

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Husitská teologická fakulta

*Diplomová práce*

**Role motivace ve vyučování**

**The role of motivation in school teaching**

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:

Lucie Bezpalcová

Praha 2009

## **Anotace**

Diplomová práce „Role motivace ve vyučování“ ve své teoretické části pojednává o motivaci, zejména o motivaci ve vztahu ke školnímu prostředí. Věnuje se také vztahu učitele a žáka a pedagogické komunikaci. Je zde nastíněna historie akčního výzkumu a vysvětlena jeho podstata. Jádrem práce tvoří praktická část, ve které je prostřednictvím akčního výzkumu hodnocena výuka žáků šestého ročníku základní školy a to vzhledem k motivaci. Nedílnou součástí práce je reflexe zjištěných dat, v závěru pak návrh na řešení problémů ve vyučování, které výzkum ukázal.

## **Annotation**

Diploma thesis entitled “The role of motivation in school teaching” in its theoretical part deals with motivation, primarily with motivation in a connection with school environment. It devotes to the relation of teacher and pupil and to the pedagogical communication. The brief history of an action research is shown here and explained its principle as well. The essence of this work is the practical part, where the teaching (education) of pupils of the sixth grade of primary school is evaluated by means of an action research. Integral part of this work is a reflection of research data. In conclusion there is a proposal for solving the problems in teaching that has been shown by the research.

## **Klíčová slova**

motivace, potřeby poznávání, potřeby sociální, potřeby výkonové, pedagogická komunikace, akční výzkum, organizační formy vyučování

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Role motivace ve vyučování napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 10. srpna 2009

Lucie Bezpalcová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce PaedDr. Nataše Mazáčové, zejména za její velmi lidský a přátelský přístup ke studentům, způsob vedení pedagogické praxe a za celkovou podporu nejen při tvorbě této práce.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1. MOTIVACE.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Motivace ve škole.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.1 Vznik motivu .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.2 Motivace k učení .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.2.1 Potřeby poznávání .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.2.2 Potřeby sociální .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.2.3 Potřeby výkonové.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1.3 Vztah učitele a žáka .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.4 Pedagogická komunikace.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1.5 Motivování žáků ve vyučování .....</b>	<b>26</b>
<b>1.1.5.1 Odměna a trest .....</b>	<b>30</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>2. AKČNÍ VÝZKUM .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Historie akčního výzkumu .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Vlastní akční výzkum.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.1 Organizace výzkumu .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.2 Průběh výzkumu .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.2.1 Akce .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.2.2 Reflexe akce .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.2.3 Praktická teorie .....</b>	<b>61</b>
<b>2.2.2.4 Nápady pro akci .....</b>	<b>64</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>66</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>68</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>69</b>

## ÚVOD

Rozhodla jsem se zpracovat diplomovou práci o roli motivace ve vyučování. Na počátku bych ráda popsala svůj postoj, to, jakou roli hraje motivace ve vyučování pro mě. Není nesnadné naplnit ono známé klišé „odvykládat si svoje“. Za pravé učitelství ale osobně považuji zápal, zaujetí, aktivitu, úsměv – ze strany učitele? Ano, ale také jako odpověď, tedy ze strany žáků. Není krásnějšího pocitu než opouštět třídu s pohledem na žáky, kteří nejsou po výuce unavení, otrávení, bez zájmu, ale naopak - vidíte na nich úsměv, radost, někteří mezi sebou diskutují, jiní mají potřebu ještě něco dodat ale také ví, co vědět mají. Je to moment, kdy žáci, aniž by si to možná uvědomovali, učiteli mnohonásobně vrací za jeho úsilí, které vynaložil nejen na přípravu.

Kudy vede cesta k takové odezvě od žáků? Vše již bylo napsáno v odborné literatuře a seznámili jsme se s tím hned na začátku studia – měnit činnosti, nebýt stereotypní, zaujmout, být taktní, legrace není na škodu, nadšení je nakažlivé... Patří sem jednoznačně i postavení učitele ve třídě, je velice důležité nevzdálat se „své roli“, vědět, lépe řečeno cítit, co k ní náleží.

Nástrojem pro zkoumání svého vlastního motivačního působení na žáky mi byl akční výzkum, z jehož podstaty vyplývá i cíl mojí práce. Akční výzkum je zasazen přímo do živého prostředí, realizuje se mezi námi ve třídě, setkává se přímo s lidmi, o které se zajímá. Akční výzkum mapuje jednotlivé akce s ohledem na to, co chceme zjistit. Pokud si vybereme akční výzkum, s výsledným „zjištěním“ jde ruku v ruce také „řešení“. Výzkum jsem prováděla ve své výuce žáků šestého ročníku. Zajímalo mě, jaký vliv mají vyučovací metody a formy na motivaci k učení v této konkrétní třídě. Je důležité si uvědomit, že akční výzkum nepředpokládá výsledky, které je možno zobecnit, jde o výsledky, které platí právě a jedině pro pozorovanou skupinu.

Přínos akčního výzkumu je možné posuzovat hned v několika sférách – pro sféru třídy (v našem případě) má nesporný význam fakt, že nejde pouze o zmapování aktuálního stavu, ale že nedílnou součástí je i návrh řešení, nápad, inovace – v našem případě tedy – jak lze

vyučovací metody a formy využívat tak, aby žáci byli více motivováni. Další sféru tvoří učitel, který se pro tento případ stává výzkumníkem, řídí svůj výzkum, je jeho součástí, spoluaktérem, může ho dle svých potřeb upravovat, měnit. Jaký přínos má tedy akční výzkum pro učitele? Jedna odpověď se nabízí ihned – akční výzkum je svým způsobem nástroj, jak může učitel zjistit významné aspekty vyučování ve vlastní třídě. Nelze však opomenout i jiný důležitý „vliv“, který akční výzkum bezesporu má, jde o zamyšlení se nad sebou, získání zpětné vazby, rozvoj sebereflektivní kompetence.

Vždy máme co zlepšovat a jedním ze způsobů, jak zjistit, co a jak je třeba zlepšit, je právě akční výzkum. Výzkum, který učiteli umožní reflektovat svoji práci, objevit určité problémy ve své praxi a pracovat na jejich změně.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce se nejprve věnuje motivaci obecně z psychologického hlediska, v dalších kapitolách je pak motivace vztahována a zaměřena výhradně na školní prostředí. Jsou zde uvedeny různé způsoby vzniku motivu, další podkapitoly rozebírají potřeby sociální, výkonové a potřeby poznávání s ohledem na to, jak ovlivňují motivaci k učení. Není opomenuta postava učitele, její vztah k žákům a prostředek realizování výchovně vzdělávacího procesu - pedagogická komunikace. Závěr teoretické části práce je věnován samotnému motivování žáků ve vyučování s ohledem na fakta uvedená v předchozích podkapitolách, zvažují se a hodnotí také odměny a tresty.

Cílem této části práce je vytvořit teoretické zázemí pro část praktickou, která se o uvedené poznatky opírá, zohledňuje je a pracuje s nimi, neboť se zabývá právě motivovaností žáků při vyučování.

## 1. MOTIVACE

Motivace významně ovlivňuje lidské chování. Stává se aktivizačním činitelem, jakýmsi hnacím motorem lidského jednání. Abychom mohli motivaci vztáhnout ke školnímu prostředí, popsat její roli ve vztahu k učební činnosti žáků, najít určité vztahy mezi chováním učitele a motivovaností žáků, je třeba nejprve obecně vymezit pojem motivace z pohledu psychologie.

*„Motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby.*

*Motivace bývá spojena s emočním prožitkem, který slouží jako signál určité potřeby, jako prostředek hodnocení aktuálního stavu či situace, a stimuluje jednání, zaměřené na její uspokojení.“<sup>1</sup> Dle Vágnerové (2004) mohou motivy ovlivnit zaměření aktivity, intenzitu a délku trvání této aktivity. Zdrojem motivu z hlediska vnitřního stavu je potřeba, která vydá*

---

<sup>1</sup> Vágnerová, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 1. vydání, s. 168.



impulz k určitému jednání. Z pohledu vnějšího prostředí může motivačně působit pobídka, tj. incentiva, která vyvolá vznik potřeby a z ní vyplývajícího motivu. Určitou pobídku může poskytnout učitel, jeho působení je ale silně ovlivněno faktem, že mezi činiteli vnitřními a vnějšími platí nepřímá úměrnost. Pokud je vnitřní potřeba silná, k tomu, aby se proměnila v motivované chování stačí pouze nepatrný stimul, pobídka zvnějšku. Jestliže dochází k opačné situaci, tedy vnitřní potřeba je slabá, vnější stimul musí být o to intenzivnější. Lze zde registrovat onen známý fakt, že „člověk musí chtít především sám.“

S potřebami je úzce spjat hodnotový systém jedince. „*Hodnotou se stává to, co může uspokojit subjektivně důležitou potřebu.*“<sup>1</sup> Svoji hierarchii hodnot utváří člověk v průběhu celého života a mění ji v závislosti na právě prožívaném/prožitém. Velkou roli v utváření tohoto systému hrají právě vnější podněty. Hodnoty, jak uvádí Balcar (1983, podle Vágnerová, 2004), mají normativní funkci - hodnota je přijímána i jako norma chování. Pro vývoj osobnosti mají tedy svůj specifický význam právě ty chvíle, kdy jsou vnitřní potřeby potvrzovány vnějšími pobídkami.

„*Motivovanost lze chápat jako vědomí rozporu mezi aktuálně prožívaným stavem a tím, jehož by chtěl jedinec dosáhnout.*“<sup>2</sup> Tento stav má svým způsobem povzbudivou tendenci, neustále člověka někam posouvá, směřuje a pro utváření osobnosti má posun velký význam. Pokud má ale tentýž rozpor delšího trvání, přechází ve frustraci dané potřeby.

## 1.1 Motivace ve škole

Jak uvádí Hrabal (1984), motivaci ve školním prostředí lze posuzovat dvěma pohledy. První pohled tvoří motivování žáků ve vyučování, tedy to, jak lze pomocí motivace zvýšit efektivitu učební činnosti žáků. Druhý širší pohled zahrnuje rozvoj motivační sféry žáků, jakožto jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy. Lze tedy soudit, že druhý pohled je pohledem více do budoucnosti žáka, neboť má celkově vzato větší přesah než

---

<sup>1</sup> Vágnerová, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 1. vydání, s. 169.

<sup>2</sup> Vágnerová, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 1. vydání, s. 170.

motivace v rámci vyučování, zároveň však je tento hlubší pohled podmíněn motivováním žáků právě při vyučování.

Východiskem je tedy dostatečná motivace žáků při vyučování s vizí dlouhodobějšího cíle – rozvoje motivační sféry žáků. Tento rozvoj spočívá v postupné přeměně motivů, žák má nadále zájem, ale vedou ho jiné motivy. Mění se podíl vnitřních a vnějších pohnutek na uskutečnění motivované činnosti. Jak z výše uvedeného textu vyplývá, silná potřeba často sama o sobě stačí k realizaci motivovaného chování a vnějších stimulů není zapotřebí, nebo alespoň ne v takové intenzitě. Časem tedy mohou u žáka, který dříve potřeboval být často chválen a odměňován, sílit vnitřní potřeby.

### **1.1.1 Vznik motivu**

Madsen (1979, podle Vágnerová, 2004) uvádí různé způsoby, jak motiv vzniká a jak je možné dosáhnout uspokojení. Mezi tyto způsoby patří:

- 1) homestatický model,
- 2) pobídkový model,
- 3) kognitivní model,
- 4) činnostní model,
- 5) emoční model.

U homestatického modelu je motivace spuštěna narušením homeostázy a člověk usiluje o znovunabytí ztracené rovnováhy. U tohoto modelu se vymezují dva protipóly – model nedostatku a model přebytku. K dosažení stavu uspokojení je nutné, aby jedinec obnovil rovnováhu.

Pobídkový model vystavuje do popředí význam vnějších činitelů pro rozvoj či regulaci motivovaného jednání. Zde, v souvislosti s naším tématem, vstupuje do hry škola jakožto formující prostředí, které má nejen uspokojovat potřeby žáků (např. potřebu poznání, potřebu smyslu učení, potřebu výkonu), ale má dávat dostatečný stimul těm, u kterých vnitřní potřeba není tak silná. Nemůžeme zde již vidět školu jako instituci, ale jako prostředí, ve kterém na žáky působí pedagogický sbor, sbor tvořený konkrétními učiteli s konkrétními vlastnostmi,

postoji, zvyklostmi. V termínu „pedagogický sbor“ můžeme jasně cítit očekávání určité jednoty, síly, sounáležitosti, která je ve své podstatě žádoucí. Ale stejně jako ve sboru pěveckém je hlasů hned několikero, ani sbor pedagogický není výjimkou. Různorodost hlasů na škodu není, co ale překážku rozhodně vytváří, je záměrná protichůdnost oněch hlasů.

*„Kognitivní model zdůrazňuje význam orientace v aktuální situaci a její rozumové hodnocení. Motiv je definován jako zaměření na nějaký cíl. Důležitá je představa žádoucího cíle, tj. budoucího uspokojení.“<sup>1</sup>* Představu žádoucího cíle zde tvoří právě pedagog. Zohlednit při tom musí několik faktorů, které mohou ovlivnit výsledek, je to věk žáků, jaké vztahy panují v rámci celé třídy, zda je společný cíl dostatečně atraktivní - pokud ne, měl by ho atraktivním učinit. Je třeba upravovat cíle u jednotlivců, je zřejmé, že pomalejší a méně bystrý žák může mít sice tentýž cíl jako nejrychlejší a nejbystřejší žák třídy, ale za upravených podmínek – s ohledem na čas nebo třeba na pomoc spolužáka. Svou roli samozřejmě hraje atmosféra ve třídě – na kolik jsou žáci vyspělí, aby byli ochotni na „tuto hru“ přistoupit, nebo na kolik se jim bude zdát „nefér“. Nejde jen o motivaci k učení, ale je třeba v takové chvíli podnitit v ostatních určitý zájem o druhého, dát jim najevo, že ačkoliv jsou ve třídě žáci „různí“, je to tak i mimo školní třídu a musí se naučit s touto skutečností pracovat. Není snad lepší slabšímu žákovi pomoci než dělat „dlouhý nos“? Ukázat žákům, jakou mohou mít radost a dobrý pocit z účelné a smysluplné pomoci je jistě dobré, ale když spolu s tím učitel zvládne do kolektivu začlenit nesmyslně zvoleného outsidera, je to výborné. *„Vývoj osobní motivace souvisí se socializačním rozvojem jedince.“<sup>2</sup>*

Činnostní model je založen na jednoduchém principu, kdy se cesta, v tomto případě činnost, stává cílem. Tato mechanika se krásně projevila v ekologické soutěži (viz níže), kdy sice nebylo možné stanovit vítěze, ale žáci po společné diskuzi cítili, že to není podstatné, že hlavním smyslem jejich počínání bylo to počínání samotné.

U emočního modelu je stav motivovanosti i uspokojení signalizován emočními prožitky. *„Dosažení určitého citového stavu může být cílem motivované činnosti. Emoce fungují také jako jedna z variant zpětné vazby, která člověka informuje o aktuální úrovni*

---

<sup>1</sup> Vágnerová, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 1. vydání, s. 171.

<sup>2</sup> Vágnerová, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 1. vydání, s. 171.

*uspokojení a v tomto smyslu reguluje jak intenzitu a délku trvání určité aktivity, tak její zaměření.“<sup>1</sup>*

Každý z těchto modelů se více či méně promítá do motivace k učení. Jejich působení závisí na konkrétní činnosti žáka, na založení žáka, ale také na učiteli, který může svým jednáním do jisté míry ovlivnit, jakým modelem motiv vznikne. To se může ukázat jako přínosné ve vztahu k činnosti, která je po žákovi vyžadována (viz příklad s ekologickou soutěží).

Vznik motivu je tedy pochopitelně nedílnou součástí motivace k učení, avšak příčinou vzniku těchto motivů jsou potřeby, které žáky motivují k učení.

### **1.1.2 Motivace k učení**

Tato část se zabývá potřebami, které žáky motivují k učební činnosti. *„Jedná se o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní incentivou, a to z hlediska:*

- a) procesu poznávání a získávání nových poznatků – poznávací potřeby;*
- b) sociálních vztahů, jednak v průběhu učební činnosti, jednak jako následku výsledku této činnosti – sociální potřeby;*
- c) úrovně obtížnosti úkolů, které jsou v rámci požadované učební činnosti na žáka kladeny – výkonové potřeby.“<sup>2</sup>*

#### **1.1.2.1 Potřeby poznávání**

Ve starším školním věku vzrůstá potřeba smyslu učení (Vágnerová, 2004). Žáci tuto potřebu dávají najevo velmi jasně formulovanými otázkami: „A proč se to učíme?“ Za zamýšlení stojí úvaha, zda právě tento moment, kdy žák položí takovou otázku, je správný. Ne v tom smyslu, že by se tak neměl ptát, to je přirozená reakce, chce vědět, jaký význam to či ono má. Nesprávnost je spíše dána tím, že je zjevné, že se takovému žákovi nedostalo

---

<sup>1</sup> Vágnerová, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 1. vydání, s. 171.

<sup>2</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 26-27.

dostatečné vysvětlení, proč tu či onu věc dělá. Potom je taková otázka zcela logická a rozhodně by neměla být považována za hloupou či vnímána jako provokace. Je to impulz pro učitele, který by měl vyhodnotit, zda poskytuje žákům nejen „vědění“, ale také „smysl toho vědění“. Není to sice vždy lehké, ale to není důvod k zanedbávání, neboť pokud žákům není zřejmý smysl, je jasné, že motivace k takové činnosti nebude valná. Nastoupí pobídky – kladné i záporné – ze strany rodičů a konflikt je na světě.

Potřeba poznávání může být uspokojována samotným aktem – učební činností, ale také výsledkem této činnosti – získanými vědomostmi. Školní prostředí, samo o sobě, ve své podstatě i vzhledem k věku hlavních aktérů, kterými jsou bezesporu žáci, se má stávat úrodnou půdou pro rozvíjení potřeb poznávání. *„Jsou-li rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení.“*<sup>1</sup>

*„Mezi základní znaky situací, které aktualizují poznávací potřeby, patří především novost, problémovost a neurčitost.“*<sup>2</sup> Novost, problémovost, neurčitost – tři klíče k úspěchu, k zaujetí. Na počátku stojí zájem, ten je třeba vzbudit – novostí, problémovostí, neurčitostí. Nelze jen fádně žákům popisovat hasící přístroj, typy, funkce, způsob použití...je třeba ho přinést přímo do hodiny, nechat žáky, aby si ho osahali, potěžkali.

### **1.1.2.2 Potřeby sociální**

Dítě od počátku svého života vyrůstá v přítomnosti ostatních lidí, nejedná se však pouze o pasivní přítomnost v tomto společenství, ale o určitou interakci s tímto prostředím. *„Důležitou sociální potřebou umožňující sociální učení a prostřednictvím něho také postupné vřazování do mezilidských vztahů je potřeba identifikace. Tato potřeba nachází své uspokojení nejprve ve „ztotožňování“ se s rodiči. Zejména v mladším školním věku je vlivem*

---

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 32.

<sup>2</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 36.

*této potřeby usnadňováno učitelovo působení na dítě. Dítě si záměrně osvojuje některé způsoby chování učitele a je přístupno vzorům, které mu učitel předkládá.*<sup>1</sup>

Dalšími důležitými sociálními potřebami, které jsou silnou vnější motivací učební činnosti žáka (Hrabal st., 1979, podle Hrabal ml., 1984), jsou potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu. Dle Hrabala (1984) se s postupným začleňováním do dětského kolektivu začíná objevovat dominance jedné z těchto potřeb.

U potřeby pozitivních vztahů je dítě ve styku s vrstevníky zaměřeno na partnerské, kooperativní vztahy, zatímco u potřeby sociálního vlivu bere dítě ostatní vrstevníky spíše jako předmět uplatňování svého sociálního vlivu. Potřeba pozitivních vztahů se může jako užitečná projevit například ve skupinové práci, kdy jedinec nepracuje výhradně pro sebe, ale podílí se na úspěchu celé skupiny. Lidé s vyšší úrovní potřeby pozitivních vztahů, pozitivní vztahy nejen nabízejí, ale také je očekávají. Ti, u kterých se tento přístup setkává s kladnou reakcí, pak tyto pozitivní vztahy nabízejí i těm lidem, které ještě neznají. Naopak při opakovaném odmítnutí dochází k obavě z odmítnutí nabízeného vztahu.

Potřebu vlivu charakterizuje Hrabal (1984) *„jako sociální potřebu, která se projevuje v sociálních situacích tím, že motivuje takové jednání jedince, které směřuje k uplatňování regulace, řízení chování ostatních.*“<sup>2</sup> Je to moment, kdy jedinec dokáže působit na druhého tak, že dotyčný změní původní jednání. Z takového vysvětlení vyplývá otázka, jaké to působení na druhého vlastně je. Zda se jedná o působení v kladném smyslu, kdy směřuje k uplatnění společensky uznávaných cílů, nebo jde o působení, které je motivováno pouze uspokojením z tohoto ovládnutí. *„Pozitivní potřeba vlivu je charakterizována zájmem o skupinové cíle, jejich iniciováním, aktivní pomocí při formulování těchto cílů, poskytováním prostředků při jejich dosahování, dodáváním pocitu síly a kompetence členům skupiny při dosahování těchto cílů i přesvědčení, že pro jejich dosažení je nutno tvrdě pracovat.*“<sup>3</sup> Žák s pozitivní potřebou vlivu pak může ve skupinové práci zastat velmi významnou roli

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 41.

<sup>2</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 48.

<sup>3</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 52.

„tahouna“, který celou svou skupinu dokáže dovést ke kvalitním výsledkům. Pokud učitel takové žáky ve své třídě objeví, musí být pro skupinovou práci nutně přínosné, pokud se dokáže postarat o to, aby se v každé skupině žák s více či méně rozvinutou potřebou pozitivního vlivu objevil. To jen potvrzuje, jak velký vliv má utváření skupin pro skupinové vyučování na výslednou práci i její průběh.

Na základě znalosti těchto potřeb a jejich kombinací vytvořil Hrabal (1984) charakteristiky možného chování žáků s dominujícími sociálními potřebami:

1. Žáci s převažující potřebou pozitivních vztahů hodnotí přátelství výše než schopnost a úspěch. Vytvářejí vztahy spíše s lidmi pozitivních vlastností než s lidmi vlastností negativních. Školní výkon se u takových žáků může stát prostředkem k získání a udržení náklonnosti rodičů, učitelů nebo spolužáků. Tito žáci dosahují nejlepších výkonů v situacích, kdy nepracují pro sebe, ale ve skupině, tedy hlavně *pro* skupinu, cení si spolupráce. Jejich výkon je možné zvýšit meziskupinovou soutěží, tedy v momentě, kdy mají současně ještě potřebu úspěšného výkonu. V souvislosti s faktem, že je pro ně přátelství výše než schopnost a úspěch, souvisí skutečnost, že tito žáci jsou mnohem méně úzkostní v situacích před zkoušením a písemnými pracemi.
2. U žáků s převažující obavou z odmítnutí, mají-li současně potřebu úspěšného výkonu, dochází ve skupinové soutěži k největšímu snížení výkonu v porovnání s výkonem individuálním. Je to zcela pochopitelné, tito žáci se snaží vyhnout další negativní sociální zpětné vazbě. Jsou často raději pasivní a jsou bázliví jak v mezilidských vztazích, tak v úkolech, které jsou zaměřeny na výkon. Nebývají ostatními spolužáky hodnoceni kladně, ačkoliv oni sami jsou schopni své spolužáky kladně hodnotit.
3. Žáci s převažující potřebou vlivu netvoří sourodou skupinu vzhledem k prostředkům, jakými mohou svého vlivu dosahovat.
  - a) Žáci s vysokou potřebou vlivu bez reálného vlivu ve třídě se snaží dostat na takovou pozici, ve které by vliv měli. Způsoby, jakými se snaží vlivu dosáhnout, jsou závislé na aktuální situaci, ve které se nacházejí, jistou roli

hraje také míra jejich potřeby vlivu. Mohou se o svůj vliv pokoušet jak pozitivním přístupem, tak také snahou působit na žáky agresivně. Může tedy dojít k případu, že agresivní chování dítěte je způsobeno frustrací jeho potřeby vlivu ve třídě.

- b) Žáci s vysokou potřebou vlivu s reálným vlivem ve třídě jsou největšími lídry třídy. Dá se říci, že svým způsobem určují krok a směr života třídy. Jde o to, jakým směrem budou svůj vliv uplatňovat, na kolik se přiblíží, nebo vzdálí jejich vliv k učební činnosti.

Tento materiál se může stát velmi inspirativním zdrojem pro učitele, kteří se snaží cíleně pracovat s žáky jakožto osobnostmi a vést je tak nejlepší cestou k nejlepším výsledkům. Zároveň toto zohlednění charakterů žáků může učiteli napovědět, jak se ke kterému dítěti má a může chovat. Není horšího pocitu než být tlačěn do něčeho, co člověk nechce, a je důležité, aby byl učitel ve vztahu k žákovi schopen tento nepříjemný pocit snížit na „zdravé“ minimum. Zařazení do uvedených skupin není vždy možné a pokud ano, vyžaduje, aby učitel zařazované nejen dobře znal, ale měl k zařazování patřičný cit.

### 1.1.2.3 Potřeby výkonové

Potřeba výkonu je jednou ze složek seberealizace (Vágnerová, 2004), tato potřeba se rozvíjí na základě zkušenosti. *„Je to motivace k dobrému zvládnutí požadavků okolí, zpracování a využití různých informací, k získání dobrého postavení. Z tohoto hlediska je důležité vymezení cíle, jehož dosažení by bylo uspokojující, a definování způsobu, jakým by jej bylo možné dosáhnout.“*<sup>1</sup>

Podstatný význam má i obecné zaměření člověka, zda jeho potřeba výkonu je definována jako *touha po úspěchu*, kdy obtížný úkol vnímá jako výzvu, nebo zda převažuje *potřeba vyhnout se neúspěchu*, kdy je relativně uspokojující i nižší výkon, takový žák volí buď velmi jednoduché úkoly, nebo naopak úkoly tak těžké, u kterých se selhání předpokládá u většiny (viz níže).

---

<sup>1</sup> Vágnerová, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 1. vydání, s. 189.



Podle Hrabala (1984) základ potřeby úspěšného výkonu vzniká časnými, ale zároveň přiměřenými požadavky na dítě, povzbuzováním k samostatnosti a přesnosti výkonu. Dítě si pak osvojuje určitou úroveň nároků na sebe sama, takovou, které může s patřičným vynaložením sil dosáhnout. Takové dítě vidí příčinu úspěchu ve svých pozitivních vlastnostech, zatímco neúspěch je ochotno přičíst nedostatku vynaložených sil. Takto založené dítě má větší vytrvalost a je více odolné vůči neúspěchům.

Prvopočátky potřeby vyhnout se neúspěchu mohou být vyvolány mateřským přetěžováním dítěte. Dítě si neutváří realistickou nárokovou úroveň na sebe, ale přejímá zvýšenou úroveň nároků, která je pro něj takřka nedosažitelná. Časté selhávání ho pak vede k „samoobraně“, totiž k volení nízkých cílů, vyhledávání snadných úkolů. Pokud se snaží hledat příčiny výsledku svého jednání, má tendenci úspěch „svádět“ spíše na štěstí, nebo zlehčuje obtížnost úkolu. Neúspěch vnímá výhradně jako nedostatek svých sil.

Vývoj těchto potřeb je spjat se zkušeností dítěte s úspěchem. Pocit vlastní úspěšnosti je u dítěte nejprve ovlivňován hodnocením dospělých, vývoj výkonových potřeb je závislý také na zkušenosti dítěte s odměnou a trestem. *„Jedinci se silně vyvinutou potřebou úspěšného výkonu bývali v dětství většinou patřičně odměňováni nebo chváleni za dobrý výkon. Naopak zvýšená pozornost rodiny k neúspěchům dítěte, přehnaná kritičnost a převaha trestů vyvíjí spoluutvářejícími činiteli potřeby vyhnout se neúspěchu.“<sup>1</sup>*

Typy žáků s různým výkonově motivačním zaměřením (Hrabal, 1984):

1. Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu mají tendenci vytrvat a nevzdát se i přes případné překážky. Vybírají si úkoly střední obtížnosti, úlohy, které jsou příliš jednoduché, pro ně nejsou zajímavé. Pokud jsou u těchto žáků slaběji rozvinuty sociální potřeby, například potřeba pozitivních vztahů, je nutné tyto žáky vést k menší soutěživosti a větší spolupráci s ostatními spolužáky.
2. Žáky s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu provází při každé situaci, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, strach a úzkost ze selhání. Důsledkem takového přístupu je záměrné vyhýbání se těmto situacím. V prostředí

---

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 66.

třídy se cítí být ohroženi, neboť toto prostředí dává neustále příležitosti k porovnávání sebe sama s ostatními. Na toto ohrožení mohou reagovat několika způsoby:

- a) tendencí uplatňovat se pouze v těch případech, kdy je úspěch jistý;
- b) tendencí vyhledávat pouze takové situace, kdy se úspěch zaručeně nemůže dostavit – tento moment vnímají jako svou příležitost, pokud odpoví nesprávně, nejedná se o selhání, protože nikdo ve třídě nedokázal odpovědět správně, nejsou tedy ohroženi, ale pokud by se takto založenému žákovi podařilo odpovědět správně, úspěch by byl o to větší;
- c) únikem ze situace – vyhocení úzkostného pocitu například opisováním nebo záškoláctvím.

Může dojít i k případu, kdy se u žáka objeví potřeba vyhnout se úspěchu. V takovém případě se žák, který zná řešení úkolu, záměrně nepřihlásí. K takovému chování dochází v případě, kdy by úspěšný výkon mohl mít negativní vliv na vztahy ostatních k jedináckému jedinci. Toto chování může být velmi těžko odhalitelné.

Pokud je učitel schopen teoretickou znalost těchto potřeb promítnout přímo do charakterů jednotlivých žáků ve třídě, může se mu tato dovednost stát přístupovou cestou nejen k navození efektivnějšího pracovního prostředí ve třídě, ale také k bližšímu poznání žáka jakožto osobnosti, a tudíž k utužení vztahu učitele a žáka. Význam takového vztahu vyjadřuje následující text.

### **1.1.3 Vztah učitele a žáka**

Působení učitele ve třídě by se jen těžko obešlo bez navázání určitých vztahů se žáky. Učitel je vystaven širokému spektru charakterů žáků. Jaké prostředky má k dispozici, aby žáky mohl poznat? V hodinách může pozorovat jejich výkony a chování, vyučovací hodina toto pozorování ale limituje hned v několika směrech. Jde především o čas, který je vyhrazen a směřován pro celou třídu, nikoliv pro jednotlivce. Vyučování samo o sobě nedává příliš

velký prostor pro to, aby se plně ukázal charakter žáka – přestávka, školní hřiště nebo výlet dokáží napovědět víc o chování žáka například k ostatním spolužákům.

Učitel si utváří obraz o každém dítěti, o jeho schopnostech, pílí a pokud se zajímá více, časem může zjistit, co dítě baví, jaké kroužky navštěvuje. Tyto zdánlivě banální informace mohou nejen učiteli leccos napovědět o charakteru žáka, ale mohou se stát také pojítkem ve vztahu učitel-žák. Když se učitel občas dítěte zeptá, „jak se daří králíkovi“, dítě si uvědomí, že není učiteli lhostejné, že je nevnímá jako jedno z davu. Takto utvořené pozitivní vztahy mohou příznivě ovlivňovat motivační klima ve třídě. *„Vřelým, emocionálním zájmem o žáky a poskytováním sociální opory, aktualizuje učitel ve větší míře potřebu pozitivních vztahů ve třídě. Ve třídě vedené tímto stylem obvykle převládají pozitivní vztahy a žáci jsou ochotni pracovat pro učitelův dobrý vztah k nim.“*<sup>1</sup>

Velkou roli hraje také očekávání učitele, nejde už jen o naplňování očekávání žáka, ale žák sám také registruje, že i učitel má nějaké očekávání, tato očekávání se pak mohou stát významným motivačním činitelem žákova výkonu. *„Učitel svoje očekávání, že žák bude úspěšný nebo neúspěšný, sděluje prostřednictvím svého chování k dotyčnému žákovi. Na základě tohoto učitelova chování, které si žák interpretuje ve svůj prospěch nebo neprospěch, je žák motivován, nebo naopak motivace k učení zbavován.“*<sup>2</sup>

Pokud se na věc podíváme z druhé strany, dojdeme ke zcela pochopitelnému závěru, že na třídním motivačním klimatu se odráží učitelova potřeba sociálního vlivu. Pokud je tato potřeba uspokojována směrem k formování sociálně hodnotných rysů u žáků, je vše v pořádku. Působení takto orientovaného učitele je založeno na sociálním tlaku na žáky. Žáci se ztotožňují s třídou, cítí příslušnost ke své třídě. Samoučelné uplatňování vlivu, tzn. pro vliv samotný, žáci brzy vycítí a takový přístup u nich vyvolá obranné reakce.

---

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 149.

<sup>2</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 138.

„Mezi učitelem a žákem by měl být vztah vzájemné úcty.“<sup>1</sup> Učitel by neměl žáka dostat do situace, ve které by se cítil ponížen, jak uvádí Hrabal (1984), měl by učitel preferovat kooperaci, rozvíjet iniciativu žáků, umožnit jim spoluúčast na rozhodování.

Motivační klima třídy lze vnímat jako soubor měřitelných charakteristik sociálního prostředí jak je vnímáno žáky, o kterém se předpokládá, že ovlivňuje jejich motivaci a chování (McClelland, Alschuler, 1971, podle Hrabal, 1984). Na základě výpovědí žáků lze získat informace o třech oblastech:

1) Oblast afiliace

- a) Vřelost učitele: žáci mají pocit, že má učitel vřelý emocionální zájem a poskytuje jim podporu.
- b) Vzájemné přátelství: mezi žáky panují pozitivní vztahy a jsou přátelští.

2) Oblast vlivu

- a) Ukázněnost: žáci jsou hrdí na to, že patří do své třídy, chovají se čestně.
- b) Nátlak: žáci mají pocit, že na ně učitel klade vysoké nároky pro jejich dobré výkony a kázeň.

3) Oblast výkonu

- a) Zpětná vazba: žáci mají pocit, že jsou známkováni spravedlivě, vědí, co se od nich očekává.
- b) Odpovědnost: žáci mohou pracovat vlastním tempem a volit z úkolů, které jsou odstupňovány podle obtížnosti.

Tímto způsobem se učiteli dostane do rukou nejen zpětná vazba, ale také zjistí, jak motivačně působí na žáky.

Podmínkou vztahu obecně je komunikace, ať už verbální či nonverbální. Jde s ním ruku v ruce, určuje jeho kvalitu. Stejně tak jednoznačným prostředkem k přirozenému utváření a vývoji vztahu učitele a žáka je komunikace, avšak pedagogická.

---

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 152.

#### 1.1.4 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je zvláštním případem komunikace sociální. Tato komunikace se snaží sledovat pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat (Mareš, Křivohlavý, 1995). Je to *vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům* (Gavora a kol., 1985, 1988, podle Mareš, Křivohlavý, 1995).

Pedagogická komunikace má dle Mareše a Křivohlavého (1995) tyto funkce:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků;
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků;
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy;
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména osobnost žáků;
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť učivo, metody atd. nemohou postupovat v pedagogickém procesu přímo, ale právě prostřednictvím komunikace;
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek a zajišťuje jeho fungování.

Oficiální cíl pedagogické komunikace je dán školním vzdělávacím programem a chování účastníků upravuje školní řád. Ke komunikaci pochopitelně dochází i mimo rámec vyučovacích hodin, učitel je v kontaktu s žáky během přestávek, po vyučování nebo třeba při výletu. V každém případě je ale žák určitým způsobem formován ať už učitelovým slovem nebo činem. Toto formování samozřejmě není vždy ryze výchovné.

Obsah pedagogické komunikace nelze pouze ztotožňovat s učivem. Při vyučování, ale i mimo něj, je však žákům sdělována řada dalších informací, postřehů. Pokud bychom se zaměřili na samotné vyučování, zjistili bychom, že velká část z hodiny je věnována organizačním záležitostem.

Pedagogická komunikace by se měla řídit určitými pravidly. Tato pravidla jednak formuje škola svým školním řádem, ve kterém bývá například specifikováno, jak žáci zdraví

učitele na začátku a na konci hodiny, jednak jsou ovlivňovány společností – řídí se obecnými pravidly chování. Jistý zásah do těchto pravidel provádí učitel, ale i žáci.

Komunikační pravidla je třeba pružně měnit v závislosti na organizačních formách a metodách vyučování. Frontální vyučování má například zcela jiné nároky na komunikační pravidla než ostatní organizační formy. Velmi podstatné je, aby základní komunikační pravidla byla formulována ještě před započítím výuky vedené jinou organizační formou než je ta, kterou učitel používá nejčastěji, u té by žáci měli mít pravidla již zažita. Praxe ukazuje, že pokud se mohou žáci skutečně aktivně spolupodílet na vytváření takových pravidel, mají také větší tendenci tato pravidla respektovat. Lze je například během jedné hodiny společně vytvořit a jako jakousi „úmluvu“ je vyvěsit ve třídě.

Obecně pro tato pravidla platí několik zásad – nemělo by jich být mnoho (z pochopitelných důvodů jako jsou zapamatování, přehlednost), měla by být pro žáky „logická“, tzn. měla by jim dávat smysl, neměli by je považovat za hloupost.

*„Nezbytná pravidla pro chování žáků ve třídě slouží podle J. S. Cangelosiho těmto čtyřem účelům: 1. maximalizují spolupráci a minimalizují rušivé chování žáků, 2. zajišťují bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu, 3. zamezují rušení ostatních, 4. udržují přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.“<sup>1</sup>*

U hromadného vyučování je komunikace nejčastěji postavena jednosměrně od učitele k třídě, na tomto modelu funguje učitelův výklad vedený formou monologu, ale i jeho slovní hodnocení třídy. „Vrcholem“ obousměrné komunikace se u takové výuky může stát dialog učitele s jedním žákem, což je typický případ pro zkoušení nebo opakování. Hlavní úskalí zvolené komunikační struktury pro učitele tkví v následujícím (Zolotňjakovová, 1970, podle Mareš, Křivohlavý, 1995):

- Učitel je soustředěn převážně na obsahovou stránku, přestává vnímat posluchače.
- Učitel nezastává vlastní stanovisko ke sdělovanému obsahu, nebo jej nedokáže vyjádřit.

---

<sup>1</sup> Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 1. vydání, s. 34.

- Učitel nezná nebo neuplatňuje metody, které by mu mohly dát obraz o míře spolupráce posluchačů.

Pokud se učitel nevyhne těmto úskalím, stane se jeho výuka nudnou, fádni, neefektivní.

U skupinového vyučování tvoří základní charakteristiku obousměrná komunikace mezi žáky. Žáci pracují samostatně, učitel zastává pouze roli „koordinátora“, jejich činnost obvykle navodí, průběžně kontroluje a v závěru zhodnotí. Hlavní úskalí takového vyučování jsou (Skalková 1978; Pírová, 1980; Smetanová, 1982 aj., podle Mareš, Křivohlavý, 1995):

- Učitel tuto organizační formu neuzivá ve vhodných situacích, podceňuje ji, nepřijímá ji za vlastní. Jeho formální přijetí má za následek minimální efekt. Druhý extrém, tedy přeceňování této organizační formy, je také nežádoucí. Takový učitel očekává, že se dobré výsledky dostaví zcela automaticky.
- Učitel nevěnuje dostatek času přípravě žáků na nový typ sociální dovednosti, který u takové organizační formy vyučování potřebují, totiž dovednost organizace vlastní činnosti i činnosti ostatních, dovednost spolupracovat, podřízovat se, navrhovat, kritizovat, shrnovat.
- Učitel nesestaví vhodné žakovské skupiny. Je užitečné občas měnit složení skupin.
- Učitel nepřipraví pro skupinové vyučování adekvátní úlohy. Jsou buď příliš lehké nebo pro skupinu špatně rozvržené.
- Učitel nezvládne úvodní organizaci skupinové práce.
- Učitel nevhodně řídí průběh skupinové práce. Nezaregistruje například nevhodné rozdělení úloh ve skupině, nebo naopak převrtává vlastní samosprávu žáků.
- Učitel nevhodně skupinovou práci uzavírá.
- Učitel plně nedomýšlí pedagogické důsledky skupinové práce a sociální komunikace mezi žáky. Pokud se například ve skupině prosadí nesprávné stanovisko, práce skupiny se ubírá nesprávným směrem a je negativně hodnocena, mohou žáci uznat společnou vinu a postavit se k problému jako

skupina, nebo sice uznají svou chybu, ale mají potřebu hledat viníka. Taková situace vede k rozporům ve skupině. Vypjaté situace ve skupině ale mohou nastat i v případě, že skupina prosadí správné stanovisko a ubírá se ke správnému řešení.

Pokud se učitel dokáže těmito úskalím vyvarovat, může se skupinové vyučování stát velmi přínosným druhem výuky.

Jednotlivé organizační formy vyučování navozují odlišné komunikační situace. Následující přehled popisuje činnosti žáka právě vzhledem k organizačním formám výuky.

**Tabulka č. 1 Vliv jednotlivých organizačních forem vyučování na vybrané činnosti žáků<sup>1</sup>**

žakovské činnosti	hromadné vyučování	skupinové vyučování
přímá komunikace s učitelem	ne	omezeně
nepřímá komunikace s učitelem	omezeně	ano
poskytování zpětné vazby učiteli	ne	ano
komunikace se spolužáky	ne	ano
spolupráce se spolužáky	ne	ano
volba cíle	ne	omezeně
volba obsahu	ne	omezeně
volba metod	ne	ano
možnost ujmout se slova	omezeně	ano
převážně verbální činnost žáka	ne	ano
převážně nonverbální činnost žáka	ano	ne
zpětná vazba pro žáka	ne	ano
možnost vyjádřit vlastní názor	ne	ano
možnost hodnotit vlastní práci	ne	omezeně
převzetí odpovědnosti za výsledky své práce	ne	ano

<sup>1</sup> upraveno podle Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 1. vydání, s. 48.



Z této tabulky je možno vyčíst, že u skupinového vyučování dochází z hlediska komunikačních situací k větší aktivizaci komunikačních dovedností u žáků než je při vyučování hromadném. U hromadného vyučování je vyhrazen prostor pro komunikaci žáka v podstatě pouze z hlediska nonverbální komunikace. U skupinového vyučování má žák určitou možnost volby cíle, obsahu a metod, hromadné vyučování tyto možnosti nenabízí.

Dosud jsme na pedagogickou komunikaci pohlíželi zejména z pohledu učitele, kterému svým způsobem slouží k uskutečňování své profese. Vhodně nastavená pedagogická komunikace musí samozřejmě plně „sloužit“ i druhé straně zúčastněných, bez kterých by ostatně ani neexistovala, tedy žákům. Žáci ve škole tráví poměrně dlouhou dobu a mohou v tomto prostředí hledat i jisté útočiště, zejména pokud se jim ho doma nedostává. Tito, ale i ostatní žáci, mají a uplatňují nárok na určitou komunikaci „navíc“, mimo vyučování. Příčiny jejich „nároku“ se mohou velmi lišit a vedou napříč různými oblastmi.

Pedagogická komunikace je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, to, jak probíhá, má velký vliv na utváření pozic jednotlivých žáků, jejich vzájemné vztahy, ale také na vztahy mezi učitelem a žákem. Pokud pedagogická komunikace plní své funkce, stává se spoluautorem dobrého pracovního klimatu ve třídě a učitel napomáhá orientovat se mezi různorodostí jednotlivých žáků.

Úroveň pedagogické komunikace může ukazovat, do jaké míry je učitel schopen ve třídě vytvořit příznivé motivační prostředí. Práce na rozvoji této komunikace by se pro učitele měla tedy stát předmětem zvýšeného zájmu. *„Je to komunikace při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce. Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštnosti učitelovy osobnosti (A. A. Leontjev, 1979).“<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 1. vydání, s. 25.

### 1.1.5 Motivování žáků ve vyučování

Jak vyplývá z předchozího textu (viz kapitola 1.1.3 Vztah učitele a žáka), učitel může žáky motivovat svým chováním, svou vlastní osobou. Nabízí se ale další možnost, jak učitel může své žáky motivovat, totiž zcela záměrným vytvářením takových podmínek, které aktivizují určitou skupinu potřeb žáků.

Pokud se učitel zaměří na motivaci vnější, pokusí se vytvořit co nejsilnější incentivy, které vyvolají vznik požadovaných potřeb, jež povedou k motivované činnosti.

Poznávací potřeby žáků může například aktivizovat problémové vyučování, jde zkrátka o to tyto potřeby doslova vyprovokovat. Aby se při problémovém vyučování dosáhlo aktivizace poznávacích potřeb, musí se řídit pravidly platnými pro tvoření problémových situací (Mařuškin, 1973, podle Hrabal, 1984):

- 1) Je nutné problémovou situaci nastavit tak, aby v ní žák odhalil ty poznatky, které si má osvojit.
- 2) Míra novosti učební látky a míra zobecnění problému by měly odpovídat schopnostem žáka. Pokud toto není splněno, nevnímá je žák jako problém.
- 3) Je třeba si rozvrhnout, s čím žáky předem seznámit, aby si mohli zbylou část sami osvojit.
- 4) Problémová situace má působit tak, aby v dítěti vzbudila určitou otázku, na kterou chce dokázat odpovědět, tato odpověď mu přinese rozřešení situace.
- 5) Problémová situace může být podnícena jak na základě teoretické, nebo praktické problémové úlohy.
- 6) Dovršení etapy tvoření problémových situací je fáze objasnění příčiny, proč nemohla být úloha splněna.

*„Berlyne (1977) vidí podstatu vnitřní motivace poznávací činnosti v percepčním a konceptuálním konfliktu. Nastolení takového konfliktu vede k poznávací aktivitě, zaměřené k jeho odstranění. K tomu, aby konflikt vznikl, lze v pedagogické praxi využít následujících zásad:*

- 1) *Zásada překvapivosti – např. v přírodních vědách je možno prezentovat úkaz, který není v souladu s očekáváním založeném na předchozím učení. Aktivizujícím momentem je zde rozpor mezi očekáváním a skutečností.*
- 2) *Vyvolávání pochybnosti, tj. prezentování obecného principu, který může nebo nemusí být platný. Pochybnost, která vznikla, je aktivačním momentem pro kognitivní motivaci.*
- 3) *Vytvořením kognitivní nejistoty postavením problému, který může mít více odpovědí. Vzniklá nejistota se pak odráží ve zvýšení kognitivní motivace.*
- 4) *Zadání obtížného, na první pohled téměř neřešitelného úkolu. Vzniklá situace se stává problémovou situací poznávací potřeby.*
- 5) *Prezentování očividného rozporu, tzv. tvrzení jdoucí proti zdravému rozumu.<sup>1</sup>*

Aktivizaci potřeby výkonu ovlivňuje samotné založení žáka, zda u něj převažuje potřeba úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu. „Z definice výkonové orientace vyplývá, že převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu se projevuje žákovým adekvátním chováním ve výkonové situaci s přiměřenou aspirační úrovní, která odpovídá jeho schopnostem.“<sup>2</sup> Je potom na učiteli, aby dokázal žáky, u kterých převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu, dostat do takové situace, vytvořit jim takové příležitosti, ve kterých by nebyli neustále stavěni do situace konfrontace s neúspěchem a mohli se adekvátně výkonově uplatnit.

Velký vliv má také hodnocení žáků učitelem, zda posuzuje žáky pouze v časovém průřezu a jejich výkony porovnává výhradně s výkony třídy, nebo si dokáže a dává do souvislosti pokroky, stagnaci či zhoršení jednotlivých žáků. Oba způsoby se pak netýkají výhradně hodnocení, ale jejich „smýšlení“ se odráží v samotném způsobu výuky a přístupu k žákům.

---

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 144-145.

<sup>2</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 153.

U učitele, který hodnotí pouze v časovém průřezu a výkony žáků porovnává v souvislosti s výkonem třídy, tj. *učitel užívající převážně sociální vztahovou normu*<sup>1</sup>, převládá standardizované zadávání úloh a stanovování přesného času pro plnění pro všechny žáky, což vede jedině k tomu, že část žáků je často úspěšná a část žáků je často neúspěšná.

Naproti tomu učitel, který dokáže posuzovat výkony žáka vzhledem k jejich historii, tj. *učitel využívající individuálních vztahových norem*<sup>2</sup>, volí takové úkolové situace, které zohledňují aktuální školní výkony žáků a jsou ve vztahu k nim přiměřeně obtížné. Také výsledné hodnocení takto zaměřeného učitele není paušální pro celou třídu, ale na dosažený výkon pohlíží s ohledem na výkony předcházející. *„Ukazuje se, že individuální vztahová norma zmenšuje strach z neúspěchu a zkoušky a způsobuje, že neúspěchy jsou jen výjimečně připisovány nedostatečnému nadání (schopnostem) a obtížnosti úkolů. Zvláště u skupiny výkonově slabších žáků nastupuje víra ve vlastní pokrok.“*<sup>3</sup> Ano, skutečně nejde pouze o to, aby žák měl všechny výsledky správně, ale důležité je patřičně ocenit, pokud se žák dokázal zlepšit. Hrabal (1984) shrnuje využívání individuální vztahové normy vzhledem k výkonové motivaci následovně:

A) Stanovení cíle a zadávání úkolu

Zadávané úkoly jsou voleny ve vztahu k vědomostem žáka, nejsou ani příliš obtížné, ani příliš lehké.

B) Afekty při úspěchu a neúspěchu

Způsob hodnocení vede spíše k uznání a pochvale než k nesouhlasu a kárání.

C) Kauzální atribuce

Příčiny úspěchů a neúspěchů nejsou vysvětlovány takovými faktory jako je nadání, důraz je kladen především na píli, motivaci, zájem.

D) Hodnocení výkonu

---

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 154.

<sup>2</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 155.

<sup>3</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 155.

Výkon je hodnocen na základě individuální vztahové normy, tzn. je posuzován ve vztahu k výkonům předchozím.

Lze tedy říci, že využití individuální vztahové normy může aktivizovat potřebu úspěšného výkonu u žáků s výkonovou orientací.

Učitel ale také může přihlédnout přímo k individuálním potřebám žáka. Pokud se učiteli podaří potřeby dětí zmapovat, může jim výuku „šít na míru“, bere například v úvahu, jaké sociální potřeby má jeho žák a podle nich pak k žákovi přistupuje, výkonové potřeby žáka může učitel zohlednit v obtížnosti úloh, poznávací potřeby může podnítit na základě zájmů, které žák má tak, že volí úlohy, které se těchto zájmů žáka nějakým způsobem dotýkají.

Takové jednání učitele může ilustrovat následující příklad: Učitelka rodinné výchovy se v jedné konkrétní třídě setkává s nekázní a nezájmem. Tématem pro následující měsíc má být „Zdravý životní styl“. Celá situace jí pochopitelně vadí a snaží se ji řešit. V další hodině se žáků ptá, jaké mají rádi sporty a kterým se případně sami věnují. Celá třída jako by se rázem proměnila, téměř všechny ruce jsou nahoře a jeden hlas střídá druhý. Učitelka neváhá využít tohoto momentu – ptá se, zda by si někdo chtěl na příští hodinu připravit krátké povídání o sportu, kterému se věnuje. Je překvapena, hlásí se tolik žáků, že musí společnými silami vytvořit rozpis na celý měsíc. V příštích hodinách pak výuku zahajují žáci těmito referáty, které ve třídě usměrní svou atraktivností chování ostatních žáků a vzbudí v nich zájem o dané téma. Pokud shrneme výsledky, zjistíme, že každý žák, který se přihlásil, vytvořil samostatně referát, přednesl jej a zároveň ho ostatní žáci poslouchali, což je v porovnání s výchozí situací naprostý a významný obrat.

Významnou složkou motivace učební činnosti žáků je proces přijímání a stanovování cílů (Markova, 1983, podle Hrabal, 1984). „*Cíle, které jsou adekvátní obsahem a úrovní obtížnosti, se ve své nejvzdálenější podobě (perspektivní cíle) stávají tzv. motivačními*

*novotvary (Božovičková, 1973); mají širokou motivační působnost.*<sup>1</sup> Na žáky jsou ve škole kladeny určité požadavky, tyto požadavky získávají motivační hodnotu pouze tehdy, jsou-li žákem přijaty jako individuální cíle. Stanovování těchto cílů, tedy těchto požadavků na žáka, vyžaduje určitý cit a takt, neboť žák očekává dosažení cíle a interpretuje příčiny jeho dosažení nebo nedosažení. Prožitek úspěchu či neúspěchu se pak odráží v dalším utváření sebehodnocení žáka, na jeho výkonových potřebách a na dalším stanovování cílů.

### **1.1.5.1 Odměna a trest**

Jak uvádí Hrabal (1984), odměnou se může stát samotné uspokojování kterékoliv z aktivizovaných potřeb a trestem její frustrace. Sféra odměn a trestů je nejen tvořena hodnocením ostatních, ale nese s sebou i vedlejší efekty v podobě incentív.

Odměny a tresty tak tvoří podstatnou složku motivace, neboť působí již při samotném výkonu. Často rodiče motivují své děti právě vedlejšími efekty, např. hračkou za dobré vysvědčení. Tato hračka se pak stává incentívou, která motivuje dítě k dosažení požadavku, tedy cíle, a tak i své vysněné hračky. Opět se zde promítá vliv vnějších a vnitřních podnětů. V tomto případě je dítě evidentně povzbuzováno vnějším podnětem – hračkou – a ta v něm vzbuzuje motiv k učební činnosti. Potřeba poznání je tedy stimulována pouze pro získání hračky, nikoliv pro poznání samé. Na tomto příkladě je velmi patrné, jak je důležité, aby vnější motivace postupně přecházela v motivaci vnitřní.

To, jak je odměna a trest či pochvala a pokárání prezentována, může zásadně ovlivnit žákovo očekávání do budoucna, jeho rozhodování o dalším chování a hraje také významnou roli při utváření jeho sebevědomí.

Užití odměn a trestů je smysluplné a účelné pouze v tom případě, kdy odměna směřuje jedince k opakování takového jednání, které ji přivodilo, trest jej naopak vede k hledání jiného, pokud možno lepšího, řešení situace.

Ve školním prostředí je nejběžnějším způsobem odměny pro žáka učitelova pochvala. Aby tato pochvala měla požadovaný efekt, tedy motivaci jedince k opakování jednání, musí

---

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 30.

být splněno několik základních pravidel. Velmi důležité je spojení pochvaly bezprostředně s činností, za kterou je projevována. V dítěti ještě přetrvává specifický pocit z vykonané činnosti a pochvala v tento okamžik působí nejvíce. Frekvence pochval by měla mít v optimálním případě klesavou tendenci. Při osvojování něčeho nového je třeba chválit každý dílčí pokrok a s postupem času frekvenci tohoto chválení snižovat vzhledem k možnému ohrožení efektivity takové pochvaly. Pochvala nesmí zevšednit. Potom nemá pro žáka takovou hodnotu a neplní ani svůj účel. Na stejném principu funguje i práce s intenzitou pochvaly.

Smyslem trestu je dát dítěti najevo, že jeho chování neodpovídá požadavkům, které na něj byly kladeny. Funkcí trestu je zabránění opakování nežádoucího chování dítěte. Pokud trest tuto funkci neplní, je trestání bezvýznamné a nesmyslné. Aby účinek trestu byl v souladu s jeho funkcí, je třeba dodržovat několik zásad. Dítěti musí být zcela jasné, za jakých podmínek bude potrestáno, tedy „co smí, a co ne“. V tomto směru hraje velmi významnou roli důslednost ze strany rodičů i učitelů, kterou je třeba dodržovat. Dítě by také vždy mělo vědět „za co“ přichází trest, čím se provinilo. Intenzita trestu by měla odpovídat míře nevhodného chování. Učitel by měl být důsledný i v „rozdělování“ trestů – neměl by žáky, kteří se provinili stejným přestupkem, trestat různě.

Volba způsobu trestu může ovlivnit postoje žáka. Psychické tresty vystavují dítě větší zátěži než tresty fyzické. Chladné chování ze strany rodičů může dítě velmi negativně prožívat. Fyzické tresty v neúměrném podání mohou zvyšovat agresivitu dítěte. Další formou trestu je trestání prací, kterou používá řada učitelů. Velkou nevýhodou tohoto typu trestu je, že si žák utváří negativní vztah k práci, která je za trest ukládána.

Je proto vždy důležité nejen volit odměnu či trest „ve správný čas na správném místě“, ale také ve správné míře a četnosti.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je uvedena vysvětlením podstaty akčního výzkumu a jeho historií. Další podkapitoly se již věnují samotné realizaci akčního výzkumu – jeho organizaci, průběhu, zpracování získaných dat, vytváření závěrů.

Cílem akčního výzkumu bylo zmapovat aktuální stav vlastní výuky z hlediska motivovanosti žáků a najít na základě analýzy reflexe výuky od žáků východiska, dle kterých by bylo možno výuku zkvalitnit.

Akční výzkum se tedy vzhledem ke své podstatě stal nosnou metodou pro dosažení takového cíle, neboť jde o výzkum namířený potřebám právě jedné pozorované skupiny, klade si za cíl získat konkrétních poznatků a očekává, že se praxe na základě zjištěných informací změní k lepšímu.

### 2. AKČNÍ VÝZKUM

*„Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.“* (Elliott 1981, podle Janík, 2002)<sup>1</sup>

Akční výzkum je praktický výzkum organizovaný v rámci vlastní pedagogické činnosti, jehož cílem je uplatnění seberefektivní kompetence. Jde o zamyšlení se nad vlastní pedagogickou činností a dosažení patřičných změn v této činnosti. Jde nejen o uplatnění a rozvoj seberefektivní kompetence, ale i o propojení s kompetencí výzkumnou.

Akční výzkum tedy provádí pedagog sám, ve svých hodinách a se svými žáky. Jde o jakýsi proces autoregulace, zpětné vazby či pohlédnutí sama na sebe.

Na začátku stojí vždy důvod, nějaký zcela konkrétní „problém“ či otázka – Je můj výklad srozumitelný? Vzbuzuji v žácích zájem o danou problematiku? Dávám žákům dostatečný prostor pro jejich vlastní vyjádření?

---

<sup>1</sup> Janík, T.: *Akční výzkum jako cesta k nabývání seberefektivní kompetence*. In Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2002, 1. vydání, s. 113.



Dalším krokem je zkoumání vlastní činnosti různými metodami získávání a shromažďování dat, kterými mohou být pedagogický deník, pozorování, audionahrávky s transkripcí, videonahrávky, rozhovor či dětské práce, testy aj.

Výsledkem má být určitý nápad, inovace, zlepšení situace, což je podnětem pro další akci.

Z toho, jak byl akční výzkum nastíněn, jasně vyplývá, že subjektivní charakter tohoto výzkumu patří k věci. Nejedná se o žádný „reprezentativní“ vzorek, v němž by byla podchycena většina možných okolností, ale o konkrétní třídu, konkrétní žáky. Je zjevné, že výsledek je tedy náležitý právě pro skupinu, se kterou bylo pracováno. „*Dopad tedy není na profesní skupinu, ale na konkrétního učitele.*“<sup>1</sup> V tomto bodě tkví hlavní přínos akčního výzkumu, neboť se očekává zvětšení vlivu výzkumu. Nestojí tu výzkum a opodál praxe, ale praxe je zde podmínkou výzkumu a jde s výzkumem ruku v ruce. Dochází k přenášení výsledků přímo do praxe s prakticky okamžitým nástupem změn. Podílí se na něm ti, kterých se nejvíce týká.

V následující tabulce, kde jsou znázorněny rozdíly mezi výzkumem „klasickým“ a akčním, můžeme pozorovat jistou uvolněnost, flexibilitu a variabilitu, kterou akční výzkum umožňuje. Ten, kdo zkoumá, v našem případě učitel, ho může šít na míru sobě i svým žákům a pokud zjistí, že ve výzkumu je něco nevyhovujícího, může to kdykoliv změnit či upravit. Akční výzkum je ve své podstatě namířen vstříc potřebám učitele, nežije si vlastním životem, ale je zde pro nás. Chybovat a s výsledky nespokojený může být pouze ten, kdo plně nevyužije možnosti, jakými akční výzkum disponuje.

---

<sup>1</sup> Janík, T.: *Akční výzkum jako cesta k nabývání sebereflektivní kompetence*. In Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2002, 1. vydání, s. 115.

**Tabulka č. 2: Rozdíly mezi „klasickým“ a akčním výzkumem<sup>1</sup>**

<b>„KLASICKÝ“ VÝZKUM</b>	<b>AKČNÍ VÝZKUM</b>
<b>CÍLE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• získávání objektivních poznatků</li> <li>• výzkumník se chce něco dozvědět</li> <li>• učitelé, žáci jsou „zkoumání“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• získávání konkrétních poznatků v praxi s cílem změnit ji k lepšímu</li> <li>• učitel se chce něco dozvědět</li> <li>• učitel zkoumá</li> </ul>
<b>VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• odvozeny z výzkumných záměrů (na základě studia odborné literatury)</li> <li>• v průběhu výzkumu je nelze měnit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyplynou z potřeb učitele</li> <li>• mohou se v průběhu výzkumu měnit</li> </ul>
<b>DESIGN (PLÁN) VÝZKUMU</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• stanoven před začátkem výzkumu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyvíjí se, může být v průběhu měněn</li> </ul>
<b>VÝZKUMNÝ VZOREK</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reprezentativní</li> <li>• po výběru zůstává stejný</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nerepresentativní</li> <li>• může být kdykoliv změněn</li> </ul>
<b>SBĚR DAT</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• strategie sběru dat je stanovena před začátkem výzkumu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• probíhá nedogmaticky</li> <li>• metody sběru dat mohou být kdykoliv změněny</li> </ul>
<b>METODY VYHODNOCOVÁNÍ DAT</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• statistické metody</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analýza dat</li> </ul>
<b>JAZYK</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• jazyk vědy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jazyk učitelů</li> </ul>
<b>VÝSLEDKY</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• často jsou k dispozici teprve s delším časovým odstupem</li> <li>• jsou zobecněné a objektivní</li> <li>• „majiteli“ poznatků jsou výzkumníci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jsou bezprostředně k dispozici</li> <li>• jsou platné „teď a tady“</li> <li>• jsou subjektivní</li> <li>• „majiteli“ poznatků jsou učitelé</li> </ul>
<b>DOPAD</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• je možné zpětně působit na jednání učitelů jako profesní skupiny</li> <li>• vnější zkušenosti</li> <li>• snaha ovlivnit jednání učitele zevnějšku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele</li> <li>• vlastní zkušenosti</li> <li>• jednání je autonomní</li> </ul>

<sup>1</sup> Janík, T.: *Akční výzkum jako nástroj k zkvalitňování pedagogické praxe. In: Cesty pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2004, s. 54.

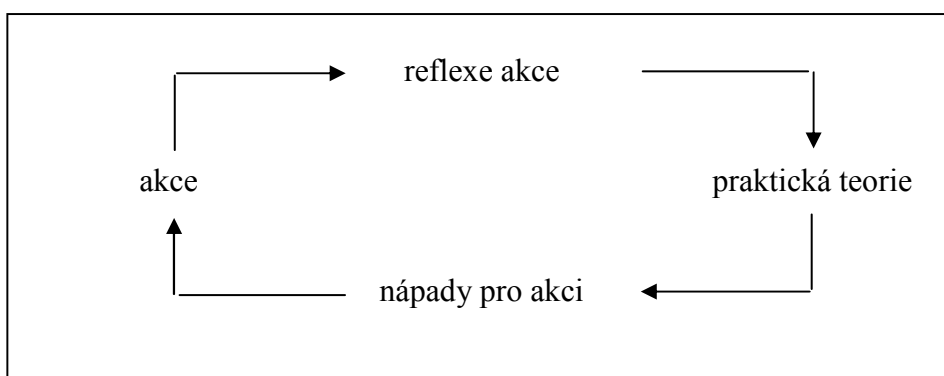
Určitým shrnutím se pak stávají tři zásady, které byly pro akční výzkum formulovány:

- 1) „Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.
- 2) Témata zkoumání jsou vztahena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat při tom coby „kritická věda“ na stávající společenské problémy.
- 3) Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce.“<sup>1</sup>

## 2.1 Historie akčního výzkumu

Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin, který působil ve 30. letech 20. století, na něj v 60. a 70. letech navázal Lawrence Stenhouse z Anglie. Stenhouse pojímal akční výzkum jako „nástroj inovace školy, která je možná pouze tehdy, jestliže se učitelé chopí role objevovatelů a výzkumníků.“<sup>2</sup> Spolupracovníkem Stenhouse byl John Elliott, který jako první použil termín „action research“ pro práci s učiteli. Z Anglie byla pro akční výzkum cesta do kontinentální Evropy nedaleká. John Elliott vytvořil schéma, které vystihuje podstatu akčního výzkumu.

Tabulka č. 3: Fáze akčního výzkumu (Elliott, 1981)<sup>3</sup>



<sup>1</sup> Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008, 2. vydání, s. 136.

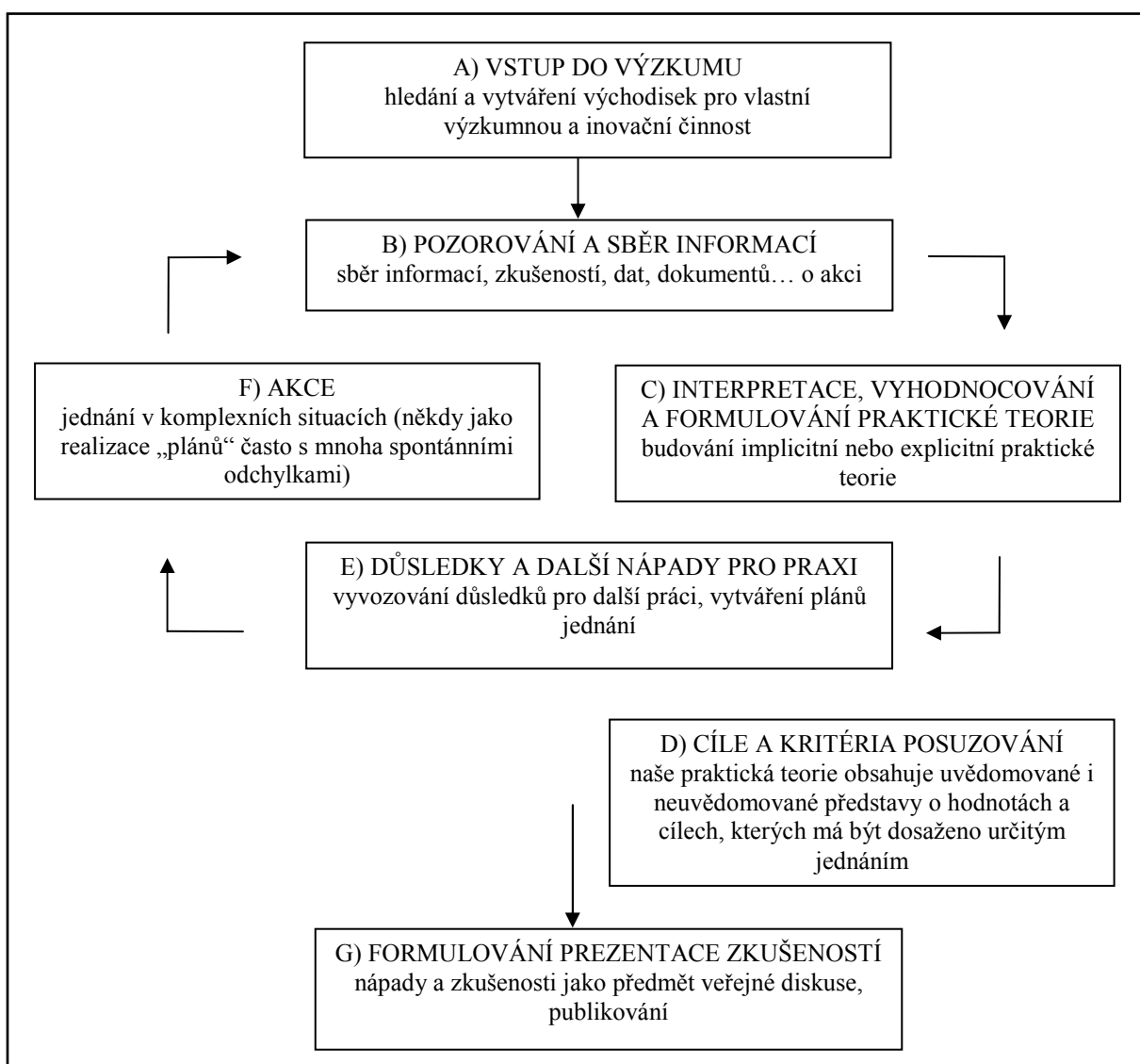
<sup>2</sup> Janík, T.: *Akční výzkum jako nástroj k zkvalitňování pedagogické praxe*. In: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 57.

<sup>3</sup> Janík, T.: *Akční výzkum jako cesta k nabývání sebereflektivní kompetence*. In: *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2002, 1. vydání, s. 114.

„Akční výzkum vždy vychází z akce – ta je reflektována – na základě reflexe je vytvořena (formulována) praktická teorie – z té jsou odvozeny nápady pro akci – ty jsou uskutečněny opět v akci. Dochází tak k cyklu akce a reflexe, který praxi rozvíjí, zlepšuje, inovuje.“<sup>1</sup>

H. Altrichter a P. Posch v 90. letech rozšířili Elliottovo schéma o popis typických fází, které výzkum provázejí. Tyto fáze přehledně prezentuje Tabulka č. 4.

**Tabulka č. 4: Fáze akčního výzkumu (adaptace dle Altrichtera a Posche)<sup>2</sup>**



<sup>1</sup> Janík, T.: *Akční výzkum jako cesta k nabývání sebereflektivní kompetence*. In Profesionální růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2002, 1. vydání, s. 114.

<sup>2</sup> Janík, T.: *Akční výzkum jako nástroj k zkvalitňování pedagogické praxe*. In: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 58.

Toto schéma nám ukazuje, že akční výzkum začíná hledáním východisek výzkumu (A), v této chvíli si výzkumník ujasňuje, co chce zkoumat. Následuje fáze pozorování a sběru dat (B). Na základě vyhodnocení sebraných dat vytvoří výzkumník praktickou teorii (C). V této chvíli vstupují do výzkumu naše představy a očekávání (D). V další fázi se výzkumník snaží vyvodit důsledky pro další práci, vytvořit určité plány jednání (E), které následně realizuje (F). Pokud výzkumník chce, může poznatky předat dál a to v různých podobách (G).

## **2.2 Vlastní akční výzkum**

Na začátku akčního výzkumu vždy stojí otázka či problém. Na začátku mého výzkumu stojí otázka, jak mohou na motivaci k učení působit organizační formy a metody vyučování. Cílem výzkumu bylo tedy porovnat různé organizační formy a metody vyučování ve vlastní výuce v jedné konkrétní třídě s přihlédnutím na jejich vliv na motivaci k učení a na základě tohoto porovnání dospět k závěru, který z těchto typů vyučování je pro danou třídu více či méně přínosný a jak je třeba jednotlivé typy výuky upravit tak, aby se staly přínosnějšími.

### **2.2.1 Organizace výzkumu**

Výzkum probíhal mezi 20. březnem a 3. červnem 2009 v 6. třídě, kde učím český jazyk a dějepis, s těmito žáky tedy pracuji 7 hodin týdně od září 2008. Ve třídě je 22 žáků, 10 chlapců a 12 dívek, třídní klima je velice dobré, v porovnání s paralelními třídami jsou i emočně velmi inteligentní. Výuka probíhá v příznivé motivačně emocionální atmosféře.

Pro svoje pozorování jsem připravila 6 hodin odlišných z hlediska organizačních forem či metod vyučování:

1. hodina - samostatná práce žáků
2. hodina - kooperativní vyučování
3. hodina - exkurze
4. hodina - skupinové vyučování
5. hodina - frontální vyučování
6. hodina - hra

Tyto hodiny charakterizují výuku komplexně tak, jak běžně probíhá. Není mezi nimi žádná, se kterou by se žáci setkali poprvé, což eliminuje případ, kdy by je výuka zaujala pouze svou novostí, tím, že ji ještě nikdy nezažili. Cílem totiž není ujistit se, že co je nové, většinou žáky zaujme, ale najít ve svém postupu tu metodu, kterou osobně používám a která současně žákům „vyhovuje“, nebo lépe – která je pro žáky více přínosná ať už z pohledu znalostí či osobnostního rozvoje.

V závěru každé z těchto hodin jsem žákům rozdala složku, která se skládala ze šesti listů (každý pro jednu hodinu) s nedokončenými větami a jednou otázkou, které měli žáci doplnit a zodpovědět tak, aby co nejpřesněji vystihovaly jejich pocity a dojmy z hodiny (viz Příloha č. 1: První list složky). Svou složku si žáci označili tak, aby si ji příště poznali a aby byl současně zachován anonymní charakter věci, tím mohli žáci získat pocit větší uvolněnosti. Anonymní charakter byl do jisté míry pouze formální, protože šlo o žáky mně známé a jejich písmo v převážné většině mně též známé.

Byly použity tyto nedokončené věty:

*Dnes jsem se naučil/a* – cílem takto položené otázky bylo zjistit, jak budou žáci informace získané ve vyučovací hodině prezentovat, jak je dokáží zformulovat, co upřednostní.

*Práce mi připadala* – subjektivní zhodnocení činnosti žákem; je zde nabídnut velký prostor pro široké spektrum odpovědí.

*Není mi jasné* – doplňující otázka k *Dnes jsem se naučil/a*, pro učitele nese důležitou informaci o tom, čemu žák nepochopil, současně je žák nucen zproblematizovat si téma a vyzkoušet si, zda dokáže na vše (relativně) odpovědět. Tato otázka také nabízí možnost pro vyjádření pochybností, otázek či nevědomostí, které žák z různých důvodů nechce vyslovit nahlas. Pro učitele je pak výzvou, jak se k těmto informacím postaví, je zcela na místě se k těmto „nejasnostem“ v příští hodině vrátit. Učitel také získá přehled o tom, čemu by při výkladu měl věnovat zvýšenou pozornost.

*Cítil/a jsem se* – otázka, která mapuje subjektivní pocity žáků, lze vyvodit, při čem se cítí dobře, nebo naopak co je třeba nějakým způsobem stresuje.

*Zaujalo mě* – pro učitele velmi nosné, může ukázat, co žáky nejvíce zajímá, co by mohl pedagog příště rozšířit; jakých detailů si žáci všímají. Může, ale nemusí, mít pozitivní charakter.

*Libilo se mi* – zdánlivě totožné s předchozí otázkou, odpověď má ale narozdíl od předchozí otázky nutně pozitivní charakter.

*Nelibilo se mi* – prostor pro vyjádření obecných skutečností i osobních kolizí.

*Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojila?* – odpovědi na tuto otázku měly zmapovat, zda je u těchto žáků patrný nějaký posun od orientace krátkodobé<sup>1</sup> k orientaci perspektivní<sup>2</sup>. Tento posun je „jednou z klíčových motivačních sil rozvoje osobnosti dítěte, zaměřující a energizující jeho činnost ve prospěch dlouhodobých cílů.“<sup>3</sup>

Otázky byly vybrány tak, aby se v odpovědích mohlo projevit i subjektivní hodnocení hodin. Zároveň byli žáci vedeni k tomu, aby se učili formulovat svůj postoj, zamýšleli se nad svými pocity, ale i nad tím, jak by mohli využít to, co si právě osvojili. Neopomenutelná je zde funkce zpětné vazby.

Po tomto bloku šesti hodin žáci obdrželi ještě dotazník, ve kterém měli tyto hodiny podle určitých kritérií seřadit (viz Příloha č. 2: Dotazník). Záměrně byly jednotlivé hodiny „pojmenovány“ tak, aby žákům bylo zřejmé, jaký typ vyučování se míní a současně tak, aby byly jednotlivé typy vyučování zobecněny a žáci se neřídili pouze jednou konkrétní hodinou.

Typy vyučování uvedené v dotazníku:

Tomu odpovídá:

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| - výklad + procvičování                        | = frontální vyučování    |
| - práce ve skupinách (báje, balady, cestopisy) | = skupinové vyučování    |
| - vědomostní soutěže skupin (jazyková poradna) | = kooperativní vyučování |
| - moje samostatná práce (hrábě, Jožin z bažin) | = samostatná práce žáků  |
| - opakování hrou                               | = hra                    |
| - výlet, exkurze                               | = exkurze                |

<sup>1</sup> Krátkodobá orientace se projevuje zaměřením jedince klást si převážně krátkodobé cíle.

<sup>2</sup> Perspektivní orientace se projevuje zaměřením jedince klást si převážně dlouhodobé cíle a usilovat o jejich dosažení.

<sup>3</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 92.

Prvním z kritérií, dle kterých měli žáci hodiny řadit, byla oblíbenost - seřadit hodiny od nejoblíbenější po nejméně oblíbenou. Ve druhé části měli žáci vybrat tři hodiny, ve kterých se nejvíce zapojují, a určit jejich pořadí. Ve třetí části měli žáci vybrat tři hodiny, ve kterých podle svého soudu získávají nejvíce nových znalostí, zkušeností a dovedností, a určit jejich pořadí.

### **2.2.2 Průběh výzkumu**

Po první vyučovací hodině jsem žákům vysvětlila, co je to zpětná vazba a požádala je o doplnění nedokončených vět, zároveň jsem jim sdělila, že se jedná o výzkum, jehož cílem je zjistit, jaký způsob výuky je pro tuto třídu z mnoha hledisek ten nejvhodnější. Myslím, že tato informace mohla žáky povzbudit k upřímnějším odpovědím. Vybídla jsem je k širokým odpovědím a názorové uvolněnosti. Celá složka měla a vyvolala dojem, že se nejedná o nárazovou akci, ale dlouhodobější činnost.

První hodina proběhla 20. března 2009, druhá 25. března 2009, třetí 28. března 2009, čtvrtá 2. dubna 2009, pátá 27. května 2009 a šestá 3. června 2009. Časové rozmezí mezi čtvrtou a pátou hodinou jsem záměrně, byť neplánovaně, prodloužila, vzhledem k „únavě“ patrné při hodnocení čtvrté hodiny.

Celkově byl výzkum velice dobře přijat, někteří žáci projevovali zájem svými doplňujícími otázkami. Úkoly v závěrečném dotazníku byly všemi dobře pochopeny, všichni vyplnili bez obtíží.

Následující podkapitoly jsou členěny a pojmenovány podle fází akčního výzkumu dle Elliotta (1981).

#### **2.2.2.1 Akce**

První vyučovací hodina byla zaměřena na *samostatnou práci žáků*. Realizace proběhla v hodině českého jazyka při komunikační a slohové výchově, tématem hodiny byl popis osoby.



Cílem vyučovací hodiny bylo napsat popis osoby s uplatněním pravidel týkajících se vytváření popisu osoby probraných v předchozích hodinách, ocenit kreativitu ostatních, uvést klady a zápory práce své i ostatních. V předchozích hodinách se žáci seznámili s různými druhy popisu, každý typ zkoušeli cvičně psát, naposledy se věnovali teoretické přípravě k tvorbě popisu osoby.

Na začátku vyučovací hodiny byla žákům přehrána píseň *Jožin z bažin* Ivana Mládka. Po poslechu písně bylo žákům objasněno zadání, totiž vytvořit popis hledané osoby – *Jožina z bažin* – v podobě vývěsního plakátu A4, kde neměla chybět odměna za dopadení, kontakt a samozřejmě náležitý popis hledané osoby. Následoval opětovný poslech písně, žáci měli také k dispozici zpěvníky s textem písně.

Po dokončení samostatné práce následovala prezentace prací, včetně komentáře a hodnocení spolužáků. Při každém hodnocení vždy hledáme klady a zápory, co by se dalo vyzdvihnout, čeho se mají žáci příště vyvarovat. Přihlížím k osobnosti žáka, jeho předchozím výkonům, jeho založení. Pokud žák práci věnoval náležité úsilí, mělo by hodnocení stát na pozitivním základu s doplněním možných vylepšení. Vždy se dá najít něco pozitivního, nelze nechávat tuto složku nevyváženou.

Hodina byla zpestřena závěrečným poslechem písně se zpěvem a tancem – postupně se zapojili všichni. Výuka byla zakončena vyvěšením plakátů na nástěnku včetně textu písně. Ukázka jedné práce viz Příloha č. 3: *Jožin z bažin*.

Druhá vyučovací hodina byla postavena na *kooperativním vyučování*. „*Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou sdílení, spolupráce, podpora.*“ (Kasíková 1998, podle Skalková, 1999)<sup>1</sup> „*Při kooperativním vyučování nejde o soutěžení mezi členy*

---

<sup>1</sup> Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 1. vydání, s. 211.

*skupiny, o získání maximálního zisku pro jedince na úkor ostatních, ale o vzájemné porozumění, ochotu ke spolupráci a vzájemné pomoci i dovednosti si vzájemně pomáhat.*“<sup>1</sup>

Realizace proběhla v hodině českého jazyka při mluvnici, tématem hodiny byly jazykové příručky. Cílem vyučovací hodiny bylo vybrat vhodnou jazykovou příručku pro splnění daného úkolu, aplikovat nalezená pravidla na konkrétní případy, interpretovat zjištěné informace další osobě písemnou formou.

Žáci se v nižších ročnících setkali s Pravidly českého pravopisu, při této hodině se měli blíže seznámit se Slovníkem spisovné češtiny a Stručnou mluvnicí českou. Hodina nebyla úvodní, o těchto příručkách již byla v hodinách českého jazyka řeč, v této hodině však šlo o praktické využití.

Žáci se rozdělili do čtyř skupin, které se staly jazykovými poradnami. Každý měl k dispozici Slovník spisovné češtiny i Stručnou mluvnici českou. Do každé jazykové poradny došly tři dopisy (viz Příloha č. 4: Dopisy do poradny), ve kterých se lidé dotazovali jazykové poradny na různé jazykové jevy. Dotazy byly vytvořeny s přihlédnutím k učivu pro 6. ročník. Úkolem jazykových poraden bylo vyřešit na základě poskytnutých příruček dané nesrovnalosti a adekvátně, v tomto případě písemně, na tyto dotazy odpovědět. Vzhledem k tomu, že v průběhu komunikační a slohové výchovy se žáci již setkali s dopisem osobním, úředním i emailem, bylo nutné, aby jejich písemná odpověď měla náležitou podobu. Ve chvíli, kdy měli odpověď napsanou, odevzdávali a na tabuli bylo zaznamenáváno, která skupina už na ten který dotaz odpověděla.

V závěru hodiny pak následovalo vyhodnocení nejúspěšnější jazykové poradny a samozřejmě rozřešení dotazů obsažených v dopisech. Společně jsme hodnotili, který úkol vyřešily všechny jazykové poradny, který jen jedna atd. Žáci také uváděli, jak si práci ve skupině rozdělili. Následovala reflexe toho, jaký mají význam jazykové příručky, co v nich můžeme najít, jak jsou členěny, po které kdy sáhnout atd.

---

<sup>1</sup> Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 1. vydání, s. 211.

Třetí vyučovací hodina proběhla mimo areál školy, jednalo se o *exkurzi*. „*Exkurze se používá s různými cíli: podporuje názornost vyučování, prohlubuje společenskovední, přírodovědné, technické či pracovní znalosti žáků, ukazuje praktický význam osvojovaných poznatků a jejich využití, navozuje vztah vyučování k praktickému životu, posiluje motivaci, zájem, předprofesionální orientaci žáků.*“<sup>1</sup>

Exkurze se uskutečnila v sobotu 28. března 2009, objektem zájmu se stalo keltské oppidum Závist ve Zbraslavi. Tato exkurze rozšiřovala téma probírané v dějepisu v 6. ročníku, které se týkalo Keltů. Cílem exkurze bylo doplnit základní informace získané v hodinách dějepisu podrobnějšími a konkrétnějšími, doplnit exkurzi vlastním referátem, dokázat najít potřebné informace, registrovat důležitost pomoci přírodě.

Samotné exkurzi předcházela přípravná fáze, ve které jsem se seznámila s místem exkurze, vybrala místa pro stanoviště s úkoly a pro odpočinek, vyhodnotila dostupnost MHD, připravila plakát pro děti a letáčky s informacemi pro rodiče (viz Příloha č. 5: Informace pro rodiče). Exkurze měla několik složek, jednou ze složek bylo prohloubení znalostí o Keltech, další složka byla ekologická a v neposlední řadě byla zastoupena složka sociální.

Žáci se rozdělili do dvou skupin, které mezi sebou soutěžily, skóre zachycoval počet skleněných kuliček v jednotlivých skupinách. Žáci také absolvovali přípravnou fázi, neboť si doma měli připravit krátký referát. Témata byla zadána napříč různými obory – historická, literární, přírodovědná.

Ekologická složka exkurze spočívala v tom, že každý tým dostal gumové rukavice a pytel na odpadky, který měli žáci po cestě plnit vším, co do přírody nepatří (samozřejmě předcházelo poučení o bezpečnosti). Cestou k centru oppida žáci četli referáty, dostávali různé zábavné úkoly. V samotném jádru oppida je čekal přímo terénní výzkum, kde s pomocí informačních tabulí plnili zadané úkoly (viz Příloha č. 6: Úkoly pro skupiny).

Na posledním stanovišti pod oppidem došlo k závěrečnému vyhodnocení ekologické soutěže i soutěže skupin. Žáci byli odměněni diplomy a medailemi ze sušenek. Následovala

---

<sup>1</sup> Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 1. vydání, s. 216.

fáze zhodnocení, ve třídě pak žáci vyhotovili nástěnku s fotografiemi a napsali krátký článek na webovou stránku školy.

Čtvrtou vyučovací hodinou bylo *skupinové vyučování*, které „umožňuje vytvářet interaktivní situace a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků. To znamená, že učitel už nemyslí pouze v kategorii dvojice učitel – žák. Myslí sociálněpsychologicky a sociálněpedagogicky, tj. uvědomuje si z těchto hledisek nové dimenze vyučovacího procesu a vyvozuje z toho důsledky i pro svou činnost. Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupinky žáků (3 až 5 členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.“<sup>1</sup>

Realizace proběhla v hodině českého jazyka při literární výchově, tématem byly cestopisy. Cílem hodiny bylo vybrat z textu ilustrativní pasáže cestopisu podle zadání, uspořádat informace podle důležitosti, vysvětlit za pomoci slovníků slova, kterým žáci neporozumějí, prezentovat svou práci, uvést klady a zápory práce své i ostatních.

Žáci se rozdělili do šesti skupin a sestavili lavice tak, aby mohli nerušeně společně pracovat. Každá skupina dostala „průvodní dopis“ s detailním popisem práce, úkoly, očekávanými výstupy. Spolu s tímto dopisem pak každá skupina obdržela jeden z cestopisů Karla Čapka – Výlet do Španěl, Anglické listy a Obrázky z Holandska – a příslušný počet kopií textu tak, aby každý mohl pracovat se svým textem.

Výstupem byla výtvarně zpracovaná čtvrtka A3, na které žáci odpověděli na zadané otázky dle textu, svoji práci doplnili ilustracemi Karla Čapka i vlastními. V závěru hodiny pak svou práci prezentovali ostatním. Následovalo opět hodnocení, nejprve skupinou samotnou – jak si rozdělili úkoly, jak se jim společně pracovalo, potom hodnocení ostatními skupinami.

Pátou vyučovací hodinu tvořilo *frontální vyučování*. Realizace proběhla v hodině českého jazyka při mluvnici, tématem hodiny byla větná melodie.

---

<sup>1</sup> Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 1. vydání, s. 208.

Cílem vyučovací hodiny bylo rozlišit melodii vět oznamovacích, tázacích a rozkazovacích a aplikovat získané informace v praxi.

Na začátku hodiny byly žákům nakresleny na tabuli tři křivky, vedle toho byly tyto pojmy – oznamovací, rozkazovací, tázací. Ke každému druhu věty jsme společně vymysleli příkladnou větu. Žákům bylo sděleno, že každá křivka vyjadřuje melodii věty, jejich úkolem bylo správně přiřadit větu ke křivce. Po tomto úvodním „zasvěcení“ do problematiky byla žákům vyložena teorie k melodii věty, žáci nahlíželi do učebnice, vypsali si z učebnice některé poznámky. Po této přípravě následovala cvičení z učebnice založená především na adekvátním přednesu. Žáci měli například vyslovovat totožnou větu s melodickými rozdíly. V závěru hodiny nechybělo zadání domácí úlohy.

Šestá vyučovací hodina byla zaměřena na *hru*. Realizace proběhla v hodině českého jazyka při mluvnici a jednalo se o opakování na kontrolní srovnávací práci.

Zdánlivě běžné v podstatě písemné opakování bylo obohaceno hrou na safari. V úvodu hodiny vytvořilo ticho to správné napětí plné očekávání, na katedře stála jen taška s netušeným obsahem. Při rozdávání pracovních listů (viz Příloha č. 7: Pracovní list) jsem začala navozovat dobrodružnou atmosféru: „Vaše lavice se stává velkým autem, než rozdám papíry, pokuste se nastartovat, není to lehké, neslyším zatím žádné motory...už nám to vrčí, spolu se sousedem se řítíte krajinou, rozhlížíte se po safari, která zvířata uvidíte?“

Žáci postupně vyplňovali úlohy v pracovních listech a průběžně jsme je kontrolovali a hodnotili. Po každém vyhodnocení jsem z tašky vytáhla jedno plastové zvíře: „Kdo měl úkol správně, má ...“ Na konci hodiny jsme si pověděli, kdo získal která zvířata a zároveň, co je třeba do kontrolní práce dohnat.

#### **2.2.2.2 Reflexe akce**

V následujících tabulkách jsou uvedeny dovětky žáků k nedokončeným větám z dotazníku. Odpovědi byly vybrány tak, aby plně pokryly všechny vyjádřené názory. Ty, které se nejvíce opakovaly, jsou opatřeny poznámkou závorce.

**Tabulka č. 5: Přehled odpovědí z 1. hodiny – samostatná práce žáků – Jožin z bažin**

Dnes jsem se naučil/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jak správně popisovat osobu (nejčtenější odpověď)</li> <li>- popisovat tak, aby tam pořád nebylo MÁ, JE, JSOU</li> <li>- jak seřadit informace v popisu a že mám používat přídavná jména</li> <li>- hodnotit práci ostatních</li> </ul>
Práce mi připadala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zábavná (nejčtenější odpověď), jak jsme chodili kolem lavic a poslouchali Jožina z bažin</li> <li>- výborná, hrozně mě to bavilo</li> <li>- zábavná, ale bylo těžké každého hodnotit</li> <li>- zajímavá</li> <li>- důležitá do života</li> </ul>
Není mi jasné	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vše mi je jasné (nejčtenější odpověď)</li> <li>- proč jsme popisovali Jožina z bažin</li> <li>- co je to interpol</li> </ul>
Cítil/a jsem se	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dobře, ale trochu jsem se styděla</li> <li>- když jsem četl svůj referát, tak dost trapně</li> <li>- skvěle, naučila jsem se zase něco nového</li> <li>- divně, nevěděla jsem, co mám říci při čtení ostatních prací</li> <li>- dobře, viděla jsem, co napadá spolužáky</li> <li>- příjemně, byla tady dobrá atmosféra</li> <li>- dobře, ale když jsem měl číst svůj popis, tak jsem byl hodně nervózní</li> </ul>
Zaujalo mě	<ul style="list-style-type: none"> <li>- některé práce</li> <li>- že to měl každý jinak</li> <li>- jak si spolužáci představují Jožina</li> <li>- že byl každý popis něčím zajímavý</li> <li>- jak jsme chodili po třídě a drželi se za ruce</li> <li>- nápady ostatních</li> </ul>
Líbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hodina celkově, byla jiná než ostatní</li> <li>- jak jsme na začátku poslouchali Jožina</li> <li>- jak jsme chodili kolem lavic</li> <li>- že jsme mohli tancovat a že budeme mít novou nástěnku</li> <li>- jak se navzájem umíme poslouchat</li> <li>- akčnost hodiny</li> </ul>
Nelíbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nic (nejčtenější odpověď)</li> <li>- reakce některých dětí</li> <li>- jak to někteří četli</li> <li>- celkem nic, jenom ta písnička</li> <li>- že jsme to museli číst</li> </ul>
Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- až budu někoho nebo něco popisovat a rozvíjí to mou slovní zásobu</li> <li>- třeba při budoucím zaměstnání</li> <li>- při dalších referátech</li> <li>- kdyby se někdo ztratil, vím, jak napsat plakát</li> <li>- v dalším popisu nebudu tolik opakovat MÁ</li> <li>- získat přehled</li> </ul>

Hodnocení první vyučovací hodiny ukázalo, že žáci kromě nejzjevnějšího cíle hodiny, tedy tvorby popisu osoby, dokázali také najít a pojmenovat jiné nebo dílčí cíle, které byly s touto výukou spjaty, ale netvořily ústřední část, např. hodnotit práci ostatních.

Z hlediska hodnocení práce samotné se velmi kladně projevila neotřelost, neobvyklost a rozmanitost činností. Žáci velice kladně hodnotili „pohybovou část“, která nezabrala ani pět minut a přinesla takové ovoce. Ukazuje se, že určité odreagování nejen osvěží ducha, ale také dokáže v pravém čase na správném místě tmelit kolektiv.

Ve větě „není mi jasné“ drtivou většinou převažoval dovětek „vše je mi jasné“, ale jeden žák však uvedl „proč jsme popisovali Jožina z bažin“. Dvakrát se objevila odpověď „co je to interpol“, zde je zřejmé, že jsem tuto situaci nepředjala a je to pro mě impulzem důsledněji ověřovat hned na místě, zda všichni porozuměli – on by se určitě našel někdo, kdo by to rád vysvětlil. Nelze počítat s tím, že se žák, který některému slovu nerozumí, přihlásí a doptá se.

Hodnocení vyjádření pocitů potvrzuje vnímání příjemné atmosféry v rámci celé hodiny ze strany žáků, zároveň však u některých byl z odpovědí patrný určitý ostych, v některých případech ryze nepříjemné pocity – stud, trapnost a nervozita v momentě, kdy byla pozornost soustředěna jen na ně a na jejich výkon. Tento fakt je zejména přirozeným projevem dospívajících, lze na těchto pocitech pracovat, ale ve chvíli, kdy pracovní atmosféra je příjemná a tyto negativní pocity odezní s dočtením posledního písmenka, je pouze zapotřebí těmto pocitům čelit. Toto lze usuzovat ze skutečnosti, že ti, kteří popisovali nepříjemné pocity, je vztahovali pouze na moment vlastního přednesu a hodinu celkově hodnotili kladně.

U některých žáků byla znát určitá kritičnost vůči spolužákům – k „nelíbilo se mi“ dopsali „jak to někteří četli“.

Některé odpovědi na poslední otázku, tedy „Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?“, ukázaly na přítomnost dlouhodobějších cílů u několika dětí, dokládají to tyto odpovědi: „třeba při budoucím zaměstnání“, „rozvíjí to mou slovní zásobu“ či „získat přehled.“

**Tabulka č. 6: Přehled odpovědí z 2. hodiny - kooperativní vyučování – jazykové poradny**

Dnes jsem se naučil/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hledat v Pravidlech českého pravopisu a ve Stručné mluvnici české (nejčtenější odpověď)</li> <li>- jak hledat ve slovníku a zopakovala jsem si, jak se píše dopis</li> <li>- stupňovat přídavná jména, která ještě neumím</li> </ul>
Práce mi připadala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- docela zábavná</li> <li>- ne moc lehká, ale ani těžká, podle toho, co jsem hledala</li> <li>- tak trochu náročná</li> <li>- velmi pěkná, protože jsme si hodně zahráli</li> <li>- napínavá a zajímavá</li> <li>- důležitá</li> </ul>
Není mi jasné	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jak hledat v knize Stručná mluvnice česká</li> <li>- proč je tolik různých knih o češtině</li> <li>- je mi vše jasné (nejčtenější odpověď)</li> </ul>
Cítil/a jsem se	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poraženě, protože jsme měli jedno špatně</li> <li>- bavilo mě to</li> <li>- dobře v kolektivu</li> </ul>
Zaujalo mě	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jak jsme dostali dopisy poštou</li> <li>- že to bylo jako soutěž</li> <li>- že jsme byli jako poradna</li> <li>- jak se všichni hodně moc snažili</li> <li>- jak jsme spolupracovali</li> <li>- jména těch, co nám psali a ptali se nás na otázky</li> <li>- jak je těžké pracovat v poradně</li> <li>- co se dá všechno vyhledat v knížkách</li> </ul>
Líbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- že to bylo v obálce a jak jsme si mohli vymyslet jména těch skupin</li> <li>- že to bylo napsané krátce a ne dlouze</li> <li>- pracovat ve skupině (nejčtenější odpověď), že se můžu s někým poradit</li> <li>- jak jsme pracovali</li> <li>- jak bylo všechno udělané a připravené</li> <li>- že si můžeme pomáhat</li> <li>- že jsme dostali bonbon</li> </ul>
Nelíbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- že jsme prohráli</li> <li>- nic</li> <li>- že tu byl hluk</li> <li>- že na to byla jen jedna hodina, proto jsme to nestihli</li> <li>- jak jsme se nemohli dohodnout</li> </ul>
Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- v domácích úkolech</li> <li>- to nevím</li> <li>- když bych si chtěla něco najít, tak si to najdu</li> <li>- v psaní dopisu, v hledání v knihách</li> <li>- až půjdu na vyšší školu</li> <li>- kdyby se mě někdo na něco zeptal a já to nevěděla, tak už bych věděla, kde to mám hledat</li> </ul>



Žáci v dovětku na otázku „Dnes jsem se naučil/a“ vystihli obě složky hodiny - práci se slovníky a psaní dopisu. Ke svým znalostem přidali nejen obecnou dovednost orientovat se v rámci možností žáků šesté třídy v jazykových příručkách, ale také řešení tří konkrétních problémů, na které byli dotazováni. Vzhledem k tomu, že jeden z dotazů obsahoval jazykový jev, který se vyskytuje v názvu jejich školy, vnímám i tuto skutečnost za velmi přínosnou.

Z komentářů k práci jako takové vyplývá, že žáci registrovali určitý stupeň obtížnosti v porovnání s ostatními činnostmi. Obtížnost plynula nikoliv z hlediska obsahového, ale spíše v ohledu na způsob plnění úkolů. Je totiž zřejmé, že plnění úkolů s ne zcela dořečeným a jasným postupem jejich řešení je obtížnější. Navíc šlo o velmi důležitou dovednost právě vzhledem k perspektivní orientaci, totiž dovednost vyhledat informace. V názorech se objevilo jedno velice pozoruhodné adjektivum – důležitá – je úžasné, když si žák uvědomí důležitost a význam svého počínání.

Nejvíce shodných odpovědí bylo v částech „zaujalo mě“ a „líbilo se mi“, žáci vítali práci ve skupinách, někteří psali širší odpovědi s vysvětlením, že si mohou vzájemně pomáhat a radit, potvrdili tak jeden z předpokladů takového vyučování.

Potvrzena byla má domněnka, že „na detailu opravdu záleží“, v hodnocení některých se objevilo jednak ocenění přípravy, jednak vyzdvihnutí oněch detailů – obálky, jména skupin, jména autorů dopisů...

Hodina byla skutečně rozvržena od první do poslední minuty, postřeh jednoho žáka „nelíbilo se mi, že na to byla jen jedna hodina, proto jsme to nestihli“ je proto zcela na místě.

Nejcennějším přínosem pro další využití osvojeného je určitě názor „kdyby se mě někdo na něco zeptal a já to nevěděla, tak už bych věděla, kde to mám hledat“. Pro učitele vyznívá pozitivně i naděje, že žák sáhne po příručce při nejasnostech při plnění domácích úkolů. Zmínka o „vyšší škole“ opět vykazuje jistý pohled do budoucnosti, byť ještě zcela neurčitý.

**Tabulka č. 7: Přehled odpovědí ze 3. hodiny – exkurze – keltské oppidum**

Dnes jsem se naučil/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jak se chovat v přírodě (nejčtenější odpověď)</li> <li>- poznat oppidum</li> <li>- týmovou práci</li> <li>- jak se žilo Keltům</li> <li>- třídít odpad</li> <li>- jak pracovat s informačními tabulemi</li> </ul>
Práce mi připadala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hezká, hlavně v tom, že jsme tu práci nedělali ve škole, ale v přírodě (nejčtenější odpověď)</li> <li>- dobrá, hravá, prostě úža</li> <li>- zajímavá, neobvyklá</li> <li>- smysluplná</li> </ul>
Není mi jasné	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nic (všichni)</li> </ul>
Cítil/a jsem se	<ul style="list-style-type: none"> <li>- skvěle, byla jsem se svými kamarády a rozhodně jsem se nenudila</li> <li>- dobře, protože to bylo pohodové, zábavné a vědomostní</li> <li>- výborně, protože tu byli výborní lidé</li> <li>- příjemně, protože jsme byli v jiném prostředí</li> <li>- úžasně, hry byly originální a neobvyklé</li> </ul>
Zaujalo mě	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plno informací o Keltech a to, že pravé oppidum zasypali</li> <li>- jak se dá hezky strávit den s kolektivem</li> <li>- výr velký</li> <li>- kolik je tu odpadků</li> <li>- vyhlídka, byl to nádherný výhled na město</li> <li>- medaile ze sušenky</li> </ul>
Líbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- že jsme se bavili, ale přitom jsme dělali něco prospěšného</li> <li>- hry, různé rituály, práce s lanem a předvádění zvířat</li> <li>- že jsme byli venku, v přírodě</li> <li>- vyhlídka</li> <li>- referáty</li> <li>- kopcovitý terén</li> <li>- všechno, houpačka na péru</li> <li>- oppidum</li> </ul>
Nelíbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- velký kopec a bezohlední lidé, kteří dělají nepořádek</li> <li>- nic</li> <li>- není nic, co by se mi nelíbilo, jen auta, odpad</li> <li>- že medaile nebyla ze zlata</li> </ul>
Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vím, jak uvázat uzel z lana</li> <li>- nebudu v lese odhazovat odpadky</li> <li>- třeba v hodině přírodopisu a dějepisu</li> <li>- třeba na střední škole</li> <li>- možná budu ekolog</li> <li>- v dalších ročnících školy a v životě</li> </ul>

Z přehledu je patrné, že nejvíce žáky oslovila ekologická složka exkurze. Po zadání úkolu, ve kterém měli žáci sbírat vše, co do přírody nepatří, se doslova rozutekli po celém areálu a zdálo se, že už je nic jiného nebude zajímat. I v závěru exkurze několika vytrvalcům nadšení vydrželo a bylo znát, že většinu žáků „objevy“ jistým způsobem zasáhly. V závěrečné diskusi nad „úlovky“ se všichni horlivě zapojovali a došli k závěru, že není malých a velkých odpadků, jsou zkrátka odpadky, které do přírody nepatří. Společně jsme v této diskusi také došli k závěru, že není podstatné určit vítěze, že smyslem našeho počínání nebyla soutěž, ale to počínání samotné.

U některých žáků docházelo k „procitnutí“ ve vztahu k informačním tabulím, zjistili, že je na nich řada zajímavých informací.

Další odpovědi ukázaly na cennost zkušeností nabytých i mimo areál školy. Změna prostředí je pro žáky velmi atraktivní, jejich zkušenosti najednou skutečně přerůstají zdi třídy i školy a oni mohou pochytit něco, co by je ve třídě nepotkalo.

Negativní pocity z výletu zahrnovaly pouze takové věci jako odpadky a velký kopec, což jsou faktory ve své podstatě neovlivnitelné, tudíž shledávám, že z organizačního hlediska bylo vše v pořádku.

Jeden ze žáků všechny své odpovědi vztahoval na ekologickou složku exkurze a v odpovědi na otázku „Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?“ uvedl, že možná bude ekolog. Tento moment je velmi důležitý, neboť *„perspektivní orientace se stává jedním ze silných motivačních zdrojů učební činnosti žáků, pokud je utvořena, zvláště v souvislosti s perspektivami týkajícími se budoucího povolání.“* (Leont'jev, 1966, podle Hrabal, 1984)<sup>1</sup>

Sledovala jsem předchozí odpovědi na tuto závěrečnou otázku u žáka, který odpověděl „třeba na střední škole“. Zjistila jsem, že podobnou odpověď napsal i v hodině předchozí a později i v hodině následující. Lze tedy předpokládat, že takový žák o své budoucnosti také přemýšlí, zatím však nemá zcela konkrétní představu.

---

<sup>1</sup> Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání, s. 84-85.

**Tabulka č. 8: Přehled odpovědí ze 4. hodiny – skupinová práce - cestopisy**

Dnes jsem se naučil/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- co je to cestopis</li> <li>- o Španělsku, Anglii a Nizozemí</li> <li>- poznal jsem, jaké názory měl Karel Čapek na ostatní země</li> <li>- jaký je rozdíl mezi cestopisem a průvodcem</li> <li>- jak vypsát jenom to nejdůležitější z textu</li> <li>- vyjádřit co se mi líbilo a nelíbilo</li> <li>- poslouchat</li> </ul>
Práce mi připadala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zábavná</li> <li>- docela dobrá, ale nebavilo mě celou dobu sedět na místě</li> <li>- ráda dělám referáty ve skupinách</li> </ul>
Není mi jasné	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nebyly mi jasné některé pojmy</li> <li>- jak mohl Karel Čapek napsat tolik cestopisů</li> <li>- proč tolik hodnotíme</li> <li>- nic (nejčtenější odpovědi)</li> </ul>
Cítil/a jsem se	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dobře, neměla jsem stres</li> <li>- příjemně</li> <li>- dobře, ale bylo mi trošku trapně, když jsem se zasekl při přednesu</li> <li>- spokojená</li> <li>- hrozně i výborně, podle toho, kdy to bylo</li> <li>- dobře, ale bylo by lepší udělat těch cestopisů víc, abychom byli třeba ve dvojicích</li> <li>- dobře, protože jsme pracovali ve skupině</li> <li>- stydlivě, když jsem to četl</li> </ul>
Zaujalo mě	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pojmy a přirovnání</li> <li>- jak to měli všichni něčím zajímavé</li> <li>- kolik toho Karel Čapek napsal</li> <li>- že Karel Čapek popisoval vše, co bylo v jeho silách</li> <li>- jak se i ti, kteří se jinak tolik nezapojují, v této práci hodně a dobře zapojili</li> <li>- jak to Tomáš bezvadně přednesl</li> <li>- reakce ostatních na to, co jsme vlastně vytvořili</li> </ul>
Líbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jak se každý zapojil</li> <li>- ilustrace</li> <li>- jak to ostatní skupiny měly zpracované</li> <li>- že jsme to mohli vybarvit a nalepit barevné papíry</li> <li>- jak jsme měli hodnotit i svůj projekt</li> <li>- jak jsme na tom pracovali všichni</li> </ul>
Nelíbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nic (nejčtenější odpověď)</li> <li>- že jsem třeba někomu nerozuměla, a tak jsem nevěděla, jestli se mi práce líbila</li> </ul>
Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na střední škole</li> <li>- vyhledávat v textu</li> <li>- když se mě někdo bude ptát na můj názor, abych si ho dokázala udržet a obhájit</li> <li>- nevím</li> </ul>

Odpovědi na první otázku byly velmi rozmanité, někteří žáci pojmenovali dílčí cíle, které můžeme z dlouhodobějšího hlediska chápat jako velmi cenné – „jak vypsát jenom to nejdůležitější z textu“, „vyjádřit co se mi nelíbilo“.

V hodnocení práce samotné byly opět často vyslovovány názory, ze kterých je patrné, že žáci kladně přijímají práci ve skupinách. Naproti tomu se jednou objevila technická připomínka, totiž „pracovat ve dvojicích“.

V části, kde žáci měli popsat, jak se cítili, se opět projevil stud a ostych, který cítí při vlastním přednesu „dobře, ale bylo mi trošku trapně, když jsem se zasekl při přednesu“, „hrozně i výborně, podle toho, kdy to bylo“, „stydlivě, když jsem to četl“.

Žáky zejména zaujala kreativita vlastní i druhých, oceňovali, že „to každý pojal jinak“ a že „to měli všichni něčím zajímavé“. Část odpovědí se věnovala hodnocení díla samotného Karla Čapka. Vzhledem k tomu, že v šestém ročníku se žáci v oblasti literatury seznamují pouze s jednotlivými žánry a nikoliv s chronologickým přehledem, výčtem autorů a děl, lze očekávat, že budou v budoucnosti ještě hodně překvapeni. Další silný moment spatřuji v těchto dvou odpovědích: „Zaujalo mě, jak se i ti, kteří se jinak tolik nezapojují, v této práci hodně a dobře zapojili.“ a „Zaujalo mě, jak to Tomáš bezvadně přednesl.“ Oba výroky se týkají zmíněného Tomáše, který byl na začátku školního roku tím „nesmyslně zvoleným outsiderem“. Seděl v poslední lavici, učení mu moc nešlo, ve čtení zadržoval, byl ze založení velice hodný, ale nestačil plně sledovat nejen výklad, ale i organizační věci. Je třeba se takovým žákům o to více věnovat. Když si Tomáš uvědomil, že ho stále jedním okem sledují a že se ho často na něco ptám, začal se hodně snažit. Dnes je samozřejmě pořád ještě někdy „mimo“, ale obvykle, v klíčových momentech, stačí jen zavolat: „Tomíku, dobrý? Víme?“ a Tomáš zcela bezelstně a jasně kývne hlavou, nebo se stydlivě dívá. Co která odpověď znamená, je zřejmé. Pokud zrovna neví, s trpělivostí a jako odměnu za to, že to upřímně přiznal, vše zopakují. Kdyby se člověk pídlil do důsledku, zjistil by, že opakovaná informace poslouží nejen Tomášovi. Tomuto kolektivu samozřejmě neunikla má zvýšená pozornost a namísto odstrkování se žáci začali Tomášovi přibližovat, což je patrné i ve dvou zmíněných odpovědích.

**Tabulka č. 9: Přehled odpovědí z 5. hodiny – frontální vyučování – větná melodie**

Dnes jsem se naučil/a	<ul style="list-style-type: none"><li>- co je větná melodie (nejčtenější odpověď)</li><li>- rozlišovat druhy vět</li><li>- jak číst věty s náležitou melodií</li></ul>
Práce mi připadala	<ul style="list-style-type: none"><li>- zábavná</li><li>- vtipná</li><li>- naučná</li><li>- lehká</li><li>- oddechová</li></ul>
Není mi jasné	<ul style="list-style-type: none"><li>- nic (nejčtenější odpověď)</li></ul>
Cítil/a jsem se	<ul style="list-style-type: none"><li>- výborně</li><li>- skvěle, nadšeně</li><li>- měla jsem při vyslovování těch vět zvláštní pocit</li><li>- dobře, pracujeme v dobrém kolektivu</li><li>- bezstarostně</li></ul>
Zaujalo mě	<ul style="list-style-type: none"><li>- ty čáry jak se znázorňují věty</li><li>- jak se z té vlnovky pozná, jaká je to věta</li><li>- jak lze měnit tu melodií</li></ul>
Líbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"><li>- jak jsme dělali cvičení s melodií hlasu</li><li>- jak se dá věta vyslovit pokaždé jinak</li><li>- že to není těžké a že to není pravopis</li><li>- jak jsme pracovali a dělali různá cvičení</li><li>- když jsme z oznamovacích vět dělali tázací nebo rozkazovací</li><li>- jak se všichni hezky bavili a myslím, že to všechny bavilo</li></ul>
Nelíbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"><li>- není nic, co by se mi nelíbilo (nejčtenější odpověď)</li><li>- že jsme dostali úkol</li></ul>
Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?	<ul style="list-style-type: none"><li>- třeba kdybych chtěl někomu rozkázat</li><li>- nevím</li><li>- abych lépe pokládala otázky</li><li>- na dobrou výslovnost, aby mi lidé rozuměli</li><li>- při rozhovoru</li></ul>

Tato hodina připadala žákům „zábavná, vtipná, naučná, lehká, oddechová“ a také byla, „nešlo o pravopis“, jak zmínil jeden žák, pouze jsme pracovali s větnou melodií. „Obtížnost“ hodiny se odrazila právě v reakcích dětí.

Nejvíce žáky oslovilo grafické znázornění větné melodie a to „jak se dá věta vyslovit pokaždé jinak“.

Budoucí využití osvojeného žáci spatřovali v lepší výslovnosti, tedy aby jim lidé lépe rozuměli.

**Tabulka č. 10: Přehled odpovědí z 6. hodiny – hra - opakování**

Dnes jsem se naučil/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nic, opakování (nejčtenější odpověď)</li> <li>- co vše budu potřebovat na písémku</li> <li>- že v mluvnické kategorii u sloves není pád</li> <li>- mluvnické kategorie u sloves</li> <li>- poznávat zvířata</li> </ul>
Práce mi připadala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nuda</li> <li>- srandovní</li> <li>- zajímavá tím safari</li> <li>- velmi zábavná, protože jsme se připravovali na písémku, za správné odpovědi jsme dostávali zvířátka</li> <li>- nádherná, ta zvířátka prostě byla bezva</li> <li>- zábavná a vím, co mám dohnat</li> </ul>
Není mi jasné	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nic (nejčtenější dopověď)</li> <li>- nic, jen že fretka žije v safari</li> </ul>
Cítil/a jsem se	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nudně</li> <li>- báječně</li> <li>- špatně, protože mi to vůbec nešlo</li> <li>- dobře, připadalo mi to velmi zábavné</li> <li>- hrozně, když jsem měla blbě ty mluvnické kategorie</li> </ul>
Zaujalo mě	<ul style="list-style-type: none"> <li>- že to mělo tolik lidí dobře</li> <li>- zvířata</li> <li>- jak čeština může být těžká a složitá</li> <li>- jak někdo neumí mluvnické kategorie u sloves</li> <li>- jak se pro nás snažíte</li> <li>- že jsem to celkem uměl</li> </ul>
Líbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jak jste to osvěžila těmi zvířátky</li> <li>- že jsme měli na papíru žirafu</li> <li>- že jsem měl v zoo surikatu, kterou vždy rád a nejdéle sleduji v zoo</li> <li>- jak se v této hodině dá i hrát</li> <li>- že to bylo vtipné</li> <li>- že to mělo být jako opakovací test, ale vůbec mi to tak nepřipadalo</li> <li>- že s námi paní učitelka opakovala</li> </ul>
Nelíbilo se mi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nic (nejčtenější odpověď)</li> <li>- že jsem nedostal jelena</li> <li>- že jsem měla jen 8 zvířátek z 10</li> </ul>
Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na kontrolku (nejčtenější odpověď)</li> <li>- do života</li> <li>- asi v dospělosti</li> </ul>

Při poslední pozorované hodině žáci nejčastěji odpovídali, že se nic nového nenaučili, že šlo o opakování, někteří žáci uvedli konkrétnější odpovědi, které mapují, v čem měli z předchozích výkladů nějakou nejasnost.

Většina žáků vnímala vyučování jako zábavné a zajímavé, jeden žák odpověděl, že cítil nudu a jeden žák se cítil unaveně.

Žáky zaujala zvířata, někdo hloubavě poznamenal, „jak čeština může být těžká a složitá“, někdo ocenil přípravu učitele, někdo překvapil sám sebe.

Celkově se žákům líbilo ono osvěžení hodiny hrou se zvířaty, někteří vnímali, že opakují, ale jako by ani neopakovali, některým se líbilo, že na opakování před kontrolní srovnávací prací vůbec došlo.

Negativně z pochopitelných důvodů žáci vnímali, pokud se jim nepodařilo získat všechna zvířata, a tedy splnit všechny úkoly.

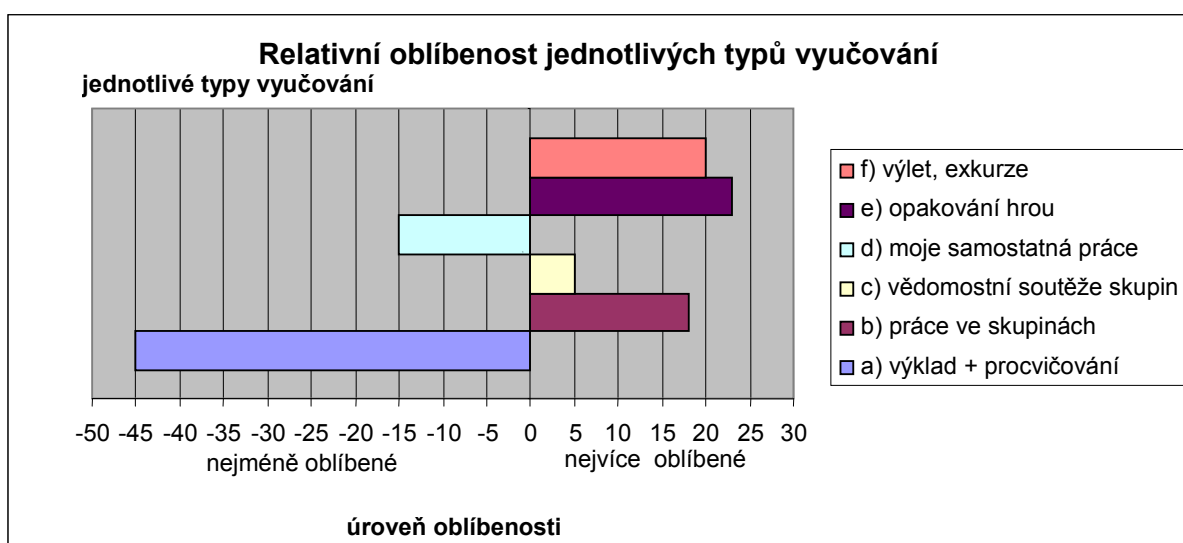
V odpovědích na otázku „Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a?“ drtivá většina zmiňovala různými způsoby totéž – „na kontrolku“, pouze náš „ekolog“ odpověděl „asi v dospělosti“ a žák, který třikrát zmínil střední školu, uvedl „do života“. Je zjevné, že v tomto věku se představy o budoucnosti teprve utvářejí a aktivně se budou rozvíjet až ve vyšších ročnících i v souvislosti s blížícím se koncem docházky, tlakem ze strany rodičů a učitelů.

Data zjištěná závěrečným dotazníkem (viz Příloha č. 2: Dotazník), ve kterém měli žáci řadit jednotlivá vyučování dle různých kritérií, shrnují následující grafy a tabulky.

Graf č. 1 znázorňuje souhrn odpovědí jednotlivých žáků, jejichž úkolem bylo seřadit jednotlivé typy vyučovacích hodin od nejoblíbenější až po nejméně oblíbenou. Ty typy vyučování, které se umístily na prvních třech místech, byly bodově hodnoceny +3, +2 a +1, zbývající tři, méně oblíbené typy hodin, byly ohodnoceny body -1, -2 a -3. Přepočtení hodnocení od jednotlivých žáků a součet takto získaných bodů znázorňuje Graf č. 1, ze kterého vyplývá, že relativně nejoblíbenějším typem hodiny mezi všemi žáky ve třídě je *opakování hrou* a nejméně oblíbeným typem vyučování je *výklad + procvičování*.



**Graf č. 1**



**Tabulka č. 11**

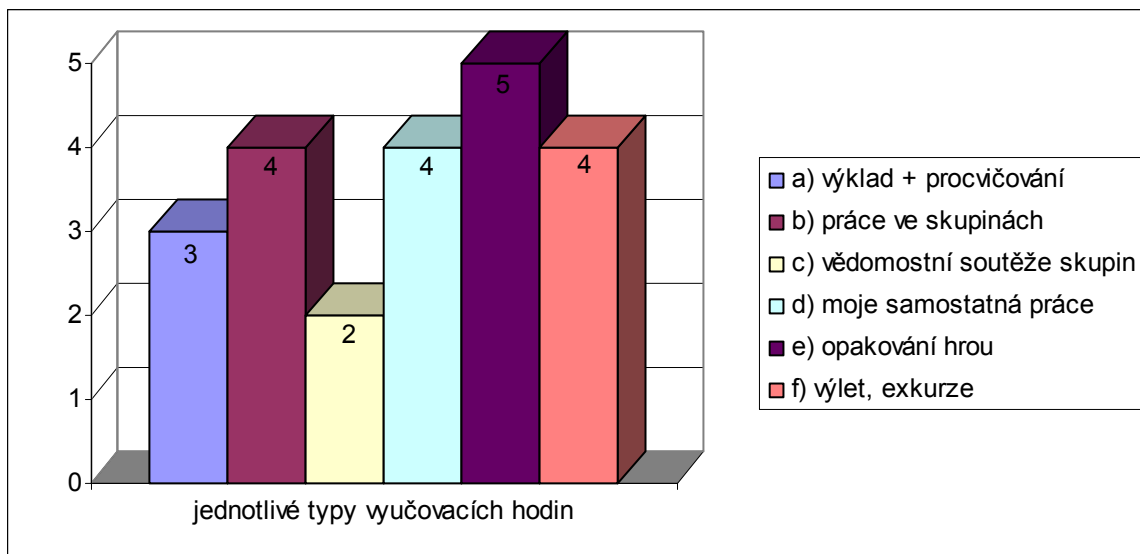
body v závislosti na pořadí																							
<b>a)</b>	-3	-2	-3	1	-3	-2	-3	-1	-3	-2	-2	-2	-2	-3	-3	-3	-3	-2	-2	3	-2	-3	-45
<b>b)</b>	2	2	2	-1	2	-3	2	3	1	1	1	1	-2	1	-1	2	1	-1	2	3	-1	18	
<b>c)</b>	1	-3	-2	2	1	1	1	-2	-1	-1	-1	2	2	-1	-2	1	2	1	1	3	-1	5	
<b>d)</b>	-2	1	-1	-3	-1	-1	-2	2	-1	-3	-3	3	-3	1	2	1	-2	-3	2	-2	-3	3	-15
<b>e)</b>	3	3	1	3	3	2	-1	-2	3	2	2	2	-1	1	-2	3	-1	-1	3	-1	-1	2	23
<b>f)</b>	1	-1	3	-2	-2	3	3	-3	2	3	3	-3	3	3	3	2	3	3	-3	-3	1	1	20

Pohledem do hodnotové tabulky (Tabulka č. 11) Grafu č. 1 můžeme zjistit, že forma vyučování *výklad + procvičování* (a), ačkoli je nejméně oblíbená, je u jednoho žáka alespoň trochu oblíbená (třetí pořadí) a u jednoho dokonce velmi oblíbená (první pořadí). Dále zde zjistíme, že nejoblíbenější hodina, tedy ta která probíhá formou *opakování hrou* (e), není u žádného žáka v této třídě velmi neoblíbená (6. pořadí) a jen u dvou (z 22) neoblíbená (5. pořadí). Vyučovací hodina vedená formou *vědomostní soutěže skupin* (c) je žáky v této třídě vnímána relativně neutrálně, kdy pouze jeden žák přiřadil k této formě 6. pořadí a žádný žák ji nevybral za svoji nejoblíbenější (1. pořadí).

Graf č. 2 a Graf č. 3 zobrazují výsledky druhého úkolu, ve kterém měli žáci vybrat a seřadit tři typy vyučovacích hodin, během kterých se nejvíce zapojují do výuky.

Graf č. 2 znázorňuje jednotlivé hodiny (osa  $x$ ) a počet žáků, kteří se během hodiny nejvíce zapojovali do výuky (osa  $y$ ), dali ji tedy na první místo.

**Graf č. 2**



**Tabulka č. 12**

	1	2	3
a)	3	0	2
b)	4	7	5
c)	2	5	5
d)	4	3	0
e)	5	3	6
f)	4	4	4

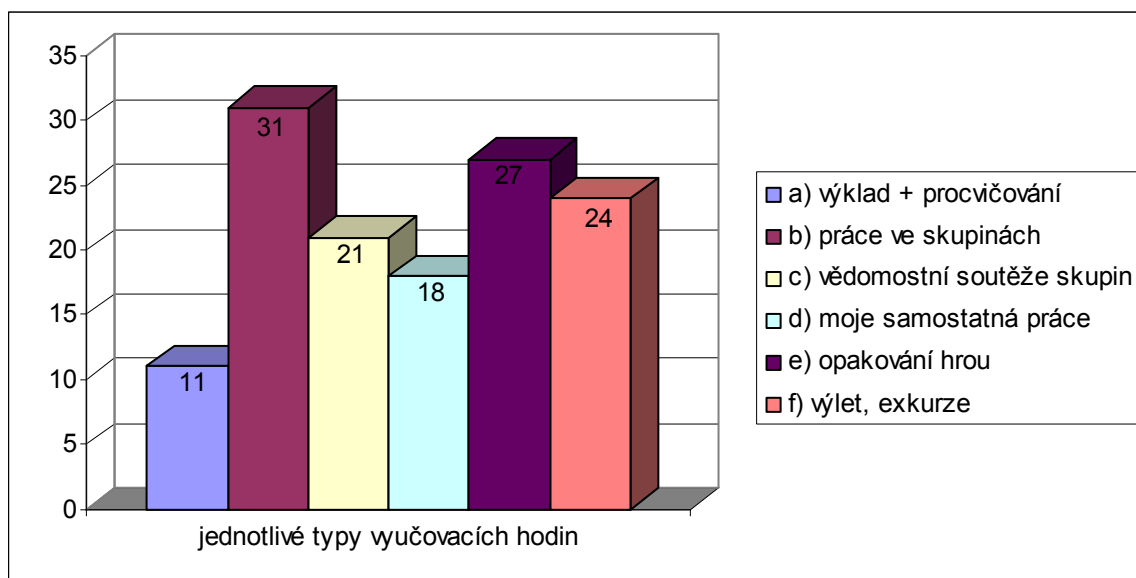
**Tabulka č. 13**

	r
a)	11
b)	31
c)	21
d)	18
e)	27
f)	24

Tabulka č. 12 znázorňuje, kolikrát se u jednotlivých typů vyučování objevilo první, druhé a třetí místo.

Graf č. 3 zohledňuje i další dvě pořadí. Hodnoty na ose y byly získány ohodnocením tří žáky vybraných typů vyučovacích hodin podle pořadí body 3, 2 a 1 a sečtením, což ukazuje Tabulka č. 13, ve které r je součet bodů.

**Graf č. 3**



Porovnáním grafů č. 2 a č. 3 dojdeme k závěru, že ačkoliv nejvíce žáků si myslí, že se do vyučovací hodiny nejvíce zapojují, je-li vedena formou *opakování hrou* (e), tedy dali tento typ vyučovací hodiny na první místo, je v hodinách vedených formou *práce ve skupinách* (b) zapojeno relativně více žáků ze třídy, neboť jak je patrné z Tabulky č. 12, byl tento typ vyučovací hodiny nejčastěji na druhém místě a relativně často i na místě třetím.

Závěrem lze tedy říci, že během hodiny vedené formou *opakování hrou* (e) je nejvíce žáků (5) z této třídy zapojeno do výuky nejintenzivněji (dali tento typ vyučovací hodiny na první místo), ale při *práci ve skupinách* (b) se do hodiny zapojí celkově větší počet žáků viz Tabulka č. 12, avšak tito žáci nejsou do hodiny zapojeni tak intenzivně jako v případě hodin vedených formou *opakování hrou* (e).

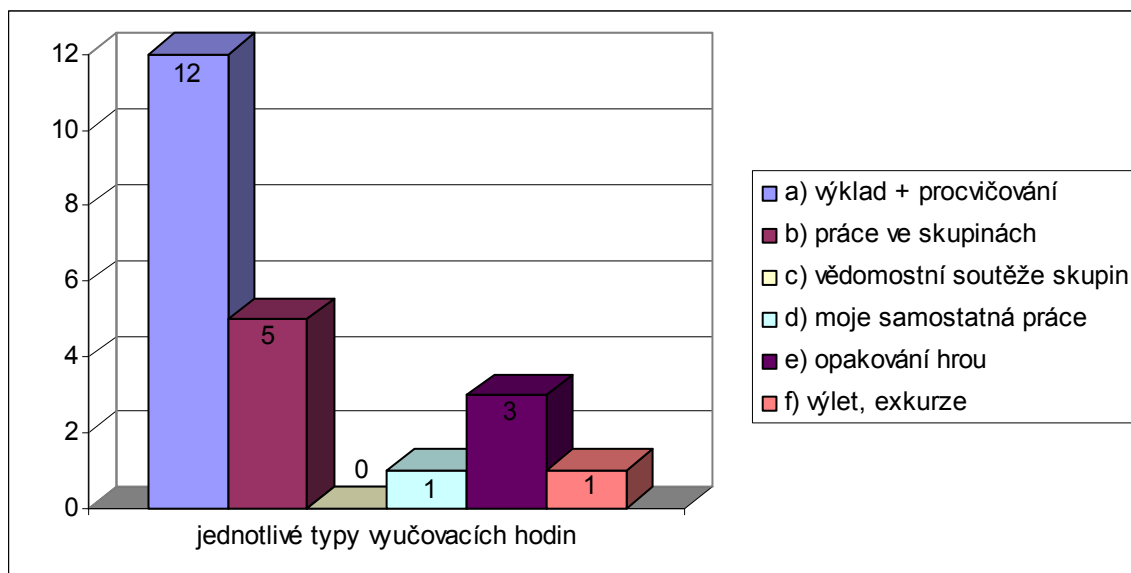
Ve třetím úkolu měli žáci vybrat a seřadit tři hodiny, ve kterých dle svého názoru získají nejvíce nových znalostí, zkušeností nebo dovedností. Výsledky byly hodnoceny stejně

jako v předchozím úkolu. Graf č. 4 ukazuje kolik žáků (osa *y*) si myslí, že během hodiny vedené určitou formou (osa *x*) získalo nejvíce znalostí, zkušeností či dovedností a dali tedy vybraný typ na první místo.

Graf č. 5 opět zohledňuje i další dvě pořadí, kdy na ose *y* je součet počtu vybraných typů vyučovacích hodin násobený bodovým hodnocením 3, 2, 1 odvozeným od pořadí voleným žáky. Tento výpočet zachycuje i Tabulka č. 15.

Z Grafu č. 4 vyplývá, že 12 žáků, tedy víc než polovina, z této třídy uznává fakt, že nejvíce nových znalostí, zkušeností a dovedností si osvojí během vyučovací hodiny vedené formou *výklad + procvičování* (a). Tuto skutečnost a výrazný náskok před ostatními typy vyučování potvrzuje i Graf č. 5, ze kterého navíc vyplývá, že každá ze zkoumaných forem výuky má alespoň pro některé žáky přínos v podobě zisku nových znalostí, dovedností či zkušeností, neboť jak je patrné i z Tabulky č. 14, každý typ výuky se umístil alespoň jednou na některé ze tří pozic, přestože formě vyučovací hodiny *vědomostní soutěže skupin* (c) jako jediné žádný žák nepřihradil první pozici.

**Graf č. 4**



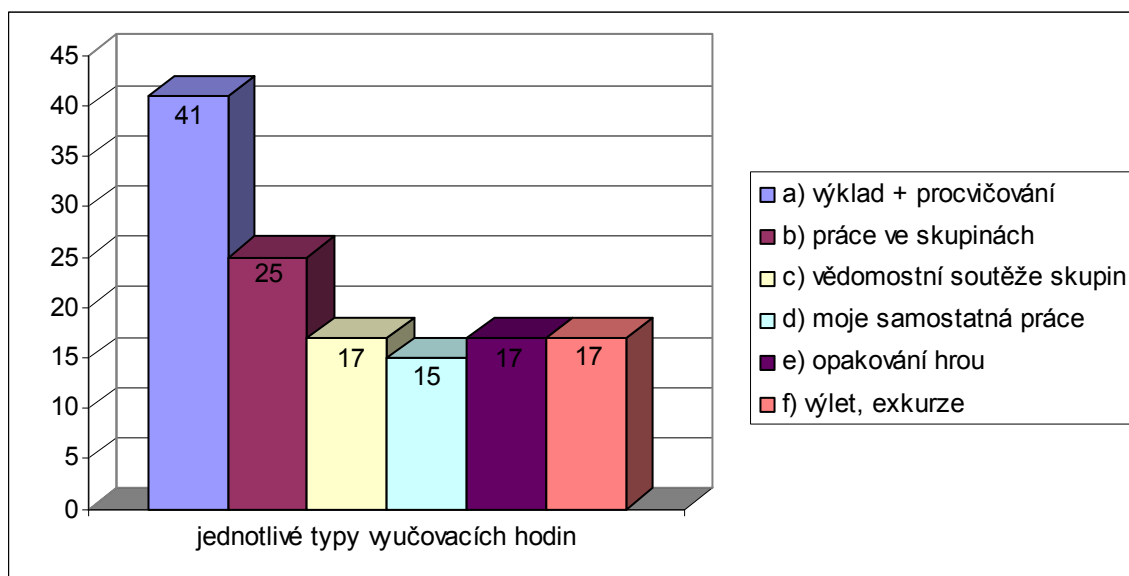
**Tabulka č. 14**

	1	2	3
a)	12	1	3
b)	5	4	2
c)	0	5	7
d)	1	5	2
e)	3	2	4
f)	1	5	4

**Tabulka č. 15**

	r
a)	41
b)	25
c)	17
d)	15
e)	17
f)	17

**Graf č. 5**



Z vyhodnocení obou grafů dohromady docházíme k závěru, že nejvíce žáků z této třídy získá nejvíce nových znalostí, zkušeností a dovedností během vyučování vedeném formou *výkladu + procvičování* (a) a současně při této hodině je podle soudu žáků množství nově získaných znalostí největší, neboť ji 12 žáků umístilo na první pozici.

### 2.2.2.3 Praktická teorie

Z výsledků všech tří úkolů závěrečného dotazníku lze vyvodit tyto závěry:

- ✓ Forma vyučování *výklad + procvičování* je výrazně nejneoblíbenější a zároveň se i při takovém způsobu vyučování do výuky zapojí relativně nejméně žáků. Přesto je tato

forma výuky v této třídě pro žáky nejvhodnější pro osvojení nových znalostí, dovedností a zkušeností.

- ✓ Nejoblíbenější formou výuky je u žáků této třídy forma výuky *opakování hrou*. Během ní se nejvíce žáků z této třídy zapojí nejintenzivněji do výuky avšak relativně málo žáků získá touto formou nové znalosti, zkušenosti nebo dovednosti.
- ✓ Formu výuky, kterou žáci této třídy vnímají z hlediska oblíbenosti nejvíce neutrálně, je *vědomostní soutěž skupin*. V těchto hodinách se zároveň do výuky nejintenzivněji zapojuje nejmenší počet žáků a pouze relativně malý počet žáků si touto formou výuky osvojuje alespoň nějaké nové zkušenosti, znalosti a dovednosti.

Porovnáním hodnocení jednotlivých hodin žáky s daty zjištěnými ze závěrečného dotazníku lze vyvodit tyto závěry:

- ✓ Forma výuky *výklad + procvičování*, která nám reprezentuje frontální vyučování, je žáky v závěrečném dotazníku sice hodnocena jako nejméně oblíbená, avšak ve slovním hodnocení jedné konkrétní hodiny tohoto typu celkové hodnocení vyznívá kladně. Tato odchylka je dle mého názoru způsobena zejména tématem hodiny, jak sami žáci poznamenali, hodina byla „lehká, oddechová“ a „hlavně to nebyl pravopis“, to znamená, že na „oblíbenost“ této organizační formy vyučování má velký vliv také téma hodiny. Lze také potvrdit, že vzhledem k suverénnímu vítězství frontálního vyučování z hlediska získaných vědomostí, zastupuje tento typ vyučování velmi významnou roli ve vzdělávacím procesu. Jeho neoblíbenost lze eliminovat vhodným provedením nebo doplněním, například o problémovou situaci – v našem případě „tajemné vlnovky“ větné melodie. Celkově vzato tento typ výuky má svou nezastupitelnou roli, je v pravý čas a ve správné délce velmi efektivní, ale nemůže však zůstat jediným prostředkem, jak žákům nové znalosti předávat.
- ✓ Ze závěrečného dotazníku vyplynulo, že *samostatná práce žáků* je také méně oblíbená. Tuto skutečnost potvrzuje slovní hodnocení žáků, ve kterém vyjadřují negativní pocity zejména v souvislosti s vlastním přednesem, s prezentováním své

práce. Tyto negativní pocity jsou výhradně spjaté s prezentační činností, zbytek výuky je vnímán kladně. Negativní pocity z přednesu se u některých žáků projevíly také u hodnocení *skupinové práce*. Zajímavé se pak jeví, že ačkoliv měl každý na *exkurzi* připravený referát, ani jednou se v hodnocení neobjevil negativní pocit z přednesu.

- ✓ V této třídě je velmi oblíbená *práce* ve skupinách, vyplývá to z hodnocení jednotlivých hodin i závěrečného dotazníku. V případě, že se jedná o *soutěž* skupin, která zde reprezentuje *kooperativní vyučování*, oblíbenost je u některých žáků srážena pocity prohry nebo kvůli rozporům ve skupině. Toto potvrzují jak slovní odpovědi žáků, tak výsledky v grafech.
- ✓ Při slovním hodnocení získaných znalostí (Dnes jsem se naučil/a) u *frontálního vyučování* se velká část odpovědí přímo vztahuje k aktuálně probírané látce. To ukazuje na skutečně přímý zásah frontálního vyučování do stanoveného cíle vyučovací hodiny.
- ✓ Z výsledků vyjádřených v grafech vyplývá, že žáci mají pocit, že při *exkurzi* získají relativně málo nových znalostí a dovedností. Je možné, že žáci měli zřejmě namysli znalosti čistě ve vztahu ke škole a k aktuálně probíraným tématům. Takový závěr lze vyvodit proto, že ve slovním hodnocení exkurze se objevila velká řada velmi významných dovedností, které sice plně nespadají pod dané téma, ale pro život jsou velmi cenné.
- ✓ Ze slovního hodnocení *kooperativního vyučování* vyplývá, že si žáci osvojili v podstatě praktické dovednosti – hledat ve slovníku, ale i vědomí, že *mohou* hledat, což je velmi cenné. Zřejmě však tyto dovednosti nepovažují za „typické školní znalosti“, neboť v závěrečném dotazníku hodnotí tento typ vyučování jako nepříliš přínosný.
- ✓ Každý typ výuky s jistou rezervou splňuje stanovené cíle hodiny. *Frontální vyučování* se ubírá přímou a o to intenzivnější cestou k tomuto cíli, ostatní organizační formy vyučování také směřují k danému cíli, ale cestou poněkud klikatější, která s sebou však přináší kromě znalostí také zkušenosti a dovednosti.

#### 2.2.2.4 Nápady pro akci

Pro získávání nových znalostí se pro tyto žáky nejvíce hodí frontální vyučování v kombinaci s dalšími výukovými metodami. Jeho neoblíbenost lze kompenzovat „osvěžujícími“ prvky, jejichž společným jmenovatelem bude nápad, novost, atraktivnost.

Opakování hrou je v této třídě nejoblíbenější výukovou metodou, lze jej tedy nadále zařazovat za probrané celky jakožto přípravu na písemné opakování. Jeho nízká efektivita z hlediska nově získaných vědomostí je pochopitelná vzhledem k tomu, že jde o opakování, které, jak víme, je matka moudrosti.

Subjektivně velmi příznivě je vnímána práce ve skupinách, vzhledem k dobrým výsledkům při takto postavené hodině by tedy bylo přínosné zařazovat ji častěji, takové hodiny si však vyžadují náročnější přípravu.

Největší prostor pro inovaci a pro zlepšení situace je třeba dát *samostatnému projevu žáků*. Když vyvstal tento problém, počítala jsem, kolik žáků se v tomto směru vyslovilo, zjištění bylo pro mě překvapivé – devět, opakovaně. Musím přiznat, že u několika žáků jsem samozřejmě jisté nepříjemné pocity vycítila, ale devět jich nebylo. Aby tedy bylo dosaženo lepších výsledků, je třeba na této oblasti zapracovat. Pokud by se podařilo posílit zdravé sebeprosazení, možná by se tento stav zlepšil. V rámci komunikační výchovy je možné zařadit hry právě pro rozvoj zdravého sebeprosazení (např. Zdeněk Šimanovský: Hry pro rozvoj zdravé osobnosti, Hry pro zvládnání agresivity a neklidu).

Dalším vodítkem pro nápad jak zlepšit tuto situaci je fakt, že při hodnocení výletu v přírodě nikdo nezmínil nepříjemné pocity z přednesu. Pokud by toto platilo, bylo by možné přednesy upravit tak, aby se co nejvíce blížily těm z přírody – tedy zkrátit, ponechat samostatnou volbu tématu z nabídnutého výběru a umožnit žákům výstup před menší skupinou než je celá třída. Při výletu žáci prezentovali zjištěné informace ke zvoleným tématům, určitou pomocí v začátku by tedy mohlo také být prezentovat nejprve „obecně známé fakty“ a až později vlastní myšlenky. Prezentování vlastních myšlenek nelze zcela vypustit, je ale možné je faktografickými referáty prostřídat.



Svoji roli určitě také hraje pozice žáka při výstupu – často stojí před tabulí čelem k celé třídě. Zlepšení by mohla tedy přinést i možnost nabídnout žákům, aby se k třídě pouze „natočili“. Je tu ale ono riziko, že si tento způsob oblíbí a nebudou se k původní pozici chtít vracet.

Kromě těchto praktických námětů by se klíčem k problému mohla ale stát také právě motivace. Motivovat žáky k tomu, aby sami chtěli třídě nebo alespoň menší skupině něco přednést, například tím, že jim budou v rámci mluvních cvičení nabídnuta témata blízká, témata o kterých by chtěli sami povídat.

Pro všechny tyto „nabídky“ vztahující se k samostatnému projevu žáků ale platí, že by měly postupně ustupovat do pozadí, měly by trvat pouze po tu dobu, dokud se situace nezlepší. Důvodem je fakt, že u některých návrhů jde „o krok zpět“, který by neměl být trvalý, měl by mít pouze funkci určitého pomocníka, který až pomůže, nebude již potřeba.

## ZÁVĚR

Cílem výzkumu prováděného v rámci této práce bylo zjistit, jak ovlivňují organizační formy a metody vyučování motivaci k učení u žáků jedné konkrétní třídy, u žáků šestého ročníku.

Výzkum byl prováděn podle zásad akčního výzkumu – byl tedy proveden vyučujícím ve své třídě, v interakci učitel – žáci. Žáci podávali učiteli zpětnou vazbu formou písemných odpovědí na nedokončené věty a pomocí dotazníku.

Při analýze získaných dat byl brán zřetel jak na jednotlivce, tak i na celek třídy. Výsledky přinesly konkrétní zjištění, konkrétní závěry platné právě pro tuto třídu. Tyto výsledky ukázaly na konkrétní nedostatky při výuce, preferenci typů výuky žáky dle stanovených kritérií. Na základě těchto zjištění byly vyvozeny závěry, zcela určité návrhy pro práci tak, aby do této třídy vnesly posun, změnu k lepšímu a pokusily se nedostatky odstranit.

U výzkumu jsem registrovala jistá omezení, která pramenila z věku a duševní vyspělosti žáků a z převážně kladně nastavených vztahů mezi učitelem a žáky, které mohly ovlivnit kritičnost výpovědí žáků.

Přínosem práce je pohlednutí na vztah motivace k učební činnosti žáků, vyvození konkrétních závěrů pro zlepšení stávající výuky žáků šestého ročníku na základě realizace jednotlivých organizačních forem a metod vyučování s důrazem na motivaci žáků k učení ve vlastní výuce.

V širším pohledu je neopomenutelný přínos samotného akčního výzkumu, který ze své podstaty umožňuje každému učiteli, který se na čas stane výzkumníkem, získat reflexi od svých žáků a na základě analýzy této reflexe dospět ke zlepšení své praxe.

## POUŽITÁ LITERATURA

- Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008, 2. vydání.
- Hendl, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997, 1. vydání.
- Hrabal, V.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 1. vydání.
- Hrabal, V.: *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002, 2. vydání.
- Janík, T.: *Akční výzkum jako cesta k nabývání sebereflektivní kompetence*. In Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2002, 1. vydání.
- Janík, T.: *Akční výzkum jako nástroj k zkvalitňování pedagogické praxe*. In: Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004.
- Janík, T.: *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
- Jeřábek, J., Tupý, J. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 1. 9. 2007 ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf)).
- Kolektiv autorů: *Kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 1. vydání.
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 1. vydání.
- Pavelková, I.: *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.
- Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 1. vydání
- Šimanovský, Z.: *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005, 1. vydání.
- Šimanovský, Z.: *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002, 1. vydání.
- Švec, V.: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- Švec, V.: *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 1. vydání.
- Vágnerová, M.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 1. vydání.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: První list složky

Příloha č. 2: Dotazník

Příloha č. 3: Jožin z bažin

Příloha č. 4: Dopisy do poradny

Příloha č. 5: Informace pro rodiče

Příloha č. 6: Úkoly pro skupiny

Příloha č. 7: Pracovní list

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1: První list složky

1. hodina	datum:
-----------	--------

*Pokus se věty doplnit tak, aby co nejpřesněji vystihly tvůj dojem z dnešní hodiny.*

Dnes jsem se naučil/a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Práce mi připadala \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Není mi jasné \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cítil/a jsem se \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zaujalo mě \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Líbilo se mi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nelíbilo se mi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jak bych mohl/a využít znalosti, které jsem si dnes osvojil/a? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Příloha č. 2: Dotazník**

***Pokus se na otázky odpovědět tak, aby tvé odpovědi co nejpřesněji vystihovaly tvé pocity.***

**1) Seřad' hodiny od nejoblíbenější (1) po nejméně oblíbenou (6):**

- a) výklad + procvičování
- b) práce ve skupinách (báje, balady, cestopisy)
- c) vědomostní soutěže skupin (jazyková poradna)
- d) moje samostatná práce (hrábě, Jožin z bažin)
- e) opakování hrou
- f) výlet, exkurze

**2) Vyber a seřad' (první tři místa jako ve sportu) 3 hodiny, ve kterých se nejvíce zapojuješ:**

- a) výklad + procvičování
- b) práce ve skupinách (báje, balady, cestopisy)
- c) vědomostní soutěže skupin (jazyková poradna)
- d) moje samostatná práce (hrábě, Jožin z bažin)
- e) opakování hrou
- f) výlet, exkurze


**3) Vyber a seřad' (první tři místa jako ve sportu) 3 hodiny, ve kterých získáš nejvíce nových znalostí, zkušeností, dovedností:**

- a) výklad + procvičování
- b) práce ve skupinách (báje, balady, cestopisy)
- c) vědomostní soutěže skupin (jazyková poradna)
- d) moje samostatná práce (hrábě, Jožin z bažin)
- e) opakování hrou
- f) výlet, exkurze

Příloha č. 3: Jožin z bažin

# WANTED

Jožin z bažin



Tento muž (309) je vysoký 190cm. Silnější postavy a poznaťte ho podle bahna, které bude mít na sobě a okolo sebe. Má hluboký hlas a mluví, no spíš vydává skřeky. Plazí se, totiž neumí chodit. Má velké špičaté zuby a šišatou hlavu. Většinou okolo je malé dítě (někdy už mrtvé). Má dirné oči a velkou skvrnu na břiše. Je nahý, ale intimní místa má pokrytá bahnem. Jeho chování je kruté.

je moc zlý a jí malé děti.

Pomozte nám ho chytit!

Dosta nete odměnu: krásná žena + 100 000,-

volejte na tel: 189 323 495

#### **Příloha č. 4: Dopisy do poradny**

Vážená poradno,

nevím si rady s výslovností slova SHODA. Já tvrdím, že je to jednoznačně [schoda], můj bratr František mě ale přesvědčuje, že se říká jedině [zhoda].

Zašlete mi prosím odpověď na emailovou adresu [jiri.dlouhy@seznam.cz](mailto:jiri.dlouhy@seznam.cz).

S pozdravem

Jiří Dlouhý

---

Vážená poradno,

zajímalo by mne, jak utvořit 2. stupeň od přídavného jména KŘEHKÝ. Křehčí, nebo křehčejší? Co je správně?

Zašlete mi prosím odpověď na emailovou adresu [vera.siroka@seznam.cz](mailto:vera.siroka@seznam.cz).

Věra Široká

---

Vážená poradno,

velice by mě zajímalo, proč se ve spojení „U Krčského lesa“ píše u přídavného jména „krčský“ velké písmeno.

Zašlete mi prosím odpověď na emailovou adresu [herbert.bystrozraky@seznam.cz](mailto:herbert.bystrozraky@seznam.cz).

Děkuji za odpověď

Herbert Bystrozraky



## **Cesta k branám největšího keltského oppida v Čechách**

Svolávám všechny příznivce dobrodružství, objevování, her a přírody  
na milou sobotní výpravu na keltské oppidum  
**ZÁVIST**

- CÍL:** Praha – Zbraslav – keltské oppidum Závist
- SRAZ:** 28. března 2009 v 8 hodin na nástupišti metra C - Opatov (odtud pojedeme autobusem č. 165)
- PROGRAM:** Celá výprava bude probíhat v soutěžním duchu. Výstup k oppidu zpestřuje malá lesní zoo. Cestou řada vědomostních nebo zkrátka jen zábavných her. V samotném jádru oppida „terénní výzkum“, referáty a soutěže, poprava svačín :o) Při sestupu zastavení na příjemném přírodním odpočívadle - finále, vyhodnocení. Délka trasy - 4 km.
- NÁVRAT:** ve 14 hodin zpět na nástupiště metra C - Opatov
- S SEBOU:** obuv do přírody, pláštěnku, **VELKOU SVAČINU** ( po cestě nebude možnost nákupu)
- KONTAKT:** Lucie Bezpalcová – 777 065 803

✂-----  
**PŘIHLÁŠKA**

Jméno a příjmení \_\_\_\_\_

Tel. číslo rodičů \_\_\_\_\_

Po skončení akce si dítě osobně vyzvednu ve stanici metra Opatov/  
může jet z Opatova sám domů. (nehodící se škrtněte)

Podpis rodičů \_\_\_\_\_



## Příloha č. 6: Úkoly pro skupiny

V letech \_\_\_\_\_ vedl \_\_\_\_\_  
archeologický výzkum na vrcholu Hradiště. Zatím jediným dokladem  
přítomnosti lidí období laténu jsou \_\_\_\_\_

V jednom objektu byla prokázána výroba \_\_\_\_\_  
a v jiných byly rozpoznány \_\_\_\_\_  
na \_\_\_\_\_.



**fortifikace** [-ty-, fr.] opevnění, pevnostní hradba, pevnost

**halštatské období**, archeol. ozn. starší doby železné ve stř. Evropě

**laténské období**, *archeologie* období evr. pravěku vyčleněné 1872 Švédem H. Hildebrandem (1842-1913) jako mladší doba železná; pojem se používá převážně v oblastech s keltským osídlením, jež vytvořilo osobitou laténskou kult., nebo tam, kde jsou prvky této kultury rozšířeny

Výzkum z let \_\_\_\_\_, který probíhal  
pod vedením \_\_\_\_\_,  
prokázal krátkodobé pobyty v počátcích našeho letopočtu.  
Významným objevem bylo \_\_\_\_\_



V letech \_\_\_\_\_ se podařilo odkrýt

Mrtví spočívali v obdélných hrobových jamách, převážně hlavou  
k severozápadu. Většina hrobů obsahovala keramické nádoby i okovaná vědra,  
dále železné \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.

1. Ve kterém roce byl areál keltského oppida prohlášen za Národní kulturní památku? \_\_\_\_\_

2. Jak byl vyřešen problém s chátráním této památky?

\_\_\_\_\_

3. Jak se nazývá stavba v prostoru akropole, která je považována za nejstarší?

\_\_\_\_\_

4. Popište metodu vertikální stratigrafie.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

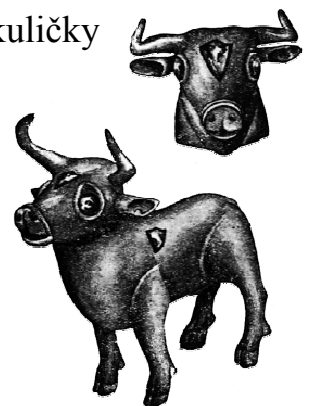
5. Nakreslete podle předlohy klíč, který Keltové používali.

\_\_\_\_\_

Za každou správnou odpověď získáte 2 kuličky.

Pokud máte hotovo, celá skupina se postaví do prostoru objektu, který byl součástí komorového systému a byl postaven jako jediný z velmi rychle se rozpadajících prachovců a nemá žádné podpůrné zídky. 4 kuličky

Skupina, která bude první, získá další 2 kuličky.



## Příloha č. 7: Pracovní list

Červotoč se vsadil s bujným rohatým beranem.

Zůstali jsme doma. Eva se stala lékařkou.

Kamarádi mu pomohli s úkoly. Prádlo je už suché.

Pod střechou stodoly se uhnízdily malé vlaštovky.

Listopadové dny byly deštivé.

Mluvnické kategorie  
u sloves: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Mluvnické kategorie  
u podstatných jmen: \_\_\_\_\_

zůstali jsme \_\_\_\_\_

pomohli \_\_\_\_\_

kamarádi \_\_\_\_\_

pod střechou \_\_\_\_\_

Zůstali jsme *doma*.

*Eva* se stala lékařkou.

Kamarádi *mu* pomohli s *úkoly*.

Prádlo je už suché.

Pod střechou se uhnízdily *malé* vlaštovky

*Listopadové* dny byly deštivé.

Podstatné jméno rozvíjí \_\_\_\_\_.

Na předmět se ptáme \_\_\_\_\_.

Na příslovečné určení se ptáme  
otázkami \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ má přednost  
před \_\_\_\_\_.

Věta jednoduchá má jen \_\_\_\_\_.

Počet vět v souvětí poznám  
podle počtu \_\_\_\_\_.

