

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně–humanitní a pedagogická

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: učitelství pro 2. stupeň základní školy

Kombinace: český jazyk – občanská výchova

**PROBLÉMY PEDAGOGICKÉ MOTIVACE
SE ZAMĚŘENÍM NA VYUČOVÁNÍ OBČANSKÉ
VÝCHOVY**

**EDUCATIONAL MOTIVATION PROBLEMS WITH
THE FOCUS ON CIVIC EDUCATION**

Diplomová práce: 08–FP–KPP–029

Autor:

Lucie Pavlátová

Podpis:

Adresa:

Malá Skála 184

468 31 Malá Skála

Vedoucí práce: PaedDr. Ivona Futschiková

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
105	9	1	11	14	4

V Liberci dne: 16. 3. 2010

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL. V tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vytvořila samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucí diplomové práce.

V Liberci dne 16. 3. 2010

Lucie Pavlátová

Poděkování:

Poděkování patří všem, kteří se podíleli na vytvoření mé diplomové práce. Jmenovitě děkuji PaedDr. Ivoně Futschikové za odborné vedení, vstřícný přístup a obětavost. Dále děkuji své rodině, která mi vytvořila potřebné zázemí nejen pro studium. V neposlední řadě mé díky patří Štěpánu Kučerovi za korekci diplomové práce.

Problémy pedagogické motivace se zaměřením na vyučování občanské výchovy**Anotace**

Diplomová práce se zabývá problémem pedagogické motivace žáků v předmětu výchova k občanství na druhém stupni základní školy. Poukazuje především na nedostatečnou vnitřní motivaci učitelů pro disciplínu. Teoretická část objasňuje problematiku motivace, praktická část se zaměřuje na výzkum úrovně motivace učitelů a žáků ve vztahu k výchově k občanství. Dále poskytuje učitelům praktické rady jak zkvalitnit výuku předmětu.

Klíčová slova: motivace, motivační struktura, potřeby, výchovně vzdělávací proces, učitel v motivačním procesu, výchova k občanství

Educational motivation problems with the focus on civic education**Summary**

The diploma thesis deals with the problem of educational motivation of pupils of the subject 'education towards citizenship' on secondary schools. It brings out especially the insufficient inner motivation of teachers to strive for discipline. The theoretical part clarifies the area of motivation, the practical part is based on the research of teachers' and pupils' levels of motivation in connection with the education towards citizenship. It also provides practical advice for teachers about improving the quality of their teaching of this subject.

Key words: motivation, structure of motivation, needs, education process, teacher in the process of motivation, education towards citizenship

Probleme der pädagogischen Motivation mit Orientierung an den Unterricht der Bürgerkunde**Zusammenfassung**

Die Diplomarbeit befasst sich mit der pädagogischen Motivation der Schüler beim Schulfach "Erziehung zu der Bürgerschaft" auf der zweiten Stufe der Grundschule. Sie weist vor allem an die mangelnde intrinsische Motivation für die Disziplin beim Lehrer hin. Der theoretische Teil der Arbeit klärt die Problematik der Motivation auf, der praktische Teil orientiert sich an die Forschung des Motivationsniveaus bei den Lehrern und den Schülern im Bezug auf den Fach Erziehung zu der Bürgerschaft. Unter anderem bietet die Arbeit den Lehrern praktische Ratschläge zur Erhebung der Unterrichtsqualität des Fachs an.

Schlüsselwörter: Die Motivation, Die Motivationsstruktur, Die Bedürfnisse, Prozess der Bildung und Erziehung, Der Lehrer im Motivationsprozess, Erziehung zu der Bürgerschaft

OBSAH

I.	ÚVOD	11
II.	TEORETICKÁ ČÁST	12
1.	Motivace v psychologii	12
1.1	Úvod do problematiky	12
1.2	Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování	13
1.3	Motivační procesy	16
1.3.1	Proces vytyčování cílů	18
1.4	Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu	18
1.5	Motivace v učení	19
1.6	Poznávací potřeby	21
1.7	Sociální potřeby	23
1.7.1	Potřeba pozitivních vztahů a obava z odmítnutí	24
1.7.2	Potřeba vlivu	25
1.8	Výkonové potřeby	26
1.8.1	Aspirační úroveň	27
1.8.2	Typy žáků s různým výkonově motivačním zaměřením	28
1.9	Kognitivní motivační procesy	29
1.10	Nejtypičtější chyby v motivačním procesu	30
1.10.1	Motivační chyby	31
1.10.2	Chyby ve zpracování informací	31
1.10.3	Kauzální atribuce a motivace školního výkonu	32
2	Motivace ve škole	34
2.1	Interakce učitel – žák jako zdroj motivace	34
2.2	Motivování žáků ve vyučování aktualizací vybraných potřeb	35
2.3	Motivační působení odměn a trestů	37
2.3.1	Odměny	38
2.3.2	Tresty	39
2.3.3	Obecná pravidla pro zacházení s odměnami a tresty	40
2.4	Motivační vlivy převážně snižující žákův výkon	41
2.4.1	Důsledky nevhodné motivace žáků	43
2.5	Role učitele v motivačním procesu	44
2.5.1	Motivační charakteristika žáků	44
2.5.2	Prostředky ovlivňování motivační struktury žáků	46
3	Výchova k občanství	50
3.1	Rámcový vzdělávací program	50
3.2	Vzdělávací obsah oboru výchova k občanství	51
3.3	Význam výchovy k občanství	52
3.4	Proč se učit výchovu k občanství?	54
3.4.1	Výchova k lidství	54
3.4.2	Výchova k občanství	55
3.5	Profil osobnosti učitele výchovy k občanství	56
III.	PRAKTICKÁ ČÁST	57
1	Úvod	57
2	Cíle výzkumu	58
3	Hypotézy	58
4	Použité metody	59

4.1	Kvantitativní výzkum	59
4.2	Kvalitativní výzkum	60
5	Charakteristika zkoumaného vzorku, podmínky výzkumu	61
6	Výsledky šetření	63
6.1	Kvantitativní výzkum	63
6.1.1	Výsledky dotazníkového šetření	63
6.1.2	Výsledky metody volného psaní	71
6.2	Kvalitativní výzkum	76
6.2.1	Metoda nepřímého zúčastněného pozorování	76
6.2.2	Metoda dotazníkového šetření	78
6.2.3	Metoda volného rozhovoru	81
6.3	Verifikace hypotéz	82
7	Moje doporučení a rady učitelům na základě výsledků výzkumu	87
7.1	Obecné rady	87
7.2	Metody využitelné ve výchově k občanství	88
7.3	Interaktivní hry	92
7.4	Internet	98
7.5	Doporučená literatura	101
8	Závěr	102
9	Použité zdroje	103
10	Seznam příloh	105

I. ÚVOD

S motivací se vědomě či nevědomě setkáváme každý den. V životě dítěte a mladého člověka je výchovně vzdělávací proces hlavní náplní života. Ve škole tráví většinu svého času. Je to prostředí zásadně ovlivňující a utvářející jeho osobnost. Osvojuje si nejen poznatky a dovednosti, ale také společenské návyky a způsob chování.

Jak je čas školního působení využít k rozvoji, je ovlivněno především motivací. V důsledku nevhodných podmínek se může stát, že dítě nedosahuje výsledků, jakých by mohlo.

Motivace bývá považována za jednu z hlavních podmínek školní úspěšnosti žáka. Hraje významnou roli v přístupu k učení, aktivitě a školní docházce jako součástí každodenního života.

V teoretické části diplomové práce se zabývám motivační problematikou v obecné rovině. Objasňuji základní pojmy, teorie, principy fungování a procesy. Konkrétněji se zaměřuji na téma ve školním prostředí. Dozvíme se více o vztazích, především o vzájemném působení pedagoga a studenta. Neopomenu zmínit problematiku odměn a trestů. Velmi důležitou kapitolou jsou vlivy snižující žákův výkon. Poznáme, jak významná je role učitele a jaké jsou konkrétní možnosti ovlivnění motivační struktury.

Následující kapitola se blíže zabývá předmětem výchova k občanství. Disciplínu krátce charakterizuji v souvislosti se současným dokumentem základního školství – Rámcovým vzdělávacím programem. Hlavním bodem je však význam. Proč vlastně výchovu k občanství vyučovat. Jaké jsou důsledky nevhodného přístupu pedagogů a jaké znalosti, schopnosti a dovednosti by měl učitel mít.

Praktická část zkoumá úroveň motivace v předmětu na druhém stupni základních škol. Zaměřuji se na postoj žáků i učitelů k disciplíně. V korespondenci s výsledky výzkumného šetření se pokouším navrhnout náměty pro učitele, které by mohly zefektivnit výuku.

Cílem práce je, aby byla přínosná a využitelná v praxi. Předpokládám, že by v ní pedagogové mohli nalézt mnoho užitečných informací.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Motivace v psychologii

1.1 Úvod do problematiky

V problematice motivace v psychologii shledáváme existenci celé řady přístupů, v nichž se uplatňují různé výkladové principy. Některé se více zaměřují na obsahovou stránku, tj. co člověka motivuje, jaké jsou základní motivy a vztahy mezi nimi. Jiné se spíše zaměřují na procesuální stránku, čili jak motivy působí na chování.¹

Z přístupů můžeme dále zmínit behaviorální. Vidí jako zdroj motivace úsilí dosáhnout příjemných důsledků určitého chování, nebo se vyhnout důsledkům nepříjemným. Hlavním motivačním činitelem je zpevnění chování vnější odměnou. Humanistický přístup zdůrazňuje, že pro správný vývoj motivační struktury musí být vytvořeno vřelé, osobní a bezpečné prostředí, které bezpodmínečně přijme každého jedince. Tato situace pak vede k postupnému růstu autonomie osobnosti.² Kognitivní přístup chápe motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů. Člověka vidí jako „zpracovatele“ informací. Lidské chování se pak stává logickým výsledkem shromáždění nutných poznatků a výsledného rozhodnutí.

Dále se můžeme setkat s rozlišením motivačního chování na homeostatické a nehomeostatické. Homeostatický princip v motivaci lidského chování předpokládá, že přirozený stav organismu je stav rovnováhy vnitřního prostředí. Dojde-li k narušení rovnováhy, nastupuje (je motivováno) chování, které má za úkol ztracenou rovnováhu obnovit. Opakem je nehomeostatický princip, zdůrazňující tendenci organismu narušit stav rovnováhy a za základní princip lidského chování považuje potřebu aktivity.³

Musíme si ale uvědomit, že každý z přístupů představuje jednostrannost analýzy lidské motivace. Výše uvedené příklady přístupů proto chápeme jako zdůraznění určitého aspektu a potlačení aspektů ostatních. Motivovanou činnost člověka pak chápeme jako výslednici více motivačních vlivů působících současně a projevujících se v jednotě chování.⁴ S obdobnou definicí motivace přichází Lokša:

¹ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 10

² Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 11

³ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 15

⁴ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 16

„Motivace je souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“⁵

Zkoumáním motivace lidského chování hledáme odpovědi na otázku, proč člověk jedná určitým způsobem, co je příčinou jeho chování. K pochopení jednání a chování jedince je třeba znát obecné motivační zákonitosti.

1.2 Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování

Motivace chování a jednání člověka může vycházet převážně z vnitřních pohnutek, z vnitřní potřeby, nebo z vnějšího popudu. Vnější popud je často označován jako incentiva. Jako příklad můžeme uvést dítě, které si hraje. Motivem mohlo být uspokojení potřeby aktivity (vnitřní motivace - potřeba), nebo si dítě hraje proto, že vidělo novou hračku, která ho zaujala (vnější motivace - incentiva).⁶

Potřeby jsou považovány za dispoziční motivační činitele. Ty mohou být vrozené, nebo získané během života jednice. Potřeby se projevují pocitem vnitřního přebytku nebo nedostatku něčeho v organismu.⁷

Jako příklad přebytku můžeme uvést chlapce, který zažil ve škole nepříjemnou situaci, na kterou ani doma nemůže zapomenout. Rozhodne se jít si zaběhat, aby se uklidnil a přišel na jiné myšlenky. Jeho chování bylo motivováno přebytkem negativních podnětů. Příkladem nedostatku může být dívka, která je dlouho doma sama a nudí se. Běh zvolí z důvodu neuspokojení potřeby podnětů, nedostatku podnětů.

Incentivy jsou všechny vnější podněty, události a jevy. Mají schopnost vzbudit a uspokojit potřeby člověka. Incentivy můžeme rozdělit na pozitivní a negativní. Negativní incentivy vyvolávají chování směrem od sebe, mají sice schopnost vzbudit potřebu, nejsou však s to ji uspokojit.⁸

Příkladem negativní incentivy může být případ chlapce, který se po návratu ze školy těší na odpolední setkání s kamarády. Vzpomene si ale, že mu otec pohrozil

⁵ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 11

⁶ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 12

⁷ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 17

⁸ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 17

zákazem televize, pokud si neopraví pětiku z dějepisu. Proto stráví odpoledne učením, k němuž mu byla motivací negativní incentiva, hrozba trestu.

Jako pozitivní incentiva se jeví příklad chlapce, který chtěl odpoledne strávit návštěvou prarodičů. Po příchodu ze školy na něj čekalo překvapení v podobě nového míče. Na prarodiče si už ani nevzpomněl, a zcela zaujat míčem, vyrazil za kamarády na hřiště. Pozitivní incentivou je tedy nový míč.

Důvod, pro který člověk začne jednat určitým způsobem, se nazývá motiv. Vzniká, je-li aktualizována (vzbuzena) potřeba. Vše, co je bezprostřední příčinou chování či jednání: např. zájmy, hodnoty, potřeby, cíle, myšlenky...

„Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentiv a jsou v těsném vztahu k chování člověka.“⁹

Musíme si rovněž uvědomit, že různé potřeby člověka nestojí vedle sebe izolovaně, ale že vytvářejí vzájemně propojené složité hierarchicky uspořádané vztahy. Tvoří osobnostní hierarchii potřeb. Vývojovým základem jsou potřeby primární – fyziologické. Nenalezneme je pouze u člověka, ale i u dalších živočichů. Do jejich kategorie spadá potřeba potravy, aktivity, tepla, vyhýbání se bolesti a potřeba sexuální. Jsou vrozené a uplatňuje se u nich homeostatický princip. Ve většině případů jsou vzbuzovány cyklicky.¹⁰

V průběhu ontogeneze se utvářejí potřeby sekundární – psychické. Jsou již charakteristické hlavně pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn především společenskými faktory. Vliv na ně má učení. Nemají cyklický charakter. Patří mezi ně většina sociálních potřeb, potřeba poznání, seberealizace, sebehodnocení...¹¹

V teorii se můžeme setkat s mnoha modely hierarchie potřeb. Obecně lze říci, že v hierarchických modelech platí, že jsou-li uspokojeny potřeby nižší, vzrůstá naléhavost potřeb vyšších. Naopak jsou-li frustrovány potřeby vyšší, zvyšuje se význam potřeb nižších.

⁹ Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979 in Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 13

¹⁰ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 13

¹¹ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 13

Mezi nejznámější modely hierarchie potřeb patří bezesporu Maslowova teorie. Na prvním stupni u něj nalezneme potřeby fyziologické: pokud jsou spolehlivě uspokojovány od počátku života dítěte, je vytvořen předpoklad pro vznik skupiny potřeb bezpečí. Pokud v dětství nebyly potřeby fyziologické dostatečně uspokojovány, orientuje se jedinec na jejich uspokojování i v dospělosti, a to i v podmínkách, kdy nehrozí jejich nebezpečí. Dalšími v Maslowově pyramidě jsou potřeby pozitivních vztahů, následují potřeby spjaté s pocitem vlastní hodnoty. Zde Maslow uvádí jejich dvě skupiny: 1) potřeba autonomie, 2) potřeba pozornosti okolí a vlastní nepostradatelnosti, prestiže. Jejich neuspokojení vyvolá pocit vlastní zbytečnosti a neustálou snahu dokázat si opak, což znemožní postup do posledního stádia vývoje. Jím je potřeba rozvinutí vlastních potencialit a schopností. Do ní spadá rozvoj potřeb poznání a vlastní kompetence.¹²

Jako zjednodušení Maslowovy teorie se jeví přehlednější hierarchie označovaná ERG¹³. Základnu pyramidu tvoří existence, tj. materiální potřeby, jako je potrava, tekutiny, peníze. Po jejich uspokojení se dostáváme k potřebám vztahovým. Jimi jsou kontakt s lidmi, láska, přátelství, ale také potřeba soutěže. Na úplném vrcholu pomyslné pyramidy pak stojí potřeby růstu. K nim zařazujeme osobní rozvoj jedince, sebeúctu, pocit uspokojení a naplnění života.¹⁴

Každý člověk má svou individuální hierarchii potřeb. Na jejím základě vzniká motivační zaměření osobnosti. Projevuje se fixací na určitý druh incentive, které nejlépe odpovídají struktuře potřeb, a zvýšenou pohotovostí v uspokojování potřeb dominantních. (Úkolem učitele by mělo proto být poznat motivační zaměření žáka a přiměřeně ho stimulovat. Mezi hlavní způsoby motivování žáků patří navození podmínek obsahujících pro danou skupinu tak silné incentive, aby vzniklá motivace u většiny žáků vycházela z aktualizovaných potřeb. Dále by měl učitel respektovat potřeby dominující v individuální hierarchii určitého žáka a pokusit se některé prvky výuky individualizovat.¹⁵)

¹² Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 18

¹³ ERG podle anglického Existence (potřeby spojené s přežitím), Relatedness (sociální potřeby), Growth (potřeba rozvoje, osobního růstu)

¹⁴ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 14

¹⁵ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 14, 15

1.3 Motivační procesy

V osobnostní sféře člověka můžeme rozeznat dva základní stavy, a to stav uspokojení nebo neuspokojení. Přejít ze stavu uspokojení do stavu neuspokojení je prvním článkem motivačního procesu. Potřeba, jak již bylo zmíněno, může být vzbuzena buď 1) dlouhotrvajícím obdobím, kdy nebyla uspokojována, u fyziologických potřeb je aktualizace cyklická. Nebo 2) výskytem incentive, na kterou je vázána. Funkci může plnit i očekávání, že se určitá incentive objeví. V případě aktualizování přítomnosti incentive schopné potřebu uspokojit nebo její snadnou dosažitelností, nastoupí motivované chování zabezpečující její uspokojení. Např. má-li člověk hlad, je aktualizována potřeba potravy. Chová se tak, aby ji získal a hlad utišil.¹⁶

Motivační proces bývá obvykle složitější, a to z důvodů:

- Současné mohou být aktualizovány dvě nebo více potřeb, tím pádem vzniká motivační konflikt.
- Jedna situace může obsahovat současně pozitivní i negativní incentive hodnotu, takže stejně jako v předešlém případě vzniká motivační konflikt.
- Uspokojení aktualizované potřeby je z nějakého důvodu znemožněno, dochází k frustraci.
- Uspokojení potřeby není bezprostředně možné nebo bezprostřední uspokojení má menší hodnotu než uspokojení oddálené. V takové situaci vzniká nutnost stanovení cíle.
- Motivace lidského chování je ve vztahu s poznávacími procesy a v tomto vztahu existuje vzájemná oboustranná podmíněnost – nastupují kognitivní motivační procesy.¹⁷

Složitost motivačního procesu bývá způsobena motivačními konflikty. V psychologii jsou známy čtyři základní druhy konfliktů. K nim dochází, je-li člověk postaven do situace, ve které existují nezávisle na sobě dvě nebo více incentive hodnot:

- 1) Konflikt dvou pozitivních sil – jedna situace obsahuje dvě nebo více pozitivních incentive, odpovídající aktualizované potřeby ale nelze

¹⁶ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 20

¹⁷ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 20

současně uspokojit. Jako příklad si můžeme představit dítě v zábavním parku mezi atrakcemi. Zvolit může pouze jednu a nedokáže se rozhodnout.

- 2) Konflikt dvou negativních sil – problém je obdobný jako u dvou a více sil pozitivních, pouze s rozdílem, že incentive jsou negativní. Příkladem je nepříjemná situace, kdy dítě musí jít do školy a ví, že bude psát obtížný test, přičemž kdyby do školy nešlo, čekal by ho trest ze strany rodičů a následné nepříjemnosti ve škole.
- 3) Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly – jedna konkrétní situace má pro člověka současně pozitivní i negativní incentive hodnotu. Jako příklad jsou uváděny situace, kdy příjemné je následováno nepříjemným. Např. půjde-li dítě večer do kina, bude ráno nevyspalé, a ještě nebude mít peníze na svačinu.
- 4) Konflikt několika pozitivních a několika negativních sil – může nastat při nákupu, kdy je na výběr několik různě drahých a různě kvalitních výrobků.

Frustrace: Není-li možno aktualizovanou potřebu uspokojit, nastupuje frustrace. Jedná se o hromadění energie určené k uspokojení frustrované potřeby. Reakce jí způsobená je závislá na jedinci a na situaci. Stejná situace může být pro jednoho frustrující a pro druhého nikoli. Obecně můžeme říci, že záleží na trvání frustrujících podmínek člověka (čím delší trvání, tím větší vnitřní napětí) a na místě frustrované potřeby v osobní hierarchii jedince (čím závažnější potřeba, tím intenzivnější reakce).¹⁸

Lidé na frustraci nejčastěji reagují:

- agresivně: fyzické nebo verbální napadení toho, kdo znemožňuje uspokojení potřeby, nebo destrukce fyzické překážky
- kompenzací: jedinec vyhledává náhradní uspokojení potřeby, nebo náhradní cíle
- bagatelizací: jedinec sebe a své okolí přesvědčuje, že mu na cíli nezáleží, cíl zlehčuje

¹⁸ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 21

- racionalizací: jedinec hledá rozumné důvody, proč není vhodné potřebu uspokojit, nalezený důvod může vnitřní napětí snížit
- ostatní: jako např. únik do fantazie, přímý fyzický únik, únik do nemoci¹⁹

1.3.1 Proces vytyčování cílů

Proces vytyčování cílů hraje v motivačním procesu významnou roli. Nastupuje v okamžiku, kdy není možné potřebu uspokojit bezprostředně a k jejímu splnění je nutné určité chování. Jedinec si tedy klade určitý cíl. Dalším krokem je vytyčení cesty k němu. Na určité úrovni rozvoje přechází člověk ze stádia kvalitativně nižšího uspokojování potřeb do stádia specificky lidského. Je charakteristické procesem formování projektů vedoucích k dosažení cíle. Jedincovy dlouhodobé perspektivní cíle mají silný motivační charakter. V některých případech je tento motivační charakter dokonce silnější než aktuální motivační potřeba.²⁰ Jako příklad můžeme uvést člověka, který se touží stát doktorem. Svůj volný čas plně podřizuje své touze i v případě, má-li se např. zúčastnit lákavé oslavy či zhlédnout zajímavý film v kině.

1.4 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

Motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu chápeme ve dvojím smyslu:

- 1) jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků, otázky motivování žáků ve vyučování
- 2) jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy, řešíme zde otázky rozvoje motivační sféry žáků²¹

Tato dvě hlediska nelze ve výchovně vzdělávacím procesu od sebe oddělovat, protože aktualizace motivace učební činnosti přímo závisí na úrovni rozvoje stimulační sféry každého jedince a naopak.²²

U žáka je velice důležitý proces přeměny vnější motivace na vnitřní. K přeměně může dojít za přítomnosti aktivních učebních činností, příznivých osobních vztahů, pozitivního školního klimatu, dobré emoční atmosféry a při využití vhodných

¹⁹ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 21

²⁰ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 22

²¹ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 24

²² Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 24

vyučovacích metod. U žáka pak dochází k ústupu významu odměn a trestů. Naopak sílí zvědavost, potřeba činnosti.²³

1.5 Motivace v učení

„Je nemožné nestát se nakonec takovými, za jaké nás považují druzí.“²⁴

Učení zde chápeme jako jednu z významných forem poznávací činnosti realizovanou ve škole převážně v sociálním kontextu jako reakci na požadavky školy. V uvedeném chápání lze uvažovat tři zdroje motivace této činnosti. Jedná se o tři skupiny potřeb, pro které se v optimálním případě učební činnost stává komplexní incentívou z hlediska:

- 1) poznávacích potřeb: proces získávání nových poznatků
- 2) sociálních potřeb: sociální vztahy v průběhu učební činnosti a jako následek učební činnosti
- 3) výkonové potřeby: úrovně obtížnosti úkolů, které jsou na žáka v rámci učební činnosti kladeny²⁵

Jak již bylo zmíněno, učitelovým úkolem je zjišťování dominující potřeby v individuální hierarchii žáka, nalezení optimálního přístupu k motivování jedince. Učitel může ke stimulaci žáků ve vyučování přistupovat dvojím způsobem:

- 1) Navodit podmínky obsahující tak silné incentivy pro danou skupinu potřeb, že vzniklá motivace bude u většiny žáků vycházet z aktualizace daných potřeb. (např. kvalitně provedené problémové vyučování bude aktualizovat poznávací potřeby žáků)
- 2) Učitel by měl respektovat dominující potřeby individuální hierarchie určitých žáků a pokusit se některé prvky vyučování individualizovat. (např. výběr tématu s ohledem na žákovy zájmy, osobní reakce s ohledem na sociální potřeby, obtížnost úloh s ohledem na úroveň výkonových potřeb)²⁶

²³ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 24

²⁴ Neznámý autor

²⁵ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 25

²⁶ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 25

Aby mohly být realizovány oba přístupy, je nutné znát tři úrovně potřeb: obecný princip fungování, zvláštnosti projevu potřeby v podmínkách školy a charakteristiky žáků, u kterých potřeba v hierarchii dominuje.

Jestliže motivace učební činnosti plyne především z poznávacích potřeb, mluvíme o motivaci vnitřní, která bývá považována za kvalitnější a stálější než motivace vnější.²⁷

Učitel motivuje žáky ve vyučování vědomě, navozením vhodných podmínek, ale také nevědomě. Především interakcí s jednotlivými žáky. Je nutné si uvědomit, že motivace učitele nemusí být vždy pozitivní. Naopak bychom našli mnoho případů zcela výlučně negativní motivace. V jejím důsledku pak dochází k nechuti k učební činnosti žáka a snaží se nepříjemným situacím vyhýbat.

Motivace v interakci učitel – žák je vedle sociální motivace (motivace osobou učitele, chováním, gesty, mimikou...) zdrojem kognitivních motivačních procesů spočívajících v oboustranném očekávání a interpretaci vzájemného chování. Učitel by měl analyzovat své chování vůči žákům a jeho motivační dopad na výkony jednotlivců.²⁸

Motivováním aktualizací potřeb žáků může učitel zcela záměrně navozovat ve vyučování podmínky, v nichž zvyšuje její pravděpodobnost na určité skupiny potřeb žáků. Projektování vyučování z hlediska obsahu s ohledem na zvýšení aktualizace poznávacích potřeb a zájmů žáků pomocí problémového, názorného či projektového vyučování je jednou z možností, jak učitel může motivovat aktualizované potřeby žáků. Dále je možné ze strany učitele ovlivňovat sociální klima třídy způsobem vedení žáků, zvolenou organizační formou, demokratickým, liberálním či autoritativním vedením žáků... Jako třetí varianta ovlivnění motivace je učitelova možnost volit způsob hodnocení, zda srovnává žáky v rámci třídy, nebo v rámci dřívějšího výkonu žáka; také možnostmi využití odměn a trestů – volbou formy, intenzity...²⁹

Jak již bylo zmíněno, učitel může výrazně negativně motivovat žáky, a to prostřednictvím frustrace potřeb. Mírná frustrace sice může vést ke zvýšení aktivity, silná frustrace však bývá spouštěcím mechanismem řady obranných reakcí³⁰, které

²⁷ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 26

²⁸ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 26

²⁹ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 26-27

³⁰ Viz kapitola „Motivační procesy“

paradoxně aktivizují chování neslučitelné s učební činností žáků. Typickými projevy frustrace jsou nuda, a to v případě frustrace potřeb poznávacích a potřeb aktivity a dále strach, který se projevuje jako následek frustrace téměř všech potřeb, především potřeb fyzického a psychického bezpečí. Úlohou učitele je tedy znát principy a podmínky vzniku projevů frustrace a možnosti jejich překonání.³¹

1.6 Poznávací potřeby

Potřeby poznávání zaujímají významné místo mezi ostatními potřebami. Jsou to potřeby sekundární, a proto se mohou, ale i nemusejí u žáka plně rozvinout. Jsou-li cílevědomě rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé žákovy osobnosti a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení.³²

Poznávací potřeby můžeme také zařadit do skupiny potřeb funkčních, neboť jsou uspokojovány již v průběhu poznávací činnosti. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že samotné učení pro něj představuje zdroj poznání. Uspokojuje své poznávací potřeby v průběhu učení, ale i výsledkem této učební činnosti, totiž získanými poznatky.³³

Fyziologický základ pro vznik poznávacích potřeb lze spatřovat v potřebě mozkové aktivity. Nedostatek podnětů se projeví vzbuzením potřeby aktivity. Tento stav se nazývá „stimulační hlad“. Může mít za následek u dětí např. spontánní malování. Dospělí si často začnou „čmárat z nudy“.³⁴

Poznávací potřeby, jak již bylo uvedeno, se rozvíjejí v poznávacích činnostech a jsou jimi uspokojovány. K aktualizaci slouží vnější podněty – incentive. O plně vyvinutých potřebách poznávacích hovoříme v případě, kdy primární impuls vychází z potřeby samé, jedinec sám usiluje o rozšíření poznání.³⁵

Mezi základní znaky situací aktualizujících poznávací potřeby patří především novost, neurčitost a problémovost. Poznávací potřeby v rozvinuté formě pak motivují úsilí o získávání poznatků a jejich uspořádání, rozšíření zkušeností, snahu být kompetentní, osvojit si návyky operování s poznatky. Projevují se také ve zvýšeném

³¹ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 27

³² Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 25

³³ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 29

³⁴ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 31

³⁵ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 32

zájmu o jakékoli informace, citlivostí k novému, v obecné náklonnosti k vědomostem, v úsilí dokončit výzkumné činnosti, v tendenci logicky uspořádat a systematizovat zkušenost prostřednictvím kognitivních činností.³⁶

Hrabal, Man a Pavelková rozlišují dvě stádia rozvoje kognitivních potřeb:

- 1) V prvním stadiu, které je typické pro většinu dětí školního věku, sice poznávací potřeby v zárodku existují, jejich úroveň ale není taková, aby fungovaly jako „samohybný“ princip kognitivních aktivit.
- 2) Druhé stadium je stadiem rozvinutých poznávacích potřeb. Zde není třeba vnější stimulace k navození poznávacích aktivit. Jsou vykonávány pro uspokojení, které kognitivní funkce jedinci způsobují.³⁷

Kdybychom se měli zaměřit na poznávací motivaci žáků ve vyučování, je třeba třídit poznávací potřeby podle charakteru činnosti, kterou aktivizují a s níž jsou zároveň zpevňovány. Jedná se především o:

- Potřebu smysluplného receptivního poznávání, tedy o získání nových poznatků, projevující se úsilím o získání nových informací a snahou o jejich zachování a uspořádání.
- Potřebu vyhledávání problémů. V méně rozvinuté formě je aktualizována jakoukoli problémovou situací. V rozvinuté formě jedinec sám vyhledává problémové situace.³⁸

Jestliže učitel při vyučování nabídnutými činnostmi probudí u žáka poznávací potřeby, učební činnost se stává vnitřně motivovaným poznáním. Žáka vede k úspěchu při učení a uspokojuje jeho poznávací potřeby. Tímto způsobem se vytváří tzv. kontinuální motivace k učení. Přetrvává i po skončení povinné školní docházky.³⁹

Podle Lokši a Lokšové je nejlepší metodou, jak využívat při vyučování k aktivizaci žáků jejich poznávací potřeby, problémové vyučování. Dle autorů se při

³⁶ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 32

³⁷ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 33

³⁸ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 25

³⁹ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 25

řešení úloh rozvíjejí schopnosti a myšlení žáků, rozšiřují se jejich vědomosti a formuje se osobnost.⁴⁰

Není možné vnitřně motivovanou poznávací činnost aktivizovat bez vyvolání vnitřního konfliktu u žáka. Jedná se o konflikt mezi tím, co žák očekává, a tím, co je mu předkládané. Lokša, Lokšová upozorňují na fakt, že vyučování, kde chybí podněty schopné probudit u žáků potřeby poznávání, je odkázané na využití pouze vnější motivace učební činnosti. Radí proto učitelé řídit se následujícími pravidly:

- Učitel by měl v první řadě poznat žáka, kterému úlohu předkládá.
- Dále musí učitel vytvořit vhodné podmínky učební činnosti tak, aby byl žák schopen si práci sám zorganizovat.
- Ze strany učitele je nutné definovat úlohu tak, aby byly jasné její cíle a podstata.
- Učitel by měl poskytnout žákovi možnost podílení se na rozhodování o cílech a úkolech, prostředcích a organizaci vlastní učební činnosti.
- V neposlední řadě je též důležité prezentovat úkol žákovi jako zajímavý problém.
- Dále je žádoucí, aby úlohy uspokojily vyšší potřeby žáků, především potřeby spojené s přátelskými kontakty s ostatními žáky a potřeby uznání a seberealizace.
- Úlohy musí být dostatečně náročné, aby došlo k rozvoji osobnosti žáka. Špatně stanovené (příliš lehké či naopak těžké úlohy) vedou k poklesu pozornosti a pasivitě ve vyučování.⁴¹

1.7 Sociální potřeby

Člověk se od raného dětství rozvíjí interakcí s ostatními lidskými jedinci. Utváří se tak sociální styk, který je životně důležitou složkou veškeré činnosti každé osobnosti. Nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené. V průběhu ontogeneze se vytvářejí sekundární sociální potřeby. Z hlediska vývoje se na prvním místě vytvářejí potřeby

⁴⁰ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999, str. 25

⁴¹ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999, str. 27

spojené bezprostředně s nejbližšími osobami. Nejdůležitější pro dítě je potřeba mateřské lásky. Tvoří první krok v rozvoji pozitivních vztahů.⁴²

Jako důležitou sociální potřebu umožňující sociální učení a postupné vřazování jedince do společnosti určuje Hrabal, Man a Pavelková potřebu identifikace. Dítě se nejprve ztotožní s rodiči a je zároveň přístupno vzorům, které mu předkládá učitel. Ten pak může na dítě vhodně působit a rozvíjet sociální dovednosti. Následné začleňování dítěte do kolektivu diferencuje další sociální potřeby. Jsou charakteristické způsobem sociálního styku, který motivují. Rozlišujeme orientaci více na partnerské či kooperativní vztahy. V tom případě u dítěte začíná dominovat potřeba pozitivních vztahů (potřeba afiliace). Nebo orientaci více na vztahy, kdy druhé dítě je spíše předmětem uplatňování sociálního vlivu. Zde dominuje potřeba sociálního vlivu, potřeba prestiže.⁴³

1.7.1 Potřeba pozitivních vztahů a obava z odmítnutí

Potřebou pozitivních vztahů rozumíme potřebu vřelých vztahů a partnerské shody, lásky, přátelství, nekonfliktní a harmonické atmosféry. Je uspokojována tím, že probíhá mezilidský kontakt s jiným člověkem. Je zde atmosféra důvěry. Partneri se navzájem respektují. Pokud má jedinec zkušenost s nezdařenými mezilidskými kontakty, dochází k obavě z odmítnutí nabízeného vztahu. Tato obava je však relativně nezávislá na úrovni potřeby pozitivních vztahů.⁴⁴

Základ sociálním potřebám dává výchova v rodině. Rodiče zpevňují chování dítěte. Aktualizují jeho potřebu pozitivních vztahů. Zároveň utvářejí předpoklady k jejímu uspokojení. Bylo dokázáno, že potřeba pozitivních vztahů převažuje u dětí, jejichž rodiče upřednostňují ve výchovném stylu emoční vřelost, zatímco strach z odmítnutí se objevuje v rodině emočně chladné. Bez zajímavosti není také fakt, že rodiče obvykle uplatňují obdobný typ sociálního kontaktu a styl výchovy, který převažoval u jejich vlastních rodičů.⁴⁵

⁴² Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 38

⁴³ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 38

⁴⁴ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 40

⁴⁵ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 41 - 42

Úroveň sociálních potřeb může také ovlivnit výkonové chování jedince, pokud je výkon podáván v sociálním prostředí. Aktualizované sociální potřeby se tak stanou silnou vnější motivací k dosažení úspěchu. Logicky pak v situaci, kdy půjde o výkon ve skupině, budou dosahovat lepších výsledků žáci s dominantní potřebou pozitivních vztahů. Naopak v situaci individuální soutěže mají větší šanci na úspěch jedinci výkonově motivovaní.⁴⁶

1.7.2 Potřeba vlivu

Potřebu vlivu, jinak označovanou jako potřebu dominovat či moci, chápeme jako sekundární sociální potřebu, projevující se motivací chování jedince, směřující k řízení chování druhých. Vlivem je chápáno chování, při kterém jedinec působí na druhého tak, že dotyčný změní své původní jednání. Je spojeno s dominancí, jehož cíl může být buď společenský, skupinový, nebo je záměrem ovládat druhého pro potěšení ze samotného ovládání.⁴⁷

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové má uspokojování vlivu dvě fáze:

- 1) První fáze je zaměřená na získávání pozice vlivu. Chování jedince je motivováno jeho potřebou, není však přímým uplatňováním. Dalo by se říci, že se jedná o fázi strategie získávání vlivu. Pokud jedinec není schopen její vliv získat, dochází k frustraci.
- 2) Druhou fází již tvoří samotné uplatňování vlivu na ostatní.

Dále bývá uváděno šest zdrojů vlivu: možnost odměňovat, donucovat a trestat, zákonný vliv, vliv vzoru, odborníka v určité oblasti, vliv informační.⁴⁸

„Učitel by si měl uvědomit, že svým chováním a stylem vedení vyučovacího procesu ovlivňuje motivační atmosféru ve třídě a zároveň působí na formování sociální motivace žáků. Ovlivňuje ji vlastním motivačním chováním, jež odráží úroveň jeho sociálních potřeb, vědomými i nevědomými technikami interakce se žáky a také svými výchovnými postupy.“⁴⁹

⁴⁶ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 42

⁴⁷ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 44

⁴⁸ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 44 - 46

⁴⁹ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 33

1.8 Výkonové potřeby

Výkonové potřeby představují další významnou oblast potřeb nezbytných u žáků při rozvíjení motivace.⁵⁰ Jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje k osamostatnění jedince, potvrzení a prosazení Já, směřující ale i k jeho obraně, je-li Já ohroženo. Hrabal, Man a Pavelková uvádějí jako vývojově první potřebu autonomie, která se projevuje již ve věku tří let dítěte. S nadcházející školní docházkou se tato potřeba zvyšuje – dítě se dostává do interakce se spolužáky a učitelem. Začíná po něm být požadována čím dál větší samostatnost. Velmi brzy nastupuje potřeba kompetence, neboli touha „něčemu rozumět“, být někým, „kdo něco umí“. Pokud u žáka chybí pocit kompetence, zpravidla se jedná o žáky méně nadané. Mohou soustřeďovat svůj zájem mimo školu, např. na partu kamarádů, která je schopna potřebu uspokojit.⁵¹

Jakmile je dítě schopno provádět cílově zaměřenou činnost, jejíž výsledky jsou hodnoceny okolím, vyvíjí se u něj potřeba úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu. Mají základ ve výchově v rodině. Jako první na dítě se svými požadavky a nároky působí matka, na niž závisí první zkušenosti dítěte s hodnocením. Kombinace zkušeností s požadavky a hodnocením vyúsťuje mezi třetím a čtvrtým rokem u dětí s normálním kognitivním vývojem ve vytváření systému sebehodnocení. V tomto období je důležité úměrné kladení požadavků na dítě, povzbuzování k samostatnosti a k přesnosti výkonu. Je nezbytné, aby se vytvořil základ potřeby úspěšného výkonu, ale i adekvátní úroveň nároků na sebe. Takové dítě má při objasňování příčin dosažených výkonů tendenci přičítat úspěch svým pozitivním vlastnostem a neúspěch nedostatečnému vynaložení sil. Způsob připisování příčin vede k celkově pozitivnímu sebehodnocení jedince, větší vytrvalosti a odolnosti vůči neúspěchu.⁵²

V případě přehnaných rodičovských nároků na dítě vzniká potřeba vyhnutí se neúspěchu. Dítě v takovém případě přejímá zvýšenou úroveň nároků. Nemá ale šanci jich dosáhnout. Neustále selhává, což ho nutí chránit své Já před neúspěchem. Začne vyhledávat příliš snadné úkoly a klade si nízké cíle. Při objasňování příčin úspěchu jej dítě vysvětluje jako štěstí nebo důsledek menší náročnosti úkolu, čímž jej

⁵⁰ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 31

⁵¹ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 55

⁵² Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 57

znehodnocuje. Neúspěch dítě vysvětluje nedostatkem vlastních sil, což negativně působí na jeho sebehodnocení.⁵³

Jako třetí výchovný postup je uváděno podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu dítěte. Sebehodnoticí systém se nedostatečně vyvine a další vývoj výkonových potřeb je zbrzděn.⁵⁴

Je ale zřejmé, že na vývoj výkonových potřeb nemá vliv pouze matka a její nároky na dítě. Významnou roli hrají výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti dítěte s úspěchem. V rodinách, kde u obou rodičů převažuje potřeba úspěšného výkonu nad potřebou vyhnutí se neúspěchu, se dítě velice brzy stává citlivým na vlastní úspěchy a neúspěchy. V případě osobní zkušenosti dítěte s úspěchem je v rodině důležitá role odměn a trestů. Pocit vlastní úspěšnosti je zpočátku determinován hodnocením dospělými. Potřebu úspěšného výkonu mívají silně vyvinuti jedinci, kteří bývali v dětství přiměřeně odměňováni a chváleni. Naopak zvýšená pozornost rodičů na neúspěch, převaha trestů, přehnaná kritičnost spoluutvářejí potřebu vyhnutí se neúspěchu.⁵⁵

1.8.1 Aspirační úroveň

„Aspirační úroveň můžeme definovat jako úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává. Dosažení těchto cílů pak prožívá jako úspěch, nedosažení jako neúspěch.“⁵⁶

Přiměřenost cílů schopnostem jedince, neboli adekvátní aspirační úroveň je přímo závislá na úrovni výkonových potřeb. Adekvátní aspirace si klade člověk, který má převažující potřebu úspěšného výkonu. Naopak neadekvátní aspirace jsou důsledkem převahy potřeby vyhnutí se neúspěchu. Lidé s nereálnou aspirační úrovní vykazují následující znaky:

⁵³ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 57

⁵⁴ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 57 - 58

⁵⁵ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 58

⁵⁶ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 60

- Mají často tendenci přesunovat odpovědnost z vlastní osoby na materiál, na toho, kdo úkol zadává, nebo zlehčují význam úkolu.
- Další projevující se tendencí je předstírání vyššího výkonu zadávajícímu nebo dokonce sobě samému. Často podvádějí nebo unikají do fantazie.
- Osoba s nereálnou aspirační úrovní často při změně sociálního tlaku mění chování, reaguje podrážděně, negativně až agresivně.⁵⁷

1.8.2 Typy žáků s různým výkonově motivačním zaměřením

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, ze strany pedagoga je vyžadován v maximální možné míře osobní přístup k žákům. Učitel by měl poznat každého žáka jako samostatnou osobnost. S tím souvisí i výběr úrovně požadavků kladených na žáky. Z motivačního hlediska je důležité, aby poznal výkonové zaměření každého z nich.

1) žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu

Jsou orientovaní na cíl, mají tendenci vytrvat a nevzdat úkol po prvním neúspěchu. Mnohem snáze zdolávají překážky. V případě možnosti volby volí úkoly střední obtížnosti. Příliš snadné úkoly je nezajímají. Neúspěch i úspěch posuzují z hlediska informací, které jim přinášejí poznatky o vlastních schopnostech a zkušenosti do budoucna.

2) žáci s převažující potřebou vyhnoutí se neúspěchu

Mají strach ze selhání v každé situaci, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností. Proto se takovým situacím snaží vyhnout. Cítí se ohroženi v situacích, kdy dochází ke srovnání jejich výkonu s výkony ostatních žáků. Žáci s převažující potřebou vyhnoutí se neúspěchu reagují na ohrožení těmito způsoby:

- uplatňují se pouze v případě jistého úspěchu
- paradoxně vyhledávají situace, kdy se úspěch zaručeně nemůže dostavit. Totiž v situaci, kdy nikdo nedokáže podat patřičný výkon subjektivně neexistuje ani neúspěch. V případě správné odpovědi je úspěch o to větší.

⁵⁷ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 61

- Reagují často únikem ze situace, a to buď formou podvádění (opisování), nebo krátkodobých absencí v období písemných prací, zkoušení apod.⁵⁸

Pro žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu i pro žáky s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu je silným motivačním činidlem úspěch. Za zmínku stojí i situace, se kterou se setkáváme více u dívek než u chlapců. Pro ně je často silnější sociální motivace. V situaci, kdy mohou podat výkon, ale zároveň patří do sociální skupiny s průměrnými nebo horšími schopnostmi, jej nepodají ze strachu negativního vlivu na vztahy s ostatními členy skupiny. Problém se může stát závažným z důvodu nesnadné identifikace ze strany učitele.⁵⁹

1.9 Kognitivní motivační procesy

V oblasti motivace lidského chování nalezneme nejtěsnější vztah mezi afektivními a kognitivními procesy. Kognitivní procesy se stávají nástrojem uspokojení aktualizované potřeby v případě primárních potřeb (např. hladový člověk zaměří veškeré vnímání a myšlení k dosažení potravy), ale i v případě sekundárních potřeb (zapojení kognitivních procesů k plánování strategií dosažení cíle). Je-li určitá situace vnímána jako stav obsahující určitou incentivní hodnotu, dojde k aktualizaci potřeby (např. při hodnocení cizího člověka jako sympatického bude pravděpodobně aktualizována potřeba pozitivních vztahů).⁶⁰

Kognitivní procesy mohou být zatíženy motivační chybou. Často je také chování člověka motivováno racionální úvahou. K lepší celkové orientaci ve světě slouží člověku snaha po interpretaci, po pochopení příčin projevů, jednání ostatních a vlastního chování. Při pátrání po příčinách jevů okolního světa se opírá o poznatky jemu dostupných. Je ale zřejmé, že informací, které by jednoznačně vysvětlovaly okolní svět, je v každém okamžiku málo. Dochází tedy nejen k hledání příčin jevů, ale také k připisování.⁶¹

⁵⁸ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 65 - 66

⁵⁹ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 66

⁶⁰ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 95

⁶¹ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 95 - 96

Připisování příčin okolním jevům (nebo také atribučování) probíhá u člověka často zcela bezděčně, v důsledku minulých zkušeností a dostupných informací. Nepřipisuje příčiny pouze chování druhých, ale i vlastnímu. Proces předchází očekávání výsledku vlastního chování a je jednou z podstatných složek kognitivní motivace, ale také následuje po výsledku a je součástí jeho hodnocení. Pokud např. dva studenti nezvládnou zkoušku a každý připisuje neúspěchu jinou příčinu, může dojít ke zcela odlišné motivaci: opakování zkoušky a odložení zkoušky na „neurčito“.⁶²

Při odhalování zákonitostí procesu připisování příčin si Pavelková klade otázku, v čem jsou obvykle viděny příčiny okolních jevů:

- Příčina chování člověka může být připisována samotnému jedinci. Zdroj konání je viděn především v jednajícím člověku, jedná se o tzv. osobní atribuci.
- Dále může být příčina připisována podnětům prostředí. V tomto případě je zdroj jednání viděn především ve specifické podnětu, na něž jedinec reaguje – tzv. podněťová atribuce.
- Třetím případem příčiny chování může být situace. Zdroj jednání je viděn v kombinaci charakteristik jedince a podnětu.⁶³

Jako důležité shledává Pavelková dále otázku zdrojů vytvářených soudů:

- Lidé si vytvářejí soud na základě obvyklé reakce na podnět, na základě konsensu.
- Druhým zdrojem je obvyklé chování pozorovaného člověka v podobných situacích, na základě odlišnosti.
- Posledním zdrojem je podle Pavelkové otázka stability reakce pozorovaného člověka na daný podnět (konzistence).⁶⁴

1.10 Nejtypičtější chyby v motivačním procesu

Atribuční proces bývá zatížen chybami. Mohou mít různé zdroje. Hrabal, Man a Pavelková rozlišují dva typy chyb v atribučním procesu, přičemž oba typy chyb

⁶² Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 97

⁶³ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2002. str. 43

⁶⁴ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2002. str. 43

způsobují mylné přisuzování příčin pozorovanému jevu, mylnou interpretaci daného jevu, mylné očekávání a v důsledku neadekvátní jednání:

- 1) chyby plynoucí z motivace a osobnostního zaměření jedince
- 2) chyby způsobené neadekvátním zpracováním dostupných informací⁶⁵

1.10.1 Motivační chyby

V případě motivačních chyb se jedná o tendenci jedince vidět věci tak, jak je vidět chce, aby vyhovovaly uspokojování jeho potřeb. Zjednodušeně bychom mohli uvedené chyby shrnout úslovím: „přání je otcem myšlenky“.⁶⁶

Jako příklad lze uvést chování studenta u testu. Pokud uspěje, připiše příčinu pravděpodobně svým schopnostem. V případě neúspěchu bude hledat příčinu nikoli ve vlastních schopnostech a vědomostech, ale připiše svůj neúspěch např. špatně postavenému testu, nemožnosti se v průběhu soustředit apod.

Z uvedeného je zřejmé, že kognitivní procesy jednajícího člověka může zcela nevědomě ovlivnit motivační záměr nebo aktualizovaná potřeba. Dle Hrabala, Mana a Pavelkové proces připisování příčin ovlivňuje také egocentrické zaměření člověka. Lidé posuzují vlastní jednání jako vhodné z hlediska existujících okolností, naopak liší-li se chování druhých od jejich vlastního, posuzují jej jako nevhodné.⁶⁷

1.10.2 Chyby ve zpracování informací

Jedná se o snahu člověka hledat zákonitosti ve svém prostředí. Jejich nalezení přináší pocit jistoty. Jev má ale negativní dopad projevující se v předčasných soudech. Člověk často takto mylně interpretuje nahodilosti jako zákonité jevy.⁶⁸

Potkáme-li během relativně krátké doby jedince, kterého téměř neznáme a on bude pokaždé bludný, je pravděpodobné, že si o něm vytvoříme určitý obrázek. Budeme si např. myslet, že je vážně nemocný.

⁶⁵ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 101

⁶⁶ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 101

⁶⁷ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 102

⁶⁸ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 102

1.10.3 Kauzální atribuce a motivace školního výkonu

Dle Pavelkové může neúspěch, ale i úspěch působit na různé žáky rozdílně. Neúspěch může vést ke ztrátě úsilí a snahy, nebo naopak ke zvýšené motivaci. Podobně v případě úspěchu žák úsilí buď zvýší, nebo úspěch ke zhodnocení nevede. Zda dojde ke zvýšení úsilí, či nikoli, je dle Pavelkové otázka žakovy interpretace úspěchu a neúspěchu, neboli jaké příčiny mu žák připisuje. Může jich být velké množství. Většinou jsou uspořádány do tří základních dimenzí:⁶⁹

- 1) Místo – dělení příčiny z hlediska jednatelky osoby na vnitřní a vnější znamená, že když je úspěch či neúspěch vnímán jako výsledek schopností, úsilí, nálady a vědomostí, jedná se o příčiny vnitřní. Pokud jedinec připisuje výsledek náhodě, štěstí, pomoci druhé osoby, jde o vnější příčinu. Jiné příčiny jsou však těžko zařaditelné, jako např. nemoc jedince.
- 2) Stabilita – rozlišuje příčiny stabilní (např. schopnosti) a nestabilní (např. štěstí, náhoda, pozornost). I zde nejdeme těžko zařaditelné příčiny, jako např. úsilí (u někoho typická osobnostní charakteristika).
- 3) Řízení – na příčiny nahlíží z pohledu volní kontroly, jak je můžeme řídit. Tato dimenze rozlišuje např. náladu a úsilí (obě jsou vnitřní, nestabilní), přičemž úsilí můžeme ovlivnit.⁷⁰

Klasifikace pomáhá odhalit, kdy působí úspěch a neúspěch motivačně pozitivně na další výkonové chování jedince, a kdy demotivačně. Prožitek úspěchu a neúspěchu závisí na úrovni dosaženého cíle. Ovšem důležitým faktorem je, zda jedinec cíl vnitřně přijal, či nikoli. Otázky přijetí a nepřijetí souvisí s jeho aspirační úrovní. Pokud požadavky nekorespondují s žakovou aspirační úrovní, měl by se učitel zaměřit na její korekci. Dle Pavelkové připisování důvodů úspěchu a neúspěchu stabilním příčinám zvyšuje jejich následné očekávání, zatímco nestabilním mívá za následek snížené očekávání jejich výskytu v budoucnu. Pokud žák považuje za příčinu svého úspěchu náhodu, bude očekávat spíše neúspěch. Motivační povzbuzení bude pravděpodobně

⁶⁹ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2002. str. 44

⁷⁰ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2002. str. 44

nízké. Způsob přisouvání příčin vyvolávají i následné afektivní stavy. Má-li jedinec pocit neschopnosti, dojde ke snížení motivačního úsilí.⁷¹

⁷¹ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2002. str. 45

2 Motivace ve škole

2.1 Interakce učitel – žák jako zdroj motivace

Již při prvním kontaktu učitele s žáky dochází ke vzniku nových vztahů, sympatií a antipatií. Následuje interakce při vyučování. Žáci podávají určité výkony, vztahy se mohou měnit, vyvíjet. Postupem času si učitel o žácích vytváří určitá mínění. Jsou přítomna ve chvílích zadávání úkolů, hodnocení, rozhovoru. Své hodnocení učitel záměrně i nezáměrně žákům sděluje a žáci jej správně či nesprávně interpretují. Vzájemné interakce mají přímý dopad na utváření motivace chování a výkon žáků.⁷²

Z přímé interakce nebo z pozorování chování žáka, jeho znalostí a výkonu, si učitel utváří o dítěti mínění. Jedná se o případ sociální percepce a utváření mínění o druhém člověku. Učitel si vytváří obraz o osobnosti žáka a o jeho výkonových charakteristikách ze třech základních zdrojů:

- 1) konsensus: znalost, jak se v určité situaci chová většina žáků
- 2) odlišnost: znalost žákova chování v obdobných situacích
- 3) stálost: znalost, zda se chování objevuje u dotyčného v dané situaci pravidelně⁷³

Učitel zpravidla nemá dostatečné informace ze všech tří zdrojů, dochází tedy k zobecňování a situacím:

- Učitel obvykle nemá mnoho času k analýze situace, soustřeďuje se na analýzu podnětů důležitých pro jeho další reakci.
- Chování učitele má vliv na žáky. Pedagog by si měl uvědomit, že jeho vlastní chování není vždy standardní. Např. není objektivní, je provokativní. Vidí reakci žáků jako chování vyplývající více z jejich vlastností, než z vlastních zvláštností.
- Učitel a žáci se setkávají téměř výhradně ve stejných sociálních rolích a situacích. Někdy chování vyplývající z role žáka posuzuje jako jeho osobnostní vlastnost.⁷⁴

⁷² Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 121

⁷³ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 124

⁷⁴ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 124 - 125

Učitelovy kauzální atribuce žákova úspěchu nebo neúspěchu souvisejí i s jeho emotivním vztahem k žákovi a s očekáváním jeho následného úspěchu nebo neúspěchu. Stejně jako v případě žáka, připisuje žákovi výkonu příčiny ve třech dimenzích (dimenze místa, stability, řízení). Při připisování stabilní příčiny úspěchu či neúspěchu očekává opakování či neopakování výsledku. Může mít významný vliv na motivaci a výkon žáka.⁷⁵

Interpretace žákova chování a výkonů, stejně jako následné učitelovo očekávání lepšího či horšího výkonu, má vztah ke skutečným žakovým výsledkům bez ohledu na jeho faktické schopnosti. Ukazuje se, že z motivačního hlediska je učitelovo i žákovo očekávání jedním z výrazných motivačních činitelů žákova školního výkonu. Pedagog by si měl uvědomit, že svá očekávání, zda bude žák úspěšný či neúspěšný, sděluje prostřednictvím svého chování k dotyčnému žákovi. Na základě jeho chování, jež si žák určitým způsobem interpretuje, dochází buď k motivaci nebo demotivaci žáka.⁷⁶

Učitel sice dítěti většinou neříká, že je „hloupé“, nevědomě však svůj názor na žáka promítá do svého chování. Např. negativní dosah na sebehodnocení dítěte může být nadměrná chvála a nedostatečná kritika po nezdaru, přílišná pomoc, pokud není žákem vyhledávána, výrazy soucitu apod. Naopak dobré mínění o žakových schopnostech může signalizovat nedostatečná chvála za úspěch, kritika za neúspěch při snadném úkolu, relativní zanedbání pomoci žákovi apod.⁷⁷

Učitelovo očekávání se projevuje také ve zvýhodňování výkonnějších žáků. Od nadaného žáka bude očekávat lepší výkon. Zvýhodnění se projeví např. v čase, který učitel nechá žákovi na rozmyšlenou, v nápovědě apod.⁷⁸

2.2 Motivování žáků ve vyučování aktualizací vybraných potřeb

Možnosti aktualizace vybraných potřeb ve škole mají pozitivní vliv na zvýšení motivace učební činnosti žáka a na jejich rozvoj. Při vyučování je důležité vzbudit u žáka poznávací potřeby, aby se učební činnost stala vnitřně motivovaným poznáváním. Vede k bezprostřednímu úspěchu v učení, vytváří kognitivní dispoziice, uspokojuje

⁷⁵ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 127

⁷⁶ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 129

⁷⁷ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 129 - 130

⁷⁸ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 131

potřeby poznávání a tím zpevňuje proces jejich rozvoje. Nebezpečí vyučování, které neaktualizuje poznávací potřeby, spočívá v nudě, nezájmu či strachu z vyučování. Je důležité vytvoření dostatečně silných potřeb poznávání, aby vznikla tzv. kontinuální motivace k učení přetrvávající i po skončení školní docházky.⁷⁹

Berlyne⁸⁰ spatřuje podstatu vnitřní motivace poznávací činnosti v percepčním a konceptuálním konfliktu. Jeho nastolení vede k poznávací aktivitě, zaměřené k jeho odstranění. V pedagogické praxi lze ke vzniku jmenovaného konfliktu využít tyto zásady:

- „překvapivost“ – aktivizujícím momentem je rozpor mezi očekáváním a skutečností
- „pochybnost“ – prezentace obecného principu, který může nebo nemusí být platný, vzniklá pochybnost je aktivačním momentem
- „kognitivní nejistota“ – problém, který může mít více odpovědí, způsobí nejistotu, vedoucí ke zvýšení kognitivní motivace.
- „obtížný neřešitelný úkol“ – úkol je neřešitelný pouze na první pohled, je nutná nápověda učitele.
- „rozpor“ – např. uvedení výjimky, která je v rozporu s vyloženým pravidlem

Pravidla lze užít situačně, nebo je jako celek zařadit do problémového vyučování. Problémové vyučování však musí mít svá pravidla, aby plnilo svou funkci, spočívající v aktivizaci pozornosti žáků a následné aktivizaci poznávacích procesů. Kromě problémového vyučování má učitel k dispozici mnoho dalších metod, pomocí nichž může u žáků motivaci rozvíjet, např. pomocí didaktických her, zajímavých úloh, programového učení, dramatizace, brainstormingu, různých her fantazie žáků a v neposlední řadě také soutěží. Kompetice jsou ovšem často předmětem sporů, protože mohou mít negativní účinky nejen na žáky, kteří vždy prohrávají, ale i na ty, co neustále

⁷⁹ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 132 - 134

⁸⁰ Berlyne, D. E.: Notes on Intrinsic Motivation and Intrinsic Reward in Relation to Instruction. In: Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 134

vyhrávají. Soutěž tedy klade velké nároky na učitele. Měl by být schopen střídat a uspořádat soutěže tak, aby každé dítě mohlo prožít úspěch.⁸¹

Významné místo v motivační struktuře zaujímá motivace sociální. Prostřednictvím komunikace dochází ke vzniku a předávání poznatků. Sociální motivace vzniká v sociální interakci a její charakter je určován aktualizovanými sociálními potřebami.

Pro žáky je zásadní motivační klima ve třídě. Spoluvytváří jej učitel svým stylem vedení. Může jej ovlivnit svým vlastním motivačním zaměřením a vědomými i nevědomými technikami interakce. Motivační klima třídy odráží ale i celkové klima školy. Potřebu pozitivních vztahů ve třídě učitel vzbudí vřelým vztahem, zájmem o žáky, poskytnutím opory, přátelskou atmosférou. Žáci jsou pak ochotni spolupracovat pro učitelův dobrý vztah k nim. Ve třídě vzniká ovzduší spolupráce, tolerance a přátelství.

Naopak uplatňování osobního vlivu učitele ve třídě vyvolává u žáků obranné mechanismy vůči psychickému ohrožení. Tento typ učitele jedná s žáky prostřednictvím výhrůžek, rozkazů a jiných zastrahovacích prostředků. Jeho chování může vést k závislosti žáka na něm, podvádění, opisování, snaze upoutat pozornost, absenci kooperace a naopak zvýšené kompetici, absenci kreativity. Může se stát, že si žák zvykne na práci pouze pod nátlakem a bez něj nepracuje. Hrozí zvýšená agresivita, útky, záškoláctví a v neposlední řadě přijímání modelu učení, který pak bude žák sám uplatňovat.⁸²

2.3 Motivační působení odměn a trestů

Pedagog si musí uvědomit, že dítě nevychovává jeho nejlepší já, ale jeho integrovaná osobnost. Je jí se svými přednostmi i nedostatky, zvláštnostmi a zálibami. Jeho jednání se bude lišit podle toho, v jaké náladě se nachází a v jakém je duševním stavu. Bude se lišit podle jeho společenské situace. Ve výchově obecně se odrážejí vlastní zkušenosti z dětství, vztah k rodičům, formy výchovy, zkušenosti ze škol,

⁸¹ Lokšová, I. Lokša, J.: Pozornost, motivace a relaxace dětí ve škole. Praha, Portál 1999. str. 43

⁸² Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 139 - 140

prožitky zamilování, vztah k současnému partnerovi, k druhým lidem. Je jasné, že tyto aspekty a zkušenosti bezpodmínečně zasáhnou do výchovy dítěte.

Dalším činitelem při trestu či odměně je celková úroveň inteligence. Velice záleží na tom, jak pedagog dovede pochopit okolnosti, za kterých se dítě provinilo. Jak dovede kriticky posoudit a zhodnotit různé výchovné situace. Důležitým rysem osobnosti učitele je autorita. Posledním faktorem rozhodujícím o výchově i o trestech a odměnách je životní filosofie. Každý máme rozdílnou stupnici hodnot, ideál spravedlnosti, předsevzetí a zásady ovlivňující naše chování v rodině i ve společnosti.⁸³

Učitel může motivaci žáků k učení ovlivňovat prostřednictvím odměn a trestů, neboli vnějších motivačních činitelů. Obecně by se dalo říci, že jako odměna působí uspokojení aktualizovaných potřeb, naopak jako trest jejich frustrace. V užším smyslu jsou odměny a tresty chápány jako záměrně navozené následky splnění nebo nesplnění požadavků. Jejich sféru tvoří hodnocení ostatních lidí formou pochvaly a pokárání, ale také vedlejší efekty. Jsou na výsledek činnosti vázány jako jeho následek (např. hračka za vysvědčení).⁸⁴

Odměny a tresty působí již v době podávání výkonu a přípravy na něj. Jsou složkou motivace chování. Dle Hrabala, Mana a Pavelkové⁸⁵ pochvaly a pokárání uspokojují nebo frustrují potřeby sociální, tresty frustrují převážně potřeby fyzického a psychického bezpečí. V procesu učení mají dvojí funkci: informační, neboli zpětnovazební (přináší informace, nakolik chování odpovídá požadavkům), a motivační.

Užití odměn a trestů se opírá o předpoklad, že jedincovo očekávání odměny jako následku určitého chování zvýší výskyt takového chování v budoucnosti a naopak očekávání trestu bude výskyt nežádoucího jednání následně snižovat.

2.3.1 Odměny

Ve školním prostředí je nejběžnější odměnou žákovy výkonu pochvala. Dítě ji chápe rovněž jako vyjádření osobního vztahu mezi ním a pedagogem. Adekvátní pochvala vzbuzuje prožitek úspěchu a pocit sebeuplatnění. Ze strany učitele je ovšem důležité, aby se při chválení řídil určitými pravidly:

⁸³ Matějček, Z.: Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech. Praha, Portál 1993. str. 89

⁸⁴ Pavelková, I. Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2002. str. 55

⁸⁵ Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989. str. 148 - 150

- Velice důležité je bezprostřední spojení pochvaly s provedenou činností.
- Správná frekvence pochval může žáka dobře motivovat – optimálně by měl pedagog postupně frekvenci zmenšovat, to znamená, že nejvíce chválit na začátku, kdy žák poznává něco nového.
- Pro nezevšednění pochval je rovněž důležitá správná intenzita. Učitel by měl mít v repertoáru širokou škálu intenzity pochval, aby mohl diferencovat reakce na jednotlivé výkony žáků.

Pedagog má k dispozici mnoho prostředků, jak na dítě pomoci odměn působit. Mezi typické výchovné situace, chápané jako odměna, patří např. poskytnutí pomoci, je-li vyžádána, úsměv, projev radosti, nonverbální souhlas, dodání odvahy, zájem o výsledky činnosti, ale i o dítě samotné.

2.3.2 Tresty

„Dobře může potrestat dítě jenom ten, kdo je má rád.“⁸⁶

Ve školním věku se učitelé, ale i rodiče dopouštějí velké chyby. Vidí-li dospělý chybující dítě, měl by ho při domácím doučování před chybou zastavit a upozornit. Totéž platí ve školním prostředí. Když dítě situaci zvládne, rodič by měl vyjádřit spokojenost. Pokud ale dítě potrestá, začne se činnosti bát a vyhýbat se jí. Nikdy se v ní nezdokonalí, protože ho bude doprovázet strach z trestu. Pomáhat dětem znamená především pomáhat rodičům ujasnit si nesprávnost dosavadních metod „trestných“ a ukázat možnost metod „odměnných“. Trest může špatné chování jen zastavit, odměna ale buduje správné.

Matějček⁸⁷ uvádí tři hlavní funkce trestu:

- Napravit škodu: přispívá k vytváření pojmu spravedlnosti u dítěte. Např.: uklidí, co rozházelo, spraví, co rozbilo, zaplatí z kapesného škodu. Podmínky ale musí být čestné.

⁸⁶ Matějček, Z.: Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech. Praha, Portál 1993, str. 89

⁸⁷ Matějček, Z.: Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech. Praha, Portál 1993, str. 89 – 96

- Zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo: dnešní trest podmiňuje rozhodování v budoucnosti. Dítě se samo poučí. Pamatuje si, v jaké situaci dostalo trest. Uvědomí si, že ho už zažít nechce.
- Zbavit viníka pocitu viny: každý trest má i úlohu léčebnou. Dochází k odcizení mezi oběma stranami, je proto velmi důležité z dítěte tento pocit sejmout. Není dobré trest odkládat. Dítě musí vědět, že ho máme rádi. Podle autora musí prožít pocit osvobození a smíření.

Matějček upozorňuje na situace, kdy by měl být pedagog velice opatrný. Citlivě posoudit situaci a dítě netrestat, protože by se dopustil nespravedlivého jednání:

- Dítě, které trpí jakoukoli vrozenou, nebo získanou vadou omezující jeho pohyblivost či smysly. Úkolem pedagoga je zabránit pocitům méněcennosti, pomoci mu, aby se s defektem vyrovnalo a naučilo se s ním zacházet.
- Dítě není v důsledku počátku nějakého onemocnění „ve své kůži“ a chová se podivně. Nejnápadnějším příznakem příchodu choroby bývá změna dráždivosti nervového systému.
- Poruchy řeči, které ztěžují dítěti kontakt s okolím. Léčení je většinou dlouhodobé. Vychovatele rozčiluje, že náprava nepostupuje rychleji. Tresty jsou zcela nespravedlivé a nevhodné, naopak nápravu ještě ztíží.
- Trestání méně nadaných jedinců. Dítě vyžaduje zvláštní vedení a zacházení. Hlavním problémem bývá nepochopení.
- Poslední důvod, kdy dítě netrestat, jsou následky drobných poškození mozku (lehké mozkové dysfunkce).

2.3.3 Obecná pravidla pro zacházení s odměnami a tresty⁸⁸

Matějček uvádí nejen pro pedagogy, ale i rodiče, několik nezbytných směrnic, jak správně zacházet s odměnami a tresty:

- Měly by být přiměřené osobnosti a věku dítěte. Obecně platí, že s přibývajícím věkem dítěte ztrácí na účinnosti ty výchovné prostředky, které jsou vázané na tělesné pocity, ať už příjemné nebo nepříjemné. Na významu nabývají ty, které jsou více duševní povahy: ocenění, pochvala,

⁸⁸ Matějček, Z.: Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech. Praha, Portál 1993. str. 89

výčitka, domluva, pokárání. Primitivní výchovné prostředky zatlačují dítě k primitivním reakcím.

- Měly by být dítěti vždy srozumitelné. Trest za neznámou vinu, zvláště přichází-li z rukou milované osoby, ho uvádí ve zmatek a napětí.
- Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá.
- V odměnách ani trestech se nemá přehánět. Příliš silné tresty vedou buď k útlumu, pasivitě a apatii. Nebo naopak ke vzdoru, vzpouře a touze po pomstě.
- V užívání má být jistá důslednost. Nedůslednost uvádí dítě ve zmatek a vychovatele v jeho očích snižuje.

2.4 Motivační vlivy převážně snižující výkon

V následující kapitole⁸⁹ se zaměříme na vlivy snižující motivaci žáků ve vyučování. Nejsou-li odstraněny, hrozí riziko nepříjemných pocitů ve škole, snížení výkonu, neefektivní práce. Zdrojem negativní motivace je frustrace potřeb. Jedná se o situace navozující pocit úzkosti, strádání, nelibosti a nejistoty. Blokuji možnost uspokojení některé z aktuálních potřeb. Mezi nejčastěji frustrované patří bezesporu sociální. Pokud je činitelem učitel, dochází k negativnímu působení na výkon. Jakmile žák přestává zvládat požadavky, začne v oblasti učebních činností převažovat potřeba vyhnouti se neúspěchu.

Jako paradoxní se může jevit ve školním prostředí frustrace poznávacích potřeb. Výsledným efektem je nuda, která je často ze strany pedagogů neprávem opomíjena. Jedná se však o závažný problém. Psychologové se shodují na dvou hlavních zdrojích pocitu nudy při vyučování: a) monotónnost vyučovacích hodin, b) subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu. Uvedené zdroje jsou příčinou nízké stimulační hodnoty. Jako důsledek se projeví vnitřní napětí žáků vedoucí ke snaze zahnat nudu.

Typickými reakcemi žáků je agresivní chování s přímými projevy nepřátelství vůči učiteli. Stažení se do sebe, reaguje vlastními stimulacemi, např. únikem do fantazie. Rozptýlená aktivita, kdy si děti např. hrají s tužkou, je jako jediná učiteli chápána jako výraz nudy.

⁸⁹ Celá kapitola vychází z: Hrabal, V. Man, F. Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989, str. 158 - 167

Trvalá nuda vede k dlouhodobě nízkým výkonům žáků při vyučování a celkové neúspěšnosti v daném předmětu. Negativní dopad má i na pedagoga, protože nemá dostatečnou zpětnou vazbu a často tak ztrácí zájem o povolání.

Druhým významným faktorem negativně působícím na potřeby žáka ve školním prostředí je strach. Jeho prožívání v různých situacích je individuální – u úzkostnějších jedinců nastupuje rychleji již při menším reálném ohrožení. Dochází k frustraci potřeby bezpečí. Psychologové rozlišují strach jako osobnostní rys a stav, který se projevuje v psychologických obranných mechanismech. U každého jedince se mohou lišit. Existují dva typy reakce: motivace k aktivitě (další učební činnosti) nebo naopak pasivita.

Ve školním prostředí strach v mírné podobě zvyšuje výkon žáků. V silné ho naopak tlumí. Nejčastěji se projevuje tzv. zkoušková úzkost. Mluvíme o kognitivním procesu strachu. Jedinec se obává o výsledek, přiměřenost chování, zda obstojí ve srovnání s druhými. Druhým procesem je autonomní vzrušení projevující se emocionalitou a afektivností.

Učitel by si měl při svém působení na žáky dát pozor především na vyučovací styl. Strach u žáků budí styl založený na přísnosti a přílišné autoritě. Měl by se vyvarovat výhružek a zastrasování.

Ve školním prostředí můžeme nalézt mnoho situací, kdy je dítě vystaveno strachu. Mezi podmínky vzniku patří stresové situace (zkoušení, testy atd.), úroveň strukturovanosti požadavků, úroveň připravenosti, úroveň znalostí.

Hvozdíků⁹⁰ uvádí jako demotivující činitele následující:

- Autokratický styl vyučování a výchovy. Ve výuce převládají příkazy a zákazy. Učitel rozhoduje a trestá a žáci mají minimální prostor pro vlastní sebevyjádření.
- Strnulost a jednostrannost vyučovacích metod, nuda ve vyučování.
- Malá návaznost vyučování na praktický život. Žák považuje osvojované poznatky za zbytečné, protože neví, k čemu je bude využívat.
- Přisun žákům velkého množství informací, na jejichž osvojení nezbývá ve výuce čas.

⁹⁰ Hvozdíků, J.: Základy školské psychologie. In Kolář, Z., Raudenská, V., Frihaufová, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů : co by měl učitel znát a co by měl umět. Ústí nad Labem, Univerzita J.E. Purkyně 2001, str. 116-117

- Důraz na školní hodnocení. Problémem je i zapomínání a nesplnění úkolu zahrnuté do prospěchu. Není dobré dítě příliš zahltit kontrolními pracemi a testy. Žák je potom více srovnáván s ostatními než sám se sebou.
- Nadměrné využívání metody soutěže ve výuce.
- Dělení žáků na „dobré“ a „špatné“, „jedničkáře“, „čtyřkaře“ apod.

2.4.1 Důsledky nevhodné motivace žáků

Jestliže učební činnosti nejsou dobře plánovány a připravovány, jejich realizace nenavodí a neudrží žákovu pozornost, zájem a zaujetí. Činnosti nejsou dostatečně podnětné, dochází k tomu, že pro žáka nejsou výzvou. Obvykle nenabízejí reálnou příležitost pro úspěch. Žák nejčastěji reaguje nekázně. Dle Kyriacou⁹¹ se ale nekázeň čas od času objevuje i v hodinách těch nejzkušenějších učitelů. Jako nevhodné chování jsou uváděny následující typy:

- Přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání
- Hlučnost: verbálního i neverbálního charakteru (např. lomození nábytkem, pomůckami...)
- Nevěnování pozornosti učiteli
- Neplnění zadaných úkolů
- Bezdůvodné opuštění svého místa
- Rušení ostatních žáků
- Pozdní příchody do hodiny

Vážnější formy nežádoucího chování, jakými mohou být slovní agrese vůči jinému žákovi či učiteli, odmítání podříditi se autoritě, poškozování cizího majetku, fyzická agresivita, jsou méně časté. Uvedené problémy mohou být reakcemi na osobní nebo školní obtíže.

Kyriacou⁹² radí vyvarovat se především těmto příčinám nevhodného chování: nudě při vyučování⁹³, dlouhotrvající duševní námaze, zadávání nesplnitelných nebo nejasných úkolů. Dále mezi příčiny řadí problematické projevy sociálního chování,

⁹¹ Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 2008, str. 96

⁹² Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 2008, str. 97

⁹³ Viz kapitola Motivační vlivy převážně snižující žákův výkon

nízkou sebedůvěru žáka vzhledem ke školní práci, problémy v emoční oblasti, špatné postoje, nepřítomnost negativních důsledků.

2.5 Role učitele v motivačním procesu

Motivace učebních činností žáků představuje jednu z rozhodujících oblastí ve vyučování. Na rozdíl od ostatních aspektů vyučovacího procesu, jakými jsou na příklad analýzy učebních obsahů a jejich metodické ztvárnění, které se ve vyučování orientují převážně na kognitivní stránku rozvoje žáka, motivační problematika se zaměřuje kromě již zmíněné oblasti kognitivní na energizující, dynamizující a usměrňující zdroje činnosti žáků. Učitel nemůže rozvíjet pouze poznávací stránku osobnosti dítěte, ale musí kladně působit na motivační sféru žáka. Lze dokonce říci, že na rozvoj kognitivní oblasti působí učitel prostřednictvím motivace.⁹⁴

Kladné působení na motivační strukturu žáka patří mezi nejobtížnější, ale i nejaktuálnější úkoly učitele. Učitel by měl svou činností vytvářet podmínky pro aktivaci již existujících motivů, přispívat k rozšíření žákova celkového motivačního systému. Aktivizace předpokládá důkladnou znalost osobnosti žáka a prostředí. Pracuje s incentive směřujícími k uspokojování žákových potřeb a tím je probouzí, ovlivňuje a nově vytváří. Motivační systém žáků přitom podléhá věkovým a individuálním zvláštěnostem. Je silně ovlivněn prožitky a emocemi. Nároky na pedagoga jsou značné – musí znát nejen každého žáka a prostředí, ale i mechanismy působení na motivaci, své možnosti pro ovlivňování motivace, jak už v obecné rovině, tak v rovině konkrétní ve vztahu k jednotlivým žákům. V rámci vyučování i mimo něj by se měl snažit vyloučit demotivující situace.⁹⁵

2.5.1 Motivační charakteristika žáků

Již před vstupem do základní školy má každý žák vypracován určitý motivační systém chování, který ovlivňuje jeho poznávací a učební činnost. Tento vstupní systém motivačního chování se utváří a rozvíjí pod vlivem školního prostředí, v rodině i mimo ni, spontánně i řízeně.

⁹⁴ Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha, ISV 1999. str. 157

⁹⁵ Kolář, Z., Raudenská, V., Frühaufová, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů : co by měl učitel znát a co by měl umět. Ústí nad Labem, Univerzita J.E. Purkyně 2001. str. 104

Dle Homoly⁹⁶ je v mladším školním věku hlavním motivačním činitelem obraz o sobě, který si dítě vytváří na základě hodnocení okolí, zejména nejsilnějšími složkami, tedy rodinou a školou. Aspirační úroveň v tomto období výrazně ovlivňuje prožívání úspěchu a neúspěchu založeném na hodnocení školy a rodiny. Dítě se postupně učí srovnávání sebe s druhými, vytváří si představu ideálního já a srovnává se s ním. V mladším školním věku je velice důležité uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, nového, nezávislosti, vlastnictví a v neposlední řadě vlastní odpovědnosti a potřeby něco dokázat. Dominující počáteční vliv rodiny dosahuje v tomto období vliv vrstevníků.

Učitel, ale i rodič, by se v mladším školním věku měl orientovat více na kladné hodnocení. Můžeme říci, že pravidlo platí obecně. V jeho etapě je ale z hlediska motivace zásadní. Děti milují situace, kdy jsou jim svěřeny úkoly, které vyžadují odpovědnost, napětí a vlastní iniciativu. Učitel představuje pro žáka autoritu. S jeho názory, postoji a hodnotami má žák potřebu se ztotožnit. Proto je velmi důležitý vzájemný vztah. Na něm leží zároveň úkol pozitivního ovlivňování vztahů mezi žáky. Vzájemný respekt povzbudí kladným hodnocením všech svěřenců. S tímto úkolem úzce souvisí vytváření příjemného klimatu ve třídě. V něm se žáci nebojí udělat chybu a následně ji překonat.

Homola⁹⁷ se rovněž zabývá středním školním věkem a adolescencí. Obraz o sobě a sebeuvědomění se dále rozvíjí, žák má potřebu sám sebe hodnotit z různých hledisek. Často dochází k nespokojenosti sama se sebou. Ideální „já“ je nadsazeno, srovnávání vede k pocitům vlastní nedostatečnosti. Opačný případ, který může nastat, je charakteristický nadhodnocením svých skutečných schopností. Vinu za neúspěchy svaluje žák na „objektivní příčiny“. V období středního školního věku prožívá konflikt. Na jedné straně touha být nezávislý. Používání ochrany jako dítě na straně druhé. Jeho výsledkem je strach ze selhání v oblasti učení i oblasti sociální. Následkem strachu může být agresivita, vyhýbání se, omezení iniciativy. Jednou z charakteristických oblastí jsou city. V tomto období kolísají mezi optimismem a pesimismem až depresí. V této době jako další významný motivační faktor působí postavení v sociální skupině vrstevníků. Dítě pociťuje potřebu uznání a přijetí, náklonnosti a pozornosti.

⁹⁶ Homola, M.: Motivace lidského chování. Praha, SPN 1973, str. 271

⁹⁷ Homola, M.: Motivace lidského chování. Praha, SPN 1973, str. 274

Učitelovým úkolem je na základě motivační charakteristiky orientovat žáky na vytváření realistického obrazu sebe sama. Měl by si uvědomit, že dítě prožívá mnoho vnitřních konfliktů, a pomoci mu kladným hodnocením. Rozhodně by se měl vyvarovat ironie a sarkasmu.

Následná etapa adolescence se vyznačuje již vytvořenou představou o sobě. „Já“ vystupuje jako vědoucí a současně usilující. V úrovni aspirací se projevuje realismus. Mezi základní patří potřeba náklonnosti, nezávislosti, uplatnění a uznání, sebeúcty, uceleného životního postoje a postoje ke světu. Nově se objevuje potřeba seberegulace, práce na sobě samém. Žák si klade reálné osobní cíle.

Učitel by se měl snažit poskytnout žákovi prostor pro samostatnost a požadovat aktivitu při řešení úkolů.

2.5.2 Prostředky ovlivňování motivační struktury žáků

Práce učitele je náročná především v každodenním vytváření vhodných podmínek pro rozvoj motivace žáků. Měl by umět vyhledávat možnosti pro podněcování a ovlivňování motivační struktury.

2.5.2.1 Třídní klima

Základním předpokladem účinného vyučování je vytvoření kladného vztahu žáků ke škole. Učitel se může významně podílet na vytvoření příznivého klimatu ve vyučování, ale i věnovat pozornost utváření vzájemných vztahů mezi ním a dětmi i mezi nimi navzájem. Ideálně by škola a školní třída měly být místem příjemného setkávání, kde se všichni cítí dobře. Panuje zde vzájemná důvěra a žáci cítí z učitelova jednání ochotu jim pomoci.

Pedagog by si měl uvědomit, že k vytváření klimatu přispívají i zdánlivé maličkosti, jako např. tón jeho hlasu, způsob oslovování žáků nebo pohled. Je proto nezbytné, aby svým vystupováním, postojem, dalo by se říci „celou svou osobností“ vyjadřoval pozitivní vztah nejen k žákům, škole, učivu, ale i své profesi jako takové. V této oblasti jsou kladeny velké nároky na empatii učitele. Základem správné motivace je znalost osobnosti každého žáka. Na jejím základě je pak učitel schopen vcítit se, pochopit jednání, přijmout rozličné názory.

Důležitá je práce s chybou, žáci se nesmí bát chybovat. Učitel by měl na chybu taktně upozornit a vysvětlit, v čem je problém.

Pro žáky je rovněž důležitý osobní prožitek úspěchu. Ten souvisí s jejich pozitivním postojem k učení. Ke jeho rozvoji může učitel svou podporou přispět. Důležité je zajištění úspěchu pro všechny žáky. Neobejde se bez přizpůsobení učiva různým předpokladům dětí a věnování pozornosti slabším jedincům.

Cíle vyučování by měly být jasné, srozumitelné a hlavně splnitelné a konkrétní. Učitel svým žákům ukazuje, jak daleko ve splnění cíle se dostali, kolik jim toho ještě zbývá a jakého pokroku svým úsilím dosáhli.⁹⁸

2.5.2.2 Vztah učitele a žáka

Vytvoření kladného klimatu je výrazně podpořeno povahou vztahu mezi žákem a učitelem. Předpokladem úspěšného učení je vztah založený na vzájemné úctě a kontaktech. Je nutné, aby žáci z činů učitele zřetelně poznali jeho kompetentnost, zájem o pokrok každého z nich. Stále je třeba zdůrazňovat, že si jako vychovávající váží každého jednotlivce, s jeho individuálními a osobními potřebami.

Dobrý kontakt se vytváří, pokud dá učitel najevo, že chápe žákovy osobní názory a sdílí je s ním. Možností vyjádření podpory je mnoho, můžeme uvést na příklad pochvalu za sportovní výkon, projevení zájmu o žákovu nemoc, či nadšení z blížícího se školního výletu. Je podstatné, aby pozitivní vztah byl obousměrný. Žák by měl úctu učitele oplácet a chápat i jeho potřeby.

Každý pedagog by si měl uvědomit, jaký vliv může mít jeho vlastní chování na žáky, protože jim může být vzorem či příkladem. Ztotožnění je nejsilnější v prvních letech školní docházky. Postupně opadá, ale u některých žáků se silně projevuje i v dalších letech, dokonce i na střední škole. Pro učitele to znamená, že pokud od žáků požaduje na příklad úpravu v sešitě, sám by měl na tabuli psát také s určitou úpravou. Pokud si přeje, aby jeho vyučování žáky zaujalo, měl by projevit zájem o danou látku.

V neposlední řadě je velmi důležitým prvkem humor. Přiměřené používání vytváří povědomí, že pro něj učitel má smysl, což výrazně přispívá ke zlepšení vzájemných vztahů a uvolněnému přátelskému klimatu. Jeho využití ve vyučování je mnoho:

⁹⁸ Kolář, Z., Raudenská, V., Frihaufová, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů : co by měl učitel znát a co by měl umět. Ústí nad Labem, Univerzita J.E. Purkyně 2001. str. 109

- Zábavnější uvádění nadcházející práce.
- Učitel může zavtipkovat na vlastní účet, nebo velmi opatrně na účet žáka, tak aby se zasmál nesmí se cítit jako oběť!
- Může pomocí humoru zvýšit sebejistotu žáka, který prožívá úzkost, má potíže, nebo k rozptýlení potenciálního konfliktu v případě jeho nevhodného chování.
- Svým smyslem pro humor může vyjádřit sdílené chápání a pohled na život ve třídě i mimo ni.

Na místě je jistě upozornění, které se dle Kyriacou⁹⁹ týká především začínajících učitelů. Často ve snaze přiblížit se žákům k nim přistupují příliš kamarádsky, což vede občas ke ztrátě autority. Autor upozorňuje, že humor a přátelství jsou pouze „přisadami“, které se přidávají k učitelovu jednání soustředěnému na úkol.

2.5.2.3 *Obsah učiva*

Zdrojem motivace je bezesporu i obsah učiva. V předchozí kapitole bylo naznačeno, že jen obsah odpovídající žakovým dovednostem, vědomostem a zájmům může plnit svou motivační funkci. Na první pohled je patrné, že pozice učitele je v této oblasti složitá z důvodu různorodosti zájmů žáků. Mohou být navíc zcela mimo vzdělávací proces.

V této nelehké situaci by si měl učitel uvědomit, že žáky bude zajímat především učivo, které bude mít význam pro ně samotné, pro jejich budoucí život. Shledají-li žáci učivo za neužitečné, nebudou mít důvod věnovat mu pozornost. Na učitele jsou kladeny požadavky propojení učiva s praktickým životem, s konkrétní situací žáků, jejich zkušenostmi, uplatněním v budoucím životě.¹⁰⁰

Skalková¹⁰¹ uvádí jako další možnost vzbuzení zájmu zdůrazňováním originality a neobvyklosti učiva. Zároveň varuje učitele před odváděním od podstaty cílů učení.

2.5.2.4 *Metody a organizační formy*

⁹⁹ Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 2008, str 87

¹⁰⁰ Kolář, Z., Raudenská, V., Frühaufová, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů : co by měl učitel znát a co by měl umět. Ústí nad Labem, Univerzita J.E. Purkyně 2001, str. 112

¹⁰¹ Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha, ISV 1999, str 160

Ne každé učivo lze pro žáky učinit zajímavým. V takových případech je nutné hledat zdroje motivace ve způsobech, jak se žáci učí, v organizaci jejich poznávací činnosti. Dle Koláře, Raudenské a Frühaufové¹⁰² představují vyučovací metody nejbohatší zdroj motivačních podnětů a nejbohatší zdroj tvůrčích námětů pro učitele. Základním předpokladem pro získání a udržení pozornosti žáků je jejich zapojení do vyučovacího procesu.

Učitel může svým přístupem vzbuzovat u žáků zvědavost. Volí takové postupy, které mu umožní podílet se na hledání a objevování poznatků, a aby při tom pociťovali, že dělají praktické a užitečné věci. Tvorivé úlohy podněcují motivaci k učení umožněním vlastní seberealizace.

Učitel může ve své práci využít střídání jednotlivých metod a forem vyučování během jedné hodiny. Měl by proto být dobře seznámen s rozličnými možnostmi vyučovacích metod. Neměl by se bát experimentovat. Opět platí, že při vytváření zajímavých učebních situací je třeba sledovat věkové motivační charakteristiky žáků a individuální rozdíly, zejména při uplatňování soutěží.

Bohaté náměty pro zapojení žáků představují didaktické hry. Jejich přínos je všestranný. Posilují pozitivní vztah žáků k učení, zvyšují angažovanost v něm, podporují rozvoj sociálních vztahů, učí soustředění, jsou zdrojem přátelské atmosféry. Podobný přínos mají metody situační a inscenační.

V současné době se ve vyučování stále více uplatňuje projektová a problémová metoda výuky. Učitel volí takové projekty či problémy, které budou žáky zajímat a budou úměrné jejich věku a individuálním možnostem. Je třeba, aby byli při řešení úkolu úspěšní. Jako velmi účelné se ukázalo skupinové vyučování, zejména využití heterogenních skupin. Je třeba připomenout, že je nutné zapojení všech žáků.

¹⁰² Kolář, Z., Raudenská, V., Frühaufová, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů : co by měl učitel znát a co by měl umět. Ústí nad Labem, Univerzita J.E. Purkyně 2001, str. 114

3 Výchova k občanství

3.1 Rámcový vzdělávací program

V roce 2005 proběhla v českém školství rozsáhlá reforma kurikula. Má své kořeny v Lisabonské strategii 2001 – 2010. V tomto období si Evropská unie kladla za cíl přeměnu v maximálně konkurenceschopnou a dynamickou ekonomiku čerpající ze znalostí a dovedností.

Nové školní kurikulum je tzv. dvoustupňové. To znamená, že lze rozlišit státní a školní úroveň. Na úrovni státní existuje Rámcový vzdělávací program vytvořený pro jednotlivé etapy vzdělávání.¹⁰³ Dokument obsahuje důležité hodnoty, priority, cíle vzdělávání, požadavky na výstupní kvality žáků a obecná doporučení. Školní vzdělávací program je pak konkrétní podoba Rámcového vzdělávacího programu každé jednotlivé školy. Je vytvářen řediteli a učiteli daných škol. Jednou z mnoha výhod je právě možnost jeho přizpůsobení potřebám a požadavkům každé školy individuálně. Učitelé sami vhodně vybírají učivo, stanovují si nejvhodnější metody. Mohou tak lépe reagovat na potřeby školy, žáků, regionu.

Nová podoba vzdělávání reflektuje myšlenku obrovského rozsahu poznání, prudkého rozvoje technologií a plurality dnešního světa jako neuchopitelnost a relativnost faktů. Proto je více než na osvojování faktů kladen důraz na osvojování jistého množství vhodně propojených poznatků. Pro žáka nabývají na významu dovednosti s nadčasovým významem. Je kladen zřetel na rozvoj kompetencí, určitých schopností jedince.

Dovednosti zdůrazňující RVP jsou následující: důležitou dovedností pro život každého jedince je umění přizpůsobit se, a to nejen potřebám dalšího vzdělávání, ale i požadavkům, změnám a poptávce na trhu práce, požadavkům budoucího zaměstnání. Další nezbytností je schopnost umět se učit, umět řešit problémy, účinně komunikovat s ostatními lidmi, ale i s technikou. Suměním spolupráce úzce souvisí potřeba respektování práv jiných, ale zároveň i vědomí vlastních práv a jejich účinné prosazování. Dnešní multikulturní společnost vyžaduje toleranci k odlišným skutečnostem. Moderní člověk by si měl být vědom svých kořenů a vztahu ke kulturním

¹⁰³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Výzkumný pedagogický ústav v Praze, Praha 2005. str. 5

tradicím a dokázat o ně i o přírodu pečovat. Dbát by měl i o své zdraví, o rozvoj své osobnosti a také kreativity.

Kurikulární reforma počítá s tím, že není možné žáky naučit všechno. Proto klade veliký důraz na pečlivý výběr učiva. Základ tvoří vědomosti, dovednosti a schopnosti, které žáci využijí v praktickém životě.

Problematiku motivace Rámcový vzdělávací program řeší na mnoha místech. Již v úvodu řeší program tendence:

„vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky“¹⁰⁴

V kapitole „Pojetí základního vzdělávání“ je vhodná motivace konkretizována v užití odpovídajících metod, vhodně zvolených činností a praktičností výuky. Tyto aspekty by měly žáky motivovat k dalšímu učení, učební aktivitě. Je požadováno podnětné a tvůrčí prostředí, aktivizující všechny žáky. Samozřejmostí je individuální přístup, přátelská a vstřícná atmosféra. Spolu s pozitivně laděným hodnocením, prožitkem úspěchu a vhodnou prací s chybou motivuje žáky.

3.2 Vzdělávací obsah oboru výchova k občanství

Vzdělávací obsah je nově rozdělen do devíti oblastí. Jsou tvořeny jedním oborem nebo více obsahově blízkými obory. Jednotlivé vzdělávací úseky jsou vymezeny charakteristickou oblastí. Je zde naznačena návaznost mezi vzdělávacím obsahem prvního a druhého stupně základního vzdělávání. Na charakteristiku navazuje cílové zaměření oblastí. Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Důraz je kladen na vzájemné propojení vzdělávacího obsahu, pro který je nezbytná spolupráce učitelů.

Výchova k občanství je v Rámcovém vzdělávacím programu zařazena jako celek v oblasti nazvané Člověk a společnost spolu s dějepisem. Klade si za cíl vybavit

¹⁰⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Výzkumný pedagogický ústav v Praze, Praha 2005. str. 10

žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do demokratické společnosti.¹⁰⁵

Vzdělávací obor výchova k občanství se zaměřuje na orientaci žáků ve společnosti, jejich začleňování do různých společenských vztahů a vazeb. Nabádá k realistickému sebepoznání a poznávání druhých lidí, k pochopení vlastního jednání i jednání druhých v různém kontextu. Obor seznamuje žáky s různými formami společenství, s hospodářským životem, s činností důležitých politických institucí. Učí uplatňovat a respektovat mravní principy a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jejich důsledky. Motivuje žáky k aktivní účasti na životě v demokratické společnosti.

Z uvedené charakteristiky jasně vyplývá klíčový význam předmětu výchova k občanství. Je nezbytné, aby samotní učitelé přistupovali k disciplíně zodpovědně, uvědomili si, jak mohou ovlivnit budoucnost výchovou svých žáků, pokud jejich vlastní přístup k předmětu výchova k občanství nabude na vážnosti a disciplína nebude chápána jenom jako „odpočinková hodina“.

Přístup předpokládá vnitřní motivaci učitelů, jejich zájem o problematiku, neustálou informovanost o světovém i domácím dění. Zároveň klade vysoké požadavky na nezájatost a objektivnost poskytovaných faktů.

3.3 Význam výchovy k občanství

Ještě dnes se studenti oboru výchova k občanství setkávají na svých praxích s nedostatečnou vážností předmětu na základních školách. Přestože vyučující mají k dispozici propracované osnovy i učebnice, řada z nich stále tápe v oblasti obsahu učiva a metodiky. V důsledku potom nevyužívají možnosti, které předmět poskytuje. Nakonec ani žáci neberou disciplínu dostatečně vážně a nesnaží se zvládnout její obsah hlouběji.

Daněk¹⁰⁶ vidí příčinu v nedostatku aprobovaných učitelů výchovy k občanství. Má za následek jejich mezery v odborné oblasti i v metodickém přístupu. Význam

¹⁰⁵ Více o této vzdělávací oblasti viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Výzkumný pedagogický ústav v Praze, Praha 2005. str. 43

¹⁰⁶ Daněk, B.: Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2002. str. 4

předmětu dle Daňka nedoceňují ani ředitelé škol. Přidělují vyučování výchovy k občanství učitelům, kterým chybí hodiny v rámci jejich vlastní aprobace nebo třídním učitelům. Učitelé pak hodiny výchovy k občanství vyplňují třídnickými záležitostmi. Dle Daňka pedagogové v takových hodinách čas doslova zabíjejí. Dojde-li k výkladu látky, je patrné, že je mu vzdálená odborně i vnitřně, což u výchovného předmětu vadí dvojnásobně.

Následek přístupu učitele, ale i celé školy se projevuje v nezájmu žáků o svou vlast. Není zde budován silný vztah k demokracii, morálním hodnotám a všem ostatním důležitým parametrům, na nichž naše společnost stojí. Navíc dnešní rodina mnohdy neposkytuje dětem v základních otázkách orientaci. Podle Daňka hrozí vážná vnitřní krize společnosti.

Nízká úroveň řady učitelů způsobuje, že se žákům mnohdy dostává mylných informací. Přežívají v nich ještě při příchodu na vysokou školu. Daněk zde mluví o příkladu původu podoby naší státní vlajky, kdy mnoho studentů údajně uvádí důvod červené barvy dole stékající krev, modré potom barvu nebe apod.¹⁰⁷

Hlavní důraz by měl být kladen na úsilí o zvýšení autority předmětu výchova k občanství. Cíl provází podmínka aprobovanosti učitelů nebo dále se vzdělávajících, kteří svým přístupem předmět „povýší“ na úroveň obecně uznávaných disciplín, jakými jsou na příklad český jazyk či matematika. Učitel by neměl být vzdělán pouze odborně. Velice důležité jsou rovněž znalosti v oblasti metodiky.

Obecné pravidlo pro jeho práci by mohlo znít: „*Učit s ohledem na žáka, na jeho schopnost abstraktního myšlení, zájmy a osobní zkušenost.*“¹⁰⁸ Ve výchově k občanství se vyskytuje mnoho abstraktních pojmů, např. národ, občan, morálka. Učitel proto musí pojmy pro žáka zjednodušit a přizpůsobit vysvětlení jeho věku a mentalitě. Zároveň by si měl přizpůsobit obsah vyučování sobě samému, aby co nejvíce odpovídal jeho způsobu myšlení.

¹⁰⁷ Daněk, B.: Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2002. str. 5

¹⁰⁸ Daněk, B.: Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2002. str. 6

Na rozdíl od matematiky či fyziky není výchova k občanství vědou exaktní. Navíc vědy, z kterých předmět čerpá, jsou poměrně mladé¹⁰⁹. Je tudíž jasné, že není možno docházet k takové míře přesnosti jako u výše zmiňovaných disciplín.

Badatel ve společenskovědní oblasti je zpravidla přímo účasten sociálních dějů, a proto si od nich jen obtížně zachovává odstup. Vnáší do poznávacího procesu vlastní subjekt, své postoje a zájmy, osobní zkušenosti. Učitel by si měl zachovat co nejobjektivnější postoj. Měl by sledovat aktuální dění a přijímat nové informace a objevy. Zároveň by měl své žáky učit kriticky myslet a přijímané poznatky ověřovat. Ideálně by měl mít všeobecný přehled a být vždy napřed před svými žáky. Musí si uvědomit, že v jeho osobnosti žáci, zvláště mladší, vidí autoritu a jeho názory přejímají za své. Proto je nezbytné podávat žákům pravdivé a objektivní informace.

3.4 Proč se učit výchovu k občanství?

Moderní stát zasahuje do života občanů velmi hluboko. Společenský život vede ke stále složitějšímu propojování lidských osudů navzájem. Bez působení státních orgánů, bez jejich regulativní moci by společnost propadla chaosu. Kvalita činnosti státu a jeho orgánů přímo odpovídá úrovni jeho občanů, jejich občanské uvědomělosti.

Proces výchovy jedince v sobě obsahuje tři navzájem se prolínající okruhy: výchova k lidství, výchova k občanství a výchova k odbornosti.¹¹⁰

3.4.1 Výchova k lidství

Člověk se rodí nevybaven instinkty jako ostatní živočišná mláďata. Má v sobě ale dispozice k vývoji. Díky jim může ostatní živočichy předstihnout. Během období vývoje je na člověka dlouhodobě a záměrně působeno prostřednictvím výchovy. Jejím úkolem je získat základní kulturní a civilizační dovednosti a poznatky o společenství, v němž žije. Klíčovým významem pro člověka je komunikace s druhými lidmi, jež slouží jako nástroj přenášení poznatků a dovedností mezi jedincem a okolím i jedincem

¹⁰⁹ Např. vznik sociologie se datuje do poloviny 19. století, politologie jako věda vznikla až na počátku 20. století

¹¹⁰ Daněk, B.: Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2002, str. 8

se sebou samým, jako nástroj přemýšlení. Výchova by měla být založena na formování mravního vědomí, estetické stránky jedince a rozvoji stránky intelektuální.

3.4.2 Výchova k občanství

Téměř celý dnešní svět je rozdělen do jednotlivých států a až na výjimky jsou lidé příslušníky některého z nich. Stát má v životě člověka roli regulační, vytváří chráněný prostor pro užívání práv a svobod. Jako instituce má významnou morální hodnotu, kterou je třeba respektovat, chránit a zasazovat se o její rozvoj.

Dnes žijeme v demokratickém státu, jeho příslušníky označujeme jako občany. Být občanem znamená mít určitá práva a svobody, která umožňují samostatně rozhodovat o vlastním osudu a podílet se na státních záležitostech. Výchova k občanství¹¹¹ má dva cíle: výchovu k demokracii a výchovu k vlastenectví. Konkrétněji si klade úkol vést občana k zralému užívání možností daných zřízení a k oddanosti státu, potažmo národu.

Oba postoje je nutno zakládat na morálních zásadách. Abychom byli dobrými občany, musíme být dobrými lidmi, respektujícími druhé bez rozdílu náboženství, rasy a pohlaví. Učitel musí žáky vybavit poznatky o základních pojmech, jimiž jsou na příklad demokracie, rasová a národnostní snášenlivost atd.

Daněk¹¹² však považuje za nejtěžší úkol vypěstovat v dnešní době v dětech vztah k vlastnímu národu. Jako řešení navrhuje výklad národní minulosti, objasňování přínosu našeho národa evropské a světové kultuře, důraz na jeho vyspělost. Učitel může poukázat na krásu naší přírody, na umělecké hodnoty a významné památky. Důležitá je vlastní zkušenost žáků. Je nezbytné, aby místa poznali osobně prostřednictvím na příklad školního výletu. V mladším věku je možné s dětmi hovořit o státních symbolech a neprávem opomíjených svátcích.

¹¹¹ v tomto úzkém pohledu

¹¹² Daněk, B.: Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2002, str. 10

3.5 Profil osobnosti učitele výchovy k občanství

Požadavky na učitele výchovy k občanství jsou náročné: musí nejen předávat určité vědomosti, ale i získávat žáky pro určité životní postoje, názory. Daněk člení souhrn potřebných předpokladů do tří oblastí:¹¹³

- **Předpoklady odborné:** učitel výchovy k občanství čerpá poznatky z různých disciplín a věd. Všechny by měl na odborné úrovni ovládat. Seznámí se s nimi při studiu. Měl by se ale dále vzdělávat, protože ve společenských vědách dochází k relativně rychlé proměně závěrů. Výchozí disciplínou je filosofie. Etika je nezbytná pro výchovu k morálním hodnotám a normám. Mnoho vyučovacího obsahu čerpá učitel z politologie¹¹⁴. Vzhledem k propojení společenských a politických otázek je důležitá sociologie. Abychom pochopili současnost, musíme pochopit minulost, neobejdeme se tedy bez historiografie. Nezbytná je znalost religionistiky, práva, ekonomie. Učitel by neměl zapomínat pravidelně sledovat všechna dostupná média a informace podrobovat kritické analýze.
- **Předpoklady metodické:** odborná úroveň je základem předpokladu úspěchu učitelovy práce. Pokud jde o výklad látky, je třeba umět dobře informace žákům zjednodušit, a způsobem uchopitelným pro ně vzhledem k věku, myšlenkové úrovni, zájmům, znalostem a zkušenostem. Mladší děti snáze přijmou věci konkrétní, opírající se o smyslový názor. Velký důraz je kladen na nadšení učitele pro dané téma. Jako velmi vhodná metoda v hodinách výchovy k občanství se jeví diskuse. Žáci se zároveň učí toleranci k názorům ostatních, schopnosti naslouchání, vyjadřování svého názoru před ostatními. Další didaktické metody jsou rovněž v předmětu velmi dobře využitelné. Použití metody předpokládá její dokonalou znalost.
- **Předpoklady osobnostní:** učitel výchovy k občanství by měl působit jako výrazná osobnost, moudrý člověk, přesvědčený o potřebnosti předmětu. Dle Daňka by měl působit jako příklad i na veřejnosti, dokonce doporučuje působení v politické straně či jiné veřejné organizaci.

¹¹³ Daněk, B.: Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2002, str. 13 - 17

¹¹⁴ např. státní a politické instituce, ústavy, různé formy státních zřízení, politické strany a hnutí, problémy mezinárodních vztahů atd.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

1 Úvod

S problematikou motivace jsem se poprvé na odborné úrovni setkala na vysoké škole. Působení na základních školách mě donutilo zamyslet se nad fungováním motivace v praxi. Často jsem jako učitelka, ale i jako pozorovatelka, narazila na velkou nekázeň, nezájem žáků o probíranou látku a obecně na nechuť ke škole a vzdělání vůbec. Současný stav považuji jako budoucí učitelka za vážný. Pokusila jsem se proto zjistit, zda a jak učitelé své žáky motivují, konkrétně v předmětu výchova k občanství.

„Kdo nic neví, musí všemu věřit.“¹¹⁵

Osobně považuji disciplínu za důležitou pro život každého z nás. Základní škola má jedince vybavit „základy“ nutnými k úspěšnému životu ve společnosti. Společnost je tvořena lidmi, proto je dle mého názoru nezbytné naučit žáka ve společenství lidí fungovat. Naším cílem je ale i jedincův přínos dané společnosti. Není možný bez elementárních znalostí z mnoha vědeckých oblastí, kterými je předmět tvořen. Jednoduše řečeno, člověk, nebude-li znát základní poznatky z oblasti fungování státu, může jen těžko zodpovědně zvolit své zástupce. Bude ve společnosti neúspěšný, pokud se nebude orientovat v pravidlech společenského styku, tedy etikety. Jako zvlášť alarmující se v dnešní době jeví problematika zdravého životního stylu a psychohygieny. V oblastech zájmu výchovy k občanství bychom našli mnoho dalších závažných témat.

Svět dnešních dětí je z velké míry ovlivňován stále se rozvíjejícími médii. Obávám se, že i dospělý člověk může mít často problém rozeznat, co je pravda a co ne. Reklamy a ostatní sdělení působí na nedospělé jedince mnohem více, než si oni sami připouští. Při ohromném množství informací je velice těžké rozpoznat relevantnost a nenechat sebou manipulovat. Právě v této oblasti by měla škola, především pak výchova k občanství, hrát klíčovou roli. Z hlediska společenské úspěšnosti je důležité nejen seznámit žáky s fungováním různých mechanismů, vybavit je znalostí pojmů, ale i naučit je kriticky myslet, hledat a ověřovat si nabízené informace a vše podrobovat

¹¹⁵ Citát Jana Nerudy, dle některých pramenů pochází již ze starého Říma.

důkladné analýze. Žák by si měl dokázat vytvořit na věc objektivní názor a být schopen ho rozumně obhájit.

Domnívám se proto, že změna názvu předmětu na „výchova k občanství“ nyní lépe vystihuje podstatu disciplíny. To vše ale není možné bez přesvědčení společnosti o její důležitosti, bez vnitřně motivovaného učitele, „zapáleného“ pro svou práci. Svým nadšením a motivačními schopnostmi dokáže v žákovi probudit zájem a „vychovat ho k občanství“.

Praktickou část práce začnu stanovením cíle výzkumu a hypotéz. Následně uvedu metody, jimiž jejich platnost / neplatnost budu potvrzovat / eliminovat. Metody popíši i z teoretického hlediska a doplním o moje vlastní východiska.

2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je ověřit si úroveň motivace na druhém stupni základních škol v předmětu výchova k občanství. V případě nedostatečné motivace se pokusím navrhnout řešení v podobě různorodých aktivit a soubor rad pro učitele, vycházejících z výzkumných zjištění.

K tomu mi poslouží nestandardizované dotazníky¹¹⁶ pro žáky i pro učitele, dále metoda volného psaní u žáků a pozorování v jednotlivých vyučovacích hodinách. Svá pozorování budu ověřovat volným rozhovorem.

3 Hypotézy

Pro empirickou část práce jsem si stanovila pět hypotéz. Pokusím se je prakticky ověřit prostřednictvím kombinace kvantitativních a kvalitativních metod.

Hypotéza č. 1

Předpokládám, že v mnou zvoleném vzorku kvalitněji motivují žáky učitelé s vysokoškolským pedagogickým vzděláním.

Hypotéza č. 2

¹¹⁶ viz příloha 1 a 2

Předpokládám, že v mnou zvoleném vzorku kvalitněji motivují žáky učitelé s aprobační občanské výchovy.

Hypotéza č. 3

Předpokládám, že učitelé v hodinách výchovy k občanství nevěnují alespoň 50 % času demonstrativním metodám.

Hypotéza č. 4

Předpokládám, že 50 % žáků mého vzorku nedoceňuje význam předmětu výchova k občanství pro praktický život.

Hypotéza č. 5

Předpokládám, že alespoň 50 % žáků není v důsledku hypotézy č. 4 kvalitně motivováno pro výchovu k občanství.

4 Použité metody

V praktické části diplomové práce jsem k výzkumu využila kombinaci metod kvalitativních a kvantitativních. Zvolila jsem metodu dotazníkového šetření, nezúčastněného přímého pozorování, dále metodu volného psaní a volného rozhovoru.

Všichni účastníci výzkumu (žáci a učitelé) byli předem poučeni o anonymitě a účelu použití získaných dat pouze pro mou diplomovou práci.

4.1 Kvantitativní výzkum

Dotazníková metoda byla volena s ohledem na její časovou úspornost a možnost získání informací od většího počtu respondentů. Spočívá v kladení jednoduchých písemných otázek, které byly dopředu vysvětleny prostřednictvím volného nestandardizovaného rozhovoru.

Dotazník určený pro žáky druhého stupně jsem rozdala osobně, nebo prostřednictvím pověřené osoby. Obdržela přesné instrukce pro jejich distribuci a organizaci dotazníkového šetření. Před rozdělením byli žáci poučeni o anonymitě a účelu

dat. Byly jim vysvětleny otázky s ohledem na věk respondentů. V průběhu šetření byla možnost pokládat dotazy týkající se zkoumané problematiky.

Každý dotazník obsahoval hlavičku: Dobrý den, jmenuji se Lucie Pavlátová. Jsem studentkou 5. ročníku FP TUL oboru český jazyk a občanská výchova. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci při vyplňování dotazníku, který poslouží výhradně ke zpracování tématu diplomové práce. Je zcela anonymní a nebude nikde a nikým zneužit. Děkuji Vám za pochopení a vyplnění mnou vytvořených dotazů.¹¹⁷

Dotazník obsahoval 15 otázek, z toho 7 uzavřených, 7 otevřených a 1 škálovou. Některé otázky byly parametrické a poskytovaly žákům prostor pro vlastní vyjádření nebo uvedení jiné odpovědi. Čas nebyl předem určen, žáci mohli pracovat podle svých možností.

U žáků byla použita **metoda volného psaní**. Svým obsahem navazovala na dotazník. Po vyplnění dotazníku byla metoda žákům dostatečně vysvětlena uvedením pravidel volného psaní.¹¹⁸ Byl jim rovněž předveden praktický příklad jak tvořit. Na předtisknutém listě si potom volili ze 4 témat podle svých zájmů a sympatií. Na zpracování bylo určeno 10 minut. Všechna témata měla sloužit k námětům na zkvalitnění výuky výchovy k občanství.

*„Jedná se o metodu, kterou můžeme použít k otevření nového tématu. Její podstatou je uvolnění myšlenek, které při kontrolovaném psaní studenti obtížně či nešikovně formulují. Je zajímavé, jak se při různém uchopení jednoho pojmu nebo problému otevírají stále nové možnosti k jeho pochopení. Aktivita rozvíjí vyjadřovací schopnosti, umožňuje lepší pochopení souvislostí či komplikovanosti popisovaného pojmu.“*¹¹⁹

4.2 Kvalitativní výzkum

Na zjišťování motivační problematiky učitelů jsem zvolila **metodu dotazníku**, který jsem učitelům rozdala osobně. Každý učitel měl týden na jeho vyplnění. Dotazník

¹¹⁷ Stejnou hlavičku obsahoval i dotazník pro učitele, viz dále. Rovněž učitelé byli poučeni o anonymitě a účelu dotazníku.

¹¹⁸ viz příloha 3

¹¹⁹ http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_63.pdf [citováno 17. března 2010]

obsahoval 18 otázek, z toho 5 uzavřených, 12 otevřených a jednu škálovou. Některé otázky poskytovaly možnost vlastního vyjádření či doplnění jiné odpovědi.

K ověření odpovědí byla využita **metoda přímého nezúčastněného pozorování**. Pro větší přesnost získaných údajů jsem u každého učitele hodinu výchovy k občanství absolvovala dvakrát. Na pozorování jsem použila nestandardizovanou tabulku vytvořenou pro tento účel¹²⁰. Zaměřovala jsem se především na formu motivace, použité metody, komunikaci a kooperaci učitele a žáka, na konkrétní aktivitu žáků, reakci učitele na žáky a na využívání mezipředmětových vztahů.

Protože jsem svůj příchod na hodinu ohlásila vždy dopředu řediteli i zkoumanému učiteli, hrozilo, že učitel si pro mě přichystá „ideální hodinu“. Po každém pozorování jsem proto vedla s vybranými žáky **volný rozhovor** o proběhlé vyučovací hodině. Zajímalo mně, do jaké míry bylo vystupování učitele, použité metody a jeho přístup k žákům autentický a shodný s obvyklou hodinou.

Volný rozhovor jsem vedla i s učiteli, kladla jsem doplňující otázky k dotazníku, ptala se na proběhlou vyučovací hodinu, na problémy spojené s výukou výchovy k občanství.

5 Charakteristika zkoumaného vzorku, podmínky výzkumu

Praktická část byla zaměřena na žáky základních škol druhého stupně ve věkovém rozpětí 11 – 15 let. Dalšími respondenty byli učitelé základních škol, kteří v současné době vyučují výchovu k občanství.

Výzkum probíhal na třech základních školách Libereckého kraje. Účastnily se školy na Malé Skále, v Turnově a v Jablonci nad Nisou.

Před realizací výzkumu jsem jednala telefonicky s ředitelem každé školy, následně s učiteli. Přístup ředitele k výzkumnému šetření byl vždy vstřícný. Ze strany učitelů jsem se ve většině případů bohužel setkala s odmítavým postojem a neochotou. Ráda bych zde zdůraznila, že všichni učitelé byli poučeni o anonymitě celého výzkumu, i o účelu zpracování získaných dat. Vždy jsem byla ochotná přizpůsobit se jejich požadavkům a termínům. Přesto zde musím uvést problémy, s kterými jsem se nejčastěji potýkala při jednání s učiteli:

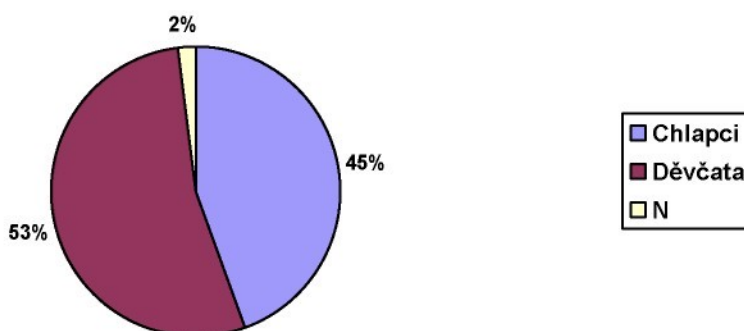
¹²⁰ viz příloha č. 4

- Nedodržení dohodnutého termínu při vyplňování dotazníků.
- Neochota povolit zúčastněné nepřímé pozorování více než jednou za den.¹²¹
- Neochota povolit nezúčastněné nepřímé pozorování vůbec.
- Výhrůžky vykázání z hodiny, pokud se žáci nebudou chovat podle představ učitele.
- Neochota o proběhlé hodině hovořit.
- Příklad, kdy jsem se dostavila na předem dohodnutou hodinu a učitelka mě odmítla se slovy, že ji žáci v předcházejícím předmětu „naštvali“, a tudíž musím odejít.

Celkem bylo rozdáno 151 dotazníků a stejný počet listů pro metodu volného psaní pro žáky a 10 dotazníků pro učitele. Z celkové sumy 151 bylo navraceno 149 dotazníků a 129 listů metody volného psaní. Z počtu 10 dotazníků bylo navraceno 5. Návratnost dotazníků pro žáky činila 98, 7 %, u volného psaní to bylo 85 %, pro učitele 50 %. Ne na všechny otázky odpověděli všichni respondenti a v některých případech mohli volit více odpovědí.

Výzkumného šetření se pomocí dotazníků zúčastnilo 149 žáků, z toho 67 chlapců, 80 děvčat a dva respondenti pohlaví nevyplnili. Vyjádřeno v procentech 45 % chlapců, 54 % dívek a 2 % nevyplněno. Z pěti zúčastněných učitelů byl jeden muž a čtyři ženy.

Demografické údaje - pohlaví žáků



¹²¹ Z důvodu dojíždění hromadnou dopravou jsem záměrně volila školy, kde vyučují více hodin výchovy k občanství denně.

Tabulka č. 1 – Dotazování učitelé

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Typ vzdělání	Aprobace
muž	39	SŠ nepedagogické	psychologické	-
žena	56	VŠ	pedagogické	Děj - OV
žena	38	VŠ	pedagogické	TV - Ze
žena	49	VŠ	pedagogické	ČJ – OV
žena	27	VŠ	pedagogické	ČJ – OV

6 Výsledky šetření

6.1 Kvantitativní výzkum

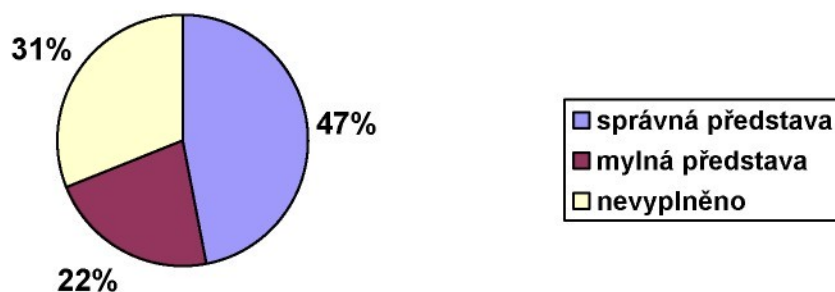
6.1.1 Výsledky dotazníkového šetření

Cílem nestandardizovaného dotazníku pro žáky bylo zmapovat úroveň motivace v předmětu výchova k občanství. Ne všechny otázky sloužily k potvrzení / vyvrácení hypotéz. Abych se ujistila, že žáci budou otázky, v jejichž znění se objevuje termín „motivace“ správně chápat, položila jsem na začátek dotaz:

„Co si představuješ pod pojmem „motivace“?“

Odpovědi jsem hodnotila z hlediska správné či nesprávné představy o obsahu pojmu. Z výzkumu vyplynulo, že správnou představu má 70 žáků, tedy 47 %. Mylnou 33 žáků (22 %) a na otázku neodpovědělo 46 respondentů (31 %). Vzhledem k dostatku času lze předpokládat, že žáci, kteří dotaz nevyplnili, nemají o obsahu pojmu žádnou představu, tudíž je teoreticky možné připočíst jejich počet k „mylné představě“.

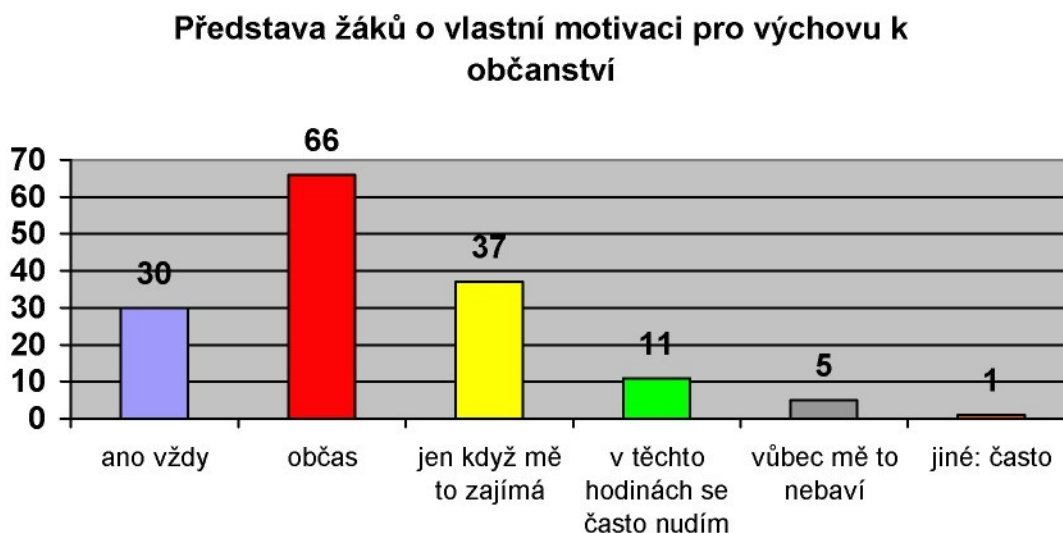
Představa žáků o obsahu pojmu "motivace"



Výsledek otázky by částečně zdůvodňoval nejčastější odpověď na následující otázku:

„Domníváš se, že jsi dostatečně motivovaný v hodinách výchovy k občanství?“

Nejvíce respondentů odpovědělo „občas“. Tento výrok lze vzhledem k předchozí otázce pokládat za univerzální odpověď. Protože žáci zaškrtovali více odpovědí, neuvádím zde procenta.



Odpovědi na otázku:

„Očísluj předměty od 1 do 13 (1 nejvíce důležité / baví, 13 nejméně důležité / nebaví) podle toho: (1) jak si myslíš, že jsou důležité pro praktický život (2) jak tě předmět baví, těšíš se na něj“

Chtěla jsem zjistit, jak žáci hodnotí výchovu k občanství z hlediska jejího přínosu v praxi. Zajímalo mě, zda disciplína patří mezi oblíbené. Pro úplnost uvádím pořadí všech předmětů (tabulka č. 2).

V prvním sloupci jsou předměty seřazeny dle jejich významu pro praxi. V druhém podle toho, jak jsou / nejsou u žáků oblíbené. Otázku jedna z dotazovaných učitelek napadla, že přece všechny předměty jsou důležité. Rozhodně ano, proto jsou vyučovány na základní škole. Mě ale především zajímala představa žáků, jaký je jejich vlastní žebříček „důležitosti“ a „zábavnosti“ disciplín. Na rozdíl od učitelů ani jeden žák nekomentoval otázku ve smyslu nemožnosti seřazení předmětů. Sama jsem se při pozorování setkala hned se dvěma žebříčky. Učitel požadoval po žácích seřadit dle důležitosti hodnoty jako zdraví, štěstí apod. Dále problémy, s kterými se žáci ze strany

rodičů potýkají (nedůvěra, lež...). Na jejich pořadí se musela shodnout dokonce celá třída (metoda sněhové koule).

„ale předměty, které mám ráda vyučují někteří hrozí učitelé, že mi ho potom zkazí“

žákyně 8. třídy

Tabulka č. 2

Pořadí	Předmět (1)	Koeficient	Předmět (2)	Koeficient
1.	Český jazyk	2,500	Tělesná výchova	4,814
2.	Cizí jazyk	3,233	Přírodopis	5,407
3.	Matematika	3,567	Informatika	5,424
4.	Dějepis	6,167	Matematika	6,390
5.	Fyzika	6,288	Výtvarná výchova	6,593
6.	Zeměpis	6,567	Dějepis	6,610
7.	Přírodopis	6,850	Cizí jazyk	7,034
8.	Informatika	7,117	Hudební výchova	7,322
9.	Chemie	7,396	Český jazyk	7,373
10.	Tělesná výchova	8,950	Výchova k občanství	7,542
11.	Výchova k občanství	9,250	Chemie	7,592
12.	Výtvarná výchova	10,717	Zeměpis	8,017
13	Hudební výchova	11,083	Fyzika	8,817

Malá škála hodnot oblíbenosti předmětů (od 4,814 do 8,817) vypovídá o velkých rozdílech mezi žáky. Jen těžko by se shodli na jednotném pořadí. Na rozdíl od sloupce uplatnění předmětu v praxi, kde můžeme pozorovat velké rozpětí čísel (od 2,5 do 11,083), tudíž lze předpokládat výsledek za statisticky více pravděpodobný.

Výchova k občanství se dle předpokladu umístila na konci tabulky. Žáci se shodli dokonce na větším uplatnění tělesné výchovy. Domnívám se, že postoj k předmětu vychází od učitelů, kteří sami nevěnují disciplíně dostatečnou pozornost.

Mnohem více mě překvapilo umístění výchovy k občanství na 11. místě z hlediska „atraktivnosti“ předmětu pro žáky. Domnívám se, že právě zde je velký prostor

pro kreativitu, interaktivní metody, propojení teorie s praxí. Je otázkou, zda za nízkou „popularitou“ předmětu nestojí opět přístup učitelů i samotné školy.

S otázkou přístupu učitelů a žáků souvisí rovněž dotaz:

„Jaké slovo tě první napadne, když se řekne výchova k občanství?“

Nejčastější odpovědí byla „nuda“, dále se objevovaly výroky s podobně laděným obsahem jako: volná hodina, ach jo, slovo kterému nerozumím, zbytečný předmět. Na druhé straně se v odpovědích vyskytly i pozitivně laděné asociace, nejčtenější „naučit se chovat slušně“, výchova, vychování, příprava na život, sociální citění, příjemná hodina apod. Ze 149 respondentů 70 otázku nevyplnilo. Tento fakt svědčí o nechuti přemýšlet nad termínem vůbec.

V souvislosti s tematikou výchovy k občanství jsem do šetření zařadila 3 otázky, jejichž cílem bylo zjistit, jaká témata žáci obecně považují za zajímavá a nezajímavá. Otázka: *„Napiš, co zajímavého jsi se v poslední době dozvěděl v hodině výchovy k občanství?“* byla ověřovacím dotazem, zda děti skutečně předmět zajímá. Otázku nevyplnilo 65 respondentů, odpověď „nic“ zvolilo 40 dotazovaných. Domnívám se, že opět můžeme tato dvě čísla sečíst. Obě hodnoty znamenají nezájem o disciplínu. Za zajímavé žáci považují: informace o zdraví, AIDS, nonverbální komunikaci, paměti a hrách na zlepšení paměti, informace o vnímání, motivaci, spolupráci, naslouchání, lidském chování, informace o občanském průkazu a pasu, vězeňské službě, křesťanství, sexuálním životě, drogách, svatbě, změnách v pubertě a dospívání.

Obecnější otázky: *„Jaká témata tě ve výchově k občanství nejvíce zajímala?“* *„Jaká témata tě naopak vůbec nezajímala?“* mohou poskytnou učitelům návod, kde více uplatnit interaktivní metody, kreativitu apod.¹²²

Do grafu uvádím témata, která se shodovala u obou kategorií, tabulka č. 4 sděluje, jaké oblasti žáky ve výchově k občanství zajímají nebo nezajímají.

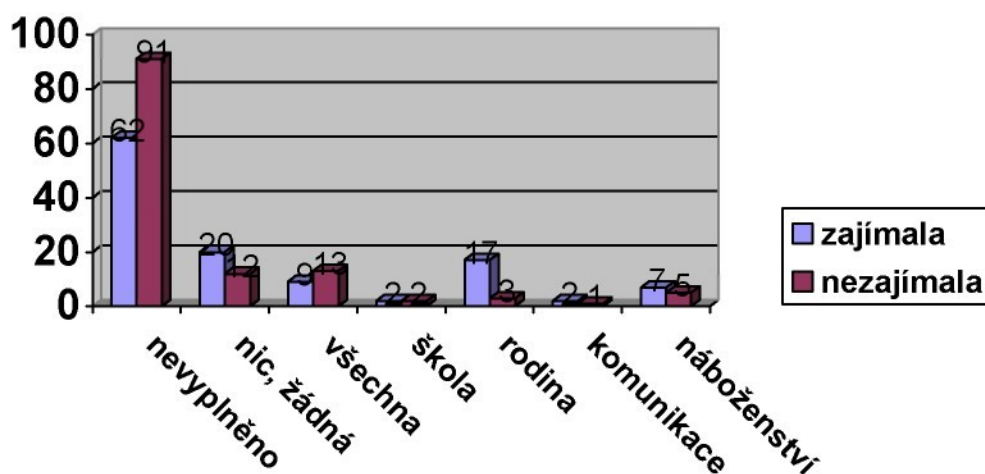
Povšimněme si, že za nejzajímavější témata volí žáci často taková, která se přímo osobně dotýkají jejich současného života. Spojují teorii a praxi. Vedle obecně společensky atraktivního tématu sexuální výchovy významné místo zaujímá „rodina“. Domnívám se, že je to z důvodu věku žáků na druhém stupni. Potýkají se s pubertou a z ní často vychází mnoho rodinných problémů.

¹²² více viz kapitola Doporučení a rady učitelům na základě výsledku výzkumu

Tabulka č. 4

	Téma	Výskyt
Zajímá	rodina	17
	sexuální výchova	11
	náboženství	7
	inteligence	4
	zdraví, drogy, kultura	3
	kultura cizích zemí, komunikace, kamarádství, typy lidí (temperament)	2
	zákony, závislost, vězeňské tresty, rozpočet rodiny, politika, motivace, znaky a jejich využití, vojenství, policie, nebezpečí kolem nás, jaký jsem, hodnoty,	1
Nezajímá	zdravá výživa	6
	náboženství	5
	rodina	3
	škola	2
	komunikace, závislost, politika, ochrana přírody, občanství, motivace, zdraví, šikana, české legendy, moc soudní a výkonná, temperament, peníze, co je to občan, společenské kruhy	1

Zajímavá a nezajímavá témata

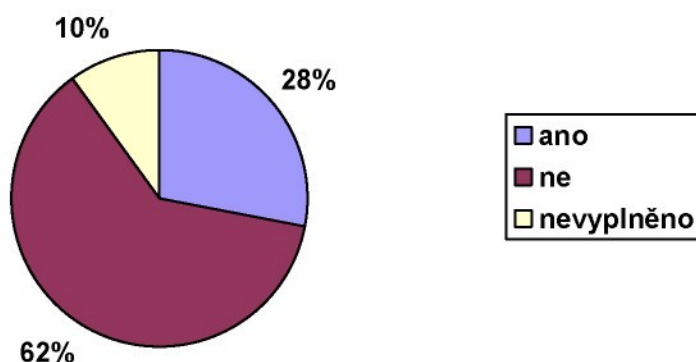


Zda je téma pro žáka zajímavé a bude vnitřně motivován pro učení, může do jisté míry záviset na umístění předmětu v rozvrhu. Z výzkumného šetření vyplývá, že výchova k občanství je nejčastěji zařazována na pátou nebo šestou vyučovací hodinu. Jsou obvykle po obědě, kdy mají děti sníženou schopnost vnímání v důsledku trávení.

Otázkou využití metod ve výuce jsem se zabývala v otázce:

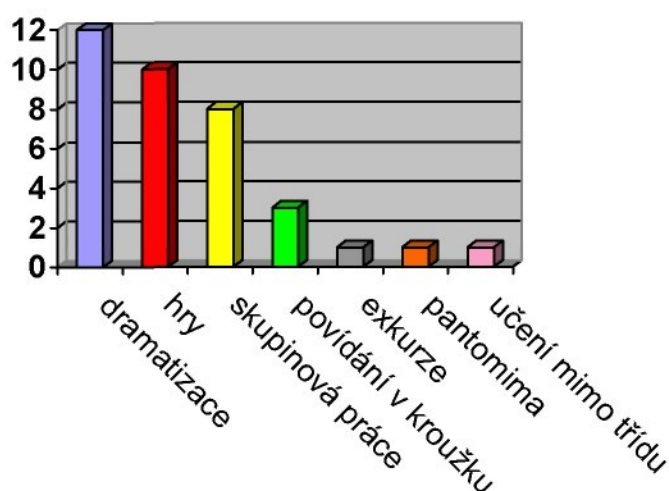
„Pracujete v hodinách výchovy k občanství jinak než v lavici? Pokud ano, jak?“

Práce v hodinách výchovy k občanství



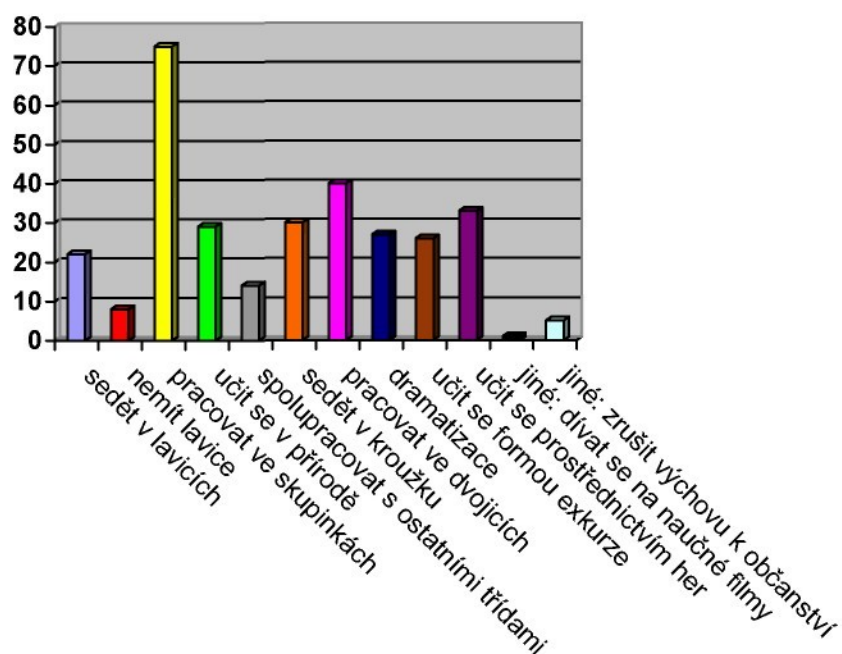
Z grafu lze vyčíst, že 62 % (93 respondentů) tvrdí, že v hodinách výchovy k občanství pracují pouze v lavici. Učitel tedy do výuky nezařazuje interaktivní metody. 28 % dotazovaných (41 respondentů) se v hodinách s „netradičními“ postupy setkala. Při odpovědi na druhou část otázky: *„Pokud ano, jak?“* mohli žáci psát více odpovědí. Z šetření vyplynulo: nejčastější metodou užívanou ve výchově k občanství je dramatizace (12 respondentů), následuje hra (10), skupinová práce (8), povídání v kroužku (3), pantomima (1), exkurze (1), učení mimo třídu (1). Vzhledem k možnostem užití interaktivních metod v předmětu považuji odpovědi žáků za varující a zároveň vysvětlující příčinu nudy a pocitů nepotřebnosti disciplíny. Žáci byli vyzváni, aby v otázce popsali průběh netradiční výuky (pro případ, že by neznali název metody, např. brainstorming), i přesto jsem se setkala pouze s výše zmíněnými.

Metody užívané ve výchově k občanství



Poslední otázka měla za úkol zjistit, jakou formu spolupráce by žáci v hodinách výchovy k občanství preferovali. („Jakou formu spolupráce byste preferovali v hodinách výchovy k občanství, pokud byste měli rozhodnout:“) Respondenti mohli volit více odpovědí najednou a dotaz doplnit o vlastní nápad.

Preferované formy spolupráce v hodinách výchovy k občanství



Nejvíce dotazovaných by preferovalo skupinovou práci (75 respondentů). Oblíbená je i práce ve dvojicích (40) a hry (33). Dále by žáci v hodinách výchovy k občanství uvítali sezení v kroužku (30), učení v přírodě (29), dramatizaci (27), učení formou exkurze (26). 22 dotazovaných preferuje sedět v lavicích, 8 by naopak lavice odstranilo. Spolupracovat při výuce s ostatními třídami by přivítalo 14 žáků.

Výsledky otázky mohou posloužit učitelům při volbě metod a postupů při vyučování. Dle šetření žáci nejradši spolupracují mezi sebou (skupinová práce a práce ve dvojicích, dohromady 115 odpovědi). Domnívám se, že výchova k občanství je pro tuto metodu vhodnější než ostatní disciplíny. Při spolupráci se žák učí komunikovat s ostatními jedinci, musí společně nalézat řešení problému atd.¹²³

Bez povšimnutí nesmí zůstat připomínky typu: „zrušit předmět“, „učit se raději něco užitečnějšího“ apod. Takové odpovědi se objevovaly ve všech otázkách, kde byl ponechán prostor pro vyjádření, ale i v otázkách uzavřených (např. vedle textu apod.). V dotazníkovém šetření se přímo vyjádřený „negativní názor“¹²⁴ na disciplínu objevil celkem 33krát (22 %). Fakt by měl být varovný pro učitele, kteří by měli předmětu věnovat větší pozornost a svým přístupem pozvednout jeho serióznost.¹²⁵

Na závěr výsledků dotazníkového šetření uvádím dotaz, v kterém se žáci měli zamyslet nad přístupem školy k vyučovacím předmětům:

„Zkus se zamyslet a odpovědět na otázku, kterým předmětům vaše škola věnuje výraznou pozornost? Opomíjí některé?“

Z šetření vyplynulo, že školy nejčastěji kladou zvýšenou pozornost na matematiku, český jazyk, cizí jazyk, fyziku a chemii. Pozornost k předmětům¹²⁶ se projevuje na umístění v rozvrhu, nahrazování neodučených hodin, větším množstvím známek a písemných testů, ale také na přístupu učitele k probírané látce (sama jsem se setkala s názorem učitelů, že právě jejich předmět je nejdůležitější. Jednalo se o vyučující matematiky a fyziky)

¹²³ více o problematice viz kapitola Doporučení a rady učitelům na základě výsledku výzkumu

¹²⁴ Slovním spojením „negativní názor“ se rozumí přímé vyjádření respondenta o předmětu výchova k občanství, které v sobě obsahuje fráze typu: „předmět je naprosto k ničemu“, „měl by se zrušit“, „je to ztráta času“. Nepočítá se sem vyjádření pocitu nudy, lhostejnosti apod.

¹²⁵ více v kapitole Verifikace hypotéz

¹²⁶ zjištěno dodatečnými volnými rozhovory se žáky

Dle odpovědí respondentů patří mezi opomíjené předměty výchova k občanství, informatika, zeměpis, výtvarná výchova, hudební výchova, tělocvik a cizí jazyk. Nedostatečná pozornost se projevuje zejména v řešení třídnických záležitostí v jmenovaných předmětech. Umístění v rozvrhu bývá nejčastěji v odpoledních hodinách, frekventovaný je pátek. Vyučujícím je nekompetentní osoba (např. informatiku vyučuje prodavač počítačů, cizí jazyk osoba, která byla rok v zahraničí apod.) nebo pedagog, který nemá pro předmět aprobaci (nejčastější případ výchovy k občanství). Učitel věnuje málo času přípravě, předměty jsou pak monotónní, pro žáky nezajímavé.

Dotazníkové šetření uzavřu výrokem vhodným k zamyšlení. Žákyně 9. třídy, která na otázku, jaké předměty škola opomíjí, odpověděla:

„Jak se cítíme ve škole“

Shrnutí:

Výsledky dotazníkového šetření ukazují na obecně nízkou oblíbenost výchovy k občanství. Dle mínění respondentů učitelé v hodinách téměř neužívají interaktivní metody. Nedostatečně motivují žáky pro disciplínu.

Dle mého názoru je současný stav způsoben nedostatkem kvalifikovaných pedagogů. Mnoho z nich je v předdůchodovém věku. Mají své zažité stereotypy a metody. Koncepti rámcového vzdělávacího programu mohou nedocenit či odmítat.

V souvislosti se získanými daty bych doporučila alespoň samostudium. Možností by mohla být kontrola výuky ze strany vedení školy.

6.1.2 Výsledky metody volného psaní

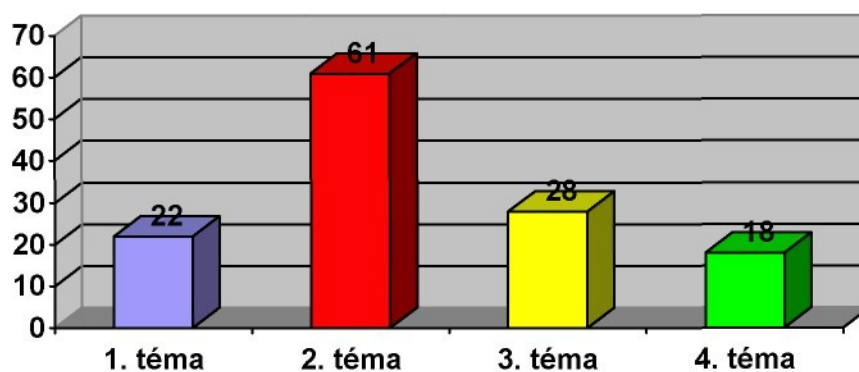
Po vyplnění dotazníku byla žákům dostatečně vysvětlena metoda volného psaní. Rovněž byla uvedena krátká ukázka. Postup byl volen z důvodu očekávání spontánnějších a kreativnějších odpovědí respondentů k zkoumané problematice. Hlavním cílem volného psaní bylo získání podnětů pro efektivnější vyučování předmětu výchova k občanství.

Témata metody jsem zvolila čtyři, aby v případě rozdílných zájmů měli všichni respondenti možnost volby. Zvolené výroky se tematicky částečně překrývaly. Žáci volili mezi následujícími tématy:

1. *Moje ideální hodina výchovy k občanství*
2. *Proč mám nebo nemám rád/a předmět výchova k občanství*
3. *K čemu mi bude výchova k občanství, až budu dospělý*
4. *Můj „zlepšovák“ na hodiny výchovy k občanství*

List s předtištěnými tématy vyplnilo celkem 129 respondentů. První otázku si zvolilo 22 dotazovaných (17 %), druhou 61 (47 %), třetí 28 (21 %) a čtvrtou 18 (15 %).

Četnost témat volného psaní



Nejvíce se tedy žáci chtěli vyjadřovat, proč mají nebo nemají rádi předmět výchova k občanství (téma č. 2). Text obvykle začínal výpovědí: „*Předmět mám / nemám rád/a protože ...*“. Pouze dva respondenti nevyjádřili svůj postoj k disciplíně, napsali pouze klady a zápory. Z ostatních odpovědí vyplynulo, že výchovu k občanství má rádo 29 respondentů, stejný počet ji rádo nemá (rovněž 29).

Důvody, proč žáci mají předmět rádi, jsou:

- Řeší současné problémy společnosti.
- Radí nám, jak se zachovat.
- Poskytuje informace o profesích.
- Můžeme zde otevřeně mluvit s učitelem, vyjádřit vlastní názor.

- Kvůli učiteli: umí látku dobře vysvětlit, sděluje osobní zážitky, projeví vlastní názor.
- Teorie je propojena s praxí.
- Jsou zde atraktivní témata, např. šikana, kouření, sex, paměť.
- Užití interaktivních metod: hry, skupinová práce, projekty, plakáty.
- Odpočinková hodina, „pohodový“ předmět, „nemusím přemýšlet“, „lehčí než ostatní předměty“.

Proč výchovu k občanství žáci rádi nemají:

- Často se opakoval názor, že se v předmětu nudí.
- Jen sedí v lavicích.
- Neřeší výchovu k občanství, ale administrativu a resty z ostatních předmětů.
- Předmět není potřebný, je to ztráta času, „nic neděláme“, „kdyby se učilo něco pořádného“, „zrušte ten předmět“, „uvolněný předmět“.
- Nerozumí tématům.
- „jedem podle učebnice“
- „špatná učitelka“

Jako druhé nejvíce volené bylo téma č. 3. Na otázku: „*K čemu mi bude výchova k občanství, až budu dospělý?*“ odpovědělo 16 respondentů „k ničemu“

„OV je ztráta času.“

„Předmět je velmi důležitý pro uplatnění ve společnosti.“

Ukázka dvou zcela rozdílných odpovědí na tutéž otázku dokazuje, jak moc záleží na přístupu učitele, jeho vnitřním přesvědčení o užitečnosti disciplíny a jeho motivačních schopnostech.

Mezi odpověďmi, v kterých se respondenti nedomnívali, že předmět je k ničemu, se nejčastěji objevovalo: budoucí profese, rodinný život, praktický život (svatba, pomoc druhým), jak se chovat, domácnost, chování na úřadech, ve společnosti,

začlenění se a pochopení společnosti, politika, abych se dostal na školu, smlouvy, pracovní doba, stát, sexuální život, úcta k lidem, naučím se uvažovat a myslet.

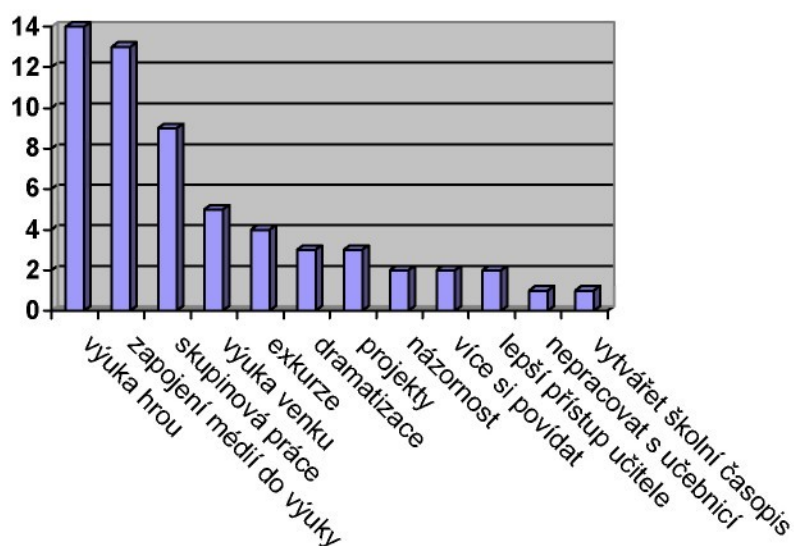
Otázka nutila žáky zamyslet se nad praktickým uplatněním znalostí a dovedností získaných ve výchově k občanství. Učitel se často setkává s všetečnou otázkou svých žáků: „a k čemu mi to vlastně bude?“ Domnívám se, že i samotný vyučující by si měl otázku po smyslu probírané látky klást a měl by na ní vždy umět odpovědět. Úspěch člověka nespočívá v množství teoretických znalostí, ale ve schopnosti uplatnit je v praxi. Myslím si, že učitel by měl záměrně dbát na praktické využití látky, snažit se co nejvíce propojit praxi s teorií. Na příklad tak, že žákům bude zadávat „skutečné“ úkoly. Dítě např. dostane zadání zajít do místní knihovny, zaregistrovat se a vypůjčit si knihu od Karla Čapka *Válka s mloky*. Spolužákům pak popíše, co je třeba k vypůjčení, jak funguje vyhledávání, jaká je otevírací doba. Knihu přečte a jeho povídání o ději může posloužit jako zahájení hodiny na téma „člověk a technika“, „ochrana přírody“ apod.

Poslední dvě otázky metody volného psaní se týkaly nápadů dětí, jak hodinu vylepšit, jaká je jejich ideální představa. (*1. Moje ideální hodina výchovy k občanství, 4. Můj „zlepšovák“ na hodiny výchovy k občanství*)

Z šetření vyplývá, že učitelé by rozhodně neudělali chybu, kdyby do hodin výchovy k občanství zařadili více her (7 respondentů), skupinové práce (5), exkurzí (3), učení se na počítačích (3) a výuku prostřednictvím projektu (2). Mezi další zajímavé podněty patří sloučení rodinné výchovy a výchovy k občanství (2), učení se pomocí televize a ostatních médií. Děti by rády měly hodnou paní učitelku, s kterou by si mohly povídat v kroužku o zajímavých tématech, nebo se učit venku. Někteří by přivítali více soutěží a referátů.

Obdobné odpovědi se objevovaly i na otázku č. 4. Více her by přivítalo 7 respondentů, 9 preferuje zapojení médií do výuky atd. Pokud bychom sečetli výsledky první a čtvrté otázky, získáme cenné podněty pro zkvalitnění a větší atraktivitu hodin (nejen) výchovy k občanství.

Prvky ideální hodiny výchovy k občanství



Mezi podněty se objevily i názory, aby byl předmět zrušen, jeho obsah byl libovolný, hodina zkrácena na 15 minut. 3 respondenti by předmět využili ke spánku, 2 by z něj udělali výtvarnou výchovu. Protože se v odpovědích vyskytovaly převážně kvalitní podněty, názory zmíněného typu byly spíše výjimkou, nepokládám za důležité věnovat jim výraznější pozornost. Předpokládám, že by se vyskytly v dotazu na jakýkoli jiný předmět, možná i na názor na školu jako takovou. (Kdo z nás jako dítě nesnil o tom, že škola zmizí a my tak budeme mít stále prázdniny?)

Shrnutí:

Výzkumné šetření metodou volného psaní potvrdilo výsledky dotazníků. Žáci se často v hodinách nudí. Mezi jejich návrhy, jak výuku zatraktivnit, se hojně objevoval požadavek kvalitnějšího učitele, více her a skupinové práce. Zrušení předmětu, učení se něčemu užitečnějšímu považují osobně za důsledek nízké úrovně motivace.

Zajímavým námětem by pro pedagogy mohl být, dnes již reálný, požadavek zapojení médií do výuky. Čím dál více škol je vybaveno interaktivní tabulí. Je pouze na učiteli, zda techniku využije.

Kladné názory na výchovu k občanství se vztahovaly k propojení teorie a praxe. Předmět měl pro žáky smysl pouze v případě užitečnosti a využitelnosti poznatků.

6.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum byl zaměřen na učitele. Byl volen jako doplnění poznatků šetření kvantitativního.

6.2.1 Metoda nepřímého zúčastněného pozorování

Metodu pozorování jsem zvolila z důvodu ověření informací získaných dotazníkovým šetřením u žáků. Pozorování bylo skryté, to znamená že učitelé neznali (pokud netrvali na jeho sdělení – 1 případ) účel ani cíl šetření. Přesto se někteří snažili předvést ukázkovou ideální hodinu. Doplnkovým volným rozhovorem se žáky byla ale taková hodina snadno odhalitelná.

Bohužel musím zmínit, že podmínky pozorování nebyly zcela ideální. Většina učitelů projevovala výraznou neochotu vůči cizímu subjektu v hodině. Na druhé straně musím zdůraznit, že učitelé, jejichž žáci v dotazníku prokázali pozitivní vztah k výchově k občanství a byli pro předmět kvalitně motivováni, byli v tomto ohledu velmi vstřícní.

Úroveň motivace byla přímo úměrná projevenému „nadšení“ pedagoga pro disciplínu. Dvě učitelky mého výzkumu, které měly s pozorováním problém, v hodinách vyjadřovaly svým postojem nezájem a lhostejnost. Jako formu motivace žáků užívaly pochvalu, v omezené míře praktické příklady. U užitých metod jsem zaznamenala pouze ústní opakování látky z minulé hodiny, řízený rozhovor a výklad. Žáci na vyučujícího reagovali většinou s nezájmem. Rozhovoru se účastnilo pouze několik aktivních jedinců. Z dvou zmiňovaných učitelek jedna komunikovala s žáky s despektem. Dotazy přímo nesouvisějící s látkou komentovala s posměchem. Většina žáků si v hodinách kreslila, opisovala jinou látku nebo jen podřimovala na lavici. Druhá učitelka přistupovala k dotazům žáků mnohem vstřícněji, snažila se logicky a v souvislostech odpovídat na všechny položené otázky, dokonce i na ty evidentně „provokativní“. Zde se výrazně projevil všeobecný přehled pedagožky. V dodatečném rozhovoru následně sdělila, že se o aktuální dění velmi zajímá. Jako pozitivní hodnotím zapojení mezipředmětových vztahů. Oceňuji, jak učitelka začlenila téma hodiny „Základní práva a svobody“ do kontextu dějepisného a zeměpisného.

Zbývající tři respondenti, jeden muž a dvě ženy, se v přístupu k žákům a disciplíně zcela odlišovali od výše popisovaných. V jejich hodinách výchovy

k občanství jsem zaznamenala mnoho způsobů pozitivní motivace: tajenku, malé jedničky za aktivitu a práci v hodině, podporu a vyjádření důvěry ve schopnosti slabšího žáčka, podporu při psaní testu, spolupráci, aktuální témata, výklad látky v souvislostech se zajímavostmi, sdělování osobních zážitků, důraz na praktičnost látky.

Přístup se přirozeně projevil v reakcích žáků. Do výuky se zapojovali všichni. Učitelé úmyslně dávali prostor pro vyjádření i slabším jedincům. Reakce dětí byly pozitivní. Žáci aktivně reagovali na příkazy a poznámky učitele, živě diskutovali. Ve třídě panovalo pozitivní klima a přátelská atmosféra. Nechyběl vzájemný respekt. Probíraná látka byla sdělována v souvislostech nejen s praxí, ale i s ostatními předměty (fyzika, dějepis, chemie, český jazyk, tělesná výchova).

Ráda bych na tomto místě uvedla jako příklad hodinu výchovy k občanství pozorovaného pana učitele. Hodina doslova „uchvátila“ nejen žáky, ale i pozorovatelku. Domnívám se, že se zde objevily všechny znaky úspěšné interaktivní hodiny. Žáci byli vnitřně motivováni¹²⁷, přestože výuka probíhala v pátek 6. vyučovací hodinu.

Pan učitel nemá vysokoškolské pedagogické vzdělání, ale psychologické. Narážíme zde na předpoklad, že aby mohl učitel žáky kvalitně motivovat, musí je nejprve dobře poznat. Domnívám se, že bez alespoň elementárních znalostí z oblasti psychologie není kvalitní motivace možná.

Na začátku hodiny ocenil jedničkou žáky, kteří přinesli dobrovolný domácí úkol. Následovalo opakování látky z minulé hodiny formou přátelského řízeného rozhovoru. Poté učitel dává žákům pomocí indicií hádat téma hodiny. Probouzí v nich tak přirozenou zvědavost a zájem o problematiku. Metoda brainstormingu je dětem dopředu vysvětlena, následně s úspěchem provedena. Krátký, stručný, ale zajímavý výklad je neustále přerušován pedagogovými otázkami, udržujícími pozornost a umožňující vzájemnou výměnu informací. V přístupu k žákům se projevuje důvěra. Např. učitel pochválil za upřímnost žáka, který přiznal, že neví. Celá hodina je prokládána zajímavostmi a osobními zážitky ze života. Pedagog velmi často využívá mezipředmětové vztahy. Danou problematiku vždy přiblíží na nějakém žákům blízkém tématu, mluví jasně a srozumitelně. Na konci hodiny proběhne společné opakování prostřednictvím pracovního listu a zhodnocení proběhlých čtyřiceti pěti minut. Učitel prokázal široký všeobecný přehled, na všechny otázky dokázal vhodně zareagovat.

¹²⁷ Z dotazníků zmíněných žáků vyplynulo, že je výchova k občanství nebavila, dokud nedostali současného pana učitele.

Z postoje žáků je patrný respekt. Jako obzvlášť pozitivní hodnotím znalost a vhodné užití interaktivních metod v hodinách.

V teoretické části se zabývám kvalitami osobnosti učitele výchovy k občanství. Všechny zmiňované vlastnosti, schopnosti a dovednosti tento pan učitel měl. Jeho přístup se pro mě stal inspirací v budoucím zaměstnání.

6.2.2 Metoda dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření vyplývá, že z celkem získaných pěti dotazníků dva pedagogové nemají v aprobaci výchovu k občanství. Přesto právě oni kvalitněji motivovali žáky než učitelé s výchovou k občanství v aprobaci. Není tedy přímá souvislost mezi aprobovaností a kvalitou výuky. Mnohem důležitějším faktorem je vnitřní přesvědčení učitele o prospěšnosti předmětu.

Zajímalo mě, jaké předměty učitelé vystudovali a jaké potom nakonec skutečně vyučují:

Věk	Aprobované předměty	V současné době učím	Za celou praxi jsem učil/a
27	ČJ - OV	ČJ, AJ, OV	ČJ, AJ, OV
38	TV - Ze	TV, Ze, OV, Př	TV, Ze, OV, Př, Inf, VZ, RV
39	Bez aprobace	Fy, Dě, Př, RV, PČ	Fy, Dě, Př, RV, PČ
49	ČJ - OV	ČJ, OV, PP	ČJ, OV, Dě, VV, RV, PP
56	Děj - OV	Děj, OV	nezjištěno

Z tabulky můžeme vyčíst, že zkoumaní učitelé se za dobu své praxe setkali s vyučováním mnoha kvalitativně rozdílných předmětů. Je tedy otázkou, jak přínosná může být výuka, pokud pedagog není v daném oboru odborníkem.

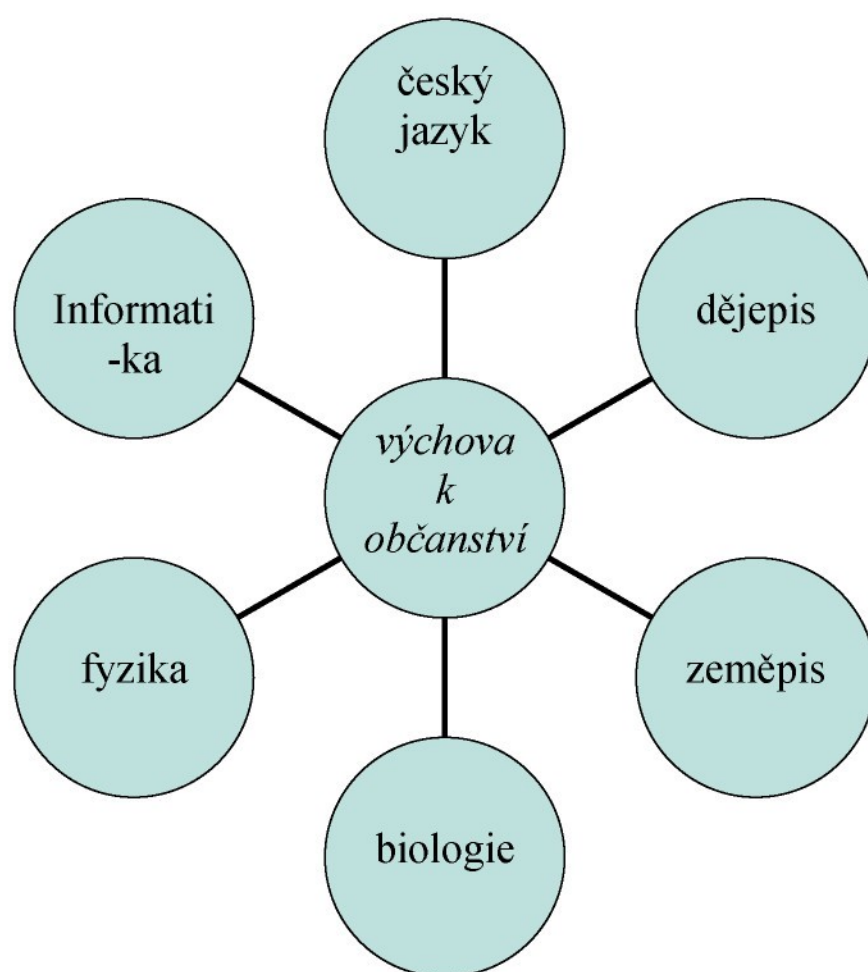
Na otázku: „*Vyučujete raději jiný předmět než výchovu k občanství? Pokud ano který? Pokud ano, z jakého důvodu?*“ odpověděli všichni dotazovaní učitelé „ano“. Důvody jsou následující:

- „k OV žáci přistupují jako k podřadnému předmětu“
- „fyzika je více kreativní“
- „druhý předmět mě víc baví“

- „OV mě nebaví“

Odpovědi učitelů mě nepříjemně překvapily. Do jisté míry jsou ale logickou odpovědí na stav českého školství. Zkušenosti mnoha mých spolužaček, které již učí, jsou takové, že je přijmou jako učitelky jednoho aprobovaného předmětu, k němu dostanou mnoho dalších, nestudovaných. Osobně si neumím představit, že bych měla žáky kvalitně vzdělávat a motivovat v matematice a fyzice, z kterých mám pouze základní vědomosti a oba předměty nejsem schopná dobře přiblížit žákům. Výchova k občanství přitom nabízí mnoho zajímavých společenských témat, které se dotýkají našeho každodenního života. Bohužel přístup veřejnosti není příznivý.

Z dotazníků dále vyplynulo, že dle respondentů výchovu k občanství nejvíce ovlivňují následující mezipředmětové vztahy:



Odpověď na otázku: „*Které metody využíváte při hodinách výchovy k občanství*“ odpovídá výsledkům šetření u žáků. Učitelé potvrdili užívání skupinové práce, dramatizace, frontální výuky, samostatné práce, řízené diskuse a práce ve dvojicích. Při doplňujícím rozhovoru přiznali tři z pěti pedagogů neznalost, a proto i nevyužívání metod, jakými jsou např. brainstorming, metoda volného psaní, sněhové koule, pětilístku apod.

Zajímá mě rovněž názor učitelů na jednotlivá témata výchovy k občanství:

„*Jaká témata výchovy k občanství považujete pro žáky za nejpřínosnější/ zbytečná/ nejatraktivnější/ nejméně atraktivní?*“

	téma
Nejpřínosnější	základy práva, ekonomie, sexuální výchova, etika, „má vlast“, obec, hospodaření
Zbytečné	<i>všichni dotazovaní proškrtli</i>
Nejatraktivnější	sexuální výchova, právo, AIDS, první pomoc
Nejméně atraktivní	základy práva, ekonomie, listina práv a svobod

Představy učitelů se do jisté míry překrývají s názory žáků na problematiku. Je zajímavé, že oblasti „základy práva“ a „ekonomie“ se objevily současně v kolonce „nejpřínosnějšího“ a zároveň „nejméně atraktivního“ tématu. Poznatky z práva a ekonomie jsou jistě velmi důležité, zároveň je z šetření patrné, že žáky příliš nezajímají. Je proto nezbytné, aby učitel věnovat podobným oblastem více energie a zapojil do výuky interaktivní metody. Snažil se spojit co nejvíce teorii s praxí, předvedl dopad na osobní život jedince apod.

Všichni dotazovaní učitelé sice potvrdili, že při přípravě na hodiny výchovy k občanství využívají internet, ostatní média a odborné publikace, konkrétní webové stránky však uvedl pouze jeden dotazovaný, odbornou publikaci nikdo. V následujícím dotazu všichni rovněž zvolili možnost *sledují pravidelně* (výše zmiňovaná média a odborné publikace).

6.2.3 Metoda volného rozhovoru

Volný rozhovor byl veden s učiteli i žáky. Respondenti byli voleni náhodně. Získané poznatky sloužily pouze jako doplňující a zpřesňující prvek ostatních metod. Rozhovor probíhal vždy po pozorované hodině výchovy k občanství. S žáky jsem mluvila, abych si ověřila autentičnost hodiny, a eliminovala tak zidealizované chování učitele. Děti mluvily spontánně, dobrovolně. Došlo i na případ, kdy byl rozhovor veden se skupinkou žáků. Informace jsem si zaznamenávala v průběhu, nebo krátce po skončení dotazování. Otázky nebyly pevně stanoveny, vždy byly přizpůsobeny dané situaci. Reagovala jsem na prvky hodiny, které mě zaujaly, na postoj učitele k žákům, na probírané téma atd. Obecně lze říci, že jsem se setkala s důležitými postřehy:

- Žáci se ve výchově k občanství často nudili. Příčinu nudy spatřovali v monotónní činnosti, nezajímavém tématu, nepraktičnosti tématu, v osobě učitele.
- Velmi záleželo na osobnosti učitele a jeho přístupu k žákům a disciplíně; neoblíbený učitel „může učit cokoli, stejně nás to nebude bavit“.
- Častým názorem bylo, že by se raději učili něco užitečnějšího.
- OV bývá poslední hodina, v které se žáci těší domů, ven, ... zkrátka nedokáží se tolik soustředit.
- Někteří jedinci přiznali, že je baví provokovat učitele.
- Respondenti byli v prepubertálním nebo pubertálním věku, dozvěděla jsem se, že jim jsou mnohá témata nepříjemná, nechtějí neustále vyjadřovat své pocity a rozebírat je před třídou.

V závěrečné části se pokusím získané poznatky zhodnotit v obecné i konkrétnější rady učitelům, jak odstranit nežádoucí prvky z hodin výchovy k občanství. Je zřejmé, že mé dosavadní zkušenosti s výukou jsou především teoretické. Praktické minimální.

6.3 Verifikace hypotéz

Hypotéza č. 1

Předpokládám, že v mnou zvoleném vzorku kvalitněji motivují žáky učitelé s vysokoškolským pedagogickým vzděláním.

Platnost hypotézy jsem zkoumala pomocí dotazníku pro žáky. Jejich učitele jsem podrobila přímému nezúčastněnému pozorování. Následoval dotazník a neřízený rozhovor. Vyšlo najevo, že nejkvalitněji motivoval žáky učitel bez pedagogického vzdělání (absolvoval pouze pedagogické minimum) ovšem s vzděláním psychologickým. V otázce: „*Domníváš se, že jsi dostatečně motivovaný v hodinách výchovy k občanství?*“ volili tito žáci nejčastěji odpověď „*ano vždy*“ nebo „*občas*“,¹²⁸ ani jednou se zde nevyskytla odpověď „*v těchto hodinách se často nudím*“ či „*vůbec mě to nebaví*“.

Dále se u žáků zmiňovaného vyučujícího na otázku: „*Jaké slovo tě první napadne, když se řekne výchova k občanství?*“ v žádném případě neobjevila odpověď typu „*nuda*“, „*zbytečná hodina*“ nebo nezůstala otázka nevyplněna. Podobně tomu bylo u dotazů zaměřených na poslední zajímavý poznatek. Všichni respondenti otázku smysluplně vyplnili. Na následující dotaz „*Jaká témata tě vůbec nezajímala?*“ se často objevovala odpověď typu „*zatím takové nebylo*“.

V metodě volného psaní popisovali žáci zmíněného učitele situaci, kdy s předchozí paní učitelkou (vysokoškolsky pedagogicky vzdělanou) je předmět nudil, nyní ho považují za velmi přínosný.

Diskuse:

Jak již bylo několikrát zdůrazňováno, velmi záleží na osobnosti učitele. Ani ne tak na dosaženém vzdělání, jako na osobním přístupu ke škole, žákům, vyučované disciplíně. Žáci vycítí, zda člověk, který jim něco sděluje, tak činí z vlastního přesvědčení. Zdali obsahu svých slov rozumí a věří v jejich důležitost. Nároky na učitele výchovy k občanství jsou ve zvládnutí teorie i praxe interaktivních metod. Učitel nesmí postrádat všeobecný rozhled a přehled o aktuálním dění. Z výzkumu vyplynulo,

¹²⁸ viz graf „Představa žáků o vlastní motivaci v předmětu výchova k občanství“

že pedagogické vzdělání není pro kvalitní motivaci podstatné. To ale nic nemění na faktu, že učitel by měl v oboru, který vyučuje, dosáhnout odpovídající kvalifikace.

Závěr:

Platnost hypotézy č. 1 v mém vzorku respondentů se nepotvrdila.

Hypotéza č. 2

Předpokládám, že v mnou zvoleném vzorku kvalitněji motivují žáky učitelé s aprobací občanské výchovy.

Předpoklad vysvětluje částečně odpověď na hypotézu č. 1. Metody zkoumání jsou totožné. Z pěti respondentů z řad pedagogů měli tři v aprobaci občanskou výchovu, jeden měl aprobaci TV – Ze, další pedagogickou vysokou školu nestudoval. Dotazníky rozdané jejich žákům potvrzují stejné výsledky jako v případě hypotézy č. 1. Učitelé s OV v aprobaci neznali interaktivní metody. Považovali ji za nepodstatný a odpočinkový předmět, což potvrdilo i šetření mezi jejich žáky. Respondenti dvou učitelů, kteří v kombinaci OV nemají, měli k předmětu pozitivní vztah. V hodinách byli aktivnější, pracovali s větším zájmem.

Diskuse:

Opět můžeme říci, že není podstatné, co člověk studuje, ale jaký zaujme postoj ke své práci. Dle mého názoru je nezbytné, aby pedagog vyučoval předměty, ke kterým má pozitivní vztah. Domnívám se, že u tří zkoumaných učitelů se projevila neochota zajímat se o nové moderní postupy při vyučování. Svědčí o tom neinformovanost v oblasti metodologie, absence všeobecného přehledu vůbec. Aby byla určitá témata pro žáky zajímavá, je třeba vyvinout kreativní myšlení, zapojit do vyučování netradiční postupy. Problémem některých starších pedagogů je neochota cokoli nového se učit. Setkala jsem se dokonce s negativním vztahem k moderním metodám. „*Ted' se vymýšlí takových nových nesmyslů.*“

Závěr:

Platnost hypotézy č. 2 v mém vzorku respondentů se nepotvrdila.

Hypotéza č. 3

Předpokládám, že učitelé v hodinách výchovy k občanství nevěnují alespoň 50 % času interaktivním metodám.

Platnost hypotézy byla ověřována prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky, dále pozorováním vybraných vyučovacích hodin, volným rozhovorem se žáky i učiteli. Z výzkumu vyplynulo, že nejčastější formou výuky je frontální vyučování (viz graf: „Práce v hodinách výchovy k občanství“). Na otázku: „*Pracujete v hodinách výchovy k občanství jinak než v lavici?*“ odpovědělo 93 respondentů (62 %) „ne“. Pouhých 41 dotázaných (28 %) odpovědělo kladně (17 nevyplněno). Pokud učitel interaktivní metodu zapojí, jedná se dle odpovědí žáků nejčastěji o dramatizaci (12 dotázaných), hru (10), skupinovou práci (8), diskusi v kroužku (3).

Diskuse:

Zjištěné výsledky dle mého názoru souvisí s přístupem učitelů k disciplíně. Domnívám se, že učitel věnuje více času přípravě pro něj důležitého a zajímavého předmětu. Podstatným faktem je, že učitel má povinnost vyučovat mnoho předmětů, a proto je pro něj obtížnější soustředit se na všechny stejně a věnovat všem identickou kvalitní přípravu. Problémem může být přístup učitele k novým moderním formám výuky. Neuvědomuji si, že z hlediska historie není zapojení hry do vyučování ničím novým, již Jan Ámos Komenský prosazoval „školu hrou“.

Závěr:

Platnost hypotézy č. 3 v mém vzorku respondentů se potvrdila.

Hypotéza č. 4

Předpokládám, že žáci mého vzorku nedoceňují význam předmětu výchova k občanství pro praktický život.

Platnost hypotézy jsem ověřovala škálovou otázkou. Žáci měli seřadit předměty od nejméně důležitého k nejdůležitějšímu. Výsledky hodnocení respondentů najdeme v tabulce č. 2. Konkrétní naměřené hodnoty pak ve sloupci „předmět (1)“.

Diskuse:

Výchova k občanství se dle hodnocení žáků umístila podle mého očekávání ve spodní části tabulky. Vzhledem k faktu, že v ostatních otázkách dotazníkového šetření se velmi často objevovaly názory na disciplínu jako nedůležitou, nezajímavou a hodnou zrušení, výsledek otázky jen potvrzuje předchozí stanoviska respondentů.

Jedenácté místo z třinácti ale přece jen předčilo má očekávání. Z šetření vyplývá, že žáci považují pro praxi přínosnější dokonce tělesnou výchovu¹²⁹. Za výchovou k občanství je už jenom hudební a výtvarná výchova. Domnívám se, že hodnocení žáků je značně ovlivněno přístupem školy a učitele. Domněnku potvrzuje dotazování učitelů, kteří na otázku: „*Vyučujete raději jiný předmět než výchovu k občanství?*“ odpověděli všichni „ano“. K neatraktivnosti předmětu pro žáky přispívá rovněž neznalost dotázaných vyučujících v oblasti interaktivních metod, možnosti využití internetových portálů a odborných publikací.

Přestože se ve většině pozorovaných hodin snažili pedagogové propojit teoretické poznatky s praxí, nepodařilo se jim zdůraznit význam předmětu samotného. Proti němu stojí i „nešťastné“ umístění v rozvrhu (nejčastěji pátá nebo šestá vyučovací hodina).

Závěr:

Platnost hypotézy č. 4 v mém vzorku respondentů se potvrdila.

Hypotéza č. 5

Předpokládám, že alespoň 50 % žáků mého šetření není v důsledku hypotézy č. 4 kvalitně motivováno pro výchovu k občanství.

Platnost hypotézy jsem ověřovala hned několika otázkami v dotazníku:

„*Domníváš se, že jsi dostatečně motivovaný v hodinách výchovy k občanství?*“

¹²⁹ Šetření probíhalo na klasických základních školách, žádná nebyla s rozšířenou výukou tělesné výchovy či jinak sportovně zaměřená.

Pokud sečteme kladné odpovědi¹³⁰ (ano vždy, občas, často), dostaneme se k počtu 97 respondentů (65 %). Proti ovšem hovoří výsledky následujících dotazů. Pokud by respondenti byli kvalitně motivováni v disciplíně, nezařadili by ji v žebříčku důležitosti v praxi až na jedenácté místo. Dále o rozporu vypovídají výsledky dotazu: „Napiš, co zajímavého jsi se v poslední době dozvěděl v hodině výchovy k občanství.“ 40 (27 %) respondentů odpovědělo „nic“, 65krát (44 %) zůstala otázka nevyplněná. Domnívám se, že odpověď „nic“ a nezodpovězení lze sečíst, v tom případě se s zajímavým tématem nesetkalo 105 dotázaných, tedy 71 %.

Podobné výsledky přinesla otázka: „*Jaká témata tě ve výchově k občanství nejvíce zajímala:*“ Odpověď „žádná“, „nic“ napsalo 20 dotazovaných (13 %), bez odpovědi 62 žáků (42 %). Po sečtení získáme 82 respondentů (55 %).

Diskuse:

Rozpor ve výsledcích lze vysvětlit povahou první otázky („*Domníváš se, že jsi dostatečně motivovaný v hodinách výchovy k občanství?*“), na niž mohli žáci odpověď volit z nabídky. Něco zaškrtnout nedá tolik přemýšlení jako něco smysluplného napsat. Respondenti nejčastěji odpovídali „občas“. Jak již bylo zmíněno, považují odpověď za „univerzální“ s malou výpovědní hodnotou.

Rovněž výsledky dotazu zjišťující znalost obsahu pojmu „motivace“¹³¹ hovoří spíše o jeho neznalosti. Správnou představu mělo 47 % dotazovaných, nedokonalou 22 %, dotaz nevyplnilo 31 %. Po sečtení „nedokonalé představy“ a nezodpovězených otázek získáme 53 %. Pokud žáci nerozumí pojmu, těžko mohou posoudit, zda jsou nebo nejsou motivováni.

Přikláním se k výsledkům ostatních otázek, zjišťujících úroveň motivace jako více věrohodným a reálným.

Závěr:

Platnost hypotézy č. 5 v mém vzorku respondentů se potvrdila.

¹³⁰ viz graf: „Představa žáků o vlastní motivaci pro výchovu k občanství“

¹³¹ viz graf: „Představa žáků o obsahu pojmu „motivace“

7 Moje doporučení a rady učitelům na základě výsledků výzkumu

Z výzkumného šetření, týkajícího se předmětu výchova k občanství, vyplynuly některé nedostatky a problémy projevující se navenek nedostatečnou vnitřní motivací žáků i pedagogů pro disciplínu. Jedná se především o:

- podceňování významu předmětu výchova k občanství
- s tím související méně zodpovědný přístup učitelů
- neznalost a neužívání interaktivních metod v hodinách výchovy k občanství
- neznalost a neužívání odborné literatury
- neznalost a neužívání internetových zdrojů
- nesledování aktuálního dění, malý všeobecný rozhled

7.1 Obecné rady

Z výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že aby byl učitel úspěšný, musí umět žáky zaujmout. Domnívám se, že to není možné bez nadšení pro práci, snahy, osobního přístupu pedagoga k dětem. I bez aprobace pro disciplínu může být vyučující úspěšnější než s ní. Vše záleží na tom, zda se žáci ve výuce nenudí. Je jasné, že ne všechno zajímá všechny. Myslím si, že i zdánlivě „nejnudnější“ téma se dá zpracovat tak, aby děti zaujalo. Více než v ostatních předmětech má pedagog ve výchově k občanství možnost zapojit do výuky různé techniky a metody.

Nedílnou součástí je osobní přístup učitele. Aby mohl efektivně vyučovat, musí své žáky co nejblíže poznat. Jedině tak může vhodně aktualizovat jejich potřeby. Měli bychom si pamatovat, že stejný projev nemusí znamenat jeden a tentýž problém. Viz například důvody nekázně ve třídě.

Obecně lze také uplatnit zásadu střídání činností. Dlouhodobá jednotvárná práce unavuje a může být důvodem pro nekázeň. Pokud se situace opakuje, může dojít k nezájmu o předmět celkově. Mezi dovednosti učitele by měla patřit schopnost spontánně reagovat na projevy žáků.

7.2 Metody využitelné ve výchově k občanství

metoda	charakteristika	klady/ zápory	využití	příklad
brainstorming	bouře nápadů: všechny nápady jsou zaznamenány bez hodnotícího komentáře. Nutno dobře a jasně formulovat téma	+ spontánnost, uvolnění fantazie, rozvíjí představivost a kreativitu, odbourává zábrany, pomáhá nalézt optimální řešení problému. Ukáže, co všechno studenti o tématu vědí. Zpětná vazba pro žáka i učitele	uvozující, vstupní aktivita, využitelná např. pro výklad, volné psaní, tvorbu myšlenkové mapy apod.	učitel na tabuli napíše téma: „svatba“, žáci dopisují vše, co je v souvislosti napadne. Hesla využitelná pro další práci (např. výklad, diskuse apod.)
hraní rolí	po žácích je vyžadováno, aby přemýšleli a jednali v předem určených rolích	+ rozvíjí fantazii, učí žáky empatii - vyžaduje ochotu žáků ke spolupráci - uzavření jedinci odmítají	např. při výměně rolí, tematika dospívání, společenské problémy apod.	děti předvádějí, jak by se maminka zachovala, kdyby syn přišel domů pozdě
hry, soutěže, vědomostní kvízy	aktivita vedoucí ke zmapování souvislostí, uvedení do problematiky, opakování tématu, prohloubení a upevnění znalostí	+ zábavné, aktivizující - může narušovat koncentraci, nezbytná je dobrá organizace, jinak mohou být kontraproduktivní	opakování látky, motivace, zmapování vědomostí před další aktivitou, uvedení do tematiky	žáci mají za úkol vyřešit tajenku, výsledek je téma hodiny, první tři úspěšní řešitelé získají malou jedničku
ledolamky	drobné nepřilíš časově náročné aktivity	+ nažhavi pasivní skupinu, povzbudí k aktivitě, jsou zábavné, podporují interakci, ventilují přebytečnou aktivitu - v nevhodnou dobu mohou rozptýlit pozornost, způsobit nekázeň	motivace, oddech mezi náročnými činnostmi	„děšť“: učitel vypráví příběh, jak prší, společně s žáky prsty a nohama předvádí jeho sílu

metoda	charakteristika	klady/ zápory	využití	příklad
metoda sněhové koule	žáci se postupně slučují do větších a větších skupinek poté, co vyřeší zadaný úkol	+ třibi názory, učí žáky kompromisu, efektivní komunikaci - časově náročné	doplnění skupinové práce	žáci mají za úkol shodnout se na pořadí žebříčku hodnot, nejprve ve dvojici, nakonec všichni dohromady
modelování situace	analýza modelového příběhu z různých úhlů pohledu: co se stalo, proč osoby takto jednaly	+ formulace vlastních postojů a stanovisek - možné nejasnosti, negativní výsledky	kontroverzní témata, kreativní řešení problému, diskuse	učitel vypráví příběh týrané dívky, průběžně výklad přerušuje a požaduje nápadů na vývoj, poté diskutují o příčinách, důsledcích, možnostech pomoci apod.
myšlenková mapa	názorné zobrazení pojmu souvisejících s nastoleným tématem, rozvíjení a domýšlení důsledků určitého rozhodnutí, odpovědí na otázky, které téma přináší	+ umožňuje žákům uspořádat myšlenky, ukazuje složitost problematiky, rozvádí podněty - menší zapojení pasivních jedinců	zahájení aktivity (výkladu, diskuse, projektu)	téma: zdravý životní styl - žáci píší pojmy související s tématem (pohyb, vyvážená strava, odpočinek...) a dále je rozvíjejí (odpočinek – spánek 8 hodin, čas pro sebe...)
názorová škála	utřídění postojů od jednoho pólu k druhému	umožňuje vyjádřit názor a zároveň nevystavuje tlaku, radikální křídla mohou diskutovat, nerozhodní se mohou přidat k	při diskusi o ožehavých tématech, která vyvolávají rozpaky (např. sexuální výchova)	žáci se postaví do řady, učitel klade otázky (např. souhlasíte s registrovaným partnerstvím?), studenti dělají

metoda	charakteristika	klady/ zápory	využití	příklad
		některému názoru		kroky doprava nebo doleva, dle názoru.
práce s textem	studenti pracují s kopií připraveného textu, který analyzují pomocí předem dohodnutých znamének, potom ve skupinách charakterizují hlavní myšlenku textu	+ vede k samostatnému zpracování a pochopení psaného textu, odstraňuje případné nepochopení sdělení textu - zdlouhavé	kritické čtení textů, metoda může nahradit výklad obsahově rozsáhlejších témat	žáci vedle textu dělají znaménka (lze dohodnout jinak) např.: + důležité - nepodstatné ? nerozumím ! velmi mě zajímá, rád bych diskutoval, hlavní myšlenka
projektové vyučování	dlouhodobá metoda, při níž skupiny žáků pracují na řešení určitého zadání, problému	+ umožní žákům proniknout k podstatě problému, prohloubit organizační kompetence, naučí kooperovat, plánovat činnosti - náročné na organizaci práce, ujasnění si priorit, zkušenosti učitele	zpracování témat jako: domov, moje obec, zdraví a jeho ochrana, kulturní instituce ve městě atd.	učitel zadá téma „moje obec“, žáci vytvářejí projekt v podobě např. plakátu, brožurky, prezentace apod.
promítání filmu	vhodně zvolený film k probíranému tématu	+ názornost - pasivita diváků, lze odstranit pracovními listy, otázkami, úkoly, následným hodnocením, reflexi a diskusí	kontroverzní témata, aktuální téma, film nemusí být promítnut celý, pouze ukázky	téma vlastenectví: např. dokument o slavných Čechách (Oto Wichterle, Jaroslav Seifert...)
pětilístek	text rozdělený na 5 oddílů rozdáme do pěti skupin tak, že	+ samostatnost, schopnost analyzovat text,	výhodné, chceme-li žáky seznámit s	učitel rozdá text zabývající se možnostmi

metoda	charakteristika	klady/ zápory	využití	příklad
	každý člen skupiny dostane jinou část; podle čísel se studenti rozejdou do nových skupin, kde svoji část prodiskutují, vysvětlí si nejasnosti a vracejí se do svých skupin, kde kolegy seznámí se svou částí textu	posiluje vyjadřovací schopnosti, hlubší pochopení dílčích částí, lepší zapamatování - organizačně a časově náročné	teoretickými informacemi a chceme-li se vyhnout výkladu, výchozí činnost před stanovením dalších úkolů	adopce v České republice
řízená diskuse	studenti v diskusi zaujímají stanoviska, obhajují vlastní názory, naslouchají názorům druhých	+ rozvoj komunikativních dovedností, učí pravidlům diskuse - náročné na kvalitní moderování, může se zvrhnout v hádku, kritiku druhých, narušit atmosféru ve třídě	veškeré aktuální dění, kontroverzní témata: pořádání technoparties, legalizace marihuany ...	studenti vyjadřují názor na snížení hranice plnoletosti, učitel vhodně do diskuse zasahuje, snaží se zapojit všechny žáky
skupinová práce	studenti řeší shodná nebo rozdílná zadání kolektivně ve skupinách	+ rozvíjení komunikace a týmové práce, šetří čas, učíme žáky kooperaci a komunikaci, tlumíme konflikty, členové skupiny se hodnotí navzájem - zvýšený ruch ve třídě, obtížné zapojení pasivních jedinců	využíváme všude tam, kde pracujeme s tématem, s nímž mají žáci již zkušenost (rodina, domov, přátelství, strategie učení apod.)	děti rozdělíme na skupinky podle sourozenců (jedináček, starší a mladší sourozenec), žáci diskutují o výhodách a nevýhodách soužití
volné psaní	volné psaní, zachycující proud myšlenek	+ rozvíjí vyjadřovací schopnosti,	metoda vhodná k otevření nového tématu	učitel zadá téma: co budu dělat za 10 let. Žáci

metoda	charakteristika	klady/ zápory	využití	příklad
		umožňuje lepší pochopení souvislostí, podporuje rozvoj kreativity		nepřetržitě píší ve stanoveném času. Lze využít při volbě povolání
výklad	zprostředkování velkého objemu informací v omezeném čase	+ při nedostatku času - malá efektivita, málo motivovaná, často pasivní skupina	seznámení s novým tématem, když je málo času na zařazení jiné metody	

7.3 Interaktivní hry

Sociálně psychologické a interaktivní hry mají podporovat emoční inteligenci hráčů, napomáhat k přátelství a spolupráci ve škole. Kromě výchovného a didaktického působení podněcují interakci mezi dětmi i mezi žákem a učitelem. Svým působením usnadňují společné učení.¹³²

Hru lze do vyučování zařadit v jakékoli fázi, záleží na úvaze pedagoga. Na začátku hodiny poslouží k rozehrání, zaujetí pozornosti, motivaci. V průběhu využijeme aktivitu k odbourání případné nudy, nekázně, ale i odpočinku, odlehčení tématu. Na konci může hra poskytnout zpětnou vazbu učitel i dětem. Vhodně vyplní zbývající čas. Navnadí žáky na následující hodinu.

Domnívám se, že každý učitel by měl znát a umět použít určité množství her. Uvedu několik příkladů využitelných v hodinách výchovy k občanství.¹³³ Sama jsem je v předmětu aplikovala nebo měla možnost vidět při násleších. Jsou využitelné na druhém stupni základní školy.

Pro větší přehlednost jsem rozdělila hry do několika kategorií.¹³⁴ Pedagog se může zaměřit na podporu pocitu sounáležitosti, zlepšení vzájemných kontaktů, smyslové vnímání, laskavost nebo může vhodně zvýšit sebevědomí žáků.

¹³² Vopel, K. W.: Skupinové hry pro život 1. Praha, Portál 2007. str. 9

¹³³ Další hry je možno nalézt v doporučených odborných publikacích.

¹³⁴ Podle: Vopel, K. W.: Skupinové hry pro život 1. Praha, Portál 2007.

• *Pocit sounáležitosti*

hra	charakteristika	návod	vyhodnocení
Pavučina	Vhodné pro seznámení skupiny, pavučina jako symbol pospolitosti ve skupině <u>materiál</u> : klubičko <u>využití</u> : téma „vztahy mezi lidmi“, „zásady lidského soužití“	Děti utvoří kruh, učitel začne: řekne své jméno a co rád dělá (lze modifikovat: říkat pozitivní věci o spolužácích), drží konec klubička a pošle jej některému z žáků, činnost se opakuje dokud se všichni nestanou součástí pavučiny.	Promluvíme s dětmi na téma dobrého kolektivu, důvěry, o síti vztahů, kterou jsme vytvořili. Otázky: - Jak jste se cítili? - Cítíte se jinak než na začátku hry? - Co zajímavého jste se dozvěděli o sobě a spolužácích?
Jméno a pohyb	Hra napomáhá k zapamatování jmen, seznámení skupiny <u>využití</u> : „kulturní život“, „podobnost a odlišnost lidí“	Děti sedí v kroužku, první řekne své jméno a udělá libovolný pohyb, žák vedle jména a pohyb opakuje a připojí vlastní, takto se postupuje po celém kruhu.	Otázky: - Koho si pamatuješ? - Koho jsi zapomněl? - Viš co znamená tvoje jméno?
Co rád dělám	Každý může svou oblíbenou činnost představit zajímavým způsobem. Lze pojmut jako soutěž, rozdělit žáky na 2 družstva <u>využití</u> : „kulturní život“, „osobní rozvoj“, „vnitřní svět člověka“	Žák pantomimou předvede oblíbenou činnost, ostatní hádají, v případě ostychu začne učitel	Na konci společně zrekapitulujeme oblíbené činnosti. Otázky: - Dělají někteří spolužáci rádi něco podobného jako ty? - Bylo těžké předvést činnost?
Co máme společného	Děti si uvědomí sounáležitost s ostatními, diskutují o společných zájmech a faktech <u>využití</u> : „lidská setkání“, „podobnost a odlišnost lidí“	Žáci utvoří čtveřice nebo pětice, všichni dohromady musí vytvořit co nejdelší seznam toho, co mají společné v předem určeném čase	Otázky: - Existuje něco společného pro všechny? - Jak se vám ve skupince pracovalo? - Jací by měli být tví přátelé? Jini nebo

			stejní?
Bravo	Hra pomáhá posilovat soudržnost skupiny, vytváří pozitivní atmosféru <u>využití</u> : „osobní rozvoj“, „vztahy mezi lidmi“	Děti utvoří kroužek kolem židle, na ni se jeden žák postaví a ostatní mu tleskají	Každý potřebuje zažít úspěch, promluvíme s žáky jak úspěch prožívají, jak se cítí když nejsou chváleni Otázky: - Jak jsi se cítil na židli/ při tleskání? - Jak někomu ukážeš, že ho obdivuješ, máš rád?
Dirigenti	Hra vhodná pro osvěžení, pocit spojení se skupinou skrze hudbu <u>využití</u> : „kulturní život“, „vnitřní svět člověka“	Učitel pustí hudbu, žáci zavřou oči a celým tělem dirigují. (Ize na hudbu tančit, kreslit apod.)	Otázky: - Jaké hudební styly máš rád? - V jakých situacích posloucháš hudbu? - Jak ses cítil jako dirigent?
Seřazení	Oblíbená hra, vhodná při seznamování, ale i jako odpočinek mezi činnostmi <u>využití</u> : „lidská setkání“	Učitel vyzve děti, aby se bez mluvení seřadily podle: abecedy, křestních jmen, příjmení, data narození, velikosti, atd.	- Seřadili jste se správně? - Bylo těžké se dohodnout bez řeči?

• **Kontakty**

hra	charakteristika	návod	vyhodnocení
Rozhovory ano - ne	Hra slouží k uvolnění napětí, zlepšení kontaktů a komunikačních dovedností <u>využití</u> : „zásady lidského soužití“, „lidská práva“	Děti utvoří dvojice, jeden říká pouze „ano“, druhý „ne“. Každý říká pouze zvolené slovo, vyslovuje ho různě (potichu, nahlas, přívětivě, naštvane,...)	Otázky: - Jak se cítíš? - kterým slovem se ti lépe hádalo? - Hádali jste se, nebo si spíše „vyprávěli“?
Vstáváme společně	Děti se učí přizpůsobování se, spolupráci, efektivní komunikaci <u>využití</u> : „vztahy mezi lidmi“	Žáci utvoří dvojice a postaví se zády těsně k sobě. Musí si sednout a vstát, aniž by se přestali dotýkat nebo se drželi	Otázky: - Co bylo nejtěžší? - S kým se ti dařilo vstávání nejlépe?

		za ruce.	
Žertovný pozdrav	Lepší navazování kontaktů, podání ruky jako fyzická blízkost, ztotožnění se skupinou <u>využití</u> : „vztahy mezi lidmi“, „kulturní život“, „mezinárodní spolupráce“	Žáci mají ve dvojici za úkol vymyslet neobvyklý, legrační stisk ruky jako poznávací znamení. Učitel vylosuje každý týden jednu dvojici, dle které se budou všichni zdravít	Otázky: - Jak se zdraví děti, když se ráno sejdou? - K čemu je podání ruky dobré? - Jak se zdraví lidé z jiných zemí?
Poklepová masáž	Učíme děti používat ruce jako prostředek přátelského kontaktu. Vhodné jako osvěžení, uvolnění při únavě <u>využití</u> : „osobní rozvoj“	Ve dvojicích si navzájem žáci klepou prsty na záda tak, aby jim to bylo příjemné.	Otázky: - Proč nám masáž dělá dobře? - Znáš jiný způsob?
Dvojice k sobě	Hra vhodná k odpočinku po náročné činnosti, uvolnění napětí. <u>využití</u> : „vnitřní svět člověka“	Ve dvojicích musí žáci co nejrychleji plnit příkazy učitele: dát dvě části těla k sobě (pravá ruka k pravé noze, nos k uchu, zadek k zadku)	Otázky: - Jak se ti hra líbila? - Bylo snadné být rychlý?

• *Smyslové vnímání*

hra	charakteristika	návod	vyhodnocení
Kouzelná taška	Rozvíjení schopnosti vytvořit z jednotlivých vizuálních dojmů smysluplný celek, zlepšení soustředění a pozornosti <u>využití</u> : „kulturní život“, „naše vlast“	Učitel řekne žákům o své kouzelné imaginární tašce, z které tahá předměty (hřebík, banán, nůžky, sklenice, mince) a pantomimicky je předvádí. Pokud žák předmět pozná, tiše se postaví. Následně tahají předměty z tašky děti.	Otázky: - Bylo snadné uhodnout/předvést předměty? - Kdo používá znakovou řeč?
Buď pozorný	Zlepšení pozorovací schopnosti, všímavosti k druhým <u>využití</u> : „naše obec, vlast“, „lidská setkání“	Žáci sedí v kruhu se zavřenýma očima, učitel klade otázky typu: - Jak se jmenuje kamarád napravo? - Jaké mám boty? - Jakou barvu má strop? - Jakou barvu mají oči vašeho nejlepšího kamaráda? - Kolik oken má místnost?	Otázky: - Která otázka byla nejtěžší? - Na co se odpovídalo nejsnadněji? - Znáte jiné hry na zlepšení paměti?

Poznej kamaráda	Hra podněcuje děti, aby citlivě naslouchaly a rozlišovaly jemné rozdíly, zostruje smysly. <u>využití</u> : „osobní rozvoj“, „lidská setkání“	Žáci stojí v kroužku, uprostřed je jeden se zavázanýma očima. Děti postupně říkají zvolené slovo (např. „já“, „Miša“ apod.), úkolem je uhodnout jméno spolužáka. Lze modifikovat na poznávání ruky či tváře po hmatu.	Otázky: - Jaké to je spoléhat pouze na jeden smysl? - Víte, jaké pomůcky užívají nevidomí?
Malování na záda	Rozvíjíme fantazii a citlivost. Hra umožňuje fyzickou blízkost. <u>využití</u> : „vnitřní svět člověka“, „lidská práva“	Ve dvojicích si žáci navzájem kreslí prstem na záda obrázky (kruh, dům, slunce, měsíc, strom, květina, ...)	- Bylo těžké „vidět“ obrázek na zádech? - Porozuměl spoluhráč tvým kresbám?

• *Laskavost*

hra	charakteristika	návod	vyhodnocení
Objímání	Hra umožňuje fyzicky vyjádřit pozitivní pocity, zlepšuje soudržnost skupiny. <u>využití</u> : „osobní rozvoj“	Žáci sedí s učitelem v kroužku, postupně si předávají objetí. Důležité je nikoho nenutit.	Otázky: - líbila se vám hra? - proč je dobré tu a tam jiné děti obejmout? - objímáte se doma s maminkou a tatínkem?
Kouzelné zrcadlo	Děti se učí chválit, vyjadřovat přátelství a pozitivní vlastnosti. <u>Materiál</u> : zrcadlo, může být i nakreslené <u>využití</u> : „osobní rozvoj“	Učitel drží zrcadlo, žák říká: „zrcadlo, za co mě dnes pochválíš?“, učitel žáka pochválí např. za to, že ho ráno pozdravil. Zrcadlo se předává dál, dokud se všichni nevystřídají	Otázky: - Kdo vás naposledy pochválil? - Koho jste pochválili vy? - Jak se cítíte?
Tajný přítel	Děti milují tajemství, hra přispívá k dobrému klimatu a soudržnosti ve třídě <u>využití</u> : „kulturní život“, „vztahy mezi lidmi“	Každý žák si vylosuje jméno spolužáka, kterému bude celý den (týden) pomáhat a připravovat malá překvapení. Spolužák nesmí uhodnout, kdo byl jeho tajným přítelem.	Na konci dne (týdne) žáci hádají jméno tajného přítele. Otázky: - Máš rád překvapení? - Jak jsi se cítil?

• *Sebevědomí*

hra	charakteristika	návod	Vyhodnocení
Podívej se na sebe	Základem sebevědomí je spokojenost sama se sebou, obličej vyjadřuje naši osobnost. <u>Materiál:</u> papír, tužka <u>využití:</u> „podobnost a odlišnost lidí“, „majetek a vlastnictví“	Děti si prohlíží obličej v zrcátku, potom popisují na papír své rysy. Potom se posadí do kroužku, učitel přečte popis a žáci hádají o koho se jedná.	Otázky: - Kterou část obličeje bylo nejtěžší popsat? - Kterou část považuješ za nejzajímavější? - Po kterých předcích jsi zdědil jednotlivé rysy?
Laskavé otázky	Děti mají příležitost upoutat pozornost skupiny, hra podporuje vzájemné vztahy a sebezpoznání <u>využití:</u> „zásady lidského soužití“, „osobní rozvoj“	Žáci sedí v kroužku, jeden si sedne doprostřed, ostatní mu pokládají otázky typu: „co nejraději jíš?“, „Jak dlouho ti trvá cesta do školy?“, „Kdy chodíš večer spát?“. Nesmíme pokládat nepříjemné dotazy, tazatel musí zdvořile povstat.	Otázky: - Bylo pro tebe těžké odpovídat na otázky? - Je něco, co jsi ostatním rád sdělil? - Jaké to je být středem pozornosti?
Dobré vlastnosti	Děti mají sklon mluvit o sobě spíše negativně, hra posiluje víru ve vlastní schopnosti, dovednosti. <u>využití:</u> „osobní rozvoj“, „vztahy mezi lidmi“, „principy demokracie“	Žáci utvoří dvojice, určený čas jeden říká druhému vše, co má na sobě rád. Pokud ho napadají jen negativní věci, odvážně tvrdí opak. Partneri se navzájem podporují.	Otázky: - Kolik dobrých postřehů o sobě jsi řekl? - Co si řekneš, když uděláš chybu? - Proč je důležité mluvit o sobě a druhých dobře?
Podobnosti a odlišnosti	Hra upozorňuje děti na jedinečnost a zároveň na shodné vlastnosti <u>Materiál:</u> papír, tužka <u>využití:</u> „Podobnost a odlišnost lidí“, „zásady lidského soužití“	Žáci ve dvojicích mají za úkol nalézt alespoň 10 vlastností a dovedností, které mají společné a které odlišné. Potom namalují dva obrázky, jeden představuje něco, v čem jsou výrazně stejní, druhý opak. Představí je třídě.	Otázky: - Bylo těžší nalézt něco společného nebo odlišného? - Která společná charakteristika je nejkrásnější?

7.4 Internet

V dnešní době mají učitelé stále rostoucí možnosti k využití médií ve výuce. Všeobecně užívaným prostředkem se stal internet. V rámci propojení složek výuky lze i hodinu výchovy k občanství přínosně strávit v počítačové učebně. Nabídka webových adres usnadňuje práci vyučujícím: na stránkách najdou nejen informace z oblasti metodiky, rámcového vzdělávacího programu, ale i návrhy interaktivních vyučovacích hodin s veškerými potřebnými materiály.

Neustálé vzdělávání považuji za základ úspěchu moderního učitele. Patří sem i znalost práce s internetem a možností jeho využití. Prostřednictvím průřezového tématu „mediální výchova“ může vhodně působit na kritické myšlení žáků. Důležité je dle mého názoru zodpovědně připravit děti na možná nebezpečí sítě.

Pedagog by měl žákům umět doporučit vhodné a věrohodné internetové stránky. Pokusím se doporučit webové adresy sloužící pro přípravu učitele na vyučovací hodinu a stránky využitelné ve výuce i ve volném čase studentů.

1) Příprava

- Multikulturní výchova: www.varianty.cz
 - Vzdělávací programy
 - Metodické listy: balónky, brainstorming
 - Projekt Globální – lokální
 - Interkulturní vzdělávání – příručka ke stažení na:
<http://www.varianty.cz/downloadBooks.php/> All different, all equal : Ice breakers s. 184.
- Osobnostní a sociální výchova: www.odyssea.cz
 - Metodiky OSV – Dubec, M.: Zásobník metod (dokument ke stažení)
 - Přípravy na vyučování ke stažení – např. Srb, V.: Základní lidská práva
 - Lekce OSV – publikace ke stažení
- Centrum inovativního vzdělávání: <http://www.civ-up.cz/>
 - Publikace ke stažení

- RVP metodické články: <http://www.rvp.cz>
- metodický portál – základní vzdělávání – tematické vstupy – průřezová témata
- praktické náměty
- Volba povolání: www.techyes.info
- iniciativa Libereckého kraje na podporu technického vzdělávání
- Volba povolání: <http://www.startnatrhprace.cz/>
- www.kritickemysleni.cz
- Stránky k projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení
- V elektronické podobě časopis Kritické listy
- www.ucitelske-listy.cz
- <http://www.partnersczech.cz/>
- publikace Právo pro každého lze objednat na této adrese za 120,- Kč
- Multikulturní centrum Praha: www.mkc.cz
- Informační centrum pro mládež např.:
<http://www.icm.cz/mensiny-jednotlive-etnicke-a-narodnostni-mensiny-v-cr>
- Projekt informačního centra OSN v Praze Abeceda OSN (globalizace, civilizace, lidská práva, změny klimatu, mír).
- Publikace ke stažení na
<http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1338>

2) Výuka

- Multikulturní výchova: <http://www.czechkid.cz/>

- Hlavalamy: <http://brainden.com/hlavalamy/slovne.htm>
 - vhodné užití jako „ledolamky“, motivace, zpestření hodiny, úvod do tématu
 - zvědavé děti budou rády řešit logické úkoly i ve volném čase
- Muzeum vědy: <http://www.exploratorium.edu/>
 - stránky v angličtině: vhodné posílení mezipředmětových vztahů praktickou prací
 - obsahuje velké množství videí a obrázků z mnoha oblastí lidského života
 - využitelné např. ve výchově ke zdraví, zdravém životním stylu
 - kategorie „aferschool activities“: zajímavé pokusy nejen pro volný čas dětí
- Tvorba postavičky: <http://www.messdudes.com/avatars-doll.html>
 - vhodné pro multikulturní výchovu, sebeuvědomění, posílení tolerance k druhým
- Objective Source E-Learning: <http://osel.cz/>
 - aktuální informace z oblasti vědeckých objevů, zajímavosti, aktuality

3) Volný čas

- Různá sportovní odvětví např.:
 - lezení, horolezectví: <http://www.lezec.cz/>
 - cyklistika: <http://www.nakole.cz/> , <http://kolo.cz/>
 - volejbal: <http://www.volejbal.cz/>
 - in line bruslení: <http://www.inline-online.cz/>
 - sportovní a kulturní akce: <http://www.akce-cr.cz/>
- Ostatní např.:
 - překladový slovník: <http://www.slovník.cz/>
 - slovník cizích slov: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>
 - recepty: <http://www.recepty.cz/>
 - počasí: <http://www.pocasi.cz/>

7.5 Doporučená literatura

Denig-Helmsová, K., Konnertz, D.: Úspěšně obstát při písemce i ústním zkoušení.

Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-111-8.

Interkulturní vzdělávání. Projekt Varianty. Praha, Člověk v tísni 2002. ISBN 80-7106-614-1.

Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997.

Učíme (se) spoluprací spoluprací. Kladno, AISIS 2005. ISBN 80-239-4668-4.

Kirst, W., Diekmeyer, U.: Trénink tvořivosti. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-227-0.

Kompas. Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům. Praha, Argo 2006. ISBN 80-7203-827-3.

Koten, T.: Škola? V pohodě! Most, Hněvín 2006. ISBN 80-86654-18-4.

Kramplová, I.: Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

Kret, E.: Učíme (se) jinak: Nápady a rady pro učitele a rodiče. Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-030-8.

Lencz, L.: Etická výchova: metodický materiál. Praha, Luxpress 2005. ISBN 80-7130-116-7

Mičienka, M., Jiráček a kol.: Rozumět médiím. Základy mediální výchovy pro učitele. Praha, PartnersCzech 2006. ISBN 80-239-6762-2.

Mičienka, M.: Občan a jeho obec. Metodický materiál k videoprogramu. Praha, Vzdělávací centrum pro veřejnou správu ČR, PartnersCzech 2004.

Pike, G.; Selby, D.: Cvičení a hry pro globální výchovu 1. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-369-2.

Právo pro každého. Učebnice k programu Právo na každý den - Street Law. Praha, PartnersCzech 2001. ISBN 80-238-7419-6.

Učím s radostí. Zkušenosti – lekce – projekty. Praha, STROM 2003. ISBN 80-86106-09-8.

Základy demokracie – Odpovědnost. Praha, Triton 2002. ISBN 80-7254-224-9.

8 Závěr

Domnívám se, že výchova k občanství se bez pozitivní motivace ani vyučovat nedá. Žák by měl dostat kvalitní pregnantní neredundantivní informace o významu disciplíny. Právě Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program poskytují řadu návodů, jak skloubit mezipředmětové vztahy, využít poznatků v příbuzných oborech a aplikovat je na obory zdánlivě nesouvisející.

Dle mého názoru moje disciplína stojí zhruba mezi předměty společenskovědními a exaktními, přičemž se vztahuje k oběma směrům. Proto se mi zdálo někdy nepochopitelné, že někteří učitelé mého vzorku, byť neaprobovaní, necítili smysl výchovy k občanství stejně, a nevěnovali mu, jak jsem přesvědčena, náležitou pozornost. Je možné, a já v to doufám, že mnou získané zkušenosti se vztahují pouze na zkoumaný vzorek učitelů.

Já sama jsem vděčna pedagogické fakultě za to, jak kvalitně mě připravila pro budoucí vyučování aprobovaných předmětů. Dala mi základy pedagogiky a psychologie, z nichž se moje aprobace, a ostatně ani jiné, neobejde.

Budu se snažit ve své budoucí pedagogické činnosti postupovat ze základu teoretických poznatků, věd a znalostí, jichž se mi na fakultě dostalo, a účinně je propojovat s praktickým životem.

9 Použité zdroje

1. DANĚK, Břetislav. Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol. Vyd. 1. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002. 65 s. ISBN 80-7083-616-4 (brož.).
2. GATO, Martin. 150 nejlepších her pro děti i dospělé, ke kterým nepotřebujete vůbec nic. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2009. 135 s. ISBN 978-80-7346-103-4 (brož.).
3. GÜNTHER, Tobias. 1000 bláznivých her. Vyd. 1. Plzeň : NAVA, 2002. 167 s. ISBN 80-7211-119-1 (váz.).
4. HOMOLA, Miloslav. Motivace lidského chování. 2. vyd. Praha : SPN, 1977. 359 s.
5. HRABAL, Vladimír - MAN, František - PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. 1. vyd. Praha : SPN, 1984. 254 s.
6. KOLÁŘ, Zdeněk - RAUDENSKÁ, Věra - FRÜHAUFOVÁ, Věra. Didaktické znalosti a dovednosti učitelů : co by měl učitel znát a co by měl umět. Vyd. 1. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2001. 174 s. ISBN 80-7044-361-8 (brož.).
7. KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
8. LOKŠOVÁ, Irena - LOKŠA, Jozef. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole : [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X (brož.).
9. MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? : o výchovných odměnách a trestech. 4. vyd. Praha : Portál, 1997. 109 s. ISBN 80-7178-138-X.
10. PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení : perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7 (brož.).
11. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha, Výzkumný pedagogický ústav v Praze 2005.

12. SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Vyd. 1. Praha : ISV, 1999. 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.
13. VOPEL, Klaus W. Skupinové hry pro život. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007-2009. 4 sv. (138, 133, 139, 133 s.). Dostupné na internetu: . ISBN 978-80-7367-286-7 (sv. 1 : brož.).

http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_63.pdf [citováno 17. března 2010]

10 Seznam příloh

Příloha 1 – Nestandardizovaný dotazník pro žáky

Příloha 2 - Nestandardizovaný dotazník pro učitele

Příloha 3 – Pravidla volného psaní

Příloha 4 – Tabulka pro přímé nezúčastněné pozorování

Dobrý den, jmenuji se Lucie Pavlátová. Jsem studentkou 5. ročníku FP TUL oboru český jazyk a občanská výchova. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci při vyplňování dotazníku, který poslouží výhradně ke zpracování tématu diplomové práce. Je zcela anonymní a nebude nikde a nikým zneužit. Děkuji Vám za pochopení a vyplnění mnou vytvořených dotazů.

- Kterou třídu navštěvuješ: 5. 6. 7. 8. 9.
- jsem: chlapec dívka
- moje zájmy: počítačové hry domáci zvíře zpěv
modelářství příroda studium cizího jazyka
stolní hry kreslení čtení
hra na hudební nástroj ruční práce (háčkování,..) fotografování
sběratelství cestování poslouchání hudby
sport – jaký:
jiné:
- Co si představuješ pod pojmem „motivace“?
- Domníváš se, že jsi dostatečně motivovaný v hodinách výchovy k občanství?
ano vždy
občas
jen když mě to zajímá
v těchto hodinách se často nudím
vůbec mě to nebaví
jiné:
- Očísluj předměty od 1 do 13 (1 nejvíce důležité/ baví, 13 nejméně důležité/nebaví) podle toho: (1)jak si myslíš, že jsou důležité pro praktický život (2)jak tě předmět baví, těšíš se na něj:
(1) (2)
Cizí jazyk
Český jazyk
Dějepis
Fyzika
Hudební výchova
Chemie
Informatika
Matematika
Přírodopis
Tělesná výchova
Výchova k občanství
Výtvarná výchova
Zeměpis
- Zkus se zamyslet a odpovědět na otázku, kterým předmětům vaše škola věnuje výraznou pozornost? Opomíjí některé?
- Napiš, co zajímavého jsi se v poslední době dozvěděl v hodině výchovy k občanství:
- Jaké máš pocity při hodině výchovy k občanství?
bavím se nudím se zajímá mě téma jsem znechucen/a
mám strach jsem zklamaný/á jsem rozčilený/á jiné:
- Jaká témata tě ve výchově k občanství nejvíce zajímala:
- Jaká témata tě naopak vůbec nezajímala:
- Jaké slovo tě první napadne, když se řekne výchova k občanství:
- Kolikátou hodinu a den v týdnu výchovu k občanství ve škole máte? (např. 1. hodina po obědě, čtvrtek)
- Pracujete v hodinách výchovy k občanství jinak než v lavici? ano ne
Pokud ano, jak?
- Jakou formu spolupráce byste preferovali v hodinách výchovy k občanství, pokud byste měli rozhodnout:
sedět v lavicích sedět v kroužku
nemít lavice pracovat ve dvojicích
pracovat ve skupinkách dramatizace (hraní scének)
učit se v přírodě učit se formou exkurze
spolupracovat s ostatními třídami učit se prostřednictvím her
jiné:

Dobrý den, jmenuji se Lucie Pavlátová. Jsem studentkou 5. ročníku FP TUL oboru český jazyk a občanská výchova. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci při vyplňování dotazníku, který poslouží výhradně ke zpracování tématu diplomové práce. Je zcela anonymní a nebude nikde a nikým zneužit. Děkuji Vám za pochopení a vyplnění mnou vytvořených dotazů.

1. Nejvyšší dosažené vzdělání: základní středníškolské vysokoškolské
2. Typ Vašeho vzdělání (např. ekonomické, pedagogické, aj.):
3. Věk:
4. Aprobace:
5. Které předměty nyní vyučujete:
6. Které předměty jste učil/a za dobu své praxe:
7. Očíslujte následující předměty od 1 do 13 podle toho, jak jsou dle Vašeho názoru užitečné pro praktický život (1 nejdůležitější, 13 nejméně důležité):

- | | |
|---------------------|-------|
| Cizí jazyk | ..... |
| Český jazyk | ..... |
| Dějepis | ..... |
| Fyzika | ..... |
| Hudební výchova | ..... |
| Chemie | ..... |
| Informatika | ..... |
| Matematika | ..... |
| Přírodopis | ..... |
| Tělesná výchova | ..... |
| Výchova k občanství | ..... |
| Výtvarná výchova | ..... |
| Zeměpis | ..... |

8. Při vyučování kterých předmětů zažíváte nejvíce pocit uspokojení, vlastní seberealizace:
9. Vyučujete raději jiný předmět než výchovu k občanství? Pokud ano, který:
- Pokud ano, z jakého důvodu:
10. Které mezipředmětové vztahy nejvíce ovlivňují výchovu k občanství:
11. Které metody využíváte při hodinách výchovy k občanství:
12. Jaká témata výchovy k občanství považujete pro žáky za:
nejpřínosnější:
- zbytečná:
- nejatraktivnější:
- nejméně atraktivní:
13. Které učebnice používáte v hodinách výchovy k občanství:
14. Domníváte se, že učebnice, kterou využíváte v hodinách výchovy k občanství odpovídá požadavkům RVP/ŠVP? ANO NE Proč?
15. Jaké znáte publikace a internetové stránky využitelné ve výuce výchovy k občanství:

16. Vyhledáváte si pro přípravu hodin výchovy k občanství informace na internetu:

- | | |
|----------------------------------|--|
| Pravidelně se informuji | |
| Občas se informuji | |
| Zřídka se informuji | |
| Internet pro přípravu nevyužívám | |
| Jiné: | |

- Pokud ano, které stránky využíváte:

17. Zajímáte se o politické dění? ano ne

18. Sledujete denní tisk a další média? Označte:

- | | | |
|-------------------|------------|--------------------------------------|
| noviny | jak často: | sleduji pravidelně |
| časopisy | | sleduji občas |
| televize | | sleduji, ale můj postoj je negativní |
| internet | | nesleduji, rozčiluje mě to |
| odborné publikace | | |
| jiné: | | |

Metoda volného psaní

Cíl: Volné psaní je jedna z brainstormingových metod pomáhající objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky, souvislosti. Slouží k učení, nikoliv k zaznamenání hotové myšlenky nebo k její reprodukci. Na rozdíl od jiných typů brainstormingu se volné psaní píše jako souvislý text (ne hesla, ale navazující věty).

Postup:

- * Polož tužku na papír a piš, co tě napadá k danému tématu.
- * Neplánuj si dopředu, co a jak budeš psát. Prostě piš.
- * Nevracej se v průběhu psaní k tomu, co už jsi napsal, nevylepšuj, neopravuj.
- * Nenech se brzdit ve svých nápadech nejistotou jak se co píše – při volném psaní je dovoleno chybovat. Nikdo ti nesmí chyby ve volném psaní vytýkat. Až budeš s textem dále pracovat, opravíš a vylepšíš ho i po formální stránce.
- * Piš po celý stanovený čas – nepřestávej psát, i když máš dojem, že už tě nic nenapadá.
- * Když tě vážně nic nenapadá, můžeš si vypomoct tak, že napíšeš např. „Co bych ještě mohl napsat k našemu tématu?“ nebo „Jak bych teď mohl v tématu pokračovat?“ apod.
- * I když píšeš „pomocné věty“, snaž se myslet na téma a vrátit se k němu.
- * Ačkoliv když píšeš bez přestávky, nemusíš psát rychle. Piš svým běžným tempem.

číslo		
věk		
vzdělání		
aprobace		
	pozorování 1	pozorování 2
téma hodiny		
forma motivace		
použité metody		
aktivita žáků: uvedu konkrétně		
komunikace a kooperace učitel - žák		
reakce žáka na učitele		
poznámky		