

Motivace a školní úspěšnost dětí mladšího školního věku se specifickými poruchami učení

Iveta Strašáková

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Iveta STRAŠÁKOVÁ**
Osobní číslo: **H08202**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Motivace a školní úspěšnost dětí mladšího školního věku se specifickými poruchami učení**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti motivace a specifických poruch učení.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu úrovně motivace dětí mladšího školního věku se specifickými poruchami učení.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: (teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení). Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

MATĚJČEK, Z. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum. 1975. ISBN 80-246-1173-2.

NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.


POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 30.3.2011

.....
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá motivací k učení u dětí se specifickými poruchami učení mladšího školního věku. Teoretická část se věnuje motivaci z obecného hlediska, včetně motivačních zdrojů, a popisuje motivační činitele mající vliv na školní úspěšnost. Dále pak charakteristikou dětí mladšího školního věku a dětí se specifickými poruchami učení. Cílem praktické části je popsat vztah dětí se specifickými poruchami učení ke vzdělávání a ke škole a zjistit, jakým způsobem jsou k učení motivovány. V závěru jsou shrnuty zjištěné výsledky.

Klíčová slova: motivace, motivace k učení, vnitřní a vnější motivace, specifické poruchy učení

ABSTRACT

Bachelor thesis deals with the motivation of children with learning disabilities in primary school age. The theoretical part deals with motivation in general terms, including sources of motivation, and describes the motivational factors affecting school success. Furthermore, characteristics of primary school age children and children with learning disabilities. Aim of the work is to describe the relationship of children with specific learning disabilities to education and to school and see how they are motivated to learn. In conclusion, the results obtained are summarized.

Keywords: motivation, motivation to learning, internal and external motivation, learning disabilities

Děkuji paní Mgr. Karle Hrbáčkové Ph.D. za odborné vedení při vypracování bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování bakalářské práce i v průběhu studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MOTIVACE.....	13
1.1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	13
1.2 ZDROJE MOTIVACE LIDSKÉHO CHOVÁNÍ	16
1.2.1 Incentivy	16
1.2.2 Potřeby	16
1.2.3 Zájmy.....	17
1.2.4 Hodnoty	18
1.2.5 Postoje	18
1.2.6 Ideály	18
1.2.7 Cíle	19
1.3 MOTIVAČNÍ ČINITELÉ ŽÁKOVA UČENÍ.....	19
1.3.1 Vnitřní motivace k učení.....	20
1.3.1.1 Kognitivní (poznávací) potřeby	20
1.3.1.2 Sociální potřeby	21
1.3.1.3 Výkonové potřeby.....	22
1.3.2 Vnější motivace k učení	23
1.3.2.1 Odměny.....	24
1.3.2.2 Tresty	25
1.3.2.3 Rizika odměn a trestů	25
1.4 MOTIVAČNÍ ČINITELÉ ŽÁKOVA NEÚSPĚCHU	26
1.4.1 Frustrace	26
1.4.2 Motivační konflikty.....	27
1.4.3 Nadměrná motivace.....	28
1.5 VÝZNAM ŠKOLY PRO ROZVOJ MOTIVACE	28
2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ A POZORNOSTI.....	30
2.1 PŘÍČINY VZNIKU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ	30
2.2 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A POZORNOSTI	31
2.2.1 Dyslexie.....	31
2.2.2 Dyskalkulie.....	32
3 PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	34
3.1 POZNÁVACÍ PROCESY	34
3.1.1 Vnímání.....	34
3.1.2 Myšlení.....	34
3.1.3 Paměť	35
3.2 SOCIALIZACE.....	35
4 VLIV SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST.....	37

4.1	ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	37
4.2	ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	38
II	PRAKTICKÁ ČÁST	41
5	PŘÍPRAVNÁ ČÁST VÝZKUMU.....	42
5.1	CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
6	SBĚR DAT	43
6.1	POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR.....	43
6.2	POPIS PROSTŘEDÍ.....	44
6.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	44
7	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	46
8	INTERPRETACE DAT	48
8.1	KATEGORIE	48
8.1.1	Škola základ života	48
8.1.2	Učení není mučení.....	50
8.1.3	Potřeba opory a zájmu.....	52
8.1.4	Kdo si hraje nezlobí	53
8.1.5	Znám své možnosti	55
9	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	57
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
	SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila téma Motivace a školní úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy. Vzhledem k tomu, že jsem se již s problematikou specifických poruch učení setkala ve své rodině, mě tato problematika zajímá již delší dobu. Díky svým zkušenostem vím, jak je obtížné pracovat s dítětem, které má některou z vývojových poruch učení, povzbuzovat je a motivovat k co nejlepším výkonům. Zaměřila jsem se na děti mladšího školního věku, protože v tomto období většinou dochází k diagnostikování specifických poruch učení.

Vstupem do školy se dítěti mění celý jeho dosavadní život. Rozšiřuje se jeho sociální oblast a dítě se začíná srovnávat se svými spolužáky. Začíná si stavět své osobní cíle a utváří si svou stupnici hodnot. Učení probíhá přirozeně od narození až do smrti. Školní věk je ale obdobím, v němž je možný maximální rozvoj dítěte. Pokud promarní tato léta, již nikdy je nedožene. Jeho psychické kapacity je nutné rozvíjet pokud možno v tomto nejpříhodnějším období.

Školní výsledky jsou ovlivňovány všemi vlastnostmi celé osobnosti, ale rozhodující význam mají vlastnosti motivační. My očekáváme, že každé dítě je nějak ke školní práci motivováno. Motivace však mohou být velmi různorodé a u mnohých dětí je musíme teprve rozvíjet. Motivace je totiž nezbytným předpokladem výchovně vzdělávacího procesu a silně ovlivňuje školní úspěšnost dětí a rozvoj celé osobnosti. Motivace je jednou ze základních podmínek efektivního učení, protože má pozitivní dopad na pozornost dětí, paměťové procesy, výdrž při učení, snížení únavy atd. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopností dítěte. Na její úrovni a kvalitě záleží, zda dítě využije svých schopností a bude tyto schopnosti dále rozvíjet. Pro vytváření motivačního systému dětí je důležitý také jejich pohled na sebe sama. Ve vyučování mají děti možnost se srovnávat se svými spolužáky a takto získaná představa o sobě působí motivačně na jejich výkon.

Některé děti jsou při začátku školní docházky znevýhodněny tzv. specifickými poruchami učení. Takové děti, které kladly zvýšené nároky na výchovu a učení, zde byly vždy. Nyní se ale zdá, že se stále se zvyšujícím životním tempem, které vytváří tlak jak na dospělé tak na děti, těchto dětí neustále přibývá. Specifické poruchy učení jsou často příčinami školního neúspěchu. Tyto poruchy jsou často diagnostikovány právě v prvních ročnících základních škol, kdy rodič nebo učitel zpozoruje, že dítě obtížně zvládá psaní,

čtení, počítání, či se nedovede dostatečně soustředit na zadané úkoly a učivo. I když to na první pohled tak může vypadat, tyto poruchy učení nemají nic společného s inteligencí. Děti s touto poruchou jsou většinou průměrně, či dokonce nadprůměrně inteligentní.

Moje práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabývám pojmem motivace. Uvádím různé teoretické přístupy, jaké jsou zdroje motivace a možnosti motivace ve školním prostředí. Dále se zaměřuji na specifické poruchy učení, jejich klasifikaci a také poukazuji na problémy dětí s těmito specifickými poruchami učení ve výukovém procesu.

Druhou část mé práce tvoří výzkum. Cílem mého výzkumu bylo zjistit úroveň motivace dětí se specifickými poruchami učení k učení. Tento výzkum byl zpracován kvalitativní metodou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Ve své práci se nejdříve zaměřím na pojem motivace. Chtěla bych seznámit s různými obecnými teoretickými přístupy k motivaci, dále se zmíním o zdrojích motivace, motivaci ve školním prostředí, motivaci k učení a uvádím její druhy.

1.1 Teoretická východiska

Motivace jako termín je odvozen z latiny (moveo, movere, movi, motum – hýbat, pohybovat). Vyjadřuje hybné síly chování, jeho činitele. Motivace je v obecné psychologii studována teprve od konce předminulého století. Na počátku 21. století, ani po tak dlouhé době, zatím vědci nedospěli ke zcela jednotnému významu tohoto psychologického pojmu. Proto existuje celá řada definic pojmu motivace. Hrabal, Man, Pavelková (1984, str.16) uvádějí: „*Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.*“

Psychologický slovník shrnuje definici motivace takto: „*Proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který vychází z biologických zdrojů; pojem motivace v psychologii zatím značně nejednotný; nejčastěji chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu; projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy; v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti; za nežádoucí motivaci jsou považovány strach, úzkost, bolest aj.*“ (Hartl, Hrtlová)

Na čem se ale vědci a psychologové shodují je, že hlavní otázkou motivace je, proč se člověk chová tím nebo oním způsobem.

I přesto, že po příčinách lidského chování se ptali již antičtí filozofové, např. již Aristoteles vyslovil přesvědčení, že nejvyšším cílem lidského života je najít štěstí prostřednictvím rozumného jednání, není psychologie s tímto pojmem ani zdaleka vypořádána. Díky tomu není pojetí motivace jednoznačné a existuje celá řada teoretických přístupů, které se začaly formovat koncem 19. století. Jedním z prvních byl darwinismus, který považoval za primární motivy instinkty u lidí a zvířat. Tato teorie byla později rozvinuta a Sigmundem Freudem v jeho psychoanalýze (Madsen, 1972). Další teorie

motivace vznikaly na základě výzkumů v experimentální psychologii na počátku 20. století. Některé z nich se soustřeďují na obsahovou stránku, další jsou zaměřené spíše na stránku procesuální. Motivačních teorií vzniklo několik desítek, pokud se na ně podíváme z hlediska velkých paradigmat současné psychologie, tyto jsou ty nejdůležitější:

Behaviorální teorie – behavioristé spatřují zdroj motivace v úsilí dosáhnout příjemných důsledků určitého chování nebo ve snaze vyhnout se důsledkům nepříjemným. Hlavním motivačním činitelem je odměna. Zaměřuje se na konkrétní chování jednotlivce, které je podněcováno pouze vlivy prostředí. Nezabývá se vnitřními motivy. Je to učení, v němž málo šlo o vnitřní pochopení situace, ale spíš o tápavé hledání cesty k cíli, provázené blouděním a omyly. A hledání technik, jak jednou provždy zafixovat to správné, co se osvědčilo (Mrkvička, 1971).

Hedonistický přístup – vychází z podobné představy jako behaviorální teorie s tím, že se více zaměřuje na dosažení pocitu libosti (až sobecké), popř. vyhýbání se nelibosti. Základem jsou emoce a člověk usiluje o maximalizaci libosti a vyhýbání se stavu nelibosti. Nevysvětluje však schopnost vnímání budoucí hodnoty např. investice času a námahy. Tento výklad motivace vznikl již v dobách antiky.

Kognitivní teorie - chápe motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů. Člověk je sběratelem a zpracovatelem informací a jeho chování je pak logickým výsledkem sběru informací a následného rozhodování. Poznání tedy může vést k motivovanému jednání.

Humanistický přístup - jako hlavní hnací sílu člověka vidí jeho snahu překročit svůj současný stav vlastní existence realizací svých vývojových možností. Zvláštní důraz věnuje tato teorie osobnosti učitele, který by měl pro správný rozvoj motivační struktury žáka vytvořit vřelý osobní vztah, bezpečí, bezpodmínečně přijmout každého jednotlivce a postupně ho vést k autonomii.

Homeostatické teorie - princip motivace lidského chování spatřuje v tendenci dosahovat stavu rovnováhy (fyzické i psychické) jako východiska ze stresové nerovnovážné situace. Předpokládá, že přirozeným stavem organismu je stav rovnováhy v jeho nitru. Jestliže dojde k poruše rovnováhy, nastává psychická nerovnováha (pocit napětí) a ta vede k potřebě. Nastupuje (je motivováno) chování obnovující rovnováhu (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Jedná se tedy o vysvětlení založené výhradně na zkoumání biologických procesů organismu. Jako příklad můžeme uvést působení fyziologických potřeb jíst a pít.

Zjistí – li organismus počínající nedostatek tekutin či živin, nastartuje se v těle proces ústící v pocit žízně či hladu. Dochází k již uvedenému pocitu napětí, nespokojenosti. V návaznosti na tento pocit se objevuje potřeba jíst či pít, a ta se projevuje jako motivace daného jedince obstarat si předmět, který tuto potřebu uspokojí. Je patrné, že tato teorie nedostačuje k důslednějšímu vysvětlení motivace jednání ani u zvířat, natož u člověka.

Neohomeostatické teorie - vycházejí z opačné představy, podle níž je základním principem motivace potřeba aktivity, narušující stav rovnováhy.

Každý z těchto přístupů chápe motivaci pouze z jednoho úhlu pohledu a každý zdůrazňuje pouze jeden její princip. Můžeme tedy říci, že motivaci lze chápat jako všechny principy působící současně.

Nakonečný (1997) zdůrazňuje, že motivaci nikdy nikdo neviděl, že je to pojem vyjadřující určité závěry z toho, co je pozorováno, totiž z toho, že chování směřuje k dosažení určitých cílů, že probíhá s určitou silou (úsilím), že člověk prožívá touhy a chtění. V tomto smyslu vyjadřuje pojem motivace druh postulované intervenují proměnné a zahrnuje následující fenomény: 1. energii, vzrušení; 2. zaměření této energie na určitý cíl; 3. selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné; 4. organizaci aktivity v integrované vzorce reakcí, pop. jejich sekvenci; 5. udržování zaměřené aktivity, dokud se nezmění výchozí podmínky. V tomto smyslu pak pojem motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle. Nelze však v tomto případě jednoznačně oddělit proces motivace od ostatních psychických procesů (emoce, kognitivní fce., ...).

Vrozenou formou motivace jsou nepodmíněné reflexy, nebo také instinkty, které zajišťují adaptaci jedince na základní životní situace a jsou základními biologickými funkcemi organismu. Díky procesu učení se z těchto primárních motivačních systémů vyvíjejí tzv. sekundární motivační systémy tj. naučené tendence chování. Vývojově nejvyšším stupněm motivace je volní jednání, ve kterém se uplatňuje vnější i vnitřní kontrola jednání. Vývoj motivace tedy počíná vrozenými instinkty přes naučené zvyky až po volní chování.

1.2 Zdroje motivace lidského chování

Na motivy můžeme usuzovat z různého chování lidí. Na tom, jak se lidé chovají ve stejných situacích různě, nebo naopak jedinec v různých situacích stejně, můžeme vidět, že lidi podněcují k tomuto chování různé pohnutky, motivy. Nejsou však nikdy ovlivňováni pouze jedním motivem, ale celým komplexem motivů, které se vzájemně propojují a ovlivňují se. Jde tedy o pojmenování hnacích sil lidské činnosti, které se nachází v člověku (Smékal, 2002).

U současných psychologů můžeme najít širší a užší pojetí motivů. V širším pojetí jsou motivu připisovány tři funkce v lidském chování. Je to funkce direktivní, energetizující a dynamická. V užším pojetí je motivu připisována pouze funkce energetizující a dynamogenní. Funkce direktivní je zajišťována jinými psychickými procesy, nejčastěji kognitivním.

K tomu, aby vzniklo motivované jednání jedince, je nutná existence vnějších a vnitřních motivačních dispozic. Na základě jejich vzájemné interakce vzniká a vyvíjí se motiv, vůdčí princip lidského chování (Hrabal, 1979).

1.2.1 Incentivy

Incentivy jsou podněty, které působí na člověka z vnějšku. Jsou schopny u člověka vzbudit potřebu. Můžeme je rozdělit na pozitivní a negativní incentivy. Pozitivní jsou charakterizovány pohybem směrem k nám, negativní směrem od nás. Protože incentivy nejsou většinou vázány na uspokojení pouze jedné potřeby, mluví psychologové spíše o komplexních incentivách, které uspokojují celou řadu potřeb.

1.2.2 Potřeby

Na rozdíl od incentiv, které působí na člověka z vnějšku, jsou potřeby považovány za vrozené, nebo získané během života jedince. Projevují se pocitem nedostatku nebo přebytku. Nakonečný (1997, str. 27) uvádí: „*Motivace je proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení. Výchozí motivační stav charakterizovaný nějakým deficitem lze označit jako*

potřebu. Chování je instrumentální aktivita zprostředkující vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv pak vyjadřuje obsah tohoto uspokojení. Potřeby i motivy jsou vnitřní psychické stavy, které jsou si komplementární. Ve zjednodušujícím pohledu bývají oba tyto termíny ve svém významu ztotožňovány, resp. potřeby bývají chápány jako druh motivů, např. vedle zájmů. V hlubším pohledu na proces motivace je však nutné jejich rozlišení“.

Na uspořádání potřeb v systému osobnosti jedince má vliv mnoho vnějších i vnitřních činitelů. Je proto jasné, že hierarchické uspořádání těchto potřeb nikdy nemůže být všech jedinců shodné. Za základní nebo také primární, které můžeme považovat za společné i s vyššími živočichy, jsou označovány potřeby fyziologické. Jsou založeny na fyziologických dějích v organismu. Jsou to potřeby tepla, potravy, sexuální atd. Někdy bývají tyto potřeby ztotožňovány s pojmem pud. S vývojem člověka se utvářejí i potřeby sekundární, označované za psychické. Jsou považovány za výsledek socializace a učení. Příznačné je, že se neustále mění vzhledem k vnitřním a vnějším okolnostem. Neznámější v této oblasti je Maslowova teorie potřeb. Primární potřeby ovlivňují školní výkon pouze zprostředkovaně. Významnější roli v motivaci ke školnímu úspěchu hrají potřeby sekundární.

1.2.3 Zájmy

Zájmy bývají definovány jako „*trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, str. 19). Zájem vzniká v případě potřeby a je tak jejím nepřímým ukazatelem. Projevuje se v zaměřenosti, pozornosti myšlenek a úmyslů. Zájmy jsou specifickými motivy kulturní a zejména poznávací činnosti člověka. Je to druh prožitku, ve kterém vystupuje do popředí sympatie k určitým objektům, nebo činnostem. Zájem navozuje zážitek příjemnosti, který doprovází vědomí přítomnosti určitých objektů. Zájem se projevuje příkloněním se k nějakým objektům, nebo činnosti, úkonům, které se týkají předmětu zájmu. Zájem může být chápán jako vztah k předmětu, činnosti, který poutá pozornost přímo na něj.

Zájmy můžeme chápat z několika aspektů: obsahový aspekt (zájem o něco, výběr), emocionální aspekt (náklonnost k něčemu, záliba v něčem) a rozumový aspekt (úsilí o poznání).

Zájmy dělíme na nižší, to jsou takové, které určují dočasné zaměření jednotlivce a vzniká tak spontánně motivace, a na vyšší, ty způsobují stálé zaměření jednotlivce a také trvalejší vztah k předmětům a jevům.

1.2.4 Hodnoty

Hodnoty a hodnotová orientace vystupují také jako motivační činitelé a tvoří základní složku motivace. Řadíme je k vnitřním motivačním činitelům, rovněž mají úzký vztah s potřebami. Hodnoty jsou naše základní postoje ke všem oblastem života (lidem, předmětům, situacím a činnostem) a vypovídají o tom, čeho si v životě nejvíce ceníme, vážíme, co považujeme v životě za nejpodstatnější, a které nás nejsilněji motivují k dosažení cíle. Každý jedinec si vytváří svůj hodnotový systém, přičemž vztahy mezi hodnotami jsou hierarchicky uspořádány. Hodnotový systém a koneckonců i hodnotová orientace se utvářejí v důsledku vnějších okolností prostředí (přírodního i společenského). Jedinec je přímo nucen orientovat se při výběru hodnot danou společenskou skutečností, reálným prostředím, ve kterém žije. Samozřejmě, že jedinec v tomto procesu není pasivní (Janoušek, 1988).

1.2.5 Postoje

Postoj je vysouzenou, odvozenou motivační dispozicí. Postoj představuje pohotovost reagovat určitým způsobem na určitý motivačně závažný podnět (Balcar, 1983). Postoje tedy nejsou jen určitými myšlenkami o předmětu zájmu, ale jsou spojeny s činností. Ovlivňují naše chování a jsou tak motivačním činitelem. Tak jako potřeby se postoje utváří během života jedince a to učením. Na základě dobré nebo špatné zkušenosti je jedinec motivován kladně či záporně a vytváří si tak kladný nebo záporný postoj. Zpravidla je jeden postoj sycen více motivy zároveň.

Postoje mají tři dimenze :

kognitivní – týká se názorů a myšlenek, které má jedinec o předmětu postoje

emocionální – týká se pocitů jedince ve vztahu k předmětu postoje

konativní – vyjadřuje sklony k určitému chování vůči předmětu postoje

1.2.6 Ideály

Ideálem rozumíme určitou mentální nebo názornou představu něčeho subjektivně velmi žádoucího a pozitivně hodnoceného, co člověk v průběhu svého života získává

zejména z okolního celospolečenského kontextu, od rodičů, anebo hlavně od lidí, které považuje za svůj vzor, a se kterými se více či méně identifikuje. Ideál je tak komplex norem, které si člověk přeje, je ztělesněním toho, čím se člověk může stát. Ideál je stav, kterého bychom si přáli dosáhnout, život, který bychom chtěli žít. A k tomuto ideálu se snažíme přiblížit a dostat. Ideál nám pomáhá se rozhodovat, hodnotit naše životy a události v něm. Představuje v podstatě **smysl** toho, proč člověk zde na světě žije.

Hodnoty a ideály mají k sobě velmi blízko a hodnoty mohou být v určitém smyslu chápány jako ideály, protože jsou součástí hodnotového systému.

1.2.7 Cíle

Cíl je uvědomělý směr aktivity, chceme-li něčeho dosáhnout, něco vykonat, něčemu se vyhnout, něco dělat či nedělat apod. Cíle jsou organizující prvky lidské motivace po stránce jejího obsahového zaměření. Motivovaná činnost je prožívána jako činnost cílosměrná- směřující k určitému stavu světa, ten je člověku dána jako více nebo méně jasná představa dosud neexistující, z hlediska přítomné motivovanosti žádoucí skutečnosti. Cíl v této podobě obsahuje, kromě svého obrazného obsahu, zároveň i předjímání uspokojení, které si člověk od jeho dosažení slibuje, v tomto smyslu se stává jeho obsah hodnotou (Balcar, 1983). Cíle vznikají z potřeb a jsou ovlivňovány působícími motivy i zájmy. Dosažení cíle je prostředkem k uspokojení potřeb. Cíle můžeme dělit na hlavní, které jsou obvykle perspektivní a cíle dílčí, jejichž postupným plněním se dosahuje cílů hlavních.

1.3 Motivační činitelé žákova učení

Hrabal a kol. (1984) uvádí, že motivaci žáků k učení můžeme chápat ve dvojitým smyslu. Jednak jako prostředek zvyšování efektivity učení (motivace je tedy využívána k uskutečňování cílů), a jednak jako jeden z cílů výchovně vzdělávacího působení školy, kde jde především o samotný rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic u jednotlivých žáků. Rozvoj motivačního systému žáka je stimulován způsoby motivace, které používají učitelé v interakci se žáky, zejména ve způsobech výuky, příznivých osobních vztazích. A naopak způsob motivace žáků závisí na úrovni jejich motivačního systému. Proto nelze tyto dva pohledy na motivaci rozdělovat.

„Ve vyučování učitelé přistupují k motivaci dvojím způsobem:

a) Můžeme navodit takové podmínky, které obsahují tak silné incentivy pro danou skupinu potřeb, že je velice pravděpodobné, že budou všichni motivováni.

b) Můžeme však také respektovat dominující potřeby a individualizovat prvky vyučování – výběr tématu a úloh s ohledem na zájmové zaměření jednotlivých žáků, intenzitu osobní reakce s ohledem na úroveň sociální potřeb nebo stanovení úrovně obtížnosti a způsoby hodnocení s ohledem na úroveň výkonových potřeb“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, str.27).

Lze také kombinovat oba způsoby, což se ukazuje v praxi jako nejlepší. Učitelé musí brát v úvahu druh učiva, osobnostní složení třídy a mnoho dalších. Při rozvíjení motivace žáků k učení se také velmi často rozlišuje tzv. vnitřní a vnější motivace k učení.

1.3.1 Vnitřní motivace k učení

Vnitřní motivace je taková, která plyne z toho, že žák vykonává učební činnost kvůli ní samé. Neočekává žádné ocenění či pochvalu. Odměnu pro něj představuje samotné poznání, což uspokojuje jeho potřebu poznávání a objevování. Takové chování je pružnější a tvořivější. Dle výzkumů, žáci, u kterých převládá vnitřní motivace k učení, mají větší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději, mají lepší schopnost zapamatování aj. Sami na sobě můžeme pozorovat, že věci, které děláme sami od sebe, děláme rádi.

Vnitřní motivace k učení pramení z toho, že žák má určitou potřebu poznání a učení pro něj představuje zdroj tohoto poznání. Jeho potřeby jsou uspokojovány jak během samotného procesu učení, tak i výsledkem jeho snažení tj. získanými poznatky. V souvislosti se školním úspěchem se nejčastěji hovoří o třech typech potřeb. Jsou to kognitivní (poznávací) potřeby, sociální potřeby a potřeby úspěšného výkonu.

1.3.1.1 Kognitivní (poznávací) potřeby

Kognitivních potřeb si můžeme všimnout již u velmi malých dětí. Malé děti se vždy zajímají více o předměty, které jsou pro ně neznámé. Snaží se s nimi manipulovat a přijít jim na kloub. Tyto potřeby se vyvíjejí zároveň s vývojem rozumových schopností dítěte a jsou ovlivňovány sociálním a kulturním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Lze je také

ovlivnit výchovou. Dítěti přináší radost a uspokojení již samo poznávání, proto je dobré, když má dítě při nástupu do školy již tyto potřeby rozvinuty.

Kognitivní potřeby můžeme rozdělit na dva typy :

- potřeba receptivní – žáci jsou orientovaní na přijímání a shromažďování poznatků
- potřeba řešení problémů – žáci dávají přednost vlastnímu objevování nových faktů (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

U každého dítěte jsou tyto typy kognitivních potřeb různě rozvinuty a jejich rozvoj záleží na přístupu učitele a způsobu výuky.

1.3.1.2 Sociální potřeby

I sociální potřeby se vyvíjejí u dítěte prakticky již od narození. Nejprve v kruhu nejbližších osob, později postupným začleňováním do dětského kolektivu. Škola potom vytváří sociální prostředí mezi spolužáky a učitelem. Na motivaci k učení a k práci ve vyučování mají vliv hlavně sociální potřeby identifikace, pozitivních vztahů – afiliace a potřeba sociálního vlivu

Potřeba identifikace – tato potřeba se utváří se již v raném věku a je uspokojována ve ztotožnění s rodiči. Ve škole se potom děti často ztotožňují s učitelem, napodobují jeho chování a přejímají jeho názory. Učitelovo působení na dítě tímto bývá značně usnadněno.

Potřeba pozitivních vztahů – afiliace – s postupným začleňováním do kolektivu se u dítěte vyvíjí buď kooperativní nebo soutěživé chování. Dítě, které má potřebu pozitivních vztahů, tyto vztahy samo nabízí a očekává je i od druhých. Potřeba afiliace se ve škole projevuje pozitivními vztahy ke spolužákům nebo učitelům, resp. k oběma. Pro jedince se silně vyvinutou potřebou pozitivních vztahů je charakteristické vyhledávání takových situací, ve kterých mohou uplatnit kooperativní chování, spolupráci (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Potřeba vlivu – můžeme také hovořit o potřebě prestiže a znamená snahu dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Jedinec se snaží o převahu nad ostatními a má tendence k řízení chování ostatních a jejich ovládnutí. Snaží se vyniknout jak ve školním prospěchu, tak v mimoškolních aktivitách a zaujmout tak vysoký sociální status. Žáci se silnou potřebou vlivu se často chovají nevhodným způsobem proto, že neznají vhodné způsoby vedoucí k dosažení či uplatnění vlivu.

1.3.1.3 Výkonové potřeby

V souvislosti s výkonovými potřebami se nejprve utváří potřeba **autonomie**. Tato potřeba se vytváří již kolem třetího roku života dítěte, ale její význam roste hlavně na začátku školní docházky. Dítě je ve škole neustále někým kontrolováno a vedeno. Zároveň potřebuje být stále více samostatné a nezávislé a chce samo rozhodovat o svých aktivitách. S tím souvisí i potřeba **kompetence**. Je to potřeba „něčemu rozumět“ nebo „být někým, kdo něco umí“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Potřeba úspěšného výkonu. Základy potřeby úspěšného výkonu pokládá již rodina. Formuje je tím, že na dítě klade přiměřené požadavky, povzbuzuje ho k samostatnosti a přesnosti výkonu. Dítě se tak učí klást na sebe takové nároky a požadavky, které může samo zvládnout. Úspěch pak připisují svým pozitivním vlastnostem a neúspěch nedostatečnému vynaložení sil. Pokud je potřeba úspěšného výkonu dostatečně vyvinuta, děti mají tendenci nevzdat se a vytrvat při řešení úkolů i přes značné obtíže. Touha po úspěšném výkonu je u každého dítěte odlišná a ovlivňují ji dva faktory:

- výkonová orientace rodičů. V souladu s tím, do jaké míry se dítě identifikuje s rodiči, přebírá i jejich výkonovou orientaci. Pokud se rodiče snaží o svůj vlastní úspěšný výkon, očekávají od dítěte, že i ono bude vynikat nad ostatními dětmi. Jak se dítě osamostatňuje, přestávají být pro ně přání rodičů určující a jeho výkonové potřeby získávají svoje vlastní postavení ve struktuře potřeb.
- osobní zkušenosti jedince s úspěchem. Pocit vlastní úspěšnosti je nejprve určován dospělými, jeho rodinou. Vývoj výkonových potřeb je závislý také na osobní zkušenosti dítěte s pochvalou a trestem.

Vyhnutí se neúspěchu. Vyvíjí se stejně jako potřeba úspěšného výkonu již velmi brzy v rámci rodiny. Na dítě jsou kladeny vysoké nároky již od útlého věku a dítě pak nedokáže klást samo na sebe přiměřené nároky. Typická je pak pro něj snaha vyhnout se neúspěchu tím, že si klade nízké cíle a má na sebe nízké nároky. Svou neschopnost si vysvětluje nedostatkem vlastních sil a úspěch pokládá spíše za náhodu a štěstí.

Potřeba vyhnout se úspěchu. Na první pohled se nám to zdá jako nemožné, ale k takovému chování skutečně dochází. Je specifickou potřebou vyskytující se u jedinců, kteří se obávají, že by jim případný úspěch mohl ohrozit postavení ve třídě. Jedná se

převážně o nadprůměrné žáky, kteří záměrně nepodávají tak dobré výkony, kterých by mohli bez problémů dosáhnout.

Aspirační úroveň je obecně známá jako rovina výkonu, kterou si jedinec vnitřně stanovuje při vykonávání určitého úkolu. Výkon závisí jednak na subjektivně vnímané obtížnosti úkolu, jednak na aspirační úrovni, kterou si jedinec stanovil. Pocit úspěchu či neúspěchu závisí na tom, zda bylo aspirační úrovně při výkonu dosaženo či nikoliv. To se však projevuje hlavně u úkolů subjektivně vnímaných jako středně obtížné. U velmi snadných nebo velmi obtížných úkolů nemá úspěch či neúspěch takový sebehodnotící efekt. Stejný výkon může být vnímán jedním člověkem jako úspěch a jiným jako neúspěch.

1.3.2 Vnější motivace k učení

O vnější motivaci hovoříme tehdy, kdy se žák neučí z vlastního zájmu, ale jeho výkon je podmíněn nějakým vnějším činitelem. Žák se vlastně učí, aby uspokojil jinou na učení nezávislou potřebu. Např. potřebu odměny nebo vyhnutí se trestu. Můžeme říci, že při řízeném vyučování ve škole často vnější motivace převládá. Avšak žáci s převládající vnější motivací vykazují horší přizpůsobivost školnímu prostředí, menší sebevědomí a v neposlední řadě horší prospěch.

Dle Lokšové (1999) existují čtyři druhy vnější motivace a regulace chování:

Externí regulace – tento typ motivace je iniciován výlučně vnějšími motivačními činiteli. Impulsem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu či hrozí trestem.

Příklad: Žák píše domácí úkol proto, aby se vyhnul poznámce od učitele.

Introjektovaná regulace – u této motivace je typické pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně tato regulace není přijímána. Žák přijímá určitá pravidla, ale vnitřně s nimi nesouhlasí.

Identifikovaná regulace – jde o typ regulace, kdy jedinec přijímá pravidla, ztotožňuje se s nimi, chová se podle nich. U tohoto typu vnější motivace je již také velký prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání. Žák již jedná daleko ochotněji z vlastního rozhodnutí.

Příklad: Důvody, proč se mají dělat domácí úkoly, chápu, uvědomuji si, že je to pro mě důležité, a proto je dělám.

Integrovaná regulace – je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrovaná do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. Činnosti jsou dělány z vlastního popudu, na rozdíl od vnitřní motivace však není motivačním zdrojem zájem o činnost samotnou, ale důležitost dané činnosti a jejího výsledku.

V mladším školním věku převládá vnější motivace. Největší motivační účinky na učení mají vnější činitelé jako jsou pochvala a trest. S postupujícím věkem a zráním osobnosti žák začíná klást sám na sebe nároky a srovnává se se spolužáky. Začíná se formovat systém vnitřní učební motivace (Lokša, Lokšová, 1999).

Jak jsem již uvedla, incentive jsou podněty, které působí na člověka zvnějšku. Pokud tedy mluvíme o vnější motivaci, nesmíme zapomenout na incentive, které zaujímají ve výchovně vzdělávacím kontextu obzvláště důležité místo tím, že jsou schopny aktivizovat více potřeb současně (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

1.3.2.1 Odměny

Odměna utvrzuje žáka v tom, že jeho jednání je správné a je tak schválením jeho jednání. Motivační hodnota odměny spočívá v uspokojení žákových potřeb a svou činnost si poté spojuje s tímto prožitkem uspokojení. Dle Čápa a Mareše (2001) lze rozlišit odměny na tři základní skupiny:

Materiální odměna se může vyskytovat např. formou razítek, bonbónů ale též známek. Znamky mají především informační charakter a to jak pro žáka, který si tak ověřuje správnost svojí činnosti, tak pro učitele, který má informace o výsledcích jeho práce. Mají také důležitou motivační hodnotu. Dobrá známka může uspokojit mnoho žákových potřeb jako je potřeba úspěchu, prestiže, lásky rodičů, sympatií učitele apod. (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). Dobrá známka by ale měla být také odměnou sama o sobě a je prostředkem k získání dalších odměn. Naopak špatná známka může být zdrojem frustrace a pocitů méněcennosti.

Sociální odměna je odměna, kterou rozumíme např. pochvalu, úsměv, pohlazení. Pochvalu můžeme počítat mezi nejčastější odměny žákova výkonu, která uspokojuje především sociální potřeby žáka. Žákovi poskytuje hlavně pocit sebeuplatnění, pocit rovnocennosti a možnost prožitku úspěchu.

Činnostní odměna poskytuje žákovi za odměnu činnost, kterou si přeje vykonávat. Žák si např. vybere píseň, získá možnost rozdávání sešitů, či zodpovědnost k vedení výpravy.

1.3.2.2 Tresty

Trestu jako motivačního prostředku lze využít, pokud potřebujeme ukázat žákovi, které chování není vhodné a kterým směrem by se měl ubírat. Základní funkcí trestu je zabránit opakování nežádoucího chování jedince. Dítě lze trestat různými způsoby. Čáp a Mareš (2001) dělí tresty následovně:

fyzické tresty

psychické trestání, tzn. projevy negativních emocí, negativního emočního vztahu:

dospělý se zlobí, vyhrožuje, křičí, mračí se, nemluví s dítětem apod.

potrestání zákazem oblíbené činnosti, např. jít za kamarády, sledovat televizi apod.

donucení k neoblíbené činnosti, např. úklid, úkoly navíc apod.

Při používání trestů si musíme uvědomit, že časté používání trestů vede vlastně k jejich neúčinnosti. Časté tresty také mohou vyvolat pocit strachu, pocit méněcennosti a mohou také vyvolat snahu vyhnout se škole. Mezi nejčastější formy trestů patří výtka či pokárání.

1.3.2.3 Rizika odměn a trestů

I když je užití odměn a trestů ve výchovně-vzdělávacím procesu účinné, přináší s sebou i některá rizika.

Odměny mohou vést i k negativním, nežádoucím produktům, což samozřejmě závisí na jejich formě, velikosti a četnosti. Někteří žáci mohou být příliš zaměřeni na odměnu, což vede k tomu, že se jim snaží získat za každou cenu bez ohledu na to, jakou formou (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). Dalším rizikem je, že pokud učitel chválí nepřiměřeně hodně a příliš intenzivně, může to mít za následek **vytvoření návyku**. Při závislosti na odměně hrozí, že se žák bude snažit získat jí za každou cenu bez ohledu na to jakým způsobem. Žák pak hledá cesty, jak vydat co nejméně energie a získat maximální odměnu. Takové úsilí dle mého pohledu může žáka dovést až k podvádění, lhaní a bezohlednosti k druhým. Za určitých podmínek může dojít také k motivačnímu paradoxu při užívání pochval. Žák může nápadně chválení proti učitelovu záměru pochopit jako důsledek vlastních snížených schopností a bere tuto pochvalu jako **zpochybňující**. Zatímco

kritika či pokárání za neúspěch může být žákem vnímáno tak, že mu učitel připisuje vysoké schopnosti. Vždy záleží, jak žák odměnu interpretuje (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Podobně jako užívání odměn i použití trestu s sebou nese řadu úskalí. Tresty mohou často vést z důvodu nesprávného použití ke krátkodobým i dlouhodobým negativním účinkům, které se odrážejí ve formování lidské osobnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Dále trest vytváří nevhodný model mezilidských vztahů. Trest je možné chápat jako projev agrese vůči své osobě a pokud se jedná o častý jev, žák ho přijímá jako normu chování a pak sám uplatňuje vůči svému okolí. Žák se, pokud k tomu má příležitost, chápe role trestajícího sám. Dalším negativním projevem používání trestu je strach. Je-li trest dostatečně silný, vzniká strach, který se může vázat k místu, nejčastěji škole, k osobě, tou bývá nejčastěji trestající učitel, k činnosti. Jako vedlejší produkt trestu mohou být potom snahy vyhnout se těmto činitelům (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

1.4 Motivační činitelé žákova neúspěchu

Motivace nemusí působit na žáka pouze v kladném smyslu slova. Nemusí být motivován pouze k lepším a lepším výkonům i když my bychom si to velmi přáli. Existují i takové situace, kdy nevhodně navozená motivace a nevhodný vývoj motivační sféry osobnosti ústí ve snížení výkonu v neurotizaci žáka, v nerušení jeho vztahu ke škole, k učiteli, spolužákům, k sobě samému (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). Těmito motivačními oblastmi jsou především frustrace, konflikty mezi motivy a nadměrná motivace.

1.4.1 Frustrace

Na žáka mají frustrující účinky hlavně prožitky, které se mu nelíbí a hlavně mu znemožňují uspokojení potřeb. Jedná se převážně o uspokojování sekundárních potřeb a to zejména sociálních. To má vliv na utváření sociálních vazeb se spolužáky a také na snížení školního výkonu, hlavně je-li zdrojem frustrace učitel. Pokud frustrace působí dlouhodobě, může se u žáka vytvořit negativní postoj ke škole. Frustrující může být pro žáka zejména odhalení žákovy neschopnosti před třídou, kladení příliš vysokých nároků, nucení žáků postupovat stejným tempem, nedostatečné vysvětlení učitelova požadavku, zesměšňování, opakovaný neúspěch, antipatie učitele k žákovi.

Reakce na frustraci jsou u každého žáka jiné. Každý si totiž osvojuje určitou míru odolnosti vůči frustraci během rodinné výchovy. Záleží potom jak na situaci, tak na jedinci, jak se vyrovná s frustrující situací. Dle Hrabala (1979) jsou nejběžnějšími způsoby vyrovnání s frustrací:

agresivní reakce, které můžeme považovat za nejběžnější. Je to fyzické nebo verbální napadení toho, koho považujeme za zdroj frustrace, případně destrukce fyzické překážky. Může se jednat i o autoagresi.

kompenzující reakce, pro kterou je typické vyhledávání náhradních cílů nebo způsobů uspokojování potřeby

reakce únikem do fantazie, kde si žák uspokojuje své potřeby alespoň vnitřně tím, že si představuje jak dosahuje úspěchu

racionální reakce, při níž žák sám hledá rozumové důvody, proč neuspělo. Je-li důvod nalezen a akceptován okolím, napětí se obvykle snižuje, ač je důvod nesprávný

reakce bagatelizováním, při níž jedinec sám sebe a své okolí přesvědčuje, že mu na cíli nezáleží, i když je tomu ve skutečnosti naopak.

regresní reakci používají žáci, kteří se za normálních okolností chovají přiměřeně svému věku, ale v některých situacích se chovají infantilně. Tato reakce je pro děti typická.

úniková reakce se projevuje hlavně záškoláctvím, možný je také únik do nemoci.

1.4.2 Motivační konflikty

Motivační konflikty jsou způsobovány současnou aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb. V psychologii jsou známy čtyři základní druhy motivačních konfliktů. Jedná se o tzv.:

konflikt dvou pozitivních sil – jedna situace obsahuje dvě nebo více pozitivních incentív, přičemž odpovídající aktualizované potřeby nelze uspokojit současně. Jedná se například o žáka, který má zájem o učení a přitom nechce v očích svých kamarádů vypadat jako šprt.

konflikt dvou negativních sil – žák je postaven do situace, kdy musí volit mezi dvěma pro něj nutnými zly. Žák musí vyřešit obtížný úkol, nebo bude trestán.

konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly – v tomto případě může být příjemná incentiva následována negativní, jako třeba dívat se dlouho na televizi, ale nedostatečně se vyspat, nebo naopak splnit nepříjemný úkol, po kterém následuje přitažlivá odměna.

konflikt několika pozitivních a několika negativních sil – je založen na stejném principu jako konflikt dvou sil. Vzniká ve třídním kolektivu, v rodině, ve vrstevnické skupině (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

1.4.3 Nadměrná motivace

Mohli bychom si myslet, že čím více je žák motivován k plnění úkolů a podávání dobrých výsledků, tím podá lepší výkon. Výkon a motivace na sobě však nejsou přímo úměrně závislé a při maximalizaci míry motivace naopak dochází ke snížení výkonu. Nadměrně motivovaný žák bývá nervózní, zapomíná. Je tedy potřeba udržovat míru motivace na optimální úrovni.

1.5 Význam školy pro rozvoj motivace

Motivace je nezbytným předpokladem vyučování a výchovného procesu a zásadním způsobem ovlivňuje to, jak budou učitelé ve svém výchovném a vzdělávacím působení úspěšní. Silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovy osobnosti. Motivace ovlivňuje i míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopností. Učitelům ve škole by tedy mělo jít o její zvyšování a rozvíjení. Na motivaci žáků k učení se můžeme dívat nejméně ze dvou hledisek:

- prostřednictvím motivace lze zvyšovat efektivitu učení (motivace je tedy využívána k uskutečnění učebních cílů)
- jde o samotný rozvoj motivačních a autoregulačních dispozic u jednotlivých žáků jako významný úkol a cíl školy; z tohoto druhého hlediska jde o rozvoj potřeb, zájmů, vůle a jiných motivačních a autoregulačních zdatností.

Tuto dvojí roli motivace nelze ve škole rozdělovat, protože motivování žáků pro učební činnost závisí na rozvinutosti jejich motivačních dispozic a rozvoj motivačních dispozic je zase závislý na způsobech motivování žáků, interakci se žáky, organizačních formách apod..

„Učitel motivuje žáky ve vyučování jak vědomě, navozováním vhodných podmínek, bohatých na komplexní incentivy, tak nevědomě, především způsobem interakce s jednotlivými žáky. Převažující motivace však nemusí být jen pozitivní. Může dokonce nastat situace, kdy žák je naopak motivován negativně – výsledkem je nechuť k učební činnosti, snaha pokud možno brzy ukončit školní docházku (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, str. 28).“

Učitelům by mělo jít o to, aby se u žáka vytvořila optimální motivační struktura, která by mu umožňovala zvládat požadavky školy a zabezpečovala jeho seberealizaci v učební činnosti. Podle I. Lokšové a J. Lokši (1999) má učitel uplatňovat adekvátní způsoby vnější i vnitřní motivace pro utváření pevných základů pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Učitel musí motivaci přizpůsobovat cíli a obsahu vyučování i věku žáků. Musí rovněž zjistit, které potřeby jsou v individuální hierarchii daného žáka dominantní, aby mohl příznivě ovlivňovat žákovu motivaci k učení a hodnotit její změny. Mimořádný význam z hlediska úspěšnosti pedagogického úsilí má proto praktické využití co nejširšího repertoáru specifických diagnostických nástrojů k identifikaci motivace k učení a k analýze její struktury a úrovně ve vyučovacím procesu. Na základě zjištěných poznatků mohou učitelé upravit či změnit svůj přístup ke konkrétním žákům a podpořit jejich pozitivní vztah k učení.

2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ A POZORNOSTI

Označení specifické vývojové poruchy učení a pozornosti se používá k označení poruch v oblasti čtení, počítání, psaní a pravopisu a pozornosti. Odborná literatura uvádí, že těmito poruchami trpí přibližně 5-7 % populace. Matějček (1975) popisuje vývojové poruchy takto: Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se poruch učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (Matějček, 1975). Znamená to, že mnoho z těchto poruch se může, ale nemusí, vyskytnout v kombinaci s jiným onemocněním. Specifická porucha učení a chování se týká dětí s průměrnou i vysokou inteligencí a většinou je odhalena při nástupu školní docházky.

2.1 Příčiny vzniku specifických poruch učení a chování

Existuje celá řada teorií, které se snaží odhalit příčiny vzniku specifických poruch učení. Některé teorie, které vycházejí z jevové stránky, nacházejí příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky, popř. i v nedostatečné lateralizaci funkcí, tj. v nevyhraněné lateralitě. Další teorie se dívají na specifické poruchy učení z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie. Podle těchto teorií jsou příčinou specifických poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů (např. zrak). Někteří psychiatři hledají příčiny v narušené komunikaci mezi dítětem a okolním světem.

Nejčastěji je prezentován tzv. multifaktoriální model příčin vzniku specifických poruch učení. To znamená, že tato vývojová porucha nemá pouze jednu konkrétní příčinu vzniku, ale porucha vzniká působením celého souboru faktorů, které můžeme rozdělit na vnější (exogenní) a vnitřní (endogenní).

Vnitřní příčiny – odchylky ve struktuře a fungování mozku, které vznikají v prenatálním, perinatálním a postnatálním období, poruchy laterality- netypická dominance hemisfér, dědičné dispozice, potíže se zrakem či sluchem, nedostatečně rozvinutá motorika, poruchy paměti, genetické zatížení

Vnější příčiny – vlivy rodinného prostředí, jazykově podnětné prostředí, vlivy školního prostředí

2.2 Druhy specifických poruch učení a pozornosti

Jak již bylo řečeno, specifické poruchy učení se většinou nevyskytují ojedinele, ale v kombinaci. Přesto je můžeme specifikovat samostatně.

2.2.1 Dyslexie

Z celé skupiny specifických poruch učení se jedná asi o neznámější pojem. Je to proto, že pod pojem dyslexie se často řadí celá problematika poruch učení. I sami psychologové jsou v terminologii nejednotní. Důsledky dyslexie jsou asi nejznatelnější a nejnápadněji ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Začalo se o ní mluvit v souvislosti s rostoucími nároky na vzdělání již v době industrializace. Desetiletí práce s dětmi s poruchami čtení prokázala, že existuje skupina dětí školního věku s výraznými obtížemi při osvojování dovednosti čtení, psaní a pravopisu, tedy dětí se specifickými vývojovými poruchami v této oblasti. U nás se dyslexií zabýval Z. Matějček, který spolu s J. Langmeierem v roce 1960 vytvořili ryze českou definici dyslexie: Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte (Matějček, 1975). Podle Vágnerové (2006) s v českých školách trpí dyslexií přibližně 3 % dětí. Počet chlapců – dyslektiků přitom několikanásobně převyšuje počet dyslektiček- dívek (asi 3:1).

Většinou se specifická porucha čtení vyskytuje v kombinaci s poruchou psaní či pravopisu. Pojmy dysgrafie a dysortografie bývají tedy často zahrnuty pod pojem dyslexie.

Dysgrafie - tato porucha postihuje písemný projev dítěte. Písmo bývá nečitelné, dítě si špatně osvojuje tvary písmen. Úzce souvisí s dysortografií.

Dysortografie – je to porucha učení postihující pravopis. Nezahrnuje celou gramatiku, ale vztahuje se pouze na tzv. specifické dysortografické jevy jako je: rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, rozlišování sykavek, přidávání nebo vynechávání písmen.

2.2.2 Dyskalkulie

Je to specifická porucha učení postihující matematické schopnosti, tak že dítě se obtížně učí počítání, i když jeho intelektové schopnosti jsou v mezích normy a dostává se mu odpovídajícího výukového vedení. V praxi nacházíme dyskalkulii mnohem řidčeji než např. dyslexii. Podobně jako při čtení a psaní, i na zvládnutí matematických dovedností se podílí celá řada speciálních schopností a funkcí a podle toho, které z nich jsou postiženy, je možno dyskalkulii dále dělit.

Verbální – tato porucha spočívá v neschopnosti označovat slovně množství a počet předmětů, pojmenovávat čísla a číslice či jmenovat matematické operační znaky a úkony nebo i jen odpočítávat řadu čísel - dítě s verbální dyskalkulií nedovede na slovní výzvu ukázat počet prstů, označit číslovkou počet předložených předmětů nebo hodnotu napsaného čísla.

Praktognostická - jde o poruchu matematické manipulace s konkrétními či nakreslenými předměty - dítě nedovede např. po jedné odpočítávat kuličky na počítadle nebo určovat či odhadovat počet předmětů bez počítání.

Lexická - tato forma je obdobou dyslexie v oblasti čtení číslic a čísel, znamená poruchu čtení matematických znaků a jejich kombinací. Velké obtíže jsou hlavně s čtením vícemístných čísel, desetinných čísel, zlomků a římských číslic.

Grafická (numerická) - jde vlastně o poruchu psaní číslic a čísel, podobně jako při dysgrafii. Jde také o neschopnost rýsovat a kreslit geometrické tvary.

Ideografická - zde se setkáváme s poruchou konceptualizace v oblasti matematické, tj. s poruchou vytváření matematických pojmů a chápání vztahů mezi nimi - dítě nechápe, že 12 je zároveň $8 + 4$, ale též $16 - 4$ a v důsledku toho nedovede z paměti vypočítat příklady, jež by mělo zvládat vzhledem svému věku.

Operacionální - tento typ je způsoben omezenou schopností provádět matematické operace jako jsou sčítání, odčítání, násobení, dělení. (Müller a kol., 2001)

Určité dysfunkce se ovšem objevují i v mnoha různých oblastech, které ovšem nemají tak zásadní význam v běžném životě. Mají i své přesné označení jako dysmúzie – porucha hudební schopnosti, dyspinxie – porucha výtvarného projevu, dyspraxie – manuální neobratnost a mnoho dalších.

3 PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jako mladší školní období dítěte označujeme dobu od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 – 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na první pohled by se mohlo zdát, že toto období není ničím zajímavé. Období velkých změn, které proběhly v předškolním věku, má již za sebou a hormonální bouři období věku pubertálního má teprve před sebou. Vývoj probíhá pozvolna, pomalu, ale stále. V tomto období se dítě musí vyrovnat s mnoha změnami, i když ne ve vývoji. Období mladšího školního věku bychom psychologicky mohli označit jako věk **střízlivého realismu**. Školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm doopravdy. Tento rys můžeme pozorovat v mluvě, kresbách, písemných projevech, čtenářských zájmech i ve hře. Zprvu je realismus školáka závislý na tom, co mu autority (učitelé, rodiče, knihy) povědí, mluvíme o realismu naivním. Teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je kriticky realistický, čímž se ohlašuje blízkost dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1 Poznávací procesy

Od nástupu do školy po počátky dospívání prodělá dítě velký rozvoj poznávacích procesů čítí, vnímání, paměti, myšlení, pozornosti aj.

3.1.1 Vnímání

Na aktu vnímání se podílí všechny složky osobnosti. Jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti. Právě v této oblasti pozorujeme v tomto období velké pokroky, hlavně oblasti zrakové a sluchové. Vnímání dětí se postupem času přibližuje vnímání dospělého jedince. Dítě se orientuje v čase a prostoru, zdokonalují se veškeré jeho smysly.

3.1.2 Myšlení

Se začátkem mladšího školního věku dítě již velmi pokročilo v poznávání okolního světa.

Teprve na počátku školního věku je dítě schopno skutečných logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Stále se ovšem i toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1.3 Paměť

Rozvoj paměti nejvíce ovlivňuje rozvoj řečových schopností, které jsou v tomto období velké. Intenzivně probíhá během celého tohoto období. Určuje výběr přijímaných informací a jejich zpracování. Kapacita paměti se v průběhu mladšího školního věku zvyšuje.

Malí školáci, 6-7 letí, si uvědomují, že zapomínají, začínají chápat význam opakování. Vědí, že čím déle se něčemu učíme, tím lépe si to zapamatujeme. Avšak chybí jim schopnost diferencovat úroveň paměťových kompetencí různých dětí. Ještě nechápou, že je nemusí mít stejné (Vágnerová, 2000).

3.2 Socializace

Vstupem dítěte do školy stále více pokračuje jeho začlenění do lidské společnosti. Nejdůležitějšími osobami v životě dítěte už nejsou jenom rodiče, ale i učitelé a také spolužáci (Langmeier, Krejčířová, 2006). V tomto období dítě vstupuje do své první sociální funkce žáka. Již není pouze členem milující rodiny, ale do popředí se dostávají především nároky na dosažení výkonu a normy. Zkušenosti, které plynou z této nové sociální pozice, ovlivňují jeho sociální vyžívání. Ve vrstevnických skupinách se dítě učí schopnosti sociálního porozumění a také narůstá schopnost seberegulace. To přispívá k nárůstu odolnosti dítěte vůči zátěži a větší adaptabilitě.

Pro rozvoj dětské osobnosti jsou ve školním věku důležité tři oblasti.

Rodina – představuje bazální sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje i extrafamiliární uplatnění dítěte

Škola - je významnou institucí, která ovlivňuje rozvoj kompetencí a způsobů chování. Jejím prostřednictvím získává dítě předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění.

Vrstevnická skupina – umožňuje rozvoj jiných vlastností a dovedností, které jsou užitečné pro život v lidském společenství. S vrstevnickou skupinou se dítě postupně stále více ztotožňuje. Vrstevníci představují dostupný model výkonu a chování, dítě se s nimi může srovnávat a snažit se dosáhnout stejné úrovně (Matějček, 1975).

Na rozvoj socializace dítěte mladšího školního věku má největší vliv učení. Již si uvědomuje, že je důležité jaké si vybojuje postavení ve škole, a to že závisí především na jeho učení a výkonu. Jeho postavení jako žáka se stává klíčovým, protože ovlivňuje i postavení dítěte v rodině, mezi kamarády a v životě (Helus, 1982).

4 VLIV SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Úspěšnost dítěte ve škole závisí na mnoha okolnostech a to především na jeho schopnostech a na jeho zájmu o učení. Školní úspěšnost se však nemusí nutně krýt s absolutními výkonovými ukazateli a dokonce ne s prospěchem. Úspěšným žákem může být i žák s průměrným prospěchem. Nejvíce jeho úspěšnost podmiňuje to, zda je pro školu zralé po stránce tělesné, duševní, citové i sociální. Školní úspěšnost chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

4.1 Školní úspěšnost žáků na 1. stupni základní školy

Na úspěšnost žáka mají vliv tyto faktory:

Kooperace – úspěšnost žáků není dána jen jejich schopnostmi, ale součinnosti jejich a učitelových aktivit a dokonce i vlivem mimoškolních aktivit

Podpora perspektivního vývoje žáka – žák se ztotožňuje s učitelem jako představitelem vědění, vnitřně přijímá jeho autoritu a opírá se o jeho aktivitu

Ovlivňování žákovy úspěšnosti prostřednictvím interakce a řečové komunikace učitel-žák – učitel poskytuje žákům prostor pro rozvoj jejich výkonu kladením otázek a poskytnutím času na odpověď

Sociální organizace výchovně-vzdělávacího procesu ve třídě – učitel volí k práci se žáky různé vhodné organizační formy práce

Učitelova osobnost – učitel přispívá k žákově školní úspěšnosti hlavně důvěrou v žákovy schopnosti, stylem jednání se žáky a vytvářením příznivého sociálního klimatu ve třídě

Při vstupu dítěte do školy rodiče většinou předem ani neuvažují o tom, že by dítě mohlo být neúspěšné. Vkládají do něho velké naděje. Za neúspěšné dítě považujeme v případě, že není schopno zvládnout požadavky školy na něj kladené ve vyučovacích hodinách. Neúspěch dětí ve škole způsobuje celá řada okolností. Příčinou může být nezralost dítěte nebo třeba psychické vady získané nebo vrozené.

Matějček (1994) rozdělil příčiny školního neprospěchu na tři základní kategorie:

a) Příčinou školního neprospěchu je snížená úroveň rozumových schopností.

b) Příčinou školního neprospěchu je nerovnoměrné nadání (jedná se spíše o dílčí poruchy učení).

c) Příčinou školního selhání nejsou nedostatky rozumových schopností, ale jiné okolnosti, které výkon dítěte nepříznivě ovlivnily. Dítě má přiměřenou inteligenci, ale z nějakého důvodu ji není schopné dostatečně využívat. Příčinou mohou být:

- vývojově podmíněné změny
- somatický stav dítěte
- psychický stav dítěte

4.2 Školní úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení

I specifické poruchy učení mohou být příčinou neúspěchu. Specifická porucha učení může sekundárně ovlivnit prožívání a z něho vyplývající chování dítěte i v jiných situacích (např. mezi vrstevníky). Protože se může stát stresorem, jehož zátěž dítě z nejrůznějších důvodů vždycky nezvládne a nedokáže se s ní vyrovnat tak, aby se ve škole cítilo dobře. Děti se specifickou poruchou učení nejsou schopny dosáhnout stejných výsledků jako ostatní, často ani při zvýšeném úsilí, nemohou se vyrovnat svým spolužákům přinejmenším v určité oblasti (Matějček, 2006).

K rozpoznání takovéto poruchy dochází většinou v prvních školních letech a záleží to především na učiteli. Je na něm, aby informoval rodiče a navrhl způsob dalšího postupu. Rodiče se zpravidla cítí zaskočení. Není pro ně snadné přijmout fakt, že jejich dítě je odlišné, a někteří se dokonce snaží popírat zjevnou skutečnost.

Pro každé dítě na začátku školní docházky je velkým traumatem, když své rodiče zklame. Neúspěchy, které přicházejí díky specifickým poruchám učení ho frustrují a dochází k narušení celého osobnostního vývoje. V mladším školním věku je dítě v hodnocení sebe sama zcela závislé na svém okolí, zejména na lidech, kteří jsou mu nejbližší. Nekriticky přijímají názor autorit, hlavně rodičů, učitelů a starších sourozenců. Jejich postoje pak jsou základem žákova sebehodnocení a názor na vlastní schopnosti. Tomu pak odpovídá prožívání úspěšnosti či neúspěšnosti. Žáci, kteří se snaží učební látku zvládnout, ale nedaří se jim to, a nemají podporu vlastní rodiny, si začnou vyvíjet ke škole negativní postoj a často podléhají frustracím. Situace může být ještě horší v případě, že je v rodině úspěšnější sourozenec. Sourozenec je neustále dávaný za příklad a dítěti se ještě

více snižuje sebevědomí. V některých případech se rozvíjí i nenávisť k úspěšnějšímu sourozenci. Stává se ale i opačný případ, že úspěšnější sourozenec se stydí za neúspěchy svého sourozence.

Tento fakt popsala Věra Pokorná (2001), kde podrobně ukazuje projekt provedený na univerzitě v německém Essenu. Projekt je nazván Začarovaný kruh poruch učení.

Kruh je tvořen čtyřmi stadii. Dítě nastupuje do školy a zpočátku se zdá všechno v pořádku. Nikdo neočekává žádné potíže, naopak rodiče jsou plni důvěry ve schopnosti svého dítěte. Po prvních neúspěších se rodiče i učitel snaží pomoci a rozvíjí se první stadium. Neúspěch působí dvěma směry. Jednak snižuje sebedůvěru dítěte a jednak působí na sociální vztahy. Reakce dítěte mohou být různé, ale většinou si jimi situaci ještě stěžuje. Jeho nepřiměřené reakce se odrážejí i v sociálních vztazích, protože vyvolávají i důraznější reakce ze strany rodičů a učitelů. Druhá fáze začíná počátkem rozvoje neurotického chování dítěte. Na straně rodičů a učitelů se objevuje zklamání. Školní neúspěchy se množí a i když se dítě snaží, žádné výsledky to nepřináší. Naopak jsou rozdíly ve výkonu vzhledem ke spolužákům stále nápadnější. Začíná třetí fáze a nastupuje strach z neúspěchu, který ještě více přispívá k vytváření bariér. Ve čtvrté fázi dítě již neočekává nic jiného než neúspěch. Zvládnuté věci přičítá náhodě. Z jeho vztahů se vytrácí důvěra. Dítě nedůvěřuje druhým ani sobě, nikdo nedůvěřuje jemu.

Z tohoto systému začarovaných kruhů, si můžeme jasně uvědomit, že na neúspěchu dítěte ve škole se značně podílí i jeho nejbližší okolí zvláště rodiče a učitelé. Je jasné, že pokud se změní postoj rodičů k dítěti, změní se i jeho sebehodnocení. Pak je jistá šance porušit tento začarovaný kruh.

Nedostatečná znalost podstaty postižení a jeho projevů často vede k nesprávným soudům, nesprávným pedagogickým závěrům.

Děti se specifickými poruchami učení jsou velmi často označovány rodiči a učiteli jako líné, lajdácké a bývají častěji tělesně trestány. Někdy je učitelé hodnotí jako málo nadané, těžce chápající, projevující málo zájmu o školu, vzpurné, uzavřené, nesamostatné. Tyto děti jsou častěji i terčem posměchu spolužáků. Na negativní hodnocení mohou reagovat tím, že se uzavírají do vlastního světa a postupně se v nich vytváří pocit méněcennosti, nebo se brání nápadným chováním. Pokud děti trpí těmito stavy delší dobu, dostávají se do napětí, které zákonitě vyvolává neurotické příznaky (bolesti hlavy, žaludku, nechutenství, tiky, poruchy spánku apod.).

V učebním procesu bývá k dětem se specifickými poruchami zpravidla přistupováno 2 způsoby. Nutno říct, že oba přístupy jsou nevhodné a dítěti nepomáhají. V prvním případě je dítě ochraňováno a zvýhodňováno. Jsou přehnaně tolerovány chyby, nevyžadují se po něm znalosti ani plnění úkolů. Není tedy divu, že zde nastupuje tzv. naučená bezmocnost, protože každý dítěti opakuje, že stejně nic nezvládne a ani nemusí. V druhém případě se naopak vychovatelé snaží k dítěti přistupovat jako ke zdravému a jsou na něj kladeny nepřiměřené nároky nebo jsou požadavky nevhodně interpretovány. Dítě je pak vystavováno neustálým stresům kvůli nezvládnutí úkolů a vytváří se u něj představa vlastní neschopnosti a hlouposti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PŘÍPRAVNÁ ČÁST VÝZKUMU

Při studiu literatury, která byla zaměřena na motivaci k učení jsem zjistila, že většina výzkumů týkající se tohoto tématu je pojata kvantitativně. Výzkumy byly většinou měřeny dotazníky či pozorováním. Příkladem může být výzkum motivace, který provedli Irena Lokšová a Jozef Lokša v Košicích v roce 1992 (Lokšová, Lokša, 1999).

Mým názorem však je, že motivace k něčemu je velice subjektivní záležitost a svou roli v něm hraje mnoho proměnných, což vyplývá i z teoretické části mé práce. Tento fakt mne jednoznačně vedl k volbě kvalitativní metodologie, protože se domnívám, že právě ta mi umožní odhalit subjektivní chápání tohoto jevu dětmi a přinést nové informace k tomuto problému.

Dalším důvodem, proč jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, je samotný objekt mého výzkumu. Můj výzkum je zaměřen na děti se specifickými poruchami učení mladšího školního věku, konkrétně na děti dyslektické. Při použití například dotazníku je pravděpodobné, že by neporozuměly všem otázkám a hodnota takového výzkumu by nebyla veliká.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cíle mého výzkumu se přímo dotýkají dětí se specifickými poruchami učení a jejich vztahu k učení. Hlavním cílem je výzkumu popsat vztah dětí se specifickými poruchami učení ke vzdělávání a ke škole a zjistit, jakým způsobem jsou nejvíce motivovány k učení a podávání dobrých výkonů .

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak vnímají děti se specifickými poruchami učení mladšího školního věku svůj vztah k učení a vzdělávání?

Vedlejší výzkumná otázka zní: Jakým způsobem jsou nejvíce motivovány k učení?

6 SBĚR DAT

Jako hlavní nástroj pro sběr dat jsem použila polostrukturovaný rozhovor, s předem připravenými tématy a otázkami. Rozhovor jsem si jako metodu sběru dat zvolila především proto, že se mi vzhledem k věku respondentů a tématu rozhovoru jevila jako nejefektivnější, nejpraktičtější a pro účastníky rozhovoru nejpohodlnější.

Svůj výzkum jsem prováděla na Základní škole Velká Dobrá ve Středočeském kraji. Spolupráci s dětmi se specifickými poruchami učení mi nabídla má kamarádka, která je na této škole učitelkou. Hlavním důvodem bylo, že žáků se specifickými poruchami učení mají na této škole poměrně dost.

Mou největší obavou bylo, aby ze mě děti neměly strach a nedělalo jim potíže se mnou navázat rozhovor. Proto jsem se byla již dříve několikrát podívat na jejich vyučování. Děti mě tedy do jisté míry znaly, nebyla jsem pro ně úplně cizí člověk.

6.1 Polostrukturovaný rozhovor

Průběh rozhovorů byl zaznamenáván na mobilní telefon. Mobilní telefon totiž děti vnímají jako součást svého přirozeného prostředí a nepůsobí jako rušivý element. Vedla mě hlavně snaha o vytvoření přirozené atmosféry vhodné pro rozhovor s dětmi a měla jsem obavu, že diktafon by působil rušivě.

Otázky, které jsem si před vlastním rozhovorem předem připravila, jsem se snažila koncipovat jako otevřené, aby účastníky rozhovoru co nejméně omezovaly v jejich výpovědích. Zaměřila jsem se především na ty oblasti, které děti nejvíce motivují. Těmi jsou rodina, škola a kamarádi.

- Otázky:
1. Co říkají tví rodiče o škole a vzdělávání?
 2. Pověz mi něco o svých rodičích.
 4. Jak reagují tví rodiče na úspěch a neúspěch ve škole?
 7. Jaký by měl být podle tebe správný učitel a jací jsou tví učitelé?
 2. Jak plníš ve škole zadané úkoly?
 8. Jak a proč se připravuješ do školy?

9. Co děláš ve škole nejradši?
10. Jak se změnil tvůj vztah ke škole od 1. třídy?
3. Jaký smysl má pro tebe učení a dobré výkony?
5. Popiš mi jak se cítíš , když se ti něco povede a nepovede.
6. Popiš mi své silné a slabé stránky.
11. Pověz mi o svých kamarádech, chceš být jako oni?
12. Jak nejradši trávíš volný čas?

6.2 Popis prostředí

Základní škola ve Velké Dobré je školou rodinného typu. Je malotřídní. Žáci pěti postupných ročníků jsou rozděleni do dvou tříd. Součástí školy je škola mateřská, školní družina a školní jídelna s kuchyní. Mateřská škola a základní škola spolu úzce spolupracují.

Budova školy je dvoupatrová. V přízemí se nachází šatny a školní jídelna. Škola má vlastní kuchyň, ve které se zajišťuje stravování jak pro mateřskou školu, tak i pro školu základní. V prvním patře je školní družina, mateřská škola a sociální zařízení, které je pro obě školy společné. Ve druhém patře jsou učebny základní školy, kancelář školy a kabinet pomůcek. Za školou je dětské hřiště, které využívá jak MŠ, tak ZŠ v době přestávek. Na hřišti je pískoviště, houpačky a dřevěná prolézačka. V dřevěném domečku mají děti uloženy hračky a využívají jej také ke hraní. Škola má i vlastní tělocvičnu. Tělocvična je prostorná a dobře vybavená pro sportovní vyžití žáků školy. Škola dále využívá venkovní sportovní areál, který je majetkem obce. Obě zařízení slouží potřebám školy i veřejnosti.

6.3 Výzkumný vzorek

Na Základní škole Velká Dobrá jsou děti se specifickými poruchami učení integrovány do běžných tříd základní školy. Díky poměrně vysokému počtu dětí s diagnostikovanou dyslexií, byl pro tyto děti zřízen dyslektický kroužek. Do tohoto kroužku, však nejsou zařazeny pouze děti, které mají díky své diagnóze individuální studijní plán, ale i děti, které mají různé potíže se zvládnutím mateřského jazyka.

Hlavními kritérii pro zařazení do dyslektického kroužku jsou tyto skutečnosti:

- diagnostikovaná specifická porucha učení
- klasifikace v českém jazyce stupněm 3 a hůře
- doporučení třídního učitele

K rozhovorům jsem využila právě těchto dětí s dyslektického kroužku. Všechny děti byly velmi milé a ochotné ke spolupráci.

Seznam dětí:

Jméno	věk	třída
Anička	10	4.
Bruno	9	3.
Gabča	10	4.
Honza	11	5.
Mírek	12	5.
Natálka	9	3.
Nela	10	4.
Sára	11	5.
Vašek	10	4.
Zdenka	9	3.

7 ZPRACOVÁNÍ DAT

Informace, které jsem získala uskutečněnými rozhovory, jsem se rozhodla zpracovat a analyzovat metodou zakotvené teorie. Tento přístup byl vyvinut již v šedesátých letech 20. století Straussem a Laserem. Já jsem si tuto metodu vybrala hlavně proto, že je svým způsobem velmi tvárná a má možnosti přizpůsobení konkrétnímu výzkumu. Miovský (2006, str.226) říká: „*Jednou z velkých výhod metody zakotvené teorie, je její schopnost integrovat v rámci kvalitativní analýzy data získávaná odlišným způsobem a využít tak nejen více různých metod získávání dat (interview, existující dokumenty, pozorování, kvalifikovaný odhad apod.), ale současně využívat různých přístupů v samotné analýze.*“

Co tedy metoda zakotvené teorie znamená? Zahrnuje především soubor systematických induktivních postupů, kterých využíváme v průběhu kvalitativního výzkumu, a které vedou k vytváření nové teorie. Tato teorie má být zakotvena v datech. Data jsou tedy hlavní složkou tohoto výzkumu. Nejčastěji je můžeme získat prostřednictvím rozhovorů nebo pozorování. Zakotvená teorie nabízí návod pro zacházení s daty a obsahuje řadu detailně popsanych postupů, které vedou k vytvoření nové teorie. Kódovací techniky tvoří podstatnou složku zakotvené teorie a odlišují tuto metodu od ostatních kvalitativních postupů.

„*Kódování v zakotvené teorii představuje analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů – indikátorů – a ty potom rozřazují k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů. Tyto koncepty jsou dále kategorizovány . slučovány na základě nějakého jednotícího kritéria. Kategorie vzešlé z kódování jsou potom dále ošetřovány jako proměnné a představují základní stavební kameny budoucí teorie.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007) V procesu analýzy rozlišujeme otevřené, axiální a selektivní kódování. V první fázi přichází na řadu otevřené kódování. Jednoduše řečeno, jde o označení pojmů, které reprezentují určitou část textu. Označené pojmy jsou dále různě seskupovány do tzv. kategorií. Kategorie zahrnují jevy, které k sobě náležejí a je jim přidělen název kategorie. Každé kategorii lze dále ještě přidělit vlastnosti a ty mohou mít různé dimenze. Poté následuje axiální kódování. To úzce navazuje na předchozí stupeň kódování a má za cíl seskupit a spojit objevené kategorie a subkategorie. Jako prostředek k vytváření spojení mezi kategoriemi je navržen tzv. paradigmatický model, který má jasně učené položky: příčinné podmínky, jev, kontext, intervující podmínky, strategie jednání

a interakce, následky. Axiální kódování lze použít jen jedenkrát ve vztahu k centrální kategorii nebo i vícekrát kolem několika důležitých kategorií. Hlavním smyslem selektivního kódování je nalezení hlavního tématu a kategorií, které budou ústředním bodem nové teorie. Všechny ostatní kategorie jsou k této centrální kategorii vztaženy. Musí odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Jde o nejdůležitější část analýzy, protože ústřední kategorie musí držet vše dohromady. Celá analytická práce tedy směřuje k identifikaci ústřední kategorie zkoumaného materiálu a zakotvení teorie. Údaje pro každou hlavní kategorii jsou spojeny na široké úrovni pojmů, ale také na úrovni jejich vlastností a dimenzí. Tím docházíme k základu teorie. Pak následuje ověření teorie podle údajů, které dokončí proces jejího zakotvení (Švaříček, Šedřová, 2007).

Jak jsem již uvedla zakotvená teorie je velmi flexibilní a plastický nástroj. Je možné ji užívat v rozmanitých obměnách a modifikacích. Nabízí se možnost ji použít a upravit dle specifčnosti cílů a zaměření výzkumu. Samozřejmě vše s dodržáním stanovených pravidel a principů. Tento fakt je doplněn nutností precizně a svědomitě zaznamenávat a prezentovat jednotlivé kroky, které byly v rámci výzkumu realizovány.

8 INTERPRETACE DAT

Rozhovory byly z mluveného slova převáděny transkripcí do textové podoby. Přepis rozhovorů jsem převedla do spisovné češtiny. Takto přepsané rozhovory jsem dále zpracovávala formou otevřeného, axiálního kódování i selektivního kódování. Při tomto postupu jsem se držela postupu, který podrobně popisuje Švaříček a Šed'ová (2007).

8.1 Kategorie

Přepsaný text jsem si rozdělila do významných celků, kterým jsem následně přiřadila kódy. Kódy, které mi vplynuly z otevřeného kódování jsem následně roztřídila podle podobnosti do jednotlivých kategorií. V rámci axiálního kódování jsem se snažila mezi těmito kategoriemi sestavit vztahovou síť a seřadit je dle paradigmatického modelu. Tím jsem chtěla identifikovat příčinné podmínky, přecházející jevu a další podmínky, které vyúsťují ve strategie jednání.

Škola základ života - Učení není mučení - Potřeba opory a zájmu - Kdo si hraje nezlobí -
Znám své možnosti

8.1.1 Škola základ života

Kódy: mě to tu baví, moc zábavy, učitel, hra, škola

V kategorii škola základ života se zrcadlí postoje žáků ke škole a učitelům. Škola, do které děti chodí jako první, je velmi důležitá pro jejich utváření postojů k učení. Kromě postojů, má školní klima vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Každá škola má své specifické klima. Při nástupu do první třídy má každé dítě určitou představu o škole i když tato představa může být velmi nejasná. I tak lze říci, že většina dětí se do první třídy těší. Svou původní představu o škole hezky vyjádřila Sára:

Sára: „*Tak já jsem se těšila strašně moc, protože jsem už chtěla umět psát a jakože počítat a číst. Já když jsem viděla sestru jakože si píše něco do školy nebo tak, tak mě to strašně lákalo, nebo když četla něco z televize, co jsem já nemohla přečíst.*“

Děti se o své škole vyjadřovali velmi pěkně. Bylo vidět, že ani jedno dítě nemá ke škole odpor a všechny chodí do školy rády. Prostřednictvím školy jsou uspokojovány jak jejich sociální potřeby, tak potřeby poznávací.

Bruno: „...*jo, škola je fajn, myslím jako, že mě to tu baví...*“

Anička: „...*je to tady strašně dobrý, mám tady hodně kamarádů...*“

Nela: „...*já bych teda radši chodila do školy, než být doma nemocná...*“

Natálka: „*Líbí se mi, že je tady moc zábavy, můžeme si hrát o přestávky a máme to...zahradu, že si na ní můžeme hrát.*“

Honza: „*Hrajeme si tady dost, někdy hrajeme nějakou hru o přestávce a někdy i na počítači, to mě baví nejvíc.*“

Gabča: „...*my si vždycky o přestávkách hrajeme karty anebo hrajeme něco na počítači pro dva hráče.*“

Pro vytvoření dobrého školního klimatu je důležité jednak samotné prostředí školy, ale také lidé kteří v ní učí, tedy učitelé. Děti se o svých učitelích vyjadřovaly s nadšením. Bylo vidět, že mají své učitele rády a žádný není zdrojem negativních pocitů vůči učení. Děti na učitelích oceňovali především, že jsou hodní, je s nimi legrace a jsou spravedliví. Jejich představa o ideálním učiteli se v podstatě shodovala s tím, co mi povídaly o svých učitelích.

Vašek: „*Pan učitel je docela srandovní, já mám rád, když si dělá legraci, to se pak nemusíme jen učit.*“

Honza: „...*ještě paní učitelka Popelková. No tu taky a ona je strašně hodná, asi nejhodnější.*“

Na druhou stranu dovedou ocenit i to, že je učitel důsledný a stojí si za svým, protože ne za všechno může pan učitel.

Anička: „...*ale ono je lepší, když je někdo přísný, děti radši sklapnou a sedí. Když pan učitel někdy chce aby bylo ticho, tak někdy zvýší hlas. Ale mě to neva, já ho mám nejradši.*“

Nela: „*Paní učitelka Bečková umí být i přísná, ale jenom někdy. Jenom když se opravdu naštvě, ale to je v pohodě, já myslím, že to tak má být.*“

Honza: „ .. *jo my taky nejsme pořád hodný, pan učitel umí být přísný a umí i zakřičet.* “

Velkou roli v oblíbenosti nebo neoblíbenosti učitele, také hraje jeho znalosti a způsob jakým jsou dětem tyto znalosti předávány.

Honza: „...*já mám asi oblíbenou paní učitelku ředitelku, ona toho hodně ví a u ní mě to baví.* “

Sára: „*Mě by se nejvíce líbil takový učitel, který ví o tom, jak má správně učit naši třídu.* “

To, jak je důležitá osoba učitele pro formování postojů k učení a poté k dobrým výsledkům ve škole dokazuje výpověď Nely:

Nela: „...*když jsem byla v předešlé škole, tak tam byly ne moc hodný učitelky, tak mě nebavilo učení a takovýhle, ale tady mě to docela baví...* “

8.1.2 Učení není mučení

kódy: hodně se dozvím, známky, to nebudu potřebovat, odměna, trest

Do této kategorie jsem zařadila vztah dětí k učení, který je určován jednak jejich věkem a jednak tím, že mají určitý handicap. Děti se specifickými poruchami učení jsou handicapovány tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole. Díky tomu se dá očekávat, že se učí velmi nerady, protože mají pocit, že ať se snaží sebevíc, stejně jim to k ničemu nebude. Z výpovědí dotazovaných dětí jsem však usoudila, že vztah k učení mají všechny děti celkem kladný. Je samozřejmé, že předmět, ve kterém nejčastěji selhávají řadí mezi nejméně oblíbené. Nejvíce neoblíbeným předmětem se tak ukázala čeština a angličtina. Zdá se však, že neúspěchy v jedné oblasti, jim vztah k učení nekazí. Mezi nejvíce oblíbené patří samozřejmě tělocvik, potom výtvarná výchova a matematika.

Velmi mě překvapilo, že u několika dětí, se objevila jako oblíbený předmět čeština, ač se jedná o dyslektické děti. Honza dokonce uvedl, že ho baví dyslektický kroužek.

U většiny dětí je vztah k učení opravdu velmi dobrý. To dokládá i domácí příprava, kterou děti plní svědomitě a pravidelně.

Honza: „*Já nic do školy nezapomenu, já si to vždycky udělám hned večer, si na to vzpomenu a udělám to a ...dám si to do tašky a to je všechno.* “

Anička: „... *každý den se připravuji do vlastivědy nebo...tak co je potřeba. Příprava mi trvá asi pět minut.* “

Gabča: „*Já se doma učím hlavně angličtinu, ta mi moc nejde.*“

Natálka: „*udělám si úkoly, maminka mě vyzkouší, potom mi dá nějaký matematický ten.....potom si napíšu nějaký malý diktátek, no do češtiny se učím víc, ta mi nejde, a mám pokoj a to dělám každý den chvilku.*“

Zdenka: „*No já si první udělám úkoly, potom se převlíknu a pak si ještě nachystám věci na další den.*“

Určitou laxnost v přístupu k domácí přípravě projevili jen Mirek a Vašek

Vašek: „*Učím se jenom před nějakým testem, aby máma neříkala, že jsem se neučil.*“

Mirek: „*Máma mě musí někdy i nutit, protože se mi nechce.*“

Děti se vyjadřovaly nejen k úkolům zadaným domů, ale i k úkolům, které plní ve škole v rámci vyučování. Děti uvedly, že při plnění zadaných úkolů se snaží o jeho rychlé splnění, ale záleží na typu úkolu, technice vypracování, a kterého předmětu se týká.

Sára: „*No když je to nějaký dobrý úkol, tak ho plním ráda a velmi rychle a jako je i učitel velmi spokojený, že se aspoň snažím, a když je to něco takového třeba z češtiny nebo něco, co mi nejde, třeba z vlastivědy, tak mi to jde pomalu a vykoktávám se.*“

Zdenka: „*No snažím se, někdy to udělám rychle, někdy pomalu, záleží jestli je to těžký nebo zajímavý nebo jestli to umím nebo neumím.*“

Používání odměn a trestů rodiči za účelem zvýšit či podpořit motivaci k učení není tím hlavním impulsem k tomu, aby se děti více snažily. Zkušenost se špatnou známkou mají všechny děti, ale řekla bych, že tresty za špatné známky nejsou nijak výrazně používány, pravděpodobně proto, že nijak zvlášť nefungují. Mezi nejčastější tresty za špatné známky patří domácí vězení a zákaz počítače. Pro děti je ale spíše trestem to, že zklamou rodiče.

Bruno: „*..... no máma vždycky zjišťuje proč...z čeho to mám a tak, máma mi řekne, ať si to jdu prostě opravit, že se mám vyzkoušet a zlepšit si tu známku.*“

Vašek: „*Mě se stalo...když mám třeba, nevím, nějakou hroznou známku třeba na vysvědčení, tak mi dá zaracha, když přinesu pětku, tak mi zakáže počítač, ale jinak si můžu normálně hrát.*“

Natálka: „*Maminka říká, že to nevadí, že si to můžu opravit.*“

Honza: „*Máma se naštvě a většinou mi zakáže počítač....*“

Gabča: „*Máma je naštvaná.*“

Zájem dětí o učení provází velká snaha o získání dobrých známek. Často jde však spíše o to, známkou potěšit rodiče. Odměnou je pro ně tedy pochvala a radost rodičů.

Natálka: „*Já to dělám spíš pro tátu, protože táta je hodně v práci....*“

Mírek: „*...řek bych, že největší radost mám z toho, že doma budou všichni spokojení.*“

Gabča: „*...já jsem ráda, že máma bude ráda.*“

Mírek: „*...mě rodiče pochválí, ale že bych za to vždycky něco dostal, to ne. Takže já dostávám pochvalu, já jsem spokojený jak to je.*“

Všechny děti uváděly, že největší odměnou za dobré výsledky je jim vlastní dobrý pocit z toho, jak to zvládly. Ve svém vztahu k učení jsou nejvíce ovlivňovány vlastním zájmem o nové poznatky a snahou něco do budoucna dokázat. Lze tedy říct, že jsou vedeny poznávacími potřebami i výkonovými potřebami, ale poznávací potřeby jasně převažují na výkonovými.

Honza: „*Mě jde nejvíc vlastivěda, tam se dozvíme taky nějaký novy věci a mě to zajímá, takže si to rychleji zapamatují.*“

Nela: „*Mě jde přírodověda, my máme doma ty zvířata.....já bych totiž chtěla být veterinářkou anebo dělat někde u zvířat.*“

8.1.3 Potřeba opory a zájmu

Kódy: pomoc, zkoušení, snažení, máma, táta

Potřeba opory byla v odpovědích dětí obsažena velmi silně. Přitom nešlo o oporu ve smyslu berličky, když něco neumím, ale spíše o morální podporu a pocit, že se můžu na někoho spolehnout. Významným prvkem, ve vnímání podpory jsou v první řadě rodiče a rodina.

Honza: „*Někdy řeknu mámě, ať mě přezkouší, když nevím, ale jinak si to zopakují sám...*“

Mírek: „*Někdy mi pomáhá máma s učením, někdy mě musí i nutit, protože se mi nechce.*“

Anička: „*Máma se ptá jestli mám všechno hotový.*“

Gabča: „*Já mám starší sestru, ale ta spíš pomáhá mě, protože ona je nejlepší ze třídy.*“

Děti nevnímají oporu v rodině pouze jako určitou formu pomoci s učením, ale je pro ně důležité i celkové rodinné zázemí, které jim umožňuje se dobře rozvíjet.

Natálka: „*...vždycky, když je táta doma, tak dělám mámě a tátovi snídani...a když ji mám hotovou, tak vždycky řeknu: vstávat, překvápko. To mám moc ráda, když jsou všichni doma.*“

Vašek: „*...třeba spolu chodíme do kina a tak....máma a táta a já jdeme na večeři.*“

Honza: „*Jinak jsme s mámou sami, takže se snažím jí pomáhat a taky nepřidělovat jí starosti.*“

Velmi podstatný je také zájem a podpora ze strany učitele.

Zdenka: „*...když něco nevím nebo nestíhám, tak jdu za paní ředitelkou.*“

Sára: „*Naše paní učitelka je velmi příjemná. Jsem ráda, že se o nás tak stará.*“

Do této kategorie se promítají i postoje rodičů ke škole. Pokud mají sami rodiče ke škole negativní vztah, těžko mohou děti očekávat nějakou výraznější podporu v učení. Z rozhovorů však vyplývá, že u většiny rodičů je vztah ke škole a vzdělávání kladný a své děti podporují.

Honza: „*...ona pořád říká, že se učím pro sebe.*“

Sára: „*Tak moji rodiče...oni mě podporují ve škole a jakože říkají, že ať se učím, ať mám samé dobré známky.*“

Ne všechny děti však mají to štěstí, že jim rodiče poskytují oporu v učení. Zdenka a Nela se na rodiče moc spolehnout nemohou.

Nela: „*...já si do školy dělám všechno sama, mámu učení moc nezajímá, nemá čas.*“

Zdenka: „*já nevím, my školu s mamkou moc neřešíme.*“

8.1.4 Kdo si hraje nezlobí

Kódy: hrajeme si, kroužek, kamarádi, chodím ven, sport

V této kategorii se promítá vztah dětí k trávení volného času. I když se do popředí dostává učení jako hlavní náplň času dítěte, hra stále zůstává jeho nezbytnou součástí. Hra

je pro děti mladšího školního věku stále hlavní činnost uspokojující individuální potřeby. Děťmi je spojována se spontaneitou, dobrovolností, svobodou a volností. Hra je pro ně také zdrojem kladných emocí. Zaměříme-li se na dětské hry v tomto období, pozorujeme jak děti běhají, křičí, škádlí se, pošťuchují, pravidla her se stávají stále složitějšími a samozřejmě děti navazují stále nová a nová přátelství.

Hra má v tomto období velký vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Prostřednictvím mimoškolní činnosti získává mnoho nových poznatků a podnětů. Z výpovědí dětí je patrné, že prostřednictvím her jsou uspokojovány především jejich sociální a poznávací potřeby a to jak během jejich volného času doma, tak během přestávek ve škole. Utvářejí se tak jejich zájmy, které jsou předpokladem jejich motivace k učení.

Natálka: „...přijdu za svým kamarádem Jirkou a půjdeme na hřiště nebo půjdeme k nám si hrát.“

Sára: „Tak si hrajeme třeba na houpačkách, nebo třeba přehazku a nebo se jdeme někam projít a když jsem měla třeba narozeniny, tak jsem je pozvala a užívali jsme si to,“

Vašek: „Jdu se podívat za kamarádem jak hraje hokej a pak si hrajeme sami na in-linech...“

Anička: „...jsem venku, jezdím na kole nebo na bruslích, když je hezky...“

Hlavní náplní hry je pohyb a sport. V trávení volného času, děti dávají již přednost svým vrstevníkům a začleňují se do malých neformálních skupin, vznikajících na základě přátelství, zájmů apod. Dítě se postupně vymaňuje ze sociálních vztahů vázaných pouze na rodinu. Přítomnost rodiče ve volném čase už berou pouze jako náhradu za čas strávený s vrstevníky.

Honza: „...když chci třeba na hřiště nebo za kamarády a když nemají čas, tak řeknu mámě ať je se mnou...“

Velmi mě překvapilo, jak velmi málo času tráví děti u počítače, a to většinou jen tehdy, když se nedá jít ven, a sledování televize či filmů se v odpovědích nevyskytlo vůbec.

Počítač jako oblíbenou činnost uvedl jen Honza a Sára.

Honza: ... počítač, protože s tím si hraji nejradši.

Sára: „...a ještě ráda pracuji s počítačem a ráda na nich hraji hry a tak...“

8.1.5 Zním své možnosti

Kódy: nejde mi, problémy, jsem docela dobý, je toho moc, kamarádi

Sebepojetí obecně patří mezi faktory, které výrazným způsobem ovlivňují život každého člověka. Sebepojetí ovlivňuje jednání dítěte, jeho směřování, má význam i pro jeho budoucnost. Dětské sebepojetí vyplývá především ze zkušeností dítěte se sebou samým, ty dítě zpracovává a uvažuje o nich na aktuální úrovni své emoční zralosti. Sebepojetí a sebehodnocení má do značné míry vliv na motivaci. Obzvláště u dětí se specifickými poruchami učení se můžeme setkat s velmi nízkým sebehodnocením. Zažívání častého neúspěchu v určité oblasti může vést k podceňování vlastních schopností. Z výpovědí dětí je patrné, že jsou si svého handicapu dobře vědomy, ale mnozí ho jako problém nevnímají, což je pravděpodobně díky odbornému a citlivému přístupu pedagogů. Také jim je ale jasné, že nic nedostanou zadarmo a musí se snažit.

Natálka: „...*S tím JČ mám taky problém, ale to mi tak nevadí...*“

Nela: „...*čeština vůbec, ale já když jsem byla minule v té jiný škole, tak ta učitelka z té češtiny mě nechala propadnout a tady v pohodě.*“

Honza: „...*vím, že mi vůbec nejde čeština, tam já mám takový ty...problémy. Kdybych moh, tak bych se učil jenom matiku, jenže tu češtinu taky musím umět, když chci něčím být.*“

Dalším faktorem, který se podílí na formování sebepojetí a sebehodnocení je sociální interakce a komunikace. U dětí mladšího školního věku sociální interakce probíhá nejčastěji v kamarádkých vztazích. Pokorná (1997) uvádí, že dyslektické děti jsou často terčem posměchu a nemají ve třídě téměř žádné kamarády. Vzhledem k tomu, že mají své určité znevýhodnění, často se samotné srovnávají se svými vrstevníky a to zvláště, když jsou integrovány v běžné třídě. Z výpovědí dětí však nic takového nevyplývá, naopak všechny děti o svých kamarádech mluvily velmi nadšeně. Bylo vidět jak jsou pro ně kamarádi důležití a v některých případech v nich viděly i svůj vzor. Žádné dítě nevedlo, že by bylo samotář, či jinak vyčleňované z kolektivu z jakéhokoli důvodu.

Anička: „*Moje nejlepší kamarádka...ale jinak mám hodně....ale ta je moje nejoblíbenější kamarádka ze školy Klára, je to nejlepší kamarádka co mám, když ona má čas, tak spolu někam jdeme a učíme se někdy doma. Jo mám taky Dominika a pak mám Davida a třeba o ulici dál Eliška.*“

Honza: „Můj nejlepší kamarád se jmenuje Filip, když má čas a já taky, když mi to dovolej rodiče, tak se spolu učíme, potom mám třeba ještě Markétu a skoro všechny ze třídy i ze školy.“

Natálka: „...no já mám kamarády Vojtu a Kubu, ty chodí ještě do školky a to Kuba byl na lyžích....on si něco udělal s nohou, tak měl sádro, tak jsme se dlouho nemohli vidět, on nemohl chodit. To mě moc mrzelo, bylo mi ho líto. Já mám kamarádů dost i kluky i holky.“

Vášek: „Já mám kamaráda na hokeji a mu zlomili ruku a ...byl můj nejlepší kamarád...je, je dobrý, tak bych chtěl být taky.“

Sára: „Tak já mám hodně kamarádů a kamarádek, kdy oni...Mám jako jednu kamarádku, které věřím hodně a chodíváme spolu ven, teď už hodněkrát jsme byly i včera spolu venku. Dneska se asi chystáme taky, ale...mám i jinak docela hodně kamarádek. A kamarádů mám tak jednoho dva. Takže...oni jsou spíš s klukama než s holkama.“

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkumná část je zaměřena na vztah dětí se specifickými poruchami učení mladšího školního věku k učení. Konkrétně se jedná o děti dyslektické. Přináší pohled na to, jak sami děti vnímají svůj vztah k učení a vzdělávání a dále poukazuje na faktory, které nejvíce ovlivňují jejich motivaci a kladný vztah k učení.

V rámci selektivního kódování byla identifikována jako klíčová kategorie Učení není mučení. Všechny další kategorie se k ní vztahují a ovlivňují ji. Samotný vztah k učení je ovlivňován jak školou, učiteli, rodinou, kamarády, tak potřebami dětí.

Učení a plnění školních povinností je pro děti mladšího školního věku něčím, co je většinou naplňuje radostí. S nástupem do školy je pro ně mnoho nového, přibývá stále více a více nových povinností a je na dětech, aby se s tím, co nejlépe vyrovnaly. Když se k tomu všemu přidá ještě zjištění, že ne vše jim jde tak dobře, jak by si představovaly, je to opravdu velká zátěž. Je vidět, že někdy musí vynakládat daleko větší úsilí při zvládnutí učiva a úkolů. Přesto je vede především snaha o získání nových poznatků a vědomostí nasávají doslova jako houby. Domácí přípravu většinou dělají svědomitě a připravují se na zkoušení. Zadané úkoly plní rády, i když je patrné, že záleží na tom, jestli je daný předmět baví nebo ne a jakým způsobem jsou úkoly zadávány. Vzhledem k tomu, že se jedná o děti dyslektické, dalo by se očekávat, že jim bude velmi záležet na úspěchu a bojí se prožitku neúspěchu. Zjistila jsem však, že známky a dobré výkony jsou pro ně důležité, ale hlavně proto, aby potěšily rodiče. V žádném případě proto, aby jim zajistily třeba lepší postavení mezi kamarády nebo přinesly nějaké další výhody. Z toho vyplývá, že jsou k učení motivovány především vnitřními zdroji.

Jedním z důležitých faktorů v jejich vztahu k učení je především jejich vztah ke škole. To, jestli chodí do školy rády, je jedním z předpokladů jejich kladného vztahu k učení. Postoje ke škole se začínají formovat již v předškolním věku. Vzhledem k tomu, že se k předškolnímu věku neváží žádné povinnosti, které by byly ve spojitosti se školou, nedochází zatím k formování postoje ke vzdělávání, ale skrze uspokojování poznávacích potřeb právě oblíbenou činností dochází k formování postoje k učení, který má vzhledem ke kladným emocím vyvolávaných hrou pozitivní náboj. Povědomí o škole není v předškolním věku, vzhledem k absenci vlastní zkušenosti se školou, nijak hluboké. Naopak se začíná teprve formovat a to na základě zprostředkovaných informací od blízkých dospělých či starších sourozenců. Při nástupu do první třídy mají děti tedy určitá

očekávání. Jejich postoje ke škole se dotvářejí a v některých případech mění. Postoj ke škole se utváří i na základě kontaktu s učitelem, jeho hodnocení, potažmo hodnocení školy jako takové, nevyjímaje školní hodnocení. Velmi důležité je také učitelovo umění učit. Dobrý učitel dokáže žáky zaujmout a učinit pro ně učení zajímavým. Tento postoj ke škole pak ovlivňuje způsob plnění školních povinností. Z výzkumu je patrné, že návštěvou školy jsou u dětí uspokojovány potřeby sociální a poznávací.

Dalším faktorem, který ovlivňuje školní práci dětí se specifickými poruchami učení je to, jakým způsobem tráví volný čas. I když se v tomto období hlavní náplní jejich času stává škola a plnění školních povinností, volný čas a způsob jeho trávení stále uspokojuje většinu jejich potřeb. Hry mají totiž v tomto období velký vliv na rozvoj dětské osobnosti. Zároveň dochází k navazování sociálních kontaktů s vrstevníky, ke vzniku neformálních skupin na základě přátelství. Díky tomu se formuje osobnost dítěte a vzniká hodnotová struktura. To je předpokladem vzniku trvalejších zájmů, které jsou potom předpokladem motivace k učení. Hlavním obsahem trávení volného času je sport, což je vzhledem k jejich věku pochopitelné a také důležité.

Důležitým prvkem v utváření motivace je pohled dítěte na sebe sama. Děti si utvářejí sebepojetí zkušeností se sebou samým, zažíváním úspěchů a neúspěchů. Ty dítě zpracovává a uvažuje o nich na aktuální úrovni své emoční zralosti. Obzvláště u dětí se specifickými poruchami učení se můžeme setkat s velmi nízkým sebehodnocením. Zažívání častého neúspěchu v určité oblasti může vést k podceňování vlastních schopností. Podstatnou roli hraje také srovnávání se spolužáky, kteří nejsou nijak handicapováni. Z rozhovorů s dětmi však vyplynulo, že ačkoli dobře ví o svých potížích, nemají pocit, že by si méně věřily. Uváděly, že dávají přednost většímu počtu kamarádů a rozhodně nepředpokládají, že by jim někdo dal najevo jejich odlišnost..

Velmi důležitým aspektem v utváření motivace k učení u dětí se specifickými poruchami učení je potřeba zájmu a opory. Zde se do jisté míry promítá postoj rodičů ke škole a ke vzdělávání vůbec. Nedá se očekávat, že rodiče, kteří nemají ke škole důvěru a nechápou důležitost vzdělání, budou dětem oporou v jejich snažení. Zájem a oporu děti ale nehledají pouze u rodičů. Velmi důležitou je také osoba učitele. Nejedna učitel bývá v mladším školním věku pro dítě vzorem. Je proto důležité, aby si to uvědomoval a byl pro děti oporou. Děti, které ví, že jsou nějakým způsobem handicapovány nepotřebují, aby se za ně někdo učil, nepotřebují, aby jim někdo něco odpouštěl, ale potřebují, aby je někdo

podržel. Potřebují mít jistotu, že když budou potřebovat, je tu vždy někdo, na koho se mohou obrátit ať už o radu, či s potřebou citové opory.

ZÁVĚR

Ve vztahu k učení sehrává motivace jednu z nejvýznamnějších rolí. Pokud jsou děti dostatečně motivovány mohou dosáhnout mnohem lepších výsledků jak ve škole, tak v zájmových činnostech. Motivace může ovlivnit jak rozvoj jejich osobnosti, tak podnítit rozvoj schopností. Motivace je něco, co dává učení smysl a je vlastně hnacím motorem, který ovlivňuje koncentraci žáků, paměťové pochody, výdrž u učení, rychlost a hloubku učení, snížení únavy při učení atd.

Cílem bakalářské práce bylo studium problematiky motivace, zejména pak motivace žáků k učení. Ve své práci jsem se snažila popsat jak vnímají děti se specifickými poruchami učení svůj vztah k učení a co je nejvíce k učení motivuje.

Po prostudování všech shromážděných podkladů, které jsem měla k dispozici, jsem uvedla několik podstatných psychologických přístupů k motivaci. Dále jsem se zaměřila na zdroje motivace jako jsou potřeby, zájmy, hodnoty a incentivy. Také jsem uvedla několik hlavních faktorů ovlivňujících práci dětí ve škole.

V praktické části jsem se snažila o popis vztahu k učení u dětí se specifickými poruchami učení. Současně jsem se snažila odpovědět na výzkumnou otázku, co nejvíce tyto děti motivuje k učení. Jako hlavní zdroje motivace k učení byly identifikovány vlastní poznávací potřeby, dále pak zájem a podpora rodičů, prostředí školy a postava učitele.

Pro splnění tohoto cíle byl použit kvalitativní výzkum a data získaná polostrukturovaným rozhovorem byla zpracována metodou zakotvené teorie. Výzkumným souborem mi byly děti, které navštěvují dyslektický kroužek na základní škole ve Velké Dobré.

Přínos této bakalářské práce spatřuji především v identifikování zdrojů motivace ke vzdělávání u dětí se specifickými poruchami učení, i když si uvědomuji, že můj výzkum se týkal pouze malého vzorku dětí a nemůže být v žádném případě generalizován. Rodiče i pedagogové, kteří přicházejí do styku s dítětem, které má některou z forem specifických poruch učení, by měli být dobře seznámeni se zvláštnostmi vývoje osobnosti dítěte, umět se vyrovnat se skutečností, že budou vychovávat dítě za ztížených podmínek. Snaha pochopit příčiny potíží dítěte a opravdový zájem o jeho problémy usnadňují jejich překonávání. Specifické poruchy učení nelze vyléčit, jsou vrozené. Ale není možné jen čekat, že potíže se zráním dítěte zmizí. Aktivním a pozitivním motivačním přístupem k dítěti lze přispět k tomu, aby se jeho osobnost plně rozvinula, nedošlo k narušení

povahového vývoje a vážnějším neurotickým poruchám. K tomu, aby byly děti se specifickými poruchami učení motivovány ke školnímu výkonu, je zapotřebí nejen zájem pedagogů o tuto problematiku, ale také zájem rodičů věnovat se naplno a správně svému dítěti. Proto doufám, že moje práce by mohla zajímat právě rodiče a pedagogy, kteří s dětmi se specifickými poruchami učení pracují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Balcar, K. Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha: Nakladatelství Mach, 1991. (Učebnice pro vysoké školy).
- [2] Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [3] Hartl, P., Hartlová-Císařová, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [4] Helus, Z. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 14-548-82.
- [5] Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J.. Psychologie školní úspěšnosti žáka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN 14-722-79.
- [6] Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-566-84.
- [7] Janoušek, J. Sociální psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-683-88.
- [8] Langmeier, J., Krejčířová D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [9] Lokšová, I., Lokša, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole : [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- [10] Madsen, K.B. Teorie motivace. Praha: Academia, 1972.
- [11] Matějček, Z. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- [12] Matějček, Z. Vývojové poruchy čtení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- [13] Miovský, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [14] Mrkvička, J. Člověk v akci. Praha: Avicenum, 1971. ISBN 08-030-71.

- [15] Müller a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9
- [16] Nakonečný, M. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
- [17] Pokorná, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- [18] Smékal, V. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- [19] ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. 1. vydání. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [20] Vágnerová, M. Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace

PŘÍLOHA P2: Přepis rozhovoru č. 1 (Sárou)

PŘÍLOHA P I: Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (The International Classification of Diseases, 10th edition, u nás známý jako Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize neboli MKN 10)

F 81 Specifické vývojové poruchy školní dovedností

F 81.0 Specifické poruchy čtení

F 81.1 Specifické poruchy psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená poruch školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované (Müller a kol.,2001)

PŘÍLOHA P 2: Přepis rozhovoru č. 1 (Sára)

Co říkají tví rodiče o škole, o učení, o vzdělávání, co si myslí?

Tak moji rodiče...oni mě podporují ve škole a jakože říkají, že ať se učívám, ať mám samé dobré známky.

Proč, aby ses někam dostala?

No já bych chtěla dosáhnout hodně ve fotbale, mám ráda i malování, tak bych chtěla jít na nějakou školu, kde se maluje a tak, třeba na návrhářskou.

A pověz mi něco o vašich.

Můj tatka je velmi, jakože hodný, vozí mě každý úterý a čtvrtek na tréninky, to mě těší a mamka to je zas, že mi pomáhá se školou, že třeba když mám za úkol sloh, tak mi pomůže něco poskládat a jsem moc ráda, že mám takovou rodinu.

A když máš nějaký problém s učením, tak za kým jdeš?

No...když se to týká toho slohu nebo z té češtiny, tak jdu za mamkou spíš a z vlastivědy nebo tak když něco nevím, tak se zeptám tatky.

A když něco nechápeš ve škole, tak jdeš i za učitelem?

No tak třeba v matice...já jsem byla nemocná, měla jsem alergii, tak jsem šla za panem učitelem a vysvětil mi to.

Stane se, že máš někdy ve škole neúspěch?

Tak...stává se docela hodně no.

Jak na to doma reagují?

Tak já třeba když dostanu já nevím...čtverku, tak mamka řekne ať se třeba doučím to učivo, ať se nechám vyzkoušet ať vím to, co jsem tam třeba tu chvíli nebyla a když mám třeba špatnou známku, tak mamka řekne ať si z toho nic nedělá.

A když doneseš jedničku?

No tak mě pochválí, dostanu třeba nějaký věci nebo tak.

A za špatnou známku je nějaký trest?

Ne to ne.

Jak by měl podle tebe vypadat správný učitel?

Tak mě by se líbil takový učitel, který ví o tom, jak má správně učit naši třídu.

A ty máš jaké učitele?

No fajn, no třeba i na tělocvik, naše paní učitelka je velmi příjemná. Jsem ráda, že se o nás tak stará.

A když vám zadají úkol ve škole, jak ho plníš?

No když je to nějaký dobrý úkol, tak ho plním ráda a velmi rychle a jako je i učitel velmi spokojený, že se aspoň snažím a když je to něco takového třeba z češtiny nebo něco co mi nejde třeba z vlastivědy, tak to mi jde pomalu a vykoktávám se.

A doma se připravuješ jak do školy?

Doma se připravuji každý den, až přijdu ze školy, tak si udělám úkoly, jsem se Sofinkou, pomáhám mamce a pak až k večeru se jdu učit.

A před testem se připravuješ víc?

No...hodně. Akorát někdy jsem se nepřipravovala, protože jsem toho měla hodně a s fotbalem a tak...

A když víš, že ses nepřipravila, tak jdeš se strachem do školy?

No ano.

A i když jsi připravená?

Tak jsem nervózní, vlastně taková nejistá, ale já si myslím jako že jsem naučená a jdu jakože na jedničku.

A co máš ve škole nejradši?

Tak nejradši mám tělocvik, protože ráda sportuji, pak mám ještě ráda přírodopis, protože mám ráda přírodu a rostliny a takové ty věci a ještě ráda pracuji s počítačem a ráda na nich hraji hry a tak....

A kdybys měla říct, co ti opravdu jde a co ti nejde?

Tak ... já nemám ráda vlastivědu a češtinu, čeština mi moc nejde jako na ty tvrdý y a čtení a ještě ta vlastivěda

A když jsi šla do první třídy, těšila ses do školy?

Tak já jsem se těšila strašně moc, protože jsem už chtěla umět psát a jakože počítat a číst, já když jsem viděla sestru jakože si píše něco do školy nebo tak, tak mě to strašně lákalo. Nebo když četla něco z televize, co jsem já nemohla přečíst.

A změnilo se to nějak od té doby?

No tak....změnilo hodně no. Je to takový...už čím dál víc učení na mě, jakože v páté třídě už máme hodně zápisů.

Ráda dostáváš jedničky?

Tak já ráda dostávám jedničky, to je samozřejmý, protože kdybych dostávala pětky nebo čtverky nebo tak, tak by mě to docela mrzelo, protože když jsem třeba připravená a dostanu trojku nebo čtverku, tak jsem z toho takovásmutná, protože věděla jsem, že se naučím na tu hodinu, na ten test a jako nevyjde mi to, ale.....musím bojovat no. Ale jsem ráda, že dostávám jedničky.

Tak mi pověz něco o svých kamarádech.

Tak já mám hodně kamarádů a kamarádek, kdy oni... Mám jako jednu kamarádku, které věřím hodně a chodíváme spolu ven, teďka už hodněkrát, jsme byly i včera spolu venku. Dneska se asi chystáme taky, ale.....mám i jinak docela hodně kamarádek. A kamarádů mám tak jednoho, dva. Takže.....oni jsou spíš s klukama než s holkama. Ale jsem ráda, že mám takový kamarádky, který třeba když nevím učivo nebo tak, tak přijdu za nimi a oni mi poradí.

A když jste venku, tak co děláte a jak si hrajete?

Tak si hrajeme třeba na houpačkách, nebo třeba přehazku a nebo se jdeme někam projít a když jsem měla třeba narozeniny, tak jsem je pozvala a užívali jsme si to.

A co děláte o přestávkách?

Tak třeba si něco před hodinou radíme, co vím za učivo anebo si povídáme o něčem, třeba o škole, nebo jaký máme známky, co nám nejde z jakého předmětu a tak.....

