

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**Motivace a školní úspěšnost  
na 1. stupni ZŠ**  
Diplomová práce

**Magdalena Dušáková**  
*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: PhDr. Alena SZACHTOVÁ

**Plzeň, 2016**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni.....

.....  
vlastnoruční podpis

V úvodu bych ráda poděkovala své vedoucí práce PhDr. Aleně Szachtové za odborné vedení při vypracování diplomové práce, za připomínky a za čas, který mé práci věnovala. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu po celou dobu mého studia.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## OBSAH

ÚVOD .....	2
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	4
1.1 MOTIVACE.....	4
1.1.1 Pojem motivace.....	4
1.1.2 Vymezení motivace .....	5
1.1.3 Zdroje motivace .....	5
1.2 MOTIVAČNÍ ČINITELÉ ŽÁKOVA UČENÍ.....	6
1.2.1 Vnitřní motivace .....	7
1.2.2 Vnější motivace .....	7
1.3 MOTIVAČNÍ ČINITELÉ ŽÁKOVA NEÚSPĚCHU.....	8
1.3.1 Frustrace.....	9
1.3.2 Nadměrná motivace .....	9
1.3.3 Nuda ve vyučovacím procesu .....	9
1.3.4 Strach ve vyučovacím procesu .....	10
1.3.5 Šikana.....	11
1.4 ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI .....	13
1.4.1 Osobnost učitele.....	13
1.4.2 Škola .....	18
1.4.3 Klima třídy.....	18
1.4.4 Rodina.....	20
1.4.5 Vyučovací metody .....	22
1.4.6 Motivování činností .....	23
1.4.7 Hodnocení.....	25
1.4.8 Odměny a tresty .....	29
1.4.9 Úspěch a neúspěch.....	35
1.5 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	36
1.5.1 Osobnost dítěte .....	36
1.5.2 Kognitivní procesy.....	37
1.5.3 Rozdíly mezi dívkami a chlapci.....	38
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
2.1 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM .....	41
2.2 CÍLE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU.....	41
2.3 METODY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU .....	42
2.4 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	42
2.4.1 Dotazník.....	42
2.4.2 Pozorování .....	44
2.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	44
2.6 SHRUTÍ VÝZKUMU .....	81
ZÁVĚR .....	85
RESUMÉ.....	87
SEZNAM LITERATURY .....	88
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	91
PŘÍLOHY .....	I

## ÚVOD

Celé roky na vysoké škole jsme na přednáškách poslouchali, jak důležitá je motivace žáků. Samozřejmě souhlasíme s tím, že motivace je velmi důležitou složkou vyučovacího procesu. Dokud jsme si ale sami nevyzkoušeli roli učitelů v rámci praxí, mohli jsme o tom pouze mluvit. Vždy nás zajímalo, jak žáky správně motivovat k činnosti, která je důležitá pro jejich rozvoj. Jak je motivovat dostatečně ale naopak je „nepřemotivovat“. Do jaké míry je motivace žádoucí? Uvědomujeme si, jak důležitá je role učitele na prvním stupni a jak obtížné je pozitivně ovlivnit chování a výkony žáků. Proto jsme se v rámci této diplomové práce rozhodli dozvědět více a vybrali si téma „Motivace a školní úspěšnost žáků na 1. stupni základních škol“. Zajímá nás, zda učitelé zařazují motivaci do svých hodin. Jakým způsobem motivují. Jestli je pro ně motivace důležitá a jaké metody využívají.

Vhodný způsob a míra motivace žáky zaujme, zaktivizuje a oni pak podávají lepší výkony. Motivace udržuje jejich zájem o učení, o určitý předmět či učební činnost a v neposlední řadě má vliv na školní úspěšnost. Měla by aktivizovat žáka během učebního procesu. Přispívá tak k rychlejšímu naučení se, k větší přesnosti a osvojení dané látky a k „trvanlivosti“. Ale přiznejme si, každý z nás se za svá studijní léta setkal s řadou pedagogů a ne vždy ho pedagog jako osobnost dokázal zaujmout a probudit v něm zájem. Domníváme se, že řada učitelů si neví rady s tím, jak žáky správně motivovat, jak v nich utvořit kladný vztah k učení, jak je správně odměnit, nebo naopak trestat. Je také zřejmé, že záleží na tom, jaké vyučovací metody učitel využívá, jak hodnotí. Pravdou je, že nejen pedagog přispívá k motivaci žáků. Velmi důležitou roli zde hrají i rodiče, kteří by měli své děti dostatečně motivovat. Rodiče ale často rozlišují pouze dvě možnosti a těmi jsou, úspěch a neúspěch. Dále sem patří škola samotná a klima třídy, které buď pozitivně, nebo negativně ovlivňuje žákův přístup, chování a již zmíněný školní prospěch. Činitelů, které ovlivňují motivaci, je celá řada. Naopak nevhodně zvolený způsob a míra motivace může negativně ovlivnit žákovo působení, jeho postoje, názory, chování. Frustrace, motivační konflikty, nadměrná motivace, nuda a strach ve vyučovacím procesu, to všechno jsou činitelé, které vedou k neúspěchu.

Motivace, jak již bylo uvedeno, by měla být součástí každé vyučovací hodiny. Všude se dočteme, že je velmi důležitá. Tvrdil to i Komenský, který byl jeden z prvních propagátorů začlenění aktivizačních metod do vyučování. Proběhlo spousty průzkumů, které dokazují, že motivace má doopravdy vliv na prospěch žáků. Konečně je to i současný trend v RVP, související s kurikulární reformou školství, tj. zavádění nových pedagogických směrů

a metod zaměřených na potřeby a motivaci žáků. Daří se ale zavádět tyto metody do praxe? Jaká je skutečnost doopravdy? Jaká je míra a způsob začlenění motivačních aktivit do výuky žáků na 1. stupni? Jaké metody učitelé používají? Používají-li vědomě vůbec nějaké. Jak moc jsou pedagogové informováni o této skutečnosti? Na tyto i další otázky by měla pomoci odpovědět tato diplomová práce. Cílem je tedy zmapovat využití motivačních aktivit ve výuce na 1. stupni a popsat demografické charakteristiky učitelů využívajících motivaci ve vyučování. Dále stanovit problémy, které brání k zařazení motivačních aktivit do vyučování.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabýváme pojmem motivace, motivačními činiteli žákova učení, motivačními činiteli žákova neúspěchu, činiteli ovlivňujícími motivaci, charakteristikou dětí na 1. stupni. Praktická část je zaměřena na seznámení s výzkumem, s cílem výzkumu, s výzkumnými metodami, které budou užívány, následné vyhodnocení výsledků a shrnutí závěru.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 MOTIVACE

Motivace je důležitou součástí vyučovacího procesu. Je nezbytné, aby ji každý pedagog zařazoval do svých hodin. Motivace má vliv na efektivitu učení. Učitel by měl znát motivy, které pomohou žákům dosáhnout dobrých výsledků. Dítě tedy nabývá nových vědomostí, schopností a návyků. Na dítě působí celá řada motivačních činitelů, ale jedním z nich je právě i učitel sám. Záleží na tom, jak učitel dokáže využít vnitřních motivačních činitelů a podněcovat dítě k učení. Jak již bylo uvedeno, motivaci neovlivňuje pouze pedagog, ale řada dalších činitelů působících na dítě. Pokud motivace ve vyučovacím procesu chybí, těžko a málo nám pomohou pouze jiné prostředky (Čáp, 1972, s. 23).

### 1.1.1 POJEM MOTIVACE

Pojem motivace je odvozen z latinského slova *movere* – hýbat, pohybovat, hybná síla. Motivací jsou hybné síly našeho jednání. Motivace odhaluje příčiny lidského jednání a vysvětluje, proč člověk jedná tak, jak jedná. Motivace leccos objasní a neposuzují výsledky. Motivace je jedním z nejdůležitějších činitelů, které působí na efektivitu učení. Pod pojem motivace zahrnujeme vědomé či nevědomé pohnutky činnosti, které vedou k dosažení cíle nebo k uspokojování potřeb (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1973, s. 174).

Motivace je vzbuzování, udržování, usměrňování lidské energie a aktivity. Pokud jedinec neuspokojí jistou potřebu, právě motivace ho směřuje k odstranění stavu napětí organismu. Motivování je uspořádání podnětů, které směřují k žákovi ve vyučování, aby byla vyvolána činnost, směřující k výchovně – vzdělávacím cílům (Zelina, 1992, s. 8).

Vědci zatím nedospěli ke zcela jednotnému významu tohoto pojmu. Existuje celá řada definic pojmu motivace. (Prunner a kol., 2003, s. 64) uvádějí: Lidská motivace se tedy vztahuje k příčinám chování, zajišťuje aktivizaci člověka, dává jeho konání konkrétní cíl a zaměření. Lze říci, že bez motivace by neexistovala žádná smysluplná činnost.

Pod pojem motivace zahrnujeme další pojmy, jako je povzbuzování, aktivizování, procesy prožívání, přání, snažení, chtění, touha, zájem, cíl aj. Motivace účinně zvyšuje učební výkony a zasahuje celou osobnost žáka. Je důležité zjistit, které potřeby jsou u žáka dominantní a podle toho způsob motivace formovat.



### 1.1.2 VYMEZENÍ MOTIVACE

Motivace je regulující a energizující složkou člověka. Motiv nás někam směřuje a cílem je dosáhnout vrcholku, anebo nás žene dopředu, abychom dosáhli cíle. Obě složky jsou v jednotě a vzájemně se doplňují.

V psychologii je problematika značně rozsáhlá a existuje k ní řada teorií a přístupů. Těmi nejdůležitějšími jsou tyto: (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 15):

Hédonický přístup – jedná se o lidské chování, které je tímto přístupem sledováno, a to hlavně v rámci libosti a nelibosti. Člověk lpí ke stavům libosti a naopak se vyhýbá stavům nelibosti. Případně z těchto stavů plně uniká.

Kognitivistický přístup – chápe motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů. Ty vychází z toho, že člověk zpracovává informace a je rozhodující instituce.

Homeostatický princip – „*Tento princip předpokládá, že přirozený stav organismu je stav rovnováhy jeho vnitřního prostředí.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 15). Dojde-li ke změně rovnováhy, tedy k určité poruše, následuje chování, které má za úkol ztracenou rovnováhu obnovit.

Nehomeostatický přístup – vzhledem k homeostatickému principu naopak nehomeostatický přístup narušuje stav rovnováhy a za základní princip lidského chování považuje potřebu aktivity.

### 1.1.3 ZDROJE MOTIVACE

„*Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. incentive.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16).

#### **Potřeby**

Obvykle je považujeme za motivační činitele. Řadíme sem potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Máme pak pocit vnitřního nedostatku nebo přebytku. Projevují se tedy určitým pocitem.

#### **Incentivy**

Jsou vnější podněty, jevy a události. Jsou schopné uspokojit potřeby jedince. Rozlišujeme incentive pozitivní a negativní. Pozitivní incentive vyvolávají chování, které

směřuje k nim. Jako je například potrava. Negativní incentivy vyvolávají naopak chování směrem od sebe. To je například nějaká hrozba. Vzbudí v nás tedy potřebu, ale nejsou schopné ji uspokojit.

### **Zájmy**

Zájmy bývají definovány jako „*trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, str. 19). „*Zájem můžeme v tomto smyslu chápat jako relativně stabilní vztah mezi dominujícími potřebami s komplexními incentivy, které jsou schopny tyto potřeby uspokojovat.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 19).

Předpokladem tedy je to, že zájmové zaměření bude závislé na tom, jaký charakter mají dominující potřeby. Jeden a ten samý zájem může u žáků vzbuzovat uspokojení odlišné potřeby. Například sbírání karet hokejistů může u jednoho dítěte znamenat uspokojení potřeby shromažďování a u druhého představuje potřebu sociálního kontaktu tím, že si vyměňuje karty se spolužáky. Důležité je zjišťovat dominantní potřeby, které uspokojují zájem dítěte. Dítě tím je motivováno a v budoucnosti nám to pomůže i v rámci volby povolání (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 19).

### **Emoce**

Emoce jsou určité afekty, nálady a vášně. Jde o vztah člověka vzhledem k tomu, co dělá a co poznává. Jedna situace může u každého jedince vyvolat odlišnou emoci. Emoce neboli city jsou například vztek, strach a mají krátký průběh a vyšší intenzitu. Nezmizí jen tak, beze stopy, projevují se v nás určitými náladami a vytvářejí v nás určité citové vztahy (Juklová, 2015, s. 59).

## **1.2 MOTIVAČNÍ ČINITELÉ ŽÁKOVA UČENÍ**

Motivačními činiteli, které podněcují výkonnost žáka, mohou být vnitřní činitelé a vnější činitelé. Vnitřními činiteli se rozumí poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkonu, potřeby vyhnoutí se neúspěchu a dosažení úspěchu, dále pak sociální potřeby, tj. potřeby pozitivního vztahu a potřeba prestiže. K vnějším činitelům zařazujeme školní známky (vztah žáka ke známce jako k motivačnímu činiteli v závislosti na náročnosti předmětu, zda má zájem o předmět, jaký k tomu zaujímají postoj rodiče a jaký má žák vztah s učitelem

samotným), odměnu a trest, vztah žáka k ostatním lidem (spolužákům, rodičům, učitelům), vztah k vlastní budoucnosti a ke společnosti (Lokšová, Lokša, 1999, s. 18).

Rozlišujeme dva způsoby motivace k učení. Jedná se o motivaci vnitřní a o motivaci vnější. Tyto dva způsoby jsou velmi důležité k rozvíjení motivace k učení během vyučování. Oba způsoby využíváme ve výchovné praxi a oba působí na žáka. (Čáp, 1978. s. 135)

### 1.2.1 VNITŘNÍ MOTIVACE

Vnitřní motivací se rozumí, že žák provádí určitou činnost jen kvůli ní samé. Neočekává žádnou odměnu, pochvalu či ocenění. Vnitřní motivaci žák provádí bez jakéhokoli vnějšího podnětu. Pokud vnitřní motivace není značná, můžeme ji zvýšit. Žák má potřebu zažít úspěch. Každý výkon má svou odměnu, odměna je i výsledek práce. Musíme děti neočekávaně chválit, hlavně zaslouženě a upřímně. Důležité je měnit činnosti a aktivity a plánovat cíle. Dítě je zaujaté činností, kterou provádí a má z ní vnitřní potěšení. Je k aktivitě motivované uvnitř sebe. Díky vnitřní motivaci je chování spontánnější, pružnější a tvořivější. Žáci chodí do školy raději a mají radost ze svého výkonu. Vnitřní motivace se projevuje i vyšší školní úspěšností a kvalitnější přípravou na výuku. Naopak žáci, kteří aktivitu vykonávají proto, že musí, jsou v nejistotě a prožívají úzkost. Činnost je pro ně nezajímavá a provádí ji pod určitým tlakem. Když je žák vnitřně motivovaný k učení, provádí danou činnost rád a je potěšen ze svého výsledku. Rád navštěvuje školu, těší se do ní. Není ve stresu a necítí ze strany učitele nátlak. Své povinnosti plní raději než žák s vnější motivací. Žák má lepší schopnost k zapamatování si a vykazuje větší schopnost pojmového učení (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15).

### 1.2.2 VNĚJŠÍ MOTIVACE

Jedná se o situaci, kdy se žák neučí z vlastního zájmu. Je pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Ty jsou spojené s předmětem, příslušnou učební činností. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, jedná se hlavně o pochvalu, prestiž, trest a donucení. Žák je nucen vykonávat danou činnost. Činnost provádí proto, že nástrojem pro dosažení vnějších motivačních činitelů je například odměna nebo vyhnutí se trestu. Ve vyučovacím procesu se žáci často učí pod vlivem vnější motivace. Žáci s převládající vnější motivací jsou méně sebevědomí, hůře se přizpůsobují školnímu prostředí a projevuje se zde i horší školní úspěšnost.

(Lokšová, Lokša, 1999, s. 16) uvádějí čtyři druhy vnější motivace a regulace chování:

Externí regulace – jedná se o chování, které je podnícené výlučně externími motivačními činiteli. Patří sem například odměna nebo hrozba trestu. Žák provádí činnost a je si vědom toho, že za ni dostane od učitele známku, případně se vyhýbá konfliktnímu střetu s rodiči, má strach z toho, že dostane poznámku apod. Vždy se tedy jedná o nějakou osobu, která žákovi poskytne odměnu nebo mu pohrozí trestem. Způsob jeho motivace je dán vnějšími motivačními činiteli, jeho chování je tedy externě regulované.

Regulace pasivně převzatá – jedná se o regulaci, kdy žák přijme určitá pravidla, ale sám v sobě s nimi nesouhlasí. Stanovená pravidla tedy akceptuje, ale jen proto, aby nebyl za „špatného“. Nejsou jeho vlastním vnitřním motivem chování.

Identifikovaná regulace – tato regulace je pro žáka velkým krokem k dosažení určitých výsledků. Dostává se jí tehdy, když si žák uvědomí, proč dělá činnost, kterou dělá. Uvědomuje si, že se musí učit číst, psát, počítat i doma, protože je to důležité pro jeho úspěchy. Jedná se o motivaci vnější, neboť žák je k činnosti motivován snahou získat dobré výsledky a dobré známky, i když zrovna daný předmět není jeho oblíbený. Jeho chování je více regulované. Není pod určitým tlakem a ochotně přistupuje ke svým povinnostem z vlastního rozhodnutí.

Integrovaná regulace – tento typ regulace je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrována do struktury žáka. Je propojena s ostatními zájmy, hodnotami a potřebami daného jedince. Činnosti tedy žák dělá z vlastní vůle, protože chce. Nelze tedy hovořit o konání činnosti z vlastního zájmu, jak tomu je u vnitřní motivace, ale jde o důležitost určité činnosti a jejího výsledku, tedy vysokého hodnocení.

### **1.3 MOTIVAČNÍ ČINITELÉ ŽÁKOVA NEÚSPĚCHU**

Motivace ne vždy pozitivně působí na žáka. Je důležité si uvědomit, že existují i situace, ve kterých nevhodně zvolená motivace může naopak snižovat výkon žák. V tomto případě to vede k neúspěchu žáka a neplní u něj takovou funkci, jakou by měla plnit a jakou bychom si jako učitelé přáli.

Každý žák reaguje na dané činitele jiným způsobem. Jestli jedinec bude reagovat strachem nebo agresivitou, je to podmíněné tím, jak vnímá situaci s ohledem na svou vlastní osobu, svou pozici a jak posuzuje pozadí svých vlastních zkušeností, své vlastní historie (Džuka, 1992, s. 167).

Tato motivační sféra může narušit žákův vztah k učiteli, ke škole, ke spolužákům, ale i k sobě samému. K těmto motivům řadíme například frustraci, nadměrnou motivaci, strach a nudu ve vyučovacím procesu a šikanu.

### **1.3.1 FRUSTRACE**

Žák je ve školním prostředí frustrován různými prožitky. Můžeme sem zařadit hlavně prožitky, které mu neumožňují uspokojit jeho potřeby. Člověk se tedy snaží uspokojit svoji potřebu, ale do cesty se mu postaví nepřekonatelná překážka, která vyvolá frustraci. Dále jsou to události, jež vyvolávají pocity nelibosti a úzkosti. Frustrace nám způsobuje negativní psychický stav. Pokud frustrace trvá dlouhodobě, může způsobit vážný problém, protože motivační energie zůstává nevybitá a lidé pak reagují různými způsoby, například v podobě agrese, úniku apod. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 77).

Zařazujeme sem kromě fyziologických potřeb i potřeby sekundární a to hlavně sociální. Jedná se o sociální vazby se spolužáky, které když jsou „zrazené“, mají negativní vliv na školní výkon. Frustraci může vyvolat i sám učitel. V případě, kdy se frustrace stává dlouhodobou záležitostí, může mít žák negativní postoj ke škole obecně. Frustrující pro žáka může být zejména kladení vysokých nároků ze strany učitele, zesměšňování před ostatními, odhalení neschopnosti před třídou nebo vyžadovat po žákovi stejné tempo jako po ostatních, i když to není v jeho schopnostech. Dále pak nepochopení požadavků učitele, frustrace v souvislosti se známkami, vysvědčením, a to především ve chvíli, kdy dostanou známku, kterou neočekávali. Každého žáka frustrují odlišné situace a odlišně na ně reaguje.

### **1.3.2 NADMĚRNÁ MOTIVACE**

Říká se, že všeho moc škodí a všeho s mírou. Rčení platí i v tomto případě. Není tedy pravdou, že čím více motivujeme, tím lepší to má dopad na žáka. Úroveň motivace a výkon na sobě nejsou přímo závislé. Nadměrně motivovaný žák může být nervózní a může to mít za následek právě jeho snížený výkon. Nejlepším způsobem je udržovat způsob a četnost motivace v optimální míře.

### **1.3.3 NUDA VE VYUČOVACÍM PROCESU**

Nuda ve vyučovacím procesu je velmi závažným problémem ve škole, na který se často zapomíná. Tento deficit je nutno řešit. Hodně lidí by si mohlo myslet, že nudu zažívá

žák, který nemá tak dobré schopnosti, často neví, jak má úkoly plnit, a tak raději sedí a nudí se a svůj úkol někdy třeba ani nezačne. Nebo že je to naopak žák, který je inteligenčně nadprůměrný, a tak se nudí, protože je často se svou prací hotový a tím pádem nemá často co dělat. Pravdou ale je, že ve škole se nudí jak žáci s výbornými, tak žáci s průměrnými a i špatnými výsledky. „*Prožitek nudy ve škole totiž nezávisí na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty incentivní hodnotu vážící se k poznávacím potřebám dítěte.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 160).

Je zřejmé, že nuda ve vyučování může mít různé důvody a zdroje. Dva hlavní zdroje uvádí ve své knize (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 160). Prvním zdrojem nudy ve vyučovacím procesu je prožívání monotónnosti, tedy jednotvárnosti vyučovacích hodin. Druhým zdrojem nudy je subjektivní vnímaná neužitečnost vyučovacímho předmětu. Tyto zdroje a tedy důvody prožívání nudy v hodinách jsou příčinou nízké stimulační hodnoty vyučování. Způsobují tím zvýšení vnitřního napětí žáků, které žáci učiteli vrací zpět formou „zahnat nudu“. Žák tedy může reagovat různými způsoby. Svou reakci dává najevo tím, že se stáhne do sebe. Dále může reagovat tím, že je vůči učiteli nepřátelský a projeví se jeho agresivní chování. Dítě může být agresivní v některých případech i vůči předmětům a to tím způsobem, že začne trhat stránky ze sešitu. Posledním způsobem je rozptýlená aktivita, tu jedinou učitel vnímá a chápe jako výraz nudy. Projevuje se tím, že se dítě často dívá z okna, hraje si, zkrátka má na práci jiné činnosti než je zrovna předmět sám (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 160).

#### **1.3.4 STRACH VE VYUČOVACÍM PROCESU**

Strach patří k vážným motivačním činitelům. V případě pocitu ohrožení žák reaguje určitou frustrací. V tuto chvíli se jedná hlavně o frustraci, kterou se rozumí potřeba bezpečí, tím je strach. Prožívání strachu je individuální záležitostí každého žáka.

Strach může být vyvolán jak vnějšími podněty, kdy žák vykonává obtížný úkol, obtížnou písemnou práci nebo má strach z fyzického ohrožení, ale i vnitřními podněty, vzpomínkami, zážitky nebo očekáváním ohrožující situace. Samozřejmě je dáno, čím větší ohrožení žák pocítuje, tím větší je intenzita strachu. Čím déle tento pocit prožívá, tím déle strach přetrvává a je vytrvalejší. Když má dítě strach, bojí se něčeho, může zde nastat reakce v podobě náhlých nevolností. Snaží se pocit strachu vyřešit únikem (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 165-166).

Pokud se bavíme o strachu a vlivu na školní úspěšnost, je zřejmé, že vyučování založené na nepřátelském a přísném postoji učitele, může mít vliv i na výkon žáka. Dítě se cítí ohrožené, hlavně v případech, kdy jde o dítě, které má vyšší dispoziční úzkostnost. V případě použití výhrůžek, trestů a strašení dítěte učitelem je vztah mezi nimi negativní a jak jsem již uvedla, může snižovat výkon žáka a působit na školní úspěšnost. Strach může vznikat i v případě, kdy je úroveň připravenosti žáka nízká. Má strach z následků, ze špatné známky, z reakce rodičů na známku. Také při zkoušení může být frustrován, a to může vyvolat negativní vztah mezi výkonem a úrovní strachu. Negativní vztah je vyvolán stresovou situací. Jak již bylo uvedeno, každý strach prožívá jiným způsobem a úrovně úzkostnosti jsou rozdílné. Každý žák má strach z odlišných podnětů. Projev strachu každý vyjadřuje jiným způsobem. Některé děti jsou frustrované díky sebemenšímu problému, který nastane, jiné dokáží čelit tomuto problému lépe a hned je jen tak něco „nevykolejí“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 165-166).

### 1.3.5 ŠIKANÁ

„Šikana je zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování.“ (Říčan, 1995, s. 25).

Definice britských badatelů: „Šikanování říkám tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, 1995, s. 26).

Šikana je různě závažná, je to zvláštní případ agrese. Případ od případu je odlišná a probíhá různými způsoby. Jak vážnou šikanu zařadíme do statistiky, a jakou ještě ne? Pokud se jednou nebo dvakrát do měsíce děti posmívají spolužákovi za jeho obezitu a nepadne přitom vulgární nadávka, jde spíše o neomalenost a oběť si z toho většinou moc nedělá. Pokud to jedinec navíc dokáže oplácet, jedná se spíše o náznak šikany a do statistiky ho nepočítáme. Šikana je ale velmi závažná a často se na ni ani nepříjde, anebo bývá před dospělými dlouho utajena (Říčan, 1995, s. 25).

K podstatným rysům šikany řadíme nepoměr sil mezi agresorem a obětí, dále pak skutečnost, že agrese je cílem jednání a v neposlední řadě stálé opakování agrese. Šikana se stále vyvíjí a agresori postupně zvyšují svůj nátlak. Nejprve se může jednat o maličkosti a ty se pak mohou rychle zvrhnout ve vážné formy šikanování (Bendl, 2003, s. 25).

I šikanu zařazujeme mezi motivační činitele žákova neúspěchu. Pokud je žák obětí, škola se pro něj stává stresovým útočištěm a demotivuje ho k jakékoliv činnosti, působí na jeho školní úspěšnost. Žák má strach do školy chodit a není schopen podávat své běžné výkony, trpí pocity křivdy a méněcennosti. Při hodinách se oběti nerady vyjadřují. Šikana ovlivňuje životy obětí, narušuje jejich osobní prostor. Může ohrozit somatické a psychické zdraví. Učitelé musí řešit incidenty a šikana jim narušuje vyučování.

Obětí šikany se může ale stát prakticky kdokoli. Ať už je to dítě, které je nové a přijde do kolektivu nebo dítě, které se stane předmětem nepřátelství díky své přednosti. Může to být i dítě, které je často přezdívané mezi žáky jako „šplhoun“ nebo dítě s nějakým handicapem. Většinou jde o šikanu mezi žáky nebo o šikanu žáků ze strany učitele. I učitel může zaujímat negativní postoje z nějakých důvodů a šikanovat žáka, mít vůči němu odpor, averzi. Ve všech případech se jedná o demotivaci k učební činnosti, ke snížení školní úspěšnosti, ke strachu a určité frustraci, o které už byla řeč v přechozí kapitole. Šikanovaný ale může být i učitel. Učitelé jsou svými žáky napadáni nebo šikanováni. Toto zjištění má vliv na vzájemné vztahy učitelů a žáků a promítá se i do učení všech učitelových žáků. Je tedy možné, že učitel bude mít v budoucnosti negativní postoje ke všem žákům. S touto situací se ale na prvním stupni ZŠ běžně nesetkáváme. (Bendl, 2003, s. 35, 39).

### **Odstraňování šikany**

Učitel musí reagovat určitými způsoby a procesy, aby odstranil agresivitu ve třídě. Vyjmenujeme si nejprve všeobecné způsoby podle (Džuka, 1992, s. 170):

Učitel musí vnímat celou třídu, její klima a chování žáků, hodnotit s následnou emocionální reakcí, rozhodovat o prostředcích, dát žákům možnost volby prostředků, použít prostředky (konáním) a hodnotit efekt.

Pokud se nám podaří systematickým úsilím od prvního ročníku předejít šikaně, podaří se nám ji odstranit, ovlivnit agresory, je velká naděje, že nevznikne „prekriminální“ skupina, tj. skupina, jejíž členové mají vyšší pravděpodobnost, že se v dospělosti budou potýkat se zákonem. Proto bychom měli začít zlepšovat poměry ve škole tím, že budeme šikaně čelit. Musíme žákům nabídnout pomoc, tím získáme jejich důvěru a pak s námi budou



spolupracovat a ochotně se podřizovat řádu. Učitel musí být stále ve střehu a měl by si všimnout náznaků, že je dítě šikanováno, a postupovat podle hlavních zásad, mezi které zařazujeme: chránit zdroj informací, neprozradit žáka, který nám informaci podal, prozradit co nejméně o tom, co nám už je známo, vyslechnout zvlášť oběť, agresora i svědky. Jejich výpovědi později porovnat. Všechny výpovědi je nutné si zaznamenávat (Říčan, 1995, s. 45-51).

## 1.4 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI

V této kapitole se budeme věnovat činitelům, které mohou ovlivňovat motivaci nejen ve škole. Ať už pozitivně nebo negativně, mají vliv na žáka a jeho postoj ke škole obecně. Zařazujeme sem zejména rodinu, školu jako celek, osobnost učitele, který žáky vyučuje, klima třídy, tedy kolektiv, vyučovací metody, způsob hodnocení žáka (jeho výkon, chování), použití odměn a trestů, žákův úspěch a neúspěch aj.

### 1.4.1 OSOBNOST UČITELE

Už Komenský si uvědomoval náročnost učitelského povolání. Učitelská profese utváří živého člověka, který je důležitý pro budoucí dobro celé společnosti. Učitel nejen učí a uchovává hodnoty, ale má být připravený tvořit i budoucnost a vychovávat budoucí generaci. Komenský zdůrazňoval to, že učitelství je poslání a že každý se na tuto práci nehodí (Čapková, 1992, s. 93).

Osobnost učitele je výrazným a důležitým činitelem ve škole. Má velký vliv na motivaci žáků. Každý pedagog je jedinečný, je originál. Každý má jiné návyky, jiným způsobem hodnotí, jinak přistupuje k žákům, má jiné názory, návyky, zkušenosti, jinak vede výuku a odlišně motivuje. Motivování žáků je základní otázkou úspěšnosti učitele a zároveň je jedním z nejobtížnějších úkolů (Hrabal, 1988, s. 35).

Všichni učitelé by měli mít kladný vztah k dětem. Měli by mít děti rádi a jejich práce by měla naplňovat nejen je, ale i žáky samotné. Učitel by měl žáky naučit co nejvíce, orientuje se v nejrůznějších oborech. Má všeobecné znalosti, dovednosti a schopnosti (i pohybové), které dětem předává a tvoří velmi důležitou část žákova života. To, co se žák naučí na základní škole, je základní stavební jednotkou pro budoucí léta. Je tedy důležité, aby učitel žáky kvalitně vzdělával, ale i vychovával. Vedl je k přátelským vztahům mezi sebou a učil je úctě a respektu k ostatním. Měl by být vzorem pro svou třídu a jít příkladem. Pro žáky v tomto věku je nejpochoptelnější to, co sám vidí.

### **Vlastnosti učitele**

Je spousta vlastností, které by měl učitel mít. Přesto jsou tací, kteří některé vlastnosti postrádají. My jsme se snažili vybrat ty nejdůležitější.

Učitel by měl být klidný a vyrovnaný, aby nevyvolával v žácích frustraci a nestresoval je svým jednáním a výbušným chováním. Přátelský a otevřený, aby působil na děti pozitivním dojmem. Měl by umět vyslovit svůj názor, říci, co se mu líbí nebo nelíbí, jaký na to má pohled, jaký k věci zaujímá postoj. Je důležité, aby byl nápaditý, kreativní a aktivní. Probudit v žácích zájem, měnit v hodinách různé činnosti, aktivizovat je svými metodami a postupy. Pro pedagoga je nezbytné umět se vcítit do ostatních, tedy být empatický a chápavý. Uvědomit si, že žák nemůže každý den předvádět stoprocentní výkony. Vnímat chování žáků a případně se zájmem zjistit, co se děje. Umět odpouštět je další důležitou vlastností, protože každému se občas stane, že se mu něco nepovede nebo udělá něco způsobem, kterým by to jindy neudělal. Dítě může někomu ublížit, úmyslně nebo neúmyslně apod. Zahrnujeme sem i další vlastnosti, jako jsou důslednost, spravedlivost, zásadovost, autorita a smysl pro humor, o kterých bude možné si přečíst v následujících kapitolách (Holeček, 2001, s. 11-15).

### **Temperament**

Jedna z dimenzí osobnosti. Souvisí s emocemi. Jedná se o vlastnosti určující prožívání a chování učitele. Určují vzrušivost. To, jak reagujeme na různé situace. Jsou to vlastnosti, které jsou buď vrozené, nebo stálé. Temperament není vázán na zážitkový obsah. Ovlivňuje chování učitele k žákům a chování žáků k učitelům, dále pak jejich vzájemné reakce a vztahy. Každý by měl sám sebe znát, vědět, co od sebe může čekat a případně se snažit tlumit své slabší stránky. Temperament se rozděluje podle různých typologií. Uvedeme si ty základní (Prunner a kol., 2003, s. 105):

#### **Hippokratova typologie**

Sangvinik je společenský, přátelský, pozitivní, komunikativní, otevřený, ale také lehkomyšlný, lhostejný, nevytrvalý.

Cholerik je průbojný, energický, tvořivý, samostatný, ale také výbušný, agresivní a tvrdohlavý.

Flegmatik je rozvážený, klidný, vytrvalý, spolehlivý, ale naopak nerozhodný, pomalý, pasivní.

Melancholik bývá citlivý, chápající, ohleduplný, svědomitý, ale naopak také nedůsledný, nedůvěřivý, urážlivý.

### **Jungova typologie**

Extrovert je obklopen lidmi, má kolem sebe spoustu přátel. Rád si s nimi povídá a podniká nejrůznější činnosti a naopak je nerad sám. Je chtivý po vzrušení a zábavě. Je optimistický, ale lehce se rozzlobí a je impulsivní.

Introvert je na rozdíl od extroverta klidný. Je nesmělý, stydí se. Raději tráví čas sám a je uzavřený vůči lidem. Žije spořádaně a je si vědom svých povinností, které koná raději, než aby vyrazil s přáteli za zábavou.

### **Eysenckova typologie**

Labilita v sobě ukrývá náladovost. Daný jedinec má problémy se sebeovládáním a sebejistotou. Společensky se zdržuje a je neklidný a nadměrně vzrušivý (Holeček, 2001, s. 17-18).

Stabilita má charakter opačných vlastností lability. Je důležité, aby se člověk, hlavně učitel, pohyboval na úrovni stability, která je obrazem hlavně stabilního a vyrovnaného chování (Prunner a kol., 2003, s. 105-107).

Dobry učitel by měl mít v nejlepším případě od každého trochu. Nejideálnější by bylo, kdyby získal od všech typologií právě ty vlastnosti, které jsou potřeba k jeho profesi. Ale to je nemožné. Každý máme své silné i slabé stránky, ale je důležité je umět ovládat a pracovat na nich.

Učitel by měl být extrovertní a stabilní. Je důležité, aby byl otevřený žákům a ovládal své chování, byl vyrovnaný. Měl by být sangvinik a zároveň někdy trochu flegmatik. Být přátelský a optimistický, mít kladné vztahy se svými žáky ve třídě. Je důležité splňovat postoj pozitivního učitele, díky těmto vlastnostem je pak i přístup žáků zpravidla kladný. Je to první krok k tomu, abychom mohli se žáky vycházet i v ostatních oblastech, které je třeba plnit. Přiznejme si, někdy je nad rámec možností vyřešit každý sebemenší problém, konflikt, situaci se žáky. Učitel by měl řešit to, co je považováno za důležité.

### **Kompetence**

Každý člověk má určité schopnosti a dovednosti, které buď ve větší, nebo menší míře ovládá nebo neovládá. To z nás činí buď úspěšné, méně úspěšné nebo neúspěšné jedince. Schopnosti jsou vlastnosti osobnosti, určitá znalost, um. Vytváří se na základě vrozených

vloh. Úroveň je různá. Samozřejmě každý učitel musí mít určité speciální schopnosti, aby svoji profesi úspěšně zvládl.

(Prunner a kol., 2003, s. 109) uvádí tyto kompetence:

Didaktické kompetence vychází zejména ze správného zvolení vyučovacích metod. Učitel by měl umět jasně a srozumitelně vysvětlit danou látku. Měl by mít schopnost upoutat pozornost žáků a aktivizovat je během vyučovacích hodin. Vzbudí tím jejich zájem o daný předmět, naučí je novým vědomostem a žáci jsou pak nuceni samostatně myslet a tvořit. Je potvrzené, že když si dítě přijde na řešení samo, snáze si to zapamatuje a většinou už obsah nezapomene. Samozřejmě k samostatnému myšlení a řešení musíme umět žáky případně dovést sami, pomoci jim s jejich myšlenkovými pochody. Učitel by se měl během své profese učit pracovat s hlasem, aby nemluvil hlasitě, ale ani potichu, aby žáky upoutal změnami intenzity hlasu a svými gesty. Hlavním centrem pro učitele by nemělo být pouze učivo, ale především žáci samotní. Schopnému učiteli záleží především na činnosti jeho žáků, jakým způsobem pracují, reagují, jak jsou pozorní nebo nepozorní, zda mají zájem o učivo a jak se cítí v různých situacích.

Konstruktivní kompetence by měly být také součástí výchovně – vzdělávacího působení. „*Umožňují formulovat vyučovací a výchovné postupy na základě anticipace jejich výsledků.*“ (Prunner a kol., 2003, s. 109). Učitel se během své profese stále učí a předvídání je součástí jeho kvalit.

Percepční kompetence umožňují vnímat to, co se ve třídě děje. V neposlední řadě sem patří i sociální vnímání žáků. Dokážeme vnímat, jak se žáci chovají, co dělají, jak se asi cítí, když se tak tváří apod. My pocitově poznáváme i jejich potřeby nebo úmysly.

Expresivní kompetence nám slouží k tomu, abychom uměli verbálně i neverbálně komunikovat s okolím, ukázat tím sebe sama. Abychom vyjádřili své myšlenky, pocity nebo postoje. Součástí expresivních dovedností jsou tedy i dovednosti herecké: práce s mimikou, gesty, již zmíněná práce s hlasem, s její intenzitou a živé vyprávění, které žáky aktivizuje.

Komunikativní kompetence nám pomáhají v jednání se žáky. Umět si k nim najít cestu, způsob, vhodný přístup ke komunikaci. Komunikace mezi učitelem a žákem je nezbytná. Jedině tak si s dětmi vybudujeme vztah, poznáme je a tím pádem budeme snadněji rozumět jejich postojům, reakcím, pocitům.

Organizační kompetence jsou předpokladem pro správný chod pedagogické práce. Jakým způsobem organizujeme, řídíme nebo plánujeme vyučovací hodinu nebo jinou

mimoškolní aktivitu. Organizační schopnosti jsou výhodné v efektivním rozložení práce, kterou chceme s dětmi vykonávat.

Kompetence sebereflexe nám umožňuje znát sám sebe. Uvědomujeme si své kladné i záporné stránky. Využít našich předností a zároveň se vyvarovat svých nedostatků. Zároveň si uvědomit, že sebereflexe nám slouží jako zpětná vazba. Zdokonalujeme tím sebe samotného.

Pedagogické kompetence jsou v první řadě nezbytné v projevu empatie. Umění vcítit se do žáka. Chápat jeho psychiku, pocity, postoje aj. Dětská duše je citlivá. Vcítěním se do druhých nebo alespoň snahou pochopit je, se dokážeme co nejvíce duši přiblížit. Je vhodné si čas od času říci, co bychom na jejich místě dělali my, jak bychom se asi cítili. Dalším pedagogickým taktem je rozhodování, které by mělo být pohotové a správné. Učitel musí být spravedlivý a umět vyřešit různé situace, se kterými se ve třídě potýká nebo bude potýkat. Ke všem žákům přistupuje objektivně. Vytváří si s nimi vzájemný respekt a úctu. Akceptuje do jisté míry jejich chování a hledá vhodný přístup, jak problémy řešit. Výhodným taktem je smysl pro humor. Když si učitel umí udělat legraci, třeba i sám ze sebe, ale zároveň být autoritou a při výuce být náročný. Dítě jistě potěší i jeho pedagogický optimismus. Pochvala za povedenou práci, případně povzbuzení k příštím výkonu, když zrovna tento nedopadl podle představ. Mít víru v žáka, v lepší zítřek, v lepší výkon, v lepší vlastnosti.

Někteří psychologové jsou přesvědčeni o tom, že pedagogický takt je částečně vrozený. Všichni ale víme, že se lze rozvíjet, cvičit. Důležité je chtít se zlepšit. Stačí, když nad sebou člověk přemýšlí a hodnotí sebe a své výkony. Zamyslí se nad tím, jestli vše udělal dobře, jestli jednal tak, jak měl nebo naopak, zda byly v jeho výkonu určité rezervy a je třeba je příště změnit nebo úplně odstranit.

Pokud učitel zvládne spojit všechny tyto uvedené vlastnosti je na nejlepší cestě stát se úspěšným pedagogem.

### **Cíle a postoje**

Učitel by si měl stanovit cíle, kterých chce dosáhnout. Nebavíme se teď o cíli, který si stanovuje učitel například na vyučovací hodinu apod. V zájmu každého pedagoga by mělo být cílem vychovat z každého žáka slušného, inteligentního, vzdělaného, schopného, přátelského, upřímného, přiměřeně sebevědomého jedince v naší společnosti.

Velmi důležitý je postoj k dítěti. Může být pozitivní anebo negativní. Někdo může mít postoj nevyhraněný. Pokud se jedná o žáky ve třídě, je nutné vytvořit si k nim kladný,

tedy pozitivní postoj. Mít děti rád. Uvědomit si jejich odlišný temperament a jejich různé vlastnosti. V nejlepším případě bychom měli kladně vycházet s každým žákem. Nebrat svou profesi jen jako přežití ve třídě, odpracování si svých hodin. Přistupovat k práci zodpovědně a brát v potaz to, že se nejedná o pouhý pobyt ve třídě.

#### **1.4.2 ŠKOLA**

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

Škola je výchovná instituce. Tvoří velkou část žákova života. Dítě na prvním stupni poznává neznámé prostředí. Učí se, co ve škole může a nemůže. Co je v této nové společnosti dobře a špatně. Velkou změnou pro dítě je fakt, že se musí osamostatnit. Už u sebe nemá na každém kroku rodiče. Některé dítě tuto skutečnost přijme bez sebemenších problémů, jiné má potřebu mít rodiče stále u sebe a má například sklony k plačtivosti. Nejsou zvyklé bez rodiny udělat krok. Promítá se sem samozřejmě i skutečnost temperamentu a další vlivy, které působí na osobnost. Některé děti se tím pádem mohou cítit nejistě v situacích, které jim škola bezprostředně poskytuje.

Prostředí školy velmi ovlivňuje psychiku žáka. Záleží na více okolnostech, které se školou souvisí. Na žáka působí to, jak škola vypadá, kde se nachází. Při vstupu do školy je pro nás prvním dojmem to, co vidíme, a až později na nás působí ostatní vlivy. Mezi ně řadíme například to, jaké vztahy ve škole máme s ostatními spolužáky, s učiteli, jak jsme úspěšní nebo neúspěšní, a to vše působí na výkon žáka. Musí se ve škole cítit v bezpečí. Tohle vše žáka zároveň motivuje k další činnosti.

#### **1.4.3 KLIMA TŘÍDY**

Klima třídy vytváří především učitel a žáci. Řadíme sem ale i prostředí samotné, ve kterém se učitel i žáci nachází. Pozitivně působí na psychiku vyzdobená třída, mít kolem sebe příjemné barvy, pořádek. Žák by měl být seznámen s tím, že každá věc má své místo. Dále pak atmosféra třídy, což je jev krátkodobý. Během dne se může několikrát změnit. Za dlouhodobý jev označujeme klima, které není tak variabilní jako atmosféra. V každé třídě je jiné klima a liší se od ostatních.

### **Vztahy s učitelem**

Učitel je pro žáka vzorem. To, jak se chová, má na žáka velký vliv. Sleduje každý den jeho chování, postoj, poslouchá jeho názory, vidí, jak jedná v určitých situacích, jak se vyjadřuje verbálně i neverbálně, a to velmi ovlivňuje i jejich vzájemný vztah. Nemůžeme čekat od dítěte vhodné jednání, když sami jako učitelé například neznáme základy slušného chování apod.

Pozitivně na žáka působí učitelova spravedlivost. Není nikým a ničím zaujatý. Přistupuje ke všem stejným způsobem. Na všechny klade stejné nároky. Buduje si s žáky přátelské vztahy. Žáci se mu mohou svěřit, je jejich důvěrníkem. Mohou se na něho obrátit v jakékoliv situaci. Umí pochválit, naslouchat a zaujmout. Samozřejmě vše má své meze a pravidla, která si společně s dětmi jako učitelé můžeme vytvořit a zavést. Je zřejmé, že se učitel se svými žáky musí „kamarádřit“ do určité míry. Pokud si je připustí k tělu až moc, nemusí se mu dostavit respektu a úcty. Ztrácí tím autoritu. Naopak negativně na žáky působí nepřístupný pedagog, který se nesnaží přiblížit se jim. Když je pedagog nespravedlivý, zaujatý, „zasedlý“ na někoho, nebuduje si se žáky pozitivní vztahy, stále je napomíná, poučuje, nedá jim prostor k vyjádření se, manipuluje s nimi, je pesimistický a často na ně zvyšuje hlas, může tím u nich vyvolat pocit strachu, určitou frustraci. U žáků je tím pádem neoblíbený.

Pedagog je, hlavně v období mladšího školního věku, pro děti učitelem a částečně i rodičem, přítelem.

### **Vztah mezi učitelem a žákem**

Na tomto vztahu závisí vyučovací proces, tedy jeho průběh a výsledky. Projevy aktivity ze strany učitele, i ze strany žáka jsou ve výuce důležité. Učitel musí sledovat a vnímat své žáky, jejich chování a celkový přístup, aby kontroloval, jak na ně svou činností působí. Vztah mezi učitelem a žákem se projevuje různými způsoby (Holeček, 2001, s. 42):

Zařazujeme sem lhostejný vztah, tedy liberální, ve kterém jde o pasivitu ze strany učitele vůči žákovi. Učitel pasivně pozoruje a málo usměrňuje ve vyučování, nedostatečně děti řídí anebo vůbec neřídí. Neklade požadavky a neurčuje normy, které jsou nutné pro formování charakteru žáků. Jeho hodina je chaotická. V nejextrémnějším případě může nastat to, že jeho autoritu nahrazuje vůdce třídy a ten usměrňuje průběh.

Autoritativní vztah učitele je charakteristický „diktátorstvím“. Učitel rozkazuje žákům. Hrozí jim tresty. Nerespektuje jejich potřeby a přání. Ovlivňuje je pouze svými

úsudky, zkušenostmi a názory, ale nemá pochopení pro své žáky. Ti nemají prostor pro vyjádření se, pro samostatnost a iniciativu. Výkony žáků jsou motivovány strachem. Žáci nejsou uvolnění a vyrovnaní. Mohou mít ze svého učitele strach.

Demokratický vztah mezi učitelem a žáky je nejpozitivnější. Učitel dává žákům přehled o jejich činnosti a o cílech. Podporuje jejich iniciativu a samostatnost. Působí na ně spíše příkladem než tresty. Diskutuje s žáky o jejich práci. Podává jim návrhy, které jim mohou pomoci. Usměňuje kolektiv, který vede ke správnému řešení úkolů. Povzbuzuje k aktivní spolupráci. Žáci jsou uvolněnější a vyrovnanější. Učitel se žáky hovoří i o jiných věcech, nejen o věcech, které se týkají školy.

### **Vztahy se spolužáky**

Žák vstupuje do školy a poznává nové spolužáky. Někteří z nich ve třídě mají kamaráda například z mateřské školy, někteří přijdou do třídy sami. Vztahy se spolužáky jsou velmi důležité. Ovlivňují psychiku, chování a již zmíněné klima. Celé roky spolu žáci ve třídě tráví čas a to, jak spolu vychází, buď pozitivně, nebo negativně působí na každého jedince. Je žádoucí, aby vztahy ve třídě byly pozitivní a přátelské. Pokud mezi všemi převažují kladné vztahy, žák chodí do školy rád a těší se na své kamarády, a to ho pozitivně motivuje i k samotnému učení. Tento způsob by byl ideální, ale je tu i možnost, kdy vztahy mezi dětmi nefungují. Na tohle mají vliv především sociální a ekonomické rozdíly. Děti se často někomu posmívají. Mohou mít problém s barvou pleti, se způsobem oblékání, vytváří si kolem sebe kruh přátel a nepřátel. Někdo se jim líbí někdo ne. Tyto problémy mohou mít za následek to, že se dítě do školy netěší, nechce tam chodit, má strach z toho, co se další den bude dít a negativně to působí i na jeho výkony.

Klima třídy ale vytváří jak učitel, tak žáci, jak jsme již zmínili, a pokud jedna strana selže, nikdy se pozitivních vztahů nedočkáme. Musíme vzájemně budovat dobré vztahy a pozitivní klima. Snaha je potřebná jak ze strany učitele, tak ze strany žáků.

#### **1.4.4 RODINA**

Rodina je nejdůležitějším činitelem dítěte. Představuje malou společenskou skupinu, která je tvořena hlavně rodiči, tedy matkou a otcem a jejich dětmi. Důležitá je péče a výchova dětí. *„Nejen, že pečuje o tělesný vývoj dítěte a o jeho zdraví, ale zároveň je první sociální skupinou, v které dítě žije a získává zkušenosti lidského soužití, zkušenosti pomoci, konfliktů*



*i jejich řešení, kladení společenských požadavků a norem a kontroly jejich plnění.*“ (Čáp, 1980, s. 105).

Na dítě působí to, v jaké rodině žije. Podléhá různým sociálním vlivům. Díky vlivům jsou v dětech zanechané stopy v jeho psychice. Rodina zprostředkovává dítěti kulturu, normy, hodnoty, životní cíle a způsob života. Komentáře dospělých jsou kladné i záporné a i to, co dítě slyší, se pak promítne v jeho přístupu k ostatním. Škola pro ně v tuto chvíli nemá takové zastoupení. S rodinou si je dítě emočně nejbližší. Pokud je dítě zvyklé na určité nároky ze svého vlastního prostředí a ty se liší od nároků ve škole, zpravidla tak převládnu. Dítě v prostředí rodiny vyrůstá, vyvíjí se. Každý den se setkává s různými okolnostmi, které život přináší (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976, s. 28-30).

Rodiny se od sebe více či méně liší. Odlišnosti se projevují různými způsoby. Záleží na tom, zda je rodina úplná nebo neúplná, jaké jsou vztahy uvnitř rodiny, do jaké etnické skupiny patří, jestli má rodina nějaké závažné problémy aj. Rodina může pozitivně ovlivnit vývoj dítěte nebo ho naopak brzdit (Vágnerová, 2005, s. 26).

### **Rodič**

Dítě vnímá názory a postoje rodičů. Je jejich chováním ovlivněno. Když rodič zaujímá negativní postoj ke škole, dítě nemůže ke škole nikdy přistupovat pozitivně. Dítě je často zrcadlem svých rodičů, i když to nemusí být vždy pravdou. To, co vidí doma, se většinou promítá i ve škole a to i dítě napodobuje. Proto je i sám rodič součástí motivace. Pokud své dítě povzbudí a pozitivně naladí ve vztahu ke škole, motivuje ho tím právě třeba k lepším výkonům.

Také se potýkáme s tím, jak rodič vychovává nebo jakou dítěti dává volnost. Záleží na tom, jakým způsobem. Způsob výchovy totiž ovlivňuje formování člověka, vzájemné vztahy a to nejen v rodině, ale i ve škole.

Nepříznivě na dítě působí, když na něj rodič nemá čas. Nevěnuje se mu tak, jak by měl. Dítě potřebuje nad sebou stále dohled, i když už spousty činností zvládá zodpovědně a samostatně. Problémem je, že v dnešní době rodiče hodně pracují, nutí je k tomu například finanční situace v rodině, bojí se o své zaměstnání, že ho ztratí. Jsou stresováni a unaveni a nemají čas ani náladu věnovat se svému dítěti. Nehrají si s ním, neberou ho na výlety, neutváří vztahy a nemluví se svým dítětem a to i přesto, že je to velmi důležité. Komunikace často odhalí to, jak se dítě cítí a co například potřebuje. Ať už je to láska, povzbuzení nebo pouhé přečtení pohádky na dobrou noc.

### 1.4.5 VYUČOVACÍ METODY

Vyučovací metody nám ukazují způsob, cestu, postup, jak dosáhnout výchovných a vzdělávacích cílů ve vyučování, jak podněcovat učení žáků a celkový rozvoj jejich osobnosti. Je to způsob, jakým vyučujeme (Zelina, 1992, s. 47).

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

Aby byla vyučovací hodina efektivní, je třeba používat optimální výukové metody. Každý pedagog by měl vyučovací metody nejen znát, ale hlavně je umět používat a orientovat se v jejich uplatnění. Musíme volit metody vzhledem k zákonitostem výukového procesu, k cílům a úkolům výuky, k obsahům a metodám daného oboru v konkrétním vyučovacím předmětu, dále vzhledem k zvláštnostem třídy, k času, k vnějším podmínkám apod. (Pecina, Zormanová, 2009, s. 51).

Jakým způsobem zvyšovat motivaci u žáků? Takových způsobů je velké množství. Každý učitel používá různé metody a postupy ve své praxi a je jen na něm, v jaké míře a jakým způsobem. Společným cílem by ale mělo být to, abychom žáky zaujali a aktivizovali a vhodně motivovali k činnosti (Lokšová, Lokša, 1999, s. 43).

Existuje celá řada dělení vyučovacích metod, které aktivizují a motivují žáky při vyučování. Musíme vzít v potaz i výběr vhodných metod. Záleží, jaký je stupeň samostatnosti žáků, jak se zapojují do činnosti a dbát o samotný obsah činnosti. Základní klasifikace výukových metod (Zelina, 1992, s. 14):

#### **Klasifikace výukových metod**

- Klasické výukové metody - slovní (vyprávění, popis, vysvětlování, výklad, práce s textem); názorně – demonstrační (předvádění, pozorování, práce s obrazem); dovednostně praktické – napodobování, manipulování, experimentování, vytváření dovednosti)
- Aktivizující metody (diskuze, řešení problémů, situační, inscenační, didaktické hry)
- Komplexní metody (frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, výuka podporovaná počítačem, otevřené vyučování,...)

### 1.4.6 MOTIVOVÁNÍ ČINNOSTÍ

Rozvíjet motivaci můžeme následujícími způsoby (Lokšová, Lokša, 1999, s. 43):

V žákovi musíme vzbudit zájem o daný problém, nechat ho samostatně hledat řešení, aktivně ho zapojit do rozhovoru. Ať si na řešení přijde sám. Případně se snažit ho „dostat tam, kam potřebujeme.“

Vyučovat formou hry je pro žáka nejlepší způsob, kterým se učí. Neuvědomuje si, že se učí, že například opakuje a fixuje si učivo, které probírají. Má radost z činnosti a učitel je také spokojený, protože žáci se baví a zároveň se učí. Hra uvolňuje atmosféru ve třídě, navozuje pozitivní klima ve třídě. Má určitý cíl pro učitele a zároveň plní funkci relaxace a již řečené radosti.

Vymyšlení zajímavých úloh, které žáka nutí k přemýšlení, k dramatickosti. Úloha je pro něj tajuplná, zajímavá a dítě má tak pocit vědeckého objevování, bádání.

Soutěže jsou u dětí velmi oblíbené. Chtějí tím uspokojit svou potřebu, vyhrát. Využívání soutěží je ale považováno někdy za kladné, ale i záporné. Většinou vyhraje žák, který ve třídě v dané činnosti, které se to týká, vyniká. Ostatní tím pádem nemají šanci svou potřebu uspokojit. Vítězem se tedy často stávají ti samí žáci. Ostatní žáky může tato činnost nudit. Předem znají vítěze a nemají motivaci k výkonu, když výsledek už znají dopředu. Žák v pozici vítěze se nenaučí prohrávat a v budoucnu to může mít vliv na jeho chování. Učitel by měl tedy soutěže střídat, zaměřit je pokaždé na různé inteligence, jak na manuální činnost, sociální inteligenci, tak na umělecký talent apod., aby měl šanci vyhrát každý a pokaždé někdo jiný, kdo právě v tom oboru vyniká. Pokud rozděluje soutěž na týmy, mají šanci vyhrát i méně nadaní žáci. Motivuje tím celou třídu.

V programovaném učení žáci využívají své samostatnosti. Volí si tím vlastní tempo, způsob, jakým budou postupovat a dostává se jim tak zpětné informace o řešeních.

V dramatizaci činností se žákovi dostane živý a názorný způsob vysvětlení učební látky. Pro žáka je tato činnosti zajímavá a aktivizuje ho. Jako učitelé tím učební látku můžeme převést například do formy hrané scénky apod.

Odměna a trest je vyučovací princip. Způsob hodnocení nemusí být pouze formou známky. Pokud chceme žáky motivovat, můžeme použít nové způsoby hodnocení a těmi jsou pozitivní hodnocení slovní, individuální aj.

Akceptování jako motivační princip každého žáka vybízí k zodpovědnosti za svou práci, za svůj výsledek, který vytvořil. Každý žák je individuální a jedinečný. Každý žák je osobnost.

Uplatňování principu sebevyjádření žáka dává prostor pro vlastní vyjádření se. Uvědomujeme si, že každý žák je svým způsobem něčím zvláštní a my to jako učitelé v tuto chvíli tolerujeme. Žák má možnost hovořit nejen o poznacích, ale o dalších motivech, které uzná za vhodné.

Rozmanitost ve vyučování je důležitá. Žáka musíme v hodinách stále zapojovat do různých činností a aktivit. Měnit činnosti, rytmus a tempo práce. Volit stále jiné metody, formy práce, abychom je nenudili a podporovali jejich zájem.

Zohledňování principu synektického klimatu vytváří ovzduší dané aktivity, definuje problémy, hledá různá řešení a nápady, produkuje. Můžeme spojit více věcí dohromady bez ohledu na jejich odlišnosti. Praktikujeme ji i ve skupině a to v jakémkoliv předmětu.

Brainstorming je produkce žáků, která nemůže být jednoznačně hodnocena. Forma brainstormingu se nebrání ničemu. Přístupuje na každý nápad, každou myšlenku, každou kritiku a nemůže být posuzována jako negativní.

Koncentrace pozornosti má vliv na soustředěnost při práci. Při zařazování cvičení do výuky posilujeme žakovu pozornost a tím zvyšujeme kvalitu práce při hodinách.

Regenerace sil se zabývá problémem únavy a odpočinku. Do hodin je důležité řadit i relaxační cvičení, která slouží jako účinný motivační prostředek. Cvičení provádíme, když jsou žáci nejvíce unaveni. Není v našich silách relaxační cvičení zařazovat do hodin stále, ale měli bychom i tyto možnosti znát a vědět o nich.

Tvořivost podporuje motivaci. Žák má možnost projevit se i jiným způsobem, než jen svými vědomostmi a školním prospěchem. Žák, který je méně nadaný v klasické roli žáka, může být naopak schopný v roli tvůrce.

Imaginace můžeme použít k dosažení relaxace, k tvořivosti, k většímu prožívání apod. Cvičíme tím fantazii a představivost. I tento způsob slouží ke zvýšení motivace

Učit se činnostmi je názorná ukázka pro žáky. Učitel hodinu uzpůsobí tak, aby výsledkem byla praktická činnost, do které se žáci zapojí. Objevují tím v praxi nové věci, například formou pokusů.

Kooperativní vyučování a učení je rozdělování žáků do skupin. Učí se tím spolupracovat, naslouchat názorům druhých. Skupiny je nutné měnit podle povahy učiva a měnit i pozice žáků ve skupině. Velmi pozitivně to působí na sociální vztahy mezi žáky ve skupině a později i na vztahy ve třídě.

Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům, „*k jejich vidění a definování a později k řešení v reálném životě.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 44).

Skupinová dynamika přijímá nové role žáka, které vznikají během vyučovacího procesu, například při kooperativním vyučování apod.

Využívání informačních fondů je podstatné pro to, aby žák sám vyhledával informace v knihách, ve slovnících, v encyklopediích, v učebnicích. Učí se informace najít a zpracovat. Zpracovat je může formou různých referátů a tím může projevit snahu a získá tím vztah ke spolužákům, k učení a ke škole.

Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků, jde o vyučování, kdy učitel nehodnotí všechno sám, ale nechá hodnotit žáky samotné. Vyjadřují své myšlenky, názory na své výkony i výkony ostatních. Dávají najevo, co se jim líbí nebo nelíbí, co by udělali příště jinak nebo co by poradili svému spolužákovi apod.

Aktuálnost problémů a témat, které se týkají zkušeností žáků a vychází z jejich životů. Stále poukazujeme na to, že osvojené poznatky může každý z nás prakticky využívat ve svém životě.

Uplatňování principu hierarchie cílů žáka srozumí s tím, jaké cíle bude plnit. Na začátku každé hodiny by měl učitel žáky seznámit s tím, co se v hodině bude dít. Cíle by měly být konkrétní a srozumitelné.

Uplatňování principu smyslu a významu učiva. Je obtížné žáky přesvědčit o tom, že to, co se ve škole naučí, budou v budoucnu potřebovat.

#### **1.4.7 HODNOCENÍ**

Hodnocení je činnost pedagoga. Je to způsob, kterým učitel odměňuje nebo trestá. Můžeme tím zvýšit motivaci žáka v učebních činnostech, ale naopak žáka i zcela nebo částečně demotivovat pro učební činnost. Je to náročná emocionální situace pro žáka i učitele. Pro žáka prvního stupně je hlavním motivem známka a hodnocení od učitele. Pro učitele je hodnocení výsledkem jeho pedagogické práce, jeho zpětná vazba. Když žák

dostane dobrou známku, je spokojený a působí to na něj příjemně, je odměněn. Pokud však dostane špatnou známku, působí to na něj stresově, je to pro něj trest. Školní hodnocení se doposud stává spíše problémem a pocitem nespravedlnosti. Jsou nespokojeni žáci, rodiče a nakonec i učitelé. Stále je ale používaným systémem tradiční hodnocení, tedy klasifikace nikoli (Prunner a kol., 2003, s. 74).

Hodnocení splňuje různé cíle a plní různé funkce ve vyučovacím procesu. Charakter a důsledky hodnocení se liší. Záleží na tom, která funkce v hodnocení u jedince právě převládá. Díky hodnocení jedinec něco přijímá, něco odmítá, k něčemu je jedinec lhostejný. Jde o motivační funkci hodnocení. Tato funkce má především vliv na emocionální stránku, zasahuje do intimní osobní sféry, a proto není snadné s ní v pedagogické praxi zacházet. Ve chvíli, kdy člověk pronikne k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje, hovoříme o poznávací funkci hodnocení. Tato funkce souvisí hlavně s rozumovou stránkou hodnocení. Dále hodnocení dle (Slavík, 1999, s. 18) „*směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává, tj. konativní funkce hodnocení.*“ Ta je spjata s lidskou vůlí k činu (Slavík, 1999, s. 16-18).

Proběhlo spousta výzkumů, které potvrzují, že hodnocení je pro učitele jednou z nejobtížnějších složek v pedagogické činnosti. Zároveň i pro žáky je hodnocení ve škole jednou z nejobávanějších a nejzávažnějších školních aktivit (Slavík, 1999, s. 13).

Pod názvem systém hodnocení vzdělávání v České republice uspořádala Česká školní inspekce ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2012 konferenci. Na této konferenci se projednávaly zprávy OECD o hodnocení vzdělávání v České republice. Otevřela se i veřejná diskuze této problematiky. Poukazovalo se na hodnotící rámce pro zlepšení školních výsledků a zpráva popisovala silné i slabé stránky systému hodnocení a následně navržené doporučení, díky kterým se může zlepšit hodnotící systém v ČR. (Csicr.cz, Česká školní inspekce, 2013)

Zda hodnotit a jak, je stále otázkou a každý na to máme jiný názor a zaujímáme k tomu odlišný postoj. Stále se hledají způsoby školního hodnocení, aby vyhovovaly procesu učení a procesu rozvíjení osobnosti žáka. Hodnocení obecně je ale bezesporu součástí našeho života. Dostáváme tím zpětnou vazbu o svém výkonu a o svých kvalitách. Uvědomíme si, zda je třeba na výkonu ještě zapracovat nebo nikoli (Prunner a kol., 2003, s. 74).

### **Kdy hodnotit?**

Existuje celá řada druhů hodnocení, nemusíme hodnotit jen jednou formou, ale lze hodnocení obměňovat a používat různé druhy.

Podle toho, kdy hodnocení provádíme, rozlišujeme dva druhy hodnocení podle (Prunner a kol., 2003, s 82). Hodnocení formativní a průběžné, kdy tím sledujeme průběžné výkony žáka. Pomáhá učiteli i žákovi v rozhodování. Zda se může žák zlepšit nebo zhoršit, a učiteli, zda má příště látku vysvětlit jiným způsobem. Řadíme sem různé testy, různá cvičení, „pětiminutovky“, které prověřují, zda žák dokáže sledovat látku, zda ji pochopil, zda jí rozumí a dokáže své vědomosti používat.

Hodnocení finální, tedy závěrečné, slouží k posouzení výkonu žáka po skončení výuky, určitého celku, například čtvrtletní prověrka z matematiky, pololetní zkoušky apod. Dávají nám pokyn k rozhodnutí o konečné známce v určitém časovém úseku, který je delší než u hodnocení průběžného.

Nezbytností je užití obou těchto způsobů. Tato hodnocení by se měla vzájemně doplňovat a ovlivňovat. Nemůžeme ohodnotit žáka pouze finálně, bez ohledu na předcházející výkony. Vždy přihlížíme k oběma typům hodnocení.

### **Jak hodnotit?**

(Kolář, Šikulová, 2005, s. 89-90) rozlišují tyto formy hodnocení:

Jednoduché mimoverbální hodnocení je například úsměv učitele, zamračení se, gesto, které vyjadřuje potěšení nebo zamítnutí či dotyk učitele. Můžeme žáka pohládit, poklepat po rameni.

Jednoduché verbální hodnocení je například velice jednoduché slovní hodnocení formou slov ano, ne, dobře, špatně. Dále sem patří kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, dnes si mě zklamal, apod.)

Označování žáků podle výkonnosti či chování jsou nazývány lokace a signy. Lokace je například označení takzvaná „oslovská lavice“ nebo posazení rozpustilého žáka blíže k učiteli. Signy jsou různá označení úspěšných nebo neúspěšných žáků, například tabule cti ve škole.

Oceňování výkonů formou výstav prací žáků, pověření náročnějším úkolem, pověření méně náročným úkolem, nabídka k výběru u úkolů, pověření vedením týmu při řešení problému apod.

Kvantitativní hodnocení vyjadřujeme formou známky podle klasifikační stupnice, známka se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtem bodů, vyjádření procenty.

Písemná a grafická vyjádření, kdy charakterizujeme žáka nebo používáme diagramy a posuzovací škály.

Slovní hodnocení analyzuje výkon žáka. Je to obširná slovní obsahová analýza výkonu. Můžeme ocenit práci třídy po vyučovací hodině, zhodnotit projekt, odměna žákovi, vyznamenání žáka, vyhlášení vítězů apod.

### **Základní formy hodnocení:**

- slovní hodnocení písemné
- slovní hodnocení verbální
- zkoušení a známkování
- odměna a trest

### **Forma kvantitativního hodnocení**

Klasifikace je ve školách nejčastěji používanou formou hodnocení. Je to zobecněná informace pro velkou řadu charakteristik žáka. Při klasifikaci učitel hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale i to, jak se žák chová, jak se vyjadřuje, jeho zájmy, motivy, jak se utvářejí jeho mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu a učení apod. Někdy se stává, že se do známky promítá i osobní vztah učitele k žákovi. Tohle všechno lze jednou známkou velmi obtížně vyjádřit. Zámka je tedy statická a konečná, neukazuje perspektivu, ale učení a vyučování jsou procesy dynamické. Zámka tedy může vyjádřit stav vědomostí žáka, ale nepodává nám informace o sociální kvalifikaci žáka. Každý učitel hodnotí jiným způsobem a má různé požadavky na žáky. Tyto rozdíly v požadavcích učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka. Objektivnost je tedy velmi problematická. Kvantitativní hodnocení má spousty negativních atributů, ale naopak nese i svá určitá pozitiva. Klasifikace je forma vyjádření posudku o výkonu žáka, významný výstup učitelovy pedagogické činnosti, významný symbol úspěchu. Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky



zvyklí a jasně v nich vidí úspěšnost nebo neúspěšnost svého dítěte (Kolář, Šikulová, 2005, s. 81-83).

### **Forma kvalitativního hodnocení**

„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 85-86). Posuzujeme kvalitu žákova výkonu nebo chování formou slovního vyjádření. Při slovním hodnocení učitel informuje o dosažených výsledcích učení, ale také o postoji žáků, jejich úsilí a snaze. Slovní hodnocení má tedy vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat. Učitel v rámci rozhovoru sděluje žákovi, co se mu líbí a co naopak ne. Žák není tolik stresován a je mu ukázáno, kterých cílů dosáhl a navrhuje mu cestu, jak zlepšit výkon. Znamka je tedy konečný výsledek a nejen spočítaným průměrem. Mohou nastat i určité problémy při tomto hodnocení a těmi jsou například „nálepkování žáků“, tedy typizování, učitelé neumí provést slovní hodnocení, je časově náročné, často není jasné a rodiče nemusí vždy rozumět učitelovo formulacím (Kolář, Šikulová, 2005, s. 85-86).

#### **1.4.8 ODMĚNY A TRESTY**

Tresty a odměny jsou ve výchově důležité. Samozřejmě záleží na tom, kdy a jak odměňujeme a trestáme, jaké používáme zásady, jaké používáme druhy odměn a trestů. Odměny a tresty jsou hlavními prostředky ve vnější motivaci (Čapek, 2014, s. 38).

Jedná se o známou metodickou zásadu, která motivuje žáky. Podle odborníků dle (Zelina, 1992, s. 43) je uvedeno, že vyučovací hodina by měla obsahovat dvě třetiny odměn a pochval a jedna třetina by se měla věnovat napomínání, kritizování a trestání.

#### **Odměna**

Odměna působí na jedince pozitivně. Jde o vyjádření pozitivního hodnocení. U žáka způsobuje pocit radosti a uspokojení některé z jeho potřeb. Nejpoužívanější a nejžádanější odměnou žákova výkonu je učitelova pochvala.

Dítě pochvalu chápe více způsoby. Jako konstatování skutečnosti, dostává tím zpětnou vazbu o jeho výsledku práce a o jeho chování. Dále jako vyjádření osobního vztahu s učitelem nebo v něm vyjadřuje pocit sebeuplatnění a pozitivního prožitku z úspěchu.

Často se stává, že učitel chválí pouze nejlepší výkony a že srovnává žáky mezi sebou. Z hlediska třídního klima je žádoucí, aby učitel chválil a povzbuzoval každého žáka. Musí

si uvědomit schopnosti a dovednosti každého z nich. Schopný žák je chválen častěji, než žák, který je méně schopný. Proto je dobré snažit se najít vždy nějaké pozitivum, které i méně schopného žáka motivuje k lepšímu výkonu nebo alespoň ke snaze se příště více snažit apod. Zkrátka chválit i velmi malý úspěch dítěte a postupně nároky na dítě zvyšovat. Každý žák má potřebu být chválen. Samozřejmě je nutné chválit věci, které jsou přirozené. Nepřehánět to s pochvalami, ale naopak s nimi úplně nešetřit (Čapek, 2014, s. 49).

Pochvala by měla mít účinnost. Dbáme tedy na důležitá pravidla, která nám radí, jak pravidla užívat (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 150):

Jedním z pravidel je bezprostřední spojení pochvaly s provedenou činností. To znamená, že děti chválíme hned. Nechápu ještě souvislosti oddálené pochvaly. Žijí přítomností, a pokud se jim něco povede, potřebují to slyšet bezprostředně po vykonání činnosti.

Volíme vhodnou frekvenci a intenzitu pochval. Když žáka učíme novým věcem, je vhodné ho chválit častěji a povzbuzovat ho k lepším výkonům. Postupně přestáváme chválit tak často, aby chválení neztratilo svou účinnost. Některý učitel chválí pouhým souhlasem, pokynem a některý chválí žákův výkon s vyšší frekvencí. Učitel by měl mít ve své hlavě širokou škálu pochval, které jsou různé. Odlišuje tím reakce na jednotlivé výkony žáků.

### **Druhy odměn**

Je velké množství odměn, z kterých máme možnost vybírat. Mezi odměny dle (Čapek, 2014, s. 53) zařazujeme: pochvalu, úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu, věcný dárek (cenu, diplom, medaili, aj.), umožnění činnosti nebo zážitků. Máme tedy odměny hmotné, sociální a odměňující činnosti.

V neposlední řadě odměňujeme i klasickou, nejznámější formou a to jedničkou. Je spousta možností, jak odměnit a je jen na nás, zda si vytvoříme i jiné způsoby nebo budeme používat ty běžné. Záleží také na různých okolnostech. Na každé dítě platí něco jiného, dále pak zohledňujeme věk dítěte apod.

### **Kdy a jak odměňovat?**

Odměňovat by měl učitel ve škole více než trestat. Všichni jsme si vědomi, jakými způsoby lze chválit a jak žáka odměnit. Největší chybou tedy je, když učitel zapomíná chválit nebo ještě hůře, když žáky nechválí vůbec. Nesmíme považovat každou činnost žáka za samozřejmost.

Odměňujeme během každé vyučovací hodiny. Jsou různé možnosti, kterými vyjádříme svoji pochvalu k činnosti žáka. Někdy stačí pouhý úsměv, pokynutí, souhlasný projev během činnosti. „To je výborný nápad.“ „Dnes hezky pracujete, to jsem ráda.“ Průběžně tedy chválíme žákův sebemenší úspěch, výkon, činnost. Hodnotíme a chválíme žáka i během vyučovací hodiny, v různých fázích. Ne jen na začátku nebo na konci. Kontakt musíme udržovat s dětmi celou hodinu. Dát jim najevo zpětnou vazbu na jejich práci, na jejich chování apod. Stejně tak musíme chválit i na konci aktivity nebo vyučovací hodiny. Tyto pochvaly už mohou mít podobu konkrétního, oficiálního rázu. Dáme žákům jedničku za to, že své úkoly zvládli na výbornou (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 150)

Shrme si tedy tuto kapitolu. Jak jsem již uvedla, nesmíme chválit cokoliv a kdykoliv. Pochvaly pak nesplňují svůj účel a mohou ztratit svůj účinek. Pro dítě pak není cílem to hlavní, tedy učení, ale pochvala sama. V tomto okamžiku se pochvala stává hlavním cílem a ne motivačním prostředkem. Odměnu dáváme najevo bezprostředně, v okamžiku, kdy si ji dítě zaslouží, neodkládat na pozdější dobu. Nejprve odměníme i malý úspěch a postupem času při zdokonalení žákova výkonu odměním až náročnější výkon. Ze začátku chválíme častěji a odměnami, které jsou malé. Odměňujeme za činnost a ne za to, že žák uposlechne náš příkaz. Při domácí přípravě dítěti umožníme a zajistíme pohodlnou polohu a příjemné prostředí k výkonu. Využíváme smlouvy mezi učitelem a žákem, případně rodiči. Můžeme si společně ujednat pravidla, kdy odměníme, jak odměníme a za co. Sjednání musí být konkrétní, přesné a jasné a hlavně se musí dodržet.

### **Trest**

Trest je naopak negativní působení na jedince. Hodnotíme negativně jeho způsob chování, jednání. U žáka způsobuje frustraci a omezí mu tím uspokojení potřeb. Dítě je trestáno v situaci, kdy neuskuteční požadovanou činnost.

Samo dítě se musí umět rozhodovat. Je zodpovědné za své činy. Zvolí buď možnost, při které se vzdá, pro něho příjemné činnosti a předejde tak trestu, anebo svou činnost uskuteční i přes to, že ví, co ho čeká a že bude za svou činnost potrestán.

Podobně jako u odměn je důležité dodržovat určité zásady, které nám dopomůžou k tomu, aby byl trest účinný. Dle (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 151):

Přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno. Přesně si stanovíme pravidla, kdy dítě potrestáme. Není možné, aby někdy učitel žáka za tu samou činnost potrestal a někdy ne. To samé platí i doma, nejen ve škole. Dítě musí mít jistotu v tom, co se stane,

když něco udělá. Tudíž nesmíme pokaždé reagovat v té samé situaci jiným způsobem, tj. jednou potrestat, jindy ne. Stanovujeme si tedy hranice, kam až dítě může a když hranici přejde, následuje trest.

Bereme v potaz i úměrnost trestu míře nevhodného chování. V učitelské profesi se stává, že pedagog nejedná se všemi žáky stejným způsobem. Jeden žák je mu sympatičtější, než ten druhý a každého pak trestá jiným způsobem a jinou měrou. Vyjadřuje tím postoj k dítěti. Ke všem musíme přistupovat stejným způsobem a trestat je měrou, kterou si zaslouží, bez ohledu na to, kdo to je. Úroveň trestu se může také měnit ve chvíli, kdy je učitel náladový nebo zrovna „nemá svůj den.“ Je potřeba si na takové situace dát pozor a jednat s rozmyslem.

### **Druhy trestů**

Máme na výběr z různých možností forem trestů. Zařazujeme sem například psychické trestání, fyzické trestání, trestání prací, zjednání nápravy, potrestání známkou nebo poznámkou apod.

Psychické trestání v podobě křiku, výhrůžek, mračení se, vysmívání se, v podobě negativních emocí, záporného vztahu k žákovi, je někdy nejhorším způsobem trestu. Samozřejmě to neplatí u všech jedinců, ale někteří mívají citlivé svědomí, které může vyústit až v přecitlivělé. Žák má pocit viny, trpí úzkostí a nejistotou nebo neurotičností (Čáp, 1980, s. 300).

Fyzické trestání není vhodné a dnes se již zpravidla nepoužívá. Ponižuje žáka, vede ho k agresivitě. Záleží také na tom, jakou měrou fyzické tresty fungují. Fyzické tresty jsou projevem bezmocnosti, kdy už si učitel neví se žákem rady. Většinou jsou ale zbytečné a vedou k opačnému výsledku, tedy nejsou účinné a náš problém nevyřeší (Čáp, 1980, s. 300).

Trestání prací využívají především rodiče. Zákazy jsou tedy jednou z forem, která se používá v případě, když dítě udělá něco, co nemá, co je považováno za špatné nebo pokud neudělalo něco, co udělat mělo. Jedná se o typ zákazů: dívat se na televizi, nechodit ven, zákaz her na počítači (což je v dnešní době asi největší trest pro dítě a největší problém), zákaz zájmů aj. Na dítě ale tato forma může působit demotivačně. Dojde k názoru, kdy si řekne, co se může stát horšího, než že mi zakážou jít ven nebo hrát na počítači, tímto trest ztrácí účinnost (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 152).

Jednou z forem trestu je zjednání nápravy. Dítě musí napravit to, co způsobilo. Omluvit se spolužákovi, ke kterému se choval agresivně, uklidit pokoj, který slíbilo, že uklidí apod. Pochopí tak, že příště je lepší udělat to, co má a naopak nedělat to, co nemá, protože následkům se nevyhne (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 153).

### **Zásady trestání**

Dodržování zásad trestání je bezesporu důležité. Pokud zásady nedodržujeme, mohou mít negativní vliv na dítě. Mezi negativní následky patří strach ze školy, dítě se bojí chodit do školy, má strach z toho, jak bude zas potrestáno a je tím frustrováno, dále může zvýšit svou agresivitu a tu pak „vybít“ na spolužácích, kamarádech (Čapek, 2014, s. 59).

Do nejdůležitějších zásad při udělování trestů řadíme: přesné vymezení pravidel, úměrnost trestu, stejná spravedlnost pro všechny, trest jako cesta k nápravě.

(Čáp, 1980, s. 301) uvádí tyto podmínky:

Množství trestů, kdy je dítě trestáno příliš často. Stejně jako u odměn tím ztrácí svoji účinnost.

Vztahy mezi učitelem a žákem, rodičem a dítětem navozují určitou emoční atmosféru. Učitelé i rodiče mají své způsoby výchovy a stejný trest působí jinak, když má učitel se žákem a rodič s dítětem celkově kladný vztah a naopak když mají k sobě negativní vztah. Zaujímají k sobě tedy různé postoje a díky nim je pak i účinnosti trestání odlišná.

Pro žáka je nejdůležitější, aby znal důvod trestu a pochopil ho. Učitel musí žákovi sdělit, proč a za co ho trestá, aby si svou chybu uvědomil a věděl, co udělal. Pokud žák nechápe důvod, proč je trestán, považuje tento krok za nespravedlivý a tím pádem mění i svůj postoj k učiteli.

*„Přítomný vztah žáka například ve stavu frustrace, kdy žáka ovládl pocit bezvýhodnosti, beznaděje, nenapravitelnosti může trest působit dezorganizujícím způsobem, kdežto za jiného stavu žáka, při jiných jeho perspektivách by též trest mohl působit konstruktivně.“* (Čáp, 1980, s. 301).

Situace v kolektivu, kdy kolektiv čin odsoudí, ale uvědomuje si, že souhlasí s trestem a zároveň je schopen projevu kladného vztahu k potrestanému.

Chování učitele nebo rodiče v následujícím období. Když dítě potrestáme za jeho čin, uzavřeme tím i celou situaci. Neměli bychom se k věci nadále vracet, připomínat ji

a stále dokola řešit. Jednou si viník trest odpykal a tím pádem se věc považuje za uzavřenou, není třeba se k ní nadále vracet.

Postup učitele při nevhodném chování žáka zmiňuje ve své knize (Čapek, 2014, s. 61-62) takto:

Postup spočívá v prvotním pohledu do očí, následné prodloužení pohledu do očí. Za stálého pohledu míříme k žákovi a zůstaneme u něj. Při pohledu na žáka naznačíme svůj nesouhlas například zamračením se, zavrtěním hlavy. Do této doby nemusíme přerušovat svoji činnost. Všechny tyto techniky provádíme při výkladu.

Zastavíme řeč a jsme ticho do té doby, než si toho žák všimne. Po všimnutí a při pohledu do očí pokračujeme nadále ve výkladu.

Pokyneme a ukážeme na žáka, aby zbystřil a uvědomil si, že je něco v nepořádku. Jmenujeme žáka bez dalšího vysvětlení. Oslovíme ho během svého výkladu. Například: „Nyní si, Adame, probereme další větu.“ Žák zaslechne své jméno a uvědomí si, že je něco špatně.

Položíme žákovi otázku, která se týká učiva nebo příkladu, který právě počítáme apod. Žák musí ostatním úsek učiva vysvětlit.

Přerušíme výklad a požádáme žáka, aby svého nevhodného chování nechal. Přímým sdělením ve větě, buď před ostatními, nebo lépe, jemu samotnému. To samé, ale se zesíleným hlasem a větším tlakem na žáka, můžeme použít jako další postup. Položíme otázku žákovi, která se týká jeho chování. „Myslíš si, že je správné, když mluvíš v době, kdy mluvím já?“ apod. Promluvíme si se žákem po hodině. Mluvíme s ním v klidu, v dialogu a stanovujeme si cíle, které budeme plnit a opakovaně používat.

Zadáme žákovi nepříjemný úkol navíc, můžeme mu pohrozit přesazením, následně ho opravdu přesadit, uložit mu povinnost, aby se hlásil po každé hodině a ukazoval svou práci.

Pohrozíme žákovi, že jeho chování bude ohlášeno třídnímu učiteli nebo řediteli školy. Následně opravdu ohlásíme žákovo chování, průběžně o něm oznamujeme. Oznáme tento fakt i žákovi. Hrozíme žákovi, že bude sedět odděleně od ostatních, hrozbu následně splníme, pokud jeho chování pokračuje a oznamujeme žákovo chování písemně, informujeme žáka o tomto oznámení. Hrozíme žákovi předvedením před ředitele, a pokud žák opět neuposlechne, hrozbu splníme.

### 1.4.9 ÚSPĚCH A NEÚSPĚCH

Je důležité si uvědomit, jaká je míra úspěchů a neúspěchů v závislosti na míře náročnosti úkolů. Pokud je úspěch snadný, není žák ze své činnosti tak potěšen, činnost je tím málo zajímavá. Oproti tomu těžké a náročné úkoly, které žáka vedou k neúspěchu, jsou frustrující a vedou k narušení motivace k učení. Žák musí prožít jistou míru obtíží a překážek a musí být motivován i případným menším neúspěchem, který zvyšuje jeho úsilí. Žák musí mít naději, že se mu nějaká činnost v průběhu zdaří (Čáp, 1978, s. 137).

Prožívání úspěchu a neúspěchu je určitý emotivní stav, který vyjadřuje a signalizuje úspěšný nebo neúspěšný výkon. Záleží také na tom, jaké si stanovíme cíle a zda je na konci dosáhneme nebo nikoli. Pak můžeme hovořit buď o úspěchu, nebo neúspěchu. Ve škole se jedná hlavně o cíle typu plnění daných úkolů a činností. Škola je prostředí, ve kterém většinu cílů, kterých má žák dosáhnout, určuje učitel právě formou úkolů. Záleží pak na tom, zda žák úkol vnitřně přijme, zda má pro něj vnitřní motivující smysl, anebo žák úkol nepřijme, smysl pro něj tím pádem nemá. Učitel musí volit optimální úroveň požadavků na žáka. Optimalizuje tím vztah zadaných úkolů a aspirační úrovně žáka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 105-106).

Prožitek úspěchu a neúspěchu, z hlediska vztahových norem žáka samotného, závisí dále i na hodnocení vlastního výkonu. Jaká kritéria využívá pro hodnocení výkonu. Zda výkon s něčím srovnává nebo ne. Kritéria mohou být dvojí dle (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 108) a ta jsou: individuální vztahová norma, sociální vztahová norma

Rozdíl v těchto normách je v tom, zda žák svůj výkon srovnává se svými předchozími výkony, anebo svůj výkon srovnává s výkony ostatních. Z hlediska motivace je individuální vztahová norma účinnější. Žák i učitel a rodiče mají možnost sledovat jeho vývoj výkonnosti. Vidět, jak se dítě zlepšuje nebo naopak zhoršuje. Se vstupem do školy však nastane změna. Děti jsou orientovány především na sociální vztahovou normu. To znamená, že jsou žáci srovnáváni mezi sebou. Jeden srovnává výkon svůj s ostatními dětmi. Školní prospěch je tedy pro děti zrcadlem toho, jak úspěšní nebo neúspěšní jsou. Určují si tím pořadí ve výkonovém rozdělení třídy. Je nutné, aby byl žák s touto fází seznámen, aby dostal zpětnou vazbu. Postupně by se ale tato fáze měla měnit v individuální vztahovou normu. Aby se stala dominantní. Pokud se tomu tak nestane, hrozí, že dojde k určitému posunu a ke změně, zvláště u slabších žáků. Buď ztratí motivaci ke školnímu výkonu, nebo způsobí krizi v jeho sebepojetí (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 108).

## 1.5 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Označujeme tím období 6 – 7 let. Období mladšího školního věku začíná vstupem na základní školu. Pro žáka je to velká životní změna. Nachází se v neznámém, novém prostředí a učí se novým sociálním rolím a způsobům komunikace. Zařazujeme sem komunikaci s učitelem a se spolužáky. Žák si osvojuje řadu povinností a seznamuje se s jejím plněním a hodnocením (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012, s. 50).

V kolektivu si dítě utváří určité postavení, chce se svým spolužákům zalíbit a utváří si společenské uznání. V tomto období je pro dítě nejdůležitější jeho úspěch. Pokud je ve škole úspěšné, dostává se mu dobrých známek, je si sebou jisté, je sebevědomé. Uvědomuje si, že zvládá veškeré nároky, které jsou na něj kladené ze strany učitelů, rodičů, spolužáků a okolního prostředí. Pokud je však dítě neúspěšné, vede to k pocitu méněcennosti. Dítě se staví do role nešikovného a neschopného, ztrácí víru v sebe samého. Jeho neúspěch se odráží například v podobě známek a demotivuje ho k další činnosti. Dítě si je tak vědomé svých možností a to působí na sebehodnocení a sebedůvěru. Významným prvkem je potřeba kladného hodnocení a úspěšnosti a v neposlední řadě chvály a povzbuzení. Pokud tyto potřeby nejsou uspokojeny, vzniká zde frustrace a dítě se ocitá ve stresu.

### 1.5.1 OSOBNOST DÍTĚTE

Osobnost dítěte je složena z biologických, psychologických a sociálních složek. Každý žák mladšího školního věku je jiný, ačkoliv si prochází tím samým věkovým obdobím. Je zde celá řada hledisek, která ovlivňují osobnost každého dítěte. Velmi důležité je, s kým a v jakém prostředí dítě vyrůstalo. V každé rodině jsou jiné návyky, nároky, odlišné způsoby výchovy, každá rodina má jiné možnosti, a proto je také chování každého dítěte individuální a odlišné. Dítě je v tomto období ovlivněno hlavně rodinným a školním prostředím. Záleží tedy také na tom, co si dítě prožilo nebo prožívá v určitém prostředí, ve kterém se ocitá. Berme v potaz i složky vrozené, ke kterým zařadíme například temperament, inteligenci, jeho schopnosti aj. Velkou roli zde také hraje genetika.

Musíme porozumět osobnosti žáka a zároveň být seznámeni se směrem dalšího vývoje. Vysvětlíme si tím příčiny neprospěchu, případné poruchy chování nebo specifické schopnosti žáka, které pak vhodným způsobem dále rozvíjíme a dále s nimi pracujeme. Charakteristika osobnosti dítěte nám umožňuje poznat, jaké dítě je, proč je takové, jaké je,



jakými prostředky na dítě působit a dále pak již zmíněný směr dalšího vývoje (Prunner a kol., 2003, s. 33).

### **1.5.2 KOGNITIVNÍ PROCESY**

Během nástupu do školy až po počátek dospívání se v dítěti formuje vývoj poznávacích procesů, tj. kognitivních procesů, jako je například vnímání, paměť, myšlení aj. Díky těmto procesům žák poznává okolní svět i sám sebe.

#### **Vnímání**

Žák se v tomto věku učí vnímat a vnímání se stává jeho cílevědomým aktem. V průběhu mladšího školního věku je vnímání nejprve bezděčné, tedy vrozené a později přechází ve vnímání úmyslné, kdy se dítě samo rozhoduje na něco se zaměřit. Jasným signálem pro učitele je měnit činnosti. Kvalitu vnímání může ovlivnit i právě zvolený způsob motivace. Postupem času se dítě dostává na úroveň dospělého jedince a chápe vnímání prostoru a času.

#### **Paměť**

Rozvoj paměti je ovlivňován hlavně řečovými schopnostmi a dovednostmi. Jejich slovní zásoba se zdokonaluje a stává se obsáhlejší. Dokáží přijímat informace a zpracovat je. Uvědomují si, že je důležité opakovat, aby nezapomněli to, co se již naučili a aby se jim dostavilo školní úspěšnosti v učení. Paměť je také závislá na pozornosti dítěte. Ve vyučovacím procesu se ale tomuto deficitu nevyhneme. Součástí paměti je i zapomínání, které je na prvním stupni časté, než se žáci naučí určitému režimu a systému (Vágnerová, 2005, s. 41).

#### **Představy a fantazie**

Dítě mladšího školního věku má živou představivost, dokáže si velmi dobře představit situace, které jsou nejen součástí vyučovacího procesu. Jeho představivost je velmi intenzivní a dosahuje vrcholu. Je zde vidět značný ústup fantazie a snění. Školák si uvědomuje rozdíl mezi reálným a fantazijním světem (Hříchová, Novotná, Miňhová, 2000, s. 51).

#### **Myšlení**

Děti se učí novým slovům a pojmům. Učí se rozumět významům slov a pojmů. Jsou schopné řešit konkrétní logické operace. Poznávají vzájemné souvislosti a vztahy mezi pojmy a zákony logiky. Jsou schopni vyvodit nadřazené kategorie a využít je v řešení

problémů. Žáci tuto schopnost potřebují, aby mohli pochopit učivo samotné nebo novou látku (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012, s. 51).

Někteří žáci mohou mít zhoršenou schopnost uvažování a neumí učivo pochopit tempem jako ostatní. Učivo vstřebávají tím pádem pomaleji a mají při tom velké obtíže, které ovlivňují jejich školní úspěšnost. Jedná se o nejdůležitější složku inteligence (Vágnerová, 2005, s. 42).

### **Emoce**

Žáci mladšího školního věku jsou schopni projevu citů a emocí. V tuto chvíli ještě nejsou schopni své emoce ovládat. Znají základní pravidla, jak se mají ve společnosti chovat a co smí a nesmí, ale je pro ně obtížné někdy situaci odhadnout a zvládnout reakci na ni. Proto jsme mnohdy svědky výbušného chování, pláče nebo hysterie dítěte. Emoční prožitky ostatních jim začínají dávat větší smysl a vztah s lidmi je pro ně emoční oporou. Nejdůležitější je pro ně rodina.

### **1.5.3 ROZDÍLY MEZI DÍVKAMI A CHLAPCI**

Již v tomto období začínají být patrné rozdíly mezi dívkami a chlapci. Změny se projevují jak po tělesné, tak po psychické stránce jedince. Děvčata komunikují více s děvčaty a chlapci komunikují více s chlapci. Jejich přátelství jsou tedy dána rozdílem pohlaví. Rozdíly se projevují i po stránce školní úspěšnosti.

Děvčata jsou více cílevědomá. Dospívají dříve. Nestydí se za své emoce a city. Jsou hádavé a často se mezi sebou pomlouvají a mají sklony k závisti. Každý sebemenší konflikt řeší ústně, anebo tím, že se přestanou s dotyčnou bavit. Mají větší potřebu chvály. Je pro ně důležitá zpětná vazba a utvrzení v tom, že činnost provádí dobře. Umí se lépe vyjadřovat a orientovat ve verbální komunikaci, lépe užívají jazyk. Jsou schopné se plynule vyjádřit. Mají lepší úroveň čtení a větší slovní zásobu a citlivost ke gramatickým jevům. Jejich přístup k práci je zodpovědnější, pečlivější a kvalitnější. Mívají tedy i lepší známky z jazykových předmětů a jejich školní úspěšnost je vyšší než u chlapců (Vágnerová, 2005, s. 43).

Chlapci dospívají déle než děvčata. Stydí se projevit své emoce a city. Nedávají je najevo zvláště proto, aby se jim ostatní kluci nesmáli a měli ve skupině postavení „drsného“. Jsou zpravidla prudcí a své krizové situace řeší formou fyzického napadení druhého. Bývají agresivnější a výbušnější. Nemají tak vysokou potřebu chvály jako dívky. Chlapci se kamarádí po dvojicích, po trojicích, ..., po skupinách. Nepotřebují někoho vlastnit a nežárli na sebe. Mají kvalitnější logické uvažování. Lépe se orientují v prostorových a plošných

vztazích. Je pro ně snadnější řešit úkoly, kde tyto schopnosti uplatní (Vágnerová, 2005, s. 43).

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

Již od minulosti se problematikou motivace zabývalo spousta jedinců a nadšenců, kteří o tuto skutečnost jevíli velký zájem a snažili se zjistit o tomto tématu co nejvíce. Je pravdou, že ještě v nedávné historii jsme byli svědky takové koncepce výuky, která obsahovala pouze výklad učitele a byla založena na pasivitě žáků. V hodinách nebylo možné vidět, jak učitel využívá aktivizačních metod, jak motivuje žáky například činnostmi, jak je zapojuje do diskuze apod. Tyto skutečnosti a zkušenosti potvrdí snad každý pedagog, ať už bývalý nebo současný. Ostatně i my jako děti jsme měli zkušenosti s tím, jakým způsobem nás tenkrát naši třídní učitelé vyučovali a motivovali nebo nemotivovali. V rámci praxí na vysoké škole jsme tuto problematiku, jako studenti i budoucí učitelé, viděli opět z jiného pohledu a byli jsme svědky rozdílných způsobů a přístupů učitelů k výuce.

Jedním z výzkumů se zabýval Švec (1996). Tato oblast se týkala zaměření na učitelův metodický repertoár, který zjišťoval, do jaké míry jsou s výukovými metodami učitelé obeznámeni a jaké k nim zaujímají postoje, jaké metody ve výuce používají. Většinou se jedná o deskriptivní výzkumy, které jsou zkoumány formou dotazování či pozorování. (Paido.cz, 2009)

Významným zahraničním výzkumem je videostudie TIMSS 1999. V rámci této studie se rozebíraly videozáznamy z vyučovacích hodin v pěti zemích světa. Jedná se o Austrálii, Českou republiku, Japonsko, Nizozemí a USA. Tyto země se odlišovaly v použití množství motivačních aktivit, které jsou zařazovány do výuky. Nejčastěji byly motivační aktivity zařazovány v USA (23 % výukového času), v Austrálii to činilo 11 %, v Nizozemí 5 %, v Japonsku 4 %. Nejméně tomu tak bylo v ČR a to 3 % výukového času. (Paido.cz, 2009)

Zjistit a popsat jakými způsoby učitelé motivují ve vyučovacím procesu své žáky, zda žáky vůbec motivují a co jim případně brání v tom, aby mohli motivovat, to by měl pomoci můj výzkum odhalit. Zabývá se totiž využitím motivačních aktivit ve výuce na 1. stupni na základních školách.

Praktická část obsahuje jednotlivé kapitoly. Tyto kapitoly nesou názvy pedagogický výzkum, cíle pedagogického výzkumu a metody pedagogického výzkumu. Další kapitoly se týkají výzkumného vzorku, kde je výzkum charakterizován. Dále pak kapitola, která se zabývá analýzou dat, výsledky výzkumu a v neposlední řadě shrnutí výzkumu.

## 2.1 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Pedagogický výzkum, který jsem realizovala, jsem nazvala „Motivace na 1. stupni ZŠ“. Sběr dat probíhal v období od 14.3.2016 do 25.3.2016. Průzkum byl neveřejný, výsledky jsou tedy zveřejněné pouze v této diplomové práci. Výsledky pedagogického průzkumu byly doplněny o pozorovanou skutečnost, jednalo se o výzkum formou pozorování.

Tento výzkum není jediný, některé výzkumy se již věnovaly motivaci na 1. stupni ZŠ, ale byly většinou blíže specifikovány, např. motivace pro žáky na 1. stupni ZŠ se specifickými poruchami nebo motivace ke sportování a tělesné zdatnosti nebo obecně výukovým metodám. Například S. Kašpárková a R. Otépková se v roce 2006 zabývaly šetřením ve formě dotazníku. Cílem jejich dotazníku bylo zjistit, jaké formy, metody a prostředky učitelé využívají k výkladu nového učiva a k aktivizaci žáků či k opakování. Dále pak D. Čábalová v roce 2004 prováděla výzkum, ve kterém zkoumala, do jaké míry učitelé využívají ve vyučovacím procesu kooperativní vyučování. (Paido.cz, 2009)

Různé výzkumy přinášejí různá zajímavá zjištění. Ve zprávě České školní inspekce v roce 2012 je uvedeno, že učitelé považují žáky většinou za aktivní účastníky v procesu nabývání vědomostí, než aby za svou úlohu považovali předávání informací. Tohoto šetření se zúčastnily země: severozápadní Evropa, Skandinávie, Austrálie, Korea, jižní Evropa, Brazílie a Malajsie, z nichž tato skutečnost platila v největší míře pro severozápadní Evropu, Skandinávii, Austrálii a Koreu. V ostatních zemích je tato skutečnost přístupů vyrovnanější. Učitelé ve všech těchto zemích kladli větší důraz na dobře strukturované vyučování a méně kladen byl důraz na obohacení výuky dalšími činnostmi, jedná se např. o práci na různých projektech apod. (Csicr.cz, Česká školní inspekce, 2013)

## 2.2 CÍLE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Cíle mého výzkumného šetření se přímo dotýkají učitelů na 1. stupni ZŠ a jejich vztahu k motivaci. Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat využití motivačních aktivit ve výuce na prvním stupni základních škol a zjistit, zda učitelé své žáky motivují, a jakým způsobem je motivují. Dále stanovit případné problémy bránící zařazení motivačních aktivit do vyučování.

Výzkumné otázky tedy znějí: Motivují učitelé žáky na 1. stupni ZŠ? Jakým způsobem učitelé motivují žáky na 1. stupni ZŠ? Co brání učitelům zařazovat motivační aktivity do výuky?

## **2.3 METODY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU**

V deskriptivním výzkumu byla užitá metoda elektronického dotazníku (samotný dotazník je k dispozici v přílohách této diplomové práce). Tato metoda byla vybrána z hlediska zachování anonymity respondentů a z hlediska časového a praktického vyplňování. Jedním z dalších důvodů byly i minimální finanční náklady.

Výzkum obsahoval 29 otázek. Některé byly koncipované jako uzavřené (uzavřené s výběrem odpovědi) a některé otázky byly otevřené (otevřené se stručnou odpovědí dle vlastního uvážení) a i otázky polouzavřené. Dotazník obsahoval větvení, tj. třídění následných otázek dle odpovědi respondentů. Průměrná doba vyplňování byla 9 minut a 7 vteřin a průměrný počet odpovědí byl 27.08 (z 29 otázek).

Výzkum byl prováděn pomocí internetových stránek [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz) Ing. Marka Demčáka. (Vyplnto.cz, 2008-2016)

Jak již bylo uvedeno, další metodou pedagogického výzkumu bylo pozorování. Tato metoda byla zvolena z hlediska doplnění elektronického dotazníku o pozorovanou skutečnost.

Pozorování proběhlo na Základní škole v Klatovech, které bylo zrealizováno v rámci souvislé pedagogické praxe. Jednalo se o strukturované pozorování, které bylo zaměřeno na motivaci. Zda učitel motivuje žáky, případně jakým způsobem je motivuje, jaké používá vyučovací metody, jaký má přístup k výuce.

## **2.4 VÝZKUMNÝ VZOREK**

### **2.4.1 DOTAZNÍK**

Výzkum byl neveřejný, anonymní a dobrovolný. Byl určený pro učitele na 1. stupni základních škol.

Výzkum byl realizován z 80% v rámci Plzeňského kraje. Aby byl výsledek průměrný, oblast nebyla omezena. Elektronickou poštou jsem zaslala odkaz všem ředitelům Plzeňského

kraje s prosbou o přeposlání dotazníku učitelům na 1. stupni ZŠ. Zbylá procentová část byla rozposlána vyučujícím na Západočeské univerzitě s prosbou o rozeslání svým studentům kombinovaného studia, kteří již mají zkušenost s vyučováním a jsou učiteli. Dotazník se týkal motivace, abych tedy sama motivovala respondenty k vyplnění, nabídla jsem v úvodním odkazu jako poděkování možnost zaslání vyhodnocení dotazníku na téma motivace. Je zajímavé, že nikdo tuto možnost nevyužil.

Využila jsem seznam školských zařízení Plzeňského kraje, které jsou přístupné na této adrese: <http://www.plzensky-kraj.cz/cs/clanek/seznam-skol-a-skolskych-zarizeni>. Tyto stránky obsahují školy a školská zařízení na území Plzeňského kraje zřizovaných církvemi, krajem, obcemi nebo soukromou osobou. Dotazník jsem tedy rozeslala na tyto emailové adresy. Během pár vteřin se mi přibližně dvě desítky emailů vrátily s údajem, že jsou nedoručitelné. Tyto kontakty byly pravděpodobně neexistující nebo zastaralé. (Plzensky-kraj.cz, n.d.)

U některých otázek v dotazníku jsem zvolila metodu čtyřstupňové nebo pětistupňové škály, tj. Likertovy škály. Někde jsem chtěla, aby respondent zaujmul určitý názor, dala jsem tedy na výběr ze čtyřstupňové škály typu „určitě ano“, „spíše ano“, „spíše ne“, „určitě ne“ apod. U dalších otázek jsem zvolila i odpovědi typu „nevím“, „je mi to jedno“, „jen z části“ apod., jednalo se tedy o pětistupňovou škálu. Někde jsem dala na výběr z možností, někde respondent musel odpovědět sám, formou krátké informace. U některých otázek respondent vybíral více možných odpovědí, a tak součet některých odpovědí nemusí dávat 100%. (Wikipedia.cz, Otevřená encyklopedie, 2002)

Návratnost dotazníku byla 62,5 % (návrtností se rozumí poměr zobrazených a vyplněných dotazníků). Celý dotazník vyplnilo 119 respondentů. Je důležité si uvědomit, že nesprávné nadefinování otázek mohlo vést k nevyplnění nebo nedokončení dotazníku. Tato skutečnost má tedy vliv na návratnost. Respondentům jsem dala záměrně na výběr, některé otázky musely být vyplněny povinně a některé nepovinně. Byla jsem si vědoma toho, že pokud respondent nebude znát odpověď na některou otázku nebo ji bude muset dlouze vypisovat, hrozí, že dotazník opustí a já tím ztratím respondenta.

Ke zpracování deskriptivního výzkumu jsem použila statistické vyhodnocování. Data byla zpracována kvantitativně a procentuálně vyhodnocena do přehledných grafů či tabulek.

## 2.4.2 POZOROVÁNÍ

Výzkum byl určený pro učitele 1. stupně základních škol. Byl realizován pomocí metody pozorování.

Pozorování bylo strukturované. Do pozorovacího archu byl zaznamenáván průběh vyučovacího procesu. Výzkum byl realizován ve 3. třídě na Základní škole v Klatovech a proběhl v rámci dvou vyučovacích hodin ve 3. třídě. Pozorování byli dva různí učitelé, žáci se neměnili. Jednalo se o přirozené pozorování v podmínkách běžně se vyskytujících ve vyučovacím procesu. Pozorování bylo přímé, vlastními smysly. Všichni byli obeznámeni s tím, že jsou pozorováni a pozorování proběhlo nezúčastněně, výzkumník tedy nebyl jedním z nich. Nebylo zasahováno do spontánního průběhu dění, jednalo se tedy o prosté pozorování.

Pozorování proběhlo krátkodobě. Byly zaznamenávány všechny události v časovém sledu. Popis byl podrobně a výstižně vypisován do záznamového archu. Popisovány jsou hlavně vnější projevy učitele a způsoby, jakými vyučoval.

Jak již bylo řečeno, učitelé věděli, že jsou pozorováni, ale nebyli seznámeni s tím, jaký jev je v jejich výuce přímo pozorován. Tento jev byl již uveden, tj. motivace ve výuce.

## 2.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Zde jsou rozebrány jednotlivé otázky a odpovědi elektronického dotazníku.

### 1) Struktura respondentů

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

Tento dotazník vyplnilo 116 žen, což je 97,48 % a 3 muži, což činí 2,52 %. Tato skutečnost není ničím neobvyklá. Je známé, že zvláště na 1. stupni ZŠ je větší převaha učitelek nad učiteli.





Graf 1: Struktura respondentů

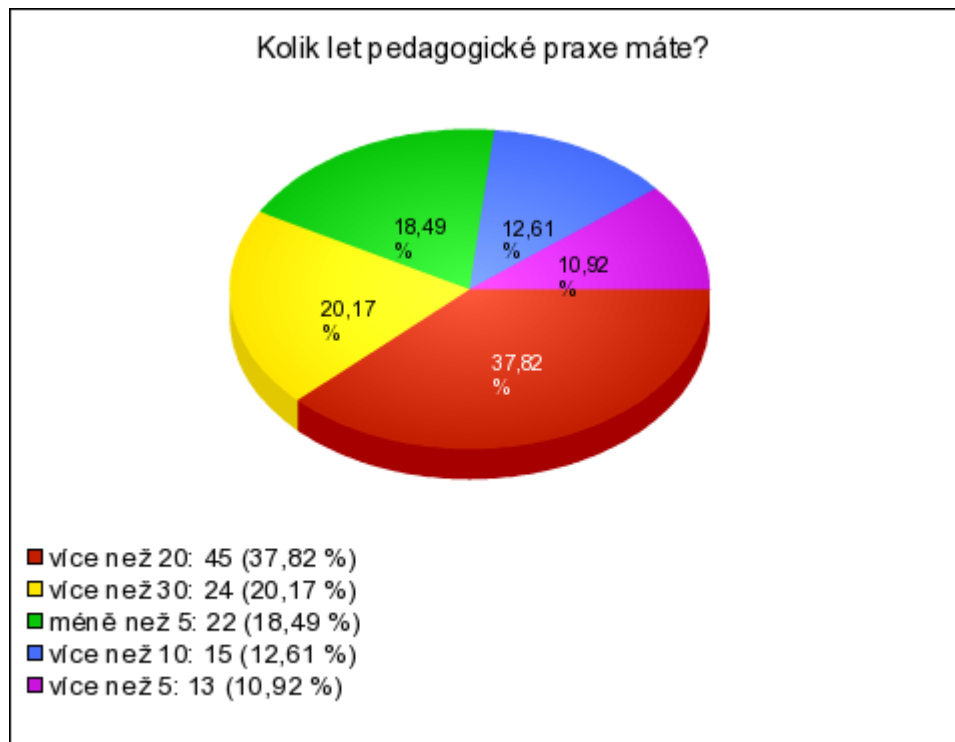
## 2) Počet let pedagogické praxe?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

Z odpovědí respondentů je zřejmé, že největší část tvořili učitelé, kteří mají praxi více než 20 let. Tuto skutečnost činilo 37,82 %, dále pak 20,17 % mělo praxi více než 30 let, 18,49 % méně než 5 let, 12,61 % více než 10 let, 10,92 % více než 5 let. Největší část tedy tvořili učitelé, kteří mají praxi minimálně 20 let, jednalo se tedy o zkušené učitele, kteří tento dotazník vyplňovali. Tato část tvoří více než polovinu respondentů.

Tabulka 1: Počet let pedagogické praxe

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
více než 20	45	37,82 %	37,82 %	✓ ✗
více než 30	24	20,17 %	20,17 %	✓ ✗
méně než 5	22	18,49 %	18,49 %	✓ ✗
více než 10	15	12,61 %	12,61 %	✓ ✗
více než 5	13	10,92 %	10,92 %	✓ ✗



Graf 2: Počet let pedagogické praxe

### 3) Využití motivace ve vyučování?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

V této otázce je zjištěna skutečnost jasně. 99,16 % respondentů využívají motivaci ve vyučovacích hodinách a 0,84 % neví, jestli motivaci využívá. V tomto smyslu je možné, že si respondent buď špatně přečetl otázku, nebo chybně zvolil odpověď, například z důvodu časového. Tato skutečnost nemá vliv na počet let pedagogické praxe. Tudiž motivaci využívají jak pedagogové s vyšším, tak s nižším počtem let pedagogické praxe.



Graf 3: Využití motivace ve vyučování

#### 4) Smysluplnost zařazování motivace do výuky?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

Z odpovědí vyplývá, že pro 99,16 % respondentů je důležité zařazovat motivaci do výuky. Zbytek % je opět odpověď nevím, tudíž je možné se domnívat, že si jeden člověk ze 119 vyplňujících, neuvědomuje podstatu slova motivace a že tím pádem motivaci do své výuky nezařazuje nebo omylem zvolil tuto odpověď. Tato skutečnost se stala ale 2x, tím pádem je vyšší pravděpodobnost k první vyřčené možnosti.



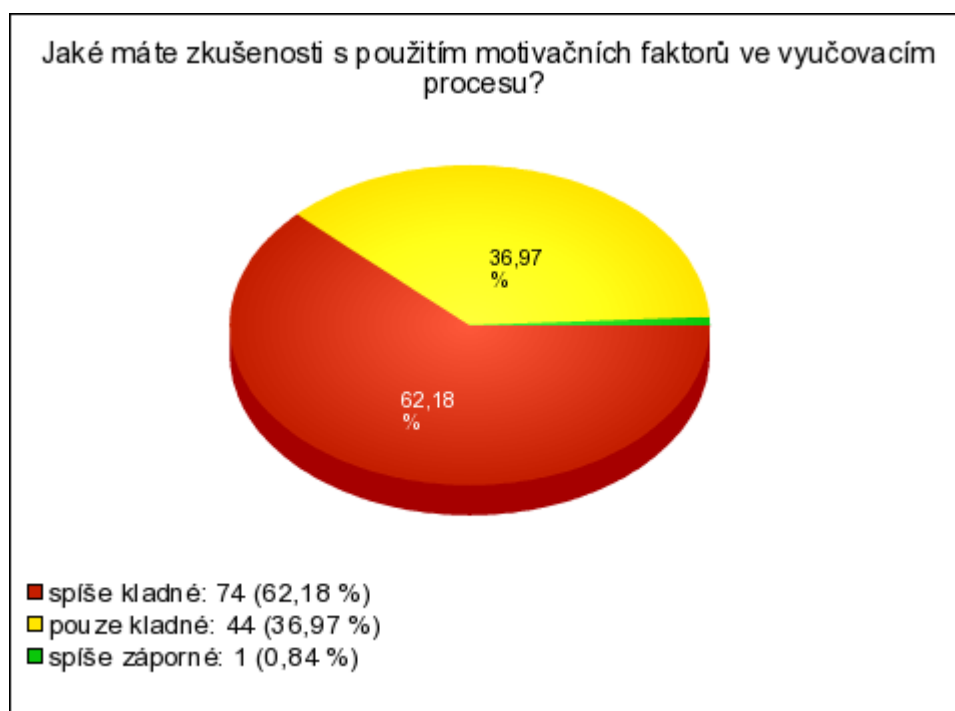
Graf 4: Smysluplnost zařazování motivace

### 5) Zkušenost s použitím motivačních faktorů?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

62,18 % respondentů mají zkušenosti s použitím motivačních faktorů spíše kladné, 36,97 % pouze kladné a 0,84 % spíše záporné. Nikdo tedy nezvolil možnost pouze záporné. Pouze jeden respondent zvolil odpověď spíše záporné. Je možné, že tento respondent je ten samý, jako vyplnil v předchozích otázkách jako jediný odlišnou odpověď. Samozřejmě tuto skutečnost se můžeme pouze domnívat a náš výsledek takřka neovlivňuje.

99,15 % respondentů má tedy spíše kladné nebo pouze kladné zkušenosti se zařazováním motivačních aktivit do výuky a v otázce číslo 4 jsme se dozvěděli, že podle 99,16 % respondentů je důležité zařazovat motivaci do výuky, při tomto zjištění bychom se tedy mohli domnívat a předpokládat, že učitelé zařazují motivaci do výuky pravidelně. Je tomu ale tak doopravdy? Na tuto otázku si odpovíme v dalších výsledcích.



Graf 5: Zkušenost s použitím motivačních faktorů

#### 6) Pravidelnost nebo nepravidelnost použití motivačních aktivit?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

Z výsledků této otázky vyplývá, že 54,62 % respondentů zařazuje motivační aktivity pravidelně do vyučovacího procesu, 44,54 % alespoň 1x týdně a 0,84 % alespoň 1x za měsíc. Odpověď méně než 1x za měsíc nezvolil žádný respondent, proto není zobrazena v tomto grafu. Pokud srovnáme otázku 5 a 6 zjistíme, že 99,15 % učitelé mají s motivací kladné zkušenosti, ale pouze 54,62 % ji zařazuje do výuky pravidelně.

Dále pak srovnáme otázku číslo 4 s otázkou číslo 6 a zjistíme, že ze 118 respondentů, kteří odpověděli, že je důležité zařazovat motivaci do vyučovacího, ji pouze 65 respondentů využívá pravidelně. Tato skutečnost činí přibližně 55 %. Pokud si tedy respondenti uvědomují, že motivace je důležitá, proč ji nezařazují do vyučovacích hodin častěji i ostatní respondenti? Tímto si předchozí otázku můžeme zodpovědět. Přesto, že si učitelé uvědomují a ví, že je důležité motivaci zařazovat do vyučovacích hodin a zároveň s ní mají pouze kladné nebo spíše kladné zkušenosti, neznamená to, že motivaci do výuky zařazují pravidelně. Proč se motivace v hodinách neobjevuje častěji? Na tuto otázku si dále odpovíme ve výsledcích.

Tabulka 2: Pravidelnost nebo nepravidelnost motivačních aktivit

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
každou hodinu	65	54,62 %	54,62 %	✓ ✗
alespoň 1x týdně	53	44,54 %	44,54 %	✓ ✗
alespoň 1x za měsíc	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗



Graf 6: Pravidelnost a nepravidelnost motivačních aktivit

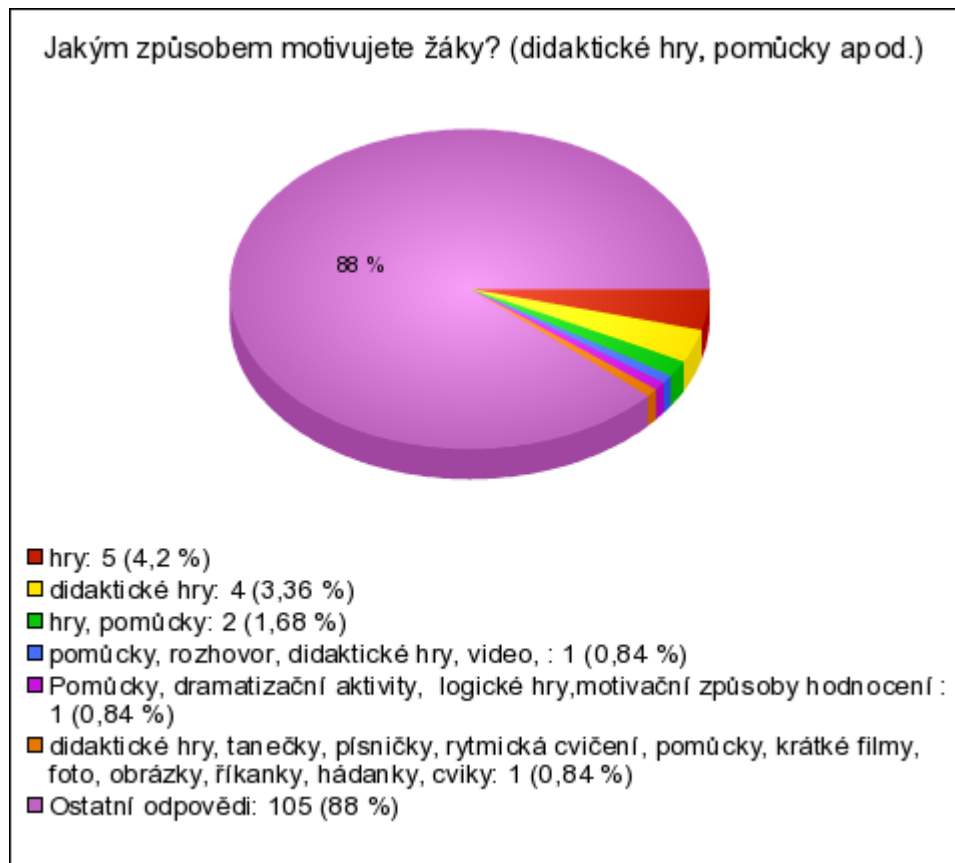
## 7) Způsoby motivace?

- povinná otázka, respondent musel napsat odpověď vlastními slovy

Tato otázka byla zvolena formou vypsání odpovědi vlastními slovy. Tento způsob byl zvolen záměrně, jelikož při vypsání možností by respondenti zvolili nějakou z odpovědí, ale neměli by možnost vypsát své způsoby motivace a ne všechny by se v odpovědích objevily. Nabídla se tedy široká škála odpovědí, které respondenti vypisovali. 88 % respondentů uvedli „ostatní odpovědi“. Ve své podstatě se odpovědi často opakovaly, pouze byly odlišněji sepsané a tím se řadily stále do dalších a dalších způsobů motivací. Odpovědi

byly tedy zastoupeny procentuálně zhruba ve stejné míře. Potvrzuje to tedy teorii střídání činností, aby se předešlo stereotypnímu typu výuky. Učitelé si uvědomují, že je důležité střídat činnosti, způsoby motivace, aby byla výuka efektivnější a aktivizovala žáka. Níže je vypsáno, jaké způsoby motivace respondenti využívají. Tato otázka nám zároveň umožňuje odpovědět si na otázku a stanovený cíl – jakým způsobem učitelé žáky motivují? Je překvapivé, kolik způsobů motivace máme k dispozici.

- Didaktické hry, logické hry, hry, zábavné úkoly, soutěže
- Pomůcky, modely a reálné předměty, maňásci, loutky
- Rozhovor, rozhovor s napětím, vyprávění
- Video, krátké filmy, internet, CD, DVD, interaktivní tabule, projektor
- Dramatizační aktivity, řešení problémových úloh, společné projekty, řízený dialog, kooperativní výuka, brainstorming, skupinová práce, integrovaná tematická výuka
- Tanečky, hudba (píseň), rytmická cvičení, cviky, poslech
- Fotografie, obrázky
- Říkaneky, hádanky, básničky, příběh, pohádky, novinové články, aktuální události, historiky, komiks, knihy, četba
- Motivační způsoby hodnocení, slovní hodnocení, razítka, pochvaly, hodnotící kruh na konci týdne, sebereflexe, školní žetony (odměna)
- Kvízy, křížovky, rébusy, šibenice, osmisměrky, skládačky, šifry
- Pokusy, výrobky (vlastní), mazací tabulky
- Exkurze, výuky v terénu, divadlo
- Třídní e-mail (pro zasílání zajímavostí k výuce)
- Vytyčení cílů hodiny
- Pocit zvědavosti, fantazii, využití vlastních zkušeností, zážitků a znalostí



Graf 7: Způsoby motivace

### 8) Důvody zařazování motivace do výuky?

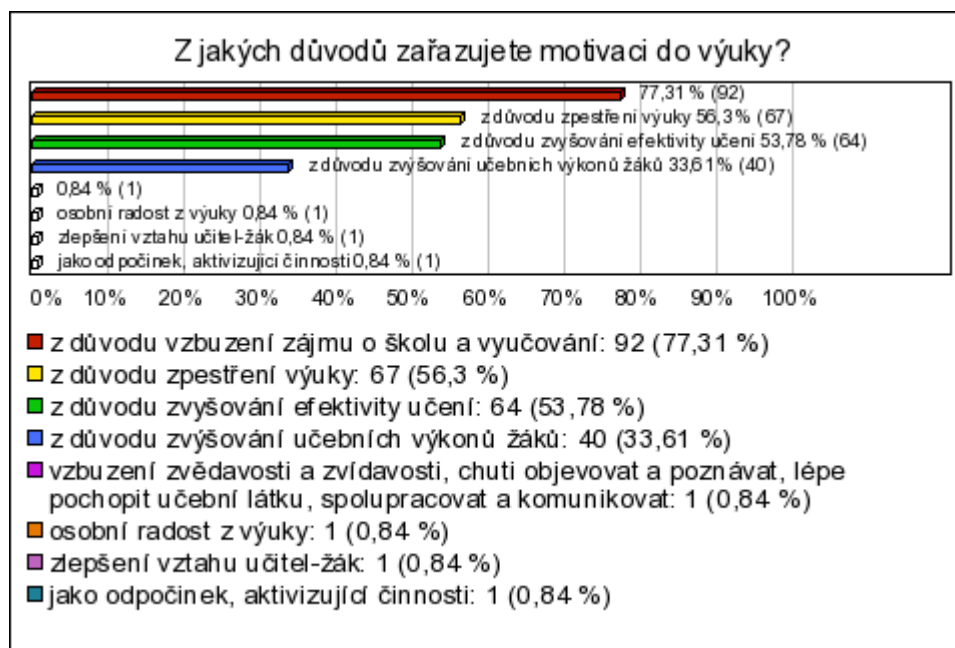
- povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní

Z tohoto grafu je patrné, že 77,31 % respondentů zařazuje motivaci z důvodu vzbuzení zájmu o školu a vyučování, 56,3 % z důvodu zpestření výuky, 53,78 % z důvodu zvyšování efektivity učení, 33,61 % z důvodu zvyšování učebních výkonů žáků. Ostatní procentuální vyjádření jsou již vlastní odpovědi respondentů. 0,84 % zařazuje motivaci do výuky z důvodu vzbuzení zvědavosti, zvědavosti, chuti objevovat a poznávat, lépe pochopit učební látku, spolupracovat a komunikovat. Další respondent vypsala vlastními slovy z důvodu radosti z výuky, dále pak zlepšení vztahu učitel – žák a poslední možnost jako odpočinek, aktivizující činnost. Tyto vlastní možnosti se většinou již neliší od možností, které byly na výběr. Důvody zařazování motivace jsou tedy z velké části pro každého pedagoga jasné a zřetelné z grafu.



Tabulka 3: Důvody zařazování motivace

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
z důvodu vzbuzení zájmu o školu a vyučování	92	77,31 %	77,31 %	✓ ✗
z důvodu zpestření výuky	67	56,3 %	56,3 %	✓ ✗
z důvodu zvyšování efektivity učení	64	53,78 %	53,78 %	✓ ✗
z důvodu zvyšování učebních výkonů žáků	40	33,61 %	33,61 %	✓ ✗
vzbuzení zvědavosti a zvědavosti, chuti objevovat a poznávat, lépe pochopit učební látku, spolupracovat a komunikovat	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗
osobní radost z výuky	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗
zlepšení vztahu učitel-žák	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗
jako odpočinek, aktivizující činnosti	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗



Graf 8: Důvody zařazování motivace

### 9) Zařazení metody dialogu?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

Z grafu je zřejmé, že 89,92 % respondentů používá ve vyučovacím procesu metodu dialogu pravidelně a 10,08 % ji využívá jen zřídka. Těmito skutečnostmi jsme zároveň zjistili, že 89,92% respondentů metodu dialogu používá alespoň 1x týdně a 10,08 % ji využívá méně často než 1x týdně. Nikdo z respondentů nevolil odpověď typu nikdy, proto opět není v grafu zobrazena.



Graf 9: Zařazení metody dialogu

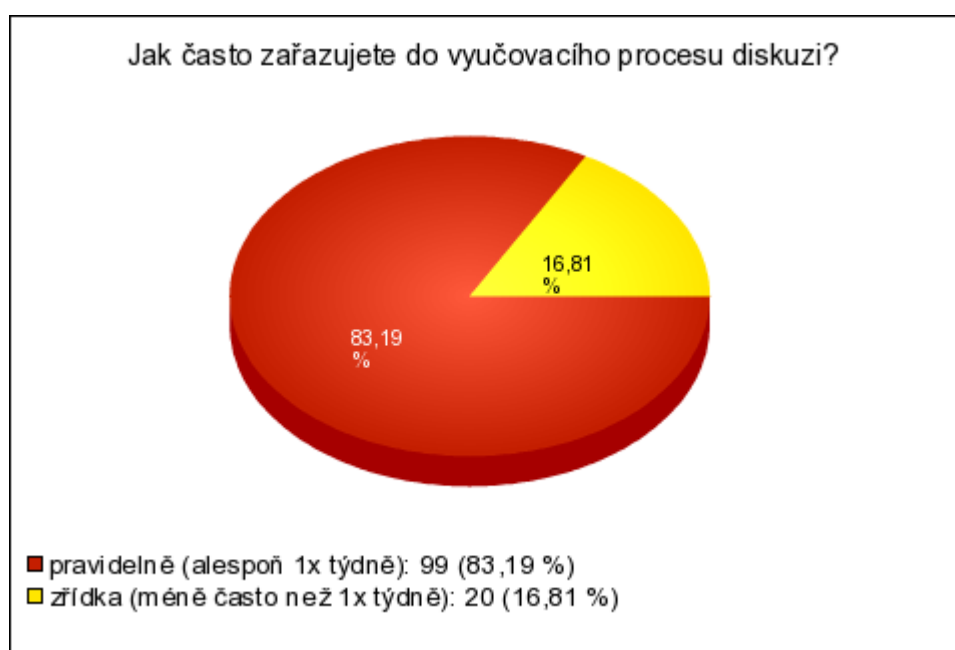
### 10) Zařazení metody diskuze?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

Pravidelně, tedy alespoň 1x týdně, zařazuje metodu diskuze do výuky 83,19 % respondentů a zřídka, tedy méně často než 1x týdně, ji zařazuje 16,81 %. Tato skutečnost se tolik neliší od předchozí otázky. Je tedy možné brát v úvahu, že učitelé, kteří využívají metodu dialogu, užívají tím pádem i metodu diskuze.

Tabulka 4: Zařazení metody diskuze

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
pravidelně (alespoň 1x týdně)	94	78,99 %	78,99 %	✓ ✗
zřídka (méně často než 1x týdně)	24	20,17 %	20,17 %	✓ ✗
nikdy	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗



Graf 10: Zařazení metody diskuze

### 11) Využití skupinové práce?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

V níže uvedeném grafu můžeme vidět, že 78,99 % respondentů využívá skupinovou práci pravidelně (alespoň 1x týdně), 20,17 % zřídka (méně často než 1x týdně), 0,84 % nikdy. Tyto procentové údaje se již od předchozích otázek liší a více než 20 % učitelů tedy skupinovou práci nezařazuje do výuky ani 1x týdně.

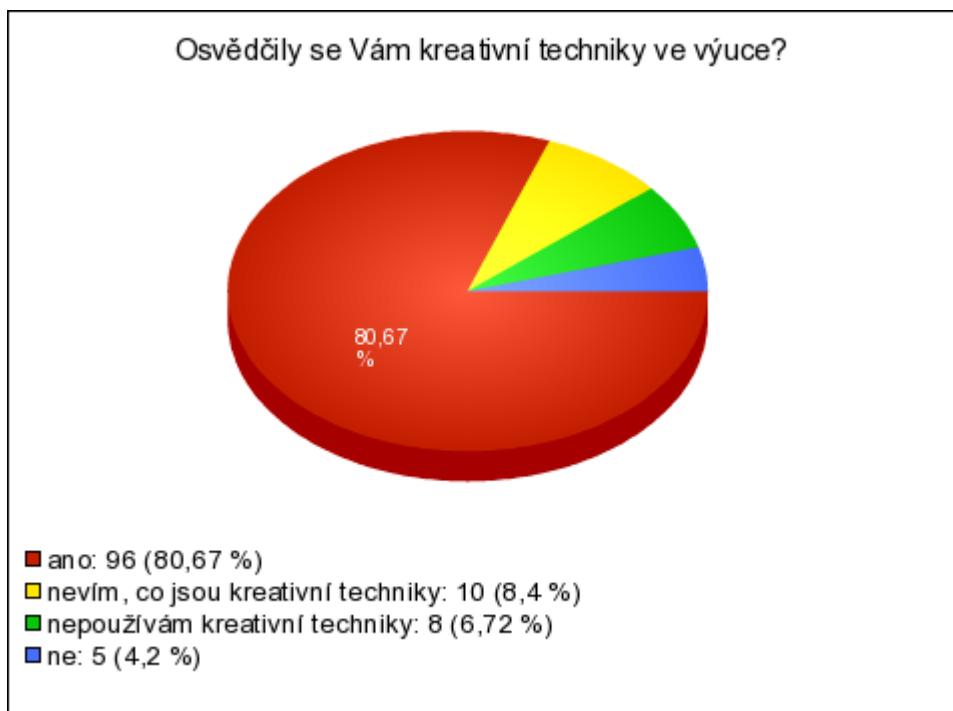


Graf 11: Využití skupinové práce

## 12) Osvědčení kreativních technik?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

U 80,67 % respondentů se kreativní techniky osvědčily, u 4,2 % nikoli. 8,4 % neví, co jsou kreativní techniky a 6,72 % je nepoužívá vůbec. Z tohoto grafu jsou tedy odpovědi zřejmé a jasné. A přestože většina učitelů do výuky motivaci zařazuje, zde se potvrzuje, že ne všechny možnosti motivace znají a využívají je.



Graf 12: Osvědčení kreativních technik

### 13) Osvědčení problémového vyučování?

- povinná otázka (+ využití větvení), tj. respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky [ano → otázka č. 15, ne → otázka č. 14, nepoužívám problémové vyučování → otázka č. 15, nevím, co je problémové vyučování → otázka č. 15]

64,71 % respondentů uvedlo, že se jim problémové vyučování osvědčilo, u 4,2 % respondentů však ne. 21,85 % problémové vyučování nepoužívá ve svých hodinách a opět se tu objevila skutečnost, že 9,24 % si není vědoma, co problémové vyučování vůbec je. U otázek 12 a 13 mohlo dojít k nesprávnému položení otázek, pokud by byly přesněji popsány metody a ne přímo pojmenované, byla by možnost, že by neinformovanost o těchto metodách klesla.



Graf 13: Osvědčení problémového vyučování

#### 14) Důvody, proč se neosvědčilo problémové vyučování?

- povinná otázka, respondent musel napsat odpověď vlastními slovy

Tato otázka se respondentům zobrazila právě tehdy, když v předchozí otázce zodpověděli, že se jim problémové vyučování neosvědčilo. Těchto respondentů bylo pět a v níže uvedeném grafu můžeme vidět, jaké důvody respondenti uvedli. První respondent uvedl, že důvodem toho, že se problémové vyučování neosvědčilo, je, že „někteří žáci řešení úlohy vzdávají, protože nechtějí „ztrácet čas“ přemýšlením nad řešením“. Druhý respondent uvedl, že je tato skutečnost způsobena tím, že „žáci nespolupracují, jsou líní, jsou zvyklí, že je jim vše naservírováno na zlatém podnose“. Další skutečností od třetího respondenta je „asi souhra okolností, pravděpodobně jsem je špatně použila, děti na něj nejsou vůbec zvyklé, čili se lehce minulo účinku“. Čtvrtý respondent odpověděl takto: „Naši žáci problémy odhalují velice obtížně.“ Poslední respondent si myslí, že tento důvod je způsoben tím, že „je velké množství slabších žáků ve třídě, nejsou schopni spolupráce ani v týmu“. Je zajímavé, že ani jedna možnost se neshoduje s možností jinou. Každý respondent uvedl odlišný důvod. Z odpovědí je ale jasné, že učitelé tuto metodu doopravdy vyzkoušeli zařadit do vyučovacího procesu, ale díky špatné zkušenosti s ní již nepracují. Špatná zkušenost u jednoho ale může znamenat lepší zkušenost u druhého.

Tabulka 5: Důvody, proč se neosvědčilo problémové vyučování

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
Někteří žáci řešení úlohy vzdávají, protože nechtějí "ztrácet čas" přemýšlením nad řešením.	1	20 %	0,84 %	✓ ✗
Žáci nespolupracují, jsou líní, jsou zvyklí, že je jim vše naservbiováno na zlatém podnose.	1	20 %	0,84 %	✓ ✗
asi souhra okolností, pravděpodobně jsem jej špatně použila, děti na něj nejsou vůbec zvyklé, či-li se lehce minulo účinku	1	20 %	0,84 %	✓ ✗
Naši žáci problémy odhalí velice obtížně	1	20 %	0,84 %	✓ ✗
Velké množství slabších žáků ve třídě, nejsou schopni spolupráce ani v týmu.	1	20 %	0,84 %	✓ ✗

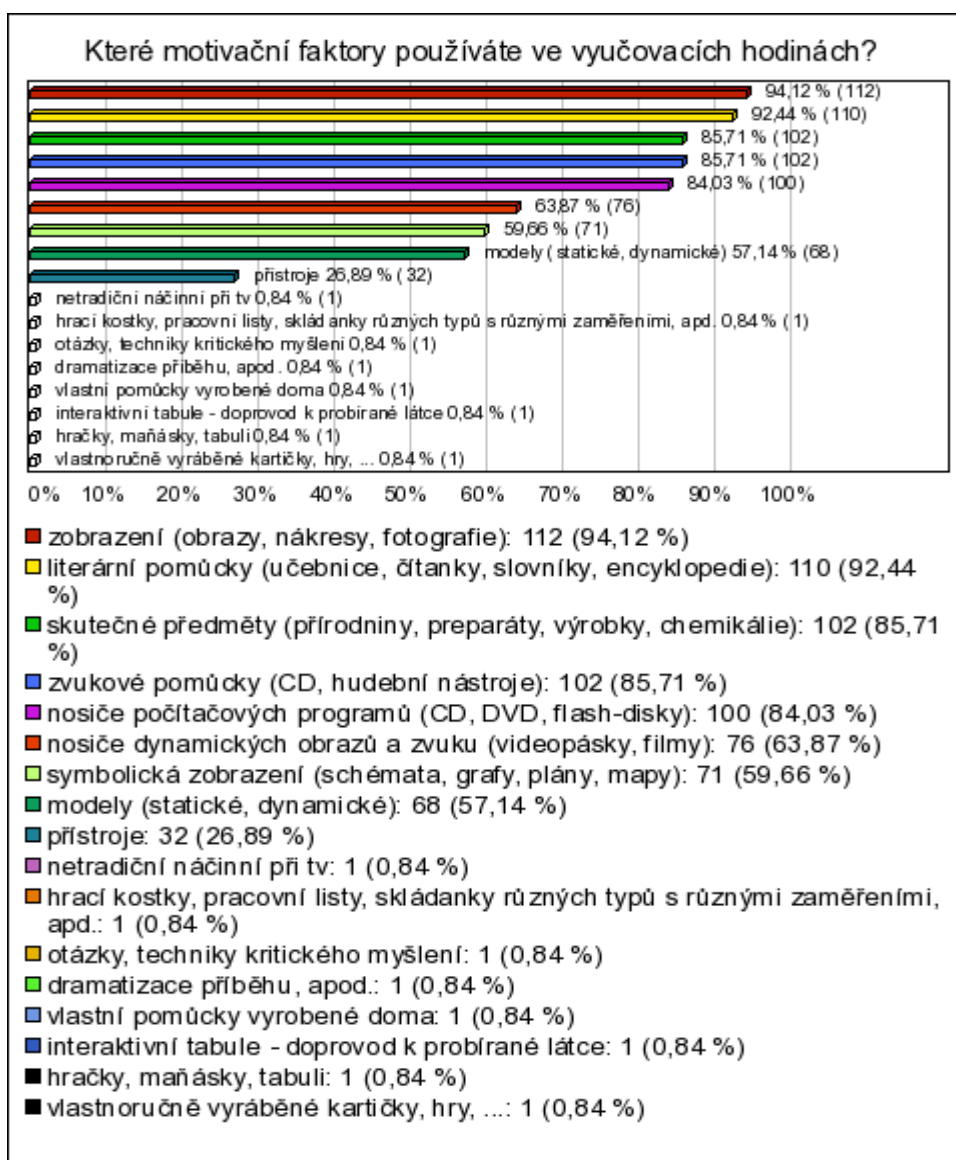


Graf 14: Důvody, proč se neosvědčilo problémové vyučování

### 15) Druhy motivačních faktorů?

- povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní

Tato otázka se podobá otázce 7. Zde respondent ale volil alespoň jednu z nabízených odpovědí nebo dopsal svou vlastní. Můžeme si tedy sloučit tyto otázky a porovnat, zda se tyto odpovědi liší a ověřit tím pravdivost nebo naopak lživost respondentů. Tyto skutečnosti jsou procentuálně zřejmé z tabulky, která je níže uvedena. Možnosti se z větší části neliší, ale v otázce 7 jsme získali více variabilních odpovědí, tedy typů a způsobů motivace, kterými učitelé motivují své žáky. Tato skutečnost je dána tím, jakou možnost odpovědi respondentům dáme.



Graf 15: Druhy motivačních faktorů



## 16) Druhy vyučovacích metod?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí nebo napsat odpověď vlastními slovy

Je příjemným zjištěním, že 65,55 % využívá všechny vyučovací metody a nezaměřují se pouze na některé z nich. Mohli bychom předpokládat, že pedagogové metody kombinují. 15,13 % využívá jen klasické výukové metody, 9,24 % aktivizující metody, 9,24 % pouze komplexní a objevila se zde jedna odpověď vlastní: „Myslím, že používám kombinaci výše uvedených vyučovacích metod, ale nepoužívám je stále. Metody volím, dle zaměření výuky“. Větší část respondentů do výuky zařazuje všechny vyučovací metody a 33,78 % pouze vybrané druhy. Vlastní odpověď je velmi blízká odpovědi, která byla na výběr, tj. odpověď využívám „všechny“ vyučovací metody. Respondent mohl přečíst otázku nepozorně nebo ji špatně pochopil. Samozřejmě ne vždy je možné do vyučování zařadit všechny vyučovací metody a to mohlo způsobit to, že respondent odpověděl tímto způsobem.

Tabulka 6: Druhy vyučovacích metod

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
všechny	78	65,55 %	65,55 %	✓ ✗
klasické výukové (slovní, názorně demonstrační, dovednostně praktické)	18	15,13 %	15,13 %	✓ ✗
aktivizující (diskuzní, řešení problému, situační, inscenační, didaktické hry)	11	9,24 %	9,24 %	✓ ✗
komplexní (skupinová výuka, brainstorming, projektová výuka,...)	11	9,24 %	9,24 %	✓ ✗
Myslím, že používám kombinaci výše uvedených vyuč. metod, ale nepoužívám je stále. Metody volím, dle zaměření výuky.	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗



Graf 16: Druhy vyučovacích metod

### 17) Osvědčení vyučovacích metod?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí nebo napsat odpověď vlastními slovy

Podle 42,86 % respondentů se osvědčily všechny vyučovací metody. Tady by se nabízela možnost pozměnit otázku, například odstranit možnost výběru „všechny“, nebo otázku položit v jednotném čísle, tudíž zjistit opravdu pouze jednu vyučovací metodu, která se nejvíce osvědčila. Odpověď všechny tedy zřejmě určuje, že všechny metody, když se správně kombinují, se později osvědčí jako kladné, jako nejvíce osvědčené. Zhodnotíme tedy ještě jednotlivé metody. Klasické výukové metody se nejvíce osvědčily 23,53 % respondentům, 21,01 % zvolilo metody aktivizující a 11,76 % zvolilo možnost komplexní metody. Nejméně jsou tedy využívány skupinové práce, projektová výuka apod., což souhlasí s otázkou 11, kde je uvedeno, že přes 20 % respondentů skupinovou práci nevyužívá, zbytek ano, s výjimkou jedné odpovědi, která byla „nikdy“ nevyužívám skupinovou práci.



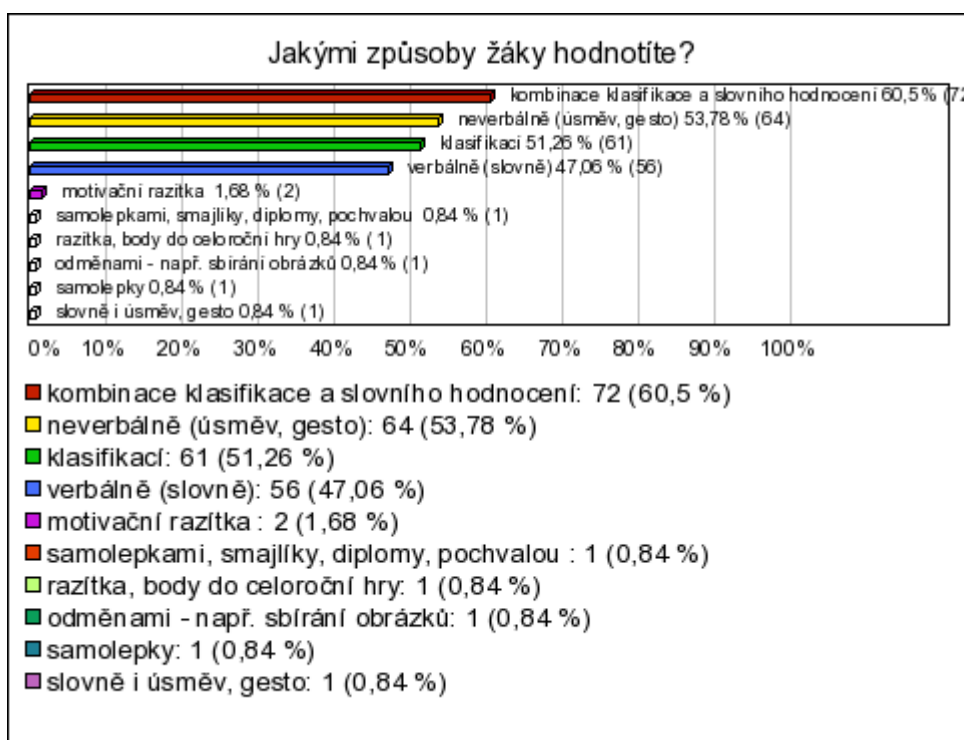
Graf 17: Osvědčení vyučovacích metod

### 18) Způsoby hodnocení?

- povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní

Nejvyšší procentuální zastoupení má kombinace klasifikace a slovního hodnocení, což činí 60,5 % respondentů, což je velmi dobré. Učitelé si uvědomují, že nejen klasifikace je tedy jediný způsob hodnocení, ale že je důležitá kombinace i se slovním hodnocením, případným doporučením ke zlepšení apod. 53,78 % respondentů zvolilo neverbální hodnocení, tedy úsměv a gesto. Pouze klasifikaci zvolilo 51,26 % respondentů, pro slovní hodnocení je 47,06 % respondentů, 1,68 % používá motivační razítka. Ostatní způsoby hodnocení jsou používána pokaždé po jednom z respondentů. Nabízí se nám tedy odpovědi: samolepkami, smajlíky, diplomy, pochvalou; razítka, body do celoroční hry; odměnami – sbírání obrázků. Poslední odpověď respondenta jsou možnosti, které byly na výběr a respondent je nemusel vypisovat a zvolit je, tudíž by se procentuální vyjádření u verbálního a neverbálního hodnocení ještě zvýšila. Respondent si buď přečetl nepozorně otázku

a způsoby zvolení odpovědi nebo přehlédl tyto odpovědi, protože u této otázky měl zvolit alespoň jednu z nabízených možností nebo dopsat svou vlastní odpověď, svůj způsob hodnocení. Zde je patrné, že pokud je na výběr z možností, respondent již není nucen tolik přemýšlet a zvolí jednu z možností, která se mu nabízí. Když tedy způsoby hodnocení srovnáme s otázkou číslo 7, kde se hodnocení také objevilo, zjistíme, že nám respondenti dali na výběr z více možností, když byli nuceni napsat svou vlastní odpověď. V této otázce tuto skutečnost volby vlastní odpovědi z větší části respondenti nevyužili. Je pravděpodobné, že by jinak zastoupení motivačních razítek, samolepek, smajlíků apod., bylo o poznání vyšší. Dále pak můžeme polemizovat o tom, jak tedy hodnotit? Jaké hodnocení je nejspolehlivější a hlavně nejefektivnější? Otázka hodnocení žáků je velmi složitá, jak z psychologického tak sociálního hlediska a nelze ji brát na lehkou váhu, jak jsme se již dočetli v teoretické části této diplomové práce (kapitola 1.4.7).



Graf 18: Způsoby hodnocení

### 19) Hodnocení jako motivační faktor?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí

Hodnocení je možné použít jako motivační faktor podle 87,39 % respondentů, což je velmi překvapivé, že se jedná o tak širokou škálu. Jen výjimečně lze použít hodnocení jako motivační faktor dle 5,88 % respondentů. V této otázce jsem zvolila i odpověď únikovou, tedy odpověď „nevím“, kterou zvolilo 5,88 % respondentů. Jeden respondent odpověděl, že nelze použít hodnocení jako motivační faktor.



Graf 19: Hodnocení jako motivační faktor

## 20) Známká jako motivace k lepšímu výkonu?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí

Pouze pro 15,13 % respondentů je u neprospěšného žáka špatná známka motivací k lepšímu výkonu. 9,24 % respondentů neví, zda tomu tak je a 75,63 % odpovědělo, že tomu tak není, špatná známka dle respondentů tedy neslouží jako motivace pro neprospěšné žáky. Bylo by zajímavé přidat ještě jednu otázku, která by zněla: „Myslíte si, že u prospěšného žáka je špatná známka motivací k lepšímu výkonu?“ Tyto dvě otázky bychom pak mohli porovnat a vyvodit z nich důsledky a závislosti. V tomto případě se tato otázka slučuje i s teorií, kde se zabýváme hodnocením a i to je pro samotné učitele velký otazníkem a v tomto ohledu má každý z nás na hodnocení jiný pohled a názor. Dále pak je zajímavé, že otázka číslo 19 nám ukazuje, že podle 87,39 % respondentů hodnocení lze použít jako

motivační faktor a zároveň 75,63 % odpovědělo, že špatná známka neslouží jako motivace pro neprospěšné žáky. Tyto odpovědi jsou tedy v rozporu.

Tabulka 7: Znamka jako motivace k lepšímu výkonu

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
ne	90	75,63 %	75,63 %	✓ ✗
ano	18	15,13 %	15,13 %	✓ ✗
nevím	11	9,24 %	9,24 %	✓ ✗

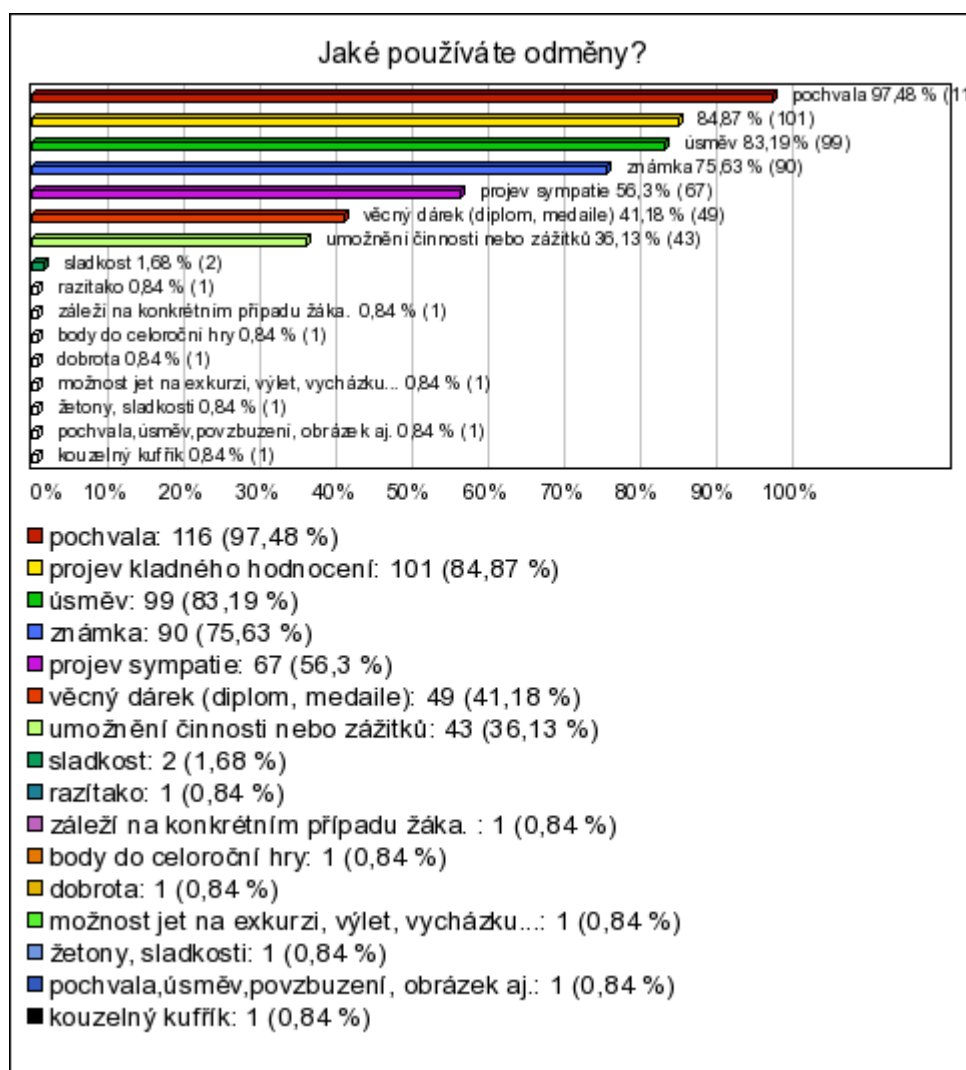


Graf 20: Znamka jako motivace k lepšímu výkonu

## 21) Druhy odměn?

- povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní

Nejvyšší procentuální zastoupení, která zvolila minimálně polovina respondentů, jsou odměny typu: pochvala, projev kladného hodnocení, úsměv, známka, projev sympatie. Věcný dárek zvolilo 41,18 % respondentů, kam bychom dále zařadili i respondenty, kteří napsali vlastní odpověď sladkost, dobrota, obrázek. V tomto případě se také jedná o věcný dárek. Místo 49 respondentů by tuto možnost zvolilo tedy 54 respondentů (přibližně 45 %). 45,38 % respondentů tedy využívá věcný dárek jako druh odměny. Můžeme zde vidět, že některé druhy odměn se tolik neliší od hodnocení, které v otázce 18 respondenti zvolili.



Graf 21: Druhy odměn

## 22) Druhy trestů?

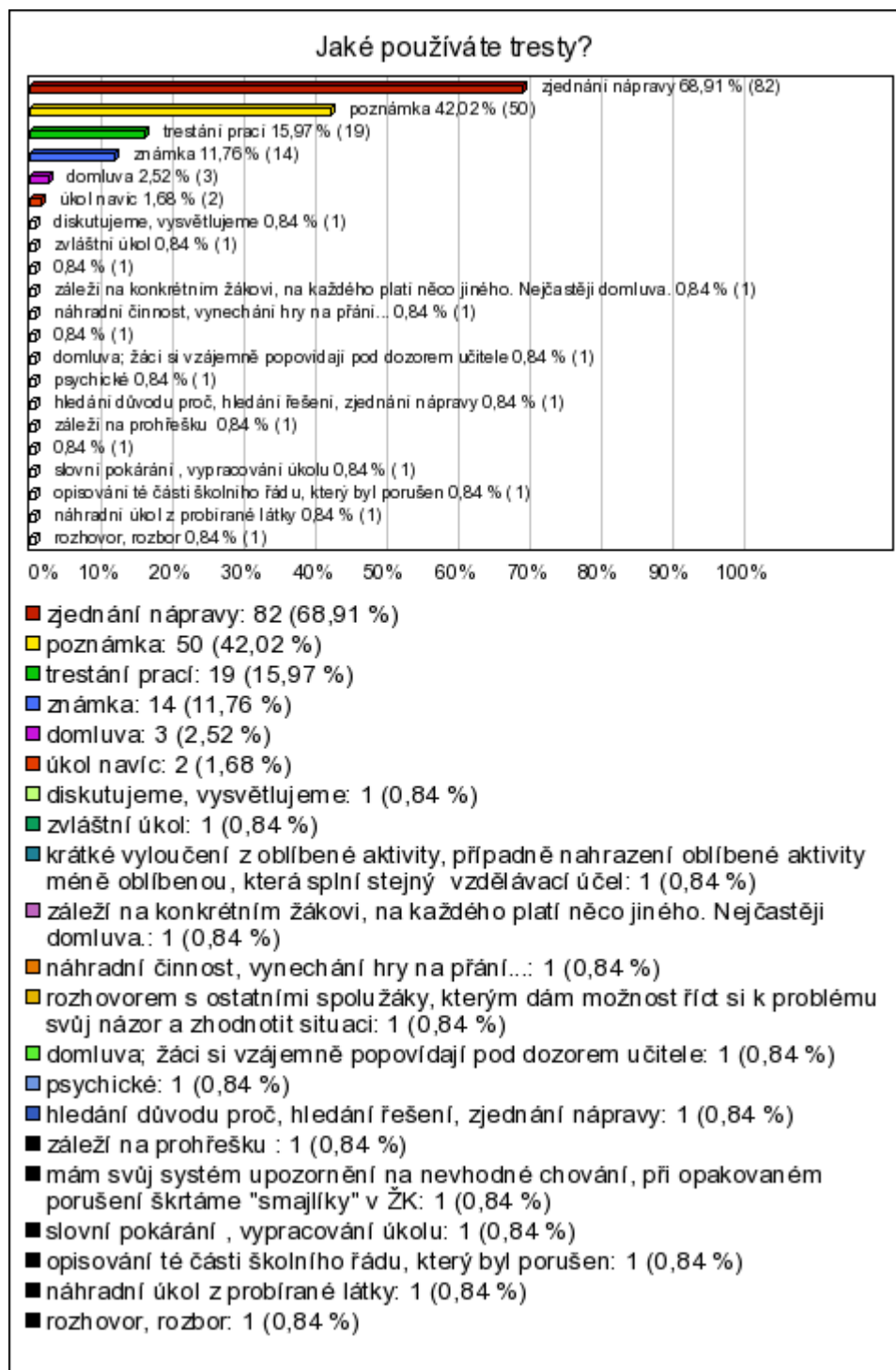
- povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní

Nejvíce respondentů, kteří tvoří 68,91 %, využívá jako trest zjednání nápravy, tedy jak bylo řečeno již v teoretické části, jedná se o napravení chyby, kterou si pedagog se žáky může domluvit buď předem, před započatou činností nebo v průběhu, kdy se domluví mezi sebou, jaký trest daná situace vyžaduje apod. Poznámkou trestá 42,02 % respondentů, prací 19,97 %, mezi tuto skutečnost můžeme zařadit i úkol navíc, činnost navíc apod. Dále pak trestání známkou vyplnilo 11,76 %. Velmi překvapivou skutečností je odpověď trestání psychické, kterou odpověděl vlastními slovy jeden respondent, což činí 0,84 %. Toto trestání je rozebráno v teoretické části této diplomové práce. („Odměny a tresty“ 1.4.8)

Vypsané vlastní odpovědi, které respondenti zapsali do dotazníku:

- Úkol navíc, zvláštní úkol, náhradní činnost, opisování části školního řádu
- Diskuze, poučení, domluva, vysvětlování, rozhovor s ostatními spolužáky (prostor pro vyjádření svého názoru a zhodnocení situace), popis své chyby
- Vyloučení z oblíbené aktivity, nahrazení aktivity méně oblíbenou, která splní stejný vzdělávací účel
- Záleží na konkrétním žákovi nebo na prohřešku, individuální přístup (vím, co na koho platí)
- Psychické
- Škrtní smajlíků při prohřešku
- Slovní pokárání, výtka





Graf 22: Druhy trestů

### 23) Problémy s kázní žáků?

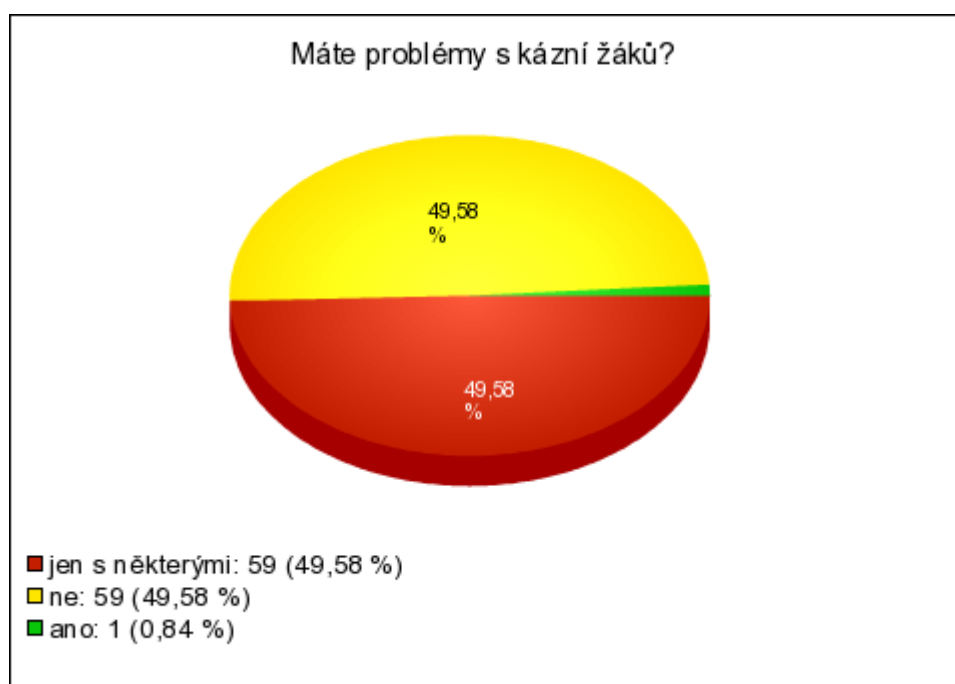
- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí

Zde je zřejmé, že 49,58 % respondentů má problémy s kázní pouze u některých žáků, 49,58 % nemá problémy s kázní žáků a jeden respondent má problémy s kázní žáků. Toto

zjištění je tedy s výjimkou jednoho respondenta půl na půl. Polovina nemá vůbec problémy s kázní žáků a polovina problém s kázní žáků naopak má.

Tabulka 8: Problémy s kázní žáků

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
jen s některými	59	49,58 %	49,58 %	✓ ✗
ne	59	49,58 %	49,58 %	✓ ✗
ano	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗



Graf 23: Problémy s kázní žáků

#### 24) Co způsobuje nekázeň ve třídě?

- nepovinná otázka, respondent mohl napsat odpověď vlastními slovy

Je velmi překvapujícím zjištěním, že tato otázka nebyla povinná, a přesto ji 93 respondentů zodpovědělo.

V této otázce se odpovědi budou lišit. Někteří učitelé problém nekázně připisují pouze žákům, že oni se nevhodně chovají a chyba je tedy na jejich straně. Někteří z nich

jsou si ale vědomi toho, že může být chyba i na straně jejich, tedy na straně učitele. Tím pádem nám otázka nese i zajímavá zjištění, která si uvedeme:

- Špatné vedení třídy (žáci musí mít důvěru v učitele, musí poznat, že není nepřítel, ale spojenec v dobrém i ve zlém)
- Nuda ve vyučovacím procesu
- Nepohoda učitele, stresovaný učitel
- Nestanovení pravidel
- Nedůslednost učitele, nedostatečná příprava na hodinu, stereotyp vyučovacích hodin, nevhodný způsob vedení, nezáživné téma
- Nedostatek motivace, špatná motivace
- Slabá autorita, mizivé pravomoce, osobnost
- Kompenzace odpočinku
- Náročnost učiva
- Špatný kolektiv
- Nedostatečné naladění žáků
- Nedostatečné rozvíjení morálně volných vlastností
- Spojené třídy
- Neúcta k autoritě
- Silný předchozí zážitek
- Školní a sociální nezralost
- Puberta
- Netolerance mezi dětmi
- Vzájemní kontaktování okolních spolužáků, snaha hned sdělovat své nápady, povídání mezi sebou
- Neklid, únava, nevhodné návyky z domova, výchova, žáci z problémových rodin
- Nečinnost žáka, nemají co dělat
- Nerozumí učivu
- Špatné „rozesazení“ žáků v lavicích
- Chování nepřizpůsobivých žáků
- Nezájem o práci
- Rušivý žák
- Nedodržování stanovených pravidel

- Přítomnost žáků s ADHD a s jinými poruchami

Velmi častými motivy, které se opakovaly, byly: nuda, nezajímavá výuka, stereotypnost výuky, nevychovanost žáků, problémoví žáci, nevhodné návyky z domova, specifické vývojové poruchy chování a učení, autorita a osobnost učitele, nedodržování pravidel. Dalšími zajímavými motivy byly: v dnešní době nejprobíranějším tématem – inkluze, nedostatečná komunikace učitele a žáků (učitel musí své žáky učit osobní konfrontací, debatám o problémech a hledání řešení). Výše uvedené způsoby nekázně jsou všechny možnosti, které se vyskytly v odpovědích respondentů.

Pokud se na tyto skutečnosti, které nám respondenti odpověděli, podíváme blíže, zjistíme, že většina učitelů připisuje vinu pouze žákům a neuvědomují si, že chyba může být i na jejich straně.



Graf 24: Co způsobuje nekázeň

## 25) Souvisí způsob a míra motivace s kázní?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí

49,58 % si myslí, že způsob a míra motivace souvisí s kázní jen z části, 47,06 % s tím souhlasí plně a 1,68 % zvolilo únikovou odpověď „nevím“ a dalších 1,68 % si nemyslí, že by způsob a míra motivace měla souviset s kázní žáků. V otázce číslo 23 uvedla polovina učitelů, že má problémy s kázní žáků. Je tedy možné, že s tímto problémem se učitelé setkávají z důvodu nevhodně zvolené motivace nebo nezařazování motivace do hodin vůbec. Musíme si být ale vědomi toho, že nejen tato možnost může být důvodem, proč se učitelé s kázní potýkají.

Tabulka 9: Souvislost – kázeň žáků, způsob a míra motivace

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
jen z části	59	49,58 %	49,58 %	✓ ✗
ano	56	47,06 %	47,06 %	✓ ✗
nevím	2	1,68 %	1,68 %	✓ ✗
ne	2	1,68 %	1,68 %	✓ ✗



Graf 25: Souvislost – kázeň žáků, způsob a míra motivace

## 26) Vliv motivace na klasifikaci?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí

S tímto tvrzením spíše souhlasí 52,94 % respondentů, 27,73 % s tímto tvrzením rozhodně souhlasí. Jen z části odpovědělo 13,45 %. Rozhodně s tímto tvrzením nesouhlasí 0,84 % a spíše s tímto tvrzením nesouhlasí 5,04 %. Z této otázky lze tedy usoudit, že 80,67 % respondentů je minimálně spíše pro souhlas s tímto tvrzením. To znamená, že motivace je opravdu důležitá ve výuce a ovlivňuje klasifikaci žáků.



Graf 26: Vliv motivace na klasifikaci

## 27) Chtěli byste zařazovat více motivačních aktivit do výuky?

- povinná otázka (+ využití větvení), tj. respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky [ano → otázka č. 28, ne → otázka č. 29, vyhovuje mi současný stav → otázka č. 29, je mi to jedno → otázka č. 29]

76,47 % respondentům vyhovuje současný stav, neměnili by tedy své návyky. Pokud tuto otázku srovnáme s otázkou číslo 6, mohlo by to znamenat, že 44,54 % respondentům

vyhovuje zařazování motivačních aktivit do výuky alespoň 1x týdně. Nejedná se tedy o pravidelné zařazování motivace do výuky a to i přesto, že většina respondentů s ní má pouze kladné nebo spíše kladné zkušenosti a uvědomuje si, že motivace je důležitou součástí výuky a je nutné ji do výuky zařazovat. Pokud ale motivace není zařazována do výuky pravidelně, ztrácí na efektivitě a smyslu.

Dále se potvrzuje skutečnost s otázkou číslo 2, že čím vyšší je počet let pedagogické praxe, tím více respondentům vyhovuje současný stav. Pedagogové jsou tedy zvyklí na svůj styl výuky a již ho nemění, vyhovuje jim, jak již bylo uvedeno.

21,85 % respondentů by chtělo do své výuky zařazovat více motivačních aktivit. Pokud respondent zvolil tuto odpověď, zobrazila se mu otázka číslo 28.



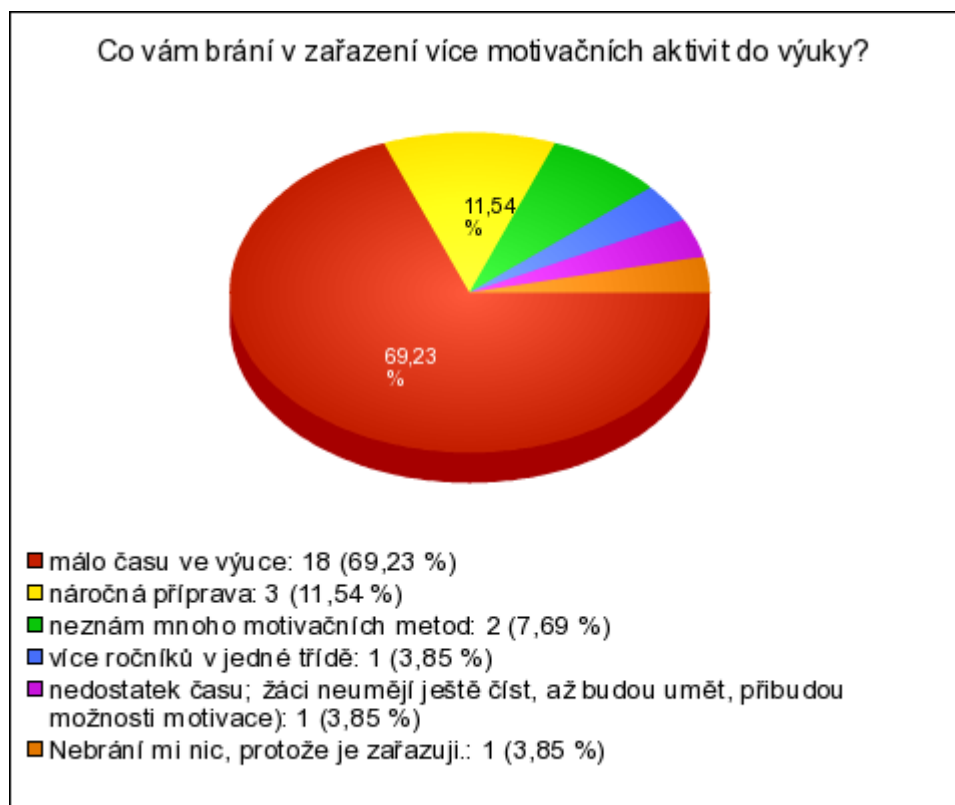
Graf 27: Zájem o zařazování motivačních aktivit

## 28) Co Vám brání k zařazování motivačních aktivit do výuky?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí nebo napsat odpověď vlastními slovy

Tuto otázku zodpovídali pouze respondenti, kteří zvolili u předchozí otázky „ano“ (chtěli by do výuky zařazovat více motivačních aktivit). My si tímto můžeme zodpovědět otázku číslo 6. Většina učitelů se shodla na tom, že mají málo času ve výuce k tomu, aby motivační aktivity zařadili do výuky. Další uvedli, že je to způsobeno náročnou přípravou,

nebo že neznají mnoho motivačních metod. Tyto možnosti by tedy měli být důvodem, proč učitelé motivaci nezařazují do vyučovacího procesu pravidelně. Vlastní odpovědi nám zaznamenali pedagoga z malotřídní školy, kdy má více tříd v jedné. Opravdu je to ale důvod k tomu nezařazovat motivační aktivity do výuky? Další dvě odpovědi jsou zřetelné z grafu. V jednom případě se jedná o konkrétní popis situace a v druhém zřejmě o nepozorně zvolenou odpověď v předchozí otázce. Pokud by totiž respondent zvolil odpověď „ne“ nebo odpověď „vyhovuje mi současný stav“, otázka by ho nepřesměrovala na tuto.



Graf 28: Zábrany v zařazování motivačních aktivit

## 29) Informace o možnostech motivování?

- povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených možností

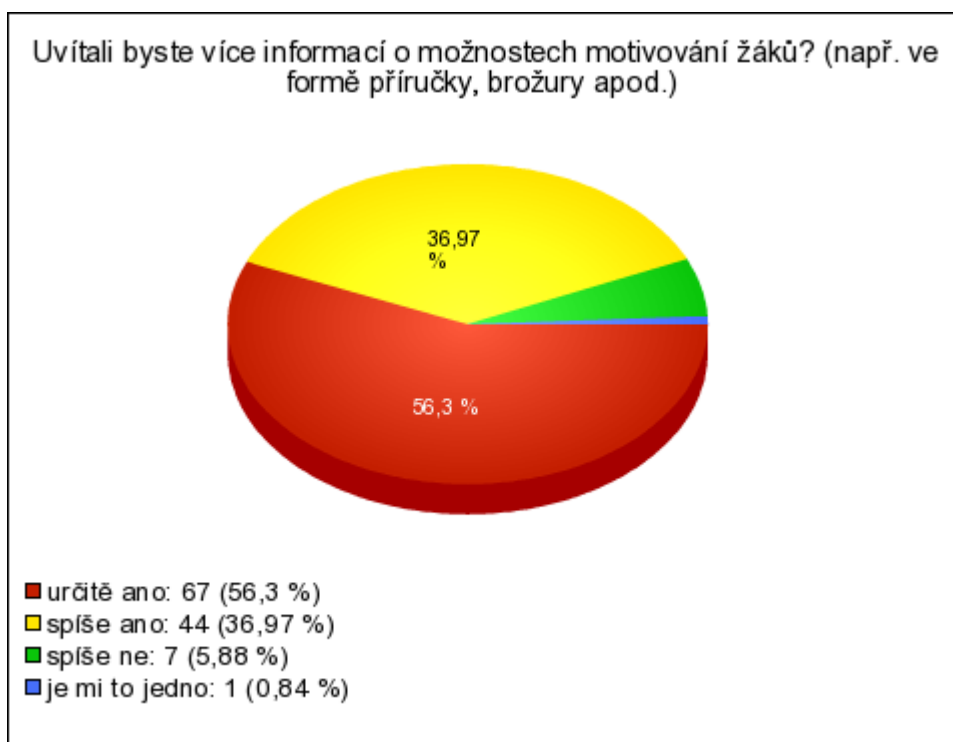
Výsledky v této otázce jsou u 93,27 % respondentů buď „určitě ano“ nebo „spíše ano“. Zbytek respondentů by informace neuvítali a jednomu respondentovi je to jedno. Z této otázky je tedy jisté, že většina učitelů by uvítala více informací o možnostech motivování žáků na 1. stupni ZŠ a tím pádem je na místě položit si otázku, zda by sepsání nějaké brožury



nebo příručky o způsobech a možnostech motivování zvýšilo pravidelnost motivačních aktivit ve výuce a pomohlo učitelům motivaci do výuky zařazovat?

Tabulka 10: Zájem o možnostech motivování v podobě příruček

Odpověď	Počet	Lokálně %	Globálně %	Akce
určitě ano	67	56,3 %	56,3 %	✓ ✗
spíše ano	44	36,97 %	36,97 %	✓ ✗
spíše ne	7	5,88 %	5,88 %	✓ ✗
je mi to jedno	1	0,84 %	0,84 %	✓ ✗



Graf 29: Zájem o možnostech motivování v podobě příruček

Zde jsou rozebrány jednotlivé vyučovací hodiny, které byly pozorovány:

## **PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINA**

**Třída:** 3. (27 žáků)

**Předmět:** Matematika

**Téma:** Písemné sčítání dvojciferných čísel („sčítání pod sebe“)

**Průběh vyučovací hodiny:**

### **1. Zahájení vyučovací hodiny**

Na úplném začátku hodiny se učitel pozdravil se žáky jejich známou písní, kterou začínají každý běžný den ve škole. „Šlapu si to do školy, pro kluky a pro holky, tam se na mě všichni těší, tam mam i své bačkorky.“ Poté učitel sdělil žákům, co budou v konkrétní hodině dělat, co nového se naučí a co si zopakují.

### **2. Motivace**

Učitel motivoval žáky hrou. Žáci pracovali ve skupinkách na koberci. Rozložili si kartičky s čísly na zem. Ruce si dali po rozložení na hlavu. Učitel řekl příklad, když žáci viděli před sebou na kartičce daný výsledek, t'ukli na něj dlaní. Kdo byl první, vyhrál jedno kolo, kartu s výsledkem si vzal k sobě. Při každém výsledku si učitel se žáky sděloval správnost výsledku a společně kontrolovali průběh. Tato situace se opakovala víckrát dokola.

Na konci aktivity si každý žák spočítal počet karet, které získal a kdo jich vlastnil nejvíce, vyhrál. Učitel vyhlásil vítěze a všichni si společně zatleskali a povzbudili se k příštím výkonům.

### **3. Aktivizace, opakování**

Žáci utvořili dva zástupy. Z obou zástupů vždy ti, co stáli první, počítali příklad, který jim učitel zadal. Příklady se týkaly násobení a dělení. Kdo vypočítal příklad první, vykřikl výsledek a dostal kartičku (z předchozí hry), jako symbol správně zodpovězeného výsledku. Situace se opakovala, až se vystřídali všichni žáci.

V této činnosti se dále vítězové nevyhlašovali, žáci pouze oznámili učiteli, kdo všechno získal kartu a poté se odebrali zpátky do lavic.

#### 4. Práce ve skupinách

Žáci pracovali ve skupinkách na úkole v učebnici. Jednalo se o úkol, kdy žáci v tabulce vedli přímku přes skupinu čísel tak, aby výsledek protnul čísla, která po sečtení nebo odečtení vyšla 73. Pravítkem si pomáhali vést přímku, aby měli lepší představu a společně pracovali na příkladu.

Učitel procházel mezi žáky a kontroloval jejich aktivitu a postup při práci, případně opravoval, pomáhal. Když byli všichni žáci hotoví, s učitelem si sdělili správnost, případně opravili chyby.

#### 5. Samostatná práce

Učitel sdělil žákům, že bude každý sám pracovat na úkole v pracovním sešitě. Jednalo se o úkol, který se týkal sčítání, odčítání a následného zaokrouhlování výsledků. Před začátkem činnosti si společně zopakovali a připomněli pravidla zaokrouhlování. Vysvětlení měli formou „skřítků“, skřítkci, kteří běží nahoru, mají čísla 5, 6, 7, 8, 9 a ti, kteří běží dolů, mají čísla 1, 2, 3, 4.

Učitel pozoroval průběh činnosti, sledoval kázeň žáků. Nabídl pomoc každému, kdo se přihlásí. Pokud se někdo přihlásil, učitel šel k žákovi a společně přišli na postup nebo výsledek. Učitel vždy dovedl žáka k výsledku, nesděloval ale výsledek rovnou, žáka vždy nasměroval tak, aby takřka samostatně vyřešil příklad.

Po skončení si žáci vyměnili sešity ve dvojicích a výsledky si vzájemně kontrolovali a barevnou pastelku řádně opravovali a na konci napsali počet chyb.

#### 6. Úkol navíc

Učitel zadal hotovým dvojicím úkol navíc, aby byli stále zaměstnáni a při hodině se nenučili. Kdo tento úkol nestihl, měl si ho dodělat za domácí úkol.

#### 7. Práce na tabuli

Učitel vysvětluje žákům novou látku. Nejprve si společně sdělí, že je možné počítat „pod sebe“, ukazují si, jak takový příklad vypadá. Učitel vysvětluje, jak se příklad čte, jak se zapisuje (jako když navlékáme korálky na šňůru, řády musí být řádně pod sebou), jak se postupuje při počítání (odspoda nahoru), jaká jsou pravidla, využívá barevných fixů a nakreslených šipek.

Učitel ověřuje, zda žáci látku pochopili. Vyvolává žáky, kteří ověřují správnost výsledků u příkladů, které mají napsané na tabuli. Každý žák nahlas před celou třídou popisuje průběh počítání. Všichni si tím fixují novou látku a společně opakují stále dokola.

## 8. Práce s pracovním sešitem

Příklad: 73  
25  
 98

Učitel se žáky ověřuje, zda jsou příklady správně. Ověřují formou běžného sčítání (s rozkladem), které už znají.

## 9. Domácí úkol

Učitel opakuje domácí úkol, kteří žáci mají splnit (pokud nestihli při hodině) a žáci si zapisují do notýsků.

## 10. Závěr hodiny

Učitel hodnotí žáky za jejich práci v hodině, chválí jejich práci a oceňuje snahu. Hodnotí zpětně průběh hodiny a ukončuje hodinu pozdravem.

# DRUHÁ VYUČOVACÍ HODINA

**Třída:** 3. (27 žáků)

**Předmět:** Tělesná výchova

**Téma:** Šplh, míčová průprava

**Průběh vyučovací hodiny:**

### 1. Zahájení vyučovací hodiny

Učitel zahajuje hodinu pozdravem „dobrý den“. Žáci volně stojí v tělocvičně.

### 2. Rušná část

Žáci se postavili do dvou řad proti sobě. Učitel sděloval žákům, jakým způsobem se mají dostat na druhou stranu tělocvičny (lézt po čtyřech, lézt jak raci, rozběhy, poklus).

### 3. Rozvíčka

Učitel určil jednu žákyni, aby předcvičovala ostatním. Učitel si šel sednout na lavičku a zezadu kontroloval, jak cviky žáci provádějí, případně volal, kdo cvik provádí špatně.

#### 4. Hra

Žáci utvořili dvojice. Učitel vysvětlil pravidla. Jedna strana byla zelenina, jedna strana byla ovoce. Pokud učitel řekl mrkev, vybíhala zelenina a honila ovoce a naopak.

#### 5. Hlavní část

Učitel rozdělil třídu na dvě poloviny. Jedna polovina šla s učitelem šplhat na tyč. Druhá polovina si vzala volejbalové míče a měli si „nějakým způsobem“ házet. Pak se skupiny vyměnili. Každý tedy musel šplhat a každý si musel házet s míčem během hodiny. Učitel nekontroloval žáky, kteří si házeli, tudíž druhá polovina neplnila to, co má. Učitel se věnoval pouze šplhu.

#### 6. Vybíjená

Učitel dal žákům k dispozici volejbalové míče a oznámil, že si mají žáci hrát královskou vybíjenou. Žáci se mezi sebou vybíjeli, neměli mezi sebou žádná pravidla. Objevil se i pláč, protože jeden ze žáků příliš velkou ránou míče způsobil bolest žákyni.

#### 7. Závěr hodiny

Před koncem hodiny, ještě než zazvonilo, učitel ukončil vybíjenou a žáci se měli seřadit u dveří tělocvičny (učitel varoval před tím, aby žáci byli ticho, až půjdou po chodbě, protože ostatní se ještě učili), společně odcházeli z hodiny. Učitel odvedl žáky do třídy.

## 2.6 SHRUTÍ VÝZKUMU

Na základě odpovědí 119 učitelů na 1. stupni základních škol, kteří se zapojili do pedagogického průzkumu, byly zjištěny tyto skutečnosti.

Do průzkumu se zapojilo 116 žen a 3 muži. Z celkového počtu 119 učitelů má 70,6 % respondentů praxi delší než 10 let. Všichni respondenti, s výjimkou jednoho, využívají motivaci ve vyučovacích hodinách a zároveň považují za důležité zařazovat motivaci do vyučovacích hodin. Tato skutečnost nám umožňuje odpovědět si na otázku, zda učitelé motivují své žáky. Ano, učitelé své žáky motivují. 99,15 % respondentů má s motivací pouze kladné nebo spíše kladné zkušenosti a z toho jeden respondent uvedl, že má zkušenosti spíše záporné. Z celkového počtu respondentů zařazuje motivační aktivity do výuky každou hodinu 54,62 % učitelů, alespoň 1x týdně 44,54 % a alespoň 1x za měsíc jediný respondent, což činí 0,84 %. Nejčastěji učitelé motivují své žáky formou didaktických her, soutěží,

zobrazením (fotografie, obrázky), dále aktivizují žáky literárními pomůckami, skutečnými předměty, zvukovými pomůckami, nosiči počítačových programů a dynamických obrazů a zvuku, symbolickými zobrazeními a modely (statickými, dynamickými). Ostatní motivační faktory a aktivity se liší respondent od respondenta. Tato skutečnost nám charakterizuje způsoby, jakými učitelé motivují své žáky. Důvodem zařazování motivace do výuky je pro 77,31 % respondentů především vzbuzení zájmu o školu a vyučování, pro ostatní je důvodem zpestření výuky, zvyšování efektivity učení, zvyšování učebních výkonů žáků. 89,92 % respondentů využívá metodu dialogu alespoň 1x týdně, 10,08 % méně často než 1x týdně. Pravidelně zařazuje do vyučovacího procesu diskuzi 83,19 % učitelů a 78,99 % učitelů využívá pravidelně skupinovou práci, z toho jeden respondent skupinovou práci nevyužívá nikdy. Většině respondentům (80,67 %) se osvědčily kreativní techniky ve výuce a 8,4 % neví, co to kreativní techniky jsou, 64,71 % respondentům se osvědčilo problémové vyučování a 21,85 % problémové vyučování nepoužívá ve vyučovacím procesu. Pět respondentům se problémové vyučování neosvědčilo a jako důvody, proč se problémové vyučování neosvědčilo, uvedli, že někteří žáci řešení úloh vzdávají, protože nechtějí „ztrácet čas“ přemýšlením nad řešením, dále pak to, že žáci nespolupracují, jsou líní a zvyklí, že je jim vše „naservírováno na zlatém podnose“, pro dalšího respondenta je důvodem souhra okolností, špatné použití ve výuce, nezvyk žáků, minutí se účinku, velké množství slabších žáků ve třídě, neschopnost spolupráce. Učitelé většinou využívají v hodinách všechny vyučovací metody a kombinují je, ostatní se pak přiklání k jedné z uvedených metod (klasické výukové, aktivizující, komplexní). Nejméně učitelům se osvědčila komplexní metoda, tedy skupinová práce, projektová výuka, brainstorming, apod. Kombinaci klasifikace a slovního hodnocení používá ve výuce 60,5 % učitelů a podle 87,39 % respondentů lze použít hodnocení jako motivační faktor, přičemž pro 75,63 učitelů % není známka u neprospěšného žáka motivací k lepšímu výkonu. Nejčastěji učitelé odměňují pomocí pochval, projevu kladného hodnocení, úsměvu a známky naopak nejčastěji trestají zjednáním nápravy nebo poznámkou. Polovina respondentů má problémy s kázní žáků a polovina problémy nemá, přičemž většina učitelů hledá chybu nejčastěji v žácích a ne v sobě. Dle 96,64 % respondentů souvisí způsob a míra motivace s kázní žáků a to minimálně z části nebo plně, motivace má podle učitelů zároveň kladný vliv na klasifikaci žáka. 21,85 % respondentů by chtělo zařazovat více motivačních aktivit do výuky a v zařazení motivačních aktivit do výuky jim brání nejčastěji: málo času ve výuce, 11,54 % náročná příprava nebo neznalost motivačních metod (7,69 %). Nejsou to pouhé výmluvy? Přiznejme si, pokud chceme, aby byla výuka zajímavější a efektivnější, vyžaduje navíc

i aktivitu od učitelů. A k aktivitě navíc je důležitá i chuť. Pokud tedy učitel chce zařazovat motivační aktivity do výuky, čas si najde a zkrátka je do výuky zařadí. Když si představíme, kolik času ve výuce učitelé věnují tomu, že žáky napomínají, protože vyrušují a nedávají pozor. Tento čas bychom mohli nahradit tím, že žáky zaktivizujeme pomocí nějaké hry, metody, zkrátka již mnohokrát zmíněnou motivační aktivitou. Více informací o možnostech motivování žáků by uvítalo 93,27 % respondentů, z toho 56,3 % určitě ano a 36,97 % spíše ano.

Přestože 99,16 % respondentů potvrdilo, že je důležité zařazovat motivaci do vyučovacího procesu a tuto skutečnost si plně uvědomují, pouhých 54,62 % ji zařazuje do výuky pravidelně (každou hodinu), zbytek respondentů ji zařazuje do výuky přibližně 1x týdně. Na základě tohoto zjištění by 76,47 % učitelů svůj styl zařazování motivačních aktivit do výuky neměnilo. Vyhovuje jim současný stav.

V doplňkovém průzkumu, který se uskutečnil formou pozorování, nám jsou ukázány dva styly výuky učitelů na 1. stupni ZŠ. První vyučovací hodina proběhla zahájením hodiny a zpěvem společné písně, která je symbolem jejich každodenního startu. Učitel tedy zaktivizuje žáky a poté sdělí žákům cíle hodiny, které je motivují. Následuje přímá motivace formou hry a zároveň práce ve skupinách. Učitel tedy použije metodu komplexní. Některé žáky může výhra jednoho z žáků motivovat pro příště k podání lepšího výkonu, naopak některé žáky tento samý moment může demotivovat. Zda zapojovat do hodiny soutěžení nebo ne, je také stálou otázkou z hlediska výchovného a vzdělávacího. Dále učitel opakuje se žáky to, co se již naučili a dostává tím zpětnou vazbu o své práci. Žáci pracují ve skupinách a opravují si sešity, učitel zkouší jejich pozornost a zodpovědnost za důležitý úkol a kontroluje jejich činnost, případně usměrňuje. Skupinovou práci pedagog střídá se samostatnou prací a ověřuje znalosti, které žáci již umí. Vysvětlení nové látky proběhlo společně a změnou činnosti, tedy prací na tabuli. Následně si učitel ověřoval, zda žáci pochopili učivo a zároveň fixují to, co se v danou hodinu naučili nového. Na konci hodiny probíhá zhodnocení, zpětná vazba žákům o tom, jak pracovali a vzájemné hodnocení žáků mezi sebou. Tato hodina dle autorova názoru poukazuje na variabilitu ve výuce, střídání činností, střídání skupinové práce se samostatnou prací, kombinaci metod a různé způsoby motivačních aktivit. Naopak v druhé vyučovací hodině takřka nedojde k zahájení, nastoupení žáků, k pozdravu, ke kontrole např. šperků, které žáci mají na sobě. Rušná část byla zvolena klasicky a správně, i když nebyly střídány rovnoměrně pozice „nahore, dole“. Rozcvičku učitel nechal na jednom ze žáků a korigoval výuku zezadu, opravoval žáky, kteří daný cvik

provádí špatně. Nemohl zezadu kontrolovat správnost nebo nesprávnost, neměl takový rozhled. Učitel by měl kontrolu provádět mezi žáky, procházet jimi. Ve třetí třídě ještě žáci nejsou schopni provádět sami rozcvičku, neznají správnost cviků, předcvičovat by měl učitel, aby si žáci nezafixovali chyby. Následuje hra, která žáky zaktivizovala. Při rozdělení do dvou skupin je jedna polovina třídy kontrolována učitel, druhá však nikoli. Nikdo nedělá to, co má, protože nikdo není kontrolován. Učitel polovině, která si hází s míčem, nevysvětlí, co má pořádně dělat. Hodina končí vybíjenou, kterou učitel nekoriguje, nekontroluje. Chybí relaxační techniky na konci hodiny, zhodnocení hodiny, nástup, pozdrav. V doplňkovém výzkumu pozorování můžeme být svědky dvou extrémních stylů vedení výuky. Potvrzuje se nám tedy skutečnost, že motivaci do výuky pravidelně zařazuje zhruba polovina učitelů a polovina nikoli.

Na základě tohoto realizovaného pedagogického výzkumu tedy zjišťujeme a zároveň si potvrzujeme domněnku, že učitelé si vše uvědomují pouze teoreticky, převážná většina zná mnoho motivačních aktivit a metod, přesto v praxi nemá motivace takové zastoupení, jaké by mít měla. Dovolujeme si tedy navrhnout doporučení, které by tento stav mohlo zlepšit. Jedná se o sepsání brožury, příručky, kterou by uvítala většina učitelů, jak můžeme vidět ve výsledcích. Tato brožura či příručka by mohla obsahovat veškeré informace o způsobech motivování a vyjmenování a popsání motivačních aktivit, které učitelé mohou zařazovat do výuky, dále pak popsání vyučovacích metod a jejich vysvětlení, aby nedošlo k nepochopení a k neznalosti některé z nich, jako se stalo v tomto šetření. V neposlední řadě by k sepsání mohla být nápomocna i tato diplomová práce a výsledky z výzkumu, které obsahují spoustu informací od samotných učitelů. Tato příručka by mohla pomoci současným i budoucím pedagogům v náročné přípravě a ušetřila by jim čas, který jak jsme se dozvěděli z výzkumu, postrádají. Další možností, jak u učitelů vzbudit větší zájem o motivaci a zvýšit tak pravidelné zařazování, je uspořádání seminářů, které učitele seznámí s touto problematikou, poukáží na výsledky průzkumu a doporučí jim, jak tuto skutečnost změnit a v neposlední řadě poskytnout způsoby motivování a zařazování do výuky.

Tento průzkum by mohl přispět k tomu, aby se tématem motivace a začleněním motivačních aktivit do výuky zabýval někdo dále a podpořil tak nejen teoretickou část motivace, ale hlavně se zaměřil na praktické využití.



## ZÁVĚR

Naším cílem bylo zjistit a popsat využití motivace a zařazení motivačních aktivit na prvním stupni základních škol. Zaměřili jsme se tedy na to, jakým způsobem učitelé motivují své žáky a zda své žáky vůbec motivují.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první části této diplomové práce jsme se zabývali pojmem motivace, motivačními činiteli žákova učení, motivačními činiteli žákova neúspěchu, činiteli, kteří ovlivňují motivaci a dále pak charakteristikou dětí mladšího školního věku. V praktické části jsme se zaměřili na samotný výzkum, na cíle a metody výzkumu, výzkumný vzorek a následnou analýzou dat a shrnutím závěru.

Výsledky prezentovaného výzkumu pomohly k zodpovězení výzkumných otázek a následně vedly ke splnění cílů. Zjištění jsou tedy následující. Učitelé považují motivaci za důležitou součást vyučovacího procesu a zároveň si uvědomují důležitost zařazování motivace do výuky. S použitím motivačních faktorů mají kladné zkušenosti, a přesto je do vyučovacího procesu nezařazují pravidelně a tak jak by měli. Tyto skutečnosti jsou učitelům známé a zřejmě zejména po teoretické stránce, ale po stránce praktické tuto skutečnost plně nesplňují. Způsobů, kterými učitelé motivují své žáky, je velké množství, jak jsme se mohli přesvědčit v této diplomové práci a mohli by sloužit jako inspirace současným i budoucím pedagogům. Motivaci učitelé do výuky zařazují především z důvodu vzbuzení zájmu o školu a vyučování. Vyučovací metody používají učitelé pravidelně a ve svých hodinách je vzájemně kombinují. K zařazování více motivačních aktivit do výuky učitelům brání málo času ve výuce a ocenili by více informací o možnostech motivování případným sepsáním brožury či příručky. Jedná se tedy o možnost zlepšení již zmíněných stavů. Další možností, jak učitele inspirovat a zvýšit u nich zájem o zařazování motivace do výuky, je uspořádání seminářů, které je s touto problematikou seznámí a nabídnou jim různé způsoby motivování.

Motivace má na 1. stupni základní školy velmi důležitou roli a má kladný vliv na klasifikaci žáka, zvyšuje tedy školní úspěšnost. Učitelé by tuto problematiku neměli brát na lehkou váhu. Každý učitel by měl k motivaci přistupovat s rozmyslem a uvědomovat si její funkci hlavně v praktické činnosti. Příkladné způsoby motivace, které jsou uvedeny ve výsledcích této práce, mají dle nás značný potenciál k zařazení do výuky, podpoří tím aktivitu žáků, zvýší pravidelnost motivace a budou mít pozitivní dopad na rozvoj intelektuálních i volných vlastností žáků.

Jistě by se našlo mnoho dalších otázek, které by mohly být předmětem pro další bádání. Tato práce nejen v průběhu analýzy a sepisování výsledků odhalila nepřeborné množství poznatků, které bude moci autor využít ve svém budoucí pedagogickém povolání, protože otázkou motivace by se měl každý učitel zabývat po celou dobu své profese.

**RESUMÉ**

Tato diplomová práce je zaměřena na téma „Motivace a školní úspěšnost na 1. stupni ZŠ“. Cílem této diplomové práce bylo zjistit a popsat využití motivace a motivačních aktivit na 1. stupni základních škol, jakým způsobem učitelé motivují své žáky a jestli je vůbec motivují, jakým způsobem hodnotí, jak žáky odměňují nebo naopak trestají. Práce je rozdělena na dvě části. V první části diplomové práce jsou shrnuty obecné poznatky týkající se teorie motivace a jejího vztahu k výchově a vzdělávání. Vysvětluje tedy pojem motivace, motivační činitele žákova učení, motivační činitele žákova neúspěchu, poukazuje na činitele ovlivňující motivaci a zabývá se charakteristikou dětí mladšího školního věku. Praktická část zahrnuje výzkumné šetření zaměřené na dnešní využití motivačních aktivit ve výuce na 1. stupni ZŠ. Následuje vyhodnocení vlastního průzkumu využití motivace a motivačních aktivit na prvním stupni základních škol. V práci jsou také zpracovány výsledky pozorování, které slouží jako doplňkový výzkum.

**ABSTRACT**

This master thesis is dealing with the topic "Motivation and school success at the first grade of primary school". The aim of the thesis is to find out and describe utilization of motivation and its activities at the first grade of primary schools, how do teachers motivate their pupils and if ever they do motivate them, how they grade them, how they remunerate or vice versa penalize the pupils. The paper is divided in two parts. There is a summary of general knowledge bear on a theory of motivation and its relation to the education in the first part. The theoretical part explains the concept of motivation, motivational factors of pupil's learning and failure, highlights the factors affecting motivation and discusses children's characteristics of primary school age. The practical part includes research focused on the use of today's motivational activities in education at the first grade of primary school. Next is the evaluation of the research of the motivation's use and motivational activities at the first grade of primary school. The paper also elaborated observations that serve as additional research.

**SEZNAM LITERATURY**

BENDL, Stanislav, 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV. ISBN 80-86642-08-9.

ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČAPKOVÁ, Dagmar, 1992. *Učitel učitelov: J.A. Komenský a učitel'ská profesia*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství. ISBN 80-08-01201-3.

ČÁP, Jan, 1972. *Vybrané problémy z pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro učitel'ské vzdělávání na Univerzitě Karlově. Pomocné učební texty.

ČÁP, Jan, 1978. *Základy psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

ČÁP, Jan, 1980. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

DŽUKA, Jozef, 1992. *Kapitoly zo psychológie pre učiteľov*. Vyd. 1. Košice: Univerzita P.J. Šafárika. ISBN 80-7097-202-5.

FABER, Adele a Elaine MAZLISH, 2010. *Jak mluvit, aby se děti lépe učily - doma i ve škole*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2961-6.

HOLEČEK, Václav, 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-739-4.

HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitel'ské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3704-1.

HRABAL, Vladimír, 1988. *Jaký jsem učitel?: Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihovnička učitele.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knížnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

HRABAL, Vladimír, 2002. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ, 2000. *Vývojová psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-626-6.

JUKLOVÁ, Kateřina, Irena LOUDOVÁ, Radka SKORUNKOVÁ, Eva ŠVARCOVÁ a Jindra VONDROUŠOVÁ, 2015. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-427-4.

- KLINDOVÁ, Ľuboslava, Eva BRONIŠOVÁ a Karol KOLLÁRIK, 1976. *Pedagogická psychologie: učebnice pro 4. ročník pedagogických škol*. Vyd. 2., v ČSSR vyd. 4. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro pedagogické školy.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. 2005. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0885-X.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2011. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Vyd. 2. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-34-1.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŇÁK, Josef, 1997. *Alternativní metody a postupy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1549-7.
- NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ, 2004. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-281-0.
- NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ, 2012. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0115-4.
- OUDOVÁ, Drahomíra, 2000. *Pracovní listy z pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-831-1.
- PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PRUNNER, Pavel, 2003. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Vyd. 2. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-979-6.
- ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.
- SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINA, Miron, 1992. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2. neupr. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80-85415-34-8.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

Csicr.cz, *Česká školní inspekce*, 2013 [Online] [cit. 27.3.2016]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/Posouzeni-systemu-evaluace-a-monitoringu-v-CR/Posouzeni-systemu-evaluace-a-monitoringu-seznam-cl/System-hodnoceni-vzdelavani-v-Ceske-republice>

Csicr.cz, *Česká školní inspekce*, 2013 [Online] [cit. 27.3.2016]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Informace-o-setreni/Vysledky-TALIS-2008-Vyucovaci-postupy,-postoje-uci>

Datovysklad.plzensky-kraj.cz, *Datový sklad Plzeňského kraje*, n. d. [Online] [cit. 14.3.2016]. Dostupné z: <http://datovysklad.plzensky-kraj.cz/>

GAVORA, Peter a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [Online] [cit. 3.3. – 6.4.2016]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK, 2009. *Výzkum výuky. Výukové metody jako předmět výzkumu*. [Online] [cit. 29.3.2016]. Dostupné z: <http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf#page=83>.

Vyplnto.cz, *Internetové průzkumy*, 2008-2016 [Online] [cit. 11.3. – 9.4. 2016]. Dostupné z: <https://www.vyplnto.cz/>

Wikipedia.cz, *Otevřená encyklopedie*, 2002 [Online] [cit. 27.3.2016]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Likertova\\_%C5%A1k%C3%A1la](https://cs.wikipedia.org/wiki/Likertova_%C5%A1k%C3%A1la)

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Graf 1: Struktura respondentů .....	45
Graf 2: Počet let pedagogické praxe.....	46
Graf 3: Využití motivace ve vyučování.....	47
Graf 4: Smysluplnost zařazování motivace .....	48
Graf 5: Zkušenost s použitím motivačních faktorů .....	49
Graf 6: Pravidelnost a nepravidelnost motivačních aktivit .....	50
Graf 7: Způsoby motivace .....	52
Graf 8: Důvody zařazování motivace.....	53
Graf 9: Zařazení metody dialogu.....	54
Graf 10: Zařazení metody diskuze.....	55
Graf 11: Využití skupinové práce.....	56
Graf 12: Osvědčení kreativních technik .....	57
Graf 13: Osvědčení problémového vyučování .....	58
Graf 14: Důvody, proč se neosvědčilo problémové vyučování.....	59
Graf 15: Druhy motivačních faktorů .....	60
Graf 16: Druhy vyučovacích metod .....	62
Graf 17: Osvědčení vyučovacích metod.....	63
Graf 18: Způsoby hodnocení .....	64
Graf 19: Hodnocení jako motivační faktor.....	65
Graf 20: Znamka jako motivace k lepšímu výkonu .....	66
Graf 21: Druhy odměn.....	67
Graf 22: Druhy trestů.....	69
Graf 23: Problémy s kázní žáků .....	70
Graf 24: Co způsobuje nekázeň.....	72
Graf 25: Souvislost – kázeň žáků, způsob a míra motivace .....	73
Graf 26: Vliv motivace na klasifikaci.....	74
Graf 27: Zájem o zařazování motivačních aktivit .....	75
Graf 28: Zábrany v zařazování motivačních aktivit .....	76
Graf 29: Zájem o možnostech motivování v podobě příruček .....	77
Tabulka 1: Počet let pedagogické praxe .....	45
Tabulka 2: Pravidelnost nebo nepravidelnost motivačních aktivit.....	50
Tabulka 3: Důvody zařazování motivace .....	53
Tabulka 4: Zařazení metody diskuze.....	55
Tabulka 5: Důvody, proč se neosvědčilo problémové vyučování.....	59
Tabulka 6: Druhy vyučovacích metod.....	61
Tabulka 7: Znamka jako motivace k lepšímu výkonu.....	66
Tabulka 8: Problémy s kázní žáků.....	70
Tabulka 9: Souvislost – kázeň žáků, způsob a míra motivace .....	73
Tabulka 10: Zájem o možnostech motivování v podobě příruček .....	77

---

**PŘÍLOHY****Stanovení otázek dotazníku**

1. Jste muž nebo žena?  
muž    žena
2. Kolik let pedagogické praxe máte?  
méně než 5    více než 5    více než 10    více než 20    více než 30
3. Využíváte motivaci ve vyučovacích hodinách?  
ano            ne            nevím
4. Je podle Vás důležité zařazovat motivaci do vyučovacích hodin?  
ano            ne            nevím
5. Jaké máte zkušenosti s použitím motivačních faktorů ve vyučovacím procesu?  
pouze kladné            spíše kladné            spíše záporné            pouze záporné
6. Jak často používáte motivační aktivity?  
každou hodinu  
alespoň 1x týdně  
alespoň 1x za měsíc  
méně než 1x za měsíc
7. Jakým způsobem motivujete žáky (didaktické hry, pomůcky apod.)?
8. Z jakých důvodů zařazujete motivaci do výuky?  
z důvodu vzbuzení zájmu o školu a vyučování  
z důvodu zpestření výuky  
z důvodu zvyšování efektivity učení  
z důvodu zvyšování učebních výkonů žáka
9. Jak často používáte ve vyučování metodu dialogu?  
pravidelně (alespoň 1x týdně)            zřídka (méně často než 1x týdně)            nikdy
10. Jak často zařazujete do vyučovacího procesu diskuzi?  
pravidelně (alespoň 1x týdně)            zřídka (méně často než 1x týdně)            nikdy



- 
11. Jak často využíváte ve vyučovacím procesu skupinovou práci?
- pravidelně (alespoň 1x týdně)      zřídka (méně často než 1x týdně)      nikdy
12. Osvědčily se Vám kreativní techniky ve výuce?
- ano  
nevím, co jsou kreativní techniky  
nepoužívám kreativní techniky  
ne
13. Osvědčilo se Vám problémové vyučování?
- ano  
nevím, co je problémové vyučování  
nepoužívám problémové vyučování  
ne
14. Napište důvod(y), proč se Vám neosvědčilo problémové vyučování?
15. Které motivační faktory používáte ve vyučovacích hodinách?
- skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky, chemikálie)  
modely (statické, dynamické)  
přístroje  
zobrazení (obrazy, nákresy, fotografie)  
symbolická zobrazení (schémata, grafy, plány, mapy)  
nosiče dynamických obrazů a zvuku (videopásky, filmy)  
zvukové pomůcky (CD, hudební nástroje)  
nosiče počítačových programů (CD, DVD, flash-disky)  
literární pomůcky (učebnice, čítanky, slovníky, encyklopedie)  
jiné (uved'te jaké)
16. Které vyučovací metody používáte v hodinách?
- klasické výukové (slovní, názorně demonstrační, dovednostně praktické)  
aktivizující (diskuzní, řešení problému, situační, inscenační, didaktické hry)  
komplexní (skupinová výuka, brainstorming, projektová výuka,...)  
všechny  
jiné (uved'te jaké)
17. Které vyučovací metody se Vám osvědčily nejvíce?
- klasické výukové (slovní, názorně demonstrační, dovednostně praktické)  
aktivizující (diskuzní, řešení problému, situační, inscenační, didaktické hry)  
komplexní (skupinová výuka, brainstorming, projektová výuka,...)  
všechny  
jiné (uved'te jaké)

18. Jakými způsoby žáky hodnotíte?

neverbálně (úsměv, gesto)

verbálně (slovně)

klasifikací

kombinace klasifikace a slovního hodnocení

jinak (uved'te jak)

19. Lze podle Vás použít hodnocení jako motivační faktor?

ano

ne

nevím

jen výjimečně

20. Myslíte si, že u neprospěšného žáka je špatná známka motivací k lepšímu výkonu?

ano

ne

nevím

21. Jaké používáte odměny?

pochvala

úsměv

projev sympatie

projev kladného hodnocení

věcný dárek (diplom, medaile)

umožnění činnosti nebo zážitků

známka

jiné (uved'te jaké)

22. Jaké používáte tresty?

fyzické

psychické

trestání prací

poznámka

známka

zjednání nápravy

jiné (uved'te jaké)

23. Máte problémy s kázní žáků?

ano

ne

jen s některými

24. Co podle Vás nejvíce způsobuje nekázeň ve třídě?

25. Souvisí podle Vás způsob a míra motivace s kázní žáků?

ano

ne

nevím

jen z části

---

26. Souhlasíte s následujícím tvrzením? Motivace má kladný vliv na klasifikaci žáka.

rozhodně ano      spíše ano      spíše ne      rozhodně ne      jen z části

27. Chtěli byste zařazovat více motivačních aktivit do výuky?

ano      ne      vyhovuje mi současný stav      je mi to jedno

28. Co vám brání v zařazení více motivačních aktivit do výuky?

málo času ve výuce  
náročná příprava  
neznám mnoho motivačních metod  
jiný důvod (uveďte jaký)

29. Uvítali byste další informace o možnostech motivace žáků (např. ve formě příručky, brožury apod.)?

určitě ano      spíše ano      spíše ne      určitě ne      je mi to jedno