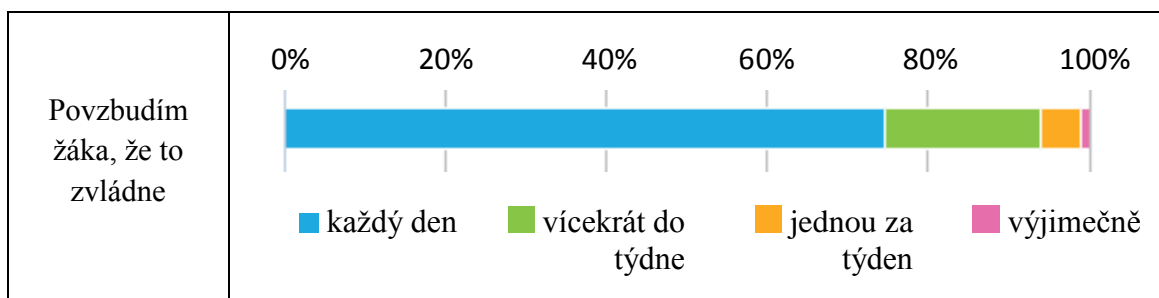
7. Frekvence využití motivačních prostředků k motivaci žáků k učení

V sedmé otázce odpovídali respondenti na otázku „*Jak často využíváte následující motivační prostředky k motivaci žáků k učení?*“, přičemž si vybírali z těchto možností: „*každý den*“, „*vícekrát do týdne*“, „*jednou za týden*“, „*výjimečně*“ nebo „*nikdy*“. Zároveň měli možnost uvést příklad z praxe.

Po sesbírání všech odpovědí byly motivační prostředky seřazeny sestupně od těch prostředků, které uplatňuje největší procento respondentů „každý den“, „vícekrát do týdne“ nebo „jednou za týden“ po motivační prostředky s nejnižší četností těchto odpovědí.

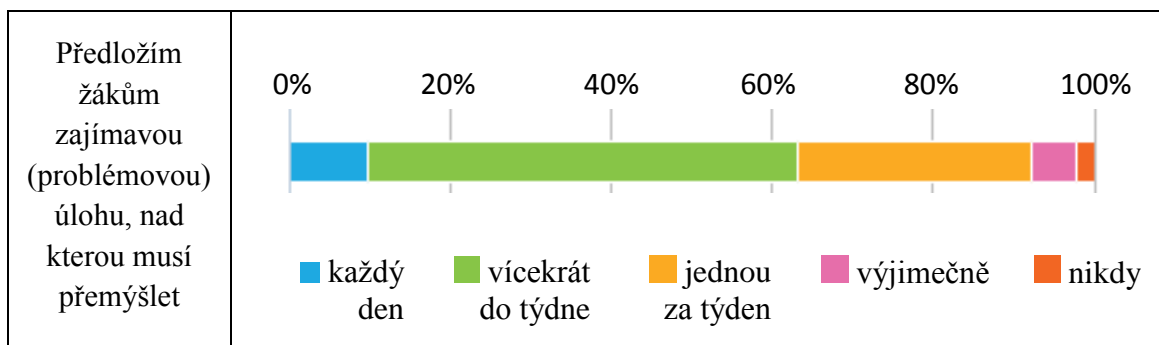


Více respondentů uvádí, že žáka nechválí, ale spíše ho ocení a zhodnotí, co vidí na jeho práci pozitivního – dají mu zpětnou vazbu. Respondenti žáka oceňují například pohlazením, plácnutím si, zatleskáním, úsměvem, kresbou nebo výrokem „*Dobrá práce, vidím, že se ti to daří. Mám radost stejně jako ty!*“ a „*Nakonec jsi krizi překonala a dokázala jsi dodělat zadaný úkol – chválím tě, jsi dobrá.*“



Motivační prostředek *povzbuzení žáka, že to zvládne*, používá alespoň jednou týdně stejné procento respondentů (99 %) jako motivační prostředek *pochválení žáka za dobře odvedenou práci*. Někteří respondenti vidí shodu mezi povzbuzením a pochválením žáka. Také příklady povzbuzování žáků se v mnohém shodují s příklady chválení žáků.

Respondenti v otázce povzbuzování žáků také uvádějí, že četnost povzbuzení závisí na sebedůvěře žáka. Jsou žáci, kteří si málo věří (bojí se neúspěchu) a ti potřebují povzbuzovat častěji. Jako příklady povzbuzujících výroků respondenti uvedli: „*Žádný učený z nebe nespádl. Postupným procvičováním na to přijdeš!*“ Nebo když žák tvrdí, že něco neumí tak hezky a že ho to nebaví, pronese učitel: „*Je dobře, že vidíš, jak to má být dokonale udělané. Ale dej si šanci a zkus to, i kdyby to tak dokonale nemělo být. Teprve opakováním se to podaří. Jako chůze nebo krasobruslení.*“

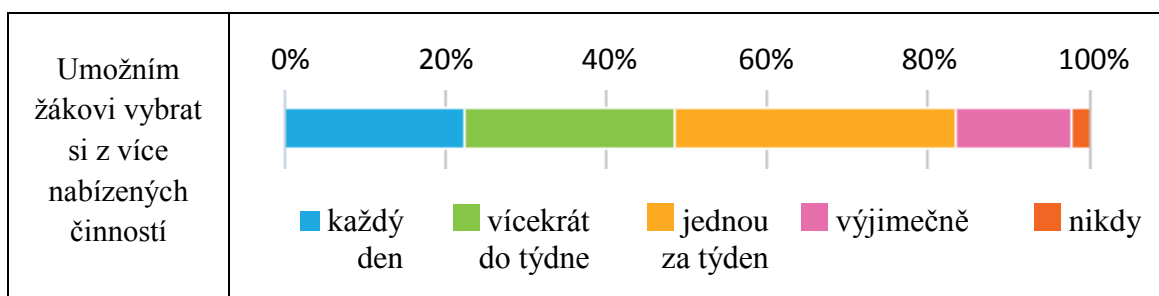


Alespoň jednou za týden předloží žákům zajímavou úlohu 92,3 % respondentů.

Pomocným materiálem jsou jim pracovní listy; úlohy s označením „bystrá hlava“; početní pyramidy; rébusy; Montessori pomůcky; úlohy v Hejného matematice; kvízy; experimenty; logické úlohy nebo slovní úlohy z praxe zaměřené například na matematickou gramotnost (nákupy, zlevňování zboží).

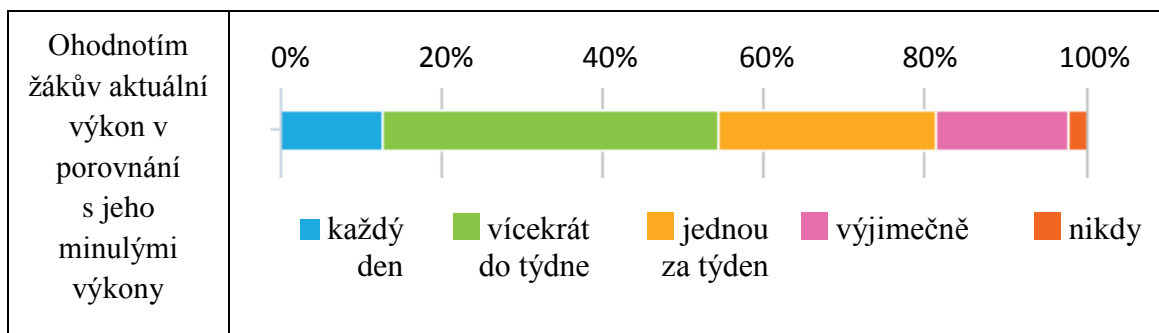
Jedna respondentka vypráví o situaci ve třídě, kdy jeden její nadaný žák začal řešit problémovou úlohu v Hejného matematice, ale udělal tam chyby. Na základě tohoto impulzu se do řešení příkladu pustili všichni žáci společně. Úloha pro ně byla sice těžká, ale bavila je a radovali se z každého úseku, který zvládli.

Jako stinnou stránku problémové úlohy uvádějí respondenti skutečnost, že zadaný úkol někdy nemusí zaujmout všechny žáky a poté nastává situace, kdy dva žáci úlohu řeší a zbytek se „veze“.

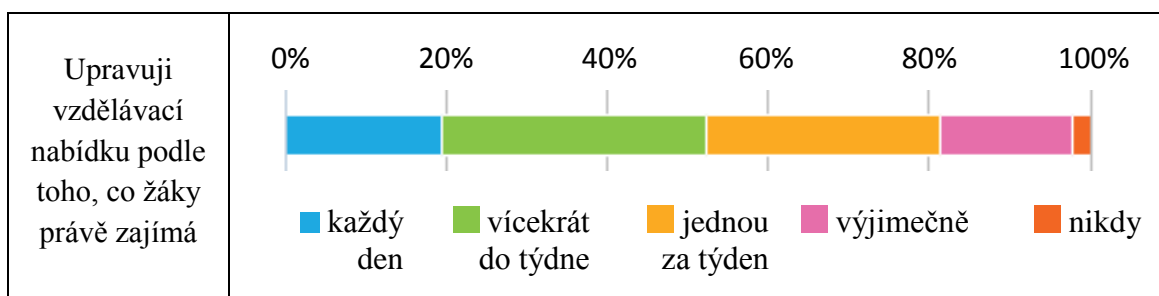


83,5 % respondentů dává žákovi alespoň jednou týdně *možnost vybrat si z více nabízených činností*. Dítě si například může vybrat domácí úkol podle obtížnosti nebo formy vypracování; cvičení v pracovním sešitě; doplňující úkol v hodině (při samostatné práci); po splnění úkolu má možnost si vybrat krátkou hru, písničku nebo odměnu. V Montessori škole si pak žák může vybrat Montessori pomůcku, se kterou bude pracovat. Dále respondenti uváděli tyto příklady: „*Dítě má plán dne a ví, kam půjde povinně (dáno tématem či jeho absencí) a v čem má volnost.*“ nebo: „*Řeknu žákovi, že když nechce psát, může si vybrat, jestli bude tedy číst nebo sestavovat písmenka k obrázkům. Jsem ráda i za žákovy vlastní nápady, kdy se rozhodne například vyrábět pomůcky do ČJ pro prvňáky.*“

Někteří respondenti uvádí, že dávají žákům na výběr, ale je to časově náročnější, proto musí mít dostatečný časový prostor k uplatnění této metody.

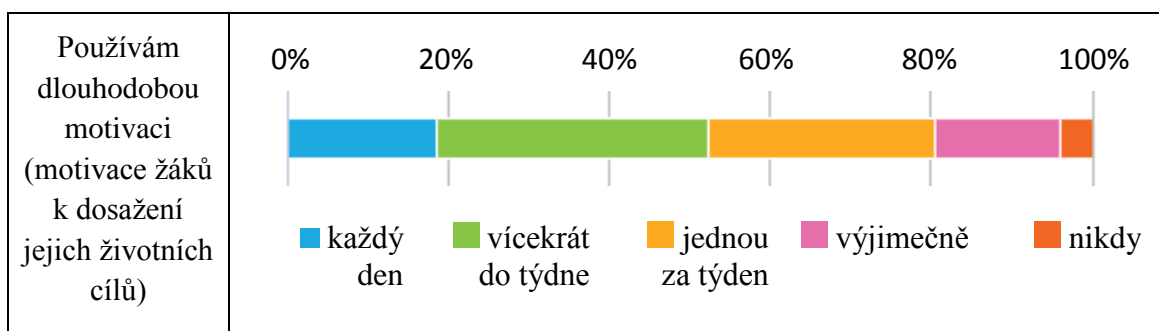


81,6 % respondentů alespoň jednou týdně *zhodnotí žákův aktuální výkon v porovnání s jeho minulými výkony*. Využije k tomu například rozhovor se žákem nad jeho aktuálními výstupy práce; podá žákovi ústní zpětnou vazbu, kdykoli je třeba; srovná počet gramatických chyb u písemných prací psaných teď a dříve; porovná úpravy zápisu a rychlost plnění úkolů; slovně ohodnotí žáka na vysvědčení a popíše, v čem se zlepšil; zadává týdenní úkoly, které postupně gradují, a porovná výkony žáka v těchto úlohách. Další respondent uvádí příklad zhodnocení žáka: „*Donedávna jsi uměla násobit do tří a nyní jsi schopna násobit do devíti.*“ Jeden respondent zdůrazňuje, že srovnává žákův výkon s jeho minulými výkony hlavně v případě slabších žáků, kteří se zlepšili.



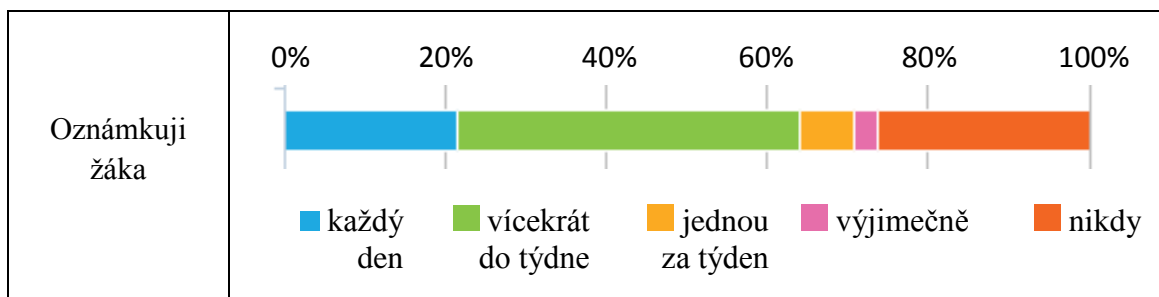
Vzdělávací nabídku upravuje podle zájmu žáků 81,6 % respondentů alespoň jednou týdně. Jedná se například o situace, které vzniknou spontánně na základě aktuálního dění ve třídě – zapovídání se na příhodné téma (olympiáda, volby) nebo zájem žáků o učení se základům první pomoci z důvodu školního úrazu spolužáka. Při časové rezervě může učitel rozšířit učivo tématu, které žáky zajímá. „*Když v prvouce narazíme na pojem rejnok, vyhledáme ho v encyklopedii, podíváme se na obrázky a videa na internetu a já připravím pro žáky pracovní list o rejnokovi.*“ nebo: „*Jedna nedozrálá dívčinka miluje psy, a proto jsem pro ni vytvořila příklady s počítáním pejsků.*“

Respondenti z Montessori škol uvádějí, že Montessori program staví na zájmu žáků. Ti mají možnost vybrat si prezentaci, která je zajímavá a odpovídá jejich schopnostem. Sami si také vybírají, na čem budou pracovat (když se žákovi zrovna nechce dělat matematika, může se pustit do jiné práce). Jiná respondentka uvádí, že v Montessori programu jsou pevně plánovaná témata, avšak učitel má možnost daná témata kreativně zpracovat nebo vytvořit návazné lekce tématu. Dále pak učitel vytváří operativní změny dle zájmu žáků.



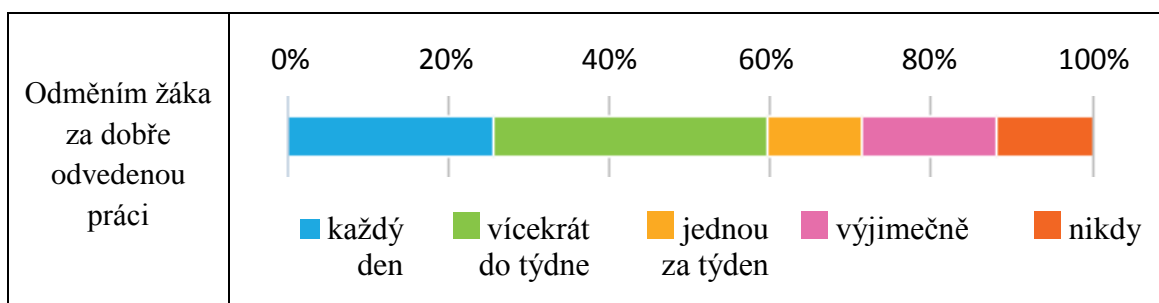
80,9 % respondentů využívá prostředky k *dlouhodobému motivování žáků* alespoň jednou týdně. Jako příklady uvádějí dlouhodobé projekty a soutěže (v angličtině v celoroční hře *We Are the Champions* sbírají žáci medaile); čtenářský strom, na který se přidávají listy podle počtu přečtených knih; získávání smajlíků – po nasbírání určitého počtu následuje odměna; vyhodnocení žakových pokroků po delším čase.

Respondenti také v žácích podporují vědomí, že pokud budou ve škole úspěšní, mají šanci uspět i v dospělém věku (příklady ze života známých lidí nebo rodičů). Když se žákům práce nedaří a jsou smutní, učitel je uklidní, že ve škole se vše postupně naučí alepší se. Při dobrovolném domácím úkolu učitel zdůrazní, že ho dělají žáci pro sebe. Respondenti také uvádějí příklady motivačních vět: „*Pokud se naučíte anglická slovíčka, budete rozumět oblíbeným písničkám.*“ nebo: „*K tomu, abys byla dobrá květinářka, potřebuješ dobře počítat – až budeš vést svůj obchod.*“ Jedna respondentka uvedla, že dlouhodobá motivace funguje hlavně u vyzrálějších žáků, protože pro některé žáky je to „moc daleko“.



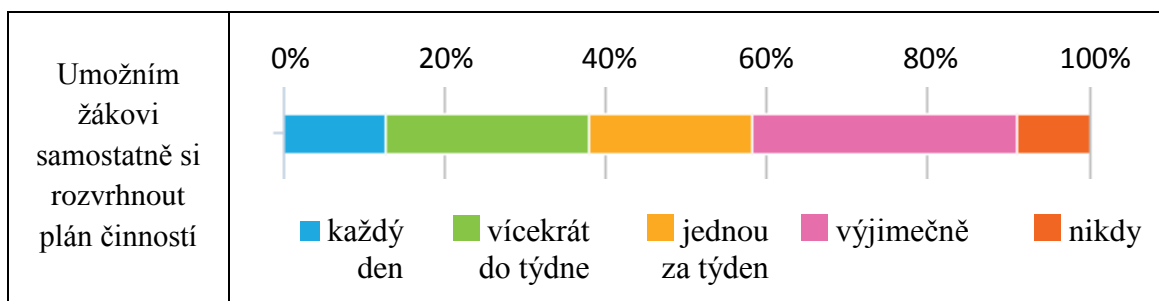
Alespoň jednou týdně žáka *oznámkuje* 70,9 % respondentů. Naopak nikdy žáky neznámkuje 26,2 % respondentů. Tento fakt je dán tím, že část respondentů je z alternativních škol, kde se neznámkuje, zatímco zbylá část respondentů pracuje v běžných školách, kde se známkovat většinou musí. Tento motivační prostředek tedy nestaví na dobrovolnosti respondentů.

Jeden respondent uvádí, že jsou známky spíše pro rodiče a samotné žáky nemotivují, protože je to pro ně abstraktní věc. Jiný respondent naopak uvádí, že známka je pro žáka významný motivační faktor, a že známkuje při každé příležitosti. Konkrétně prohlašuje: „*Žáci to mají rádi a více se snaží.*“ Další respondent komentuje proces hodnocení žáků: „*Zpočátku neznámkuji – motivuji pomocí nálepek, pak hodnotím pomocí razítek bez jakékoli stupnice, následně známkuji čtení, diktáty, početní diktáty, přepis a opis. Výchovy známkuji zřídka – vybíráme díla, která se nám líbí.*“ Jiný respondent uvádí: „*Když mám jistotu, že děti učivo zvládly, teprve začínám známkovat.*“

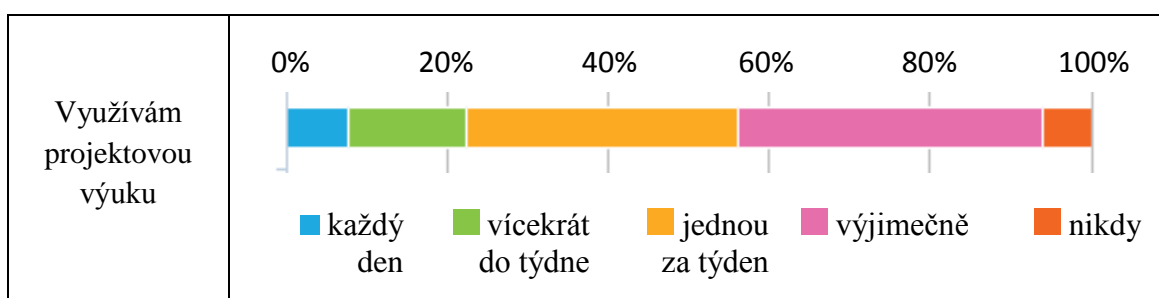


Žáka za dobře odvedenou práci odmění alespoň jednou týdně 71,5 % respondentů. Nejčastěji odměňují za splnění úkolu, dobře odvedenou práci i za snahu a zájem. Odměnou je razítko, pěkná známka, hra, pamlsek, samolepka, vystavení práce na nástěnce, smajlík, obrázek, slovní pochvala nebo povzbuzení. V mnoha případech se odpovědi k tomuto bodu shodují s motivačním faktorem *pochválím žáka za dobře odvedenou práci*. Někteří respondenti žáky neodměňují, jiní se ptají po významu slova „odměna“ – zda se odměnou myslí i systematické poskytování mu zpětné vazby.

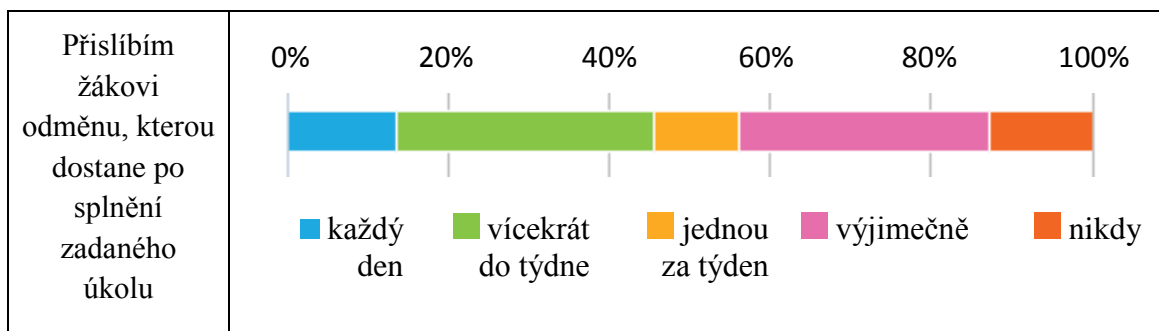
Respondenti také poukazují na odlišnosti mezi žáky. Pro některého žáka může být odměnou známka, jiný žák považuje za odměnu, že může mít po dokončení úkolu přestávku.



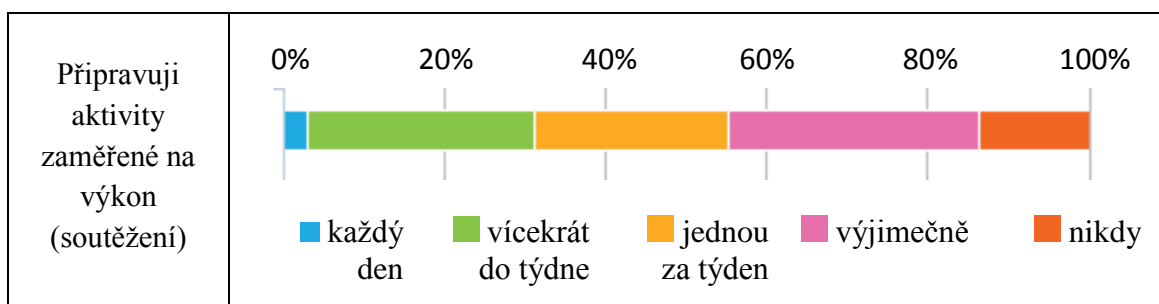
Samostatně si rozvrhnout plán činností žákovi alespoň jednou týdně umožní 58,3 % respondentů, a to nejčastěji pokud se jedná o snadnou a rychlou práci nebo ve výchovách a pracovních činnostech. Respondenti uvádějí příklady, kdy žákům zadají více úkolů a v daném časovém horizontu je pak na žácích, kdy si úkoly vypracují. Nebo si žáci po splnění povinné části mohou vybrat pomůcku a pracovní list na dané téma. Ne vždy je však žák schopen sám si rozvrhnout plán činností. Jeden respondent uvádí, že děti v první třídě tuto schopnost ještě nemají. V Montessori škole jsou dle respondentů žáci cíleně vedeni k tomu, aby se naučili rozvrhnout si svůj plán činností – jedná se například o výběr z nabídky denních aktivit, kterou se žák dozví každý den ráno.



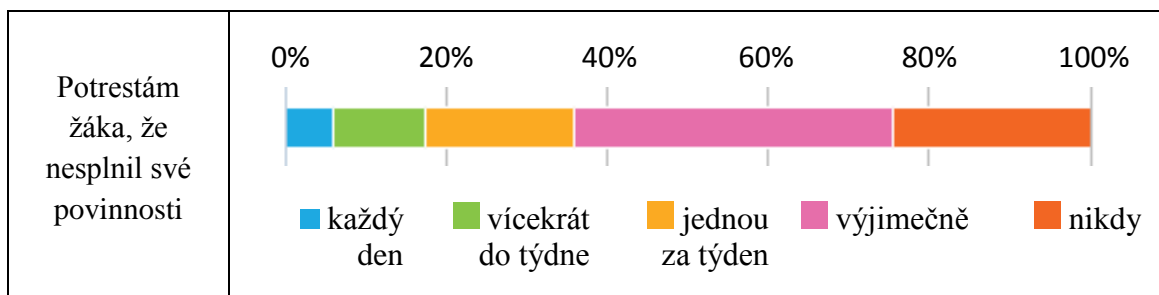
Respondenti využívají *projektovou výuku* často v rámci projektových dnů pořádaných na škole. Dále pak pořádají celoroční nebo krátkodobé projekty nebo propojují více předmětů jedním tématem (rodina). Projektová výuka se často týká tradic (Vánoce, Velikonoce, vynášení Morany). V programu *Začít spolu* pracují děti každý týden v centrech aktivit, v Montessori programu pak velká projektová témata vychází z kosmické výchovy.



56,3 % respondentů alespoň jednou týdně *přislíbí předem žákovi odměnu, kterou dostane po splnění zadaného úkolů*. Příkladem je věta: „*Ládku, dopiš věty v písance a potom si zahrajeme hru.*“ Netrpělivým a málo soustředěným dětem respondent řekne: „*Až to doděláš, můžeš si odejít na svačinu/můžeš jít na počítač.*“ nebo: „*Když to splníš, půjdeš do herny (dostaneš oblíbenou knížku, pustíme si písničky).*“

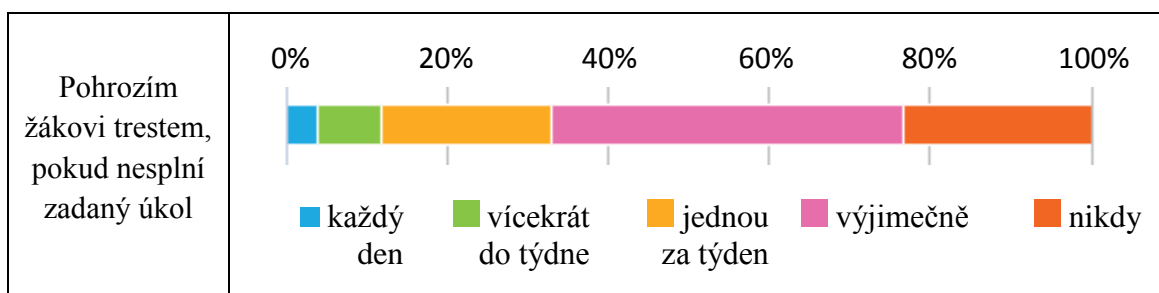


Aktivity zaměřené na výkon alespoň jednou týdně uplatňuje 55,4 % respondentů. Jak tvrdí respondenti, jedná se nejčastěji o soutěže v tělesné výchově (zde to děti vnímají přirozeně), dále pak v matematice (na početního krále, Bingo) i jiných předmětech. Kromě toho zmiňují respondenti hry, hádanky, Kufr (po ukončení velkého tématu). Další respondent uvádí příklad: „V tělesné výchově soutěží děti rády – pro rozvoj rychlosti. Také v jiných předmětech občas žáci soutěží na čas, aby porovnali svůj výkon ve stresu (například počet vložených listů do folie během písničky – rozvoj jemné motoriky). Někteří respondenti hodnotí soutěže velmi pozitivně a konstatují, že žáci soutěží rádi, jiní respondenti cíleně tyto aktivity do výuky nezařazují, nebo pouze ty, ve kterých mohou uspět všichni žáci.

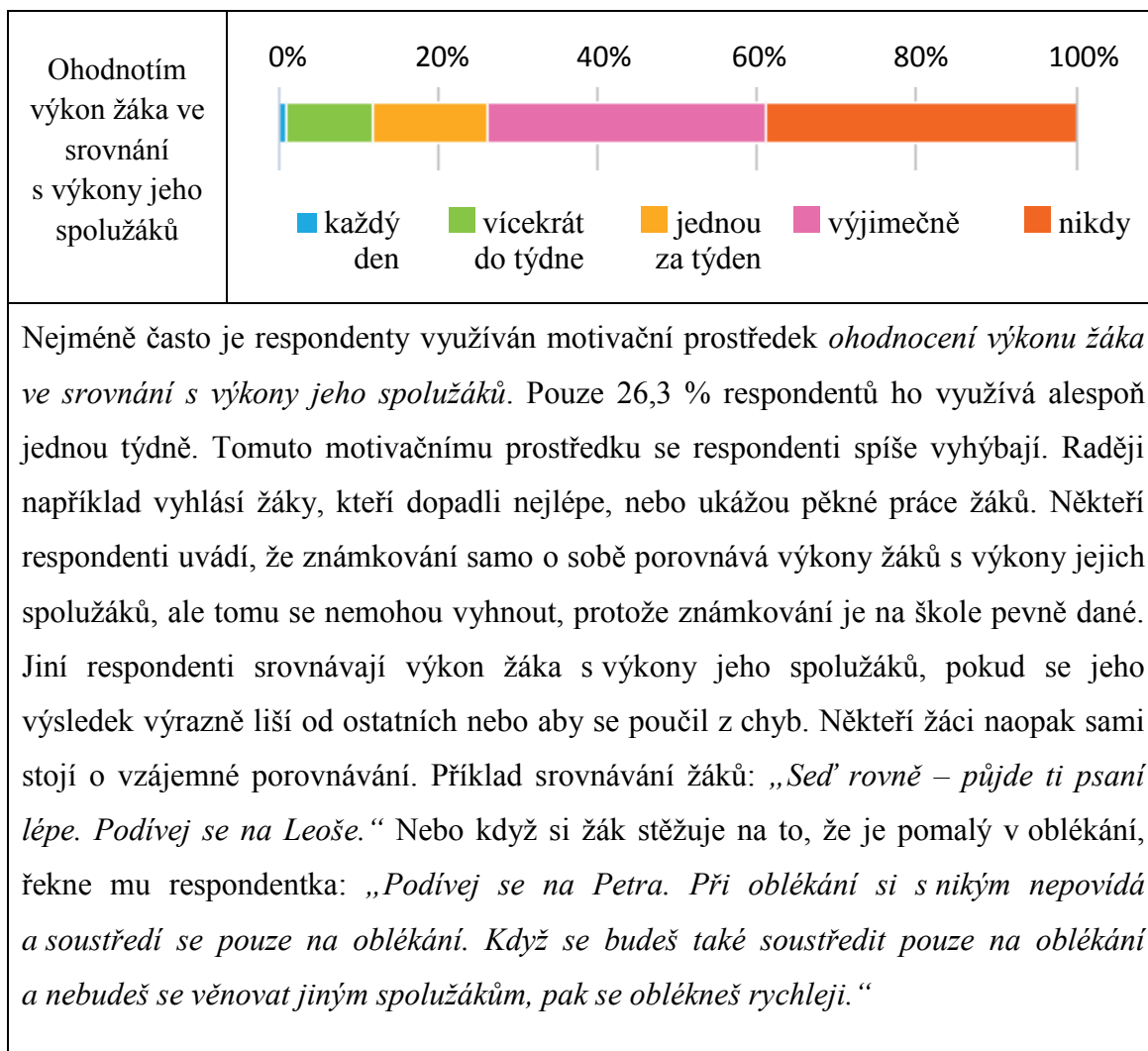


35,9 % respondentů označilo, že alespoň jednou týdně *potrestají žáka, že nesplnil své povinnosti*. Trestem je náhradní úkol nebo činnost (mytí tabule, roznášení výkresů), „šklebák“, poznámka, zakázání oblíbené věci (nezúčastnění se společné akce). Jedna respondentka odpověděla: „*Žáky netrestám. Rádi si své povinnosti sami splní do dalšího dne. Nemusí mít z trestu strach.*“ Jiná respondentka reagovala podobně: „*Záleží na tom, o jakou povinnost jde. Pokud nemá například domácí úkol, dodělává ho do příštího dne. Nesplněné úkoly nehodnotím, nepíšu poznámky, ale informuji spíše rodiče, že opakovaně něco zapomněli.*“

Často respondenti odpovídali, že žáky netrestají, ale vyvozují přirozené důsledky z žákova chování a také zdůvodní, proč je třeba to udělat. Příkladem je věta „*Pakliže se takto chováš, nemohu tě vzít do obchodu s křehkými věcmi, protože bys je tam mohl rozbít. Budeš muset na nás počkat venku.*“ nebo: „*Když tě tato společná práce nebaví, tak to nedělej, ale je potřeba udělat něco v tomto předmětu. Také tě to nebaví? Potom vše sleduj a nevyrušuj. Vyrušuješ ostatní? Nedá se nic dělat, ale budeš muset opustit třídu.*“ Někteří respondenti také tápou nad pojmem trest: „*Co je to trest? I to, že je žák odveden ze třídy, když neplní společný úkol a vyrušuje?*“



33,1 % respondentů alespoň jednou týdně *žákovi pohrozí trestem*, pokud nesplní zadaný úkol. Odpovědi se shodují s předchozím bodem *potrestám žáka, že nesplnil zadaný úkol*.



3.6 Shrnutí výsledků a závěrečná diskuze

Cílem empirické části bylo vyhodnotit názory respondentů na motivaci žáků k učení. Empirický problém se tedy zaměřoval na vztah mezi názory respondentů na motivační faktory a využíváním těchto motivačních faktorů respondenty v praxi. K zodpovězení výzkumného problému byly stanoveny dílčí výzkumné otázky.

První dílčí otázka zkoumala *motivační faktor, který nejvíce motivuje žáky k učení*. **Po vyhodnocení výsledků dotazníku bylo zjištěno, že za nejvíce motivující považují respondenti motivační faktor vhodná motivace žáků učitelem.** 95,2 % respondentů považuje tento faktor za žáky motivující. Respondenti tedy považují za důležité žáky vhodně motivovat k učení. Dokazuje to i fakt, že všichni respondenti využívají alespoň jednou týdně krátkodobou motivaci k aktuálnímu zaujetí žáků.

V druhé dílčí otázce se ptáme na *názor respondentů na faktory pozitivní a negativní motivace*. Výsledky dotazníku ukazují, že faktory pozitivní motivace (pochválení žáka za dobře odvedenou práci; povzbuzení žáka učitelem, že to zvládne; odměnění žáka za dobře odvedenou práci; odměna slíbená žákovi, pokud splní zadaný úkol; dobrá známka) považuje vždy alespoň 80 % respondentů za motivující. Naopak faktory negativní motivace (strach žáka z posměchu spolužáků kvůli nedostatku vědomostí; strach žáka z trestu od učitele kvůli nedostatku vědomostí; potrestání žáka, že nesplnil zadaný úkol; špatná známka) považuje vždy maximálně 23 % respondentů za motivující. Frekvence využívání faktorů pozitivní a negativní motivace respondenty odpovídá jejich názorům na efektivitu pozitivní a negativní motivace. 99 % respondentů alespoň jednou týdně žáka pochválí nebo ho povzbudí, zatímco maximálně 35,9 % respondentů žáka alespoň jednou týdně potrestá nebo mu pohrozí trestem. **Z výsledků tedy vyplývá, že pozitivní motivace žáky více motivuje a je respondenty také častěji využívána než motivace negativní.**

Třetí dílčí otázka se zaměřuje na *mínění respondentů na podporu autonomie žáka jako významného motivačního faktoru*. Motivační faktory podporující autonomii žáků (nabídnutí žákovi možnost výběru z více činností; radost a dobrý pocit žáka z toho, že se zvládl učivo dobře naučit; touha žáka dozvědět se nové informace) jsou vždy alespoň 77,7 % respondentů považovány za motivující. S tím souvisí i skutečnost, že 83,5 % respondentů umožní žákovi si alespoň jednou týdně vybrat z více nabízených činností. **Respondenti tedy považují podporu autonomie žáka za faktor zvyšující motivovanost žáků k učení a také tento motivační faktor uplatňují v praxi.**

Empirický problém se zabýval vztahem mezi názory respondentů na motivační faktory a využíváním těchto motivačních faktorů respondenty v praxi. Výsledky výzkumu ukázaly, že respondenti považují pozitivní motivaci za více motivující než motivace negativní a také pozitivní motivaci častěji využívají v praxi. Respondenti dále hodnotí podporu autonomie žáka za faktor zvyšující motivovanost žáků k učení a také tento motivační faktor uplatňují v praxi. **Názory respondentů na motivační faktory tedy korespondují s využíváním daných motivačních faktorů respondenty v praxi.**

Dotazník byl anonymní, avšak respondenti mohli uvést svůj email pro zaslání výsledků výzkumu. Celkově této možnosti využilo 27 respondentů. Překvapilo mě, kolik pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ zajímají výsledky výzkumu. Je to možná dané tím, že téma motivace žáků je neustále aktuální a s proměňující se společností se mění také žáci

1. stupně ZŠ, přičemž na mnohé z nich již nefungují ty motivační prostředky, které byly uplatňované dříve. Respondenty může tedy zajímat pohled jiných pedagogických pracovníků na efektivitu, případně neefektivitu, některých motivačních činitelů nebo by se chtěli dozvědět, jaké motivační prostředky využívají pedagogičtí pracovníci 1. stupně ZŠ v současnosti.

Motivace žáků k učení je velmi obsáhlé téma, a proto mohou být výsledky dotazníku zkreslené. Zároveň, jak uvedla jedna respondentka, byly některé otázky položeny moc obecně a chyběla jí tedy možnost odpovědět „nevím“ nebo „nechci odpovědět“. Respondenti mohli také označovat ideální stav motivování žáků (tedy jak by v ideálním případě měli být žáci motivováni) místo reality, což by způsobilo další zkreslení výsledků.

Jak respondenti v některých případech uváděli, v praxi se učitel setká s mnoha rozličnými žáky. Každý žák má jinou „motivační skladbu“ vnitřní a vnější motivace, které bývají v různém poměru. Motivace žáka také závisí na jeho věku, na jeho osobnosti i celkovém pohledu na svět, a proto se nedá generalizovat jednoznačná odpověď na celou třídu. Je taktéž důležité, jaké motivační návyky má každý žák – tedy jakým způsobem je motivován doma.

Respondenti se též pozastavují nad dlouhodobým účinkem motivačních prostředků. Jedna respondentka uvádí: „*Motivační činitelé v otázce 5 asi mohou zpočátku motivovat všechny. Jde o to, na jak dlouho... A co pak s tím na 2. stupni, potažmo v životě.*“ Další respondent poznamenává: „*Když je dítě nevyzrálé, tak ho motivuje i strach – ale strach je krátkodobá motivace, která v dospělosti zabrzdí rozvoj osobnosti.*“ A další respondent doplňuje: „*Strach žáka z trestu od učitele motivuje žáka k práci, ale roste u něj i odpor ke škole.*“

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo popsat jednotlivé zdroje motivace žáků k učení a vyhodnotit názory respondentů na tyto motivační zdroje. Z výsledků výzkumu vyšlo najevo, že respondenti považují pozitivní motivaci za žáky více motivující než motivace negativní a využívají ji i více v praxi. Dále respondenti považují podporu autonomie žáka za faktor zvyšující motivovanost žáků k učení a tento motivační faktor také uplatňují v praxi. Názory respondentů na motivační faktory tedy korespondují s využíváním těchto motivačních faktorů respondenty v praxi.

Výsledky výzkumu také ukázaly, že neexistuje motivační faktor, který by motivoval všechny žáky. Každý žák je jinak nastaven a motivují ho v různé míře různé motivační zdroje. Záleží na tom, jak je žák starý, jaký má vztah k právě vykonávané činnosti, ale hlavně jaké jsou jeho motivačních návyky, tedy jakým způsobem je motivován v domácím prostředí. Pedagogové jsou si vědomi toho, že faktory pozitivní motivace motivují žáka více než faktory motivace negativní. Pokud je však žák z domova zvyklý na výhrůžky a tresty, nedokáže se naladit na respektující přístup učitele. Na druhou stranu žák, jehož rodiče uplatňují autonomii podporující komunikační styl, nezneužívá ve škole svobody a za své jednání umí nést zodpovědnost. V praxi se také setkáme s žáky, kteří jsou vnitřně motivováni k činnosti a pracují, aniž by je musel učitel pobízet. Rádi vyhledávají nové informace, studují naučné knihy nebo sledují dokumentární filmy k tématům, které je zajímají. Jiným žákům je naopak potřeba připomínat, aby pokračovali v práci, protože toho mají ještě hodně před sebou. Žáci, kteří si nepřipadají dostatečně kompetentní, zase potřebují často slyšet povzbudivá slova, že to zvládnou. Už i na 1. stupni ZŠ mají někteří žáci představu o tom, co by chtěli v životě dělat. Tito žáci jsou pak přirozeně motivováni vykonávat činnosti, které směřují k naplnění jejich životního cíle.

Přínosem této práce je obohacení pedagogické praxe o poznatky získané výzkumným šetřením, v němž vyšlo najevo, že faktory pozitivní motivace i podpora autonomie žáka motivují žáky k učení. Úkolem učitele je tedy individuálně se naladit na každého žáka a motivovat ho takovým způsobem, se kterým se žák ztotožňuje a ve kterém se necítí pod tlakem. Ještě lepší než žáka motivovat zvnějšku, je podporovat ho v tom, co žáka niterně motivuje a připravit mu takové prostředí, aby se mohl v těchto svých zájmových oblastech maximálně rozvinout. Žák tak získá kompetence k celoživotnímu učení, seberealizuje se a začne věřit v sám sebe a své schopnosti. A přesně takové lidi naše společnost potřebuje.

Seznam literatury

BENWARE, Carl A. & DECI, Edward L. Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American educational research journal*. 1984, 21(4), s. 755-765. ISSN 0002-8312.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *O štěstí a smyslu života*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1996. 399 s. ISBN 80-7106-139-5.

DECI, Edward L. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press, 1975. 324 s. ISBN 0-306-34401-7.

DECI, Edward L. *Promoting Motivation, Health, and Excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity*, In: Youtube [online]. 13. srpna 2012 [cit. 2018-03-19]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I>

DECI, Edward L., EGHRARI, Haleh, PATRICK Brian C. & LEONE Dean R. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of personality*. 1994, 62(1), s. 119-142. ISSN 0022-3506.

DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press, 2002. 470 s. ISBN 15-804-6108-5.

DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*. 1996, 8(3), s. 165-183. ISSN 1041-6080.

DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. The „What“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the Self-Determination of behavior. *Psychological inquiry*, 2000, 11(4), s. 227-268. ISSN 1047840X.

DECHARMS, Richard. Students need not be pawns. *Theory into practice*. 1977, 16(4), s. 296-301. ISSN 0040-5841.

DWECK, C. *Síla víry v to, že se můžete zlepšit*. In: TED [online]. Listopad 2014 [cit. 2018-2-24]. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=cs

GRAY, Peter. *Svoboda učení*. Praha: Scio, 2012. 100 s. ISBN 978-80-7430-093-6.

HOLT, John. *How children fail*. Boston: Da Capo Lifelong Books, 1995. 320 s. ISBN 978-0201484021.

HRABAL, Vladimír, MAN, František a PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 232 s. ISBN 8004234879.

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

JOHANNESSON, Ingvar. Effects of praise and blame: Results of the class teacher's incentives upon achievement and attitudes of school-children. *Stockholm studies in educational psychology*, 1967, 13, 82 s. ISSN 0562-1089.

KOMÁREK, Tomáš. *Intrinsická motivace a prožitek flow u žáků základní umělecké školy*. Praha, 2013. Rigorózní práce. Karlova Univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Lenka KREJČOVÁ.

KOPŘIVA, Pavel, NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila a KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2016. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŠIR, Katja. *Socialni odnosi v šoli*. 1. vyd. Maribor: Subkulturni azil, 2013. 146 s. ISBN 978-961-6620-44-4.

LEPPER, Mark R., GREENE, David & NISBETT, Richard E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28(1), s. 129-137. ISSN 0022-3514.

MAREŠ, Jiří, MAN, František a PROKEŠOVÁ, Ludmila. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996. 46, s. 5-17. ISSN 0031-3815.

MISCHO, Christoph & RHEINBERG, Falko. Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1995, 9(3/4), s. 139-151. ISSN 1010-0652.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. 1. vyd. Praha: SPS, 2001. 207 s. ISBN 80-86-189-0-5.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha: SPS, 1998. 131 s. ISBN 80-86-189-00-7.

NEILL, Alexander Sutherland. *Summerhill: A radical approach to child rearing*. 1. vyd. New York: Hart Publishing Company, 1960. 392 s.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Jak se z touhy učít se stane sběratelství známek*. In: Youtube [online]. 2. březen 2011 [cit. 2018-3.26]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7cnxm-OatVs>

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2010. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Škola vyvolává v dětech stres a ohrožení, podceňují je, známkování je jako cukr a bič*. In: Aktuálně [online]. 11. prosince 2015 [cit. 2018-2-24]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/novackova-skola-vyvolava-v-detech-stres-a-ohrozeni-podcenuji/r~c2dca7f69f4f11e58f750025900fea04/?redirected=1519465892>.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. 1. vyd. Praha: UK PedF, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

REEVE, Johnmarshall, BOLT, Elizabeth & CAI, Yi. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 1999, 91, s. 537-548. ISSN 0022-0663.

ROSENTHAL, Robert. The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In Aronson, Joshua. *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. 1. vyd. San Diego, CA: Academic Press, 2002, 424 s. ISBN 978-0120644551.

RYAN, Richard M. & GROLNICK, Wendy S. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 50(3), s. 550-558. ISSN 0022-3514.

STUHLÍKOVÁ, Iva. Motivace a osobnost. In Blatný, Marek. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2010. s. 137-166. ISBN 978-80-247-3434-7.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2014. 165 s. ISBN 978-80-244-4217-4.

VALLERAND, Robert J. & BISSONNETTE, Robert. Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 1992, 60(3), s. 599-920. ISSN 0022-3506.

WEINER, Bernard. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 1985, 92(4), s. 548-573.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Nevyplněný dotazník

Příloha č. 2 – Vzorově vyplněný dotazník v papírové podobě

Příloha č. 3 – Vzorově vyplněný dotazník v elektronické podobě

Motivace jako prostředek k podpoře učení

Dobrý den,

jmenuji se Markéta Niklová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tématem mé diplomové práce je **Motivace jako prostředek k podpoře učení**.

Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, díky němuž získám informace o motivaci žáků 1. stupně ZŠ k učení i o motivačních prostředcích, které využívají pedagogičtí pracovníci 1. stupně základních škol.

Předem děkuji za vyplnění.

1. Pohlaví

- Muž
- Žena

2. Jakou pedagogickou profesi na 1. stupni ZŠ vykonáváte?

- Učitel
- Asistent pedagoga
- Speciální pedagog
- Jiné (vypište): _____

3. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- 0 – 2 roky
- 2 – 5 let
- 5 – 10 let
- 10 – 15 let
- Více než 15 let

4. V jakém typu školy učíte?

- Běžná ZŠ
- ZŠ Montessori
- ZŠ Začít spolu
- ZŠ Waldorfská
- Jiné (vypište): _____

5. Přejete si zaslat výsledky dotazníku na váš email?

- Email: _____

6. Do jaké míry následující motivační činitelé podle vás zvyšují motivovanost žáků 1. stupně ZŠ k učení? (Odpovídající číslici zakroužkujte)

- Touha žáka dozvědět se nové informace
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Vhodná motivace žáků učitelem
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Touha žáka zavděčit se učiteli a mít s ním dobrý vztah
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Vědomí žáka, že je potřeba se učit, aby byl v životě úspěšný
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Strach žáka z posměchu spolužáků kvůli nedostatku vědomostí
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Strach žáka z trestu od učitele kvůli nedostatku vědomostí
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Žákův dobrý pocit, že vyniká ve vědomostech nad ostatními spolužáky
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Radost a dobrý pocit žáka z toho, že se zvládl učivo dobře naučit
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Vědomí žáka, že díky své pili může dosáhnout vysněného cíle (získat vysněnou práci)
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Odměna slíbená žákovi, pokud splní zadaný úkol
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Pohrození žákovi trestem, pokud nesplní zadaný úkol
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Pochválení žáka za dobře odvedenou práci
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Odměnění žáka za dobře odvedenou práci
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Potrestání žáka, že nesplnil zadaný úkol
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Dobrá známka
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Špatná známka
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje

- Nabídnutí žákovi možnost výběru z více činností
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Nabídnutí žákovi samostatně si rozvrhnout plán činností
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Vědomí žáka, že má na to se zlepšit
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Povzbuzení žáka učitelem, že to zvládne
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Sebehodnocení žáka
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Jiné (vypište):
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje

7. Jak často využíváte následující motivační prostředky k motivaci žáků 1. stupně ZŠ k učení? (Můžete uvést příklad z praxe) (Odpovídající číslici zakroužkujte)

- 1 - každý den
- 2 - vícekrát do týdne
- 3 - jednou za týden
- 4 - výjimečně
- 5 – nikdy
- **Používám krátkodobou motivaci (k aktuálnímu zaujetí žáků)**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Používám dlouhodobou motivaci (motivace žáků k dosažení jejich životních cílů)**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Upravuji vzdělávací nabídku podle toho, co žáky právě zajímá**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Přislíbím žákovi odměnu, kterou dostane po splnění zadaného úkolu**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Pohrozím žákovi trestem, pokud nesplní zadaný úkol**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Pochválím žáka za dobře odvedenou práci**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:

- **Odměním žáka za dobře odvedenou práci**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Potrestám žáka, že nesplnil své povinnosti**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Oznamkuji žáka**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Umožním žákovi vybrat si z více nabízených činností**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Umožním žákovi samostatně si rozvrhnout plán činností**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Povzbudím žáka, že to zvládne**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Využívám projektovou výuku**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Připravuji aktivity zaměřené na výkon (soutěžení)**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Předložím žákům zajímavou (problémovou) úlohu, nad kterou musí přemýšlet**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Ohodnotím žákův aktuální výkon v porovnání s jeho minulými výkony**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Ohodnotím výkon žáka ve srovnání s výkony jeho spolužáků**
Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:
- **Jiné (vypište):**

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy
Konkrétní příklad (situace) z praxe:

Motivace jako prostředek k podpoře učení

Dobrý den,

jmenuji se Markéta Niklová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tématem mé diplomové práce je **Motivace jako prostředek k podpoře učení.**

Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, díky němuž získám informace o žákovské motivaci k učení i o motivačních prostředcích, které využívají pedagogičtí pracovníci 1. stupně základních škol.

Předem děkuji za vyplnění.

1. Pohlaví

- Muž
 Žena

2. Jakou pedagogickou profesí na 1. stupni ZŠ vykonáváte?

- Učitel
 Asistent pedagoga
 Speciální pedagog
 Jiné (vypište): _____

3. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- 0 – 2 roky
 2 – 5 let
 5 – 10 let
 10 – 15 let
 Více než 15 let

4. V jakém typu školy učíte?

- Běžná ZŠ
 ZŠ Montessori
 ZŠ Začít spolu
 ZŠ Waldorfská
 Jiné (vypište): _____

5. Přejete si zaslat výsledky dotazníku na váš email?

- Email: _____

V dotazníku mi chybí u otázek možnost "nevím" nebo "nechci/nerochu odpovědět". Téma je to velmi obsáhlé ale v některých oblastech moc obecné. Každý žák má jinou "motivační skladbu" vnitřní a vnější motivace, které by měly být v rovnováze!

6. Do jaké míry následující motivační činitelé podle vás zvyšují motivovanost žáků k učení? (Odpovídající číslici zakroužkujte)

pokud ji v sobě cítí a probudí. Jde o celkový vztah dítěte k učení, vzápětí v něm jako takovému

Jde o to, kdo a jak motivuje a na co jsou děti zvyklí i doma? → motivace! náklady. Máme napsat ideální star nebo realitu? Neboť sehraje se člověk se vším!

- Touha žáka dozvědět se nové informace
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Vhodná motivace žáků učitelem
Velmi žáka motivuje 1-2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Touha žáka zavděčit se učiteli a mít s ním dobrý vztah
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Vědomí žáka, že je potřeba se učit, aby byl v životě úspěšný
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Strach žáka z posměchu spolužáků kvůli nedostatku vědomostí
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Strach žáka z trestu od učitele kvůli nedostatku vědomostí
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Žákův dobrý pocit, že vyniká ve vědomostech nad ostatními spolužáky
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Radost a dobrý pocit žáka z toho, že se zvládl učivo dobře naučit
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Vědomí žáka, že díky své pili může dosáhnout vysněného cíle (získat vysněnou práci)
Velmi žáka motivuje 1-2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Odměna slíbená žákovi, pokud splní zadaný úkol
Velmi žáka motivuje 1 2-3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Pohrožení žákovi trestem, pokud nesplní zadaný úkol
Velmi žáka motivuje 1 2 3-4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Pochválení žáka za dobře odvedenou práci
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Odměnění žáka za dobře odvedenou práci
Velmi žáka motivuje 1-2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Potrestání žáka, že nesplnil zadaný úkol
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4-5 5 vůbec žáka nemotivuje
- Dobrá známka
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Špatná známka
Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje

Ocenění ano

?

Rozumí-li
 dítě volbu a
 umí-li s ní
 pracovat, ano,
 ale třeba
 umí-li pláno-
 vat a volit
 díky
 naučit.
 Proto volím
 2-3, ale
 umí-li
 plánovat a
 zvládnout,
 pak 1 je
 jasné 😊

- Nabídnutí žákovi možnost výběru z více činností
 Velmi žáka motivuje (1) - (2) 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Nabídnutí žákovi samostatně si rozvrhnout plán činností
 Velmi žáka motivuje (1) (2) - (3) 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Vědomí žáka, že má na to se zlepšit
 Velmi žáka motivuje (1) 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Povzbuzení žáka učitelem, že to zvládne
 Velmi žáka motivuje 1 (2) 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Sebehodnocení žáka = učitel se motivuje, jmu se nepal zcela demotivuje
 Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje
- Jiné (vypíšte):
 Velmi žáka motivuje 1 2 3 4 5 vůbec žáka nemotivuje

7. Jak často využíváte následující motivační prostředky k motivaci žáků k učení?
 (Můžete uvést příklad z praxe) (Odpovídající číslíci zakroužkujte)

- 1 - každý den
- 2 - vícekrát do týdne
- 3 - jednou za týden
- 4 - výjimečně
- 5 - nikdy

• Používám krátkodobou motivaci (k aktuálnímu zaujetí žáků)
 Každý den (1) 2 3 4 5 nikdy

Příklad: ano, evoluce k tématům, blokuem a učivo - zájem... probudit

• Používám dlouhodobou motivaci (motivace žáků k dosažení jejich životních cílů)

• Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad: ano, pokud jde o to, že každý den přeliji

• Upravuji vzdělávací nabídku podle toho, co žáky právě zajímá

Každý den 1 (2) 3 4 5 nikdy

Příklad: na první plánované témata kreativně vytráňím možnosti zpracování či návrhu lekce a propojení. Operativní záležitosti dle zájmu žáků.

• Pohrozím žákovi trestem, pokud nesplní zadaný úkol

Každý den 1 2 3 (4) - (5) nikdy

Příklad: přislovím důsledky - bude třeba u dř. úkolů a kmat doložit práci po vyčerpání

• Pochválím žáka za dobře odvedenou práci

Každý den (1) 2 3 4 5 nikdy

Příklad: charakterizuji, co umím a pozitivně na jeho práci. Ne vždy samozřejmě každ' den každého

- Odměním žáka za dobře odvedenou práci

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Potrestám žáka, že nesplnil své povinnosti

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Oznámkuji žáka

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Umožním žákovi vybrat si z více nabízených činností

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Umožním žákovi samostatně si rozvrhnout plán činností

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Povzbudím žáka, že to zvládne

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Využívám projektovou výuku

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Připravuji aktivity zaměřené na výkon (soutěžení)

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Předložím žákům zajímavou (problémovou) úlohu, nad kterou musí přemýšlet

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Ohodnotím žákův aktuální výkon v porovnání s jeho minulými výkony

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Ohodnotím výkon žáka ve srovnání s výkony jeho spolužáků

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

- Jiné (vypíšte):

Každý den 1 2 3 4 5 nikdy

Příklad:

přirovnání důsledkem
s mím domluvu
náhradní nebo vícepráci
a zdůvodnění, proč jí
třeba ji udělat...

děle povinně (dáno
děmatem či jeho
absenci) a v celou
ma' volbu a volnost.

uěkdy ano v rámci TV
- zde to děti vnímají
přirozeně...

většinou
velkým ukončení
tématu

rajde
v každém
oboru...

Činím tak
uabídkou...

Motivace jako prostředek k podpoře učení

1

Pohlaví

- Muž
 Žena

2

Jakou pedagogickou profesi na 1. stupni ZŠ vykonáváte?

- Učitel
 Asistent pedagoga
 Speciální pedagog
 Jiné (vypíšte):

3

Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- 0 – 2 roky
 2 – 5 let
 5 – 10 let
 10 – 15 let
 Více než 15 let

4

V jakém typu školy učíte?

- Běžná ZŠ
 ZŠ Montessori
 ZŠ Začít spolu
 ZŠ Waldorfská
 ZŠ speciální
 Jiné (vypíšte):

malotřídka - od každého typu něco, 1 den je lesní

Do jaké míry následující motivační činitelé podle vás zvyšují motivovanost žáků 1. stupně ZŠ k učení?

| | velmi žáka motivuje | spíše žáka motivuje | málo žáka motivuje | spíše žáka nemotivuje | vůbec žáka nemotivuje |
|---|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Touha žáka dozvědát se nové informace | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vhodná motivace žáků učitelem | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Touha žáka zavděčit se učiteli a mít s ním dobrý vztah | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vědomí žáka, že je potřeba se učit, aby byl v životě úspěšný | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Strach žáka z posměchu spolužáků kvůli nedostatku vědomostí | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Strach žáka z trestu od učitele kvůli nedostatku vědomostí | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Žákův dobrý pocit, že vyniká ve vědomostech nad ostatními spolužáky | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Radost a dobrý pocit žáka z toho, že se zvládl učivo dobře naučit | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vědomí žáka, že díky své pili může dosáhnout vysněného cíle (získat vysněnou práci) | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Odměna slíbená žákovi, pokud splní zadaný úkol | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pohrození žákovi trestem, pokud nesplní zadaný úkol | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pochválení žáka za dobře odvedenou práci | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Odměnění žáka za dobře odvedenou práci | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Potrestání žáka, že nesplnil zadaný úkol | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dobrá známka | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Špatná známka | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Nabídnutí žákovi možnost výběru z více činností | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Nabídnutí žákovi samostatně si rozvrhnout plán činností | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vědomí žáka, že má na to se zlepšit | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Povzbuzení žáka učitelem, že to zvládne | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sebehodnocení žáka | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6

Znáte některé další motivační činitele, které zvyšují motivovanost žáků 1. stupně ZŠ k učení a nejsou uvedené v otázce č. 5?

- ✓ Přijímání pocitů - i těch negativních, důvěryhodné a bezpečné prostředí - viz p. Hejný. K výše uvedenému - když dítě je nevyzrálé, tak ho motivuje i strach - ale strach je krátkodobá motivace, která v dospělosti zabrzdí rozvoj osobnosti (viz chválení, potrestání, odměny atd).

7

Jak často využíváte následující motivační prostředky k motivaci žáků 1. stupně ZŠ k učení?

| | každý den ▼ | vícekrát do týdne ▼ | jednou za týden ▼ | výjimečně ▼ | nikdy ▼ |
|--|----------------------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Používám krátkodobou motivaci (k aktuálnímu zaujetí žáků) | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Používám dlouhodobou motivaci (motivace žáků k dosažení jejich životních cílů) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Upravuji vzdělávací nabídku podle toho, co žáky právě zajímá | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Přislíbím žákovi odměnu, kterou dostane po splnění zadaného úkolu | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Pohrozím žákovi trestem, pokud nesplní zadaný úkol | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pochválím žáka za dobře odvedenou práci | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Odměním žáka za dobře odvedenou práci | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Potrestám žáka, že nesplnil své povinnosti | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Oznámkuji žáka | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| Umožním žákovi vybrat si z více nabízených činností | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Umožním žákovi samostatně si rozvrhnout plán činností | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Povzbudím žáka, že to zvládne | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Využívám projektovou výuku | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Připravuji aktivity zaměřené na výkon (soutěžení) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Předložím žákům zajímavou (problémovou) úlohu, nad kterou musí přemýšlet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ohodnotím žákův aktuální výkon v porovnání s jeho minulými výkony | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ohodnotím výkon žáka ve srovnání s výkony jeho spolužáků | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |

Využíváte některé další motivační prostředky k motivování žáků 1. stupně ZŠ k učení, které nejsou uvedeny v otázce č. 7?

- ✓ Na otázku č. 7 se nedá dobře odpovědět - žáci, kteří si nevěří a mají poruchu soustředěnosti, potřebují krátkodobou motivaci. Dlouhodobá funguje u vyzrálějších žáků. Odměna za splnění úkolu je, že dokončí úkol a mohou na přestávku. Co je trest - i to, když neplní společný úkol a vyrušuje - pak je odveden ze třídy? Chválíme celou třídu, individuálně, když něco překonal - jak to dát do času? Ve třídě je holčička, co si málo věří - jak povzbuzení dát do času? Ohodnocení výkonu - jak je prostě potřeba

Jestliže využíváte následující motivační prostředky k motivaci žáků 1. stupně ZŠ k učení, můžete uvést příklad z praxe.

Konkrétní příklad (situace) z praxe

| | |
|--|--|
| Používám krátkodobou motivaci (k aktuálnímu zaujetí žáků) | Dyslektik - až dopíšeš písmenko, můžeš jít na počítač. |
| Používám dlouhodobou motivaci (motivace žáků k dosažení jejich životních cílů) | k tomu, aby jsi byla dobrá květinářka, potřebuješ dobře počítat - až budeš vést svůj obchod |
| Upravuji vzdělávací nabídku podle toho, co žáci právě zajímá | Jedna nezdrzá dívka miluje psy - vytvořila jsem jí počítání s obrázky pejsků. |
| Přislíbím žákovi odměnu, kterou dostane po splnění zadaného úkolu | Netrpělivi a málo soustředění - až to doděláš, můžeš si odejít na svačinu. Až to doděláš, můžeš jít na počítač. |
| Pohrozím žákovi trestem, pokud nesplní zadaný úkol | Ti netrpělivi a málo soustředění - když tě tato společná práce nebaví, tak to nedělej. Ale je potřeba udělat něco v tomto předmětu. Také tě to nebaví? Potom vše sleduj a nevyrušuj. Vyrušuješ ostatní? Nedá se nic dělat, ale budeš muset opustit třídu. |
| Pochválím žáka za dobře odvedenou práci | Nakonec jsi krizi překonala a dokázala jsi dodělat zadaný úkol - chválím tě, jsi dobrá. |
| Odměním žáka za dobře odvedenou práci | Neodměňuji. |
| Potrestám žáka, že nesplnil své povinnosti | Pakliže se takto chováš, nemohu tě vzít do obchodu s křehkými věcmi, nebys je tam mohl rozbít - budeš muset počkat na nás venku. |
| Oznámkuji žáka | Neznámkujeme. |
| Umožním žákovi vybrat si z více nabízených činností | Když nechceš psát, budeš tedy číst nebo sestavovat písmenka k obrázkům - vyber si. Umožním žákovi i jeho nápad - např. budu vyrábět pomůcku do čj pro prvníčky. |
| Umožním žákovi samostatně si rozvrhnout plán činností | Zatím jsou to prvníčky a druháčky - proto - nejprve uděláte povinnou část, poté budu chtít, aby jste si vybrali jednu pomůcku a jeden pracovní list - je na vás, jak si to rozvrhnete. |
| Povzbudím žáka, že to zvládne | žák - já to neumím tak hezky, nebaví mě to. Já - je dobře, že vidíš, jak je to dokonale udělané. Ale dej si šanci a zkus to, i kdyby to tak dokonale nemělo být. Teprve opakovaním se to podaří ... jako chůze nebo krasobruslení. |
| Využívám projektovou výuku | Morana - povídání, čtení příběhu v čj, krátký film, kreslení Morany a vytvoření figuríny ... nacvičení říkadel jsme již nestihli - přeju do Velikonoc. Nebo prvníčky písmenko u a druháčky pravidla pro ů - kolegyně vytvořila příběh o upírovi, který šel ke kadeřníkovi - děti pak měly upíří masky, vytvářely si účesy, hledaly napsaná u a vyvozovaly pravidlo pro psaní kroužkováného u. Poté jsem napsala příběh já, kde upír navštívil doktora a musí u doktora cvičit - a děti také musely cvičit jako upí |
| Připravuji aktivity zaměřené na výkon (soutěžení) | Soutěžení mají rádi v rámci TV - pro rozvoj rychlosti. Také občas dostanou hru na čas, aby pozorovaly svůj výkon při stresu. Např. počet vložených listů do fólie během písničky (rozvoj jemné motoriky). |
| Předložím žákům zajímavou (problémovou) úlohu, nad kterou musí přemýšlet | Krásná problémová úloha je např. v Hejného matematice - na konci prac. sešitu 3 - nejprve se do toho pustil jeden nadaný žák - ale udělal tam chyby - tedy jsme to dělali všichni společně - byla pro ně těžká, ale bavila je - radovali se, když nějaký úsek zvládli. |
| Ohodnotím žákův aktuální výkon v porovnání s jeho minulými výkony | Donedávna jsi uměla násobit do tří a nyní jsi schopna násobit do devíti - ani jsi nečekala |
| Ohodnotím výkon žáka ve srovnání s výkony jeho spolužáků | U psaní sed' rovně - půjde ti pak psaní lépe - podívej se např. na Leoše. nebo - žák si ztěžuje, že je pomalý v oblíkání. já - podívej se na Petra - při oblíkání si s nikým nepovídá a soustředí se pouze na oblíkání. Když se budeš také soustředit pouze na oblíkání a nre budeš se věnovat jiným spolužákům, pak se oblíkneš rychleji. |

ANOTACE

| | |
|--------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Markéta Niklová |
| Katedra: | Katedra primární a preprimární pedagogiky |
| Vedoucí práce: | Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2018 |

| | |
|----------------------------|--|
| Název práce: | Motivace jako prostředek k podpoře učení |
| Název v angličtině: | Motivation as a means to support learning |
| Anotace práce: | <p>Diplomová práce se zabývá motivací žáků k učení – konkrétně jednotlivými motivačními zdroji, které žáky k učení motivují. V první kapitole je popsána vnitřní a vnější motivace i rozdíl mezi těmito dvěma motivačními zdroji. Dále se kapitola věnuje motivaci poznávací, výkonové a instrumentální v souvislosti se školní výukou. Kapitola také pojednává o vztahu žáka s učitelem a kauzální atribuci jako dvou významných motivačních faktorech. Závěr kapitoly se blíže zabývá prostředky vnější motivace – odměnami a tresty – i jejich vlivem na motivaci vnitřní. V druhé kapitole je definována sebedeterminační teorie a s ní související potřeba kompetentnosti, sounáležitosti a autonomie. Dále kapitola popisuje sebedeterminační kontinuum, kam patří amotivace, vnější motivace a vnitřní motivace, a jehož podstatou je proces internalizace, tedy zvnitřňování vnější regulace. Za nejefektivnější je v sebedeterminačním kontinuu považována vnitřní motivace, kdy jedinec vykonává činnost pro radost z činnosti samotné. Tato vnitřní motivace je v kapitole popsána v podobě flow fenoménu a polarizace pozornosti. V závěru kapitoly jsou blíže specifikována pozitiva podpory autonomie u žáků jak pro výchovně vzdělávací proces, tak pro</p> |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | <p>budoucí život žáka. Cílem empirické části bylo vyhodnotit názory respondentů na motivaci žáků k učení. Výzkumný problém se zaměřuje na zhodnocení vztahů mezi názory respondentů na motivační faktory a využíváním daných motivačních faktorů respondenty v praxi. Tento výzkumný problém byl dále rozveden na dílčí výzkumné otázky. Empirická část se také zabývá metodologií výzkumu a analýzou a interpretací získaných dat. Závěrečná část kapitoly je věnována shrnutí výsledků a závěrečné diskuzi.</p> |
| <p>Klíčová slova:</p> | <p>Motivace, zdroje motivace, sebedeterminační teorie, sebedeterminační kontinuum, autonomie žáka</p> |
| <p>Anotace v angličtině:</p> | <p>The thesis deals with the pupil's motivation towards learning. It specifically speaks about sources of motivation which motivate pupils to study. First chapter describes intrinsic and extrinsic motivation and the differences between them. The chapter is moreover dedicated to cognitive, integrative and instrumental motivation related to education and it also characterizes two other important sources of motivation – the relationship between the pupil and the teacher and causal attribution. The chapter finally focuses on the effect of rewards and punishments (extrinsic motivation) on intrinsic motivation. The second chapter defines Self-Determination Theory and the needs for competence, relatedness and autonomy connected to this theory. The chapter also describes self-determination continuum from amotivation through extrinsic motivation to intrinsic motivation and speaks about the process of internalizing extrinsic motivation. The most effective in self-determination continuum is considered intrinsic motivation where someone performs an action because he enjoys the activity itself – it is known as flow phenomenon or polarization of attention. The end of the chapter specifies positive effect of encouraging pupil's</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>autonomy on upbringing and educational process as well as on the future life of the pupil. The aim of empirical research was to evaluate the respondent's opinions of the pupil's motivation towards learning. The research problem evaluates connection between respondent's opinion of motivating factors and their using these factors in practice. This research problem was analysed into the particular research questions. Empirical research also speaks about the methodology of research and about analysis and interpretation of data extraction. The final part of empirical research summarizes and discuss the results.</p> |
| Klíčová slova v angličtině: | Motivation, sources of motivation, Self-Determination Theory, self-determination continuum, pupil's autonomy |
| Přílohy vázané v práci: | 3 |
| Rozsah práce: | 82 stran |
| Jazyk práce: | Čeština |