



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Sekce pedagogických a psychologických programů

Diplomová práce

Motivace a školní úspěšnost žáků na 1. stupni ZŠ

Vypracovala: Petra Vejvodová
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 7. července 2023

Petra Vejvodová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla velice poděkovat paní Mgr. Zuzaně Štefánkové, Ph.D. za odborné vedení, dále za vstřícnost, ochotu a cenné rady, které mi v průběhu zpracování diplomové práce poskytla.

Velké poděkování patří rovněž respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření a byli ochotni zodpovědět mé dotazy. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině a blízkým za podporu nejen při vypracování této práce, ale i po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Cílem diplomové práce je zjistit, jak učitelé pracují s motivací, jaké využívají motivační prostředky, jak pracují s odměnou a trestem, a jak souvisí motivace se školní úspěšností. Práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretické a praktické. V teoretické části jsou zachyceny teoretická východiska motivace ve školním kontextu. Praktická část je věnována výzkumu učitelského pojetí motivace na 1. stupni ZŠ ve vztahu ke školní úspěšnosti. Výzkum byl realizován prostřednictvím smíšeného výzkumu. Byly provedeny polostrukturované rozhovory s 8 respondentkami, které byly doplněny dotazníkovým šetřením. Z provedeného výzkumu bylo zjištěno, že učitelé vnímají motivaci jako klíčový aspekt vyučovacího procesu, využívají velké množství motivačních prostředků, kdy jejich vhodnost měří především dle reakcí žáků. Diferenciaci motivačních postupů provádí téměř všichni pedagogové, a to na základě různých faktorů. Bylo prokázáno, že učitelé vnímají propojení mezi motivací a školní úspěšností. U žáků s rizikem školní neúspěšnosti se ukázalo, že pedagogové vnímají potřebu podpory dítěte komplexně a v celém procesu učení. V případě odměňování byla zjištěna široká paleta materiálních a nemateriálních odměn, které jsou využívány ve vyučovacím procesu. Mezi hodnocením a motivací žáka 1. stupně ZŠ byla zjištěna významná souvislost. Hodnocení hraje zásadní roli při utváření motivace žáků a jejich zapojení do procesu učení. Pedagogie je využíváno slovní a kvantitativní hodnocení. Zjištěné poznatky mohou být pozitivním přínosem pro různé zainteresované strany ve vzdělávacím sektoru. Budoucí výzkum by mohl být rozšířen o zkoumání vlivu dalších proměnných, jako je socioekonomické zázemí nebo zapojení rodičů.

Klíčová slova: motivace, motivační činitelé, školní úspěšnost, učitel, odměny

Abstract

The goal of the masters thesis is to learn, how the teachers work with motivation which motivational tools they are using, how they use rewards and punishments as way of motivation and what is connection between motivation and school results. Thesis is divided on two distinct sections, this ones are theoretical and practical. Theoretical part focuses on researching teachers understanding of motivation for first levels of school in relations to school success. Research itself was created by usage of mixed research on similar topic. One of the supporting tools was polo structured talks with 8 respondents, which were expanded by using questionnaire. From researched topic was discovered that teachers acknowledge motivation as key aspect for teaching process, there is lot of motivation tools and are wondering how to efficiently use by reaction of students to which these methods are applied. There is distinct differentiation of motivational methodology used by almost all the teachers by using plethora of distinct factors. It was shown that teachers can feel the connection between motivation and school performance. Students with high risk of school failure show that teachers feel need to support kid with issues in whole length of duration of teaching. In case of rewards it was discovered that large amount of methodology of material and immaterial rewards are used in whole teaching process. Between rewards and motivation of first grade school was found large interconnection. Rewards is the key role for creation of motivation of students their application to teaching process. Teachers are mainly using word and quantitative evaluations. Found information can be used for interested parts in the teaching sector. Future research could be expanded to searching other influences, such as socioeconomic background and parenting.

Key Words: motivation, motivating factors, school success, teacher, rewards

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1 Motivace.....	10
1.1 Vymezení motivace.....	10
1.2 Zdroje motivace.....	11
1.3 Druhy motivace.....	12
1.3.1 Vnitřní (intrinsická) motivace.....	13
1.3.2 Vnější (extrinsická) motivace.....	14
1.3.3 Zdroje motivace dle potřeb.....	15
1.4 Motivace žáka 1. stupně ZŠ.....	17
1.4.1 Osobnost dítěte.....	17
1.4.2 Kognitivní procesy.....	18
1.5 Činitelé ovlivňující motivaci.....	19
1.5.1 Osobnost učitele.....	19
1.5.2 Škola.....	20
1.5.3 Klima třídy.....	20
1.5.4 Rodina.....	21
1.5.5 Vyučovací metody.....	22
1.5.6 Motivování činností.....	23
1.5.7 Hodnocení.....	25
1.5.8 Odměny a tresty.....	26
1.6 Školní úspěšnost.....	30
1.6.1 Vymezení pojmu.....	30
1.6.2 Motivační činitelé žákova úspěchu.....	30
1.7 Školní neúspěšnost.....	31
1.7.1 Vymezení pojmu.....	31
1.7.2 Motivační činitelé žákova neúspěchu.....	31
1.8 Vztah (propojení) motivace a školní úspěšnosti.....	32
Praktická část.....	34
2 Cíl práce, výzkumné otázky.....	34
3 Metodika.....	35
3.1 Výzkumný design.....	35
3.1.1 Etika výzkumu.....	35
3.1.2 Metody sběru dat.....	36
3.1.3 Realizace výzkumu.....	36
3.1.4 Metody analýzy dat.....	37
3.2 Interpretace výsledků.....	39
3.2.1 Výsledky na základě rozhovorů.....	39
3.2.2 Výsledky na základě dotazníkového šetření.....	60
4 Diskuze a shrnutí.....	76
4.1 Limity výzkumu.....	85
Závěr.....	86

Seznam použitých zdrojů	89
Seznam tabulek a grafů	92
Seznam zkratk	93
Seznam příloh	94

Úvod

Vzdělávání je základním pilířem utváření budoucnosti jednotlivců a společnosti. Podstatný význam v oblasti vzdělávání má právě motivace a školní úspěšnost. 1. stupeň základní školy je kritickou fází vzdělávací cesty dítěte. Právě tato fáze označuje začátek formálního vzdělávání dítěte a pokládá základ pro jeho budoucí studijní cestu. Pochopení faktorů, které ovlivňují motivaci, přispívají ke školní úspěšnosti, zejména v raných fázích vzdělávání, je nezbytné pro podporu pozitivního vzdělávacího prostředí a podporu pozitivních výsledků.

Během studijních let se jistě každý z nás setkal s řadou pedagogů, jejichž přístupy byly velice různorodé. Ne vždy nás pedagog jako osobnost dokázal zaujmout a probudit v nás zájem. V průběhu celého studia na vysoké škole při výuce často slyšíme slovo motivace a důležitost jejího užívání ve vyučovacím procesu. Jistě souhlasím s tím, že motivace je nedílnou součástí vyučovacího procesu, a právě tuto skutečnost si mnoho studentů uvědomí až při prvotní zkušenosti v roli učitelů, a to v rámci povinných praxí během studia. Rovněž se mně důležitost užívání motivace ve vyučování potvrdila z mé dosavadní roční zkušenosti s výukou na 1. stupni ZŠ. Skladba žáků v jednotlivých třídách je velice rozmanitá, někteří žáci mají o výuku zájem a výuka je baví, ale jsou zde i takoví žáci, kteří k výuce pozitivní vztah nemají.

Motivace hraje klíčovou roli v zapojení žáků, studijních výsledcích a celkové školní úspěšnosti. Během tohoto formativního období může úroveň motivace malých žáků významně ovlivnit jejich angažovanost a postoj k učení. Motivace slouží jako hnací síla, která pohání žáky, aby se aktivně zapojili do procesu učení, vytvořili si pozitivní vztah ke vzdělávání a dosáhli svého plného potenciálu. Prvořadým se proto stává zkoumání vztahu motivace a školní úspěšnosti v kontextu žáků 1. stupně ZŠ.

Tato práce si klade za cíl prozkoumat složitý vztah mezi motivací a školní úspěšností u žáků 1. stupně základních škol. Tím, že se ponoříme do tohoto tématu, se snažíme identifikovat faktory, které ovlivňují motivaci v tomto specifickém kontextu, a pochopit, jak přispívají k celkovým vzdělávacím výsledkům žáků.

V této práci budeme zkoumat různé aspekty, které mohou motivaci ovlivnit, včetně vyučovacích metod, prostředí ve třídě a odměn či trestů používaných učiteli. Analýzou

těchto faktorů se snažíme získat vhled do účinných strategií a intervencí, které mohou zvýšit úroveň motivace a v konečném důsledku podpořit pozitivní postoj k učení u žáků 1. stupně ZŠ.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část této práce poskytne ucelený přehled o motivaci. Jsou zde obsaženy kapitoly zabývající se pojmem motivace, motivačními činiteli žákovu učení, motivací žáků 1. stupně ZŠ, činiteli ovlivňujícími motivaci, školní úspěšností a neúspěšností a v poslední řadě propojení motivace a školní úspěšnosti.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření, které je realizováno pomocí smíšeného výzkumu. Ten zahrnuje využití kvalitativní a kvantitativní metody. Kvalitativní výzkum je proveden prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které jsou následně doplněny kvantitativní metodou, a to za pomoci využití doplňkového dotazníkového šetření.

Výsledky výzkumu nejen přispějí k již existujícímu souboru znalostí o motivaci v raném dětství, ale také poskytnou praktické důsledky pro pedagogy a rodiče. Výsledky výzkumu mohou umožnit zúčastněným stranám vytvořit cílené přístupy ke zvýšení úrovně motivace, čímž podpoří větší školní úspěšnost a vytvoří pevný základ pro celoživotní učení.

Teoretická část

1 Motivace

Velmi důležitou součástí vyučovacího procesu je motivace, je potřebné, aby byla zařazována do hodin každého pedagoga, jelikož má vliv na efektivitu učení. Pedagog by měl znát motivační prostředky, které budou žákům napomáhat dosáhnout dobrých výsledků, tak, aby dítě nabývalo nových návyků, vědomostí a schopností. V případě absence motivace ve vyučovacím procesu bude využívání pouze jiných prostředků nedostačující (Čáp, 1972).

Do kontaktu s žáky přichází učitel dennodenně. Musí při tomto styku čelit mnoha rozmanitým situacím. Zatímco některé situace jsou jednoznačné a snadno pochopitelné, jiné jsou komplikovanější. K rozřešení těchto situací může učiteli pomoci, jestliže porozumí a pochopí, čím je chování žáka, respektive žáků, motivované (Mareš, 2013).

Podstatné je také uvést, že učitel, jehož záměrem je své žáky motivovat, stojí před nelehkým úkolem. Na základě průzkumu, který byl provedený v roce 2015 Dvořákovou, považuje velká část učitelů motivování žáků ve vyučování za velice náročné. Z výsledků tohoto průzkumu vyplývá, že se jedná o značně komplexní problematiku, rovněž také vyplývá, že učitel, který má schopnosti své žáky motivovat, je považován většinou učitelů jako kvalitní učitel (Dvořáková, 2015).

1.1 Vymezení motivace

Z latinského slova *movere*, které v překladu znamená – pohybovat, hýbat, hybná síla, je odvozen název pro dnešní termín motivace. Motivace je chápána jako „*souhrn hybných momentů v činnostech prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat*“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 92).

Švancara (2003) vnímá motivaci jako náklonost člověka jednat aktivně, výběrově a organizovaně. Motivaci tedy vnímá jako určitou hybnou sílu, která nejen, že způsobuje aktivní jednání jedince, ale rovněž podporuje určit priority a zaměření člověka v konkrétní situaci a napomáhá mu určit, co je pro něj důležité. Podobně o motivaci smýšlí také Helus (2018), který uvádí, že „*Jako motivaci označujeme činitele aktivizující*

organismus k reagování, chování, jednání vedoucímu k dosažení cíle, k uspokojení“ (Helus, 2018, s. 128).

Motiv

Často se lze ve spojitosti s motivací setkat s pojmem „*motiv*“. Ten vzniká ve chvílích, kdy je potřeba vzbuzena, vzniká tedy důvod (motiv), pro který jedinec začíná jednat určitým způsobem (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

Motiv se skládá ze dvou činitelů, kteří aktivizují organismus směrem k cíli, a to z potřeb a z incentív (Helus, 2018).

1.2 Zdroje motivace

„Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. incentív“ (Hrabal, Man & Pavelková, 1989, s. 16). V případě, že převažují popudy zvenčí neboli incentiva, jedná se o motivaci vnější. V druhém případě, kdy převažují potřeby, které vycházejí z nitra osoby, mluvíme o motivaci vnitřní (Helus, 2003).

Potřeby

Jedná se o základní složku motivu. Tato složka je jeho vnitřním, orgánovým, osobnostním zdrojem (Helus, 2018). Zpravidla jsou potřeby označovány za dispoziční motivační činitele, mezi tyto činitele řadíme, jednak potřeby vrozené, tak i potřeby, které jedinec získá během svého života. Potřeby se projevují jistým pocitem, pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

Incentivy

Neboli také popudy, jsou vnějším zdrojem motivu, situací, v níž se jedinec nachází. Mají vliv na vyvolání potřeby a její následné směřování (Helus, 2018). Jedná se o vnější podněty, jevy či události, jež jsou schopny vzbudit či i uspokojit potřeby člověka. Incentivy můžeme rozdělit na dvě skupiny, a to na pozitivní a negativní. Do skupiny pozitivních incentív zařazujeme ty incentivy, které vyvolávají chování, které směřujeme k nim, jedná se například o delikátní jídlo či pochvalu. Do skupiny negativních incentív naopak zařazujeme incentivy, které vyvolávají chování směrem od sebe, jedná se například o hrozbu či nedobré jídlo. Tyto negativní incentivy v nás sice vzbudí potřebu,

ale nedokáže ji však uspokojit. Mnohdy se hovoří spíše o komplexních incentivách, jelikož incentive nejsou vždy vázány pouze na uspokojení jedné potřeby. Jedna z komplexních incentive jsou například peníze, ty mohou uspokojit řadu lidských potřeb (Pavelková, 2002).

Zájmy

Mnohdy jsou popisované jako jakýsi trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem, jež se ukazuje v tendenci neboli také sklonu, zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky, což je následně propojeno s příjemným citovým prožíváním a větší aktivitou v daném směru (Hrabal, Man & Pavelková, 1989). Jedná se o získaný motiv, jež se u jedince projevuje pozitivním emočním postojem k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti, například zájem o hudbu, popřípadě konkrétněji o určitý druh hudby apod. (Čáp & Mareš, 2001).

Jelikož jsou zájmy vázány na komplexní incentive, může tentýž zájem vzbuzovat rozdílné uspokojení potřeb u různých jedinců. Například u jednoho dítěte může sbírání známek uspokojovat potřebu shromažďování, u druhého naopak bude dominovat sociální potřeba – dítě si chce známky vyměnit se spolužáky apod. Na tomto příkladu můžeme vidět, že je důležité zjišťovat dominantní potřeby, které uspokojují zájem dítěte, což je důležité nejen při motivování dítěte, ale následně i při rozhodování o volbě jeho budoucího povolání (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

Emoce

Podstatnou složkou celé řady dalších stavů, ať již krátkodobých nebo dlouhodobých jsou právě emoce. Zařazujeme mezi ně například afekt, vášně, pocit, emoční epizodu, náladu, či citový stav (Kučera, 2013).

Velmi těsně jsou spjaty právě s motivací. *„Emoce mohou podněcovat, motivovat k činnosti tak jako potřeby, v tom smyslu patří emoce k motivům“* (Čáp & Mareš, 2001, s. 97).

1.3 Druhy motivace

Školní motivace se velmi často dělí na dva způsoby, a to na vnitřní a vnější motivaci k učení. Oba tyto způsoby motivace jsou velmi podstatné k tomu, aby se rozvíjela

motivace k učení během vyučování, využíváme je ve výchovné praxi a oba mají na žáka vliv (Čáp, 1978).

1.3.1 Vnitřní (intrinsická) motivace

Vnitřní motivace, je taková motivace, kterou žák provádí bez jakéhokoliv vnějšího podnětu, tedy, že žák určitou činnost provádí jen kvůli ní samé. Zdroj této motivace lze nalézt uvnitř jedince samotného. Jedinec, jenž má rozvinutou vnitřní motivaci, vykonává jistou činnost, protože ho činnost sama o sobě naplňuje, a k tomu, aby ji prováděl, nepotřebuje žádné podněty zvnějška, stejně tak neočekává žádné případné stimuly z vnějšího prostředí (odměna, známka atd.), jako následek za své počínání (Lokšová & Lokša, 1999).

Dojde-li k navození vnitřní motivace, často dochází k její velké stálosti a napomáhá kontinuální motivaci k učení i poté, co dojde k ukončení povinné školní docházky. Náročnější vzdělávací dráhou se ve většině případů vydávají právě žáci, jež mají rozvinutou vnitřní motivaci (Pavelková, 2002).

Zdroje vnitřní motivace lze nalézt v žákových zájmech, návycích, hodnotách, ideálech a zejména jeho potřebách (Slavík et al., 2012), na které se zaměřím ve vlastní kapitole.

Flow motivace

Vnitřně motivovaní jedinci zažívají mnohem více opakovaněji takzvaný „flow“. Definice tohoto pojmu zní tak, že se jedná o stav, kdy je jedinec ve stavu maximálního soustředění, je vykonávanou činností zcela pohlcen a dochází u něj ke ztrátě pojmu o čase, který se stává pocitově rychlejší. K dosažení tohoto typu motivace je nutné splnit některé z následujících podmínek, které uvádí Mareš (2013):

- činnost, kterou bude jedinec vykonávat musí být poutavá a zábavná
- činnost, kterou bude jedinec vykonávat musí být adekvátně obtížná – a to z důvodu, že v případě nízké obtížnosti by vykonávaná činnost vedla k nudě a v případě vysoké obtížnosti by naopak vedla k frustraci
- činnost, kterou bude jedinec vykonávat musí být adekvátní vzhledem k jeho dovednostem.

S pocitem flow se žák může ve školním prostředí setkat prakticky při kterékoliv činnosti, jež bude splňovat výše popsané body, a to například při prezentaci referátu, při práci na atraktivním projektu či v průběhu hodiny výtvarné výchovy při kreslení (Mareš, 2013). S výše zmíněnými podmínkami se ztotožňuje Pavelková (2002), která uvádí, že navození právě této motivace u žáků učitelem či žáky samotnými, by mělo významnou přidanou hodnotou u ostatních typů učební motivace.

1.3.2 Vnější (extrinická) motivace

O vnější motivaci mluvíme tehdy, kdy na jedince působí jiné subjekty a také podněty z okolí (Průcha, 2020). Jedinec provádí danou činnost kvůli podnětu, či podnětům, jež přichází zvnějšku. Tento podnět, jenž přichází z vnějšího prostředí, bývá nazýván pobídkou či incentivou. V tomto případě není činnost samostatná dostatečně silným motivem, aby jedince podněcovala k činnosti. Chování jedince je tedy bez zájmu o danou činnost a nepřináší jedinci vnitřní uspokojení z činnosti samotné. Jedinec se neučí z vlastního zájmu, ale je pod vlivem vnějších motivačních činitelů, činnosti provádí pouze s vidinou odměny nebo vyhnutí se trestu. Tito jedinci se hůře přizpůsobují školnímu prostředí, projevuje se zde i horší školní úspěšnost a jsou méně sebevědomí (Lokšová & Lokša, 1999).

Podoby dané motivace mohou mít různé podoby. Z časového hlediska můžeme vnější motivaci rozdělit na krátkodobou (pochvala za dobře odvedenou práci, dárek), a na dlouhodobou (splnit si dlouhodobý cíl – například, dostat se na školu, kterou chci). *„Různé druhy vnější motivace se většinou posuzují podle míry, jak se přibližují vnitřní motivaci“* (Pavelková, 2002, s. 20).

Pavelková (2002) navíc uvádí čtyři typy vnější motivace a vnější regulace chování, které se odlišují především stupněm zvnitřnění původní vnější regulace, a to externí regulace, introjektovaná regulace, identifikovaná regulace a integrovaná regulace.

Je zapotřebí brát ohled na úskalí, které s sebou přináší užívání vnější motivace. Na některá z nich upozorňuje Fontana (2014):

- K aktivizaci žáka k činnosti slouží prostředky vnější motivace, jako je například známka, pochvala apod. Pakliže přijdou tyto prostředky příliš pozdě po žákovu výkonu, účinnost učení se snižuje a zvyšuje se zde pravděpodobnost, že žák ztratí

zájem o činnost samotnou, a rovněž také o to, jak se mu při výkonu dařilo. Model operantního (instrumentálního) podmiňování ukazuje, že doba mezi výkonem a následkem musí být co nejkratší, jinak dochází ke snižování efektivity učení, z čehož vychází předchozí teorie. Ze školní praxe by uvedeným příkladem mohla být situace, kdy si žáci již téměř nepamatují obsah testu, jelikož doba mezi napsáním testu a jeho opravením učitelem je příliš dlouhá, a v důsledku toho pak dochází ke snížení efektivity udělení známky jakožto motivačního prostředku.

- Některé z prostředků vnější motivace mohou mít na žáky subtilní účinky, které je potřeba neopomíjet a dávat si na ně pozor. Zejména se jedná o prostředky, jako je pochvala, uznání od učitele atp. Kupříkladu velmi silné odměňující pocity vyvolává v žácích pochvala. Žák si je vědom toho, co vyvolalo učitelovu kladnou reakci, a tak se začne soustředit pouze na to a ostatní myšlenky opomíjí. S výše uvedeným se lze setkat například v situaci, kdy si žák ke zpracování svého referátu vymyslí mnoho pozoruhodných témat. Učitel jej za jedno určité téma pochválí a on se na základě toho rozhodne pro vypracování právě tohoto tématu, avšak opouští své ostatní nápady, jež nejsou vůbec špatné a mohou být ještě hodnotnější než téma, které zmiňoval právě učitel.

1.3.3 Zdroje motivace dle potřeb

Dle potřeb, které naplňujeme můžeme motivaci rozdělit na poznávací, sociální a výkonovou. Tyto tři skupiny sehrávají velmi důležitou úlohu pro školní motivaci. „*Jde o potřeby poznávací, protože učební činnosti představují jednu z významných forem poznávací činnosti, potřeby sociální, protože učební činnosti jsou realizovány především v sociálním kontextu a potřeby výkonové, protože na žáky jsou prostřednictvím úkolových situací kladeny určité požadavky*“ (Pavelková, 2002, s. 23).

Poznávací potřeby

Poznávací potřeby řadíme mezi sekundární potřeby (vyšší či získané). Do jisté míry má každý jedinec tyto potřeby rozvinuté, ale vzhledem k tomu, že se jedná o potřeby sekundární, tak se nemusí v plné podobě rozvinout. Pakliže budeme tyto potřeby u žáků již během školní docházky rozvíjet, stanou se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a rovněž kvalitním motivačním zdrojem jeho učení. Právě období školní docházky je pro jejich rozvoj nejpříhodnější (Pavelková, 2002). První projevy těchto

potřeb lze pozorovat již u velmi malých dětí, které jsou přirozeně zvědavé, mají touhu po poznání, získání nových poznatků a podílení se na řešení problémů (Kosíková, 2011).

S potřebami poznávacími je výrazně spjata také potřeba sensorických (smyslových) podnětů. Během toho, co tyto děti objevují svět, jsou vystaveny působení různých podnětů z jejich okolí, čímž uspokojují právě výše zmíněnou potřebu. K uspokojení poznávacích potřeb nemůže dojít, pokud na jedince nepůsobí dostatečné množství různých podnětů, tudíž v případě, kdy nebude uspokojena žáková potřeba proměnlivých sensorických podnětů skrze učitele či výuky, začne si žák hledat uspokojení jinde, což může dojít až do fáze, kdy si žák v důsledku nudy například povídá se svým spolužákem (Plháková, 2004).

Sociální potřeby

Každý jedinec má rozsáhlou škálu těchto potřeb. Tyto potřeby motivují aktivity jedince směřovat vůči jiným lidem. Nejzákladnější sociální potřeby, které má každý jedinec jsou vrozené. V období před nástupem do školy se u dětí začínají rozvíjet dvě potřeby, a to potřeba pozitivních vztahů (afiliace) a potřeba sociálního vlivu (Pavelková, 2002).

Jedinci s vyšší mírou potřeby pozitivních vztahů častěji vyhledávají nová přátelství či jiné formy společenských vazeb, a především potřebují kontakt s jinými lidmi. Navazovat vztahy je tedy pro tyto jedince velmi důležité, přičemž toto navazování nových vztahů je bez vedlejších úmyslů, protože samotné navázání vztahu je pro ně uspokojující (Plháková, 2004).

Výkonové potřeby

Výkonové potřeby představují stimulační zdroj aktivit a chování jedince, přičemž směřuje k několika aktivitám, a to k osamostatňování, potvrzení a prosazení sebe sama či k jeho případné obraně, v případě, že je to potřeba (Pavelková, 2002).

Ve výkonové motivaci jsou dvě základní potřeby, a to potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu. Síla těchto dvou potřeb má velký vliv na to, jakým způsobem se u dítěte vytvoří systém vnitřní motivace. Časnými, ale přiměřenými nároky na dítě, motivováním k samostatnosti a v neposlední řadě také k přesnosti prováděných výkonů vznikne dobrý základ pro potřebu úspěšného výkonu, jelikož si tím dítě zvládne osvojit přiměřenou úroveň požadavků, kterou zvládne dosáhnout. Potřeba vyhnout se

neúspěchu vzniká při přetěžování dítěte, jelikož si dítě nevytvoří realistickou nárokovou úroveň na sebe samého, ale místo toho přejímá zvýšenou úroveň požadavků, které není schopen splnit. Takovéto děti často hledají snadné úkoly a kladou si nízké cíle (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

1.4 Motivace žáka 1. stupně ZŠ

Školní věk

Mezi důležité sociální mezníky v životě dítěte patří nástup do školy. Dítě tím získává novou roli, a to roli školáka. Získání této role je přesně časově určena a následně jako společensky důležitý akt také ritualizována, kdy dítě projde rituálem zápisu do první třídy a také prvním slavnostním dnem ve škole, který potvrzuje provedení sociální proměny. Je to začátek úplně nové životní fáze dítěte. Dítě tedy chápe, že je školákem, že se pro něj něco změnilo (Vágnerová, 2012).

Školní věk dle Vágnerové (2012) lze rozdělit na tři fáze, přičemž dětí na prvním stupni se týkají pouze dvě z nich, a to raný školní věk a střední školní věk. Raný školní věk začíná nástupem do školy. Dochází u něho ke změně sociálního postavení, které stimuluje další rozvoj osobnosti dítěte i jeho různých dílčích dovedností či schopností. V tomto období dítě zvládne novou sociální roli a naučí se číst, psát a počítat, což se považuje za základy vzdělanosti. Střední školní věk trvá od 9 let do 11 – 12 let, tedy do doby, než dítě přejde na druhý stupeň základní školy. V této fázi dochází k rozmanitým změnám, které jsou ovšem méně nápadné, ale lze je považovat za přípravu na dobu dospívání. Dítě si v tomto období utváří výchozí pozici ve škole, které předurčuje jeho následné sociální postavení i ve vrstevnické skupině, jelikož vrstevnická skupina také ovlivňuje jeho další individuální rozvoj.

1.4.1 Osobnost dítěte

Osobnost dítěte se skládá z jednotlivých složek, kterými jsou biologická, psychologická a sociální. Každý žák je jiný i přes to, že procházejí stejným věkovým obdobím. Osobnost dítěte je ovlivňována celou řadou činitelů. Mezi nejdůležitější patří, v jakém prostředí a s kým dítě vyrůstalo, protože každá rodina má jiné návyky, nároky, odlišné způsoby výchovy, jiné možnosti, a právě proto se každé dítě chová individuálně. A právě v tomto období je dítě ovlivňováno především rodinou a školou. Je tedy důležité brát v potaz, co

si dítě prožilo či prožívá v určitém prostředí, tak ale i jeho vrozené složky. Důležité je především porozumět osobnosti žáka, a přitom také znát jeho směr dalšího vývoje. Díky tomu se dají vysvětlit příčiny jeho nespěchu, poruchy chování či jeho specifické schopnosti, které následně vhodným způsobem rozvíjíme a pracujeme s nimi. Charakteristika osobnosti dítěte je tedy vhodná k poznání, jaké dítě je, proč takové je, jaké prostředky na něj zvolit a samozřejmě také směr jeho dalšího vývoje (Prunner et al., 2003).

1.4.2 Kognitivní procesy

Po nástupu do školy se v dítěti začne formovat vývoj kognitivních procesů (Vágnerová, 2012).

Vnímání

Vnímání je již konstantní. Děti mají schopnost určit tvar předmětu bez ohledu na to, v jakém kontextu se předmět nachází. Dochází také k rozvoji percepční strategie, a to jak analýzy, tak i syntézy (Kučera, 2013).

Paměť

Na rozvoj paměti mají vliv především řečové schopnosti a dovednosti. Slovní zásoba dětí se rozšiřuje a stává se čím dál tím dokonalejší. Již dokáží přijímat nové informace a následně je zpracovat. Také si uvědomují důležitost opakování, aby nezapomněly již naučené. Pozornost dítěte také velmi silně ovlivňuje paměť, přičemž ve vyučovacím procesu se nepozornosti dítěte nelze vyhnout. Zapomínání je také součástí paměti, přičemž na prvním stupni je zapomínání velmi časté, jelikož se žáci ještě nenaučili určitému režimu a systému (Vágnerová, 2005).

Představy a fantazie

Děti mají velmi živou představivost, což znamená, že si dokáží velmi dobře představit situace, které jsou součástí vyučování. Představivost dětí je hodně intenzivní a dosahuje vrcholu. Je zde také vidět určitý ústup fantazie a snění. Již si dokáží uvědomit rozdíl, který je mezi reálným světem a světem fantazie (Hříchová, Novotná & Miňhová, 2000).

Myšlení

Děti se učí nová slova a pojmy, a rovněž porozumět jejich významům. Jsou již schopné se zabývat konkrétními logickými operacemi. Také poznávají vzájemné spojení a vztahy, které jsou mezi pojmy a zákony logiky. Umí vyvodit nadřazené kategorie a následně aplikovat v řešení různých problémů. Tuto schopnost žáci potřebují především proto, aby dokázali pochopit učivo samotné nebo další novou látku (Hříchová, Novotná & Miňhová, 2000).

U některých žáků se mohou projevit zhoršené schopnosti uvažování, a proto nedokáží pochopit učivo stejným tempem jako ostatní žáci. Probírané učivo tedy zvládají pomaleji a obtížněji. Tyto poruchy následně mají vliv na jejich školní úspěšnost. Myšlení je jedna z nejdůležitějších složek inteligence (Vágnerová, 2005).

Emoce

Dítě je již schopno interpretace a korekce jeho emocí, zejména sebehodnotících. Jedná se například o pocit viny či uspokojení z výkonu (Kučera, 2013).

1.5 Činitelé ovlivňující motivaci

1.5.1 Osobnost učitele

Náročnost učitelského povolání si uvědomoval již J. Á. Komenský. Pro budoucí dobro celé společnosti je velice důležité utváření živého člověka, na čemž se podílí právě učitelská profese. Učitel by měl být připravený vychovávat budoucí generaci, nejen učit a uchovávat hodnoty. To, že učitelství je poslání a že každý se na tuto práci nehodí, zdůrazňoval právě Komenský (Čapková, 1992).

Výrazným a důležitým činitelem ve škole je právě osobnost učitele, jelikož má na motivaci žáků velký vliv. Každý pedagog je jiný, je originál. Má rozdílné návyky, jiný způsob hodnocení, jiný přístup k žákům, zkušenosti, jinak vede svoji výuku a odlišně žáky motivuje. Základní otázkou úspěšnosti učitele je právě motivování žáků, které je také jedním z nejtěžších úkolů, které má (Hrabal, 1988). Tato úspěšnost učitele, především tedy jeho práce, závisí do značné míry na tom, jak moc zná své žáky, které vyučuje (Čáp & Mareš, 2001).

Kladný vztah k dětem by měli mít všichni učitelé bez výjimky. Jejich práce by je měla naplňovat, ale také žáky samotné. Učitel by se měl orientovat v nejrůznějších oborech a své žáky naučit co nejvíce. Jelikož pedagog tvoří velmi důležitou část žákova života, měl mít všeobecné znalosti, dovednosti a schopnosti, které bude dětem předávat. Základní stavební jednotkou pro budoucí období je právě to, co se žák naučí na základní škole. Je tedy klíčové, aby učitel své žáky nejen kvalitně vzdělával, ale také vychovával. Je podstatné, aby byli žáci vedeni k přátelskému vztahu mezi sebou a aby byli učeni k úctě a respektu k ostatním. Pedagog by měl být jakýmsi vzorem pro svou třídu a jít dětem příkladem. To, co žáci v tomto věku sami vidí, je pro ně nejpochoptelnější (Holeček, 2001). A právě proto by se každý učitel měl zabývat tím, jestli důvodem řešeného problému právě není on samotný (Čapek, 2014).

1.5.2 Škola

Hlavní funkcí školy je vzdělávat, takže v sobě obsahuje realizaci procesů učení. Vliv školy na učení žáků vzniká v důsledku skutečnosti, že na všech školách vzniká samovolně, ale zároveň také řízeně, jisté edukační prostředí (Průcha, 2020). Ve škole tedy dochází k výchově a vzdělávání dětí, které je spojeno s určitými interakcemi učitelů a žáků, uspořádáním výuky a daným systémem docházky a klasifikace (Čapek, 2014).

„Nástup do školy je pro dítě důležitým a významným krokem v životě. Škola je pro dítě symbolem, se kterým se více nebo méně ztotožňuje, a v tom smyslu se stává součástí jeho osobní identity“ (Vágnerová, 1997, s. 8).

Dítěti škola zcela oprávněně připadá jako velmi mocná, dokonce mocnější než jeho rodiče, protože děti musí respektovat její rozhodnutí. Dítě prožívá nástup do školy jako další krok na společenském žebříčku a podpoření jeho vlastní prestiže. V novém školním prostředí získává dítě nové role, které pro dané dítě mohou mít různorodý osobní význam, přičemž tyto role mohou být pro dítě rozličně uspokojující či naopak zatěžující. Právě tím škola podstatným způsobem přispívá k rozvoji dětské osobnosti a umožňuje dítěti se postupně zařazovat do společnosti (Vágnerová, 2012).

1.5.3 Klima třídy

Mezi nejdůležitější prostředí, ve kterých probíhají procesy učení, patří škola (Průcha, 2020). Učení a chování žáků není výhradně jen osobní záležitostí, ale také na ně působí

mikrosociální prostředí, ve kterém se žáci nacházejí. Jedná se o prostředí školní třídy, ve které se nachází konkrétní skupina vrstevníků, s nimiž se daný žák kamarádí. Takováto skupina má často podstatnější vliv než učitelé a rodiče (Čáp & Mareš, 2001). Školní třída je generátorem sociálních interakcí a vztahů, které se utváří ve speciální prostředí, které je možné označit jako třídní klima (Čapek, 2014).

Klima třídy se utváří jednak během vyučovacího procesu, tak i o přestávkách, na školních výletech a jiných akcích pořádaných školou (Grecmanová, 2008). Čáp a Mareš (2001) vysvětlují pojem klima třídy ve dvou rovinách. Obsahově lze v pojmu klima třídy zahrnout ustálené postupy, vnímání, prožívání, hodnocení a reakce všech žáků školní třídy na minulé, přítomné i budoucí dění ve třídě. Časově se pak jedná o jevy dlouhodobé, které jsou typické pro danou třídu a učitele. Klima třídy tedy utvářejí všichni žáci dané třídy a také učitelé, kteří v ní vyučují, přičemž je můžeme shrnout pod pojem aktéři klimatu. Klima třídy se tudíž ve všech školních třídách liší a v žádné třídě není stejné klima jako v jiné, jelikož každá třída má své specifičnosti, které utváří prostředí jak pro učitele, tak pro jeho práci. Tím se utváří hlavní důvod, proč jedna třída může mít různé reakce na různé učitele. Klima třídy má samozřejmě také vliv uvnitř třídy, kde dochází k vzájemnému působení mezi jednotlivými členy, protože na tom závisí, jak se v dané třídě jednotliví žáci cítí.

Čáp a Mareš (2001) dále uvádějí tři poměrně individuální aktivity, které musí učitel zvládnout v případě, že chce úspěšně pracovat:

- v první řadě mít teoretické znalosti o sociálně psychologických jevech, jež se v dané třídě dějí,
- v druhé řadě zvládat přinejmenším přibližně diagnostikovat klima školní třídy,
- a především na základě objevených skutečností vytvořit a následně zrealizovat vhodný zásah.

1.5.4 Rodina

„Rodina je důležitou součástí identity školáka“ (Vágnerová, 2012, s. 313). Rodina je považována za společenskou skupinu (Průcha, 2020). Rodina je základní sociální útvar, který je zpravidla tvořen jedinci, jež jsou vůči sobě v pokrevním příbuzenství, přičemž

plní různé úkoly, které jsou významné pro úspěšné fungování jak jedince, tak celé společnosti (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018).

Rodina má různé funkce. Za nejdůležitější se považuje funkce rodiny jako prostředí, ve kterém se vytvářejí osobnostní vlastnosti dítěte a stimuluje se jeho kognitivní rozvíjení (Průcha, 2020). Mezi další funkce rodiny lze řadit emoční, ekonomickou, reprodukční, socializační a zaopatřovací (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018).

Nejdůležitějším předpokladem funkčního vztahu mezi rodičem a dítětem je sdílení života a trvalá přítomnost rodičů. Rodiče určitým způsobem přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení, jelikož jsou modelem určité role či stylu chování. Dále mohou být reálným modelem, užitým k učení napodobováním nebo v rámci identifikace, ale zároveň může být i ideálem, kterému se chce dítě přiblížit. Dále jsou rodiče zdrojem emoční podpory, ovlivňují uspokojování potřeby socializace a v neposlední řadě jsou pro dítě modelem pro budoucnost. Nástup dítěte do školy může změnit jeho postavení v rodině, jelikož se mohou změnit názory rodičů k dítěti či styl života rodiny. U rodičů se v tomto období také změní jejich názor na schopnosti a dovednosti dítěte a také související očekávání, jelikož si začínají uvědomovat jejich význam a také je začínají chápat jako prostředek, který je potřebný k dosažení kladného hodnocení. Přístup rodičů má vliv na vývoj kompetencí, které jsou pro dosažení dobrých výsledků významné, jedná se především o vytrvalost, sebeovládání, odolnost vůči zátěži a schopnost se vypořádat s problémy (Vágnerová, 2012).

1.5.5 Vyučovací metody

„Metodu výuky chápeme jako koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně – vzdělávacích cílů“ (Maňák et al., 1997, s. 5).

Způsob, cestu, postup, jak dosáhnout výchovných a vzdělávacích cílů ve vyučování nám ukazují právě vyučovací metody. Ukazují nám, jak podněcovat učení žáků a celkový rozvoj jejich osobnosti. Jedná se o způsob, jakým vyučujeme (Zelina, 1992).

K tomu, aby vyučovací hodina byla efektivní, je zapotřebí využívat optimální výukové metody, kterým by měl každý pedagog nejen rozumět, ale především je musí umět využívat a také následně se orientovat v jejich uplatnění. Metody musí být vybírány

vzhledem ke vztahu výukového procesu, k cílům a úkolům výuky, k daným obsahům a metodám oboru v konkrétním vyučovaném předmětu a také vzhledem ke specifitě dané třídy, k času či okolním podmínkám (Pecina & Zormanová, 2009).

U všech žáků je potřeba zvyšovat jejich motivaci, přičemž způsobů je velké množství. Tím, že existuje velké množství různých metod a postupů, tak každý učitel využívá jiné a je pouze na něm, v jak velké míře a jakým způsobem je využívá. Přičemž pro všechny učitele by mělo být společným cílem žáky zaujmout, aktivizovat a vhodně motivovat k činnostem (Lokšová & Lokša, 1999).

Dělení vyučovacích metod, které aktivizují a motivují žáky, existuje velké množství. Je důležité se také zaměřit i na výběr vhodných metod, jelikož záleží na stupni samostatnosti žáků. Důležité je také, jak hodně jsou aktivní u různých činností a samozřejmě také dbát o samotný obsah činností (Zelina, 1992).

Zelina (1992) dále uvádí základní klasifikaci výukových metod:

- klasické výukové metody, do kterých patří slovní (vyprávění, popis, výklad či práce s textem), dále názorně – demonstrační (předvádění, pozorování či práce s obrazem), a dále dovednostně – praktické (napodobování, manipulování, experimentování, vytváření dovednosti),
- aktivizující metody, do kterých patří (diskuze, řešení problémů, situační, inscenační či didaktické hry),
- komplexní metody mezi které se řadí frontální, skupinová, kooperativní, partnerská a projektová výuka, dále kritické myšlení, brainstorming, výuka podpořená počítačovou technikou a další.

1.5.6 Motivování činností

Motivovat žáky činností můžeme různými způsoby. Je důležité v žákovi vzbudit zájem o problém, který má řešit a nechat ho samostatně najít řešení a aktivně ho zapojovat do rozhovoru, aby nepociťoval, že je na řešení sám. Popřípadě se ho snažit nasměrovat tak, jak potřebujeme (Lokšová & Lokša, 1999).

Lokšová a Lokša (1999) dále uvádějí metody motivování činností:

- vyučování formou hry patří mezi jedny z nejlepších metod, jelikož se při něm učí, fixuje si učivo, ale zároveň si neuvědomují, že se učí. Žáci mají z činnosti radost a učitel je také většinou spokojený. Hry dokáží uvolnit atmosféru ve třídě či navodit pozitivní klima třídy,
- zajímavé úlohy jsou další metodou, která žáka nutí k zamyšlení či k dramatičnosti. Úlohy jsou často pro žáky tajuplné, zajímavé a žáci tak dostávají pocit nějakého vědeckého bádání či objevování,
- soutěže jsou další velmi oblíbenou metodou u žáků. Často tím chtějí uspokojit svou potřebu vyhrát, přičemž většinou vyhraje ten samý žák a ostatní tím ztrácí šanci uspokojit svou potřebu a činnost je tím pádem může nudit. U žáka, který je zvyklý neustále vyhrávat, mohou nastat v budoucnu potíže s jeho chováním. Učitel by tedy měl soutěže měnit a zaměřovat je vždy na jiné dovednosti tak, aby měl šanci vyhrát každý a pokaždé ideálně někdo jiný, kdo právě v dané dovednosti či oboru je nejlepší. V případě rozdělení na týmy se zvyšuje šance na výhru i u méně zdatných jedinců. Soutěže jsou proto považovány za kladné i záporné metody,
- programové učení využívá u žáků jejich samostatnost a ti si mohou zvolit vlastní tempo a způsob, který využijí pro řešení problému,
- dramatizace činností dává žákům živý a názorný způsob vysvětlení vyučované látky. Pro žáky jsou takovéto metody zajímavé a aktivizující, jelikož lze převést vyučovanou látku do formy hrané scény,
- uplatňování principu sebevyjádření, kdy žák dostane prostor k vlastnímu vyjádření,
- brainstorming je další vhodná metoda, jelikož žák může říct svou myšlenku, nápad či kritiku, přičemž žádný z řečených nesmí být posuzován negativně,
- kooperativní vyučování a rozdělování žáků do skupin má u žáků dobrý efekt, jelikož se učí spolupráce a naslouchat druhým. U této metody je nutné měnit skupiny dle povahy učiva.

1.5.7 Hodnocení

„Hodnocení a klasifikace žáků a studentů informuje o kvalitách učebních výkonů a chování žáků“ (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018, s. 260). Hodnocení se řadí mezi nejdůležitější nástroje pro zjišťování a zajišťování efektivity procesu vzdělávání, jelikož funguje jako zdroj zpětnovazebních údajů o tom, jak kvalitně a úspěšně probíhá výuka vzhledem k jejím stanoveným cílům. Tedy má sloužit jako informace pro další rozhodování o hodnocené činnosti (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018). Hodnocení také vyjadřuje didaktické schopnosti a osobní charakter učitele (Čapek, 2014). Podle Laška (2001) vychází hodnocení žáků z učitelova pojetí výuky, z jeho sebereflexe a z jeho názorů, které má již utvořené jak k práci, tak k žákům.

Hodnotící činnost učitele tedy spadá mezi významné způsoby odměňování a trestání. Udělované známky jsou žáky buď odměnou nebo trestem. Dobrou známku vnímají žáci pozitivně a je nesporně odměnou, zatímco špatná známka budí negativní pocity a jedná se tak o trest (Čapek, 2014). Hodnocením můžeme zvýšit motivaci žáka v učebních činnostech, nebo naopak ho zcela či jen částečně demotivovat pro učební činnost. Vzniká tím tedy nelehká emocionální situace jak pro žáka, tak i pro učitele. U žáků prvního stupně patří známka a hodnocení od učitele mezi hlavní motivy (Prunner et al., 2003).

Starý a Laufková (2016) uvádí dělení hodnocení na formativní a sumativní. Formativní hodnocení je hodnocení průběžné, tedy nehodnotí výsledek učení, ale pouze samotný proces učení. Jeho užití je vhodné v době, kdy se žák ještě učí a má tak dostatečný prostor pro zlepšení. Sumativní hodnocení je hodnocení konečné. Využívá se pro vyjádření toho, do jak velké míry si daný žák dokázal osvojit učivo. Je vhodné využívat formativní i sumativní hodnocení.

Kolář a Šikulová (2005) rozlišují několik forem hodnocení, a to:

- Jednoduché mimoverbální hodnocení, do kterého patří úsměv učitele, zamračení se, gesto vyjadřující pozitivní nebo negativní reakci učitele či dotyk učitele, kterým mohou být pohlazení nebo poklepání po rameni,
- jednoduché verbální hodnocení je jednoduché hodnocení pomocí slov, jako jsou ano, ne, dobře, špatně. Dále to mohou být i krátké slovní spojení s určitým

emocionálním nábojem jako například: dnes jsi pracoval dobře, dnes mne tvá práce zklamala apod.,

- lokace a signy jsou označení pro žáky dle výkonnosti a jejich chování. Jako lokace může být označena například „oslovská lavice“ nebo to může být posazení žáka blíže k učiteli. Zatímco signy jsou různorodá označení úspěšných či neúspěšných žáků, a to mohou být například tabule či umístění ve škole,
- oceňování výkonů ve formě výstavy nejlepších prací žáků, zadání náročnějšího úkolu nebo naopak zadání méně náročného úkolu, nabídka k výběru u úkolů nebo možnost vedení týmu při řešení úkolů apod.,
- kvantitativní hodnocení se vyjadřuje pomocí známky, která je dle klasifikační stupnice, soupis dobře splněných úkolů nebo naopak soupis chyb, vyjádření počtem bodů či procenty,
- písemná a grafická vyjádření využívají diagramy či posuzovací škály,
- slovní hodnocení umožňuje analyzovat žáka, ovšem je to širší obsahová analýza výkonu. Pomocí slovního hodnocení lze ocenit práci třídy po proběhlé vyučovací hodině, zhodnotit projekty žáků, vyznamenat žáka, vyhlásit vítěze, přičemž slouží také jako odměna žákům.

V Česku se nejčastěji využívají známky a slovní hodnocení, přičemž Čapek (2014) uvádí, že školní známky a slovní hodnocení nejsou v rozporu, ale právě naopak se dobrým způsobem doplňují a v případě nahrazení jednoho druhým to nelze provést beze ztrát.

1.5.8 Odměny a tresty

Odměny a tresty patří mezi nepoužívanější výchovné prostředky (Čáp & Mareš, 2001). Odměny a tresty slouží ve školním prostředí k regulaci chování žáků a jsou tedy velmi důležité ve výchově (Čapek, 2014). Odměny a tresty motivují žáky, přičemž vyučovací hodina by měla obsahovat dvě třetiny odměn a pochval a jedna třetina by měla být více zaměřena na napomínání, kritizování a další formy trestání (Zelina, 1992). Čáp a Mareš (2001) dále uvádí, že by se měly využívat odměny i tresty, jelikož v případě, že dojde ve výchově k redukci jen na tresty či jen na odměny, bude to mít dalekosáhlé nepříznivé následky.

Odměny

Je to takové působení, které je spojené s chováním či činy jedince, jenž vyjadřuje pozitivní hodnocení a dává vychovávanému pozitivní energii a uspokojení některých jeho potřeb (Čapek, 2014). Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že výchova, která je založená spíše na odměnách, dosahuje lepších výsledků než výchova, ve které převládají tresty, protože odměny podporují učení, a to včetně sociálního učení. Působení odměn je tedy obecně méně problematické oproti působení trestů, ale i tak nemají odměny jednoduchý a jednoznačný účinek, jelikož záleží na jejich druhu, na vyspělosti či naopak nevyspělosti dítěte, na přiměřenosti dané odměny k zralosti dítěte a dále třeba k situaci.

Je důležité, aby každý učitel chválil a povzbuzoval každého žáka, jelikož to má pozitivní dopad nejen na něj samotného, ale také na třídní klima. Šikovní žáci jsou často odměňováni více než ti méně schopní, přičemž je to důležité především u méně schopných žáků, u kterých je potřebné vždy najít nějaké pozitivum, které lze vyzdvihnout, a tak motivovat žáka k lepším výkonům či alespoň k větší snaze při další příležitosti. Odměňovat by se tedy měl i velmi malý úspěch a následně postupně zvyšovat nároky kladené na dítě. Je to důležité kvůli tomu, že každý žák má potřebu být chválen. Důležité je také chválit i věci, které jsou přirozené. S odměnami by se to nemělo přehánět, ale naopak by se s nimi nemělo moc šetřit. Není však možné chválit žáky za cokoliv a kdykoliv, jelikož může vznikat návyk na pochvalu, což může mít negativní účinky. V případě návyku na pochvalu, kdy tato závislost odvádí činnost dítěte od toho hlavního, a to od učení, stává se pochvala pouze cílem, a ne motivačním prostředkem (Čapek, 2014).

Hrabal, Man a Pavelková (1989) uvádějí několik základních pravidel, které je nutné dodržet k tomu, aby odměna ve formě pochvaly měla zamýšlený účinek. Prvně je důležité bezprostředně spojit pochvalu s provedenou činností, to znamená pochválit dítě hned, protože děti ještě nedokáží pochopit souvislost s oddálením odměny. Druhým důležitým pravidlem je frekvence pochval, u které je optimální, když se postupně snižuje. A třetím pravidlem je intenzita pochval, u které je optimální ji zvyšovat tak, aby si pochvala udržela dostatečnou incentivní hodnotu a dětem tak nezevšednila. Avšak toto je jen těžko uskutečnitelné, takže je vhodné mít v zásobě širokou škálu intenzity pochval.

Druhy odměn

Odměn existuje velké množství. Odměnami jsou pochvala, projev sympatie, úsměv, projev kladného hodnocení či kladného emočního vztahu, věcný dárek, umožnění činnosti či zážitků. Odměny tedy můžeme dělit na materiální, morální či emoční a odměňující činnosti (Čáp & Mareš, 2001). U odměňujících činností uvádí Čapek (2014) poutavý způsob odměňování žáků, který spočívá v odměňování žáků za každý malý úspěch, kdy za každý úspěch sbírají nějaké symbolické předměty (smajlíky, hvězdičky a podobně) a v momentě, kdy nasbírají předem určený počet dostávají jedničky, pochvaly a podobně.

V případě užívání odměn je zapotřebí si uvědomit rozdíl mezi pochvalou a oceněním. Pochvala se často zaměřuje na výsledek. Je důležité poskytovat konkrétní a opravdovou chválu, aby byla podpořena vnitřní motivace a zamezilo se přílišnému spoléhání se na pouze slova chvály (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Naproti tomu ocenění se nezaměřuje pouze na výsledek, ale zahrnuje v sobě rovněž uznání a ocenění přirozených hodnot a kvalit člověka (Weissbourd & Jones, 2014).

Tresty

Je to působení, které je spojené s chováním či činy jedince, jenž vyjadřuje negativní hodnocení a dává vychovávanému negativní energii, nelibost, frustraci či ho omezuje v některých jeho potřebách (Čapek, 2014).

Účinky trestů jsou velmi těžko předvídatelné, jelikož reakce jednoho dítěte na určitý trest může být rozlišná než u jiného dítěte, protože například u jednoho může vést k nápravě, u druhého k poslušnosti jen navenek, třetí dítě má negativní reakci a nadále pokračuje v nežádoucím chování a čtvrté dítě upadne do deprese, ztratí pozitivní morální sebehodnocení, jeho aktivity a vývoj se dezorganizuje. Trest tedy může mít různé účinky, které jsou závislé na předchozích zkušenostech dítěte, jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělým a dítětem, na vlivech okolního prostředí a na další souhře okolností. Někdy může trest dosáhnout pravého opaku, než jakého původně měl (Čáp & Mareš, 2001).

Hrabal, Man a Pavelková (1989) podobně jako u odměn uvádějí tři pravidla, která je potřebné dodržovat k tomu, aby účinek trestu odpovídal jeho záměru. Prvním pravidlem

je přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno, jelikož není vhodné, aby učitel žáka za jednu a tu samou činnost někdy potrestal, a naopak někdy nepotrestal. Je nutné, aby dítě mělo jistotu v tom, co se stane, když udělá určitou činnost. Je tedy nutné ve všech situacích reagovat vždy stejným způsobem. Druhým pravidlem je úměrnost trestu míře nevhodného chování, jelikož učitelé toto občas nedodržují. Často se to stává u učitelů, kteří jsou náladoví nebo mají emocionálně zabarvený vztah k danému žákovi. A posledním pravidlem je vhodný výběr trestu.

Druhy trestů

Trestů existuje celá řada a jejich druhů taktéž. Jedním z dělení jsou fyzické tresty, psychické trestání a potrestání zákazem oblíbené činnosti (Čáp & Mareš, 2001).

Fyzické tresty nejsou vhodné a dnes se již nepoužívají. Tyto tresty žáka ponižují, dovádí ho do stavu hluboké frustrace, vyvolávají vztek či touhu po pomstě, a proto dříve či později vedou k agresivním projevům, násilnému chování či přímo delikventnímu chování (Čáp & Mareš, 2001).

Psychické tresty mají podobu odepření projevů lásky, kladného emočního vztahu, chladného či odměřeného chování, výčitky, vyhrožování a další. Psychické trestání může být z dlouhodobého hlediska horší než fyzické trestání, protože může působit více škod a takto trestaní jedinci mají často příliš silné svědomí s pocitem, hříšnosti či morální méněcennosti (Čáp & Mareš, 2001).

Potrestání dítěte zákazem oblíbené činnosti vždy vyžaduje zvážení toho, zda zakázaná činnost nevede k omezení něčeho, co je pro dítě a jeho vývoj potřebné, jelikož takovýto zákaz může nejen hluboce frustrovat, ale i mít nepříznivý vliv na jeho další vývoj (Čáp & Mareš, 2001).

Čapek (2014) uvádí jako nejvhodnější metodu přirozených následků, kde si žák sám zjedná nápravu, omlouvá se za své činy, snaží se nahradit poškozenou věc, což může být zasklívání, uklízení a další.

1.6 Školní úspěšnost

1.6.1 Vymezení pojmu

Školní úspěšnost je dle Kosíkové (2011, s. 151) chápána jako „*zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.*“ Ve školní úspěšnosti je důležitá kooperace žáka s učitelem. Je důležité klást školní úspěšnosti velký význam, protože ovlivňuje školní život žáka, jeho vztah k učitelům a spolužákům, také zasahuje i rodinné vztahy a sebepojetí žáka. Důležitost spolupráce mezi učiteli a žáky, vlivu rodinného prostředí či klimatu školy/třídy si Průcha (2009) uvědomuje a zdůrazňuje ji. Školní úspěšnost má významný vliv nejen z hlediska sebepojetí žáků, ale také pro jejich další životní směřování (Vágnerová, 2012).

1.6.2 Motivační činitelé žákova úspěchu

Školní úspěšnost dle Kosíkové (2011) ovlivňují především:

- rodina, která může mít nepřiměřeně vysoké požadavky na žákovo školní výsledky. Žák tyto požadavky není schopen plnit, ale rodiče je nejsou ochotni zmírnit, a tak hledají příčinu (nejčastěji je příčinou učitel, který je na žáka zasedlý či na něj klade nepřiměřené požadavky). Dále může jít o narušenou strukturu rodiny, negativní postavení žáka v rodině či malou kulturní úroveň rodiny,
- učitel, který může mít nepřiměřeně vysoké nároky, jelikož sám učitel má o úspěšném žákovi neadekvátní představu. Učitel ve škole ovlivňuje vztahy žáků mezi sebou, pozici žáka ve třídě, ale i svůj vlastní vztah s žákem. Také nízká didaktická úroveň učitele či jeho negativní vztah k žákovi může vést ke zkreslenému hodnocení žáka,
- škola, ve které se mezi problémy mohou vyskytovat přeplněné třídy či zvyšování nároků na žáky,
- žák samotný, jelikož jeho motivace, psychické procesy, vlastnosti, vědomosti, dovednosti, případné poruchy učení, různé metody učení a další mají velký vliv na jeho úspěšnost.

1.7 Školní neúspěšnost

1.7.1 Vymezení pojmu

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 240) definují školní neúspěšnost jako „*průměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáků.*“ Dále uvádějí, že žák ve školním prostředí selhává nejen nepříznivým prospěchem, ale také utvářením záporných psychických názorů a emočních stavů, a to nejen k vlastnímu učení, ale také ke vzdělávání obecně, k učitelům a dalším. Čáp (1978) uvádí, že náročné úkoly mohou vést žáka k neúspěchu a ten vede k jeho frustraci, která narušuje jeho motivaci k učení.

1.7.2 Motivační činitelé žákova neúspěchu

Frustrace

Ve školním prostředí je žák frustrován rozličnými prožitky. Patří sem především prožitky, které žákovi znemožňují uspokojit jeho potřeby. Žák i přesto, že se snaží své potřeby uspokojit, tak se mu do cesty postaví nějaká nepřekonatelná překážka, která v něm vyvolá frustraci. Mezi další se řadí situace, které vyvolávají pocity nelibosti či úzkosti. Frustrace tedy v konečném důsledku způsobuje negativní psychický stav. V případě, že frustrace je dlouhodobá, tak může způsobit závažné problémy, jelikož motivační energie v žákovi zůstává nevybitá a jeho reakce mohou být následně rozličné, například to může být agrese, únik a další (Kotrba & Lacina, 2011).

Nadměrná motivace

Učitel má možnost vhodnou kombinací motivačního působení ve vyučovacím procesu ovlivňovat intenzitu vyučovací činnosti žáků, a to nejen ve škole, ale i v domácí přípravě. A právě proto je pro optimální výkon žáků potřebná optimální motivace, protože při velké motivaci dochází k přemotivování, které je nežádoucí, jelikož působí spíše negativně. Žáci jsou nervózní, zapomínají nebo říkají to, co by běžně korigovali. V případě, že dojde k přemotivování žáků, je nutné je uklidnit a z počátku začít klást pouze jednoduché otázky a nespěchat na něj s odpovědí. Celkově se tedy jedná o složitou úlohu pro učitele, který musí najít optimální úroveň motivace (Helus et al., 1979).

Nuda

Mezi velmi vážné problémy ve vyučovacím procesu patří nuda. Na tento problém se často zapomíná, i když je nutné ho řešit. Ve škole se nudí žáci s výbornými, s průměrnými, a i s horšími výsledky. Není to jen problém určité skupiny, ale může se týkat jakéhokoliv žáka. Prožitek nudy u žáků ve vyučovacím procesu nezávisí na počtu podnětů, které na ně působí, ale především závisí na tom, zda mají dané podněty incentivní hodnotu, která se váže k poznávacím potřebám dítěte. Nuda ve vyučovacím procesu tedy může mít různé důvody a zdroje. Mezi dva hlavní zdroje patří monotónnost vyučovacích hodin a druhým zdrojem je subjektivní vnímání užitečnosti vyučovaného předmětu. Uvedené zdroje, a také důvody prožívání nudy ve vyučovacím procesu, jsou příčinou malé stimulační hodnoty daného vyučování. V žácích to vyvolává zvýšení vnitřního napětí, které vrací učiteli. Žáci tedy mohou reagovat různými způsoby, a to tak, že se stáhne do sebe nebo začne být vůči učiteli nepřátelský a projeví se jeho agresivní chování. V některých případech mohou být žáci agresivní i vůči předmětům a například tím, že začnou trhat stránky ze sešitu. Dále to může být rozptýlená aktivita, kdy žáci se třeba koukají z okna a podobně. Toto jako jediné většina učitelů vnímá a chápe jako výraz nudy (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

Strach ve vyučovacím procesu

Strach se řadí mezi závažné motivační činitele a každý žák ho prožívá individuálně. Může být vyvolán jak okolními podněty, kterými mohou být obtížný úkol, obtížná písemná práce nebo má obavu z fyzického ohrožení. Mezi vnitřními podněty to mohou být vzpomínky, zážitky nebo očekáváním určité situace, která ho může ohrozit, přičemž čím větší ohrožení, tím větší je intenzita strachu. V případě, že má žák strach, tak může přijít reakce v podobě náhlé nevolnosti nebo se snaží uniknout. V případě, že je vyučování založené na negativním a přísném postoji učitele, tak to může mít negativní dopad na výkon žáka. Ve výuce se může jednat o výhružky, tresty či zastrasování (Hrabal, Man & Pavelková, 1989).

1.8 Vztah (propojení) motivace a školní úspěšnosti

Vnitřní motivace má značný vliv i na žákovu školní úspěšnost, na jeho celkový přístup ke škole a také na kvalitnější přípravu na výuku. Ve chvíli, kdy je jedinec k učení vnitřně

motivovaný, provádí činnost s radostí a jeho výsledek mu přináší potěšení. Ve výzkumech je například poukázáno na to, že žáci s vnitřní motivací chodí do školy rádi a vždy se do ní těší, v porovnání se žáky motivovanými zvnějšku dosahují vyšších studijních výsledků, necítí ze strany učitele žádný nátlak, a tak nejsou ve stresu. Tito jedinci mají lepší schopnosti k zapamatování a vykazují větší schopnost pojmového učení (Lokšová & Lokša, 1999).

Důvody žáků k učení mohou být velmi rozdílné. Jeden žák se učí proto, aby dosáhl dobrých výsledků, jejichž prostřednictvím uspokojuje potřebu pozitivních vztahů v rodině nebo aby dosáhl požadovaného postavení ve třídě. Další žák se učí proto, jelikož za každou dobrou známku či za vysvědčení má od rodičů nějakou hmotnou odměnu. Další žák tím může uspokojovat svou potřebu dobrého výkonu, který mu následně dává pocit hodnoty sebe sama. Avšak optimální situace vypadá tak, že zájem o učení má významné místo v komplexu motivů a je relativně nezávislý na výhodách, které proudí z dosažených výsledků. Zájem o učivo však ve většině případů nevznikne samovolně, ale je výsledkem vývoje určitých motivačních předstupňů, které vznikají při vhodném vnějším působení a s použitím i jiných druhů motivace. Je tedy potřebné utvořit takové podmínky, které jsou příznivé pro vznik zájmu. Ovšem toto je možné pouze na základě znalosti individuální motivační struktury žáků (Helus et al., 1979).

Žák by měl prožít určitou míru obtíží a různých překážek, jelikož je potřebné, aby byl motivovaný i případným menším neúspěchem, který jeho vyvíjené úsilí ještě zvýší. Žák tedy musí mít naději, že vždy se najde alespoň něco, v čem se mu zadaří (Čáp, 1978).

Praktická část

2 Cíl práce, výzkumné otázky

Na počátku každého výzkumného šetření je nutné si stanovit oblast, která bude předmětem výzkumu a k tomu formulovat cíl (Švaříček & Šedřová et al., 2007).

Cílem diplomové práce je zjistit, jak učitelé pracují s motivací, jaké využívají motivační prostředky, jak pracují s odměnou a trestem, a jak souvisí motivace se školní úspěšností.

Na základě cíle diplomové práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Které motivační prostředky učitelé využívají a vnímají jako účinné k podpoře učení dětí?
2. Jak učitelé diferencují motivační postupy?
3. Jaké propojení vnímají učitelé mezi motivací a školní úspěšností?
4. Co považují učitelé za důležité v motivaci žáků s rizikem školní neúspěšnosti?
5. Jak učitelé pracují s odměnou a trestem (negativní zpětnou vazbou)?
6. Jak učitelé vnímají hodnocení v kontextu motivace žáků?

3 Metodika

3.1 Výzkumný design

K realizaci výzkumu byl zvolen smíšený výzkumný design. Důvodem volby těchto přístupů je získání většího, a především kvalitnějšího množství dat. Hendl a Remr (2017) ke kvalitativnímu výzkumu uvádějí, že se jedná o výzkumnou metodu, která v sobě zohledňuje podmínky, okolnosti a kontext všech případů, které jsou podrobeny zkoumání a vytváří tak ucelený obraz o situaci. Ve srovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu sbírá kvalitativní výzkum data od menšího počtu respondentů. Ke kvantitativnímu výzkumu uvádějí Švaříček, Šedřová a kol. (2014), že jeho podstatou je výběr přesně definovaných proměnných, pozorování jejich množství v populaci a vyjadřování vztahů, které mezi proměnnými jsou. Výstupem kvantitativního výzkumu je ověření hypotézy nebo teorie. Výzkum, ve kterém je využita kvantitativní metodologie, se zaměřuje především na ověřování vztahů, které jsou mezi proměnnými nebo na zjištění, jakým způsobem se jednotlivé proměnné k sobě vztahují.

Kvalitativní výzkum byl proveden pomocí rozhovorů, ke kterému Hendl a Remr (2017) uvádí, že probíhá tak, že tazatel pokládá otázky respondentovi, tím získává jeho odpovědi a shromažďuje tak data o určité problematice. Rozhovor může být vysoce strukturovaný (kvantitativní) nebo méně strukturovaný (kvalitativní). V případě kvalitativního rozhovoru obvykle nejsou k dispozici předem stanovené otázky, které musí být zodpovězeny. Využívají se volněji strukturované způsoby dotazování, přičemž však mohou být připravená témata k probrání s respondenty.

Kvantitativní metoda byla provedena pomocí dotazníků, ke kterým Hendl a Remr (2017) dodávají, že dotazníky jsou univerzální nástroj pro získávání dat. Mohou být různého typu, přičemž slouží k získání informací o myšlenkách, pocitech, postojích a hodnotách respondentů. Obsah a celá organizace dotazníku vyjadřují zájem tazatele.

3.1.1 Etika výzkumu

Společenskovední výzkum, do kterého spadá tento výzkum, je otázka etiky důležitá. A právě proto je důležité všechny respondenty informovat o postupu dalšího zkoumání a zpracování dat za účelem jejich získání souhlasu. Všechny respondenty je vhodné udržet v anonymitě (Hendl & Remr, 2017).

Všichni dotazovaní respondenti byli vždy předem seznámeni se zaznamenáváním a zpracováním rozhovorů, které byly využity v diplomové práci. Data, která byla získána z rozhovorů ve formě nahrávek, byla využita pouze ke studijním účelům. Veškerá jména osob, organizací či míst byla změněna, aby všichni respondenti zůstali v anonymitě. A právě pro tyto účely dodržení etických zásad byl zpracován informovaný souhlas, který je součástí přílohy č. 1.

V případě dotazníků byl v jejich úvodu uveden název výzkumu, jméno a krátké představení řešitele, důvod provádění výzkumu a informaci o zachování anonymity respondenta. Úvod dotazníku je uveden v příloze č. 3.

3.1.2 Metody sběru dat

Jako metody sběru dat byly použity polostrukturované rozhovory a dotazníkové šetření, přičemž rozhovory byly hlavním zdrojem dat. Dotazníkové šetření bylo doplňkovým zdrojem dat k rozhovorům.

Pro kvalitativní výzkum byla použita předem připravená osnova orientačních otevřených otázek, která byla předmětem realizovaného výzkumného šetření. V průběhu rozhovorů se autorka práce doptávala dle potřeby dotazovaných respondentek na další informace pomocí rozvíjejících otázek. Struktura polostrukturovaných rozhovorů je uvedena v příloze č. 2.

Na základě uskutečněného kvalitativního výzkumu bylo následně zrealizováno doplňkové dotazníkové šetření, jenž vycházelo z informací, které byly získány polostrukturovanými rozhovory. Struktura dotazníkového šetření je uvedena v příloze č. 3. V dotazníkovém šetření bylo užito několik forem odpovědí, a to otevřené otázky a Likertova škála. Respondenti měli na výběr ze čtyřstupňové škály typu ano, spíše ano, spíše ne, ne. Dotazník obsahoval jednotlivé sekce, jejichž návaznost byla závislá na předchozích odpovědích, které dotazovaní respondenti uvedli, a proto nemusí součet ve výsledku činit vždy 100 %.

3.1.3 Realizace výzkumu

Daná kapitola se věnuje průběhu výzkumného šetření.

3.1.3.1 Realizace rozhovorů

Výzkumný vzorek pro realizaci rozhovorů tvořilo 8 vybraných respondentek, které jsou vyučujícími na 1. stupni základní školy. Úvod rozhovoru obsahoval všechny náležitosti, které uvádí Švaříček, Šedová a kol. (2007), a to představení tazatele a jeho projektu, ujištění o anonymitě. Všechny dotazované respondentky souhlasily s participací ve výzkumu a taktéž s nahráváním rozhovoru. Následně byly respondentkám sděleny základní informace a byly seznámeny s průběhem rozhovoru. Po úvodních informacích bylo přistoupeno k hlavním otázkám rozhovoru. V průběhu rozhovoru se autorka práce dle potřeby doptávala na doplňující otázky. U žádného z provedených rozhovorů nebyla zaznamenána žádná komplikace. Délka rozhovorů byla v průměru 15 minut.

3.1.3.2 Realizace dotazníkového šetření

Výzkumný vzorek pro dotazníkové šetření byl určený pro učitele na 1. stupni ZŠ a byl anonymní a dobrovolný. Dotazníkové šetření bylo provedeno zasláním dotazníků na 50 základních škol v České republice. Z rozeslaných dotazníků se vrátilo 79 řádně vyplněných.

3.1.4 Metody analýzy dat

Po shromáždění dat následovala jejich analýza.

3.1.4.1 Rozhovory s učiteli

Před samotnou realizací rozhovorů byly stanoveny kategorie (témata), která sloužily jako rámec pro analýzu dat. Po realizaci rozhovorů byly provedeny přepisy získaných dat do písemné podoby za použití doslovné transkripce. Přepsané rozhovory byly následně vytisknuty pro lepší přehlednost, orientaci v textu a možnost vyznačování. Poté bylo provedeno opakované čtení přepisů. Jak uvádí Hendl a Remr (2017) „*Základní procedury v kvalitativní analýze dat jsou přepis dat, opakované čtení přepisů (ponoření do dat, abychom si uvědomili, co se děje), segmentace a kódování dat, počítání slov a okódovaných kategorií, hledání souvislostí a témat v datech, generování grafického znázornění, aby se usnadnila jejich interpretace*“ (s. 216).

Pomocí předem určených kategorií a nově vzniklých podkategorií byly v textu hledány a vyznačovány podstatné informace, týkající se vždy dané kategorie. Pro lepší přehlednost bylo následně provedeno uspořádání a sepsání relevantních odpovědí vždy

do odpovídající kategorie. Dle Švaříčka, Šedové a kol. (2007) jsou jednotlivé kódy dle určité podobnosti či souvislosti systematicky seskupovány do kategorií. Rámec pro analýzu dat tvořilo celkem 6 kategorií (témat):

- Motivace
- Odměny
- Tresty
- Hodnocení
- Školní úspěšnost
- Školní neúspěšnost

3.1.4.2 Dotazníkové šetření

K provedení deskriptivního výzkumu byla použita statistická analýza, kde byla data kvantitativně zpracována a následně prezentována ve formě přehledných grafů a tabulek umožňujících procentuální vyhodnocení.

3.2 Interpretace výsledků

3.2.1 Výsledky na základě rozhovorů

Rozhovory byly provedeny celkem s 8 respondentkami, které vyučují na 1. stupni ZŠ. Z důvodu zachování anonymity budou jednotlivé respondentky označovány jako Učitelka 1, Učitelka 2 atd.

Následující část bude rozdělena na dvě části. V první části budou představeny respondentky, se kterými byly rozhovory realizovány. Ve druhé části budou prezentovány výsledky z realizovaných rozhovorů.

3.2.1.1 Představení respondentek (výzkumného souboru)

Učitelce 1 je 53 let, má vystudovanou vysokou školu pedagogickou Univerzity Karlovy v Praze. Její dosavadní praxe je 25 let a nyní vede 3. třídu. Již od dětství věděla, že by se chtěla této profesi věnovat, jelikož ji velice baví práce s malými dětmi a ráda vypráví pohádky a různé příběhy.

Učitelce 2 je 46 let, má vystudovanou vysokou školu pedagogickou, obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Její dosavadní praxe je 30 let a nyní vede 3. třídu. Pro tuto profesi se rozhodla již v dětství. Inspirací pro volbu této profese jí byla její maminka, která byla učitelka.

Učitelce 3 je 46 let, má vystudovanou Západočeskou univerzitu v Plzni, obor 1. stupeň. Její dosavadní praxe je 11 let a nyní vede 1. třídu. Pro tuto profesi se rozhodla z důvodu výběru střední školy, která byla zaměřena na pedagogickou činnost.

Učitelce 4 je 67 let, má vystudovanou pedagogickou fakultu v Ústí nad Labem. Její dosavadní praxe je 44 let a nyní vede 5. třídu. Výběr její budoucí profese zásadně ovlivnila vzdálenost vysoké školy od místa bydliště, dále pak také to, že na vybranou vysokou školu šly rovněž její kamarádky a spolužačky ze střední školy.

Učitelce 5 je 59 let, má vystudovanou filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor pedagogika a psychologie. Její dosavadní praxe je 40 let a nyní vede 5. třídu. Výběr této profese pramenil již od dětství.

Učitelce 6 je 49 let, má vystudovanou Západočeskou univerzitu v Plzni, obor 1. stupeň. Její dosavadní praxe je 20 let a nyní vede 4. třídu. Učitelka považuje danou profesi za

tvůrčí, svobodnou, zajímavou a společensky prospěšnou, a právě tyto motivy ji vedly k volbě této profese.

Učitelce 7 je 52 let, má vystudovanou pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor speciální pedagogika. Její dosavadní praxe je 28 let a nyní vede 1. třídu. Pro tuto profesi se rozhodla z důvodu zájmu o psychologii, pedagogiku a práci s dětmi.

Učitelce 8 je 48 let, má vystudovanou Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích. Její dosavadní praxe je 22 let a nyní vede 4. třídu. Na volbě budoucí profese se podílel malý výběr vysokoškolského studia v době její volby studia, kdy ale právě tato profese byla nejbližší k jejímu způsobu myšlení.

3.2.1.2 Analýza rozhovorů

Motivace

Co pro Vás znamená motivace? Co si představujete pod pojmem motivace?

Převážná většina dotazovaných respondentek ve svých odpovědích zmiňovala, že se jedná o vzbuzení zájmu u dětí, aby o hodinu a učivo měly zájem, spolupracovaly, aktivizovaly se, dosahovaly dobrých výsledků a chtěly se učit novým věcem. Například jednou z uvedených odpovědí, kterou uvedla **učitelka 4** bylo: *„No, tak motivace je nějak vzbudit u dětí zájem. Zájem asi o to učivo, o tu hodinu a zájem asi o to, aby prostě dosahovaly nějakých dobrých výsledků, aby měly snahu ty výsledky mít co nejlepší.“*

Učitelka 3 navíc ve své odpovědi zmiňovala, že je důležité, aby děti věděly, proč se učí. *„Motivace pro žáky je to nejdůležitější, aby teda věděly vůbec, proč se učí.“*

Učitelka 7 navíc popsala motivaci následujícími slovy: *„Jedná se například o možnost volby ve způsobu, jakým budou pracovat. Dále je potřeba vyhnout se jednostranné výuce, pomoci stanovit dětem jasné cíle, plán plnění, kontrolu, hodnotit více formativně.“*

Jako prostředkem k běžnému životu se nad motivací zamýšlí **učitelka 8**, která ve své odpovědi uvedla: *„Motivaci vnímám jako způsob směřování a vedení dětí k učení (se), k naprosto běžnému praktickému životu s všeobecným přehledem a životním nadhledem.“*

Jak jsou Vaše děti motivované? Co je motivuje?

U menších dětí je podle **učitelek 1, 2, 5 a 7** motivování snadnější, jelikož jim dle jejich názoru stačí málo. „*No tak já myslím, že jako u těch menších dětí to je snadnější, protože čím menší děti, tak tím se nechají, tak jako když to řeknu v uvozovkách, nachytat na spoustu věcí, takže jim opravdu stačí třeba i razítko nebo nějaká samolepka nebo já nevím smajlík, jo nebo žetonky jsem taky dávala. Jo, takže taky takovýhle prostě maličkosti, že jim prostě jen stačí... nebo i diplom a motivují je určitě známky.*“ uvedla **učitelka 1**.

Učitelka 2 se ztotožňuje s názorem **učitelky 1**, navíc ve svých hodinách využívá vždy nějakou formu úlevy či odměny. „*Já doufám, že jsou motivovaný za prvý těmi známkami, za druhý, vždycky trošku nějaká úleva, odměna, hra, soutěž, ne bonbony, nic takovýhle jo... ale prostě vědí, že když budou fungovat, tak zase něco za to jo, takže je to jako vydírání trošičku, ale funguje to.*“

Učitelka 3 se snaží své žáky hned od 1. třídy informovat o tom, jak to v životě chodí a motivuje je převážně slovně. „*Motivuji je hlavně, teda víceméně, slovně, takže jim říkám, že kolik se v jaké profesi vydělává peněz, aby už věděli od 1. třídy. Motivuji je tím, čím budou, co dělají rodiče, aby věděli, teda, kolik vydělávají rodiče... to všechno si říkáme, všechno tohle probíráme, všechno možné hned od začátku.*“ Dále ve své odpovědi uvádí známky, které její žáky motivují. „*Jako motivují je určitě známky, mají radost z jedniček jo a hodně, dávám hodně známek hned od 1. třídy, aby měli okamžitou zpětnou vazbu, takže cokoliv napíšeme, když jim dám samostatnou práci, tak aby hned viděli výsledek, protože to je fakt u těchto malých důležité... Písemná práce za dva dny nebo i druhý den už je prostě dlouho, potřebují to hned v ten den vidět, nejlépe ihned, kde chybují.*“

Učitelky 4, 6 a 8 za podstatné v podpoře motivace považují, aby děti věděly, čím chtějí být a znaly cíl. „*Správně stanovený cíl, z něhož mají všichni pocit, že mohou být úspěšní. Pocitem možné úspěšnosti to začíná, před volbou konkrétních motivačních metod*“, uvedla ve své odpovědi **učitelka 6**.

Učitelky 4 a 5 se shodují na tom, že jejich děti jsou motivované především známkou, ale také uznáním, pochvalou či oceněním. „*Určitě je motivuje známka, pochvala, zabírá na*

ně ohodnocení, uznání, ocenění a podobně, ale ta známka pro ně má velkou váhu“ ve své odpovědi uvedla učitelka 4.

Využití přirozené dětské zvědavosti se osvědčuje učitelce 7, ta ve svých hodinách pracuje s tím, že malé děti jsou přirozeně motivované a jejich zvědavost a bezprostřednost se snaží podněcovat. *„Osvědčuje se mi podnítit jejich touhu po poznání příběhem, pohádkou, luštěním záhady, využití pozitivního hodnocení jejich silných stránek.“*

Vést své žáky k zodpovědnosti se ve své třídě pokouší učitelka 8, snaží se o to, aby si byli vědomi toho, proč něco dělají a také toho, co se stane v případě nesplnění. *„V podpoře motivace do jisté míry převažuje známka, moje školní děti vedu k vnitřní motivaci, vedu je k vlastní zodpovědnosti, častým kontaktem s rodiči, pokud je třeba a konfrontací s nimi. Tak, aby věděly, že nejsou (po většinou) mně ani rodičům lhostejní. Pak systém známek ustupuje a děti začínají chápat, co se od nich očekává.“*

Jaké motivační prostředky ve svých hodinách využíváte? Podle čeho vybíráte způsoby motivace?

Následující část se věnuje motivačním prostředkům, které dotazované učitelky využívají ve svých hodinách a jejich uzpůsobování dle potřeb žáků.

Učitelka 1 využívá v každé třídě vždy trochu něco jiného a za svoji dosavadní praxi toho vyzkoušela opravdu mnoho. U menších dětí nejčastěji využívá nejrůznější razítka, samolepky a podobně, které děti sbírají a následně pracuje s jejich vyhodnocením: *„Tak u těch prvňáku jsou to ty razítka, to mám vždycky v 1. třídě, nějaká samolepka, diplom, žetonky plastový, pak je sčítáme a nějak si tak jako říkáme, kdo v ten týden dostal nejvíc. Zkoušela jsem různé věci, smajlíky, takový metry, že se posouvaly kolíčkama, jo vždycky za nějaký úspěch a pak jsme to taky poměřovali, kdo má nejvíc.“* Ve svých odpovědích uvádí, že u starších dětí využívá jiné **motivační prostředky**, jelikož prostředky, které využívá u menších dětí, by u starších dětí nevzbuzovaly zájem. U starších dětí pak převažuje především známka či pochvala. *„A no tak čím starší, tím ta motivace asi je jako těžší no teď spíš jako asi ty známky, tak je pro ně motivace, máme i slovní hodnocení a ty známky pořád si myslím, že je pro ně docela silná motivace. Ty děti jsou ještě takový hodně jakože se snaží a jsou takový jako ctižádostivý hodně a prostě i ta známka pro ně hodně znamená a pak samozřejmě i pochvala, že jo, takový, když můžu říct, že se třeba*

zlepšili, tak to taky jako, nebo že to bylo lepší než minule, tak to taky určitě působí no.“

Výběr motivačních prostředků, které do svých hodin zařazuje **uzpůsobuje** dle reakce žáků, věku a snaží se vždy vymyslet novou metodu, která žáky zaujme. *„Tak jak to na ty děti působí že jo, když vidím, že třeba už je to nebaví, když něco děláme... když je mám takhle třeba ty 3 roky, tak vím, že kdybych 3 roky dělala pořád jako to jedno a motivovala stejně tak, že už by je to pak nebavilo, takže když vím, že v té 1 třídě ty žetonky ze začátku jako je baví, ale pak samozřejmě už ten zájem trochu klesá anebo ve 2. třídě už bych jim to nedala, tam zas třeba vymyslím něco jiného... a tak teď zase dáváme třeba plusy, že jo nebo nějaký čárky nebo něco prostě jiného co je motivuje za 3 plusy nebo za 5+ jednička nebo nějaká pochvala jo, tak jako obměňovat to, aby to nebylo pořád stejný, aby to bylo něco pořád jako nového. Proto jsem třeba vymýšlela i nějaký takový ty metry a takový... což třeba mi dalo hrozně práce, ale tak jako taky je to chvíli jako bavilo v tu chvíli než se to pak ukoukalo no.“*

Inspirací pro výběr metod, které do svých hodin následně zařazuje, pro ni jsou především kolegyně, školení či hledání na internetu. *„No tak určitě od kolegyň starších, nebo taky přes nějaké to školení mi pomůže, nějaký dobrý nápad nebo něco třeba vidím v jiných třídách či školách, na internetu, inspiroju se tak různě, no.“*

Některé z výše uvedených **motivačních prostředků** ve svých hodinách využívá i **učitelka 2**. *„Noo, třeba nějaký razítko určitě, tak teď už je dávám, samozřejmě známky, hvězdičky, obrázky, samolepky jsme dávali, sbírali jsme žetonky, pochvala, a tak, jako to fungovalo no.“*

Výběr motivačních prostředků uzpůsobuje podle reakce žáků, jejich momentálních potřeb a rozpoložení. Snaží se vcítit do žáků a uvědomuje si, co které žáky baví a nebaví a vnáší do svých hodin hravost, jelikož sama se popsala jako hravá. *„Záleží na tom, jak moc chtějí nebo se jim nechce, takže jako vybírám, když vidím, že něco nefunguje, tak to prostě přepnu a zkusím něco jiného... nebo že jo, dlouhý text, tak to je demotivuje absolutně, když by měli vidět třeba v písance, že mají prostě A4 opsat, tak jim to upravím... protože vím, beru to ze svého pocitu, kdybych to dělala já, tak by mě to fakt nebavilo, takže to co by bavilo mě, já jsem hravá, takže takovéhle kravinky na to mě užije no, takže takhle přistupuji k těm dětem.“*

Metody motivace nyní již nijak nevyhledává, čerpá ze svých zkušeností a volí je dle toho, jak to momentálně cítí. *Nyní již ze zkušenosti, nebo když vidím, co na ně platí, že třeba tady ta skupina nebo tyhle kluci jsou takoví*

soutěžíví, tak jim tam šoupnu nějakou hru... tyhle ty by zase radši vyráběli nebo něco kreslili, tak zase je to fakt vždycky kolektiv od kolektivu, já nehledám, podle citu.“

Způsoby motivace uzpůsobuje i dle věku žáků a u starších žáků volí jiné způsoby motivace. „Když jsou starší, tak zas je motivuji jinak, u těch malinkých prvňáčků jsou to přesně ty razítka, aby něco dostávali a takovýchle, tam spíš tou hrou. U těch větších už je to spíš taková soutěživost, lepší známky a aby nebyl nejhorší, už to cítí zase jinak.“

Učitelka 3 motivuje své žáky převážně slovně a pomocí známek. „Motivuji je převážně slovně, určitě jsou chváleny a známkami.“ **Motivační prostředky volí podle** toho, s čím konkrétně děti přijdou, nebo co jí momentálně napadne. „Je to náhodný, prostě to, co děti přinesou, spoustu námětů na ten den, my jsme schopni se celý den motat ohledně jednoho tématu, píšeme slova, počítáme s tím a prostě celkově to povídání s těma dětma na to téma jim hrozně rozšiřuje obzor.“ Dále ve své odpovědi zmiňuje, že nevyučuje podle předmětu, ale učí se s dětmi vše, co je napadne, nedrží se učebních osnov a uvádí, že děti pak dostávají obsáhlý přehled o dění kolem sebe. „Neučím podle předmětů, vůbec, my se učíme prostě všechno, takže co nás napadne, s čím děti ráno přijdou, tak s tím se hrabeme celý den a oni dostávají veliký přehled o dění kolem sebe. Vůbec neřeším, co je v osnovách, prostě co nás napadne a co je zrovna aktuální.“ **Metody motivace nijak nevyhledává**, ale je přítomna dané situaci a námětům dětí. „Nehledám, ale prostě, co nás ráno napadne, když nás napadne letadlo, tak řešíme letadlo, včera jsme řešili válku, navážeme na Hitlera a navážeme úplně prostě na všechno. Cokoliv, s čím děti ráno přijdou nebo co mě napadne.“

Učitelka 4 čerpá převážně ze svých bohatých dosavadních zkušeností, ze školení či seminářů či se inspiruje na internetu. Jeden z motivačních prostředků, který využívá již 25 let, našla právě i u žáků samotných, kdy zaslechla nadšení dívek, které se bavily o zlaté jedničce, kterou jim dává jejich paní učitelka a na základě tohoto nadšení žáků, daný prostředek převzala a vyzkoušela jej u svých žáků. „Tak dneska už zkušenost, školení, to další vzdělávání pedagogických pracovníků, to jsme se zúčastňovali vždycky... semináře, nebo hledám i na internetu, ale to už je teď minimálně, teď už jsou to hlavně ty zkušenosti.“ Ve svých hodinách využívá jako **motivační prostředky** ocenění, samolepky, razítka, smajlíky, zlaté jedničky či pochvalu před třídním kolektivem. „Ocenění výsledků a třeba i před kolektivem veřejná pochvala, to my třeba tleskáme, dávám samolepky,

razítka, smajlíky, zlatou jedničku, kterou dávám již 25 let.“ Způsoby motivace volí dle předmětu, momentálního rozpoložení žáků a také podle věku. „Podle toho, jaké učivo bude následovat, jestli je to matika nebo čeština nebo náš svět, takže podle předmětu, podle věku, ale také podle momentálního rozpoložení žáků, zda jsou unavený a podobně.“

Učitelka 5 využívá ve svých hodinách **motivační prostředky**, jako je uznání, ocenění, pochvala, různé aktivity, techniky, hravou formu či známky, přičemž zmiňuje, že motivace může mít různou úroveň a každé dítě může mít motivaci k jinému předmětu. *„Určitě vyjádřit uznání, ocenění, pochvalu, ocenit jejich práci, to, co udělali, ale ty známky pořád ještě jsou pro ně rozhodující a taky záleží, jak je to baví, jestli je to hravý ta forma, jestli se na to těší, jestli už ví, co bude následovat, různé aktivity a techniky. Taky každý dítě má motivaci k jinému předmětu, že jo, někoho baví matika, někoho čeština, takže ta motivace má různou úroveň.“* **Výběr motivačních prostředků** **uzpůsobuje dle** potřeb dětí, jejich věku, ale také podle předmětu. *„Tak určitě záleží na věku dětí, na jejich momentálních potřebách, ale také na tom, o jaký předmět se zrovna jedná. Pro ty malý děti různý razítka, samolepky, zlatá jednička. Ale u těch starších dětí si myslím, že je to takový to ocenění, uznání, že potřebují dopředu vědět pravidla, takový to dodržování a pocit, že je to spravedlivý.“* **Inspirací pro výběr metod motivace** jsou pro ní jednak zkušenosti či semináře, internet, ale i konzultace s rodiči. *„Jednak zkušenost, jednak třeba konzultace s rodiči a jezdíme pravidelně na školení, jsou na to i speciální semináře, ale chodí nám i materiály, nebo je spousta webů, kde ty možnosti a materiály jsou.“*

Učitelka 6 **uzpůsobuje** a **vybír**á motivační prostředky podle momentální fáze procesu učení, podle předmětu, momentálního rozpoložení dětí, klimatu ve třídě, věku žáků, ale také dle času a doby vyučování. *„Výběr motivačních prostředků je podle fáze učení, ve které se nacházíme – opakování, probírání nové látky, upevňování probraného učiva. Vždy je důležité uvědomit si, z čeho vycházíme, kde se právě nacházíme a kam směřujeme – cíl. Pro děti je důležité, aby věděly, proč to dělají. Způsoby motivace vybírám podle momentální nálady ve třídě, podle předmětu, rozpoložení dětí, času, doby vyučování (ráno nebo před obědem). Žákům v 5. ročníku lze říct, že je třeba zvládnout toto učivo, protože je to důležité k další návaznosti, například v matematice jako motivace. Na začátku 3. ročníku tyto fakta nejsou motivací. Nic není stejné, nikdy se*

přesně nedá stanovit účinnost a výsledek, ale zkušeností se dá předpokládat.“ Do svých hodin zařazuje **motivační prostředky** převážně skupinovou práci, dále pak znalostní kvíz, hádanky či různá videa dle předmětu. *„Znalostní kvíz, hlavně skupinová práce – položení problémové otázky. Děti mají pocit jistoty, že na to nejsou samy, někdo ve skupině to vždy vymyslí, všichni pak mají pocit, že ví, o čem je řeč. Dále pak krátké video třeba na přírodovědu, vlastivědu, hádanky, hry či soutěž.*“ Jako **podstatné při hledání metod motivace** považuje stanovení si cíle a uvědomení si, čeho chce dosáhnout. Následně pak čerpá ze svých zkušeností či hledá na internetu. *„Hledat metody mi pomáhá stanovení cíle. Motivuji podle toho, čeho chci dosáhnout. Hledám je na internetu, podle vlastní zkušenosti.*“

Motivační prostředky jako střídání činností, zapojení všech smyslů, hravé učení, individuální přístup zařazuje do svých hodin **učitelka 7**. Ta uzpůsobuje metody motivace nejen dle složení třídy, věku a aktuální atmosféry (klíma třídy), ale také využívá propojení souvislostí a toho, o co mají děti zájem. *„Motivační prostředky vybírám a uzpůsobuji dle složení třídy, aktuální atmosféry, využívám také učení v souvislostech a zájmu dětí o různé aktivity, zvířata, rostliny, činnosti a podobně. Měním je a přizpůsobuji také věku žáků, duševní zralosti a oblasti zájmů v daném období.*“ Metody motivace si buď sama vymýšlí, nebo čerpá z odborné literatury či se inspiruje u svých kolegů. *„Především je to na základě vlastní kreativity, nebo odborná literatura a výměna zkušeností s kolegy.*“

Učitelka 8 často čerpá ze zkušeností z vedení dětské jógy a do svých hodin zařazuje **motivační prostředky** jako hry, prvky dětské jógy či zařazování nejrůznějších technik. *„Motivaci volím z vlastní zkušenosti, do jisté míry zdravé soutěžení, pracovní listy, rozličné techniky, zapojuji vedenou relaxaci v průběhu výuky, prvky dětské jógy a mindfulness, hry, známka. Často využívám informace a zkušenosti z vedení dětských lekcí jógy, hravost.*“ Výběr motivačních prostředků uzpůsobuje věku dětí, aktuálnímu rozpoložení dětí či atmosféře dětí. *„Motivaci volím podle věku a motivační prostředky měním věku pouze způsobem, kterým s dětmi, žáky, komunikuji. Samozřejmě s ohledem na aktuální náladu dětí, atmosféru ve třídě, stupeň únavy či naopak pokud jsou děti nadměrně aktivní.*“

Nejčastěji jmenovaným motivačním prostředkem, který dotazované učitelky ve svých hodinách využívají, jsou známky. Ty ve své odpovědi uvedly **učitelky 1, 2, 3, 4, 5 a 8**.

Učitelky 1, 2, 3, 4 a 5 dále ve svých odpovědích uvedly, že jako motivační prostředek využívají pochvalu.

Hravou formu výuky, hry, využívají jako motivační prostředek ve svých hodinách **učitelky 2, 5, 6, 7 a 8**.

Motivační prostředky jako razítka a samolepky ve svých odpovědích shodně uvádějí **učitelky 1, 2 a 4**.

Soutěžení ve svých odpovědích shodně uvádějí jako motivační prostředky **učitelky 2, 6 a 8**.

Na internetu vyhledávají metody motivace učitelky **1, 4 a 6**.

Metody motivace čerpají ze svých zkušeností učitelky **2, 4 a 6**.

Dalším uváděným způsobem, kde učitelky hledají metody motivace jsou školení či semináře. Ty ve svých odpovědích shodně zmínily učitelky **1 a 4**.

Učitelky 1 a 7 uvedly, že se při hledání metod motivace inspiroují u svých kolegů.

Všechny dotazované učitelky se ve svých odpovědích shodují na tom, že výběr motivačních prostředků uzpůsobují momentálním potřebám a rozpoložení žáků.

Všechny dotazované učitelky kromě učitelky 3 ve svých odpovědích shodně uvedly, že výběr motivačních prostředků uzpůsobují dle věku dětí.

Dále shodně **učitelky 4, 5, 6 a 7** uzpůsobují výběr motivačních prostředků dle učiva či předmětu.

Odměny

Následující část se zabývá odměnami, které dotazované učitelky využívají ve svých hodinách. Dále, jak s nimi ve svém vyučování konkrétně pracují a oceňují úsilí žáků.

Učitelka 1 ve své odpovědi zmiňuje, že odměna nemusí být pouze materiální, ale může se jednat také o nemateriální odměnu a ve svých hodinách využívá obě varianty. Ve svých odpovědích uvádí obsáhlé množství odměn. Využívá razítka, samolepky, smajlíky, žetonky, známky, pochvalu, ocenění před třídou, plusy, sladkosti, hry, záložky, diplomy a přívěsky. „*Dávám jim za třeba dobře odvedenou práci razítka, nějaké hezké samolepky, nebo já nevím smajlíky, žetonky jsem taky dávala a pak si říkáme, kdo v ten den dostal*

nejvíc, takže takovýhle prostě maličkosti, diplomy, no a pak taky třeba smajlíky, známky, pochvala, takový, když můžu říct, že se třeba zlepšili, ocenění před ostatními, to taky určitě působí dál. V každé třídě používám trochu něco jiného, nebo za 3 plusy jednička nebo nějaká pochvala, bonbóny jim taky dávám, nebo i jako, že si zahrajeme oblíbenou hru, pak různé záložky, přívěsky a takový drobnosti. Ty děti z toho mají radost, i když je to třeba nějaká blbost, ze všeho jo, mohly by si to samy koupit v papírnictví za pár korun, ale když to tak jako dostanou, jakože jsou prostě vyhodnoceny jako třeba nejlepší, tak to má určitě jinou váhu.“

Slovní či písemnou pochvalu, ocenění před třídou, zatleskání či uklonění, hru, razítka, samolepky, známky využívá ve svých hodinách jako odměnu a ocenění úsilí žáků **učitelka 2**. *„Furt chválím, to je důležitý, i když jsou vyvolávané třeba jen když něco procvičujeme, tak je důležitý, aby hned věděli, že to řekli dobře, že je pochválím, takže to na ně platí, to oni mají rádi, nebo když je vyzdvihnu, zatleskám jim nebo společně zatleskáme, třeba když se někomu povede něco krásně přečíst, nebo se postaví a všichni se ukloní, je to taková legrace, to se dětem líbí, nebo třeba, že si zahrajeme oblíbenou hru.“* Sladkost jako odměnu ve své třídě nevyužívá. *„Bonbóny nedávám, takhle ty razítka, samolepky, známky, žetonky spíš, pochvala, nebo pochvalu napsat do žákovské knížky, takže to takhle jako na ně funguje.“*

Učitelky 2 a 3 ve své odpovědi zdůrazňují také důležitost okamžité zpětné vazby. *„Dávám jedničky, hodně známek hned od 1. třídy, aby měly okamžitou zpětnou vazbu, takže cokoliv napíšeme, když jim dám samostatnou práci, tak aby hned viděli výsledek, protože to je fakt u těchto malých důležitý. Potřebují to hned v ten den vidět, nejlépe ihned, kde chybují.“* uvedla **učitelka 3**.

Učitelka 3 ve svých hodinách využívá jako odměnu pochvalu, jednak slovní, tak ale i formou klasifikace, dále pak sladkosti. *„Určitě jsou chváleny, jednak známkami i tím slovním hodnocením, že se snaží, že něco dokážou a bonbóny dostávají taky, mají je rádi a jsou i tací, který je jenom vyhledávají.“*

Učitelka 4 s odměnou ve svých hodinách pracuje formou pochvaly, známky, ocenění výsledků před třídním kolektivem či zatleskání, využívá různé samolepky, razítka, smajlíky. *„Veřejná pochvala, ocenění výsledků před třídou, to my třeba tleskáme, zlatý*

jedničky dávám, to je vždycky sláva, děti si pak počítají na kolik řádku ji mají, nebo samolepky, razítka, smajlíci, to vždycky nakoupím, těch mám doma krabici.“

Pomocí razítek, samolepek, pochvaly, ocenění a také známkou odměňuje své žáky **učitelka 5.** *„Uznání, ocenění za jejich práci, to, co udělaly před ostatními, pochvala, známka, třeba zlatá jednička, pro ty malý děti samolepky, razítka.“* Ve své odpovědi uvádí rovněž důležitost dodržování pravidel, aby děti věděly, že je to spravedlivé. *„Potřebují dopředu vědět pravidla, takovýto dodržování a pocit, že je to spravedlivý.“*

Učitelka 6 ve své odpovědi uvádí, že i dospělí chtějí být za svoji práci odměněni, tak proč by mělo dítě pracovat a nedostat odměnu? Ve svých odpovědích uvádí odměny jako pozitivní hodnocení, úsměv, vynechání domácí přípravy či možnost atraktivnější činnosti. *„Odměňuji žáky úsměvem, pozitivním hodnocením - takže pochvalou, spokojeností, známkou, ta ale není nutná a neměla by být vždy, vynecháním domácí přípravy, slovním ocenění před ostatními. I dospělý člověk chce za svoji práci kvalitní odměnu, proč by mělo chtít dítě pracovat jen tak? Nebo mohou jít na zábavnější činnost, mohou chodit po třídě a pomáhat těm, co ještě nerozumí, nezvládají.“*

S odměňováním je obezřetná **učitelka 7.** Ta ve svých odpovědích upozorňuje také na problematiku užívání odměn. *„S odměňováním jsem opatrná. Pokud dítě odměňujeme nějakou věcí (a pochvaly či známky fungují na úrovni našeho mozku stejně), dobrý pocit vzniká kvůli této odměně a náš mozek se na ní stává závislým. Používám úsměv, pohlazení, slova chvály a povzbuzení, podporu.“* Problematiku užívání odměn dokládá také výzkumy z posledních let. *„Mnohé výzkumy z posledních let jasně dokazují, že činnost, která je odměňována, nebo za kterou je dítě chváleno, přestává dítě dělat z vnitřní motivace a pouští se do ní kvůli odměně. Respektive nepouští, když je jasné, že odměna nebude.“*

Učitelka 8 ve svých hodinách využívá jako odměnu známku, pochvalu a hry. *„Využívám známky, také pochvalu nebo že si za dobře odvedenou práci třeba za odměnu zahrajeme nějakou jejich oblíbenou hru.“*

Všechny dotazované učitelky se ve svých odpovědích shodují na tom, že jako odměnu využívají pochvalu.

Kromě **učitelky 7 se všechny dotazované učitelky** ve svých odpovědích zmiňují, jako odměnu známku.

Učitelky 1, 2, 4, 5 a 6 ve svých hodinách využívají jako formu odměny ocenění před třídním kolektivem, vyzdvihnutí, když se žákům něco povede.

Na využívání odměny, jako jsou razítka a samolepky, se ve svých odpovědích shodují **učitelky 1, 2, 4 a 5**.

Dále **učitelky 1 a 3** ve svých odpovědích uvádí, že své žáky odměňují bonbóny.

Učitelky 1, 2 a 8 ve svých hodinách využívají jako odměnu zahrání oblíbené hry dětí.

Učitelky 2 a 4 se shodují na tom, že odměňují své žáky potleskem, ať už potleskem jimi samotnými či tak, že zbytek třídy zatleská svému spolužákovi za dobře odvedenou práci.

Shodné odpovědi se objevují také u využívání odměny v podobě žetonků, ty ve svých odpovědích uvádí **učitelky 1 a 2**.

Rovněž se shodná odměna nachází u **učitelek 1 a 4**, které ve svých odpovědích uvádí jako odměnu využívání smajlíků.

Poslední shodnou odměnu, kterou zmiňují **učitelky 6 a 7**, je úsměv.

Tresty

Tato část se věnuje trestům, které dotazované učitelky ve svých hodinách využívají. Dále také tomu, jak s nimi ve svých hodinách konkrétně pracují.

Učitelka 1 ve svých hodinách tresty využívá ve větší míře než ostatní dotazované učitelky, avšak zmiňuje, že momentálně vzhledem k tomu, jakou má třídu, není nucena k jejich častému využívání. *„No já teď třeba mám docela jako dobrou třídu, hodnou, takže nemusím nějak ani moc trestat no...“* V případě, že je potřeba trest využít, tak uvedla špatnou známku, zákaz činnosti. *„Tak trest už je třeba i ta špatná známka, že něco nemůžeš... když třeba ostatní děti už mají hotovo, máme tady třeba na matematiku různá pexesa, loto, tak ten, kdo už má hotovo, tak si může něco vzít, ale ten, kdo nemá, tak musí dodělávat to co nedodělal, třeba o přestávce nebo někdy i odpoledne na doučování.“* Dále ve svých odpovědích zmiňovala poznámky, ústní sdělení rodičům a v nejhorším případě udělení kázeňského opatření. *„Když nepřinesou domácí úkol, tak*

si to píšu a když třeba nepřinesou 3x, tak už to napíšu právě rodičům, že třeba nenosí pomůcky, že neměl třeba v tomto měsíci 3x úkol, tak takhle to jako řeším.“

Učitelka 2 má ve své třídě nastavená určitá pravidla, která děti musí dodržovat, když je nedodrží, přijde trest. *„Máme nastavený pravidla, no takhle to vědí, co platí a co můžou/nemůžou, vědí to moc dobře, už jsou třetíci, v 1. třídě je člověk omlouval, že jsou malí, jako pořád nevědí, ale teď už žádný takový... no musí být i trest.“* Častá také u ní je určitá forma „vyhrožování“, která musí být samozřejmě podpořena důsledností učitelky. *„Když jako furt hrozím, hrozím, tak pak je tam ta důslednost, pak to musím dotáhnout do konce, no, takže vědí, vědí... dostanou úkol navíc nebo když zlobí, tak si támhle stoupne, aby se zklidnil.“*

Učitelka 3 oproti ostatním dotazovaným učitelkám zdůrazňuje navíc důležitost rodiny, jelikož dle jejího názoru by za nenošení domácích úkolů měli být trestaní rodiče, ne děti. Vše řeší formou domluvy. Tresty, jelikož učí v 1. ročníku, nevyužívá. *„Když nepřinesou domácí úkoly, tak to v 1. třídě nějak moc neřeším, protože já dávám úkol teda každý den, a i když by ho to dítě jednou za týden neudělalo, tak se nic neděje, ale je to věc rodičů, rodiče by teda potřebovali potrestat a ne děti, protože všichni rodiče vědí, že ten úkol je každý den kromě prázdnin... když ten rodič na to nedbá, tak se to potom špatně domáhá zpátky... takže záleží na rodině, jak se k tomu postaví, já děti netrestám, rodiče by potřebovali za uši. Jinak řeším vše formou domluvy, v 1. třídě není potřeba trestat.“*

Učitelka 5 ve své odpovědi uvádí obsáhlé množství možných trestů, přičemž také zmiňuje to, že pro někoho trest není. *„Pokárání, zvýšení hlasu, napomenutí, nebo asertivně zopakovat, udělej to, takhle to bude, tak takhle to bude, tohle nedělej, ale to se musí opakovaně. Na někoho to platí, na někoho to neplatí samozřejmě... co může být ještě trest? Tak pro někoho je trest špatná známka, pro někoho trest je, že ho vyloučíš z činnosti ve třídě, pro někoho je trest, že si teda holt stoupne támhle dozadu a tam teda je na odiv těm dětem, nebo ho prostě jenom postaví v lavici jenom, aby chvíli stál, nebo může dostat ještě nějakou práci navíc... no a pro někoho trest nenajdeš.“*

Učitelky 3 a 7 tresty nevyužívají, ve svých odpovědích zmiňují především domluvu, a to jak s rodiči, tak s žáky. *„Domluva, vše se snažím řešit domluvou, u takhle malých dětí, učím v 1. třídě, tak není potřeba ještě nějak více trestat.“*, uvedla ve své odpovědi **učitelka 3**.

Učitelka 6 navíc ve svých odpovědích upozorňuje na to, že pokud se žák o nápravu nesnaží, tak není vhodně motivovaný. *„Zjednání nápravy, řešení – co uděláme, aby to bylo příště lepší. Domluva s rodiči. Špatnou známku se snažím dávat minimálně, pokud se jedinec opakovaně o nápravu nesnaží, dělá schválnosti, ale to je vlastně špatně motivovaný.“*

Pokud nezabírá slovní napomenutí a nedochází k žádným výsledkům, využívají **učitelky 1, 4 a 8** nejvyšší formu trestu, a to kázeňské opatření. *„Kázeňské opatření jsem zrovna udělila nedávno, když počmárali dveře na záchodě fixama nesmývatelnými, dostali napomenutí tak oficiálně, že to budou mít i zapsané, tak takové tresty.“* Na tomto konkrétním uvedeném příkladu **učitelka 1** popisovala, že když provedou něco závažnějšího, tak přijde i větší trest než jen ústní napomenutí, a děti si jsou toho plně vědomy. **Učitelka 4** ve své odpovědi i popisovala konkrétní situaci, která opakovaně nastala a byla potřeba řešit. *„Napomenu je a třeba i zvýším hlas, a pak když už to nezabírá a není žádný výsledek, tak máme ve školním řádu výchovná opatření... a tudle jsem ráno udělila 5 třídních důtek, jen to hvízdlo, za to, že házeli jídlem po třídě a bylo to opakovaně jo, jak dostávají ty sýry a mlíka zadarmo, tak to už bylo moc. Napomenu, třeba pokárat je.“* **Učitelka 8** navíc ve své odpovědi zmiňuje také komunikaci s rodiči. *„Pokud vím, že je třeba použít „síly“, použiji ji. Byť v podobě klasifikace nebo postihu, dle závažnosti od domluvy po telefonickou okamžitou přátelskou komunikaci s rodiči.“*

Hodnocení

Následující část se zabývá způsoby, jakými učitelé hodnotí své žáky.

Všechny dotazované učitelky se ve svých odpovědích shodují na tom, že využívají slovní a kvantitativní hodnocení, tedy v podobě klasifikace. *„Tak máme slovní hodnocení i jako známky, takže kombinované hodnocení, každý měsíc jim vlastně píšu slovní hodnocení do žákovský a to mají teda každéj měsíc, pak čtvrtletní, pololetní, takže hodně mají to slovní hodnocení a pak známky.“* uvedla **učitelka 1**.

Učitelka 4 a 5 ve svých odpovědích uvádějí, že využívají také bodové hodnocení. *„Nebo já v tý 5. třídě používám i bodový hodnocení, které pak převádím na známky.“*

Učitelky 4, 5, 6 a 7 se shodují ve svých odpovědích na tom, že využívají také formativní hodnocení. *„Formativní hodnocení, takový to pravidelný, aby se zlepšovaly, aby si dítě*

uvědomovalo, co umělo, co neumí, co potřebuje doučit, co už zvládlo, co už nezvládlo v čase.“ uvedla **učitelka 5**.

Učitelka 5 navíc ve svých hodinách využívá také sebehodnocení. „*Nebo třeba sebehodnocení, řeknu, jak si to uměl, jak ti to šlo, co by sis dal? Pak vyzvu třeba i třídu, aby taky zhodnotili.*“

Učitelka 6 ve své odpovědi dále zmiňuje, že hodnocení je pro žáky motivující v průběhu procesu učení „*Hodnocení je pro žáky motivující v průběhu procesu učení, ale mělo by být spíše pozitivní, aby s dobrým pocitem práci lépe zvládly. Známkou jako motivace ne cíl.*“

Učitelka 7 navíc ve své odpovědi uvádí, že hodnocení pro žáky je motivující, je-li různorodé, uvědomuje si, že každého žáka motivuje v hodnocení něco jiného a hledá formu, která bude odpovídat potřebám žáka. Dále poskytuje žákům zpětnou vazbu, oceňuje jejich přístup k práci a před případnou kritikou chyb vyzdvihne nejprve to, co se žákovi povedlo. „*Hodnocení je motivující, je-li různorodé, tím žáka i baví, cítí-li žák ocenění, dává-li žákovi radu, v čem a jak se zlepšit. Jelikož každého žáka motivuje v hodnocení něco trochu jiného, jiná forma a intenzita, je mým cílem hledat, zkusit a najít přiměřenou formu a intenzitu posílení motivace v hodnocení odpovídající potřebám žáka. Během vzdělávání na potřeby reaguji. Poskytnutí zpětné vazby jak během plnění úkolu, tak i při konečném zhodnocení (například úsměv, pohazení, zašeptaná nebo hlasitá pochvala, slovní shrnutí výkonu s vyzdvižením/zmíněním pozitiv tohoto výkonu), oceněním přístupu k práci – snahy, samostatnosti, péle, pečlivosti, přípravy, výdrže. Před případnou kritikou a analýzou chyb vyzdvihnouti pozitivní stránky výkonu. Hodnotit také více formativně.*“

Učitelka 8 navíc ve své odpovědi zmiňuje, že při hodnocení žáků vnímá jejich rodinnou situaci, vysvětluje jim, co je a není důležité a snaží se vyzdvihnout, co žáci umí či naopak. „*Děti hodnotím jak slovně, tak známkou, vyváženě a vysvětluji jim, co je a není důležité. Víím, které dítě potřebuje jakou formu komunikace, vnímám jejich rodinnou situaci, snažím se vyzdvihnout to, co umí, čím vynikají a naopak, těm, kteří potřebují utlumit, dávám i to na vědomí. Stranou tak, aby se cítili bezpečně.*“

Školní úspěšnost/neúspěšnost

Tato část se věnuje propojení motivace a školní úspěšnosti a žákům s rizikem školní neúspěšnosti. Jak s nimi učitelé ve svých hodinách pracují, co považují za podstatné.

Všechny dotazované učitelky vidí propojení mezi motivací a školní úspěšností, jelikož žák, který je vhodně motivovaný, tak je zároveň i úspěšný. **Učitelka 7** tento vztah popsala následujícími slovy: „Úspěch je úzce propojen s motivací.“ Dále například **učitelka 4** tento vztah popsala slovy: „Když je žák dobře motivovaný, tak jako ty výsledky a výkony jsou větší, má zájem o to učivo.“

Všechny dotazované učitelky se shodují na tom, že mají ve své třídě žáky s rizikem školní neúspěšnosti. Přičemž nejčastěji se v odpovědích dotazovaných učitelek objevovali žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí či se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelka 1 má ve své třídě dívku se špatným rodinným zázemím. Na konkrétním příkladu popisuje, jak je práce s touto dívkou náročná. Dívka by nebyla hloupá, ale rodinné zázemí je špatné. „Mám tady třeba holčičku, které je všechno jedno, rodinné zázemí je špatné, a hlavně nedůslednost ze strany jako té rodiny, takže nějak se s tím nic moc nedělá doma, ona si doma dělá, co chce, takže i v té škole je to pak samozřejmě hrozně těžký. Nemá žádnou motivaci, ani ty špatný známky jí nevadí, ani ne že by byla hloupá, ono by jí to šlo, ale prostě se jí nechce a nemusí doma nic dělat, tak ani v té škole, ví, že se jako nic nestane, když přinese špatnou známku, snad jediný, co by jí jako mohlo vyděsit je, že by mohla propadnout.“ Tuto dívku má dotazovaná učitelka již od 1. třídy a ve svých odpovědích zmiňuje, že ze začátku na ní motivace platila jako na ostatní děti, ale teď ve 3. třídě už ne. Zároveň si ale také uvědomuje, že se situace bude stupňovat (zhoršovat), jelikož její sourozenci nechodí do školy vůbec, kdežto u této dívky považuje alespoň za malý úspěch to, že vůbec do školy přijde a má s sebou alespoň nějaké pomůcky. „Ta motivace na ní třeba na začátku i platila, nějaký tlak jako pro ostatní děti, nějaký ty razítka nebo plusy, ale teď musím říct, že jí je to jako opravdu jedno, jenom jako pohrozit a nějakým způsobem jí prostě donutit do práce, třeba dodělat poznámky. Ale samozřejmě je to horší a horší, to vidím i u starších sourozenců, že tam už ani nechodí do školy nebo nenesí absolutně žádný pomůcky, tak to já si ještě pořád říkám, že když ona alespoň přijde do té školy, sice chodí pozdě skoro každý den a aspoň do té školy teda

přijde a má nějaké ty pomůcky, takže už to je jako úspěch, protože vím, že se to prostě bude stupňovat, že pak třeba na 2. stupni už se to úplně zvrhne a nebude mít ani ty věci.“

Dále ve své odpovědi uvádí, že má ve třídě chlapce ze sociálně slabé rodiny, který nechodí do školy již v podstatě vůbec. „*Mám tam vlastně ještě jednoho, který je prostě takový z rodiny sociálně slabý a ten nechodí do školy v podstatě vůbec. Tak to je ještě právě úplně takovej ten extrém, že ten nechodí vůbec, a to je potom úplně jako zoufalství, takže alespoň, když ty děti přijdou, alespoň něco málo si z té školy odnesou, tak myslím, že to tak ještě jako jde, ale když už potom opravdu ti rodiče nejsou schopni ani ho přimět, aby do té školy chodil, tak to je hodně špatný.“*

V poslední řadě zmiňuje dva žáky, kteří mají sníženou úroveň rozumových schopností. U obou žáků zmiňuje nedostatečné logické myšlení. Jedním je chlapec, u kterého popisuje, jak s ním maminka doma hodně pracuje a věnuje se mu. „*Nebo mám tady třeba chlapečka, který třeba jako docela prospívá, protože opravdu s ním maminka hodně pracuje, ale to zase už teďka vidím, že on jako mentálně to moc nezvládá, že to prostě jako moc nechápe... on se to dokáže jakoby naučit, ale když má trošku něco logicky, tak už prostě tápe, ale jako zatím se pořád docela drží, díky tomu, že s ním maminka hodně pracuje.“* V druhém případě popisuje holčičku, která nemá špatné známky, ale logické myšlení je malé. „*Nebo holčička, taková, že jí to jako moc nejde, nebo známky nemá špatné, ale ta logika, takový to že má něco sama vymyslet, říct, to si myslím, že právě do budoucna to bude horší, ale zase třeba krásně čte, píše, dokáže se to naučit, třeba diktát napíše dobře z takových těch základních znalostí, ale když by potom měla třeba odpovídat na otázky k textu, tak to nedává a nedokáže se vyjádřit. Takže prostě jsou věci, kde můžou být dobrý a pak jsou věci, kde je vidět, že ten intelekt není takový.“*

Učitelka 2 má ve své třídě žáka ze sociálně slabší rodiny, který má u sebe asistentku. „*Mám tam takový pohodlný lenochy, tak ty jako musím furt popohánět. A pak chlapce, to je ale případ sám pro sebe, tomu je to jedno, ten propadl asi 4x, takže mezi osmiletými je mu 12 let a takže ten moc nechodí do školy, neumí psát vůbec, mám tam právě kvůli němu asistentku, ale ten to má jako na háku, doma to nefunguje, nepracuje, nic nedělají, přitom je to chytrej kluk.“*

Ve třídě má také slabší a lenivější žáky, u kterých se obává toho, aby v případě, že jim něco nepůjde či je to nebude bavit, tak aby školní docházku nepřecházeli. *„Pak takoví ty pohodlnější žáky, u kterých se bojím toho, aby jako nespadli k tomu, že když jim to nejde, tak vlastně tak nad tím mávnou rukou, ale zatím zaplať pánbůh chtěj no, takže uvidíme, jak dál až je to přestane bavit. Tonda, jestli nezačne makat, nebude doma pracovat, nebude sám chtít, tak ten s tím prospěchem taky půjde dolů, protože je slabší a ta lenost nad ním vyhrává.“*

Učitelka 3 má ve své třídě 3 nezralé děti a žáka se špatným rodinným zázemím. *„Momentálně nemám ve třídě děti s SPU, ale mám tam 3 nezralé děti a takovýho lajdák, kdy teda rodina nepracuje, protože zaprvý maminka mi třeba řekla, že má zvláštní školu a neumí, ale jako to dítě by mohlo umět, protože jako není to hloupý dítě, je chytrý, ale prostě ta domácí příprava tam vážne.“*

Učitelka 4 má ve své třídě žáka s poruchou pozornosti. *„Já tam mám kluka s poruchou pozornosti, kterému to musím říct všechno 3x, ale jinak mám teď dobrou třídu.“*

Učitelka 5 má ve své třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelka 6 má ve své třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané.

Učitelka 7 má ve své třídě několik nezralých dětí a dětí s poruchami pozornosti.

Učitelka 8 má ve své třídě děti s hyperaktivitou, diagnostikovanou kinetickou hyperaktivitou, chlapce s nižší hraniční hladinou intelektu, několik dětí se sociálně slabého až nevyhovujícího prostředí, dívku s nedostatečnou schopností soustředění, vnímání a tři děti ukrajinské národnosti.

Učitelka 1 u žáků s rizikem školní neúspěšnosti považuje za nejdůležitější jakýkoliv úspěch, najít něco, v čem může být žák vyniknout, udělat nějaký pokrok a být za to pochválen. *„Právě to, že když udělají nějaký pokrok, tak opravdu třeba i malý, tak to jako zdůraznit, že když se jim něco povede, prostě ukázat, že i oni můžou dosáhnout nějakých lepších výsledků, třeba na nějakým jednodušším učivu, že prostě najednou ty známky mohou být i lepší... ten úspěch, že prostě říkám: „Tak vidíš, že ti to jde.“ Takže vždycky se najde něco, třeba z toho učiva, co je jednodušší a kde to dítě může ten úspěch zažít alespoň. Takže si myslím, že každé dítě, i to slabý, si dokáže najít něco, v čem prostě třeba jakoby vynikne nebo ne úplně vynikne, ale udělá nějaký pokrok a může za to být*

pochválen.“ Ve své odpovědi zmiňuje také důležitost rodiny, kterou popsala na dvou konkrétních žácích, kdy u jednoho žáka rodina pracuje s dítětem a na druhém, kdy rodina nefunguje, tak jak by měla. *„Tak si tady vezmu třeba toho jednoho žáka, tak vím, že tam jako maminka se hodně snaží, ale on jako i když tu snahu má, tak to nedokáže moc právě prezentovat v té škole, takže pak, když je jako u tabule, tak mlčí, tak ho nechávám v lavici a tam jako pracuje, a jako docela mu to jde, takže ho i třeba nechat, má nějaký svůj způsob nebo jim poskytnu nějaké názorné pomůcky, podpůrné prostředky, které jim pomůžou. U tohoto žáka je vidět, že s ním maminka doma hodně pracuje, ale mentálně už to pak moc nezvládá. Kdežto mám tady třeba holčičku, které je všechno jedno, rodinné zázemí je špatné, a hlavně nedůslednost ze strany jako tý rodiny, takže nějak se s tím nic moc nedělá doma, ona si doma dělá, co chce, takže i v té škole je to pak samozřejmě hrozně těžký.“*

Důležitost pochvaly a úspěchu vyzdvihuje ve své odpovědi i **učitelka 2**, která tuto důležitost i přímo popisuje na konkrétní situaci u daného žáka. *„To je jak se čtením, když Tonda nechce číst, protože špatně čte, tak to chápu, ale když se pomalinku rozjede, najednou ví, co to je, tak a přesně je důležitá ta chvála, která ho nakopne a zažije nějaký úspěch.“* U těchto žáků se jí nejvíce osvědčuje metoda něco za něco, což také popisuje na konkrétním příkladu. *„Třeba u toho Tondy, když se mu nechce, tak mu řeknu: „Hele Toní, tak když tohle to napíšeš a támhleto, budeš to mít dobře, tak za domácí úkol budeš mít třeba 3 věty místo 4 jo, jako ostatní.“ zase je to něco za něco, ale funguje to, tady u těch pohodlnějších, co se jim moc nechce, tak jako vždycky něco takového navíc no a těm dětem ostatním to jako nevádí, oni vědí, že to tak je.“*

Učitelka 3 ve své odpovědi zdůrazňuje důležitost spolupráce rodiny. *„Já strašně potřebuju pomoc z těch rodin u těchto malinkejch, je opravdu důležitý, aby tam byla pravidelná domácí příprava, když ta rodina funguje, tak ty děti nemají neúspěchy, mají je jenom rodiče, který na to dlabou, tak pak se mi to tady objeví, ale většinou to jsou chytrý děti a ty co mají hloupější děti, tak ty většinou makají nebo i ty nezralci celkem makají, prostě jsou motivovaný z rodiny a rodiče s nimi doma pracují. Takže pokud je špatné rodinné prostředí a rodiče ho nemotivují k tomu, že školu potřebuje, tak tam je průšvih a v té škole se pak špatně do něčeho motivuje, protože chybí ta domácí motivace.“* Při práci s těmito dětmi se jí osvědčuje mít žáky blízko u sebe, opírat se

o písemnou stránku, ale nejdůležitější je spolupráce rodičů. „Mám je blízko u sebe hlavně, aby tam pořád byla ta kontrola, nebo těm nezralcům říkám třeba u tvrdých a měkkých slabik to opravdu tvrdě, bouchám nebo říkám ten opak, že to nejsou děty ale děti, hodně se obracím na u písemnou stránku, protože u těchto malinek to co napíší, tak hodně se jim vrývá do mozku.“ Ve své odpovědi popisuje také konkrétní situaci, jak pracovala s nezralým žákem, kdy měl hodně špatnou grafomotoriku, ale rodiče jej nechtěli dát zpátky do mateřské školy. „Jeden kluk měl hrozně nevyvinutou ruku, špatnou grafomotoriku, utíkal ze školy a rodičům jsem několikrát doporučovala, aby teda dítě odešlo a nechali ho v klidu, protože je to kluk chytrý, šikovný, ale rodiče se k tomu postavili, že prostě musí zůstat ve škole. Tak to teda nějak překonal, ale nebylo to jednoduchý, chodili jsme na psychologické schůzky, abychom ho teda podporovali, řešili jsme to s rodičema a psycholožkou, jezdí na grafomotorické cvičení, takže doporučili jsme jim, kam všude by měl teda ještě docházet.“ Nezralejší děti dle jejích slov potřebují větší kontrolu a větší pomoc. „Nezralé děti potřebují jako větší kontrolu, větší tu pomoc, ale pomaloučku nás za ten rok dotahují, ale je to s nimi těžká práce.“

Učitelka 4 považuje za důležité v motivování těchto dětí s rizikem školní neúspěšnosti častější hodnocení, motivování, najít něco, za co může žáka ocenit, častou a okamžitou zpětnou vazbu. „Hodnotit a motivovat ho častěji a hned po vykonání nějaké úspěšné činnosti, okamžitá zpětná vazba, častá. Ocenit i malinek úspěch nebo za snahu nebo alespoň nějaký pokrok nebo postup nebo za něco, najít něco, co se dá ocenit. Něco jako prostě najít musíš, něco, ono se vždycky něco najde a hlavně častěji, ale pravdivě, protože to to dítě pochopí, že je to jenom jako.“

Učitelka 5 se ve své odpovědi ztotožňuje s názorem **učitelky 4** a navíc u žáků s rizikem školní neúspěšnosti považuje za podstatné individuální přístup, úpravu metod učení, častější zařazování aktivit a jejich střídání, využívání názorných pomůcek, zařazování pohybových aktivit a chviliek. „Ti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak ti potřebují větší motivaci, protože oni jsou někdy demotivováni neúspěchy, který zažili třeba někdy na začátku, že oni potřebují fakt individuální přístup a změnit některé aktivity a nějaké metody učení, protože oni tam mají problém třeba se zrakovým vnímáním nebo sluchovým nebo tu koordinaci, tak tam se musí jako hodně zařazovat jako aktivity a střídání je, aby mohly vnímat ty informace nejen očima, ale i sluchem, ale aby hodně

zapojovaly pohyb, takže názorný pomůcky, pohybové aktivity, různé tělovýchovné chvílky a hodně pomůcek názorných. Důležitý je vědět o těch dětech a přizpůsobovat jim to.“

Učitelka 6 ve své odpovědi zdůrazňuje důležitost spolupráce rodičů a učitele. *„U dětí na hranici úspěšnosti je motivování ještě náročnější. Nejdůležitější je dobrá spolupráce rodičů a učitele, vzájemná důvěra, motivace z rodiny, rodiče přikládají důležitost školní úspěšnosti.“* Dále při práci s žáky s rizikem školní neúspěšnosti považuje za důležité navázání bližšího vztahu s žáky a sledování chování žáků i o přestávkách a nejvíce se jí osvědčuje skupinová práce. *„Navázat s žáky bližší vztah, sledovat chování o přestávkách, aby ho nikdo neohrožoval, protože v pozitivní atmosféře jde všechno lépe. Nejvíce se mi osvědčila práce ve skupinách, učitel může ovlivnit složení, nebo nadané děti mají radost z toho, že se naučí něco nového, a to už je motivace, s SPU funguje hra, luštvka, skupinová práce.“*

Učitelka 7 ve své odpovědi uvádí důležitost poskytnutí podpory a úspěchu především v aktivitách, ve kterých dítě není natolik úspěšné či by nemuselo být nebo jsou pro něj náročné. Vybírá formu hodnocení, která bude daného žáka motivovat. *„Je potřeba žákovi umožnit pocítit podporu a úspěch zejména v těch aktivitách a úlohách, ve kterých není příliš úspěšný, nebo je předpoklad, že úspěšný nebude nebo které jsou pro něj náročné. Volím takovou formu hodnocení, která tohoto konkrétního žáka motivuje ke zlepšování ve školní práci, v domácí přípravě, k zapojování do společných aktivit se spolužáky, soběstačnosti a samostatnosti, k plnění školních požadavků a k ochotě spolupracovat. Celkově tedy k rozvoji vlastního potenciálu.“* Za důležité při práci s těmito žáky považuje: *„Individuální přístup, trpělivost, klid, dostatek času, časté opakování požadavků, důvěra, podpora, aktivně je zapojuji, dramatizace a podobně.“*

Učitelka 8 ve své odpovědi uvádí, že je přítomna dané situaci a dokáže své žáky odhadnout. Při práci s těmito žáky se jí nejvíce osvědčuje změna aktivity, zařazení nějaké tematické chvílky, práce s emocemi, různé karty, barvy či zařazení dechového cvičení. *„Tyto žáky motivuji systematickým, individuálním a současně aktuálním, intuitivním způsobem. Jsem přítomna situacím a dokážu je svým způsobem přecítit. Většinou stačí změna aktivity, zařazení tematické chvílky, vyprávění a povídání situací, příběhů, dotazování se dětí na jejich příběhy, zkušenosti, sdílení, práce s emocemi, karty, barvy, dechová cvičení.“*

Všechny dotazované učitelky se ve svých odpovědích shodují na tom, že je důležité, aby každý žák zažil úspěch, obzvláště pak žáci, u kterých je riziko školní neúspěšnosti. Dle jejich slov každé dítě může být v něčem úspěšné a zažít tak úspěch. „Úspěch potřebují zažít všichni, to je důležité.“, uvedla ve své odpovědi **učitelka 3**. „Na prvním stupni by měly být všechny děti úspěšné. Dobře motivované dítě je úspěšné.“ dodává navíc **učitelka 6**.

Učitelky 1, 3 a 5 se shodují na tom, že se jim osvědčuje využívání názorných pomůcek a podpůrných prostředků.

Učitelky 5 a 8 shodně uvedly častější zařazování aktivit a jejich střídání.

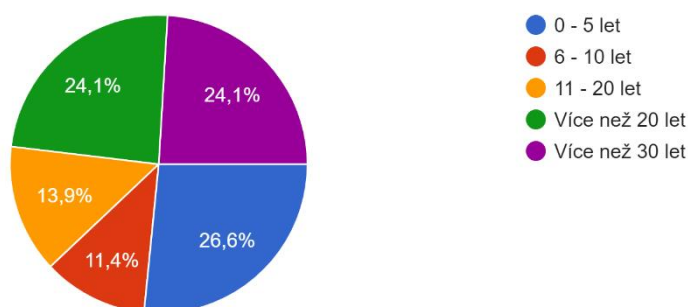
Učitelky 1, 3 a 6 ve svých odpovědích zdůrazňují důležitost rodiny. Zda se rodiče dětem věnují, či nikoliv.

Dále ve svých odpovědích dotazované učitelky uváděly, že je důležité převážně u žáků s rizikem školní neúspěšnosti častější pochvala, ocenění snahy, pokroku, individuální přístup, častější hodnocení a motivování a hlavně, časté poskytnutí zpětné vazby a aby každý žák zažil úspěch.

3.2.2 Výsledky na základě dotazníkového šetření

Graf 1: Kolik let pedagogické praxe máte?

Kolik let pedagogické praxe máte?
79 odpovědí



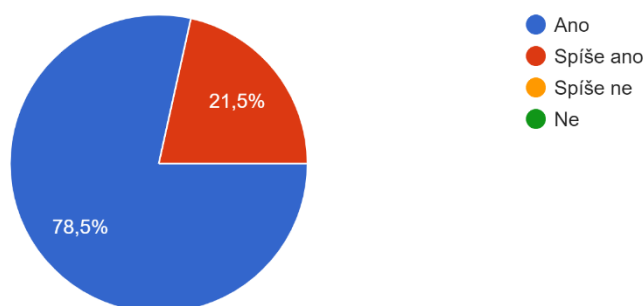
Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Na grafu č. 1 je znázorněn výsledek z dotazníkové šetření na otázku *Kolik let pedagogické praxe máte?* Z grafu vyplývá, že 26,6 %, což je největší část respondentů, má 0 – 5 let pedagogické praxe. Následně respondenti s pedagogickou praxí více než 20 let a více než

30 let mají shodné procentuální zastoupení, a to 24,1 %. Předposlední skupina respondentů má pedagogickou praxi 11 – 20 let, což v procentuálním zastoupení je znázorněno 13,9 %. Nejmenší procento respondentů tvoří skupina, jež má 6 – 10 let pedagogické praxe a tvoří pouze 11,4 %.

Graf 2: Zařazujete do svých hodin motivační prostředky?

Zařazujete do svých hodin motivační prostředky?
79 odpovědí



Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Na grafu č. 2 je znázorněn výsledek z dotazníkové šetření na otázku *Zařazujete do svých hodin motivační prostředky?* Daná otázka slouží k ověření zařazování motivačních prostředků do hodin pedagogů. Z grafu vyplývá, že velká část respondentů, v procentuálním zastoupení 78,5 %, rozhodně zařazuje do svých vyučovacích hodin motivační prostředky. Menší část respondentů (21,5 %) spíše zařazuje do svých vyučovacích hodin motivační prostředky.

Jaké motivační prostředky do svých hodin zařazujete? Uveďte alespoň 3 příklady.

Tabulka 1: Souhrn motivačních prostředků

Motivační prostředky	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
Hry	52	65,8 %
Soutěže	29	36,7 %
Rozhovor	6	7,5 %
Obrázky	21	26,5 %
Rébusy/hádky/doplňovačky/křížovky	9	11,3 %
Písničky/básničky	10	12,6 %
Příběh/pohádka	18	22,7 %
Pochvala	15	18,9 %
Audio/video ukázky	21	26,5 %
Projekty	5	6,3 %
Badatelské úkoly	4	5,0 %
Situace z běžného života	8	10,1 %
Interaktivní tabule	10	12,6 %
Reálné předměty/didaktické pomůcky	13	16,4 %

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

V tabulce č. 1 je znázorněn výsledek nejčastěji uvedených odpovědí z dotazníkové šetření na otázku *Jaké motivační prostředky do svých hodin zařazujete? Uveďte alespoň 3 příklady.* Z tabulky vyplývá, že největší procentuální zastoupení v motivačních prostředcích, které do svých hodin respondenti zařazují, tvoří hry, což uvedlo 65,8 % respondentů. Dalším nejčastěji využívaným motivačním prostředkem, který do svých hodin respondenti zařazují, jsou soutěže, ty jsou využívány ve 36,7 %. Stejně procentuální zastoupení, a to 26,5 %, mají motivační prostředky obrázky a audio/video ukázky. Posledním motivačním prostředkem, které respondenti ve svých hodinách

zařazují a jež má procentuální zastoupení vyšší než 20 %, je pohádka/příběh, zastoupený 22,7 %. Zbylé odpovědi, které mají menší než 20 % zastoupení, jsou motivační prostředky typu rozhovor, rébusy/hádky/doplňovačky/křížovky, písničky/básničky, pochvala, projekty, badatelské úkoly, situace z běžného života, interaktivní tabule a reálné předměty/didaktické pomůcky.

Co je pro Vás hlavním ukazatelem toho, že jsou dané motivační prostředky vhodně zvolené?

Dotázaní respondenti u otázky z provedeného dotazníkového šetření *Co je pro Vás hlavním ukazatelem toho, že jsou dané motivační prostředky vhodně zvolené?* ve všech odpovědích uváděli reakci dětí na daný motivační prostředek. Nejčastěji konkrétně uváděné odpovědi lze tedy shrnout do jedné hlavní kategorie, a to reakce žáků.

Tabulka 2: Souhrn nejčastějších odpovědí vhodnosti zvolení motivačních prostředků

	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
Zájem a pozornost dětí	46	58,2 %
Chuť žáků do práce, ochota ke spolupráci	30	37,9 %
Aktivní zapojení žáků	13	16,4 %
Klid a příjemná atmosféra ve třídě	8	10,1 %

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Z jakých důvodů ve svých hodinách využíváte motivační prostředky?

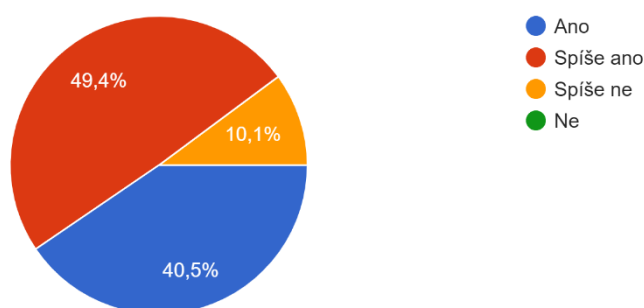
Otázka z provedeného dotazníkového šetření *Z jakých důvodů ve svých hodinách využíváte motivační prostředky?* jsou odpovědi dotázaných respondentů velmi rozmanité. Výčet nejčastěji konkrétně uváděných odpovědí tvoří následující seznam:

- zvýšení efektivity výuky
- příjemná atmosféra
- aktivizace žáků
- vzbuzení zájmu
- děti to baví
- zacílení pozornosti dětí
- navedení dětí do tématu

- aby si vše nespojovali (děti/žáci) jen s přímou prací
- lépe se s dětmi pracuje
- spokojenost žáků
- lépe si tak děti zapamatují
- lepší vztah ke vzdělávání
- vnitřní motivaci děti zatím nemají
- zábavnější učivo pro žáky
- přiblížení k běžnému životu
- radost z práce jak pro děti, tak pro vyučujícího
- žáci více a lépe pracují
- zajímavější hodiny

Graf 3: Diferencujete motivační postupy podle potřeb žáků?

Diferencujete motivační postupy podle potřeb žáků?
79 odpovědí



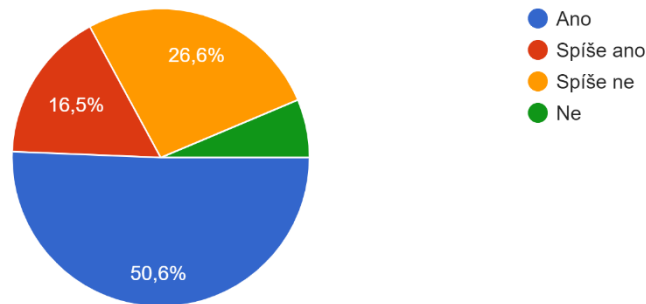
Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Na grafu č. 3 je znázorněn výsledek z dotazníkového šetření na otázku *Diferencujete motivační postupy podle potřeb žáků?* Z grafu vyplývá, že největší procentuální zastoupení, a to 49,4 % tvoří respondenti, jež odpověděli, že spíše diferencují motivační postupy podle potřeb žáků. Druhý největší zastoupení, a to 40,5 %, zde tvoří respondenti, kteří odpověděli, že diferencují motivační postupy podle potřeb žáků. Zbýlých 10,1 % respondentů uvedlo, že spíše nediferencují motivační postupy podle potřeb žáků.

Graf 4: Jsou ve Vaší třídě děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem, než zbytek třídy?

Jsou ve Vaší třídě děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem, než zbytek třídy?

79 odpovědí



Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Na grafu č. 4 je znázorněn výsledek z dotazníkového šetření na otázku *Jsou ve Vaší třídě děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem než zbytek třídy?* Z grafu vyplývá, že nadpoloviční většina respondentů, (50,6 %), uvedla, že v jejich třídě jsou děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem než zbytek třídy. Následující zastoupení (26,6 %), tvoří respondenti, jež odpověděli, že spíše nejsou v jejich třídě děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem než zbytek třídy. 16,5 % dotázaných respondentů uvedlo, že se spíše v jejich třídě nacházejí děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem než zbytek třídy. Zbylé procentuální zastoupení, a to 6,3 %, tvoří respondenti, kteří uvedli, že v jejich třídě nejsou děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem než ve zbytku třídy.

O jaké děti se jedná?

Otázka z provedeného dotazníkového šetření *O jaké děti se jedná?* Tato otázka navazuje na předchozí otázku s tím, že ve třídě má 53 dotázaných respondentů děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem než zbytek třídy. Mezi nejčastější odpovědi, které respondenti uvedli, patří:

- děti s poruchou pozornosti
- prospěchově slabší žáci

- neprůbojní žáci
- nezralé děti
- poruchy chování
- nadané děti
- zdravotní znevýhodnění
- sociokulturní znevýhodnění
- integrované děti
- děti s poruchami učení
- děti s IVP
- děti s SVP
- děti s poruchou autistického spektra

Jakým způsobem tyto děti motivujete? Co děláte jinak nebo navíc?

Otázka z provedeného dotazníkové šetření *Jakým způsobem tyto děti motivujete? Co děláte jinak nebo navíc?* Tato otázka navazuje na předchozí otázku s tím, že 53 dotázaných respondentů mají ve třídě děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem než zbytek třídy. Celkový počet odpovědí je 53. Nejčastější odpovědi, které respondenti uvedli jsou:

- citlivější přístup
- důslednost
- častější motivace
- uzpůsobené hodnocení
- větší důraz na kladné hodnocení
- přizpůsobování výuky
- individuální přístup
- hodnocení jednotlivých kroků a povzbuzování k další práci
- pochvalu
- pomalejší, častější opakování
- větší názornost, používání pomůcek
- že by děti měly cítit, že určitou dovednost zvládnou a budou úspěšní – je důležité dát jim možnost zažít úspěch

- že pro děti nadprůměrné musí být učení výzva, že se naučí něco nového, na něco přijdou samy
- že k žákům cíleně hovoří, vyžadují jejich spolupráci
- častější pochvalu
- odměňování za snahu
- doučování po vyučování

V tabulce č. 3 je uvedeno propojení dvou předchozích otázek, které ukazuje, jakými způsoby učitelé motivují žáky, kteří jsou v riziku školní neúspěšnosti.

Tabulka 3: Jak učitelé tyto děti motivují

Děti s rizikem školní neúspěšnosti	Způsoby motivace
Děti s poruchou pozornosti	častější motivace; uzpůsobené hodnocení a výuka; více kladného hodnocení; cíleně k nim hovořit, chtít jejich spolupráci; individuální přístup; častější pochvala
Prospěchově slabší žáci	citlivější přístup – v soutěžení nemají šanci; odměna za snahu, děti potřebují zažít úspěch; děti by měly cítit, že určitou dovednost zvládnou a budou úspěšní; uzpůsobení výuky; individuální přístup; uzpůsobené hodnocení – hodnotit jednotlivé kroky; častější motivace; povzbuzování k další práci, doučování po vyučování
Neprůbojní žáci	citlivější a individuální přístup; uzpůsobené hodnocení; odměna za snahu – děti potřebují zažít úspěch
Nezralé děti	častější motivace a pochvala; individuální přístup; individualizace výuky, doučování po vyučování
Poruchy chování	důslednost; individuální přístup; hodnotit jednotlivé kroky; stanovení dílčích úkolů; rozhovory; ústní hodnocení; častější pochvala a motivace
Zdravotní znevýhodnění	individuální přístup; uzpůsobené hodnocení; častější motivace

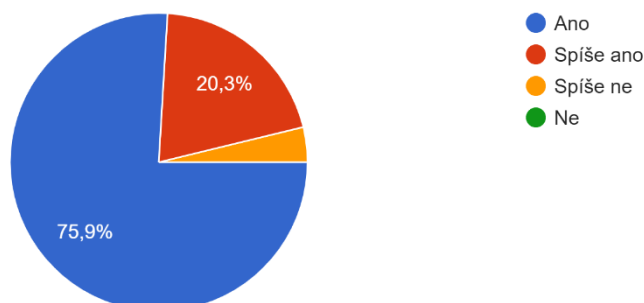
Sociokulturní znevýhodnění	doučování po vyučování; více individuální péče; dát jim možnost zažít úspěch; častější motivace a pochvala; jednodušší úkoly; individualizace výuky
S poruchami autistického spektra	častější motivace; uzpůsobené hodnocení; soutěže zařazují minimálně; individuální přístup; individualizace výuky; motivační systém je jasně strukturovaný a vychází ze zájmu dítěte
Děti cizí národnosti	větší spolupráce s rodiči; individualizace výuky; více kladně hodnotit
Integrované děti	individuální péče; hodnocení jednotlivých kroků; povzbuzování k další práci
Děti s poruchami učení	individuální péče; častější pochvala a povzbuzování; odměna za snahu; individualizace výuky
Děti s IVP	častější pochvala; individuální přístup; povzbuzování k další práci; vyžadování spolupráce; dát jim možnost zažít úspěch
Děti s SVP	vše je více formou hry; pomalejší a častější opakování; větší názornost a používání pomůcek; častější pochvala; individualizace výuky; průběžné hodnocení a stanovení si dílčích úkolů
Nadané děti	učení musí být výzva, naučí se něco nového a přijdou na to samy; složitější úkoly

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Graf 5: Souvisí podle Vás motivace se školní úspěšností?

Souvisí podle Vás motivace se školní úspěšností?

79 odpovědí



Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Na grafu č. 5 je znázorněn výsledek z dotazníkového šetření na otázku *Souvisí podle Vás motivace se školní úspěšností?* Z grafu vyplývá, že 75,9 %, což je největší část respondentů, uvedlo, že motivace souvisí se školní úspěšností. Následně, 20,3 % respondentů, odpovědělo, že motivace spíše souvisí se školní úspěšností. Zbylé procentuální zastoupení (3,8 %) tvoří respondenti, kteří odpověděli, že motivace spíše nesouvisí se školní úspěšností.

Jakou souvislost vnímáte mezi motivací a školní úspěšností?

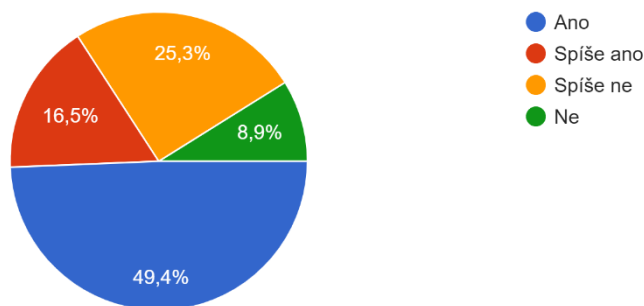
Otázka z provedeného dotazníkového šetření *Jakou souvislost vnímáte mezi motivací a školní úspěšností?* Tato otázka navazuje na předchozí otázku s tím, že podle dotázaných respondentů souvisí motivace se školní úspěšností (76 dotázaných respondentů). Celkový počet odpovědí je 76. Mezi nejčastější odpovědi, které dotázaní respondenti uvedli patří:

- ti co chtějí, jsou více motivováni, jsou ochotni více pracovat
- pokud děti pro něco zaujmete, práce je baví, mají zájem se učit nové dovednosti i vědomosti, jde jim to, dosahují lepších výsledků
- děti, které jsou pozitivně motivované, vydrží déle a s radostí pracují, rády chodí do školy
- více je to zaujme, více si zapamatují
- pomocí motivace se žák bude sám od sebe chtít učit

- pokud se jedná hlavně o vnitřní motivaci, pak roste i školní úspěšnost
- vyšší motivace přispívá školní úspěšnosti
- motivované dítě se učí „samo“ a je samo zvědavé, je úspěšné ve škole, škola u něho nebývá „dril“, ale zábava a chtění
- motivace je základ školní úspěšnosti
- motivace zvyšuje zájem, snahu o pěkný výsledek, postoj k danému předmětu a následný přístup
- motivace má velký vliv na zápal dětí pro výuku, děti na sobě chtějí pracovat, chtějí se zlepšovat a svou zapáleností zlepšují i školní úspěšnost
- když je žák motivovaný, lépe se mu pracuje, a proto mohou být lepší i školní úspěchy
- radost z učení, žáci si často ani neuvědomují, že se učí, mají pocit, že si hrají

Graf 6: Využíváte ve svých hodinách materiální/nemateriální odměny?

Využíváte ve svých hodinách materiální/nemateriální odměny?
79 odpovědí



Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Na grafu č. 6 je znázorněn výsledek z dotazníkového šetření na otázku *Využíváte ve svých hodinách materiální/nemateriální odměny?* Z grafu vyplývá, že 49,4 % respondentů (největší procentuální zastoupení) uvedlo, že ve svých hodinách využívají materiální/nemateriální odměny. Následně, 25,3 % respondentů odpovědělo, že ve svých hodinách spíše nevyužívají materiální/nemateriální odměny. 16,5 % respondentů uvedlo, že ve svých hodinách spíše využívají materiální/nemateriální odměny. Nejmenší procentuální zastoupení (8,9 %), tvoří respondenti, jež odpověděli, že ve svých hodinách nevyužívají materiální/nemateriální odměny.

Jaké konkrétní odměny ve svých hodinách využíváte? Uveďte alespoň 3 příklady.

Otázka z provedeného dotazníkového šetření *Jaké konkrétní odměny ve svých hodinách využíváte? Uveďte alespoň 3 příklady?* Tato otázka navazuje na předchozí otázku s tím, že ve svých hodinách využívá materiální či nemateriální odměny 52 dotázaných respondentů (celkový počet odpovědí 52). Nejčastější odpovědi, které dotázaní respondenti uvedli jsou znázorněny v tabulce č. 4.

Tabulka 4: Souhrn konkrétních odměn

Odměny	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
Úsměv/potlesk/pohlazení	14	26,9 %
Procházka/výuka mimo prostředí školy	4	7,6 %
Sladkost	24	46,1 %
Obrázek/samolepky/razítka/kartičky	38	73,0 %
Známka	7	13,4 %
Pochvala	30	57,6 %
Smajlík	13	25,0 %
Hra	6	11,5 %

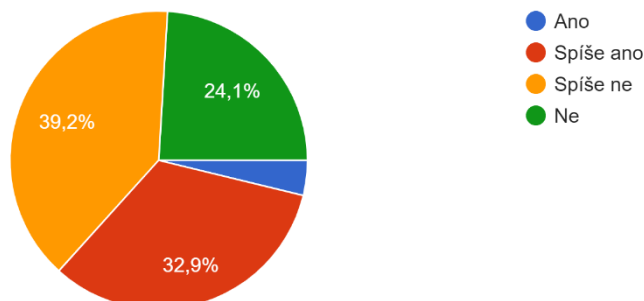
Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Z tabulky č. 4 vyplývá, že největší procentuální zastoupení ve využívaných materiálních a nemateriálních odměnách, které do svých hodin respondenti zařazují, tvoří obrázky/samolepky/razítka/kartičky (73 %). Následně mezi nejpoužívanější odměny, které dotázaní respondenti využívají, patří pochvala, které tvoří 57,6 %. Mezi další odměny se řadí sladkosti, které uvedlo 46,1 % dotázaných respondentů. 26,9 % dotázaných respondentů uvedlo, že mezi odměny, které využívá ve svých hodinách patří úsměv/potlesk/pohlazení. Poslední využívaná odměna, která má procentuální zastoupení vyšší než 20 %, jsou smajlíci, které využívá 25 % respondentů. Mezi další nejčastěji uváděné odpovědi, které ovšem mají zastoupení nižší než 20 %, jsou procházka/výuka mimo prostředí školy, známky a hry.

Graf 7: Využíváte ve svých hodinách tresty?

Využíváte ve svých hodinách tresty?

79 odpovědí



Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Na grafu č. 7 je znázorněn výsledek z dotazníkového šetření na otázku *Využíváte ve svých hodinách tresty?* Z grafu vyplývá, že 39,2 % respondentů, což je největší procentuální zastoupení, tvoří respondenti, kteří uvedli, že ve svých hodinách spíše nevyužívají tresty. 32,9 % respondentů odpovědělo, že ve svých hodinách spíše využívají tresty. Dále 24,1 % respondentů uvedlo, že ve svých hodinách nevyužívají tresty. Zbylé procentuální zastoupení, a to 3,8 %, tvoří respondenti, jež uvedli, že ve svých hodinách využívají tresty.

Jaké konkrétní tresty ve svých hodinách využíváte? Uveďte alespoň 3 příklady.

Otázka z provedeného dotazníkového šetření *Jaké konkrétní tresty ve svých hodinách využíváte? Uveďte alespoň 3 příklady?* Tato otázka navazuje na předchozí otázku s tím, že ve svých hodinách využívá tresty 29 dotázaných respondentů, takže celkový počet odpovědí je 29. Nejčastější odpovědi, které dotázaní respondenti uvedli jsou znázorněny v tabulce č. 5.

Tabulka 5: Souhrn konkrétních trestů

Tresty	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
Smajlík bručoun/černé puntíky	14	48,2 %
Zkrácení nebo ukončení činnosti	3	10,3 %
Odejmutí odměny/výhody	13	44,8 %
Domácí úkol/úkol navíc v rámci vyučování	20	68,9 %
Napomenutí	11	37,9 %

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Z tabulky č. 5 vyplývá, že největší procentuální zastoupení (68,9 %) ve využívaných trestech, které do svých hodin respondenti zařazují, tvoří domácí úkoly/úkol navíc v rámci vyučování. Následně mezi nejpoužívanější tresty, které dotázaní respondenti využívají patří smajlík bručoun/černé puntíky, které tvoří 48,2 %. Mezi další tresty se řadí odejmutí odměny/výhody, které uvedlo, že ve svých hodinách využívá 44,8 % dotázaných respondentů. 37,9 % dotázaných respondentů uvedlo, že mezi tresty, které využívá ve svých hodinách, patří napomenutí. Poslední využívaný trest, který je procentuálně zastoupen 10,3 %, je zkrácení nebo ukončení činnosti.

Jak ve svých hodinách pracujete s odměnou? Uveďte konkrétní příklady.

Otázka z provedeného dotazníkového šetření *Jak ve svých hodinách pracujete s odměnou? Uveďte konkrétní příklady.* Uvedené odpovědi dotázaných respondentů jsou velmi rozmanité. Mezi nejčastěji uváděnými odpověďmi jsou:

- slovní pochvala
- za pěkně odvedenou práci dětem přečtu pohádku
- po náročném dopoledni jdeme ven na procházku
- předem stanovím za co odměna bude
- téma motivace je tak samozřejmou a integrovanou součástí pedagogovy práce, že je těžké o ní nějak izolovaně přemýšlet

- předem domluvená odměna i náhodně udělená, aby se nepracovalo jen za odměnu, ale proto, že chci někomu udělat radost, možnost výběru odměny
- dostane jí ten, kdo si ji zaslouží díky své snaze, dobře odvedené práci
- za přečtenou knihu pochvala a nálepka do notýsku
- děti vědí za jakých podmínek mohou každý den získat odměnu
- dobře spočítaný sloupec příkladů si zaslouží bonbón
- u menších žáků – výdrž při čtení – papírová pochvala
- odměnu získávají všichni, losování, výběr odměny
- odměnou je připravit program pro ostatní děti – hádanku, příklady, sl. úlohu
- odměna je získána za správně splněnou práci
- správně vypracované cvičení = emotikon s úsměvem
- za dobře splněný úkol razítko, následně za určitý počet razítek samolepka do třídního komiksu
- celoroční motivační hra – sbírají hvězdičky a za 10 mají pohádkovou bytost a tu si nalepí na svou hrací kartu. Po zaplnění si samy vybírají dárek
- po úspěšné práci žáky upozorním, že jsem s jejich výkonem spokojena a nabídnu jim určité odměny

V tabulce č. 6 jsou uvedeny roztříděné odměny dle kategorií a jejich četnost výskytu.

Tabulka 6: Třídění odměn dle kategorií a jejich četnost

Kategorie	Odměna	Četnost
Za dobře odvedenou práci, snahu.	slovní pochvala; pohádka; procházka; nálepky do notýsku; bonbón; možnost připravit program pro ostatní děti – hádanku, příklady, slovní úlohu; emotikon s úsměvem; možnost výběru odměny	75,9 %
Systém odměn na celý rok.	razítko – následně za určitý počet razítek samolepka do třídního komiksu; sbírání hvězdiček – za 10 dostanou pohádkovou bytost, kterou si nalepí na svou hrací kartu, po zaplnění si samy vybírají dárek	32,9 %
Předem stanovené, za co odměna bude, ale i náhodně udělená.	možnost výběru odměny	15,1 %

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

Jak ve svých hodinách pracujete s trestem? Uveďte konkrétní příklady.

Otázka z provedeného dotazníkového šetření *Jak ve svých hodinách pracujete s trestem? Uveďte konkrétní příklady.* Uvedené odpovědi dotázaných respondentů jsou velmi pestré. Mezi nejčastěji uváděnými odpověďmi se vyskytují:

- za špatně odvedenou práci dětem nepřečtu pohádku
- trest je za porušení jasně domluvených pravidel, učí děti zodpovědnosti za své chování
- tresty pro žáky, kteří nejsou soustředění, kteří zlobí nebo nedávají pozor. Dostávají černé puntíky. Za 3 puntíky píši rodičům.
- zadání cvičení nebo domácího úkolu navíc při opakovaném porušování pravidel
- vyrušování v hodinách je odstupňováno, po třech napomenutích zákaz oblíbené činnosti
- při nesplnění pravidel, nezúčastní se žák hry
- žákovi se nedaří udržet klid, dostane práci na doma
- tresty nedávám, říkáme tomu: odměna, která se ti nebude líbit - úkol navíc
- zamyšlení se nad nevhodným chováním
- pokud děti zlobí a nedodržují pravidla třídy, tak si nezahrajeme např. na konci hodiny hru.
- situace musí být vždy rozebrána, aby dítě vědělo, za co trest dostalo. DÚ navíc, činnost navíc apod.
- žáky se snažím netrestat, ale motivovat

V tabulce č. 7 jsou uvedeny roztříděné tresty dle kategorií a jejich četnost výskytu.

Tabulka 7: Třídění trestů dle kategorií a jejich četnost

Kategorie	Trest	Četnost
Za opakované porušení domluvených pravidel.	zadání cvičení nebo domácího úkolu navíc; žák se nezúčastní hry nebo jsou všichni bez hry;	33,3 %
Opakované nenošení pomůcek a DÚ.	černé puntíky; čárky; činnost navíc; bez hry	26,5 %
Za vyrušování při vyučování.	černé puntíky – za 3 puntíky sdělení rodičům; slovní napomenutí; zákaz oblíbené činnosti	15,1 %

Zdroj: vlastní dotazníkové šetření (2022)

4 Diskuze a shrnutí

Na počátku výzkumného šetření bylo stanoveno šest výzkumných otázek, na které byly následně hledány odpovědi pomocí smíšeného výzkumného designu, jenž byl založen na polostrukturovaných rozhovorech a doplňkovém dotazníkovém šetření. Výzkumné otázky znějí následovně:

1. Které motivační prostředky učitelé využívají a vnímají jako účinné k podpoře učení dětí?
2. Jak učitelé diferencují motivační postupy?
3. Jaké propojení vnímají učitelé mezi motivací a školní úspěšností?
4. Co považují učitelé za důležité v motivaci žáků s rizikem školní neúspěšnosti?
5. Jak učitelé pracují s odměnou a trestem (negativní zpětnou vazbou)?
6. Jak učitelé vnímají hodnocení v kontextu motivace žáků?

V následující části budou uvedena zjištění k výzkumným otázkám a tato zjištění budou diskutována.

1. Které motivační prostředky učitelé využívají a vnímají jako účinné k podpoře učení dětí?

Na základě provedených rozhovorů bylo zjištěno, že dotazované učitelky využívají k podpoře učení dětí velké množství motivačních prostředků, což je dáno jednak různorodostí žáků a také existencí obsáhlé škály motivačních prostředků. V následujících bodech jsou vypsané nejčastěji využívané motivační prostředky:

- známka
- pochvala, uznání, ocenění
- hravá forma výuky, soutěže, hry
- razítka, samolepky, hvězdičky, obrázky, žetonky
- různorodost aktivit a technik
- skupinová práce

Tyto zmíněné motivační prostředky zároveň vnímají jako účinné k podpoře učení dětí, přičemž jako nejvíce účinné k podpoře učení starších žáků vnímají známku, pochvalu či

uznání. Kdežto u menších žáků se jim nejvíce osvědčuje využívání různých razítek, samolepek a podobných motivačních prostředků.

Pomocí doplňkového dotazníkové šetření jsme zjistili, že všichni dotazovaní respondenti do svých hodin zařazují motivační prostředky. Respondenti navíc nejčastěji ve svých hodinách využívají audio/video ukázky (26,5 %), pohádky či příběh (22,7 %), rozhovor (7,5 %), projekty (6,3 %), badatelskou výuku (5 %), využití interaktivní tabule (12,6 %) či didaktických pomůcek a reálných předmětů (16,4 %), přičemž některé z těchto motivačních prostředků byly zmíněny i v provedených rozhovorech, avšak vždy pouze u jedné z dotazovaných učitelek. Souhrn všech motivačních prostředků, který dotazovaní respondenti do svých hodin zařazují, je znázorněn v tabulce č. 1. Autorka práce souhlasí s výše jmenovanými motivačními prostředky a sama některé z nich ve své pedagogické praxi využívá.

Dále bylo doplňkovým dotazníkovým šetřením zjištěno, jaké jsou pro respondenty hlavní ukazatelé vhodnosti zvolení motivačních prostředků, přičemž odpovědi dotazovaných respondentů lze shrnout do jedné hlavní kategorie, a to reakce žáků. Souhrn nejčastěji uváděných odpovědí vhodnosti zvolení motivačních prostředků je uveden v tabulce č. 2.

Doplňkovým dotazníkovým šetřením se rovněž ukázalo, z jakých důvodů dotazovaní respondenti využívají ve svých hodinách motivační prostředky, a tím také k čemu jim tyto postupy pomáhají. Nejčastěji konkrétně uváděných odpovědí tvoří následující výčet:

- zvýšení efektivity výuky
- příjemná atmosféra
- aktivizace žáků
- vzbuzení zájmu
- děti to baví
- zacílení pozornosti dětí
- navedení dětí do tématu
- aby si vše nespojovali (děti/žáci) jen s přímou prací
- lépe se s dětmi pracuje
- spokojenost žáků
- lépe si tak děti zapamatují
- lepší vztah ke vzdělávání
- vnitřní motivaci děti zatím nemají
- zábavnější učivo pro žáky

- přiblížení k běžnému životu
- radost z práce jak pro děti, tak pro vyučujícího
- žáci více a lépe pracují
- zajímavější hodiny

Je žádoucí, aby si pedagogové uvědomovali rozdíl mezi pochvalou a oceněním. Pochvala se často zaměřuje na výsledek. Je důležité poskytovat konkrétní a opravdovou chválu, aby byla podpořena vnitřní motivace a zamezilo se přílišnému spoléhání se na pouze slova chvály (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Naproti tomu ocenění se nezaměřuje pouze na výsledek, ale zahrnuje v sobě rovněž uznání a ocenění přirozených hodnot a kvalit člověka (Weissbourd & Jones, 2014), což autorka práce považuje za podstatné.

2. Jak učitelé diferencují motivační postupy?

Pomocí rozhovorů bylo zjištěno, jak dotazované učitelky diferencují motivační postupy. Podle sdělení v dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že téměř 90 % dotazovaných respondentů diferencuje motivační postupy. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsou následující odpovědi, které byly zjištěny rozhovory:

- podle věku, duševní zralosti
- momentálního rozpoložení či potřeb
- reakce, námětů žáků
- aktuálního dění ve světě
- předmětu, dle propojení souvislostí v učení
- fáze procesu učení, ve které se momentálně nachází, cíle výuky
- klimatu ve třídě
- času a doby vyučování
- složení třídy

Dotazované učitelky v souladu s odbornou literaturou uvádí, že diferencují motivační postupy dle potřeb žáků, poněvadž motivace by měla být uzpůsobována dle potřeb žáků, jak uvádí odborná literatura Prunner a kol. (2003), žádné dítě není stejné a jeho chování je individuální. Je tedy za potřebí, aby pedagogové porozuměli osobnosti dítěte, byli si vědomi jeho směru dalšího vývoje a uzpůsobovali tomu výběr motivačních postupů, jelikož motivační snahy pedagoga jsou součástí jeho práce, integrované a vzájemně propojené. Pedagog by měl hledat metody, které jsou pro žáka nejvhodnější,

podporovat jeho jedinečnost a rozvíjet jeho individuální schopnosti (Mareš, 2013). Je potěšující, že pouze 10,1 % respondentů v doplňkovém dotazníkovém šetření uvedlo, že spíše nediferencuje motivační postupy podle potřeb žáků, poněvadž pokud nebude docházet u žáka k naplnění například potřeb proměnlivých sensorických podnětů skrze učitele či výuky, začne si žák hledat uspokojení jinde, což může dojít až do fáze, kdy si žák v důsledku nudy, například povídá se svým spolužákem, jak ve své odborné literatuře uvádí Plháková (2004). Pro školní motivaci sehrávají velmi důležitou úlohu potřeby poznávací, sociální a výkonové, například pokud budeme během školní docházky rozvíjet poznávací potřeby, stanou se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a rovněž kvalitním motivačním zdroje jeho učení (Pavelková, 2002). Dotazované učitelky se ve svých odpovědích shodují na tom, co je uvedeno v odborné literatuře, a to že diferencují motivační postupy dle vztahu k výukovému procesu, k cílům a úkolům výuky, k daným obsahům a metodám oboru v konkrétním vyučovaném předmětu a také vzhledem ke specifčnosti dané třídy, k času či okolním podmínkám, jak uvádí Pecina a Zormanová (2009).

3. Jaké propojení vnímají učitelé mezi motivací a školní úspěšností?

Z rozhovorů bylo zjištěno, že všechny dotazované učitelky vnímají propojení mezi motivací a školní úspěšností. Žák, který je vhodně motivovaný, je zároveň i úspěšný a dosahuje lepších výkonů. Z doplňkového dotazníkového šetření se ukázalo, že 96,2 % dotazovaných respondentů vnímá propojení mezi motivací a školní úspěšností, protože pokud učitelé děti pro něco zaujmou, tak žáky práce baví, mají zájem se učit nové dovednosti i vědomosti a dosahují lepších výsledků. Lze tedy říci, že motivace má na školní úspěšnost velký vliv, a je tedy důležitou součástí vyučovacího procesu. Jak uvádí Lokšová a Lokša (1999), převážně vnitřní motivace má na školní úspěšnost a na přístup žáka ke škole velký vliv. Ve výzkumech je poukázáno na to, že žáci s vnitřní motivací chodí do školy rádi a vždy se do ní těší, v porovnání se žáky motivovanými zvnějšku dosahují vyšších studijních výsledků, jelikož necítí ze strany učitele žádný nátlak, a tak nejsou ve stresu. Učitelé by tedy měli podněcovat žákovu vnitřní motivaci. Helus a kol., (1979) zmiňuje, že důvody žáků k učení mohou být velmi rozdílné a že zájem o učivo ve většině případů nevznikne samovolně, ale je výsledkem vývoje určitých motivačních předstupňů, které vznikají při vhodném vnějším působení a s použitím i jiných druhů

motivace. Je tedy potřebné vytvoření takových podmínek, které budou příznivé pro vznik zájmu, ovšem toto je možné pouze na základě znalosti individuální motivační struktury žáků.

4. Co považují učitelé za důležité v motivaci žáků s rizikem školní neúspěšnosti?

V realizovaných rozhovorech jsme zjistili, že všechny dotazované učitelky mají ve své třídě žáky s rizikem školní neúspěšnosti, přičemž nejčastěji se v odpovědích dotazovaných učitelek objevovali žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí či žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny učitelky, se kterými byly rozhovory provedeny, se shodují na tom, že je důležité, aby každý žák zažil úspěch, obzvláště pak žáci, u kterých je riziko školní neúspěšnosti. Každý žák může být v něčem úspěšný a zažít tak úspěch, což je také uvedeno v odborné literatuře Čápa (1978), ten uvádí, že žák musí mít naději, že se vždy najde alespoň něco, v čem se mu zadaří. Nebo jak uvádí Čapek (2014), šikovní žáci jsou často odměňováni více než ti méně schopní, přičemž je to důležité především u méně schopných žáků, u kterých je potřebné vždy najít nějaké pozitivum, které lze vyzdvihnout a motivovat tak žáka k lepším výkonům či k větší snaze při další příležitosti. Ve svých odpovědích zároveň dotazované učitelky zdůrazňují především u žáků s rizikem školní neúspěšnosti důležitost spolupráce rodiny a učitele, učitele a žáka, vzájemné důvěry, motivace z rodiny, aby se rodiče svým dětem věnovali. Důležitost spolupráce mezi učiteli a žáky, vlivu rodinného prostředí či klimatu školy/třídy také zdůrazňuje Průcha (2009).

Z provedeného doplňkového dotazníkového šetření jsme zjistili, že 67,1 % dotazovaných respondentů má ve své třídě žáky s rizikem školní neúspěšnosti. Na základě dotazníkového šetření se ukázalo mnoho způsobů, které pedagogové využívají k podpoře motivace právě u dětí s rizikem školní neúspěšnosti. V odpovědích dotazovaných respondentů se explicitně uvádí:

- individuální/citlivější přístup
- častější motivace a pochvala
- větší důraz na kladné hodnocení, uzpůsobené hodnocení
- přizpůsobování výuky
- hodnocení jednotlivých kroků a povzbuzování k další práci

- pomalejší, častější opakování
- větší názornost, používání pomůcek
- že by děti měly cítit, že určitou dovednost zvládnou a budou úspěšní – je důležité dát jim možnost zažít úspěch
- že pro děti nadprůměrné musí být učení výzva, že se naučí něco nového, na něco přijdou samy
- že k žákům cíleně hovoří, vyžadují jejich spolupráci

Bylo provedeno porovnání jednotlivých uváděných žáků s rizikem školní neúspěšnosti a k nim uvedených způsobů motivace, které dotazovaní respondenti ve svých odpovědích uvedli, jak je vyobrazeno v tabulce č. 3, přičemž bylo zjištěno, že uvedené způsoby motivace jsou závislé na příčině školní neúspěšnosti daného žáka, ovšem mnohdy pouze s minimálními rozdíly. Například u žáků s poruchami autistického spektra a u žáků prospěchově slabších bylo uvedeno jako vhodnější nezařazovat do výuky soutěže nebo pouze minimálně, jelikož tyto děti mají nízkou šanci na úspěch.

Odpovědi na tuto stanovenou výzkumnou otázkou jsou tedy následující nejčastěji jmenované odpovědi, které učitelé považují za nejdůležitější v motivaci žáků s rizikem školní neúspěšnosti:

- využívání názorných pomůcek a podpůrných prostředků
- častější zařazování aktivit a jejich střídání
- častější pochvala
- ocenění snahy, pokroku
- individuální přístup, individualizace výuky
- častější hodnocení, motivace a poskytnutí zpětné vazby
- možnost dát každému žáku zažít úspěch
- spolupráce rodiny

Navíc bylo v odpovědích dotazovaných učitelek také zmiňováno navázání bližšího vztahu s žáky a sledování chování žáků i o přestávkách, umožnit žákům pocítit podporu a úspěch zejména v těch aktivitách a úlohách, ve kterých dítě není natolik úspěšné či by nemuselo být nebo jsou pro něj náročné, trpělivost, dostatek času, časté opakování požadavků, důvěra, aktivní zapojování těchto žáků nebo zařazení tematické chvílky.

U žáků s rizikem školní neúspěšnosti se tedy ukazuje, že pedagogové vnímají potřebu podpory dítěte komplexně a v celém procesu. Nabízejí žákům motivující činnosti, volí vhodné náročnosti (individualizace výuky), zařazují častější zpětnou vazbu k dané činnosti, a také dochází k uzpůsobení hodnocení. Naopak při přemýšlení nad motivováním třídy jako celku se jednalo především o činnosti vzbuzující zájem dětí. U žáků s rizikem školní neúspěšnosti jde více o podporu pedagogem, která působí motivačně.

5. Jak učitelé pracují s odměnou a trestem (negativní zpětnou vazbou)?

Na základě provedených rozhovorů byla zjištěna široká paleta materiálních a nemateriálních odměn. Nejčastěji využívanými odměnami, které dotazované učitelky využívají, jsou:

- pochvala
- známky
- ocenění
- vyzdvihnutí před třídním kolektivem
- potlesk, úsměv, pohlazení
- různé samolepky, razítka, žetonky, smajlíci
- sladkosti
- hra

Dále pak také vynechání domácí přípravy, slovní hodnocení, možnost přejít na zábavnější činnost, pomáhat těm, co ještě nerozumí či nezvládají. Tyto uvedené odměny učitelé využívají za dobře odvedenou práci. V případě, kdy dojde u žáka ke zlepšení, za snahu, či za to, že něco dokážou. Některé odměny, které děti sbírají, jsou pak následně vyhodnocovány, kdo byl například nejlepší a podobně. Děti tak mají motivaci nasbírat například nejvíce smajlíků, žetonků a podobných odměn tohoto typu. Tento způsob odměňování, které dotazované učitelky využívají, ve své odborné literatuře uvádí Čapek (2014), který tento způsob odměňování popisuje jako poutavý a spočívá v tom, že jsou žáci odměňováni za každý úspěch, za který sbírají symbolické předměty a v momentě, kdy nasbírají předem určité počet, tak dostávají jedničky, pochvaly a podobně.

Na základě doplňkového dotazníkového šetření se ukázalo, že 65,9 % dotazovaných respondentů využívá ve svých hodinách odměny a 34,2 % spíše nevyužívá či zcela nevyužívá ve svých hodinách odměny. Jelikož tato otázka nebyla blíže specifikována, mohlo zde dojít k tomu, že si 34,2 % dotazovaných respondentů mohlo myslet, že k odměně nepatří známka či známku jako odměnu nevnímají, a tudíž ji ve svých hodinách nevyužívají. Samozřejmě je zde také možnost, že tito respondenti ve svých hodinách opravdu odměny téměř či zcela nevyužívají. Avšak dle názoru autorky této práce je využívání pozitivní zpětné vazby ve vyučování důležité. Jak rovněž uvádí Čapek (2014), je klíčové, aby každý učitel chválil a povzbuzoval každého žáka, jelikož to má pozitivní dopad nejen na žáka samotného, ale také třeba na třídní klima. Nejčastěji uváděnou odměnou, kterou dotazovaní respondenti využívají, jsou obrázky, samolepky, razítka, kartičky (73,0 %). Dále pak druhé největší zastoupení má pochvala, a to v procentuálním zastoupení 57,6 % a třetí nejčastěji uváděnou odpovědí je sladkost, a to v procentuálním zastoupení 46,1 %. Všechny odměny, které dotazovaní respondenti ve svých hodinách využívají nejčastěji, jsou znázorněny pro lepší přehlednost v tabulce č. 4. Jak ve svých hodinách učitelé pracují s odměnou je uvedeno v tabulce č. 5, kde jsou uvedeny roztríděné odměny dle kategorií a jejich četností výskytu.

V dotazníku se rovněž ukázalo, že využití odměn je diverzifikované, a to jednak pro ocenění snahy, ale i výkonu, či dlouhodobé (celoroční systém).

Pedagogové by ve vyučovacím procesu neměli používat nadměru odměn, ale ani by s nimi neměli moc šetřit (Čapek, 2014).

Tresty

Na základě provedených rozhovorů se ukázalo, že mezi nejčastěji využívanými tresty (negativní zpětnou vazbou), které dotazované učitelky využívají, je slovní napomenutí, zákaz oblíbené činnosti nebo kázeňské opatření. Potrestání žáka zákazem oblíbené činnosti vždy vyžaduje zvážení toho, zda zakázaná činnost nevede k omezení něčeho, co je pro dítě a jeho vývoj potřebné, jelikož takovýto zákaz může nejen hluboce frustrovat, ale i mít nepříznivý vliv na jeho další vývoj, jak ve své odborné literatuře uvádí Čáp a Mareš (2001). Dotazované učitelky by si měly být vědomy dopadů tohoto jednání. Dále ve svých odpovědích dotazované učitelky uvádí jako trest špatnou známku, úkol navíc nebo pokárání, zjednání nápravy. Tyto uvedené tresty dotazované učitelky využívají,

pokud žáci opakovaně neplní povinnosti a nenosí školní pomůcky, vyrušují při výuce nebo nedodržují pravidla, která mají ve třídě nastavená. Jednotlivé tresty jsou také odstupňovány, například pokud nezabírá slovní napomenutí a nedochází k žádným výsledkům, využívají dotazované učitelky nejvyšší formu trestu, a to kázeňské opatření, za tři nepřinesené domácí úkoly zápis do žákovské knížky, postih dle závažnosti od domluvy až po komunikaci s rodiči. Dvě z dotazovaných učitelek ve svých hodinách tresty nevyužívají. Obě tyto učitelky učí v 1. třídě a vše řeší domluvou.

Na základě doplňkového dotazníkového šetření bylo zjištěno, že 36,7 % dotazovaných respondentů ve svých hodinách využívá tresty a 63,3 % spíše nevyužívá či zcela nevyužívá ve svých hodinách tresty. To, že větší část dotazovaných respondentů uvedla, že spíše nevyužívá či zcela nevyužívá ve svých hodinách tresty, může být dáno tím, že učí v nižších ročnících, dále tím, že se slova „trest“ zalekli a vůči slovu „trest“ se vymezovali. Představili si pod ním například pouze fyzický trest či opravdu tresty ve svých hodinách nevyužívají. Nejčastěji uváděným trestem, který dotazovaní respondenti využívají, je domácí úkol či úkol navíc v rámci vyučování. Všechny tresty, které dotazovaní respondenti využívají, jsou znázorněny pro lepší přehlednost v tabulce č. 4. Jak ve svých hodinách učitelé pracují s trestem, je uvedeno v tabulce č. 6, kde jsou uvedeny roztříděné tresty dle kategorií a jejich četností výskytu.

Odměny a tresty patří mezi nejpoužívanější výchovné prostředky, jak uvádí Čáp a Mareš (2001). Čapek (2014) ve své odborné literatuře uvádí, že odměny a tresty slouží ve výchovném prostředí k regulaci chování žáků a jsou tedy velmi důležité ve výchově.

Jako nejvhodnější metodu uvádí Čapek (2014) metodu přirozených následků, kdy si žák sám zjednáva nápravu, omlouvá se za své činy, snaží se nahradit poškozenou věc, což může být zasklívání, uklízení a další.

6. Jak vnímají učitelé hodnocení v kontextu motivace žáků?

Na základě provedených rozhovorů bylo zjištěno, že všechny dotazované učitelky ve svých hodinách využívají slovní a kvantitativní hodnocení, tedy v podobě klasifikace, což jak ve své odborné literatuře uvádí Čapek (2014), patří v České republice mezi nejčastěji využívané. Dále uvádí také to, že školní známky a slovní hodnocení nejsou v rozporu, ale právě naopak se dobrým způsobem doplňují a v případě nahrazení jednoho druhým to

nelze provést beze ztrát. Polovina dotazovaných učitelek také uvádí, že využívá formativní hodnocení. Některé z dotazovaných učitelek využívají ve svých hodinách další způsob hodnocení, a tím je sebehodnocení, poskytnutí zpětné vazby nebo bodové hodnocení. V odpovědích dotazovaných učitelek se také zmiňuje, že hodnocení je pro žáky motivující v průběhu procesu učení, je-li různorodé, tím žák i baví, a rovněž důležitost toho uvědomit si, že každého žáka motivuje v hodnocení něco jiného. Je tedy zapotřebí hledat formu a intenzitu, která bude odpovídat potřebám žáka, a také vnímat rodinnou situaci žáků, což považují za velmi důležité. Jedna z dotazovaných učitelek ve své odpovědi také zmiňuje, že u žáků s rizikem školní neúspěšnosti volí takový způsob hodnocení, který daného žáka motivuje ke zlepšování a celkově k rozvoji vlastního potenciálu.

Hodnocením můžeme zvýšit motivaci žáka v učebních činnostech, nebo naopak ho zcela či jen částečně demotivovat pro učební činnost. U žáka prvního stupně patří známka a hodnocení od učitele mezi hlavní motivy (Prunner et al., 2003).

4.1 Limity výzkumu

Je zapotřebí si uvědomit omezení nebo faktory, které mohly ovlivnit tento výzkum či mohly ovlivnit zobecnitelnost zjištění této práce. Jedním z omezení by mohla být relativně malá velikost vzorku, jelikož pohledy a postupy těchto jedinců nemusí plně reprezentovat všechny učitele a třídy 1. stupně ZŠ v různých regionech. Dalším limitem této práce by mohla být zobecnitelnost výsledků vzhledem ke specifickému zaměření na 1. stupeň ZŠ, neboť zjištění nemusí být aplikovatelná na jiné vzdělávací úrovně nebo prostředí. Možným limitem této práce by mohlo být, že respondenti mohli poskytnou odpovědi, o kterých se domnívali, že jsou očekávané nebo společensky žádoucí, spíše, než aby přesně odrážely jejich skutečné praktiky nebo přesvědčení. Výzkum primárně zkoumal pohled učitelů na motivaci a školní úspěšnost. I když učitelé zde hrají klíčovou roli, motivaci a školní úspěšnost mohou ovlivnit i další faktory, jako jsou charakteristiky žáků, zapojení rodičů a prostředí školy.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou motivace a školní úspěšností žáků na 1. stupni ZŠ. Práce si kladla za cíl prozkoumat, jak učitelé s motivací pracují, včetně motivačních nástrojů, které využívají a jejich přístupů k odměňování a trestání.

Práce byla strukturována do dvou hlavních částí. V teoretické části práce byla zachycena základní teoretická východiska, týkající se motivace ve školním kontextu. V úvodu jsme se zabývali pojmem motivace, základními motivačními potřebami (zdroji motivace), motivací žáka 1. stupně ZŠ, činiteli ovlivňující motivaci, faktory školní úspěšnosti a neúspěšnosti a propojením motivace a školní úspěšnosti.

Praktická část byla věnována výzkumu učitelského pojetí motivace na 1. stupni ZŠ ve vztahu ke školní úspěšnosti. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím smíšeného výzkumu, který zahrnoval využití kvalitativní a kvantitativní metody. Primární část výzkumu byla provedena kvalitativní metodou, a to prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 8 respondentkami, které byly dále doplněny kvantitativní metodou za pomoci dotazníkového šetření. Dosaženými výsledky byly získány poznatky o motivaci a školní úspěšnosti.

Na základě provedeného výzkumu se zodpověděly stanovené výzkumné otázky, které vedly k naplnění cíle práce. Z výzkumu vyplývá, že učitelé vnímají motivaci jako klíčový aspekt vyučovacího procesu, který je součástí jejich práce s žáky. Bylo zjištěno, že pedagogové k podpoře učení dětí využívají velké množství motivačních prostředků. Reakce žáků je pro pedagogy hlavním ukazatelem vhodného zvolení motivačních prostředků. Motivační postupy diferencují téměř všichni učitelé, a to na základě různých faktorů. Dále bylo prokázáno, že učitelé vnímají propojení mezi motivací a školní úspěšností, jelikož žák, který je vhodně motivovaný, je zároveň i úspěšný a dosahuje lepších výkonů. Můžeme říci, že motivace je důležitou součástí vyučovacího procesu a má velký vliv na školní úspěšnost.

U žáků s rizikem školní neúspěšnosti se ukazuje, že pedagogové vnímají potřebu podpory dítěte komplexně a v celém procesu učení. Opakem tomu bylo při motivování třídy jako celku, kdy se jednalo především o činnosti vzbuzující zájem. U těchto žáků volí pedagogové různé přístupy k motivaci a k jejich individuálním potřebám, zařazují

častější zpětnou vazbu o jejich pokroku a také dochází k úpravám metod hodnocení. U žáků, kteří čelí riziku školní neúspěšnosti, se stává role učitele klíčovou při poskytování motivační podpory. Je velmi důležité, aby především žáci s rizikem školní neúspěšnosti zažili nějaký úspěch, který je může motivovat ke zlepšení výsledků.

Při zjišťování, jak učitelé pracují s odměnami v kontextu motivace žáků, byla zjištěna široká paleta materiálních a nemateriálních odměn. Učitelé využívají odměny za dobře odvedenou práci, snahu či v případě, kdy dojde u žáka ke zlepšení.

Ve výzkumu se nejčastěji objevovaly tresty v podobě slovního napomenutí, zákazu oblíbené činnosti, kázeňského opatření či zadání úkolu navíc. Jednotlivé tresty jsou užívány dle předem stanovených pravidel a následně jsou odstupňovány dle závažnosti.

Významná souvislost byla zjištěna mezi hodnocením a motivací žáka 1. stupně ZŠ. Hodnocení hraje zásadní roli při utváření motivace žáků a jejich zapojení do procesu učení. Všechny učitelky ve svých hodinách využívají slovní a kvantitativní hodnocení v podobě klasifikace. Dalším učitelským využívaným způsobem hodnocení je formativní hodnocení. To pomáhá nejen učitelům, ale také žákům. Učitelům umožňuje shromažďovat informace o porozumění a pokroku žáků, a naopak žákům pomáhá rozpoznat jejich pokrok a porozumět tak dalším krokům v procesu učení. V neposlední řadě bylo také zmíněno sebehodnocení, poskytnutí zpětné vazby či bodové hodnocení. Je důležité, aby pedagogové přistupovali k hodnocení jako k nástroji, který podporuje motivaci žáků.

Analýza shromážděných dat prokázala vztah mezi motivací a školní úspěšností. Pro pedagogy je zásadní rozpoznat mnohostrannou povahu motivace a používat strategie, které podporují vnitřní motivaci a zároveň minimalizují spoléhání se na vnější faktory. Je žádoucí, aby učitelé vytvořili podpůrné a stimulační vzdělávací prostředí, které bude žáky povzbuzovat v tom, aby rozvinuli skutečnou lásku k učení, zvědavost a růstové myšlení. Pěstováním touhy po učení mohou pedagogové pomoci žákům stát se proaktivními a nezávislymi při hledání znalostí, což vede k dosažení lepší školní úspěšnosti.

Tato práce rovněž odhalila potřebu trvalého profesního rozvoje a školení učitelů v oblasti motivace. Pedagogové by měli být vybaveni širokou škálou motivačních nástrojů a technik, aby uspokojili různorodé potřeby a zájmy svých žáků.

Diplomová práce poskytuje cenné poznatky o vztahu mezi motivací a školní úspěšností, které byly přínosem nejen pro autorku práce, ale mohou také pozitivně ovlivnit různé zainteresované strany ve vzdělávacím sektoru, které by měly zájem o vzdělávání se v této oblasti. Je důležité si uvědomit i její omezení. Předmětem bádání by mohlo být mnoho dalších otázek. Budoucí výzkum by mohl být rozšířen o zkoumání vlivu dalších proměnných, jako je socioekonomické zázemí nebo zapojení rodičů.

Na závěr tato práce přispívá, k již existující literatuře o motivaci a školní úspěšnosti a osvětluje postupy a perspektivy učitelů.

Seznam použitých zdrojů

- Čáp, J. (1972). *Vybrané problémy z pedagogické psychologie*. Ústav pro učitelské vzdělání na UK.
- Čáp, J. (1978). *Základy psychologie pro učitele* (1. vydání). Státní pedagogické nakladatelství.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* (2., přepracované vydání). Grada.
- Čapková, D. (1992). *Učitel učitelov: J.A. Komenský a učitelská profesia*. (1. vyd). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.
- Dvořáková, P. (2015). *Problémy začínajících učitelů* (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 4). Portál.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). *Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents*. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Helus, Z. (2003). *Psychologie pro střední školy* (Vydání třetí). Fortuna.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
- Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Západočeská univerzita.
- Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Státní pedagogické nakladatelství.

- Hrabal, V., Pavelková, I., & Man, F. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole* (2. uprav. vyd). Státní pedagogické nakladatelství.
- Hříchová, M., Miňhová, J., & Novotná, L. (2000). *Vývojová psychologie pro učitele* (2. vyd). Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Grada Publishing.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Eurion.
- Kučera, D. (2013). *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Grada.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál.
- Maňák, J. (1997). *Alternativní metody a postupy*. Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova.
- Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4. vyd.) Praha: Portál.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Prunner, P. (2003). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie* (2. vyd). Západočeská univerzita v Plzni.
- Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Švancara, J. (c2003). *Emoce, motivace, volní procesy: studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. Psychologický ústav FF MU.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd). Portál.
- Vágnerová, M. (1997). *Vývojová psychologie* (Dotisk). Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, rozšířené a přepracované). Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Weissbourd, R., & Jones, S. (2014). *Appreciating Children: The Role of Emotional Well-being in Promoting Positive Development*. *The Future of Children*, 24(1), 39-60.
- Zelina, M. (1992). *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. (2. neupr. vyd.). Banská Bystrica: Metodické centrum.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Souhrn motivačních prostředků.....	62
Tabulka 2: Souhrn nejčastějších odpovědí vhodnosti zvolení motivačních prostředků	63
Tabulka 3: Jak učitelé tyto děti motivují	67
Tabulka 4: Souhrn konkrétních odměn	71
Tabulka 5: Souhrn konkrétních trestů	73
Tabulka 6: Třídění odměn dle kategorií a jejich četnost.....	74
Tabulka 7: Třídění trestů dle kategorií a jejich četnost	75
Graf 1: Kolik let pedagogické praxe máte?	60
Graf 2: Zařazujete do svých hodin motivační prostředky?	61
Graf 3: Diferencujete motivační postupy podle potřeb žáků?	64
Graf 4: Jsou ve Vaší třídě děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem, než zbytek třídy?	65
Graf 5: Souvisí podle Vás motivace se školní úspěšností?.....	69
Graf 6: Využíváte ve svých hodinách materiální/nemateriální odměny?	70
Graf 7: Využíváte ve svých hodinách tresty?	72

Seznam zkratek

ZŠ – základní škola

SPU – specifické poruchy učení

IVP – individuální vzdělávací plán

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

DÚ – domácí úkol

Seznam příloh

Příloha č. 1 Informovaný souhlas.....	95
Příloha č. 2 Otázky pro rozhovor	96
Příloha č. 3 Otázky pro dotazník	97
Příloha č. 4 Ukázka realizovaného rozhovoru.....	100

Seznam příloh

Příloha č. 1 Informovaný souhlas



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Etická komise Pedagogické fakulty
Ethics Board of the Faculty of Education

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu¹ Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci mé diplomové práce.

Název projektu: Motivace a školní úspěšnost žáků na 1. stupni ZŠ

Řešitel projektu: Petra Vejvodová

Název pracoviště: Sekce pedagogických a psychologických programů, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph. D.

Cíl výzkumu: cílem diplomové práce je zjistit, jak učitelé pracují s motivací, jaké využívají motivační prostředky, jak pracují s odměnou a trestem, jak souvisí motivace se školní úspěšností

.....
datum a podpis řešitele projektu

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Jméno a příjmení účastníka:..... Datum narození:.....

Adresa trvalého bydliště účastníka:.....

Podpis účastníka:

¹ Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1. a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

Příloha č. 2 Otázky pro rozhovor

Představení

- Kolik je Vám let?
- Jakou máte vystudovanou VŠ?
- Proč jste si vybrala právě tuto profesi?
- Kolik let máte praxi?
- Jakou máte třídu?

Motivace + odměny a tresty

1. Co pro Vás znamená motivace?
2. Jak jsou Vaše děti motivované? Co je motivuje? Co se Vám osvědčuje a co považujete za užitečné v podpoře motivace?
3. Jaké motivační prostředky využíváte ve svých hodinách? Podle čeho vybíráte způsoby motivace?
4. Co Vám pomáhá hledat účinné metody motivace a kde je hledáte?
5. Podle čeho uzpůsobujete výběr motivačních prostředků?
6. Jsou ve Vaší třídě děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem, než zbytek třídy?
7. Jakým způsobem tyto děti motivujete?
8. Jak pracujete ve svých hodinách s odměnou?
9. Jakou roli podle Vás hraje odměna v motivaci žáků?
10. Jak pracujete ve svých hodinách s trestem?

Hodnocení

- Jak oceňujete úsilí žáků?
- Jakým způsobem žáky hodnotíte?
- Kdy je podle Vás hodnocení pro žáky motivující?
- Jakým způsobem provádíte motivující hodnocení?

Školní úspěšnost/neúspěšnost

- Jaké propojení vnímáte mezi úspěchem a motivací žáka? Co je pro vás důležité v motivování dětí, pro které je náročnější dosahovat výsledků?
- Pokud máte ve třídě žáka s rizikem školní neúspěšnosti, jak s ním pracujete? Co je podstatné a co se Vám osvědčuje?

Příloha č. 3 Otázky pro dotazník

Motivace a školní úspěšnost žáků na 1. stupni ZŠ

Vážení respondenti,

jmenuji se Petra Vejvodová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila téma: "Motivace a školní úspěšnost žáků na 1. stupni ZŠ".

Z tohoto důvodu bych Vás ráda požádala o vyplnění mého dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a údaje budou použity výhradně ke zpracování mé diplomové práce. Vyplnění dotazníku nezabere více jak 5 minut.

Děkuji Vám za Váš čas a přeji hezký den,

Petra Vejvodová

Kolik let pedagogické praxe máte?

- 0 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 20 let
- Více než 20 let
- Více než 30 let

Zařazujete do svých hodin motivační prostředky?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Jaké motivační prostředky do svých hodin zařazujete? Uvedte alespoň 3 příklady.

Co je pro Vás hlavním ukazatelem toho, že jsou dané motivační prostředky vhodně zvolené?

Z jakých důvodů ve svých hodinách využíváte motivační prostředky?

Diferencujete motivační postupy podle potřeb žáků?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Jsou ve Vaší třídě děti, které potřebují motivovat k činnosti trochu jiným způsobem, než zbytek třídy?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

O jaké děti se jedná?

Jakým způsobem tyto děti motivujete? Co děláte jinak nebo navíc?

Souvisí podle Vás motivace se školní úspěšností?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Jakou souvislost vnímáte mezi motivací a školní úspěšností?

Využíváte ve svých hodinách materiální/nemateriální odměny?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Jaké konkrétní odměny ve svých hodinách využíváte? Uveďte alespoň 3 příklady.

Využíváte ve svých hodinách tresty?

- Ano
- Spíše ano

- Spíše ne
- Ne

Jaké konkrétní tresty ve svých hodinách využíváte? Uveďte alespoň 3 příklady.

Jak ve svých hodinách pracujete s odměnou? Uveďte konkrétní příklady.

Jak ve svých hodinách pracujete s trestem? Uveďte konkrétní příklady.

Příloha č. 4 Ukázka realizovaného rozhovoru

Představení

- 49 let.
- Učitelství 1. stupně Západočeská univerzita Plzeň.
- Tvůrčí, svobodná, zajímavá, společensky prospěšná.
- 20 let.
- 4. ročník.

Motivace + odměny a tresty

1. Motivace je prostředek, jak snadno dosáhnout cíle. Dosažení motivace u žáka znamená vyvolání zvědavosti, radosti, očekávání a celkově pozitivních pocitů. Motivovaný žák snáze přijímá nové informace, lépe je propojuje již s osvojenými.
2. Správně stanovený cíl, z něhož mají všichni pocit, že mohou být úspěšní. Pocitem možné úspěšnosti to začíná, před volbou konkrétních motivačních metod.
3. Podle toho, v jaké fázi procesu učení se nacházíme – opakování, probírání nové látky, upevňování probraného učiva. Vždy je důležité uvědomit si, z čeho vycházíme, kde se právě nacházíme a kam směřujeme – cíl. Pro děti je důležité, aby věděly, proč to dělají. Způsoby motivace vybírám podle momentální nálady ve třídě. Znalostní kvíz, práce ve skupině – na úvod, společně dáme dohromady, že vlastně toho víme hodně, že máme na co navázat. Hlavně skupinová práce – položení problémové otázky. Děti mají pocit jistoty, že na to nejsou samy, někdo ve skupině to vždy vymyslí, všichni pak mají pocit, že ví, o čem je řeč. Krátké video – přírodověda, vlastivěda, hádanky.
4. Hledat metody mi pomáhá stanovení cíle. Motivuji podle toho, čeho chci dosáhnout. Hledám je na internetu, podle vlastní zkušenosti.
5. Výběr motivačních prostředků je podle fáze učení, druhu předmětu, rozpoložení dětí, času, doby vyučování (ráno nebo před obědem). Nic není stejné, nikdy se přesně nedá stanovit účinnost a výsledek, ale zkušeností se dá předpokládat. Žákům v 5. ročníku lze říct: „Je třeba zvládnout toto učivo,

protože je to důležité k další návaznosti.“ – například v matematice – jako motivace. Na začátku 3. ročníku tyto fakta nejsou motivací.

6. a 7. Všechny děti se nedají motivovat stejně. Nadané mají radost z toho, že se naučí něco nového, a to už je motivace. S SPU funguje hra, lušťovka, skupinová práce.

8. Úsměv, pozitivní hodnocení – pochvala, známka (není nutná). Vynechat domácí přípravu.

9. Velkou, slovní ocenění před ostatními, ale neměla by to být vždy známka. I dospělý člověk chce za svoji práci kvalitní odměnu, proč by mělo chtít dítě pracovat jen tak?

10. Zjednání nápravy, řešení – co uděláme, aby to bylo příště lepší. Domluva s rodiči. Špatnou známkou se smažím minimálně, pokud se jedinec opakovaně o nápravu nesnaží, dělá schválnosti. Ale to je vlastně špatně motivovaný.

Hodnocení

1. Slovně, pochvaly, klasifikace.

2. Pochvalou, spokojeností, mohou jít na zábavnější činnost. Mohou chodit po třídě a pomáhat těm, co ještě nerozumí, nezvládají.

3. V průběhu procesu učení. Ale spíš by mělo být pozitivní, ale s dobrým pocitem práci lépe zvládl. Zámka jako motivace ne cíl.

4. Slovně – formativní – konkrétní pojmenování úspěchů a návod, jak odstranit neúspěchy. Výbornou známkou.

Školní úspěšnost/neúspěšnost

1. Na prvním stupni by měly být všechny děti úspěšné. Dobře motivované dítě je úspěšné. U dětí na hranici úspěšnosti je to ještě náročnější. Nejdůležitější je dobrá spolupráce rodičů a učitele. Vzájemná důvěra. Motivace z rodiny, rodiče přikládají důležitost školní úspěšnosti.

2. Navázat s žáky bližší vztah, sledovat chování o přestávkách, aby ho nikdo neohrožoval, protože v pozitivní atmosféře jde všechno lépe. Nejvíce se mi osvědčila práce ve skupinách, učitel může ovlivnit složení.