

# Strategie učitele ke zvýšení motivace žáků k učení na 1. stupni základních škol

Monika Bsonková

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Monika Bsonková**  
Osobní číslo: **H19766**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Strategie učitele ke zvýšení motivace žáků k učení na 1. stupni základních škol**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti motivace žáků k učení na 1. stupni základních školách.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se podpory žákovské motivace k učební činnosti u žáků na 1. stupni základních škol.  
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učiteli 1. stupně základních škol.  
Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.  
Petlák, E. (2019). *Motivácia v edukačnim procese*. Wolters Kluwer.  
Průcha, J. (2020). *Psychologie učení*. Grada.  
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–31.  
Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn*. Taylor & Francis.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. lic. Renáta Matusů, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 14. 4. 2024 .....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se zabývá strategiemi učitelů, které zvyšují motivaci žáků k učení na 1. stupni základních škol. Zaměřovali jsme se především na učitele, kteří působí v první nebo ve druhé třídě základních škol. Naším cílem bylo zjistit, jaké konkrétní strategie motivace k učení učitelé zařazují do svých vyučovacích hodin na 1. stupni základních škol. Rozhodli jsme se pro kvalitativní design výzkumu, který se skládal ze dvou výzkumných metod. Zvolili jsme polostrukturovaný rozhovor a nestrukturované pozorování. Do výzkumného šetření jsme zahrnuli sedm participantů. Získaná výzkumná data byla podrobně analyzována a následně interpretována. Výsledky ukázaly několik strategií motivace k učení, které učitelé skutečně využívají ve svých hodinách. V závěru práce uvádíme také limity a diskuzi.

Klíčová slova: strategie k zvýšení motivace, motivace ve škole, motivace k učení, motivace vnitřní, motivace vnější

## **ABSTRACT**

The presented diploma thesis focuses on the strategies used by teachers to enhance students' motivation to learn in primary schools. We predominantly targeted teachers working in the first or second grade of primary schools. Our aim was to identify specific strategies of motivation for learning that teachers incorporate into their lessons in primary schools. We selected a qualitative research design consisting of two research methods; semi-structured interviews and unstructured observations. Seven participants were included in the research study. The collected research data were thoroughly analysed and subsequently interpreted. The results introduced several strategies of motivation for learning that teachers indeed utilise in their lessons. In conclusion, we also provided limitations and discussion.

Keywords: strategies for increasing motivation, motivation in school, motivation for learning, intrinsic motivation, extrinsic motivation

Ráda bych využila této příležitosti k vyjádření upřímného poděkování, Mgr. lic. Renátě Matušů Ph. D. za vedení, podporu a odborné rady během tvorby této diplomové práce. Její cenné připomínky a konstruktivní zpětná vazba mi v průběhu celého procesu velmi pomohla. Také bych ráda poděkovala rodině za její nepřetržitou podporu a pochopení. Její povzbuzení a podpora mi byly velkou motivací jak během celého studia, tak i po dobu tvorby této práce. Dále bych chtěla poděkovat svým skvělým spolužačkám, které mi byly po celou dobu studia neustálou a velkou oporou. Velké poděkování patří mé kamarádce Monice Steinerové, která mi dodávala pozitivní náladu a motivaci během tvorby mé diplomové práce. Nakonec bych chtěla vyjádřit vděk všem participantům, kteří se zúčastnili mého výzkumu, bez jejich ochoty sdílet své názory by tato práce nemohla vzniknout.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ŠKOLNÍ MOTIVACE.....</b>	<b>13</b>
1.1 VNITŘNÍ MOTIVACE A JEJÍ ZDROJE .....	15
1.2 VNĚJŠÍ MOTIVACE A JEJÍ ZDROJE .....	16
1.3 TEORIE MOTIVACE.....	17
<b>2 MOTIVACE K UČENÍ A SOUVISEJÍCÍ KONCEPTY .....</b>	<b>21</b>
2.1 KONTEXT ŽÁKOVSKÉHO UČENÍ A MOTIVACE .....	23
2.2 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ ZDROJE MOTIVACE K UČENÍ .....	24
2.3 ŠKOLNÍ VÝKONOVÁ MOTIVACE .....	26
<b>3 ZVYŠOVÁNÍ MOTIVACE K UČENÍ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....</b>	<b>29</b>
3.1 ŽÁK A JEHO VÝCHODISKO MOTIVACE .....	33
3.2 UČITEL JAKO ZDROJ VNĚJŠÍ MOTIVACE.....	35
3.3 MOTIVOVÁNÍ PEDAGOGICKOU STRATEGIÍ .....	37
3.3.1 Motivace komunikací učitele .....	38
3.3.2 Motivování žáků pomocí cílů.....	40
<b>4 SOUHRN TEORETICKÝCH TEZÍ .....</b>	<b>42</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>44</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>45</b>
5.1 CÍLE VÝZKUMU .....	45
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	46
5.3 ZVOLENÉ METODY VÝZKUMU .....	46
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	47
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ .....</b>	<b>52</b>
6.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE .....	52
6.2 KATEGORIE K INTERPRETACI ZÍSKANÝCH DAT .....	53
6.3 KATEGORIE POSTUPŮ MOTIVACE Z POZOROVÁNÍ.....	62
<b>7 ZÁVĚR VÝZKUMU, DISKUZE.....</b>	<b>67</b>
7.1 DISKUZE.....	70
7.2 LIMITY VÝZKUMU .....	71
7.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	71
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>73</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>78</b>



<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>81</b>

## ÚVOD

Motivace žáků je jedním z klíčových faktorů, který ovlivňuje vzdělávací proces a výsledky učení. Ve školním prostředí hraje motivace zásadní roli, neboť má značný vliv na zapojení žáků, jejich aktivitu, vnímání výuky a schopností se učit. Odborníci upozorňují, že ne vždy si žáci do výuky přinášejí vlastní motivaci a je tedy nezbytné vytvořit takové učební prostředí, které dokáže motivaci žáků probudit. Z tohoto důvodu je důležité porozumět mechanismům motivace a hledat efektivní strategie, které by mohly zlepšit motivaci žáků a tím i celkovou kvalitu vzdělávání.

Výše uvedený předmět této práce prozkoumáme pomocí části teoretické a empirické. V teoretické části jsme si zvolili cíl porozumět principům, strategiím a faktorům ovlivňujícím motivaci žáků. Dále identifikaci konkrétních metod, technik a strategií, které jsou účinné při podněcování motivace u žáků k učení a jako poslední cíl jsme si stanovili analýzu role učitele jako klíčový faktor ve zvyšování motivace žáků k učení.

Kapitoly teoretické části budou rozděleny tak, aby postupně přibližovaly různé aspekty motivace a možné přístupy k jejímu posílení. První kapitola bude sloužit jako obecný úvod do problematiky. Zde budou popsány základní koncepty motivace, teoretické modely a přístupy k jejímu zkoumání. Zmíníme zde, co motivaci ovlivňuje a jaké jsou klíčové faktory podporující motivovanost jednotlivců. Druhá kapitola se zaměří na lidské učení a jeho propojení s motivací. Bude se zde zkoumat, kontext žákovského učení, vnitřní a vnější zdroje motivace k učení a v neposlední řadě definujeme výkonovou motivaci, která zaujímá významnou roli v procesu motivace a učení. Ve třetí kapitole budou analyzovány různé postupy a strategie, které mají za cíl zlepšit motivaci žáků. Dále jak se motivace projevuje v tomto konkrétním věkovém období, jaké jsou potřeby a zájmy žáků a jaký vliv má prostředí školy a rodiny na jejich motivaci, zapojení žáků do aktivních činností nebo využití pozitivní zpětné vazby. Zde se zaměříme také na učitele a jeho roli při motivaci žáků k učení.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jaké strategie motivace k učení uplatňují učitelé na prvním stupni ZŠ. K tomu budou využity dvě hlavní výzkumné metody, rozhovory s učiteli a pozorování jejich vyučovací hodiny. Rozhovory s učiteli nám poskytnou prostor pro detailní pohled na jejich přístupy k motivaci žáků. Během těchto rozhovorů budou učitelé dotazováni na jejich postupy, strategie a zkušenosti s motivací žáků k učení ve výuce. Pozorování učitelů nám umožní získat konkrétní náhled na to, jak motivace

probíhá v reálném vyučování. Během pozorování budou sledovány praktické aktivity, komunikace s žáky, použité metody a techniky motivace a celková atmosféra ve třídě. Tyto dvě metody nám umožní komplexní náhled do problematiky. Nedílnou součástí praktické části bude interpretace získaných dat, kde uvedeme analýzu rozhovorů s učiteli a pozorování vyučovacích hodin tak, abychom docílili hlubšího porozumění konkrétním motivačním strategiím v kontextu práce s žáky na 1. Stupni základních škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠKOLNÍ MOTIVACE

Jedním z ústředních aspektů této diplomové práce je proces motivace ve školním prostředí. Tuto problematiku otevřeme nejprve vymezením pojmu motivace jako základního konceptu, který nám umožní lépe porozumět celé problematice. Z toho důvodu si v první kapitole nejprve vymežíme určité definice, které se vztahují k motivaci ve školním prostředí. Dále se také zaměříme na důležitý pojem, který je úzce spjat s motivací a tím je samotný motiv. Následně si definujeme, co je to motivace vnitřní a vnější a v poslední části této kapitoly se budeme věnovat Maslowově motivační teorii, kterou budeme orientovat na využití ve vzdělávacím procesu a dále zmíníme další významné osobnosti a jejich pohledy na motivaci.

Motivace ve vyučování je všem učitelům dobře známá, ne všichni se jí však věnují. Nyní si vymežíme definici motivace, ze které vyplývají její pozitiva na procesy učení žáka. Mešková (2012, s. 93) uvádí, že „motivace je soubor pohnutek, které jedince aktivují k nějakému chování, jednání. Je to psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Je to hnací síla, která žene k uspokojení nenaplněných potřeb a vede k dosažení osobních a organizačních cílů.“ Autorka naznačuje, že motivace je složením různých pohnutek, jež pohání jedince k určitému chování či jednání. Podobně také definuje motivaci Helus (2018, s. 128), který ve své knize publikuje, že jako motivaci „označuje činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucímu k dosažení cíle, k uspokojení. Motivace úzce souvisí s emocemi. Jde o dosahování kladných emocí a vyhnutí se emocím negativním.“ Autor především zdůrazňuje význam motivace jako faktoru, který pohání jedince k dosažení cílů a uspokojení potřeb. Dále poukazuje na vazbu mezi motivací a emocemi, které hrají klíčovou roli v lidském jednání. Autoři sdílí názor, že motivace hraje klíčovou roli v procesu dosahování cílů jedince. Podle jejich pohledu je motivace jako jakýsi motor, který jedince pohání k aktivitě a napomáhá jim dosáhnout stanovených cílů. Tímto způsobem jedinec uspokojí své potřeby a dosáhne osobního naplnění.

Dalším pojmem, kterému bychom se chtěli věnovat, a k motivaci neodmyslitelně patří, je motiv. Mešková (2012) uvádí, že se jedná o vnitřní sílu, díky které je jedinec poháněn k určitému jednání nebo chování. Helus (2018) ve své knize zmiňuje dva činitele, které jsou základní složkou motivu a to incentive (popudy) a potřeby. Autorka Mešková (2012) tyto činitele označuje přímo jako motiv a stimul.

Oba autoři se však shodují na tom, že se jedná o vnitřní a vnější podnět, který ovlivňuje motivaci. Jedná se o faktory, které ovlivňují žákův zájem nebo odhodlání k dosažení úspěchu ve vzdělávacím procesu. Motivem/potřebou mohou být například osobní zájmy, ambice, touha po dosažení cíle, atd. Naopak stimul/popud ovlivňuje vnější stránka, jako například ocenění, pochvaly nebo tlak okolí (Helus, 2018; Mešková, 2012). Motiv v kontextu motivace žáků ve školním prostředí můžeme označit jako vnitřní sílu nebo podnět, který pohání žáky k určitým činnostem, chování nebo cílům ve škole. Motivy mohou být různého charakteru a každý žák je má odlišné.

Vzhledem k tomu, že se v této práci budeme věnovat motivaci k učení ve vzdělávacím procesu, jsme se ji rozhodli definovat podle Pavelkové, et al. (2010, s. 292), kteří uvádí: „Motivace k učební činnosti je jedním z nejdůležitějších předpokladů školního výkonu žáka“, dále také poukazují na to, že motivace ve vzdělávacím procesu nezahrnuje pouze podněty ke studiu a dosahování cílů, ale také motivaci k osobnímu rozvoji, budování sociálních vztahů a adaptaci v školním prostředí. To znamená, že školní motivace není pouze o dosahování dobrých výsledků ve škole, ale také o rozvoji dovedností, sebeuvědomění a sociálních kompetencí. Nicméně, hlavní součástí školní motivace zůstává podněcování k učení. Lokšová a Lokša (1999, s. 9) ve své knize uvádí, že „Motivace je účinným prostředkem zvyšování učebních výkonů i řešení mnoha školních obtíží“. Můžeme tedy konstatovat shodu autorů na tom, že samozřejmě motivace k učení je důležitou součástí učebního procesu, ale zároveň nesmíme opomíjet i na ostatní aktivity, které jsou s učením spjaté.

Jsme přesvědčeni, že hlavní roli v motivaci k učení hraje sám učitel. Jestliže učitel věnuje čas pro motivaci žáků, může si tím sám usnadnit práci v hodině, jelikož žáci budou sami projevovat zájem pro plnění činností. Je však nutné, aby se učitel zajímal o své žáky, znal jejich silné a slabé stránky, ale i nahlédl do rodinného prostředí. Protože pak může k žákům přistupovat individuálně a motivovat je k lepším výsledkům.

Petlák (2019) ve své publikaci uvádí: „je třeba zdůraznit, že motivace v edukačním procesu není jen využívání vstupních a průběžných motivačních metod. Tyto dvě části v diskusích o motivaci učitelé nejčastěji zdůrazňují. Motivace je však daleko víc, jak jen využívání metod. Je třeba mít na paměti, že motivace je v podstatě celá pedagogicko-didaktická činnost učitele ve vyučovací hodině, ale i mimo ni. Motivace je i úsměv učitele, ranní pozdravení učitele se žáky, besedy se žáky o jejich radostech, starostech a i problémech.“ Jeho názor nás utvrzuje v tom, že na tuto problematiku nahlížíme správným směrem,

protože jak jsme se již zmínili, tak je potřeba své žáky opravdu dobře znát. Na druhou stranu je to i o přístupu učitele. Pokud nedokáže pracovat sám se sebou a oddělit pracovní povinnosti od soukromého života, pak může své osobní záležitosti promítat do své práce s dětmi.

## 1.1 Vnitřní motivace a její zdroje

Mareš (2013) ve své publikaci o vnitřní motivaci pojednává jako o popudu vycházejícího přímo z žáka. Ten se na vlastní popud věnuje určitým činnostem, a to z důvodu učení se novým věcem, dozvědět se zajímavé poznatky, vzdělává se, protože jej to baví a nečeká za to žádné odměny. Odměnou je pro něj vnitřní pocit, že se něco naučil, je na sebe hrdý, oceňuje se za splnění svého vytyčeného cíle. Mertin (2019) poukazuje na samozřejmost spousty činností/témat, na které je velmi těžké najít vnitřní motivaci, a proto využíváme i motivaci vnější. Jestliže má student pocit, že si může zvolit téma či učivo, které ho zajímá a může si o svém postupu rozhodovat sám, je pravděpodobnější, že bude mít vnitřní motivaci.

Studenti jsou motivováni k učení, pokud mají zájem o téma nebo činnost, proto je dobré znát detailně své žáky, znát jejich zájmy a pokusit se je propojit s probíraným učivem (Mešková, 2012). Dozvídáme se, že oproti vnější motivaci na nás nemá vliv okolí, ale jsme zaměřeni na sebe a touha se něco naučit musí vycházet z nás samotných. Této motivace bychom měli chtít u žáků dosáhnout. Je to ovšem velmi náročný proces. Avšak pokud se nám jej podaří v žácích probudit, ulehčíme jim tak proces učení, protože se budou žáci motivovat sami v sobě, budou zvědaví, budou je zajímat nové věci, budou se těšit, až se dozví něco nového a nebudeme k tomu potřebovat žádné vnější okolí. Učitel si tak ulehčí práci, protože nebude muset žáky přemlouvat k učení a bude pracovat se skupinou zvědavých žáků. Studenti s vnitřní motivací hledají nové výzvy, snaží se překonat překážky a najít nová řešení. Jestliže dáme žákům možnost se rozvíjet v nových dovednostech, pak můžeme rozvíjet jejich vnitřní motivaci. V zahraničí se motivaci vnitřní věnují Ryan a Deci (2020), kteří označují za vnitřní motivaci činnosti, které vykonávají žáci pro svůj přirozený zájem a potěšení. V komparaci s autorkou Meškovou (2012) můžeme hovořit o shodě autorů na jejich smyslu vnímání vnitřní motivace a skutečně se jedná o motivaci, která vychází ze samotného jedince. Dále autoři Ryan a Deci (2020) poukazují na to, je-li žák vnitřně sám motivovaný, pak dosahuje lepších studijních výsledků.

V některých případech je spojení vnitřní a vnější motivace označeno jako výkonová motivace. Kdy jedinec cítí potřebu dosáhnout svého stanoveného cíle a je ochoten vynaložit dostatečné úsilí, překonávat překážky, aby tohoto cíle dosáhl (Hrabal & Pavelková, 2011). Výkonové motivaci věnujeme pozornost v podkapitole 2.3, kde se jí budeme přímo věnovat.

## 1.2 Vnější motivace a její zdroje

Nejprve se zaměříme na definici vnější motivace, jedná se tedy o činnost, kterou žák dělá bez zájmu, nemá tendenci se učit něco nového. Neprojevuje zájem o to, dozvědět se něco nového, musí být poháněn někým jiným nebo jej motivuje odměna. Jako odměnu můžeme označit známky, pochvalu nebo nějaké razítko Petlák (2019). Stejný pohled má i Mareš (2013), který uvádí, že jako odměnu můžeme označit taktéž pochvalu nebo známku, hvězdičku a případné vyhnutí se konfliktu s rodičem. Dále autor poukazuje na to, že se jedná o angažovanost v aktivitách kvůli jiné osobně a ne kvůli samotnému jedinci. S tímto tvrzením se také ztotožňují Kalhous a Obst (2009), kteří uvádí, že aktérem je především osoba, která žáka ovlivňuje. Ve školním prostředí se může jednat o učitele, vychovatelky, asistentky, spolužáky atd. Když se budeme soustředit na pedagogického pracovníka, můžeme říct, že se snaží v dítěti probudit zájem o učivo například prostřednictvím písniček, pohádek, vyprávěním situací ze života dětí, dramatizace a jinými prostředky. Jelikož se jedná o krátkodobý typ motivace, které učitel věnuje pouze část vyučovací hodiny, tak i přesto je mezi učiteli často používaná. Někdy si učitel s žáky zazpívá jen písničku a bere to tak, že má motivační část splněnou. Žáci na prvním stupni mají nízkou délku soustředěnosti, proto je důležité, aby se motivační prvky ve výuce vyskytovaly častěji. Myslíme si, že by nebylo špatné, aby si učitelé zvolili dlouhodobý cíl a na to navázali hlubší motivací a vyvolali tak v žácích touhu tento cíl splnit.

Můžeme tedy říci, že vnější motivace na prvním stupni základní školy může zahrnovat různé prvky, jako jsou například pochvaly a ocenění od učitelů nebo rodičů za úspěchy ve škole, nabídky odměn za dobré výsledky či splnění úkolů. Dalšími formami vnější motivace mohou být například vytvoření soutěží mezi žáky, použití herních prvků ve výuce. Vnější motivace na prvním stupni základní školy často slouží jako prostředek k povzbuzení a usměrnění žáků k určitým činnostem nebo k dosažení určitých cílů ve vzdělávání.



### 1.3 Teorie motivace

Maslowova motivační teorie, známá také jako Maslowova Hierarchie potřeb, představuje hierarchii lidských potřeb, a také jak tyto potřeby ovlivňují motivaci jednotlivců. Teorie říká, že naplňování potřeb má svou posloupnost. V praxi to znamená tendenci lidí uspokojovat své potřeby. Tato teorie poukazuje o hierarchii lidských potřeb, které postupně naplňují. Maslowova teorie může být spojena s motivací tím způsobem, neboť tvrdí, že lidé jsou motivováni uspokojováním svých nejnižších potřeb a postupují směrem k vyšším potřebám. Tímto způsobem je motivace vnímána jako pohánějící síla, která usměrňuje chování jednotlivců směrem k dosahování jejich individuálních potřeb a cílů.

Maslow (2021) ve své publikaci uvádí, že lidská bytost je v průběhu celého života charakterizována neustálým toužením. Proces touhy často začíná tím, že člověk si stanoví určitý cíl a usiluje o jeho dosažení. Bohužel se velmi často opakuje stejný scénář a to, že po uspokojení jedné potřeby jedinec touží po více. Člověk, který vidí dosažení cíle (potřeby) v kratším časovém horizontu, nabudí ho představa, že by mohl mít ještě více. Lidé jsou ve většině případů ovlivňováni okolím, proto se jejich potřeby zdánlivě mění i podle toho, v jaké skupině lidí se nachází.

V dnešním zahlceném světě je spousta podnětů, které nám ovlivňují naše sny, které však často mohou být nereálné. Setkáváme se s velmi propracovaným digitálním světem, kde je velmi obtížné rozeznat realitu od skutečnosti. Myslíme si, že dnešní generace je velmi ovlivněna například slavnými osobnostmi na sociálních sítích, které mají jako své vzory, bohužel se domníváme, že jde spíše o negativní vzory, a proto mají své hodnoty a potřeby postavené úplně jinak, než generace před nimi. Zda je to správně nebo ne je otázka. My si však stojíme za tím, že by se žáci měli na svět dívat střízlivýma očima.



Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb

Maslow rozděluje potřeby do pěti kategorií. Mešková (2012) jednotlivé potřeby specifikuje na školní prostředí a žáky mladšího věku:

1. *Fyziologické potřeby*: Základní potřeby pro přežití – potraviny, pití, spánek a další fyziologické funkce (Maslow, 2021). Když vztáhneme pohled do školního prostředí, pak fyzické pohodlí žáka hraje klíčovou roli v jeho vzdělávacím procesu. Nejsou-li jeho fyzické potřeby uspokojeny, může to vyvolat neklid a nesoustředěnost. Reakce žáka na nedostatek pohody může zahrnovat pasivitu, apatii nebo dokonce agresivitu. Proto je nezbytné vytvářet prostředí, které podporuje pohodlí žáků, poskytuje možnosti pro pohyb a relaxaci. Tímto způsobem lze výrazně přispět k celkovému zlepšení jejich pohody a schopnosti plně se soustředit na školní úkoly (Mešková, 2012).
2. *Bezpečnostní potřeby*: Tyto potřeby jsou spojené s touhou po fyzické a emocionální bezpečnosti, například potřeba střechy nad hlavou, práce, zdraví a finanční stability (Maslow, 2021). Pro nás ve školním prostředí tato potřeba zahrnuje pocit bezpečí a jistotu v tom, že každý žák má takzvaně své místo. Žák potřebuje cítit jistotu, má přesně určené své místo ve třídě, má toho svého parťáka v lavici, na kterého je zvyklý (Mešková, 2012). Je důležité vytvořit prostředí, které podporuje pocit bezpečí a přináší dětem jistotu a stabilitu. Pokud se nám nepodaří naplnit tuto potřebu, může dojít k emoční reakci, která se může odrazit v chování dítěte prostřednictvím agresivity nebo pasivity (Čapek, 2010). S ohledem na tuto potřebu se domníváme, že alespoň v začátcích školní docházky není vhodné žáky velmi často přesazovat. Měli bychom žákům dopřát prostor pro aklimatizaci a naplnění pocitu jistoty.
3. *Sociální potřeby*: Potřeba lásky, přijetí a příslušenství, včetně vztahů s rodinou, přáteli a kolegy. Zde je velmi důležité zmínit, že uspokojení této potřeby je klíčovým prvkem vnitřní motivace jednotlivce. Podstatné je, že bychom si měli uvědomit, že učitel nemůže žákům nahradit lásku z rodiny, ale může některé nedostatky kompenzovat. Odloučení jedince ze skupiny může být bolestivé, může vyvolávat negativní emoce, například smutek, pocit osamělosti, atd. (Mešková 2012; Helus 2009). Dovolíme si upozornit také na to, že žák si o pozornost může říkat pozitivním i negativním způsobem. Například neposedností, agresivitou, pro žáka je v tuto chvíli domluva od učitele lepší, než lhostejnost.

4. *Potřeby uznání a ocenění*: Touha po uznání, prestiži, úspěchu a schopnosti cítit se užitečným a důležitým (Maslow, 2021). Náš pocit a ocenění vlastních hodnot často závisí na tom, jak nás ostatní lidé vnímají a přijímají. U žáků tato potřeba často není naplněna, protože se vztahuje k prospěchu. Ne všichni žáci mají schopnosti a dovednosti pro samé jedničky (Kolář & Šikulová, 2009). Myslíme si, že by učitelé měli hledat i jiné způsoby hodnocení, než jsou jen známky a měli by hledat u každého žáka jeho přednosti a ty vyzdvihnout, aby každý žák měl možnost dosáhnout naplnění těchto potřeb.
5. *Seberealizace*: Nejvyšší úroveň, kde jednotlivec uspokojuje svůj potenciál, dosahuje svých cílů a rozvíjí své schopnosti a talenty (Mešková, 2012). Jsme přesvědčeni, že pokud se nedaří tuto potřebu naplnit, může u žáků vzniknout demotivace v podobě snížení svých cílů, ztráta zájmu o předmět nebo dokonce přestane s učitelem spolupracovat. Domníváme se, že k naplnění této potřeby dochází až ve vyšších ročnících, kde se žáci snaží seberealizovat.

Maslowův přínos je nezastupitelný, ale není sám, kdo se snažil pochopit lidskou motivaci. Existuje celá řada dalších psychologů, kteří se ponořili do této problematiky. Tato kapitola se zaměřuje na několik těchto významných osobností a jejich pohledy na motivaci. Nyní se zaměříme na vybrané autory a uvedeme si jejich pohled na motivaci. Jejich myšlenky nám pomohou lépe porozumět tomu, co nás motivuje a jak s tím pracovat.

Tabulka 1 Autoři dalších motivačních teorií

Autor	Název teorie	Shrnutí teorie
<b>J. S. Adams</b>	Teorie spravedlnosti	Teorie motivace, která se zabývá vnímáním spravedlnosti v pracovním prostředí a jejím vlivem na pracovní výkon a spokojenost.
<b>V. Vroom</b>	Teorie očekávání	Teorie motivace, která je založená na tom, že jedinec ovlivňuje své vnitřní očekávání.
<b>B. F. Skinner</b>	Teorie posilnění	Žáci si ověřují správnost svého postupu na základě předcházejících činností.

Petlák (2019) ve své publikaci uvádí výše zmíněné autory a poukazuje na využití jejich teorií v edukačním procesu. Teorie spravedlnosti je založena na tom, že motivace jedince je přímo propojena se jeho pocitem spokojenosti vůči odměnám, které dostává za své úsilí, a s tím, jak jsou tyto odměny vnímány v porovnání s ostatními. Jak jedinec reaguje a jaké kroky podniká, částečně závisí na tom, jaké výsledky očekává. V kontextu vzdělávacího procesu je důležité zdůraznit správnost a objektivitu hodnocení žáků a přístup k jejich učení, protože tyto hodnotící mechanismy zásadně ovlivňují jejich motivaci. Tento fakt poukazuje na to, že žáci vnímají učitelovo hodnocení, proto by měl být učitel objektivní a přistupovat ke všem žákům stejně. Žáci velmi dobře vnímají, jak učitel hodnotí a jak se k žákům chová, mohlo by se stát, že by neobjektivní hodnocení mohli vnímat nespravedlivě vůči nim. Samotnému hodnocení se budeme věnovat v kapitole číslo 3.

Vroom a Deci (1970) ve své publikaci zmiňují, že očekávání je spojené s cílem, který si jedinec stanoví. Tento cíl by měl být splnitelný, toto přesvědčení vede jedince k jeho naplnění, což můžeme označit za motivační. Petlák (2019) s návaznosti na edukační proces uvádí, že by učitel měl vést žáky k tomu, aby si dostatečně věřili a dokázali tak splnit zadané úkoly.

Motivaci můžeme tedy označit jako hnací sílu, která popohání jedince k dosažení stanoveného cíle. Ve školním prostředí hraje významnou roli motivace vnější, která je vyvolávána vnějšími stimuly a podněty. Nicméně naším dlouhodobým cílem je vést žáky k tomu, aby se sami naučili hledat motivaci ve svém vnitřním já. Nyní jsme na problematiku nahlíželi z obecnějšího hlediska a v následující kapitole se zaměříme přímo na motivaci k učení.

## 2 MOTIVACE K UČENÍ A SOUVISEJÍCÍ KONCEPTY

V následující kapitole si nejprve definujeme obecně, co je to učení, abychom lépe porozuměli procesu vzdělávání. Poté se zaměříme na žákovské učení a především na roli, kterou zde zastává motivace. Dále se budeme věnovat zkoumání vnitřních a vnějších zdrojů motivace k učení, kde se například podíváme na školní úspěch a neúspěch. Tyto pojmy pak budou dále navazovat na naši poslední podkapitolu a to na výkonovou motivaci.

Jedlička (2018, s. 167) uvádí, že „učení představuje adaptační proces, jímž si člověk – nebo jiný živočich – rozšiřuje na základě nabyté zkušenosti vrozený genetický program tak, aby se dokázal lépe přizpůsobit změnám prostředí“. Ve shodě s Jedličkou vysvětluje učení také Helus, který ve své publikaci považuje učení za „přizpůsobování organismu prostředí, a to na základě předchozí zkušenosti. Významným specifikem lidského učení ovšem je i to, že člověk se učí nejen sám sebe přizpůsobovat svému okolí, ale také toto okolí si adoptovat, to jest přizpůsobovat jej svým potřebám/záměrům“ (Helus, 2018, s. 135). Oba autoři se shodují na tom, že proces učení je založen na získávání nových zkušeností, dále umožňuje organismu nebo jednotlivci přizpůsobovat se svému prostředí na základě zkušeností. A v neposlední řadě jsou stejného názoru, že se člověk učí adaptovat pro své okolí, ale také přizpůsobit okolí sám sobě.

Jde o proces, díky kterému jedinec získává nové znalosti, dovednosti, vzorce chování nebo postoje prostřednictvím interakce s prostředím nebo jeho zkušenostmi. Tento proces probíhá neustále, protože se neustále něco učíme a to nejen ve školním prostředí, ale i v každodenním životě, neboť se neustále setkáváme s novými situacemi. Lidské učení zahrnuje různé mechanismy, jako je pozorování, zkoušení, zkušenost, interpretace nebo porozumění. Toto naše tvrzení můžeme podložit výrokem z publikace od Hartla a Hartlové (2010), kteří uvádí, že lidské učení je způsob, jakým se lidé přizpůsobují a rozvíjejí ve svém životě. Je to proces, kdy lidé získávají nové dovednosti, poznatky a způsoby myšlení, které jim pomáhají lépe se orientovat ve světě kolem nich a lépe se přizpůsobovat různým situacím.

Helus (2018), se ve své publikaci věnuje také znakům učení. Představíme si čtyři základní znaky. Prvním důležitým znakem je rozsáhlé spektrum vědomostí a dovedností, které se snažíme získat nebo si osvojit jako výsledek učení. S tím je spojeno i použití různých metod učení, jako je kognitivní, senzomotorické nebo formování postojů. Dalším důležitým aspektem lidského učení je skutečnost, že se jedinec učí nejen ze svých

individuálních zkušeností, ale také z dědictví a zkušeností celé společnosti. To znamená, že například poznává různé aspekty kultury, jazyka a tradiční hodnoty. Další charakteristikou lidského učení je sociální motivace k učení, která vychází z vnějších tlaků a očekávání společnosti, zejména v oblasti formálního vzdělávání a výchovy. Tento tlak je patrný zejména v kontextu školního vzdělávání a rostoucí potřeby neustálého osobního rozvoje a celoživotního vzdělávání. Posledním čtvrtým rysem, který autor uvádí, je schopnost člověka nejen přizpůsobovat se prostředí, ale také přizpůsobit si okolí tak, aby lépe vyhovovalo jeho potřebám a cílům. Jinými slovy, člověk se učí nejen adaptovat se na okolní podmínky, ale také je aktivně utvářet podle svých potřeb a záměrů. Pod tímto znakem si můžeme představit, že se člověk snaží využít přírodu pro své potřeby.

Učení může mít několik podob, jež závisí na tom, jak a prostřednictvím čeho se jedinec učí. Například Helus (2009, s. 171–172) uvádí sedm druhů učení, zatímco (Průcha, 2020, s. 26–30) uvádí deset druhů učení, které považuje za základní.

Tabulka 2 Druhy učení

Helus	Průcha
Učení klasickým podmiňováním	Učení záměrné x učení bezděčné
Učení instrumentální a operantní	Učení řízené x učení sebeřízené
Učení senzomotorické	Učení formální x učení informální
Učení verbální	Učení kognitivní x učení senzomotorické
Učení pojmové	Verbální učení
Učení řešením problému a učení objevováním	Senzomotorické učení
Učení sociální	Sociální učení

Výuka ve škole je charakterizována řízeným procesem učení, při kterém dochází ke vzdělávání žáků a studentů. Tento proces je ovlivňován vnějšími faktory, kam můžeme zařadit například roli učitele nebo různé výukové pomůcky. Oproti tomu v sebeřízeném učení se stává sám jedinec sobě organizátorem učebního procesu. Toto učení probíhá na základě své vlastní motivace, úsilí a vlastních časových a jiných schopnostech (Průcha,

2020). Pro nás je zde důležité vyzdvižení, že se jedinec učí sám na základě své vlastní motivace.

## 2.1 Kontext žákovského učení a motivace

Jsme přesvědčeni, že učení a motivace jsou úzce propojeny, protože motivace hraje klíčovou roli v tom, jak efektivně a úspěšně se jedinec učí a jaký má z toho prožitek. Motivace slouží jako hnací síla, která pobízí jedince k zapojení se do učebních činností, udržuje jeho pozornost a vytrvalost během procesu učení. Dále také ovlivňuje úroveň úsilí a snahu, kterou do učení vkládá. Když se na to podíváme z druhé strany, tak úspěch v učení může posilovat motivaci jedince, což vede k dalšímu záměrnému učení a zlepšování dovedností. Vzájemný vztah mezi učním a motivací je tedy neodmyslitelný a vzájemně se ovlivňuje. S tímto tvrzením se také ztotožňuje Průcha (2020), který také mimo jiné zdůrazňuje, že motivace k učení je nedílnou součástí vzdělávacího procesu.

Linhart (1982) ve své publikaci řadí proces a strukturu učení do pěti kroků. Kognitivní základ učení, motivace – činnost a učení, učení – vývoj schopností a inteligence, učení – předmětná činnost a zpětná vazba a fáze učení. Autor však rozděluje motivaci na čtyři oblasti: 1. Emoce, aktivace a učení, 2. Dynamická a obsahová stránka motivace, 3. Primární a sekundární motivace a regulace činnosti, 4. Motivace v učební činnosti. Naopak autoři Kolář a Vališová (2009, s. 88) uvádí čtyři fáze učení a to fázi motivační, vlastní činnost, korekci a hodnocení výsledků. Můžeme si všimnout, že autoři se shodují na motivační fázi, která je pro naši práci velmi důležitá. Kolář a Vališová (2009) dokonce zdůrazňují, že účinnosti učení se odvíjí od splnění podmínek, mezi které řadí motivaci a emocionální podmínky. Právě v této fázi je zřejmě nejvíce patrné specifické zaměření na řízené učení nebo učení s podporou, můžeme jej také nazvat jako učení s asistencí. Hlavním úkolem učitele v této fázi je motivovat žáky a využít jejich vnitřních předpokladů k pozitivnímu postoji ke stávající situaci, k očekávaným obsahům a nezbytným činnostem. Motivace je klíčová k tomu, aby se žák cítil motivovaný k učení, může to být obecná touha po učení, zájem o téma, osobní aspirace spojené s rodinnými očekáváními nebo i vzájemný vztah žáka k učiteli a k danému předmětu. Z tohoto tvrzení vyplývá, že naše úvaha je pravdivá, protože motivace a učení jsou úzce provázány, neboť motivace má zásadní vliv na to, jak efektivně a úspěšně se jedinec učí. Když je žák motivován, je pravděpodobnější, že projeví zájem o dané téma, bude se snažit porozumět učivu a bude investovat více úsilí do svého učení.

V kontextu motivace a jejího propojení se strategiemi učení je klíčové zdůraznit, že motivace a produktivita jednotlivců jsou silně ovlivňovány subjektivním vnímáním svých úspěchů či selhání a následnými výsledky svého úsilí. I při nízkém výkonu vzhledem k individuálním možnostem nebo konkrétním podmínkám může být výkon hodnocen jako uspokojivý, což může vést k pozitivní motivaci. Naopak, špatné výsledky mohou negativně ovlivnit motivaci. Z tohoto důvodu nelze použít univerzální přístup k motivaci ve vzdělávací praxi, protože je třeba brát v úvahu individuální charakteristiky každého jednotlivce (Škoda & Doulik, 2011).

## 2.2 Vnitřní a vnější zdroje motivace k učení

Skalková (2007) uvádí, že v kontextu školního vzdělávání je stále důležitější rozlišovat mezi primární a sekundární motivací. Primární motivace vychází z přirozených potřeb, které mohou být jak biologické, tak i duševní. Může to být například zvědavost dětí a touha poznávat nové věci. Školní vyučování by mělo vycházet z této vnitřní energie, která žáky pohání k objevování světa a učení. Naopak sekundární motivace spočívá ve vnějších faktorech, jako jsou odměny, pochvaly, tresty nebo vyhýbání se negativním důsledkům.

Mezi primární motivaci můžeme zahrnout i touhu po úspěchu a vyhnutí se neúspěchu. Helus (1979, s. 39) definuje školní úspěšnost žáka jako „soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“ Můžeme tedy říct, že školní úspěšnost není pouze otázkou dosahování dobrých výsledků ve škole, ale také o nalezení rovnováhy mezi potřebami žáka a požadavky školního prostředí. Naopak školní neúspěch se vztahuje k nedostatečným výsledkům, jako jsou nízké známky, opakované neúspěchy ve zkouškách či nedostatečné splnění vzdělávacích cílů. Školní úspěšnost lze chápat jako výkon žáka ve škole, který je ovlivněn jeho motivací. Neúspěch ve škole často přináší negativní motivaci. Zvyšuje se negativní očekávání a obavy z dalších neúspěchů. Každé další selhání posiluje touhu vyhnout se neúspěchu a snižuje pozitivní motivaci k učení (Mareš, 2013). Školní úspěšnost a neúspěch jsou úzce spjaty s výkonovou motivací, které se budeme věnovat v následující podkapitole 2.3.

Motivace je velmi úzce spjata s emocemi. Jestliže naplníme očekávaný cíl, nastává propojení s citovým prožitkem a dojde k uvolnění emocí. Může také dojít k vyvolání emoce nespokojenosti, zklamání, či smutku. Lze konstatovat, že motivace je primárně orientována na dosažení pozitivních emocí a minimalizaci těch nepříjemných (Helus,



2018). Mezi negativní emoce můžeme zařadit školní nudu a strach. Školní nuda je stav, kdy žák pocítuje nedostatek zájmu a angažovanosti během výuky. Projevuje se jako pocit nezájmu, pasivity a nedostatečné motivace k učení. Tento stav může vznikat z různých důvodů, včetně nedostatečného zájmu o předmět, nepřiměřené složitosti výuky, nedostatečného zapojení žáka do vyučování nebo monotónnosti výuky (Kubíková 2024). Nudu ve škole také ve své publikaci uvádí Mareš (2013, s. 281), který uvádí, že „škola není jen místo, kde se stále něco děje. Při výuce nastávají i situace, které jsou z pohledu žáků otravné, zbytečné, kdy žáci nepracují, ničemu užitečnému se neučí, ale musí být ve škole.“ Jsme přesvědčení, že školní nuda v návaznosti na motivaci je spojena s nedostatečnou motivací žáků k učení. Když žák není motivován, nedokáže se plně angažovat v učebních aktivitách a ztrácí zájem o vzdělávání. Nedostatečná motivace může být způsobena různými faktory, jako jsou nezajímavé výukové metody, nepřiměřené výukové prostředí, nedostatečná relevance učiva pro žáka nebo nedostatečná podpora ze strany učitelů a rodičů. Školní nudu je důležité identifikovat a řešit, aby se žákům poskytlo prostředí, které je podněcuje k aktivnímu a záživnému učení. Kubíková (2024) ve své publikaci zmiňuje strach ve škole. Výhry a prohry jsou často používané k tomu, aby lidi motivovaly k lepším výsledkům. Stejně tak se často využívá pocit strachu, že se něco nepovede, což může naopak právě motivovat k většímu úsilí, aby se příště vyhnuli špatnému hodnocení. Není divu, že mnoho lidí má obavy z toho, že neuspějí ve škole, protože dnes je velký tlak na to, aby měli všichni co nejlepší vzdělání a dobré známky (Ringrose, 2007). Kubíková (2024) tvrdí, že strach, ačkoli může být nechtěným nebo nevědomým faktorem, hraje významnou roli v motivaci učitelů k tomu, aby jejich žáci dosahovali lepších výsledků ve škole. To znamená, že učitelé mohou využívat strach jako nástroj k přiměření žáků ke zvýšenému úsilí a lepšímu výkonu, například vyhrožováním špatnými známkami, tresty nebo negativním hodnocením ze strany společnosti. Tento strach z neúspěchu může motivovat žáky k tomu, aby se snažili dosáhnout lepších výsledků, aby se vyhnuli možným negativním důsledkům. Nicméně je důležité si uvědomit, že závislost na strachu jako motivujícím faktoru může mít dlouhodobé negativní důsledky na mentální a emocionální pohodu žáků. Je proto důležité najít vyvážený přístup k motivaci, který zahrnuje i pozitivní podněty a podporu. Autorka dále poukazuje na to, že strach ve škole bývá často spojován s výkonovou motivací, protože na základě strachu chtějí učitelé zvýšit úspěšnost žákova výkonu. Výkonovou motivací se budeme zabývat v následující podkapitole 2.3.

Mezi sekundární motivaci (vnější motivaci) můžeme zahrnout hodnocení, které zastává ve školním prostředí důležitou roli. Jak uvádí Čapek (2014) „školní známky a slovní hodnocení, dva významné hodnotící systémy, nejsou v rozporu, ale vhodně se doplňují a jeden nelze druhým beze ztrát nahradit.“ My zastáváme názor že, by se tyto dva způsoby hodnocení měly propojit, protože jsme se několikrát setkali například s tím, že na konci školního roku dva žáci dostali známku 3 a u každého z nich znamenala něco jiného (lepší trojka a horší trojka), ale známka na vysvědčení vypadá stejně. Proto si myslíme, že je vhodné ji doplnit o komentář, který vysvětluje, jaké postavení tato známka zaujímá. Autor Starý (2006) se ve svém článku zmiňuje o tom, že bychom neměli z hodnocení opomíjet samotné žáky, a měli bychom je vést k sebehodnocení. Blíže se tomuto tématu budeme věnovat v kapitole číslo 3.

### 2.3 Školní výkonová motivace

V této kapitole se podíváme na různé aspekty výkonové motivace žáků, zaměříme se na to, jaký vliv má motivace na jejich vzdělávací úspěch. Škoda a Doulík (2011, s. 65) ve své publikaci označují výkonovou motivaci za proces učení, který „vychází z potřeby úspěchu. Žák dává přednost strukturované a organizované práci, stanovuje si cíle, mety a termíny a snaží se uspět, zvítězit“. Autoři poukazují na to, že se jedná o motivaci, která je především založena na potřebě dosáhnout určitého úspěchu, tudíž je s tím i spojena potřeba určitého výkonu. S tímto tvrzením se také ztotožňuje Mareš (2013, s 267), který zmiňuje, že „Základní mi složkami výkonové motivace jsou naděje na úspěch, která projevuje snahu dosáhnout vysokého výkonu, a dále strach z neúspěchu, jenž se projevuje snahou vyhnout se výkonovým situacím.“. Školní úspěch a neúspěch jsme si definovali v předešlé kapitole.

Výkonová motivace se zaměřuje na výkon žáků a naplnění jejich cílů. Dále tato motivace ovlivňuje určité podmínky, faktory nebo okolnosti, které mají vliv na určování cílů jedince, proto bychom je neměli opomíjet, neboť souvisí s rozvojem zdravého sebehodnocení jedince. Výkonové potřeby jsou hnacím motorem činností a jednání, které směřuje k osamostatnění se a prosazení vlastní identity (Pavelková & Škaloudová, 2008). Souhlasíme s autory, že výkonová motivace se týká síly nebo podnětů, které pohání jedince k dosahování vysoké úrovně výkonu a plnění stanovených cílů. Je spojena s touhou po dosažení vynikajících výsledků a schopností překonávat výzvy v rámci pracovního

či vzdělávacího prostředí. Můžeme si všimnout, že všichni autoři se shodují v tom, jak na výkonovou motivaci nahlízejí.

Hrabal a Pavelková (2011) ve své studii uvádí, že pro rozvoj výkonových potřeb hrají neodmyslitelnou roli požadavky, které jsou na dítě kladeny okolím. Musíme však uvažovat nad tím, zda jsou požadavky na dítě přiměřené. Myslíme si, že v některých případech jsou na žáky kladeny příliš vysoké nároky od rodičů. Může to být spjato například s jejich postavením nebo touhou kompenzovat si jejich vlastní neúspěchy. Opakem však jsou i nízké nároky, což je také nežádoucí. Naším úkolem by mělo být najít určitý střed, abychom žákům nijak neuškodili a mohli se tak co nejvíce rozvíjet. Tento názor potvrzuje tvrzení autorů, kteří v publikaci uvádí, že pokud jsou na dítě kladeny vhodné a přiměřené požadavky a je dále vedeno k nezávislosti a preciznosti, pravděpodobně se u něj rozvine touha po dosažení úspěchu. Situace, kde je potřeba vynaložit úsilí, jsou pro něj pozitivní a pomáhají mu lépe poznat své schopnosti. Dítě si stanovuje reálné cíle a snaží se jich dosáhnout (Hrabal & Pavelková, 2011).

Domníváme se, že příliš náročné požadavky na žáka mohou způsobit demotivaci, protože je pravděpodobné, že se v žákovi probudí strach z neúspěchu, čehož nechceme nikdy dosáhnout. Autorky Pavelková a Škaloudová (2008) zmiňují, že touha po úspěchu a snaha vyhnout se neúspěchu jsou důležitou součástí výkonové motivace. Mezi motivaci žáků zahrnujeme také to, jak atraktivní jsou pro jedince výkonové aktivity a jak moc si věří a chce dosáhnout dobrých výsledků. Jsme přesvědčení, že na prvním stupni základní školy může výkonová motivace označovat snahu žáků dosahovat dobrých výsledků. Žáci mohou být motivováni touhou získat ocenění, uznání od učitelů, rodičů, ale také radost z vlastního pokroku. Pro pedagogy je velmi důležité vytvářet prostředí, které podporuje vnitřní motivaci žáků a poskytuje jim příležitosti k úspěchu a růstu tak, aby byly naplněny jejich potřeby. Autorky jsou dále přesvědčeny, že jedním z cílů školy by měl být rozvoj osobnostní stránky žáků a díky tomu, bude naplněn i rozvoj kvalitní výkonové motivace (Pavelková & Škaloudová, 2008).

Celá kapitola je provázaná a úzce spolu souvisí, neboť motivace a učení jsou vzájemně propojené. Když je žák motivován k učení, je pravděpodobnější, že dosáhne lepších výsledků. Motivace také pomáhá předcházet školnímu neúspěchu a snižuje úroveň strachu spojeného s učením. Když žák dosahuje uspokojivých výsledků, je motivován k další práci. Tento cyklus pozitivní zpětné vazby může posílit motivaci žáka a podporovat jeho

úspěch ve škole. V následující kapitole se zaměříme na konkrétní motivační prvky, které se mohou promítnout ve školní třídě.

### 3 ZVYŠOVÁNÍ MOTIVACE K UČENÍ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

V následující kapitole se zaměříme na možnosti využití motivace ve školní třídě a také na to, co vše motivaci ovlivňuje. Pojem motivace výstižně popisuje citát od autora Aureliuse Augustinuse: „Kdo chce druhé zapalovat, musí sám hořet.“ Tímto citátem se snaží říct, že pokud nebudeme pro věc my sami zapáleni, tak nemůžeme správně motivovat ostatní. Aby motivace byla co nejúspěšnější, musí být učitel motivovaný sám v sobě a poté se mu může povést vtáhnout žáky do vzdělávacího procesu. Do procesu motivace jsou zapojeni především učitel a žák. V běžném případě motivuje spíše učitel žáka, ale i on sám může být motivovaný zvýšenou aktivitou žáků ve výuce, proto se v rámci této kapitoly zaměříme také na tyto dva hlavní aktéry motivace.

Žák se po celou dobu svého působení ve škole nachází ve školní třídě, kde je se svými spolužáky. Čapek (2010) uvádí, že „třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“. Je důležité, aby učitel vytvořil pozitivní a podporující prostředí, které podněcuje žáky k učení a zlepšení se. Klima třídy na prvním stupni zahrnuje atmosféru, kterou učitel vytváří ve třídě. Také zde můžeme zařadit vztahy mezi žáky a vztah mezi žáky a učitelem. Klima třídy ovlivňuje motivaci žáků, kvalitu učení a chování žáků. Jak autor zmiňuje, dobré klima třídy ovlivňuje motivaci žáků. Pozitivní a podpůrné klima může vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně, respektovaně a podporováni. To může zvýšit jejich motivaci k učení tím, že se cítí pohodlněji a otevřeněji se zapojí do výuky.

Zaměříme-li se na vyučovací hodinu, pak můžeme konstatovat, že učitel během ní projde několika fázemi. Zormanová (2014) uvádí pět fází výuky: motivační, expoziční, fixační, diagnostickou a aplikační. Apelujeme na to, že během výuky neproběhnou všechny výše zmíněné fáze, ale je jedna, bez které se vyučovací hodina neobejde, a to samozřejmě bez fáze motivační. Autorka dále zmiňuje a jen potvrzuje námi zmíněné tvrzení, že motivovat žáky jen na začátku hodiny je nedostačující, a je třeba žáky motivovat během celé vyučovací hodiny. Z naší zkušenosti víme, že motivace v prvním ročníku a v pátém ročníku bude zcela odlišná a bude přizpůsobena dovednostem, schopnostem a osobnostem žáků. Proto je velmi důležité, aby si před vstupem do třídy učitel 1. stupně ZŠ připravil strategii a důkladně si promyslel, jak bude tato vyučovací hodina probíhat a jak bude motivovat žáky. Wigfield a Eccles (2002) nahlíží na strategie motivace jako na určitý přístup, který je vytvořen s cílem aktivovat a posílit motivaci jednotlivců k dosažení

určitého cíle nebo úkolu. Strategii můžeme tedy vnímat jako systematický a plánovaný přístup, který učitelé volí k podněcování a udržení zájmu a angažovanosti žáků při učení či plnění úkolů. Strategie zahrnuje různé metody a techniky, jako jsou motivující otázky, využití pozitivní zpětné vazby, zapojení do aktivních činností, vytvoření inspirativního prostředí a vhodného užití pomůcek či materiálů. Dozvídáme se, že strategie motivace je jakýsi pomyslný balíček, který pomáhá žákům k efektivnímu učení a za její cíl můžeme označit zlepšení výkonu a dosažení vzdělávacích cílů. Dále si můžeme povšimnout, že autoři vyzdvihují převážně vnější motivační faktory, jako je zapojení pochval nebo různých výukových prostředků. Tyto prostředky doporučuje také autorka Mešková (2012), která ve své publikaci uvádí, že pokud žák nemá vnitřní motivaci, snaží se učitel pomocí vnějších prvků žáky motivovat

Jedním z účinných nástrojů ve vyučování s ohledem na motivaci žáků mohou být odměny. Správně nastavené odměny mohou posilovat pozitivní chování a podporovat žáky v procesu učení. Motivace může být podporována skrze vhodné odměny, které jsou přiměřené úsilí a dosaženým výsledkům. S tímto tvrzením se opíráme o autory Wentzel a Brophy (2010), kteří upozorňují na to, že důležitým prvkem motivace jsou odměny a tresty, které mohou mít vliv na chování žáků. Čapek (2014) ve své knize zmiňuje, že nejen odměny, ale i tresty plní dvě zásadní funkce, a to jak informační, tak také motivační a ta je pro nás klíčová. Dále definuje, že odměna nastává, když jedinec obdrží pozitivní zpětnou vazbu za své chování nebo jednání, což mu přináší radost a uspokojení v návaznosti na jeho potřeby. Věříme, že je důležité se zaměřit nejen na vnější odměny, ale také se snažit podporovat vnitřní motivaci žáků. Například vytvářet prostředí, ve kterém mají žáci prostor projevit své zájmy, rozvíjet své schopnosti a cítit se angažováni do procesu učení. Když dokážeme motivaci vnitřní propojit s osobními cíli a zájmy žáků, je daleko pravděpodobnější, že budou více aktivní. Celkově je vytváření motivace prostřednictvím odměn jednou z možností, jak vytvořit pozitivní klima ve třídě a podporovat učení žáků. Je však důležité najít rovnováhu a pečlivě vybírat odměny tak, aby skutečně podněcovaly trvalou a pozitivní motivaci.

Existují dva hlavní typy odměn: vnější a vnitřní. Vnější odměny jsou fyzické nebo jiné materiální předměty, jako jsou ocenění, body, certifikáty, sladkosti nebo dárky. Tyto odměny jsou vnímány jako vnější podněty, které motivují žáky k dosažení požadovaného cíle nebo chování. Vnitřní odměny jsou pak ty, které jsou spojeny s pocitem uspokojení z dosažení cíle. Tyto odměny mohou být například pocit hrdosti, uspokojení z úspěchu,

pocit spokojenosti, překonání vlastních limitů a rozvoj sebevědomí. (Wentzel & Wigfield, 2009). Myslíme si, že oba typy zmíněných odměn mohou být použity v různých situacích, ale uvědomujeme si, že vnitřní odměny jsou obecně považovány za udržitelnější, protože podporují trvalou motivaci a zájem žáků o učení. Dále jsme přesvědčení, že je důležité, aby učitelé používali odměny s rozumem a měli na paměti, že to, co funguje pro jednoho žáka, nemusí fungovat pro druhého. Navíc by měly být odměny používány pouze jako doplňkový nástroj pro podporu a motivaci žáků, nikoli jako náhrada za kvalitní výuku a efektivní pedagogické strategie. Mertin (2019) ve své publikaci zdůrazňuje, že odměna může být potřebná na počátku nové činnosti, avšak zároveň klade důraz na rizika spojená s nadměrným využíváním vnější motivace. Což znamená, jestliže budeme nepřetržitě používat odměny ve formě známek, hvězdiček, pochval za všechno, skutečně hrozí, že žáci budou tak přehlaceni, že pro ně tyto prvky již nebudou motivační. U některých nadaných dětí je dlouhodobý tlak rodičů a učitelů natolik velký, že vyčerpají vnitřní motivaci a stanou se z nich zcela průměrní žáci.

Tresty jsou dalším nástrojem, který učitelé mohou použít pro řešení nevhodného chování žáků ve vyučovacím procesu. Existují různé typy trestů, jako jsou například přísná slovní kritika, snížení známky, domácí úkoly nebo dokonce vyloučení ze třídy. Používání trestů však může mít negativní důsledky na vztahy mezi učitelem a žáky a může snižovat motivaci k učení. Mešková (2012, s. 116) uvádí, „že z hlediska hodnoty se považuje trest (sankce) za negativní formu motivace. Funkcí trestu je zabránit jedinci v nežádoucím chování.“ S tím souhlasí i Čapek (2014), který uvádí, že trest přináší negativní pocity, které jsou vyvolány na základě nevhodného chování. Domníváme se, že tresty mohou být často v očích žáků nespravedlivé a nepřiměřené, je však důležité trest odůvodnit a vysvětlit si se žáky, proč učitel rozhodl právě takto. Vhodnou strategií může být také otázka ze strany pedagoga na žáka, zda si uvědomuje, že udělal něco nevhodného a jak by potrestal on sám sebe. Myslíme si, že tento způsob bude pro žáky daleko příjemnější a může mít lepší motivační účinek. Je dobré hledat způsoby, jak podporovat dobré chování a vytvářet pozitivní klima ve třídě. To může zahrnovat určování jasných pravidel a očekávání, uplatňování pravidel, podporu spolupráce a pozitivní komunikaci a přizpůsobení výuky potřebám jednotlivých žáků. Pokud se učitelé rozhodnou použít tresty, měli by být co nejmenší a konstruktivní, aby byly efektivní a neškodily vztahům mezi učitelem a žáky.

Tresty by měly být vždy používány s cílem vzdělávat a podporovat, nikoli pouze jako prostředek k potrestání. Musíme zdůraznit, že na půdě školy se nebavíme o trestech fyzických. I v tomto případě musíme znát své žáky, protože co platí pro jednoho, nemusí platit pro druhého, na což upozorňuje Matějček (1994). Pokud se rozhodneme, že budeme využívat tresty, pak je musí obdržet všichni zúčastnění, protože pokud bychom některé žáky vynechali, mohli by si to ostatní vyložit špatně a nespravedlivě (Mešková, 2012).

Dalším prvkem, který můžeme označit na prvním stupni základní školy jako motivační a už jsme jej zmínili v kapitole 2.2, je hodnocení. Poslední dobou se jedná o velmi diskutované téma, protože každý má na něj jiný názor. Někteří učitelé si stojí za klasickým známkováním, jiní zase tvrdí, že je nedostačující a známku by měl doprovázet komentář, jiní zase upustili od známek úplně a věnují se pouze slovnímu hodnocení. Záleží samozřejmě co konkrétně každá škola preferuje. Pro nás je velmi klíčové, že hodnocení má několik funkcí, my se však zaměříme pouze na jednu z nich a to na funkci motivační. To, že hodnocení tuto funkci zaujímá, jsme se přesvědčili hned u několika autorů, jako jsou například Čapek (2014), Dvořáková (2007), Kolář a Šikulová (2009), Kosíková (2011), Šafránková (2019) a Zormanová (2014).

Hodnocení nemusí plnit funkci motivační vždy automaticky. Proto je důležité si uvědomit, kdy a za jakých podmínek hodnocení působí na žáky jako pozitivní motivace. I když každé hodnocení od učitele vyvolává prožitek úspěchu či neúspěchu, tento prožitek ne vždy automaticky vede k větší snaze a lepšímu učebnímu výkonu, proto bychom na toto měli myslet (Kolář & Šikulová, 2009). Uvědomujeme si, že by učitel měl mít stanovená kritéria pro hodnocení. Protože pokud žáci usoudí, že se nejedná o objektivní a spravedlivé hodnocení, mohou toto rozhodnutí učitele vnímat spíše demotivačně, proto bychom na to neměli zapomínat a být obezřetní. Tuto naši myšlenku potvrzuje autorka Zormanová (2014), která se ve své knize zmiňuje o tom, že u žáků může dojít ke snížení motivace. Dále tuto informaci potvrzují i autoři Čapek (2014) a Kolář a Šikulová (2009). Kolář a Šikulová (2009) ve své publikaci uvádějí, že tato funkce je jednou z nejnápadnějších, protože se jedná jak o motivaci pozitivní, tak i negativní, proto si musíme být vždy jistí, čeho chceme hodnocením dosáhnout. Zpětná vazba vyvolává v žácích různé pocity, ať už pozitivní, nebo negativní. Ale podstatné je, že tyto pocity vyvolávají v žácích motivaci pro jejich nadcházející výkon. Každý žák má jiné hodnoty a cíle, někomu stačí, že se dočká uznání od rodičů nebo učitelů, jiný zase chce zažít pocit úspěchu, vše je velmi individuální.



Domnívali jsme se, že hodnocení plní převážně pozitivní motivaci, ale z dostupných zdrojů, které jsme porovnali, usuzujeme, že je tato funkce vlastně bruslení na tenkém ledu a je velmi individuální. Musíme tedy dbát na spoustu parametrů, abychom nikomu neuškodili a žáci vše přijmou jen s nejlepším pocitem.

Wentzel a Brophy (2010) u učení ve spojitosti s motivací zdůrazňují, že učitelé by měli znát zájmy a preference svých žáků, dále také témata, o která mají zájem a zakomponovat vše do svých učebních osnov. Tím, že berou v úvahu, co žáky skutečně zajímá a co je motivuje, mohou lépe angažovat své studenty a podnítit je k aktivnímu zapojení do výuky. Uvádí také, jak je důležité poskytovat žákům konstruktivní zpětnou vazbu, která jim pomůže pochopit jejich úspěchy a nedostatky a motivovat je k dalšímu rozvoji. Čímž tedy potvrzují důležitost hodnocení, které jsme již v návaznosti na motivaci zmiňovali. Neměli bychom opomíjet ani silné a slabé stránky žáky. Proto je tedy potřeba volit takové aktivity, abychom rozvíjeli jejich celkový potenciál (Georgy & Kaufeldt, 2015).

Sitná (2013, s. 18– 23) uvádí několik druhů motivace, které se dají využít pro aktivní výuku:

- Užitečnost získaných znalostí a jejich praktické využití
- Potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělání
- Posilování sebevědomí
- Potřeba ocenění, pochvaly
- Obava z neúspěchu, trestu
- Zájem o problematiku, radost z učení

### 3.1 Žák a jeho východisko motivace

Žák prvního stupně je obvykle dítě v raném věku školního vzdělávání, které právě ukončilo povinný rok předškolního vzdělávání. Můžeme jej označit taky jako malého studenta, který začíná svou školní cestu a nachází se ve věku, kdy se učí základní dovednosti a znalosti. Tito žáci jsou často zvědaví, hraví a otevření novým zkušenostem. Jelikož je pro ně vše nové, je velmi lehké je něčím zaujmout. Učitelé prvního stupně hrají klíčovou roli, zasvěcují je do školního života, učí je novým dovednostem, zkušenostem a jsou pro ně velkou oporou. Vágnerová (2010) poukazuje na to, že dítě v předškolním věku je velmi zvědavé a akční, musíme však děti upozorňovat na to, jak

se mohou chovat a ukazovat jim hranice společenských norem. Na tyto normy děti reagují tak, že se učí, co je vhodné a co nevhodné chování. Dítě se dostává do většího kontaktu s ostatními lidmi a získává tak nové kontakty. S autorkou souhlasíme v tom, že se dítě začíná více projevovat a je teda zapotřebí nastavit hranice vhodné jeho věku, přes které by neměl jít. Následně se také často stává, že v předškolním věku dítě začne navštěvovat různé volnočasové kroužky a získává tak kontakt se svými vrstevníky a navazuje hlubší vazby a vytváří si kamarády. Volnočasové aktivity podporujeme, protože se zde dítě naučí jiným věcem a dovednostem, socializuje se a učí se pracovat se svými pocity, například toleruje ostatním, pomáhá jim atd. V neposlední řadě se zaměřujeme i na emoční zralost, ve které dochází k podstatné změně v tom, že dítě přechází z hracích činností k aktivitám, díky nimž získává nové poznatky i přesto, že ne vždy jsou pro něj atraktivní. Je důležité, o jaké emoce se jedná, pokud dítě má z dané aktivity pozitivní emoční zážitek, pak si jej zapamatuje a příště se v podobné situaci bude cítit komfortně. Pokud si však vyvodí negativní emoční prožitek, pak si v sobě danou událost zablokuje a bude se příště takové situaci, aktivitě vyhýbat (Vágnerová, 2004).

Dále pozorujeme, že je dítě schopné pracovat ve skupině a upozadit tak své potřeby. Zařazujeme krátké a snadné úkoly, které žáci snadno zvládnou a následně je patřičně odměníme (Langmeier, 2006). Autor poukazuje na základní změnu, která je pro nás jako učitele velmi důležitá, dítě mění své postoje k učení. Uvědomuje si, že si ve škole nemůže hrát stejně jako v mateřské škole a projevuje větší zájem o učivo. Jako učitelé této zvědavosti musíme využít a připravit pro žáky zajímavé hodiny, které budou provázet aktivity vhodné k věku a schopnostem žáků. S tímto úzce souvisí sociální zralost. Dítě, které nastoupí do školy, by mělo být schopno se oprostít od rodičů, akceptovat autoritu učitele a sžít se s tím, že nyní zastává novou roli – školáka (Langmeier, 2006).

Domníváme se, že na osamostatnění dítěte by se mělo pracovat především v rodině a následně v mateřské škole, nemělo by se však na dítě nějak tlačit, a měli bychom akceptovat jeho vývoj a zda je připravené. Při vstupu do školy se žák setkává s novou třídní učitelkou/novým třídním učitelem, jeho role pro něj není úplně nová, protože se s tímto typem autority již setkal v mateřské škole. Co se pro něj však mění, je způsob výuky, který musí respektovat.

Mladší školní věk označuje období vzdělávání, které zahrnuje žáky na prvním stupni základní školy, obvykle ve věkovém rozmezí od 6 do 11 let (Helus, 2009). Za příznivých okolností si děti uvědomují, že svým úsilím a snahou mohou dosáhnout vnitřního

uspokojení tím, že se naučí nové dovednosti a dosáhnou dobrých výsledků (Čáp & Mareš, 2001). To pro nás znamená získání žákovi vnitřní motivace, čehož chceme dosáhnout. Dále autoři uvádí, že žáci získávají pozitivní zpětnou vazbu jak od učitelů, tak i od rodičů. Jejich pilnost a úsilí jsou odměňovány oceněním a jsou velmi podporováni, což posiluje jejich pozitivní vztah k učení a přispívá k vyššímu sebehodnocení (Čáp & Mareš, 2001). Zde znovu upozorníme na to, že příliš vysoké nároky na žáka mohou mít opačný účinek a mohou tak být vnímány jako špatná motivace.

Motivace v tomto věku hraje klíčovou roli při vytváření příznivého učebního prostředí a podněcování zájmu žáků o učení. Pro žáky mladšího školního věku je důležité, aby se cítili zapojeni, podporováni a oceněni ve svých úspěších. Motivace může být podporována různými způsoby, jako jsou zapojení do aktivních a zábavných učebních aktivit, využití pozitivní zpětné vazby a ocenění za úsilí a pokrok, a také vytváření prostředí, které podporuje jejich zvědavost a zájem o nové poznatky. Důkladné porozumění potřeb a zájmů žáků mladšího školního věku je klíčem k efektivní motivaci a podpoře jejich akademického a osobnostního rozvoje (Wentzel & Brophy, 2010). Autoři poukazují na to, že je důležité žáky v tomto věku motivovat vnějšími faktory, neboť žáci nemají silnou vnitřní motivaci a neumí se v podstatě motivovat sami.

### **3.2 Učitel jako zdroj vnější motivace**

Spousta odborníků se shoduje v tom, že chce-li učitel motivovat své žáky, musí být sám motivován (Průcha, 2002). Učitel je motivován ke své učitelské práci také tím, že při ní dochází k uspokojení některých vyšších psychických potřeb, jako například potřebu poznávat stále nové a toto poznání pak vhodnou a zajímavou formou předává svým žákům. Další potřebou by měla být touha pomoci – pomáhat svěřeným žákům zvládnout školní vzdělávání, rozvíjet osobnost a uvádět je do světa dospělých (Holeček, 2014). Plamínek (2015) ve své publikaci uvádí, že učitel dokáže své žáky zaujmout pouze svým nadšením pro věc. Jestliže učitel věří v to, co dělá, pak se může stát dobrým lídrem a být tím, koho chtějí žáci napodobit. Tím jen potvrzuje pravost citátu, který jsme uvedli v úvodu této kapitoly.

Kvalitní učitel je ten, který má schopnost přenášet informace a vzdělávat studenty takovým způsobem, aby se co nejvíce zapojili do učení a aby si osvojili potřebné znalosti a dovednosti. Učitel musí být odborníkem ve svém oboru a musí mít dostatečné zkušenosti s učením, musí být schopen komunikovat s žáky a přizpůsobit se jejich potřebám

a způsobu učení. Dobrý učitel musí být schopen motivovat žáky k učení a rozvíjet jejich zájem o téma, které vyučuje, dále musí být schopen porozumět potřebám a pocitům svých studentů, být kreativní a inovativní při vyučování a hledat nové způsoby, jak zlepšit učení a zaujmout žáky, být zodpovědný za svou práci a za výsledky svých studentů. Kvalitní učitel není jen ten, kdo umí předat znalosti, ale také ten, kdo pomáhá studentům rozvíjet se jako osobnosti a podporuje je v jejich osobním i profesním růstu (Dytrtová & Krhutová, 2009).

V publikaci od Holečka (2014) se dozvídáme, že můžeme na učitelskou profesi nahlížet ze dvou směrů, a to jako na učitele logotropa a paidotropa. Když označíme učitele za logotropa myslíme tím, že se jedná o člověka, který je hluboce zapálený pro svůj obor, naplno se věnuje obsahu svého předmětu. S vášní se připravuje na své hodiny, tvoří různé prezentace, materiály a s nadšením využívá různé pomůcky. Dále se může věnovat různým kroužkům a nešetří časem ani úsilím, aby své žáky nadchl pro předmět, který vyučuje. Naopak z druhé strany učitel, který je označen jako paidotrop se nezajímá pouze o svůj předmět, ale naopak se snaží věnovat žákům. Snaží se pochopit jejich emoce, zájmy, postoje i problémy. Tento typ pedagogů nalezneme zejména na prvním stupni základních škol. Myslíme si, že nejlepší je kombinace obou těchto typů, protože aby učitel mohl žáky správně motivovat, musí je dobře znát a musí k žákům přistupovat individuálně. Měl by znát žakovu osobnost i jeho potřeby. Pokud učitel nebude dobře informovaný a připravený, nemusí vždy zvolit správné metody a může žáky až demotivovat. Na druhou stranu musí mít učitel připravenou hodinu tak, aby byla přizpůsobena věku žáků a zaujala je. Domníváme se, že když učitel dodrží tyto dva principy, pak bude spokojenost na obou stranách.

Mertin (2019) ve své publikaci zmiňuje, že podle dosavadních výzkumů se ukázalo, že snížená motivace žáků může být také ovlivněna špatným vztahem s učitelem. Pozitivní vztahy učitele a žáků přispívají k lepší výkonnosti a menšímu narušení výuky.

Učitel by měl projevovat respekt k žákům a být ochotný podporovat jejich individuální potřeby, měl by stanovit jasná pravidla a očekávání, aby si žáci byli vědomi, co se od nich očekává. Dále by měl vytvářet emočně bezpečné prostředí, ve kterém se žáci cítí podporovaní a bezpečně, měl by zapojit žáky do vzdělávacího procesu a umožnit jim, aby se stali aktivními účastníky učení (Čapek, 2010). Je na učiteli i na rodičích, aby probudili v dítěti zájem o danou činnost a připravili pro něj podnětné prostředí (Mertin, 2019).

### 3.3 Motivování pedagogickou strategií

Dnešní generace je zahlcena spoustou podnětů a neudrží svou pozornost dlouhodobě, proto je velmi důležité, aby učitelé měnili ve vyučování aktivity a snažili se o to, aby byli žáci pro věc zapálení. A k tomu využijí právě správné a kvalitní motivační prostředky. Nynější doba se snaží upustit od transmisivní výuky a přechází se ke konstruktivismu. Jako transmisivní výuku označujeme tradiční způsob výuky, kdy učitel předává informace a znalosti studentům, jedná se tedy o jednosměrnou aktivitu. Učitel se považuje za hlavní zdroj informací a studenti jsou pasivními příjemci. Běžně se to děje prostřednictvím přednášek, kde učitel vysvětluje témata, studenti poslouchají a zapisují si poznámky. Toto naše tvrzení jen potvrzují autoři Kotroba a Lacina (2010), kteří ve své publikaci uvádí, že učitel je v tomto případě ústřední postavou a hraje hlavní roli ve výuce. Jeho vyučovací metody jsou převážně jednostranné, jako například výklad učiva nebo různé popisy. Rozhoduje o obsahu a průběhu výuky.

Může se stát, že někteří učitelé vůbec neberou v úvahu potřeby a zájmy svých studentů a nenabízí prostor pro jejich kritické a kreativní myšlení. Místo toho se zaměřují výhradně na prezentaci svého tématu a nic jiného je nezajímá, viz kapitola 2 (Wentzel & Brophy, 2010; Georgy & Kaufeldt, 2015). Například Maňák a Švec (2003) definují, že výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který třídu řídí, kontroluje aktivity žáků a usměrňuje je. Osobně si myslíme, že v praxi se jedná pouze o práci učitele a nedochází zde moc k tomu, aby žáci a učitel pracovali společně.

Současná společnost jde velmi rychle kupředu. Setkáváme se s náročnými požadavky od rodičů nebo nadřízených, proto je velmi důležité najít určitý balanc. Vztáhneme-li pohled na vyvíjející se moderní technologie, tak se musíme zamyslet nad tím, že tradiční pedagogické metody, nynější moderní doba nemusí požadovat za účinné a dostačující, proto je dobré výuku modernizovat, jak už se strany zapojení digitálních technologií do výuky, tak i nové výukové metody. To, co se dříve považovalo za úspěšné, dnes už nemusí platit, proto se chceme v naší výzkumné části zaměřit také na rozdíly motivačních prvků mezi generacemi. Toto naše tvrzení potvrzují Maňák a Švec (2003), u kterých se v publikaci dozvídáme, že podle nových poznatků, které získáváme ze společenských potřeb a také z učitelských zkušeností pedagogů přicházíme na to, že se vývoj společnosti mění a je nutné neustále výuku modifikovat a zlepšovat, i co se týče zapojení nových metod. Hledání novinek často vychází z toho, co již známe a máme odzkoušené, ale s vývojem společnosti je potřeba zkusit i něco úplně nového.

Na motivaci ve vzdělávacím procesu nemusíme nahlížet jen jako na aktivity, které probíhají například na začátku hodiny. Motivací mohou být i správně zvolené výukové metody. Lokšová a Lokša (1999) uvádějí, že se nachází spousta možností a výukových metod, jak zvyšovat motivaci žáků k učení a je pouze na učiteli, jak se k tomu postaví a které metody bude využívat. Můžeme zde zahrnout i metodu řešení problémů, která podle Maňáka a Švece (2003) spadá pod aktivizující výukové metody. Tyto výukové metody jsou pedagogické přístupy, které podporují aktivní zapojení studentů do vzdělávacího procesu. Kladou důraz na spolupráci, samostatnost studentů a mají za cíl podporovat jejich kritické myšlení a tvůrčí schopnosti. Z motivačního hlediska si myslíme, že jsou velmi dobrým způsobem, jak žáky nadchnout a zapojit do probíraného tématu.

Vrátíme-li se zpět k učení pomocí řešení problému, pak se dozvíme, že žák se zde stává aktivním průzkumníkem, můžeme říct, že je jakýmsi hledačem řešení a tímto způsobem ovlivňuje svůj osobní rozvoj. Snaží se objevovat nové věci a řešit problémy. Když se mu něco nedaří, učí se, jak to vyřešit. Pokud narazí na nějaké překážky, pak za pomoci učitele se je snaží vyřešit. Důležité však je, aby pomoc ze strany učitele byla minimální, protože žák by měl cítit, že má kontrolu nad řešením problémů. Pokud bychom žákovi neposkytli určitou pomoc, mohli bychom docílit toho, že by se cítil bezradný a tím bychom ho spíše demotivovali (Helus, 2009).

### 3.3.1 Motivace komunikací učitele

Tak jako ve všech jiných aspektech je komunikace velmi důležitá i ve formě motivační, bezpochyby ji tedy zařadíme jako možný způsob motivace. Komunikace je klíčovým prvkem výuky bez ohledu na ročník. Jsme však přesvědčeni, že učitelé na prvním stupni musí být výborní řečníci a svým způsobem i herci, aby dokázali skvěle vtáhnout žáky do děje, především v prvních ročnících základní školy. Učitelé potřebují efektivní komunikační schopnosti, aby mohli jasně a srozumitelně předávat informace žákům a udržovat pozitivní vztahy ve třídě. Důležité je také umět naslouchat a reagovat na potřeby žáků. Komunikace ve výuce může být verbální i neverbální, a dále by měla být i interaktivní, aby se žáci mohli aktivně zapojit do procesu učení. Učitelé by měli podporovat diskusi, otázky a názory žáků a poskytovat zpětnou vazbu. Z motivačního hlediska by měli zvládat přesvědčivě vyprávět příběhy, správně formulovat otázky a mít pohotové jednání při odpovědích a doplňujících otázkách a v neposlední řadě by měli zvládat improvizaci, protože ne vždy se povede vše podle našich představ.

Nyní se zaměříme na verbální komunikaci, která je označována, jako proces sdělování informací pomocí mluveného nebo psaného slova, který na půdě školy označuje spisovný jazyk, proto by měl učitel tento jazyk znát a předávat jej žákům (Mešková, 2012). Mezi verbální komunikaci můžeme zahrnout řeč těla, hlasový tón a jazyk, kterým učitel hovoří s žáky, výměnu názorů, předávání informací, předávání pocitů a myšlenek.

Myslíme si, že jedním z velmi důležitých aspektů komunikace je mluvit srozumitelně a v souladu s úrovní a věkem žáků. V případě, že na žáky v mladším školním věku začneme mluvit příliš odbornými výrazy, je zaručené, že nám minimálně polovinu z toho, co chceme žákům sdělit, nebudou nerozumět. Dále je také důležité, být pozitivní a podporovat žáky, aby mohli být co nejuspěšnější. Tuto naši myšlenku jsme si utvrdili v knize od autorky Nelešovské (2005), která přímo zdůrazňuje, že existuje pět kritérií, kterými bychom se měli řídit:

- Přiměřenost
- Srozumitelnost a stručnost
- Jednoznačnost
- Věcná správnost a přesnost
- Jazyková správnost

Ve vzdělávacím procesu bychom měli žáky vést k tomu, aby si kladli otázky a dokázali na ně odpovídat, protože často dochází k tomu, že žák ví správnou odpověď, ale bohužel se nedokáže vyjádřit nebo se dokonce stydí, proto bychom jako učitelé měli vytvořit dobré podmínky ve třídě, aby se žáci nebáli mluvit.

Šedřová et al. (2012) upozorňují na proces žákovských otázek a odpovědí. Souhlasíme s nimi, že se jedná o dlouhodobý proces, díky kterému se žáci naučí pokládat otázky. Je jasné, že během prvního ročníku žáci nebudou natolik vyzrálí, aby pokládali vhodné a k tématu zajímavé otázky. To znamená, že již od prvního ročníku by měl učitel malými krůčky vést k zvědavosti a tvorbě otázek, aby si žáci zvykli na to, že je dobré se ptát. Postupně se budou jejich komunikační schopnosti zlepšovat, a pokud s žáky budeme dobře pracovat, pak mezi prvním a pátým ročníkem uvidíme značný progres.

Záleží vždy také na učiteli, jakou vytvoří atmosféru ve třídě. Jestliže se zaměříme na učitele, kterého obtěžuje, že se žáci pořád na něco ptají, postupem času žáci ucítí, že jejich otázky zde nejsou vítány a nebudou je již dále pokládat. Tohoto případu bychom se chtěli

vyvarovat. Neměli bychom však zapomínat na komunikační schopnosti samotného učitele, na což ve své publikaci upozorňuje Mešková (2012), která uvádí, že i my samotní učitelé bychom se měli správně vyjadřovat. Je také dobré se například natočit a podívat, zda klademe správné otázky a podněcujeme k nim i žáky.

Mezi další složky komunikace patří neverbální komunikace, která zahrnuje sdělování informací bez použití slov, tedy pomocí neязыkových prostředků, jako jsou gesta, mimika, tělesné postavení, pohledy, doteky Nelešovská (2005). Učitel by měl správně volit gesta, a přemýšlet, zda jeho gesto všichni uvidí. Například pedagog chce ocenit žáka v poslední lavici, ale ten si nemusí všimnout, že se na něj učitel pousmál, ale jestliže zvolí například kývnutí hlavou, tak toto gesto žák vidí. Učitelé by měli být citliví na neverbální signály, které posílají, aby zůstali v souladu s tím, co říkají (Mešková, 2012).

Myslíme si, že je také vhodné poskytovat pozitivní povzbuzení, aby se žáci cítili podporováni a motivováni. Tyto neverbální prvky mohou být velmi významné pro dorozumívání a mohou mít dokonce silnější vliv než slova samotná. S tímto názorem se shoduje i autorka Nelešovská, která uvádí „taková řeč těla je daleko upřímnější než slova“ (Nelešovská, 2005, s. 46). Například výraz tváře, gesta rukou nebo pohyb těla mohou naznačovat náladu, emoce, postoje a úroveň sebevědomí. V praxi učitel musí žáky zaujmout, protože jejich pozornost není ještě stálá a pokud by učitel vysvětloval nové učivo například od stolu, tak žáci pozornost ztratí.

Neverbální komunikace může mít mnoho významů a záleží na kontextu, ve kterém se používá. Například zavřené ruce a napjaté tělo mohou naznačovat nervozitu nebo odpor, zatímco volné a otevřené ruce mohou být vyjadřováním otevřenosti a pozitivního postoje. Správné porozumění neverbální komunikaci může být užitečné pro zlepšení komunikace, rozpoznání nálad a emocí druhých lidí a pro vylepšení vztahů (Plamínek, 2015).

### **3.3.2 Motivování žáků pomocí cílů**

Podíváme se nyní na různé cíle, které žáky motivují, protože je považují jako důležité a snaží se jich dosáhnout. Měli bychom se zajímat o to, jaké má dítě cíle, povzbuzovat jej v tom, aby si krátkodobé cíle stanovovalo. Velmi důležitou roli zde hraje například osoba, ke které má dítě vztah, nebo i další osoby, které jsou v určité době pro dítě vzorem. V první řadě jsou to rodiče, starší sourozenci, může se však jednat i o osoby mimo rodinu. Následně právě učitel, jehož zájem o vyučovací předmět může některé dítě inspirovat, často však je motivace k činnosti ovlivňována více osobami (Medlíková, 2021).



Stanovování cílů je velmi důležité, musíme však žákům vysvětlit, že je zásadní si nejprve klást cíle jednodušší, aby byli schopni jich dosáhnout. To že si dítě splní svůj stanovený cíl, jej motivuje k tomu, aby si určilo cíl následující a dosáhlo tak jeho naplnění. Obecně řečeno, stanovování cílů je klíčové pro dosažení úspěchu a osobního rozvoje. Pomáhají nám udržovat motivaci a postupem času dojde k naplnění našich ambicí. Děti mladšího věku jsou snadno ovlivnitelné a lehko si najdou osobu, ke které chtějí vzhlížet. Často jsou to lidé, se kterými tráví nejvíce času. Proto by učitelé na prvním stupni měli jít žákům příkladem po všech stránkách, protože jsou to převážně oni, kteří se stávají v dětských očích tím největším vzorem, teď mluvíme především o učitelích prvních tříd.

Když se ještě zaměříme na cíle z dlouhodobého hlediska, tak se v publikaci od Petláka (2019) dozvídáme, že žáci, kteří mají před očima jasně daný cíl, jsou ochotni pracovat i s nepatrnou mírou vnějších podmínek. Někdy motivačně funguje i velmi vzdálený cíl. Dítě se v dětství rozhodne pro nějakou profesi a víceméně si k ní svými aktivitami cílevědomě a pozvolna přibližuje. Zpravidla je však vhodné, aby podstatná část cílů došla naplnění dříve, jinak dochází ke ztrátě motivace. Je zároveň na dospělých, aby dítě oceňovali za jeho posun. Autor zde potvrzuje již zmíněné snadno dosažitelné cíle, protože žák musí poznat pocit úspěchu a tím získat sílu pro naplnění následujících cílů.

V kapitole jsme zkoumali různé strategie, které mohou učitelé využít k posílení motivace žáků na 1. stupni základní školy, což považujeme jako zásadní. Dále jsme se zaměřili na potřeby žáků a jejich vliv na motivaci. Zjistili jsme, že porozumění těmto potřebám je klíčové pro úspěšné vedení a motivaci žáků. Každý žák má jedinečné potřeby, které je třeba brát v úvahu při plánování výuky a motivaci. Upozornili jsme na důležitou roli učitele jakožto motivátora. Učitelé mají schopnost inspirovat, povzbuzovat a vést žáky k dosahování jejich cílů. Nicméně jsme zdůraznili také význam vlastní motivace učitele, protože pouze motivovaný učitel může úspěšně motivovat své žáky. Při porovnání literatury jsme dospěli k závěru, že motivace komunikací a podpora žakovských cílů je pro nás důležitá, proto jsme je zde zařadili.

## 4 SOUHRN TEORETICKÝCH TEZÍ

Jako cíle teoretické části jsme si zvolili porozumět principům, strategiím a faktorům ovlivňujících motivaci žáků. Na základě dostupné literatury jsme si definovali základní principy motivace žáků k učení, jako je například teorie potřeb. Dále jsme prozkoumali různé strategie, které mohou učitelé využít k zvýšení motivace žáků k učení, například diferenciaci výuky, podporu autonomie nebo vytváření inspirativního prostředí ve třídě. Mezi faktory ovlivňující motivaci patří jak vnější podněty, jako jsou odměny nebo tresty, tak i vnitřní faktory, jako je sebedůvěra, zájem o téma či důvěra ve vlastní schopnosti.

Abychom účinně podněcovali motivaci žáků k učení, je důležité identifikovat a využívat různé metody, techniky a strategie, které jsou známé svou účinností. Jednou z těchto metod je diferenciaci výuky, což znamená přizpůsobení výuky různým učebním stylům a individuálním potřebám žáků. Tímto způsobem můžeme lépe oslovit jednotlivé žáky a zvýšit jejich motivaci k učení tím, že jim poskytneme obsah, který je pro ně relevantní a smysluplný. Další důležitou strategií je podpora autonomie. Když žákům poskytneme volbu a kontrolu nad svým učením, mohou se cítit více zapojeni a motivováni k dosažení svých cílů. Tím, že jim umožníme rozhodovat o svém vlastním učení, můžeme podpořit jejich pocit odpovědnosti za svůj vlastní pokrok. Pokud vytvoříme úkoly, které jsou pro žáky smysluplné a odpovídají jejich zájmům a schopnostem, mohou být motivováni k jejich splnění a cítit se úspěšní. Součástí podněcování motivace je také vytvoření podpůrného učebního prostředí. Pozitivní a inspirativní prostředí ve třídě může posílit motivaci žáků k učení a rozvoji jejich dovedností. Poskytování konstruktivní zpětné vazby je další důležitou strategií. Když žákům poskytneme zpětnou vazbu na jejich práci a pokrok, mohou cítit větší motivaci a sebedůvěru k dalšímu učení. V neposlední řadě je důležité využívat různé vzdělávací metody a technologie. Interaktivní prezentace, online zdroje nebo projektové práce mohou zvýšit zapojení žáků a jejich motivaci k učení tím, že jim poskytnou různorodé a atraktivní zkušenosti, můžeme také zapojit pochvalné karty, obrázky a různé materiály, které si mohou žáci osahat.

Posledním cílem teoretické části, který jsme si stanovili, byla analýza role učitele jako klíčový faktor ve zvyšování motivace žáků k učení. Role učitele je klíčovým faktorem ve zvyšování motivace žáků k učení. Jeho přístup, postoj a pedagogické strategie mohou mít významný vliv na to, jak žáci vnímají učení a jak jsou motivováni k jeho provádění. Jednou z důležitých rolí učitele, jak jsme již několikrát zmínili je vytváření podpůrného a inspirativního prostředí ve třídě. Učitel by měl vytvářet atmosféru důvěry, respektu

a otevřenosti, která podněcuje žáky k aktivní účasti a zapojení do učebního procesu. Tím, že vytváří pozitivní vztahy s žáky a projevuje zájem o jejich pokrok a úspěch, může učitel posílit jejich motivaci k učení. Kromě toho by měl učitel využívat různé motivující techniky a strategie, jako je pochvala, povzbuzování a poskytování konstruktivní zpětné vazby. Tím, že uznává úsilí a pokrok žáků a podporuje jejich pozitivní úspěchy, může učitel posílit jejich motivaci a sebedůvěru k učení. Tato teoretická východiska nám pomohou pro lepší analýzu získaných dat v praktické části.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část je zaměřena na pedagogický výzkum zabývající se analýzou strategií motivace k učení, které uplatňují učitelé na prvním stupni základní školy. Tímto tématem jsme se zabývali z toho důvodu, neboť efektivní motivace žáků je klíčovým faktorem pro úspěšný vzdělávací proces a jejich celkový rozvoj. Motivace ovlivňuje jejich postoj k učení, ochotu se zapojit do vyučování a schopnost dosahovat cílů. Tento výzkum je navazujícím krokem na teoretickou část diplomové práce, kde byly prostudovány různé teoretické přístupy a aspekty, které se týkají motivace žáků.

V úvodu praktické části je podrobněji popsána zvolená metodologie výzkumu. S ohledem na zkoumaný předmět jsme se rozhodli realizovat kvalitativní typ výzkumu. Snažili jsme se pochopit, jak učitelé motivují žáky k učení ve výuce a jaké strategie u toho volí. Díky tomuto způsobu jsme chtěli získat komplexní a detailní pohled na strategie motivace v praxi.

Kvalitativní výzkum můžeme také nazvat jako pružný (Hendl, 2023). Za výhodu označujeme, že výzkumné otázky je možné během sběru dat měnit nebo doplňovat. Jako další pozitivum označujeme, že jsme mohli hloubkově prozkoumat málo probádané strategie motivace a měli jsme možnost intenzivnějšího kontaktu s realitou. Získaná data analyzujeme a dle uvážení, se rozhodneme, zda jsou pro nás vhodná nebo ne. Pokud se rozhodneme, že získaná data nevyužijeme, pokračujeme i nadále ve sběru a nijak nás to neovlivní.

Naším cílem bylo nejen identifikovat, jak učitelé motivují žáky k učení, ale také porozumět kontextu a faktorům, které ovlivňují úspěšnost těchto strategií. Důraz byl kladen na pochopení role učitele jako podporovatele učení a jeho schopnost přizpůsobit strategie motivace individuálním potřebám a schopnostem žáků.

### 5.1 Cíle výzkumu

Jako hlavní cíl naší výzkumné práce jsme si zvolili:

- Zjistit, jaké strategie motivace k učení využívají učitelé u žáků na 1. stupni ZŠ.

Naším hlavním cílem bylo především zjistit, jaké strategie motivace k učení učitelé aplikují do svých vyučovacích hodin prvouky. Nejprve se zaměříme na každého participanta zvlášť a následně budeme hledat podobnost strategií motivace.

Dále jsme si určili tři dílčí cíle:

- Odhalit východiska pro volbu postupů, které vedou ke zvýšení motivace žáků k učení na 1. stupni ZŠ.
- Popsat způsoby zvyšování motivace k učení u žáků na 1. stupni ZŠ.
- Zjistit postupy učitelů k zvyšování motivace k učení žáků na 1. stupni ZŠ během vyučování.

Tyto dílčí výzkumné cíle nám pomohou pojmenovat, jaké způsoby učitelé volí při volbě strategie motivace k učení u žáků na prvním stupni základních škol. Dále chceme odhalit, jaká východiska ovlivňují toto rozhodnutí, a také se budeme věnovat struktuře pozorovaných hodin.

## **5.2 Výzkumné otázky**

Ke stanoveným cílům se také vážou výzkumné otázky, na které budeme následně odpovídat.

Naše hlavní výzkumná otázka je:

- Jaké strategie motivace k učení využívají učitelé u žáků na 1. stupni ZŠ?

Mezi dílčí výzkumné otázky jsme zařadili:

- Jaká jsou východiska pro volbu postupů ke zvýšení motivace žáků k učení na 1. stupni ZŠ?
- Jaké způsoby k zvýšení motivace k učení využívají učitelé u žáků na 1. stupni ZŠ?
- Jaké postupy k zvýšení motivace k učení využívají učitelé 1. stupně ZŠ ve výuce?

## **5.3 Zvolené metody výzkumu**

Vzhledem k výzkumné otázce jsme se rozhodli zařadit jako první metodu rozhovor, přesněji polostrukturovaný rozhovor. Švaříček (2014) uvádí, že se jedná o velmi používanou metodu. Z typů rozhovorů jsme si vybrali ten, který probíhá mezi dvěma účastníky – výzkumníkem a participantem. To umožňuje utvářet specificky otevřenou atmosféru, v níž mohou participanté zodpovídat na výzkumníkovy otázky. Dotazovaný poměrně podrobně odpovídá na otázky, které jsou mu výzkumníkem kladeny. My jsme se rozhodli využít polostrukturovaný rozhovor, kdy jsme si připravili úvodní otázky, které chceme participantům položit. Poté následovaly doplňující otázky, které byly pokládány

v návaznosti na odpovědi nebo pozorování, kterého jsme se zúčastnili. Získaná data byla následně přepsána a analyzována. Níže uvádíme ukázkou rozhovoru. Kompletní osnova rozhovoru včetně ukázky uskutečněného rozhovoru je součástí přílohy P II a P III.

Ukázka otázek, které byly zahrnuty do rozhovoru s participanty:

- Co je podle vás cílem motivace ze strany učitele?
- Co považujete na motivaci za nejdůležitější?
- Můžete mi popsat, jak postupujete při motivaci?

Vzhledem k tomu, že jsme chtěli objasnit i způsoby motivování žáků učitelem ve výuce, stanovili jsme si druhou metodu. Pro tyto účely bylo zvoleno nestrukturované pozorování. Nestrukturované pozorování je specifické v tom, že výzkumník zapisuje kompletní průběh hodiny, kterou má možnost vidět. Nemá předem připravené kategorie, které by chtěl vyloženě pozorovat, a právě díky tomu má výzkumník otevřené pole v tom zaznamenat všechny vzniklé situace (Švaříček, 2014). Toto pozorování bylo zaznamenáno do předem připraveného dokumentu, kde jsme jej následně analyzovali a vyhodnocovali. Jako pozorovaný předmět jsme zvolili prvouku, protože poskytuje dostatek volnosti pro implementaci motivace na základě tématu, učiva nebo naladění žáků.

#### **5.4 Výzkumný soubor a jeho charakteristika**

Při výběru výzkumného souboru jsme se zaměřili na záměrný výběr. Gavora (2010, s. 144) uvádí, že „záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Jen tak mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz“. Vzhledem k tomu, že jsme si předem stanovili čtyři kritéria, tak byl pro nás tento typ výběru nejlepší volbou.

Učitele pro náš výzkum jsme volili podle čtyř kritérií:

1. Minimální délka praxe 6 let.
2. Učitel musí působit v první nebo druhé jako třídní učitel.
3. Učitel vyučuje prvouku na prvním stupni základní školy.
4. Učitel působí ve Zlínském kraji.

Na základě uvedených kritérií se do našeho výzkumu aktivně zapojilo celkem sedm učitelů, kteří pracují na různých základních školách ve Zlínském kraji. Jednalo se o ženy,

kteřé dosahovaly různých věkových kategorií, přičemž průměrná praxe výzkumného souboru je 26 let. Souhrn charakteristik výzkumného souboru uvádíme v tabulce č. 3. K naplnění etických principů výzkumu jsme zvolili tradiční postup.

Tabulka 3 Souhrn participantů

	Vzdělání	Délka praxe	Vyučovaná třída
Participant 1	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy	18 let	První třída
Participant 2	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy	8 let	Druhá třída
Participant 3	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy	22 let	Druhá třída
Participant 4	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy	40 let	Druhá třída
Participant 5	Hudební konzervatoř, Učitelství pro 1. Stupeň základní školy	35 let	Druhá třída
Participant 6	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy	40 let	První třída
Participant 7	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy	23 let	První třída

#### Charakteristika výzkumného vzorku:

##### **Participant 1**

Učitelka má třídnictví v první třídě na klasické velké městské škole ve Zlínském kraji. Tato škola je v pořadí osmou, kde působí a učí zde pět let. Učitelské povolání bylo pro ni vždy první volba. Má vystudovanou vysokou školu v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Její délka praxe je osmnáct let.

##### **Participant 2**

Učitelka má třídnictví ve druhé třídě na klasické velké městské škole ve Zlínském kraji. Tato škola je její první školou, na které působí. Její praxe je nyní osm let. Učitelství nebylo její první volbou. Nejprve studovala žurnalistiku, ale následně dala na rady okolí a vystudovala vysokou školu, obor Učitelství pro první stupeň základní školy.

##### **Participant 3**

Učitelka má třídnictví ve druhé třídě na klasické velké městské škole ve Zlínském kraji. Tato škola je její první školou, na které působí a její praxe nyní činí dvacet dva let.



Učitelské povolání bylo vždy její prioritou. Absolvovala vysokou školu se specializací v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy.

#### **Participant 4**

Učitelka má třídnictví ve druhé třídě na klasické velké městské škole ve Zlínském kraji. Učitelství nebyla její první volba povolání. Nejprve na této škole působila jako vychovatelka, následně si dodělala dálkovým studiem titul magistra v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Poté se na této škole stala plnohodnotnou učitelkou. Celá její čtyřicetiletá praxe se odehrává na této škole.

#### **Participant 5**

Učitelka má třídnictví ve druhé třídě na menší městské škole ve Zlínském kraji. Původně vystudovala hudební konzervatoř, až postupem času absolvovala vysokou školu se specializací v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy a Speciální pedagogiku. Nyní vyučuje v pořadí na čtvrté základní škole. Vyučovala například i v psychiatrické léčebně. Její praxe dosahuje třiceti pěti let.

#### **Participant 6**

Učitelka má třídnictví v první třídě na klasické velké městské škole ve Zlínském kraji. Jejím původním vysokoškolským vzděláním byla psychologie. Po ukončení dvou semestrů však přešla na obor Učitelství pro první stupeň základní školy. Za dobu její čtyřicetileté praxe působila na dvou základních školách.

#### **Participant 7**

Učitelka má třídnictví v první třídě na klasické velké městské škole ve Zlínském kraji. Tato škola je její první školou, na které působí a její praxe nyní činí dvacet tři let. Učitelské povolání bylo vždy její první volbou, proto absolvovala vysokou školu v oboru Učitelství pro první stupeň základní školy.

### **5.5 Vstup do terénu**

Před samotným zahájením sběru dat jsme se s každou zúčastněnou osobou individuálně setkali a detailně ji informovali o cílech výzkumu, průběhu a způsobu záznamu rozhovoru. Participantkám jsme vysvětlili, že veškeré informace zůstanou v úplné anonymitě a budou použity pouze pro účely výzkumu. Kromě toho jsme každému účastníkovi předložili k podpisu písemný souhlas s účastí ve výzkumu a s následným zpracováním dat. Ukázka

informovaného souhlasu se nachází v příloze P I. Dále jsme jim sdělili, že po ukončení výzkumného procesu a úspěšném obhájení diplomové práce budou veškeré záznamy smazány, aby byla zachována ochrana osobních údajů a soukromí účastníků.

## 5.6 Realizace sběru dat

Výzkum jsme realizovali během čtyř měsíců, prosinec 2023 – březen 2024. Během prvních dvou měsíců jsme se rozhodovali, jakou výzkumnou metodu zvolíme a následně jsme si připravili osnovu polostrukturovaného rozhovoru. Naším dalším krokem byl výběr participantů a jejich následné oslovení, které proběhlo osobně nebo prostřednictvím emailové konverzace. Samotný sběr dat proběhl během dalších dvou měsíců. Před rozhovorem byli opět všichni participanté seznámeni s průběhem výzkumu. Po předání veškerých informací, jsme se dotazovali na délku praxe, počet škol, kde participanté pracovali. Tuto úvodní část jsme vedli spíše formálním způsobem, abychom vytvořili přátelskou atmosféru. Dále jsme se dostali k jádru rozhovoru. Veškeré rozhovory byly zaznamenány na diktafon v mobilním telefonu a následně přepsány. Každá z participantek souhlasila také s pozorováním. Během pozorování jsme zapisovali veškeré motivační strategie, které jsme v hodině pozorovali. Veškeré záznamy byly rovnou zapisovány do tabletu, abychom je mohli rychleji analyzovat.

## 5.7 Zpracování analýza dat

Po absolvování kompletního pozorování a realizaci všech sedmi rozhovorů, jsme získali značný objem dat. Každou výzkumnou metodu jsme vyhodnocovali individuálně. Náš první krok vedl k samotnému přepisu získaných dat z rozhovorů do jednoho souboru, kde jsme následně začali vše posuzovat. Pro vyhodnocení jsme se rozhodli použít otevřené kódování, kde jsme postupovali kroky podle publikace od autorky Šed'ové (2014).

Přepsané rozhovory jsme podrobně prostudovali a následně jsme je důkladně kódovali. Kódy jsme se snažili volit tak, aby co nejpřesněji vystihovaly výroky, které participanté zmiňovali a nevynechali jsme tak žádnou podstatnou informaci. Jakmile jsme takto detailně analyzovali všechny rozhovory, vzniklo nám 350 kódů. Tyto kódy jsme opakovaně procházeli a třídili tak, abychom získali potřebná data a dokázali tak zodpovědět výzkumné otázky.

Naše další kroky vedly k tvorbě kategorií, kde jsme postupovali následovně: využili jsme metodu barev, kdy jsme si vytiskli všechny příslušné kódy, každý participant byl označen

jinou barvou pro lepší orientaci. Následně jsme shromažďovali všechny kódy, které spolu souvisely nebo byly totožné. Samozřejmě již během analýzy jsme si všimli, že se participanti na některých tvrzeních zcela shodují, ale také se objevily výroky, které byly zcela odlišné. Díky tomuto postupu nám vzešly kategorie, které jsme poté pojmenovali. Přehled kategorií a jednotlivých ukázkových kódů, můžete vidět v následující tabulce č. 4.

Tabulka 4 Přehled kategorií

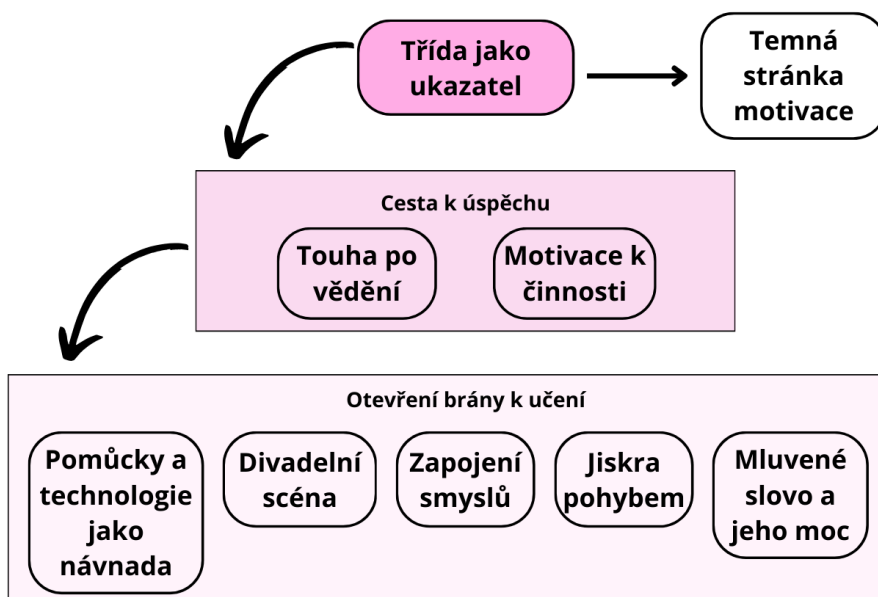
Název	Kategorie	Příklad kódů
_____	<b>Třída jako ukazatel</b>	<i>Složení třídy, aktuální situace ve výuce, žáků, charakteristika žáků, motivace skrze poznání žáků, motivace na základě zkušeností žáků, využití vnitřní motivace,</i>
_____	<b>Temná stránka motivace</b>	<i>Motivace jako zloděj času, suchá motivace jako nežádoucí jev, špatný odhad náročnosti, selhání motivace</i>
<b>Cesta k úspěchu</b>	<b>Touha po vědění</b>	<i>Vzbudit zájem žáků, nové učivo, touha po vědění, motivace jako odhalení tématu, vliv předmětu na motivaci,</i>
	<b>Motivace k činnosti</b>	<i>Spolupráce žáků, využití skupinové motivace, naladění k práci, neustálá motivace v hodinách, střídání činností</i>
<b>Otevření brány k učení</b>	<b>Pomůcky a technologie jako návnada</b>	<i>Potřeba technického vybavení, motivace skrze vizuální pomůcky, motivace skrze pochvalné karty, využití reálných pomůcek při motivaci</i>
	<b>Jiskra pohybem</b>	<i>Aktivity v pohybu jako způsob motivace, hravá motivace za pomoci her, motivace skrze pohyb, motivace skrze pohybovou hru</i>
	<b>Zapojení smyslů</b>	<i>Motivace za pomoci zvuků, motivace obrazem a gesty, motivace ukázkou, ochutnávka jako prostředek motivace</i>
	<b>Divadelní scéna</b>	<i>Učitel jako herec, scénka jako motivace, žáci jako učitelé, motivace skrze hraní rolí</i>
	<b>Mluvené slovo a jeho moc</b>	<i>Motivace za použití humoru, motivace skrze pohádky, motivace příběhy, motivace skrze prožitek, otázka ověření znalostí</i>

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V následující kapitole se budeme věnovat analýze a shrnutí výzkumných výsledků, které nám vyvstaly díky realizovanému výzkumu, kde jsme využili polostrukturovaný rozhovor a nestrukturované pozorování. Celkem se nám povedlo uskutečnit sedm pozorování a následně sedm rozhovorů u všech participantů. Ukázkový rozhovor s participantem i s informovaným souhlasem je uveden, viz přílohy.

### 6.1 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V této podkapitole si představíme strukturované schéma kategorií, které jsme vytvořili pro analýzu získaných dat. Tyto kategorie nám poskytují ucelený pohled na různorodé aspekty zkoumané problematiky, které jsme identifikovali během výzkumu. Každá kategorie bude podrobně představena a budeme v ní zkoumat, jaké názory a zkušenosti přinesli naši účastníci rozhovorů. Tímto způsobem nahlédneme do jejich myšlenek a na jejich pohled k věci.



Obrázek 2 Vlastní schéma kategorií

Obrázek 2 nám ukazuje praktické schéma vztahů všech devíti kategorií. Můžeme zde vidět, že jako hlavní zastřešující kategorii jsme označili „Třída jako ukazatel“. Od této kategorie se učitelé odráží a navazují na další dvě kategorie, které jsme sloučili pod jeden zastřešující

pojmem a to „Cesta k úspěchu“. Toto označení jsme volili na základě toho, že se jedná o cestu, která vede k úspěchu buď na základě touhy po vědění ze strany žáků, nebo pomocí motivace k činnosti ze strany učitele, kde se snaží žáky navnadit k práci. Následujícím označením, které můžeme na schématu vidět je „Otevření brány k učení.“ Označení jsme volili, protože kategorie, které pod něj spadají, jsou pomyslnou bránou k tomu, jak zaujmout/motivovat žáky k učení. Učitelé volí motivační prvky pomocí technologií, pomůcek, pohybem, mluveným slovem, hereckou scénou nebo zapojení smyslů. Poslední kategorie, která vyplynula z analýzy dat, dostala pojmenování „Temná stránka motivace.“ Ta zastřešuje vyvstalá negativa spojená s motivací, například odmítnutí formy motivace žáky. Dále sem také spadá časové hledisko, neboť se může stát, že se na základě zapálení žáků do aktivity motivace protáhne nebo naopak se uskuteční o dost rychleji a učitel tak zbyde více času, než předpokládal.

## 6.2 Kategorie k interpretaci získaných dat

### 1. Kategorie – Třída jako ukazatel

Z rozhovorů s našimi participanty vyplývá, že třída hraje pro učitele klíčovou roli v kontextu motivace. Tento poznatek vedl k vytvoření specifické kategorie během analýzy výroků, která se zaměřuje právě na roli třídy v motivaci. Tato kategorie dostala označení – třída jako ukazatel. Během rozhovorů s participanty několikrát zazněla fráze, která odkazovala na to, že učitelé volí motivaci především na základě složení třídy. P1: „*Jednak je to ta třída, to složení, věk, pohlaví, ... sestavení třídy, jaké ty děti jsou.*“, P3: „*Podle té třídy.*“ P5: „*protože znám složení té třídy*“, P6: „*No většinou podle složení třídy. Vždycky je to podle složení třídy. ... nepoužívám to vždycky, nepoužívám to s každou třídou. Některou třídou se to prostě neosvědčí, takže musím vymyslet něco jiného. Záleží na tom, jak to opravdu přijde.*“. Tyto výroky byly zastřešeny pod kód složení třídy. Z výroků vyplývá, že učitelky opravdu dbají na to, aby důkladně poznaly třídu, kterou zrovna vyučují a přizpůsobují žákům motivaci takzvaně na míru. Jsou tam také patrné rozdíly v motivaci s ohledem na věk žáků. Participanti uvedli, že je značný rozdíl při motivaci první třídy a například čtvrté třídy. P3: „*ti mladší jsou hlavně, jako takové ... použiju slovo, že je obalamutím na všem, když řeknu ve výtvarce, že teď svítí sluníčko, budeme malovat sluníčko. Tak oni se ani z okna nepodívají, že prší. Kdežto ti starší už neodpustí, že ta motivace musí být úplně na základě reálných věcí.*“. Učitelka zde poukazuje na určitou naivitu žáků. Dále také na to, že výuku starších ročníků musí stavět na reálných věcech,

protože žáci potřebují již ověřená fakta. Další velmi zajímavá informace, která vzešla po identifikaci rozhovorů je fakt, že se učitelé zaměřují na zkušenosti žáků a následně přizpůsobují motivaci konkrétně na žáky. P1: „*Jaké mají zkušenosti, s čím se setkaly/nesetkaly, s čím my jsme se třeba už setkali společně i v rámci jiných předmětů.*“, P5: „*Jo, základem všeho je určitě to, co znají děti. Vycházím z jejich zkušeností, především, protože když mají na co navázat, mají to za co uchopit, tak je to pro ně takový ten bod jistoty, kterou potřebují.*“ P7: „*Jako zkušenosti těch dětí.*“. Z kontextu výroků vyplývá, shoda názoru vybraných učitelek, jelikož zohledňují zkušenosti žáků, které považujeme za velmi přínosné, neboť jak jsme již zmiňovali v kapitole 2.3, proces učení je podle Heluse (2018) založený právě na daných zkušenostech. Při vyhodnocení dat jsme si také všimli, že učitelé berou v potaz i aktuální situaci ve třídě. P4: „*Zlomem nějaký situace, co je ve třídě.*“. Tato participantka uvedla, že je pro ni při motivaci důležitá aktuální situace ve třídě, a to s ohledem na počet žáků přítomných ve třídě daného dne, nebo vztahy mezi žáky, ale i to, co zrovna žáci řeší a je pro ně zrovna aktuální.

## 2. Kategorie – Touha po vědění

Tato kategorie vznikla na základě kódů, které vzbudili zájem o dané učivo, o nové učivo, nebo aby odhalili učitelé téma hodiny. Obecně můžeme říct, že se jedná o kategorii, která je, jakkoliv propojená s učivem. Nicméně toto zjištění nás zaskočilo, protože učitelé v rozhovorech uvádí pouze zájem o učivo, a ne o učení jako takové. P3: „*No to vzbudit zájem o ten problém, o učivo.*“, P7: „*Tak cílem je určitě vzbudit u dětí zájem, aby věděly, co je čeká. Jako vůbec to téma, takže vzbuzení zájmu a taky nějak získání té pozornosti...těch dětí. Motivace je o tom, aby opravdu ty děti jako to zajímalo, aby byly udržely si tu pozornost po dobu.*“. Jedna z učitelek v našem výzkumu konkrétně zdůrazňuje, že považuje zájem dětí o učivo za velké pozitivum. Tento pohled podporuje její přesvědčení o důležitosti angažovanosti a zájmu žáků při jejich učebním procesu. P6: „*No že to ty děti zaujme, to je velké pozitivum.*“. Zároveň se k tomuto poznatku váže také výrok další participantky, která zdůrazňuje, že by žáci měli mít přehled o tom, co se učí, a proto bychom motivaci měli zahrnout v úvodu hodiny a provázat ji tak s vhladem do tématu. P5: „*No, já už jsem možná trošku říkala, já si myslím, že děti mají vědět, proč se to učí, a k čemu to bude dobré pro ně. A pokud tohle to se podaří už v té motivaci, tak hlavně děti tady v tom mladším školním věku ty nasávají jak houby.*“. Poukazuje také na to, že pokud se nám podaří dobrá motivace v úvodu hodiny a vzbudíme v žácích dostatečný zájem o učivo, pak bude pro ně velmi snadné postřehnout a zapamatovat si, co nejvíce

informací. Když už se zmiňujeme o tématu hodiny, pak participantka číslo 7 taktéž zmínila, že motivaci využívá k tomu, aby žákům představila téma hodiny. P7: „*Takže asi faktor podle toho, jestli je to nové úplně učivo, nebo jestli je to třeba už nějaká zkušenost, znají s tím a nabaluje se to. Takže asi téma.*“. Dále participanti v rozhovorech uváděli, že motivace může být mnohdy jednoduchá, protože žáci mají vnitřní motivaci, kterou blíže specifikujeme v kapitole 1.2, mají touhu se učit a zajímají se. P5: „*Oni chtějí vědět, oni chtějí znát a ta motivace kolikrát může být z mé strany úplně jednoduchá.*“. V rozhovorech našich účastníků výzkumu se také objevila úvaha nad specifíčností každého předmětu. P2: „*Tak záleží určitě, co je to za předmět, jestli je to matematika, český jazyk anebo právě prvouka.*“. Tento poznatek nás upozorňuje na důležitost uvážení, jakou formu motivace zvolit v rámci jednotlivých předmětů.

### 3. Kategorie – Motivace k činnosti

Na základě analýzy rozhovorů s participanty jsme zjistili, že učitelky přistupují k motivaci žáků skrze aktivní zapojení do různorodých činností. Tento poznatek nám poskytuje důležitý náhled na jejich pedagogický přístup a strategie motivace ve vzdělávacím procesu. P1 „*skupinové hry, jestli teda třída dovolí skupinovou práci.*“ Participantka poukazuje také na hry, které jsou součástí skupinové práce. Podobně odpověděla také participantka číslo 5, která uvádí „*Pracují ve skupinkách, pracují ve dvojicích.*“, což vypovídá o tom, že tato forma práce je pro ně běžnou součástí výuky. Z těchto tvrzení vyplývá, že učitelky dávají přednost skupinové práci a rády ji využívají, snaží se rozvíjet spolupráci a komunikaci mezi spolužáky. Vidí v ní i motivační faktor, který žáky pohání k tomu, aby více pracovali. P3: „*Jo takže oni začnou okamžitě pracovat jiným tempem.*“. Učitelka přímo poznamenala, že je pro ni důležité, aby žáky práce bavila, proto volí různé činnosti, které nejsou úplně typické, ale v závěru žáci splní stejnou práci. Participantka číslo 2 poukazuje na to, že se snaží měnit činnosti v hodině a zároveň u toho pobízet žáky ke komunikaci. P2: „*... vůbec komunikovali, aby byli aktivní, aby se hlásili, aby projevovali vlastně nějaký svůj názor na to, o čem se zrovna v té hodině bavíme.*“. Oceňujeme, že učitelka dává žákům prostor na své názory a pobízí je k tomu, aby se nebáli je vyjádřit. Učitelky také v rozhovorech uvedly, že je důležité střídát činnosti, aby žáci neztratili pozornost a hodina je bavila. P6: „*že střídáme ty činnosti a hodně pracujeme v 1. třídě i na těch polštářcích, jakože na zemi, tak, aby oni si, jakože odpočinuli při tom a nemuseli v té lavici*“. Velmi se nám líbí, že učitelka zahrnuje činnosti mimo lavici. Je pro žáky více atraktivní než samotné sezení v lavici, kdy jsou žáci převážně v pasivní pozici. O různých postupech, které můžeme ve

vyučovací hodině použít, se zmiňujeme v teoretické části v kapitole číslo 3. Z analyzovaných výroků také vyplývá, že pokud aktivity žáky baví, tak ve třídě panuje dobrá nálada. P1: „*Mmmm, asi jako jednak ta dobrá nálada při tom, že to děláme rádi, to, co děláme a že ty děti chtějí a že se snaží. To je asi tak to nejdůležitější.*“. Toto tvrzení ukazuje na důležitost pozitivního přístupu a radosti z činností, které učitelka využívá v procesu výuky. Zmiňuje, že klíčovým prvkem pro úspěšnou motivaci je nejen radost z výuky, ale také vnímání dětí, že chtějí pracovat a snaží se. Učitelka tímto způsobem zdůrazňuje propojení s vnitřním uspokojením a osobním přínosem z výuky. Tím, že sama prožívá radost a nadšení z výuky, může předávat tuto energii a pozitivní náladu i svým žákům, což může pozitivně ovlivnit jejich motivaci a angažovanost při učení.

Kategorii číslo 2 a 3 jsme zahrnuli pod zastřešující pojem „Cesta k úspěchu“. Tím právě dáváme najevo naše vnímání těchto kategorií jako klíčových prvků, které formují prostředí podporující učení. Tyto kategorie reprezentují pomyslnou cestu, kterou žáci procházejí při svém vzdělávacím procesu. Tím, že se zaměřujeme na zájem žáků a motivujeme je k učení prostřednictvím různorodých aktivit, vytváříme podmínky pro jejich úspěch a rozvoj. Jsme přesvědčeni, že vzbuzením zájmu a motivaci k učení skrze konkrétní činnosti můžeme dosáhnout pozitivních výsledků a podpořit jejich učební proces.

#### 4. Kategorie – **Pomůcky a technologie jako návnada**

Z rozhovorů vyplynulo, že pomůcky jsou nedílnou součástí výuky všech participantů, a to zejména v návaznosti na motivaci. Použití různých pomůcek může být prostředkem k oživení výuky, zvýšení zájmu žáků a posílení jejich motivace k učení. P4: „*Jinak třeba zase používám obrázky, různé stříhání, karty, když probíráme třeba zvířata, tak žáci pracují s obrázky, které jsou na magnetickou tabuli.*“. Z výroku vyplývá, že participantka upřednostňuje používání obrázků ve výuce. Tento závěr naznačuje, že participantka vnímá obrázky jako efektivní nástroj pro vizualizaci a ilustraci učiva, což může přispět k lepšímu porozumění a zapamatování informací ze strany žáků. Tímto způsobem může použití obrázků podpořit interaktivitu ve výuce a posílit motivaci žáků k učení. Pro žáky je učení daleko přínosnější, pokud používají vizuální pomůcky. S tímto výrokem se také ztotožňuje participantka číslo 2, která uvádí „*Že se neučili jenom něco abstraktního, ale vyrobila jsem k tomu takové jakoby tvary geometrické, něco třeba na co si mohli sáhnout.*“. Líbí se nám, že učitelka využívá hmatatelné pomůcky a uvědomuje si, že je pro žáky dost přínosné si různé pomůcky/modely osahat. Dále také učitelka používá různé karty, které ve své výpovědi zmiňovala i učitelka číslo 5. P5: „*Mám zalaminovaných mraky věci, tyhle*



*šablony a pro každou třídu mám prostě několik beden tady těch připravených věcí.“. Z analýzy tohoto tvrzení vyplývá, že učitelka zařazuje do svých hodin spoustu různých materiálů, které má připravené a ví, kdy je využít. Učitelka zjevně klade důraz na předvídavost a přípravu své výuky, což může napomoci efektivnímu průběhu výukových aktivit. Použití konkrétních vizuálních pomůcek, jako jsou laminované šablony, může být prostředkem ke zvýšení interaktivity ve výuce. Z rozhovorů s participanty vyvstalo, že si učitelky pomůcky schovávají a mají jich spoustu v zásobě. P1: „*Já jsem měla, to mám, ty pomůcky, ty byly už vlastně z předloňska, doladila jsem ty pytlíčky s manuálními věcmi.“. Oceňujeme, že i přesto, že pomůcky byly již z předloňska, tak učitelka přizpůsobila obsah sáček podle třídy, což nám navazuje na první kategorii Třída jako ukazatel, kde se i tato participantka zmiňuje, že je důležité znát svou třídu a od toho vše odvíjet. V rozhovorech jsme také analyzovali, že učitelé využívají reálné pomůcky. P6: „*Někdy mám nějakou věc v ruce, maňáska, kašpárka, že třeba si na něco hrajeme, že někdy použiju úplně i třeba ze své domácnosti.“. Tento výrok naznačuje, že učitelka využívá různé nástroje a pomůcky, včetně maňásků a předmětů ze své domácnosti. Používání maňásků a dalších rekvizit může být způsobem, jak učivo udělat žákům zábavnější, atraktivnější a zvýšit tak jejich zapojení do výuky. Tento přístup může přinést do výuky prvky her a interakce. Předměty z domácnosti pak mohou přispět k autentičnosti a osobnímu propojení učiva s každodenním životem. Tento závěr naznačuje, že učitelé vnímají použití pomůcek jako prostředek k podpoře motivace žáků a aktivního zapojení do výuky.***

##### 5. Kategorie – Divadelní scéna

Daná kategorie vznikla na základě podobnosti kódů, které se vztahovali k divadelní scéně. P3: „*Dneska se dozvíme něco nového, slyšeli jste někdy o takový, jakože spíš takovou, jakože zahraju takovou trošičku divadelní hru takový ten úvod a oni se obyčejně na tohle to chytanou.“. Z tohoto výroku vyplývá, že učitelka využívá divadelní hru jako prostředek k podpoře motivace žáků. V návaznosti na motivaci se snaží vytvořit příjemné prostředí ve třídě, které žáky přiměje k aktivnímu zapojení ve výuce. Tímto způsobem učitelka reflektuje důležitost motivace pro efektivní učení a používá kreativních metod, jako je divadelní hra, aby podpořila zájem žáků o nové učivo. Participantka číslo dvě hereckou roli v hodině vnímá jako prostředek zaujetí žáků, který využívá během celé hodiny, a ne pouze v úvodu. Zmiňuje se také o důležitosti změny tónu hlasu. P2: „*Že musíte měnit hlasy, vlastně být tím hercem, abyste je zaujala.“. Tento výrok naznačuje, že učitelka vnímá svou roli nejen jako pedagoga, ale i jako herce, který se snaží zaujmout žáky.**

Vyjadřuje přesvědčení, že proměna hlasů a zapojení do různých rolí může být účinným způsobem, jak získat pozornost a zaujmout žáky během výuky. Můžeme si všimnout, že participantka 2 a 3 vnímají svou roli jako hereckou a jsou to právě ony, kdo se v herece mění. Zatímco participantky 5 a 6 vnímají, že se v herece promění žáci a přenesou tak hraní rolí přímo na ně. Určitá doporučení, jaký by měl učitel prvního stupně být, a jak kvalitně předat žákům učivo zmiňujeme v kapitole 3.1. P5: „... *ale když je takhle namotivuju, já řeknu, tak teď jste kosmonauti, zapněte si skafandry, připojte si dýchací přístroj, letíme k ředitelně pro příklady, tak oni opravdu utíkají, letí tam, donesou si je zpátky, sednou, vypočítají a letí pro nový. Prostě ta práce odsýpá.*“. Na tomto výroku si můžeme povšimnout, že participantka namotivovala žáky prostřednictvím role kosmonauta. Učitelka zvolila kreativní a zábavný přístup k podpoře motivace žáků. Poukazuje na to, že žáci jsou do práce velmi zapálení a v podstatě stačilo jen říct, aby si představili, že jsou kosmonauti. Myslíme si, že je to pro žáky velmi přínosná a zábavná forma učení v porovnání s klasickým plněním úkolů v lavici. Učitelka číslo 6 žáky namotivovala tím, že jim dala roli učitelů. P6: „*A oni byli ti učitelé, takže já jsem ji vlastně dneska teoreticky sama ze sebe nic nenaučila, protože já jsem jim neříkala úraz je když... nemoc je když, ale oni vlastně tím, jak se zapojili do té debaty, tak vlastně si vyvodili to učení.*“. Učitelka si uvědomuje, že se žáci nejvíce učí, když mají možnost diskutovat, vyjadřovat své názory a spolupracovat s ostatními. Nezastává klasickou frontální výuku, kdy žákům předá veškeré informace sama, ale zapojuje žáky do procesu a nechává je, aby se učili sami od sebe a na některé informace si přišli žáci sami.

## 6. Kategorie – Zapojení smyslů

Zapojení smyslů v motivaci může být důležitým prvkem ve vzdělávacím procesu, který pomáhá vytvářet efektivní a poutavé učení. Zapojení různých smyslů, jako jsou zrak, sluch, hmat, chuť a čich, může posílit zážitek z učení a zvýšit emocionální spojení s učivem. V rozhovorech s učitelkami jsme analyzovali, že do svých hodin zapojují využití právě smyslů samozřejmě s ohledem na učivo. V následujících tvrzeních můžeme vidět, že se participantky shodly na stejné aktivitě, i když se vůbec neznají, ale zvolenou aktivitu v návaznosti na učivo vyhodnotily stejně. P1: „*Tak jsme si prakticky vyzkoušeli, mmm, nějak používat ty smysly.*“ P6: „*A všechno, co si můžou osahat, vidět a ochutnat. Teď jsme v prvouce měli, ochutnávali jsme se zavázanýma očima. Bylo to výborný. Dělali jsme smysly a prožili jsme tu hodinu, teda úplně maximálně, takže.*“. Obě poukazují na to, že je pro žáky velmi přínosné, aby si vše prakticky vyzkoušeli. Zapojily do aktivity jak využití

hmatu, čichu tak i chuti. Můžeme tedy říct, že zapojení smyslů může být účinným způsobem, jak podpořit motivaci a zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Další smysly, které učitelky zapojují do svých hodin, jsou především zrak a sluch. V rozhovorech jsme zjistili, že zapojují do hodin převážně obrázky, nahrávky, interaktivní hry. P2: „*Taky si myslím, že hodně i nějak názorně malé děti slyší na obrázky, videa atd. Namotivovat i nějakou tou obrázkovou nebo i zvukovou technikou.*“. Učitelka se snaží využít názorného materiálu, jako jsou obrázky a videa, které mohou pomoci žákům lépe porozumět učivu a zaujmout je. Vizualizace a zvukové techniky mohou být efektivním prostředkem k motivaci žáků, protože zapojují smysly a umožňují žákům interaktivní a zábavný způsob učení. Použití těchto prostředků může lépe vzbudit jejich zájem, podpořit jejich kreativitu a pomoci jim tak lépe si zapamatovat a porozumět učivu. A v neposlední řadě učitelé zapojují využití různých gest, díky kterým obohacují jejich výklad. P3: „*Dělat různá gesta.*“.

#### 7. Kategorie – Jiskra pohybem

Z vyhodnocení rozhovorů vyplývá, že učitelky do svých vyučovacích hodin zapojují pohybové aktivity. Považují je za motivační a také za aktivizační. P5: „*jedna z aktivit určitě v každé hodině je taková nějaká rušnější část, kdy děti kvůli nějakému úkolu zvednu ze židle třeba na chodbu, běhají si pro příklady, které tam rozházím. Já nechci, aby seděli pořád v lavici.*“. Tento úryvek naznačuje, že učitel aktivně hledá způsoby, jak zapojit své žáky do výuky a zajistit, aby se necítili omezení seděním pouze na svých místech. Zdá se, že učitel preferuje pohyblivější přístup k výuce, který umožňuje žákům interakci s učivem a prostředím kolem nich. Můžeme také tento výrok interpretovat, jako snahu o podporu jejich fyzické zdatnosti a zapojení do učení skrze praktické činnosti. Také vnímáme, že participantka považuje pohybovou aktivitu jako součást hodiny již při plánování, zatímco participantka číslo 6 uvádí: „*dělat takový ty různé pohyby, který ho nějak stávají, že to už je na nich vidět, když se hlásí, oni prostě musí vyskočit, tak to si myslím, že v tu chvíli už jsou velmi unavení a potřebují prostě změnit ten prostor jakýmkoliv způsobem*“. Vnímáme zde rozdíl v tom, že tato učitelka nad pohybem uvažuje, jako nad aktivizující činností a aplikuje ji, až jsou žáci unavení. Můžeme tedy říct, že participantka považuje za důležité poskytnout žákům možnost změny prostoru nebo aktivity, aby mohli obnovit energii a začít se soustředit znovu. Tímto způsobem se snaží udržet žáky aktivní a zapojené po celou dobu výuky. Důležitost pohybu v hodině zmiňovaly také další dvě participantky. P1: „*Asi nějaké hravé, když je to součástí hry.*“, P7: „*nějaký ty pohybovky*“. Z rozhovorů

se nám vyvstaly závěry, že pohybové hry motivují žáky k pohybu a fyzické aktivitě, což pomáhá udržet jejich pozornost a angažovanost během výuky. Krátké přestávky na pohybové aktivity mohou pomoci zlepšit koncentraci a pozornost žáků, což má pozitivní vliv na jejich schopnost udržet se v procesu učení. Zařazení pohybových her do výuky může přinést různorodost a zábavu do učebního prostředí, což může pomoci udržet motivaci žáků a zvýšit jejich zájem o dané téma.

#### 8. Kategorie – Mluvené slovo a jeho moc

Na základě výpovědí všech zúčastněných participantů jsme dospěli k závěrům, že mluvené slovo je pro učitelky v hodinách klíčovým prvkem. Z hlediska motivace jsme analyzovali několik poznatků. Prvním z nich je fakt, že učitelky velmi často využívají ve svých hodinách motivační otázky. P2: „*Takže otázky jsou vlastně velká motivace.*“. Tyto otázky jsou nástrojem, kterým aktivně podněcují zájem žáků a přispívají k jejich angažovanosti ve vyučovací hodině. Dalším prvkem, který se snaží participantka zapojit do hodin je humor. P2: „*Humor. Snažím se ... humor, aby to bylo vtipné ... a zaujat je, aby se smáli.*“ Učitelka zde poukazuje, že je pro ni důležité, aby v hodině panovala přátelská a uvolněná atmosféra. Také tento výrok naznačuje, že se učitelka snaží využívat humor jako prostředek k tomu, aby své žáky pobavila a zaujala. Chce, aby její přístup byl vtipný a aby se žáci smáli. Téměř všechny participantky nezávisle na sobě v rozhovoru zmínily využití motivačních příběhů během výuky. P5: „*Takže určitě příběhy..., ty příběhy asi používám nejvíc je fakt.*“, P2: „*Já si myslím, že jsou to příběhy jednoznačně.*“, P4: „*... jsem třeba vyprávěla nějaký příběh. Já nevím něco smyšleného, takže takový a spíš asi spíš to vyprávění něco, co má, co má nějaký náboj, něco tajemného, asi takového, co ty děcka prostě okamžitě zaregistrují.*“. Tento výrok naznačuje, že učitelka považuje používání příběhů za účinný prostředek k motivaci žáků. Věří, že příběhy mají schopnost zaujmout děti a přimět je k aktivnímu zapojení do výuky. Zároveň zdůrazňuje důležitost příběhů s nějakým nábojem nebo tajemstvím, které podle ní dokážou zaujmout žáky ještě více. Dá se také identifikovat, že učitelka mluví o smyšleném příběhu, ale z výpovědi také vyplynulo, že participantky rády vypráví příběhy postavené na reálných základech a zkušenostech dětí, což se nám propojuje s kategorií Třída jako ukazatel, která se zaměřuje přímo na poznání žáků. Od příběhů se také dostáváme k pohádkám, které preferuje participantka číslo 3. P3: „*Z vlastní zkušenosti, z pohádek ... a ze současných nějakých příběhů*“. Z analýzy vyplynulo, že učitelka na základě zkušenosti se svými vlastními dětmi poznala spoustu pohádek a je díky tomu k žákům blíže. Snaží se tyto pohádky zařadit do svých hodin.

P3: „... hlavně se dostanou někam do pohádkového světa a pracuje se úplně jinak, než kdyby měli pocit, že je jenom učíme. Když motivujeme tak pohádkou. Ted' jsme se učili hodiny poznávat a zpravovali jsme hodiny Křemílkovi a Vochomůrkovi, tak prostě...asi ty pohádky bych nejvíc.“. Z výpovědi učitelky vyplývá, že vidí pohádky jako účinný prostředek motivace a způsob, jakým lze změnit atmosféru ve třídě. Pohádkový svět umožňuje dětem zapojit se do učení zábavným způsobem a vnímat vzdělávání jako inspirativní a zábavnou činnost. Používání pohádek vede k tomu, že se děti dostávají do prostředí fantazie a učí se jiným způsobem než prostým výkladem. Pohádky tak mohou být jedním z neúčinnějších prostředků motivace pro žáky na 1. stupni.

Kategorie 4, 5, 6, 7 a 8 jsme si zastřešili pod jeden pojem Otevření brány k učení. Učinili jsme tak z toho důvodu, že tyto kategorie vnímáme jako určitý prostředek, který otevírá cestu k učení a pomáhá tak žákům dojít k určitému cíli.

#### 9. Kategorie – Temná stránka motivace

Při vyhodnocování rozhovorů jsme si všimli několika opakujících se prvků v projevech týkajících se určitých negativních aspektů motivace. Tyto výroky jsme důkladně kódovali a vznikla nám samostatná kategorie, kterou jsme pojmenovali jako Temná stránka motivace. Prvním negativem, které participantky zmiňovaly, byl čas. P2: „*Neměla by být dlouho, zároveň i moc krátká, takže určitě, čas tam roli hraje.*“. Z tvrzení vyplývá, že učitelka klade důraz na časové hledisko motivace, a především se staví odmítavě k jejímu delšímu trvání, to znamená, že jde přímo po časovém hledisku aktivity. Zatímco participantka číslo 3 nahlíží na časovou dotaci z hlediska vyučovací hodiny, protože kdyby zahrнула do vyučovací hodiny motivaci, jakou by chtěla, tak jí bohužel nevystačí časová dotace na učivo. P3: „... *nooo v některých věcech jako úplně motivaci nepoužíváme jenom z toho důvodu, že je zdlouhavá, ne na všechno jde motivovat.*“. Tuto myšlenku jsme analyzovali i u participantky číslo 1. P1: „*Mmmm, nesmí se to přehánět. Nesmí se furt motivovat, motivovat a pak zapomeneme jako, že máme i odučit a něco splnit. Že zase jako hrát si pořád eee nejde, protože ta časová dotace je na to strašně malá a člověk by kolikrát potřeboval dost hodin.*“. Z výroku dále vyplývá, že bychom motivaci neměli přehánět. Můžeme tedy říct, že učitelky 3 a 1 se shodují na stejném názoru. Dalším negativem motivace může být zvolená suchá motivace. P3: „*No motivovat slovy, že děti loni to zvládly.*“. Výrok naznačuje, že použití suché motivace, jako je jednoduché odkazování na předešlé ročníky nemusí být efektivním prostředkem motivace. Zmiňovaná věta "dětí loni to zvládly" nenabízí dostatečnou podporu či přímý podnět k současnému úsilí a může být

vnímána jako chladná a bezvýrazná. Takový přístup by mohl vést k nedostatečné motivaci a nedostatečnému zapojení žáků do vzdělávacích aktivit. Dále jako suchou motivaci můžeme označit pouhé sdělení tématu hodiny. P6: „*Jako určitě to nefunguje, že rovnou s nějakým řeknu zápisem nebo jednostranně, jakože dnes si povykládáme třeba, jak jsme měli jednat jo, zdraví a nemoc. Takže co je zdraví, co je nemoc a takový jako stroze.*“. P2: „... *že asi úplně nějaká taková ta nejhorší motivace je jenom třeba tak nějak suše říct: „Dneska budeme dělat to a to, naučíme se na tom to a to.*“. Tyto výroky naznačují, že jednou z nejméně efektivních forem motivace je předávání informací o tom, co budou žáci dělat a co se v hodině naučí, bez jakéhokoli zajímavého kontextu či emocionálního podnětu. Pouhé suché a přímé sdělení obsahu výuky nevytváří dostatečný zájem nebo motivaci u žáků. Další případ, kdy nemusí motivace fungovat tak, jak si ji učitelky naplánovaly, je případ, že ji žáci odmítnou. P2: „*Že to nemají rádi, že se jim to nelíbí. Takže vy třeba očekáváte, že děti budou nadšené, že budou zpívat a hrát pohádku, budou mít na sobě kostým, že to předvedou rodičům a dvě děti se skoro u toho rozbrečí, že to vlastně nemají rádi.*“. Zde analyzujeme, že předpokládané nadšení dětí pro určitou činnost nemusí vždy odpovídat skutečnosti. I když učitelé mohou očekávat, že děti budou nadšené z určitých aktivit, jako je zpívání, hraní pohádek nebo předvádění před rodiči, může se stát, že některým dětem se tyto činnosti nezamlouvají, a dokonce je mohou aktivně odmítat. Tento výrok zdůrazňuje důležitost respektování individuálních preferencí a emocí dětí při plánování a provádění vzdělávacích aktivit. Místo toho, aby byly činnosti vnucovány dětem, je vhodné hledat způsoby, jak je zapojit do aktivit, které je opravdu zaujmou a motivují. Další ovlivňující faktor je aktuální dění ve třídě. P1: „*Takže jo, hodina se může úplně totálně zvrtnout, tím pádem i ta motivace selže.*“. Participantka zde zmiňuje, že pokud jsou žáci neukáznění a ona je musí neustále okřikovat, pak nemusí motivace vyjít tak, jak si ji naplánovala.

### 6.3 Kategorie postupů motivace z pozorování

Díky použití tabletu přímo během pozorování jsme měli možnost zapisovat data přímo do elektronického formátu, což nám ušetřilo čas, který bychom jinak strávili přepisováním. Díky tomuto kroku jsme získali více času pro samotnou analýzu získaných informací a detailnější zhodnocení pozorování. Pro vyhodnocení jsme se rozhodli použít otevřené kódování, kde jsme postupovali kroky podle publikace od autorky Šed'ové (2014). Jakmile jsme všechny přepisy z pozorování podrobili detailní analýze, vyvstaly nám kódy, které jsme rozřadili do 5 kategorií, přehled kategorií se nachází v tabulce číslo 5. Při komparaci

obou výzkumných metod, jsme pozorování rozdělili do tří částí (úvodní, hlavní a závěrečnou), abychom získali detailnější přehled o tom, kdy jakou strategii participantů zařazují.

Tabulka 5 Kódy a kategorie pozorování

Participant	Mluvené slovo a jeho moc	Pomůcky a technologie jako návnada	Motivace skrze obrázky	Divadelní scéna	Aktivita mimo lavici
P1	Otázky	2x Ukázka reálných pomůcek	Obrázky	–	–
P2	Otázky	–	Obrázky		–
P3	Pohádka, pochvala	–	Obrázky	Práce s hlasem, gesta, hraní rolí	–
P4	Otázky	Kartičky	–	Dramatizace	Skupinová práce
P5	Otázky	Kartičky	Obrázky	Dramatizace	–
P6	Otázky	Reálné předměty, interaktivní hra	Obrázky	Hraní rolí	–
P7	Otázky	Tajenka	–	–	Pohybová hra

Nyní si popíšeme jednotlivé případy detailněji. Jedná se o uvedení kódů, které vyvstaly při analýze pozorování a následnou komparací s rozhovorem.

### **Participantka č. 1**

Na úvod hodiny jsme zaznamenali využití otázek, které se vztahovaly k opakování učiva z předešlé hodiny „*Jaké je roční období?, Jaké měsíce patří do zimy?, Jaké roční období bylo před zimou?, Jaké měsíce patří do podzimu?*“. V hlavní části jsme analyzovali, že učitelka využila představení učiva za pomoci motivační strategie s využitím obrázků, kdy ukazovala na tabuli, kde měla připevněné obrázky a pokládala žákům různé otázky, které se vztahovaly ke smyslům. Dále dvakrát zapojila motivační strategii formou ukázky, která proběhla v podobě nachystaných dvou lahviček, ve kterých bylo něco ukryto, žáci měli odhalit jejich obsah. Druhá aktivita proběhla formou odhalení obsahu pytlíčků za pomoci využití smyslů. V závěru hodiny jsme nezaznamenali žádnou motivační aktivitu. Co se týče komparace rozhovoru a pozorování, tak usuzujeme, že jsme měli možnost v hodině vidět strategii motivace, které nám participantka následně uvedla v rozhovoru.

V rozhovoru se učitelka zmínila, že volí motivaci především na základě věku žáků. Myslíme si, že aktivity byly zvoleny s ohledem na věk, dále uvádí, že jako motivační strategii označuje zapojení her, kterou jsme při pozorování také zaznamenali.

### **Participantka č. 2**

Na úvod hodiny jsme zaznamenali využití otázek, které se vztahovaly k opakování učiva z předešlé hodiny „*Pamatujete si, jak jsme dělali ty zoubky? Co jsme do nich lepili? Kdo ví, co máme papat, abychom byli zdraví? Co jsme lepili do zamračeného zoubku?*“. Dále jsme během pozorování zaznamenali využití motivační strategie skrze obrázky, které učitelka žákům ukazovala, a následně si o nich povídali. Během závěru hodiny jsme nezaznamenali žádnou motivaci. Při porovnání pozorování s následným rozhovorem s učitelkou jsme usoudili, že diskuzi považuje také jako motivační strategii. Během rozhovoru také zdůraznila, že otázky vnímá jako motivační strategii, což jsme také analyzovali v pozorování, neboť je využívala napříč celou vyučovací hodinou. Učitelka dále zmiňovala, že velmi často využívá motivaci skrze příběhy, že zapojuje do hodin videa, ale ani jednu z aktivit jsme bohužel neměli možnost při pozorování vidět.

### **Participantka č. 3**

V úvodu hodiny jsme vyhodnotili jako motivační strategii způsob projevu učitelky, který působil herecky, učitelka pracovala s hlasem a s gesty. Využila také motivaci skrze pohádku v podobě přirovnání stejné aktivity, jakou dělali postavičky přímo v příběhu. Další využití motivace jsme zaznamenali během hlavní části hodiny, kdy učitelka využila motivaci skrze obrázky, které provázely zbytek hodiny, dále také dala žákům prostor stát se učiteli, což analyzujeme jako motivační strategii skrze hraní rolí. V závěru hodiny jsme zaznamenali motivaci skrze pochvalu. Po srovnání s rozhovorem jsme si ověřili správnost naší analýzy. Zjistili jsme, že to, co jsme identifikovali jako motivační strategie, bylo skutečně využíváno učitelkou vědomě a s cílem motivovat žáky.

### **Participantka č. 4**

Na začátku hodiny učitelka pokládala žákům otázky, které se vztahovaly k tématu hodiny „*Proč si myslíte, že je důležité vědět, kolikátého je? Co nám k tomu slouží, abychom věděli, kolikátého je a co je za den? Víte, kdy máte svátek?*“, tyto otázky jsme analyzovali jako strategii motivačních otázek, které uvádí žáky do tématu. Během hlavní části výuky jsme rozklíčovali hned tři motivační strategie. Jednalo se o motivaci skrze dramatizaci, kdy žáci předváděli stavění sněhuláka, motivaci hrou, která spočívala v tom, že žáci ve skupinách



mezi sebou soutěžili ve cvrnkání kuliček a motivaci skrze lístečky, kde učitelka měla uvedené části dne. Na závěr hodiny využila učitelka motivaci skrze pochvalu „Chtěla bych vás pochválit, že jste dávali pozor a hezky jste pracovali.“. Při analýze rozhovoru jsme zjistili, že participantka tihne při motivaci k využívání obrázků, my jsme však tuto strategii během pozorování nezaznamenali. Co je však totožné a vyplývá to jak z rozhovoru, tak i z pozorování je využití motivace skrze nastříhané lístečky, se kterými žáci pracují.

### **Participantka č. 5**

Během pozorované hodiny jsme analyzovali tři motivační strategie. Hned v úvodu hodiny učitelka využila motivaci skrze obrázky, kdy vystavila na tabuli obrázky, které se týkali tématu hodiny. Žáků se následně zeptala na otázky „*Co nás dneska čeká? Vidíte na tabuli nějakou přípravu?*“. Poté jsme zaregistrovali motivaci hrou, kdy žáci vzájemně hádali, co dělají za povolání jejich rodiče. Třetí motivační strategií, kterou jsme v hodině zaznamenali, bylo použití laminovaných puzzlů. Na konci hodiny jsme neidentifikovali žádnou z motivačních strategií. V komparaci s rozhovorem musíme konstatovat, že námi analyzované strategie, jsou opravdu pro učitelku vystihující. Uvedla, že ráda zvedá žáky ze židlí, což jsme při pozorování viděli. Dále pracuje s pomůckami, jako jsou různé kartičky, obrázky. Během rozhovoru nám i ukázala množství, které má schované již z minulých let, proto považujeme využití těchto materiálů za její motivační strategii, kterou často zařazuje do svých hodin. Dále se zmínila, že otázky pro ni zastávají motivační roli.

### **Participantka č. 6**

V úvodu hodiny jsme zaznamenali využití otázek, které se vztahovaly k opakování učiva z předešlé hodiny „*Když si vzpomeneme na minulou prvouku, co jsme se učili? Vzpomenete si, když se rozhlédnete po třídě, co jsme se učili? O čem jsme si ještě povídali?*“. Během hlavní části hodiny jsme analyzovali, že učitelka ráda zapojuje žáky do hodiny a využívá především praktické ukázky. Identifikovali jsme tři motivační strategie. Jako první do hodiny zapojila motivaci skrze scénku, kdy žáci samostatně sehráli přivolání záchranné služby a následné ošetření pacienta. Následně motivovala žáky skrze obrázky, kdy každý žák obdržel jednu obrázkovou kartu, a následovaly aktivity, které byly s nimi spojené. Poslední třetí motivační strategií, která se promítla v pozorované hodině, byla motivace skrze reálné předměty, kdy učitelka do hodiny přinesla tři lékárničky, se kterými následně pracovali. V závěru hodiny jsme pozorovali motivaci skrze digitální hru. Během rozhovoru učitelka několikrát zmínila využití vizuálních pomůcek/reálných pomůcek. Na základě pozorování musíme konstatovat, že jsme tuto motivační strategii během hodiny

viděli a učitelka s těmito pomůckami pracovala téměř celou hodinu. Dále učitelka zmiňovala střídání činností během výuky, tento výrok je podle nás pravdivý, protože hodina byla pestrá a žáci byli jak v lavicích, tak na polštářích, a i se pohybovali po třídě.

### **Participantka č. 7**

Na začátku hodiny jsme pozorovali, že participantka zapojila opakující otázky k učivu „*Kdo mi prozradí, co se teď učíme v prvouce?*“. Následovala motivace skrze pohybovou hru, kdy se žáci postaví za židličku a učitelka jim říká části těla, na které mají ukázat. Poté navázala na odhalení tématu hodiny, kdy využila tajenku. Poté jsme až analyzovali motivační strategii ke konci hodiny, kdy učitelka zahrnula zpěv písní, který byl doprovázen o pohyb. Učitelka během rozhovoru uvedla, že je jejím cílem skrze motivaci vzbudit zájem žáků, což se nám i projevilo při analýze pozorování, kdy v úvodní části hodiny využila tři různé aktivity, které navazovaly na téma hodiny. Dále se zmiňovala, že na její třídu platí motivace odměnou, uvedla karty, které nyní žáci sbírají. Toto předání karet jsme v hodině neviděli, protože žáci nestihli dokončit práci.

## 7 ZÁVĚR VÝZKUMU, DISKUZE

V následující kapitole se budeme věnovat jak odpovědím na výzkumné otázky, které jsme si položili v předcházející kapitole 4.2, tak i na závěry, které jsme vyvodili z analýzy dat pomocí obou zvolených metod. Po zhodnocení výsledků se zaměříme také na limity našeho výzkumu.

Nejprve se budeme zabývat odpověďmi na naše výzkumné otázky, které se váží na cíle výzkumu. Hlavní výzkumná otázka zní:

### **Jaké strategie motivace k učení využívají učitelé u žáků na 1. stupni ZŠ?**

Učitelé na 1. stupni ZŠ využívají různé strategie motivace k učení, které se snaží aktivovat zájem a angažovanost žáků. Do učebního procesu zahrnují učitelé několik druhů motivačních strategií. Jednou strategií je motivace skrze slovo. Ta zahrnuje různé formy komunikace, jako jsou motivující otázky, které žáky podněcují k zamyšlení a aktivnímu přemýšlení. Dále sem patří vyprávění příběhů, buď smyšlených či reálných, které mohou žákům pomoci lépe si představit a zapamatovat si dané učivo. Učitelé také často využívají pohádky, které mají nejen zábavný charakter, ale mohou i podpořit učení různými způsoby, protože jsou jim velmi blízké. Můžeme zde zařadit také využití humoru. Další motivační strategii spojujeme s využitím pomůcek, které vizualizují učivo a podporují tak učení. Zahrnujeme zde použití obrázků, které ilustrují danou problematiku/učivo, nebo modely a materiály, které si žáci mohou vyzkoušet či prozkoumat, osahat. Hodnotící karty mohou být užitečné při posuzování a hodnocení výsledků práce žáků, což může být dalším motivujícím faktorem. Další motivační strategii, kterou učitelé využívají ve svých hodinách je pohyb jako prostředek motivace. Různé aktivity spojené s fyzickou aktivitou, jako jsou pohybové hry, tanec, scénky nebo závody, nejenže přinášejí zábavu do výuky, ale také podporují interakci mezi žáky a jejich aktivní účast ve výuce. Existují i strategie, které nejsou v hodinách tak běžné, jako třeba motivace ochutnávkou. Můžeme tedy říct, že učitelé na 1. stupni ZŠ kombinují různé strategie motivace k učení, aby podpořili zájem a angažovanost žáků a pomohli jim dosáhnout maximálního učebního úspěchu.

Nyní se zaměříme na odpovědi, které se vztahují k dílčím výzkumným otázkám, které vycházejí z dílčích cílů našeho výzkumu. Tyto otázky nám pomohou lépe porozumět strategiím motivace k učení, které volí učitelé na 1. stupni ZŠ.

**Jaká jsou východiska pro volbu postupů ke zvýšení motivace žáků k učení na 1. stupni ZŠ?**

Učitelé se při volbě vhodné motivační strategie pro své žáky řídí několika klíčovými hledisky, která pečlivě zvažují. Jedním z těchto základních kritérií je jejich zkušenost s konkrétními žáky. Je pro ně podstatné, aby jejich motivace byla specificky zaměřena na danou třídu, což v konečném důsledku výrazně zvyšuje její účinnost a přínos pro vzdělávací proces. Poté je jedním z faktorů samotná zkušenost žáků. Učitelé se snaží volit takové aktivity, které jsou založeny na jejich zkušenostech, jak již s danou aktivitou nebo propojeny s konkrétní zkušeností z jejich života. Dále významnou roli hraje složení třídy, neboť učitelé mají přehled o individuálních zájmech svých žáků. Právě s ohledem na tyto zájmy chtějí přizpůsobit motivaci, což napomáhá k vytvoření pozitivního prostředí pro jejich učení a rozvoj. Dalším klíčovým faktorem, který ovlivňuje výběr motivační strategie, je aktuálně probírané učivo. Učitelé jsou si vědomi toho, že vhodně zvolená motivace v úvodu vyučovací hodiny zaujme žáky a přivede je tak k aktivní účasti ve výuce. Pečlivě vybírají motivaci, která bude pro aktuální učivo nejvhodnější. Takový přístup k motivaci reflektuje jejich snahu vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí podporováni, motivováni a zapojeni do procesu učení. Dalším východiskem pro volbu postupů je temná stránka motivace. Učitelé při volbě motivace musí také brát v potaz časové hledisko nebo účinnost motivace. Jsou připraveni na to, že během motivace může dojít k určitému odmítnutí ze strany žáků a na základě toho, musí reagovat a motivační strategii pozměnit nebo dokonce i ukončit.

**Jaké způsoby k zvýšení motivace k učení využívají učitelé u žáků na 1. stupni ZŠ?**

Z výpovědí učitelů je zřejmé, že učitelé se při přizpůsobování motivace k učení zaměřují především na dva klíčové způsoby. První z nich je volena za účelem je probudit zájem o učivo, snaží se žáky motivovat k tomu, aby měli touhu se vzdělávat určitému obsahu, chtějí vzbudit jejich vnitřní motivaci nebo vyvolat zájem o učivo z jejich strany. Druhým významným přístupem je motivace k činnosti, která klade důraz na aktivní zapojení žáků do výuky. Analýza ukazuje, že pro tyto záměry volí učitelé takové strategie, které se snaží aktivně zapojit žáky. Různé strategie přináší různou míru zapojení. Přičemž žádná není pasivní.



Obrázek 3 Vlastní schéma zapojujících aktivit

Toto schéma představuje zapojení žáků do motivačních strategií. Jsou způsoby, které vedou k plnému zapojení žáka do motivační strategie, jedná se o využití pohybu a aktivit mimo lavici, jako jsou různé soutěže. Na druhé straně jsou strategie, které mají potenciál zapojit žáky pouze částečně, sem spadají strategie jako využití pomůcek a technologií, mluvené slovo a jeho moc nebo využití obrázků. Mezi nimi jsou způsoby, které v sobě obsahují jak strategie plně zapojující například divadelní scéna žáků, tak částečně zapojující herecké scénky učitele. Záleží, jak je daná strategie uchopena. Můžeme sem zde zařadit i zapojení smyslů, pokud se jedná o využití hmatu, chuti, můžeme ji označit za plně zapojující, pokud se jedná jen o nějaký doplňkový materiál například poslechu, můžeme strategii označit jako částečně zapojující.

### **Jaké postupy k zvýšení motivace k učení využívají učitelé 1. stupně ZŠ ve výuce?**

Z analýzy výsledků našeho výzkumu vyplývá, že motivace je klíčovým prvkem ve výuce prvouky na 1. stupni ZŠ, a to především v úvodní a hlavní části vyučovací hodiny.

Tabulka 6 Nejčastější model postupu při motivaci

Začátek hodiny	Návaznost	Průběh hodiny	Konec hodiny
Podněcující otázky	Motivační otázky	Pohybové hry	Pochvala
Návodné otázky	Odhalení tématu	Scénky	Digitální hra
Motivační otázky	Ukázky	Manipulace	Motivační karty

Učitelé v úvodní fázi hodiny často volí převážně otázky. Jedná se o dva postupy. Buď učitelé využijí opakující otázky, aby si s žáky připomněli, co se učili v minulé hodině nebo rovnou začnou s otázkami, které mají za cíl nalákat žáky do nového tématu. Na začátku hodiny v návaznosti na otázky často používají interaktivní prvky, jako jsou křížovky, motivační otázky (bereme to z pohledu, kdy učitelka zapojila na začátku hodiny otázky vztažené k opakování) či obrázky spojené s učivem, které mají za úkol zaujmout a připravit žáky na následující učení. V hlavní části hodiny pak učitelé využívají především praktické aktivity, které zapojují žáky přímo do procesu učení. To může zahrnovat hry, názorné ukázky, manipulaci s modely nebo i scénky, kde se žáci stávají aktivními účastníky a mají možnost prakticky aplikovat a prohloubit si své znalosti a zkušenosti. V závěru hodiny pak využívají hodnocení, jak žáci pracovali. Použijí klasickou pochvalu anebo motivační karty. Celkově lze tedy říci, že motivace hraje významnou roli v procesu učení a učitelé využívají široké spektrum metod a strategií, aby žáky co nejlépe zapojili do výuky a podpořili jejich zájem o přírodní vědy.

## 7.1 Diskuze

Hlavním zjištěním výzkumu je, že učitelé využívají ve svých strategiích převážně otázky, příběhy, dramatizační prvky, různorodost pomůcek. To je v souladu s teorií, která říká, že hlavním nástrojem je komunikace. Další zjištění se týká skutečnosti, že učitelé našeho výzkumu využívají takové motivační strategie, které mají potenciál zapojovat žáky. Snaha o zapojení je patrná u několika motivačních strategií, jako jsou například různé pohybové aktivity, soutěže nebo diskuze. Dále také participantů zdůrazňují zapojení vlastní zkušeností žáků. To je ve shodě s autory Bagaskara et al. (2022), kteří ve své studii uvádí, že by učitel měl znát zájmy svých žáků, následně propojovat aktivity s reálným životem, neměla by chybět rozmanitost hodin a v neposlední řadě by měl učitel žáky chválit. Nicméně nelze tvrdit, že zapojení je na úrovni propracovaných konstruktivistických didaktických strategií. Co se týká postupu ve výuce, pak začátek hodiny byl často věnován podněcujícím otázkám a dále navazovaly různé motivační prvky, které jsou jako celek zařazeny do úvodu hodiny například aktivity spojené s odhalením tématu. To je v souladu s doporučenou strukturou výuky, která má začínat motivační fází. V porovnání se zahraničním výzkumem od autorů Ninković et al. (2022) se rozcházíme v zjištěních, neboť autoři poukazují na využití digitálních technologií především počítačů. Nejedná se však o použití učitelem, ale přímo studenty. Z našich výsledků vyplývá, že digitální technologie využívají učitelé a to především na promítání videí, obrázků nebo her. Pavelková et al.

(2010) ve studii uvádí, že žáci České republiky mají strach ze selhání. Z našeho výzkumu tyto výsledky sice nevyplývají, ale zmiňujeme se o této obavě z teoretické části v podkapitole 2.3. Taktéž zde zdůrazňují, že velký význam a vliv na žákovu motivaci k učení mají jeho rodiče. Opět toto zjištění nemůžeme z výsledků našeho výzkumu potvrdit, ale autoři, o které se opíráme v teoretické části, na vliv rodičů taktéž upozorňují, viz podkapitola 2.3.

## 7.2 Limity výzkumu

Vzhledem k tomu, že se jednalo o první realizovaný výzkum, tak identifikujeme jako hlavní limit nezkušenost výzkumníka. Tato nezkušenost mohla ovlivnit kvalitu sběru dat, interpretaci výsledků a celkovou spolehlivost výzkumu. Během realizace rozhovorů s participanty jsme zaznamenali další limit v podobě častého používání návodných otázek, kterými jsme mohli nasměrovávat učitelky k odpovědím. Nedostatečně osvojené dovednosti ve vedení rozhovoru, vedly k tomu, že i přes vědomí postupu vedení polostrukturovaného rozhovoru, jsme se nevyhnuli podněcujícím odpovědím. Na druhou stranu jsme se snažili analýzu dat vést opatrněji tak, aby byla zachována spolehlivost výsledků. Dalším limitem je omezený počet participantů výzkumu. Do výzkumu se zapojily pouze ženy, což označujeme taktéž za limit. Proto by měly být výsledky prezentovány s ohledem na tuto skutečnost. Navíc také s tím vědomím, že muži mohou využívat ještě jiné motivační strategie. Pozorování se realizovalo u každé z participantek pouze jednou, což považujeme také za limit našeho výzkumu, protože si myslíme, že více opakovaných návštěv by mohlo poskytnout komplexnější pohled na strategie motivace, které učitelky zahrnují do svých hodin. Poslední věc, která nás limitovala, byl čas. Během realizace výzkumu jsme se potýkali s různými školními prázdninami, což vedlo k nevyhnutelnému odkládání plánovaných pozorování a rozhovorů. Tento fakt způsobil, že jsme se ocitli v časovém tlaku při vyhodnocování získaných dat a interpretaci výsledků.

## 7.3 Doporučení pro praxi

Bylo zjištěno, že učitelé začínají vyučovací hodinu podněcujícími otázkami. V rámci toho doporučujeme rozvíjet kvalitnější modely podněcujících otázek, které umožňují učení žáků, neboť zapojují vyšší kognitivní procesy. Doporučujeme literaturu od autorky Meškové (2012) Motivace žáků efektivní komunikací, nebo publikaci od autorů Šalamounová et al. (2009) Komunikace ve školní třídě. V praxi je důležité nejenom teoreticky pochopit principy motivace žáků, ale také je efektivně aplikovat ve vyučovacím

procesu, proto bychom doporučili různé workshopy, webináře například přes portál Učitelnice, kde jsou semináře s odborníky a jsou velmi dobře zpracované. Tyto akce by učitelům mohly poskytnout prostor k seznámení se s novými metodami a strategiemi motivace, které mohou následně aplikovat ve své každodenní práci. Dále je důležité, aby učitelé měli k dispozici metodiky a doporučení pro vhodné postupy motivace v učebním procesu. Tyto materiály by měly obsahovat osvědčené postupy a zároveň upozorňovat na potenciální rizika, jako je přemotivovanost žáků nebo neúspěšné nakládání s časem. Učitelé by měli mít v zásobě několik řešení, kdy by došlo k odmítnutí motivace ze strany žáků. Kromě toho je důležité vytvořit prostředí, kde si učitelé mohou navzájem vyměňovat své zkušenosti a postřehy týkající se motivace žáků. Diskuze a sdílení úspěchů a neúspěchů mohou být velmi inspirativní a přispět k profesnímu rozvoji všech zúčastněných. Tímto způsobem mohou učitelé společně hledat nové přístupy a inovativní řešení pro efektivní motivaci žáků v jejich učebním procesu.



## ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zabývali strategiemi, které učitelé využívají ke zvýšení motivace žáků k učení na 1. stupni základních škol. V teoretické části jsme se nejprve zaměřili na obecný úvod do tématu, kde jsme porovnali několik definic motivace od autorů, kteří se jí zabývají. Dále jsme v této kapitole uvedli základní dělení motivace a to na vnitřní a vnější, v návaznosti na využití v základní škole. Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na několik klíčových oblastí souvisejících s lidským učením. Vymezili jsme si několik definic učení a jeho význam v kontextu žákovského vzdělávání, přičemž jsme zdůraznili roli motivace. Dále jsme zkoumali jak vnitřní, tak vnější zdroje motivace k učení, jako jsou pocit úspěchu, neúspěch, strach ze školy a školní nuda. Následně jsme se zabývali procesem hodnocení a také je součástí této kapitoly bezpochyby výkonová motivace a motivace k učení, což byl pro naši práci důležitý pojem. V poslední třetí kapitole teoretické části se zaměřujeme na postupy, kterými lze zvýšit motivaci a také na samotné aktéry motivace a to na žáka a učitele. V poslední třetí kapitole teoretické části se zaměřujeme na postupy, kterými lze zvýšit motivaci a také na samotné aktéry motivace a to na žáka a učitele. Uvádíme zde také několik strategií motivace, například hodnocení žáků, využití odměn a trestů. Dále poukazujeme na komunikaci, která je ve vzdělávacím procesu klíčová, protože učitel a žáci spolu nepřetržitě komunikují a to jak verbálně, tak i neverbálně.

Plynule jsme navázali na praktickou část diplomové práce, jejímž hlavním cílem bylo zjistit, jaké strategie motivace k učení uplatňují učitelé na prvním stupni základních škol. Abychom naplnili tento cíl, tak jsme pro náš výzkum zvolili dvě výzkumné metody. Na tento hlavní cíl jsme navázali dílčí cíle, na které jsme podrobně odpověděli v závěrečné diskuzi. Jako první metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který nám poskytl detailní pohled na přístupy učitelů k motivaci žáků. Během těchto rozhovorů byli učitelé dotazováni na jejich postupy, strategie a zkušenosti s motivací žáků k učení ve výuce. Druhou výzkumnou metodou bylo pozorování, které nám umožnilo získat konkrétní náhled na to, jak motivace probíhá v reálném vyučování.

Do výzkumu jsme zapojili sedm participantů, u kterých jsme aplikovali obě výzkumné metody. Jak již z teorie vyplynulo, motivace k učení hraje klíčovou roli ve vyučovacím procesu na 1. stupni ZŠ, proto se učitelé snaží využívat různé metody, které mají za cíl zajistit, aby žáci zůstali angažovaní a soustředění. Výzkum ukázal, že škála používaných motivačních strategií je velmi rozmanitá. Mezi strategie motivace můžeme zahrnout

využití pohybových her, vyprávění různých příběhů nebo pohádek, manipulace s různými modely, využití obrázků nebo videí.

Díky této práci jsme získali nový pohled na motivační strategie, které využívají učitelé ve své praxi. Naše poznatky můžeme označit jako cenný zdroj informací pro naši vlastní pedagogickou praxi. Jsme přesvědčeni, že pochopení složitostí motivace žáků k učení a technik motivace přinese významné vylepšení našeho pedagogického přístupu. Získané poznatky nám umožní lépe porozumět individuálním potřebám našich žáků a efektivněji reagovat na jejich motivaci a demotivaci. Díky této znalosti budeme schopni vytvořit prostředí, které bude podporovat jejich učení a rozvoj. Tímto způsobem se nejen zlepšíme jako pedagogové, ale také přispějeme ke zvýšení úspěšnosti a spokojenosti našich žáků ve vzdělávacím procesu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Bagaskara, A. H., Nur, T., & Herdiana, Y. (2022). Teacher's Strategy in Improving Student's Learning Motivatio. *Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 2(2), 34–40. <https://doi.org/10.54892/jpgmi.v2i02.245>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada.
- Dvořáková, M. (2007). *Hodnocení vyučování*. In A. Vališová & H. Kasíková (Ed.), *Pedagogika pro učitele* (s. 243–256). Grada.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Grada.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Paido
- Georgy, G., & Kaufeldt, M. (2015). *The motivated brain: improving student attention, engagement, and perseverance*. ASCD.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
- Helus, Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. SPN.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2. vyd.). Grada.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace* (5. vyd.). Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Portál.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. vyd.). Grada.
- Koláš, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2010). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Barrister & Principal.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.

- Kubíková, K. (2024). *Strach a učení*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Linhart, J. (1982). *Základy psychologie učení*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Maslow, A. H. (2021). *Motivace a osobnost*. Portál.
- Matějček, Z. (1994). *Po dobrém, nebo po zlém?* Portál.
- Medlíková, O. (2021). *Umění motivace. Návody a tipy pro pracovní i rodinný život*. Grada.
- Mertin, V. (2019). *Škola pro děti z pohledu dětského psychologa*. Wolters Kluwer
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Ninković, O. S., Adamov, J., & Makivić, N. (2022). Encouraging the motivation of students in primary school, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(1), 127–136. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-1-127-136>
- Pavelková, I., & Škaloudová, A. (2008). Školní výkonové potřeby. In Heller, D.; Charvát, M.; Sobotková, I. (Eds.), *Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. FSpS MU a ČMPS, 2009, 1–11.
- Petlák, E. (2019). *Motivácia v edukačným procese*. Wolters Kluwer.
- Plamínek, J. (2015). *Tajemství motivace. Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Grada.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení. Terminologické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Ringrose, J. (2007). Successful girls? Complicating post – feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender and education*, 19(4), 471–489.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–31. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012) How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study, *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252–267.

- Starý, K. (23. 11. 2006). *Sumativní a formativní hodnocení*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/sumativni-a-formativni-hodnoceni.html>
- Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2. vyd.). Grada.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada.
- Šedřová, K. (2014). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kašćák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, & J. Zounek, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–248). Portál.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Švaříček, R. (2014). Zúčastněné pozorování. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kašćák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, & J. Zounek, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 142–159). Portál.
- Švaříček, R. (2014). Hloubkový rozhovor. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kašćák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, & J. Zounek, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159–184). Portál.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2010). *Základy psychologie*. Karolinum.
- Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2010). *Motivating Students to Learn*. Taylor & Francis.
- Wentzel K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. Taylor & Francis.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of Achievement Motivation*. Academic Press.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Grada.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ATD	a tak dále
VIZ	odkaz na jinou část dokumentu
ZŠ	základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb .....	17
Obrázek 2 Vlastní schéma kategorií .....	52
Obrázek 3 Vlastní schéma zapojujících aktivit.....	69

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Autoři dalších motivačních teorií .....	19
Tabulka 2 Druhy učení .....	22
Tabulka 3 Souhrn participantů.....	48
Tabulka 4 Přehled kategorií.....	51
Tabulka 5 Kódy a kategorie pozorování.....	63
Tabulka 6 Nejčastější model postupu při motivaci.....	69



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Příloha P II: Struktura rozhovoru

Příloha P III: Ukázka rozhovoru

Příloha P IV: Ukázka rozhovoru s kódy

# PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU



UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

## INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Já, níže podepsaná/ý, souhlasím se zapojením do výzkumu, který se zaměřuje, jak učitelé motivují žáky k učení na 1. stupni ZŠ a je součástí diplomové práce, jejíž autorkou je Monika Bsonková.

Mým podpisem souhlasím s následujícími body:

- Byl/a jsem seznámen/a s tím, že následující rozhovor bude zaznamenáván na diktafon. Nahrávka rozhovoru nebude poskytnuta třetí osobě a po úspěšném obhájení diplomové práce bude smazána.
- Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může v odborné publikaci citovat informace, které ji poskytují.
- Dále jsem byl/a upozorněn/a na to, že má pravá identita nebude nikde uvedena. Vše bude anonymní a nikde nebudou uvedeny jiné osobní údaje, které by sloužily k mé identifikaci.
- Byl/a jsem seznámen/a s tím, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro mne obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit rozhovor.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou kopiích, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník – výše uvedená autorka diplomové práce a druhý účastník výzkumu.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu: .....

Podpis účastníka výzkumu: .....

V..... dne.....

## **PŘÍLOHA P 2: STRUKTURA ROZHOVORU**

Dobrý den, děkuji, že jste si na mě udělala čas. Cílem mé práce je zjistit, jaké strategie motivace k učení využívají učitelé u žáků na 1. stupni ZŠ. Nahrávka z dnešního rozhovoru bude použita pouze pro výzkumný účel mé práce. Souhlasíte tedy s nahráváním rozhovoru?

Než začneme, máte nějaké dotazy?

Jaká je délka vaší praxe?

Bylo učitelství Vaše první volba povolání?

Na kolika školách jste doposud učila?

Jak dlouho učíte na této škole?

Co je podle vás cílem motivace ze strany učitele?

Co považujete na motivaci za nejdůležitější a proč?

Můžete mi prosím říci, z čeho vycházíte při volbě postupů ke zvyšování motivace?

Jaké aspekty hrají roli při volbě motivace?

Osvědčil se vám nějaký způsob motivace? Jaký způsob motivace se Vám neosvědčil?

Jakým způsobem se změnil váš přístup motivace ve výuce během Vaší praxe?

Jaká pozitiva vnímáte při využívání motivace ve vyučovací hodině?

Jaká negativa vnímáte při využívání motivace ve vyučovací hodině?

Jaké jsou rozdíly v postupech motivace mezi mladšími a staršími žáky na 1. stupni ZŠ podle vašich zkušeností?

Jakým způsobem, jste během vyučování žáky motivovala?

Proč jste zvolila tento způsob motivace?

Všimla jsem si, že jste žáky podněcovala často otázkami

Patří tato strategie motivace mezi hlavní?

Všimla jsem si, že často používáte tento způsob motivace, osvědčil se Vám?

### **PŘÍLOHA P 3: UKÁZKA ROZHOVORU**

Výzkumník: Tak dobrý den, děkuji, že jste si. A mě udělal já strážník mé trati, zjistit, jaké strategie motivace k učení využívají učitelé u žáků na proměnu. Nahrávka z dnešního rozhovoru bude použita pouze pro výstup účel mé práce. Souhlasíte tedy s nahráváním rozhovoru?

Participant: Ano.

V: Děkuji, než začneme, máte nějaké otázky?

P: Ne.

V: Děkuji a moje první otázka na vás bude, jaká je délka vaší praxe?

P: 40 let.

V: Děkuji a bylo učitelství vaše první volba?

P: Hmm ne.

V: A co jste chtěla dělat? P: Psychologii.

V: Takže se to i tak...

P: trošku se to potkalo.

V: Na kolika školách jste doposud učila?

P: Dvě.

V: A tady na téhle škole učíte jak dlouho?

P: Ježíš odjakživa (zamyslela se) 40 - 7 33 let.

V: Když se tedy podíváme na tu motivaci, tak co je podle vás cílem motivaci ze strany učitele?

P: Zaujmout děti.

V: Děkuji. A co považujete na té motivaci za nejdůležitější a proč?

P: Hm... (zamyslela se) No nejdůležitější je navnímat ty děti k sobě. Proto, aby abysme potom mohli dál probírat vlastně to, co potřebujeme probírat to učivo

takové, které vlastně do nich chci dostat tak tak, abych tou motivací je vlastně přinutila k tomu, že dávají pozor, že to je dobré, to obligátní dáváme pozor. Hm a ale vlastně aby oni nevěděli, že dávají pozor, ale chtěli to dělat, takže to je u mě ta motivace a aby mohli vnímat to, co já jim říkám, aby se mohli naučit ty nové věci.

V: Dobře děkuju moc za odpověď. Můžete mi prosím říct, z čeho vycházíte při volbě postupu té motivace?

P: No většinou podle složení třídy. Vždycky je to podle složení třídy, protože dneska jsme třeba neměli úplně všechny děti. Takové, které tam obvykle bývají, a hodně to narušují, takže dneska jsem mohla volit takové prostě otevřené otázky otevřené odpovědi. Nemusela jsem to nějak korigovat, protože tam byly jenom ty děti, které nepotřebují toho asistenta, který tam jako běžně je. A co jsme to řešili? (ztratila se v odpovědi) proč?

V: Z čeho vycházíte? To už jste vlastně odpověděla.

P: noooo

V: A když jste zmínila otázky, berete otázky jako motivační, nebo spíše jako výukovou metodu?

V: Spíš jako metodu, abych zjistila vlastně, v čem se ty děti orientují. Jaké jsou jejich znalosti. Protože nejlíp se vlastně učí v kolektivu, že jeden od druhého. Tak to mi případně nejlepší učení ve všem, ať je to prvouka, matematika, čeština, že oni vlastně říkají sami, ty věci, jak se je naučili, co znají. A vlastně to je taková ta strategie toho učení bych řekla, něco znám a něco se dozvím a myslím si, že když se to ty děti dozví od toho dospělého, který už používá, takové ty obligátní výrazy, které mám naučené, takže ty dětské výrazy jsou srozumitelnější, a proto třeba používám tady ty otázky spíš jako na ty děti. Jakože pro skoro vyvození učiva bych řekla.

## PŘÍLOHA P4: UKÁZKA ROZHOVORU S KÓDY

V: A osvědčil se vám nějaký způsob motivace, který využíváte třeba často?

P: Hmm tak nevím úplně jako teď. Způsob motivace? Noooo (dlouze se zamyslela) jakože třeba nalákám dneska něco budeme dělat. Dneska se dozvíme něco nového, slyšeli jste někdy o takový, jakože spíš takovou, jakože zahraju takovou trošičku divadelní hru takový ten úvod a oni se obyčejně na tohleto chutnou chytanou, že člověk změní hlas, začne vykládat, jak když jako o něčem hrozně zajímavým, oni vlastně neví, co z toho bude... taková pohádečka trošku.

Komentář [O253]: Scénka jako motivace

Komentář [O254]: Změna intonace hlasu

V: A oproti tomu nějaký způsob, který se neosvědčil, že jste třeba vyzkoušela jenom jednou a víte, že to třeba nefunguje?

P: Jako určitě to nefunguje s rovnou s nějakým řeknu zápisem nebo jednostranně, jakože dnes si povykládáme třeba, jak jsme měli jednat jo, zdraví a nemoc. Takže co je zdraví, co je nemoc a takový jako stroze, když je to... musíme prostě zahrát. Vždycky tady o těch prvňáčků nějakou takovou tu hru.

Komentář [O255]: Suchá motivace jako nežádoucí jev

Komentář [O256]: Motivace hrou

V: Děkuju vám moc. Jakým způsobem se změnil váš přístup k té motivaci během vaší praxe na začátku a dneska?

P: Hmmm mám víc zkušeností. Tak jak jsem říkala na začátku teď je to podle toho, jaké jaká skupina těch dětí se mi tam sejde, takže určitě ta motivace je podle toho aaaa hmmm netrvám na některých věcech, jakože co se mi osvědčilo někdy, nemusí se osvědčit zrovna teď a spíš je to o té praxi opravdu o tom, jak jakou ty děti mají náladu třeba, protože my máme většinou prvouku až ty poslední hodiny a tam určitě si nemůžu dovolit to, co jsem si dneska mohla dovolit jako víc těch úkolů. Z toho tu

Komentář [O257]: Zkušenost učitele

Komentář [O258]: Složení třídy

Komentář [O259]: Zkušenost založená na intuici

Komentář [O260]: Aktuální nálada žáků

hodinu úplně tak jako rozfázovat. Protože ty děti třeba tu čtvrtou/pátou hodinu bývají hrozně unavené a určitě by nešlo dělat tolik motivačních věcí, jak šlo dneska.

Komentář [O261]: Vliv unavy žáků na strategii učitele

V: Dobře děkuju za odpověď. Jaká pozitiva vnímáte na motivaci?

P: No že to ty děti zaujme, to je velké pozitivum. No... a že prostě spolupracují.

Komentář [O262]: Vzbudit zájem žáků

Komentář [O263]: Spolupráce žáků

V: A oproti tomu vidíte nějaké negativum?

P: Err no určitě ne, nevidím, nevidím motivace je pořád motivace.

Komentář [O264]: Motivace je vždy motivací

V: Jaké rozdíly v postupech motivace vidíte mezi mladšími a staršími žáky toho prvního stupně?

P: No err malé děti, třeba jak jsou prváci, jak se říká, se dají utáhnout na vařené nudli, takže tam je tam stačí změna toho hlasu, výraz obličeje a oni už jako očekávají z toho nějaký ten výstup takový, který pro ně bude takový jako příjemný, kdežto u větších dětí už nemůžou úplně hrát tady to divadlo, nebo že si zahrajeme na pohádku, ale

Komentář [O265]: Práce s hlasem jako vhodný prostředek motivace

Komentář [O266]: Výraz obličeje jako vhodný prostředek motivace

Komentář [O267]: Motivace podle

musím řešit motivace, fakty. Je to tam hrozně důležité, protože už ne úplně každého opiju tím rohlíkem. Oni už taky mají nějakou zkušenost, a hlavně ty větší děti jakmile člověk jako sklouzne k tomu, že si s nimi hraje, tak oni se fakt jako rozjedou, takže tam je ta motivace důležitá úplně jiným směrem.

veku

**Komentář [O268]:** Fakta jako prostředek motivace

V: Děkuju, a když se zaměříme, využíváte během vaší motivace nějaké prostředky nebo pomůcky?

**Komentář [O269]:** Motivace podle věku

P: Ano.

V: Jaké to jsou?

P: Někdy mám nějakou věc v ruce, maňáska, kašpárka, že třeba si na něco hrajeme, že někdy použiju úplně i třeba ze své domácnosti. Nějak .... to vždycky říkám děcka, když chceme poslouchat, musíte poslouchat, jako náš pes, nastraží uši, protože ví, že z toho bude mít nějaký klad. A oni taky vždycky tak, že my, když si řeknou, jak posloucháme, no ukažte našeho Kryšpína, že? Tak oni jakože. Takže to jsou takové věci, které spíš podle toho, jak reagují ty děti, ... jo nepoužívám to vždycky, nepoužívám to s každou třídou. Někteřou třídou se to prostě neosvědčí, takže musím vymyslet něco jiného. Záleží na tom, jak to opravdu přijde.

**Komentář [O270]:** Využití vizuálních pomůcek při motivaci

**Komentář [O271]:** Motivace skrze reálné přirovnání

**Komentář [O272]:** Složení třídy

V: Děkuju, a když vezmeme motivaci třeba slovní a oproti tomu motivaci vizuální, která z toho je vám bližší?

P: Noooo mně určitě ta vizuální, jakože opravdu tady s těma malýma dětma. Je to opravdu o tom názoru. Všechno musí být o názoru, takže když řeknu, co jaké máme

to matematika čeština, prvouka, hudebka, tak někdy mám na sobě schválně si vezmu něco, co v té motivaci použiju, jo ať je to přívěšek, nebo já nevím nalakovaný nehty nebo boty nějaký a tak.

**Komentář [O273]:** Preference vizuální motivace učitelem

V: Hm, tak to je super, moc děkuju. Když se zaměříme na tu dnešní hodinu, tak jak jste dnes postupovala v rámci motivace?

P: No tak nejdřív jsme si zopakovali ty věci, abysme jako naladili na to učivo, no a pak už jsme jeli trošku takovýma téma otázkama, tak abysme se dostali vlastně k tomu, co jsme chtěli... téma úraz a nemoc. Aby oni vlastně, to z nich všechno vyznělo samo, aby oni vlastně na to přišli. A oni byli ti učitelé, takže já jsem jí vlastně dneska teoreticky sama ze sebe nic nenaučila, protože já jsem jim neřikala úraz je když... nemoc je když, ale oni vlastně tím, jak se zapojili do té debaty, tak vlastně si vyvodili to učení.

**Komentář [O274]:** Opakování matematika moudrosti

**Komentář [O275]:** Návodné otázky

**Komentář [O276]:** Motivace rolí - žáci jako učitelé

V: To je super, moc děkuju. Je něco, co by mělo k motivaci ještě zaznít?

P: No, hlavně by tam měla být, to je důležitý, ať říkám, ať je to jakýkoliv předmět i třeba řeknou hudebka, tělocvik, výtvarka a to všechno jsou předměty, kde by motivace měla jako taková jako zaznít. Jo, proč to vlastně děláme? Proč se to chceme naučit? Takže to si myslím, že je o motivaci.

**Komentář [O277]:** Využití motivace v každé hodině