Motivace žáků 2. stupně ZŠ k učení

Dominika Kovářová

Bakalářská práce
2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Dominika Kovářová**
Osobní číslo:	**H18106**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Motivace k učení žáků 2. stupně**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti motivace, motivace žáků k učení, odměn a trestů.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010. Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-214-7.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
MEŠKOVÁ, Marta, 2012. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
MUSGROVE, Frank, 2012. The family, education and society. London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-415-75309-8.
PRŮCHA, Jan, 2020. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

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 8.3.2021 .....

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

(1) Vysoká škola 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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce zjišťuje motivaci žáků druhého stupně základní školy k učení, konkrétně zda u těchto žáků převažuje motivace vnitřní, či vnější. V teoretické části práce shrnuje základní poznatky z oblasti obecné motivace, motivace k učení a motivačních determinantů. Praktická část je zaměřena na specializovaný výzkum. Obsahuje vyhodnocení cíleného dotazníkového šetření a intepretaci získaných dat. V závěru bakalářské práce je ověřována hypotéza, zda existuje souvislost mezi převažujícím druhem motivace a věkem, pohlavím a vzdělanostními aspiracemi žáků.

Klíčová slova: motivace, žák, hodnocení, trest, odměna, učení

ABSTRACT

This Bachelor´s thesis examines the motivation of pupils in lower secondary education to learn, particularly the question whether internal or external motivation prevails in these pupils. The theoretical part of the thesis summarizes the basic theoretical findings in the field of motivation, motivation to learn and motivation determinants. The practical part focuses on specialized research based on the assessment of a questionnaire survey and the interpretation of the data obtained. The final part of the thesis verifies the assumptions of the hypothesis that there is a connection between the predominant type of motivation and age, gender and the educational aspirations of the pupils.

Keywords: motivation, pupil, assessment, punishment, reward, learning

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Ivě Staňkové za poskytování cenných rad, trpělivost a důvěru, kterou ve mě vložila. Děkuji také své rodině, která mě podporovala.

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

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 MOTIVACE **12**
1.1 Motiv a potřeba 14
1.2 Motivační teorie 16
1.3 Zdroje motivace 19
1.4 Motivační činitelé 21
1.5 Vnitřní motivace 22
1.6 Vnější motivace 24
1.7 Motivace odměnou, motivace trestem 24
2 MOTIVACE K UČENÍ **29**
2.1 Učení 33
2.2 Motivované chování 34
3 PUBESCENCE **36**
3.1 Filozofie a učební postupy žáka 37
3.2 Motivace žáků 39
3.3 Motivační pojetí 40
3.4 Výkonová motivace 41
4 DETERMINANTY ŠKOLNÍ MOTIVACE ŽÁKA **43**
4.1 Přístupy učitele 43
4.2 Hodnocení a jeho následky 44
4.3 Jak vhodně podpořit motivaci žáků 49
4.4 Rodina 51
4.5 Vztah motivace učení a vzdělanostních aspirací žáků a rodičů 52
4.6 Vrstevnický vliv 53
5 VÝZKUMY PROVEDENÉ V TÉTO OBLASTI **56**
II PRAKTICKÁ ČÁST **57**
6 VÝZKUM **58**
6.1 Výzkumné cíle 58
6.2 Výzkumné otázky 59
6.3 Výzkumné hypotézy 59
6.4 Pojetí výzkumu 59
6.5 Výzkumný soubor 60

6.6 VÝZKUMNÁ TECHNIKA 62
6.7 PRŮBĚH VÝZKUMU 63
6.8 POSTUP PŘI ZPRACOVÁNÍ DAT 63
6.9 VÝSLEDKY VÝZKUMU 66
6.10 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ 73
6.11 SHRNUTÍ VÝZKUMU 75
6.12 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI 76
6.13 LIMITY VÝZKUMU 79
ZÁVĚR 81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 89
SEZNAM OBRÁZKŮ 90
SEZNAM GRAFŮ 91
SEZNAM TABULEK 92
SEZNAM PŘÍLOH 93

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám motivováním žáků druhého stupně základní školy k učení. Toto téma jsem si zvolila, protože motivace k učení, respektive k jakékoliv činnosti, je nezbytnou a velmi podstatnou součástí života a jednání každého člověka. Pro vykonání veškerých úkonů musí být člověk motivován. Právě tak musí být i žák motivován k učení. S výchovou a vzděláváním se setkáváme celoživotně a prakticky na každém kroku – ve školách, taktéž v mimoškolních zařízeních, má své místo na pracovištích, ve společenských organizacích i v rodině. Nejčastěji se s nabýváním nových vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků setkáváme ve škole, kde pedagogičtí pracovníci organizují a řídí mnohostrannou a různorodou činnost žáků a každý učitel vnímá motivaci žáků k učení jako klíčovou. Většina žáků vykonává školní činnosti během docházky na první stupeň základní školy převážně vlivem incentivů, tj. vnějších vlivů. Jak žák stárne, jeho motivace se taktéž proměňuje a stává se více zvnitřněná. Ve své práci se zaměřuji na to, zda jsou žáci docházející na druhý stupeň základní školy již převážně motivováni vnitřně, či u nich stále převládá motivace vnějšími determinanty. Dále je tento výzkum zaměřen na zjištění, co motivuje žáky druhého stupně základní školy k učení, která osoba žáky motivuje k učení a jak, a zda existuje korelace mezi druhem motivace a pohlavím či právě studovaným ročníkem nebo vzdělanostními aspiracemi jednotlivých žáků potažmo studentů. Také bych se chtěla pokusit o stručné vymezení teoretických poznatků za pomoci odborných publikací, které jsem prostudovala. Mnoho autorů, kteří se tímto tématem zabývají tvrdí, že učitelé, kteří ovlivňují průběh výuky a můžou studenty stimulovat k lepšímu výkonu, považují za největší úspěch to, když se jim podaří u žáků vypěstovat vnitřní motivaci.

V první části mé práce jsou na základě odborné literatury zpracovány teoretické poznatky dané problematiky. Na základě těchto poznatků byl sestaven dotazník, který má za cíl odpovědět na otázky ohledně převažujícího druhu motivace, vztahu převažujícího druhu motivace k pohlaví, současně studovanému ročníku a ke vzdělanostním aspiracím. Také zjišťoval, které osoby žáky nejvíce motivují a jaké jsou důvody této motivace. Druhá, praktická část práce se zabývá výzkumem a analýzou získaných dat.

Má první stanovená hypotéza tvrdí, že jsou dívky více vnitřně motivovány k učení než chlapci. Jako druhou stanovenou hypotézu uvádím, že žáci vyšších ročníků jsou více vnitřně motivování k učení než žáci nižších ročníků. Poslední hypotézou je, že žáci, u nichž převažuje vnitřní motivace, disponují vyššími vzdělanostními aspiracemi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Vzdělání je cestou k dobrému životu, protože učení je zdrojem zdraví, bohatství, štěstí a dává každému jedinci nejlepší naději na úspěšný život (Hrbáčková a kol., 2010, s. 114). Podle Musgrova (2012, s. 138) je jeden z hlavních úkolů vzdělávání v naší společnosti zcela jasný: Vytvořit pro děti ze znevýhodněného prostředí a děti pocházející z plnohodnotného domova srovnatelné podmínky k co nejefektivnějšímu vzdělání.

Cílem výchovy a vzdělávání však podle Hrbáčkové a kol. (2010, s. 16) a Havlíka s Koťou (2011, s. 28) není pouze naučit žáky znalostem a dovednostem, ale naučit je postupům, jak se učit. Cílem je také něco obecnějšího – vést dospívající, aby se stali samostatnými. Aby byli schopni vychovávat a vzdělávat sami sebe, přijali odpovědnost za své jednání a za svůj další život. Škola poskytuje nejen poznatky a dovednosti, které umožňují zařazení se do pracovního života, ale také dětem a mladým vštěpuje normy a hodnoty, které se pojí s charakterem jejich budoucího povolání. Děti a mladiství se zde učí disciplíně a výkonu a vytváří se zde vzdělanostní, profesní a společenské aspirace (Havlík a Koťa, 2011, s. 81-82). Škola jako prostor interakce, setkávání a sociálního kontaktu má nemalý vliv na utváření postojů k druhým lidem. V oblasti sociální percepce a utváření postojů k druhému, má škola nemalý vliv. V určitých životních obdobích a oblastech je vliv i vyšší než rodičovský (Havlík a Koťa, 2011, s. 137). Proto je zcela zásadní, abychom se věnovali problematice motivace k učení.

Pojem motivace je velmi těžce definovatelný a v psychologii nemá jednotnou definici, každý autor ji tak pojímá vlastním způsobem. Například podle psychologického slovníku je motivace „Souhrn dynamických faktorů, jež určují chování jedince“ (Sillamy, 2001, s. 121). Navazuje tak na původ slova *motivace*, kterým je latinské slovo *movere*, které v překladu znamená hýbati, pohybovati (Provazník a Komárková, 1996, s. 32). Či latinského slova *moveo*, jež znamená hýbám (Nakonečný, 2014, s. 16). Dále Nakonečný (2014, s. 15) o motivaci tvrdí, že je to intrapsychicky probíhající proces, který vychází z nějaké potřeby a vyúsťuje ve výsledný žádoucí vnitřní stav, či proces, který je iniciován endogenně (nějakou vnitřní pohnutkou k odpočinku, vycházející z pocitu únavy) nebo exogenně (například finanční pobídkou ke splnění nějakého úkolu). V obou uvedených případech předpokládá interakci mezi vnitřními a vnějšími činiteli. Je to interakce mezi motivovaným subjektem a motivující situací (C. F. Graumann, 1969, s. 59; in Nakonečný 2014, s. 16). Motivace je dále popisována jako děj, který probíhá v daném čase a je vymezován rozličnými silami, které mají na svědomí pohyb jedince (jeho chování, ale hlavně formu smysluplné aktivity, kterou označujeme jako jednání). Osoba může jednat, a přitom neučiní zhola nic – kupříkladu, když se od něj očekává aktivita,

jako poskytnutí pomoci zraněné osobě, ale subjekt jen přihlíží nebo situaci přehlíží, aby nemusel nic dělat (Nakonečný, 2014, s. 16).

V Psychologickém slovníku (Hartl a Hartlová, 2010, s. 328) je motivace též chápána jako děj, či proces, který usměrňuje, udržuje a energetizuje chování, které vychází z biologických zdrojů, dále ji definují jako proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil. To se projevuje napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy. Co se týká zaměření motivace, zde se uplatňuje osobnost jedince, hierarchie jeho hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a dovednosti. Mezi nežádoucí motivaci řadíme strach, úzkost a bolest. Tento popis motivace potvrzuje i Čáp (2007, s. 92), který o motivaci tvrdí, že dodává činnosti našemu prožívání a chování energii i směr, což znamená, že aktivizuje a zároveň směruje. V motivaci působí vnější pobídky (incentivy) a vnitřní motivy (především potřeby). Vnější pobídky a vnitřní motivy jsou těsně spjaty. Při nedostatku vnitřní motivace nemusí pobídka působit. Avšak mnohdy pobídka přicházející zvenčí podněcuje a zesiluje vnitřní motiv. K pojmu motivace se vyjadřuje a obecně jej vymezuje i český psycholog M. Nakonečný (1997, s. 105). „Motivace je proces usměrňování a udržování chování, který i když vychází z biologických zdrojů, je psychický fenomén, je to psychikou řízený druh regulace.“ Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159) objasňuje pojem „motivace“ šířeji, ale rovněž s ohledem na dominantní regulační funkci: „… motivace – souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: (1) spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; (2) zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout nebo něčemu se vyhnout); (3) udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; (4) navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“ Bedrnová spolu s Novým (1994, s. 185) k motivaci podotýkají, že již z výkladu motivace lze odvodit, že motiv představuje určitou jednotlivou vnitřní psychickou sílu – popud, pohnutku, která člověka (jeho činnost) určitým směrem orientuje, která ho v daném směru aktivizuje a která vzbuzenou aktivitu udržuje. Podle nich je pro člověka charakteristické, že jedná hlavně na základě motivů, které si uvědomuje. Může o motivech svého jednání uvažovat, hodnotit je, přijímat je nebo odmítat. Pokud je jednání nevhodné, bývá podníceno motivy, které jsou nedostatečně ujasněné nebo málo promyšlené (Bedrnová, Nový, 1994, s. 185). Podle Provazníka a Komárové (2004, s. 41): „Motivace spolu se schopnostmi tvoří dvě základní skupiny subjektivních, osobnostních determinant výkonu, respektive výkonnosti člověka.

$V = f\,(M\,.\,S)$, kde:

- V = úroveň výkonu (v dimenzích kvantity, ale i kvality)

- *M* = úroveň motivace (míra chtění člověka podat výkon)
- *S* = úroveň schopností (vědomostí, znalostí, dovedností apod.).“

1.1 Motiv a potřeba

Ačkoliv jsou pojmy motiv a potřeba dva rozdílné jevy a každý z nich má jiný význam, mnohdy se vzájemně nahrazují a zaměňují. Můžeme říct, že motiv je tendence k dosažení určitého cíle, zatímco potřeba je naopak vnitřní stav přebytku nebo nedostatku něčeho v organismu. Motiv je tak obecnějším pojmem než potřeba a zahrnuje potřebu i příslušné chování směřující k cíli uspokojit potřebu. Pocit hladu (potřeba) vyvolává představu jídla (cíl) a odpovídající tendenci (motiv) sníst potravu a uspokojit potřebu (Cakirpaloglu, 2012, s. 180). V podstatě nikdy není jedinec motivován pouze jedním motivem, většinou se jedná o komplex motivů a potřeb. Tudíž jsou vzájemně propojeny a navzájem se ovlivňují.

Motiv

Vnitřní psychický důvod či vnitřní příčinu jednání pro nějakou činnost (či nečinnost) tvoří motiv (Nakonečný, 2014, s. 15) a Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 17) dodávají, že je zároveň důsledkem vzniku nějaké potřeby. Tedy důvodem, proč začíná jedinec nějak jednat, začíná se nějakým způsobem chovat. Nakonečný (2014, s. 15) shrnuje: motiv je zážitek nebo způsob jednání, který přináší uspokojení, vyjadřuje vyabstrahovanou podstatu tohoto uspokojení (např. uspokojení sexuální nebo potřeby sociálního kontaktu). „Pojmy motivace a motiv vyjadřují postulované vnitřní procesy a stavy či dispozice (strukturní prvky), které vysvětlují zaměřenost chování na dosažení určitého cíle, jeho intenzitu (energii, vynaložené úsilí)“ (Nakonečný, 2014, s. 16). Dále autor uvádí, že vnější objekty nemohou být motivy, ale pouze prostředky k jejich realizaci. Proto se motivy neodvozují z objektů či činností subjektů, ke kterým chování směřuje, ale z tzv. dovršujících reakcí. Pro názornost autor uvádí příklad, kdy: „…motivem pro jedení není jídlo samotné, ale nasycení, resp. požitek z jedení, jídlo je jen prostředkem k dosažení této dovršující reakce.“

Dánský psycholog K. B. Madsen (1961; in Nakonečný 1993, s. 110) rozlišil primární a sekundární motivy: „Primární motiv je centrální motivace, která od narození (nebo též po procesu maturace) je ve funkční relaci k periferním motivačním impulsům nebo stimulům. Sekundární motiv je centrální motivace, která je po procesu učení determinována periferními motivačními stimuly.“ Jinak řečeno, primární motivy jsou vrozené, sekundární naučené. Madsen sestavil index 16 motivů, z nichž prvních deset jsou motivy primární a zbývajících šest jsou motivy "emocionální", které jsou z části primární a z části získané:

- Primární motivy tvoří: hlad, žízeň, sexus, motiv péče (mateřský pud), teplota, vyhnutí se bolesti, exkrementace, získávání kyslíku a vylučování kysličníku uhličitého, odpočinku a spánku, aktivity.
- Emocionální motivy tvoří: bezpečí (strach), agrese (hněv).
- Sekundární motivy (společné všem lidem): sociální kontakt, výkon, prestiž, vlastnictví (Nakonečný, 1993, s. 111).

K motivům se vyjadřuje také autorská dvojice Provazník, Komárová (2004, s. 24), dle které se k výše popsanému pojmu motiv těsně pojí také pojem cíle. Za obecný cíl každého motivu bychom mohli považovat dosažení nějakého finálního psychického stavu – nasycení, které nabývá podobu vnitřního uspokojení, uspokojení z dosažení cíle motivu. Motiv působí po dobu, dokud není dosaženo cíle. Nutno však upozornit, že tak jako existují motivy, které lze považovat za ty cílové (terminální), tj. motivy, jejichž cíle lze (třeba i opakovaně) dosáhnout (např. motiv jídla v situaci hladu), existují i motivy, kterým s určitostí nelze přiřadit cílový stav. Takovými motivy jsou například zájem člověka o určitou oblast, např. o literaturu. Tuto skupinu motivů lze označit za motivy instrumentální. Autoři dodávají: „Motiv jakožto psychologická příčina činnosti určuje pouze směr činnosti, její intenzitu a perzistenci.“ O motivech a motivaci tato dvojice (2004, s. 25) také podotýká: „Dalším fenoménem, který činí problematiku motivace podstatně složitější a komplikovanější, než by se na první pohled mohlo zdát, je skutečnost, že v psychice člověka v daný okamžik zpravidla nepůsobí pouze jeden, ale celý soubor motivů!“ Dodávají, že tyto motivy mohou mít shodný, ale i naprosto opačný směr a mohou mít shodnou, ale i rozdílnou intenzitu, totéž pak platí i o stálosti motivů. V praktické rovině se zamýšlíme nad tím, jakým směrem, s jakou intenzitou a s jakou stálostí se bude ubírat činnost člověka. Pokud to shrneme, zjistíme, že motivy orientované stejným (resp. podobným) směrem se vzájemně posilují (jakoby sčítají) a tím zdůrazňují motivovanou činnost. Naopak navzájem protikladné motivy se mohou vzájemně oslabovat, a činnost narušovat či za určitých (krajních) podmínek i znemožnit.

Potřeba

Potřeba je jedním z klíčových konceptů motivace (Cakirpaloglu, 2012, s. 180). Dle Nakonečného (2014, s. 15): „…člověk jedná proto, aby něčeho dosáhl, a to má svou psychologickou příčinu.“ Zjednodušeně jde o vznik a uspokojování potřeb, které jsou nedostatečně naplněny a uspokojeny a tím je zajištěno bezproblémové fungování člověka jako bytosti biologické, tak současně i společenské. Lidské chování je zacíleno na dosažení vnitřního

stavu, který se nazývá uspokojením. Jako příklad uspokojení Nakonečný uvádí: „…třeba nasycení, nebo u jedince těžce snášejícího svou osamělost je to navázání kontaktu s jinou osobou.“ Dále ve své knize uvádí, že motivace je výchozím motivačním stavem: „…v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu… Tento výchozí motivační stav, charakterizovaný nějakým deficitem, lze označit jako potřebu.“ Potřebou autor míní to, čeho má člověk nedostatek (Nakonečný, 2014, s. 161). Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 17) k termínu potřeba podotýkají, že je většinou považována za dispoziční motivační činitele, které mohou být jak vrozené, tak je člověk může získat v průběhu života.

1.2 Motivační teorie

Podle Lokšové a Lokši (1999, s. 22-25) existují tři motivační teorie:

a) **Behaviorální teorie**: tato teorie chápe psychologii jako vědu o chování. Můžeme ji vyjádřit následujícím vzorcem: S – R (stimul – reakce), později S – O – R (stimul – organismus – reakce). Tato teorie je typická tím, že klade důraz na vnější podněty. Podle představitelů této teorie lze žáky motivovat vnějšími podněty. Behavioristicky orientovaný badatel R. B. Cattell (1957, s. 444; in Nakonečný, 2014, s. 17) ilustruje strukturu motivace, z níž plyne, její intrapsychická podstata

Tabulka 1 Struktura motivace

Osobnost	Motivační stav určité intenzity	Situace	Chování	Cíl
„Já“	bych chtěl	za těchto okolností	prostřednictvím tohoto	učinit toto
a) „Já“	bych měl chuť	v restauraci	dát si řízek	abych se najedl
b) „Já“	bych se rád ujistil	přímo u šéfa	tím, že se ho zeptám na prémie	že je se mnou spokojen

b) **Humanistická teorie:** klade důraz na sebeaktualizaci žáků a svobodu rozhodování. Tuto metodu lze aplikovat pouze s určitým omezením (není vhodné pro žáky na základní škole).

c) **Kognitivní teorie**, teorie poznání, zdůrazňuje proces zpracování informací. U této teorie rozlišujeme:

- Kognitivní disonance – silnou motivací k učení může být, pokud učitel prezentuje informaci, která se zdá žákům v rozporu s jejich nynějším pojetím.

- Očekávání úspěchu – zdůrazňuje význam očekávání úspěchu nebo selhání.
- Atribuční procesy – potřeba dát věcem význam, vysvětlit je, je velmi důležitá
- Sebeúcta a sebepojetí – každý žák si musí být vědom své vlastní hodnoty, musí si vážit sám sebe.
- Vnímaná osobní zdatnost – zdůrazňuje, že motivace závisí na tom, zda jedinec sám věří, že úkol dokáže zvládnout, a na tom, zda věří, že případný úspěch povede k určitým důsledkům.
- Cíle akcentující kompetence, výkon nebo vztahy – učitel by měl vědět, jaké cíle jeho žáci sledují, a snažit se je odvést od cílů zaměřených na úspěch k cílům zvládacím kompetence.
- Autodeterminace – žáci, kteří se podílejí na rozhodování ohledně výuky se více zapojují do práce (Lokšová a Lokša, 1999, s. 22-25).

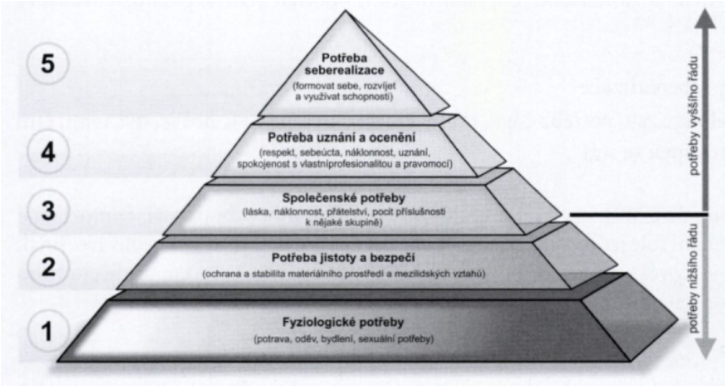
Teorie A. Maslowa

Abraham Harold Maslow (1908–1970) byl americký psycholog, psychiatr a filozof (předchůdce New Age), zakladatel humanistické psychologie. Zabýval se výzkumem hierarchie lidských potřeb, motivací, seberealizací. Podle jeho teorie nejvyšší motivací lidské činnosti nejsou peníze, ale uspokojování lidských potřeb. Ty jsou podle jeho názoru uspořádány do pěti stupňů: základní (na jejichž uspokojení většinou potřebujeme peníze) a vyšší sociální. Vrcholem této jeho pyramidy potřeb je potřeba seberealizace (Mešková, 2012, s. 98).

V úvodu své teorie motivace A. H. Maslow (1954, 1977, s. 46; in Nakonečný, 2014, s. 14) zdůrazňuje, že teze o jedinci jako „integrovaném, organizovaném celku“ platí i v otázce motivace: hlad pana Nováka není jen problémem jeho žaludku: „hladoví-li jedinec, nemění se jen ve svých gastrointestinálních funkcích, nýbrž i v mnoha jiných, snad ve většině jiných funkcí, jichž je schopen“, mění se jeho vnímání, emoce, obsah myšlení. „Je-li pan Novák hladov, je jím cele, je jako jedinec někým jiným, než kým byl v jiné době.“ Motivace prostupuje v celou psychiku jedince, a dává psychickým procesům jakými jsou vnímání, myšlení, imaginace, cítění určitého obsahu a směr průběhu, který vyjadřuje zaměření motivace. Také v tomto smyslu je motivace klíčovým psychologickým problémem, neboť je základním činitelem vnitřní psychické dynamiky, nikoli jen usměrňování lidského chování.

Teorie potřeb, jejímž autorem je právě A. Maslow, pochází ze 30. let 20. století a dle této teorie je možno potřeby člověka uspořádat do hierarchie. Tento známý autor vytvořil pro tyto

účely tzv. pyramidu (hierarchii) potřeb (viz Obrázek 1). Jedinec má řadu potřeb, z nichž některé ho nutí k okamžitému jednání, jiné nikoliv. Potřeb lidí je široká škála – od těch základních (fyziologických) přes sociální (lidské) až po společenské (nadstavbové) (Hálek, 2017, s. 189).



Obrázek 1 Maslowova hierarchie potřeb (Hálek, 207, s. 105)

Maslow člení potřeby (Maslow, 1970; in Koudelka, 2018, s. 148) na pět úrovní, či hladin:

- fyziologické potřeby,
- potřeby bezpečí, ochrany před fyzickým, ale i psychickým strádáním,
- potřeby sociálního zázemí,
- potřeby sebeocenění, mít ze sebe dobrý pocit,
- potřeby sebeaktualizace (naplnění potenciálu sebe sama).

V základně tohoto hierarchického systému ve tvaru pyramidy jsou umístěny potřeby nejdůležitější pro fyzické přežití člověka a na vrcholu potřeby, jejichž uspokojování znamená naplňování lidství. Tím graficky zdůraznil princip, dle kterého musíme nejprve uspokojit potřeby dolní části pyramidy, až poté potřeby umístěné výše. Například pro větší děti a pro dospělé je nezbytná potřeba bezpečí jako základní podmínky efektivního učení. Až když se necítíme ohroženi a cítíme se přijímáni a respektováni, může se plně projevit potřeba poznávání, učení, potřeba uplatnit své vlohy a schopnosti (Kopřiva, 2008, s. 190-191). Autor podotýká: „Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě.“ Tyto potřeby jsou opravdu základem, motorem, který pohání naše snažení, činnosti, chování. Jestliže nejsou uspokojeny druhotné potřeby, nemá to na dítě ani dospělého takový zásadní vliv. Avšak uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb v dětství naprosto klíčové pro jeho vývoj

a budoucnost. Pokud se nad tím zamyslíme, mohlo by se zdát, že ke své pohodě potřebujeme více než uspokojovat jen šest oblastí potřeb. Ano, lidé mají i další potřeby, ty jsou však odlišné a specifické v závislosti na okolnostech života a více či méně se liší. Stačí se zamyslet a porovnat potřeby kojence, dítěte a dospělého. Každá z úrovní potřeb toho obsahuje více, než by se na první pohled mohlo zdát. Kupříkladu potřeba bezpečí v sobě obsahuje i potřebu pořádku, stability a jistoty. Potřeby sebeocenění můžeme orientovat buď na vnitřní (úspěch, nezávislost) nebo vnější potřeby (prestiž, pověst, status, uznání ostatních). Existuje také rozvinutější verze této pyramidy, která obsahuje celkem sedm hladin – je obohacena o potřeby poznávání, rozumění a potřeby estetické. Tyto dvě potřeby jsou umístěny mezi potřeby sebeocenění a sebeaktualizace (Koudelka, 2018, s. 148).

VYUČOVAT? (model G. Pettyho)

G. Petty rozpracoval model potřeb, který je ukryt v akronymu „VYUČOVAT?“. Specializuje se na poznávací činnost žáka při vyučování. Rozdíl, mezi teorií hierarchie potřeb A. H. Maslowa (ta je koncipována s širším záběrem a slouží k pochopení nežádoucího chování žáka při vyučování jako důsledku neuspokojení potřeb), je koncepce G. Pettyho zaměřena na oblast osvojování si znalostí a dovedností samotnými žáky. Jeho specifická koncepce předkládá učiteli praktické rady, co by neměli ve vyučovacím procesu opomenout. Pokud některou žákovu potřebu v poznávací činnosti zanedbá a neuspokojí, sníží se pravděpodobnost úspěchu v poznání. Akronym je složen z těchto částí: VY jako vysvětlení, U jako ukázka, Č jako činnost, O jako oprava a kontrola, V jako pomůcky po vybavování z paměti, A jako aktivní vybavování z paměti, T jako testování, poslední je otazník, který připomíná, že během procesu učení máme potřebu se ptát (Mešková, 2012, s. 102-104).

1.3 Zdroje motivace

„Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. incentivy. Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 16-17). Nakonečný (2014, s. 15) s tímto tvrzením souhlasí, jelikož dle něj jsou lidé ke svému chování iniciováni nějakou vnitřní pohnutkou, resp. nějakou vnější pobídkou. Ta může být motivující jen v případě, že aktivuje nějakou vnitřní pohnutku (pobídkou mohou být např. peníze za práci navíc, pokud má jedinec důvod si je vydělat).

Nakonečný (2014, s. 17) rozlišuje motivaci:

- Vnitřní (intrapsychickou): její podstatou jsou pojmy jako přání, snaha, chtění, úsilí, touha atd. I tato vnitřní zakotvenost motivace je důsledkem učení se z interakcí subjektu s věcmi, ději, osobami, ideami, které vystupují v jeho životním prostředí.
- Vnější: stejný objekt ve vnějším světě (určitá osoba), může být prostředkem dosahování uspokojení (potřeby informace, komunikace, opory, něžnosti atd.).

Autorská dvojice Lokšová a Lokša (1999, s. 17) ve své publikaci uvádějí přehlednou tabulku se znaky vnitřní a vnější motivační orientace.

Tabulka 2 Lokšová a Lokša (1999, s. 17) znaky vnitřní a vnější motivační orientace

Vnitřní motivační orientace	**Vnější motivační orientace**
Učení motivované zájmem a zvědavostí Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení Preference nových a flexibilních činností Snaha pracovat samostatně a nezávisle Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci	Učení motivované snahou získat dobré známky Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností Závislost na pomoci učitele Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Pokud je motivace nízká, či dokonce schází úplně, je důsledek jasný – když člověk (žák) nechce (chce jen málo), učení, jednání, činnosti apod. nemají příliš pozitivní a uspokojivé výsledky. Na druhou stranu přílišná motivovanost (přemotivovanost), ač se to na první pohled nezdá zřejmé, s sebou přináší vysokou míru vnitřního, psychického napětí. Toto napětí narušuje „obvyklé“ fungování lidské psychiky. To má za důsledek oslabení momentálních vnitřních, subjektivních předpokladů výkonu a celkově tak dochází ke snížení výkonu (Provazník a Komárová, 1996, s. 66-67).

Incentivy jsou dle Hrabala, Mana a Pavelkové (1984, s. 17) vnějšími podněty, jevy, událostmi, které mají tu vlastnost, že mohou v jedinci vzbudit, a často dokonce i uspokojit potřeby člověka. Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování podle těchto autorů:

- Vnější – incentivy (vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou uspokojit potřeby člověka).
- Vnitřní – potřeby (považovány za dispoziční motivační činitele, jsou to potřeby jak vrozené, tak i získané během života jedince. Projevují se pocitem nedostatku nebo přebytku).

Kyriacou (2008, s. 82) rozlišuje tři hlavní vlivy, které působí na motivaci žáků ve třídě:

- vnitřní motivace
- vnější motivace
- očekávání úspěchu

Vnitřní a vnější motivace bývaly často stavěny proti sobě. Dříve se předpokládalo, že vnější motivace „tlumí“ vnitřní motivaci. Nové výzkumy (Deci et al., 1991) tyto předpoklady korigují. Zjistily, že oba typy jsou ve vzájemných vztazích a zdaleka ne vždy platí výše zmíněná domněnka. Někdy se dokonce vzájemně doplňují (Pavelková, 2002, s. 21).

1.4 Motivační činitelé

Průcha (2020, s. 94) rozlišuje dva druhy motivace:

- Vnitřní motivace (intrinsic motivation), která je vytvářena vlastnostmi jedince samotného. Zejména jím vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy), struktura jeho osobních hodnot, cílů a tužeb.
- Vnější motivace (extrinsic motivation) je vytvářena působením jiných subjektů na jedince, mezi něž patří hlavně rodiče, učitelé, partneři, ale i podněty z okolí (např. pobídky k odměnám ze strany zaměstnavatelů).

Motivační činitele, které podněcují žáka, jsou podle Lokšové a Lokši (1999, s. 18) následující:

Vnitřní činitele:

- poznávací potřeby a zájmy
- potřeba výkonu a trestu
- potřeba vyhnutí se neúspěchu a dosažení úspěchu
- sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže

Vnější činitele:

- školní známky (vztah žáka ke známce jako motivačnímu činiteli závisí na náročnosti předmětu a učební látky, na zájmu o předmět, na postoji rodičů k známkám a na vztahu žáka k učiteli daného předmětu),
- odměna a trest,
- vztah žáka k jiným lidem (spolužákům, rodičům, učitelům), k budoucnosti a ke společnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že žáci, kteří plní úkoly jen aby dostali nějakou odměnu nebo aby se vyhnuli trestu, mají vnější motivaci. Naopak za vnitřně motivující se považuje činnost, u níž není nutná vnější odměna k jejímu zahájení a pokračování v ní (Boekaerts, 2005, s. 61).

1.5 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace tak znamená, že subjekt vykonává činnost ze svého osobního zájmu a přesvědčení, neočekává žádný vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. „Žáci, kteří chápou význam a hodnotu učební činnosti, jsou méně závislí na vnějších impulzech, pobídkách a odměnách“ (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 61).

Motivace obecně, ale také ta školní – motivace k učení, je často rozdělována na tzv. vnitřní a vnější. Jejich vymezení ovšem není jednotné. Hrabal, Man a Pavelková (1989) považují za vnitřní motivaci takovou, která plyne především z poznávacích potřeb. Takto motivovaný žák se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (co se učí, to je zajímá). Dělají to jen a pouze z vlastní vůle. V ostatních případech, pokud jsou skrze učební činnost uspokojovány jiné původně na ní nezávislé potřeby, jedná se o vnější motivaci. Tyto zprvu nezávislé potřeby mohou být pro žáky dosažení cíle, který je zadán a jehož splnění skýtá odměnu – pochvalu od učitele, radost rodičů, přijetí na školu, obdiv spolužáků, dárek a podobně (Pavelková, 2002, s. 16-17). Vnitřně motivované chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější. Takto k učení motivovaný dělá tuto činnost ochotně, protože samo učení ho těší a výsledek uspokojuje. Provedené výzkumy prokázaly vyšší školní úspěšnost u vnitřně motivovaných žáků. Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry jsou žáci účastni činností s cílem uspokojit svou zvědavost a zájem o téma nebo proto, aby získali schopnosti a dovednosti při plnění na ně kladených požadavků (Kyriacou, 2008, s. 82). Mešková (2012, s. 93-94) motivaci dělí stejně jako výše zmínění autoři, avšak upozorňuje, že tato motivace nemusí být orientována pouze na pozitivní cíle.

Pavelková (2002, s. 17) ve své publikaci odkazuje na mnoho provedených studií, které dokazují pozitivní vliv vnitřní motivace na školní úspěšnost a kvalitu učení. Pokud mají žáci o učební činnosti zájem, více se na nich podílejí a častěji pak pociťují vnitřní uspokojení, lépe učivo chápou a také si mezi jednotlivými tématy vytváří souvislosti. Vnitřní motivace také podporuje paměťové pochody a koncentraci, žáci jsou během učení méně unavení. Pokud je u jedince vnitřní motivace vyvinuta, již jí disponuje i po skončení povinné školní docházky. Žáci s touto rozvinutou motivací si často volí náročnější vzdělávací dráhu. Helus (1982, in Pavelková, 2002, s. 17) zdůrazňuje, že působení na žáky by nemělo zůstat jen vnějším úkolem pro učitele, ale žák by ho měl postupně přetvářet ve vlastní seberozvoj. Zde můžeme vidět návaznost na teorii A. Maslowa a jeho pyramidu potřeb, v níž je potřeba seberealizace či sebeuplatnění stavěna na samotný vrchol pyramidy. I Lokšová s Lokšou (1999, s. 15) odkazují na výsledky výzkumů, z nichž plyne, že pokud u žáka převládá vnitřní motivace k učení, jsou ve školách úspěšnější, navštěvují ji raději a připravují se na výuku lépe než ti s převládající vnější motivací. Sami žáci, kteří jsou vnitřně motivovaní, uvádějí, že nemusí vynakládat velké úsilí a že je uspokojuje, když mohou činnost vykonávat. Pokud takoví žáci narazí na překážku, vytrvají a pokračují v činnosti, protože mají pocit autonomie (Boekaerts, 2005, s. 61).

Pokud se lidí zeptáme, které činnosti vykonáváme pod vlivem vnitřní motivace, naprostá většina odpoví, že to, co nás baví a zajímá, co sami chceme, co je nám příjemné. Zde lze spatřit souvislost s uspokojováním našich základních potřeb. Na druhou stranu ovšem lidé netuší, že řadu ne příliš příjemných a neoblíbených činností vykonáváme rovněž z popudu vnitřní motivace. Jedná se o činnosti, o nichž jsme přesvědčeni, že nejsou potřebné a správné. „Jedním z prvořadých cílů výchovy a vzdělávání je formulovat a rozvíjet především vnitřní motivaci žáků k učení jako formě seberealizace.“ (Lokšová a Lokša, 1999, s. 9)

Čtyři zásady pro vyvolání (udržení) vnitřní motivace žáka (Kopřiva, et al., 2007; in Mešková, 2012, s. 97):

- **Smysluplnost.** Uspokojení potřeby, aby věci, činnosti dávaly smysl tady a teď.
- **Spolupráce.** Uspokojuje zároveň sociální potřeby. Nahradit individuální práci prací ve dvojicích.
- **Svobodná volba.** Mít možnost rozhodnou se, co konkrétně budu dělat, jakým způsobem, nebo s kým to budu dělat.
- **Zpětná vazba.** Mít informace o správnosti výsledných postupů. Ovlivňují rozhodnutí o tom, zda bude žák v činnosti pokračovat a jakým způsobem.

1.6 Vnější motivace

Vnější motivace představuje takové učební situace, při nichž se jednotlivec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů a proto, aby dosáhl cíle, který mu s sebou přinese odměnu z hlediska samotného úkolu, který provádí. Například pochvaly od rodičů či učitele, akademické kvalifikace, uznání spolužáků nebo také vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu (Lokšová a Lokša, 1999, s. 15; Kyriacou, 2008, s. 82). Hlavní doménou vnější žákovské motivace je oblast výsledků, následků a sociální prostředí (klima ve škole) (Pavelková, 2002, s. 21-25). Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální – pouze nástroj pro dosažení vnějších motivačních činitelů (např. dosažení odměny nebo vyhnutí se trestu) a to jen po dobu nezbytně nutnou (Lokšová a Lokša, 1999, s. 15). Při školním učení se žáci často učí pod vlivem právě této vnější motivace. Žáci, kteří disponují převážně vnější motivací k učení, projevují vyšší napětí, nejistotu, úzkost (anxiozitu), horší přizpůsobení (adjustaci) školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení (Lokšová a Lokša, 1999, s. 15).

Druhy vnější motivace jsou posuzovány podle míry, jakou se blíží k motivaci vnitřní – tedy nakolik je činnost vykonávaná z vlastní vůle a nakolik je motivována z vnějšku. Z časového hlediska může mít charakteristiky krátkodobé (dárek, pochvala) i dlouhodobé (dostat se na vysněnou školu, získat prestižní zaměstnání) (Pavelková, 2002, s. 20-21). Avšak obecně má zpravidla ve srovnání s vnitřní motivací nižší trvanlivost. Pokud přestane působit podnět (stimul), časem se motivace utlumuje, vytrácí. Přesto je vnější motivace lepší než nezájem učitele. Augustinus napsat: „To, co chceš v jiných zapálit, musí v tobě samém hořet.“ Proto by nikdo neměl zapomínat, že pokud chceme motivovat, my sami musíme motivaci mít (Mešková, 2012, s. 93-94).

1.7 Motivace odměnou, motivace trestem

Jednání na základě vnější motivace je ve své podstatě instrumentální – pro dosažení svého cíle využívá nástroje (například odměny nebo hrozby trestu). Tato vnější motivace ve vyučování často převažuje. Pokud žákovo jednání není motivováno vnitřně, učitel sahá po prostředcích motivace vnější a to tak, že hodnotí žákovu práci a chování, čímž vytváří motivaci. Typické pobídky vnější motivace jsou pochvala a protikladný trest. Trest, či sankce, se považují za negativní, naopak pochvala za pozitivní formu motivace. Pro mnoho žáků je lepší trest než učitelův nezájem, avšak daleko lepší, než trest je pochvala (Mešková, 2012, s. 116-120). Velký

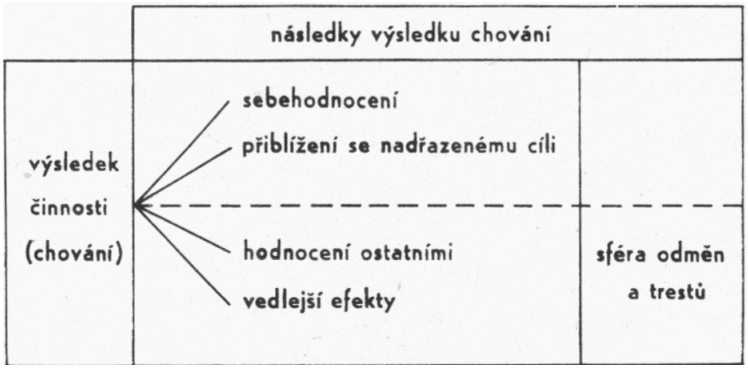
význam pro rozvíjení motivace žáků k učení prostřednictvím vnějších motivačních činitelů má motivační působení odměn a trestů. V procesu učení mají podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989, s. 148) dvojí funkci:

- informační
- motivační

V nejširším pojetí je odměnou uspokojení z aktualizovaných potřeb a trestem její frustrace. Ve výchovně vzdělávacím procesu jsou odměny a tresty chápány v užším smyslu a to, jako následky splnění nebo nesplnění požadavků. Oblast odměn a trestů je tvoření hodnocením ostatními lidmi (především formou pochvaly nebo pokárání) nebo vedlejšími efekty, které jsou na výsledek činností vázány jako následek (mají podobu různě komplexních incentiv) (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 147).

Učitel má vliv na učební motivaci žáků a může ji ovlivňovat i prostřednictvím vnějších motivačních činitelů, odměnami a tresty, respektive jako následky splnění nebo nesplnění požadavků kladených na žáky. Odměny a tresty můžeme v užším smyslu chápat jako pochvalu či pokárání. Během učení by měly odměny a tresty být nejen motivací, ale též by měly plnit i informační funkci o tom, zda chování odpovídá kladeným požadavkům. Jestliže užíváme odměny, předpokládáme, že tímto potvrzené chování se bude nadále opakovat. Naopak při užití trestu jako následku určitého chování očekáváme, že výskyt tohoto chování bude nižší. V prostředí školy je nejčastější forma pochvaly a pokárání. Pro žáky neznamenají jen informace o jejich činnosti, ale též vyjadřují osobní vztah učitele k sobě – žáci podle charakteru pochvaly, respektive pokárání a kontextu, tipují, jaké má o nich učitel mínění a důvěřuje-li jejich schopnostem. Učitel by neměl žáky ani přechválit, ačkoliv se tím snaží podpořit jejich sebepojetí, protože může dosáhnout zcela opačného výsledku, a to snížení žákova sebepojetí a učební motivace. Vztah mezi pochvalou či pokáráním a školním výkonem je velmi důležitý. Na základní škole je doporučeno uplatňovat pochvaly mnohem více než pokárání z toho důvodu, že pokud učitel žáka kárá opakovaně, snižuje tím žákův výkon (zvláště pak u málo výkonných a úzkostných žáků). Na druhou stranu časté chválení starších žáků nemá náležitou reakci. Sami studenti prohlašují, že je nemotivuje pochválení, jelikož se mnohdy domnívají, že jim chce učitel jen udělat radost a povzbudit je. Z toho důvodu se doporučuje kombinovat pochvala s pokáráním, ale obě formy musí být používány vhodně. Například pokud je žák pečlivě připravený, ve výuce spolupracuje a je aktivní, zaslouží si pochvalu – pokud jej učitel nepochválí, žák to bude cítit jako křivdu. Naopak žák nevyvíjející činnost ani zájem zasluhuje pokárání (Pavelková, 2002, s. 56-58).

Ve své publikaci Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 160) uvádí rozdělení následků podle Heckhausena (1977) do čtyř skupin. Pro lepší přehlednost jsou skupiny uvedeny v Obrázku 2.



Obrázek 2 Taxonomie následků chování z motivačního hlediska (upraveno podle Heckhausena, 1977; in Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 147)

Odměna

Používání odměn a trestů při výchově vychází z předpokladu, že žákovo očekávání odměny jako následku určitého chování zvýší výskyt tohoto chování v budoucnost a naopak, že očekávání trestu jako následku určitého chování bude jeho výskyt snižovat. V nejširším smyslu můžeme za odměnu považovat uspokojení potřeb, naopak jako trest její frustrace. Pokud se přesuneme do roviny výchovně vzdělávacích situací, jejichž charakteristikou je kladení požadavků na žáka, jsou odměny a tresty chápány již v užším smyslu. Tento užší smysl je typický záměrně navozenými následky po splnění nebo naopak nesplnění těchto požadavků (Hrabal, Man a Pavelková 1984, s. 160).

Odměna je schválením předcházejícího chování. Utvrzuje žáka v tom, že jeho jednání je správné. Motivační hodnota odměny spočívá v tom, že žákova činnost je spojována s prožitkem uspokojení některých z jeho potřeb (Helus, 1979, s. 86-88). Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 232) definují odměnu: „Odměny jsou komplexní incentivy schopné aktualizovat řadu potřeb člověka (v případě pochval jsou to potřeby sociální).“ Ve vztahu ke škole dodává, že nejčastěji užívanou formou, je pochvala výkonu žáka učitelem (s. 163). Nejúčinnější strategie při motivování žáků pochvalou za činnost není v systematickém chválení každého správného kroku, ale optimální je postupné snižování frekvence pochval. Každý kantor má vlastní stupnici intenzity potřeb, některý pouze projeví souhlas, jiný projeví sympatie či vysoce ocení výkon žáka. Avšak každý z nich by měl dbát na to, aby pochvaly žákům nezevšedněly (Hrabal, Man a Pavelková 1984, s. 163-164).

Mezi běžné odměny řadíme: pochvalu, dobrou známku, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, dárek, umožnění činnosti či zážitků, po kterých žáci touží – výlet, návštěva sportovního utkání, kulturní instituce (Čáp, Mareš, 2001). Odměny a pochvaly by měly sloužit k tomu, aby si žák uvědomil, že takovéto jednání je od něj do budoucna očekáváno a požadováno. Nejčastější odměnou výkonu žáka je pochvala, uspokojující především sociální potřeby žáka. Pochvala dává žákovi pocit sebeuplatnění, seberealizace a dostává možnost zažít úspěch (Helus, 1979, s. 86-88). Krom podpory žádoucího chování se zde uplatňuje i princip „získat něco“ (Mešková, 2012, s. 116-120). Pochvala je v současném školství stále více užívána. Učitelé se snaží žáky chválit i za jejich nepatrné dílčí úspěchy. „Jestliže dítě chválíme, ukazujeme tím naše očekávání. Pokud je totiž toto očekávání zaměřeno pozitivně, mění se žákův postoj k předmětu a učiteli, zvyšuje se motivace, tím pádem i aktivita, učení není obtížné, žák dosahuje úspěchy, zvyšuje se jeho sebehodnocení atd.“ (Čapek, 2010, s. 77) Odměna zatlačuje do pozadí i negativní a špatné vlastnosti žáka. Hovoříme o kladné motivaci, která vychází z vnitřního uspokojení žáka.

Odměny však mohou mít i negativní, a tedy nežádoucí důsledky, což závisí na jejich formě, velikosti a četnosti. Někteří žáci se mohou přehnaně zaměřovat na odměnu a tím vyvíjet snahu získat ji za každou cenu bez ohledu na to, jakou formou (Helus, 1979, s. 86-88). Negativa se projevují také v případě nadužívání odměn (jak z hlediska frekvence, tak i intenzity). To může vést k návyku na pochvalu a následnému zaměření žáka na její zisk nebo ke zpochybnění pochvaly (Hrabal, Man a Pavelková, 1984, s. 170). Může také poklesnout vnitřní motivace o věc nebo činnost, jelikož to žák dělá kvůli odměně. Bez odměny se stává žák pasivním, stagnuje. Vzniká závislost na odměně a na tom, kdo má onu „moc“ chválit. Jako alternativu pochvaly můžeme využít pozitivní zpětnou vazbu, ocenění, povzbuzení. Vhodné je také u žáka vybudovat umění sebehodnocení, které rozvíjí jeho kritické myšlení. Pozitivum tohoto hodnocení sebe sama je, že žák je s ním ztotožněn, a podporuje jeho vnitřní motivaci k pozitivním změnám (Mešková, 2012, s. 116-120). Aby pochvala byla účinná, je třeba dodržovat některé zásady, a to jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů. Nejdůležitější pravidla udělování pochval jsou:

- bezprostřední spojení pochvaly s vykonanou prací
- frekvence pochval – je dobré po osvojení si daného učiva častost pochval pozvolna snižovat
- intenzita pochval

Trest

Na opačném pólu je forma trestu (pokárání), jehož základní funkcí je zabránit opakování nežádoucího chování dítěte či žáka. Při výchově v rodině a ve školním prostředí plní trest ještě jednu důležitou funkci. Dítě je trestáno za nesplnění zadaného úkolu (Hrabal, Man a Pavelková, 1984). Síla trestu je založena na principu „vyhnout se nepříjemnostem“. Bohužel trest časem ztrácí motivační účinek. Tudíž pokud mnohdy trestaný žák nebude vystaven pravidelné kontrole, bude se opět chovat nezpůsobně či nepatřičně. Dokonce může začít využívat agresivitu, jako způsob komunikace. Účinnější jsou alternativy trestu, mezi něž patří například nahradit trest spoluúčastí, vrátit problém žákovi (Mešková, 2012, s. 116-120). Nejběžnějším trestem užívaným na školách je pokárání. Je činitelem, který frustruje žákovy potřeby. Pokárání brání uspokojení těchto potřeb a současně aktivizuje potřeby bezpečí (Helus, 1979, s. 89).

Udělováním pochval a trestů lze také udržet vnitřní řád školy. Škola musí mít míru různosti a vzájemné odlišnosti projevů v chování žáků, z nichž někteří na čas zavedený řád naruší. Následnými tresty (poznámky v žákovské knížce, sdělení rodičům, kárání, výhružky, důtky, snížená klasifikace apod.) se v očích všech členů školní komunity (učitelů, žáků, rodičů) tento někdy zdánlivě příliš ideální řád opět stává reálně fungujícím. Již É. Durkheim věděl, že neutichající nutnost obnovy a trvalé výchovy občanů k respektu ke společenskému pořádku vyžaduje velké tresty za velké přestupky (Havlík a Koťa, 2011, s. 131). Je nutné držet se zásad, například přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno, úměrnost trestu míře nevhodného chování, výběr formy trestu (psychické, fyzické tresty, trestání prací, zákazy) (Hrabal, Man a Pavelková, 1984, s. 165-167).

2 MOTIVACE K UČENÍ

Velmi důležité je zabývat se významem motivace k učení již od raného dětství, jelikož tato osobnostní charakteristika bude dané individuum provázet po celý jeho život. Postupem času se motivace k učení mění v důsledku neustálých změn psychologických potřeb mladých lidí (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 55). Dá se tak říct, že je značný rozdíl mezi motivací k učení u žáka první třídy základní školy a studenta na vysoké škole. Problematika motivace k učení je jedno z nejsložitějších témat. Učební motivace během vyučovacího procesu je podstatným faktorem, který velmi napomáhá vyrovnávat napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením žáka. Proto by hlavním cílem výchovy a vzdělávání mělo být stanovení a rozvoj především vnitřní motivace žáků k učení jako způsobu seberealizace. Motivace k učení i motivované chování jsou souhrnem hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Hybným činitelem jsou myšleny takové činnosti, které jedince podněcují či naopak tlumí, aby něco činil nebo naopak nečinil. Obecně lze hovořit o vnitřních rozporech jako motivujících činitelích, vyvolávajících vrozenou (pudovou) nebo naučenou tendenci k jejich odstranění, respektive předcházení takovým rozporům. To vyjadřuje princip ekvilibria, tj. udržování a restaurace vnitřní psychické rovnováhy (Nakonečný, 2014, s. 25). Motivace je pro vyučovací proces stěžejním činitelem a může tak napomoci při vyrovnávání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením, které má samotný žák k dispozici. Jak již bylo výše řečeno, jedním z hlavních cílů výchovy a vzdělávání je podporovat rozvoj vnitřní motivace žáků a jejich seberealizace. Motivace je mimo jiné také prostředkem ke zvyšování efektivity učební činnosti žáků ve výuce, a také je cílem výchovně vzdělávacího působení školy při rozvoji motivační sféry žáků. Motivace chování může vycházet jednak z vnitřních pohnutek (prostřednictvím potřeb), jednak z vnějších pohnutek (incentivů). „Podněcující funkce motivace v učení a jednání žáků je nezastupitelná," říká Lokšová a Lokša (1999, s. 9).

Motivace k učení a učební činnosti je složena ze tří skupin potřeb.

- poznávacími potřebami (při získávání nových poznatků)
- sociálními potřebami (působení sociálních vztahů)
- výkonovými potřebami (vyrovnat se s úrovní obtížnost úkolů, které jsou na žáka kladeny) (Maňák a Švec, 2003, s. 27; Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 25)

Podle Lokšové a Lokši (1999, s. 18, 19) je během začátku povinné školní docházky dominující vnější motivace a aktivity jsou tak navozovány zvnějšku (největší motivační účinek na učení mají vnější motivy, především pochvala a trest). S postupným zráním žáků lze začít

využívat vlastní aktivity žáků častěji. Žáci si s postupujícím věkem začínají klást nároky sami na sebe, prosazovat zájem a vůli, začíná se u nich formovat systém vnitřní učební motivace. Tento přechod od vnější motivace k vnitřní probíhá v procesu interiorizace vnějších požadavků, v návaznosti na osvojené poznatky, zručnosti a rozvoj kognitivních funkcí žáků ve spojení s osnovami. Motivace souvisí i s výstavbou a tvorbou žákovy osobnosti. Základ tvoří jeho osobnost, sebevědomí, tvořivost, kritické myšlení, ne konformní přizpůsobení se (Mešková, 2012, s. 9). Pavelková (2002, s. 21): „Poznatky vývojové psychologie naznačují v ontogenezi (především v období školní docházky) dřívější nástup vnější motivace a prostřednictvím procesů interiorizace její pozvolný přechod na vnitřní motivaci." Jedním ze zdrojů, který řídí zvnitřňování vnější regulace, přichází od autorit žákova sociálního prostředí (především rodičů, učitelů). Žák zvažuje výhody, respektive nevýhody, které by přijetí či nepřijetí vnější regulace přineslo. Roli zde hraje i pocit zvládnutí situace a z něj plynoucí sebedůvěra, podněcování úsilí o získávání poznatků, přibližování jejich smyslu a významu. Škola tuto motivaci značně ovlivňuje, především způsobem a kvalitou vedení učebních činnosti učitelem, prostorem a podporou přechodu k sebeřízení, způsoby hodnocení, prostorem pro sebeuplatnění. Druhý významný zdroj vnitřní motivace je zaměření se na rozvoj poznávacích potřeb a zájmů žáka (Pavelková, 2002, s. 21-25).

Dospívající se během let naučili používat efektivnější strategie zapamatování (mohou si v paměti udržet a vybavit informace, které právě potřebují) a dokážou funkce paměti lépe ovládat a vytvářejí si systém pro lepší zapamatování většího množství informací. Používají selektivní opakování, při kterém se zaměřují na obtížnější část učiva a také začínají uspořádávat látku pro snadné zapamatování tzv. elaborace. Disponují schopností časově si učivo rozvrhnout, rozdělit na menší části, zvýraznit důležité informace, vytvářejí si mnemotechnické pomůcky apod. K učení i jeho reprodukování přistupují systematičtěji. Mají rozvinutější strategie vybavování, využívají asociací, a někteří mají tendence odvodit souvislosti logicky, deduktivní úvahou (Vágnerová, 2014, s. 369).

Vnitřně motivovaný žák k učení je ten, který učební činnost vykonává pouze kvůli ní samé, neočekává pochvalu, či odměnu. Zdrojem vnitřní motivace k učení jsou především poznávací potřeby. Vnitřně motivovaný žák se učí proto, že ho to zajímá, učení je pro něj poznání. Při vnější motivaci k učení jsou uspokojovány jiné potřeby (Pavelková, 2002, s. 16-20). Jedná se o situace, kdy je učení nástrojem k dosažení cíle, žák se neučí z vlastního zájmu ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Vnější motivace je důležitá pro každého jedince. Se samotnou vnitřní motivací by si žák někdy nevystačil, jelikož jsou situace, kdy se musí učit přesto, že

téma neshledává zajímavým, či pro něj důležitým, chápe však význam a smysl procesu. Vliv na žákovskou motivaci má i očekávání úspěchu a týká se toho, do jaké míry žáci cítí, že v dané činnosti budou úspěšní. Žáci nebudou motivováni úkoly příliš lehkými (zbytečná námaha), ani příliš těžkými (přesvědčeni, že neuspějí). Nejvíce je motivují úkoly, které jsou pro ně výzvou (Pavelková, 2002, s. 20-23, 42-46).

Během výuky jsou žáci obohacování teoretickými poznatky, dovednostmi, jsou rozvíjeny jejich schopnosti, a současně jsou vybavováni potřebnou mírou vhodné motivace (Havlík a Koťa, 2011, s. 127). Ne však všichni žáci jsou vnitřně motivováni učit se. Toto tvrzení, které znají mnozí učitelé a snad i rodiče, potvrzuje Mešková (2012, s. 11) a dodává, že: „Mnozí jsou odkázáni na motivaci vnější." Pro zvýšení zájmu o učební látku by činnosti a zadání měly být různorodé a zajímavé, aby žáky motivovaly k zapojení se do práce. Měly by být dostatečně nové a náročné, aby tvořily smysluplnou učební zkušenost, přitom však přiměřeně snadné, aby umožnily dosahovat vysoké míry úspěšnosti za věnovaný čas a vynaložené úsilí (Brophy, 2005, s. 26). Také je pro povzbuzení k vyšší aktivitě vhodné využít skupinové nebo párové vyučování, v němž mohou žáci více přemýšlet a mluvit. Tato forma podporuje i rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí (Mešková, 2012, s. 94-95). Lze také využít **kooperativního učení**, které je užitečné v afektivní i v sociální oblasti. Zvyšuje i zájem žáků o učivo a uvědomění si jeho důležitosti. Pozitivně ovlivňuje i sociální interakce a kladné postoje k žákům opačného pohlaví, rasového nebo etnického původu, k žákům s jiným prospěchem a dalšími vlastnostmi (Brophy, 2005, s. 30). Kooperativní žáci, kteří akceptují instrukce učitelů a vykonávají to, co od nich učitelé vyžadují, jsou většinou **pozitivně oceňováni** (Havlík a Koťa, 2011, s. 149). Motivaci zvýší také **smysluplné učení**. Dle provedeného výzkumu žáci mnohdy nevidí souvislosti mezi novým učivem a tím, co už vědí (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 43). Pokud sladíme školní (vzdělávací) cíle s osobními cíli žáků: „Žáci se učí s větším nasazením, když jsou učební cíle v souladu s jejich osobními cíli." (Boekaerts, 2005, s. 71) „Lidé se nejlépe učí, když se mohou zapojit do činností, které považují za smysluplné z hlediska skutečného života a za odpovídající jejich kultuře." Školní učení není mnohdy smysluplné, protože žáci nechápou, proč dané úkoly vykonávají, k čemu by mohly sloužit a jak by se daly v životě využít (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 42).

Pokud učitel pracuje s učivem tak, aby podněcoval žáky k samostatnosti a odpovědnosti, budou žáci více motivováni a učení je bude více bavit. K tomu lze využít otevřených otázek, vytváření situací a úkolů, které vyžadují přemýšlení, a ne pouhou reprodukci učitelových slov. Učitel by tak měl podporovat a podněcovat žáky k vlastnímu přemýšlení, tvorbě hypotéz,

objevování, hledání. Takovému způsobu tvorby motivace u žáků se říká motivace tahem (Mešková, 2012). Učitel by měl žákovi umožnit tzv. kognitivní konflikt. Tento termín zavedl Piaget a dle jeho teorie žák otázky pod svoji mentální úroveň zodpoví velmi snadno, ale je ochuzen o přemýšlení, o zábavu z objevování. Druhým extrémem je pokládání příliš náročných otázek, jejichž řešení žák brzy vzdá a je demotivován k dalšímu řešení. Těsně nad mentální úrovní daného žáka (mezi zmíněnými póly) stojí otázky rozvíjející, které stimulují rozvoj myšlení (Mešková, 2012, s. 51-52).

Každý žák rozumí učivu odlišně, učí se jinak, má odlišné předpoklady (vlohy) pro učení, odlišné sociokulturní prostředí, rozdílnou úroveň dosavadních znalostí, různost učebního potenciálu, postoje k učení, zájmy o jednotlivá témata a představy o učení. Nelze opomenout ani osobnostní zvláštnosti, např. rozdíly v temperamentovém ladění (Čáp, Mareš, 2001).

Motivace k učení je v každé kultuře jiná. České a americké studenty spojuje předpoklad, že za úspěchem stojí vrozené schopnosti. Oproti tomu ve východoasijské kultuře je úspěch často přisuzován píli. Proto i v českých školách vietnamští žáci a studenti vynikají – jejich rodiče je motivují k učení a práci, protože pro jejich kulturu má vzdělávání vysokou hodnotu. Vnímají ho jako žebříček k vzestupné sociální mobilitě dětí. U žáků romského etnika je situace diametrálně odlišná – chybí jim predispozice k učení, a to zejména kvůli odlišnosti jejich kultury. Odlišnost lze spatřit i ve stylech výchovy v romských rodinách, v jejich nedostatečné přípravě na vstup do školy, v postojích rodičů ke škole a k učitelům, a hlavně v nízké hodnotě přisuzované učení a vzdělání (Průcha, 2020, s. 72-73).

Ve vyučování učitel nejen předává vědomosti, ale podle Lokšové a Lokši (1999, s. 9) také vytváří „…adekvátní způsoby vnější i vnitřní motivace, klade pevné základy pozitivního rozvoje osobnosti žáka.“ Samotnou motivaci musí přizpůsobovat cíli a obsahu vyučování a věku žáků. Práci učitele komplikuje proměna žáka v důsledku vývoje a formování osobnosti a tím i změnám systému motivačních činitelů.

V období pubescence se žák vyprošťuje z konkrétního myšlení a chápe skutečnost jako množinu možných transformací (Piaget a Inhelderová, 2007, s. 134). Dochází i ke změně způsobu myšlení, jedná se o abstraktní myšlení, tedy o variantách, které reálně neexistují (Vágnerová, 2012, s. 369). Během pubescence dle Piageta a Inhelderové (2007, s. 117) se buduje nová struktura myšlení. Rozvoj myšlení mladších školáků se projeví používáním takové strategie uvažování, které se řídí základními zákony logiky a respektují vlastnosti poznávané reality. Toto období trvá od 6-7 let do 11-12 let a Piaget (1966, 1970) ho nazval fází konkrétních logických operací. Steinberg a Belsky (1991) ho označují jako „kognitivní revoluci“. Schopnost

uvažovat konkrétně logicky je předpokladem pro zvládnutí učení se, a také je podstatné pro rozvoj rozumových schopností (Miller, 2011). Proměna dětského uvažování je postupná. Zprvu je myšlení vázáno na realitu, tudíž je dítě schopno uvažovat o něčem určitém, co zná i tehdy, pokud tento objekt není přítomen. Dítě je zaměřeno na poznání skutečného světa a v úvahách vychází ze zkušeností. Významnými charakteristikami konkrétního logického myšlení je dle Piageta (1970) schopnost decentrace, konzervace a reverzibility (Vágnerová, 2012, s. 266-267).

Problematika motivace není přítomna pouze ve škole, třídě a vyučování, ale působí také v mimoškolní, zájmové činnosti žáka, při jeho domácí přípravě na vyučování. Pokud je přítomna vhodná motivace, může u dítěte vyvolat a udržovat zájem o učení nejen ve škole, ale též ve volném čase. Učitelem nevhodně volené motivační činitele mohou žákův vztah k učení brzdit nebo dokonce vyvolat nezájem či odpor.

2.1 Učení

Pojem učení nelze zcela jednoduše definovat. Například Velký psychologický slovník (Hartl a Hartlová, 2010) uvádí více než sto termínů označujících druhy učení, například učení abstraktní, učení bezděčné, učení latentní atd. až po učení zkušenostní a učení zpaměti. Jelikož má učení mnoho podob je nutná multidisciplinarita a spolupráce různých vědeckých disciplín. Z toho je zřejmé, že formulace obecné, jednoznačně přijímané definice, která by pokrývala komplexně fenomén lidského učení, je takřka nemožné (Průcha, 2020, s. 12, 16). Podle Seela (2012; in Průcha, 2020, s. 243) je učení: „…relativně stálá změna v chování a/nebo v mentálních asociacích v důsledku zkušeností.“ Každé učení (i to zvířecí) probíhá v nějakém sociálním kontextu (Seel, 2012; in Průcha, 2020, s. 245). Dle H. Kerna v Přehledu psychologie (2000, s. 99) je učení: „tendence ke změně chování (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole).“

Nyní uvedu několik hojně užívaných definic. „Pojem učení vyjadřuje vliv zkušenosti na změny psychiky, které mají adaptivní funkci, tj. jsou to takové změny, jimiž se individuum přizpůsobuje změněným životním podmínkám, změněné situaci.“ (Nakonečný, 1997, s. 359). Podle něj se změny vyvolané zkušeností označují jako naučené, získané (in Průcha, 2020, s. 17). V. Nývltová (2015, s. 4): „Pojmem učení se označuje proces, v jehož průběhu dochází u jedince na základě nového poznání, nových dovedností a zkušeností ke změnám v chování, v psychice a v osobnosti. Pojem nezahrnuje změny, ke kterým dochází v důsledku biologického zrání a tělesného vývoje organismu.“ Dále V. Kulič (1992, s. 20, 32) definuje učení: „Lidské

učení je psychický proces, který v dialektické jednotě s vývojem tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí, v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.“ Jinak pojem učení definují Hartl a Hartlová ve Velkém psychologickém slovníku (2010, s. 632): „Učení – aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím, schopnost učit se lze rozvíjet až do nejvyššího stáří a je prokázáno, že lidé, kteří se soustavně učí, žijí déle.“ Meyers Kleines Lexikon Pädagogik (1988, s. 270): „Učení (Lernen) je proces, který na základě zkušenosti vytváří možnost, aby se jedinec přizpůsoboval ke svému prostředí pomocí změn dosavadní zkušenosti nebo osvojením nového způsobu chování.“ Všechny definice mají společné, že definují jako změnu, která nastává u jednotlivce působením nějaké interakce s prostředím (Průcha, 2020, s. 19-20).

2.2 Motivované chování

Každý učitel chce vědět, proč se žák chová tak, jak se chová, proč se učí, resp. neučí, jaké jsou jeho cíle, přání, zájmy a potřeby. Všechny tyto otázky, pro školní praxi prvořadé, jsou spojeny s motivačním systémem osobnosti žáka (Lokšová a Lokša, 1999, s. 9) „Osobností je, psychologicky vzato, každý od té doby, kdy jeho psychika začne vykazovat specificky lidskou formu fungování, k čemuž dochází až v určité etapě raného dětství.“ Ohledně definic a typů osobnosti existuje celá řada, dalo by se říct, že co autor to vlastní pohled na osobnost (Nakonečný, 2009, s. 14). „Osobnost jedince musíme vždy vidět v průsečíku působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů, jako jedinečnou syntézu jeho vlastností a chování, procesů biologických, psychologických a sociálních. V těchto procesech jedince ovlivňuje přírodní, kulturní a sociální prostředí, on zase naopak působí na ně.“ (Havlík a Koťa, 2011, s. 43) Každá osobnost má jiné, v průběhu života více méně stále rysy, tím se od ostatních odlišuje. Osobnost zahrnuje hlavně mnoho „povahových vlastností“, v psychologické terminologii tomu odpovídá rys osobnosti. „Rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Na rozdíl od schopnosti nevyjadřuje, jak dobře dokáže člověk něco dělat. Na rozdíl od motivace nevyjadřuje, proč to dělá. Rys vyjadřuje právě to, jakým způsobem to dělá, zda vytrvale nebo bez vytrvalosti; zda klidně nebo se vzrušením; zda se přitom podřizuje druhým nebo naopak přijímá vedoucí roli apod.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 158).

Chování je podle Nakonečného (2014, s. 16-17) pozorovatelná smysluplná aktivita, na niž lze nahlížet objektivně (koupání se, nakupování, psaní dopisu, rozhovor atd.). Aby se jednání a chování stalo smysluplným, musí být přítomna motivace a instrumentalita. Pokud se jedná

o složitější komplexy chování, můžeme je označit jako činnosti (základní formy činnosti mají dvě složky: práce a hra). Proč se lidé chovají tak, jak se chovají? Je to proto, že lidské chování je motivováno potřebou, kterou má za cíl odstranit, omezit. Jak výše zmiňuji – pokud člověk pociťuje hlad a chce se najíst, aby pocit hladu snížil, nebo se domnívá, že ztratil ve svém okolí prestiž, cílí na její znovuzískání. Lidský život má v tomto smyslu dvě dimenze: biologickou (potřeby organismu – fyziologické) a sociální (potřeby lidí jako sociálních bytostí). S motivací má chování následující vztah: „Motivace je interakcemi vnitřních pohnutek a vnějších pobídek utvářenou výslednou vnitřní determinantou vnějších procesů označovaných jako chování.“ Je-li žák motivován vnitřními nebo vnějšími činiteli se zpravidla projeví i na výsledku činnosti. Vnitřně motivované chování dává jedinci potěšení z činnosti samé a též z výsledku. U žáků s vnější motivací převažuje úzkost, hůře se přizpůsobují školnímu prostředí a také se špatně vyrovnávají s případným neúspěchem (Lokšová a Lokša, 1999, s. 15).

Chování, stejně jako učební činnost, je vyvolána, udržována a usměrňována mnoha motivy, které na sebe navzájem působí, jsou uspořádány v hierarchii a působí na pozadí celého individuálního motivačního systému osobnosti a konkrétní sociální situace tvrdí Lokšová a Lokša (1999, s. 9) i Pavelková (2002). Proto je uplatňována v průběhu celé učební činnosti. Vznikají i motivy nové, takzvané sekundární hodnoty. Např. v procesu učení máme jeden primární učební cíl – zvládnout nějakou učební látku (např. zvládnout určitou hudební skladbu), k němuž může vzniknout řada motivů sekundární hodnoty (například touha po experimentování, poslouchání určitého typu hudby, čtení knihy o daném skladateli apod.) (Langr, 1984, s. 14). Vliv na chování jedince mohou mít i vzdělanostní aspirace, o čemž lze nalézt řadu teoretických pohledů (Rothon, 2011).

Jeden z nejstarších principů učení je, že pokud je žák odměněn některou z pozitivních pobídek (incentiv), jež mohou mít různé podoby – hmotné (např. peníze) nebo sociální (chvála apod.), budou se žáci chovat způsobem, za nějž byli odměněni. Běžně se označuje jako pozitivní zpevňování či pozitivní posilování. Jiným příkladem pobídek jsou zvláštní výsady a příležitosti k činnosti, po níž děti touží. Pozornost a zájem jiných lidí jsou sice jemnější a méně zjevné, ale bývají stejně mocnou formou pozitivních důsledků. Mezi ně lze řadit: pozitivní pozornost, chválu, výsady, přístup k žádoucím činnostem, ceny a diplomy, peníze. Děti s problémovým chováním budou pro žádoucí změnu chování potřebovat okamžité, častější a výraznější pozitivní důsledky. Všem ale prospívá, když jim dáme najevo, že bylo jejich chování, činnost správná, a to jak ve studiu, tak i v mezilidských vztazích. Odměnu mohou dětem poskytovat rodiče, učitelé, jiní dospělí nebo vrstevníci (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 124).

3 PUBESCENCE

V této práci je zkoumána motivace žáků v začátku nelehkého období, a to v pubescenci. Období pubescence je typické pro žáky druhého stupně základní školy. Tito žáci spadají do kategorie žáků staršího školního věku. Je to věkové období docházky do tříd právě 2. stupně základní školy, tedy od 6. ročníku po ukončení povinné školní docházky –přibližně do 15 let. Jedná se tak o období, kdy jedinec přechází z období dětství do období dospívání. Konkrétně se jedná o období mezi 11. až 15. rokem (Piaget a Inhelderová, 2007, s. 134; Vágnerová, 2012, s. 256). U jiných autorů můžeme narazit na jiné věkové dělení, ale není dáno striktně, vždy záleží na individualitě jedince. Tato poslední základní decentrace ukončuje období dětství a připravuje adolescenci (Piaget a Inhelderová, 2007, s. 134).

Období dospívání dělí Vágnerová (2012, s. 369) na dvě fáze – ranou adolescenci a období pozdní adolescence. V naší práci se však budeme věnovat první zmíněné fázi – tedy rané adolescenci, jelikož pozdní adolescence se zaobírá jedinci ve věku 15-20 let. Raná adolescence bývá také nazývána jako období pubescence a zahrnuje prvních pět let dospívání člověka. Pokud bychom měli pubescenta vymezit věkově, jedná se o jedince ve věku 11 až 15 let, lze zde však nalézt odlišnosti – záleží na individuálních dispozicích. Žák v období rané adolescence směřuje k adolescenci, která mladým poskytuje nové hodnoty a tím i nové možnosti. „Dospívající jedinec se od dítěte liší tím, že je schopný konstruovat teorie a zabývat se volbou své životní dráhy, která by odpovídala jeho zvolenému zaměření a dovolila mu uspokojit jeho potřeby reformovat společnost, také si však již vyváří nové názory.“ (Piaget a Inhelderová, 2007, s. 135-136) Dále tito autoři uvádějí, že období pubescence na tuto fázi připravuje a můžeme zde zaznamenat mnoho příznaků – počínající konstrukci idejí či strukturaci hodnot, spojených s plány do budoucnosti.

V období pubescence dochází ke zrychlení fyziologického a somatického růstu a současně odhalení hodnot nových možností (Piaget a Inhelderová, 2007, s. 134). Vágnerová (2012, s. 367) k proměnám osobnosti podotýká, že nastávají ve všech oblastech: již zmíněné somatické a dále psychické i sociální. To, jakým způsobem bude dospívání probíhat, závisí na mnohých aspektech, nevyjímaje kulturní a společenské podmínky. Ty jsou zdroji požadavků a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. V období pubescence a následné adolescence je hlavním znakem hledání a přehodnocování, jedinec má tímto zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout sociálního postavení a vytvořit si, pro něj osobně, uspokojivou, zralejší formu vlastní identity, to tvrdí Vágnerová (2012, s. 367). Výzkumy hodnotových orientací vypovídají o přihlášení se k hodnotám, pokud studujeme volný čas, dospějeme k reálnému chování dětí či mladistvých.

Této problematice se věnoval např. P. Sak ve svém díle Proměny české mládeže (Sak, 2000, s. 131-145).

Nejnápadnější změnou, kterou zde u pubescentů pozorujeme, je tělesné dospívání, které je spojeno především s pohlavním dospíváním, tj. pubertou, a proto je období pubescence důležitým biologickým mezníkem, jelikož v tomto období se dítě mění na člověka schopného reprodukce. Doba počátku dospívání je ovlivněna geneticky. Tělesné dospívání je doprovázeno viditelnými i pociťovanými důsledky – růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky, funkce pohlavních orgánů, sexuální prožitky atd.). Přijmutí a zpracování těchto změn je pro jedince velmi náročné. Změny hormonálního charakteru nastávají až během puberty. K ní dochází 2-3 roky po tělesných změnách. Tělesná proměna je signálem dospívání „Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání, která se projeví i na psychické úrovni změnou prožívání a uvažování, i postupným osamostatňováním a odpoutáváním od rodiny.“ Mnohé ze změn v osobnosti jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž vzájemně interagují. Biologické změny zahrnují také změny hormonální, především výkyvy v této oblasti. Výše zmíněné biologické proměny jsou podnětem k dalším změnám, které budou úspěšné jen tehdy, pokud na ně bude pubescent připraven. Tělesné změny mají pro jedince také psychosociální důsledky a mohou mít jak subjektivní, tak také objektivní dopad a vliv i na aktuální hodnocení dospívajícího, uvádí ve své publikaci Vágnerová (2012, s. 256, 373, 367, 369). S tím souvisí i emoční stabilita, jistota a identifikace vlastního místa v rodině, která se začíná vyvíjet v raném dětství. Jejich kvalita tak, zvláště během pubescence, socializaci buď usnadňuje či naopak znesnadňuje (Havlík a Koťa, 2011, s. 49).

3.1 Filozofie a učební postupy žáka

Filozofie učení je základní vnitřní stimul k činnosti a učení se žáka během vyučovací hodiny. Spolu s jeho postupy je východiskem i pro jeho domácí přípravu. Do realizace činností a učení se žáka ve vyučovací hodině vstupuje také jeho aktuální stav. Tato filozofie je tvořena podkategoriemi, kterými jsou potřeba poznávání a většinou i potřeba komunikace podpořená vztahem k danému vyučovacímu předmětu. Součástí je též laťka náročnosti k sobě (osobní standard žáka). Tato laťka náročnosti v konkrétním vyučovacím předmětu navazuje na aspirační úroveň žáka (Mešková, 2012, s. 90-91).

Dostatečná zralost žáka je podmínkou pro učinější učení a také lepší výkon, tedy i lepšího využití schopností a dovedností dítěte. Děti, které jsou vyzrálejší, bývají vyrovnanější

a odolnější a požadavky, které na ně škola klade, zvládají daleko lépe. Autoregulace a kognitivní schopnosti u nich však nemusí být tak rozvinuty, avšak dochází zde ke kompenzaci nedostatků v těchto oblastech právě např. lepšími komunikačními schopnostmi, lepším sebeovládáním, udržením pozornosti apod. (Blair, 2002; Konold a pianta, 2005; in Vágnerová, 2012, s. 256).

Již na prvním stupni se žáci učí poznávat sebe sama, porozumět vlastním pocitům a myšlenkám a umět je vyjadřovat, rozvíjejí se vlastnosti pro učení a systematickou práci: spolehlivost, pečlivost, sebedůvěru, vážení si sebe sama i druhých. Učí se stanovovat si cíle, plánovat práci a vytrvat v ní, dokončit započaté dílo; posoudit kvalitu práce a přijímat odpovědnost. Rozvíjí se i spolupráce se spolužáky. U žáků na vyšším stupni přibývají aspekty jako projevování iniciativy, obhajování vlastních nápadů, stanovování osobních cílů a snaha jich dosáhnout, vybrat vhodné zdroje a prostředky a umět s nimi pracovat. Slaďovat své cíle se školními povinnostmi, uspořádat si priority a dodržovat je. Zorganizovat si čas a využít ho naplno. Zvládat emoce, neukvapovat se, mít dobré mezilidské vztahy, umět pracovat v týmu. Občas bilancovat, co se daří a co nikoli a poučit se pro další postup, nést odpovědnost za své činy. Jedním z hlavních úkolů je, naučit se, jak se mají správně sami učit, tedy zdokonalit postupy, které při svém učení používají (Hrbáčková a kol., 2010, s. 21).

Od této žákovy filozofie se odvíjejí konkrétní postupy, které využívá v učení. Tedy zda vykonává produktivní práci s učivem – přemýšlí o obsahu učiva, hledá souvislosti. Pokud je žák pod tlakem snaží se uchopit učivo v souvislostech a rozlišit důležité a méně důležité z učiva, vybrat klíčové informace a získat přehled. Jeho selekce učiva je **konstruktivní**. Pokud jen pasivně přijímá poznatky bez snahy hledat souvislosti (jen přijímá „hotové“ poznatky, myšlenky, využívá krátkodobou paměť a náhodně si zapamatovává), jedná se o reprodukční práci s učivem. Žák pod tlakem zde provádí selekci na principu „kde to méně hoří“. Jde o **negativní** selekci. Žák odsouvá vyučovací předměty „na druhou kolej“ dle toho, kde to situace umožňuje. Pokud nestíhá, často se snaží ulít se z vyučování nebo při písemce podvádí (Mešková, 2012, s. 90-91).

Přístupy k učení jsou typické pro takový typ činnosti během učení, při kterém si žák uvědomuje své možnosti a meze, motivy své činnosti, úkol, jeho kontext, výsledek učení (Mareš, 1998, s. 61). Byly vypracovány různé typologie přístupů k učení, avšak nejvíce se uplatňuje rozlišování na dva základní typy:

- **Povrchový přístup** (surface appoach) spočívá v pamětním učení, žák se nesnaží porozumět smyslu a vztahům mezi poznatky, jedná se například o učení z textu.

- **Hloubkový přístup** (deep approach) se uplatňuje v případě, kdy se učící se žák snaží najít v učivu smysl, pochopit jeho významovou strukturu a souvislosti s dalšími faktory.

V každém z těchto přístupů nalezneme odlišnou motivaci, postup činností i výsledek. Prokázalo se, že čím více je praktikován hloubkový přístup k učení, tím jsou výsledky učení kvalitnější (Průcha, 2020, s. 88).

Každý žák si také časem vypracuje svůj unikátní styl učení, který mu vyhovuje. Problematika (a terminologie) stylů učení se částečně překrývá nebo kombinuje s problematikou přístupů k učení (Průcha, 2020, s. 87). Podle Mareše (1998) se učební styly „proměňují během života jedince jak záměrně, tak bezděčně … jsou relativně méně závislé na obsahové stránce učení“ (in Průcha, 2020, s. 75). Pro dospívající jedince je přirozenější učit se od spolužáků než od učitele. Základ pro úspěšné učení je práce v malých skupinkách žáků formou kooperativního učení. Cílem tohoto učení není pouze naučit se nějaké informace, vyřešit problémovou úlohu, ale především se od zdatnějších spolužáků naučit „jak na to“. Tyto vznikající skupiny jsou složeny z žáků výkonnostně heterogenních, to znamená, že se v nich slabší žáci učí od zdatnějších (Hrbáčková a kol., 2010, s. 24).

3.2 Motivace žáků

Mnozí učitelé se domnívají, že dobrý žák (či student) je ten, který je pilný, spolupracující a jeví zájem o výuku. Těmito vlastnosti dle nich pravděpodobně disponuje motivovaný žák. Zároveň naprostá většina vyučujících klade malý důraz na žákovy intelektuální schopnosti – ačkoli inteligence je žádoucí, motivace je důležitější. Mnoho pedagogů mluví uznale o žácích, kteří jsou pilní a pomalu se zlepšují, na druhou stranu často si stěžují na chytré studenty, kteří však nevyužívají svůj „dar“. Učitelé raději učí ve třídě s průměrnými a motivovanými žáky než v té s chytrými, avšak demotivovanými žáky. Jsou totiž přesvědčeni, že pokud jsou žáci a studenti motivování k vykonávání školních úkolů, budou se učit podle svých akademických schopností a tím se učitelům vyplatí projevit snahu ke zvýšení žákovské motivace. Motivovaní studenti mohou své motivování převést na učitele, který se snaží poskytnout poutavou výuku a ve vyučování tak také nalézt uspokojení (Spaulding, 1992, s. 3-7).

Motivaci žáků k učení můžeme pojímat ve dvojím smyslu. Prvním je, že se prostřednictvím motivace zvyšuje efektivita učení (díky motivaci se uskutečňují učební cíle), a druhým se rozvíjí motivační a autoregulační dispozice jednotlivých žáků, což je podstatný úkol a cíl školy. Také se rozvíjí zájmy, potřeby, vůle a další motivační zdatnosti. Tyto dvě podstaty od sebe nelze oddělovat, jelikož motivování žáků k učení se je závislé na tom, jak jsou jejich dispozice

k motivaci rozvinuty, a naopak rozvoj dispozic je závislý na způsobech motivování žáků, interakce s nimi, formách organizace apod. (Pavelková, 2002, s. 12-16). Všichni žáci nejsou motivováni stejně. Portugalská psycholožka Anne Marie Fontaine (1994) se pokoušela zjistit důvody těchto rozdílností. Ve svých výzkumech vycházela z předpokladu, že motivace je vázána na sociální odlišnost rodin žáků, a proto hypoteticky předpokládala, že zdrojem rozdílů jsou odlišné výchovné styly v rodinách. Dospěla k závěru, že dle dominujícího stylu rodičovské výchovy se u dětí projevuje tendence k vyšší či nižší motivaci. Také zjistila, že více motivovaní žáci mají v rodinách menší autonomii než žáci s nižší motivací. Autoritativní výchova však nepřekáží rozvoji výkonové motivace dětí (Průcha, 2020, s. 100).

3.3 Motivační pojetí

Pod termínem **motivační pojetí** nebo **motivační přesvědčení** se skrývají názory, soudy a hodnoty žáků, vztahující se k věcem, událostem, oblastem učiva nebo vyučovacím předmětům. S motivačním přesvědčením souvisí i názory žáků na účelnost a účinnost různých metod vyučování a učení. Přesvědčení o vnitřní kontrole lze rozdělit na přesvědčení o vlastní zdatnosti (to je vnímaná osobní úspěšnost) a na očekávání výsledků, která se vztahující k úspěšnosti nebo neúspěšnosti konkrétních jednání (Boekaerts, 2005, s. 57). „Když žáci očekávají neúspěch, nejsou motivováni k učení.“ Žákova obava ze selhání nevede vždy k pasivitě nebo k vyhýbání se činnosti. Záleží především na jeho motivačním přesvědčení, specifickém pro každý předmět a činnost. Proto může žák předem očekávat neúspěch v určitých předmětech, ale v jiných nikoliv. Někteří žáci považují špatný výkon za výsledek svých nedostatečných schopností a očekávají, že bude selhávat znovu a znovu. Tyto negativní myšlenky jsou svázány s nějakým úkolem (činností) a mohou být přenášeny i do podobných učebních situací. Tím může nabýt dojmu, že oblast učiva nebo předmět je „příliš těžký“ nebo „ohrožující“. Pokud tyto nezdary přijme žák za vlastní (ne)schopnosti, nebude se mu příliš dařit, učení bude pomalejší a nezdary v žákovi vyvolají nejistotu a úzkost. Chápání příčin jevů se s věkem mění, pojetí příčin úspěchů nebo selhání v činnosti se mění obtížně. Jestliže se žák domnívá, že nikdy úkol úspěšně nezvládne, přestal vnímat souvislost mezi tím, co dělá a kladným výsledkem práce. Zvrat může nastat, pokud zažije úspěch a porozumí, proč byl zvolený postup řešení úspěšný a jak může zdokonalit své dovednosti (Boekaerts, 2005, s. 59-60). Pro některé jedince, může být motivující i vlastní neúspěch. Ten je motivuje k vynaložení většího úsilí, neplatí to však u všech. U jiných může mít zažití neúspěchu zcela odlišný důsledek, a to ztrátu snahy a úsilí. „To, zda úspěch, respektive neúspěch bude zvyšovat či

snižovat žákovu motivaci, úzce souvisí s tím, jak žák svůj úspěch a neúspěch interpretuje, jaké mu přisuzuje příčiny.“ (Pavelková, 2002, s. 44)

V případě, že žák svůj úspěch přisuzuje šťastné náhodě (nestabilní příčina), bude nejspíše očekávat, že v budoucnu se mu už tak dařit nemusí a může se setkat s neúspěchem. Motivační povzbuzení do dalších výkonů bude pravděpodobně nízké. Pokud žák připisuje své neúspěchy stabilním příčinám, například schopnostem, je výsledkem vysoké očekávání budoucího úspěchu. A naopak, pokud neúspěch připisuje nestabilním příčinám, například nedostatku úsilí, můžeme předpokládat, že úsilí může zvýšit a žák může být i po zažitém neúspěchu motivován k další práci. Je-li neúspěch připisován nedostatku schopností (stabilní příčina), následkem je nízké očekávání budoucího úsilí a malá motivovanost k další práci (Pavelková, 2002, s. 45). „Žáci očekávají, že úsilí povede k výsledkům.“ O množství úsilí, vloženého do plnění úloh, žáci rozhodují na základě hodnocení sama sebe, svých schopností na základě sebepojetí. Dále na základě přesvědčení, týkajících se úsilí. Mladší děti neustále přeceňují anebo podceňují svůj výkon, jelikož věří, že když něco dostatečně silně chtějí a udělají vše pro naplnění cíle, dostane se jim za toto úsilí odměny. Během stárnutí žáci prostřednictvím informací od rodičů a učitelů, mění toto pojetí. Děti se učí respektovat a brát v úvahu své reálné zkušenosti i zpětnou vazbu od druhých. Součástí je také sociální srovnávání se spolužáky. Dle výzkumu ti učitelé, kteří žáky vedou k vytvoření si lepšího pojetí a (zahrnuje i úsilí), zvýší vnitřní motivaci žáků (Boekaerts, 2005, s. 65). Učitel může žáky motivovat a ovlivnit komunikaci s žáky, pokud užívá prvky neverbální komunikace (využití extralingvistických a paralingvistických komunikačních prostředků), může tím ušetřit i čas (Mešková, 2012, s. 110-112).

3.4 Výkonová motivace

Výkonová motivace (achievement motivation) je často pojímána jako vnitřní a vnější motivace, tedy jako potřeba jedince dosáhnout určitého cíle s vynaložením úsilí, vlastní vytrvalosti, překonáváním překážek apod. Každý proces učení osahuje výkonovou motivaci, a proto je pro efektivitu školního vzdělávání potřebná motivace. Někteří odborníci se domnívají, že učitelé žáky nedostatečně motivují z vnějšku, jelikož tato motivace nevede k dosahování úspěšnosti ve vzdělávání u všech žáků. Potíž je dle nich v rozčlenění obsahů školních kurikul do jednotlivých předmětů, jelikož žáci se zaměřují jen na některé předměty či obory a učitelé nemohou zajistit zájem a motivaci pro všechny předměty. Často se stává, že pokud se žák či student má učit něco, co vnímá jako neužitečné, jeho výkonová motivace klesá až k nule. Avšak ti studenti, kteří výborně prospívají, mají zajisté vysokou výkonovou motivaci, vynakládají úsilí na studium k dosažení co nejlepších výsledků. Pro účely zjištění výkonové motivace se využívá

dotazník MSQL. Ten je založen na koncepci amerického psychologa J. W. Atkinsona, v níž je motivace chápána jako vztah dvou potřeb: potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu (Průcha, 2020, s. 94-96, 99).

Výkon a motivace žáka

Školní výkon může mít pro každého žáka různý význam a vnitřní smysl. Může být chápán nejméně čtyřmi různými způsoby, což se významně promítá do kvality výkonu a výsledných efektů:

- Školní výkon nemá pro žáky žádný smysl (žák je z nějakých důvodů nemotivován).
- Školní výkon je sám o sobě smyslem žákova snažení (žák je výkonově motivován).
- Školní výkon je prostředkem k dosažení nějakého bezprostředního cíle (například za dobrou známku pětikoruna, vyluštění záhady, radost rodičů, odbiv spolužáků apod.).
- Školní výkon je prostředkem (instrumentem) k dosažení časově vzdělanějších cílů, které propůjčují motivační hodnotu (smysl) dílčím cílům.
    a) Žák okamžitý výkon může chápat jako podmínku pokračování na určité cestě, které vyžaduje úspěch v přítomné činnosti (např. na základě dobrých výkonů získá žák dobré známky, ty mu umožní dostat se na určitou školu).
    b) Žák se na okamžitý výkon může dívat jako na hodnocení stupně získání zdatnosti (kompetence), o níž je přesvědčen, že ji bude v budoucnu potřebovat (zvládnutí cizího jazyka, práce na počítači a podobně). (Hrbáčková a kol., 2010, s. 75-76).

Zjednodušeně lze výkon žáka vystihnout rovnicí: *Výkon = schopnosti x motivace*.

4 DETERMINANTY ŠKOLNÍ MOTIVACE ŽÁKA

4.1 Přístupy učitele

Ani žáci jedné třídy či jednoho stupně vzdělávání nejsou motivováni stejně. Velmi důležitou roli zde pak hraje učitel, který musí žáky zaujmout a k učení a studiu je dále motivovat. Působení motivace k učení je nezbytné pro efektivní školní vzdělávání (Průcha, 2020, s. 95). Také nelze opomenout důležitý faktor, a sice aby učitel dobře znal nejen třídu jako celek, ale také každého jednotlivého žáka a jeho potřeby. Každý učitel (a mnozí lidé ze svých školních let) si je vědom toho, že někteří žáci chtějí mít dobré známky, pro což udělají mnohdy maximum, naproti tomu jsou v každé třídě i tací, u nichž není studijní prospěch na prvních příčkách hodnotového žebříčku. Mnozí učitelé o motivaci uvažují ve smyslu buď anebo, tzn. někteří žáci jsou motivovaní, jiní nejsou. Takto přistupovat k motivaci je velmi zjednodušující a kvůli tomuto názoru nebudou moci pracovat s různými typy motivace zvlášť v situacích, kdy s určitým způsobem motivování neuspějí (Pavelková, 2002, s. 11-12).

Aby učitel žáka vhodně aktivizoval[1] a motivoval k činnosti, využívá mnohých organizačních forem a metod práce. Díky nim může žák rozvíjet své komunikační, sociální a kognitivní kompetence. A zároveň může uspokojit vyšší potřeby: sebeúctu, uznání a seberealizaci. Dobrý vztah mezi učitelem a žákem, a žáky mezi sebou, je motivujícím faktorem k učení se (Mešková, 2012, s. 107-110). Jedním z faktorů pro motivování žáka je i to, jak učitel k žákovi přistupuje. Pokud učitel přistupuje tlakem (autoritativní přístup), omezuje komunikační prostor žáka na dialog vyvolaný učitelem (učitel položí otázku, odpovídá jeden žák). Zbytek třídního osazenstva setrvává v komunikační, někdy dokonce myšlenkové pasivitě. Tak vzniká negativní stereotyp v myšlení žáků: nepřemýšlení, přijímání hotových poznatků, biflování a nekomunikování žáků. To má negativní dopad na kognitivní, informační, komunikační a sociální kompetence žáka. Pokud vyučující využije přístupu tahem (partnerský), vytvoří ve třídním kolektivu mikroklima, díky kterému žáci spontánně vstupují do výpovědí učitele, ptají se, polemizují. Probíhá diskuse mezi žáky navzájem. I tento přístup má úskalí: odkládá se řešení problémů v konfliktních situacích, žák posouvá hranice žádoucího chování k nežádoucímu, žáci mohou komunikovat o záležitostech bez souvislosti s učební látkou (Mešková, 2012, s. 107-110).

[1] Aktivizace znamená „vzbuzení, usměrňování aktivity žáků a studentů ve výchovně-vzdělávací práci v intencích cílů školy, společnosti, člověka“ (Zelina, 2002, s. 7; in Mešková, 2012, s. 93).

Motivace, jak je již výše zmíněno, je soubor pohnutek, které jedince (žáka) aktivují k danému chování či jednání. Obecně je to psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Je hnací silou, jež pohání člověka k uspokojení nenaplněných potřeb a vede také k dosažení osobních a organizačních cílů. **Motiv** je vnitřní pohnutka člověka. **Stimul** je vnější podnět. Podstatou motivace je spojení vnitřního motivu s objektivním podnětem, což vede k žádoucímu chování zaměřenému na cíl (Mešková, 2012, s. 93). Ve škole nelze tyto složky oddělovat, jelikož to jak jsou žáci pro učení motivováni, odráží jejich osobní vnitřní rozpoložení a rozvinutou motivaci (Hrabal, Man a Pavelková, 1989), proto je užitečné se na motivaci žáků dívat jak z krátkodobého, tak i z dlouhodobého hlediska. Bohužel u učitelů často převládá krátkodobé hledisko, tzn., že učitelé se snaží vzbudit pozornost a motivovat žáky k činnosti na počátku vyučovací jednotky. Tato motivace se však během vlastního učení vytrácí, vyplývá to z analýz hodin i výpovědi žáků.

Pokud by ale učitelé motivovali žáky z dlouhodobého hlediska, jednalo by se o rozvoj motivačních dispozic. Tím, že budou žáky dlouhodobě podporovat, rozvíjet jejich zájmy a zaměření, výcvik vůle, rozvoj autoregulačních zdatností a podporovat hluboké zaujetí činností (tzv. flow motivace). Práce je nutná na všech motivačních úrovních, zvláštní pozornost by měli učitelé věnovat úrovni psychických potřeb a úrovni zaměřené osobnosti (Pavelková, 2002, s. 15). Dále autorka podotýká, že žákovská motivace souvisí s dalšími problémy, mezi něž můžeme řadit bezradnost či neschopnost vědět si sám se sebou rady při plánování vize a neochotu přebírat zodpovědnost za své vzdělání a za svou životní cestu.

4.2 Hodnocení a jeho následky

„Obecně vzato hodnocení je porovnávání něčeho s něčím, kdy rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení horšího.“ Tvrdí Slavík ve své publikaci z roku 1999 (s. 15). Nakonečný (2014, s. 15) tvrdí, že: „Cíle je třeba odlišit od cílových objektů, potřeby od motivů, dílčí cíle (prostředky) od konečných cílů (leitmotivů) atd.“ Škola přetváří i zpřehledňuje motivaci, z níž žáci vycházejí v přirozeném každodenním životě. To lze uskutečnit jen v případě, že si škola vytváří vlastní způsoby motivace, které jsou často naplňovány formou veřejných odměn, pochval, školských hodnocení v podobě známek nebo různými negativními sankcemi (třídní a ředitelské důtky) atd. (Havlík a Koťa, 2011, s. 127).

Zvláštním druhem hodnocení je školní hodnocení, za které budeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Jedná se tedy o informace, zpětnou vazbu, ohledně úspěšnosti uskutečňované

výuky a jejích výsledků, o dosahování cílů (Slavík, 1999, s. 15, 23). Dle Meškové (2012, s. 115) je pro výchovně-vzdělávacího proces zcela nezbytné. Výukové cíle školy mají rozvíjet vědomosti, dovednosti a postoje žáků. Hodnocení představuje techniky, které mohou být použity ke sledování prospěchu žáků v podobě konkrétních výsledků učební činnosti. Též slouží k motivaci a hodnocení aktivit, pobízí k organizaci práce a učení toho, co po nich učitel žádá. Pobídka může být založena na vnitřní motivaci, vnější motivaci nebo na vyvážené kombinaci obou. Pokud žák obdrží informace o svém úspěchu v náročném úkolu, je to velmi účinný zdroj jeho budoucí motivace (Kyriacou, 2008, s. 121). Jak zdůrazňuje J. Mareš (1991, s. 37), školní hodnocení „musí vycházet z různých, navzájem se doplňujících a korigujících pohledů na tutéž skupinu proměnných". Mělo by tak vycházet nejen z informací získaných z testů, ale využít i další učební činnosti a jiné zdroje. Ideálně by učitelé měli sledovat výkony žáků a jejich zlepšování (Brophy, 2005, s. 32).

Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně (známkami nebo body), ale také úsměvem, gestem, pokývnutím atp. Ovšem i žáci hodnotí sami sebe, spolužáky a učitele. A nakonec i sami učitelé se zamýšlejí nad vlastní prací a hodnotí uplatňované pedagogické postupy i výsledky, rodičů žáků nebo i žáků samých (Slavík, 1999, s. 23). Pomoc žákovi s rozhodováním při dosahování vzdělávacích cílů zprostředkovává informativní hodnocení. To radí žákovi, co a jak má dělat, není trestem za to, co neudělal nebo pokazil (Slavík, 1999, s. 112). Školní hodnocení může svými důsledky žákovi pomoci, ale i ublížit. Hodnocení ve škole (známkami či slovním hodnocením) podmiňuje kvalitu výuky a současně je podstatnou složkou komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků i dalšími účastníky školního dění (ředitelem škol, inspektory aj.). Umět hodnotit nepotřebují jenom učitelé, ale i sami žáci (Slavík, 1999, s. 9-14).

Existuje i tzv. nehodnotící zpětná vazba (angl. Nonevaluative feedback). Jedná se o komentář, který však není doprovázen hodnocením – akceptujeme, aniž bychom vyslovili soud (podle Valenty a Krejčiříkové, 1997, s. 240). Např. „K čemu jste došli?". Mnohdy je vhodnější využít právě tuto zpětnou vazbu. Cangelosi (1994; in Slavík, 1999, s. 102) tento způsob označuje jako popisný jazyk (popisné vyjadřování) v komunikaci se žákem a dodává, že je nutno vyvarovat se označování žáků přívlastky. Například „šikovný", „pomalý", „dobrý čtenář", „dobře vychovaný", „problémové dítě", „průměrný žák", „výtečný žák", nebo naopak „podprůměrný žák" atp. Místo toho by se měl učitel soustředit na momentální učební úkol, okolnosti a situace (Slavík, 1999, s. 103).

Autentické hodnocení

Práce, která je vytvořena právě tím člověkem, který je na ní podepsán, je označována jako autentická, tudíž autentické hodnocení je takové, pokud hodnotí autentickou práci a posuzuje výkony žáků v situacích blízkých reálným podmínkám (Slavík, 1999, s. 103, 109). Pro Pascha (1998, s. 150) autentické učení klade důraz na smysluplné využití učební látky, tím bude přínosem pro žáky, jejich blízké, pro komunitu, tedy s přesahem do reálného světa. Autentické hodnocení není uměle vytvořený příklad či úloha, ale praktický výrobek. Nejedná se o reprodukci učiva, ale produkci něčeho nového za použití učiva (Pasch, 1998, s. 151). Proto hodnocení prostřednictvím testů není pro tento přístup vhodné (nezachytí originalitu a jedinečné projevy osobnosti). Učitel může hodnotit tzv. portfolio, což může přispět k poznání osobnosti žáka i jeho sociálního okolí, k rozvoji schopností sebehodnocení a k dlouhodobému reflektování i plánování vlastní práce ze strany žáka. Zvláště vhodné je užít hodnocení portfolia pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, např. s poruchami učení. V případě, že je žák zdravotně znevýhodněn nebo činnosti nezvládá kvůli svým indispozicím, může být použita individuální norma, v ostatních případech norma sociální (Slavík, 1999, s. 61, 109).

Funkce hodnocení

Hodnocení v životě člověka a společnosti slouží různým cílům neboli plní různé funkce. Mešková (2012, s. 115) uvádí funkci informativní, korekční a motivační. Slavík (1999, s. 16-18) popisuje funkce hodnocení následovně. Hodnocení vede člověka k tomu, aby něco přijímal a něco odmítal, či měl k něčemu lhostejný postoj – to je první funkce hodnocení – motivační. Ta souvisí hlavně s emocionální (citovou) stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Dále hodnocení umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti podle toho, co jej ve světě obklopuje – jedná se o poznávací funkci hodnocení. Ta souvisí s intelektuální (rozumovou) stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Poslední konativní funkce hodnocení, která směřuje k afektivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává. Souvisí především s lidskou vůlí k činu (Slavík, 1999, s. 16-18).

Hodnocení může sloužit řadě různých cílů. Nejčastěji ke zpětné vazbě o prospěchu žáka, a o jejich pokroku, jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, jako doklad o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka či jako posouzení připravenosti žáka pro další učení (Kyriacou, 2008, s. 121, 122).

Školní známky

Mezi termíny hodnocení a známkování se mnohdy nedělají rozdíly. Hodnocení je však širší pojem. Toto hodnocení se může realizovat klasifikací a slovním hodnocením. Klasifikace je tedy jednou z forem hodnocení a její výsledky jsou vyjadřovány hodnotami pětibodové stupnice. Známka by měla být měřítkem pro kvantitu a kvalitu vědomostí žáků, a naopak nebýt ani odměnou, ani nástrojem trestu. Známka může být jedním z motivů učení (Mešková, 2012, s. 115). Mnohým rodičům, ale bezesporu i učitelům se na známce líbí, že dává jasnou informaci o tom, „jak si žák stojí“. Známka je pro rodiče signál, že učení ve škole probíhá podle očekávání, nebo naopak, že se začalo vymykat z předpokládaných cílů. Nespornou výhodou známky (nebo bodování) je, že se díky svým číselným vlastnostem dají srovnávat různá hodnocení mezi sebou (Slavík, 1999, s. 125-126).

Školní známky jsou pro žáky důležité i svou motivační hodnotou, která je však velmi individuální a závisí na mnoha faktorech např. na zájmu o předmět, obtížnosti předmětu, výkonové orientaci žáka, vztahu učitele a žáka atd. Známky mají do jisté míry podobný princip jako odměny a tresty – dobrá známka jako odměna (prostředek k odměně) a špatná známka jako trest. Někdy se přidává i vnější odměna či trest ze strany rodičů. Školní známka by však v prvé řadě měla ukázat znalosti a schopnosti žáka a uspokojovat jeho potřeby (Helus, 1979, s. 90-91). Laická veřejnost často považuje dosažení dobrých známek za nejvýznamnější prioritu výchovy a vzdělávání, známky jsou však umělé nástroje motivace a vnitřní průběžné kontroly. Můžeme také říct, že známky vyjadřují „jen“ stupeň adaptace na požadavky učitele. V důsledku toho vyvstává problém, že ti nejadaptabilnější, nebývají vždy současně tvůrčí, nápaditi či v žádoucí míře nezávislí v myšlení i jednání (Havlík a Koťa, 2011, s. 102-103).

Školní hodnocení má značný vliv. Jako pozitivní se dá označit podněcování žáků k práci, působení na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod. Na druhou stranu má i své zápory – často žáky znepokojuje, straší a zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu. O tom, jaké důsledky budou u žáka převažovat, rozhoduje několik faktorů, například vliv dlouhodobých i přechodných vlastností psychických a též somatických (tj. žákův psychický „terén“, na nějž hodnocení dopadá). Zde můžeme řadit – temperament, citlivost, vnímání a síla prožívání, celková odolnost (nezdolnost, resilience), míra psychické stability, zdravotní stav, únava apod. Dalším z faktorů je způsob hodnocení – typ hodnocení (např. formativní vs. sumativní), učitelův styl hodnocení (přísnost, důraznost, důslednost atd.), forma hodnocení (písemná, ústní, známky, slovní hodnocení) atd. Posledním je kontext samotného hodnocení, tj. podmínky, zejména sociální, za kterých se hodnocení uskutečňuje (sociální klima třídy nebo školy, vztah

žáka k učiteli, vztah rodičů k hodnocení atp.). Spojením všech faktorů získáme pro výuku podstatný vzorec: psychický „terén“ (Slavík, 1999, s. 142-143). Hodnotit podle individuální normy je pro žáky psychicky šetrnější než srovnávat výkony mezi žáky navzájem, tj. podle sociální normy, domnívají se Hrabal, Man a Pavelková (1984; in Slavík, 1999, s. 60).

V návaznosti na to je takřka nejdůležitějším úkolem učitele hodnotit žáky co nejobjektivněji. Tedy pokud je výrok nebo soud objektivní, dá se předpokládat, že bude platit za různých okolností a nezávisle na posuzovateli. Díky objektivitě by se učitelé měli vyvarovat omylů a chyb hodnocení, které by mohly žákovi uškodit (Slavík, 1999, s. 61-62) a vystavit je tak frustraci z neúspěchu a z neuspokojených potřeb (Helus, 1979, s. 91). Druhým pólem objektivního hodnocení je subjektivní (Slavík, 1999, s. 9). V hodnocení nezáleží jen na objektivnosti pohledu učitele, ale roli zde hraje například i výkonová orientace žáka, zájem o předmět a jeho obtížnost, postoj rodiny ke klasifikaci, atmosféra třídy či vztah ke klasifikujícímu učiteli. Vzájemné prolínání těchto (i dalších) vlivů a zkušeností žáků zapříčiňuje vliv individuální orientace žáka na prospěch. Pro žáky orientované na prospěch je známka velmi motivační. Ty dobré je povzbuzují k dalšímu úsilí, ty špatné žáci těžce nesou, ale snaží se je opravit. Také tito žáci bývají více zaměřeni na vzdálenější životní cíle. Oproti nim žáci disponující slabou orientací na prospěch neberou špatné známky jako neúspěch, a proto jsou jimi slabě motivováni. Takto vyhraněných žáků je však ve školách málo (Helus, 1979, s. 91).

Hodnocení ve škole má často funkci „nálepky“, kterou je člověk označen, zařazen a jako celá osobnost klasifikován. Hodnocení je často vnímáno jako soudový výrok o vlastních schopnostech, ale ne jako výraz momentálního úspěchu či neúspěchu. Proto je pro osobnostní rozvoj žáka vhodnější mu dávat najevo, že ve školní práci je zájem a skutečná snaha důležitější než samotný výkon. Při hodnocení by se měl učitel zaměřit hlavně na pracovní postup, nikoli na žáka samého. Díky tomu nebude žák zaškatulkován či označen nálepkou (Slavík, 1999, s. 146-147).

Na to, zda bude žák ve škole úspěšný, mají vliv charakteristiky, mezi něž podle Davého (in Kellaghan, 1997, s. 610) patří:

(1) tlak na úspěšnost – rodičovské aspirace a očekávání;

(2) jazyk – příležitosti pro rozvoj různých úrovní jazykového vyjadřování;

(3) akademické vedení – dostupnost a kvalita pomoci s prací do školy;

(4) aktivita rodiny – množství rodinných volnočasových aktivit nesouvisejících přímo se školou;

(5) intelektualizovanost – vytváření příležitostí pro děti k přemýšlení a rozvoji představivosti při denních aktivitách;

(6) pracovní návyky – důraz na pravidelnost v organizaci prostoru a času.

Obecně je však pouhá spolupráce rodiny a školy sama o sobě jedním z faktorů školní úspěšnosti (Rabušicová, 2004, s. 31).

4.3 Jak vhodně podpořit motivaci žáků

„Učení je zásadně ovlivňováno motivací žáků. Určité projevy chování učitele a způsoby jeho komunikace mohou vést tomu, že žáci budou více motivováni k učení." Motivovaný žák chce dosáhnout cílů a je připraven vynaložit úsilí. Je vytrvalý a rozhodný. Tím je ovlivněna kvantita i kvalita získaných poznatků. Jak je již výše zmíněno, rozlišují se dva druhy motivace: vnější (extrinsickou) a vnitřní (intrinsickou). K vnější motivaci dochází, když se ke zvýšení četnosti žádoucího chování užívá pozitivních důsledků (odměn). Pro tento účel lze užívat chválu, dobré známky, diplomy a vyznamenání, peníze nebo pochoutky. Naopak vnitřní motivace znamená, že se žáci aktivně zapojují do činnosti, aniž by za to dostávali takové prémie. Významné je pro vnitřní motivaci i přesvědčení, že k úspěchu je potřeba úsilí (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 51). Proto pokud chce učitel zvýšit žákův učební výkon nebo řešit jeho školní obtíže, použije motivaci. Ta je velmi účinným prostředkem v této oblasti. Měl by však myslet na to, že v motivaci se uplatňuje holistický přístup, tudíž zasahuje celou osobnost žáka, všechny její složky a funkce. Aby učitel co nejlépe motivoval své žáky, musí znát potřeby, které jsou v jejich osobním žebříčku těmi nejvýše postavenými (Lokšová a Lokša, 1999, s. 14). Motivaci a zájem v žácích učitel vzbudí vhodným úvodem tématu a hodiny. „K vyšší smysluplnosti učení a lepšímu zapamatování látky vede jasné vysvětlení učiva a postup, zdůrazňující strukturu a vztahy k učivu." (Brophy, 2005, s. 19-20) Očekávání vytvářená učiteli by měla být kladná. „Tato očekávání by měla představovat upřímnou víru v to, čeho lze dosáhnout, a proto by měla být zároveň brána vážně jako cíle, k nimž se směřuje při vyučování žáků." (Brophy, 2005, s. 34)

„Žáci, kteří chápou význam a hodnotu učební činnosti, jsou méně závislí na vnějších impulzech, pobídkách a odměnách." Jejich zájem o činnosti je vyšší, pokud se domnívají, že disponují potřebnými kompetencemi, nebo jsou pro ně hodnotné. Ten, kdo si cení příležitosti získat nové znalosti a vědomosti, si vytvoří příznivá motivační přesvědčení. Řada žáků sice plní stanovené úkoly, ale jsou pro ně často bezcenné, jelikož očekávají nějakou odměnu (např.

dobrou známku, pochvalu nebo uznání spolužáků, postup do dalšího ročníku) (Boekaerts, 2005, s. 61). Vznik vnitřní motivace žáka může podnítit právě pedagog, a to prostřednictvím přístupu a vztahu k žákovi, neverbálními projevy, technikami efektivní komunikace a aktivního naslouchání a též hodnocením a sebehodnocením práce žáka, kterému se musí pubescent naučit. Kupříkladu tím, že dá žákovi možnost volby. „Uděláš to tak, nebo tak? Tehdy, nebo tehdy? Sám, anebo ti pomůžu já, či pomohou ostatní?“ Tato technika u žáka rozvíjí kritické myšlení, žák cítí odpovědnost za rozhodnutí, a také zlepšuje sociální klima třídy (Mešková, 2012, s. 11, 32).

Vyučování se má soustředit na Vygotského zónu nejbližšího vývoje, tedy na rozsah znalostí a dovedností, které by žák ještě nedovedl zvládnout sám (Brophy, 2005, s. 13). Tuto hranici schopností může žák překonat za pomoci někoho druhého, pokud úloha není příliš obtížná a její požadavky leží právě v tzv. zóně nejbližšího vývoje daného žáka (Hrbáčková a kol., 2010, s. 25). To znamená, že nové, vyšší úrovně znalostí a dovedností dosahuje žák s dopomocí někoho kompetentního rychleji, než by to zvládl pouze sám. Díky tomu je urychlen jeho vývoj (Luckin, de Boulay, 1999; in Hrbáčková a kol., 2010, s. 25). Klíčoví jsou zde učitel, rodič či schopnější spolužák, kteří předkládají vhodné výzvy, kombinované s dopomocí (Hrbáčková a kol., 2010, s. 25; Kyriacou, 2008, s. 84).

Musíme si však uvědomit, že mezi jednotlivými žáky existují rozdíly v tom, jak a kdy lze jejich motivaci aktivizovat. Na to mají vliv jejich zkušenosti z domova (do jaké míry je rodiče povzbuzují, aby se zajímali o učení ve škole, snažili se dosáhnout dobrých výsledků v učení a vážili si jich), jejich zkušenosti se školou (dosavadní zkušenosti s úspěchem a selháním) a také jak vnímají, co od nich učitel očekává a jaké požadavky na ně klade při zadávání úkolů. Nejdůležitější je zajistit, aby se žákům dostalo podpory a povzbuzení k učení a předávat jim kladná očekávání. Ta musejí být realistická, přiměřeně náročná, musejí sdělovat, že činnosti jsou cenné a zajímavé, a především že na pokroku každého žáka skutečně záleží (Kyriacou, 2008, s. 83). K silnější motivaci žáka k učení může přispět i soulad učiva s životními hodnotami, přesvědčeními a cíli, a tím, že žák chápe učení a studium jako nezbytnost k dosažení cílů. „Motivace k učení může být zesílena kompenzací: usilovné studium se může stát východiskem z nezdaru a z tíživé osobní situace.“ (Čáp, 2007, s. 159-160)

U různých žáků povedou při učení (jednotlivých předmětům i sociálním a emočním dovednostem) k nejlepším výsledkům odlišné přístupy. Proto by učení mělo obsahovat např. předvádění vyučované dovednosti učitelem a využití řady metod (obrázkem, tancem, dramatizací); práci s různými materiály, pomůckami, skládankami; audiovizuální média,

počítače, internet. A též by neměla chybět pravidelná zpětná vazba a příležitost k diskusím (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 86).

Jak říká Mešková (2012, s. 11): „Žák není pasivní součástí výchovně-vzdělávacího procesu, ale individualitou a aktérem. Ovlivňuje práci učitele, vlastní aktivitu a komunikaci." (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 40) to doplňuje takto: „Učení vyžaduje aktivní, konstruktivní účast toho, kdo se učí." Pro učení ve škole je nezbytná pozornost žáků a snaha zapamatovat si a pochopit, vytyčovat si cíle a přebírat odpovědnost za své učení. Pokud je zajímavé a podnětné učební prostředí, budou žáci povzbuzeni k aktivnímu zapojení se. Podle Heluse (2004) je žák aktivním účastníkem, disponuje-li potencionálem pro svůj rozvoj.

4.4 Rodina

Musgrove (2012, s. 2) tvrdí, že rodina je univerzální organizace, jenž je místem pro vzdělávací funkce a je srozumitelná pouze ve vztahu k jiným sociálním institucím. Pro Velký sociologický slovník (Petrusek, Maříková a Vodáková, 1996) je rodina: „nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje". Rodina by měla jakožto primární skupina poskytovat v prvé řadě emocionální zázemí, bezpečí a jistotu. Poskytovat stimulaci, podněty, uznání, být místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti. Současná rodina plní mnohé sociální funkce (Havlík a Koťa, 2011, s. 17).

Musgrove (2012, s. 40-42) rozlišuje rodinu nukleární a rodinu rozšířenou. Nukleární rodina se od "širší rodiny" odlišuje omezeným okruhem příbuzných, mezi nimiž existují závazky. Skládá se pouze ze dvou generací, manželského páru a jejich svobodných dětí, žijících společně v jedné domácnosti. Havlík a Koťa (2011, s. 67) k těmto typům dodávají, že se „…narodíme a vyrůstáme v rodině orientační (výchozí), v níž jsme oním objektem výchovy a s níž většina z nás po celý život zůstává v kontaktu, mnohdy i proto, aby se postarala o zestárlé rodiče, později zakládáme rodinu reprodukční, ve které sami přebíráme role rodičovské." Jak uvádí Musgrove výše, jsme i podle Havlíka a Koti nejvíce ovlivněni tzv. nukleární rodinou (dvougenerační jádro – rodiče a děti). Tento termín pochází od T. Parsonse.

Rabušicová (2004) se ve své publikaci Škola a (versus) rodina zabývá situací vztahů školy a rodiny v českých poměrech. Tato autorka chápe rodiče jako nepostradatelné aktéry výchovy a vzdělávání vlastních dětí, a to i v takovém případě, že tuto svou úlohu z části a v podstatě

povinně předávají škole. Rodiče zde chápou jako ty „…kteří v pomyslném trojúhelníku vztahů ve výchovném a vzdělávacím procesu tvoří vedle dítěte a učitele další nezbytný vrchol a kteří svými názory a postoji, i těmi nevyřčenými a neprojevenými, významně ovlivňují chod školy a školské změny vůbec a tvoří potenciálně velmi silnou politickou skupinu…“ (Rabušicová, 2004, s. 5)

Největší vliv na standardy, hodnoty a chování jejich dětí (i v jejich dospívání) má vliv rodičů. Neexistuje žádná konkurence v této oblasti, ani vrstevnická skupina dětí, ani škola. Tvrzení škol, že mají vážný dopad na dětskou osobnost, jsou pravděpodobně přehnaná a neopodstatněná. Obecně mají zanedbatelný vliv, tvrdí Musgrove (2012, s. 47). Podle Rabušicové (2004, s. 69) se děti ochotněji věnují učení do školy za předpokladu, že se rodiče o učitelích, škole a vzdělávání vyjadřují v pozitivních konotacích. (Rabušicová, 2004, s. 27). Nejde o prosté působení jednotlivých vlivů vedle sebe (např. prostředí rodiny, ekonomických podmínek, školské soustavy), ale o zachycení jejich vzájemných vztahů (Havlík a Koťa, 2011, s. 13).

4.5 Vztah motivace učení a vzdělanostních aspirací žáků a rodičů

Co má tedy určující vliv na dětskou budoucnost? Škola nebo rodina? Již v šedesátých letech byla provedena studie amerického sociologa Colemana (in Rabušicová 1995, s. 14), jejíž výsledky potvrdily vliv sociálního a rodinného zázemí na výsledky dítěte ve škole i na další profesní kariéru. Dle Colemanových (in Christenson; Anderson 2002, s. 383) výzkumů škola produkuje příležitosti, požadavky a odměny a rodina postoje, motivaci a sebepojetí. Školní výsledky jsou výsledkem intence kvalit, které si dítě nese z domova. Prováděné výzkumy nezjišťují pouze rozsah aspirací vyjadřovaný žáky, ale hlavně zkoumají jejich determinanty. Vzdělanostní aspirace byly a jsou v odborné literatuře vysvětlovány prostřednictvím socioekonomického statusu rodičů, očekávání rodičů a jejich podpory, schopností žáků, dosažených výsledků, aspirací vrstevníků aj. Je prokázán vztah mezi vzdělanostními aspiracemi českých žáků základních škol a vzdělanostními aspiracemi jejich rodičů. Většina dětí rodičů, kteří si přejí, aby jejich potomek dosáhl vysokoškolského vzdělání, chce také dosáhnout vysokoškolského vzdělání, většina dětí rodičů, kteří očekávají od svého potomka maturitu, chce dosáhnout vzdělání s maturitou, a většina dětí rodičů, pro něž je dostačující vzdělání bez maturity, chce dosáhnout vzdělání bez maturity (Magáčová Žilková, 2013, s. 65). Zjištění o podobnosti aspirací rodičů a jejich dětí dokládá provedenými výzkumy i Ashbyová a Schoonová (2010). Badatelé objasnili, že žáci, jejichž rodiče dosáhli vyššího stupně vzdělání, vykazovali vyšší vzdělanostní aspirace než žáci rodičů s nižším vzděláním. Podobné výsledky

lze vidět i ve vztahu vzdělanostních aspirací žáků výší příjmů rodičů, přičemž u jedinců z rodin s vyššími příjmy jsou vzdělanostní aspirace vyšší (Ashby, Schoon, 2010). Jedním z vysvětlení této skutečnosti je, že vyšší příjmy v rodině umožňují více aktivit, které zvyšují aspirační úroveň žáků (Salami, 2008). Na vzdělanostní aspirace žáků může mít vliv i vybavenost domácnosti, tedy to, zda má v domácnosti dítě k dispozici vlastní pokoj, pracovní stůl, učebnice, slovníky, knihy, umělecká díla, počítač, internet, televizi aj. Také zde platí, že čím vyšší je zaměstnanecký status a vzdělání rodičů, tím vyšší jsou vzdělanostní aspirace dětí, přičemž vzdělání matky působí na žákovské aspirace silněji než vzdělání otce (Magáčová Žilková, 2013, s. 66).

Rodiče dělnické třídy podporovali své děti při výběru střední školy a dodávali: "Kdekoli bude šťastný." Oproti tomu středostavovská skupina rodičů nutila děti jít na jimi vybrané školy. Rodiče tak mají na životní šance svých dětí velký vliv (Musgrove, 2012, s. 86, 90). V posledních letech u českých žáků rostou vzdělanostní aspirace a také se zvyšuje vnímaný význam vzdělávání pro životní úspěch (Hlaďo, 2010). Pro srovnání v roce 1989 chtělo vysokoškolské vzdělání dosáhnout 17 % žáků posledních ročníků základních škol, zatímco v roce 2003 to bylo již 50 % žáků (Matějů, Basl a Smith, 2008, s. 384).

Aspirace také podmiňují genderové a demografické charakteristiky žáků. Vyšší vzdělanostní aspirace T. Katrňák zjistil u dívek než u chlapců a také u žáků, kteří vyrůstali v úplné rodině, oproti žákům pocházejících z neúplné rodiny (Magáčová Žilková, 2013, s. 67). Z provedeného výzkumu vyplývá, že vyšší aspirace mají v průměru dívky než chlapci (53 % dívek aspiruje na VŠ, u chlapců jen 40 %). Příčinou je větší důraz kladený na zodpovědnost dívek a jejich konformitu ve školním prostředí, zejména ke konci povinné školní docházky. Samozřejmě, že tato skutečnost je ovlivněna výkonností žáka (na gymnáziích budou žáci s lepšími školními výkony), nicméně částečné aspirace žáka jistě ovlivňuje jak domácí prostředí, tak prostředí navštěvované školy. Aspirace jsou do jisté míry ovlivněny i velikostí obce, v níž žák bydlí (s velikostí obce aspirace mírně narůstají). Potvrdil se také pozitivní vliv profesního postavení rodičů, vybavení domácnosti, znalostí z oblasti přírodních věd a počítačových dovedností (Martinec, 2007, s. 55-68).

4.6 Vrstevnický vliv

Vrstevnické vztahy jsou utvářeny především ve třetí etapě socializace, která je spjata právě s pronikáním dítěte do širší sítě společenských vztahů školy a kolektivů vrstevníků. Pro tuto etapu socializace se stává základním faktorem právě vrstevnická skupina. Postupně dochází

k prvním generačním rozporům, jež jsou důsledkem konfliktu již zvnitřnělých hodnot s tím, jak děti interpretují chování starších. Výchozí rodina mnoho svých funkcí častěji uskutečňuje až v mimoškolní době, tedy o víkendech a prázdninách (přitom růst úlohy vrstevníků vytlačuje rodinu i ze sféry volného času dítěte) (Havlík a Koťa, 2011, s. 52). Jedinec se ve věku pubescence začíná osamostatňovat a stává se méně závislým na rodičích, pečující osobě a rodině obecně. Rodinu mu tzv. nahrazuje vrstevnická skupina, s kterou se značně ztotožňuje (Vágnerová, 2012, s. 369).

A právě potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou je jedna z hlavních potřeb dětí školního věku. V tomto období mají vrstevníci značný socializační vliv. Díky ní se mohou u dětí vytvářet kompetence a osobnostní vlastnosti. Pro přijetí do vrstevnické skupiny musí dítě respektovat skupinová pravidla. Děti se zde naučí spolupráci, ohledu na druhé, sebeovládání, a také komunikaci (Vágnerová, 2012, s. 338). Zhruba od 10 let začíná převažovat vliv vrstevníků nad vlivem dospělých (rodičů). Do 12. až 13. roku dítěte bývají vrstevnické skupiny podle pohlaví homogenní (chlapecké a dívčí), s pubertou se vytvářejí smíšené. Pro tento věk je typické, že se jejich sociální život realizuje mimo školu. Skupiny si vytvářejí své skupinové normy, hodnoty, postoje, formy komunikace, často se snaží na sebe poutat pozornost vnějšími prvky (oblečení, účes, gesta atd.). Způsoby chování členů vrstevnických skupin podléhají vnitřní sociální kontrole a mnohdy jsou nastalé odchylky od norem sankcionovány. Jako velmi tvrdá sankce může být vnímáno vyloučení z party. Vrstevnická skupina plní mnoho významných sociálních funkcí (Havlík a Koťa, 2011, s. 52). Pro jedince v tomto věku je velmi důležité přátelství, první lásky, experimentování s partnerskými vztahy (Vágnerová, 2012, s. 369).

Tvrzení, že vrstevnická skupina není pro jedince tím nejdůležitějším, pronesl Angličan Morris, Francouz Pitts, Riley a More, Havighurst a Peck a další. Morris provedl výzkumné šetření mezi anglickými středoškolskými studenty a studenty gymnázií a neshledal mezi nimi žádnou otrockou konformitu s přáteli. Zjistil, že podíl dospívajících, kteří cítili, že by měli podporovat své přátele v určitých konfliktních situacích s dospělými, prudce poklesl s věkem. Na druhou stranu podíl těch, kteří si mysleli, že by měli podporovat přátele, zůstal relativně konstantní. Pitts zase zkoumal francouzské středostavovské rodiny a jejich vliv. Zjistil, že jejich vliv nebyl narušen školami ani vrstevníky. „Děti nacházejí své kamarády častěji mezi svými sourozenci, každá rodina žije jako jakási samostatná společnost za vysokými zdmi a zavřenými okenicemi…“ (in Musgrove, 2012, s. 47)

S úlohou vrstevnických skupin souvisí také výrazná úloha masových sdělovacích prostředků. Nejvýrazněji jsou to hudební a vizuální nosiče, televize, video, stále více internet, které spoluutvářejí až „subkulturní“ rysy zejména u pubescentů (Havlík a Koťa, 2011, s. 53). Po deseti letech od tohoto výroku by mnozí podotkli, že nyní je to převážně internet a s ním i množství platforem, které plní výše zmíněné funkce – hudba, video a v současné době také chatování na sociálních sítích. Se stárnutím se mění také preferované aktivity. Mění se i ve věku 11 až 26 let. Sak uvádí aktivity s věkem rostoucí (vedlejší činnost, četba textu, veřejně prospěšná a politická činnost) a s věkem klesající (studiu, povídání s přáteli, sběratelství, tvůrčí kulturní aktivity, psaní deníků) (Havlík a Koťa, 2011, s. 64).

5 VÝZKUMY PROVEDENÉ V TÉTO OBLASTI

Provedené výzkumy ukázaly, že žáci s převládající vnitřní motivací k učení, jsou ve škole úspěšnější. „Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni pro práci ve škole a mají rozvinutější autonomní regulační postupy, se budou hlouběji, více a snadněji angažovat ve školní práci, budou ve škole spokojenější a studijně úspěšnější … Tam, kde učitelé preferovali kontrolu, byly výsledky opačné. Rodiče, kteří z hlediska výzkumu podporovali autonomii a angažovanost svých dětí, dosáhli u nich vyšší míry vnitřní motivace, děti byly samostatnější, dokázaly řídit samy sebe.“ (Franclová, 2013, s. 99)

Švýcarský odborník Erich Ramseier (2001) z Úřadu pro výzkum vzdělávání v Bernu publikoval analýzu, v níž sledoval faktor motivace k učení ve vztahu k věku, pohlaví a prospěchu. Výzkum, provedený na velkém souboru žáků 6. až 9. ročníků sekundární školy (v německy mluvících zemích části Švýcarska), ukázal rozdíly mezi učební motivací na krátkodobé cíle a na budoucí učení v matematice. Byly zjištěny genderové rozdíly mezi žáky, tj. pokud jde o zaměřenost na dlouhodobou užitečnost matematiky: tato orientace je vyšší u chlapců než u dívek. Podle autora je to důsledkem stereotypů o větší vhodnosti technických profesí (v nichž je důležitá matematika) pro chlapce než pro dívky. Pokud by tento výklad platil, znamenalo by to, že motivace žáků k učení ve školních předmětech je odlišná podle pohlaví žáků – což se jeví jako pravděpodobné.

Z provedených výzkumů vyplývá, že čím vyšší věk (a tedy čím rozvinutější kognitivní schopnosti), tím lepší je porozumění obsahu textu. Schopnost rozumět textu je u žáků základní školy závislá na jejich věku: Nejnižší je u žáků 5. ročníku a v každém následujícím ročníku se zvyšuje. Je to zřejmě díky rozvoji kognitivní kapacity a zdokonalování jazykové kompetence žáků. Analýza rozdílů mezi chlapci a dívkami doložila, že ve schopnosti porozumění textu nejsou mezi oběma pohlavími statisticky významné rozdíly (Průcha, 2020, s. 191-192). To, jakého vzdělání jedinec dosáhne, prokázal již v polovině 20. století H. Hyman (1953) prostřednictvím vzdělanostních aspirací. Tyto aspirace jsou v časné a střední adolescenci jedním z nejsilnějších faktorů pro předpověď vzdělávací a profesní dráhy člověka, neboť mají vliv na aspirace a strategie při rozhodování o další dráze. Vzdělanostní aspirace mají vliv nejen na výběr střední školy, ale také na nejvyšší dosažené vzdělání. Pro volbu vzdělávací i profesní dráhy je důležité zjištění C. Rothonové (2011), která u londýnských žáků ve věku 13 až 14 let zjistila silné asociace mezi vzdělanostními aspiracemi a vzdělávacími výsledky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

V teoretické části jsme se věnovali popisu motivace k učení a jeho vybraným determinantům. Na to navazujeme výzkumem, který se zaměřuje na motivaci žáků druhého stupně základní školy k učení. Naší proměnnou je žák druhého stupně základní školy a jeho motivace k učení. Tyto proměnné jsme si zvolili zejména proto, že jsme přesvědčeni, že zabývat se touto problematikou je velmi důležité. Vzdělání je pro člověka v dnešní době zcela zásadní, ale motivace k učení mu často schází. Zvláště v době koronavirové pandemie, kdy je na pořadu dne distanční výuka, je motivace žáků k učení čím dál nižší.

6.1 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný problém jsme stanovili následovně.

Jak jsou motivováni žáci druhého stupně základní školy k učení?

Hlavním cílem kvantitativního výzkumu je zjistit, jak jsou žáci druhého stupně základní školy motivováni k učení. Zajímá nás, zda u žáků druhého stupně základní školy převažuje vnitřní nebo vnější motivace k učení. Také chceme objasnit, zda existují souvislosti mezi věkem žáka a druhem jeho převažující motivace k učení. Chceme také objasnit vliv osob, s nimiž jsou žáci v častém kontaktu, na motivaci k jejich učení. V této oblasti chceme popsat konkrétní osoby, které tuto skutečnost ovlivňují. V našem výzkumu také zjišťujeme, zda existuje souvislost mezi pohlavím žáků a druhem motivace, která u nich převažuje. Jestli jsou žákyně (dívky) motivovány k učení převážně jiným druhem motivace než žáci (chlapci). Také chceme objasnit rozdíly v motivaci u mladších a u starších žáků. Konkrétně se jedná o ročníky šesté a sedmé (mladší žáci) a na druhou stranu ročníky osmé a deváté (starší žáci). Předpokládáme, že mladší žáci jsou motivování k učení především vnějšími vlivy, oproti tomu žáci, studující vyšší ročníky jsou motivováni více vnitřně.

Hlavní výzkumný cíl jsme rozvinuli v dílčí výzkumné cíle, kterými jsou:

1. DC: Zjistit, jakým druhem motivace k učení jsou motivováni žáci druhého stupně základní školy.
2. DC: Zjistit, které osoby, s nimiž jsou žáci druhého stupně základní školy v kontaktu, ovlivňují motivaci těchto žáků k učení.
3. DC: Zjistit, který převažující druh motivace k učení u žáků druhého stupně základní školy má vliv na jejich studijní aspirace.

6.2 Výzkumné otázky

1. VO: Jaká motivace u žáků druhého stupně základní školy k učení převažuje?
2. VO: Které osoby, s nimiž jsou žáci druhého stupně základní školy ve styku, ovlivňují jejich motivaci k učení?
3. VO: Jak ovlivňuje převažující druh motivace k učení žáků druhého stupně základní školy jejich vzdělanostní aspirace?

6.3 Výzkumné hypotézy

H1: Dívky jsou více vnitřně motivovány k učení než chlapci.

H2: Starší žáci jsou více vnitřně motivováni k učení než mladší žáci.

H3: Žáci, u nichž převažuje vnitřní motivace, mají vyšší vzdělanostní aspirace.

6.4 Pojetí výzkumu

Vzhledem k charakteristice problematiky, kterou jsme se rozhodli zkoumat, se nám jevil jako nejvhodnější kvantitativní výzkum. Vzhledem ke stanovenému výzkumnému problému budeme pracovat prostřednictvím relačního výzkumu. Jelikož se jedná o kvantitativní pojetí výzkumu, jako výzkumný prostředek šetření jsme zvolili dotazník, neboť chceme zjistit názory žáků a výsledná data zobecnit na širší populaci.

Dotazník pojmenovaný Učení žáků je zaměřen na zjištění motivace žáků k učení. V názvu se záměrně nevyskytuje slovo motivace, jelikož předpokládáme, že žáci by pak odpovídali tak, aby udělali lepší dojem. Jak již bylo zmíněno, výzkumným souborem jsou žáci druhého stupně základních škol Zlínského kraje. Při realizaci výzkumu jsme pro získání potřebných dat zvolili jako výzkumný nástroj dotazník vlastní konstrukce. Důvodem pro toto rozhodnutí bylo, že jsme nenalezli žádný standardizovaný dotazník, který by obsahoval položky, díky nimž by bylo možné odpovědět na všechny naše otázky a cíle.

Vzhledem k epidemiologické situaci související s koronavirovým onemocněním COVID-19, nebylo možné provádět výzkumné šetření ve školách osobně. Výzkumné šetření z toho důvodu probíhalo prostřednictvím elektronické verze dotazníku. Dotazník byl několikrát modifikován a distribuce dotazníků probíhala během měsíce února. Dotazník je anonymní a obsahuje 9 hlavních otázek a dvě podotázky. Otázky byly formulovány tak, aby byly co nejsnáze pochopitelné a nebylo možné chápat je jiným způsobem, než bylo autory zamýšleno.

Za účelem zjištění, jaký druh **motivace žáků druhého stupně základní školy k učení převažuje** (výzkumné otázky č. 6 a č. 9), volíme kvantitativní výzkumné pojetí, protože chceme zmapovat, **která forma dominuje ve školním vyučování**. V našem výzkumu ověřujeme předpoklad, že ve školním učení převažuje motivace vnější. Předpokládáme, že žáci jsou motivování osobami, se kterými jsou v častém kontaktu. Proto chceme zjistit, **které osoby je nejvíce ovlivňují v oblasti motivace** k učení. Zároveň předpokládáme, že **existuje souvislost mezi pohlavím žáka a druhem jeho upřednostňované motivace** k učení. Podle našeho názoru může mít pohlaví vliv na takové aspekty lidského života, jako je motivace. Soudíme tak proto, že dle zákonitostí (nejen) psychického vývoje dívky dospívají dříve. Proto budou vykazovat dospělejší chování i v této psychologické kategorii. Domníváme se, že v oblasti pohlaví (genderu) budou nalezeny signifikantní rozdíly. Tuto domněnku chceme výzkumem potvrdit. V našem výzkumu chceme zjistit, zda existují **souvislosti mezi věkem žáků a jejich převažujícím druhem motivace**, jelikož se domníváme, že žáci, studující vyšší ročníky, konkrétně se jedná o žáky osmých a devátých ročníků, jsou v oblasti sebepojetí, sebeaktualizace a sebepercepce více vyspělí než žáci studující ročníky nižší, které zahrnují šesté a sedmé ročníky. Tudíž soudíme, že starší žáci, navštěvující vyšší ročníky, jsou více vnitřně motivování k činnosti (učení) než mladší žáci, studující nižší ročníky druhého stupně základní školy. Chceme také objasnit, zda existují **souvislosti mezi převažujícím druhem motivace u žáků druhého stupně základní školy a jejich vzdělanostními aspiracemi.** Konkrétně nás zajímá, zda žáci, u nichž převažuje vnitřní motivace, mají vyšší studijní cíle. Tedy zda tito žáci mají za cíl účastnit se terciálního vzdělávání.

6.5 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor

Základní soubor tvoří žáci základních škol Zlínského kraje. Ve Zlínském kraji se ve školním roce 2019/2020 nacházelo 260 základních škol (Český statistický úřad, © 2021), blíže se jednalo o 1073 tříd a 21 612 žáků druhého stupně[2]. Ve školním roce 2020/2021 tj. k datu 30. 9. 2020 bylo ve Zlínském kraji dle MŠMT (MŠMT, © 2021) 279 základních škol. Počty žáků v jednotlivých ročnících druhého stupně základních škol jsou uvedeny v Tabulce 3.

[2] Data se vztahují k 30. 9. 2019. Zdrojem je webová stránka zkola.cz (Základní a základní umělecké školy - Zkola. Homepage - Zkola [online]. Copyright © 2020 [cit. 12.01.2021]. Dostupné z: https://www.zkola.cz/rodice-a-verejnost/zakladni-a-zakladni-umelecke-skoly/), kterou spravuje Střední průmyslová škola Otrokovice.

Tabulka 3 Počet tříd a počet žáků jednotlivých ročníků základních škol Zlínského kraje

		Počet běžných tříd	Počet žáků v běžných třídách		**Počet žáků ve všech třídách**	
			celkem	dívky	**celkem**	**dívky**
Celkem		2587	49699	24207	**50813**	**24584**
z toho 1.stupeň		1544	27925	13575	**28524**	**13777**
z toho 2.stupeň		1043	21774	10632	**22269**	**10793**
v tom	1. ročník	322	5402	2620	**5512**	**2652**
	2. ročník	304	5432	2640	**5545**	**2680**
	3. ročník	302	5342	2598	**5450**	**2626**
	4. ročník	312	5821	2814	**5924**	**2855**
	5. ročník	304	5928	2903	**6046**	**2945**
	6. ročník	266	5590	2756	**5712**	**2797**
	7. ročník	273	5797	2807	**5916**	**2846**
	8. ročník	256	5304	2603	**5440**	**2648**
	9. ročník	248	5083	2466	**5201**	**2502**

Existence převážně dvou, v některých případech i více paralelních tříd v každém ročníku druhého stupně, byla předpokladem toho, že základní soubor prezentoval širokou skupinu žáků pro zjištění jejich motivace ke studiu. Jedná se o žáky ve věkovém rozmezí 11 (12) let až 15 (16) let.

Výběrový výzkumný soubor

Při volbě výzkumného souboru jsme po delším váhání dospěli k názoru, že nejvhodnější bude uskutečnit výzkum na druhém stupni základních škol Zlínského kraje. Relevantním znakem pro výběr bylo studium druhého stupně příslušné základní školy. Nejprve jsme úvodním dopisem, jehož předmětem byla žádost o provedení výzkumného šetření, oslovovali ředitele a ředitelky vylosovaných škol. Losovali jsme ze seznamu základních škol Zlínského kraje, a to prostřednictvím generátoru náhodných čísel. Naprostá většina oslovených škol, resp. jejich vedení na naši žádost nereagovala a ve zbylých případech byla odpověď zamítavá. Zdůvodňovali to přílišným zatěžováním žáků distanční výukou. Z toho důvodu a též vzhledem k současné epidemiologické situaci v souvislosti s koronavirovým onemocněním COVID-19 a prognózám dalšího vývoje, jsme se rozhodli využít dostupného výběru k získání výběrového výzkumného souboru. Konkrétně se jednalo o tři základní školy okresu Zlín, které z důvodu anonymizace nebudeme jmenovat, dále jsme dotazník distribuovali prostřednictvím rodičů žáků a známých, kteří však nebyli kontaktování skrze školu. V obou případech se jednalo o žáky 6., 7., 8., a 9. ročníků, jelikož se jedná o starší žáky, kteří již mají jisté zkušenosti se

studiem a též mají aspirace k budoucímu studiu. U mladších žáků základní školy (tedy u žáků prvního stupně) nejsou ještě tolik rozvinuty některé prvky pro posouzení psychických procesů jakou jsou sebereflexe, sebeaktualizace, sebepercepce apod. Z toho důvodu by bylo provedení výzkumu u tohoto výzkumného souboru značně ztíženo.

Dotazníkové šetření proběhlo ve druhém pololetí školního roku 2020/2021, konkrétně v únoru 2021. Dotazníky byly mezi žáky, tedy výzkumný soubor, distribuovány prostřednictvím pedagogů, působících na zmíněných základních školách, kteří žákům odkaz na online dotazník předali. Celkem jsme získali data od 72 žáků, z toho 47 dívek a 25 chlapců ve věku 11 až 15 let. Žádný z navrácených dotazníků jsme nemuseli vyřadit z následného zpracování dat, jelikož dotazník byl konstruován bez možnosti nevyplnění položek.

Žákům jsme objasnili účely a průběh výzkumu. Byli též ujištěni, že se jedná o anonymní dotazník a získaná data slouží ke zpracování praktické části mé bakalářské práce. Mnoho žáků, kterým byl odkaz na dotazník zaslán, ho nevyplnilo. Téměř 50 % žáků, kteří dotazník otevřeli, ho nevyplnilo. Samotný dotazník je k nahlédnutí v příloze P I, pro ukázku přikládám též jeden vyplněný dotazník, který je k nahlédnutí v příloze P II.

6.6 Výzkumná technika

Dotazník je rozdělen do čtyř částí. První část zjišťuje, zda u žáků převažuje vnitřní či vnější motivace pomocí cílených otázek proč se dotyčný žák učí. U druhé otázky žák z nabízeného seznamu možností vybere pět pro něj nejdůležitějších důvodů, a seřadí je sestupně dle vlastních preferencí. U deváté otázky žák hodnotí míru souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky na pětibodové Likertově škále (1=naprosto souhlasím; 5=naprosto nesouhlasím) (otázka č. 6, 9). Druhá část nám má pomoci zjistit vzdělanostní aspirace žáků. Ptáme se zde, jakého vzdělání by žák či žákyně rád dosáhl(a) a jakého vzdělání dosáhli jeho či její rodiče. Zde volí žák právě jednu možnou odpověď. (otázka č. 3, 7). Nebo klademe otázky například jaké mají známky pro žáka důležitost – zde opět využíváme Likertovy škály (otázka č. 4, 5). Třetí část zjišťuje, zda existují osoby, které žáka motivují k učení, a též v této části zjišťujeme, o jaké osoby se konkrétně jedná. Žák zde má za úkol vybrat z předložené nabídky osob tři, které ho nejvíce ovlivňují v oblasti motivace a seřadit je dle významu pro motivaci (od nejvíce motivujícího člověka, po toho méně motivujícího) (otázka č. 8, 8.1, 8.2). V úvodní části se nacházejí dvě demografické otázky. První položka se dotazuje na pohlaví žáka, což nám sloužilo k dalšímu zpracování a následnému vyvození závěrů ve srovnání genderu. Druhá položka zjišťuje právě studovaný ročník žáka. U obou těchto otázek vybírá žák právě jednu odpověď. Účelem položek

je usnadnění dalšího zpracování a analýzy dat. Úkolem respondentů bylo v neomezeném čase zodpovědět všechny položky dotazníku.

Otázky byly různých typů. Uzavřené, uzavřené s nabídkou a některé využívaly pětibodových škál – Likertova škála. Dotazníky byly žákům distribuovány v elektronické podobě skrze webový portál Survio.com.

6.7 Průběh výzkumu

Po vytvoření dotazníku, který byl vzhledem k epidemiologické situaci a prognózám dalšího vývoje epidemie v elektronické verzi, jsme začali oslovovat potenciální respondenty. V začátcích příprav bakalářské práce jsme chtěli výzkum uskutečnit ve školách zlínského kraje vybraných losem a distribuovat dotazník osobně. Zamýšleli jsme realizovat výzkum ve 4 až 5 školách, podle počtu žáků v daných ročnících. Bohužel během semestru se značně zhoršila epidemiologická situace, a proto jsme se rozhodli pro výběr škol v okrese Zlín a pro realizaci výzkumu skrze elektronickou verzi dotazníku. Začali jsme vylosované školy ve zlínském kraji oslovovat úvodním e-mailem. Na ten jsme buď neobdrželi odpověď žádnou, nebo pokud vedení školy odpovědělo, jednalo se o zamítavou odpověď (příloha P III). Proto jsme začali školy oslovovat již systematicky v pořadí, jak byly uvedeny v seznamu škol zlínského kraje. Opět se nám dostalo negativních odpovědí. V nich vedení zdůrazňovalo, že mají mnoho práce, studenti jsou vyčerpaní a nezvládají přípravu do školy již nyní. Po využití osobních kontaktů na pedagogy z našich dřívějších studijních let, se nám dostalo dvou kladných odpovědí. Tito učitelé nám pomohli s distribucí odkazu na dotazník. Následně jsme se snažili oslovit známé a rodinné příslušníky, kteří náleží do našeho výzkumného souboru. Přes veškerou snahu se nám nepodařilo získat dostatečný počet vyplněných dotazníků, aby se dal výzkum považovat za reliabilní. Dotazník jsme ukončili poté, co jsme kontaktovali výše uvedené zdroje a odevzdané dotazníky již nepřibývaly. Následně jsme přešli k vyhodnocení dat dotazníků.

6.8 Postup při zpracování dat

V této kapitole je uveden postup zpracování dat. Při formulaci výsledků jsme vycházeli z vytvořených výzkumných otázek a formulovaných hypotéz. Při zpracování dat k jednotlivým výzkumným otázkám jsme vytvořili tabulky, do nichž jsme zapsali absolutní a relativní četnosti. U grafického znázornění výsledků jednotlivých výzkumných otázek jsme použili grafy sloupcové a grafy výsečové. Pod jednotlivými grafy jsme připsali komentář, který hodnotí zjištěné výsledky k dané výzkumné otázce.

Pro náš hlavní výzkumný cíl, kterým je zjistit, jak jsou motivováni žáci druhého stupně základní školy k učení (vyjádřený výzkumnou otázkou VO1) jsme sestavili tabulku četností. K vyhodnocení dílčích výzkumných otázek číslo 1 a 2, tedy k vyhodnocení převažující motivace k učení ve školních třídách jsme využili tabulky četnosti a na základě výsledků následně vytvořili grafy. Výsledná data v grafech poté doplňujeme slovním zhodnocením.

Za účelem ověření hypotézy číslo 1, která říká, že dívky jsou více vnitřně motivovány k učení než chlapci, jsme využili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tohoto testu významnosti využíváme např. tehdy, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního (popř. ordinálního) měření (Chráska, 2007). Hypotézu č. 2, která tvrdí, že starší žáci jsou vnitřně více motivováni než mladší žáci, jsme ověřili prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. K ověření hypotézy č. 3, dle níž mají žáci, u nichž převažuje vnitřní motivace vyšší vzdělanostní aspirace, jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. A odpověděli jsme tím zároveň na VO 3.

Data získaná z dotazníků jsme převedli do tabulky v MS Excel a zde provedli také výpočty, vytvořili grafy a tabulky. Všechny výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny ve formě grafů nebo tabulek a opatřeny komentářem.

Vyhodnocení dotazníku

Zde budeme vyhodnocovat každou otázku našeho dotazníku zvlášť. Pokud to bylo při vyhodnocování potřeba, provedli jsme reverzi výroku či otázky, abychom ji posuzovali správně.

Otázky č. 1 a č. 2 jsou demografického charakteru a zjišťují pohlaví a ročník, který dotyčný či dotyčná v současnosti studuje. Tyto informace jsme vyhodnotili pomocí čárkovací metody a následně tzv. absolutní četnosti. Díky položce č. 2, dotazující se na ročník, zjišťujeme, zda se jedná o mladšího či staršího žáka.

Možnosti u otázek č. 3 a 7 byly ohodnoceny následovně, viz Tabulka 4.

Tabulka 4 Bodové ohodnocení položek dotazníku č. 3 a 7

Odpověď	A	B	C	D	E	F	G	H
Body	1	2	3	3	4	5	5	Dle uvedené odpovědi žáka

Každá z možností odpovědi je ohodnocena počtem bodů. Čím více bodů v této kategorii žák získá, tím větší vzdělanostní aspiraci má. Od 4 bodů včetně usuzujeme, že žákova vzdělanostní aspirace je vysoká. Pokud výsledky otázky číslo 3 a otázky číslo 7 nabývají podobných hodnot, dá se předpokládat, že vzdělanostní ambice žáka jsou ovlivněny vzděláním jeho rodiče či rodičů.

Otázky č. 4 a 5, které obsahovaly škálové rozlišení, byly vyhodnoceny následovně:

Tabulka 5 Škála pro vyhodnocení položky dotazníku č. 4 a 5

Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nemůžu rozhodnout	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1	2	3	4	5

Čím méně žák v této kategorii získá bodů, tím vyšší jsou jeho vzdělanostní aspirace.

Možnosti a, c, d, e, l, m, o, r, s, t, u, v u otázky č. 6 znamenají motivaci vnitřní, možnosti b, f, g, h, i, j, k, n, p, q u téže otázky jsou ohodnoceny značí vnější motivaci. Odpověď uvedená na první pozici obdrží 5 bodů, odpověď na čtvrté pozici 4 body atd. Následně jsou body v jednotlivých kategoriích sečteny porovnány. Vyšší výsledná hodnota značí převažující druh motivace.

Otázka č. 8 zjišťuje, zda žáka někdo ovlivňuje v učení. Zde žák volí právě jednu z možností ANO či NE. V podotázce č. 8.1 volí žák z daného seznamu tři osoby, které ho nejvíce ovlivňují v učení. Následně tyto osoby seřadí sestupně dle míry jejich vlivu na žákův přístup k učení.

Tabulka 6 Hodnota seřazených osob motivujících žáky k učení (otázka č. 8).

Odpověď	A	B	C
Body	3	2	1

Každé osobě, bude dle jejího umístění v pořadí přidělen počet bodů v rozmezí 1-3. Ta osoba, která obdrží bodů nejvíce, je tou osobou, která nejvíce motivuje žáky k učení.

Možnosti d, j, l, p u podotázky č. 8.2 jsou označují vnitřní motivaci a možnosti a, b, c, e, f, g, h, i, k, m, n, o u podotázky č. 8.2 značí vnější motivaci. Dle toho, ze které skupiny převažují odpovědi žáka, je žák motivován tím daným druhem motivace.

Otázka č. 9 využívá škálu, proto bude vyhodnocení následující:

Tabulka 7 Škála pro vyhodnocení položky dotazníku

Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nemůžu rozhodnout	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1	2	3	4	5

Možnosti a, b, c, d, h, i, k u otázky č. 9 jsou znamenají motivaci vnitřní a možnosti e, f, g, j, l u otázky č. 9 jsou značí vnější motivaci. Každá z položek otázky č. 9 je přiřazena do náležící kategorie a ohodnocena počtem bodů dle škály. Nakonec jsou sečteny všechna data u položek týkající se druhu motivace a vzájemně porovnány. Vyšší hodnota značí převažující daný druh motivace.

Každou z výše uvedených položek zjišťujících převažující druh motivace k učení, vyhodnotíme zvlášť. Ten žák, kterého u dané položky vyhodnotíme jako vnitřně motivovaného, obdrží 1 bod, ten, kterého motivují vnější incentivy nedostane bod žádný. Následně pro každého žáka sečteme body získané v těchto třech kategoriích (položkách) a u žáka, který v součtu dosáhne dvou nebo tří bodů předpokládáme, že je vnitřně motivován k učení.

6.9 Výsledky výzkumu

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jaká motivace k učení převažuje u žáků druhého stupně základní školy. Výsledkem našeho výzkumu je zjištění, že u žáků druhého stupně základní školy převažuje vnitřní motivace. V návaznosti na hlavní výzkumný cíl byly vytvořeny následující dílčí výzkumné otázky:

VO 1: Převažuje u žáků druhého stupně základní školy vnější motivace nad vnitřní motivací?

K této výzkumné otázce se pojí položky dotazníku č. 6, 8.2 a 9. Položku č. 6 jsme vyhodnotili tak, že jsme každou položku přiřadili do náležité kategorie, a to buď vnitřní, nebo vnější motivace. Pokud byla položka uvedena žákem na první příčce, obdržela tato možnost 5 bodů, pokud ji žák umístil na druhou příčku, obdržela odpověď 4 body atd. Následně jsme provedli součet u jednotlivých možností odpovědí a seřadili je podle počtu získaných bodů. V následující Tabulce 8 je přehled rozřazení možností u položky dotazníku č. 6.

Tabulka 8 Rozřazení možností dle druhu motivace u položek dotazníku č. 6

Vnitřní motivace	**Vnější motivace**
b, f, g, h, i, j, k, n, p, q	a, c, d, e, l, m, o, r, s, t, u, v

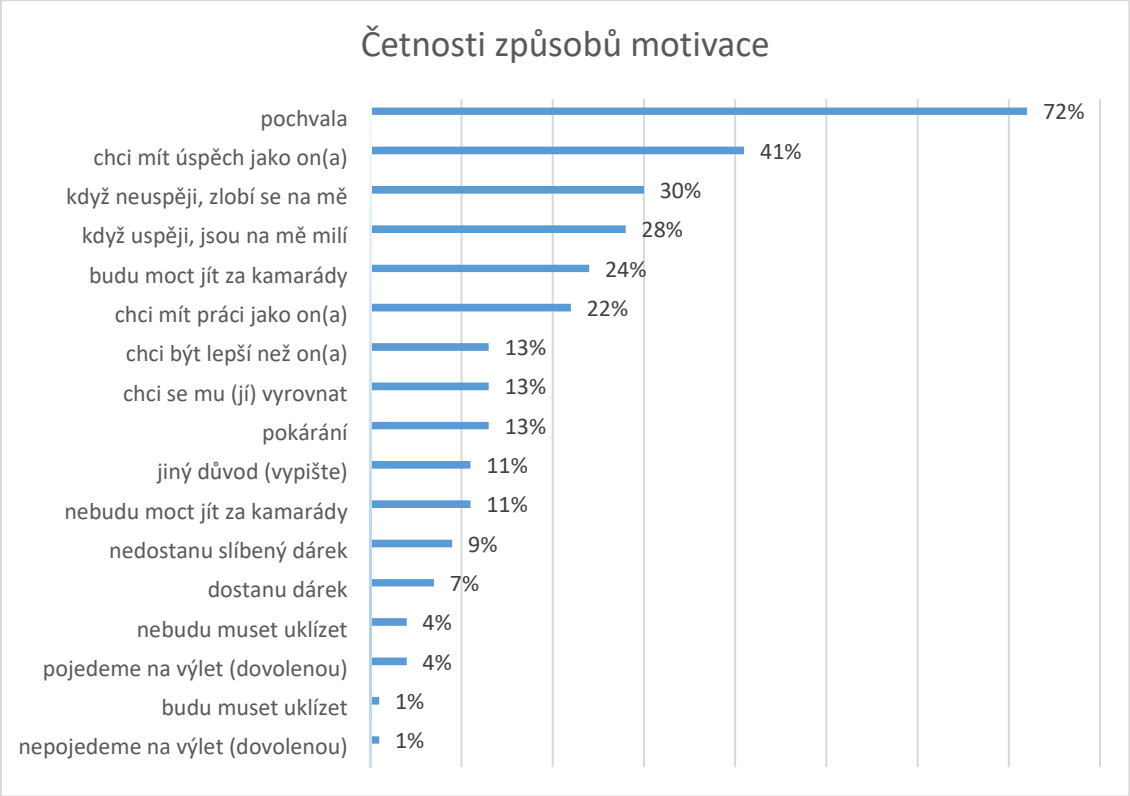
Konkrétně jsou žáci nejvíce motivováni tím, aby získali dobré zaměstnání, druhý nejčastější důvod je, aby se dostali na SŠ a třetím nejčastěji uváděným důvodem je radost z dobrých výsledků. Tyto výsledky nás překvapily, jelikož jsme neočekávali, že žáci na své vzdělání pohlíží v takovýchto perspektivách. Předpokládali jsme, že se tolik nezaměřují na svou životní kariéru. Čtyři žáci odpověděli jiný důvod, každou z těchto odpovědí jsme dle jejího významu přiřadili k odpovídající nabízené možnosti a přičetli daný počet bodů dle pořadí, v němž žák odpověď uvedl.

Položka č. 8.2 zjišťovala, čím osoby žákovi blízké, ho motivovaly k učení. Postupovali jsme zde obdobně jako u vyhodnocování položky č. 6 a sestavili jsme tabulku pro rozřazení odpovědí, které náleží vnitřní a které vnější motivaci. Rozřazení možností u položky dotazníku č. 8.2 je zobrazeno v následující tabulce.

Tabulka 9 Rozřazení možností dle druhu motivace u položek dotazníku č. 8.2

Vnitřní motivace	**Vnější motivace**
d, j, l, p	a, b, c, e, f, g, h, i, k, m, n, o

Žáky, dle jejich výpovědí, nejvíce motivovaly pochvalou (72 %), následně je motivoval úspěch dotyčné osoby (41 %) a 14 žáků je motivováno tím, že v případě neúspěchu se na něj dotyčné osoby zlobí. Žáci naopak nejsou motivováni tím, že by nejeli na výlet (dovolenou) a hrozbou trestu, při němž budou muset uklízet, u obou tvrzení to vypověděla pouhá 2 % žáků. Přehled všech četností odpovědí je uveden v Grafu 1. U této otázky nás zaujalo málo odpovědí v položkách nabízejících materiální dárek či dovolenou. Také nás poměrně, avšak mile překvapilo, že žákům k motivaci k učení stačí „pouze“ pochvala a obecně pozitivní odměny (spíše než tresty a zákazy). Otázkou je, zda jim rodiče tyto odměny/tresty nabízejí, či nikoliv. V případě, že žáci nedostávají za dobré výsledky odměny (za špatné zákazy či tresty), nemohou být tímto způsobem ani motivováni. Pět žáků odpovědělo jiný důvod, každý z nich jsme dle významu odpovědi přiřadili do odpovídající nabízené odpovědi kategorie a přičetli bod do správné kategorie motivace.



Graf 1 Četnosti způsobů motivace

Pro položku č. 9 jsme využili následující škálu:

Tabulka 10 Škála pro položku č. 9

Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nemůžu rozhodnout	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1	2	3	4	5

A odpovědi jsme rovněž roztřídili do dvou kategorií – vnitřní a vnější motivace.

Tabulka 11 Rozřazení možností dle druhu motivace u položek dotazníku č. 9

Vnitřní motivace	**Vnější motivace**
a, b, c, d, h, i, k	e, f, g, j, l

Následně jsme sečetli odpovědi náležející do daných kategorií dle tabulky. Vyšší hodnota značí převažující druh motivace. Nakonec jsou sečtena všechna data u položek týkajících se druhu motivace a vzájemně porovnána. Vyšší hodnota značí převažující daný druh motivace.

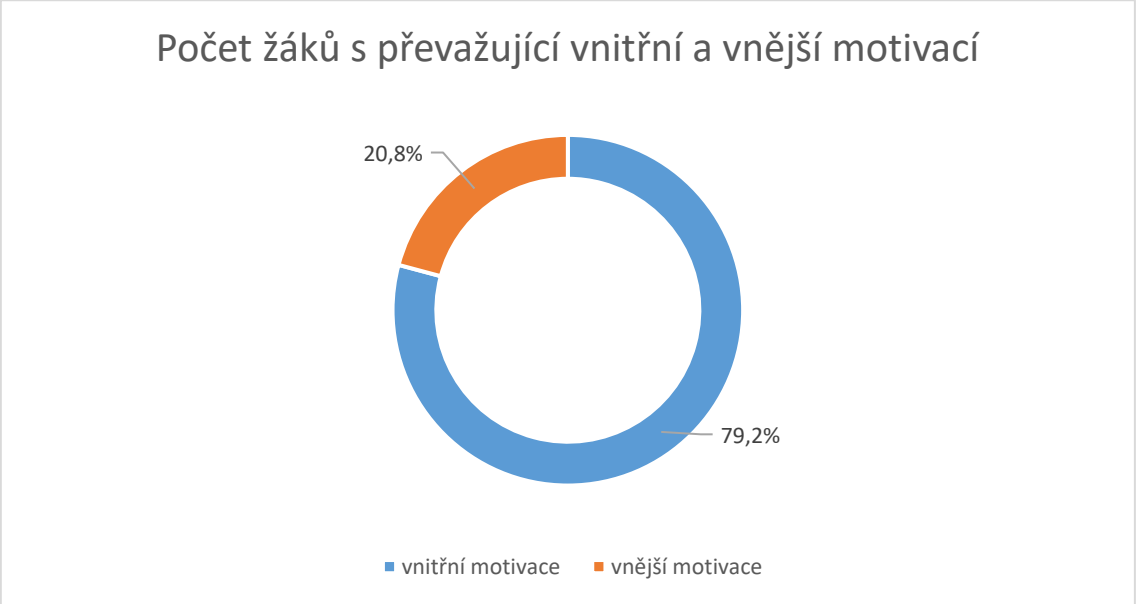
Každou z výše uvedených položek jsme vyhodnotili zvlášť. Ten žák, kterého jsme u dané položky vyhodnotili jako vnitřně motivovaného, obdržel 1 bod, ten, kterého motivovaly vnější incentivy nedostal bod žádný. Následně jsme pro každého žáka sečetli body získané v těchto

třech kategoriích (položkách) a u toho žáka, který v součtu dosáhl dvou nebo tří bodů je vysoká předpoklad, že je vnitřně motivován k učení.

Tabulka 12 Počet žáků s převažující vnitřní a vnější motivací

Vnitřní	**Vnější**
57 (79,2 %)	15 (20,8 %)

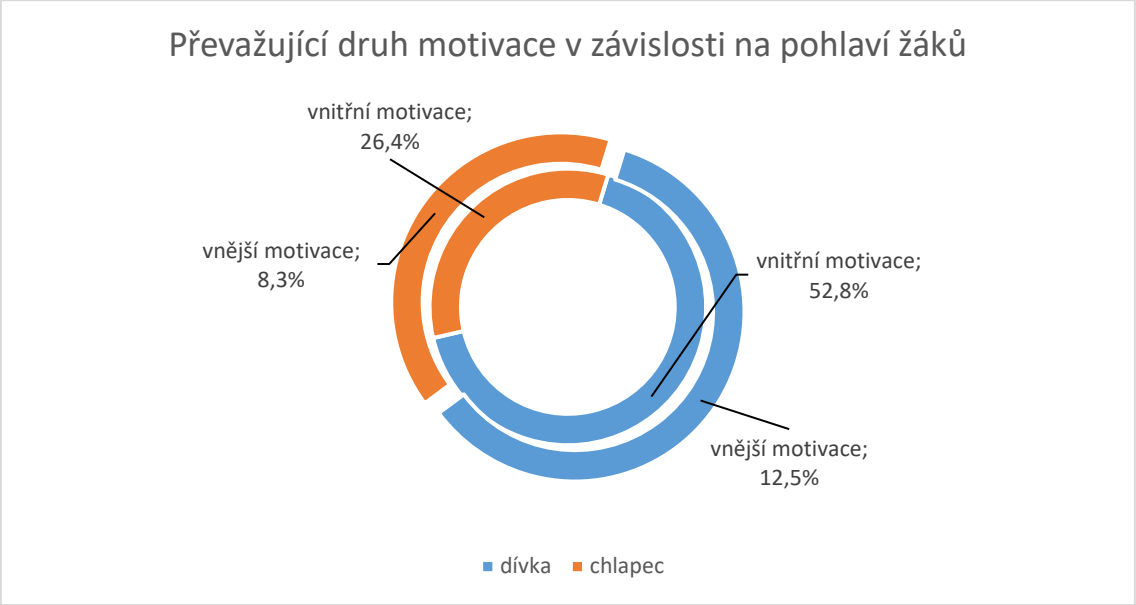
Jak vyplývá z Tabulky 12, u žáků druhého stupně základní školy dominuje vnitřní motivace (79,2 %) nad vnější motivací (20,8 %). Tyto závěry pro nás příliš překvapivé nejsou, očekávali jsme, že u žáků bude převažovat vnitřní motivace k učení, avšak neočekávali jsme takový numerický rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi, tzn., že jsme očekávali poměrně vyrovnané počty vnitřně motivovaných a vnějšně motivovaných žáků.



Graf 2 Počet žáků s převažující vnitřní a vnější motivací

Existuje souvislost mezi pohlavím žáka a druhem jeho převažující motivace k učení?

Odpověď na tuto hypotézu získáme z odpovědí žáků na položku v dotazníku č. 1, tedy otázky na pohlaví a z výsledků k VO 1. Odpovědi položky dotazníku č. 1 mohly nabývat pouze dvou hodnot.



Graf 3 Převažující druh motivace v závislosti na pohlaví žáků

Existuje souvislost mezi věkem žáků a převažujícím druh jejich motivace k učení?

To, zda existuje souvislost mezi věkem žáků a převažujícím druhem motivace k učení zjišťovala položka v dotazníku č. 2, tázající se na nyní studovaný ročník, spolu s výsledky VO 1.

Tabulka 13 Převažující druh motivace dle ročníku

Ročník	Vnitřní motivace	Vnější motivace
6. ročník	9 (12,5 %)	1 (1,4 %)
7. ročník	18 (25 %)	10 (13,9 %)
8. ročník	24 (33,3 %)	4 (5,6 %)
9. ročník	6 (8,3 %)	0

Z výše uvedených dat můžeme konstatovat, že nejvíce vnitřně motivovaní jsou žáci 8. ročníku. Vzhledem k tomu, že jsou některé hodnoty nižší než 5 %, museli jsme pro test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku ve zvolené hladině významnosti 0,05, sloučit data získaná z šestých a sedmých (mladší žáci) a data z ročníků osmých a devátých (starší žáci).

VO 2: Kterými osobami jsou žáci druhého stupně základní školy motivováni k učení?

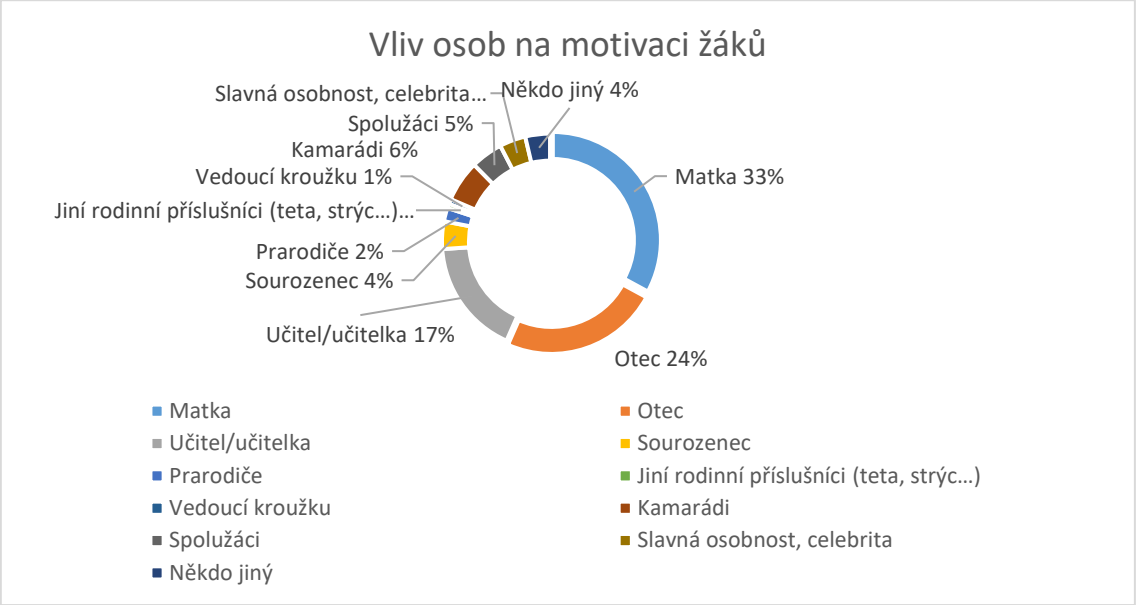
Odpověď na tuto otázku jsme získali prostřednictvím položky č. 8 a jejích dílčích částí. Po analýze odpovědí na otázku č. 8, v níž žáci odpovídali, zda se domnívají, že je lidé v jejich okolí

nějak ovlivňují v tom, proč se učí, jsme zjistili, že 64 % žáků se domnívá, že ano. Tedy, že jsou v oblasti motivace a přístupu k učení ovlivněni osobami ve svém okolí. Tudíž více než polovina žáků se domnívá, že jsou motivováni nějakou osobou. O jaké osoby se konkrétně jednalo zjišťovala otázka č. 8.1, v níž žáci také vybírali a sestupně řadili tři pro ně nejvlivnější osoby v oblasti motivace k učení. Tato data jsou přehledně zpracována v Tabulce 14.

Tabulka 14 Vliv osob na motivaci žáků

Osoba	**Skóre**	**Pořadí**
Matka	454	1
Otec	327	2
Učitel/učitelka	239	3
Kamarádi	85	4
Spolužáci	66	5
Sourozenec	57	6
Slavná osobnost, celebrita	54	7
Někdo jiný	51	8
Prarodiče	28	9
Vedoucí kroužku	10	10
Jiní rodinní příslušníci (teta, strýc…)	9	11

Jako jinou osobu, která je motivovala uvedli v četnosti 1: „bratranec“, „Hermiona Grangerová“, „já“, „nevím“, „ti, co vystudovali medicínu“.



Graf 4 Vliv osob na motivaci žáků

Z tabulky i z grafu vyplývá, že nejvíce jsou žáci v motivaci k učení ovlivněni rodiči – více však matkou než otcem. Následně jsou ovlivněni učitelem či učitelkou. Do značné míry jsme předpokládali, že jsou nejvíce ovlivněni nejbližší rodinou, a také že jsou více ovlivněni matkou než otcem. Naopak nás velmi překvapilo, že ani jeden z žáků jako osobu, která ho motivuje k učení, neuvedl širší rodinu a jen 1 % žáků uvedlo motivaci vedoucím volnočasové aktivity. Je možné, že i vzhledem k epidemiologické situaci, s níž souvisí řada omezení, tito žáci vliv těchto osob tolik nevnímají.

VO 3: Jak ovlivňuje převažující druh motivace k učení žáků druhého stupně základní školy jejich vzdělanostní aspirace?

Pro získání odpovědí na tuto výzkumnou otázku žáci odpovídali na otázku č. 3, v níž volili vzdělání, kterého by chtěli dosáhnout. Vzdělání jejich rodičů je dotazováno v otázce č. 7. Odpovědi v těchto položkách jsme vyhodnocovali následovně:

Tabulka 15 Bodové ohodnocení položek dotazníku č. 3 a 7

Odpověď	A	B	C	D	E	F	G	H
Body	1	2	3	3	4	5	5	Dle uvedené odpovědi žáka

Každá z možných odpovědí je ohodnocena body. Čím více bodů žák získá, tím větší vzdělanostní aspiraci má. Pokud žák získá 4 a více bodů, soudíme, že je jeho aspirace vysoká.

Škálová otázka č. 4 a 5 se týká významu hodnot známek pro žáka. Škálu pro vyhodnocení uvádíme v Tabulce 14. Čím méně v této kategorii získá žák bodů, tím vyšší jsou jeho vzdělanostní aspirace. Po vyhodnocení těchto otázek jsme došli k výsledkům, které prezentuje Tabulce 16.

Tabulka 16 Škála pro vyhodnocení položky dotazníku č. 4 a 5

Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nemůžu rozhodnout	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1	2	3	4	5

Tabulka 17 Vliv převažujícího vlivu motivace na vzdělanostní aspirace

Aspirace	**Vnitřní motivace**	**Vnější motivace**
Vysoká	49 (68 %)	12 (16,7 %)
Nízká	8 (11,1 %)	3 (4,2 %)

Zjistili jsme tak, že žáci druhého stupně vnitřně motivovaní k učení mají vyšší vzdělanostní aspirace než žáci disponující vnější motivací k učení. Velké množství žáků s vysokými vzdělanostními aspiracemi nás udivilo, opět jsme čekali vyrovnanější výsledky mezi druhem vzdělanostní aspirace. Jsme potěšeni výsledky, které z našeho výzkumu v této oblasti plynou.

6.10 Ověřování hypotéz

Pro náš výzkum jsme určili tři hypotézy, které bychom chtěli ověřit. Hypotézy jsou následující:

H1: Dívky jsou více vnitřně motivovány k učení než chlapci, *byla vyvrácena.*
H2: Starší žáci jsou více vnitřně motivováni k učení než mladší žáci, *byla vyvrácena.*
H3: Žáci, u nichž převažuje vnitřní motivace, mají vyšší vzdělanostní aspirace, *byla vyvrácena.*

Hypotézu H1 jsme ověřovali pomocí dat z výsledků VO1 a dat položky dotazníku č. 1. Ověření této hypotézy jsme provedli prostřednictvím programu Excel, v němž jsme nejprve vytvořili kontingenční tabulku obsahující potřebná data. Poté jsme z těchto dat určili marginální četnosti a poté vypočítali očekávanou četnost. Pro každé pole kontingenční tabulky jsme poté vypočítali hodnotu chí^2 dle vzorce $\frac{(\boldsymbol{P-O})^2}{\boldsymbol{O}}$. Testové kritérium chí^2 jsme vypočítali jako součet

hodnot ze vzorce pro všechna pole kontingenční tabulky. Stupeň volnosti jsme zjistili pomocí vzorce f = (r-1) * (s-1) s tím, že r označuje počet řádků a s počet sloupců kontingenční tabulky. Hladinu významnosti jsme zvolili 0,05. Ze získaných výsledků vyplývá, že hypotézu H1 (Dívky jsou více vnitřně motivovány k učení než chlapci) musíme odmítnout, jelikož naše vypočítaná data jsou nižší než kritická hodnota. Tento výsledek si vysvětlujeme tak, že chlapci i dívky jsou k učení motivování ve stejné míře. Soudíme, že to může být jednak proto, že v současné době nejsou dívkám odpírána práva na vzdělání a práci všeho druhu, proto mohou své poznatky z učení vhodně uplatnit. Naše hypotéza vycházela z domněnky, že jsou dívky také pečlivější a chtějí dosahovat lepších výsledků než chlapci, což se nepotvrdilo. V našem výzkumu jsme nezohledňovali učení v jednotlivých předmětech a soudíme, že pokud bychom se zaměřovali na motivaci v jednotlivých předmětech, byly by výsledky pravděpodobně více diferencované vzhledem k pohlaví žáků.

K ověření hypotézy H2 jsme použili data VO1 a podotázky dotazníku č. 2, zjišťující současně studovaný ročník. Vzhledem k tomu, že jsou některé hodnoty nižší než 5 %, museli jsme pro test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku ve zvolené hladině významnosti 0,05, sloučit data z ročníků šestých a sedmých a data z ročníků osmých a devátých (viz Tabulka 18). Tímto jsme také zajistili rozdělení žáků na mladší a starší. Po sloučení jsme pro ověření této hypotézy postupovali stejně jako při ověření hypotézy H1. Z výsledků získaných testem plyne, že neexistuje souvislost mezi věkem žáků a převažujícím druhem jejich motivace k učení, čímž vyvracíme naši hypotézu H2. Důvodem pro toto tvrzení je, že naše výsledná hodnota byla nižší než hodnota kritická. Předpokládali jsme, že u starších žáků se vzhledem k jejich věku, vnitřní motivace rozvinula více než u žáků mladších. Z teoretických poznatků jsme vyvodili, že žáci, nastupující do povinného školního vzdělávání, jsou motivováni takřka pouze vnějšími podněty. Až postupem času si vytváří motivaci vnitřní. Z tohoto tvrzení jsme usoudili, že budou mladší žáci méně vnitřně motivovaní k učení. Větší rozdíly v převažujících druzích motivace bychom pravděpodobně spatřili, kdybychom porovnávali motivovanost žáků prvního stupně proti motivovanosti žáků druhého stupně, tedy porovnávali žáky s většími věkovými rozdíly mezi sebou.

Tabulka 18 Sloučení ročníků

Ročník	**Vnitřní motivace**	**Vnější motivace**
6. a 7.	27	11
8. a 9.	30	4

K ověření naší poslední hypotézy H3 (Žáci, u nichž převažuje vnitřní motivace mají vyšší vzdělanostní aspirace) jsme taktéž použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, opět jsme pracovali na hladině významnosti 0,05. Dle výsledků testu musíme odmítnout hypotézu H3, jelikož naše vypočítaná data jsou nižší než kritická hodnota. Testem jsme však také zjistili, že existuje souvislost mezi vzděláním rodičů a aspiracemi žáků. Vysoké vzdělanostní aspirace převažovaly nad těmi nízkými. Nejvyšší byly, dle našeho předpokladu, u žáků vnitřně motivovaných. Ale i u žáků motivovaných vnějšími pobídkami byly vzdělanostní aspirace vysoké. Soudíme, že žáci mají vyšší ambice nejen ve vzdělání, ale též zaměstnání a obecně v celé životní dráze. Tento postoj ovlivňují rodiče a rodinní příslušníci, ale v současné době, která je typická všude dostupným internetem, velkou měrou i média. U žáků s dominující vnitřní motivací jsou vysoké vzdělanostní aspirace častější, jelikož mají životní hodnoty a cíle do jisté míry ujasněny (např. mít dobrou práci).

6.11 Shrnutí výzkumu

V našem výzkumu jsme se zabývali problematikou motivace žáků k učení na druhém stupni ZŠ. Během studia odborné tematické literatury jsme zjistili, že na motivaci žáků k učení má vliv řada faktorů.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 72 respondentů. Jednalo se o žáky druhého stupně základních škol v okrese Zlín. Výzkumným nástrojem byl dotazník, který obsahoval 2 typy položek: uzavřené, s možností vlastní odpovědi a škálové (Likertova škála). Ze získaných dat jsme interpretovali jednotlivé položky dotazníku za pomocí grafů a tabulek pro co nejlepší přehlednost. Při analýze a interpretaci dat jsme postupovali následovně. Nejprve jsme zpracovali položky týkající se demografických údajů. Ze získaných dat vyplynulo, že se výzkumu zúčastnilo celkem 72 žáků z toho 47 dívek a 25 chlapců. Z nich 10 studuje 6. ročník, 28 navštěvuje ročník 7., stejný počet studuje 8. ročník a respondentů 9. ročníku jsme získali ke spolupráci pouze 6.

K dosažení hlavního výzkumného cíle je nutné odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která je následujícího znění: **Jaká motivace u žáků druhého stupně základní školy k učení převažuje?** Odpovědi na hlavní výzkumnou otázku nám přineslo celé výzkumné šetření. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku nám přinášejí dílčí výzkumné otázky, na které odpovídáme v následujícím odstavci. Výsledky výzkumu ukazují, že u žáků druhého stupně ZŠ převažuje vnitřní motivace (79,2 %) k učení oproti té vnější (20,8 %).

První z dílčích výzkumných otázek je následujícího znění: **Které osoby, s nimiž jsou žáci druhého stupně základní školy ve styku, ovlivňují jejich motivaci k učení?** Z odpovědí žáků vyplývá, že je nejvíce k učení motivují jejich rodiče s tím, že více matka (33 %), než otec (24 %). Poté nejvíce odpovědí obdržel pedagog (17 %). Ostatní osoby obdržely 6 % a méně. Tyto osoby žáky k učení nejvíce motivují skrze pochvalu, to uvedlo 72 % žáků. Celých 41 % žáků je motivováno dosažením úspěchu, který má dotyčná osoba. Negativní konotaci má třetí nejčastější odpověď (30 %) z níž vyplývá, že pokud žák neuspěje, osoba se na něj zlobí. Pouhá 2 % žáků uvedla jako motivující to, že pokud neuspějí, nepojedou na výlet (dovolenou) či budou muset uklízet.

Další otázkou je: **Jak ovlivňuje převažující druh motivace k učení žáků druhého stupně základní školy jejich vzdělanostní aspirace?** Z výsledků výzkumu vyplývá, že vzdělanostní aspirace je u žáků vysoká, nezáleží příliš na druhu převažující motivace, avšak vyšší aspiraci mají vnitřně motivovaní žáci (68 %). Hypotéza H3: Žáci, u nichž převažuje vnitřní motivace mají vyšší vzdělanostní aspirace, nebyla potvrzena.

Dále jsme se soustředili na verifikaci hypotéz. Hypotézy, jsme vypočetli pomocí Testu nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, pracovali jsme na hladině významnosti 0,5. Hypotéza H1: Dívky jsou více vnitřně motivovány k učení než chlapci, nebyla potvrzena. Pokud se však podíváme na data získaná z dotazníku, zjistíme, že hodnota získaných bodů u vnitřní motivace je u dívek vyšší než u chlapců. Vnitřně motivovaných je 52,8 % dívek, kdežto chlapců jen 26,4 %. Hypotézu H2: Starší žáci jsou více vnitřně motivováni k učení než mladší žáci, jsme taktéž nemohli potvrdit. Co se týká rozdílů v druhu převažující motivace dle jednotlivých ročníků, ale vidíme, že čím starší žák (vyšší ročník), tím více jsou žáci vnitřně motivovaní (žáci 6. ročníku jsou motivování vnitřně ve 12,5 %; žáci studující 8. ročník ve 33,3 %). Avšak nutno podotknout, že respondentů studujících devátý ročník jsme neměli dostatečný počet.

6.12 Diskuse a doporučení pro praxi

V našem výzkumu se zaměřujeme na motivaci žáků šestých až devátých tříd základní školy k učení. Motivace k učení, respektive k jakékoliv činnosti, je nezbytnou a velmi podstatnou součástí života každého člověka. Proto jsou, jak motivace obecně, tak s ní související témata (vnitřní a vnější motivace, odměny a tresty, výkonová motivace atd.) často diskutovaným tématem řady odborníků, zejména pedagogů, ale názory na danou problematiku se mezi jednotlivými autory i odborníky do jisté míry liší. Už samotný pojem motivace je obtížně

definovatelný a nemá v psychologii jednotnou definici, každý autor ji pojímá vlastním způsobem. Například podle psychologického slovníku je motivace „souhrn dynamických faktorů, jež určují chování jedince.“ (Sillamy, 2001, s. 121) Nakonečný (1997, s. 105) ji naopak definuje takto: „Motivace je proces usměrňování a udržování chování, který, i když vychází z biologických zdrojů, je psychický fenomén, je to psychikou řízený druh motivace.“

Motivace je většinou dělena na dva základní druhy, jak uvádí Průcha (2020, s. 94). Na motivaci vnitřní, která je vytvářena vlastnostmi jedince samotného. Zejména jím vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy), struktura jeho osobních hodnot, cílů a tužeb. A na vnější motivaci, jež je vytvářena působením jiných subjektů na jedince, mezi něž patří hlavně rodiče, učitelé, partneři, ale i podněty z okolí (např. pobídky k odměnám ze strany zaměstnavatelů).

Provedené výzkumy v této oblasti ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, jsou ve škole úspěšnější. „Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni pro práci ve škole a mají rozvinutější autonomní regulační postupy, budou hlouběji a ... budou se více a snadněji angažovat ve školní práci, budou ve škole spokojenější a studijně úspěšnější ... Tam, kde učitelé preferovali kontrolu, byly výsledky opačné. Rodiče, kteří z hlediska výzkumu podporovali autonomii a angažovanost svých dětí, dosáhli u nich vyšší míry vnitřní motivace, děti byly samostatnější, dokázaly řídit samy sebe.“ (Franclová, 2013, s. 99). Velmi důležité je zabývat se motivací k učení již od raného dětství, jelikož tato osobnostní charakteristika bude dané individuum provázet po celý jeho život. Postupem času se motivace k učení mění v důsledku neustálých změn psychologických potřeb mladých lidí (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 55). Dá se tak říct, že je značný rozdíl mezi motivací k učení u žáka první třídy základní školy a studenta na vysoké škole. Naše výsledky ohledně převažující motivace tak předurčují žáky k velmi úspěšnému životu, alespoň z pohledu motivace, jelikož již dnes (během jejich studia druhého stupně základní školy) u nich převládá motivovanost vytvořená vlastnostmi jedince. Je však otázkou, zda jejich téměř roční neúčast na prezenční výuce (v době koronavirové pandemie), tyto předpoklady nezmění.

Již v 50. letech 20. století H. Hyman prokázal prostřednictvím vzdělanostních aspirací to, jakého vzdělání daný jedinec dosáhne. V období časné a střední adolescence je to právě vzdělanostní aspirace, která má velmi silný vliv na předpověď vzdělávací a profesní dráhy člověka. Je to z toho důvodu, protože tyto profesní aspirace a strategie hrají nemalou roli při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze. Vzdělaností aspirace ovlivňují nejen výběr střední školy, ale i na nejvyšší dosažené vzdělání jedince. Pro volbu následující vzdělávací i profesní dráhy je důležité zjištění C. Rothonové (2011), která u londýnských žáků ve věku

13-14 let zjistila silné asociace mezi vzdělanostními aspiracemi a vzdělávacími výsledky. V našem výzkumu jsme se snažili poukázat na vztah mezi vzdělanostními aspiracemi žáků a druhem motivace k učení, který u nich převažuje. Naše výsledky vypovídají o tom, že více žáků, kteří byli vnitřně motivovaní, měli také vysokou míru aspirací. Avšak obecně všichni žáci měli vysokou míru vzdělanostních aspirací. Také jsme zjistili souvislosti mezi vzděláním rodičů a aspiracemi žáků – děti rodičů s vyšším vzděláním chtějí také dosáhnout vyššího vzdělání. Toto naše zjištění koresponduje s tvrzením (Magáčová Žilková, 2013, s. 65), která tvrdí, že většina dětí rodičů, kteří si přejí, aby jejich potomek dosáhl vysokoškolského vzdělání, chce také dosáhnout vysokoškolského vzdělání, většina dětí rodičů, kteří očekávají od svého potomka maturitu, chce dosáhnout vzdělání s maturitou, a většina dětí rodičů, pro něž je dostačující vzdělání bez maturity, chce dosáhnout vzdělání bez maturity. Zjištění o podobnosti aspirací rodičů a jejich dětí dokládá provedenými výzkumy i Ashbyová a Schoonová (2010). Badatelé objasnili, že žáci, jejichž rodiče dosáhli vyššího stupně vzdělání, vykazovali vyšší vzdělanostní aspirace než žáci rodičů s nižším vzděláním.

Dále tito autoři dokládají podobné výsledky i ve vztahu vzdělanostních aspirací žáků výší příjmů rodičů, přičemž u jedinců z rodin s vyššími příjmy jsou vzdělanostní aspirace vyšší. Zde můžeme vidět také souvislost s naším výzkumem, v němž jsme zjistili, že osoby, které mají vliv na motivaci žáků k učení (nejčastěji rodiče) motivují téměř polovinu žáků tím, že chtějí mít úspěch jako oni. S tím souvisí také nejčastěji uváděný důvod pro to, proč se žáci učí – chtějí získat dobré zaměstnání.

Švýcar Erich Ramseier (2001, in Průcha, 2020, s. 99) je autorem analýzy, ve které zkoumal faktor motivace k učení ve vztahu k věku, pohlaví a prospěchu. Svůj výzkum, provedený na velkém souboru žáků 6.–9. ročníku sekundární školy (v německy mluvících zemích části Švýcarska), aby zjistil rozdíly mezi učební motivací na krátkodobé cíle a na budoucí učení v matematice. Zjistil genderové rozdíly mezi žáky, tj. pokud jde o zaměřenost na dlouhodobou užitečnost matematiky: „Tato orientace je vyšší u chlapců než u dívek. Podle autora je to důsledkem stereotypů o větší vhodnosti technických profesí (v nichž je důležitá matematika) pro chlapce než pro dívky. Pokud by tento výklad platil, znamenalo by to, že motivace žáků k učení ve školních předmětech je odlišná podle pohlaví žáků – což se jeví jako pravděpodobné“ (Průcha, 2020, s. 99). Naše výzkumné šetření se zaměřovalo na motivaci k učení obecně, ale výsledky prokázaly, že v obecné rovině jsou více vnitřně motivovány dívky než chlapci. Pravděpodobně zde hraje roli i vývojová psychologie a větší zralost dívek v tomto věkovém období. Na druhou stranu Průcha (2020, s. 191-192) tvrdí, že rozdílů mezi chlapci

a dívkami ve schopnosti porozumění textu nejsou mezi oběma pohlavími statisticky významné rozdíly, z toho plyne, že mezi těmito pohlavími nejsou zásadní rozdíly ani v druhu motivace.

Doporučení pro praxi

Doporučení pro praxi bychom rádi podložili výzkumným šetřením, z kterého mimo jiné vyplynulo, že žáci jsou již na druhém stupni základní školy motivováni k učení převážně vnitřně. Na základě realizovaného pedagogického výzkumu, v němž se zabýváme motivací žáků druhého stupně základní školy, která, dle našeho předpokladu, se s přibývajícím věkem stále více zvnitřňuje. Bohužel stále existují pedagogové a rodiče, kteří žáky podněcují vnějšími pobídkami, ačkoliv se jedná o starší děti, ne-li dospívající. Dovolujeme si proto navrhnout doporučení, které by mohlo být přínosem jak pro učitele a rodiče, tak ve výsledku pro samotné žáky. Jedná se obecně o zvýšení informovanosti, zvláště pedagogů a rodičů o významu motivace a o vzbuzení jejich zájmu o tuto oblast. Tuto osvětu bychom pravděpodobně uskutečnili prostřednictvím uspořádání seminářů, které učitele seznámí s touto problematikou a doporučí jim, jak tuto skutečnost změnit a v neposlední řadě poskytnout způsoby motivování a jejího zařazování do výuky. Rodiče by mohli informace získat také během třídních schůzek, mohli by být pozvání na semináře s touto tematikou, v současné době formou on-line semináře, odkazy by poskytli učitelé nebo jiní pracovníci školy na e-maily rodičů. Semináře by obsahovaly informace o typologii motivace, o souvislosti motivace s vývojovým procesem žáků, o determinantách motivace, způsobech motivování a vyjmenování a popsání motivačních aktivit, které učitelé mohou využívat ve výuce, dále pak popsání vyučovacích metod a jejich vysvětlení. Pro rodiče by zde byla doporučení, jak správně se svými dětmi komunikovat a podporovat je v rozvoji jejich vnitřní motivace. V neposlední řadě by jako zdroj informací pro semináře mohla být nápomocna především teoretická část této bakalářské práce, která obsahuje mnoho užitečných informací. Semináře by se mohly uskutečnit na vysokých školách se zaměřením na oblast pedagogiky. Sami žáci by na své motivaci mohli zapracovat vhodným vedením a podněty při vyučování i mimoškolních aktivitách. Tento výzkum by také mohl přispět k tomu, aby se tématem motivace a implementací aktivit pro její zvýšení do vyučování zabýval někdo dále, práce mu posloužila jako odrazový můstek a navázal svým projektem nejen na teoretickou část naší práce, ale především se zaměřil na rozvinutí praktické části.

6.13 Limity výzkumu

Během výzkumu jsme reflektovali dva limity, které jsou v něm obsaženy. Jako hlavní limit našeho výzkumu bychom uvedli nedostatečný počet vyplněných dotazníků, což bylo

zapříčiněno současnou epidemiologickou situací a omezeními v souvislosti s koronavirovou pandemií a tím nemožností osobní distribuce dotazníků do škol. Jako druhý limit bychom uvedli provedení výzkumu skrze elektronickou verzi dotazníku, čímž mohlo dojít k nepřesnostem během vyplňování respondenty. Položky dotazníku hodnotili sami žáci, jednalo se tak o sebehodnotící typ položek, čímž může být jejich výpovědní hodnota zkreslena. Jinak by na položky dotazníku nahlíželi starší studenti, jinak učitelé či rodiče.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, který druh motivace k učení u žáků druhého stupně základní školy převažuje. A jaký má tento převažující druh motivace vztah rozdílům mezi respondenty z hlediska pohlaví, aktuálně studovaným ročníkem a vzdělanostními aspiracemi žáků. Také měla tato práce objasnit, které osoby a jakými prostředky motivují žáky k učení.

Práci jsme rozdělili na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části jsme si kladli za cíl definovat nejdůležitější terminologii motivace, jako jsou vnitřní a vnější motivace – jejich charakteristika a základní zásady, motivace k učení, interakce učitel-žák, jaké jsou postoje učitelů k žákům a jaký to má vliv na motivaci studentů a vnější motivační činitelé odměny a tresty. V praktické části bylo naším cílem popsat metodologická východiska, použitá ke zpracování bakalářské práce, ale především aplikovat teoretické poznatky a prostřednictvím jedné z metod sociologického výzkumu, konkrétně pomocí dotazníku, ověřit tyto poznatky v praxi. V této části jsme také interpretovali data, které jsme dotazníkovým šetřením získali. Při vyhodnocení hypotéz byly zjištěny následující údaje: První hypotézu jsme vyvrátili, jelikož data ukázala, že pohlaví žáka nesouvisí s převažujícím druhem jeho motivace. Druhou hypotézu jsme také vyvrátili, poněvadž se nenaplnilo očekávání souvislosti věku (studovaného ročníku) a převažujícího druhu motivace. Třetí hypotéza se týkala souvislosti motivace a vzdělanostních aspirací žáků, ani tomto případě nemůžeme hypotézu potvrdit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] ASHBY, Julie a Ingrid SCHOON, 2010. Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*. 77(3), 350–360. Dostupné z: doi:10.1016 / j.jvb.2010.06.006

[2] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 1994. *Psychologie a sociologie v řízení firmy: cesty efektivního využití lidského potenciálu podniku: vysokoškolská učebnice pro studující Vysoké školy ekonomické v Praze i studující ekonomických fakult jiných vysokých škol*. Praha: Prospektrum. ISBN 80-7175-010-7.

[3] BELSKY, Jay, Laurence STEINBERG a Patricia DRAPER, 1991. Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*. 62(4), 647-670. Dostupné z: doi:10.2307/1131166

[4] BODJRENOU, Kossivi, Ming Xu a Kalgora BOMBOMA, 2019. Antecedents of Organizational Commitment: A Review of Personal and Organizational Factors. *Open Journal of Social Sciences*. 7(5), 31-38. Dostupné z: doi:10.1080/09720073.2008.11891026

[5] BOEKAERTS, Monique, 2005. *Handbook of Self-Regulation.* United States*:* Elsevier Academic Press. ISBN 978-0-12-369519-2

[6] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

[7] CATTELL, Raymond, 1958. Personality and motivation structure and measurement. *Merrill-Palmer Quarterly*. 4(3), 185-187.

[8] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

[9] ČÁP, Jan, Mareš, Jiří, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.

[10] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

[11] *Český statistický úřad* [online]. ČSÚ: ©2020 [cit. 26.01.2020]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/domov

[12] DECI, Edward et al., 1991. Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*. 26(3-4), 325–346. Dostupné z: doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6

[13] DVOŘÁK, Dominik, 2005. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.

[14] EBERLE, Gerhard, 1988. *Meyers Kleines Lexikon Pädagogik*. Berlin: Bibliographisches Institut. ISBN 978-34-1102-665-4.

[15] *Efektivní učení ve škole*, 2005. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.

[16] FRANCLOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

[17] FRANCLOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

[18] HÁLEK, Vítězslav, 2017. *Management a marketing*. Hradec Králové: Vítězslav Hálek. ISBN 978-80-270-2439-1.

[19] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

[20] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.

[21] HECKHAUSEN, Heinz, 1977. Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*. 1(4), 283–329. Dostupné z: doi:10.1007/BF00992538

[22] HELUS, Zdeněk a Isabella PAVELKOVÁ, 1992. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*. 41(2), 197-208.

[23] HELUS, Zdeněk, 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN. Knižnice psychologické literatury.

[24] HELUS, Zdeněk, 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN. Psychologická literatura.

[25] HELUS, Zdeněk, 1990. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. 2. vyd. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.

[26] HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

[27] HLAD'O, Petr, 2010. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáku při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 20(3), 66–81.

[28] HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice psychologické literatury.

[29] HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

[30] HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-214-7.

[31] HYMAN, Ray, 1953. Stimulus information as a determinant of reaction time. *Journal of Experimental Psychology*. 45(3), 188–196. Dostupné z: doi:10.1037/h0056940

[32] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

[33] CHRISTENSON, Sandra a Amy ANDERSON, 2002. Commentary: The Centrality of the Learning Context for Students' Academic Enabler Skills. *School Psychology Review*. 31(3), 378-393. Dostupné z: doi:10.1080/02796015.2002.12086162

[34] J. F. Morris, "The Development of Adolescent Value-judgements", *British Journal of Educational Psychology* (1958), 28)

[35] J. Pitts, "The Family and Peer Groups", in N. W. Bell and E. F. Vogel, *An Inroduction to the Family* (1960)

[36] KATRŇÁK, Tomáš, 2004. *Odsouzeni k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-29-6.

[37] KELLAGHAN, Thomas, 1997. *Family and Schooling.* In: SAHA, J.L. (ed.) Internatioval Encyclopedia of the Sociology of Education, s. 606-613. London: Oxford. ISBN 0-08-042990-4.

[38] KERN, Hans, 2000. *Přehled psychologie*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-426-5.

[39] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-85867-94-X.

[40] KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

[41] KOUDELKA, Jan, 2018. *Spotřebitelé a marketing*. V Praze: C.H. Beck. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-693-7.

[42] KULIČ, Václav, 1984. *Člověk - učení - automat*. Praha: SPN.

[43] KULIČ, Václav, 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0447-5.

[44] KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

[45] LANGR, Ladislav, 1984. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: SPN. Pedagogická teorie a praxe.

[46] LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.

[47] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

[48] M. C. Lucas and J. E. Horrocks, "An Experimental Approach to the Analysis of Adolescent Needs", *Child Development* (1960)

[49] M. W. Riley, J. W. Riley and M. E. Moore, "Adolescent Values and the Riesman Typology: An Empirical Analysis", in S. N. Lipset and L. Lowenthal, *Culture and Social Character* (1961)

[50] MAGÁČOVÁ ŽILKOVÁ, Ivana, 2013. Petr Hlaďo: Profesní orientace adolescentů. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 47(4), 381-382. ISSN 0555-5574.

[51] MAN, František, HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella, 1989. Psychologické otázky motivace ve škole. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-23487-9.

[52] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

[53] MAREŠ, Jiří, 1991. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7066-331-6.

[54] MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.

[55] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

[56] MARTINEC, Lubomír, 2007. *Motivace, aspirace, učení II: hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajovou diferenciaci*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0543-0.

[57] MATĚJŮ, Petr, Josef BASL a Michael SMITH, 2008. Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti.: Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003. *Sociologický Časopis*. 44(2), 371-399. Dostupné z: doi:10.13060 / 00380288.2008.44.2.07

[58] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

[59] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MZČR: ©2010 [cit. 26.01.2020]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/

[60] MUSGROVE, Frank, 2012. *The family, education and society*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-415-75309-8.

[61] NAKONEČNÝ, Milan, 1993. *Základy psych* (Lokšová a Lokša, 1999) *ologie osobnosti*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-34-9.

[62] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Motivace lidského chování.* Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.

[63] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.

[64] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

[65] NAKONEČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.

[66] NÝVLTOVÁ, Václava, 2015. *Psychologie učení*. Praha. Inovace studijního programu. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze Katedra učitelství a humanitních věd.

[67] PASCH, Marvin, 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.

[68] PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.

[69] PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ, 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-311-3.

[70] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.

[71] PINTRICH, Paul, 2004. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*. 16(4), 385–407. Dostupné z: doi:10.1007/s10648-004-0006-x

[72] PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ, 1996. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická. ISBN 80-7079-283-3.

[73] PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ, 2004. *Motivace pracovního jednání*. 2. přeprac. vyd. Praha: Oeconomica. ISBN 80-245-0703-X.

[74] PRŮCHA, Jan, 2020. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.

[75] PRŮCHA, Jan, 2020. Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.

[76] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

[77] R. F. Peck and R.J. Havighurst, *The Psychology of Character Development* (1960)

[78] RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.

[79] RAMSEIER, Erich, 2001. Motivation to learn as an outcome and determining factor of learning at school. *European Journal of Psychology of Education*. 16(3), 421-439. Dostupné z: doi:10,1007 / BF03173191

[80] ROTHON, Catherine et al., 2011. Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes?: A prospective study on the effects of bullying on the academic achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*. 34(3), 579-88. Dostupné z: doi:10.1016 / j.adolescence.2010.02.007

[81] SILLAMY, Norbert, 2001. Psychologický slovník. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0249-1.

[82] SILLAMY, Norbert, 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0249-1.

[83] SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

[84] SPAULDING, Cheril, 1992. *Motivation in the classroom*. New York: McGraw-Hill. ISBN 978-00-705-9927-7.

[85] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

[86] VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

[87] VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ, 1997. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr. ISBN 80-902057-9-8.

[88] *Základní a základní umělecké školy* - Zkola. *Homepage - Zkola* [online]. ©2020 [cit. 26.01.2020]. Dostupné z: https://www.zkola.cz/rodice-a-verejnost/zakladni-a-zakladni-umelecke-skoly/

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
atp.	a tak podobně
č.	číslo
např.	například
obr.	obrázek
popř.	popřípadě
resp.	respektive
s.	strana
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
VŠ	vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Maslowova hierarchie potřeb (Hálek, 207, s. 105) 18
Obrázek 2 Taxonomie následků chování z motivačního 26
Obrázek 3 Odpověď č. 1 98
Obrázek 4 Odpověď č. 2 98

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Četnosti způsobů motivace 68
Graf 2 Počet žáků s převažující vnitřní a vnější motivací 69
Graf 3 Převažující druh motivace v závislosti na pohlaví žáků 70
Graf 4 Vliv osob na motivaci žáků 72

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Struktura motivace 16
Tabulka 2 Lokšová a Lokša (1999, s. 17) znaky vnitřní a vnější motivační orientace 20
Tabulka 3 Počet tříd a počet žáků jednotlivých ročníků základních škol Zlínského kraje 61
Tabulka 4 Bodové ohodnocení položek dotazníku č. 3 a 7 64
Tabulka 5 Škála pro vyhodnocení položky dotazníku č. 4 a 5 65
Tabulka 6 Hodnota seřazených osob motivujících žáky k učení (otázka č. 8). 65
Tabulka 7 Škála pro vyhodnocení položky dotazníku 66
Tabulka 8 Rozřazení možností dle druhu motivace u položek dotazníku č. 6 66
Tabulka 9 Rozřazení možností dle druhu motivace u položek dotazníku č. 8.2 67
Tabulka 10 Škála pro položku č. 9 68
Tabulka 11 Rozřazení možností dle druhu motivace u položek dotazníku č. 9 68
Tabulka 12 Počet žáků s převažující vnitřní a vnější motivací 69
Tabulka 13 Převažující druh motivace dle ročníku 70
Tabulka 14 Vliv osob na motivaci žáků 71
Tabulka 15 Bodové ohodnocení položek dotazníku č. 3 a 7 72
Tabulka 16 Škála pro vyhodnocení položky dotazníku č. 4 a 5 73
Tabulka 17 Vliv převažujícího vlivu motivace na vzdělanostní aspirace 73
Tabulka 18 Sloučení ročníků 74

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Vyplněný dotazník

Příloha P III: Zamítavé dopisy od ředitelů škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK – UČENÍ ŽÁKŮ

Milí žáci,

právě jste obdrželi dotazník, který je důležitý pro mou bakalářskou práci. Mé jméno je Dominika Kovářová a jsem studentkou 3. ročníku fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. Dotazník je anonymní a slouží jako podklad pro praktickou část mé bakalářské práce, v níž **zkoumám učení žáků**. Prosím Vás o upřímné odpovědi a předem děkuji za vyplnění dotazníku.

Pokyny pro vyplnění

U uzavřených otázek vždy označte jen jednu možnost, pouze u otázky č. 6 a podotázek otázky č. 8 je možné označit více možných odpovědí. U škálových otázek (otázky č. 4, 5) zaškrtněte číslo od 1 do 5 dle míry Vašeho souhlasu nebo nesouhlasu dle tabulky:

Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nemůžu rozhodnout	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1	2	3	4	5

1. **Pohlaví**:
   a) dívka
   b) chlapec
2. **Třída**:
   a) 6. ročník
   b) 7. ročník
   c) 8. ročník
   d) 9. ročník
3. **Jakého vzdělání byste chtěl/a dosáhnout?** (vyberte právě jednu odpověď)
   a) základního
   b) středního odborného (s výučním listem)
   c) středoškolského (s maturitou)
   d) konzervatorního
   e) gymnazijního (s maturitou)
   f) vyššího odborného
   g) vysokoškolského
   h) jiného (vypište) ……..……..…..…….…..
4. **Je pro mě důležité dostávat jen dobré známky** (zakroužkujte dle míry vašeho souhlasu: 1= naprosto souhlasím; 5= naprosto nesouhlasím)
   1 2 3 4 5
5. **Když dostanu z testu špatnou známku, chci si ji co nejdříve opravit** (zakroužkujte dle míry vašeho souhlasu: 1 = naprosto souhlasím; 5 = naprosto nesouhlasím)
   1 2 3 4 5
6. **Z následujícího seznamu vyberte 5 nejdůležitějších důvodů, proč se učíte a seřaďte je podle důležitosti (oznámkuje: 1 = nejdůležitější; 5 = méně důležité)** (dopište k číslům pod seznamem písmeno odpovědi):
   a) baví mě to
   b) musím (kvůli rodičům, učitelům)
   c) chci se dozvědět nové informace
   d) chci se dostat na SŠ
   e) chci mít dobré známky
   f) chci udělat rodičům radost
   g) nechci být doma za špatné známky trestán/a
   h) chci za dobré známky dostávat odměny
   i) chci udělat radost učiteli

j) nechci zklamat oblíbeného učitele
k) nechci zklamat rodiče
l) chci se vyrovnat sourozenci / sourozencům - nemá
m) myslím si, že je vzdělání v naší společnosti důležité
n) chci získat dobré zaměstnání
o) mám radost z dobrých výsledků
p) nechci, aby se mi spolužáci posmívali, že jsem dostal/a špatnou známku
q) nechci, aby si mě spolužáci nevážili, protože jsem dostal/a špatnou známku
r) chci být ten nejlepší ze třídy
s) nechci mít špatné známky
t) chci se vyrovnat rodičům
u) předmět mě baví
v) chci uspět u přísného učitele
w) neučím se
x) z jiných důvodů (vypište)……..…..…….…..……

Ke každému číslu doplňte písmeno odpovědi, dle důležitosti pro Vás osobně. (U čísla 1 nejdůležitější důvod učení pro Vás osobně atd.)

1 _____ 3 _____ 5 _____

2 _____ 4 _____

7. Nevyšší dosažené vzdělání (vyberte právě jednu odpověď´)

a) matky:
   a) základní
   b) vyučena
   c) středoškolské (s maturitou)
   d) konzervatoř
   e) vyšší odborné
   f) vysokoškolské
   g) nevím
b) otce:
   a) základní
   b) vyučena
   c) středoškolské (s maturitou)
   d) konzervatoř
   e) vyšší odborné
   f) vysokoškolské
   g) nevím

8. Domníváte se, že Vás lidé ve Vašem okolí nějak ovlivňují v tom, proč se učíte? (vyberte právě jednu odpověď)

a) Ano **b)** Ne

8.1. Které osoby Vás ovlivňují nejvíce v učení se? Vyberte a očíslujte 3 nejdůležitější (oznámkuje: 1 = nejdůležitější; 3 = méně důležité) (dopište k číslům pod seznamem písmeno odpovědi)**:**

a) matka
b) otec
c) učitel, učitelka
d) sourozenec
e) prarodiče
f) jiní rodinní příslušníci (teta, strýc…)
g) vedoucí kroužku
h) kamarádi
i) spolužáci
j) slavná osobnost, celebrita
k) někdo jiný (vypište) ……..…..

1 _____ 2 _____ 3 _____

8.2. Čím Vás tyto osoby motivovaly? (možno vybrat více odpovědí)

a) pochvala
b) nepojedeme na výlet (dovolenou)
c) dostanu dárek
d) chci mít úspěch jako on(a)
e) budu muset uklízet
f) když uspěji, jsou na mě milí
g) budu moct jít za kamarády
h) pokárání
i) nedostanu slíbený dárek
j) chci se mu (jí) vyrovnat
k) nebudu muset uklízet
l) chci mít práci jako on(a)
m) pojedeme na výlet (dovolenou)
n) když neuspěji, zlobí se na mě
o) nebudu moct jít za kamarády
p) chci být lepší než on(a)
q) jiný důvod (vypište) …….

9. U každého z výroků určete, do jaké míry s ním souhlasíte (1 = naprosto souhlasím; 5 = naprosto nesouhlasím)

a) Učení se je důležité pro naši společnost	1	2	3	4	5
b) Lidé se učí pro svou budoucnost	1	2	3	4	5
c) Žáci se učí, aby dostali dobré známky	1	2	3	4	5
d) Ten, kdo se neučí, nechce být lepší než ostatní	1	2	3	4	5
e) Žáci se učí, aby na ně byli rodiče pyšní	1	2	3	4	5
f) Lidé se učí, aby měli dobrou práci	1	2	3	4	5
g) Ten, kdo se neučí, nechce vydělávat mnoho peněz	1	2	3	4	5
h) Lidé se učí, aby se stále rozvíjeli a zdokonalovali	1	2	3	4	5
i) Lidé se učí, protože je to baví	1	2	3	4	5
j) Lidé se učí, protože musí	1	2	3	4	5
k) Kdo se neučí nechce ničeho dosáhnout	1	2	3	4	5
l) Kdo se neučí nic nezíská	1	2	3	4	5

Toto byla poslední otázka dotazníku. Děkuji Vám za Váš čas a přeji mnoho úspěchů, a to nejen ve Vašem studiu.

PŘÍLOHA P II: VYPLNĚNÝ DOTAZNÍK

1. DOTAZNÍK – UČENÍ ŽÁKŮ

Milí žáci,

právě jste obdrželi dotazník, který je důležitý pro mou bakalářskou práci. Mé jméno je Dominika Kovářová a jsem studentkou 3. ročníku fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. Dotazník je anonymní a slouží jako podklad pro praktickou část mé bakalářské práce, v níž zkoumám **učení žáků**. Prosím Vás o upřímné odpovědi a předem děkuji za vyplnění dotazníku.

Pokyny pro vyplnění
U uzavřených otázek vždy označte jen jednu možnost, pouze u otázky č. 6 a podotázek otázky č. 8 je možné označit více možných odpovědí. U škálových otázek (otázky č. 4, 5) zaškrtněte číslo od 1 do 5 dle míry Vašeho souhlasu nebo nesouhlasu dle následujícího klíče:

1 = Naprosto souhlasím
2 = Spíše souhlasím
3 = Nemůžu rozhodnout
4 = Spíše nesouhlasím
5 = Naprosto nesouhlasím

2. Nová strana

Jaké je Vaše pohlaví?
dívka

3. Nová strana

Jaký ročník právě studujete?
6. ročník

4. Nová strana

Jakého vzdělání byste chtěl/a dosáhnout?
středoškolského (s maturitou)

5. Nová strana

Je pro mě důležité dostávat jen dobré známky.
naprosto souhlasím

6. Nová strana

Když dostanu z testu špatnou známku, chci si ji co nejdříve opravit.
naprosto souhlasím

7. Nová strana

Z následujícího seznamu vyberte **5 nejdůležitějších důvodů, proč se učíte**, a seřaďte je podle důležitosti.
mám radost z dobrých výsledků, chci získat dobré zaměstnání, chci mít dobré známky, chci udělat rodičům radost, nechci mít špatné známky

8. Nová strana

Nejvyšší dosažené vzdělání Vaší matky.
středoškolské (s maturitou)

Nejvyšší dosažené vzdělání Vašeho otce.
vysokoškolské

9. Nová strana

Domníváte se, že Vás lidé ve Vašem okolí nějak ovlivňují v tom, proč se učíte?
ano

10. Nová strana

Vyberte 3 osoby, které mají největší vliv na Váš postoj k učení, a seřaďte dle důležitosti vlivu na Vaše učení se.
matka, sourozenec, otec

11. Nová strana

Čím Vás tyto osoby motivovaly?
pochvala

12. Nová strana

U každého z výroků určete, do jaké míry s ním souhlasíte.

	1 = naprosto souhlasím	2 = spíše souhlasím	3 = nevím	4 = spíše nesouhlasím	5 = naprosto nesouhlasím
Učení se je důležité pro naši společnost		✓			
Lidé se učí pro svou budoucnost		✓			
Žáci se učí, aby dostali dobré známky		✓			
Ten, kdo se neučí, nechce být lepší než ostatní	✓				
Žáci se učí, aby na ně byli rodiče pyšní				✓	
Lidé se učí, aby měli dobrou práci		✓			
Ten, kdo se neučí, nechce vydělávat mnoho peněz				✓	
Lidé se učí, aby se stále rozvíjeli a zdokonalovali			✓		
Lidé se učí, protože je to baví					✓
Lidé se učí, protože musí	✓				
Kdo se neučí nechce ničeho dosáhnout			✓		
Kdo se neučí nic nezíská			✓		

PŘÍLOHA P III: ZAMÍTAVÉ DOPISY OD ŘEDITELŮ ŠKOL

Vážená paní ředitelko,

obracím se na Vás se žádostí o uskutečnění výzkumného šetření. Jsem studentkou 3. ročníku oboru sociální pedagogika na UTB. Tématem mé bakalářské práce je motivace žáků druhého stupně základní školy k učení se, v rámci čehož bych Vás ráda požádala o spolupráci.

Jednalo by se o poměrně krátký dotazník směřovaný žákům druhého stupně. Vzhledem k epidemiologické situaci by byl pravděpodobně distribuován skrze nějakou online formu. Lze se však domluvit.

V případě Vašeho souhlasu bych Vám podala bližší informace.

Předem Vám děkuji za odpověď.

S pozdravem
Dominika Kovářová

Dobrý den,
bohužel máme mnoho jiných aktivit, které potřebujeme splnit.
Z tohoto důvodu žákům dotazník nepředáme.
Velmi se omlouvám, snad to pochopíte.
Přeji úspěšné zvládnutí studia.
S pozdravem

Obrázek 3 Odpověď č. 1

Dobrý den, bohužel takových žádostí přišlo tento školní rok už více, některým jsme ze začátku vyhověli, ale další už žákům posílat nebudeme, protože i tak mají dost práce s distanční výukou.

Obrázek 4 Odpověď č. 2