

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Vnitřní motivace žáků k učení na 2. stupni základních škol

Diplomová práce

Autor: Jana Kučerová
Studijní program: M7503 / Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Anglický jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Český jazyk a literatura
Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Jana Kučerová

Studium: P17P0172

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk

Název diplomové práce: **Vnitřní motivace žáků k učení na 2. stupni základních škol**

Název diplomové práce AJ: The internal motivation of lower-secondary-school pupils to learn

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá zkoumáním vnitřní motivace k učení u žáků 2. stupně základních škol. Práce je rozdělena do tří částí, obsahuje část teoretickou, výzkumnou a metodickou. Teoretická část objasňuje pojem motivace a vymezuje motivaci vnitřní vůči motivaci vnější. Výzkumná část se zabývá otázkou, jak často se žáci na 2. stupni základních škol s vnitřní motivací setkávají a v jaké podobě. Metodická část obsahuje náměty, jak vnitřní motivaci navozovat, a to především ve výuce anglického a českého jazyka.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 8004234879

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024733579

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748

VACEK, P. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 9788074356841

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026201984.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Oponent: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Vnitřní motivace žáků k učení na 2. stupni základních škol* vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

podpis studenta

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce za jeho odborné vedení, cenné rady, ochotu a čas, který mi při psaní práce věnoval. Velké poděkování také patří mé rodině a blízkým přátelům, kteří mě během studia podporovali.

Anotace

KUČEROVÁ, Jana. *Vnitřní motivace žáků k učení na 2. stupni základních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 97 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce se zabývá zkoumáním vnitřní motivace k učení u žáků 2. stupně základních škol. Práce je rozdělena do tří částí, obsahuje část teoretickou, výzkumnou a metodickou. Teoretická část objasňuje pojem motivace a vymezuje motivaci vnitřní vůči motivaci vnější. Výzkumná část se zabývá otázkou, jak často se žáci na 2. stupni základních škol s vnitřní motivací setkávají a v jaké podobě. Metodická část obsahuje náměty, jak vnitřní motivaci navozovat, a to především ve výuce anglického a českého jazyka.

Klíčová slova: pedagogika, 2. stupeň základních škol, vnitřní motivace, výuka anglického jazyka, výuka českého jazyka.

Annotation

KUČEROVÁ, Jana. Internal motivation of lower-secondary-school pupils to learn. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 97 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with studying of the internal motivation of lower-secondary-school pupils to learn. The thesis is divided into three parts, the theoretical, practical, and methodical one. The theoretical part clarifies the term motivation and sets the internal motivation against the external motivation. The practical part deals with the question how often lower-secondary-school pupils encounter internal motivation and in what form. The methodical part contains suggestions how to induce the internal motivation, primarily in the lessons of English and Czech language.

Keywords: pedagogy, lower secondary school, internal motivation, lessons of English language, lessons of Czech language.

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	11
1 Motivace v psychologii	11
1.1 Motivace a lidské potřeby.....	11
2 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu	12
2.1 Vnitřní a vnější motivace.....	13
2.2 Motivace a lidské potřeby ve výchovně vzdělávacím procesu.....	15
2.2.1 Maslowova hierarchie lidských potřeb	15
2.2.2 Potřeby kognitivní, sociální a výkonové.....	17
2.2.3 Diagnostika lidských potřeb a její využití pro motivování žáků.....	18
3 Navozování vnitřní motivace učební činnosti žáků aktualizací vybraných potřeb	19
3.1 Aktualizace poznávacích potřeb žáků	19
3.1.1 Percepční a konceptuální konflikt	20
3.2 Aktualizace sociálních potřeb žáků	21
3.2.1 Vliv učitele na vytváření motivačního klimatu	21
3.2.2 Soutěže a jejich negativní vliv na vnitřní motivaci.....	23
3.2.3 Učitelova potřeba vlivu ve vztahu k motivování žáků	26
3.3 Aktualizace výkonových potřeb žáků.....	28
3.3.1 Upřednostnění individuální vztahové normy.....	29
3.3.2 Hodnocení jako podnět pro aktualizaci výkonových potřeb žáků	32
4 Shrnutí teoretické části	35
Výzkumná část	36
5 Cíl a metodika výzkumné části	36
6 Formulace výzkumných otázek.....	36
7 Kvantitativní výzkum – dotazníkové šetření.....	37
7.1 Cíl a metodika kvantitativního výzkumu.....	37
7.2 Charakteristika dotazníku	38
7.3 Průběh dotazníkového šetření.....	38
7.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	39
7.4.1 Četnost vnitřně motivovaných žáků k učení na 2. stupni ZŠ	39
7.4.2 Četnost vnitřně motivovaných žáků ve výuce českého a anglického jazyka.....	43
7.4.3 Učitelova podpora vnitřní motivace ve výuce českého a anglického jazyka.....	46
7.5 Shrnutí kvantitativního výzkumu	47
8 Kvalitativní výzkum – rozhovory.....	48

8.1	Cíl a metodika kvalitativního výzkumu.....	48
8.2	Charakteristika a průběh rozhovorů.....	49
8.3	Interpretace dat získaných z rozhovorů	51
8.3.1	<i>Respondent 1 (ČJ–NJ)</i>	51
8.3.2	<i>Respondent 2 (AJ–TV)</i>	53
8.3.3	<i>Respondent 3 (ČJ–RJ)</i>	55
8.3.4	<i>Respondent 4 (ČJ–OV)</i>	57
8.3.5	<i>Respondent 5 (AJ–RJ)</i>	58
8.4	Analýza dat získaných z rozhovorů.....	59
8.5	Shrnutí kvalitativního výzkumu	61
	Metodická část	62
10	Navozování vnitřní motivace k učení v hodinách českého a anglického jazyka	62
11	Navozování vnitřní motivace v hodinách českého jazyka	63
11.1	Vybrané motivační a aktivizující metody.....	63
11.2	Příklad vyučovací hodiny českého jazyka se zaměřením na vnitřní motivaci	66
11.3	Konkrétní aktivity v rámci jedné vyučovací hodiny.....	67
12	Navozování vnitřní motivace v hodinách anglického jazyka	71
12.1	Vybrané motivační a aktivizující metody.....	71
12.2	Aktivity využitelné v hodině anglického jazyka	72
12.3	Příklad vyučovací hodiny anglického jazyka se zaměřením na vnitřní motivaci.....	73
13	Shrnutí metodické části.....	74
	Závěr	75
	Seznam použité literatury.....	77
	Seznam obrázků, grafů, tabulek	81
	Seznam příloh.....	82

Úvod

Pojem motivace lze jednoduše vyjádřit slovy „chuť něco dělat“. Jedná se o psychický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Tato interní hnací síla je stěžejní nejen pro ty, co chtějí v životě něčeho dosáhnout, ale je nezbytná i k úkonům běžného každodenního života. Jelikož vede k uspokojení nenaplněných potřeb, lze se díky ní propracovat k veškerým osobním i karierním cílům.

Motivaci je důležité podporovat již od raného dětství, a proto na jejím rozvoji mají největší zásluhu rodiče a následně učitelé. Ve škole dítě tráví podstatnou část svého života a osvojuje si základní návyky, mezi které patří právě motivace. Hlavním posláním učitele je tedy nejen předávat znalosti, vzdělávat a vychovávat, ale také inspirovat žáky a podněcovat u nich touhu po poznání. Práce s motivací je obecně považována za jeden z nejnáročnějších úkolů učitele, a tudíž je důležité zabývat se jí nejen z pedagogického hlediska, ale čerpat i z oblasti psychologie.

Téma motivace jako takové považuji za velice zajímavé, avšak z důvodu plánované učitelské profese jsem svou diplomovou práci zaměřila především na oblast pedagogickou, kde motivace hraje důležitou roli jak u žáků, tak u učitelů. Inspirovat ostatní je možné pouze v případě, že je dotyčný sám motivován, a proto by měl každý pedagog začít nejprve u sebe. O dané téma jsem se začala zajímat více až na vysoké škole v předmětu pedagogické psychologie, v němž mu byla věnována významná část výuky. Největší zájem ve mně však vzbudila motivace vnitřní, ze které vše vychází a je jádrem celého motivačního procesu. Z daného důvodu se ve své práci zabírám právě touto oblastí, která je podle mého názoru nezbytnou součástí kvalitního vyučování.

Diplomová práce je rozdělena do tří hlavních celků na část teoretickou, výzkumnou a metodickou. V teoretické části je především z hlediska výchovně vzdělávacího procesu pojem motivace podrobně objasněn a motivace vnitřní je vymezena vůči motivaci vnější. Součástí je také oddíl věnovaný navozování vnitřní motivace učební činnosti žáků, a to aktualizací vybraných lidských potřeb. Ve výzkumné části se věnuji otázkám, jak často se žáci na 2. stupni základních škol s vnitřní motivací setkávají a jakými způsoby lze u nich vnitřní motivaci k učení navodit. Tato pasáž závěrečné práce

zahrnuje jak kvantitativní výzkum realizovaný prostřednictvím dotazníků, tak kvalitativní výzkum využívající metodu rozhovoru. V poslední metodické části je popsán princip navozování vnitřní motivace učební činnosti žáků, kde jsou zmíněny konkrétní náměty, kterými lze vnitřní motivaci podpořit. Na základě zájmu o český a anglický jazyk a zároveň současného studia těchto oborů na pedagogické fakultě jsou náměty směřovány přímo na výuku zmíněných předmětů.

Cílem mé diplomové práce je tedy oblast vnitřní motivace podrobně prozkoumat, ověřit si její důležitost a míru vlivu na učební činnost žáků, dále také prostřednictvím výzkumu zjistit, jak často se žáci na 2. stupni základních škol s vnitřní motivací setkávají, a popsat co nejvíce zásad a podnětů, jak vnitřní motivaci k učení u žáků 2. stupně navodit.

Teoretická část

1 Motivace v psychologii

V psychologii je problematika motivace velmi rozsáhlá. Pojí se k ní několik přístupů a každý ji vysvětluje poněkud jinak. Jedním z nich je například přístup hédonický, který lidské chování zkoumá hlavně v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti. Člověk chce dosáhnout maxima libosti, a naopak se snaží co nejvíce vyhnout či uniknout nelibosti. Přístup kognitivistický zase lidské chování chápe jako výsledek rozhodnutí po předchozím nashromáždění poznatků. Člověka vidí jako zpracovatele informací, který dále rozhoduje o svém chování. Jinak k motivaci lidského chování přistupuje princip homeostatický, který přirozený stav organismu považuje za rovnovážný, zatímco nehomeostatický přístup jako základní princip lidského organismu naopak považuje narušení stavu rovnováhy (Hrabal a kol., 1989).

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) všechny uvedené přístupy ve své extrémní podobě představují ochuzení a jednostrannost analýzy lidské motivace. Lze je tedy spíše chápat jako zdůraznění určitého aspektu nebo principu a zároveň jako potlačení ostatních principů. Stejně tak i Balcar (1983, s. 120) považuje motivovanou činnost člověka za „*výslednici více motivačních vlivů působících současně*“.

1.1 Motivace a lidské potřeby

Motivaci lze definovat jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“ (Hrabal a kol., 1989, s. 15). Zkoumáním motivace lidského chování tak hledáme odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem a co je toho příčinou. Mareš (2013) uvádí, že člověk tak jedná proto, aby uspokojil své potřeby. Hartl a Hartlová (2000, s. 444) tyto potřeby popisují jako „*jedincovo nutkání získat něco chybějícího, příjemného, nebo se zbavit něčeho přebývajícího, obtěžujícího*“. Podle nich taková potřeba vzniká při porušení vnitřní rovnováhy nebo rovnováhy ve vnějších vztazích jedince.

Motivace lidského chování tedy může být ovlivněna jak vnějšími, tak vnitřními faktory. Když člověk jí, protože měl hlad, motivace chování vychází převážně z vnitřní pohnutky, jelikož neměl uspokojenou potřebu potravy. Takové potřeby se považují za dispoziční motivační činitele, mezi něž patří potřeby vrozené i získané. V důsledku působení vnitřních pohnutek má člověk pocit vnitřního nedostatku, v daném případě hladovění, nebo naopak přebytku. Pokud se ale člověk najedl proto, že viděl jídlo, na které dostal chuť, pak už motivace pochází z vnějšího popudu, tzv. incentive. V tomto případě se jedná o podněty vnější, které jsou schopny lidské potřeby nejen vzbudit, ale ve většině případů i uspokojit. Existují incentive pozitivní a negativní. Pozitivní incentive vyvolávají chování směrem k sobě, ve výše uvedeném příkladu jde o potravu, kdežto incentive negativní vyvolávají chování směrem od sebe, kde by příkladem mohla být nějaká hrozba. Negativní incentive sice dokážou potřebu vzbudit, ale nedokážou ji uspokojit. Pokud je však potřeba vzbuzena, vytváří se tzv. motiv, jinými slovy důvod, kvůli kterému člověk začíná nějakým způsobem jednat. Tyto motivy vznikají vzájemnou interakcí potřeb a incentive a snadno tak ovlivňují naše chování (Hrabal a kol., 1989).

2 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Pojem motivace ve výchovně vzdělávacím procesu je nutno chápat nejen jako prostředek pro zvyšování efektivity učení žáků, v jehož rámci je motivace využívána k uskutečnění učebních cílů, ale také jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení učitele, kdy se jedná o rozvoj potřeb, zájmů, vůle a dalších motivačních a autoregulačních zdatností (Hrabal, Pavelková, 2010). Tento dvojí smysl motivace nelze nijak rozdělit, jelikož „*aktualizace motivace učební činnosti závisí na úrovni rozvoje motivační sféry osobnosti a naopak*“ (Hrabal a kol., 1989, s. 24). Učební činnost žáka je tedy důležitým momentem rozvoje jeho motivační sféry.

Na motivaci žáků lze podle Hrabala a Pavelkové (2010) pohlížet z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. U učitelů převládá přístup z hlediska krátkodobého. Jejich práce totiž většinou spočívá v tom, že se u žáků na začátku hodiny snaží vzbudit zájem o probírané učivo či výklad a předpokládají, že touto vstupní motivací automaticky

působí i později v průběhu vlastního učení, což velmi často neplatí. Hrabal s Pavelkovou konstatují, že k motivaci žáků ve škole lze přistupovat dvojím způsobem:

- a) navozením podmínek, které obsahují tak silné podněty pro celou danou skupinu potřeb, že učitel pravděpodobně motivuje všechny žáky,
- b) respektováním dominujících potřeb žáků a individualizováním prvků vyučování, kdy témata a úlohy jsou vybírány s ohledem na zájmové zaměření jednotlivců, na intenzitu jejich osobní reakce a na úroveň sociálních potřeb. Obtížnost a způsoby hodnocení zadaných úkolů jsou stanoveny s ohledem na úroveň výkonových potřeb.

Autoři publikace doporučují kombinaci obou způsobů i přesto, že obě strategie mají v jistém kontextu svá rizika a omezení. Podle nich záleží především na složení třídy, věkové zvláštnosti, specifčnosti předmětu, typu učiva, učitelových dovednostech a dalších proměnných.

Z dlouhodobého hlediska jde především o rozvoj motivačních dispozic žáka, kdy je základem především systematický rozvoj osobnostní sféry potřeb a autoregulační zdatnost včetně aktivního vztahu k budoucnosti. Hrabal s Pavelkovou (2010) se spolu s Rheinbergem, Manem a Marešem (2001) domnívají, že nutná je i dlouhodobá podpora rozvoje žákovských zájmů a zaměření, stejně jako výcvik vůle a podpora hlubokého zaujetí činností, tzv. flow motivace. Pro dlouhodobé motivování žáků je tedy relevantní pracovat na všech motivačních úrovních.

2.1 Vnitřní a vnější motivace

Jelikož aktualizace motivace učební činnosti zvyšuje efektivitu výuky žáků a zároveň formuje jejich motivační sféru, je jí věnována patřičná pozornost (Hrabal a kol., 1989). Vacek (2018) ve své *Pedagogické psychologii* cituje Průchu a kol. (2003, s. 127), jež motivaci vnímají jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které „1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“.

Rozlišují se dva základní typy lidské motivace, vnitřní neboli primární a vnější, sekundární. Na motivaci primární, která souvisí s uspokojováním vrozených biologických potřeb, navazuje motivace sekundární, jež zahrnuje naučené tendence chování týkající se jeho síly, směru i způsobu (Hartl, Hartlová, 2010).

Vnitřní motivaci lze definovat jako tendenci angažovat se v určitých činnostech ze zájmu, kvůli nim samotným. Je pro ni charakteristické, že činnost je vykonávána buď ze zvědavosti, ze snahy naučit se něco nového, nebo z radosti, když člověk dělá to, co ho baví. Tyto činnosti jsou vykonávány bez jakýchkoliv vnějších pobídek a bez očekávání vnější odměny (Mareš, 2013). Takováto činnost přináší uspokojení vnitřní, které může mít podobu aktivity fyzické i psychické. Může jít o spojitost se zážitky objevování nového, uplatňování dovedností při smysluplné manuální činnosti, nebo s tím mohou souviset i pocity hrdosti, že člověk něco dokázal. Ve školním prostředí dosahují největších pedagogických úspěchů učitelé, kteří vnitřní motivaci u svých žáků dokážou aktualizovat. Prvky vnější motivace pak pozbývají na důležitosti a zájem o učivo je navozen čistě vnitřními pohnutkami (Vacek, 2018).

Pokud je žákovo učení a chování ovlivněno odměnou či snahou vyhnout se neúspěchu a trestu, jedná se o motivaci vnější. Nejčastějším vnějším stimulem bývají školní známky, pochvaly a jiná ocenění pedagogů. Častá je u žáků také potřeba úspěchu a snaha být mezi spolužáky tím lepším. Reakce rodičů jsou taktéž častým vnějším motivem k učení. Ať už jsou spojené s vidinou zisku nějaké materiální odměny, nebo snahou nezarmoutit rodiče špatnou známkou, mají na učební činnost žáků velký vliv (Vacek, 2018).

Donedávna se předpokládalo, že vnitřní a vnější motivace jsou dva protikladné typy, které se navzájem vylučují. Nové výzkumy však ukázaly, že u téhož jedince mohou fungovat oba typy motivace dokonce v rozdílných proporcích. Učitel tedy může pracovat s oběma typy motivace, a to tak, že bude přecházet jeden v druhý, nebo na sebe budou navazovat, nebo dokonce budou přítomny oba najednou (Mareš, 2013). To, že se vnější a vnitřní motivace prolínají, znamená, že se u někoho zájem o učivo může podařit aktivizovat, u druhého však nemusí. Pokud se to nepodaří, je nutné uplatnit vnější stimuly. V opačném případě by se učitel měl pokusit vzbuzený zájem o danou oblast přeměnit v zájem trvalý, přetrvávající i po ukončení školní docházky, který se stane zájmem nejen profesním, ale i celoživotním. Nicméně ani po vyvolání zájmu by se podněcující reakce neměly zcela opouštět. Každá pozitivní zpětná vazba potěší, a tím se vnitřní motivace prohloubí a ukotví (Vacek, 2018).

Čáp (1980, s. 166) k motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu uvádí, že za dodržení určitých podmínek může dojít i k přeměně motivace vnější v motivaci vnitřní:

„V průběhu učení – zvláště v průběhu aktivních učebních činností v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování – a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti se může měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů. Tak také může dojít k přeměně počáteční vnější motivace v motivaci převážně vnitřní“.

Existují také názory, že výuka může probíhat i bez použití jakýchkoliv nástrojů vnější motivace. Podle Vacka (2018) je však tendence stavět učení žáků pouze na vnitřní motivaci považována za projev pedagogické naivity. Ve své publikaci konstatuje, že dát žákům možnost volby v tom, aby se učili pouze to, co je baví, není reálné. Od žáků totiž nelze očekávat, že svou pozornost do určité oblasti soustředí dlouhodobě. Ať už se jedná o věkovou zvláštnost žáků, přirozenou neschopnost se ukotvit, přelétavost jejich zájmů či rozmanité kognitivní potřeby, nemůže je veškeré učivo bavit stejnou měrou. *„Zájmy o různé oblasti lidského poznání jsou logicky selektivní. Takže žák v jednom předmětu dokáže pracovat relativně nezávisle na vnějším ocenění, do učení jiného se musí „nutit“ a do dalšího musí být „donucen“ (Vacek, 2018, s. 123). Přestože škola nemůže opomíjet rozvíjení volných vlastností, snahou pedagoga by mělo být neustálé usilování o vyvolání trvalého zájmu o učivo, čímž se posílí i poznávací potřeby žáků jako takových. Jak Vacek závěrem píše: „Každý dílčí úspěch se počítá ...“*

2.2 Motivace a lidské potřeby ve výchovně vzdělávacím procesu

Motivace a lidské potřeby spolu úzce souvisí a pokud chceme žáky motivovat, musíme nejprve odhalit, co žákovi momentálně nebo dlouhodobě chybí. Ve chvíli, kdy jedinec strádá, vyvíjí velké úsilí, aby svou potřebu uspokojil a většinou volí neadekvátní chování. Pak je pro učitele nezbytné znát základní lidské potřeby i jejich hierarchii a vědět, jak v takové situaci jednat.

2.2.1 Maslowova hierarchie lidských potřeb

Ne všechny potřeby jsou pro člověka stejně důležité a některé se mění v čase. S tímto tvrzením přišel americký psycholog, psychiatr a filozof Abraham Harold Maslow,

zakladatel humanistické psychologie, který specifikoval lidské potřeby, jež považuje za základní, a hierarchicky je seřadil do pětistupňové pyramidy (viz obr. 1). Nejdůležitější potřeby, zvané deficitní, se nacházejí ve spodní části pyramidy, méně důležité rozvojové potřeby jsou umístěné na jejím vrcholu. Ve chvíli, kdy jsou uspokojeny potřeby deficitní, mohou být uspokojovány i ty další (Mareš, 2013). Podle Meškové (2012) z Maslowovy hierarchie lidských potřeb vyplývá, že člověk je nejvíce motivován právě uspokojováním svých potřeb. Nejedná se však o peníze, jak by se na první pohled mohlo zdát. Peníze jsou pro člověka důležité pouze tehdy, když mu umožňují uspokojit základní fyziologické potřeby, jako je přijímání potravy a tekutin. U dalších tělesných a fyziologických potřeb, kam řadíme dýchání, vylučování, pohyb, odpočinek a spánek, už finanční prostředky nehrají téměř žádnou roli.

Obrázek 1: *Maslowova pyramida lidských potřeb (Filozofie úspěchu, 2011)*



Pro pedagoga je velmi užitečné tyto základní potřeby nejen znát a vědět, jak s nimi pracovat, ale také umět vycítit, kterou z nich je na základě určitého žákova chování nutné uspokojit. Zdrojem žákova chování totiž může být neuspokojení potřeb deficitních i těch rozvojových. Co se týče neuspokojení deficitních potřeb, ve fyziologické oblasti se může jednat např. o pocit hladu či žízně, nebo únavu či nemoc, což způsobuje nesoustředěnost při učení. Stejně tak může jedinec strádat i v rámci potřeby jistoty a bezpečí, lásky a sounáležitosti, nebo sebeúcty a uznání. V případě, že by žák byl spolužákem či učitelem ponižován nebo zesměšňován, bál by se chodit do školy a následovaly by problémy spojené s učením. Podobná situace také může nastat, když je žák izolován. Pokud nemá

kamarády, s kterými by si povídal a kteří by mu pomohli, není uspokojena potřeba sounáležitosti s vrstevníky. K takovým žákům většinou patří děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo z kulturních či etnických minorit. V roli učitele je nutné zaměřit se také na potřeby rozvojové, mezi které Maslow zařadil potřebu znalosti a porozumění a potřeby estetické. Na samý vrchol pyramidy umístil potřebu seberealizace, kdy žáci rozvíjejí svou osobnost. V případě neuspokojení potřeb žáků se dané potřeby musí probouzet a aktualizovat. Žáci by už od dětství měli znát hodnotu vzdělání a vědět, že je důležité získávat znalosti a rozumět tomu, co se ve škole učí. Nicméně pokud se jim toho ve výchově od rodičů nedostává, tento úděl přebírají učitelé (Mareš, 2013).

Mešková (2012, s. 99) shrnuje, co z principu Maslowovy teorie potřeb pro učitele vyplývá:

„Pokud žákovi znemožníme, aby uspokojil svoji původní potřebu, rozvíjí se paleta jiných reakcí až návyků, které se vnějšimu pozorovateli (učiteli) jeví jako neopodstatněné, nepřiměřené a často působí rušivě. Pokud vytvoříme podmínky pro uspokojení základních a nižších sociálních potřeb žáka, (atmosféra, bezpečí, důvěra), pak může učitel vést žáky i k vzájemnému uznání, úctě“.

Učitelovým cílem je tedy žáky pozorovat, na základě toho rozpoznat, která z potřeb nebyla uspokojena a pokusit se o nápravu a uspokojení dané potřeby.

2.2.2 Potřeby kognitivní, sociální a výkonové

Hrabal, Man a Pavelková (1989) ve své publikaci *Psychologické otázky motivace ve škole* zmiňují tři typy lidských potřeb souvisejících s učením, a tedy i možné zdroje motivace k učební činnosti.

Prvním typem z hlediska procesu poznávání a získávání nových poznatků jsou **poznávací (kognitivní) potřeby**. Jedná se o smysluplné poznávání a potřebu vyhledávat problémy a řešit je. Základ těchto kognitivních potřeb se podle Hrabala a Pavelkové (2010) nachází v potřebě mozkové aktivity, konkrétně v existenci orientačně pátracího reflexu, který umožňuje přežití organismu. Díky dobré orientaci v prostoru pak lze vyhodnotit možná rizika a zvolit správnou reakci, tedy útok nebo únik. Poznání se postupně transformuje do podoby potřeby smysluplného receptivního poznání, kdy se jedná o nové poznatky a potřeby vyhledávání a řešení problémů.

Z hlediska sociálních vztahů jsou druhým typem **potřeby sociální**, kdy je důležitá potřeba tzv. afiliace neboli potřeba pozitivních vztahů s lidmi provázená obavou z odmítnutí. Nezbytná je i potřeba inkluze, tedy že dítě někam patří, potřeba vlivu, aby jedinec zažil moc nad druhými, a také potřeba spolupráce s lidmi. V období dospívání se pak nejvýrazněji projevuje potřeba nezávislosti zvaná autodeterminace, kdy si žák chce o svých záležitostech rozhodovat sám. Vacek (2018) doplňuje, že se sociální potřeby dítěte v průběhu socializace výrazně proměňují. Potřeby životně důležitých vazeb na blízké osoby postupně přechází k potřebám uplatnění se a nalezení vlastního místa ve vrstevnických skupinách, jako je především kolektiv třídy, a následně vedou k uspokojivému začlenění do pracovních a zájmových skupin. Zmíněná potřeba pozitivních vztahů je uspokojovaná pozitivní odezvou, a tím je i posilovaná. Negativní vliv má naopak špatná zkušenost s nezdařenými mezilidskými vztahy, která vede k obavě z odmítnutí a má velký vliv na výkonovou úspěšnost.

S úrovní obtížnosti úkolů, které jsou na žáka při učební činnosti kladeny, se pojí **potřeby výkonové**. Mezi ně patří potřeba kompetentnosti, úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu. Výkonové potřeby jsou podle Vacka (2018) významné již od raného dětství, kdy začínají snahou osvojit si určité dovednosti a vědomosti. Rodiče své děti úkolují různými požadavky, jejichž náročnost má za následek osobní zkušenost dítěte s úspěchem nebo neúspěchem. Rodiče tak svými ambicemi budují základy k tomu, že si jejich dítě danou potřebu úspěšného výkonu nebo potřebu vyhnutí se neúspěchu odnesou i do školního prostředí, kde je pak převaha jedné nad druhou prohlubována, potvrzována a měněna.

Mareš (2013) tyto tři základní typy potřeb ještě doplňuje o potřeby perspektivy, při kterých dítě vyžaduje osobní cíl a strukturovanou budoucnost. Celkem jsou tedy definované čtyři typy lidských potřeb motivujících k učení.

2.2.3 Diagnostika lidských potřeb a její využití pro motivování žáků

Aby učitelé byli schopni žákům pomoci a dokázali je optimálně motivovat, je podstatné rozpoznat dominující potřeby žáků a spolehlivě je diagnostikovat. Taková diagnostika je však velice složitá, a to nejen pro učitele, ale i pro poradenského psychologa. Učitel sice nemá k dispozici psychologické metody, nicméně může žákovo chování ve třídě pozorovat nebo využít zájmový dotazník (Hrabal a kol., 1989).

Dobře provedená diagnostika spočívá v tom, že učitel žáky dobře a spolehlivě poznal. Mešková (2012) upozorňuje, že poznávací činnost žáků nezávisí pouze na učiteli, ale především na žákově individualitě, která vstupuje do učitelovy komunikace a dalších aktivit. A protože žáků je ve třídě hned několik, pozorování musí být systematické, cílevědomé, a také dlouhodobé. Pedagog provádějící diagnostiku by si měl všimnout verbálních i neverbálních projevů žáka, a žákovo chování pozorovat i v jiných sociálních prostředích, než je školní třída. Následně nebo souběžně s pozorováním může s žákem provést rozhovor, při kterém zjišťuje motivy a příčiny žákova chování, jeho zájmy, ambice a také sociální a psychologický kontext. Na základě toho je možné určit žákovu převažující potřebu a informaci využít pro optimální motivování žáka, které lze provést dvojím způsobem.

Hrabal, Man a Pavelková (1989) jako první z možností motivování žáků navrhuje navození podmínek obsahujících silné incentivy pro danou skupinu potřeb, které způsobí, že motivace bude vycházet přímo z aktualizace konkrétních potřeb. Jako příklad uvádí soutěžení ve vyučování, které aktualizuje sociální potřeby. Druhou možností je podle nich individualizovat některé prvky vyučování a dominující potřeby respektovat. Např. lze stanovit úroveň obtížnosti úloh podle úrovně výkonových potřeb žáků.

Čáp (1980) a Helus s Hrabalem (1982) konstatují, že zřídka je možné setkat se i s tím, že motivace učební činnosti vychází z potřeb poznávacích. V takovém případě hovoříme o vnitřní motivaci, jelikož potřeba je uspokojena přímo danou činností. Pokud jsou však pomocí učební činnosti uspokojovány potřeby původně nezávislé na činnosti, pak se jedná o motivaci vnější, která v porovnání s motivací vnitřní není tak kvalitní a stálá.

3 Navozování vnitřní motivace učební činnosti žáků aktualizací vybraných potřeb

3.1 Aktualizace poznávacích potřeb žáků

Pokud se učitel chce vyhnout vnějšímu motivování, které může mít i negativní dopady, měl by se zaměřit především na potřeby poznávací, kdy je základem tzv. percepční a konceptuální konflikt. Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) vnitřní

motivace učební činnosti vyplývá právě z poznávacích potřeb žáků. Pro budování vnitřní motivace je tedy podstatné, aby při vyučování byly vzbuzeny poznávací potřeby. Pak se učební činnost promění ve vnitřně motivované poznávání, které vytváří kognitivní dispozice, vede k bezprostřednímu úspěchu v učení a uspokojuje potřeby poznávání, čímž podporuje i jejich rozvoj. De Charms (1968) a Hrabal (1979) dospěli k tomu, že u žáků lze dokonce dosáhnout i tzv. kontinuální motivace k učení, která přetrvává i po skončení povinné školní docházky. Toho je možné docílit pouze vytvořením dostatečně silných potřeb poznávání.

3.1.1 Percepční a konceptuální konflikt

Berlyne (1977) tvrdí, že podstata celé poznávací činnosti tkví v percepčním a konceptuálním konfliktu, který nabudí žákovu poznávací aktivitu vedoucí k následnému odstranění rozporu. K vytvoření takového konfliktu je třeba dodržet pět zásad.

- 1) První je zásada překvapivosti. Spočívá v momentu překvapení, kdy skutečnost je jiná než samotné očekávání. Ve výuce českého a anglického jazyka by takovým aktivizujícím momentem mohla být situace, při níž učitel žáky seznámí s tím, že existují určité výjimky, pro které neplatí pravidla, s nimiž žáci doposud pracovali.
- 2) Jako druhou zásadu percepčního a konceptuálního konfliktu Berlyne zmiňuje pochybnost. Tu lze u žáků vyvolat prezentováním obecného principu, který ovšem nemusí být vždy platný.
- 3) Aktivizace je také možné docílit pomocí třetí zásady, a to vytvořením kognitivní nejistoty. Stane se tak, pokud má problém více možných odpovědí, čímž se zvýší kognitivní motivace.
- 4) Čtvrtá zásada vzniká na základě zadání nějakého obtížného úkolu. Takový úkol se zprvu může zdát neřešitelným, ovšem s pomocí nápovědy podané ve správnou chvíli se stává zvládnutelným.
- 5) Poslední možnost, jak vytvořit konflikt a dosáhnout tak vnitřní motivace, se nazývá *tvrzení jdoucí proti zdravému rozumu*. Zde musí jít o nějaký rozpor mezi určitým tvrzením a tím, co se žáci doposud naučili a co znají. Ve výuce českého jazyka může jít např. o výjimku z pravidla, která nekoresponduje s doposud platnou funkčností pravidla.

Hrabal a kol. (1989, s. 26) zdůrazňují: „*Problémová úloha se stává problémovou situací pouze tehdy, jestliže vyvolává v žákovi vnitřní konflikt, který ho aktivizuje k poznávací činnosti*“. Konflikt vzniklý mezi tím, co žák očekává a co je mu předkládáno, „*činí z objektivního problému problém subjektivní, bez něhož není možné vnitřně motivovanou poznávací činnost aktivizovat*“. Někdy však učitelé mají tendenci ztotožňovat objektivní problém s problémovou situací žáka, což není správné. Takovému vyučování chybí incentive, které u žáků aktualizují poznávací potřeby a dochází zde k vnější motivaci učební činnosti.

3.2 Aktualizace sociálních potřeb žáků

Božovičová a Blagonaděžinová (1972) sdílí názor, že stejně prospěšné jako motivování pomocí aktualizace potřeb poznávacích je zajímat se i o potřeby sociální. Takové potřeby žáků sice vzhledem k učební činnosti zaujímají statut motivace vnější, avšak absencí sociální motivace může dojít k samoúčelnému poznávání, tedy poznávání pro poznávání. Z tohoto důvodu Hrabal, Man a Pavelková (1989) ve své publikaci značnou pozornost věnují i sociální motivaci, která v motivační struktuře žáka zaujímá významné postavení. Zdůrazňují, že poznání je především sociální, a komunikace neboli sociální styk slouží nejen ke vzniku a předávání poznatků, ale je i důležitou složkou poznávací činnosti. Sociální motivaci je podle nich možné navodit při sociální interakci aktualizací sociálních potřeb, mezi které mimo jiné patří učitelova potřeba vlivu a potřeba pozitivních vztahů ve třídě.

3.2.1 Vliv učitele na vytváření motivačního klimatu

Každý učitel svým osobitým stylem vedení ovlivňuje motivační klima třídy a zároveň sociální motivaci žáků, kterou navozuje už svou osobou, chováním, mimikou a mnoha dalšími faktory. Motivační klima je součástí celkového klimatu školy, a jelikož propojuje strukturu třídy, učitelův styl vedení a motivační stavy žáků tvoří jednu z nejdůležitějších motivačních složek. Učitelovo chování, které je odrazem úrovně jeho sociálních potřeb, má na motivační klima velký vliv. Ať už vědomě nebo nevědomě, výkony žáků mohou být motivovány pozitivně i negativně. Podstatné jsou především

pozitivní vztahy, díky kterým budou žáci spolupracovat ve prospěch dobrého vztahu s učitelem (Hrabal a kol., 1989).

Příjemné atmosféře a ideálnímu vztahu ve třídě se dá přispět především vřelým zájmem o žáky. Učitel by ke svým žákům měl přistupovat přátelsky a nepovyšovat se. Občas je na místě přiznat chybu a ukázat žákům, že učitelé jsou jen lidé a chybovat je lidské. Tím žáci odbourají určité pochyby a nebudou se bát přihlásit se, i když si svou odpověď nebudou stoprocentně jisti. Ze zkušeností získaných z mé dosavadní praxe usuzuji, že pozitivní vztah je také důležité zakládat na vzájemné důvěře a stejně podstatná je taktéž sociální opora, kterou učitel žákům poskytne. Žáci se pak budou cítit bezpečněji a v případě nějakého problému se nebudou bát obrátit na svého vyučujícího.

K tomuto tématu přispívá i respondentka rozhovoru výzkumné části této diplomové práce a říká, že k vytvoření příjemných podmínek pro učení přispívá i dobrá nálada: *„Je důležité do hodin zakomponovat něco, u čeho se žáci zasmějí a hezky se naladí. Pokud žáci vycítí, že přicházíte s dobou náladou, udělá to hrozně moc“*. Povolání učitele tedy v určité míře zahrnuje i občasné hraní rolí a někdy nezbyvá nic jiného než trochu předstírat.

Dobrý vztah s učitelem je pro žáka velmi důležitý. Je totiž jedním z motivujících faktorů, kterým je žák vnitřně poháněn k učení a k podávání co nejlepších výkonů. Mešková (2012) tvrdí, že při dobrém vztahu mezi učitelem a žákem si žák uspokojuje nejen sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti, ale navíc vznikají podmínky pro uspokojení ostatních vyšších potřeb, jako je sebeúcta, uznání a seberealizace.

Je tedy zřejmé, že učitel má na dobrém vztahu s žáky značný podíl. Ovšem i žáci mohou k dobrým vztahům přispět. Mešková zrealizovala výzkum, který se zabýval tím, jak vztah mezi učitelem a žáky zlepšit. Veškeré změny ke zlepšení vztahů zanesla do tabulky (viz příloha A), kterou záměrně zhotovila v podobě patrového domku, jelikož se i vztahy „budují“. Výsledky výzkumu prokázaly, že k lepšímu vztahu lze přispět pomocí změn v chování žáka, ve vzájemné spolupráci žáka s učitelem a v učení se. Co se změn v žákově chování týče, lze toho podle tabulky dosáhnout konkrétně odstraněním nevhodného chování, dodržováním disciplíny a školního řádu (nekouřit, neničit školní majetek, nepoužívat vulgarismy) a zvýšením tolerance svých spolužáků. V rámci spolupráce učitele a žáka by žák měl být v hodinách pozornější a více se soustředit, aby jeho kooperace s učitelem byla efektivnější. Dále by měl učitele více respektovat

a přistupovat k němu s větší úctou. Spolupráci může žák podpořit i tím, že se pokusí vžít do role vyučujícího, aby si uvědomil, jak by se na jeho místě cítil on sám. Co se týká sekce učení se, žák může pomoci odpovědnější a lepší přípravou na vyučování, změnou postoje k učení, zvýšením zájmu o něj a v neposlední řadě vyšší aktivitou v hodinách.

Zmíněné výroky žáků a učitelů z výzkumu Meškové považují za velice užitečné a věřím, že jejich dodržováním je možné vztah mezi žákem a učitelem opravdu zlepšit. Inspirativní pro učitele může být i to, že žákům umožní, aby se nad danou problematikou zamysleli a dostali prostor k tomu, aby svými nápady ke zlepšení vztahů přispěli. Za prospěšné také považují, když se učitel sám řešení problému účastní a stejně jako jeho žáci se stane součástí vznikajícího projektu. Proto navrhuji část nějaké hodiny věnovat i těmto vztahovým záležitostem, při nich si žáci poznamenají své nápady. Stejně tak učiní i jejich vyučující, který následně ze všech výroků vybere ty nejpodstatnější a společně s žáky podle vzoru Meškové vytvoří tabulku v podobě domku, kam vybrané návrhy zapíše, a žáci se jimi pokusí řídit. Domek pro budování dobrých vztahů je možné různě vyzdobit a vybarvit a poté jej vystavit ve třídě, aby byl žákům stále na očích. Díky takovéto kooperativní aktivitě, kdy se na projektu podílejí všichni včetně učitele, bude pro žáky mnohem snazší si dané body zapamatovat, a především velmi motivující jimi vymyšlené zásady dodržovat. Obecně totiž platí, že pokud učitel žákovi umožní, aby se stal spolutvůrcem, žákova vnitřní motivace se zvyšuje.

Pozitivní vztahy ve třídě je tedy třeba formovat a udržovat, a to hlavně emocionálním zájmem o žáky, čímž se vytvoří zázemí pro spolupráci, toleranci, přátelské vztahy a zájem jednoho o druhého (Hrabal a kol., 1989). Hrabal (1979) dokonce výzkumně potvrdil, že třídy, ve kterých byli třídní učitelé oblíbeni ve sboru, měli vyšší úroveň vzájemných sympatií i mezi žáky. Helus a kol. (1979) ale upozorňuje, že pokud je potřeba pozitivních vztahů u učitele dominantní a jeho hlavní incentivou jsou pozitivní vztahy žáků k němu, motivace k učebním činnostem se sice zvyšuje, avšak samostatnost u mladších žáků upadá.

3.2.2 Soutěže a jejich negativní vliv na vnitřní motivaci

Na sociální motivaci žáků učitel působí také svými výchovnými postupy. Hrabal, Man a Pavelková (1989) tvrdí, že soutěže, pokud se v hodinách využívají s mírou,

mohou být silným, i když vnějším motivačním činitelem žákova učení. Jejich nadměrné používání však nese určité následky, mezi něž patří i aktualizace potřeby vlivu prestiže a potřeby.

Pro vyhnutí se negativním dopadům soutěží je nich potřeba dodržovat určité podmínky:

- a) všichni žáci mají možnost úspěchu, pro který jsou motivováni,
- b) klade se důraz na to, aby žák pracoval spíše úspěšně, než aby se snažil dosáhnout lepších výkonů než ostatní,
- c) soutěžní aktivity se střídají tak, aby všichni žáci měli možnost příležitostně uspět.

Často se totiž stává, že žáci ve stejném předmětu neustále soutěží pouze v paměťových úlohách, nebo v úlohách vyžadujících logické myšlení. Jinde zase učitelé používají stejnou formu soutěže, buďto písemnou nebo ústní. Ne každému však vyhovuje stejná forma, a proto by soutěže měly být pestré i v tomto ohledu. Učitel by se tak měl snažit vyhovět každému žákovi, vybírat ze širokého repertoáru soutěžních témat a nenechat se ovlivnit svými vlastními preferencemi.

Za nedodržení těchto podmínek soutěže působí spíše demotivačně. Slabší žáky s nízkým sebevědomím, kteří nevěří, že mají šanci na úspěch, by špatně prováděné soutěže mohly odradit od snažení, což může vést k negativnímu postoji k učení. Nadměrné zatěžování některých žáků stejně jako malá pobídková hodnota soutěží, kdy žáci k úspěchu nemusí vyvinout žádné větší úsilí, je nežádoucí. Negativní působení se může projevit i ve vytváření nekooperativní atmosféry, při které se žáci snaží vyhrát za každou cenu. To pak vede k lhostejnosti, někdy dokonce k radosti z neúspěchu těch druhých (Hrabal a kol., 1989).

Téma soutěží ve výuce je tedy velmi ošemetné a rozporuplné. Někteří dokonce tvrdí, že soutěže a odměny vnitřní motivaci ohrožují.

Gošová (2011) zastává názor, že budování vnitřní motivace, při které žáci učební činnost považují za hodnotnou, je pro žáky mnohem užitečnější než spolupracující chování vynucené vnější motivací, které bylo zpevněno odměnami. Přestože základní podmínkou celoživotního vzdělávání je vnitřní motivace k učení, soutěže se při výuce stále uplatňují. Většina pedagogů soutěže a odměny podporuje a žádné ohrožení v nich nevidí. Zastávají názor, že děti jsou přirozeně hravé a soutěživé, soutěže je baví a lépe je připraví na život. Odměny jim pak přináší radost, a především je stimulují k zájmu.

Nováčková (2011) v soutěžích vidí určitá rizika zanechávající na dětech dlouhodobé následky. Ve svém článku upozorňuje na neduhy, jež se mohou projevit v emocionální i sociální oblasti. Už během soutěže u některých jedinců může dojít k vyvolání stresu, který ne všichni dobře zvládají. Stejně tak při soutěžení často dochází k podvodům a hádkám, které doprovází i obviňování členů družstva za prohru. Přátelské vztahy ve třídě se tak rázem mohou změnit v nepříjemné a stresové prostředí. Za nějaký čas se můžou dostavit další negativní jevy, jako je mimo jiné pokles zájmu o činnosti, za které žáci nedostanou odměny. Místo prohlubování vnitřní motivace si tak účastníci k výkonu vytváří návyk na motivaci vnější. Rychle se odnaučí dělat věci nejlépe, jak umí, a místo plnění úkolů kvůli jejich vlastnímu potěšení a zdokonalení vidí podstatu jen ve výhře. Neustále se mezi sebou porovnávají a příliš se soustředí na to, zda podají lepší či horší výkon než jejich vrstevníci, čímž přichází o pocit vlastní hodnoty. Ke svým spolužákům si budují zvláštní postoje a místo kamarádů se z nich stávají soupeři. Jeden pro druhého je překážkou k úspěchu a z důvodu soutěžení postrádají dovednosti potřebné ke spolupráci. I morální rovina ve vývoji je ohrožena. Soutěživé prostředí také omezuje komunikaci a navádí k podvodům a podrazům, čímž u dětí zvyšuje agresivitu a způsobuje i celkovou změnu klimatu třídy.

Málokterý pedagog tyto dopady připíše za vinu soutěží. Nováčková však rizika soutěží skrytá v dlouhodobých důsledcích považuje za nejzávažnější a také tvrdí, že soutěže svými negativními dopady brání rozvíjení kompetence k učení a vnitřní motivaci velmi snižují.

Spolupráce místo soutěží

Nováčková (2011) zmiňuje několik typů, jak se ve výuce odměnám a soutěží vyhnout a žákům nabídnout něco, co je uspokojí vnitřně. Soutěže sice mají zábavný charakter a přináší dětem změnu a uvolnění, toho však je možné dosáhnout i jiným způsobem.

Rizikové vlastnosti soutěží se dají jednoduše obejít tak, že ze soutěživých pravidel vytvoříme pravidla kooperativní. „*Např. při vybíjené lze zařadit pravidlo, že ten, kdo je zasažen míčem, zůstane stát a může být vrácen do hry kýmkoliv z ostatních hráčů. Kde hra vyžaduje dvě družstva proti sobě, lze družstva v průběhu hry několikrát promíchat*“, vysvětluje Nováčková. Pravidla soutěží se tedy dají různě modifikovat a výše uvedené

kooperativní pravidlo, na jehož základě se žáci mohou vrátit zpět do hry, i když byli před tím vyřazeni, lze aplikovat na spoustu dalších pohybových i vědomostních her.

Soutěže však rozhodně nejsou jediným způsobem ozvláštnění výuky. Všechny děti mají potřebu ukázat, co umí. Proto bychom jim k tomu měli dát prostor, ať už formou nástěnek, nebo uspořádáním různých přehlídek, které neobsahují vyhlašování vítězů. Se souhlasem žáků je možné jejich výtvary ve třídě nebo na chodbách vystavit, aby si mohli prohlédnout i práce svých spolužáků, inspirovat se a zamyslet se nad tím, co by příště mohli vylepšit, či udělat jinak. V tomto případě jde o úplně jiné srovnávání než při soutěžení, které je veřejné a provádí ho autorita. Nejedná se totiž o soutěž, nýbrž o konkurz, který preferuje spolupráci a rozdělení odpovědnosti, a proto je mnohem vhodnější. Obsahuje určitá kritéria, která žáci musí splnit, a na rozdíl od soutěže má pokračování pro toho, kdo kritéria splnil nejlépe. Pro dotyčného tedy práce nekončí, naopak začíná, a to ve prospěch věci či skupiny. Takový konkurz lze využít např. při rozdělování rolí pro realizaci sociálního projektu, kdy je nutné určit vedoucího, asistenta atd.

3.2.3 Učitelova potřeba vlivu ve vztahu k motivování žáků

Hrabal, Man a Pavelková (1989) uvádí, že na vytváření motivačního klimatu ve třídě se mimo učitelovy potřeby pozitivních vztahů odráží také úroveň jeho potřeby vlivu. Uplatňování potřeby vlivu má buďto individuální nebo osobní charakter.

Významný pozitivní přínos uplatňování potřeby vlivu učitele má charakter individuální, který se odráží v jeho přístupu k žákům. V případě, že má učitel potřebu vlivu vysokou a pozitivně sociálně orientovanou, motivace u žáků je zaměřena k formování sociálně hodnotných rysů. Touto formou dosáhne učitel kázně sociálním tlakem na žáky. Tento tlak je však žáky přijímán pozitivně, žáci jsou ukázněni a cítí se být součástí třídy. Vysoké nároky vyučujícího žáci pocítují, ale tolerují je. Jsou si vědomi, že učitelovy zvýšené nároky v oblasti výkonu, pořádku a kázně vznikají na základě toho, aby třída dosáhla co největších úspěchů a byla nejlepší na škole. Pro tyto individuální způsoby provádění učebních činností, a tedy i pro individuální rozvoj, je důležité žákům poskytnout dostatečný prostor.

Velký problém nastává, pokud učitel ve třídě prosazuje svůj osobní vliv, který u žáků vyvolává obranné mechanismy vůči psychickému ohrožení, jako je např. frustrace.

Častou příčinou uplatňování osobního vlivu je, že učitelé vidí žáky jako líné děti a z toho důvodu se, byť i nezáměrně, ve svém jednání od žáků distancují, používají převážně rozkazovací způsob, výhrůžky a prostředky k zastrašení. Hrabal, Man a Pavelková radí, že pokud chce učitel dosáhnout svého záměru, měl by se předem zamyslet nad tím, jaké prostředky je k tomu možné využít, aby se vyhnul použití nátlaku. Aby vztah mezi učitelem a žákem byl založen na vzájemné úctě, musí se učitel vyhnout situacím, které u žáků navozují pocity méněcennosti a cítí se poníženi. Dobrý učitel by se také měl odklonit od receptivního vyučování a důraz klást na kooperaci, která rozvíjí iniciativu žáků a umožňuje jim beze strachu se podílet na rozhodování.

Autoritativní a partnerský přístup učitele k žákovi

Žákův vztah k učiteli a zároveň k vyučovacím předmětům je taktéž významně ovlivněn tím, jak učitel k žákovi přistupuje. Učitelův přístup může být buďto autoritativní nebo partnerský. Oba mají velký vliv nejen na motivaci žáka, ale taktéž na žákovu aktivitu v hodině i jeho komunikaci (Mešková, 2012).

Autoritativní přístup, kdy učitel na žáky působí tlakem, podle slov Meškové (s. 107) znamená omezení komunikačního prostoru žáka na dialog vyvolaný učitelem: „*Učitel klade otázku a odpovídá jeden žák. Ostatní žáci zpravidla setrvávají v komunikační a někdy i myšlenkové pasivitě*“. Organizačními formami a metodami práce se důsledky autoritativního přístupu ještě umocní a žákovi není umožněna téměř žádná vnější aktivita. Dochází k vytvoření negativního stereotypu ve způsobu myšlení žáků, a tedy k nepřemýšlení a přijímání hotových poznatků neboli „biflování“. Může být narušena kognitivní a informační kompetence žáka, stejně jako kompetence komunikační, kdy žáci přestávají komunikovat.

Z důvodu těchto negativních dopadů se autorka spíše přiklání k přístupu partnerskému neboli „tahem“, kdy žáci spontánně vstupují do učitelových výpovědí, komentují jeho slova, ptají se a polemizují s ním. „*Učitelem určená organizační forma a metoda práce se mění na takovou, ve které přebírá iniciativu žák. Probíhají i diskuse mezi žáky navzájem, ačkoli učitel je původně vůbec neplánoval. Žáci vědí, že se učitele ve smyslu dohodnutých pravidel komunikace a interakce ptát mohou, vědí, že mohou o problému diskutovat: učitel to nechápe jako porušení disciplíny*“, vysvětluje Mešková (s. 108). Ovšem přístup učitele tahem nese jistá rizika. Často se řešení v konfliktních

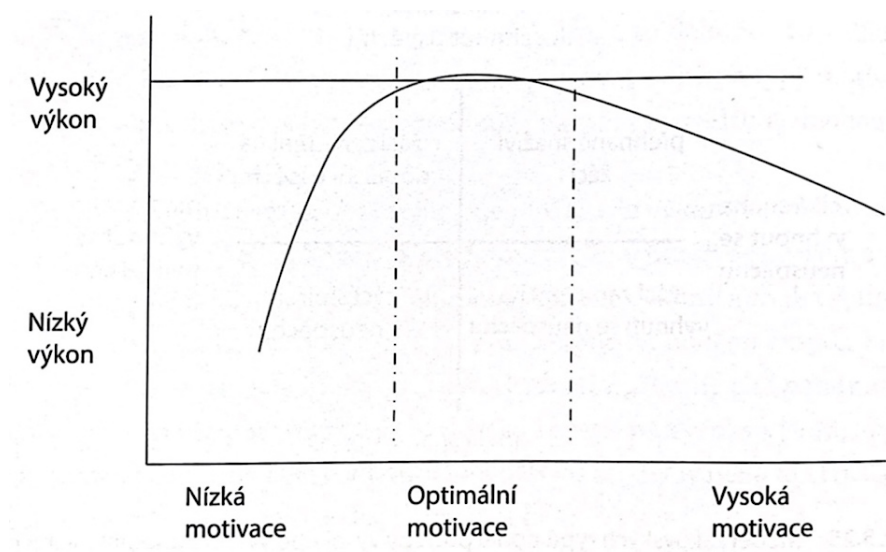
situacích odkládá a žákovo chování směřuje k nežádoucímu. Také vzniká prostor pro nelegální komunikaci mimo obsah učiva, která může nabýt až kontraproduktivní charakter. V opačném případě nelegální komunikace zužuje prostor pro komunikaci žákům, kteří by s učitelem rádi spolupracovali.

V současné době je trendem partnerský přístup. Apeluje se na to, aby učitel ustoupil ze své dominance a stal se facilitátorem učení. Šed'ová a kol. (2012) však upozorňují, že učitelé, kteří tuto formu zvolí, budou s velkou pravděpodobností čelit vzniku nekázně ve třídě. Odborníci tento neautoritativní přístup i přesto doporučují a neberou v potaz to, že učitelovo rozhodnutí respektovat žáky a zohledňovat jejich potřeby k udržení autority nestačí.

3.3 Aktualizace výkonových potřeb žáků

Mareš (2013, s. 289) ve své *Pedagogické psychologii* píše, že někteří lidé považují lidskou motivaci za závodní výkon a platí pro ně heslo – *čím více, tím lépe*. Podle autora však výkonová motivace funguje na zcela jiném principu: „*Rozsáhlé výzkumy, ale i každodenní zkušenosti nás přesvědčují, že nejde o lineární závislost. Mezi úrovní motivace a výkonem, který člověk podá (ať už ve zkouškové situaci, nebo při sportovních závodech) existuje nelineární vztah, který lze znázornit obrácenou „U“ křivkou*“ (viz obr. 2). Mareš na tzv. „U“ křivce zjednodušeně ukazuje, jak funguje vztah mezi motivací a výkonem a vyvozuje z toho následující doporučení.

Obrázek 2: Vztah mezi motivací a výkonem (Mareš, 2013, s. 290)



Pokud je člověk motivován málo, zpravidla podává nízký výkon. Hlavou mu běží myšlenky typu: „*proč bych se honil, nic z toho nemám; proč bych se snažil naučit se to, když to v životě nebudu potřebovat; proč bych se snažil, proti nim nemám žádnou šanci; učitel si na mě zasedl, ať řeknu cokoli, vždycky mně dokáže, že ještě něco neumím...*“. Může se také stát, že člověk je naopak vysoce motivován, až „přemotivován“. V takovém případě člověk nepodá nejlepší výkon, jak by se mohlo na první pohled zdát, někdy nepodá ani svůj obvyklý výkon, ale naopak výkon horší. Důvodem mohou být zábrany typu: „*strašně jsem chtěl, ale nešlo mi to; bylo to moc křečovitě, kazil jsem to sám; chrlil jsme to ze sebe, ale nebylo to moc uspořádané; strašně jsem pospíchal a nevyšiml jsem si, co bylo ještě napsáno v zadání...*“ (Mareš, 2013, s. 290).

Z toho plyne, že je potřeba najít optimální úroveň motivace neboli optimální rozmezí motivovanosti, ve které žák podává nejlepší výkon. Podstatné je také zvolit vhodnou obtížnost úkolu, aby ho žák přijal jako výzvu a chtěl ukázat, že to zvládne. Žáky nemotivují ani příliš snadné ani příliš obtížné úkoly. Mohli bychom se pak totiž setkat s výmluvami ve stylu: „*tohle je pro blbečky, to já dělat nebudu*“, nebo „*tohle je jen pro ty nejlepší, na to já nestačím*“. Nelehkým úkolem učitele je tedy najít tu správnou hranici. Protože jsou ale předpoklady pro učení a aktuální dovednosti u různých lidí odlišné, přístup učitele by musel být velice individuální. Navíc se dovednosti u téhož žáka mění v čase, podle toho, co se naučil nového, k jaké výkonnostní úrovni se blíží a jaké se u něj objevily nové motivy k učení. Stejná úroveň motivovanosti tedy s postupujícím časem nebude ani u téhož člověka stačit, protože on sám se postupně mění (Mareš, 2013, s. 290).

3.3.1 Upřednostnění individuální vztahové normy

Značný motivační efekt z hlediska aktualizace výkonových potřeb má u žáků s výkonovou orientací využití individuální vztahové normy aktivizující potřebu úspěšného výkonu. Jak z definice výkonové orientace vyplývá, „*převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu se projevuje žakovým adekvátním chováním ve výkonové situaci a přiměřenou aspirační úrovní, která odpovídá jeho schopnostem*“. To znamená, že výkonově orientovaní žáci budou pracovat na úrovni vlastních schopností a nebudou mezi nimi žáci zažívající relativní neprospěch, tedy prospěch neodpovídající tomu, jaký lze předpokládat na základě výsledků testu intelektových schopností. V porovnání s orientací vyhnout se neúspěchu je výkonová

orientace v daleko pozitivnějším vztahu ke školnímu výkonu. Při ověřování této skutečnosti se to projevilo jak v žákově prospěchu, tak ve výsledcích didaktického testu (Hrabal a kol., 1989, s. 141).

Neplatí to však u všech žáků. V případech, kdy žáci i přes zjištěnou převahu potřeby úspěšného výkonu patří mezi relativně neprospívající, je podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) řešením přeřazení žáků z normální školy do zvláštní (dnes školy speciální). Co se však obecně výkonově orientovaných žáků týče, v rámci navozování vnitřní motivace je učitelovým cílem při vyučování vytvořit takové podmínky, při kterých žáci nebudou stále konfrontováni neúspěchem a budou se moci adekvátně výkonově motivačně uplatnit a rozvíjet i ve školním prostředí. Především se jedná o žáky se slabšími schopnostmi, kteří ve srovnání se schopnějšími spolužáky dostávají úkoly nad hranici svých schopností.

Podle Rheinberga (1980) je jádrem problému aktualizace výkonových potřeb používání sociální vztahové normy při hodnocení. Učitelé, kteří převážně užívají tuto vztahovou normu, posuzují žáky ve třídě v časovém průřezu, kdy je zřetelné, kdo patří do skupiny lepších a kdo do skupiny horších žáků. Za účelem srovnání přímo ve třídě používají standardizované zadání úloh. Výkony žáků jsou srovnávány především s úrovní výkonu třídy, a tak nelze pozorovat, zda se žák zlepšuje, stagnuje nebo zhoršuje. V důsledku toho výkonově silní žáci pracují z hlediska svých schopností na snadnějších úlohách, naopak výkonově slabší žáci se potýkají s příliš obtížnými úlohami. Část žáků je pak stále úspěšná a převážná část neúspěšná. Příčiny těchto úspěchů či neúspěchů jsou však stabilní, může jimi být např. nadání či domácí prostředí. Výsledkem je vytvoření určité předpojatosti učitele, která ovlivňuje jeho výkonové očekávání. Pedagog tedy chválí žáky, jejichž výkony jsou nad průměrem třídy a kárá ty, kteří podávají výkony pod třídním průměrem.

Řešením by podle Heluse (1982) měla být změna sociální vztahové normy učitele na normu individuální, která přináší příznivý motivační efekt. Učitelé využívající individuální vztahovou normu volí úlohy přiměřené obtížnosti na základě aktuálního stavu školních výkonů a poskytují žákům potřebnou odstupňovanou pomoc. Za takovýchto okolností mohou žáci v rámci jedné třídy ve stejnou chvíli různě dlouho pracovat na rozdílných úkolech s různou obtížností. Podle stejných kritérií se řídí i chvála a pokárání. Hrabal s Manem a Pavelkovou (1989, s. 143) vysvětlují, že: „*individuální*

vztahová norma zmenšuje strach z neúspěchu a zkoušky a způsobuje, že neúspěchy jsou jen výjimečně připisovány nedostatečnému nadání (schopnostem) a obtížnosti úkolů. Zvláště u skupiny výkonově slabších žáků nastupuje víra ve vlastní pokrok“. Při individuální vztahové normě totiž na rozdíl od sociální vztahové normy učitelé i žáci připisují úspěch a neúspěch časově variabilním příčinám, jako je aktuální motivace, věcné zájmy a obsah vyučování. Za těchto okolností pak učitelé vidí možnost změny v dalším vývoji žáka, což se projevuje jak v jejich způsobu vedení vyučování, tak i v používání pochval nebo pokárání.

Rheinberg (1980) uvádí několik základních principů, na kterých individuální vztahová norma funguje. V první řadě je to individuální stanovování cílů a zadávání úkolů, které jsou přiměřené stavu vědomostí žáka. To znamená, že nejsou ani příliš obtížné, ani příliš snadné. Dále převažuje uznání a pochvaly nad nesouhlasem a zahanbením. Co se kauzální atribuce týče, příčiny úspěchů a neúspěchů jsou vysvětlovány časově variabilními faktory, jako je píle, zájem, motivace, obsah a metodika vyučování. Výkon se hodnotí taktéž na základě individuální vztahové normy, kdy základem srovnání jsou hlavně žákovy minulé výkony.

Pozitivní účinek individuální vztahové normy na vnitřní motivaci je značný, avšak úplný přechod k individuální vztahové normě jako takové ve školách našeho typu není zcela možný, ať už z důvodu samotné klasifikace, která mezi žáky vnáší prvek vzájemného srovnávání, nebo důvodů jiných. Nicméně z hlediska aktualizace výkonových potřeb žáků postačí i pouhé zaměření alespoň ústního hodnocení (Hrabal a kol., 1989).

Slovní hodnocení v rámci individuální vztahové normy

V rámci individuální vztahové normy je žákův výkon porovnáván s jeho předchozím výkonem a hledá se zlepšení na základě přijatých vzdělávacích cílů. Tento způsob hodnocení je vhodný především pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro výuku cizinců, kteří mají špatnou nebo žádnou znalost češtiny. V podstatě jde o jediný možný způsob hodnocení, díky kterému mohou být výsledky těmito žáky jasně pochopeny (Košťálová a kol., 2008).

Jedná se především o hodnocení slovní, kdy je žák seznamován se svými pokroky, kterých dosáhl za určitou dobu. Je srovnáván pouze sám se sebou, a proto se dá jednoduše

posoudit, zda se žákovy aktuální výkony v porovnání s minulými zlepšily či zhoršily a v jaké míře. Tímto způsobem lze najít kritické body, které mohou žákův výkon snižovat a následně zahájit úspěšnou cestu k nápravě. Na rozdíl od tradičního známkování, může slovní hodnocení vždy obsahovat alespoň částečně pozitivní motivaci. Za účelem motivovat žáka k další činnosti by mělo být pozitivně laděné a vyzdvihovat to, co se žákovi podařilo. Jelikož se slovní hodnocení podle Jarošové (2019) obrací na žáka jako na partnera, „*vypovídá o partnerském, dialogickém pojetí výuky a přispívá tak k jejímu dobrému sociálnímu klimatu*“. Navíc zahrnuje postoje žáků včetně jejich úsilí a snahy, a proto nejvíce prospívá problémovým a úzkostným žákům, „*kteří mají vzhledem ke svým schopnostem reálnou perspektivu úspěchu a nejsou nadále vystavováni ohrožení ze získání špatné známky*“. Nejenže slovní hodnocení sleduje úroveň myšlení a nese informace o dosažených výsledcích a znalostech žáka, zajímá se i o jeho kompetence, postoje a dovednosti tzv. vyššího řádů, jako např. dovednost kooperovat či utřídit informace. Mimo to poukazuje i na problémy, které se vyskytly v průběhu cesty za poznáním, a radí žákům, jak se s nimi vyrovnat. Autorský tým APIV B (2021) uvádí konkrétní projevy žáka, které je vhodné slovně hodnotit. Patří mezi ně snaha, píle, úsilí, vytrvalost, praktické dovednosti, tvořivá činnost, postoje, hodnoty, mravní návyky, logická argumentace, chování, vyjadřování, zájmy, záliby, motivy, mravní návyky a kooperace.

3.3.2 Hodnocení jako podnět pro aktualizaci výkonových potřeb žáků

Hodnocení jako takové je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, jehož způsob ovlivňuje třídní úroveň výkonových potřeb. Nejenže má funkci informativní, korekční a motivační, stimuluje také výkon žáků. Ve výuce se žák setkává s hodnocením průběžným a souhrnným, kdy hlavní motivační charakter nese hodnocení průběžné, které se uplatňuje při hodnocení žakových dílčích projevů a výsledků. K souhrnnému hodnocení žáka dochází v jednotlivých vyučovacích předmětech každý školní rok pouze na konci prvního a druhého pololetí a jeho úlohou je co nejobektivněji zhodnotit úroveň žakových znalostí v určitém vyučovacím předmětu (Mešková, 2012).

Mešková ve své publikaci *Motivace žáků efektivní komunikací* zmiňuje, že termín hodnocení je často ztotožňován se známkováním. Jedná se však o daleko širší pojem, jelikož hodnocení žáků lze realizovat klasifikací a slovním hodnocením. Výsledky

klasifikace se vyjadřují známkou, která pro žáka nemá být ani odměnou, ani nástrojem trestu, nýbrž měřítkem jeho vědomostí. Znamka odráží obecnou úroveň žákových znalostí, dovedností a návyků žáka a může být jedním z motivů učení. Často je to právě známka, která určuje postavení žáka ve třídě a vztah rodičů k jeho úspěchům. Pro mnohé je dokonce smyslem učení, i přes to, že pravý význam známky je úplně jiný. V moci učitele sice není známku zcela ovlivnit a zlepšit za účelem posílení vnitřní motivace žáka, lze tomu však napomoci hodnocením slovním, kde ve slovním komentáři učitel žákovi poskytne zpětnou vazbu. Oceněním kladů a uvedením nedostatků tak učitel pomáhá žákovi odstranit chyby. Pro posílení vnitřní motivace je důležité zejména kladné hodnocení, které posiluje žákovu sebedůvěru. Učitel může průběžné slovní hodnocení využít ve všech fázích vyučovací hodiny jako součást metod nejen motivačních, ale také expozičních, fixačních a diagnostických. Užitím jednotlivých metod je pak možné vyjádřit se k tomu, jak žák pracoval, zda jeho odpovědi byly správné a na jaké úrovni úlohu či otázku zvládl vyřešit. Aby se hodnocení stalo stimulujícím prostředkem, musí být správné a spravedlivé. Význam slovního hodnocení lze zvýraznit i neverbálním projevem, jako je úsměv, oční kontakt nebo radost či zklamání v hlase vyučujícího.

Juklová (2020) za hlavní cíl hodnocení považuje dosažení pozitivní změny ve výsledcích žáka, tedy aby se lépe a více učil. Podle ní se na zpětnou vazbu dá nahlížet jako na způsob pedagogické komunikace, který informuje žáka o stavu jeho poznání, možnostech zlepšení a pokroku a také formuluje jeho osobnostní vývoj. Ať už se jedná o hodnocení bezděčné, jako např. pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto, nebo záměrné, které probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle učitele a dá se dobře analyzovat a formalizovat, je důležité, aby bylo informativní a korektivní. Školní hodnocení rozlišuje formativní (někdy též průběžné, korektivní či zpětnovazební) a sumativní (neboli finální, závěrečné, souhrnné nebo také výstupní).

Formativní hodnocení (z lat. „formo“, což odpovídá českému „upravuji, přetvářím“) má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů a odstranění chyb a nedostatků v práci žáka – proto je považováno za pedagogicky nejúčelnější hodnotící nástroj školní práce. Sumativní hodnocení (z lat. „summa“, česky „hlavní obsah, celek nebo stručné vyjádření“) slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žákově výkonu a je často určené i pro někoho mimo školu. Cílem tedy není žáka

průběžně vést, ale zařadit ho dle určité škály úspěšnosti, nebo ho informovat o výsledcích jeho práce vykonávané v určitém časovém úseku za určité studijní období.

Z tabulky 1, která zmíněné typy hodnocení porovnává, vyplývá, že pro vnitřní motivaci žáků je daleko přínosnější hodnocení formativní, které má na učení silný, pozitivní a dlouhodobý efekt. Je to dáno především tím, že je určeno přímo žákovi, poskytuje mu okamžitou a konkrétní zpětnou vazbu a nezaměřuje se na kontrolu žákova učení, nýbrž na jeho podporu. Význam má i jeho průběžné poskytování v procesu učení, díky čemuž má žák možnost své učební výsledky identifikované při hodnocení zlepšit. Sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností, kdežto při formativním hodnocení by mělo být ve vlastním zájmu hodnoceného, aby netajil své potíže, protože cílem je napomoci jejich odstranění (Juklová, 2020).

Tabulka 1: *Srovnání vlastností sumativního a formativního hodnocení (Juklová, 2020)*

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	Změnit výkon žáka na konci procesu Shrnout dosažené výkony Porovnat výkony žáků mezi sebou	Identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku Vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	Konečné (na konci etapy, studijního období)	Průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	Hodnocení učení, kontrola žákova učení	Hodnocení pro učení, podpora žákova učení
Komu primárně slouží	Učiteli, rodiči, škole, vzdělávací politice	Žákovi
Role učitele	Měřit úroveň naučeného, udělovat známky	Poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
Motivace žáků	Vnější	Vnitřní
Efekt na učení	Slabý	Silný, pozitivní, dlouhodobý

Nejen pro žáky, ale i pro dospělé je zpětná vazba důležitá. U dětí má tato záležitost ještě mnohonásobně větší váhu a je potřebná pro jejich další posun. Takové ocenění však musí být myšleno vážně, protože to žáci velmi snadno rozeznají. Nejedná se o nic neříkající pochvaly typu „*Ty jsi ale šikovný!*“, „*Moc se ti to povedlo.*“, ale věcné slovní ocenění toho, co žáci vykonali (Zimmermannová, 2012). Několik následujících příkladů inspirovaných aktivitou Juklové (2020) demonstruje, jak lze hodnocení posuzováním

jednoduše přeformulovat na zpětnou vazbu popisnou, která žákům přináší jasné sdělení, co je správně a na čem je ještě třeba zapracovat. Každý příklad nejprve obsahuje neadekvátní formulace zpětné vazby, která je následně přeformulována tak, jak by mohla správně vypadat.

- 1) *„To je nádhera, Karolínko, krásný obrázek! Jsi výborný umělec!“ – „Karolínko, tvůj obrázek, ve kterém jsi nakreslila celou svou rodinu, je opravdu povedený. Líbí se mi, jak máš všechno pečlivě vybarvené a nikde nepřetahuješ.“*
- 2) *„Ty jsi ale nevychovaný, Pepíku, že takhle skáčeš Kláře do řeči!“ – „Pepíku, není hezké skákat druhým lidem do řeči. Představ si, že bys chtěl ty něco říct a někdo tě neustále přerušoval. Nemohl bys pak dokončit, co jsi měl na mysli a třeba bys i zapomněl, co jsi chtěl sdělit. Příště se tomu, prosím, vyvaruj.“*
- 3) *„To jsem teda zvědavá, kdy se to naučíš, Matěji.“ – „Matěji, měl by ses na tuto gramatiku podívat i doma a pořádně ji procvičit, jinak nebudeš v následujících hodinách vědět, o čem mluvíme. Až budeme probírat další látku, která na to navazuje, mohl bys být úplně ztracený.“*
- 4) *„Romano, mám u tebe silné podezření, že jsi to nevypracovala sama, nebo vypracovala?“ – „Romano, v úvaze používáš hodně odborných názvů, které jsme se ještě neučili a celý text je bez gramatických chyb. Nikdy před tím jsi takto bezchybný text nenapsala, opravdu jsi to vypracovala sama?“*

4 Shrnutí teoretické části

Motivace silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti a je jednou z podmínek efektivního učení. Jelikož ovlivňování učební motivace může mít dvojitý směr a lze ji tak zvyšovat nebo snižovat či likvidovat, je důležité vědět, co motivaci pomáhá a současně na co si dát pozor, čeho se vyvarovat. Oba případy jsou reálné a často se v životě vyskytují, a proto by učitel měl být o obojím dostatečně poučen. Především by se u žáků měl pokusit zapůsobit na jejich motivaci vnitřní a vést je k tomu, aby i oni postupně dokázali motivovat sami sebe (Mareš, 2013).

Výzkumná část

5 Cíl a metodika výzkumné části

Cílem výzkumné části diplomové práce je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jak často se žáci 2. stupně základních škol setkávají s vnitřní motivací k učení a v jaké podobě, a dále se na problematiku vnitřní motivace zaměřit z pohledu pedagogů a na základě rozhovorů získat co nejvíce námětů, jak ji u žáků na 2. stupni podpořit či navodit.

Výzkumná část využívá jak kvantitativního, tak kvalitativního výzkumu. Za účelem získání informací ze dvou různých rovin (žák, učitel) každý výzkum probíhal pomocí jiné výzkumné metody, která byla příslušné skupině respondentů přizpůsobena. Pro žáky 2. stupně byla v rámci kvantitativního výzkumu zvolena metoda dotazníku, výzkum kvalitativní zabývající se názorem učitelů byl realizován prostřednictvím rozhovorů. Celé výzkumné šetření probíhalo během ledna a února roku 2022.

6 Formulace výzkumných otázek

A. Kvantitativní výzkum

- *Jak často se žáci 2. stupně ZŠ setkávají s vnitřní motivací k učení a v jaké podobě?*
 - *Jak často se žáci 2. stupně setkávají s vnitřní motivací k učení ve výuce českého a anglického jazyka?*
 - *Jak a v jaké míře učitelé podporují vnitřní motivaci žáků k učení ve výuce českého a anglického jazyka?*

B. Kvalitativní výzkum

- *Jak učitelé chápou vnitřní motivaci k učení u žáků na 2. stupni ZŠ a jakými způsoby ji lze ve výuce podpořit?*

7 Kvantitativní výzkum – dotazníkové šetření

Skutil s Křováčkovou (2006) kvantitativní výzkum popisují jako přístup, jehož zdrojem má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality. Tento typ výzkumu se podle Skutila a kol. (2011) opírá především o vymezení měřitelných proměnných, a tudíž je jedním z jeho hlavních rysů numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu. Jinými slovy se jedná o záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi jevy.

7.1 Cíl a metodika kvantitativního výzkumu

Cílem kvantitativního výzkumu této diplomové práce je zjistit, jak často se žáci 2. stupně základních škol s vnitřní motivací k učení setkávají a v jaké podobě. Také se zabývá otázkami, jak často se žáci s vnitřní motivací setkávají v hodinách českého a anglického jazyka a jak a v jaké míře učitelé ve výuce zmíněných vyučovacích předmětů vnitřní motivaci žáků k učení podporují. Výzkum také vnitřní motivaci porovnává v jednotlivých třídách a sleduje i rozdíly mezi pohlavími.

Pro tento typ výzkumu byla zvolena metoda dotazníku, která je podle Bartošové a Skutila (2011) nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec. Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi a také jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Maňák, Švec a Švec (2005) dotazník považují za metodický nástroj výzkumu zjišťování informací o osobních znalostech, postojích k aktuální skutečnosti a hodnotových prevencích. Kumar (2005) ho popisuje jako psaný soubor otázek, jež v rámci vyplňování dotazníku respondent čte, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá. Oproti rozhovoru a jiným výzkumným metodám má dotazník podle Pelikána (1998), Svobody (2001) a Kumara (2005) své výhody i nevýhody. K získání určitých dat byl vybrán především z důvodu snadné a rychlé administrace, možnosti oslovení většího počtu respondentů a také kvůli možnosti plného kvantifikování údajů. Je však brán zřetel na subjektivitu výpovědí, možnost zkreslení odpovědí nežádoucím směrem i omezený prostor pro odpovědi, který může respondenta vést k vyhnutí se určitým otázkám.

7.2 Charakteristika dotazníku

Jedná se o dotazník vlastní konstrukce (viz příloha B), který je v prostředí edukační reality nejpoužívanější. Konstrukce dotazníku je komplexním postupem, jehož vytvoření vyžaduje řadu ověření, že uvedené otázky jsou srozumitelné a zjišťují opravdu to, co zjišťovat mají (Hall, Hall, 2004). Dotazník byl inspirován přílohou *Manuálu pro tvorbu ŠVP v ZV* (2005) a *Jaký jsem učitel* (2010) a skládá se z tzv. škálovacích neboli škálových otázek, které zjišťují míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Při tomto typu otázek respondent vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále (Gavora, 2000). I přesto, že škály obvykle tvoří lichý počet stupňů, nejčastěji pět, v tomto dotazníku byl za účelem předejití nejasným odpovědím vynechán prostřední stupeň, a je proto tvořen pouze stupni čtyřmi. Konkrétně se jedná o nejznámější a nejpoužívanější typ škálových otázek s názvem Likertovy škály, které se používají na měření postojů a názorů lidí (Skutil a kol., 2011). V dotazníku byly použity dvě různé čtyřstupňové škály:

a) *zcela souhlasí – spíše souhlasí – spíše nesouhlasí – zcela nesouhlasí,*

b) *velmi – dost – málo – vůbec.*

Celý dotazník obsahuje 10 otázek. První z nich je tvořena 7 položkami a zbylé vyžadují dvě odpovědi, jelikož je na ně pohlíženo z hlediska dvou vyučovacích předmětů. V rámci jednoho dotazníku je tak možné získat celkem 25 odpovědí. Dotazník se skládá ze dvou hlavních celků, z nichž první tvořený sedmidílnou otázkou se věnuje základní výzkumné otázce, tedy jak často se žáci 2. stupně ZŠ s vnitřní motivací k učení setkávají a v jaké podobě. Zde dotazník zjišťuje celkovou vnitřní motivaci k učení bez ohledu na vybrané vyučovací předměty. Druhá část se již soustředí na vnitřní motivaci v konkrétních předmětech, kterými jsou český a anglický jazyk. Zabývá se tedy tím, jak často se žáci 2. stupně s vnitřní motivací setkávají v hodinách zmíněných jazyků. První dvě otázky druhé části dotazníku (2.–3.) se věnují oblíbenosti a důležitosti vybraných předmětů, zbylé otázky (4.–10.) jsou zaměřeny na učitelovu podporu vnitřní motivace žáků.

7.3 Průběh dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření se uskutečnilo na dvou běžných základních školách Královéhradeckého kraje nacházejících se na pomezí sídliště a městské čtvrti. V týdnu od

24.1. do 28.1.2022 proběhlo na základní škole v krajském městě Hradec Králové o celkovém počtu 702 žáků, 27 tříd a od 21.2. do 25.2.2022 na základní škole v podkrkonošském městě Vrchlabí (12 000 obyvatel) s celkovým počtem 551 žáků rozdělených do 26 tříd. Na těchto školách se dotazníkového šetření účastnili žáci všech druhostupňových ročníků, tedy 5.–9. tříd. Z důvodu nepřítomnosti velkého počtu žáků kvůli karanténním opatřením nařízených vládou se na vyplňování dotazníků nemohli podílet všichni, avšak i přes nepříznivou situaci celkový počet respondentů činí 192 (103 dívek, 89 chlapců). Na základní škole v Hradci Králové se jednalo o 116 žáků, ve Vrchlabí o 76 žáků. Do kvantitativního výzkumu se zapojilo 14 různých tříd a v každé z nich mu bylo věnováno přibližně 10 minut z vyučovací hodiny.

Ve vstupní části dotazníkového šetření bylo žákům sděleno, proč dotazník vyplňují a k čemu budou jeho výsledky sloužit. Následovalo vysvětlení, jak dotazník správně vyplnit. Žáci byli také obeznámeni s tím, že veškeré údaje a odpovědi zanesené v dotazníku jsou anonymní a nebudou poskytovány nikomu dalšímu. Hlavní část kvantitativního výzkumu představovalo samotné vyplňování dotazníků, při kterém žáci nejprve odpovídali na identifikační otázky (třída, pohlaví) a následně se zabývali 10 vlastními otázkami týkajícími se již vnitřní motivace. V závěru nechybělo ani poděkování žákům za jejich čas, který dotazníku věnovali, a také poděkování vyučujícím, kteří ve svých hodinách dotazníkové šetření umožnili.

7.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření

7.4.1 Četnost vnitřně motivovaných žáků k učení na 2. stupni ZŠ

První část dotazníku se zabývala různými důvody, proč se žáci ve škole snaží. Jejím cílem bylo zjistit, zda žákova snaha pramení z jeho vnitřní motivace, nebo jsou příčinou jiné podněty z oblasti motivace vnější. Daný úkol byl formulován jako započatá výpověď: „*Ve škole se snažím, protože:*“, ke které následovalo sedm různých výroků neboli důvodů (viz tab. 2). U každého tvrzení měli žáci určit, jak moc s ním souhlasí či nesouhlasí. Uvedenými důvody v rámci vnitřní motivace byly zájem o učivo a dobrý pocit z naučení se něčeho nového. K vnější motivaci se vztahovaly položky jako získání dobré práce, touha po tom být lepší než ostatní, obliba u učitelů, úspěšnost u rodičů nebo plnění povinnosti.

S prvními dvěma odpověďmi zaměřenými na vnitřní motivaci souhlasilo 83 % žáků 2. stupně. Většina respondentů se tedy ve škole snaží z důvodu vlastního zájmu o učivo (71 %) a především kvůli dobrému pocitu, který se dostaví v případě, že se něco dobře naučí (94 %). Nejsou to však jediné důvody, proč se žáci snaží. Se zbylými odpověďmi týkajícími se již motivace vnější totiž v průměru souhlasilo 81 % respondentů. Za účelem dobré pracovní pozice se vzdělává až 97 % žáků, z nichž polovině zároveň záleží na dosažení vyšší úspěšnosti nad ostatními. 85 % žáků se učí z důvodu získání učitelovy přízně, u 90 % jsou důvodem rodiče. 85 % žáků učení považuje za povinnost. Z výsledků je tedy zřejmé, že u převážné většiny se na formování vnitřní motivace z velké části podílejí učitelé podobným dílem jako rodiče. Potvrzuje se, že pedagog má na žáky značný vliv a je tedy důležité, aby dbal na to, jak před žáky vystupuje a jakým způsobem vyučuje. Co se týče motivace jako takové, lze konstatovat, že respondenti jsou motivováni vnitřně téměř stejnou měrou jako z vnějšku.

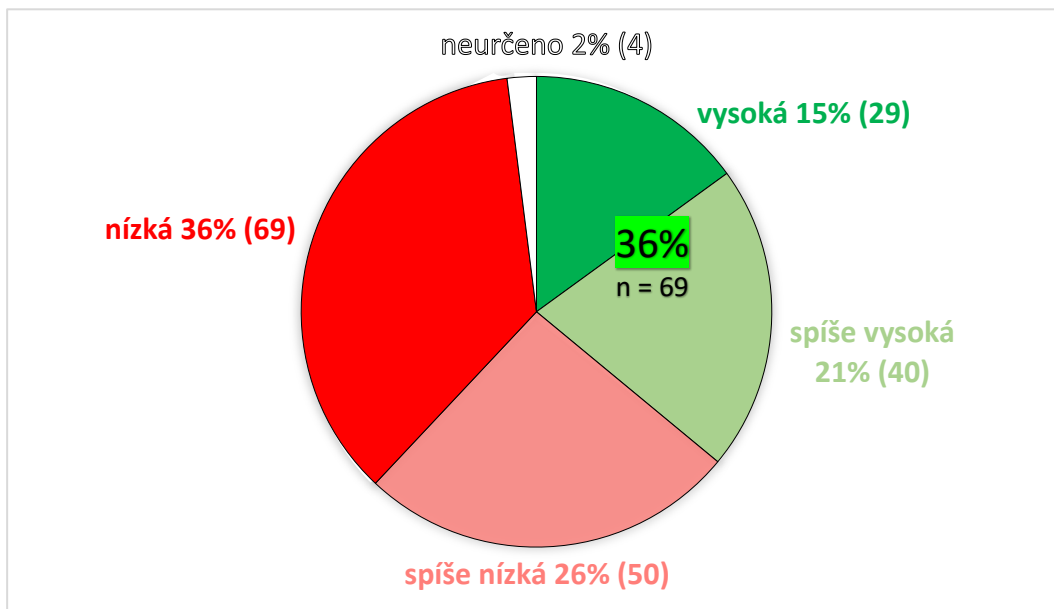
Tabulka 2: *Vyhodnocení jednotlivých položek první otázky dotazníku (N = 192)*

Ve škole se snažím, protože:	souhlasící žáci		
	n	%	průměr
- to, co se učím, mě zajímá.	136	71 %	158 / 83 % (vnitřní motivace)
- mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím.	180	94 %	
- chci jednou mít dobrou práci (povolání).	186	97 %	156 / 81 % (vnější motivace)
- chci být lepší než ostatní.	96	50 %	
- chci, aby mě učitelé měli rádi.	163	85 %	
- moji rodiče chtějí, abych byl ve škole dobrý.	173	90 %	
- učení považuji za povinnost.	163	85 %	

Po následném vyhodnocení první části dotazníku je evidentní, že na 2. stupeň základních škol dochází 36 % vnitřně motivovaných žáků (viz graf 1). Tento výsledek zahrnuje jak žáky souhlasící s položkami zaměřenými na vnitřní motivaci (23 %), tak žáky popírající souhlas s položkami z oblasti motivace vnější (13 %) (viz tab. 3). Vysoká míra vnitřní motivace se ovšem projevila pouze u 15 % z nich. Dalších 26 % žáků je k učení vnitřně motivováno málo, zbylých 36 % téměř vůbec. 2 % žáků se ke všem

položkám nevyjádřila. Při porovnání vnitřní motivace na jednotlivých základních školách (viz graf 2) je patrné, že se ve Vrchlabí vyskytuje o 6 % častěji než v Hradci Králové.

Graf 1: Míra vnitřní motivace žáků k učení na 2. stupni ZŠ (N = 192)

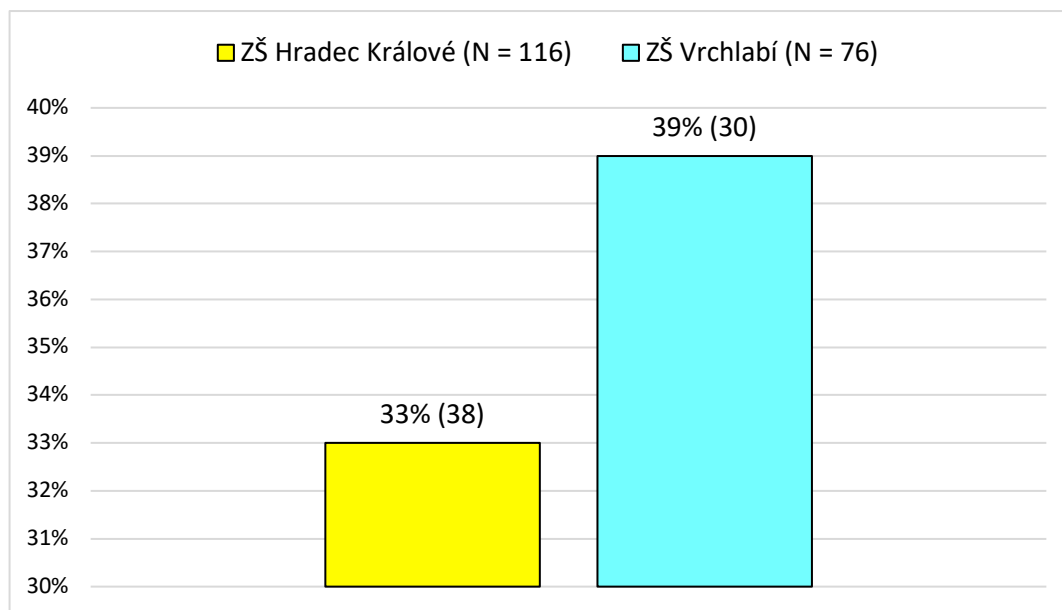


Tabulka 3: Výpočet četnosti vnitřně motivovaných žáků na 2. stupni ZŠ (N = 192)

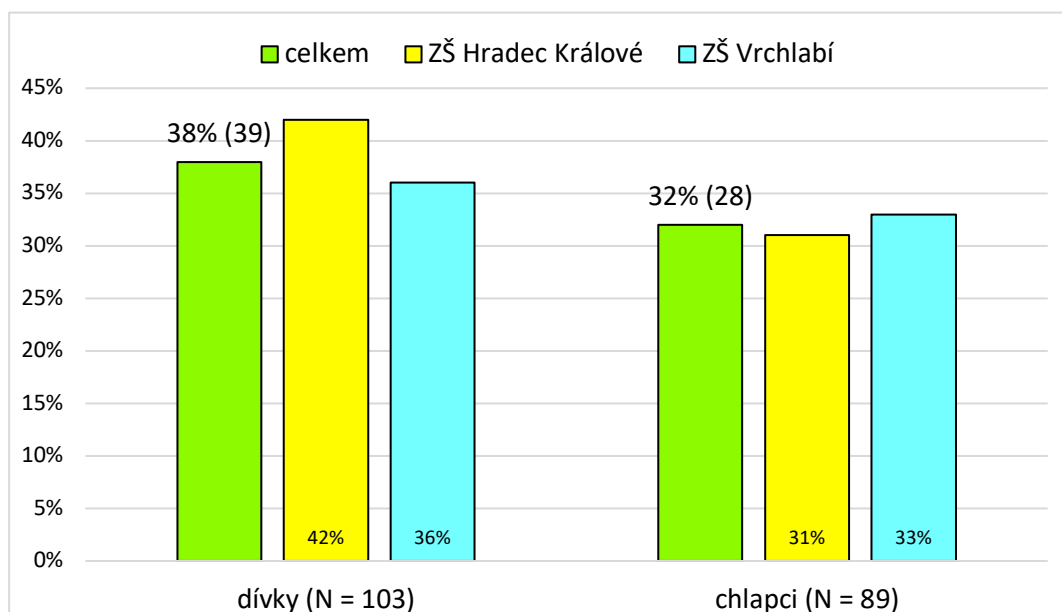
položky dotazníku	souhlasící žáci	nesouhlasící žáci
1.	44 / 23 %	8 / 4 %
2.	(vnitřní motivace)	(vnější motivace)
3.	111 / 58 % (vnější motivace)	25 / 13 % (vnitřní motivace)
4.		
5.		
6.		
7.		

Vnitřní motivace k učení byla u respondentů taktéž zjišťována z hlediska pohlaví (viz graf 3) a výsledky ukazují, že dívky jsou k učení vnitřně motivované o 6 % více než chlapci. Větší rozdíl se prokázal spíše na hradecké základní škole, ve vrchlabské je nepatrný.

Graf 2: Srovnání vnitřní motivace na ZŠ v Hradci Králové a ve Vrchlabí (N = 192)



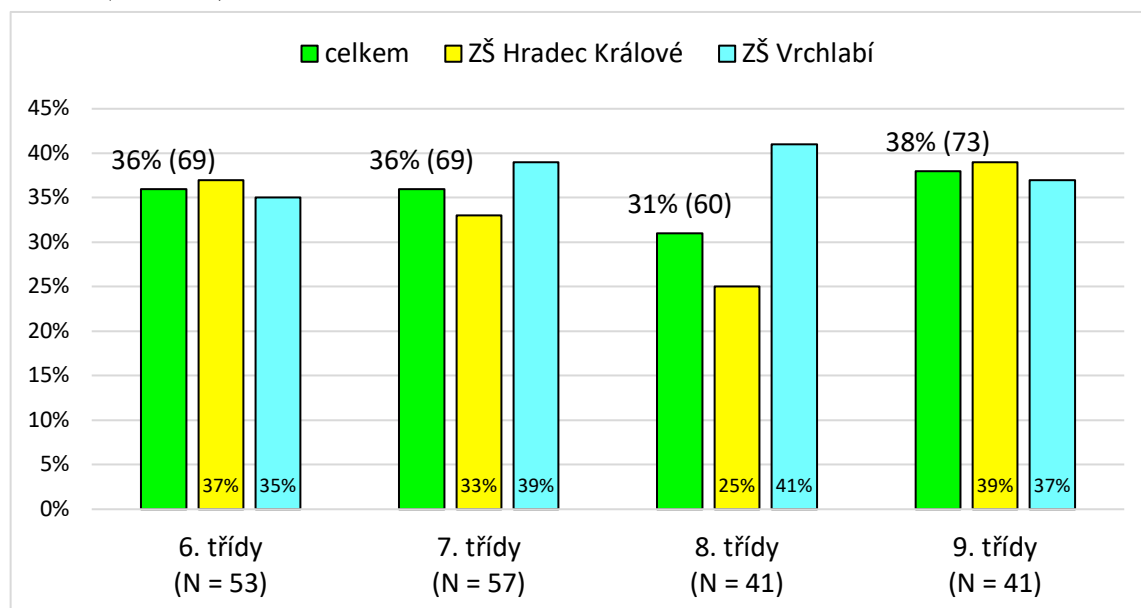
Graf 3: Srovnání vnitřní motivace žáků k učení z hlediska pohlaví (N = 192)



Kvantitativní výzkum zohlednil i věkovou rozmanitost žáků 2. stupně a zaměřil se také na výskyt vnitřní motivace v jednotlivých třídách (viz graf 4). Velké rozdíly však zjištěny nebyly, počet vnitřně motivovaných žáků je ve všech ročnících podobný. Nejméně žáků s vnitřní motivací se nachází v 8. ročnících (31 %), nejvíce v 9. ročnících (38 %). V 6. a 7. třídách je četnost totožná (36 %). Co se týče jednotlivých škol, vnitřní

motivace se ve všech třídách 2. stupně objevuje velice podobně s výjimkou 8. tříd, kde je na základní škole ve Vrchlabí o 16 % žáků s vnitřní motivací více než v Hradci Králové. Z grafu je také patrné, že ve Vrchlabí jsou nejvíce vnitřně motivované 7. a 8. třídy, v Hradci naopak 6. a 9.

Graf 4: Srovnání vnitřní motivace žáků k učení v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ (N = 192)



7.4.2 Četnost vnitřně motivovaných žáků ve výuce českého a anglického jazyka

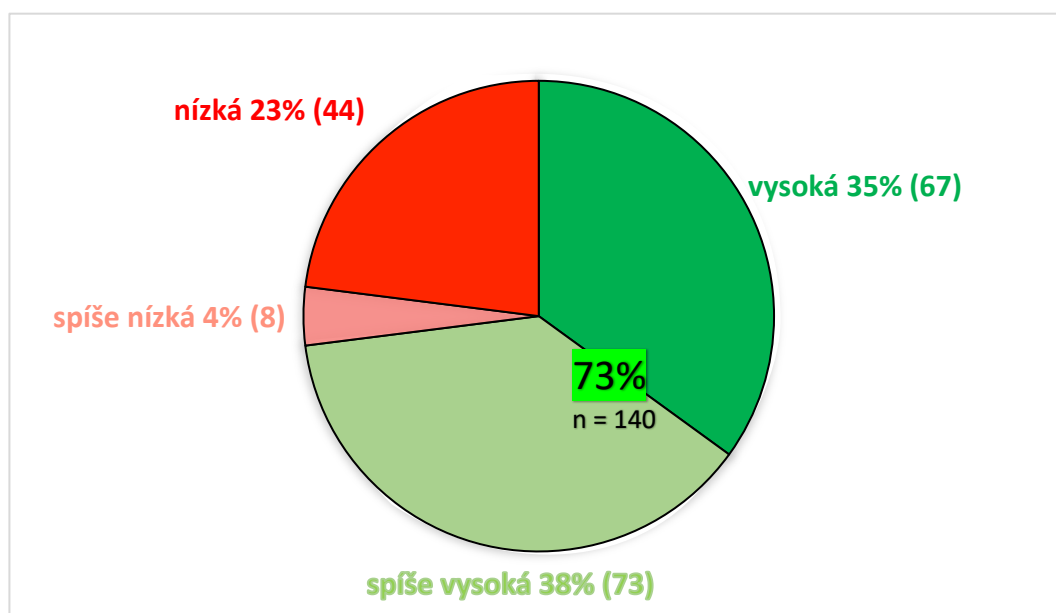
V druhé části dotazníku, která je zaměřena na vnitřní motivaci při výuce českého a anglického jazyka, měli žáci nejprve na škále *velmi – dost – málo – vůbec* označit, jak moc je daný předmět zajímavý a v jaké míře je pro jejich budoucnost významný. Při porovnání těchto dvou vyučovacích předmětů se v rámci vnitřní motivace vyskytly značné rozdíly (viz tab. 4). O český jazyk jeví zájem pouhá polovina respondentů, kdežto o anglický jazyk je zájem téměř o třetinu větší. Stejně tak se liší i jimi uváděná významnost daných předmětů, přičemž výuka angličtiny je oproti češtině respondenty opět považována za důležitější, a to o 19 %.

Na základě výsledných dat získaných v druhé a třetí otázce dotazníku lze snadno určit i míru vnitřní motivace k učení v obou sledovaných vyučovacích předmětech (viz graf 5). Oproti celkové vnitřní motivaci je v hodinách češtiny a angličtiny poměrně častá a vyskytuje se až u 73 % respondentů.

Tabulka 4: *Vyhodnocení jednotlivých položek 2. a 3. otázky dotazníku (N = 192)*

	n	%
Český jazyk zajímá:	96	50 % žáků
Anglický jazyk zajímá:	157	82 % žáků
Český jazyk je významný pro:	134	70 % žáků
Anglický jazyk je významný pro:	171	89 % žáků

Graf 5: *Míra vnitřní motivace žáků k učení ve výuce českého a anglického jazyka (N = 192)*

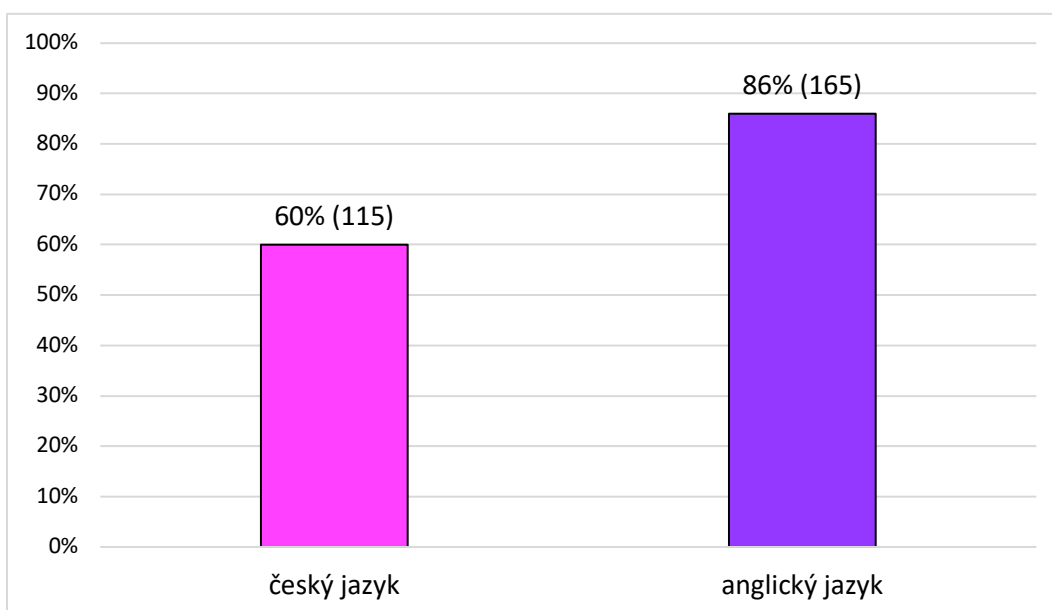


Při srovnání vnitřní motivace ve vybraných vyučovacích předmětech (viz graf 6) se její míra poměrně odlišuje. Přestože se v obou případech jedná o výuku jazyků, vnitřní motivace je v českém jazyce daleko nižší (60 %) než v jazyce anglickém (86 %). Vyšší míra vnitřní motivace ve výuce angličtiny může být pro někoho překvapivá, jelikož se předpokládá, že se žáci budou chtít vzdělávat spíše ve své mateřštině. Nicméně je to zřejmě dáno dobou, kdy se žáci i mimo školu s angličtinou setkávají téměř každý den, cestování je velice populární a nabídky práce v zahraničí jsou velmi atraktivní. Pravděpodobně tomu také přispívá široká škála aktivit, kterých lze v hodinách angličtiny využít.

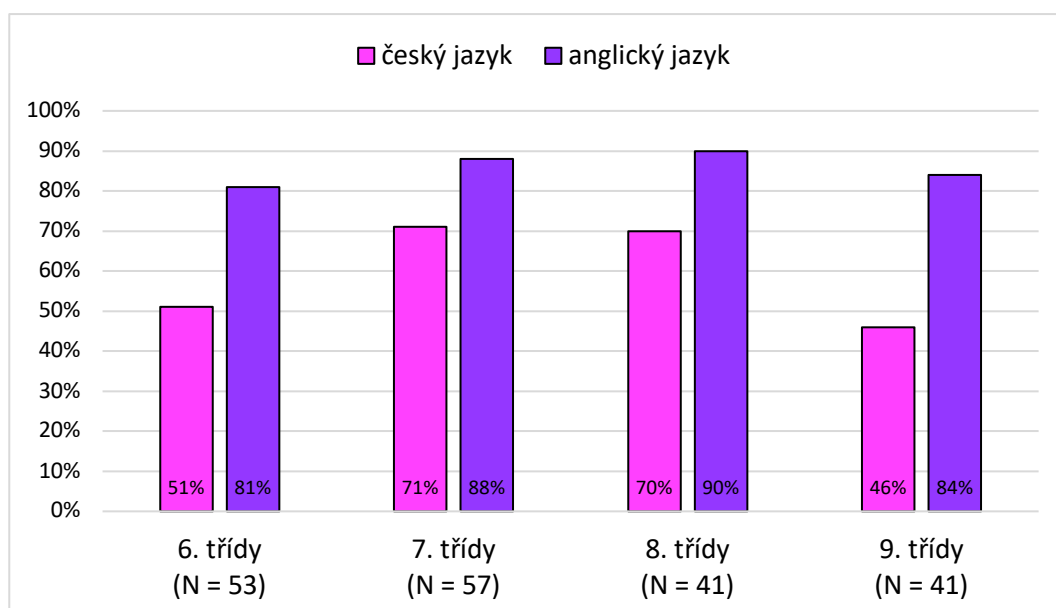
Vnitřní motivace žáků k učení v hodinách českého a anglického jazyka se liší i v jednotlivých třídách 2. stupně (viz graf 7). Ve všech ročnících je však vnitřní motivace

ve výuce českého jazyka opět výrazně nižší než ve výuce jazyka anglického. V rámci angličtiny jsou nejvíce vnitřně motivované 7. a 8. třídy (88–90 %) a stejně tomu je i v rámci češtiny (70–71 %). O něco méně vnitřně motivovaných žáků se nachází v 6. a 9. třídách. Co se týče angličtiny, pokles je pouze nepatrný, v českém jazyce se však jedná až o čtvrtinový rozdíl. V hodinách češtiny je nejméně vnitřně motivovaných žáků v 9. třídách (46 %).

Graf 6: Srovnání vnitřní motivace žáků k učení ve výuce českého a anglického jazyka (N = 192)



Graf 7: Vnitřní motivace žáků k učení ve výuce českého a anglického jazyka v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ (N = 192)



7.4.3 Učitelova podpora vnitřní motivace ve výuce českého a anglického jazyka

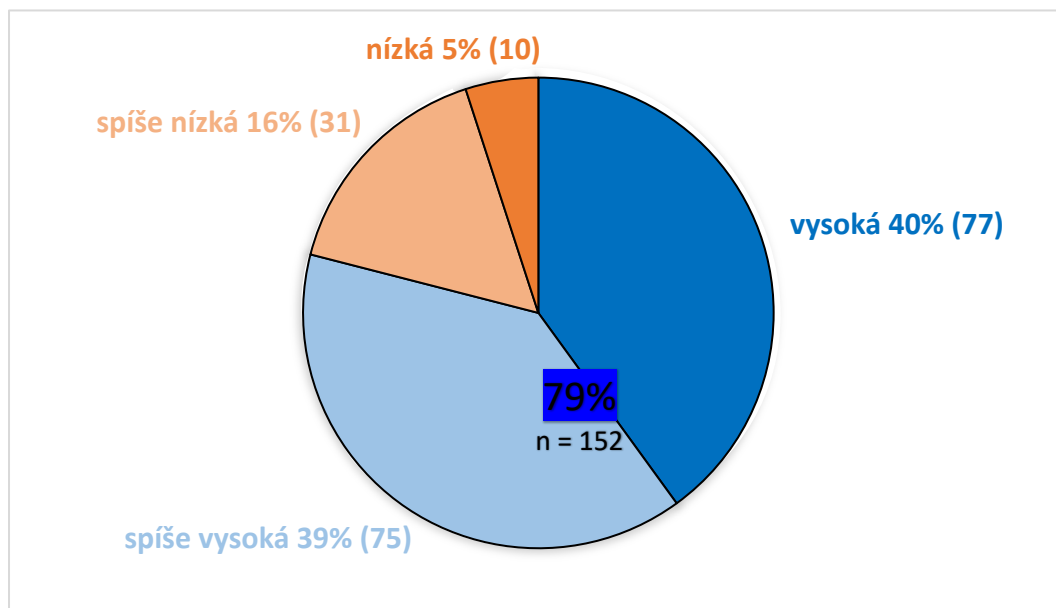
Poslední část dotazníku se věnuje vlivu učitele na vnitřní motivaci k učení opět v hodinách českého a anglického jazyka (viz tab. 5). Respondenti zde podobně jako v první části u jednotlivých tvrzení určovali, zda s nimi zcela souhlasí, spíše souhlasí, spíše nesouhlasí či zcela nesouhlasí. Nejvíce žáků souhlasilo s výroky, že jejich vyučující jsou spravedliví, po testu nebo ústním zkoušení jim objasňují, v čem chybovali, do výuky je hodně zapojují a poskytují jim prostor k tomu, aby co nejvíce informací objevili sami. Podle většiny respondentů k žákům také přistupují spíše kamarádsky, mají pro ně pochopení, v hodinách vytváří příjemnou atmosféru a učení nové látky se snaží odůvodnit. Nejméně však žáci souhlasili s tím, že je učitelé pro učivo umí nadchnout.

Na základě vyhodnocení poslední části dotazníku lze usuzovat, že učitelé v hodinách češtiny a angličtiny vnitřní motivaci k učení téměř z 80 % podporují, ze 40 % dokonce intenzivně (viz graf 8). Z grafu 9, který působení učitele na žakovu vnitřní motivaci porovnává ve vybraných předmětech, je zřejmé, že žáci jsou ve výuce angličtiny učiteli podporováni o 16 % více než ve výuce češtiny.

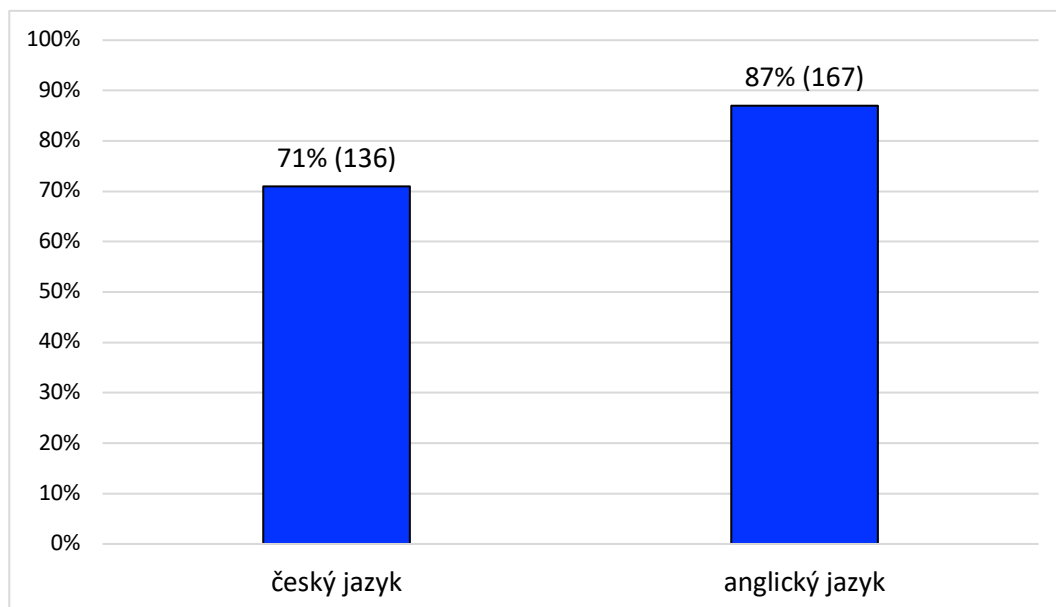
Tabulka 5: Vyhodnocení 4.–10. otázky dotazníku (N = 192)

	souhlasící žáci	
	n	%
Na hodině se cítím dobře.	151	79 %
Učitel(ka) k nám přistupuje spíše kamarádsky, má pro nás pochopení.	146	76 %
Učitel(ka) je spravedlivý/spravedlivá.	167	87 %
Učitel(ka) mě pro učivo umí nadchnout.	125	65 %
Učitel(ka) nás zapojuje do výuky a nechává nás, abychom vše, co můžeme, objevili sami.	159	83 %
Když se učíme novou látku, víme, proč se ji učíme.	148	77 %
Učitel(ka) nám po testu nebo ústním zkoušení objasňuje, v čem jsme chybovali.	163	85 %

Graf 8: Učitelova podpora vnitřní motivace žáků k učení ve výuce českého a anglického jazyka (N = 192)



Graf 9: Porovnání vlivu učitele na vnitřní motivaci žáka k učení ve výuce českého a anglického jazyka (N = 192)



7.5 Shrnutí kvantitativního výzkumu

V rámci kvantitativního výzkumu bylo prostřednictvím dotazníkového šetření zjištěno, že se s vnitřní motivací k učení na 2. stupni běžných základních škol setkává

36 % žáků z celkového počtu 192 respondentů. Skutečně vnitřně motivovaná je však necelá polovina z nich. Projevuje se zejména zájmem o učivo, dobrým pocitem získaným z naučení se něčeho nového a přesvědčením o významnosti daného předmětu. Výzkum také ukazuje, že u dívek je vnitřní motivace k učení o něco častější než u chlapců, nicméně mezi jednotlivými třídami 2. stupně se velké rozdíly neprokázaly.

Co se týče výuky českého a anglického jazyka, zde je výskyt vnitřní motivace daleko častější. V angličtině se dokonce objevuje až u 86 % žáků, což je zřejmě dáno pestrostí aktivizujících výukových metod, které angličtina nabízí. Dotazníkové šetření také prokázalo, že žáci jsou k učení motivováni jak vnitřně, tak z vnějšku, a že k danému procesu přispívají rodiče i učitelé. Učitelé vnitřní motivaci podporují např. svým přístupem, pochopením, spravedlností, vytvářením dobré atmosféry, zaujetím a dalšími prostředky. S jejich vlivem na formování žákovy vnitřní motivace v hodinách českého a anglického jazyka souhlasilo celkem 79 % respondentů.

Z kvantitativního výzkumu je tedy zřejmé, že vnitřní motivace k učení se na 2. stupni základních škol vyskytuje poměrně hojně, nicméně je vzájemně provázána s motivací vnější.

8 Kvalitativní výzkum – rozhovory

8.1 Cíl a metodika kvalitativního výzkumu

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky, *jak vnitřní motivaci k učení u žáků na 2. stupni ZŠ vidí učitelé a jakými způsoby ji lze ve výuce podpořit*, byl zvolen kvalitativní výzkum zahrnující různé přístupy ke zkoumání jevů, kdy do popředí vstupuje podrobná analýza dat (Maňák, Švec, 2004). Použití kvalitativní metodologie vyžaduje ve zkoumané oblasti velmi dobrou orientaci, předvídavost a přizpůsobivost, ale také vědomí určitého rizika. Sběr dat a jejich vyhodnocení je oproti výzkumu kvantitativnímu časově náročnější (Skutil a kol., 2011).

Pomocí výzkumné metody rozhovoru neboli interview bylo na problematiku vnitřní motivace žáků k učení nahlíženo z pohledu učitelů. Pokládání otázek participantům umožnilo získat mnoho zajímavých informací k danému tématu a také se

seznámit s různými postoji a názory. Participantů byli vybíráni tak, aby mohli poskytnout bohaté a autentické údaje k vytvoření nové teorie. Záměrně se tedy jedná o pedagogy různých základních škol s odlišnou dobou praxe a různými aprobacemi, z nichž alespoň jedna je z českého nebo anglického jazyka. Pro získání požadovaných informací byl stanoven i určitý počet participantů, který celkem čítá 5 druhostupňových vyučujících (4 ženy, 1 muž).

Při výzkumu bylo využito veškerých výhod, které metoda rozhovoru nabízí, a v případě potřeby proběhlo dovysvětlení otázek nebo bylo požadováno bližší vysvětlení ze strany respondenta (Skutil a kol., 2011). V případech, kdy to situace dovolila, byl rozhovor se zkoumanou osobou veden v přímém kontaktu, a tudíž bylo možné sledovat nejen její verbální reakce, ale i ty neverbální. Za jiných okolností interview probíhalo pomocí telefonní či internetové komunikace. Během rozhovorů se podařilo získat i velmi důvěrné informace, osobní zážitky spojené se školstvím (pozitivní i negativní) a také cenné rady zkušených pedagogů, ke kterým by se metodou dotazníku dalo jen velmi obtížně dostat.

8.2 Charakteristika a průběh rozhovorů

Jedná se o polostrukturovaný rozhovor, ve kterém se tazatel drží předem připravených otázek, přičemž průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta (Skutil a kol., 2011). Participantům byly otázky k rozhovoru zaslány předem, aby měli dostatek času se nad danou problematikou zamyslet a popřípadě si připravit odpovědi. Při osobním setkání měly dotazované osoby otázky k dispozici v tištěné podobě, v případě online komunikace prostřednictvím MS Teams byly sdíleny. Při interview jsem s účastníky postupovala systematicky, tedy od první otázky po desátou, a občas jsme se dostali i k dalším záležitostem týkajících se vnitřní motivace, které se zrovna nabízely. Záznam interview byl ve všech případech proveden za použití diktafonu na mobilním zařízení a transkripce prvních třech rozhovorů je k nalezení v přílohách C–E, přehled dat získaných v rámci interview pak v příloze F.

Otázky k rozhovoru (viz níže) byly sestaveny od obecných ke konkrétním. Zprvu se týkaly obecného povědomí respondentů o vnitřní motivaci žáků a dále jejich osobních zkušeností ze školních let (první setkání s vnitřní motivací, vyučující snažící se o navození vnitřní motivace k učení, učitelé, jež se stali vzorem). Součástí rozhovoru byla

také otázka k zamyšlení, jejímž smyslem bylo získat letmý odhad participantů ohledně počtu vnitřně motivovaných žáků k učení na 2. stupni základních škol. Další otázky směřovaly k samotné výuce. Bylo zjišťováno, zda se respondenti při přípravě na vyučovací hodinu na aktivizaci vnitřní motivace žáka zaměřují a jakým způsobem, kolik učitelů základních škol se o navození vnitřní motivace k učení během výuky snaží a co je vůbec pro vnitřní motivaci k učení podstatné. Pomocí dalších dvou otázek byly získávány informace o osvědčených metodách nebo aktivitách, které lze v hodinách pro navození vnitřní motivace k učení využít. Nejprve se jednalo o obecné náměty vhodné pro jakýkoliv předmět a poté následovaly konkrétní nápady zaměřené na výuku českého a anglického jazyka. Poslední otázka se týkala motivace vnější a zabírala se tím, zda by si dotazovaní uměli představit vlastní výuku koncipovanou čistě na základě vnitřní motivace žáků.

Konkrétní formulace otázek rozhovoru:

- 1) *Jak byste definoval(a) vnitřní motivaci žáků?*
- 2) *Když se myšlenkami vrátíte do svých žákovských let, vzpomenete si, u kolika učitelů jste se zhruba setkal(a) s tím, že se na ZŠ a SŠ snažili u Vás vnitřní motivaci navozovat?*
- 3) *Je pro Vás některý z Vašich bývalých učitelů z hlediska navozování vnitřní motivace vzorem?*
- 4) *Kolik žáků v běžné třídě na 2. stupni ZŠ je podle Vás vnitřně motivovaných k učení? Vyjádřete procentuálně.*
- 5) *Zaměřujete se na aktivizaci vnitřní motivace žáků k učení při přípravě na vyučovací hodinu? Pokud ano, jakým způsobem?*
- 6) *Kolik učitelů se podle Vás snaží o navození vnitřní motivace k učení u žáků na 2. stupni ZŠ? Vyjádřete procentuálně.*
- 7) *Co je podle Vás pro navození vnitřní motivace k učení klíčové?*
- 8) *Máte nějaké osvědčené metody nebo aktivity, které byste k navození vnitřní motivace doporučil(a)?*
- 9) *Napadají Vás nějaké náměty, jak vnitřní motivaci navodit konkrétně ve výuce českého a anglického jazyka? Uveďte příklad.*
- 10) *Uměl(a) byste si představit vlastní výuku bez opory o vnější motivaci?*

8.3 Interpretace dat získaných z rozhovorů

8.3.1 Respondent 1 (ČJ–NJ)

První respondentkou je učitelka českého a německého jazyka na 2. stupni ZŠ v Hradci Králové. Ve školství pracuje již 17 let a její vztah ke svým žákům je velmi přátelský. Během studií na vysoké škole v období distanční výuky jsem u této pedagožky absolvovala pedagogickou praxi z českého jazyka a literatury, během které mě velice zaujal její zábavný a hravý způsob výuky a blízký vztah s žáky. Právě z tohoto důvodu jsem o interview ohledně vnitřní motivace žáků k učení požádala právě ji. Během rozhovoru, který probíhal při osobním setkání v jejím kabinetu, byla respondentka velmi sdílná a otevřeně hovořila i o různých osobních zážitcích ze školního prostředí.

Vnitřní motivaci žáků popsala jako jakýsi vnitřní motor, sílu či chtění, které dětem působí pocity štěstí. Je přesvědčená o tom, že *„motivace je prostředek k tomu, abychom se cítili šťastní a měli se rádi, abychom si užili život a mohli jsme pozitivní energii rozdávat dál“*.

Učitelka češtiny v rozhovoru sdělila, že byla vnitřně motivovaná již před vstupem na základní školu. Od dětství ji fascinovaly knížky a již od útlého věku věděla, že se jednou chce stát učitelkou. Domnívá se, že se žáci s vnitřní motivací setkávají již v dětství, stejně jako ona, ale uvědomují si to až v pozdějším věku. Odhaduje, že k samotnému uvědomění si vnitřního motivování dochází na 2. stupni základní školy zhruba v 6.–7. třídě. Vnitřně motivovaných žáků je ale podle ní pouhá třetina. Za prototyp vnitřně motivovaného žáka považuje chlapce z 8. třídy, kterého popsala následovně:

„Když přijde ze školy a maminka se ho zeptá, jak se měl, je úplně nadšený a vypráví, jak to bylo super. Úkoly dělá s nadšením, jeho referáty jsou absolutně dokonalá díla hodna středoškoláka. Najde si k nim i spoustu literatury a obrázků. Jeho práce je dělaná s obrovskou poctivostí, láskou a důslednou pracovitou energií, která nemá obdoby. Při výuce na Vás visí očima, kouká a nedutá, a jakmile se zeptáte na nějakou otázku, hned se hlásí a reaguje. Je to strašně inteligentní kluk, jediný, co mu nejde, je tělocvik. Je neskutečně upřímný, když se Vám náhodou něco nepovede, přijde za Vámi do kabinetu a řekne Vám: „paní učitelko, nebylo to náhodou nějak jinak?“, ale ne nijak ve zlém, naopak v tom nejryzejším slova smyslu. Poctivý s velkým P. Všechno, co říká, je pravda“.

Vnitřně motivovaný žák je tedy podle představ učitelky spolehlivý, poctivý, pozorný, aktivní, upřímný a k učení přistupuje zodpovědně a s nadšením. Většina žáků však podle jejich slov taková není a už vůbec ne v současné době při distanční výuce:

„Čím déle distanční výuka trvá, tím je to těžší. Žáky to nebaví, nemají důvod proč by se učili, když stejně dostanou špatnou známku nebo když se jim to stejně nepovede. Říkají, že to nepochopili, a když se jich zeptáte, co nepochopili, tak řeknou, že všechno. Jsou to většinou děti, které pocházejí z ne úplně jednoduchých rodinných prostředí. Nemají podporu, klid ani zázemí. Velmi rády v hodinách vyrušují, protože je hodiny nebaví, a i když se snažíte, tak neuspějete, protože jsou přesvědčeny, že daný předmět nepotřebují a všechno je zbytečné. Neustále kladou otázky typu: „Proč bychom se to měli učit?“, „K čemu nám to v životě bude?“. Učení je jim na obtíž, nenašli k němu vztah. Mají pocit, že i když se učí, nedostanou pozitivní odezvu a nesnaží se dál“.

Jelikož tací žáci nemají důvod, proč by se učili, a většinou postrádají i podporu od rodiny, je důležité tento jejich negativní pohled na výuku změnit a hodiny udělat zajímavé. Respondentka dodává, že v případě, kdy žákovi nějaký předmět nejde, záleží právě na vyučujícím, aby to rozpoznal, žáka v učení podpořil a vedl ho správným směrem.

Učitelka 2. stupně také uvádí způsob, jak se snadno a efektivně připravit na výuku podporující vnitřní motivaci žáků k učení: *„Vždycky se zamyslím nad tím, kdybych byla žákem, jestli by mě dané učivo bavilo a jak by mě bavilo. Každá látka se dá uchopit tak, že může být určitým způsobem poutavá, jen u daného tématu musíme udělat něco zvláštního a zajímavého, aby si to žák zapamatoval“.* Podstatou tedy je, vžít se do role žáka a uchopit téma tak, aby zaujalo samotného učitele. Dále je důležité zvolit poutavý a vtipný způsob předání informace a také žákům poskytnout prostor pro zpětnou vazbu, aby mohli vyučujícímu sdělit své pocity a představy o výuce a ti tomu výuku následně přizpůsobili.

Pro navození vnitřní motivace žáků k učení je podle pedagožky klíčové ocenění, podpora sebevědomí a optimismus. Také říká, že velmi důležitý je pocit úspěchu, který dítě ve škole může zažít, a to především z důvodu neustálého srovnávání se dětí mezi sebou. Pokud se učitelé při hodnocení chtějí vyhnout negativnímu dopadu a žáky zbytečně nezatěžovat, je dobré každou kritiku zakončit něčím pozitivním. Respondentka se vyjadřuje i ke známkování a tvrdí, že je velice ošemetné. Doporučuje každou známku doprovodit komentářem, ať už písemným nebo ústním, aby žáci věděli, jak moc si učitel

dobré známky váží. Hodnocení známkami totiž ne vždy považuje za spravedlivé: „*Ne každá jednička je stejná. Porovnávat různé schopnosti mezi různými dětmi nelze, jsou tam obrovské rozdíly, ať už sociální nebo intelektové. Každý má talent a vlohy na něco jiného*“. V rozhovoru také upozornila na to, že vnitřní motivace žáků k učení souvisí především s dobrou náladou a osobností učitele. Je tedy důležité, aby i sám učitel byl vnitřně motivován, stal se vzorem žáků a šel jim příkladem. V neposlední řadě by měl být spolehlivý, důsledný a spravedlivý. Pro aktivizaci vnitřní motivace navrhuje zadávat aktivity nebo úkoly týkající se konkrétně toho, co žáky baví, pokud možno individuálně: „*Pokud budeme mít v hodině šikovného fotbalistu, nebudeme se ho ptát na umění. Během výuky máme přehled o tom, co koho baví, a na základě toho zadáváme takové úkoly, aby žáci mohli psát o tom, co jim jde a v čem jsou dobří. To jim opět může pomoci zažít pocit úspěchu*“.

Respondentka také tvrdí, že vnitřní motivaci lze podpořit pomocí motivace vnější, bez které si vlastní výuku neumí představit. Pokud učitel žáky motivuje z vnějšku, je velmi pravděpodobné, že motivace vnější přejde v motivaci vnitřní. Uvádí jeden konkrétní případ, kdy k tomuto přechodu došlo:

„*U tohoto mladíka je to určitě ze strany maminky, která do něj učivo neustále „hustila“ a zkoušela ho, aby něco uměl a udělal něco navíc. Žák to vzal za své a už to bere jako normální a automatické. Učí se i o prázdninách a opravdu ho to baví. Je velice tvárný, takže mu vůbec nepřijde zvláštní, že se každý den učí, připravuje se a čte si nějaké texty*“. Na zmíněného žáka tedy nejvíce zapůsobili rodiče. Nicméně i učitelé podle slov respondentky na žáky mají velký vliv, a proto všem pedagogům doporučuje, dávat si pozor na to, jak vystupují a jakým způsobem jednají.

Respondentka z rozhovoru vyznívá jako velmi pozitivní člověk se zápletem pro vyučování. Vnitřní motivaci jako takovou považuje za hlavní životní náboj a celý rozhovor zakončuje slovy: „*Každý je svého štěstí strůjce. Je to o tom, že chci, a ne, že musím*“.

8.3.2 Respondent 2 (AJ–TV)

Druhá respondentka je učitelkou 1. a 2. stupně základní školy taktéž v Hradci Králové. Ve třídách od 2. po 9. vyučuje anglický jazyk a učením se živil již 21 let. I u této vyučující jsem absolvovala vysokoškolské praxe, a dokonce jsem za ní výuku ve všech

třídách na několik týdnů převzala. Rozhovor probíhal opět při osobním setkání v kabinetu dotazované pedagožky.

Respondentka si pod vnitřní motivací žáků představuje vnitřní touhu dítěte, která ho vede k tomu, aby se učilo. Pozitivně ji ovlivnila její bývalá učitelka angličtiny, která se pro ni stala vzorem a nyní díky ní angličtinu sama vyučuje. S bývalou pedagožkou si též spojuje první setkání s vnitřní motivací, ke kterému došlo v 5. třídě základní školy.

Na otázku množství vnitřně motivovaných žáků k učení v běžné třídě respondentka odpovídá, že hodně záleží na tom, o který předmět se jedná. Několikrát se již setkala s případem, kdy žákovi angličtina vůbec nešla, čímž ho ani nebavila, a naopak v jiných předmětech zálibu našel a v nich také vynikal. V rámci anglického jazyka vnitřní motivaci u dětí oproti jiným předmětům hodnotí jako poměrně vysokou, a to v souvislosti s technologiemi, počítači, telefony nebo i dnes velmi populární streamovací službou Netflix, na které jsou dostupné filmy v anglickém jazyce. Četnost vnitřně motivovaných žáků v rámci angličtiny odhaduje až na 70 %, nicméně konstatuje, že v českém jazyce a ostatních předmětech bude procento daleko nižší. *„V dnešní době každý řekne, že si pravopis vyhledá na internetu, všechno vypočítá na kalkulačce a ke všemu má Google“*, vysvětluje tázaná učitelka. Právě kvůli tomu se podle ní vnitřní motivace u žáků v současnosti dost snižuje. Počet vnitřně motivovaných dětí v běžné třídě bez ohledu na konkrétní předmět vyjadřuje 40 %.

Učitelka anglického jazyka se každou hodinu snaží udělat zábavnou a zajímavou a je přesvědčená o tom, že pokud bude žáky hodina bavit, oblíbí si i angličtinu a v souvislosti s tím se ji budou chtít učit. K otázce, kolik učitelů se snaží o navození vnitřní motivace k učení u žáků na 2. stupni ZŠ, se respondentka vyjadřuje takto: *„Byla bych moc ráda, kdybych mohla říct, že všichni, ale bohužel nejsem v hodinách svých kolegů, takže vůbec nemůžu hodnotit“*. Z pohledu svých dětí a kolegů soudí, že by se mohlo jednat o 60 % učitelů.

Pro navození vnitřní motivace je podle dotazované vyučující důležité vybudovat u žáků zájem o předmět a nějakým způsobem je pro učivo nadchnout. Opět se vyjadřuje konkrétně k hodinám anglického jazyka a doporučuje nechat na žácích, aby objevili, že angličtinu k životu potřebují: *„Žáci musí sami zjistit, co všechno jim umožní jazyk, pokud ho umí, a k čemu všemu jim usnadní přístup“*. K navození vnitřní motivace dále doporučuje jakékoliv hry, protože *„když se děti učí hrou, učivo se pro ně stává*

atraktivní“. Dále uvádí, že spoustu dětí baví, když mohou něco připravovat pro své spolužáky, např. tajenku, kterou na začátku hodiny povedou. „*Už jen to, že je dítě na chvíli učitelem, a že pro ostatní může něco připravit, je pro ně veliké zpestření*“, vysvětluje. Stejně tak žáky baví i skupinová práce a práce ve dvojicích. Zábava může být v hodině pojata i formou nějakých filmů, videí či písniček.

Jako konkrétní aktivitu využitelnou v hodinách angličtiny uvádí *Wordwall*. Jedná se o online nástroj, který pomáhá organizovat proces učení. Lze ho využít např. k diskuzi a především k aktivizaci žáků, pokud se nikdo nechce ujmout slova jako první. Učitelka má s touto aplikací velmi dobré zkušenosti a dodává: „*Používám ho téměř v každé třídě od 2. po 9. a dětem tyto aktivity vkládám i do MS Teams, aby si danou gramatiku mohly procvičovat i doma. Děti jsou za to vděčné, a dokonce mám i zpětnou vazbu od rodičů, že je to opravdu baví, zkusí si to doma a pak mají radost, že jim to ve škole jde*“. Učitelka dále zmiňuje *Hru na krále*, která může sloužit např. k procvičení slovní zásoby nebo *Hru Taboo*, kterou si žáci připraví sami. „*Při této aktivitě si žáci na kartičky napíší jedno slovo, které budou ostatní popisovat. K němu připiší další tři slova, která se v popisu nesmí použít*“, vysvětluje. Obecně tedy doporučuje jakékoliv hry, na kterých se podílí děti samy: „*Mohou si připravit i referát na nějaké youtubery, nebo filmy či seriály. To je hrozně baví*“. Je přesvědčena o tom, že pro podporu vnitřní motivace je vhodné nechat vytváření podkladů na žácích. V nich totiž promítnou aktuální témata a věci, které znají, baví je a mají o ně zájem.

Výuku bez opory o vnější motivaci si respondentka představit neumí, pochvaly i pokárání k tomu podle jejího vyjádření patří: „*Každé dítě je sice jiné, ale pro někoho je tím hnacím motorem i to, že je pokárané, nebo mu je doporučeno, v čem by se mělo zlepšit*“. Na závěr podotýká, že podporovat žáky pozitivní motivací je samozřejmě lepší.

8.3.3 Respondent 3 (ČJ–RJ)

Následující dotazovaná osoba je učitelkou 2. stupně základní školy v Jánských Lázních, kde druhým rokem vyučuje český a ruský jazyk v 6., 7. a 8. ročníku. Rozhovor z důvodu protiepidemických opatření probíhal přes mobilní zařízení a celý hovor byl nahráván.

Vnitřní motivaci respondentka považuje za prolnutí toho, co žáka baví, co ho zajímá, v čem vyniká, a zároveň toho, jak vyučující k žákovi přistupuje. Zdůrazňuje, že

je relevantní, aby učitel uměl pracovat s tím, jak je žák v danou chvíli vnitřně naladěný. Ke svým žákům by měl přistupovat individuálně vzhledem k jejich možnostem a zájmům. „*Například nejde-li někomu matematika a učitel bude stále dávat špatné známky namísto toho, aby se žákovi snažil látku lépe přiblížit a zpříjemnit, výsledek vnitřní motivace se nedostaví*“, uvádí respondentka.

Vnitřní motivaci se podle její výpovědi snažila navozovat většina učitelů, která ji na základní i střední škole vyučovala. Největším vzorem je jí bývalá třídní učitelka na osmiletém gymnáziu. Žáky se snažila brát jako osobnosti a se třídou vedla velmi přátelský vztah, kterému napomohly i různé výlety a jiné akce. Na základě bližšího poznání svých žáků věděla, jak a čím koho zaujmout a jakou četbu doporučit. V hodinách této vyučující měli žáci často možnost volby, kterou velice uvítali. Ke každému přistupovala jako k výjimečné bytosti, díky čemuž ve třídě panovala příjemná atmosféra, a to se kladně odrazilo i ve výuce.

Vnitřně motivovaných žáků v běžné třídě vzhledem k pubertálnímu věku respondentka odhaduje 50 %. Nicméně doplňuje, že záleží na spoustě vnějších faktorů, jako jsou především učitelé, samotný předmět, typ školy, rodina, ze které děti pocházejí a další okolnosti, které na vnitřní motivaci mají velký vliv. Také se domnívá, že v tomto věku je více motivovaných dívek než chlapců: „*Kdybych to mohla genderově rozložit, u chlapců bych tipnula ne příliš optimistických 30 %, u dívek cca 65 %*“.

Tázaná učitelka se při přípravě na hodinu vždy snaží tvořit cvičení různého typu tak, aby si každý přišel na své. Něco zaměřuje extrovertně (společná práce ve skupinách), něco introvertně (žák pracuje samostatně). Právě různorodost považuje za klíč úspěchu, protože ne všechny žáky motivuje táž aktivita, typ výuky, či konkrétní téma: „*Každý jsme od přírody jiný a učitel by měl každému dát možnost v něčem se najít*“. Množství učitelů, kteří se během výuky stejně jako ona snaží o navození vnitřní motivace k učení odhaduje mezi 70–80 %.

Co se týče navozování vnitřní motivace, osvědčily se jí aktivity, které vedou děti k celkovému sebepoznání. Podle respondentky však nelze popsat konkrétní „recept“, u každého platí něco jiného. Ve výuce českého a anglického jazyka doporučuje četbu či seriál, v rámci anglického jazyka např. seriál *Přátelé*, díky němuž si žáci najdou větší lásku k jazyku. „*Myslím si, že konkrétně u jazyků není klíčem k vnitřní motivaci „biflování“ správné gramatiky, ale hlavně probuzení lásky dětí k literatuře*“, vysvětluje

učitelka. Na základě současné popularity práce v zahraničí by podle ní mohlo být pro žáky značně motivující i probuzení touhy po takovéto zkušenosti.

Respondentka si výuku na 2. stupni založenou pouze na vnitřní motivaci představit nedovede a na otázku vnější motivace reaguje takto: „*Vnější motivace je rozhodně důležitá a alespoň za mě jde také ruku v ruce s motivací vnitřní. Zvláště pro děti v pubertálním věku je velice důležité, co dělá okolí, jak je vnímá, a tím formují i sebe, uvědomují si své cíle a hodnoty*“. Vysvětluje, že tento fakt vede k motivaci vnitřní, která ale sílí až věkem: „*U někoho je přirozená a objeví se velice brzy, u někoho však až v hluboké dospělosti*“. I s tím však pedagog podle učitelky jazyků musí umět naložit. Závěrem dodává, že druhostupňové děti potřebují jasné hranice, konkrétní termíny, hodnocení známkami, pochvaly, odměny i tresty.

8.3.4 Respondent 4 (ČJ–OV)

Další účastnice rozhovoru po dobu dvou let vyučuje na 2. stupni základní školy v Kolíně a její vystudovanou aprobaci je český jazyk a občanská výchova. Své výpovědi poskytla prostřednictvím online komunikace přes MS Teams.

Vnitřní motivaci u žáků si představuje tak, že žáci mají o učivo zájem a sami od sebe se k danému tématu chtějí dozvědět více. Při vzpomínce na svá žákovská léta se jí vybavují středoškolské hodiny literatury, které ji velice bavily. Nejvíce jí zajímala starověká literatura, v jejímž rámci byly probírány různé báje, pověsti a antičtí hrdinové. Tato látka ji zaujala natolik, že si k příběhům sama dohledávala další informace. Bývalá vyučující zmíněného předmětu, která se následně z hlediska navozování vnitřní motivace stala jejím vzorem, v hodinách češtiny pouštěla ukázky příběhů z CD přehrávače, díky nimž si toho respondentka hodně zapamatovala a na závěrečné zkoušení se téměř nemusela připravovat. Četnost vnitřně motivovaných žáků k učení v běžné třídě pak vyjadřuje 25 %. Na aktivizaci vnitřní motivace žáků k učení se při přípravě na vyučovací hodinu zaměřuje a odhaduje, že se o to samé snaží zhruba 50 % učitelů. Za podstatu vnitřní motivace považuje vzbuzení zájmu o probírané téma. K tomu se jí osvědčila tvorba projektů, jejichž téma si žáci zvolí sami a samostatně ho i vytvoří. V hodinách českého jazyka doporučuje vnitřní motivaci navozovat formou zpracování referátu na základě četby dle vlastního výběru. Výuku si bez opory o vnější motivaci představit neumí, vnější motivaci v hodinách považuje za podstatnou.

8.3.5 Respondent 5 (AJ–RJ)

Posledním participantem je učitel anglického a ruského jazyka na základní škole ve Vrchlabí, kde prvním rokem vyučuje žáky 7.–9. třídy. Rozhovor s tímto vyučujícím opět proběhl online prostřednictvím MS Teams.

Vnitřní motivaci žáků popisuje jako vnitřní pocit, kdy žáci sami chtějí být dobří. Předpokládá, že žáci na 2. stupni netuší, co termín vnitřní motivace znamená. Daný pocit však zažívají již na prvním stupni zhruba do 3.–4. třídy, kdy je učení baví a činí jim radost. Následuje období převážně vnější motivace zejména ze strany rodičů a až v 8. třídě se opět setkávají s motivací vnitřní. Podle učitele je v 8.–9. třídě vnitřně motivovaná zhruba polovina žáků, v nižších ročnících se vnitřní motivace objevuje pouze ojediněle: „*V šesté třídě neučím, tak nemohu soudit, a v sedmé je podle mě vnitřně motivovaných hrozně málo, jestli vůbec. Řekl bych tak 20 %*“. Průměrný odhad vnitřně motivovaných žáků 2. stupně vyjadřuje 30 %.

Sám se s vnitřní motivací setkal přibližně v 8. třídě. Vůbec si však nevybavuje, že by se nějaký učitel ze základní či střední školy o navození vnitřní motivace k učení v hodinách pokoušel. V paměti mu utkvěla pouze vzpomínka na bývalou třídní učitelku ze základní školy, která ho ovlivnila negativně. „*Ta mě motivovala, abych se snažil nebýt stejně špatný pedagog, jako byla ona*“, konstatuje respondent.

V současné profesi během příprav na vyučovací hodinu vytváří aktivity, které by žáky bavily, a tím u nich vnitřní motivaci podpořily. O totéž se podle něho snaží cca 30 % druhostupňových učitelů. Pro navození vnitřní motivace k učení považuje podstatné, aby učivo bylo podávané zábavnou formou spolu s osvětlením jeho důležitosti a využitelnosti v běžném životě. Jelikož se začínající učitel ve své profesi zatím necítí být zběhlý natolik, aby k navození vnitřní motivace mohl doporučit nějaké osvědčené metody či aktivity, vyjadřuje se alespoň k anglickému jazyku, kdy opět zmiňuje, že je důležité žáky přesvědčovat o významnosti angličtiny a vkládat do výuky různé hry a soutěže, které děti baví.

Vlastní výuku bez opory o vnější motivaci si neumí představit a dodává: „*Dnešní děti jsou málo motivované kolikrát i vnějšími faktory, jako jsou rodiče, a je to hrozně znát. Pokud rodič jen pokrčí rameny nad tím, že má jeho malé dítě na prvním stupni čtyřku z angličtiny, je potom těžké chtít po dítěti, aby k tomu měl jiný přístup*“.

8.4 Analýza dat získaných z rozhovorů

Definice vnitřní motivace žáků

Účastníci rozhovoru vnitřní motivaci žáků popisují jako jakýsi vnitřní pocit, kdy žák má o učivo sám od sebe zájem za účelem být dobrý, což mu působí radost. Podle většiny je tato záležitost ovlivněna přístupem učitelů a vlastními zájmy žáků.

Učitelé snažící se o navození vnitřní motivace k učení

Během svých žakovských let na základní a střední škole se participanti s učiteli podporujícími vnitřní motivaci ve vyučování setkávali spíše ojediněle. Většinou se jednalo o 1–2 učitele, v jednom případě dokonce nebyl uveden žádný. Výjimkou byla respondentka, jež se se snahou o vnitřní motivaci setkala u většiny svých vyučujících. Učitelé podporující vnitřní motivaci se pro informanty stali zároveň jejich vzory. Jelikož na ně měli během školních let velký vliv, s vnitřní motivací se respondenti poprvé setkali ve výuce vedené právě těmito učiteli. Někteří vnitřní motivaci pocítili na 2. stupni základní školy, jiní až v prvním ročníku střední školy. Jedna si dokonce vybavuje, že byla vnitřně motivovaná již ve školce. Ze zkušeností většiny participantů vyplývá, že na aktivizaci vnitřní motivace k učení měli značný podíl právě jejich bývalí vyučující, kteří uměli zaujmout a nadchnout pro učivo. Tím se potvrzuje, že učitelé vnitřní motivaci žáků k učení skutečně mají ve svých rukou a výuku přímo i nepřímo ovlivňují.

Četnost vnitřně motivovaných žáků k učení na 2. stupni ZŠ

Další otázka týkající se počtu vnitřně motivovaných žáků 2. stupně základních škol je zároveň jednou z otázek kvantitativního výzkumu. Odhady respondentů jsou různé, uvedená procenta se pohybují od 25 do 50. Někteří respondenti však berou v potaz i věk, vyučovací předmět nebo gender, jelikož tyto faktory podle nich hrají při zjišťování vnitřní motivace žáků velkou roli. Zprůměruje-li se tedy procentuální odhad všech respondentů, v běžné třídě 2. stupně základní školy se podle výpovědí vyskytuje 35 % vnitřně motivovaných žáků, což s rozdílem jednoho procenta odpovídá výsledku získanému v první části kvantitativního výzkumu.

Aktivizace vnitřní motivace k učení při přípravě na hodinu

Podle výpovědí se každý participant při přípravě na vyučovací hodinu na aktivizaci vnitřní motivace žáků k učení zaměřuje, ale každý jiným způsobem. Všichni se však snaží o zprostředkování zábavné a zajímavé vyučovací jednotky, která by žáky bavila. Jedna z respondentek se vždy nejprve pokouší vžít do role žáka a uchopit téma tak, aby ji

samotnou zaujalo, a následně volí poutavý a vtipný způsob předání informace. Další respondentka se při přípravě na hodinu snaží tvořit cvičení různého typu tak, aby si každý přišel na „své“, a pravidelně střídá samostatnou práci se skupinovou. Jiní se zase zaměřují na podporu samostatnosti žáků nebo na tvorbu aktivit, které by žáky bavily.

Četnost učitelů zaměřujících se na aktivizaci vnitřní motivace k učení

Odpovědi na otázku, kolik učitelů se snaží o navození vnitřní motivace k učení u žáků na 2. stupni základních škol, jsou poněkud rozpačité a dost se odlišují. Někteří četnost takových učitelů odhadují pouhými 30 %, jiní až 75 %. V průměru tedy podle výpovědí všech účastníků rozhovorů na 2. stupni základních škol vyučuje 51 % učitelů, kteří ve svých hodinách vnitřní motivaci žáků podporují.

Podstata vnitřní motivace

Pro navození vnitřní motivace žáků k učení je podle respondentů klíčové ocenění, podpora sebevědomí, pocit úspěchu a optimismus. Vnitřní motivace podle nich taktéž souvisí s dobrou náladou a osobností učitele, který by měl být především spolehlivý, důsledný a spravedlivý. Za podstatné považují také vybudování zájmu u žáků, a to nejen o probírané téma, nýbrž i o celkový předmět; je třeba umět pro učivo nějakým způsobem nadchnout. Toho lze docílit např. tím, že jim bude poskytnut prostor k tomu, aby v rámci výuky sami objevili, co k životu potřebují. Klíčem k úspěchu může být i různorodost aktivit, které učitel žákům nabízí. Nesmí však chybět ani objasnění důležitosti učiva a jeho využitelnost v běžném životě.

Metody a aktivity pro navození vnitřní motivace k učení

Během rozhovoru bylo zmíněno několik návrhů a osvědčených metod, jak vnitřní motivaci k učení aktivizovat. Jednalo se např. o hry nebo soutěže, které žáky baví a které se, pokud možno, týkají individuálních zájmů jednotlivých žáků. Dále aktivity vedoucí žáky k celkovému sebepoznání, nebo podílení se na přípravě jakýchkoliv her či projektů. Bylo také doporučeno každou kritiku zakončit něčím pozitivním, každou známku doprovodit komentářem a vyhradit si i nějaký prostor pro zpětnou vazbu. Také se osvědčilo zařazení skupinové či párové práce a ozvláštnění hodiny pomocí videí, ukázek z filmů či písniček.

Náměty pro aktivizaci vnitřní motivace v hodinách ČJ a AJ

Jako aktivity využitelné v hodinách angličtiny byly zmíněny *Wordwall*, *Hra na krále* nebo hra *Tabu*, dále četba či sledování seriálu, např. *Přátelé*. V rámci výuky anglického

jazyka bylo také navrženo probudit u žáků touhu po zkušenosti v zahraničí, a tím jim poskytnout pádný důvod, proč se tento jazyk naučit. V hodinách češtiny pak bylo doporučeno vnitřní motivaci navozovat nejlépe prostřednictvím zpracování referátu na základě četby vlastního výběru.

Vnější motivace ve výuce

Co se týče vnější motivace, žádný z dotazovaných respondentů si vlastní výuku bez její opory představit neumí a všichni ji považují za nezbytnou. Někteří tvrdí, že vnitřní motivaci lze pomocí motivace vnější podpořit. Sdílí názor, že obě motivace spolu úzce souvisí, pochvaly a pokárání k výuce patří, a zvláště děti v pubertě jasné hranice, kvantitativní hodnocení a odměny i tresty potřebují. Jeden participant je dokonce přesvědčen o tom, že dnešní děti jsou kolikrát málo motivované i vnějšími faktory.

8.5 Shrnutí kvalitativního výzkumu

Ačkoli zvolená metoda interview byla časově náročná a přepis jednotlivých rozhovorů, zaznamenávání odpovědí a jejich vyhodnocení bylo oproti dotazníkovému šetření obtížnější, získala jsem dostatečné množství informací, které jsem získat chtěla. Např. jsem zjistila, že ne všichni učitelé se podle výpovědí participantů o navození vnitřní motivace k učení snaží. Pro rozhovor jsem však zvolila účastníky, kteří vnitřní motivaci žáků považují za velmi důležitou a v hodinách se jí pokouší aktivizovat. Během interview mi poskytli spoustu zajímavých námětů jak vnitřní motivaci u žáků na 2. stupni základních škol podpořit, a to zejména ve výuce českého a anglického jazyka. Participantů se také shodli na tom, že vnitřně motivovaných žáků je obzvláště v dnešní době poměrně málo a že vnější motivace je nezbytná. Závěrem lze tedy na základě kvalitativního výzkumu konstatovat, že vnitřní motivace u žáků je k učení opravdu velmi důležitá a je zapotřebí na ni při vyučování brát zřetel.

Metodická část

10 Navozování vnitřní motivace k učení v hodinách českého a anglického jazyka

Učitelovo vlastní chování a vystupování má obrovský motivační dosah. Žáci jsou ve vyučování motivováni jak vědomě, navozováním vhodných podmínek, tak nevědomě, především způsobem interakce s jednotlivými žáky. Prostřednictvím nevědomého působení učitele žáci mohou být ovlivněni i negativně a v důsledku toho pak ztrácí chuť k učení. Pro tuto diplomovou práci je však klíčové motivování záměrné, kterého lze docílit navozením podmínek bohatých na komplexní incentivy, při kterých se aktualizují určité potřeby žáků (Hrabal a kol., 1989).

Náměty, jak takové podmínky navodit a podpořit tak vnitřní motivaci k učení u žáků na 2. stupni základních škol, již byly zmíněny v teoretické části závěrečné práce. Následující metodická část se specializuje na výuku českého a anglického jazyka, v jejímž rámci je zmíněno a popsáno několik konkrétních aktivit a metod, které lze v hodinách efektivně využít. Pro realizaci efektivní výuky však musí být také dodrženo časové rozvržení vyučovací jednotky, při kterém by se nemělo zapomínat na úvodní a závěrečnou část, která je pro vnitřní motivování žáků k učení klíčová. Žáci by se měli nejprve „nažhavit“, čímž se vzbudí jejich pozornost, uvedou se do stavu očekávání a dodají tak energii svým mozgovým buňkám, následovat by měla fáze vzdělávání, při níž učitel žáky přimějeme k určité činnosti, a nakonec fáze zklidnění, ve které je shrnuto, co bylo náplní hodiny (Obrdlíková, 2006, s. 33).

Ať už se jedná o výuku jazyka nebo jakéhokoliv jiného předmětu, vnitřní motivace je základem úspěchu a je potřebná k celoživotnímu vzdělávání. Je proto nutností připravovat programy, které obsahují a respektují tzv. 3 S – smysluplnost, spolupráci a svobodnou volbu, a napomáhají navození a následně i udržení vnitřní motivace (Zimmermannová, 2012). Nováčková (2011) tento model považuje za velmi praktický nástroj, který může významně přispět ke kvalitě výuky. Pokud je učitelovým cílem, aby žáci v učení viděli smysl a byli připraveni do života, je třeba mít zmíněné pilíře na paměti

při přípravě každé vyučovací hodiny. Tu pak navrhuje tak, aby žáci dostali prostor ke spolupráci (s vyučujícím nebo mezi sebou) a svobodné volbě, při níž budou mít příležitost vyjádřit svůj názor, obhájit si ho a rozhodnout se na základě vlastního uvážení. K dosažení smysluplnosti Nováčková doporučuje propojit téma hodiny s něčím z reálného života, protože jedině tak si žáci uvědomí, že to, co se právě učí, má nějaký smysl.

11 Navozování vnitřní motivace v hodinách českého jazyka

Ve výuce českého jazyka se těžko hledají aktuální souvislosti, které odpovídají zájmům žáků, a proto se motivuje především potřebou. Motivaci lze provést např. přednesem veršů či úryvkem z nějakého textu, popř. i jazykovým vtipem. Nedoporučuje se však násilná motivace, která může zapůsobit dokonce hůře než motivace žádná. Podle Čechové je také v hodinách češtiny vhodné žákům ukazovat, jaký dopad by mohla mít jejich případná pravopisná či stylistická neznalost (Čechová, 1998).

11.1 Vybrané motivační a aktivizující metody

Mezi motivační a aktivizující metody, pomocí nichž lze vnitřní motivaci u žáků ve výuce českého jazyka na 2. stupni základních škol navodit, patří např. metody heuristické, diskuzní, situační, inscenační, projektové, metody kritického myšlení a didaktické hry.

Metody heuristické, při kterých žáci řeší problémy, jsou vhodné zejména proto, že u žáků podporují pátrání, objevování a hledání. Do výuky českého jazyka se dále doporučuje zapojení **metod diskuzních**, založených na rozhovoru, jejichž předmětem je stanovený problém. Do těchto metod lze zařadit i tzv. metodu brainstormingu, někdy nazývanou burzou nápadů, v jejímž rámci žáci vymýšlí co nejvíce nápadů k danému tématu, které se zapisují. Mezi motivační a aktivizující metody také patří **metody situační** neboli případové, které se opírají o popis situace, jež se již stala nebo by mohla nastat (Víška, 2009).

Pod označením dramatizační metody najdeme **metody inscenační**, které spočívají v hraní rolí a napodobování určité situace. Díky těmto metodám užívajícím dramatické

umění jsou u žáků rozvíjeny estetické a sociální dovednosti. Patří sem i jiné činnosti jako pohybové hry, mezi které se řadí pantomima nebo taneční drama, dále zvukové metody zahrnující čtení a diskuze, nebo také práce s předměty či tzv. plná hra, kdy se jedná o reálné hraní pohybem i hlasem, napodobování skutečnosti a stylizované hraní (Čapek, 2015).

Aktivizující charakter má rovněž **projektová metoda**, která je založena na samotném zadání úkolu. Stanovený úkol či projekt musí žáka zaujmout a vyvolat u něj chuť k následnému získávání poznatků. Je proto důležité, aby už samotný název projektu byl motivační a mimo českého jazyka se do projektu zapojilo více dalších vyučovacích předmětů. Během výuky lze s žáky také pracovat na tzv. miniprojektech, kde je doba určená pro realizaci zkrácena (Víška, 2009).

V literární a slohové výchově se nabízí značné množství **metod kritického myšlení**. V rámci výuky českého jazyka je možné využít metodu volného psaní, která spočívá v zapisování všech myšlenek, které žáka napadnou. Volné psaní má širokou škálu využití. Nejenže pomáhá rozvíjet slovní zásobu, fantazii a schopnost formulovat slova a věty, ale také učí žáky držet se daného tématu. Tato metoda také naplňuje požadavky RVP, jelikož zmíněné činnosti napomáhají rozvíjet komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence a kompetence k učení a řešení problémů (Čapek, 2015). Další vhodnou metodou kritického myšlení je skládkové učení, které využívá práci s textem a diskuzi, nebo metoda podvojného deníku, kdy se opět pracuje s textem, jež slouží k jeho porozumění:

„Žáci dostanou text k přečtení, v jehož průběhu si každý bude dělat poznámky na volný list papíru rozdělený víslohou čarou na dvě poloviny. Na levou část papíru si poznamenají slova, pasáže či celé citace z textu. Do pravé poloviny papíru vyjádří, čím je tyto citace zaujaly, co jim připomněly, popř. jaké otázky v nich vyvolávají. Ve fázi reflexe proběhne společná diskuze, v níž si žáci vzájemně sdělí své postoje a myšlenky“ (Jindrová, 2019, s. 50).

S textem se dá pracovat i pomocí metody čtení s předvídáním. Tato metoda žáky podporuje zejména ve schopnosti zdůvodnit a prezentovat svůj názor. Žáci si tak ujasní své postoje, učí se v textu orientovat a porozumět mu.

„Text, se kterým chceme s žáky pracovat, rozdělíme na více částí. Každý tento úryvek očíslováme a postupně, po přečtení jednotlivých úseků, necháme žáky předvídat, co se

pravděpodobně dočteme v následující části příběhu. Žáky bychom měli vést k tomu, aby během předvídání vycházeli z předchozích částí textu (tedy z toho, co už vědí), popř. ze svých vlastních zkušeností. Podstatné je po každé části shrnout, co se žáci skutečně dočetli a do jaké míry se to shoduje s jejich předpověďmi (Jindrová, 2019, s. 51).

Pro tuto aktivitu je dobré mít připravenou tabulku předpovědí, kterou učitel žákům předloží pro usnadnění orientace.

Významnou aktivizační a motivační metodou jsou také **didaktické hry**, v rámci českého jazyka se jedná zejména o hry jazykové. Ať už je hra součástí výkladu, procvičování, opakování či prověřování znalostí, bývá využívána především za účelem motivace. Jelikož je pro hru příznačná motivace krátkodobá, je ideální zvolit hru, která je krátká a zábavná, aby v žácích aktivizovala zájem o poznání. Při procvičování pravopisu žáci hru velice ocení, protože jakákoliv činnost s hravým charakterem se na první pohled nejeví jako učení (Jindrová, 2019). Podle Pišlové (2016) hru není vhodné klasifikovat, přesto je nějaké hodnocení nebo alespoň reflexe potřebná. Nejčastěji se hry hodnotí pomocí bodování, více však žáky zaujme hodnocení spojující jednotlivé části hry v celek.

Psaní diktátů

V rámci výuky českého jazyka dělá žákům největší problém pravopis, a proto je i nejméně oblíbenou záležitostí. S tím úzce souvisí psaní diktátů, díky kterým je možné tuto problematiku procvičit. Žáci z psaní diktátů mají strach a zaujímají k nim negativní postoj. Pro zvýšení motivace žáků k učení je nutností tyto obavy odstranit a uvědomit žáky, že chybovat je naprosto přirozené a v rámci psaní diktátů je práce s chybou dokonce prostředkem učení. Důležitá je však převaha pozitivního hodnocení a až následné upozornění na to, co se žákovi nepodařilo. Diktát by měl rozsahem i náročností odpovídat věku a úrovni žáků a rozhodně by je neměl stresovat (Babušová, 2011).

Babušová (2011) uvádí nejčastější důvody, proč žáci mají z diktátů negativní pocity. Můžou jimi být obava ze špatné známky, příliš rychlé diktování, strach a nervozita, bolest ruky, hlavy, únava či nedostatek času na kontrolu. Psaní diktátů lze však zpříjemnit, a to hned několika způsoby. Jednou z možností, zejména u těch obtížnějších diktátů, je umožnění používání učebnice, sešitu či *Pravidel českého pravopisu*. Touto formou si žáci ověří své vědomosti, získají pocit jistoty a zároveň rozvíjí kompetence k učení a řešení problémů. Další možnou formou je nechat žáky

vyznačit si barevně slova, která jim činí problém, a následně je společně projít. Babušová doporučuje i možnost tzv. žolíka, kterého mohou v diktátu využít, pokud si s daným pravopisným jevem nevědí rady. Žolík může mít podobu prázdného kolečka, který si žáci do diktátu zakreslí. Při společné opravě dané slovo napíšou správně, a ještě ho budou mít zvýrazněné. Jiný způsob, jak žáky zbavit strachu z diktátu, je forma tzv. šeptacího diktátu, který je založený na hře a vzájemné kooperaci žáků.

„Učitel rozmístí několik kopií textu po třídě a žáky rozdělí do dvojic či početnějších skupin. Jeden z dvojice se vydá k textu, kde si část přečte a zapamatuje, poté jde zpět a zapamatovaná slova pošeptá spolužákovi, který bude vše zapisovat. Žáci se v této činnosti střídají a po zapsání celého textu provedou společnou kontrolu“ (Jindrová, 2019, s. 49). Touto formou se u žáků rozvíjí nejen kompetence k učení, kompetence sociální a personální, ale i kompetence komunikativní.

11.2 Příklad vyučovací hodiny českého jazyka se zaměřením na vnitřní motivaci

Jako příklad hodiny zaměřené na vnitřní motivaci žáků v předmětu českého jazyka, konkrétně v hodině literatury, jsem zvolila téma poezie se zaměřením na rýmy. Hodina je určena žákům 6. třídy, kteří se s daným tématem setkávají již na prvním stupni základní školy. Spousta informací je jim z předchozích ročníků známa, takže velká část učiva bude takřka opakováním. Cílem této vyučovací hodiny je naučit žáky pracovat s básní, rozpoznávat rýmy a pomocí vzorce určit jejich druh. To vše zastřešuje jeden hlavní záměr, který má vzbudit zájem o poezii a podnítit tak vnitřní motivaci žáků k práci s básní. Účelem tedy je, aby připravené aktivity byly plněny z jejich vlastní iniciativy pro své potěšení a osobnostní rozvoj. Věřím, že pokud jsou aktivity v hodině správně rozvrženy, mají smysl, žáky baví, uspokojují jejich potřeby a vnitřní motivaci zaktivují.

Pro udržení zájmu žáků a větší názornost je konkrétní hodina doprovázena prezentací v MS PowerPoint, kterou tvoří různé ukázky textů, zadání úkolů, obrázky a hravé animace. Probíhá při ní jak výklad učiva, tak různé úkoly a aktivity. Na začátku hodiny si žáci nejprve zopakují základní pojmy z poezie a připomenou si základní druhy rýmů s jejich příslušnými vzorci, které si následně v průběhu hodiny dostatečně procvičí.

Prvním krokem k navození vnitřní motivace je žáky hned na začátku hodiny něčím zaujmout. Lze to pomocí vnesení nějaké novosti, překvapení či otázky. Motivovat

je možné např. krátkým videem, v případě poezie i nějakou písni, se kterou učitel s žáky může i nemusí nadále pracovat. Práci s videem si však může nechat až na konec hodiny, čímž u žáků vzbudí zvědavost, žáci budou natěšení a udrží pozornost snáz. V případě navržené hodiny se jedná o úryvek z poměrně nové, známé a oblíbené písně, která by většinu žáků mohla zaujmout. Pro udržení zájmu je však nutné žáky obeznámit také s tím, z jakého důvodu se daným učivem vůbec zabývají. Je proto vhodné žákům hned zkraje vysvětlit, že danou látku potřebují např. k dalšímu studiu a na konkrétních situacích ukázat, kde se s rýmy mohou setkat i v reálném životě, např. při práci s básněmi či při komponování písňových textů. Žáci pak při práci v hodině vyvinou daleko větší úsilí a díky tomu si mnohem více zapamatují. Na konci hodiny není od věci dát žákům možnost vyzkoušet si, jaké to je být v roli tvůrce a zahrát si na básníka. Žáci mohou složit báseň třeba ze zadaných slov s aktuální tematikou.

11.3 Konkrétní aktivity v rámci jedné vyučovací hodiny

1) Určování rýmů v písni

Na začátku hodiny si žáci poslechnou 16vteřinovou pasáž písně *Cesta* od kapely Kryštof, kterou souběžně zhlédnou s jejím videoklipem. Budou hádat název písně a autora, čímž si zároveň rozšíří své povědomí o současné hudbě. V textu písně, který bude promítán v prezentaci, žáci vyhledají rýmy a s pomocí učitele vyvodí jejich obecnou definici. S písni se bude dále pracovat až závěrem hodiny, kdy žáci budou seznámeni s potřebnou teorií. Tehdy uslyší píseň podruhé a určí, o jaký druh rýmu se v úryvku jedná. Po správném určení se rýmy v textu zbarví tak, aby bylo zřejmé, že se jedná o rým sdružený (viz příloha N). Následně žáci k rýmům přidělí správný vzorec. Učitel si tak ověří, zda rýmům všichni rozumí a zda dobře ovládají jejich druhy. Jelikož je aktivita rozvržena hned na úvod hodiny, jedná se o motivaci písní. Ozvláštňuje výuku a také vzbuzuje zájem a zvědavost, díky které budou žáci z vlastní vůle spolupracovat až do samého konce hodiny. Aktivita také poukazuje na to, že se s rýmy setkáváme nejen v literatuře, ale také v hudbě, a tedy i v běžném životě.

2) Aktivita s košíčky

Dalším motivačním úkolem žáků je rozdělit slova do příslušných košíčků podle rýmů (viz příloha G). Např. slovo „silnice“ žáci přiřadí do košíčku se slovem „vesnice“. Vyvolaný žák si vždy vybere jedno slovo, které přesune. Jelikož se jedná o aktivitu na počítači,

slova může přesouvat učitel nebo žák pomocí počítačové myši, v případě interaktivní tabule prstem. Aktivita je snadná a zábavná, a proto je vložena na začátek pro navození tématu a aktivizaci všech žáků. Žáci se tak ubezpečí, že se nejedná o nic náročného, co by nezvládli a získají jistotu, což je cesta za úspěchem. Úkol však nesmí být příliš snadný, aby u žáků nevyvolal opačnou reakci. V takovém případě by žáci nedávali pozor a rezignovali.

3) Báseň *Vepři ve při*

S verši a rýmy se žáci ve škole setkávají nejčastěji v básních. Aby žáky báseň zaujala, zvolila jsem vtipnou a jednoduchou báseň s názvem *Vepři ve při* od Jiřího Žáčka (viz příloha H). Dobrovolník báseň přečte a následuje rozbor a diskuze, do které se zapojí všichni.

4) Kaligramy

Na dalším snímku prezentace jsou příklady dvou různých obrazových básní, tzv. kaligramů (viz příloha I). Dva dobrovolníci oba kaligramy přečtou a následuje zodpovězení otázek k básním: „*Jaký objekt vám první obrázek připomíná? Jaký název byste pro obrazec vymysleli? Jakým odborným termínem byste tyto dva neobvyklé typy básní obecně pojmenovali? Kdo je považován za zakladatele těchto obrazových básní?*“. Tímto způsobem žáci sami vyvodí základní informace z nové básnické teorie a díky podílení se na získávání nových znalostí si dané učivo lépe zapamatují. Na dalším snímku (viz příloha J) žáci pro srovnání vedle kaligramu uvidí klasickou báseň *Vepři ve při* a obě básně mezi sebou porovnají.

5) Doplnění básně *Povídáčka o Měsíci*

Jedná se o kreativní aktivitu s básní s názvem *Povídáčka o Měsíci*, taktéž od Jiřího Žáčka (viz příloha K). Žáci obdrží vytištěnou báseň s vynechanými slovy (rýmy) a s pomocí obrázků do veršů doplní taková slova, která se rýmují s textem.

6) Přehled základních druhů rýmů

Tato část je spíše teoretická, kdy jsou žákům v krátkosti představeny základní termíny z poezie a základní druhy rýmů – rým obkročný, střídavý, přerývaný a sdružený (viz příloha L). Následně je vše názorně demonstrováno na básni *Povídáčka o měsíci*. Přehled druhů rýmů s vypsány vzorci i příklady promítané v prezentaci si žáci přepíšou do svých sešitů, kam se mohou v průběhu hodiny kdykoliv podívat. Vše je barevně odlišené tak, aby se žáci v zápisu lépe orientovali a aby bylo učivo jasnější a lépe zapamatovatelné.

7) Určování rýmů

V prezentaci na dalším snímku žáci vidí tři sloupce (viz obr. M). V levém sloupečku jsou čtyři úryvky z různých básní s různými rýmy, ve druhém rozmístěné vzorce rýmů a ve třetím jejich názvy. Úkolem žáků je spojit úryvek básně s příslušným vzorcem a druhem rýmu, aby si dané učivo procvičili. Jakmile jeden z dobrovolníků tyto tři sloupečky propojí, v prezentaci se ukáže správné řešení. Po dokončení aktivity je vhodné dát žákům prostor k dotazům ohledně nejasností, stejně jako v závěru celé hodiny.

8) Hra na básníky

Po opětovné práci s písní si každý žák zahraje na básníka a vytvoří krátkou báseň za použití vybraných slov, která jsou vypsaná v dárkách, jež navozují blížící se atmosféru Vánoc (viz obr. O). Při výuce rýmů v jiných ročních obdobích lze slova vypsát do květin, krabic, mraků apod. V rámci vánoční tematiky jsem pro tvoření básně zvolila slova a slovní spojení: „*sníh, Vánoce, na saních, po roce*“. Slova mohou být různě uspořádaná a je tedy možné vytvořit jakýkoliv druh rýmu. Příslušný druh i vzorec pak žáci zapíšou ke své básni. Aktivita je velice kreativní a je možné ji různě modifikovat, žáci mohou např. pracovat ve dvojicích a sami si zvolit libovolná slova k určitému tématu.

Motivační faktory

Jelikož dobré výsledky při plnění úkolů přinášejí úspěch a sebevědomí, na začátek hodiny jsou zvoleny jednodušší aktivity, aby se žáci hned zkraje cítili úspěšně a měli chuť pokračovat dál. To podle Juklové (2020) představuje hlavní princip motivace, který je tvořen čtyřmi hlavními pilíři: úkol – úspěch – posílení – nový úkol. V ohnisku učitelovy pozornosti by měly být motivační faktory označované zkratkou FOCUS, které by se v každé hodině měly uplatňovat, pokud možno všechny. Jsou jimi fantazie, ocenění, cíle, úspěch a smysl.

F – fantazie: písmeno F označuje fantazii, kterou je u žáků nutné již od útlého věku podporovat a rozvíjet. Proto je podstatné připravovat pestré a zajímavé hodiny, ve kterých žáci mohou být dostatečně aktivní, vzbuzují zvědavost a podporují jejich zájmy. Žáci mají i při výuce zažívat zábavu a dostávat možnost volby a spolupráce. Důležitá je také nepřetržitá komunikace s žáky, kdy vyučující žákům pokládá různé doplňující otázky, čímž dává prostor zamyslet se nad daným tématem a rozvíjet fantazii. V případě hodiny s rýmy do oddílu fantazie nejvíce zapadá poslední aktivita *Hra na básníky*, ale

také zapojování žáků při osvojování kaligramů, kdy se jich učitel táže, co jim báseň tvarem a obsahem připomíná, nebo jim dá prostor pro vymyšlení vhodného názvu pro danou báseň. Zvolené básně v prezentaci jsou záměrně jednoduché a vtipné za účelem zaujmout a pobavit. Jednotlivé snímky prezentace doplňují barevné obrázky, které fantazii žáků podporují.

O – ocenění: obecně platí, že ocenění posiluje učení. Na vnitřní motivaci má vliv především slovní hodnocení a pochvaly, které přijdou neprodleně po žakově práci. Je důležité chválit výstižně, aby žáci věděli, co konkrétně udělali správně. Chyby by měly být vytýkány pouze minimálně a velice citlivě, každý by měl dostat možnost opravy.

C – cíle: cíle hodiny musí být vždy dobře promyšlené, dosažitelné a pokud možno individuální. Měly by se často vyhodnocovat a vůbec není špatné, když si žáci některé cíle stanoví sami. Pak mají daleko větší snahu je splnit. Cíle hodiny s tématem poezie jsou zvoleny přiměřeně náročné a odpovídají schopnostem žáků 6. třídy. Aktivity jsou poskládány od nejméně náročných po ty obtížnější, aby byl žák motivován úspěchem za splnění aktivit.

Ú – úspěch: každý úspěch, ať už malý či velký, je pro žáka velice důležitý. Pokud ho při učení zaznamená, získá důvěru ve své schopnosti. Žáci dosáhnou úspěchu tím, že zadané úkoly zvládnou, ať už sami nebo s pomocí učitele. V některých případech mohou být o radu požádáni i jejich spolužáci, čímž se zapojí i ostatní a lze tím zabránit tomu, aby se nevyvolaní žáci věnovali něčemu jinému, než by měli. Některé aktivity mohou být dokonce koncipovány tak, že žádná odpověď není špatná, což žáky oprostí od veškerých obav, všichni mohou být aktivní a nemusí se bát zapojit. Dobré je zvolit i různě obtížné úlohy a v hodině střídat tzv. zvládací a rozvíjející úkoly.

S – smysl: aby žáci měli snahu naučit se danou látku, musí vědět, proč se ji vlastně učí. Je důležité jim sdělit jak krátkodobý, tak i dlouhodobý smysl učiva.

12 Navozování vnitřní motivace v hodinách anglického jazyka

12.1 Vybrané motivační a aktivizující metody

Ve výuce angličtiny, stejně jako u jiných předmětů, žáky k učení motivuje vědomí, že to, co se učí ve škole, využijí i v praxi. Jednou z několika možností, jak přispět k navození vnitřní motivace u žáků v hodinách anglického jazyka, je aktuálnost probíraných témat. Probírané učivo by mělo navazovat na dosavadní zkušenosti žáků a učitel by měl neustále klást důraz na možnost praktického využití osvojovaných poznatků. V tom má anglický jazyk oproti jiným předmětům velkou výhodu, jelikož možností jeho využití v běžném životě je hned několik, např. při cestování do zahraničí, které je v dnešní době světa velice otevřené, při zahraničních studiích nebo v mnohých zaměstnáních, kde je znalost angličtiny vyžadovaná. Také je důležité zmínit veškeré výhody, které znalost anglického jazyka přináší. Mezi ně patří třeba i možnost sledování zahraničních filmů a hraní počítačových her, které často bývají v angličtině (Lokša, Lokšová, 1999). Velice motivující je pro žáky také kontakt se světem mimo školu, který jejich přesvědčení o smysluplnosti učení zvyšuje. Může se jednat o různé praxe, exkurze či výlety do zahraničí. Učitelé cizích jazyků si do výuky také mohou pozvat rodilého mluvčího, se kterým by žáci mohli konverzovat. Nejenže tyto záležitosti dodají učivu význam a smysluplnost, ale výuku také ozvláštňují a oživí (Dörnyei, 2001).

Děti jsou od narození zvědavé a velice se zajímají i o učitelův soukromý život. Pokud učitel cestuje, nebo měl možnost alespoň nějaké cizí země navštívit, je vhodné do konverzačních hodin anglického jazyka vložit i osobní příběh z cest. Takové příběhy si žáci zapamatují nejlépe, a dokonce i nejdéle. Vůbec není na škodu vlastní příběhy okořenit nějakými veselými příhodami, kterým se žáci zasmějí. Žáky takové vyprávění velmi baví, chtějí znát jejich rozuzlení, a to je nejefektivnější cesta k udržení zájmu. Nejlepší jsou samozřejmě příběhy, kde se vyskytuje situace, ve které bychom se bez znalosti angličtiny neobešli. Výuka jazyka je pak velmi intenzivní, jelikož žáci dostanou konkrétní příklad z reálného života. Stejně tak je do hodin možné přinést i vlastní fotografie z cest, a to především z nevšedních míst, kam se každý turista jen tak nepodívá. Takovým způsobem lze žáky jednoduše nalákat k poznávání světa a přesvědčit je o důležitosti znalosti anglického jazyka. Nemusí se však jednat pouze o cestování, postačí

i jiné soukromé fotografie, které lze snadno v anglickém jazyce popsat a zároveň si procvičit slovní zásobu z různých oblastí. Je možné sjednotit i více fotografií v jeden celek a vytvořit tak koláž, která je daleko lépe využitelná (viz příloha P). Nejenže v takovém případě má žák možnost vlastního výběru a může si pro popis zvolit fotografii, která ho zaujme nejvíce, lze také využít celou koláž k vytvoření příběhu složeného z jednotlivých epizod korespondujících s fotografiemi.

12.2 Aktivity využitelné v hodině anglického jazyka

1) Tvorba příběhů podle fotografií

Pro navození vnitřní motivace ve výuce anglického jazyka existuje celá řada motivačních her a aktivit. Je však možné připravit si i aktivitu vlastní, jako je třeba tvoření příběhů na základě fotografií. Tuto aktivitu jsem v praxi vyzkoušela v různých ročnících 2. stupně základní školy a pokaždé jsem ji přizpůsobila dané věkové kategorii (viz příloha Q). Úkolem žáků bylo podle fotografie či fotografií vytvořit příběh v anglickém jazyce, ve kterém měli použít určité gramatické jevy na základě gramatiky, která byla v danou dobu probírána, nebo kterou bylo nutné zopakovat či procvičit. Jednalo se např. o různé druhy minulých, přítomných či budoucích časů, dále používání vazby „used to“, v překladu „být zvyklý“, o procvičování dat a další. Jelikož lze zadání aktivity snadno modifikovat, v některých třídách žáci pracovali pouze s jedním obrázkem, který si z připravené koláže vybrali, jinde tvořili příběh ze všech fotografií. Aktivita žáky velice zaujala, a to hned z několika důvodů. Nejenže rozvíjeli kreativitu a vymýšleli příběhy založené čistě na jejich fantazii, ale díky práci s fotografiemi, na kterých je zachycen můj soukromý život, se také dozvěděli něco o mé rodině, přátelích, zálibách a volnočasových aktivitách. Naše vztahy se tak prohloubily a ve třídě panovala příjemná atmosféra.

2) Hra na krále

Další aktivita nazývaná *Hra na krále*, nebo zkráceně *Na krále*, se osvědčila především při procvičování slovní zásoby, které může probíhat na začátku každé hodiny. Učitel se aktivity přímo neúčastní, pouze pozoruje, zda hra probíhá podle pravidel a zda žáci vyslovují slovíčka správně. Nejprve je zvolen jeden žák, který celou aktivitu povede. Jeho úkolem je vybírat slovíčka z určité slovní zásoby a číst je svým spolužákům. Ostatní žáci stojí ve dvojicích před tabulí a snaží se dané slovo co nejrychleji přeložit, ať už z češtiny do angličtiny nebo naopak. Žák čtoucí slova určuje, kdo z dvojice přeložil slovíčko

správně a rychleji. Rychlejší žák postupuje do dalšího kola, kde bude soutěžit s dalšími spolužáky. Poražený se vrací na své místo, kde si v pracovním sešitě opakuje právě probíranou slovní zásobu. Soutěžící žáci tak postupně opouští prostor u tabule, kde v závěru zůstává pouze jeden výherce zvaný král.

3) Tabu

Hra *Tabu* opět slouží k procvičení slovní zásoby. Žáci si aktivitu mohou připravit i sami. Na kartičky napíší jedno slovo, které budou ostatní popisovat, a k němu připíší další tři slova, která se v popisu nesmí použít. Žáci si pak tahají připravené kartičky s předepsanými slovy od svých spolužáků, anglicky je popisují celé třídě a ostatní dané slovo hádají. Hra se nazývá tabu z důvodu, že tři slova související se slovem nadřazeným jsou tabu a nesmí být v popisu použita.

4) Wordwall

V hodinách angličtiny lze také využít on-line aplikaci zvanou *Wordwall* (viz přílohy R, S), která slouží pro tvorbu vlastních interaktivních aktivit jako spojování slov, řazení, kvízy, přiřazování, anagramy, hádání slov, pexeso, osmisměrky a další. Je vhodná především k aktivizaci žáků. Obsahuje spoustu šablon pro tvorbu aktivit, které lze následně sdílet s ostatními učiteli, nebo je možné využít nějakou z předem vytvořených aktivit v galerii aplikace, která se v případě potřeby dá upravit dle představ. Tyto hravé interaktivní aktivity pro žáky lze následně využít na libovolném zařízení (počítač, mobil, interaktivní tabule) v různých předmětech (Jelínek, Sýkorová, 2022). On-line aplikace je k nalezení na webových stránkách *wordwall.net* a po vytvoření účtu je zdarma přístupná všem učitelům.

12.3 Příklad vyučovací hodiny anglického jazyka se zaměřením na vnitřní motivaci

Následující vyučovací hodina anglického jazyka je určena žákům 7. třídy a její hlavní náplní je procvičování počítatelných a nepočítatelných podstatných jmen. Celou hodinu lze pojmout jako cestu pohádkou, která bude zahájena motivací hádankou a zároveň pohádkou.

Žákům na začátku není sdělené téma ani náplň hodiny. Výuka začíná tím, že žáci hádají anglický název pohádky, a to tak, že každý řekne jakékoliv písmeno anglické abecedy. Pokud je dané písmeno v názvu pohádky, učitel ho zapíše na tabuli na předepsané linky

korespondující s počtem písmen v názvu. Žák, který bude znát název pohádky, se přihlásí. Výsledný název pohádky je „Cinderella“, což v češtině znamená Popelka. Učitel následující aktivitu uvede tím způsobem, že řekne: *„Víme, že Popelka byla velice pracovitá. Proto se pokusíme společně vyjmenovat co nejvíce činností, které Popelka musela dělat“*. Žáci v angličtině říkají různé činnosti, jako třeba „cook“ – vařit, „sweep“ – zametat, „wash the dishes“ – mýt nádobí, „sort“ - třídít atd. Na tento úvod, kdy si žáci zopakovali anglickou abecedu, naučili se nové slovíčko, kterým je název pohádky, a zopakovali si domácí činnosti v angličtině, lze plynule navázat další aktivitou, která už je zaměřena přímo na počítatelná a nepočítatelná podstatná jména: *„Jednou z činností, které by Popelka v dnešní době mohla dělat, je určitě i třídění odpadu. Proto se nyní vžijeme do role Popelky a nebudeme třídít odpad, ale podstatná jména, která rozmístíme do dvou pytlů nakreslených na tabuli, podle toho, zda se dají spočítat či nikoli“*. Žáci následně obdrží kartičky s různými počítatelnými i nepočítatelnými jmény, které magnetem připevní do příslušného pytle na tabuli.

Vyučovací hodina je zastřešená tématem pohádky, což je pro žáky velice zajímavé. Aktivity na sebe hezky navazují a jsou vtípně pojaty. Žáky zcela jistě zaujme fakt, že jednou z činností Popelky je i třídění odpadu. Učitel se tak v hodině okrajově dostane i nad rámec učiva, kdy žákům naznačí, že třídít odpad je důležité a s nadsázkou sdělí, že i Popelka, jako smyšlená pohádková postava, by tak činila.

13 Shrnutí metodické části

Všeobecně platí, že žáci všech věkových kategorií, pro které je učení nezajímavé, jsou neklidní. Je proto důležité určitými metodickými postupy či prostředky dopomoci k tomu, aby se pozornost všech žáků soustředila na učitele, a tím se jeho práce stala co nejefektivnější (Obrdlíková, 2006). V rámci metodické části bylo takovýchto motivačních a aktivizačních metod a her využitelných v hodinách českého a anglického jazyka popsáno hned několik a některé aktivity byly dokonce rozvrženy do vyučovacích jednotek. Prokázalo se, že oba předměty nabízí velkou škálu možností, pomocí kterých lze vyučovací hodinu ozvláštnit, a jsem přesvědčena o tom, že pro mnohé vyučující mohou být zmíněné náměty zaměřené na navození vnitřní motivace k učení bohatým zdrojem inspirace.

Závěr

Diplomovou práci s tématem vnitřní motivace žáků k učení na 2. stupni základních škol tvořily tři ústřední segmenty.

Teoretická část se oblastí vnitřní motivace zabývala především z hlediska výchovně vzdělávacího procesu, daný termín podrobně objasnila a zároveň vymezila vůči motivaci vnější. Zahrnula také možnosti podpory vnitřní motivace pomocí aktualizace vybraných lidských potřeb a na základě několika odborných publikací ověřila, že je zejména u žáků základních škol velice důležitá a má značný vliv na jejich učební činnost.

Prostřednictvím kvantitativního výzkumu bylo zjištěno, jak často a v jaké podobě se žáci na 2. stupni základních škol s vnitřní motivací setkávají a jak je tomu ve výuce českého a anglického jazyka. V rámci dotazníkového šetření se také prokázalo, že žáci jsou k učení povzbuzováni jak motivací vnitřní, tak motivací vnější, a že podpora učitelů a jejich snaha o navození vnitřní motivace v hodinách češtiny a především angličtiny je poměrně intenzivní. Na základě kvalitativního výzkumu čerpajícího z rozhovorů s učiteli se zase podařilo získat několik námětů, jak vnitřní motivaci k učení u žáků 2. stupně navodit, a to i ve vybraných předmětech. Dotazovaní učitelé vycházeli ze svých vlastních zkušeností a mimo jiné poskytli cenné rady do života pedagoga.

V poslední metodické části práce byly pro navození vnitřní motivace k učení popsány vybrané motivační metody a aktivity čerpané nejen z odborné literatury, ale také z dosavadní praxe a ze zkušeností pedagogů zúčastněných kvalitativního výzkumu. Jednotlivé náměty byly opět vztahovány k výuce češtiny a angličtiny. Tuto část doplňují také příklady konkrétních vyučovacích hodin, v přílohách pak ukázky několika vlastních aktivit.

Cíl diplomové práce byl tedy splněn, oblast vnitřní motivace byla podrobně prozkoumána a její důležitost včetně vlivu na učební činnost žáků ověřena. Stejně tak byla zodpovězena otázka množství vnitřně motivovaných žáků k učení na 2. stupni základních škol a závěrem bylo uvedeno a popsáno několik námětů, jak vnitřní motivaci k učení navodit či alespoň podpořit.

Závěrečná práce mi přinesla spoustu nových zkušeností a v oblasti vnitřní motivace mě velice obohatila. Nejen, že jsem se mnohé dozvěděla o hlubší podstatě vnitřní motivace, ale také jsem se ujistila, že jako budoucí učitelka budu mít možnost vnitřní motivaci k učení u žáků podpořit. K tomu se mi podařilo nashromáždit spoustu námětů, které ve své profesi zcela určitě využiji. Velmi si také vážím otevřenosti dotazovaných pedagogů, kteří mi poskytli různá doporučení, podle kterých se budu moci řídit. Velký přínos spatřuji také ve výzkumu jako takovém, díky němuž jsem získala jisté povědomí o vnitřní motivaci jak od žáků, tak od učitelů, a vyzkoušela jsem si i práci s dotazníky a rozhovory, za což jsem velmi vděčná. Práce na tomto tématu mě velmi zaujala, a i přes původní obavy z nedostatku podkladů se mi zpracovávala dobře a je pro mě velkým přínosem.

Seznam použité literatury

Knižní zdroje:

BABUŠOVÁ, G. *Chybami se učíme: chyby aneb jak netradičně na diktáty*. Praha: PedF UK, 2011, roč. 3, č. 2, s. 133-141. ISSN 18041221.

BERLYNE, D. E. *Notes on Intrinsic Motivation and Intrinsic Reward in Relation to Instruction*. In: *Contemporary Issues in Educational Psychology*. London, 1972.

BOŽOVIČ, L. I., BLAGONADĚŽINA, L. V. *Izučeniye motivaciji poeděnija dětej i podrostkov*. Moskva: Pedagogika, 1972.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Didaktické studie. Praha: Grada, 2015. ISBN 9788024734507.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.

ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 8085937476.

DE CHARMS, R. *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*. New York: Irvington Publishers, 1976.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

HALL, I., HALL, D. *Evaluation and Social Research*. Hampshire-New York: Palgarve McMillan, 2004.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676865.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.

HELUS, Z., HRABAL V. ml., KULIČ V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.

HRABAL, V. *Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáků z hlediska pedagogické psychologie*. Praha: ČSAV, 1979, č. 2., s. 195–280.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 8004234879.

- HRABAL, V., PAVELKOVÁ I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677558.
- JUKLOVÁ, K. *Semináře z předmětu pedagogické psychologie pro učitele*, PedF UHK, 2020.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024733579.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008.
- KUMAR, R. *Research methodology*. London: Sage, 2005.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999. ISBN 807367176X.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2004.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC V. (eds.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748.
- MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026201984.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.
- PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry*. Praha: Fortuna, 2016. ISBN 9788073731304.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. In: *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018.
- RHEINBERG, F. *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen, Hogrefe, 1980. ISBN 3801701409.
- RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J. *Ovlivňování učební motivace*. Pedagogika, 51, 2001.
- SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787.
- SKUTIL, M., KŘOVÁČKOVÁ, B. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, Gaudeamus, 2006.

SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 2001.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026200857.

VACEK, P. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 9788074356841.

VÍŠKA, V. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 9788074350153.

VÚP. *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. Praha: VÚP. 2005. ISBN 808700003X.

WEINER, B. *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980. ISBN 9781461250920.

Elektronické zdroje:

Autorský tým APIV B. *Zapojme se všechny: Metody hodnocení žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. 2021 [cit. 2021-11-23]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/metody-hodnoceni-zaku-nejen-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.

Filozofie úspěchu. *Maslowova pyramida lidských potřeb*. [online]. 2011 [cit. 2022-1-23]. Dostupné z: <https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/#comment-5>.

GOŠOVÁ, V. *Metodický portál RVP.CZ: Motivace* [online]. 2011 [cit. 2021-8-27]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Motivace.

JAROŠOVÁ, Z. *Známkování a slovní hodnocení* [online]. 2019 [cit. 2021-11-23]. Dostupné z: <https://www.jindrichovice.cz/files/00000094.pdf>.

JELÍNEK, F., SÝKOROVÁ, P. *Guru ve škole: Wordwall* [online]. 2022 [cit. 2022-2-5]. Dostupné z: <https://www.guruveskole.cz/o-nas/>.

JINDROVÁ T. *Motivace k učení v českém jazyce a literární výchově na ZŠ*. [online]. 2019 [cit. 2021-11-23]. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/153717/DP_TJindrova.pdf.

NOVÁČKOVÁ, J. *Učitelské listy: Motivace* [online]. 2011 [cit. 2021-8-27]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2011/10/jana-novackova-rizika-soutezi-ve-skole.html>.

OBRDLÍKOVÁ, S. *Motivace a tvořivost ve výuce* [online]. 2006 [cit. 2022-1-24]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/2040/obrdl%C3%ADkov%C3%A1_2006_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Visual Education Ltd. *Wordwall: Tvořte své lekce lépe a rychleji* [online]. 2021 [cit. 2022-2-27]. Dostupné z: <https://wordwall.net/cs>.

ZIMMERMANNOVÁ, M. *Cesty katecheze: Co je vnitřní motivace a jak ji lze posílit či ohrozit* [online]. 2012 [cit. 2021-8-27]. Dostupné z: http://www.cestykatecheze.cz/_d/Co-je-vnitřni-motivace-a-jak-ji-lze-posilit-ci-ohrozit.pdf.

Seznam obrázků, grafů, tabulek

Obrázek 1: Maslowova pyramida lidských potřeb	16
Obrázek 2: Vztah mezi motivací a výkonem.....	28
Graf 1: Míra vnitřní motivace žáků k učení na 2. stupni ZŠ	41
Graf 2: Srovnání vnitřní motivace na ZŠ v Hradci Králové a ve Vrchlabí	42
Graf 3: Srovnání vnitřní motivace žáků k učení z hlediska pohlaví.....	42
Graf 4: Srovnání vnitřní motivace žáků k učení v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ	43
Graf 5: Míra vnitřní motivace žáků k učení ve výuce Čj a Aj.....	44
Graf 6: Srovnání vnitřní motivace žáků k učení ve výuce Čj a Aj	45
Graf 7: Vnitřní motivace žáků k učení ve výuce Čj a Aj v jednotlivých třídách 2. stupně.	45
Graf 8: Učitelova podpora vnitřní motivace žáků k učení ve výuce Čj a Aj.....	47
Graf 9: Porovnání vlivu učitele na vnitřní motivaci žáka k učení ve výuce Čj a Aj.....	47
Tabulka 1: Srovnání vlastností sumativního a formativního hodnocení	34
Tabulka 2: Vyhodnocení jednotlivých položek první otázky dotazníku	40
Tabulka 3: Výpočet četnosti vnitřně motivovaných žáků na 2. stupni ZŠ	41
Tabulka 4: Vyhodnocení jednotlivých položek 2. a 3. otázky dotazníku	44
Tabulka 5: Vyhodnocení 4.–10. otázky dotazníku	46

Seznam příloh

Příloha A: Změny ze strany žáka – komparace názorů žáků a učitelů ke zlepšení vztahů

Příloha B: Dotazník pro žáky

Příloha C: Transkripce rozhovoru – respondent 1 (ČJ–NJ)

Příloha D: Transkripce rozhovoru – respondent 2 (AJ–TV)

Příloha E: Transkripce rozhovoru – respondent 3 (ČJ–RJ)

Příloha F: Rozhovor s učiteli – přehled výpovědí

Příloha G: Aktivita s košíčky

Příloha H: Báseň Vepři ve při

Příloha I: Kaligram

Příloha J: Porovnání básně a kaligramu

Příloha K: Doplnění básně Povídačka o měsíci

Příloha L: Přehled základních druhů rýmů

Příloha M: Určování rýmů

Příloha N: Určování rýmů v písni

Příloha O: Hra na básníky

Příloha P: Koláž z vlastních fotografií

Příloha Q: Příběhy tvořené podle koláže fotografií za použití nepravidelných sloves

Příloha R: Wordwall – kvíz o Londýně (Visual Education Ltd, 2021)

Příloha S: Wordwall – procvičování nepřímé řeči (Visual Education Ltd, 2021)

Přílohy

Příloha A: Změny ze strany žáka – komparace názorů žáků a učitelů ke zlepšení vztahů (Mešková, 2012, s. 105)

Změny v chování žáka ve vzájemné spolupráci učitele a žáka v učení se žáka	
Výroky žáků	Výroky učitelů
Chování žáka	
<ul style="list-style-type: none"> • odstranit nevhodné chování; více disciplíny • dodržovat školní řád: nekouřit, šetřit majetek školy 	<ul style="list-style-type: none"> • odstranit negativní chování; disciplína • dodržovat školní řád; stop vulgárním slovům • více tolerance k spolužákům
61 %	86 %
Spolupráce učitele a žáka	
<ul style="list-style-type: none"> • aby žák dával víc pozor, soustředil se; aby více spolupracoval s učitelem • aby měl žák k učiteli více úcty, respektoval ho • aby se „vžil do kůže“ učitele, aby více důvěřoval učiteli, neobviňoval učitele, když se učitel snaží 	<ul style="list-style-type: none"> • více pozornosti ze strany žáka, aby spolupracoval s učitelem • více úcty k učiteli, respektovat učitele • -
46 %	24 %
Učení se žáka	
<ul style="list-style-type: none"> • aby byl žák odpovědnější v učení, lépe se připravoval • vyšší aktivita ze strany žáka, aby se ptal • ať si žák uvědomí, že je na střední škole 	<ul style="list-style-type: none"> • zodpovědnější a lepší příprava na vyučování • vyšší aktivita ze strany žáka, aby se žák více ptal • změna postojů k učení, zájem o učení; odpovědnost za sebe
26 %	138 %! ³

Příloha B: Dotazník pro žáky (VÚP, 2005; Hrabal, Pavelková, 2010)

Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ – VNITŘNÍ MOTIVACE žáků k učení

Třída: _____

Pohlaví: dívka / chlapec

U každého tvrzení zaškrtněte, jak moc s ním souhlasíte či nesouhlasíte.

1) Ve škole se snažím, protože:	<i>zcela souhlasí</i>	<i>spíše souhlasí</i>	<i>spíše nesouhlasí</i>	<i>zcela nesouhlasí</i>
- to, co se učím, mě zajímá.				
- mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím.				
- chci jednou mít dobrou práci (povolání).				
- chci být lepší než ostatní.				
- chci, aby mě učitelé měli rádi.				
- moji rodiče chtějí, abych byl ve škole dobrý.				
- učení považuji za povinnost.				

Zaškrtněte možnost, která se na vás nejvíce hodí v rámci českého a anglického jazyka.

2)	Čj mě zajímá: <i>velmi – dost – málo – vůbec</i> Aj mě zajímá: <i>velmi – dost – málo – vůbec</i>
3)	Čj je pro moji budoucnost významný: <i>velmi – dost – málo – vůbec</i> Aj je pro moji budoucnost významný: <i>velmi – dost – málo – vůbec</i>

		<i>zcela souhlasí</i>	<i>spíše souhlasí</i>	<i>spíše nesouhlasí</i>	<i>zcela nesouhlasí</i>
4)	Na hodině se cítím dobře.	Čj			
		Aj			
5)	Učitel(ka) k nám přistupuje spíše kamarádsky, má pro nás pochopení.	Čj			
		Aj			
6)	Učitel(ka) je spravedlivý/spravedlivá.	Čj			
		Aj			
7)	Učitel(ka) mě pro učivo umí nadchnout.	Čj			
		Aj			
8)	Učitel(ka) nás zapojuje do výuky a nechává nás, abychom vše, co můžeme, objevili sami.	Čj			
		Aj			
9)	Když se učíme novou látku, víme, proč se ji učíme.	Čj			
		Aj			
10)	Učitel(ka) nám po testu nebo ústním zkoušení objasňuje, v čem jsme chybovali.	Čj			
		Aj			

Příloha C: *Transkripce rozhovoru – respondent 1 (ČJ–NJ)*

1) Jak byste definoval(a) vnitřní motivaci žáků?

Vnitřní motivace je motorem všeho dobrého, za vše, co si přivodíme, si můžeme sami, ať už v dobrém nebo špatném smyslu. Každý je svým štěstím strůjce. Je to o tom, že chci a ne, že musím. Je velmi důležitá, bez ní tady nemůžeme být. Motivace je prostředek k tomu abychom se cítili šťastní a měli se rádi, abychom si užili život a mohli jsme pozitivní energii rozdávat dál. O tom jsem přesvědčená. Vnitřní motivace je motorem všeho dobrého, za vše, co si přivodíme, si můžeme sami.

2) Když se myšlenkami vrátíte do svých žakovských let, vzpomenete si, u kolika učitelů jste se zhruba setkal(a) s tím, že se na ZŠ a SŠ snažili u Vás vnitřní motivaci navozovat?

Co se vnitřní motivace a mé profese týče, vrátila bych se myšlenkami ještě dříve než do školních let. Moc dobře si pamatuji, že ještě před tím, než jsem začala chodit do školky, mě fascinovaly knížky. Barevné knížky s nádhernými přebaly a lesklými stránkami. Protože jsem byla ranní ptáče, nanosila jsem si do postele hromady barevných krásných knížek, když ještě všichni spali a hrála jsem si na to, že učím. Fiktivním dětem jsem knížky ukazovala a představovala si „žáky“, jak reagují a jak si s nimi o knížkách povídám. Jelikož mám tři starší sourozence a viděla jsem u nich, že se musí učit a že si nosí domů různé učebnice, hrozně ráda jsem jim je brala a hrála si s nimi.

Napadají mě dva učitelé, kteří jsou naprostými protipóly. První je učitel němčiny, bývalý ředitel školy, který byl ohromný pedant. Vždy nám hrál na klarinet a když si vlhčil jazyk klarinetu, táhla se mu od pusy slina a my jsme ho úplně nenáviděli. Divím se, že jsem po této zkušenosti vůbec šla studovat němčinu, protože tento člověk ve mně zanechal neskutečně nepříjemný pocit. Takovým učitelem bych se rozhodně nikdy nechtěla stát. Jeho hodiny byly jedna jako druhá, nebyla tam žádná zábava ani prostor k jakémukoliv vyjádření nebo improvizaci, všechno bylo jako přes kopírák. Ještě k tomu to byl bývalý komunista, takže jsme ho neměli rádi už od začátku.

Druhá učitelka, která mě napadá, byla velmi moderní a inovátorská, ráda si povídala. Hodiny s ní nebyly tak přísné a striktní, jako jsme byli zvyklí u ostatních učitelů. Dostali jsme ji jako třídní a já jsem ji úplně zbožňovala. Hodiny s ní byly opravdu příjemné a velmi ráda na ni vzpomínám.

3) Je pro Vás některý z Vašich bývalých učitelů z hlediska navozování vnitřní motivace vzorem?

Mám víc takových vzorů a zrovna na Bezručově ZŠ jich je hned několik, kteří mě motivují každý den. První mě napadá kolegyně češtinářka, která už odešla učit jinam. Byla takovým typem srdcaře. Dělal vše s obrovským nadšením, neustále nabitá energií. Čeština ji opravdu naplňovala, gramatika ji bavila, dělala si přípravy už od 5 hodin ráno, aby je měla hotové. Nakonec to většinou všechno nestihla, protože je tím typem učitele, který se vždycky zakecá a po 45 minutách zjišťuje, že neudělali vůbec nic. Ale děti ji zbožňovali právě pro tu její srdečnost, upřímnost, optimismus a energii. Takového člověka potkat je obrovské štěstí a já jsem měla tu čest s ní učit a být s ní v kabinetě. Byla energetickým motorem, jestli víte, co tím chci říct. Optimista.

Další kolegyně, která už je v důchodu, češtinářka a dějepisářka, je dáma s obrovským charismatem. Pak mě napadá ještě jedna kolegyně, která mi úplně tak nevyhovuje lidsky, ale jako češtinářka je absolutně dokonalá. Veškeré svoje hodiny má propracované, perfektně spolu souvisí, různě se prolínají a navazují na sebe.

4) Kolik žáků v běžné třídě na 2. stupni ZŠ je podle Vás vnitřně motivovaných k učení? Vyjádřete procentuálně.

To je asi hrozně individuální. Takový letmý odhad je třeba třetina žáků z mých tříd, tedy 30 % žáků. Jinak nedokážu vůbec odhadnout.

Aby si člověk uvědomil, že je to vnitřní motivace, tak si myslím, že je to až druhý stupeň. Tam se začínají myšlenky trochu třídit a říkáte si, proč já to vlastně dělám. Dělán to kvůli rodičům, známám, nebo proto abych byla nejlepší ze třídy, a nebo to dělá dobře mně?

Řekla bych, že uvědomování začíná při přechodu na druhý stupeň, takže ta 6., 7. třída, kdy to trochu začíná v dětech zrát.

5) Zaměřujete se na aktivizaci vnitřní motivace žáků k učení při přípravě na vyučovací hodinu? Pokud ano, jakým způsobem?

Snažím se hodiny udělat zajímavé. Vždycky si představím, kdybych já byla tím žákem, jestli by mě to bavilo a jak by mě to bavilo. Každá látka se dá uchopit tak, že může být určitým způsobem poutavá a zajímavá. U daného tématu musíme udělat něco zvláštního a zajímavého, aby si to ten člověk zapamatoval. Stejně jako texty. Když máte literaturu, můžete ji vykládat chronologicky jako výklad a je to v pořádku. Ale myslím si, že je to hlavně o výběru textu. Záleží jenom na vás, jako učitelce, jakého autora a jakou ukázkou si přinesete a jak s ní budete pracovat. Pro mě bylo důležité uvědomit si, že vyučování není jenom o předávání informací, ale o tom způsobu. Způsob, který bude zajímavý a vtipný – můžete hrát divadlo, cokoliv. Nějak upoutat, samozřejmě se nezesměšňovat. Důležité je tedy představit si, že sedíte v lavici a zamyslet se nad tím, co by vás bavilo. Dobré je chystat si další přípravy na základě zpětné vazby, kterou získáte od žáků. Ne každá látka je zajímavá, např. trpný a činný rod v češtině, ale je možné ukázat ji na příkladech, které budou vtipné, nebo budou ze současného života. Vše lze udělat zajímavě, aby to utkvělo a nedělat z toho jenom povinnost, že máme splněno a jedeme dál.

Také dávám prostor dětem, aby mi řekli svou představu. Důležitá je odezva na konci hodiny nebo roku, zhodnocení z jejich strany, abych věděla, jak hodnotí mou práci, co oceňují a co by udělali jinak.

6) Kolik učitelů se podle Vás snaží o navození vnitřní motivace k učení u žáků na 2. stupni ZŠ? Vyjádřete procentuálně.

Když se zaměřím hlavně na své kolegy, řekla bych, že tak 40 %.

7) Co je podle Vás pro navození vnitřní motivace k učení klíčové?

Asi ten dobrý pocit z toho, že vás někdo ocení. Ocenění toho, že tu investovanou energii do toho dali, a že to může nést další ovoce. Je tam strašně důležitý ten pocit úspěchu, protože ve škole se děti neustále srovnávají. Každý z žáků potřebuje zažít pocit úspěchu a nám učitelům nic neudělá říct: „dobrý, super, tohle se ti povedlo, jsem na tebe pyšná, překvapil si..“ a žákům to dodá sebevědomí. Další, co souvisí s vnitřní motivací, je pocit sebevědomí. Ruku na srdce, kdo má vysoké sebevědomí. Zase se říká že samochvála smrdí, takže musí se najít ten správný balanc. Rozhodně bychom měli podporovat zdravé sebevědomí, podporovat žáky v tom, co jim jde a co je baví. Dát jim optimismus do budoucna.

Důležitá je také osobnost učitele, jak na žáky zapůsobíte. Když ve vás uvidí vzor a autoritu, někoho, kým by se třeba jednou chtěli stát, tak si myslím, že je to obrovský motor, proč být v něčem dobrá. Být spolehlivá, důsledná a spravedlivá, protože děti jsou na spravedlivost dost náchylní.

8) Máte nějaké osvědčené metody nebo aktivity, které byste k navození vnitřní motivace doporučil(a)?

Děti mají rády, když je ve třídě dobrá nálada, takže je důležité do hodin zakomponovat něco, u čeho se žáci zasmějí a hezky se naladí. Pokud žáci vycítí, že přicházíte s dobrou náladou, udělá to hrozně moc.

9) Napadají Vás nějaké náměty, jak vnitřní motivaci navodit konkrétně ve výuce českého a anglického jazyka? Uveďte příklad.

Vnitřní motivace je vždy spjatá s tím, co nás baví. Aktivity nebo úkoly, které zadáváme, by se měly

týkat toho, co děti konkrétně baví a co je naplňuje. Pokud budeme mít v hodině šikovného fotbalistu, tak se ho nebudeme ptát na umění. Během výuky budeme mít přehled o tom, co koho baví a na základě toho budeme zadávat úkoly, aby žáci mohli psát o tom, co jim jde a v čem jsou dobří. To jim opět může pomoci zažít pocit úspěchu.

10) Uměl(a) byste si představit vlastní výuku bez opory o vnější motivaci?

V hodině můžu působit hlavně motivací vnější, pochvalami, oceňováním, pozitivními odezvami. Důležitější je však motivace vnitřní. Vnější motivací na to můžeme zapůsobit, ale je to dlouhodobý proces.

Asi by to šlo, ale jen u dětí, kteří jsou uvědomělé, mají to v hlavě srovnané a už od začátku cítí, že chtějí něčeho dosáhnout. Samozřejmě netvrdím, že hodnocení známkami je vždy spravedlivé. Ne každá jednička je stejná jako jednička. Porovnávat různé schopnosti mezi různými dětmi nelze, jsou tam obrovské rozdíly ať už sociální nebo intelektové. Každý má talent a vlohy na něco jiného. Je to opravdu velmi ošemetné, a proto se snažím každou známku doprovodit nějakým komentářem, aby žáci věděli, jak moc si té známky vážím. Myslím si, že vnější motivace může v některých případech i uškodit.

Příloha D: Transkripce rozhovoru – respondent 2 (AJ–TV)

1) Jak byste definoval(a) vnitřní motivaci žáků?

Pod vnitřní motivací žáků si představím vnitřní touhu dítěte, která ho vede k tomu, aby se učilo.

2) Když se myšlenkami vrátíte do svých zákovských let, vzpomenete si, u kolika učitelů jste se zhruba setkal(a) s tím, že se na ZŠ a SŠ snažili u Vás vnitřní motivaci navozovat?

Velký vliv na mě na ZŠ měla moje paní učitelka angličtiny, díky které možná i teď angličtinu učím. Sice není konkrétní důvod proč zrovna ona, ale uměla hezky anglicky a hodiny s ní mě bavily, takže díky tomu jsem získala lásku k jazyku. Poprvé jsem se s vnitřní motivací pravděpodobně setkala až v 5. třídě právě díky této paní učitelce, z prvního stupně si bohužel už moc nepamatuji.

3) Je pro Vás některý z Vašich bývalých učitelů z hlediska navozování vnitřní motivace vzorem?

Vzorem byla například tato paní učitelka angličtiny, i přes to, že moje první známka od ní byla trojka a obřečela jsem to. Ani to mě tehdy neodradilo a byla to ona, kdo mě navedl k mojí nynější práci.

4) Kolik žáků v běžné třídě na 2. stupni ZŠ je podle Vás vnitřně motivovaných k učení? Vyjádřete procentuálně.

Myslím si, že hodně záleží, o který předmět se jedná. Víím o jednom žákovi, kterému angličtina vůbec nejde, a naopak v jiných předmětech, jako je třeba zeměpis, velmi vyniká. Co se angličtiny týče, tam je ta vnitřní motivace u dětí poměrně vysoká, a to v souvislosti s technologiemi, Netflixem, počítači, telefony. Troufám si říct, že vnitřně motivovaných je až 70 % dětí. V českém jazyce a ostatních předmětech je to pak určitě nižší procento, protože v dnešní době každý řekne, že si pravopis vyhledá na internetu, všechno vypočítá na kalkulačce a ke všemu má Google. Právě kvůli tomu se vnitřní motivace dost snižuje.

5) Zaměřujete se na aktivizaci vnitřní motivace žáků k učení při přípravě na vyučovací hodinu? Pokud ano, jakým způsobem?

Samozřejmě se každou hodinu snažím udělat zábavnou a zajímavou, ale není to úplně v souvislosti s vnitřní motivací. Jsem přesvědčená, že pokud bude žáky hodina bavit, bude je bavit i angličtina a budou se ji chtít učit.

6) Kolik učitelů se podle Vás snaží o navození vnitřní motivace k učení u žáků na 2. stupni ZŠ? Vyjádřete procentuálně.

Byla bych moc ráda, kdybych mohla říct, že všichni, ale bohužel nejsem v hodinách svých kolegů, takže vůbec nemůžu hodnotit, jak to tam funguje. Ale třeba z pohledu svých dcer a podle slov kolegů bych řekla třeba jenom 60 %.

7) Co je podle Vás pro navození vnitřní motivace k učení klíčové?

Důležité je u žáků vybudovat zájem o předmět a nějakým způsobem je pro učivo nadchnout. Nechat je, aby objevili sami, že to k životu potřebují. Pokud mám mluvit konkrétně za angličtinu, žáci musí sami zjistit, co všechno jim umožní jazyk, pokud ho umí, a k čemu všemu jim usnadní přístup.

8) Máte nějaké osvědčené metody nebo aktivity, které byste k navození vnitřní motivace doporučil(a)?

Určitě jakékoliv hry, protože když se děti učí hrou, učivo se pro ně stává atraktivní. Spoustu dětí baví, když můžou něco připravovat pro ostatní spolužáky. Třeba si připraví tajenku a na začátku hodiny ji vedou. Už jen to, že je dítě na chvíli učitelem a že může pro ostatní něco připravit, je pro ně veliké zpestření. Stejně tak je baví i skupinová práce, práce ve dvojicích. Zábava může být v hodině pojata i formou nějakých filmů, videí či písniček.

9) Napadají Vás nějaké náměty, jak vnitřní motivaci navodit konkrétně ve výuce českého a anglického jazyka? Uveďte příklad.

V angličtině je to např. Wordwall. Používám ho téměř v každé třídě od 2. po 9. a v kládám jim tyto aktivity i do Teamsů, aby si danou gramatiku mohli procvičovat i doma. Děti jsou za to vděčné a mám dokonce i zpětnou vazbu od rodičů, že je to opravdu baví, zkouší si to doma a pak mají radost, že jim to ve škole jde. Dále můžu zmínit hru na krále, nebo hru taboo, kterou si žáci připraví sami. Navzájem si na kartičky napíší jedno slovo, které budou ostatní popisovat, a k němu připíší další tři slova, která se v popisu nesmí použít. Obecně jsou to jakékoliv hry, na kterých se samy děti podílí. Třeba si připraví i referát na nějaké youtubery, nebo filmy či seriály, to je hrozně baví. Je dobré nechat žáky vytvářet podklady, protože tam promítnou aktuální témata a věci, které znají, baví je a mají o ně zájem.

10) Uměl(a) byste si představit vlastní výuku bez opory o vnější motivaci?

Neumím si to představit, pochvaly i pokárání k tomu podle mě patří. Každé dítě je sice jiné, ale pro někoho je tím hnacím motorem i to, že je pokárané nebo mu je doporučeno, v čem by se mělo zlepšit. Ale podporovat kladnou motivaci je samozřejmě lepší.

Příloha E: Transkripce rozhovoru – respondent 3 (ČJ–RJ)

1) Jak byste definoval(a) vnitřní motivaci žáků?

Vnitřní motivace by rozhodně měla vycházet z nitra žáků. Ovšem je podle mého velice důležité, aby učitel uměl pracovat s tím, jak je žák vnitřně naladěný a v jakých směrech může rozvíjet jeho vnitřní motivaci, individuálně přistupovat ke svým žákům a jejich možnostech a zájmům. Například nejde-li někomu matematika, a učitel bude stále dávat špatné známky, namísto toho, aby se žákovi snažil látku lépe přiblížit a zpříjemnit, výsledek vnitřní motivace se nedostaví. Řekla bych, že vnitřní motivace je jakýmsi prolnutím toho, co žáka baví, zajímá, v čem vyniká, a zároveň toho, jak k tomu pedagog přistupuje.

2) Když se myšlenkami vrátíte do svých žákovských let, vzpomenete si, u kolika učitelů jste se zhruba setkal(a) s tím, že se na ZŠ a SŠ snažili u Vás vnitřní motivaci navozovat?

Rozhodně si myslím, že většina učitelů na základní i střední škole se u mě, ale i u celé třídy snažila o to, abychom byli vnitřně motivováni.

3) Je pro Vás některý z Vašich bývalých učitelů z hlediska navozování vnitřní motivace vzorem?

Určitě ano. Asi největším vzorem je paní učitelka, která byla po celých osm let na gymnáziu naší třídní učitelkou a též češtinářkou. Myslím si, že to právě souvisí i s tím, že se snažila brát nás jako osobnosti, s tím, co k nám vše patří. K tomu napomohly i různé výlety, akce. Na základě toho, že se nás snažila dobře poznat, pracovala s námi v hodinách, věděla, jakou nám má doporučit četbu, aby nás zaujala, dávala nám často velký výběr v různých úkolech a podobně. Moc si vážím toho, že k nám přistupovala opravdu ke každému jako k výjimečné lidské bytosti, a to se odrazilo kladně právě i ve výuce, nejen, že panovala příjemná atmosféra, ale i nás tak posouvala dále ve znalostech čj.

Dalším vzorem byl pán, který nás učil biologii. Vždy nám přinášel zajímavé exponáty, pouštěl nám úžasná videa (např. s Davidem Attenborowem) a po jeho hodinách jsem vždy až lačnila po dalším poznávání probírané látky, často jsem pak hledala v encyklopedii nebo sledovala dokument. Vtáhl nás do říše živočichů nenásilnou, naopak velmi zábavnou formou a přiznám se, že asi k jinému předmětu jsem si sama dobrovolně a s obrovskou vnitřní motivací nesháněla tolik informací.

4) Kolik žáků v běžné třídě na 2. stupni ZŠ je podle Vás vnitřně motivovaných k učení? Vyjádřete procentuálně.

Toto je velice těžká otázka.. myslím si, že velkými faktory jsou především učitelé, samotný předmět a typ školy, ale i rodina, ze které děti pocházejí, ale tipnula bych přibližně 50 % i vzhledem k přihlédnutí k náročnému věku na 2. stupni ZŠ. Také bych si myslela, že je určitě v tomto věku více motivovaných dívek než chlapců. Kdybych to mohla genderově rozložit, u chlapců bych tipnula ne příliš optimistických 30 %, u dívek cca 65 %.

5) Zaměřujete se na aktivizaci vnitřní motivace žáků k učení při přípravě na vyučovací hodinu? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano, určitě, vždy se snažím tvořit cvičení různého typu, tak, aby si každý „přišel na své“ a sám si v hodině našel vnitřní motivaci. Něco je zaměřeno občas extrovertně (společná práce ve skupinách), něco introvertně (žák si sám píše text a podobně). Myslím si, že právě různorodost je klíčem úspěchu. Každý jsme od přírody jiný a učitel by podle mě každému měl dát možnost se v něčem najít.

6) Kolik učitelů se podle Vás snaží o navození vnitřní motivace k učení u žáků na 2. stupni ZŠ? Vyjádřete procentuálně.

Opět samozřejmě vše záleží na lidech a mnoha faktorech. Troufám si odhadnout cca od 70 do 80 %.

7) Co je podle Vás pro navození vnitřní motivace k učení klíčové?

Jak jsem již předeslala v jedné z předešlých otázek, myslím si, že klíčové je poskytnutí různorodých podnětů a aktivit našim žákům. U některých každý sám najde svoji vnitřní motivaci, ne však všechny motivuje jedna a ta samá aktivita/ typ výuky/ konkrétní látka apod.

8) Máte nějaké osvědčené metody nebo aktivity, které byste k navození vnitřní motivace doporučil(a)?

Určitě by se jednalo o aktivity, které vedou děti i k celkovému sebepoznání. Nemohu takto popsat „konkrétní recept“, u každého podle mne platí něco jiného.

9) Napadají Vás nějaké náměty, jak vnitřní motivaci navodit konkrétně ve výuce českého a anglického jazyka? Uveďte příklad.

Myslím si, že právě jazyky jsou pro učitele úžasné v tom, že můžeme hodiny vést pestře a velmi různorodě. Tady bych volila rozhodně četbu; tím, že si děti zamilují jisté dílo či autora, ale mohlo by se jednat i seriál, například tenkrát námi milované Přátele, si žáci mohou najít i větší lásku k jazyku a vnitřní motivace se tak také dostaví, začnou se jazyku lépe věnovat. Myslím si, že konkrétně u jazyků není klíčem k vnitřní motivaci „biflování“ správné gramatiky, ale hlavně probuzení lásky dětí k literatuře. Dále mne například napadá, ale to by se týkalo spíše žáku SŠ, že jelikož je anglický jazyk i páce v zahraničí populární a jdou ruku v ruce, motorem a tzv. vnitřní motivací pro někoho může být touha po práci v zahraničí.

10) Uměl(a) byste si představit vlastní výuku bez opory o vnější motivaci?

Toto je opravdu těžká otázka. Musím odpovědět, že nejspíše ne. Vnější motivace je rozhodně důležitá a alespoň za mne jde také ruku v ruce s motivací vnitřní. A zvláště pro děti v pubertálním věku je velice důležité, co dělá okolí, jak je vnímá, a tím ale formují i sebe, uvědomují si své cíle, hodnoty. To poté vede k vnitřní motivaci, která ale sílí až věkem, u někoho je samozřejmě přirozená a objeví se velice brzy, u někoho však až v hluboké dospělosti. I s tím pedagog musí umět naložit.

Nicméně u dětí tohoto věku si nedovedu představit výuku založenou pouze na vnitřní motivaci. Možná až na VŠ. Děti na 2. stupni ZŠ potřebují jasné hranice, pochvaly, odměny i tresty, jasné termíny, ale i známkové hodnocení.

Příloha F: *Rozhovor s učiteli – přehled výpovědí*
(VM = vnitřní motivace)

Respondent:		1	2	3	4	5
Aprobace:		ČJ–NJ	AJ–TV	ČJ–RJ	ČJ–OV	AJ–RJ
Věk:		42 let	46 let	27 let	28 let	26 let
Délka ped. praxe:		17 let	21 let	2 roky	2 roky	1 rok
Základní škola:		Hradec Králové	Hradec Králové	Jánské Lázně	Kolín	Vrchlabí
1.	Definice VM žáků:	vnitřní motor, způsobuje pocity štěstí	vnitřní touha dítěte, vede k tomu, aby se učilo	prolnutí toho, co žáka baví, zajímá, v čem vyniká a přístupu pedagoga	zájem o učivo, sami od sebe se chtějí dozvědět více	vnitřní pocit, kdy žáci sami chtějí být dobří
2.	Četnost učitelů zaměřujících se na VM:	2	1	většina	1	0
	První setkání s VM:	ve školce	v 5. třídě ZŠ	v 1. ročníku osmiletého gymnázia	v 1. ročníku SŠ	v 8. třídě ZŠ
3.	Vzor:	2 učitelé ZŠ	1 učitelka ZŠ	2 učitelé na gymnáziu	1 učitel na SŠ	0
4.	Četnost VM žáků na 2. stupni ZŠ:	30 %	40 %	50 %	25 %	30 %
5.	Aktivizace VM při přípravě na hodinu:	vžití se do role žáka, zajímavé uchopení tématu, zvolení poutavého a vtipného způsobu předání	zábavné pojetí hodin	střídání aktivit (skupinová, samostatná práce), cvičení různého typu	podpora samostatné práce žáků	tvorba aktivit, které žáky baví
6.	Četnost učitelů se zaměřením na VM:	40 %	60 %	75 %	50 %	30 %
7.	Podstata VM:	pocit úspěchu, osobnost učitele (vzor, autorita), spolehlivost, důslednost, spravedlnost a dobrá nálada	vybudování zájmu o předmět, nadchnutí pro učivo, prostor pro objevení toho, co je k životu potřeba	poskytnutí různorodých aktivit	vzbuzení zájmu	učivo podané zábavnou formou s osvětlením jeho důležitosti a využití

8.	Metody, aktivity pro navození VM:	prostor pro žáky na zpětnou vazbu, individuální aktivity, pozitivní zakončení kritiky, známky doprovázené komentářem	hry, podílení se na přípravě aktivit (tajenka, filmy, videa, písně), skupinová a párová práce	aktivity vedoucí k celkovému sebepoznání	samostatná tvorba projektů na téma dle vl. výběru	hry a soutěže
9.	Náměty pro navození VM v ČJ a AJ:	–	Wordwall, Hra na krále, Tabu	četba, seriál (př. Přátelé)	zpracování referátu na zákl. četby dle vlastního výběru	přesvědčení o důležitosti AJ
10.	Výuka bez vnější motivace:	spíše ne, pouze u uvědomělých žáků	ne, pochvaly a pokárání k tomu patří	ne, vede k VM	spíše ne, opora je podstatná	ne, i vnější motivace je často nízká

Příloha G: *Aktivita s košíčky*

Rozdělte slova podle rýmů.

sklenice rvačka
doprava ložnice
zpěvačka vysílačka
hranice hračka stanice
představa značka výprava
silnice postava únava



Příloha H: *Báseň Vepři ve při*

Vepři ve při

Hádají se bratři vepři,
vedou vepří rozepře.
„Bratře vepři, už se nepři!“
Já se nepřu! Kdo se pře?

„Zase už jsi se mnou ve při!“
Strč si rypák do pepře“
Zapomněli, bratři vepři,
že vepř vepře nepřepře.



Příloha I: *Kaligram*

B
U
D
Z
D
R
Á
V
S
V
Ě
T
Ě
J
E
H
O
Ž
J
Á
J
S
E
M
V
Ý
M
L
O
V
N
Í
M
J
A
Z
Y
K
E
M
K
T
E
R
Ý
T
V
Á
Ú
S
T
A
Ó
P
A
R
Í
Ž
I
V
Y
P
L
A
Z
U
J
Í
A
B
U
D
O
U
V
Y
D
L
A
Z
O
V
Á
T
V
Ě
C
N
Ě
N
A
N
Ě
M
C
E
(převáděno do češtiny)

KRAVATA

K
R
A
V
A
T
U
S
V
O
J
Í

NE
ŠTAST
NOU
KTEROU
TY NOSÍŠ
A JEŽ TĚ ZDOBÍ
VZDĚLANČE
ZA CHCEŠ-LI
HOĎ DÝCHATI
JI VOL
NĚ

Příloha J: Porovnání básně a kaligramu

Vepři ve při

Hádají se bratři vepři,
vedou vepří rozepře.
„Bratře vepři, už se nepři!“
Já se nepřu! Kdo se pře?

„Zase už jsi se mnou ve při!“
Strč si rypák do pepře“
Zapomněli, bratři vepři,
že vepř vepře nepřepře.



Příloha K: Doplnění básně Povídačka o měsíci

Povídačka o Měsíci

Protrhla se nebesa,
spadl Měsíc do (lesa).
Hledejte ho, milí zlatí,
Bude škoda, když se ztratí!
Leží někde v (kapradí),
ještě se tam nachladí.
Našli jste ho? Chválabohu,
pověste ho na (oblohu)!
Ať nám svítí noc co noc
od Vánoc až do (Vánoc).



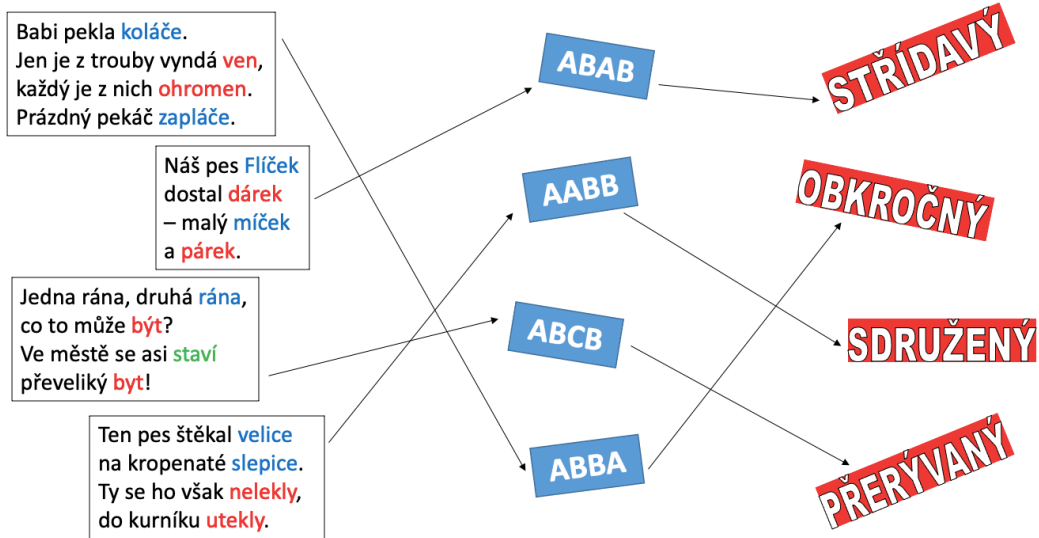
Příloha L: Přehled základních druhů rýmů

Druhy rýmů

- sdružený (AABB) drak – mrak – zima – rýma
- střídavý (ABAB) drak – zima – mrak – rýma
- obkročný (ABBA) drak – zima – rýma – mrak
- přerývaný (ABCB) drak – zima – sních – rýma

Příloha M: *Určování rýmů*

Přiřadte správné druhy rýmů.



Příloha N: *Určování rýmů v písni*

Jestli se blížím **k cíli**,
 kolik zbývá **víry**,
 kam **zvou**
 svodidla, co po tmě mi **lžou**.

Zda couvám **zpátky**
 a plýtvám **řádky**
 co **řvou**,
 že už mi doma **neotevřou**.

Příloha O: *Hra na básníky*

Vymyslete sloku básničky, ve které použijete slova vepsaná v dárčích. Určete, o jaký druh rýmu se jedná.



Druh rýmu: _____

Vzorec: _____

Příloha P: Koláž z vlastních fotografií



Příloha Q: Příběhy tvořené podle koláže fotografií za použití nepravidelných sloves

(Yana/ the girls from the pictures) ^{to go *}
 ■ One day she and her parents decided ^{to go *} to the Kolín. They were ^{thinking} what they can do, so they made a plan. On ~~at~~ ^{that} Saturday they rode ^{by} a bike to Kolín and went to the museum of Bears from Kolín. When they arrived, they took a picture with one of the bears. After it they wanted to ^{eat}, so they ^{had to find} must found a restaurant. They sat ^{at} in a restaurant and set a menu. When a waiter came, they ordered a meal. The food was great. When they ^{paid} ^{gave} they took a tip to their waiter. Their trip was ^{amazing} ^{great} and they build a lot of memories.

* after "to" must be INFINITIVE

PICTURE 5

15

In the picture number 5, we can see 3 people. They ^{went} ^{were} on the bike trip. Then they ^{went} ^{rode} on a long trip. After that, they were exhausted, so they stopped, because they saw a sign with a great menu. They went in the restaurant and ordered some meals and ate it. They ^{got} ^{up} ^{and} left and forgot to pay, however the waiter ^{forgot} them. They were very happy that the waiter was so kind that they ^{got} ^{took} a picture with him. And also gave him some extra money. After this incident, they ^{put} on their clothes, and returned with those ^{different} ^{different} way and continued on their trip.

1) both are correct
 2) ride on/in something = jezdit něčím (př. autobusem)
 - we can also write: They rode / cycled long distance.
 vzdálenost

- commas (čárky) aren't used in English as much as in Czech, especially not before "that" and "because"!

PICTURE 5


16

Příloha R: *Wordwall – kvíz o Londýně (Visual Education Ltd, 2021)*

0:18

✓ 0

What's the name of this monument in London?



A **Tower Bridge**

B **Big Ben**

C **Tower of London**

x2 Skóre

50:50

Čas navíc

1 z 10

Places to visit in London! Do you know the names?

podle Jose10

English History London

Nastavit zadání úkolu Jako Více

Sdílet

Příloha S: *Wordwall – procvičování nepřímé řeči (Visual Education Ltd, 2021)*

0:02

✓ 0

"I'm tired." - She said she ___ tired.

A **is**

B **was**

C **will be**

1 z 12

Reported Speech

Upravit obsah Nastavit zadání úkolu Více

Sdílet