

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut Sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Problematika motivace ke studiu u dětí na základních školách

Bakalářská práce

Autor práce: Rostislav Trombala

Studijní program: Sociologie a sociální politika

Vedoucí práce: prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Rok obhajoby: 2023

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 2.5.2023

Rostislav Trombala

Bibliografický záznam

TROMBALA, Rostislav. *Problematika motivace ke studiu u dětí na základních školách*. Praha, 2023.

Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut Sociologických studií,

Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí práce prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Rozsah práce: 64 297 znaků s mezerami

Poděkování:

Rád bych poděkoval všem lidem, kteří mi byli nápomocni při vytváření této bakalářské práce. Prof. Arnoštu Veselému, Ph.D. za vedení této práce a cenné rady, Mgr. Kateřině Polachové za skvělou a důkladnou korekturu textu, účastníkům tohoto výzkumu, kteří mi poskytli rozhovory a nakonec všem, se kterými jsem měl možnost téma probírat a poskytli mi k němu zpětnou vazbu.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá vnímáním faktorů ovlivňujících motivaci ze strany učitelů zejména u žáků základních škol. Jejím cílem bylo zjistit, jak vypadá reálná výuka v českých školách, pokud je zkoumána s důrazem na motivaci žáků a následně tato zjištění porovnat s výzkumy zabývajícími se touto problematikou. Práce vychází z dat nashromážděných z rozhovorů s pěti učiteli z různých škol. V rozhovorech zazněly názory na vliv rodičů na motivaci, cíle, kárání, chválu a mnoho dalších témat. Samotná analýza proběhla ve 2 krocích. Nejdříve byla provedena tematická analýza pro soubor dat získaný z rozhovorů a tento soubor dat byl pomocí porovnávací tematické analýzy porovnán s výzkumy zabývajícími se tímto tématem. Výsledkem výzkumu byly poznatky, které ukazují, jakými způsoby se učitelé snaží děti na základních školách motivovat, jak si své vlastní metody odůvodňují a také do jaké míry jsou tyto metody v souladu s výzkumy, které zkoumaly motivaci u žáků na školách. Z těchto poznatků práce vyvozuje také několik závěrů a podnětů pro případný další výzkum.

Klíčová slova

Motivace, Demotivace, Učitelé, Demotivovaní žáci, Metody výuky, Efektivní výuka

Title/název práce

The Issue of Motivation for Learning among Children in Primary Schools/Problematika motivace ke studiu u dětí na základních školách

Obsah

1	Úvod	7
1.1	Cíle výzkumu.....	8
2	Dosavadní poznatky	8
2.1	Vnější vlivy na motivaci.....	10
2.1.1	Vliv rodičů	10
2.1.3	Vliv prostředí a pedagogů	12
2.1.5	Napomínání.....	13
2.1.6	Vliv podoby výuky	14
2.2	Vnitřní vlivy na motivaci	14
2.2.1	Vliv vytyčování cílů na motivaci	16
3	Metody sběru a analýzy dat	17
3.1	Výzkumný vzorek	18
4	Praktická část – Rozhovory s učiteli	18
4.1	Vliv rodičů	19
4.2	Evaluace dětí a srovnávání.....	21
4.3	Vliv učitele a metody výuky.....	22
4.4	Vytváření motivace	24
4.4.1	Vliv chvály.....	24
4.4.2	Další motivující vlivy	26
4.4.3	Další demotivující vlivy	26
4.5	Korekce chování.....	27
4.6	Vliv cílů na motivaci.....	28
5	Srovnání rozhovorů a literatury	30
5.1	Srovnání vlivu rodičů	30
5.2	Srovnání vlivu známek	31
5.3	Srovnání pohledu na sociální srovnávání.....	32
5.4	Srovnání přístupu k nežádoucímu chování	33
5.5	Srovnání vlivu podoby výuky	34
5.6	Srovnání vlivu cílů na motivaci	34
6	Závěr	35

1 Úvod

Téma mé bakalářské práce se zaměřuje na problematiku motivace dětí na základních školách. Vnímání motivace v této práci se odvíjí od textů několika autorů. Konkrétně tato práce zkoumá faktory motivace, které rozděluje na vnější vlivy na motivaci – představující vliv okolí (např. vrstevníků, pedagogů a rodičů, ale i samotného fyzického prostředí) a vnitřní vlivy na motivaci – návyky žáka samotného a vliv na motivaci pomocí stanovení cílů – představující představy dítěte o své budoucnosti. Samotná motivace je v této práci úzce spojena s efektivitou práce. Motivovaní žáci jsou tedy takoví, kteří dosahují ve škole takových výsledků, kterými buď překonávají, nebo jsou v souladu, s jejich studijním potenciálem. V žádném případě nelze říci, že demotivovaný nebo motivovaný žák musí dosahovat nějakých předem daných výsledků, protože studijní potenciál každého člověka se liší v závislosti na vrozených i socioekonomických faktorech. Jedná se o explorační výzkum, který zkoumá, jaké pohledy na toto téma mají učitelé, a porovnává je s dalšími výzkumy. Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na analýzu textů různých autorů vycházejících z mnoha různých teorií, není tato práce založena na jediné teorii.

Důvodem pro výběr tohoto tématu byla aktualita tématu v rámci diskusí o inkluzi a vlastní zkušenost s výukou demotivovaných dětí.

1.1 Cíle výzkumu

Výsledkem této práce by měla být analýza, která zkoumá nejzásadnější teoretické i praktické poznatky týkající se motivace u dětí na základních školách. Výsledný text by mělo být možno použít jako oporu pro vytváření strategií, výukových plánů, vzdělávacích politik, i jako vzdělávací materiál pro samotné pedagogy. Výzkumné otázky jsou proto postavené tak, aby pomohly zjistit, jak práce s motivací žáků v praxi funguje. Zároveň by měly mířit na zkušenosti pedagogů, a tím odhalit fakta, která v teoretické části výzkumu chybí.

Samotný cíl této práce je proto popsat motivaci dětí z pohledu vybraných výzkumů a analyzovat reálný přístup učitelů k výuce, ve spojení s efektivitou práce. Následně je cílem vypracovat srovnání odpovídající na otázku: „V čem (jestli vůbec) se liší reálná výuka od názorů výzkumníků?“ Práce si definuje několik výzkumných otázek. První otázkou je: „Jak vypadá efektivní výuka z hlediska motivace dětí podle poznatků získaných z literatury?“ Druhou otázkou je: „Jak vypadá výuka v reálné praxi z pohledu dotazovaných učitelů?“ První otázka je zodpovězena v teoretické části práce a druhá je zodpovězena v její praktické části. Třetí výzkumná otázka dále zní: „Jaké jsou rozdíly a shody mezi reálnou výukou a teorií založenou na výzkumech v oblasti motivace?“ Tato otázka se dále dělí na dvě podotázky. Ty si dávají za cíl v první řadě zjistit: „Ve kterých oblastech se praktická výuka, názory a konání pedagogů shodují s teoretickými poznatky?“ a dále „Jaké důvody mohou mít pedagogové pro to, že je jejich učitelská praxe v případném nesouladu s vědeckými poznatky?“

2 Dosavadní poznatky

Motivace je termín, který je nutné chápat jako souhrn různých faktorů, které dohromady představují ochotu dítěte aktivně se zapojovat do žádoucí aktivity (v tomto případě studia). Výzkumníci ve světě dospěli k závěru, že v průměru se míra zapojování žáků do výuky snižuje s tím, jak děti přecházejí do vyšších ročníků (Deci, 2012). Jinými slovy přinejmenším některé dimenze motivace postupem času slábnou. Faktem je, že prostředí výuky (tedy způsoby výuky, prostředí ve třídě ect.) je výrazným faktorem ovlivňujícím výuku. Toto prostředí může ve výsledku ovlivnit motivaci, a ve spojení s ní také negativně nebo pozitivně změnit studijní výsledky a jiné projevy chování (např. absence

nebo vyrušování v hodině) (Deci, 2012).

Podle Edvarda L. Deciho vliv studijního prostředí může dokonce vyvážit nebo překonat vliv biologický nebo socioekonomický. Právě tyto dva vlivy jsou přitom považovány za důležité prediktory studijní úspěšnosti (Deci, 2012). V následujících kapitolách tohoto textu se budu více zabývat tím, jaké konkrétní faktory ovlivňují motivaci ke studiu

Deci také představuje 5 faktorů, které mají vliv na zapojování studentů do výuky. Těmito faktory jsou smysluplné studijní úkoly, podpora iniciativního chování studentů, podpora rozvoje kompetencí studentů, podpora dobrých třídních vztahů a vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a studentem (Deci, 2012).

Jedna z klíčových teorií pro téma motivace je Sociálně kognitivní teorie. Tato teorie říká, že část lidského vědění se dá přisoudit observačnímu učení, kdy jedinec pozoruje okolí a kopíruje chování ostatních (Ryan, 2012).

V oblasti motivace se tato teorie zaměřuje převážně na efektivitu práce jednotlivce. Tento ukazatel podle samotné teorie je klíčovým faktorem ovlivňujícím motivaci. V dalších kapitolách se často mluví o efektivitě práce, a je proto důležité, že tento termín je s motivací úzce spojen. Rozlišujeme v ní 3 hlavní faktory ovlivňující efektivitu, jež jsou podrobně popsány v dalších kapitolách. Jedná se o inhibiční nebo disinhibiční vlivy (vlivy trestu a odměny), stanovování cílů a sociální srovnávání (tedy srovnávání se s lidmi, kteří jsou jedinci zdánlivě podobní v nějaké klíčové vlastnosti nebo situaci.) (Ryan, 2012).

Další termín, který výzkumníci rozlišují, je vnitřní a vnější motivace. Tyto dvě kategorie se liší v tom, že u vnitřní motivace je jedinec motivován vidinou pocitu úspěchu, úlevy nebo radosti etc. U vnější motivace se člověk snaží připravit na něco, co se fyzicky stane, tedy např. test, rande, vztek i pochvala rodiče. Tento termín byl dále rozpracován podrobněji až do 4 skupin (external, introjected, identified a integrated) (Deci, 2012).

Za zmínku stojí také vnitřní a vnější „locusofcontrol“, ve kterém se jedná o to, zda jednotlivec věří, že své úspěchy a neúspěchy může sám ovlivnit, nebo je přesvědčený, že jsou předurčeny vnějšími vlivy. Podle výzkumů se zdá, že děti, které věří, že své úspěchy mohou ovlivnit samy, bývají akademicky úspěšnější. Zpravidla také více prožívají své úspěchy a jsou schopni vyvodit osobní zodpovědnost a poučit se

z neúspěchů (Deci, 2012).

Podle Alyssy R. Gonzalesové je možné rozdělit motivace do 3 dimenzí. Jsou jimi kontrola porozumění, vnímání kompetence a vnímání autonomie. Kontrolou porozumění je myšleno, jak dítě chápe roli různých aktérů (včetně sebe) v jeho vzdělávání. Vnímání kompetence indikuje, jestli, nebo jak moc, se dítě cítí jako dostatečně schopné, aby zvládlo prezentovaný úkol. Poslední dimenze, tedy vnímání autonomie, poukazuje na to, zda u dítěte převažuje vnitřní nebo vnější motivace (Gonzales, 2005).

2.1 Vnější vlivy na motivaci

2.1.1 Vliv rodičů

Podle Edvarda L. Deciho jeden z vlivů, které zvyšují efektivitu práce, je pocit, že učitelé podporují autonomii jednotlivců. To může znamenat, že učitel poskytuje žákům možnosti, které odpovídají jejich preferencím, cílům a odpovídají představám žáka o smysluplném učivu. Nezanedbatelný faktor autonomie je i vytváření prostředí, ve kterém žáci mohou klást dotazy. Studenti, kteří se účastnili výuky vedené v takovéto prostředí, spíše považovali hodiny za zajímavé (Deci, 2012).

Klíčovým faktorem ovlivňujícím motivaci je vliv rodičů. U dětí a dospívajících od základních po střední školy byl prokázán zpravidla pozitivní vliv u zapojení se rodinných příslušníků (obvykle rodičů) do procesu vzdělávání dítěte. Zlepšení se obvykle týkají nejen efektivitu práce, ale také duševní pohody dítěte (Gonzales, 2005).

U vlivu rodičů na motivaci je dále možné pozorovat různé faktory, které jeho pozitivní efekt mohou umocňovat, nebo naopak minimalizovat. Jedním z těchto faktorů je vnímání toho, jaké hodnoty jsou prezentovány jako důležité. Děti, které se domnívají, že nejdůležitější hodnotou pro rodiče je snaha a úspěch ve vzdělání, bývají více schopné při studiu. Dalším faktorem, který má silný vliv na motivaci, je rodičovská kontrola. V tomto kontextu se jedná o kontrolu nad plněním studijních povinností dětí. Taková kontrola může být u dětí v některých směrech až kontraproduktivní. Příkladem je, že u dětí, jejichž rodiče jsou příliš zapojení do plnění domácích úkolů, byla pozorována větší míra vnější motivace na úkor té vnitřní. Jinak řečeno tyto děti byly motivovány více představou odměny nebo vyhnutí se trestu, nežli vidinou sebezlepšení

nebo radosti ze zvládnutí učiva. Je důležité poznamenat, že přílišným zapojením do plnění domácích úkolů se myslí jak vynucování plnění úkolů, tak i pomáhání s nimi.

V kontrastu s tímto byli ve výzkumech rodiče, kterým se podařilo poskytnout svým dětem podporu spíše pomocí povzbuzování a chválení než přehnanou kontrolou. U těchto dětí učitelé výrazně častěji udávali, že jsou motivované a vyhledávají těžší výzvy než děti z druhé skupiny. Je možné říct, že v tomto případě se u studentů rozvíjela vnitřní motivace spíše než ta vnější.

Dalším faktorem, který má pozitivní vliv na děti, je zájem rodičů o dítě. U studentů, jejichž rodiče se aktivně zajímají o to, co se děje v životě jejich potomka a zapojují se do aktivit souvisejících se školou a výchovou, se motivace ke studiu zvyšuje. To je způsobeno i tím, že rodiče mohou být zdrojem zkušeností a vědění pro dítě. Druhý důvod je, že pro dítě je pak jednodušší rozpoznat upřímný zájem rodiče o dění v jeho životě. Takové dítě se pak může také spíše vyvarovat pocitům neschopnosti, které mají negativní vliv na motivaci (Gonzales, 2005).

Je vhodné zmínit, že podle Alyssy R. Gonzalesové by pro žáky ve školách bylo výhodné, kdyby se častěji navazoval kontakt mezi učiteli a rodiči, který by nebyl spojován s nápravou nějakého nežádoucího chování. Konkrétně pak takový kontakt, který by si kladl za cíl interakci vedoucí ke kvalitnějšímu rozvoji dítěte (nezávisle na tom, zda je dítě problémové nebo ne) (Gonzales, 2005). Toto tvrzení míří na děti v USA, je ale možné, že by se stejná situace mohla týkat mnoha dalších států včetně České republiky.

Gonzálezová ve svém textu také upozorňuje, že výzkumy, které vedly ke zmíněným poznatkům o vlivu motivace na dítě, mohou být vysvětleny i obráceně. Dítě tedy může působit na rodiče. Toto dokládá skutečnost, že výzkumy, které byly na toto téma prováděny, odvozovaly svá tvrzení z korelací. Je tedy možné efekt obrátit a předpokládat, že motivace dětí nemusí být zapříčiněna tím, že rodiče dítěti radí a věnují mu pozornost, ale naopak u motivovaných dětí může být pro rodiče snazší zajímat se a poskytovat mu rady. Také iniciativa může přicházet častěji ze strany motivovaného dítěte, namísto rodiče. Můžeme předpokládat, že přinejmenším částečně ovlivňování

působí i tímto směrem (Gonzales, 2005).

2.1.2 Vliv známek

Známky jsou základním a nejpoužívanějším hodnotícím nástrojem na základních školách. Jako takové mají samy o sobě výrazný vliv na motivaci. Podle rumunské studie, kterou vypracoval E. Stan, je jeden z faktorů, které dělají podle rumunských učitelů známky výrazným motivátorem, systémem pravidelného ohodnocování, které dává studentům střednědobý nebo dokonce dlouhodobý cíl. Stejně tak působí známky jako odstrašující prostředek v krátkodobém časovém horizontu (Stan, 2012).

Motivační efekt známek se také může lišit v závislosti na období studia. U některých dětí mohou být známky vnímány jako nedůležité. Zejména se jedná o děti, které jsou v ročnících, ve kterých jejich známky přímo neovlivní možnost přijetí na školu, na kterou se hlásí, nebo pak děti, kterým chybí jakékoliv akademické cíle a do školy chodí z důvodů, na které nemají známky vliv. Tedy např. vyhnutí se problémům spojeným se zanedbáním péče u rodičů, nebo plán vykonávat práci, či dokonce nějakou formu ilegální činnosti, která nevyžaduje žádné vzdělání. Dalším faktorem, který přímo působí motivačně a zároveň naopak nemotivačně, je skutečnost, že dětem s lepšími známkami učitelé často během hodiny věnují více pozornosti, zejména pak co se týká probírané látky, než dětem s horšími známkami (Stan, 2012).

2.1.3 Vliv prostředí a pedagogů

Vliv na motivaci žáků má také prostředí. Pokud je žák v prostředí, kde jsou od něj očekávány horší studijní výsledky, pak efektivita jeho práce klesá. Stejná situace nastává také v případě, pokud horší výsledky předpokládá nějaká autorita, jako je učitel nebo rodič. Zvláště pokud je dítěti opakovaně tvrzeno, že je neschopné, může to dítě přijmout jako fakt. Podobná situace nastává také v opačném případě. Tyto vlivy jsou ovšem stále závislé na mnoha dalších faktorech. Příkladem je, že pokud dobrý studijní výsledek od dítěte očekává někdo, v jehož úsudek má dítě důvěru, pak se efektivita práce obvykle zvyšuje. V případech, že dítě nedostojí očekáváním, se efektivita zase sníží. Je tedy možné říci, že teoreticky nejefektivnější postup je povzbuzovat dítě na úrovni, která se rovná jeho schopnostem. Podle Ryana v nejlepším případě lektorující

autorita podpoří toto povzbuzování úkoly adekvátní obtížnosti (Ryan, 2012).

2.1.4 Vyhoření pedagogů

Podle studie pod vedením Ireny Smetáčkové, publikované v roce 2019 v Časopise Československá psychologie, se odborníci shodují, že učitelství patří mezi výrazně nadstandardně stresující povolání. Není proto překvapivé, že syndrom vyhoření u pedagogů je velkým problémem v oblasti motivování dětí. Samotné vyhoření se podle studie dělí na emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížení výkonnosti. Každá z těchto kategorií má vliv na přístup vyučujícího k žákům. Typicky vyhořelý pedagog přistupuje k žákům s lhostejností a negativitou. Ve stavu vyhoření je také u vyučujícího pravděpodobnější, že bude naprosto opomíjet potřeby žáků (Smetáčková, 2019).

2.1.5 Napomínání

Několik experimentů, které rozpracovává ve svém výzkumu americký psycholog K. D. O'leary, zkoumalo vliv způsobu napomínání na míru vyrušování ve třídě. V těchto studiích výzkumníci zaznamenávali množství rušivého chování ve třídách, ve kterých byla během 4 měsíců vystřídána praxe tzv. měkkého/tichého a hlasitého napomínání.

Samo o sobě bylo měkké napomínání (tedy takové, kdy je dítě napomenuto z blízka bez toho, aby to slyšel zbytek třídy) výrazně efektivnější v regulaci problémového chování ve třídě. To může být způsobeno několika faktory. Jedním z nich je, že učitelé mohou být méně přísní, pokud řeší problémové chování s dítětem z blízka. Případně pokud učitel napomíná žáka z dálky, tak to naopak může vypadat více přísně (i pokud to není účelem). O'leary ale sám uvádí, že ve studiích nebyla zaznamenána data, kterými by bylo možné tyto hypotézy podložit. Další výhodou měkkého napomínání je, že na rozdíl od hlasitého napomínání nepodněcuje ostatní žáky ve třídě k vyrušování. Důležitý fakt, který O'leary ve své studii uvádí, je, že používání měkkého napomínání není náhradou pro záživnou výuku. To podkládá zjištěními, že v jedné ze tříd došlo k umírnění problémového chování žáků až poté, co byl v kombinaci s měkkým napomínáním upraven i program výuky (O'leary, 1970).

Opačný fenomén O'leary zaznamenal u hlasitého napomínání. Právě tento způsob

korekce nežádoucího chování se ukazoval být v mnoha případech dokonce kontraproduktivní a intenzitu nežádoucího chování ve třídách zvyšoval. Je ale potřeba si uvědomit, že ačkoliv se jeví měkké napomínání jako výhodnější, není ho možné využívat v každé situaci. Pokud učitel musí např. zůstat před tabulí, musí použít hlasité napomínání. Ani samotná skutečnost, že hlasité napomínání zvyšovalo intenzitu nežádoucího chování, neříká, že za správných podmínek hlasité napomínání nemůže fungovat jako nástroj pro uklidnění třídy a celá problematika je mnohem komplexnější. Co je možné ale říci je, že za určitých podmínek se zdá, že může být reálně špatnou volbou (O'leary, 1970).

2.1.6 Vliv podoby výuky

Ve vědecké komunitě má silné zastoupení názor podporující experimentální formu učení. To znamená, že člověk v reálném čase zažívá důsledky učení. Mezi psychology panuje shoda, že pokud proces učení zahrnuje bádání namísto memorování látky, pro studenti je taková forma učení efektivnější (Barab, 2005).

Ve výuce proto může být využíván proces, který je v angličtině nazýván jako „Gamifacation“ a v této práci bude označován jako „ramifikace“. Ta představuje přeměnu výuky ve hru, přičemž to může být přeměna části nebo celé vyučovací hodiny.

Ve výzkumu, který byl proveden na *Zagreb School of Economics and Management*, vyjádřilo přes 90 % žáků s gamifikací hodiny spokojenost. Přitom většina studentů, 91 %, se taktéž vyjádřila, že jim experiment napomohl s jejich motivací ke studiu předmětu. Dalším poznatkem uváděným v tomto výzkumu je, že existence alespoň symbolické odměny výrazně zvyšuje účast na hrách (Aleksić-Maslač, 2018).

Mnoho dalších studií zkoumalo efekt gamifikace na základních a středních školách, ale i v dospělosti, a v zásadě tyto výzkumy docházely k pozitivním závěrům ve prospěch gamifikace. Jedním z problémů, se kterým se gamifikace výuky musí potýkat, je častá menší zábavnost výukových her (počítačových i fyzických) (Nand, 2019).

2.2 Vnitřní vlivy na motivaci

Podle sociálně kognitivní teorie je jedním ze tří klíčových faktorů ovlivňujících

efektivitu práce, a v souvislosti s tím motivaci, vliv sociálního srovnávání. Richard M. Ryan ve svém textu a této teorii uvádí, že lidé mají tendence se srovnávat s ostatními. K takovému chování se častěji uchylují ve chvíli, kdy se nemohou srovnávat s jasnými objektivními standardy. Pozorování ostatních pak může mít pozitivní i negativní vliv na motivaci jednotlivce. Obzvláště je možno pozorovat zvýšení motivace, pokud člověk, na kterého je upřena pozornost jedince, dosahuje úspěchů.

Paradoxní situace ovšem nastává ve směru sebe evaluace. Na jednu stranu totiž úspěchy ostatních mohou dítě povzbudit k lepšímu výkonu, na druhou ty samé úspěchy často zhoršují schopnost sebe evaluace a můžou vést k podhodnocení vlastních schopností. Z hlediska motivace by tedy byla neefektivnější situace, ve které by obecně méně úspěšný kamarád dosáhl nějakého úspěchu. Důvodem je, že v takovém případě dítě zakládá hodnocení sebe sama spíše na nějakém objektivním ukazateli, nežli na srovnání s kamarádem, ale zároveň je motivováno úspěchem kamaráda. Jinak se dá také říct, že srovnávání jedince např. s úspěšnými spolužáky může mít krátkodobě pozitivní efekt na motivaci a zároveň negativní efekt na efektivitu práce (a v návaznosti také na motivaci v budoucnosti). Ryan považuje za ideální řešení poskytnout dětem možnost objektivního hodnocení svých schopností. To ve výsledku sníží potřebu dětí se srovnávat se svými vrstevníky (Ryan, 2012).

Přes tento fakt je být ve studijně schopné třídě obvykle predikátorem lepších studijních výsledků. Důvodem k tomu může být, že vnímání schopností žáka se částečně sdílí mezi vrstevníky. Proto být naopak ve studijně slabší třídě může mít naopak negativní efekt (Ryan, 2012).

V sociálně kognitivní teorii můžeme také narazit na zjištění o působení selhání a úspěchů na efektivitu práce. Podle těchto zjištění úspěchy efektivitu práce zvyšují a neúspěchy ji mohou, ale také nemusí, snížit. Pokud se dítěti daří opakovaně dosahovat úspěchů, je pravděpodobnější, že neúspěch nebude mít negativní vliv na motivaci. Co různé děti považují za selhání se také liší v závislosti na jejich cílech. Dítě vynikající v češtině, ale ne v matematice, může stejnou známku považovat za neúspěch v jednom

případě a za úspěch ve druhém (Ryan, 2012).

2.2.1 Vliv vytyčování cílů na motivaci

Tato problematika je rozebírána v sociálně kognitivní teorii, kde je jí také vyčleněna vlastní kategorie (Ryan, 2012).

Podle sociálně kognitivní teorie se cíle liší ve 3 směrech, a to obtížnosti, blízkosti a specifčnosti. Obtížnost úkolu nekoreluje přímo s motivací – příliš obtížné cíle mohou být vnímány jako nemožné, naopak málo složité úkoly nemusí být dostatečnou výzvou. Ani v jednom případě tedy člověka nemotivují. Co se týče časového horizontu, čím menší je čas mezi současností a naplněním cíle, tím méně motivující je cíl. Že jsou cíle specifické znamená, že k jejich dosažení je potřeba dosáhnout distinktivních podmínek. Čím je cíl specifčtější, tím složitější je ho dosáhnout, a tím větší motivace z něho může vyplývat. Co se týká specifčnosti cíle (ale i v ostatních kategoriích) samotná autonomie žáka je v něm velmi důležitá pro vnitřní motivaci. Čím víc autonomie má žák v procesu dosažení cíle, tím pozitivnější efekt je možné vypočítat v oblasti vnitřní motivace (Ryan, 2012).

Dále teorie rozlišuje cíle orientované na výkon a na učení. Cíle orientované na výkon představují takové cíle, jejichž hlavní prioritou je dokončení úkolu. Cíle orientované na učení na druhou stranu představují činnost za účelem získávání nových znalostí a kompetencí. Není u nich důležité je dokončit, ale získat nové vědění. Na rozdíl od cílů orientovaných na učení u cílů orientovaných na výkon se často vyskytuje srovnávání s ostatními. To může mít negativní vliv na efektivitu a motivaci, jak bylo popsáno v kapitole o vnitřních vlivech na motivaci. Ovšem samotné cíle orientované na výkon vykazaly pozitivní korelaci s vnitřní motivací žáků. Vzhledem k tomu, že výzkum na toto téma byl prováděn i na dětech v primárním vzdělávání, je možné říci, že existence těchto druhů motivace je podložena i u mladších dětí.

Cíle, které si lidé kladou, z velké části záleží na jejich prioritách. Studenti, kteří mají za cíl žít se jednou psaním, mohou přikládat větší váhu aktivitám, které jim k tomuto cíli pomůžou (např. sloh). Stanovování cílů v těchto oblastech je může dovést k novým výzvám nebo znalostem, což ve výsledku může vést ke zvýšení efektivitu a motivace v

této oblasti vzdělávání (Ryan, 2012).

3 Metody sběru a analýzy dat

Jako metoda sběru dat pro tento výzkum byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Tento druh rozhovoru v práci slouží k tomu, aby bylo udrženo téma výzkumu, ale zároveň nebyla omezena kvalita rozhovorů a ani možnost účastníků výzkumu zmínit nové poznatky, se kterými by design výzkumu z počátku nepočítal.

Pro výběr účastníků výzkumu byla zvolena kombinace příležitostného výběru a metody sněhové koule. Nevýhodou tohoto přístupu ovšem je, že získaná data nejsou reprezentativní pro všechny školy v České republice. Toho by ovšem v rozsahu tohoto výzkumu nebylo možné dosáhnout žádnou metodou.

Pro následnou analýzu získaných rozhovorů bylo zvoleno otevřené kódování. Důvodem je, že výzkum nemá za cíl ověřovat žádné stanovené hypotézy ale srovnat poznatky z rozhovorů s teorií a výzkumy, případně rozšířit tuto teorii o nové poznatky. Data byla okódována a zpracována pomocí tematické analýzy. Samotné kategorie kódování byly „vliv rodičů“, „vliv prostředí a pedagogů“, „vliv podoby výuky“, „vytyčování cílů“, „motivace samotná“, „vytváření motivace“, „demotivování“, „evaluace“, „korekce chování“ a „vlivy na pedagoga“. Data ze všech rozhovorů byla uspořádána do matice organizované podle kategorie a rozhovoru. Tato matice byla poté analyzována a byla z ní vybrána témata, která se nějakým způsobem pojila k tématu.

Samotné výsledky tematické analýzy byly dále podrobeny porovnávací tematické analýze spolu s teoretickou částí práce. Účelem bylo vytvořit srovnání těchto 2 datových souborů. Vzhledem k tomu, že účelem bylo analyzovat různá témata separátně, byly vytvořeny samostatné kategorie pro 6 témat odpovídajících 6 částem 5. kapitoly. Těmito tématy jsou srovnání vlivu rodičů, známek, sociálního srovnávání, nežádoucího chování, podoby výuky a cílů a motivací. Příkladem kategorií mohou být např. „tiché napomínání“, „hlasité napomínání“ a „jiné“ použité u tématu nežádoucího chování. Pro každé téma byly vytvořeny matice, které byly samostatně analyzovány. Každá matice obsahovala data ze 2 souborů dat, mezi kterými byly hledány souvislosti, rozdíly i

samostatné poznatky.

3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek zahrnuje pedagogy prvních a druhých stupňů základních škol v počtu 5 účastníků, včetně 1 pedagoga zastávajícího také funkci metodika prevence. Byly provedeny v březnu a dubnu 2023. Co se týče místa, byly školy vybírány z České republiky. Konkrétně Praha (1 škola), Karviná (4 různé školy). Jeden z dotazovaných učitelů učil několik let na základní škole (první i druhý stupeň), ale v současnosti působí na střední škole. Ostatní 4 učitele stále učí na základních školách (2 první stupeň, 2 druhý stupeň). Proto i přesto, že se tato práce zaměřuje na děti na základních školách, některé informace se týkají i starších dětí (středoškoláků). Jedná se o explorační výzkum, který se snaží získat co nejširší škálu pohledů na zkoumanou problematiku. Proto pokud jsou získané informace pro téma relevantní, nebo se k němu pojí, jsou ve studii zahrnuty.

Samotné rozhovory se odehrávaly na různých místech. Byly jimi domácnosti účastníků výzkumu (3 rozhovory), kavárna (1 rozhovor) a samotná škola (1 rozhovor). Z pěti účastníků, čtyři byli odhadem ve věku kolem 50 let, zatímco jeden účastník byl nejspíše ve věku mezi 25 až 35 lety.

4 Praktická část – Rozhovory s učiteli

Během rozhovorů s učiteli se jasně projevilo, jak moc přístup každého jednotlivého člověka ovlivňuje jeho názory a výukové metody. Každý z dotázaných učitelů měl přinejmenším jednu specifickou zkušenost, nebo výukovou metodu, kterou ostatní účastníci výzkumu v rozhovorech nezmínili. Co se týká společných znaků, tak naprosto všichni učitelé se vyjádřili obsáhle k roli rodičů na motivaci dětí. Právě tomuto tématu bude věnována první kapitola. Podobné názory zaznívaly i na otázky týkající se přístupu k bezproblémovým dětem, využívání chvály pro motivaci žáků, stanovování cílů, nebo toho, jak vypadá demotivované dítě.

Typický znak demotivovaného dítěte byl podle učitelů především nezájem o učení. Otázka konkrétně zněla „Jak podle Vás vypadá demotivované dítě?“ a byla položena

učitelům jako první. Nezájem o učení byl jediným znakem, který se opakoval ve všech rozhovorech. Dalšími znaky, které byly často zmiňovány, jsou nepozornost, zlobení a předvádění se. Jeden z učitelů zmiňuje, že demotivované dítě není lehké ve třídě něčím zaujmout nebo potěšit (např. změnou aktivity). Další učitel zmínil, že demotivované děti nejsou někdy ochotny vynaložit ani minimum úsilí na zlepšení známky (např. se nechat vyzkoušet).

Otázkou, u které se učitelé názorově rozcházel, byla zejména role, kterou má drsné pokárání žáka ve výuce. Tato otázka byla záměrně položena způsobem, který měl podpořit učitele v její vlastní interpretaci. Mezi učiteli se objevil jak odmítavý postoj k jakékoli formě ponížení žáků, tak názor, že určité formy ponížení žáků mohou mít ve výuce místo, pokud nejsou podány příliš drsným způsobem. Dalším tématem, ve kterém nepanovala úplná shoda, byl vliv, jaký má na žáky, když srovnávají sami sebe se svými vrstevníky, kamarády a spolužáky. Mezi učiteli panovaly především dva různé přístupy. Jedna část považovala srovnávání se za převážně negativní jev a snažila se o to, aby se děti mezi sebou nesrovnávali. Druhá část považovala srovnávání za něco, co může být pro žáky prospěšné, a žáky podporovali, aby se mezi sebou srovnávali, za předpokladu, že to bylo do jisté míry pod kontrolou učitele. Protože tato část práce se zabývá čistě obsahem rozhovorů, nejsou zde témata srovnána s literaturou. V navazující části práce jsou pak tyto informace přímo srovnávány s poznatky získanými z výzkumů.

4.1 Vliv rodičů

O vlivu rodičů účastníci výzkumu dokázali hovořit nejspíše nejobsáhleji ze všech témat. Zdá se proto, že právě role rodičů je ze strany učitelů vnímána jako naprosto zásadní. Z výpovědí bylo patrné, že každý má zkušenost s rodiči, kteří nejen vedou své děti způsobem, který se učitelům nelíbí (např. říkají dítěti, že se nemusí připravovat do školy, nebo že až bude dospělý, půjde stejně „na pracák“). Důležité je poznamenat, že z rozhovorů je patrné, že toto chování bylo zmíněno spíše okrajově. Pravděpodobně tak není u rodičů příliš časté. Toto se ovšem může lišit napříč různými školami. Velmi rozšířeným problémem, který učitelé vnímají ze strany rodičů, je, když rodiče odmítají přijmout radu učitele a jsou naprosto lhostejní k jakýmkoliv jeho doporučením i naléháním. Někteří rodiče údajně zastávají názor, že učitelé by jim neměli radit s výchovou jejich dítěte.

Během kódování vyplynuly především dva druhy chování rodičů, které podle dotazovaných učitelů mají největší vliv na studijní motivaci žáka. Většina učitelů poukázala na důležitost pozornosti věnované dítěti v rodině. Proč je pozornost v rodině důležitá popsal jeden z účastníků výzkumu takto:

Úryvek – Učitel 3:

„Tak myslím si, že doma je důležité, aby s dětmi rodiče mluvili, ať už je to o čemkoliv, ale vlastně si s nimi povídali, aby si všímali, aby je nenechávali být. Tak ta, komunikace, to si myslím, že je důležitý faktor. To potom i souvisí s tím, že když to dítě vlastně přijde za tím rodičem jako dřív nebo radši než za rodičem, který s ním nekomunikuje a se kterým není zvyklý mluvit.“

Z této pasáže, která dobře vystihuje i názory několika dalších učitelů, je možné odvodit, že důležitost komunikace spočívá především v možnosti sdílet své úspěchy, obavy, problémy a myšlenky. Dítě navíc dostává pocit, že ho mají rodiče rádi, na což je v rozhovorech také poukázáno. Důkladnější rozbor už by pak byl nad rámec informací získaných od respondentů. V jiném rozhovoru bylo také poznamenáno, že některé děti nejsou schopné přijmout pochvalu. To konkrétně znamená, že dítě je nedůvěřivé k autenticitě pochvaly. Takové dítě pak nemůže být pochvalou motivované, i přes to, že si pochvalu opravdu zaslouží. Účastník, který zmínil tento fakt, se domníval, že důvodem k tomu je, že tyto děti nejsou doma často chválené. Stejně tak to ovšem může být charakterový rys a z pozice učitele je takovou informaci takřka nemožné ověřit.

Další vyjádřené názory se obvykle také pojí s pozorností rodičů vůči dětem. V jednom z rozhovorů pedagog kladl důraz na to, aby se rodiče s dětmi učili. Tato konkrétní učitelka vyučuje děti na prvním stupni. Jejím důvodem k tomuto tvrzení bylo, že mladší děti se samy učit nedokážou. Především v první třídě je potřeba hodně pozornosti rodičů. Nezvládání probíraného učiva pak přirozeně dítě demotivuje.

Demotivujícím chováním rodičů, které je tomu předchozímu velmi blízké, je přehnaný důraz na dobré známky. Téměř ve všech rozhovorech učitelé poznamenali, že pokud rodič lpí příliš přísně na dobrých známkách, má to demotivující efekt na dítě. Podobně jako důraz na dobré známky působí i příliš autoritativní výchova, kdy je dítě často trestáno. Problém nastává zejména, pokud není přítomna komunikace mezi dítětem a rodičem a dítě neví, za co je trestáno, nebo rodič nezná všechny okolnosti a trestá dítě neprávem (případně má dítě pocit, že je trestáno neoprávněně). Naopak jeden z

pedagogů doporučuje naprosto opačný přístup, a to klást důraz na snahu a komunikaci, nikoli na známky. Konkrétně doporučení znělo takto:

Úryvek – Učitel 1

„Prostě, že se s ním budu učit. Něco si domluvíme a jasně mu dám najevo že když budou pro to všechno dělat a stejně ty známky nebudou dobré tak na tom nesejde.“

Poslední věc, nad kterou učitelé vyjádřili obavu, bylo nad tím, aby dítě trávilo čas jinak, než učením nebo hraním počítačových her.

4.2 Evaluace dětí a srovnávání

Části rozhovoru zahrnuté v této kapitole se týkaly nějakým způsobem hodnocení dětí, a to ať už ze strany učitele, žáků mezi sebou nebo sebehodnocení. Velmi často zmiňovaný faktor, který působí na žáky, jsou známky. Podle výpovědí učitelů se úroveň snahy, kterou jsou děti ochotné dát do zadání, zřetelně zvýší, pokud jim je řečeno, že je „na známky“. Toho často využívají samotní učitelé i během výuky, a to dáváním malých jedniček za úkoly v hodině. Snadno se dá předpokládat, že časté špatné známky mají na děti demotivující účinek, což z rozhovorů také vyplynulo. Známky jsou také důležité pro mnohé rodiče, kteří jakýkoli jiný druh hodnocení nepovažují za adekvátní a někdy dokonce apelují na učitele, aby dával více známek.

Další velmi populární způsob hodnocení mezi účastníky výzkumu bylo slovní ohodnocení. Problém tohoto typu ohodnocení je, že si ho žáci ani rodiče často nechtou, zejména pak, pokud je delší. To působí jako demotivace pro učitele v pokračování v této metodě hodnocení. Vzájemné hodnocení mezi žáky se využívá mezi dotázanými také často. Někteří učitelé využívají této metody k tomu, aby hodnocený žák lépe pochopil své silné a slabé stránky, jiní k tomu, aby děti pochopily, jak si stojí oproti spolužákům. Velmi blízké vzájemnému hodnocení je také sebehodnocení, které využívá většina dotázaných učitelů. Konkrétně se většinou využívá nějaká forma testu, který si žáci opravují sami. Přesný účel sebehodnocení z rozhovorů nevzešel. Mezi učiteli se objevily také formy zpětné vazby k hodině. Toto hodnocení mělo pomoci učiteli zlepšit jeho výukové metody.

Vůči samotnému porovnávání mají učitelé rozdílné názory. Všichni dotázaní učitelé

sdílí názor, že pokud se dítě porovnává s někým, jehož úrovně úspěchů nemůže dosáhnout, má to na něj špatný vliv. Na tomto základě několik dotazovaných učitelů srovnávání dětí odmítá a snaží se ho nepodporovat. Poté také zazněl názor, že neúspěch může některé děti nakopnout, aby se příště více připravily. V některých třídách se děti díky vzájemnému porovnávání mohou podporovat a navzájem si pomoci.

4.3 Vliv učitele a metody výuky

Vliv podoby výuky je velmi obsáhlé téma a jako k takovému se k němu objevovaly v každém rozhovoru velmi rozdílné podněty. Naprosto zásadní faktor, který v nějaké formě zmínili téměř všichni dotazovaní učitelé, je vztah žáka a učitele. Někteří učitelé vyzdvihovali důležitost komunikace a otevřenosti učitele. Podstatné je, aby se žáci za učitelem nebáli přijít i s něčím, co se netýká pouze školních záležitostí. Toho může být dosaženo zejména ve třídnických hodinách, kde jeden z účastníků výzkumu popsal, jak jako si třídní vyhrazuje čas na to, aby probral s dětmi jejich obavy, stížnosti, přání a další záležitosti. Zajímavým detailem je, že podle názoru tohoto pedagoga, pokud jsou děti učeny takovéto diskusi od mala, jsou poté ve vyšších ročnících lepší ve vyhodnocení svých schopností a problémů. Další zmíněný faktor byla schopnost odhadnout rozpoložení žáků a poznat problém a umět řešit konflikty. Učitel, který tuto informaci poznamenal, to podal konkrétně takto:

Úryvek – Učitel 2

„Já vždycky říkám, že učitel je učitel na půl, prostě psycholog, to se nedá. Tam prostě on musí neustále být ve střehu a neustále hledat nějaké řešení pro tu danou situaci.“

Mimo to také učitel uvedl, že je důležité si najít co nejvíce prostoru, který je možné věnovat jednotlivým žákům. K tomuto ale bylo poznamenáno, že schopnost učitelů být ve střehu, dohlížet na konflikty a věnovat čas jednotlivým žákům je silně ovlivněna počtem žáků ve třídě. Pokud má třída například až 30 žáků, stává se výuka v ní pro učitele i žáky z tohoto hlediska čím dál víc nevyhovující. Samotná absence pozornosti a okolnosti, které vzejdou z méně kontrolované třídy, pak mohou mít vliv na motivaci.

Dalším hojně využívaným nástrojem pro motivaci dětí, který byl v rozhovorech zmíněn, jsou hry. Zdá se, že na prvním stupni jsou hry mnohem obvyklejší, než na druhém. Na druhém stupni se však učitelé často snaží výuku obměnit vymyšlením různých aktivit,

kteře nejsou nutně hry. Jeden z učitelů zmínil, že zkoušel nechávat žáky devátých tříd učit v dějepise své spolužáky, a to včetně dělání krátkého zápisu. Podle slov tohoto učitele mají podobné úkoly dětem poskytnout určitý vřled a dát jim představu o jejich schopnostech. Obojí by pak mělo mít pozitivní efekt na motivaci. Jiný způsob obměnění výuky se děje obvykle v rámci celé školy. Jsou jím například projektové dny a podobné akce. Vřechny tyto aktivity mají děti naučit novým schopnostem a dát jim pauzu od každodenní rutiny. Tyto aktivity pomáhají také v tom, že nechávají děti o učivu přemýřlet. Několik učitelů totiž také vyjádřilo zneřpokojení nad tím, když se děti učí učivo nazpaměť místo toho, aby si ho logicky odvodili (mimo učivo, které je k tomu určeno). Jeden z účastníků výzkumu to komentoval takto:

Úryvek - Učitel3

„Ony se nesnaží najít v tom nějakou logiku, ale snaží se vřechno naučit jako básničku, což není dobré, ale to trvá strašně dlouho. Takže ty děti potom jsou unavené, protože ono se učí třeba do devíti, do deseti.“

Když byli učitelé dotázáni na to, zda mají nějaké znalosti, které by mohli předávat rodičům bezproblémových dětí, všichni učitelé se shodně vyjádřili, že by určitě využili toho, kdyby měli čas na to plně se věnovat i těmto rodičům. Jejich názor zněl, že by dokázali těmto rodičům předat i nějaké znalosti, které by podpořily vývoj jejich dítěte. V této otázce ovšem vyvstalo několik faktorů, které napovídají, že i kdyby učitelé měli čas na to promluvit si s rodiči bezproblémových dětí, tak by výsledný efekt byl velmi omezený. Účastníci výzkumu byli totiž dotázáni, zda jim jejich vzdělání dalo nějaké znalosti, které by mohli takto předat. Na to všichni odpověděli shodně, že žádné takové znalosti jim studium nedalo. Někdy vágně naznačili, že nějaké znalosti mají z kurzů a školení. I u otázky na samotné rady, které by těmto rodičům dávali, byli všichni učitelé velmi váhaví a nedokázali v daný moment žádnou radu vymyslet. Posledním problémem byl názor, který sdílelo hned několik účastníků výzkumu, a to, že rodiče často o rady, jak vychovávat jejich dítě, nestojí – ani v situacích kdy je dítě bezproblémové (a částečně právě proto, že je bezproblémové).

V několika případech se účastníci výzkumu zmínili také o tom, co je v jejich profesi těší a co je naopak demotivuje. Podle jednoho z rozhovorů právě deziluze a zklamání přispívají k vyhoření pedagogů, a to následně má efekt na jejich schopnost motivovat žáky. Toto téma nebylo v otázkách přímo uvedeno a není zde proto rozsáhleji

prozkoumáno. Jedná se o věci, které působí tím způsobem, že pedagogy utvrzují v tom, že jejich práce má smysl, nebo je to v opačném případě psychicky vyčerpává. Z naprosté většiny učitelé v rozhovorech zmiňovali úspěch dítěte jako něco, z čeho mají radost a co je žene kupředu. Jeden z učitelů dal poměrně velký důraz na to, jakou má radost z toho, když se dítě, které bylo dříve neúspěšné, takzvaně „vzpamatuje“ a daří se mu dobře. Další situace, kterou zmínil stejný učitel, byla, když se některý žák rozhodně začít sám pracovat na nějakém projektu a ptá se učitele na radu. Je nutno dodat, že tyto zkušenosti učitel dával na příkladu žáků ze střední školy, na které v současnosti učí. Přesto je na místě předpokládat, že učitelé na základních školách smýšlejí obdobně. Zatím co na střední škole může projekt znamenat již vlastní podnikání, na základní škole by bylo možné jej chápat jako zájem o nějaký koníček (např. práce s grafikou).

Naopak jako demotivační faktor byla zmíněna náročnost práce. V následujícím úryvku jeden z učitelů vysvětluje, jak chápe postupné vyhoření učitele.

Úryvek – Učitel 2

„Je jasné, že tam v tom je třeba i přístup učitelů, protože zase ti učitelé už někdy jsou unavení z toho, jak vlastně ta práce je těžká, náročná. Ono se to zpočátku nezdá. Zpočátku, jak začne někdo učit, tak je plný nadšení, má plno takových prostě předsevzetí a naučí všechno. Já je budu vést dopředu, aby byli dobří, aby chytrí, vzdělaní. Ale potom začne člověk zjišťovat, jim se nechce, domácí úkoly nedělají a snaží se vyhnout práci za každou cenu.“

Učitel zde vysvětluje, jak na nového učitele pomalu dopadá ztráta iluzí. Zdá se, že nejvýraznější demotivační faktor, který učitel vnímá, je nechuť žáků k práci. V dalších rozhovorech dále zaznívá zklamání učitelů z malé prestiže učitelské profese, která podle pedagogů ovlivňuje vnímání některých rodičů a ve výsledku i motivaci dětí. S tím se pojí i další možný demotivační faktor pro učitele, a to je přístup některých rodičů ke vzdělání svých dětí.

4.4 Vytváření motivace

4.4.1 Vliv chvály

Každý z dotázaných učitelů považoval chválu za nezbytný a velmi účinný nástroj. Celkově nebyly ve vnímání použití chvály velké rozdíly. Učitelé zastávali jednotně

názor, že je potřeba chválit každé dítě. Problém nastává v situacích, kdy není možné nějaké dítě pochválit vůbec za nic. Takovou situaci jeden z učitelů vyjádřil jako velmi nešťastnou a nepříjemnou, když ji člověk zažije. Úroveň úspěchů, kterých děti musí dosáhnout, se přitom liší podle jejich akademických dovedností a inteligence. U méně nadaných dětí učitelé obvykle sahají po pochvale za menší úspěchy a někdy přímo vytvářejí příležitosti děti pochválit. U více nadaných dětí se pochvala někdy pojí nejenom s těžšími úkoly, ale také s kladením výzev (jako kupříkladu „Výborně, zkus tam ještě dodělat tohle, jestli to zvládneš“). Častý byl mezi učiteli názor, že chválení nadanějších dětí za jednoduché úkoly může být poškozující pro důvěru žáka v učitele. To samé platí i u slabších dětí. Jeden z učitelů uvedl v nadsázce jako příklad, že není dobré chválit děti i za to že si „zavážou boty“.

V potaz je potřeba vzít i několik specifických situací. V některých situacích učitelé dávají pochvaly i za snahu. Jako příklad jeden z učitelů uvedl tuto situaci:

Úryvek – Učitel 1

„Já si myslím jakoby, že má. Já se snažím prostě vždycky chválit i ta drobnost vím, že prostě někdy někomu, i když třeba hloupá kresba jenom jo, že prostě se to někomu nepovedlo, tak se prostě dívám na snahu. Ano, snažil se, takže si zaslouží jedničku. I když by to normálně na jedničku nebylo, protože není to třeba zrovna moc úhledné, nějaké pěkné, ale když se snaží, tak si prostě tu jedničku zaslouží, když se nesnaží, tak ne.“

Zde je zajímavý také fakt, že místo pochvaly tady zastupuje dobrá známka, což v tomto kontextu dává smysl. Dále pedagog také zdůraznil, že pochvalu nikdy nedává způsobem, který by nějak zmenšil zásluhy spolužáků ve třídě. Konkrétně jedna dotazovaná učitelka zde uvádí příklad, kdy pochvala nezní „X má dneska nejhezčí obrázek“, ale „Pojďte se podívat, jak se to X dneska povedlo.“

V následujícím úryvku další pedagog uvádí příklad úspěšného vlivu motivace na žáka. Konkrétně se zde mluví o žákovi s jistým druhem fyzického hendikepu, který mu učení výrazně stěžoval.

Úryvek – Učitel 3

„Ta se kolikrát rozčilovala, že furt jako nepracuje, nedělá (asistentka pedagoga) a teďka se mu jaksi rozbřesklo. Teď maká tak okamžitě jsem si toho všimla, tak já nevím. Po pěti šesti hodinách jsem mu napsala pochvalu. A kluk maká. Pořád se hlásí.“

V tomto případě pedagog použil chválu, aby udržel žáka motivovaného.

4.4.2 Další motivující vlivy

Z rozhovorů dále vyplynulo, že mimo již zmíněné faktory žáky dále může motivovat nečekaný úspěch. Některé děti si tak mohou třeba oblíbit hodiny, které jim jdou, nebo i hodiny s určitým učitelem, ačkoliv jsou demotivované v jiných předmětech. Do jisté míry se s tím pojí i další faktor, který vnímá jeden z pedagogů. Jde o pozornost, kterou učitel dává dětem, které jsou studijně slabší. V rozhovoru byla situace popsána takto:

Úryvek – Učitel 3

„Vždycky jim dát trochu toho prostoru a zas, aby to nezdržovalo všechny ostatní, alespoň jsem si jednou za hodinu jich všimla a viděla jsem, že jako to berou jako takovou motivaci, že tam nesedí zbytečně, že si jich všímáme.“

Jako účinné bylo dále vyjádřeno vtáhnutí dětí do procesu učení. To může být např. formou, kdy se děti ptají při zkoušení zkoušeného žáka na otázky.

4.4.3 Další demotivující vlivy

Demotivačních faktorů u dětí je mnoho. Velká část z nich se týká výchovy v rodině. Tyto faktory už byly zmíněny v kapitole o vlivu rodičů. Pokud pomineme tento efekt a dalším které už byly zmíněny, tak jako demotivující faktor mezi účastníky výzkumu zazněl přístup ke škole jako k něčemu zbytečnému. Názory typu „Proč se to musím učit, když to stejně nevyužiju.“, „To najdu na internetu.“, nebo „Proč musím chodit do školy.“ Jako častý problém učitelé dále zmínili nesplněná očekávání. Může se jednat buď o špatné známky, příliš jednoduché učivo, malou pozornost učitele (např. učitel žáka nevyvolá ve chvíli, kdy chtěl žák velmi něco říct) a další. Nesplněná očekávání se mohou silně vázat na počet dětí ve třídě. Větší třídy se totiž musí více přizpůsobovat a je v nich méně času na jednotlivce.

Problém může nastat také v učebním stylu vyučujících. Pokud se děti vše musí učit tzv. „na sílu“, výuka je jednotvárná, bez názorných ukázek, nebo i pokud prezentační schopnosti učitele jsou nedostatečné, učitel podává látku příliš složitě, nebo chce po dětech učiva příliš mnoho, jedná se podle vyjádření jednoho z účastníků výzkumu o

silně demotivující situaci. Konkrétně se k tomuto tématu vyjádřil jeden z učitelů v odpovědi na otázku „co si myslíte, že žáky ve výchově naopak nejvíce demotivuje?“, a to následovně:

Úryvek – Učitel 2

Někteří učitelé třeba neumí vykládat. Bohužel to, že někdo udělal vysokou školu, ještě neznamená, že bude umět učit. To bývá hodně, hodně taková představa, že se dá všechno naučit. Někteří prostě učí takovým stylem, že se snaží nahustit všechno do těch dětí, anebo jenom teoretizovat, jenom všechno teoreticky, neukázat třeba ten pokus, nevysvětlit, jak to tam funguje.

4.5 Korekce chování

Korekce chování je další oblast, na kterou se otázky tohoto výzkumu přímo nezaměřovaly. Přesto se v rozhovorech podařilo nashromáždit nějaká data k tomuto tématu. Samotný způsob korekce chování učitelem nejspíše velmi závisí na povaze učitele. Z rozhovorů vyplynulo, že někteří učitelé jsou ochotni při stanovení hranic chování žáků zajít do osobnější roviny, jako například udělat si z žáka legraci. Je důležité zmínit, že v tomto kontextu nejde o to žáka ponížit, ale upozornit na nějaké jeho nežádoucí chování způsobem, který si žák spíše internalizuje. Jiní se drží jiných blíže nespecifikovaných forem kárání. Osobnějším přístupem se myslí např. trefná nepříjemná poznámka k nějakému typickému chování žáka. Argumentem pro tento přístup je stanovení jasné hranice. Mnozí žáci navíc mohou v praxi reagovat pouze na více autoritativní přístup. Žákovi dá touto metodou učitel jasně najevo, co si v jeho hodinách může dovolit a jeho motivace se v důsledku toho může zlepšit. Učitel, který zastával takový přístup ke kárání některých žáků, to komentoval takto:

Úryvek – Učitel 2

„Vytvořím mu nějakou zeď. Takovou prostě dobře děláš blbosti. Ale odsud' podsud'. Prostě tady je konec. Prostě dál nepůjdeš. Prostě, já ti nedovolím třeba šikanovat svého spolužáka. Tobě to připadá jako legrace. Tobě to připadá, že to je jenom sranda, že se pošťuchujete. Ne, prostě tam je hranice, za to nepůjdeš. Tohle je sranda, tohle už sranda není a on to musí vidět. Prostě když to nemá z rodiny, musí to ten učitel udělat. Bohužel.“

Učitelé, kteří takovou formu kárání nepoužívali, jednoduše uváděli, že jakýkoliv důvod pro shazování žáka do výuky nepatří. V otázce samotné často panovala nejistota a váhání. To je možné ze dvou důvodů. Jedním je, že kolem tématu panuje velké tabu. Druhým je, že v otázce zazněl termín „zpochybnění žáka“ nebo „zpochybnění schopností žáka“, který mohl být v praxi matoucí a špatně zvolený vzhledem k tomu, na co se otázka ptala. Byl však vždy rozveden v průběhu rozhovoru.

V jiné situaci bylo také zmíněno, že některé děti mají tendenci se snažit na sebe přitahovat pozornost spolužáků a učitele. V případech, kdy už učitel usoudí, že toto chování není vhodné, bylo v jednom z rozhovorů uvedeno, že by učitel neměl vyjít dítěti vstříc.

4.6 Vliv cílů na motivaci

Na tom, že mají cíle vliv na motivaci, se podle očekávání účastníci výzkumu jednohlasně shodli. Na čem panovala také shoda je, že škola žáky vede k vytváření nějakého dlouhodobého cíle za hranicí výběru střední školy pouze minimálně. Jsou ale také zvláštní případy, kdy dítě dochází za školním psychologem, kde je na cíle kladen mnohem větší důraz. Co se týče samotných škol, tak nejvíce se blíží účelu rozvíjení dlouhodobých cílů exkurze a besedy. Jinak samotní učitelé rozvíjejí u dětí dlouhodobé cíle spíše až v situacích, kdy dítě o něco projeví zájem a v nejlepším případě přijde přímo za učitelem. Pokud nějaký pedagog cílí na rozvíjení cílů u dětí, může se tak dít zejména ve výchovně orientovaných hodinách. Zmíněna byla občanská výchova, ale také třídnické hodiny, kdy učitel s žáky diskutuje a vytváření cílů z této situace může vyplynout.

Samotné děti podle názorů účastníků výzkumu dlouhodobé cíle mívají pouze minimálně. Většinou má dítě cíl dostat se na nějakou školu, ale co se týče cílů přesahujících do mimoškolního života, tak tyto má poměrně málo dětí. Mnohem častější podle jednoho z dotazovaných pedagogů jsou cíle v mimoškolních aktivitách. V těch méně častých případech, kdy děti mají cíl, který se nějakým způsobem pojí ke studiu, jeden z účastníků výzkumu poznamenal, že dítě dává větší snahu do předmětu, který se pojí s tímto cílem. Ve dvou separátních rozhovorech se k tomuto učitelé vyjádřili takto:

Úryvek – Učitel 4

„Tak myslím, že je docela málo cílevědomých dětí. Že fakt jako třeba co se týče školy, tak fakt minimálně. Potom možná ve svých jako koníčcích to budou praktikovat daleko více, kdy si budou dávat cíl, že chtějí prostě se dostat do reprezentace, že se chtějí dostat na tuhle soutěž, na mezinárodní soutěž, tak tam si myslím, že se ty cíle budou dávat daleko větší než třeba ve škole.“

Úryvek – Učitel 5

„To jsou podle mě takové děti, které jsou ambiciózní, nebo že to mají jako z rodiny, že. A myslím si, že spíš než ve výuce, tak možná v těch zájmových kroužcích. Jo, ve sportu. Já nevím. Děti, co chodí zpívat, co chodí do nějakých výtvarných kroužků, tam bych řekla, že jo. A jako je pár dětí, které to asi mají i na tom druhém stupni. Ale myslím, že to jsou takové ty cílevědomé, že.“

Problém v kladení dlouhodobých cílů ze strany pedagogů je také ten, že pokud se učitel s dítětem na nějakém cíli dohodne, musel by si ho v některých případech také pamatovat a dítě k němu dlouhodobě vést, což může být obtížné vzhledem k počtu dětí ve škole.

Daleko rozmanitější jsou způsoby, jak učitelé žákům dávají krátkodobé cíle. Nejčastěji jmenovaným způsobem, který učitelé zmiňovali, je nějaká forma výzvy. Jako odměna za její splnění může být řada věcí. Jmenovitě to může být pochvala, pozornost učitele nebo třídy, známka a tak dále. Jako cíl bylo v jednom z rozhovorů vnímáno také posílení sebedůvěry. Zde se jednalo o cíl, který žákům kladl pedagog bez jejich vědomí. Jeden z učitelů se navíc domnívá, že v některých situacích je nutné děti motivovat hmotnými odměnami. To opodstatňuje tím, že ačkoliv jiné druhy motivace mohou být z dlouhodobého hlediska lepší, na některé děti jiný přístup nefunguje. Konkrétní komentář k tomuto zněl takto:

Úryvek – Učitel 3

„Není to dobré, ale takových těch slabších nebo takových těch dětí, které prostě nepatří...jak to mám říct u těch starších dětí nebo těch sociálně slabších rodin, tak možná motivace je to asi třeba jen jediná.“

V dalších případech učitelé dávají dětem za cíl jednoduše vzorně pracovat. Zde opět může přijít nějaká odměna, ale ta je typicky v podobě nějakého rozptýlení. Takové odměny mohou zahrnovat aktivitu ve formě hry, rozchod na školním výletě nebo i nějaký druh edukačního výletu místo vyučovací hodiny.

Ne v každé hodině je lehké nějaký cíl stanovit, ale podle názoru, který zazněl v rozhovorech, krátkodobé cíle během hodiny přicházejí tzv. samy.

5 Srovnání rozhovorů a literatury.

5.1 Srovnání vlivu rodičů

Komunikace je jedním z faktorů, na které byl v rámci výzkumu kladen největší důraz. Důležitost komunikace vyzdvihovali nejen výzkumníci ale i samotní učitelé dotázání v průběhu tohoto výzkumu (Gonzales, 2005).

V hlavní myšlence se obě tyto skupiny shodují. Tedy jak učitelé tak výzkumníci se domnívají, že množství komunikace v rodině a samotný zájem o dítě je silně pozitivní faktor, který ve svém výsledku ovlivňuje motivaci dítěte k učení. Podobně obě skupiny nahlízejí také na komunikaci mezi pedagogem a rodičem (Gonzales, 2005). Jediná nesrovnalost nastává v tom, že samotní učitelé nemají mnoho co říct směrem k rodičům vzorných dětí. Samotné rady by také podle jejich názoru nebyly často oceněny. Jedná se ovšem o detail, který názor výzkumníka nijak nerozporuje.

Konsenzus se mezi učiteli a výzkumníky vyskytuje i v oblasti hodnot v rodině. Obě skupiny se shodují, že hodnoty mají vliv na motivaci žáků studovat. Rozdíl se dá vypořádat v oblastech, na které se tyto dvě skupiny zaměřují. Zatímco výzkumníci vyzdvihují důležitost hodnot, jako je snaha a úspěch, učitelé spíše svou pozornost zaměřili na škodlivost, jakou má negativní vnímání vzdělání a školy nebo snahy něčeho dosáhnout (Deci, 2012).

Malé nesrovnalosti se dají najít v problematice učení se s potomkem. Obě skupiny vyzdvihují důležitost toho, že se rodinní příslušníci s dětmi učí. Ovšem v rámci rozhovorů zazněl názor, že odměňování dětí za učení je optimální způsob motivace. To proto, že posilovat vnitřní motivaci je velmi problematické zvláště u některých dětí. Výzkumy oproti tomu vyzdvihují spíše rozvíjení vlastní iniciativy a vnitřní motivace. Přesto, že motivaci odměnou nevidí výzkumníci jako negativní, tak ji vidí jako podnět posilující vnější motivaci na úkor vnitřní (která je z dlouhodobého hlediska prospěšnější) (Gonzales, 2005).

Posledním faktorem v rámci vlivu rodičů je vliv autoritativní výchovy a přehnaného

lpění na dobrých známkách. Jelikož v rámci motivace mají tyto typy výchovy podobný efekt, jsou v této práci brány jako jeden faktor. Stejně jako v předchozích případech se i zde učitelé a výzkumníci shodují na demotivujícím efektu, jaký toto má. Výzkumy vyzdvihují zejména negativní účinek přílišné kontroly nad plněním studijních povinností. Učitelé v tomto zacházejí dál a přisuzují demotivační efekt jak autoritativní výchově, tak lpění na dobrých známkách (Gonzales, 2005).

5.2 Srovnání vlivu známek

Známky byly uvedeny jako významný motivátor nejen v literatuře, ale také v rozhovorech s pedagogy. Ve výzkumech byly jako důležité faktory působící jako motivace pro žáky uvedeny mnohé věci, které v rozhovorech vůbec nezazněly. Těmito faktory jsou odstrašující efekt špatných známek a pravidelnost známkování (Stan, 2012). Učitelé se v žádném z rozhovorů nezmínili, že by známky vnímali jako odstrašující prostředek. To je do jisté míry v souladu s tím, že účastníci výzkumu se snažili obvykle používat pozitivní motivaci směrem k dětem. To tedy neznamená, že by učitelé v praxi nepoužívali špatné známky jako odstrašující motivaci. Co se dá z tohoto předpokládat je, že učitelé známky nevnímají jako nástroj pro trestání. Naopak v rozhovorech se o známkách opakovaně mluvilo jako o odměně. Dá se předpokládat, že ani samotná pravidelnost dávání známek není u mnoha učitelů vnímána jako důležitý faktor pro motivaci.

U výzkumníků i učitelů je kladen velký důraz na to, že špatné studijní výsledky mohou mít často negativní vliv na motivaci (Stan, 2012). Stejně tak mnozí učitelé v rozhovorech potvrzovali tvrzení jednoho z výzkumů, který zaznamenal, že děti jsou často motivovanější např. v jednom předmětu, který jim jde (mají v něm dobré známky) nebo je zajímavá.

Pozitivně se výzkumníci i učitelé vyjadřují o vlivu pozornosti na motivaci. Obě skupiny tvrdí, že děti, kterým se dostává více pozornosti, jsou motivovanější. Jeden z výzkumů přímo udává, že učitelé věnují více pozornosti žákům, kteří mají dobré známky. Přesto, že v rozhovorech učitelé přímo neuvádějí, že by věnovali více pozornosti žákům s lepším prospěchem, z několika pasáží se spíše zdá, že se učitelé snaží věnovat čas dětem, které se v hodině snaží. Na druhou stranu se také rozhovory zmiňovaly o tom,

že když si učitelé žáků všímají, ti se poté začnou více snažit. Vztah tedy může fungovat na obě strany (Stan, 2012) (Ryan, 2012).

Je zde ale také další negativní vliv známek, který není zřejmý na první pohled. Výzkumníci se totiž domnívají, že důležitý vliv na motivaci mají očekávání nějaké autority (třeba rodičů). Pokud dítě toto očekávání nenaplní, má to negativní vliv na jeho motivaci. Dotazovaní učitelé mnohokrát vyjádřili názor, že někteří rodiče příliš lpí na známkách, což sami označili jako demotivační faktor. Tedy určitý nátlak může působit jako demotivace. Zde je ovšem na místě přihlídnout k domněnce, že nesplnění očekávání autority (v tomto případě rodiče) je dalším demotivačním faktorem. Z toho vyplývá, že přílišné lpění na známkách ze strany rodičů může demotivovat dítě také vlivem zklamání autority (druhým faktorem je autoritativní výchova a s ní spojený trest) (Ryan, 2012) (Gonzales, 2005). Samotní učitelé zmiňovali obojí - trestání i přílišná očekávání.

5.3 Srovnání pohledu na sociální srovnávání

Stejně jako literatura nedává jasnou odpověď na to, jestli je pro děti obecně dobré se mezi sebou srovnávat, ani učitelé nejsou v tomto tématu jednotní. Všichni dotazovaní učitelé souhlasili s tím, že to, že se děti mezi sebou srovnávají, může mít pozitivní i negativní účinek, ale jak bylo řečeno v rozboru rozhovorů, část učitelů je proti tomu nechat děti, aby se v jejich hodinách mezi sebou srovnávali. V literatuře je možné se dočíst, že sociální srovnávání je pozitivně ovlivněno tím, když mají děti nějaký objektivní ukazatel, který by jim pomohl posoudit jejich schopnosti (Ryan, 2012). Ti učitelé, kteří nejsou proti sociálnímu srovnávání, využívají různé nástroje, které jim umožní dohlížet a korigovat to, jak ostatní děti hodnotí kterého žáka. Může se jednat o vzájemnou kontrolu testů, hodnocení žáka u tabule nebo diskusi ve třídě. Právě tyto nástroje pomáhají dětem objektivně posoudit své schopnosti a je tedy možné, že mají pozitivní vliv i na situace, kdy se děti srovnávají mezi sebou bez přičinění učitele.

Co se týče negativního efektu, tak u výzkumníků i učitelů zazněl názor, že právě pokud se dítě porovnává s výrazně schopnějším člověkem, obvykle to vede k jeho

postupné demotivaci.

5.4 Srovnání přístupu k nežádoucímu chování

V tomto tématu se literatura zmiňuje o problematice tichého/měkkého a hlasitého napomínání, kdy měkké napomínání je vnímáno jako více efektivní, pokud je možno jej použít (O'leary, 1970). V rozhovorech se učitelé příliš nezabývali samotnou problematikou tichého napomínání. Samotné preference učitelů proto nelze z rozhovorů jasně vyvodit. V jednom rozhovoru se vyskytl prvek, který by mohl popisovat příklad tichého napomínání, navzdory tomu, že se jedná o poměrně drsný způsob napomenutí. Konkrétně se jedná o tento úryvek:

Úryvek – učitel 2

„No on mi nosí práci už asi třetí týden, pořád tvrdí, že mi donese, už má za pět a třetí týden mínusy. Tak jsem mu prostě řekl naposledy – kdybys místo toho, že jsi celý potetovaný, kdyby sis radši vytetoval mozek. Jo, protože jsem si myslel...v tom okamžiku to bylo velmi trefné, protože on prostě na to, chodit k tatérovi, na to má čas vždycky. Ale aby udělal svoji práci, kterou má dělat, ne? Takže tady tím jsem se ho snažil trošku rejpnout, ale myslím si, že to zas až tak přes čáru nebylo, že bych ho přímo shodil.“

V tomto případě učitel neudává, zda se jednalo o tiché nebo hlasité napomenutí a ze situace to jasně nevyplývá. Faktem ovšem je, že pokud se jednalo o tiché napomenutí, je možné si na tomto uvést příklad toho, že tiché napomenutí nutně nemusí být méně konfrontační.

Co může být konkrétně u tohoto učitele faktorem, který může vést k redukci problémového chování, je kreativní výuka. Sám učitel podal během rozhovorů několik příkladů, jak se snaží výuku žákům zpestřit.

Další způsob redukce problémového chování, který byl zmíněn v rozhovorech, je to, že učitel nevyjde žákovi vstříc. Zde by se dalo argumentovat, že se také jedná o příklad

měkkého napomínání.

5.5 Srovnání vlivu podoby výuky

Velmi častá metoda využívaná při učení, především pak v poslední době, je gamifikace učení. Výzkumy vyzdvihují pozitivní efekt, jaký má gamifikace na žáky, a samotní učitelé uvedli mnoho příkladů, jak probíhá gamifikace v jejich hodinách (Barab, 2005). Největší důraz na gamifikaci dávali učitelé na prvním stupni. Na druhém stupni se učitelé spíše přikláněli k experimentální formě učení. Jejím příkladem bylo vystavení „devátáků“ situaci, kdy si museli jako skupina připravit přednášku a zápis pro zbytek třídy na zadané téma. Ve výzkumech je tento druh výuky považován jako efektivnější než běžné probírání látky (Nand, 2019). Tímto učitelé také mohou podporovat logické myšlení žáků. Aktivity, které nutí žáky logicky přemýšlet, byly ve výzkumech také podporovány a v samotných rozhovorech se objevila zmínka, že to pedagog považuje za méně náročné pro žáka samotného.

Stejně jako u rodičů i ve škole výzkumníci kladou důraz na autonomii žáků a otevřenou komunikaci s vyučujícími (Deci, 2012). Zdá se, že rozdílný názor na toto téma se u učitelů často nevyskytuje. V samotných rozhovorech nebyla žádná pasáž, která by toto zpochybňovala. Je ovšem důvodné předpokládat, že mnoho učitelů, zvláště vlivem vyhoření, tyto aspekty výuky (včetně gamifikace a experimentální výuky) do své učitelské praxe nevkládají. Toto podporují informace získané z výzkumů i rozhovorů.

5.6 Srovnání vlivu cílů na motivaci

Navzdory tomu, že podle výzkumů mají cíle velmi výrazný vliv na motivaci, z rozhovorů vyplývá, že důraz na jejich rozvoj pedagogové v českých školách vnímají minimálně. Konkrétně dlouhodobé cíle jsou rozvíjeny aktivitami, jako jsou např. projektové dny nebo exkurze. Žádné jiné přístupy k rozvoji dlouhodobých cílů nebyly v rozhovorech uvedeny. Děti samotné podle účastníků výzkumu v naprosté většině postrádají dlouhodobé cíle. Stav, kdy dětem chybí dlouhodobé studijní cíle, může mít silné negativní důsledky na jejich motivaci (Ryan, 2012). Na druhou stranu v žádném výzkumu ani rozhovoru v rámci této studie nezaznělo možné řešení. Situaci komplikuje také fakt, že v následování cílů hraje důležitou roli autonomie, která by měla být co

největší (Ryan, 2012). Navzdory tomuto není možné říci, že by učitelé dlouhodobé cíle u žáků nepodporovali. Právě v situacích, kdy si dítě nějaký cíl najde, se učitelé často snaží jej v něm podporovat. Navíc samotný systém dává dětem určité dlouhodobé cíle v podobě středních škol, na které se musí po skončení základní školy dostat. Co se týká krátkodobých cílů, ty učitelé ve své učitelské praxi využívají pravidelně.

6 Závěr

Tato práce si dávala za cíl popsat přístup výzkumníků k otázce motivace a následně popsat a analyzovat chování i vnímání pedagogů během reálné výuky. Výzkum byl nakonec uskutečněn s pěti učiteli, kteří učili na pěti různých základních školách. Dalším cílem bylo teoretické poznatky a reálnou praxi porovnat. V této práci byla popsána řada studií a bylo dosaženo cíle popsat některé klíčové faktory, které jsou důležité pro motivaci žáků.

U analýzy rozhovorů bylo identifikováno několik zásadních témat, o kterých účastníci výzkumu obsáhle mluvili. Prvním a nejvíce diskutovaným tématem byl vliv rodičů na motivaci dítěte. V této části se ukázalo, jak velký vliv na studijní motivaci žáků vidí učitelé ze strany nevyhovujících výchovných praktik v domácím prostředí. Tento problém je pro učitele velmi složité řešit. Mají totiž k dispozici pouze omezené nástroje, kterými se mohou pokusit ovlivnit výchovu v rodině.

V oblasti hodnot, které učitelé uváděli jako klíčové pro rozvoj motivace, výrazně vyčnívaly komunikace a tvorba důvěry. Podle zjištění tohoto výzkumu se zdá být klíčovou pro rozvoj motivace komunikace, a to proto, že zasahuje téměř do každé oblasti vnější motivace a částečně i jako vnější faktor u některých témat vnitřní motivace. Vliv dobré komunikace byl v rozhovorech zmíněn ve všech oblastech výzkumu, a to kupříkladu jako nástroj pro získání a udržení pozornosti žáků.

Samotné srovnání rozhovorů s výzkumy ukázalo, že učitelé jsou v naprosté většině situací ve shodě s tím, co tvrdí výzkumy. Pokud z rozhovorů vyplynul opak, jednalo se buď o situaci, kdy učitel neměl nástroje, kterými by dokázal implementovat určitý fenomén do praxe (což se projevilo v případě utváření dlouhodobých cílů), nebo to bylo vinou toho, že nějaký faktor se učitelům pravděpodobně nezdál jako klíčový. Toto je možné pozorovat např. v tom, že žádný z učitelů nezmínil pravidelnost jako důležitou

v žádném kontextu. Někteří učitelé se také snažili vyvarovat podpoře sociálního srovnávání, zatímco jiní nikoli. To i navzdory tomu, že všichni učitelé uvedli, že sociální srovnávání může mít i pozitivní efekt. Je tedy možné, že učitelé se v některých situacích snaží vyhnout rizikům spojeným s možným negativním působením na děti, nebo mají jiný důvod, proč vybraná potenciálně prospěšná chování nepodporují. Podrobnější poznatky týkající se buď specificky prvního, nebo druhého stupně základní školy by mohly být tématem navazujícího kvalitativního nebo kvantitativního výzkumu. Pro samotné ověření závěrů vycházejících z tohoto výzkumu by bylo dále užitečné provést kvantitativní šetření mezi učiteli.

Použitá literatura

1. ALEKSIĆ-MASLAC, K.; RAŠIĆ, M.; VRANEŠIĆ, P. Influence of gamification on student motivation in the educational process in courses of different fields. In: *2018 41st international convention on information and communication technology, electronics and microelectronics (MIPRO)*. IEEE, 2018. p. 0783-0787.
2. BARAB, Sasha, et al. Making learning fun: Quest Atlantis, a game without guns. *Educational technology research and development*, 2005, 86-107.
3. DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. 2012.
4. FREDRICKS, Jennifer A., Amy L. RESCHLY a Sandra CHRISTENSON. *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. London, England: Elsevier, 2019, 1 online resource (411 pages). ISBN 1-78785-694-1.
5. GONZALEZ-DEHASS, Alyssa R.; WILLEMS, Patricia P.; HOLBEIN, Marie F. Doan. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 2005, 17.2: 99-123.
6. O'LEARY, K. Daniel, et al. The effect of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. *Exceptional children*, 1970, 37.2: 145-155.
7. RYAN, Richard M. (ed.). *The Oxford handbook of human motivation*. OUP USA, 2012.
8. SMETÁČKOVÁ, Irena, et al. Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Ceskoslovenska Psychologie*, 2019, 63.4: 386-401.
9. STAN, Emil. The role of grades in motivating students to learn. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, 69: 1998-2003.