

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Motivace studijního výkonu žáků

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce :
PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Vypracovala :
Bc. Eva Otáhalová

Brno 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Motivace studijního výkonu žáků“ zpracovala samostatně a použila jsem jen literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je součástí diplomové práce.

.....
Bc. Eva Otáhalová

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za odborné vedení při vypracování diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla v průběhu studia.

.....
Bc. Eva Otáhalová

Brno, 10. března 2008

OBSAH

Úvod	7
1. CO JE TO MOTIVACE	9
1.1 Motivace lidského chování	10
1.2 Osobnostní sféra potřeb a její zaměření	11
1.2.1 Diagnostika osobnostní sféry potřeb	15
1.3 Žákovská motivace k učení	15
1.4 Vnitřní a vnější motivace k učení	17
1.4.1 Vnitřní motivace	17
1.4.2 Navození hlubokého zaujetí prací	18
1.4.3 Vnější motivace	19
1.5 Potřeby jako vnitřní zdroj žákovy motivace	21
1.5.1 Kognitivní potřeby	21
1.5.2 Sociální potřeby	22
1.5.3 Výkonové potřeby	23
1.5.3.1 <i>Potřeba úspěšného výkonu</i>	24
1.5.3.2 <i>Potřeba vyhnutí se neúspěchu</i>	25
1.6 Incentivy	26
1.6.1 Odměny	26
1.6.2 Tresty	26
1.6.3 Školní známky	27
1.7 Motivační procesy	27
1.7.1 Motivační konflikt, frustrace, nadměrná motivace	28
1.7.1.1 <i>Motivační konflikt</i>	28
1.7.1.2 <i>Frustrace</i>	29
1.7.1.3 <i>Nadměrná motivace</i>	31
1.8 Proces vytyčování cílů	31

2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRÁCI DĚTÍ VE ŠKOLE	33
2.1 Inteligenční schopnosti	33
2.2 Předchozí znalosti a zkušenosti	35
2.3 Kultura	36
2.4 Zájmy	37
2.5 Učební styly	38
3. MOTIVACE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	40
3.1 Motivace k učení	40
3.2 Rozdíly v učení	42
3.3 Poznatky o učení a vyučování v praxi	43
3.4 Motivační vlivy převážně snižující žákův výkon	45
3.5 Nedostatek motivace k učení	47
4. NEPROSPĚCH	48
4.1 Endogenní faktory	48
4.1.1 Mentální opožděnost	49
4.1.2 Specifické poruchy učení	50
4.2 Exogenní faktory	51
4.2.1 Vliv rodiny	52
4.2.2 Školské faktory	53
4.2.3 Veřejnost, masmédia	54
5. PRVNÍ VÝZKUM	55
5.1 Cíl výzkumu	55
5.2 Stanovení předpokladů	55

5.3	Použité metody	55
5.4	Výběr vzorku a popis výzkumu	56
5.5	Výsledky výzkumu	56
5.6	Závěry	59
5.7	Souhrn výzkumu	60
6. DRUHÝ VÝZKUM		62
6.1	Cíl výzkumu	62
6.2	Stanovení předpokladů	62
6.3	Použité metody	63
6.4	Výběr vzorku a popis výzkumu	63
6.5	Výsledky výzkumu	63
6.6	Závěry	68
6.7	Souhrn výzkumu	69
7. TŘETÍ VÝZKUM		72
7.1	Cíle výzkumu	72
7.2	Hypotézy	72
7.3	Použitá metoda	73
7.4	Výběr vzorku a popis výzkumu	73
7.5	Zpracování dat, výsledky výzkumu	74
	7.5.1 Vyhodnocení dotazníku	74
	7.5.2 Výsledky výzkumu	75
7.6	Závěry	77
7.7	Souhrn výzkumu	78
	Závěr	80

Resumé	82
Anotace	83
Literatura	84
Přílohy	

Úvod

Dnes, kdy žijeme v prostředí velké konkurence a to nejen na trhu práce, je pro každého z nás důležité dosáhnout dobrých výsledků. Platí to nejen pro dospělé, kteří se snaží najít si dobré pracovní uplatnění, ale i pro žáky a studenty ve školách, kteří se připravují na svou životní dráhu.

K dosažení dobrých studijních úspěchů mládeže napomáhají především pedagogové. Nejvíce ovšem aktivní, tvořiví učitelé, kteří k oficiálním dokumentům a učebnicím přistupují tvůrčím způsobem a nespokojí se s pouhou stereotypní výukou podle pokynů z metodik, tedy s výukou bez vlastního tvůrčího vkladu. Tvořivý učitel je přesvědčen, že než učiní nějaké rozhodnutí související s výukou, musí zvážit mnoho faktorů : téma a standardy; prostředí, z něhož žáci pocházejí, jejich zájmy; psychologické poznatky o učení; didaktiku oboru; situaci žáků se zvláštními studijními potřebami; klima třídy a podmínky pro učení; vlastní přístup k výuce a předchozí zkušenosti a konečně sociální kontext, v němž škola existuje.

Otázka motivace není středem zájmu psychologů a pedagogů až v současné době. O této problematice se zmiňuje už J. A. Komenský, který se věnoval především otázkám výchovy a vzdělávání. V posledních několika letech se problematikou motivace zabývá řada psychologů a pedagogů, mezi které patří např. slovenští psychologové Ján Hvozdík, Miron Zelina, u nás Zd. Helus, Vladimír Hrabal st. a ml., František Man, Isabella Pavelková, Jiří Mareš, Jarmila Skalková, Jan Čáp, Stanislav Navrátil, Stanislav Langer a mnoho dalších.

Cílem této diplomové práce je charakterizovat problematiku motivace žáků k učení a dále pak ve výzkumné části rozčlenit příčiny motivace a její vliv na studijní výkon žáků.

Práce je strukturovaná do dvou částí, teoretické a experimentální. V teoretické části se zabývám motivací, která je hybnou silou lidské činnosti. Konkrétně jsem analyzovala žákovskou motivaci k učení. Uvedla jsem jak vnější, tak vnitřní zdroje motivace a dále jsem konkretizovala potřeby, jejichž uspokojení motivuje žáka

k vyššímu školnímu výkonu. Také jsem neopomenula situace, kdy nevhodně navozená motivace negativně působí na žákův prospěch. Část experimentální informuje o poznatcích z provedeného výzkumu, uvádím jeho popis, informuji o hypotézách, experimentálním vzorku, použitých metodách a o jeho výsledcích.

1. CO JE TO MOTIVACE

Problematika motivace v psychologii je značně rozsáhlá a doposud zdaleka ne uzavřená. Existuje k ní řada přístupů, uplatňujících různé výkladové principy.

Hédonický přístup například sleduje lidské chování především v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti. Člověk směřuje ke stavu maximalizace libosti a vyhýbání se stavu nelibosti, případně úniku z něho. *Kognitivistický přístup*, chápající motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů, vychází z předpokladu, že člověk je především „zpracovatel“ informací a „rozhodovací instituce“. Lidské chování je tedy logickým výsledkem shrnutí nutných poznatků a výsledného rozhodnutí. Šíři přístupů k motivační problematice je možno vidět v různosti názorů na uplatnění *homeostatického principu* v motivaci lidského chování. Tento princip předpokládá, že přirozený stav organismu je stav rovnováhy jeho vnitřního prostředí. Jestliže dojde k poruše rovnováhy (změně) – například strávení potravy – nastupuje (je motivováno) chování, které má za úkol ztracenou rovnováhu obnovit. *Nehomeostatické přístupy* v motivaci naopak zdůrazňují tendenci organismu narušit stav rovnováhy (klidu) a považují za základní princip lidského chování potřebu aktivity.

V literatuře se uvádí čtyři typy přístupů k motivaci, založené na výše uvedených principech:

- a) *homeostatický*, spočívající v tomtéž principu,
- b) *pobídkový*, spočívající jednak v hédonické principu, tj. „prvotní pobídce“, jednak v principu učení, na jehož základě jsou osvojovány tzv. „druhotné pobídky“ podmíněným spojením. Původně neutrální podnět se stává motivujícím, protože je asociován s dosažitelnou libostí,
- c) *poznávací*, spočívající v kognitivistickém přístupu,
- d) *humanistický*, spočívající v předpokladu, že specificky lidská motivace je motivace vyplývající ze snahy přesáhnout současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje vlastní vývojové možnosti.

Každý z uvedených přístupů v extrémní podobě představuje ochuzení

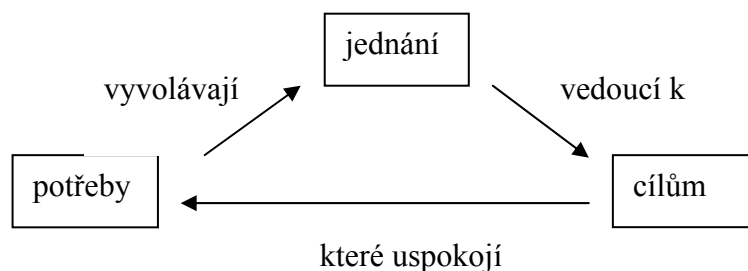
a jednostrannost analýzy lidské motivace. Můžeme je proto chápat spíše jako zdůraznění určitého jejího aspektu či principu a současně jako potlačení principů ostatních (Hrabal, 1984, s. 15-16).

Nejčastěji se motivem myslí pohnutka, příčina činnosti a jednání člověka zaměřeného na uspokojení nějaké potřeby. Obsahuje cíl, směr, intenzitu a trvalost.

$$v = f(z * m) \rightarrow v = \text{výkon}, z = \text{způsobilost}, m = \text{motivace}$$

Motivace se také definuje jako soubor vnitřních faktorů, které podněcují člověka k činnosti a zaměřují tuto činnost k určitému cíli, tedy v našem případě k vzdělávání. Tento soubor faktorů je pro každého jiný a během života se výrazně mění: od motivace studia k motivaci práce. Základní předpoklad tvořivosti - samostatné myšlení - je však stále stejný. Stejný je také vztah mezi velikostí motivace a kvalitou a množstvím vykonané práce. S rostoucí motivací výkon stoupá k určitému maximu a pak při překročení určité míry motivace opět klesá. Tento proces nemusí být plynulý a určitě se nemění plynule síla motivace během života.

schéma č. 1



1.1 Motivace lidského chování

Motivace chování člověka může vycházet buď tedy z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, nebo převážně z vnějšího popudu, tzv. **incentivy**. Dítě, které si hrálo, si mohlo začít hrát proto, že se nudilo – nemělo dostatečně uspokojenou potřebu

aktivity – nebo proto, že uvidělo novou hračku, která ho zaujala – vzbudila tuto potřebu.

Potřeby a incentivy jsou základními zdroji lidské motivace.

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 (Hrabal, 1984, s.17).

Incentivy jsou vnější podněty, události, jevy, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Můžeme rozlišit incentivy pozitivní a negativní. Pozitivní incentivy jsou ty, které vyvolávají chování směřující k nim (potrava), negativní vyvolávají chování směrem od sebe (hrozba). Jevy a předměty okolního světa nejsou obvykle jednoznačně vázány k uspokojení pouze jedné potřeby člověka. Proto je označujeme jako „*komplexní incentiva*“. Jako příklad komplexních incentiv můžeme uvést peníze, které jsou schopny zprostředkovaně uspokojit řadu lidských potřeb.

Je-li potřeba vzbuzena, vzniká motiv – důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentiv a jsou již v těsném vztahu k chování člověka (Helus, 1979).

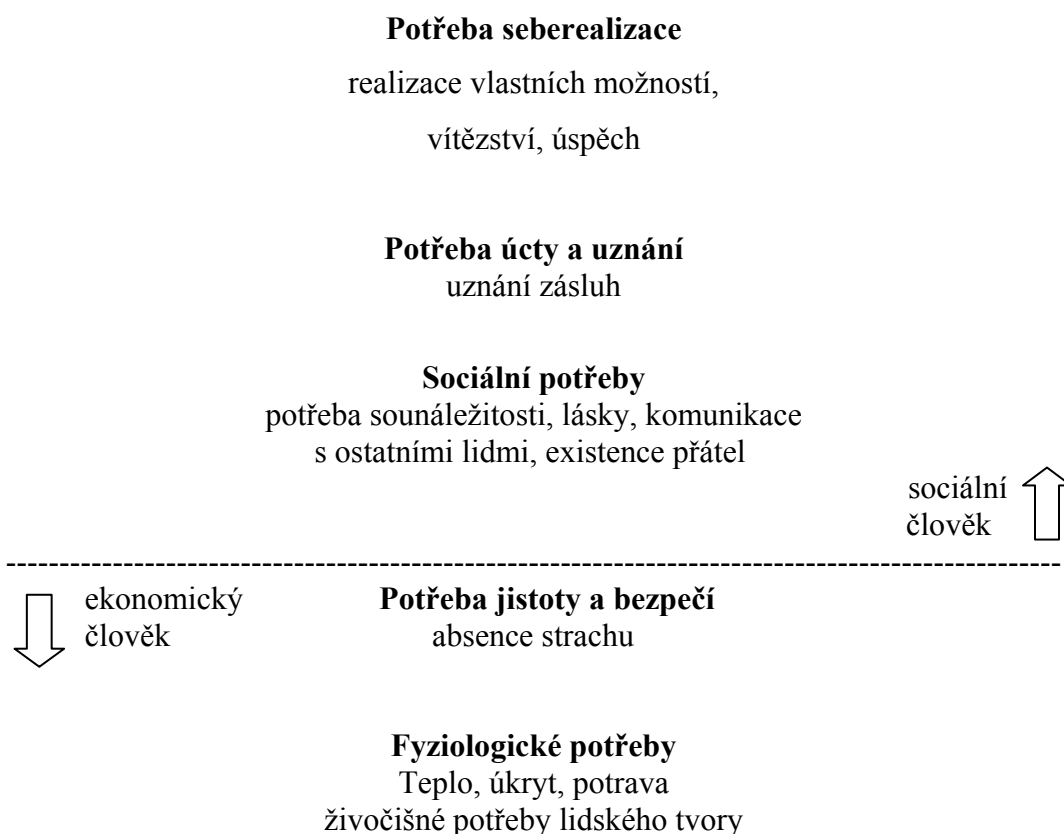
1.2 Osobnostní sféra potřeb a její zaměření

Potřeby člověka neexistují izolovaně. Jsou součástí celé jeho osobnostní sféry potřeb, kde existují ve složitých vzájemných vztazích. Tato sféra je uspořádána hierarchicky. Hierarchie potřeb konkrétního jedince se utváří v dialektickém vztahu obecných zákonitostí a individuálních zvláštností. Vývojovým základem osobnostní sféry potřeb každého člověka jsou potřeby fyziologické, které má člověk společné s ostatními živočichy. Patří mezi ně potřeba potravy, tepla, světla, potřeby sexuální, potřeba aktivity, potřeba vyhýbat se bolesti a další. Fyziologické potřeby bývají také označovány jako primární a jsou vrozené. V ontogenezi se utvářejí u člověka potřeby sekundární, někdy uváděné jako psychické. Jsou charakteristické pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn především faktory společenskými v nejširším slova smyslu. Tyto nové potřeby vznikají buď na základě změny funkce potřeb

již existujících postupnou změnou incentív, ke kterým jsou vázány, nebo mohou být utvářeny učením. Pro sekundární potřeby je charakteristické podléhání vlivům učení a jsou společensky podmíněné. Patří mezi ně většina potřeb sociálních, potřeby poznání a další. (Hrabal, 1984, s. 18).

Nejznámější je v této oblasti Maslowova teorie. Podle A. H. Maslowa jde u motivace o hnací pružinu jednání s tendencí seberealizace. Základem jsou potřeby. Maslow uvádí tyto tendence ve formě pyramidy s různými stupni potřeb, které jsou hnacím motorem motivace

schéma č. 2



Na prvním stupni jsou potřeby fyziologické. Jsou-li tyto potřeby od počátku života dítěte dostatečně uspokojovány, vytváří se tím předpoklad ke vzniku další skupiny potřeb – potřeba jistoty a bezpečí. V případě, že nejsou dostatečně

uspokojovány, orientuje se takový jedinec více na zabezpečení jejich uspokojení i v dospělosti, a to i v podmínkách, kdy nehrozí nebezpečí jejich frustrace. Totéž platí i o potřebách fyzického a psychického bezpečí. V situaci neustále hrozícího psychického ohrožení v rodině (případně ve škole) není čas ani prostor pro vznik a uspokojování potřeby pozitivních vztahů. Dítě se zaměřuje především na zajišťování vlastní bezpečí; to má pro jeho další vývoj obdobné důsledky jako frustrace potřeb fyziologických. Také nutnost dostatečného uspokojování potřeby pozitivních vztahů v dětství je zcela zřejmá a negativní důsledky neuspokojení například potřeby rodičovské lásky se ukázaly v řadě výzkumů s deprivovanými dětmi. Jestliže byly dostatečně uspokojovány fyziologické potřeby, potřeby bezpečí a pozitivních vztahů, vytváří se prostor pro vznik potřeby spjaté s pocitem vlastní hodnoty. (Potřeba úcty a uznání). Neuspokojení těchto potřeb má za následek pocit vlastní zbytečnosti a neustálou snahu dokázat si opak, což brání nástupu stadia potřeb seberealizace – rozvinutí vlastních schopností. Tato etapa vývoje zahrnuje také rozvoj potřeb poznání a vlastní kompetence, které jsou nezbytnou podmínkou harmonického rozvoje osobnosti dítěte (Hrabal, 1984. s. 18-19).

Podle Maslowa se potřeby objevují postupně – když se splní jeden okruh, dostává prioritu další, vyšší. A jakmile je některá potřeba uspokojena, přestává být stimulem. Zajištění jen fyziologických potřeb a pocitu bezpečí nestačí k všestranné motivaci člověka. Když se mu jich dostane, nastoupí na jejich místo další požadavky. Maslowovo uspořádání platí pro všechny stránky života člověka. (Heller, 2001, s. 8)

V rámci těchto obecných zákonitostí probíhá individuální vývoj osobností sféry každého jedince, který je podmíněn jednak charakterem jeho interakce především se sociálním světem, jednak vrozenými zvláštnostmi každého dítěte. Individuální hierarchie potřeb dává vzniknout motivačnímu zaměření osobnosti člověka, které se projevuje fixací na určitý typ incentiv odpovídajících nejlépe jeho struktuře potřeb a zvýšenou pohotovostí ve směru uspokojování dominantních potřeb. Poznat motivační zaměření žáka umožňuje jednak žáka přiměřeně motivovat ve vyučování, jednak optimálně působit na rozvoj nebo změnu žákovy motivační sféry. Na podkladě motivačního zaměření osobnosti se utvářejí a stabilizují zájmy a hodnoty člověka.

Zájmy bývají obvykle definovány jako „trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky, což je spojené s příjemným citovým prožíváním a zvýšenou aktivitou v daném směru“. Tento vztah a jeho emotivní podtext je zprostředkován osobnostní sférou potřeb člověka. Čím více se v ontogenezi fixují způsoby uspokojování potřeb člověka a upevňuje se vztah mezi potřebami a konkrétními incentivy spolu s vyhraňováním funkčních potřeb, tím stářejší jsou zájmy jedince. Lze tedy předpokládat, že zájmové zaměření bude určováno charakterem dominujících potřeb. Protože však jsou zájmy fixovány na komplexní incentivy, může tentýž zájem představovat uspokojení jiné konstelace potřeb u různých jedinců. Například sbírání známek může u jednoho dítěte uspokojovat především potřebu shromažďovat, u jiného dítěte bude dominantní sociální kontext – výměna známek se spolužáky apod. Zjišťování dominantních potřeb uspokojujících zájem dítěte je důležité nejenom při motivování dítěte ale i při rozhodování o volbě jeho budoucího povolání. (Hrabal, 1984, s. 19-20).

10 zákonů motivace

1. zákon Chcete-li motivovat, musíte být sám motivován
2. zákon Úspěch motivuje
3. zákon Motivace má dvě stadia
 - a) vytýčit cíl
 - b) ukázat, jak cíle dosáhnout
4. zákon Uznání motivuje
5. zákon Motivace je nikdy nekončící proces
6. zákon Vlastní účast motivuje
7. zákon Každý pokrok musí být zřetelně viditelný
8. zákon Výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno vítězit
9. zákon Ztotožnění se se skupinou motivuje
10. zákon Kritizuje se věc, chváli se člověk

**Když pochopíme proces motivace,
značně napomůžeme svým šancím na úspěch .**

1.2.1 Diagnostika osobnostní sféry potřeb

Psychologická diagnostika potřeb

Je nesporné, že pro optimální motivování žáků je nutné znát a tedy spolehlivě diagnostikovat jejich dominující potřeby. Tento úkol je však složitý nejen pro učitele, ale i pro poradenského psychologa. V praxi je odborník často postaven před skutečnost, že dítě samo si není zcela vědomo svých motivů a ani své hierarchie potřeb, případně zakrývá (vědomě či nevědomě) pravé motivy svého chování. Proto se při zjišťování lidských potřeb používají především projekční metody, zejména test tematické apercepce – TAT, který umožňuje zjišťovat potřeby člověka analýzou jeho fantazijní produkce a dále dotazníkové metody.

Pedagogická diagnostika potřeb

Je prováděna učitelem a je o to složitější, že učitel nemá k dispozici psychologické metody. Může se však opírat o výsledky zájmových dotazníků a především o vlastní pozorování chování žáků ve třídě. V tomto ohledu má značnou výhodu před psychologem, který žáka v jeho školním prostředí pozorovat nemůže. Dobrá pedagogická diagnostika potřeb žáků však musí vycházet z psychologicky fundovaného pohledu na chování žáků. Proto by měl učitel využívat odborné literatury, ve které jsou uvedeny nejtypičtější charakteristiky žáků s dominujícími poznávacími, sociálními a výkonovými potřebami. Na základě těchto typů a jejich charakteristik může učitel určit převažující potřebu žáka i její zaměření a využít tuto informaci pro optimální motivování – regulaci učební činnosti žáka (Hrabal, 1984, s. 25).

1.3 Žákovská motivace k učení

Motivací žáků k učení můžeme chápat ve dvojitým smyslu. Jednak prostřednictvím motivace zvyšujeme efektivitu učení (motivace je tedy využívána k uskutečňování cílů), a jednak jde o samotný rozvoj motivačních a autoregulačních

dispozic u jednotlivých žáků, což je významným úkolem a cílem školy. Ve druhém případě jde o rozvoj potřeb, zájmů, vůle a dalších motivačních a autoregulačních zdatností.

Tuto dvojí roli motivace nelze ve škole rozdělovat, protože motivování žáků pro učební činnosti závisí na rozvinutosti jejich motivačních dispozic a naopak rozvoj motivačních dispozic je závislý na způsobech motivování žáků, interakci se žáky, organizačních formách a podobně. Na motivaci žáků se ovšem můžeme dívat z krátkodobého a dlouhodobějšího hlediska.

„U učitelů převládá přístup k žakovské motivaci z krátkodobého hlediska. Jejich práce s motivací má většinou podobu snahy na začátku hodiny nebo nějakého učebního celku a podobně vzbudit žakovský zájem o probírané učivo, výklad, případně o učební činnosti. O této vstupní motivaci je pak mnohdy předpokládáno, že působí automaticky i později v průběhu vlastního učení, což, jak vyplývá z analýz hodin i výpovědí žáků, velmi často neplatí. Motivaci spojené přímo s prováděnou učební činností bývá věnována daleko menší pozornost.

Lze tedy říci, že ke krátkodobému motivování žáků ve škole lze přistupovat dvojím způsobem:

- a) Můžeme navodit takové podmínky, které obsahují tak silné incentivy pro danou skupinu potřeb, že je velice pravděpodobné, že budou všichni motivováni.
- b) Můžeme však také respektovat dominující potřeby a individualizovat prvky vyučování – výběr tématu a úloh s ohledem na zájmové zaměření jednotlivých žáků, intenzitu osobní reakce s ohledem na úroveň sociální potřeb nebo stanovení úrovně obtížnosti a způsoby hodnocení s ohledem na úroveň výkonových potřeb.“ (Pavelková, 2002, s.15)

Oba způsoby mají své přednosti, ale také rizika a omezení. Proto v praxi je lépe využívat kombinaci obou způsobů podle dalších okolností. Pro rozhodování je podstatné především složení třídy, věkové zvláštnosti, specifická předmětů, typ učiva, charakteristiky a dovednosti učitele, pracnost určitého postupu a mnoho dalších

ukazatelů. Je také nutné si uvědomit, že učiteli se bude jinak pracovat s tzv. „univerzálními lidskými potřebami“, jako je například zvědavost, které lze aktualizovat téměř u všech žáků, a jiná situace nastane u „diferencovaných potřeb a zájmů“, jejichž aktualizace se podaří vždy jen u některých žáků.

Na rozdíl od motivování žáků z hlediska momentální situace, kdy se opíráme o existující motivační stav žáků (jejich potřeby a zájmy), nám jde z dlouhodobého hlediska především o rozvoj motivačních dispozic žáka. Základní prací pro dlouhodobý efekt v oblasti motivace je především systematický rozvoj osobnostní sféry potřeb u žáků a rozvoj autoregulačních zdatností včetně aktivního vztahů k budoucnosti. „Dále je také nutná dlouhodobá podpora rozvoje žákovských zájmů a zaměření, výcvik vůle a podpora hlubokého zaujetí činností (tzv. flow motivace). Z dlouhodobého hlediska je tedy nutné pracovat na všech motivačních úrovních. Při rozlišování motivačních úrovní se opíráme o Hrabalovo vymezení.“ (Pavelková, 2002, s.16)

1.4 Vnitřní a vnější motivace k učení

U školní motivace se také velmi často rozlišuje tzv. vnitřní a vnější motivace k učení. Jejich vymezení však není jednotné. Vnitřní motivace, podle Hrabala, je taková, která plyne převážně z poznávacích potřeb. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (nová látka, kterou se učí, ho zajímá). Podstatné tedy je, že jde o vnitřní motivaci z hlediska učební činnosti (sama učební činnost uspokojuje danou potřebu). Angažování se v činnostech, které nás zajímají, bývá velmi spontánní a zaměření na ně je autentické. To, co děláme, děláme zcela z „vlastní vůle“. V ostatních případech, jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby (žáci se učí proto, aby dosáhli určitého cíle, který je zadán a jehož splnění skýtá určitou odměnu, např. pochvalu od učitele, radost rodičů, obdiv spolužáků, přijetí na školu), mluvíme o vnější motivaci.

1.4.1 Vnitřní motivace

„Opakovaně bylo prokázáno (Krapp, Rheinberg, Deci a další), že vnitřní motivace žáků má pozitivní dopad na jejich školní úspěšnost a kvalitu učení. Žáci,

kteřé učební činnosti zajímají, se v nich více angažují, častěji z nich pociťují vnitřní uspokojení, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopní souvislostí. Potvrzen byl i pozitivní dopad na paměťové pochody a na koncentraci a menší unavitelnosti při učení. Vnitřní motivace, je-li navozena, bývá velice stálá a napomáhá kontinuální motivaci k učení i po skončení povinné školní docházky. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací volí většinou i náročnější vzdělávací dráhu.“ (Pavelková, 2002,s. 17).

1.4.2 Navození hlubokého zaujetí prací – úkolem (tzv. flow motivace)

Hluboká koncentrace, dělání naplno a splynutí s prací navozené tzv. flow motivací je velmi cenné z hlediska kvality práce, ale také snad můžeme říci, že i z „terapeutického“ hlediska, jelikož přináší velmi cenné vnitřní uspokojení, a to je zvláště v dnešní uhoněné a roztěkané době vzácné. Stav hlubokého zaujetí prováděnou prací, „zabrání se“ do ní tak, až s ní splyneme a začne nám čas rychle utíkat, byl nejdříve zkoumán u vrcholových sportovců a chirurgů. Posléze byl tento stav popsán i u dalších aktivit, které byly „chudé“ na podněty např. domácí práce, ale i některé učení ve škole.

Tento typ motivace ještě není plně vysvětlen, jsou však již známy některé podmínky podporující její vznik :

- Požadavky na jedince a jeho schopnosti jsou navzájem v rovnováze.
- Jednotlivé kroky jednání a zpětné informace jsou naprosto jasné. Člověk ví přesně a okamžitě, co je správně a co nikoliv.
- Činnost by měla být rozdělena do jasných kroků.

Konkretizace a rozpracování těchto podmínek pro školní realitu je ještě úkolem do budoucna. Navození flow motivace u žáků učitelem či schopnost jejího navození samotnými žáky by bylo významným doplněním ostatních typů učební motivace. (Pavelková, 2002, s.19)

1.4.3 Vnější motivace

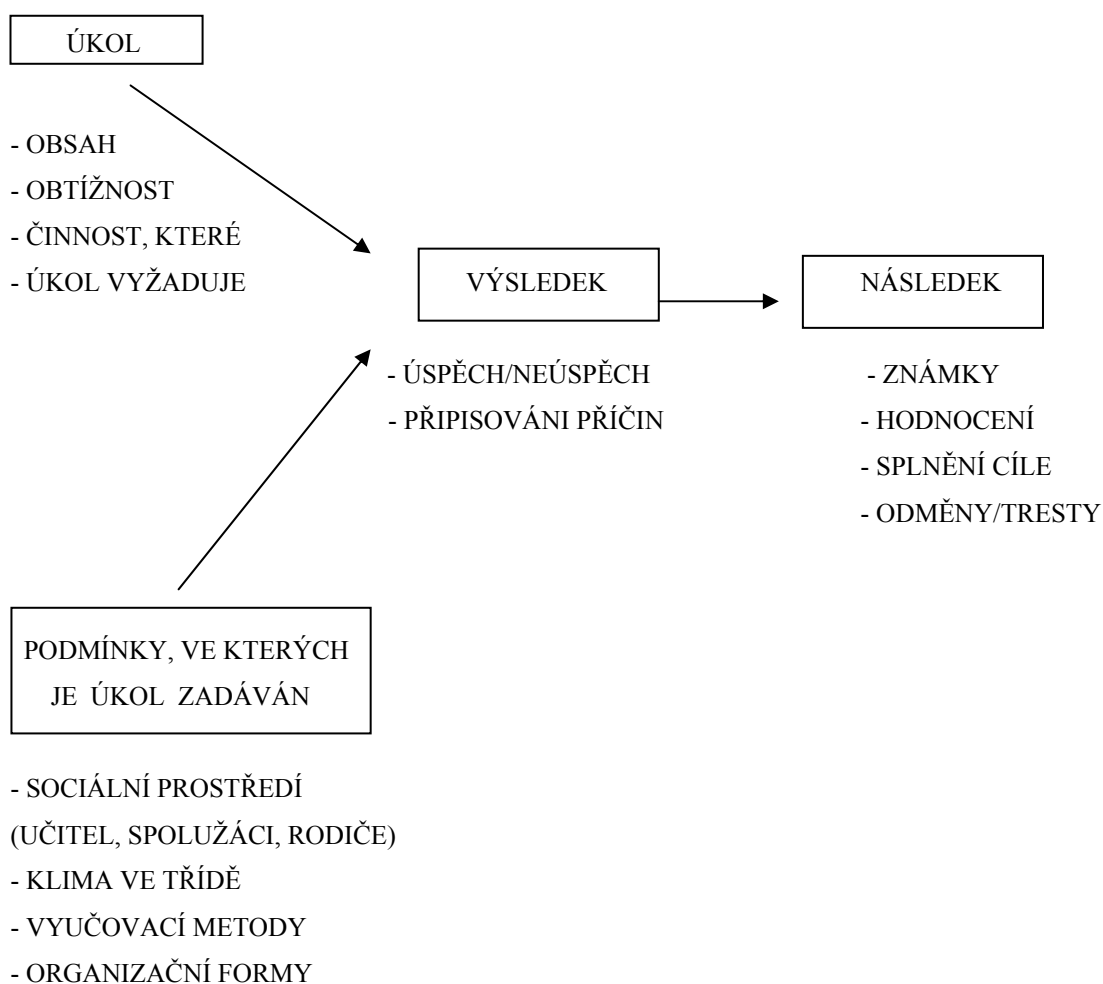
Vnější motivace může mít řadu podob. Z časového hlediska můžeme rozlišit motivaci krátkodobou (dárek, pochvala) i dlouhodobou (dostat se na vytouženou školu, získat dobré zaměstnání). Různé druhy vnější motivace se většinou posuzují podle míry, jak se přibližují vnitřní motivaci. Nakolik je činnost spontánní a prováděna z „vlastní vůle“. V odborné literatuře bývají rozlišovány čtyři typy vnější motivace (Mareš, 1996).

- **Externí regulace** – tento typ motivace je iniciován výlučně vnějšími činiteli. Impulsem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu či hrozí trestem.
Příklad: Žák píše domácí úkol proto, aby se vyhnul poznámce od učitele.
- **Introjektovaná regulace** – u této motivace je typické pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně tato regulace není přijímána. Žák přijímá určitá pravidla, ale vnitřně s nimi nesouhlasí.
- **Identifikovaná regulace** – jde o typ regulace, kdy jedinec přijímá pravidla, ztotožňuje se s nimi, chová se podle nich. U tohoto typu vnější motivace je již také velký prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání. Žák již jedná daleko ochotněji z vlastního rozhodnutí.
Příklad: Důvody, proč se mají dělat domácí úkoly, chápu, uvědomuji si, že je to pro mě důležité, a proto je dělám.
- **Integrovaná regulace** – je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrovaná do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. Činnosti jsou dělány z vlastního popudu, na rozdíl od vnitřní motivace však není motivačním zdrojem zájem o činnost samotnou, ale důležitost dané činnosti a jejího výsledku.

Vnější a vnitřní motivace nestojí samostatně, ale jsou navzájem úzce propojeny, což si můžeme přiblížit na zjednodušeném schématickém znázornění školních oblastí, prostřednictvím nichž je motivace ve škole realizována.

„Hlavním zdrojem pro uplatnění vnitřní motivace je „úkol“, především jeho obsahové charakteristiky a činnosti, které vyžaduje. Z podmínek, ve kterých je úkol zadáván (realizován), jsou pro vnitřní motivaci důležité především vyučovací metody a organizační formy. Zároveň však se všemi těmito oblastmi pracuje i vnější motivace. a naopak hlavní doménou vnější žákové motivace je oblast „výsledků“, „následků“ a „sociální prostředí“ (klima ve škole). Charakter práce s těmito oblastmi zprostředkovaně podporuje nebo naopak tlumí vnitřní motivaci.“ (Pavelková, 2002, s. 22)

schéma č. 3 Oblasti, ve kterých se uplatňuje motivace ve škole



1.5 Potřeby jako vnitřní zdroj žákovy motivace

Motivace lidského chování vyjadřuje vztah vnitřní pohnutky člověka, potřeby a vnějšího popudu, tzv. incentív (Hrabal, 1984).

„K tomu, aby bylo realizováno motivované chování, je tedy nutná existence vnitřních motivačních dispozic jedince – potřeb a existence vnějších motivačních popudů – incentív, které tyto vnitřní potřeby aktualizují.“ (Helus, 1979).

Pro školní motivaci sehrávají rozhodující úlohu tři skupiny potřeb. Jde o **potřeby kognitivní (poznávací)**, protože učební činnosti představují jednu z významných forem poznávací činnosti, **potřeby sociální**, protože učební činnosti jsou realizovány především v sociálním kontextu a **potřeby výkonové**, protože na žáky jsou prostřednictvím úkolových situací kladeny určité požadavky. (Pavelková, 2002, s. 23)

V optimálním případě se učební činnost stává komplexní incentívou pro všechny tři výše zmíněné skupiny potřeb (Hrabal, 1989)

1.5.1 Kognitivní potřeby

Kognitivní, čili poznávací potřeby řadíme mezi sekundární potřeby. Vyvíjí se již od dětství. Má-li dítě uspokojeny základní fyziologické potřeby, začíná se zajímat o své okolí. Poznávací potřeby se u většiny dětí rozvíjí ve větší míře až ve škole, což souvisí s vývojem rozumových schopností jedince. Jsou-li rozvíjeny během školní docházky, což je pro jejich rozvoj nejpříhodnější období, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení.

Jsou-li během vyučování vzbuzovány kognitivní potřeby, dochází nejspolehlivěji k úspěchu v učení a vytváření kognitivních dispozic. Uspokojováním potřeby poznávání se současně zpevňuje proces jejich rozvoje.

„Žáci, kterým přináší uspokojení samo poznávání, jsou motivováni k získávání poznatků již samou poznávací činností“ (Helus, 1979).

„Frustraci této potřeby můžeme prožívat při nezáživné přednášce, na schůzi, či při televizním programu a podobně. Reakcí může být čmárání si z nudy na papír, celková fyzická aktivita (neposednost) či jiná spontánní činnost.“ (Pavelková, 2002. s. 23).

Rozlišujeme dva typy kognitivních potřeb. Dělíme je podle charakteru činnosti, kterou aktivizují a kterou jsou zároveň i uspokojovány (Hrabal, 1984):

a) *Potřeba smysluplného receptivního poznávání.* Je to potřeba získat nové poznatky, která se projevuje především tím, že žák usiluje o získávání nových informací a projevuje se také snahou o jejich uspořádání a zachování.

b) *Potřeba vyhledávání a řešení problémů.* Jedná se o potřebu, která je aktualizovaná každou problémovou situací. Žáci dávají přednost vlastnímu objevování zákonitostí a faktů.

U většiny dětí školního věku není úroveň těchto potřeb vysoká a stabilizovaná. Další vývoj či stagnace kognitivních potřeb pak závisí do značné míry na učiteli a na typu úkolů, které zadává (Helus, 1979).

1.5.2 Sociální potřeby

Škola je rozhodujícím činitelem ve vzdělávání žáků, zároveň by však měla ovlivňovat také sociální rozvoj žáka. Začlenění člověka do mezilidských společensko-kulturních vztahů je základní podmínkou pro realizaci lidské kvality života vůbec.

Člověk má širokou škálu sociálních potřeb, které motivují činnosti směřované vůči ostatním lidem. Nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené. Vývojově na prvním místě se u dítěte vytvářejí takové sociální potřeby, které jsou vázány bezprostředně na blízké osoby. V ranném období je nejdůležitější pro dítě potřeba mateřské lásky, její uspokojení je důležité především pro citový vývoj dítěte a pro rozvoj potřeby pozitivních vztahů. Důležitou sociální potřebou umožňující

sociální učení a prostřednictvím něho také postupné začleňování se do mezilidských vztahů je potřeba identifikace. Tato potřeba nás provází většinou celý život, v průběhu života se však mění objekt identifikace. Nejdříve se dítě ztotožňuje s rodiči, na začátku školní docházky s učiteli, což usnadňuje učitelovo působení na dítě. V dalším období se zesiluje vliv vrstevníků. Kdo nebo co bude uspokojovat potřebu identifikace po dobu celé školní docházky je těžké předpovědět. Podstatné je, s jakými vzory, nabídkami, možnostmi, ideály se dítě setkává v sociálním prostředí, ve kterém se pohybuje, a jak s tímto sociálním prostředím komunikuje, jak ho zpracovává. Pochopitelně způsob uspokojení potřeby identifikace ovlivňuje i to, co žák čte, na co se dívá, s kým se stýká a podobně. (Pavelková, 2002, s. 37).

1.5.3 Výkonové potřeby

Výkonové potřeby jsou potřeby vázící se k lidského JÁ. Jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje k osamostatňování, k prosazení a k obraně vlastního JÁ

První z výkonových potřeb, které nastupují během počátku lidského života, je potřeba autonomie, nebo-li samostatnosti. Dále se u jedince vytváří potřeba kompetence (potřeba něčemu rozumět), čili potřeba být někým, kdo něco umí.

Již rodinná výchova dává základ pro utváření dalších potřeb, potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Oba tyto typy se objevují hned, jakmile je jedinec během svého vývoje schopen provádět jakoukoliv cílově zaměřenou činnost, jejíž výsledky jsou hodnoceny okolím.

Rozvoj výkonových potřeb je závislý na výkonové orientaci rodičů a na osobní zkušenosti dítěte s úspěchem. Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde u obou rodičů převažuje potřeba úspěšného výkonu nad potřebou vyhnoutí se neúspěchu, snaží se dítě splnit očekávání svých rodičů a utváří si i citlivý vztah k úspěchům a neúspěchům. Postupem času se dítě stává na rodičích nezávislé a potřeba úspěšného výkonu získává autonomní postavení mezi ostatními potřebami.

Obecné výkonové zaměření žáka nemusí být v souladu se specifickými školními výkonovými potřebami, které se u něj vyvíjejí v závislosti na jeho zkušenostech se školním úspěchem a neúspěchem. Často dochází k situacím, kdy žák zaměřený např. v tělesné výchově na úspěšný výkon, vykazuje v jiném předmětu orientaci vyhnout se neúspěchu. (Hrabal, 1984).

V rámci požadované učební činnosti (splnění učebních cílů) stojí každý žák před velkým množstvím učebních úkolů. Tyto úkoly mají různou obtížnost. Škola bude mít do značné míry vždy výkonový charakter. Podstatné však je, jak škola s požadavky (úkoly) pracuje, a to především z hlediska přiměřené obtížnosti (Pavelková, 2002, s.26).

1.5.3.1 Potřeba úspěšného výkonu

Potřeba úspěšného výkonu se řadí do potřeb potvrzení vlastního JÁ. Základy této potřeby se utváří již v počátcích lidského života. Je ovlivňována mateřskými nároky na samostatnost dítěte a na přesnost jeho výkonu. Pokud jsou tyto nároky přiměřené a pokud je dítě k úspěšnému a přesnému výkonu a k samostatnosti povzbuzováno, vzniká a rozvíjí se.

Dítě s převažující potřebou úspěšného výkonu má potom tendenci osvojovat si adekvátní úroveň nároků na sebe, takovou úroveň, které může bez většího vynaložení sil dosáhnout a má tendenci přiřazovat úspěch svým pozitivním vlastnostem. Dítě se vyznačuje celkové pozitivním sebehodnocením, je vytrvalejší a odolnější vůči neúspěchu (Hrabal, 1984).

Žák s vysokou potřebou úspěšného výkonu má tendenci nevzdávat se a setrvat až do úspěšného vyřešení úkolu. Vybírá si úkoly středně obtížné, rád se účastní soutěží, úspěch a neúspěch vnímá jako informaci o jeho schopnostech.

1.5.3.2 Potřeba vyhnutí se neúspěchu

Tato potřeba patří do skupiny potřeb obrany vlastního JÁ. Zárodky jejího vzniku se utváří taktéž v počátcích lidského života. Řada autorů připisuje vznik této potřeby jako důsledek mateřského přetěžování dítěte. Dítě si neutváří realistickou úroveň nároků na sebe samého, naopak přejímá zvýšenou úroveň, které však pouze stěží dosahuje. V důsledku neustálého selhávání si klade nízké cíle a vyhledáváním snadných úkolů chrání své JÁ před častým neúspěchem.

Dítě s vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu má tendenci vysvětlovat úspěch jako štěstí, jaké následek nenáročnosti úkolu, čímž svůj úspěch znehodnocuje. Neúspěch pak přisuzuje nedostatku vlastních sil, což má negativní vliv na jeho sebehodnotící systém, který se rozvíjí nedostatečně a tím se rozvoj výkonových potřeb brzdí.

Žák s vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu má tendenci vyhnout se situacím, které by mohly odhalit skutečnou úroveň jeho schopností. Neustále se cítí ohrožen ze strany spolužáků, se kterými se nabízí možnost srovnání. Takový žák má tendenci uplatňovat se pouze v takových případech, kdy je úspěch jistý. Tento jedinec má tendenci úniku, který je realizován formou podvádění ve škole nebo absencí v období písemných prací (Hrabal, 1984).

1.6 Incentivy

Mezi nejvýznamnější incentivy, které zaujímají ve výchovně vzdělávacím kontextu nezastupitelné místo tím, že jsou schopny aktivovat více potřeb současně, patří odměny, tresty a školní známky.

1.6.1 Odměny

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. Mezi nejčastější odměny žákova výkonu patří pochvala, uspokojující především sociální potřeby žáka. Pochvala poskytuje žákovi pocit sebeuplatnění a dává mu možnost prožitku úspěchu.

Odměny mohou vést i k negativním, nežádoucím produktům, což samozřejmě závisí na jejich formě, velikosti a četnosti. Někteří žáci mohou být příliš zaměřeni na odměnu, což vede k tomu, že se jí snaží získat za každou cenu bez ohledu na to, jakou formou (Helus, 1979).

1.6.2 Tresty

Základní funkcí trestu je zabránit opakování nežádoucího chování jedince. Tresty mohou často vést z důvodu nesprávného použití ke krátkodobým i dlouhodobým negativním účinkům, které se odrážejí ve formování lidské osobnosti (Hrabal, 1984).

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).

1.6.3 Školní známky

Školní známky mají pro žáky důležitou motivační hodnotu. Dobrá školní známka je sama o sobě odměnou a prostředkem k získávání dalších odměn. Tentýž vztah platí pro špatné známky a tresty.

Školní známka by se měla stát především objektivním ukazatelem žákova výkonu a měla by být prostředkem k uspokojování žákových potřeb. Její motivační hodnota je velmi individuální a závisí na mnoha faktorech např. na zájmu o předmět, obtížnosti předmětu, výkonové orientaci žáka, vztahu učitele a žáka atd. (Helus, 1979).

1.7 Motivační procesy

Osobnostní sféra potřeb člověka se může nacházet ve dvou základních stavech :

- a) *stav uspokojení* = bývá obvykle provázen pozitivními emocemi a může být charakterizován jako stav potenciální, latentní motivace,
- b) *stav neuspokojení* = stav aktuální motivace.

Přechod od potenciálního stavu k aktuálnímu, tj. přechod od stavu uspokojení do stavu neuspokojení je prvním článkem motivačního procesu. Potřeba může být aktualizována dvojím způsobem:

- a) *dlouhotrvajícím obdobím*, kdy tato potřeba nebyla uspokojována,
- b) *objevením se incentive*, na kterou je potřeba vázána.

V případě, že potřeba byla aktualizována přítomností incentive schopné tuto potřebu uspokojit, nebo v případě, že je taková incentive snadno dosažitelná, nastoupí motivované chování zabezpečující uspokojení potřeby. Příklad motivovaného jednání je ten, kdy člověk pocíťuje hlad – je aktualizována potřeba potravy – nejjednodušší motivované chování směřuje k získání a konzumování potravy.

Motivační proces však bývá obvykle mnohem složitější, a to především z následujících důvodů:

- a) mohou být současně aktualizovány dvě nebo více potřeb, případně jedna situace může obsahovat současně pozitivní i negativní incentivní hodnotu – vzniká motivační konflikt,
- b) uspokojení aktualizované potřeby je z nějakých důvodů zamezeno – vzniká frustrace,
- c) uspokojení potřeby většinou není možné bezprostředně – vzniká nutnost stanovení cíle,
- d) motivace lidského chování je v těsném vzájemném vztahu s poznávacími procesy, přičemž existuje vzájemná oboustranná podmíněnost – nastupují kognitivní motivační procesy (Hrabal, 1984, s. 20-21).

1.7.1 Motivační konflikt, frustrace, nadměrná motivace

Nemůžeme pominout situace, kdy nevhodně navozená motivace negativně působí na žákův prospěch. Při nevhodném vývoji motivační sféry může dojít k narušení vztahů žáka ke škole, k učiteli, předmětu i k sobě samému. V této kapitole se zaměříme na tři oblasti motivační problematiky. Jde o konflikty mezi motivy, frustraci a nadměrnou motivaci.

1.7.1.1 Motivační konflikty

V psychologii jsou známy čtyři základní druhy motivačních konfliktů, ke kterým dochází, je-li člověk postaven do situace, v níž existují nezávisle na sobě dvě nebo více incentivních hodnot. Jedná se o tzv.:

- „*Konflikt dvou pozitivních sil*“ – jedna situace obsahuje dvě nebo více pozitivních incentiv, přičemž odpovídající aktualizované potřeby nelze uspokojit současně. Příklad : Člověk sedící v restauraci nad bohatým jídelním lístkem, který si nemůže vybrat, protože všechna jídla jsou pro něj lákavá.

- „*Konflikt dvou negativních sil*“ – jedná se o podobný konflikt, incentive jsou však negativní. Příklad: Dítě má vyřešit obtížný domácí úkol, ovšem nevykonání by znamenalo trest.
- „*Konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly*“ – stejná situace, která má pro člověka zároveň pozitivní i negativní incentive hodnotu. Příjemné je následováno nepříjemným. Příklad: Budu-li se dívat dlouho na televizi, půjdu pozdě spát, nevyspím se a budu unavená.
- „*Konflikt několika pozitivních a několika negativních sil*“ – setkáváme se s ním například při nákupu, můžeme-li si vybrat z několika různě drahých druhů výrobků. Cena a kvalita přitom jsou zdrojem několikanásobného konfliktu. V této podobě lze jistě konflikt bez velkých traumat řešit, vzniká-li však na základě současných vztahů a požadavků ostatních lidí, na které je jedinec citově vázán, může mít tento typ konfliktu velké následky zvláště na dětskou osobnost (Hrabal, 1984, s. 21-22).

1.7.1.2 Frustrace

Existují různé vlivy a podmínky, které mají na žáka frustrující účinek. Tyto vlivy a podmínky jsou události ve školním prostředí, které v žákovi navozují pocity nelibosti, úzkosti, strádání a nejistoty tím, že mu blokují možnost uspokojení vlastních potřeb aktuálních v daném okamžiku.

Frustrace vede k neúspěchu, ke snížení výkonu a k dalším záporným jevům. Pokud frustrace působí dlouhodobě, vytváří negativní postoj žáka ke škole vůbec.

Každý žák má během rodinné výchovy vybudovanou určitou individuální odolnost vůči frustraci. Učitel by měl ale dbát o to, aby žáci nebyli ve škole silně frustraci vystavováni. Dle Heluse (1979) je třeba dbát těchto situací :

a) Situace frustrující potřebu fyzického bezpečí, které vznikají např. u žáků, kteří žijí v rodinách, kde spojují školní neúspěch s fyzickými tresty.

- b) Situace, ve kterých dochází k pocitu ohrožení psychického bezpečí. Nastává v okamžiku, kdy např. učitel odhaluje žákovu neschopnost před třídou, ale neupřesní jaké znalosti by měl žák prokázat.
- c) Situace frustrující žákovu potřebu výkonu, které vznikají v tom případě, pokud učitel klade na žáky větší požadavky než jaké jsou schopni splnit.
- d) Situace, kdy žák pociťuje ponížení, rozpaky.
- e) Situace, kdy žák pociťuje frustrující potřebu pozitivních vztahů. Dlouhodobá izolace frustrující veškeré sociální potřeby může vést k těžkým psychickým poruchám.
- f) Situace frustrující potřeby aktivity a potřeby poznání nastávají tehdy, když učitel nevyužívá žákových možností, schopností, aktivit a elánu (Helus, 1979).

Zákonitosti motivace se zvláště výrazně projevují a to tehdy, není-li možno aktualizovanou potřebu uspokojit. V organismu se hromadí energie určená k uspokojení nyní frustrované potřeby a jedinec reaguje jedním ze dvou možných typů reakcí:

- a) útočně, se zaměřením na likvidaci frustrujících podmínek,
- b) únikem z frustrující situace.

Konkrétní reakce je závislá jak na situaci, tak na jedinci. Tatáž situace může být pro jednoho člověka frustrující a pro druhého ne, v závislosti na individuální toleranci vůči frustraci. *Nejběžnější způsoby, jakými lidé obvykle na frustraci reagují (ve dvou uvedených směrech), jsou:*

- agresivní reakci ve smyslu verbálního nebo fyzického napadení toho, kdo maří uspokojení potřeby, případně destrukce fyzické překážky;
- kompenzační reakci, projevující se vyhledáváním náhradních cílů nebo způsobů uspokojení potřeby;
- regresní reakce návratem do nižšího vývojového stadia = typická zvláště pro děti;
- bagatelizace, při níž jedinec sám sebe a své okolí přesvědčuje, že mu na cíli nezáleží (dítě zlehčuje důležitost školních výsledků);
- racionalizace je reakce, při níž jedinec hledá rozumové důvody, proč není možné potřebu uspokojit, resp. pro je vhodnější ji neuspokojit. Je-li důvod nalezen, vnitřní napětí se obvykle snižuje;

- ostatní únikové reakce se projevují např. – od přímého fyzického úniku (záškoláctví) přes únik do fantazie, až po „únik do nemoci“ jako řešení frustrující situace (Hrabal, 1984, s. 22-23).

Smyslem těchto reakcí je odstranění napětí, které vzniká nahromaděním energie původně určené k uspokojení nyní frustrované potřeby. Tyto frustrující situace a reakce mají negativní vliv na školní prospívání jedince a na jeho chování a postoje ke škole (Helus, 1979).

1.7.1.3 Nadměrná motivace

Je mylné se domnívat, že optimální výkon nastane při maximalizaci všech motivačních sil vzbuzujících učební činnosti. Výkon a motivace nejsou na sobě přímo úměrně závislé. Při velké motivaci dochází často k přemotivovanosti. Takto nadměrně motivovaný žák je nervózní, zapomíná. Je tedy důležité si uvědomit, že ne vždy působí motivace na školní výkon pozitivně.

1.8 Proces vytyčování cílů

„Významnou roli v motivačním procesu začínají hrát kognitivní procesy v okamžiku, kdy potřebu není možné uspokojit bezprostředně a kdy je k jejímu uspokojení nutné určité chování, které samo nemá motivační sílu. Člověk si tehdy většinou klade vědomý cíl a provádí toto jednání za účelem dosažení výsledku, který si přeje. Stanovení cíle je prvním krokem. Dalším krokem v procesu uspokojování potřeb na lidské úrovni je vytyčení cesty ke stanovenému cíli. Člověk na určité úrovni rozvoje přechází z kvalitativně nižšího stadia uspokojování potřeb do stadia specificky lidského, které je charakteristické právě procesem „formování projektů vedoucích k dosažení stanoveného cíle“. Dlouhodobé perspektivní cíle se stávají silnými motivačními činiteli v řadě případů silnějšími než právě aktualizovaná potřeba.

Nejtypičtějším příkladem toho mohou být jedinci, kteří jsou ochotni věnovat svůj volný čas přípravě do školy, protože dobré školní výsledky jsou jim prostředkem k dosažení vytouženého povolání.“ (Hrabal, 1984, s. 23).

2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRÁCI DĚTÍ VE ŠKOLE

- inteligence žáků,
- předchozí znalosti a zkušenosti žáků,
- kultura, z níž žáci pocházejí,
- jejich zájmy a záliby,
- učební styl.

2.1 Inteligenční schopnosti

„Inteligence je mentální úroveň, určená na základě srovnávání jedinců s průměrnou úrovní v populaci, a to z hlediska věkového vývoje od narození až do dospělosti, příp. z hlediska průměrných mentálních schopností jen u dospělých. U těchto schopností dominují hlavně různé formy myšlení. Inteligence se chápe většinou jako schopnost řešit úspěšně nové problémy.“ (Langer, 2001, s. 37)

Žáci se liší v mnoha ohledech. V každé třídě budou žáci s rozmanitou úrovní obecných a specifických inteligenčních schopností. Obecné inteligenční schopnosti se tradičně měří testem inteligence, který byl původně vytvořen pro zjištění předpokladů k úspěšnému studiu. Test inteligence sice často poskytne informace o tom, s jakou námahou budou jednotlivci plnit školní úkoly, ovšem jejich adekvátnosti k měření celkových inteligenčních schopností existují mezi odborníky pochybnosti. Od počátku dvacátého století psychologové diskutují o významu obecné inteligence v porovnání s různými specifickými inteligenčními schopnostmi. Teorie inteligence podle Sternberga (Pasch, 1998, s. 127-134) hovoří o tříložkové inteligenci, kterou tvoří:

- subsystém myšlenkových pochodů probíhající při práci s informacemi,
- subsystém reakce na nové situace,
- sociální inteligence, nebo-li obratnost v mezilidském styku.

Jednotlivci, kteří jsou zdatní v jedné z těchto tří oblastí, mohou mít velmi odlišné schopnosti. Jedinci, který je zdatný v subsystému myšlenkových pochodů, by neměli

činit potíže rozbor složitého matematického vzorce nebo zapamatování faktických informací potřebných ke zkouškám. Jedinec, který je obdařen v oblasti zacházení s novinkami, může snadno přinášet nové, původní myšlenky, aplikovat je do nových kontextů. Může psát originální příběhy, vymýšlet zajímavé hry pro přestávky mezi hodinami nebo neustále navrhopvat nové možnosti pro práci ve třídě. (Pasch, 1998, s. 127-134).

Gardner je zastáncem teorie, že všichni máme vícesložkovou inteligenci, nebo-li mnoho inteligencí. Vymezil sedm nezávislých inteligenčních okruhů:

- inteligence jazyková,
- inteligence prostorová,
- inteligence hudební,
- logicko-matematická,
- tělesně pohybová,
- interpersonální,
- intrapersonální (schopnost myslet o vlastním myšlení a řídit ho).

Podle této teorie má každý člověk jedinečný inteligenční profil, tedy jedinečné rozložení silných a slabých stránek. Výborný tanečník může mít výjimečnou tělesně-pohybovou inteligenci, ale nemusí být skvělým matematikem ani nemusí mít výrazné jazykové schopnosti. Školy se tradičně soustřeďují pouze na dva ze sedmi Gardnerových inteligenčních okruhů, a to na jazykovou inteligenci a na inteligenci logicko-matematickou (Mareš, 1998, s. 73).

Výsledky testů inteligence jsou také do jisté míry ovlivněny kulturními a jazykovými rozdíly. Žáci, kteří znají slovní zásobu a způsob vyjadřování používaný v testech, mají nespornou výhodu oproti těm, kteří toto neznají nebo proti těm, kteří neznají jazyk, v němž je test prováděn. Děti, které si dříve hrály s kostkami, si v testech využívajících kostky zřejmě povedou lépe než děti, pro které je manipulace s kostkami novou zkušeností. Jsou tito žáci méně bystří než ti, kterým jejich předchozí zkušenosti umožnily dosáhnout lepších výsledků v testech? Domnívám se, že nikoliv. Výsledek jakéhokoliv testu představuje výkon dotyčného žáka v den testování. Výsledky může ovlivnit řada okolností, například momentální zdravotní a psychický stav, znalost

jazyka testu, předchozí zkušenosti se slovními obraty a látkou testu (Pasch,1998, s. 127-134).

2.2 Předchozí znalosti a zkušenosti

Dřívější zkušenosti žáků z domova, ze školy a ze společnosti ovlivňují nejen výsledky testů, ale i jejich reakce a výkony v mnoha oblastech. Učení není pasivní záležitostí, ale aktivním procesem, v němž každý jedince získává poznatky a spojuje nové dílčí poznatky a zkušenosti do vnitřních „obvodů“ zvaných schémata nebo také mentální mapy. Jak mohou předchozí zkušenosti žáků ovlivnit jejich učení? Žáci, kteří se nikdy nesetkali s postiženým člověkem, budou méně připraveni na studium významu sociální péče státu nebo významu vytváření bezbariérových komunikací než ti, kteří již nějaké zkušenosti s touto tematikou mají.

Kromě zkušeností, znalostí a dovedností si žáci přinášejí také postoje, hodnoty a společenské vzory. Někteří žáci pocházejí z rodin, kde si vzdělání váží. V jiných rodinách mohou být vedeni k tomu, aby si cenily „prohnanosti“, úspěchu ve sportu nebo společenského postavení. Někteří rodiče odměňují děti za řešení problémů nebo za samostatné přemýšlení, zatímco jinde zdůrazňují konformitu a zapamatování faktů. V některých rodinách se děti setkávají s bohatým jazykem a jsou povzbuzovány k barvitému vyjadřování, zatímco jinde v rodině děti postrádají jakoukoli komunikace s rodiči. Děti pocházející z rodin s kladným vztahem k učení ve škole mají intelektovou a citovou výhodu. Vysoké nároky kladené na všechny děti, odměny za výsledky, souvislosti s osobními zkušenostmi a zapojení rodičů, to vše vytváří takovou atmosféru ve třídě, v níž se mísí uznání rozmanitých hodnot, které si žáci přinášejí do školy, s povzbuzováním k přijetí postojů, které pravděpodobně povedou k dobrým výsledkům (Pasch, 1998, s. 127-134).

2.3 Kultura

Kulturu můžeme definovat jako naučené, sdílené a předávané sociální aktivity skupiny, lidmi vytvořenou část našeho životního prostředí, která uspokojuje všechny naše základní potřeby nutné pro přežití a adaptaci na toto prostředí. Každý z nás vyrostl a byl vychováván v určité kultuře. V prostředí, kde jsme vyrůstali, se mluvilo určitým jazykem, slavily se určité svátky, z tohoto prostředí jsme převzali určitou představu o uspořádání rodiny a rolích jejích členů, naučili jsme se mít rádi určitou hudbu a určité knihy a všechny tyto hodnoty s námi sdílejí i někteří z lidí, kteří jsou nám blízcí.

Kultura, v níž děti vyrůstají, ovlivňuje způsob jejich vnímání, hodnocení situací, chování a jednání. Závisí na ní způsob, jímž děti mluví, dále fungování jejich rodiny, kamarádi, s nimiž se stýkají, druhy zábavy, které vyhledávají, hodnoty, jichž si váží, a mnoho dalších věcí v životě. I v naší společnosti existují mezi žáky významné kulturní rozdíly, které mohou zásadním způsobem ovlivňovat jejich životní styl, hodnoty a školní práci. Jedná se například o etnicky odlišné kultury, jako jsou Romové, Vietnamci a další.

V posledních desetiletích si začali zejména sociologové uvědomovat zásadní vliv socioekonomického prostředí na školní úspěšnost dětí. Vznikla řada teorií tzv. kulturní deprivace, které konstatují, že děti z rodin s nízkým socioekonomickým statutem vyrůstají v chudším kulturním zázemí, které je nestimuluje ke školnímu výkonu. Tento názor byl později modifikován v teoriích „kulturní diference“, které tvrdí, že děti z nižších socioekonomických skupin nevyrůstají v kultuře chudší nebo horší, ale v kultuře jiné. Problémy těchto dětí ve škole jsou způsobeny střetem dvou rozdílných kultur – kultury školy, v podstatě neprodukcující hodnoty, postoje i jazyk střední vrstvy, a kultury jejich vlastní rodiny a třídy.

Jiné děti ovšem pocházejí nejen z prostředí se specifickými hodnotami a postoji, ale také z mikrokultury, v níž oficiální jazyk školy (zpravidla čeština) není jazykem mateřským. Někdy jsou děti bilingvní (ovládají dva jazyky, např. polštinu, kterou mluví doma a češtinu). Setkáme se ovšem i se žáky, kteří ovládají češtinu málo

nebo prakticky vůbec. V praxi je bohužel kulturní prostředí některých dětí takové, že nejsou schopny dobře komunikovat v žádném jazyce.

Problémy dětí, majících díky vlivu kultury, v níž vyrůstaly, problémy s komunikací ve škole, bývají různé. Některým jejich nerozvinutá znalost vyučovacího jazyka brání v efektivním učení, jiné děti sice mají požadované znalosti, ale nedokáží je správně vyjádřit. Někteří žáci, kteří nemluví dobře česky, sice mohou odpověď na učitelovu otázku znát, ale raději mlčí a předstírají neznalost, než aby riskovaly výsměch spolužáků za nesprávné vyjadřování.

Kulturní rozdíly se mohou projevat zvláště výrazně například v představách o sociálních rolích mužů a žen, které mohou výrazně ovlivňovat chování dospívajících dětí. Např. Jak asi bude přijímat učitelku žák, který emigroval ze středoasijské země, kde ženy tradičně nemají prakticky žádnou autoritu?

Je zřejmé, že jak kultura, tak i mateřský jazyk budou výrazně ovlivňovat žákovu chování ve škole a úroveň jeho práce (Pasch, 1998, s. 127-134).

2.4 Zájmy

Snad nejpřehlíženějším aspektem souvisejícím s vlastnostmi žáků jsou jejich zájmy. Většina učitelů by pravděpodobně souhlasila s tvrzením, že žáci se snáze učí tehdy, když je studovaný předmět zajímavý. Zájem ovlivňuje, jak se učíme, kolik věnujeme pozornosti, nakolik jsme odhodláni překonávat obtíže a v jakém rozsahu konkrétní předměty studujeme. Když učitel pozná zájmy žáků, může mu to pomoci spojit výuku s jejich potřebami, najít oblasti pro obohacení studia nebo pro samostatné studium a připravit projekty, v nichž žáci získané znalosti použijí.

Zájmy žáka může učitel zjistit mnoha neformálními způsoby. Například dotazníkem. U dotazníku můžeme použít buď otevřené nebo uzavřené otázky. Otevřené otázky mohou znít například „Rád čtu knihy o ...“ nebo „Kdybych mohl kohokoli

z živých či mrtvých pozvat do naší třídy, pozval bych ...“ Žáci mohou odpovídat písemně nebo při osobních rozhovorech, případně kresbou. Po prozkoumání odpovědí na několik takových otázek je možno identifikovat témata a trendy zájmů. Takový rozbor může učiteli poskytnout bohaté informace a vhled do světa jednotlivých dětí. Nevýhoda je samozřejmě v tom, že analýza odpovědí na otevřené otázky může u větší skupiny zabrat spoustu času.

Druhou možností je předložit žákům uzavřené otázky. To je možné udělat například tak, že použijete seznam možných témat a vyzvete žáky, aby zakroužkovali ta témata, o nichž by se nejraději učili.

Někdy se mohou zájmy žáků stát základem pro krátkodobé nebo dlouhodobé vzdělávací činnosti prováděné ve třídě. Žáci nadšení pro sport mohou v informatice dostat za úkol vytvářet na počítači tabulky hokejové ligy. Děvčata zajímající se o film mohou rozvíjet své jazykové dovednosti přípravou scénáře. Ve všech případech budou žáci povzbuzeni k aktivnímu zapojení do studia díky souvislosti studované látky s jejich zájmy (Pasch, 1998, s. 127-134).

2.5 Učební styly

Kromě rozdílů v inteligenčních schopnostech se žáci liší i tím, jakým způsobem se nejlépe učí. Tyto difference je možno definovat jako učební styl žáka. Učební styl „popisuje vlastnosti žáka z hlediska toho, za jakých vzdělávacích podmínek je největší pravděpodobnost, že dojde k zamýšlenému učení. Učební styl popisuje, jak se žák učí, nikoli co se naučil.

Neexistuje jediný způsob učení, při němž by všichni jednotlivci dosahovali nejlepších výsledků. Okolnosti nebo metody, které u jednoho člověka podpoří učení, mohou být pro jiného v tomto ohledu zcela bezcenné. Nedá se říci, že by některé učební styly byly lepší nebo efektivnější než jiné, jsou prostě jen odlišné. Žáci se nejen učí různými způsoby, ale mohou se učit také jiným způsobem, než jak učí učitel. Určitý přístup se učiteli může zdát logický a u některých žáků se může

osvědčit – tedy u těch, který mají podobný učební styl jako učitel – zatímco pro jiné, stejně inteligentní žáky, bude zcela neefektivní, protože mají odlišný učební styl.

Nezákladnější rozdíly v učebních stylech souvisejí se smyslovými receptory.

- a) učení prostřednictvím vizuálních informací – nejlépe zpracovává informace přijímané zrakem
- b) nejlépe přijímají informace slyšené
- c) nejlépe pracují s kinesteticky předloženými informacemi – informace přijímané prostřednictvím hmatu a tělesného pohybu

Příklad : Žák s auditivním (sluchovým) učebním stylem může nejlépe ocenit pověst o praotci Čechovi, kdy ji učitel bude vyprávět. Žák s vizuálním stylem učení by téma pochopil nejlépe, kdyby byl příběh doprovázen obrázkou nebo textem, a žák s kinestetickým stylem by nejvíce vyléžil z možnosti předvést tuto pověst ve scéně (Pasch, 1998, s. 127-134).

3. MOTIVACE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Zabýváme-li se motivací ve výchovně vzdělávacím procesu, potom je nutno ji chápat nejméně ve dvojitým smyslu:

- a) jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků – otázky motivování žáků ve vyučování,
- b) jako jeden z významných cílů výchovně-vzdělávacího působení školy – otázky rozvoje motivační sféry žáků.

3.1 Motivace k učení

Motivaci k učení ovlivňuje :

1) novost situace, předmětem nebo činností;

Poutavě podaná látka může v žácích vyvolávat údiv, úžas „jak je něco takového možné“, což může vést k silně motivovanému učení – snaze „proniknout k jádru věci“. Na druhé straně má ovšem příznivý účinek i to, když žák v novém předmětu a problému nalézá něco známého a pochopitelného. Přílišná složitost, nepřehlednost může vzbuzovat strach, že mu studenti neporozumí. Na druhé straně má na žáka příznivý motivační účinek i to, když v novém předmětu nalézá něco známého a pochopitelného.

2) činnost žáka a uspokojení z činnosti;

Na motivaci k učení také příznivě působí, když žák není jen pasivním divákem a posluchačem, ale má možnost vlastní výraznější aktivity. Působí přitom radost z činnosti „funkční libost“, potřeba činnosti.

3) úspěch v činnosti;

Dobrý výsledek, úspěch v činnosti je odměnou, „zpevněním“, je pro žáka (i pro jeho okolí) dokladem toho, že překonal obtíže a překážky, prokázal pozitivní vlastnosti, schopnosti a dovednosti, vůli a také charakter. Tím se uspokojuje potřeba dobrého výkonu, popřípadě vyniknutí a společenského uznání, i jiné motivační momenty, jako je „úsilí o získání dovednosti, touha po způsobilosti“. Úspěch také

zvyšuje sebehodnocení, sebevědomí, žákovu jistotu. Aby žák prožil úspěch a správně ho zhodnotil, potřebuje znát výsledky své činnosti této oblasti hraje důležitou roli tzv. „zpětná kontrola“. Učení se znalostí výsledků s kontrolou a sebekontrolou je nezbytné k tomu, aby se rozvíjela motivace žáka k učení.

Důležitá je **míra úspěchů a neúspěchů**, a závisí na míře náročnosti úkolů. Příliš snadný úspěch netěší tak, jako úspěch v náročné činnosti. Příliš snadné úkoly činí činnost málo zajímavou. Obtížný úkol a popřípadě i dílčí neúspěch může motivovat ke zvýšenému úsilí, k mobilizace volných vlastností i schopností a dovedností, pokud ovšem má žák naději, že se mu v dalším průběhu činnost zdaří.

Naproti tomu těžké a opakované neúspěchy žáka frustrují, často vedou ke ztrátě jistoty, k vážnému narušení motivace k učení. Úspěch po dlouhé řadě neúspěchů se může stát pro žáka obratem v jeho vývoji. U problémových žáků se tedy můžeme pokusit dosáhnout změny motivace tím, že pro ně vytvoříme situaci kde se úspěch z 90 % musí dostavit.

Strach z neúspěchu působí velmi rušivě na motivaci. Můžeme jej také označit jako vysoký stupeň úzkostnosti (chápané jako rys osobnosti), silné trémy. Úzkostné osoby podávají zhoršený výkon v úlohách s časovým limitem. Vysoká úzkostnost žáků se zmenšuje např. již tím, že žák dostává pečlivé instrukce, pomůcky k zapamatování a má možnost dostatečného procvičení (Sýkora, 2003, s. 34-35).

4) sociální momenty při formování motivace k učení;

- a) pozitivní sociální hodnocení předmětu a činnosti
- b) sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech
- c) společná činnost.

„Mladistvý je při formování svých zájmů značně ovlivněn tím, co kladně hodnotí a považují za zajímavé ty osoby, se kterými má kladné vztahy. Motivační působení úspěchu v činnostech a v učení závisí do značné míry právě na sociální aspektu, na zhodnocení úspěchu osobou nebo skupinou, na které žákovi záleží. Motivace k určitému oboru se snáze formuje, když mladý člověk má před očima živý

model, příklad člověka, který je představitelem tohoto oboru a zároveň je žákovi sympatický, je možné se s ním identifikovat“ (Sýkora, 2003, s. 35).

5) souvislost nového předmětu (nové činnosti) s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka;

Dosavadní žákovy příbuzné činnosti, zájmy a zkušenosti usnadňují realizaci nové činnosti, úspěch v ní a zformování motivace k ní. Abychom lépe poznali osobnost žáka, je důležité seznámit se s jeho dřívějšími zájmovými činnostmi, úspěchy i neúspěchy, zkušenostmi.

6) souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami;

Motivace vzniká a prohlubuje se také uvedením učiva do souvislosti s budoucím uplatněním žáka ve společnosti, s jeho perspektivami (Sýkora, 2003, s. 35-36).

Motivace k učení prochází u každého žáka specifickým vývojem.

„Můžeme rozlišit zejména dvě stádia :

- *počáteční motivaci* = vzniká u dětí a mládeže zpravidla snadno. Často stačí novost situace a její vnější znaky. Motivace, zájem o určitý předmět či obor se prohlubuje v činnosti.
- *trvalá motivace, zájem* = jedná se o motivaci hlubší, trvalejší. Upevněný, trvalý zájem je nedílně spjat se základními životními cíli jedince, s jeho životní náplní, smyslem, uspokojením“ (Sýkora, 2003, s. 36).

3.2 Rozdíly v učení

Rozdíly v učení **mezi chlapci a dívkami** jsou podle zkušeností z praxe i podle výzkumů zvláště v postoji k plnění školních povinností a k dodržování norem chování. U dívek jsou tyto postoje zpravidla kladnější : jsou hodnoceny jako pilnější,

svědomitější, snaživější, disciplinovanější. Na druhém stupni základní školy a na střední škole se však tento rozdíl zmenšuje, u části dívek dochází k oslabení uvedených příznivých příznaků.

Na rozdíl od chlapců motivují dívky častěji následující pohnutky : *Lepší známky; Dobrý pocit, když se něco naučím; Snaha překonávat sama sebe; Učení umožňuje seberozvoj; Obava, že nebudu nic umět; Školní úkoly беру jako výzvu.* Chlapci významně častěji uvádějí pohnutku *Odměny*, jde však o pohnutku, která většinou nemotivuje žákovské učení. Z hlediska významnosti pohnutek připisují děvčata větší význam i některým spadajícím do výkonové motivace a to : *Dělá mi radost dosahovat výborných výsledků; Dobrý pocit, když se něco naučím; Chci sama sobě dokázat, že školní úkoly zvládnou;* dále pak pohnutce *Dostat se na určitou školu a Obava, že nebudu nic umět.* Chlapci připisují větší význam pohnutce *Odměna (dárek, peníze, atd.)* (Pavelková, 2002, Výzkum – srovnávání 8. a 9. ročníku ZŠ, s. 104)

Zvláštnosti učení **podle věku žáků :**

- mladší děti potřebují k učení ve zvýšené míře vlastní činnosti, nestačí jim pouhé sdělování informací, je efektivní převážně učení formou hry, s využitím bezděčného zapamatování
- v mladším věku jsou zájmy nediferencované, dítě je zpočátku upoutáno čímkoli novým, ve vývoji dochází k diferenciaci, žák se zajímá o některý předmět hlouběji a vytrvaleji,
- v průběhu vývoje se zdokonalují kognitivní, zvláště intelektové předpoklady ke zpracování, pochopení, strukturování učiva a k řešení problémů, což umožňuje dokonalejší učení (Sýkora, 2003, s. 36).

3.3 Poznatky o učení a vyučování v praxi

V jedné třídě se nacházejí žáci, kteří se navzájem liší v mnoha aspektech učení, jsou to různé osobnosti. Jestliže učitel rozezná jejich individuální rozdíly a dokáže se mezi nimi orientovat, umožňuje mu to lépe se žáky pracovat, komunikovat,

vycházet a vytvářet ve třídě příznivé emoční klima. Důležité individuální rozdíly mezi žáky se vyjadřují termínem *kognitivní styl*.

„Kognitivní styl = označuje zvláštnosti žáků ve vnímání a v dalších poznávacích procesech. Některé rozdíly mezi žáky jsou vysvětlitelné jako projevy zvláštností kognitivních a zároveň motivačních. Potom hovoříme spíše o studijním stylu než o motivačním.

Studijní styl = zvláštnosti kognitivní a zároveň motivační

Rozlišujeme tři základní styly :

1) *Studenti usilující o porozumění učiva*, o nalezení osobního smyslu s vnitřní motivací, nepotřebují pobídky zvenčí.

2) *Studenti se snahou o pamětní reprodukování učiva*, s vnější motivací, učí se převážně nazpaměť a ze strachu před špatnou známkou.

3) *Studenti se silnou motivací k nejvyššímu výkonu*, ochotní přizpůsobit svůj způsob učení požadavkům učitele včetně toho, zda vyžaduje osvojení do hloubky nebo nazpaměť.

Individuální rozdíly v motivaci žáků se výrazně projevují i v problematice odměňování. Učitel běžně ovlivňuje žáky odměnami, ale problém je v tom, že co je pro jednoho lákavou odměnou, pro jiného nemá význam“ (Sýkora, 2003, s. 37-38).

Individuální zvláštnosti motivace, které jsou příznivé pro učení a vyučování :

- silná vnitřní motivace, zvědavost,
- motivace charakterizovaná perspektivami,
- motivace charakterizovaná spíše pozitivními emocemi např. radostí, než negativními, zvláště strachem.

Žáci se silnou nadějí na úspěch jsou převážně optimisté. I když se jim něco nepodaří, chápou to jako náhodu či výjimku, nereagují podrážděně či depresí. Tito žáci potřebují při nezdarech usměrnit k realistickému pohledu na svůj výkon, na vynaložené

úsilí. Naproti tomu žáci s převahou strachu z neúspěchu jsou naladěni pesimisticky, pochybují o svých předpokladech bez ohledu na skutečný stav věci. Těmto žákům pomůže povzbuzení (Sýkora, 2003, s. 38).

3.4 Motivační vlivy převážně snižující žákův výkon

Již jsem uvedla vlivy, které žáka motivují k vyššímu výkonu. Na druhé straně také existují negativní vlivy, které snižují motivaci žáků ve vyučování, a které pokud nejsou odstraněny způsobují, že žák pracuje neefektivně, necítí se ve škole dobře a netrpělivě očekává konec vyučování. Zdrojem této negativní motivace je frustrace potřeb žáka. Kolik potřeb dítě má, tolik potřeb může při špatném přístupu k dítěti škola frustrovat, tak jako při dobrém přístupu rozvíjet. Ačkoliv mírná frustrace může vést ke zvýšení aktivity, ve snaze frustraci uspokojit, silná frustrace bývá spouštěcím mechanismem řady obranných reakcí, které místo toho, aby aktivizovaly učební činnost žáků, aktivizují chování s touto činností neslučitelné.

Ve školním prostředí lze považovat za frustrující vlivy ty události, které v žákovi vyvolávají intenzivní pocity nelibosti, úzkosti a nejistoty tím, že mu blokují možnost uspokojení některé z aktuálních potřeb. Především se jedná o *frustraci sociálních potřeb*, kterou mohou vytvářet jak učitel tak především spolužáci. Jedná se především o utváření sociálních vztahů žáka a v případě, že frustrujícím činitelem je učitel – má vliv na žákův školní výkon.

Dalším negativním momentem snižujícím školní výkon žáka jsou *situace frustrující jeho potřebu úspěšného výkonu*. V podmínkách běžného tradičního vyučování jsou průměrní a slabší žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu frustrováni. Je to proto, že převážná část požadavků, které jsou na ně kladeny, není formulována tak, aby mohli úspěšně obstát.

Následky frustrace, specifické pro školní prostředí, které mají ve své podobě negativní vliv na žákův školní výkon jsou *nuda a strach*.

Nuda je jedním z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení. Protože je nuda převážně výsledkem frustrace potřeb poznávání a aktivity, zdálo by se, že ve škole se budou nudit především žáci, jejichž schopnosti převyšují požadavky školy, a proto nejsou při vyučování vytíženi. Avšak zjišťuje se, že mezi „nudícími se“ žáky jsou jak ti s výborným, tak průměrným a špatným prospěchem. Prožitek nudy ve škole totiž nezávisí na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty incentivní hodnotu vážící se k poznávacím potřebám dítěte.

Reakce na ohrožení – frustrace potřeby psychického a fyzického bezpečí – je strach. Strach ve škole je závažným motivačním činitelem, který v mírné podobě zřejmě zvyšuje výkon žáků, v silné podobě naopak výkon zeslabuje.

Existují dvě složky strachu. Prožitek strachu – emotivní následek frustrace potřeby bezpečí – není myslitelný bez toho, že člověk vnímá ohrožení – vnímá a interpretuje danou situaci jako frustrující. Poznávací procesy se zúčastňují na vzniku strachu následovně :

- situace je považována za obtížnou a nebezpečnou,
- jedinec nepředpokládá, že je v takovém stavu, aby mohl reagovat efektivně,
- jedinec se zabývá negativními důsledky,
- jedinec se zaměřuje spíše na to, jak ho hodnotí druzí a odpoutává se od cílové aktivity,
- jedinec očekává neúspěch a negativní hodnocení od jiných osob.

Vnímání ohrožení a strach byly zjišťovány ve škole převážně jako tzv. *zkouškový strach*. Také u strachu ve zkouškové situaci se hovoří o :

- kognitivním procesu strachu – obava o výsledek, o přiměřenost chování, o to, zda jedinec obstojí ve srovnání s druhými,
- procesu autonomního vzrušení – emocionalita, afektivita.

Obě tyto složky působí na výkon. Většina výzkumů strachu ve školních výkonových podmínkách negativní vztah mezi strachem a výkonem potvrzuje (Hrabal, 1984, s. 175-180).

3.5 Nedostatek motivace k učení

Nedostatek motivace k učení se vyskytuje hlavně u jedinců s poruchami chování vážnějšího typu (krádeže, agresivita aj. většího rozsahu), u jedinců s volními nedostatky a s nedostatky v rodinné výchově. Snížená motivace souvisí především s volními a etickými poruchami osobnosti. Většinou jde u těchto jedinců o endogenní a zvláště genetické faktory. Není vyloučeno, že i u rodičů působí tyto vlivy, takže se dopouštějí výchovných chyb. Nelze tedy v takovýchto případech jednoznačně tvrdit, že jde pouze o negativní vliv vadné rodinné výchovy (viz příloha č. 1) (Langer, 2001, s.157-158).

4. NEPROSPĚCH

Výchovně vzdělávací proces zahrnuje nejen vzdělávání, tedy předávání a akceptování poznatků, ale i výchovu, čímž máme na mysli vývoj vlastností osobnosti podle určitých společenských požadavků, tj. norem chování. Nejde jen o proces poznávání jevů a jejich zákonitostí, ale také o formování návyků hygienických, pracovních, učebních, společenských atd. Důležité je formování schopností a dovedností, citů, vůle, zájmů, ideálů atd. a především vlastností charakterových. Velký význam má postupné formování kladného životního zaměření. Tyto obecné aspekty jsme uvedli z toho důvodu, jelikož častý neprospěch není podmíněn potenciální neschopností zvládnout učební látku, ale odklonem od učení a zaměřením na jinou činnost.

Právě období dospívání bývá určitým zlomem v psychickém vývoji mladého člověka. Často se stává, že žák, který na prvním stupni základní školy velmi dobře prospíval, se v tomto období nápadně horší ve svém prospěchu. Výjimečně tomu bývá naopak. Ukazuje se, že zde působí vlivy dospívání, a to zvláště na změny v motivaci učení. Při zlepšení prospěchu, a to zvláště ve vyšších třídách tohoto období, jde většinou o formování vážného kladného životního zaměření, které je v souladu s potřebou dobrého prospěchu. Zhoršování prospěchu bývá projevem buď nižších mentálních schopností, nebo ztrátou motivace učení, což může být podmíněno i jiným většinou povrchním životním zaměřením. V tomto případě pak dochází k odklonu od učení, protože se ztrácí motivace. (Langer, 2001, s. 40-41).

Neprospěch může být podmiňován jak endogenními tak i exogenními nedostatky.

4.1 Endogenní faktory

Do skupiny endogenních příčin školního neprospěchu anatomicko-fyziologického původu patří :

a) příčiny vrozené, tj. od narození

- dědičnost,
- příčiny kolem koncepce (např. vlivem drog a jiných návykových látek, atd),
- příčiny nitroděložní (poruchy v době gravidity),
- příčiny kolem porodu (např. v důsledku krvácení do mozku).

b) příčiny vzniklé během života :

- infekční onemocnění mozku (encefalitida),
- záchvatovitá onemocnění (epilepsie),
- úrazy mozku,
- duševní choroby.

Následkem těchto příčin jsou mozkové poruchy, které mají za následek mentální nedostatky, které se chápou již jako defekty a zahrnují asi 3 % populace a týkají se pásma jedinců s inteligenčním kvocienem pod 70.

4.1.1 Mentální opožděnost

U většiny společenských a přírodních jevů existuje tzv. normální rozložení kolem středu výskytu znaků. Při určení a hodnocení výsledků musí být nutně někteří lepší, někteří horší a většina spadat do středu, tedy do průměru, který obsahuje nejvíce případů. Inteligenční testy a inteligenční kvocienty se řídí podle tohoto průměru. Z uvedeného vyplývá, že jak prospěch, tak i inteligenční kvocienty podléhají křivce normálního rozdělení, tj. křivce Gaussově. (Langer, 2001. s. 53)

Pedagogická praxe ukazuje, že i velmi dobré výchovně-vzdělávací postupy nemusí vést vždy ke zvládnutí učební látky na úroveň průměrných žáků, a to tehdy, když chybějí potenciální předpoklady pro osvojení poznatků. (Langer, 2001, s. 48)

4.1.2 Specifické poruchy učení

Mezi endogenní faktory zahrnujeme nejen mentální opožděnost, ale i parciální mentální nedostatky – tzv. vývojové poruchy učení, nebo-li specifické poruchy učení. Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální poruchy, atd.) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.

Na základě obecné definice specifických poruch učení, můžeme definovat specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmuzie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie). Poslední tři uvedené poruchy jsou českým specifikem, se kterým se v zahraniční literatuře nesetkáme.

Ve skutečnosti se můžeme setkat se žáky, u nichž se jednotlivé specifické poruchy mohou různě kombinovat. Obecně platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální a pedagogické. Úroveň inteligence žáka s těmito poruchami se stává významným problémem při diagnostikování těchto poruch učení. Posouzení úrovně inteligence těchto dětí je důležité i pro zjištění možností dítěte z hlediska reedukační péče i jeho budoucích vzdělávacích možností. Čím inteligentnější dítě, tím lépe srovnává své výkony s výkony spolužáků a hůře prožívá své neúspěchy. To může vést k poruchám jejich sebehodnocení a narušení osobnosti v oblasti citové. Jedná se o celoživotní handicap, který při včasné zjištění a kvalitní nápravné péči, může být zmírněn či úplně odstraněn. (Šafrová, 2003, s. 144-148)

4.2 Exogenní faktory

Vnější podmínky mají značný vliv na vývoj osobnosti, a proto se často zdůrazňovaly na úkor vrozených faktorů. V současné době se uznávají vlivy obou faktorů, tj. jak vrozených, tak i faktorů vnějších, jako je rodinná a školská výchova, vlivy sociálních a především kulturních faktorů, vlivy sociálních skupin, masmédií atd. „Podle některých starších údajů připadá v západních zemích na tři propadající jen jeden žák mentálně opožděný. U nás připadá na čtyři propadající jen jeden žák mentálně opožděný“ (Langer, 2001, s. 112). Na propadání mají tedy vliv vnější faktory, především nevhodná rodinná výchova.

Do této skupiny můžeme také zařadit i faktory, které sice spadají do endogenních, ale které původně byly nebo jsou formovány vnějšími činiteli, tj. vlivem prostředí. Jedná se zvláště o faktory motivační, které hrají důležitou úlohu zejména v době dospívání. „Často se setkáváme s mladistvími, kteří mají potenciální mentální předpoklady se dobře učit, ale neučí se. V praxi jsme zjistili, že tuto skupinu je možno rozdělit na ty, kteří nemají zájem o učení a ani o nějakou vážnou činnost, a ty, kteří se neučí, ale zaměřují se poměrně intenzivně na nějakou zájmovou činnost. Bývá to např. sport, chovatelství, pěstování rostlin, sběratelství apod. Do první skupiny patří mimo jiné ti, kteří se sdružují v party a tráví volný čas lacinou zábavou v hernách, různými přestupky apod. Hovoří se o nich běžně jako o „lajdáčích“, kteří nemají snahu se učit, ale také se zaměřovat na nějakou užitečnou a vážnou činnost. Bývají nevyrovnaní a později i nešťastní, protože nenacházejí opravdové uspokojení.“ (Langer, 2001, s. 113)

V první řadě je důležité ukázat mladému člověku cestu, kterou se má vydat při hledání životního zaměření a vůbec smyslu svého života. Velký význam má také zjištění jeho potenciálních možností, a to zvláště před odchodem ze základní školy. Je důležité ukázat mu, jaké jsou jeho perspektivy a možnosti v životě. Vědomí kladné seberealizace vedoucí k tomu, že jeho činnost bude přínosem pro společnost – pro její další vývoj, bývá pokládána za nejvyšší metu lidského snažení. V období adolescence se setkáváme s mladými lidmi, kteří si kladou vysoké a často neuskutečnitelné životní cíle. V těchto případech ovšem hrozí nebezpečí frustrace pramenící v nedostatku

schopností dosáhnout vytčeného přání a často i ve vnějších podmínkách, které mu neumožňují dosáhnout vytoužené mety.

4.2.1 Vliv rodiny

Literatura uvádí například následující členění rodinné výchovy :

A) L. Kanner - podle postojů rodičů k dětem

- akceptace (přijímání, uznávání apod.),
- rejekce (odmítání),
- perfekcionismus (snaha rodičů o to, aby bylo dítě co nejlepší),
- hyperprotekcionsmus (přehnaná ochrana).

B) H.R. Lückert

- výchova rejekční (odmítavá,)
- hyperprotektivní (hýčkající),
- hyperdominantní (ovládající),
- laxní (vlažná),
- kontrastní.

Jedná se spíše o obecné rozdělení výchovných typů, které však zachycují jen některé základní aspekty rodinné výchovy.

Příčinou neprospěchu je často označována nevhodná rodinná výchova, jako např. výchova zanedbávající, nedůsledná, nekontrolující, potlačující, povolná, nejednotná, bez přirozené autority, ambiciózní, výchova s ústupky, výchova s tělesnými tresty apod. Hlavní příčinou neprospěchu žáka bývá rodina zanedbávající a nedostatečně žáka kontrolující. Při této výchově žák není veden k tomu, aby se učil, zanedbává úkoly, toulá se a stává se tzv. „dítětem ulice“, členem nevhodných skupin, mající za následek poruchy chování.

Nedostatky v rodinné výchově se často kombinují s celou řadou dalších negativních faktorů, které zesilují původní výchovné nedostatky. Objevují se volní

nedostatky, v nichž převládá zvláště slabá motivace k učení s následným zanedbáváním školních povinností, vedoucí někdy i k záškoláctví.

Důležitou úlohu hraje inteligence. Je-li nižší úrovně, zesiluje se negativní vliv nevhodné rodinné výchovy. Vzhledem k horším školním výsledkům může docházet k odklonu od školních povinností, protože motivace není posilována úspěchem. Neúspěch motivace zeslabuje a vede k únikovým tendencím od plnění povinností.

Vlivem nevhodné rodinné výchovy dochází k zanedbávání školních povinností, dále pak k poruchám chování, jako např. k odmlouvání, k agresivním projevům vůči svému okolí, ke znevažování autority a zásad chování, později také k útěkům z domova, ke krádežím atd. (Langer, 2001, s. 119-127).

4.2.2 Školské faktory

Pro výchovu mladého člověka je důležité, aby se postupovalo jednotně, to znamená, aby požadavky školy, rodiny, společnosti a veřejnosti byly totožné a také aby nedocházelo ke vzájemnému negování a zpochybňování. Etické zásady musí být základním cílem výchovy vůbec.

Nyní uvádíme několik příkladů, které se ve školním prostředí vyskytují a které mají vliv na prospěch žáků :

a) **negativistické chování** - v důsledku vývojových změn dochází mimo jiné i k projevům negativismu, což většinou naráží na odporu rodičů i pedagogů, jelikož žák touží po samostatnosti, nerespektuje autority, odmlouvá, odmítá plnit příkazy atd. Chybou ze strany rodičů i pedagogů bývá autoritativní a imperativní přístup při vymáhání požadavků, který ovšem má za následek negativní reakci ze strany mladistvých. Správným řešením by bylo účelné vzbuzování zájmu o vážné hodnoty a nenásilné formování vhodného životního zaměření mladistvých.

b) **konflikt mezi učitelem a žákem, vyprovokovaný úmyslným nevhodným chováním žáka** – takové jednání žáka vůči učiteli může vyvolat negativní postoj učitele

vůči takovému žákovi, který se projevuje různou formou napominání, zvýšeným počtem trestných úkolů a horší klasifikací.

c) **haló efekt** – ovlivnění učitele, hodnotitele nějakým znakem posuzovaného jedince v kladném či záporném smyslu. Učitel si vytváří různé postoje k různým žákům, a to víceméně neuvědoměle. Každý pedagog by si měl uvědomit tuto psychologickou zákonitost a snažit se být objektivní.

d) **klasifikace** – pedagog musí hodnotit objektivně a neměl by se opírat jen o několik krátkých zkoušek během pololetí. Měl by hodnotit celého žáka, jeho projevy, odpovědi, písemné práce, pozornost, snahu atd. (Langer, 2001, s. 128-140)

4.2.3 Veřejnost, masmédia

Značný význam na smýšlení a jednání mladistvých, a to především v druhé polovině tohoto období, mají vzory na veřejnosti, ve skupinách mladistvých, kteří jim imponují. Potřebují ideály, tj. vzory, které by napodobovali a s nimiž by se event. ztotožňovali. Neposkytuje-li společnost mladistvým lidem vhodné kladné vzory, vyhledávají si tito mladí lidé negativní vzory ve svém okolí, v televizních filmech případně i v brakové literatuře, počítačových hrách. Kladné vzory bývají nahrazovány etickými negativními. Cílem výchovy by tedy mělo být překládání kladných – ale přitom reálných, ideálů zaměřených mimo jiné také na význam vzdělávání, na vyhledávání nových cest pro zlepšování životních podmínek a pro vytváření kladných hodnot pro společnost a tím i současně pro sebe.

Mladý člověk by se neměl spokojit jen s konzumním uspokojováním základních materiálních potřeb, ale měl by podle svých předpokladů se snažit o takovou realizaci v životě, která by přinášela uspokojení nejen jemu, ale i společnosti. Měl by se snažit o dosažení uznání své práce a svého postavení ve skupině a v lidské společnosti vůbec. (Langer, 2001, s. 141-147)

5. PRVNÍ VÝZKUM

Výzkumná část této práce se dělí do tří výzkumů. První se zaměřuje na zjišťování základních motivů učení u žáků. Druhý výzkum vychází z poznatků prvního, ale je obohacen o nové informace získané ve šk. roce 2007/8, tedy s dvouletým časovým odstupem. Třetí zkoumá výkonové potřeby a jejich intenzitu u žáků na základních školách.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zjistit, které jsou dominující motivy učení z pohledu žáků základní školy a víceletého gymnázia. Centrem zájmu bylo získat komplexnější pohled na převládající motivy k učení. A dále také zjistit, zda dochází k jejich změně v souvislosti s věkem žáků a zda je rozdíl mezi motivy k učení u dívek a chlapců.

5.2 Stanovení předpokladů

Předpoklad P ₁	<i>U žáků ve věku 10-11 let převládá kognitivní potřeba učení.</i>
Předpoklad P ₂	<i>U žáků ve věku 12-13 let převládá kognitivní potřeba učení.</i>
Předpoklad P ₃	<i>U žáků ve věku 13,14 let je nejnižší motivace city a afektivitou.</i>
Předpoklad P ₄	<i>U žáků ve věku 17,18 let převládá výkonová potřeba učení.</i>
Předpoklad P ₅	<i>Motivy k učení se v souvislosti s věkem mění.</i>
Předpoklad P ₆	<i>Dívky ve věku 10,11 let jsou nejvíce motivovány novými poznatky.</i>
Předpoklad P ₇	<i>Chlapci ve věku 17,18 let jsou nejvíce motivováni výkonově.</i>
Předpoklad P ₈	<i>Motivy k učení jsou u dívek a chlapců různé.</i>

5.3 Použité metody

U žáků druhého stupně a studentů gymnázia jsem použila pomůcku k rychlému orientačnímu zjištění dominujících motivů učení, tzv. „Číselný trojúhelník“ (Příloha č. 2). Jeho podstata spočívá v párovém srovnávání základních motivů učení. Jedná se o techniku párového srovnávání převládajících motivů učení žáků. S touto metodou jsem se seznámila v „Doplňujícím pedagogickém studiu“. U obou dotazníků byl uveden požadavek na vyplnění věku a pohlaví respondenta.

5.4 Výběr vzorku a popis výzkumu

Experimentální šetření probíhalo v přirozené situaci ve školní třídě na počátku školního roku 2005/2006. Sběr dat sloužících k výzkumu byl proveden na ZŠ Nádražní a Gymnáziu T.G.M. v Hustopečích. Výzkumu se zúčastnily celkem 4 třídy, tedy 85 žáků ve věku 10 -18 let. Mezi žáky bylo 45 dívek a 40 chlapců.

Výzkum probíhal v rozmezí jednoho měsíce. Žáky jsem seznámila s výzkumem. Se žáky druhého stupně a gymnázia jsem prošla instrukce k vyplňování dotazníku. Ujistila jsem je, že jejich odpovědi jsou zcela anonymní. Spolupráce s žáky byla na obou školách uspokojivá.

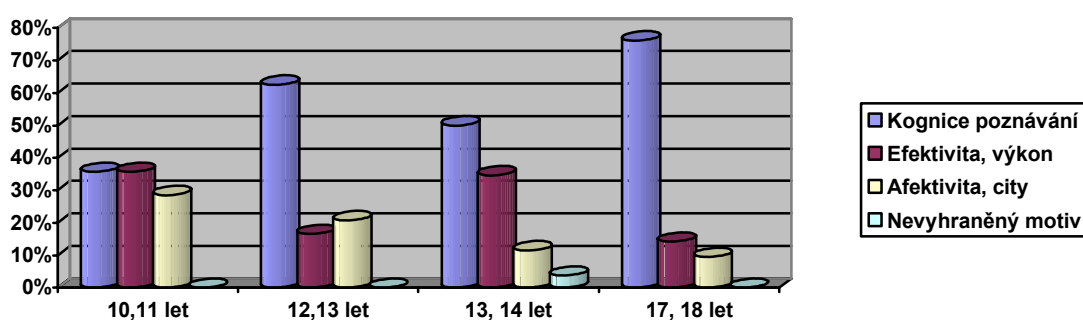
5.5 Výsledky výzkumu

Výsledky budeme interpretovat na základě vyhodnocení tzv. „číselného trojúhelníku“, které jsem prováděla dle pokynů uvedených na dotazníku. V tabulkách uvádím zjištěné vyhodnocení. Výsledky výzkumu jednotlivých tříd jsou přílohou diplomové práce.

(Tabulka č. 1) **Dominující motivy učení v souvislosti s věkem**

Věk / celkový počet	Kognice poznávání	Efektivita, výkon	Afektivita, city	Nevyhraněný motiv
10, 11 let /14	35,7%	35,7%	28,5%	0%
12, 13let /24	62,5%	16,6%	20,8%	0%
13, 14 let / 26	50%	34,6%	11,5%	3,8%
17,18 let/ 21	76,1%	14,2%	9,5%	0%

(Graf č.1)



Předpoklad P_1 , který jsme si stanovili na počátku našeho výzkumu předpokládá, že u žáků ve věku 10,11 let převládá kognitivní potřeba učení. Z výsledků výzkumu (viz tabulka č. 1 a graf č. 1) můžeme konstatovat, že u žáků ve věku 10,11 let byla zjištěná kognitivní a výkonová motivace na stejné úrovni tedy na 35,7% a motivace zaměřená na afektivitu a city ve výši 28,5%. Předpoklad P_1 tedy nepotvrzujeme.

Jako předpoklad P_2 jsme stanovili, že žáci ve věku 12, 13 let jsou nejvíce motivováni k učení kognitivními potřebami. Podle výsledků výzkumu uvedených v tabulce č. 1 a grafu č. 1 vyplývá následující rozložení dominujících motivů k učení : kognitivní motivace 62,5%, výkonová motivace 16,6% a citová motivace 20,8%. Můžeme tedy potvrdit předpoklad P_2 .

Pomocí předpokladu P_3 jsme chtěli prokázat, že ve věku 13,14 let je nejnižší motivace city a afektivitou. Na výsledky opět poukazuje tabulka č. 1 a graf č. 1. Zjistili jsme, že 50% žáků je ovlivněno kognitivní motivací, 34,6% respondentů dává na první

místo výkonovou motivaci, 11,5% je motivováno city a afektivitou, zbylé 3,8% žáků nemá vyhraněný motiv k učení. Potvrzujeme tedy předpoklad P₃.

Předpoklad P₄ předpokládá, že u žáků ve věku 17,18 převládá výkonová motivace. Výsledky zjišťujeme také z tabulky č. 1 a grafu č. 1. Motivy u této věkové skupiny jsou následující : 76,1% kognice poznávání, 14,2% efektivita, výkon a 9,5% efektivita, city. Předpoklad P₄ tedy vylučujeme.

Předpoklad P₅ stanovil, že motivace k učení se v souvislosti s věkem mění. Tento předpoklad můžeme potvrdit na základě výsledků uvedených v tabulce č. 1. Zatímco ve věkové skupině 10,11 let jsou všechny tři uvedené motivy téměř na stejné úrovni v dalších letech se poměr dominujících motivů učení mění.

Pomocí předpokladu P₆ jsme chtěli dokázat, že dívky ve věku 10, 11 let jsou nejvíce motivovány novými poznatky. Uvedená zjištění v tabulce č. 2 a grafu č. 2 označují za motivaci č. 1 u těchto dívek výkonovou potřebu 71,4%. Na dalším místě se shodně umístila motivace kognitivní a citová obě se 14,3%. Předpoklad P₆ tedy nepotvrzujeme.

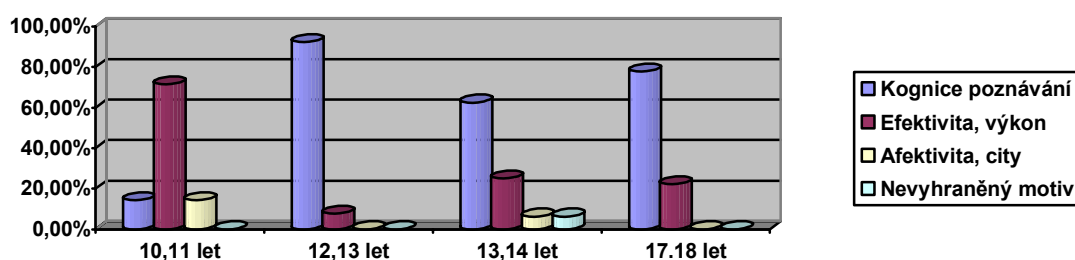
(Tabulka č. 2) **Dominující motivy učení u děvčat v závislosti na věku**

	10,11 let	12,13 let	13, 14 let	17, 18 let
Kognice poznávání	14,3%	92,3%	62,5%	77,8%
Efektivita, výkon	71,4%	7,7%	25%	22,2%
Afektivita, city	14,3%	0	6,25%	0%
Nevyhraněný motiv	0%	0	6,25%	0%

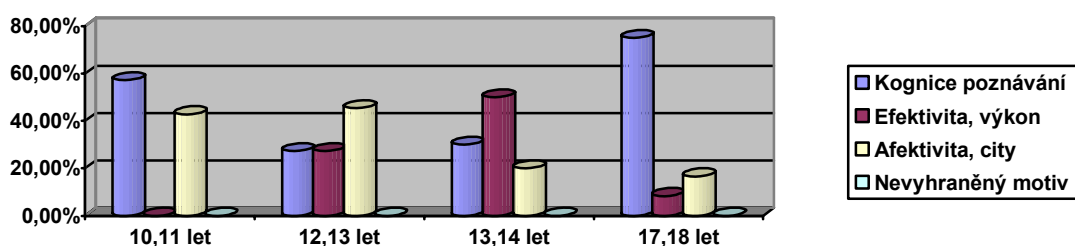
(Tabulka č. 3) **Dominující motivy učení u chlapců v závislosti na věku**

	10,11 let	12,13 let	13, 14 let	17, 18 let
Kognice poznávání	57,2%	27,3%	30%	75%
Efektivita, výkon	0	27,3%	50%	8,33%
Afektivita, city	42,8%	45,4%	20%	16,66%
Nevyhraněný motiv	0	0	0%	0%

(Graf č. 2) Graficky zobrazena motivace u děvčat



(Graf č. 3) Graficky zobrazena motivace u chlapců



Jako předpoklad P_7 jsme stanovili, že chlapci ve věku 17,18 let jsou nejvíce motivováni k výkonu. Z poznatků uvedených v tabulce č. 3 a grafu č. 3 vyplývá, že dominantní postavení má kognitivní motivace se 75%, dále pak motivace zaměřená na afektivitu a city se 16,66% a poslední z těchto tří možností je výkonová motivace s 8,33%. Předpoklad P_7 , že v tomto věkovém rozmezí jsou nejvíce motivováni chlapci k výkonu nepotvrzujeme.

Prostřednictvím předpokladu P_8 jsme chtěli ověřit, zda motivy k učení jsou u dívek a chlapců různé. Zjištění uvedená v tabulce č. 2, 3 a grafu č. 2, 3 nám dokazují, že obě pohlaví přistupují k učení rozdílným způsobem. Předpoklad P_8 tedy přijímáme.

5.6 Závěry

Z provedeného výzkumu tedy vyplynuly tyto závěry :

Předpoklad P_1 :

u žáků ve věku 10-11 let převládá kognitivní potřeba učení, *nebyl prokázán*.

Předpoklad P₂ :

u žáků ve věku 12-13 let převládá kognitivní potřeba učení, *byl prokázán*.

Předpoklad P₃ :

u žáků ve věku 13,14 let je nejnižší motivace city a afektivitou, *byl prokázán*.

Předpoklad P₄ :

u žáků ve věku 17,18 let převládá výkonová potřeba učení, *nebyl prokázán*.

Předpoklad P₅ :

motivy k učení se v souvislosti s věkem mění, *byl prokázán*.

Předpoklad P₆ :

dívky ve věku 10,11 let jsou nejvíce motivovány novými poznatky, *nebyl prokázán*.

Předpoklad P₇ :

chlapci ve věku 17,18 let jsou nejvíce motivováni výkonově, *nebyl prokázán*.

Předpoklad P₈ :

motivy k učení jsou u dívek a chlapců různé, *byl prokázán*.

5.7 Souhrn výzkumu

V prvním výzkumu jsme se zabývali problematikou motivace žáků ve věkovém rozmezí 10 – 18 let. Naším úkolem bylo zjistit dominující motivy učení z pohledu žáků základní školy a víceletého gymnázia. Centrem zájmu bylo získat komplexnější pohled na převládající motivy k učení.

Z výsledků výzkumu vyvozujeme, že u žáků ve věku 10,11 let je motivace kognitivní a výkonová na stejné úrovni tj. 35,7% a motivace ovlivňována city a efektivitou je s nepatrným rozdílem za nimi se získá 28,5%. U ostatních sledovaných skupin je vždy na prvním místě motivace zaměřená na poznávání (62,5%, 50%, 76,1% - seřazeno podle věku). Druhá nejčteněji uváděná motivace již není tak stejnorodá. U věkové skupiny 12, 13 let je zde uváděna motivace ovlivněna city a afektivitou 20,8%. Skupina 13, 14 let na druhé místo dosadila motivaci výkonovou 34,6 % a nejstarší dotazovaná skupina opět uvedla motivaci výkonovou 14,2%. Z těchto výsledků můžeme tedy usuzovat, že s přibývajícím věkem se žáci více orientují na poznávání nových skutečností.

Z hlediska teorie poznávací motivace naznačují výsledky větší frekvenci pohnutek, které se váží na potřebu smysluplné receptivního poznávání a projevují se především usilováním o získání nových informací, které jsou komplexnější než již získané poznatky (získání poznatků a jejich uspořádání, snaha být kompetentní v oblasti poznatků, vědomostí, faktů). Jinak řečeno, jde o pohnutky, které do jisté míry motivují skoro všechny žáky (Pavelková, 2002, s. 90).

Zjišťovali jsme také rozdíly mezi dominujícími motivy učení chlapců a dívek. Motivace dívek je dle našeho výzkumu jasně vyhraněna. V prvním období převládá výkonová motivace se 71,4%. V téže věkové skupině neuvedl ani jeden chlapec odpověď spadající do oblasti výkonové motivace. Dále z výsledků vyplývá, že takového výsledku nedosáhli chlapci v žádné dotazované skupině. V dalších skupinách zcela jasně převládá kognitivní motivace a to v rozmezí 62,5% - 92,3%. U chlapců nedosahuje žádný z dominujících motivů hranici 80%. Zajímavý výsledek přináší srovnání pohledů chlapců a dívek na motivaci ovlivňovanou city a afektivitou. Ve všech měřeních byl prokázán významný rozdíl mezi chlapci a dívkami ve smyslu častější volby této motivace u chlapců, kdy ve skupině dívek ve věku 12, 13 a 17, 18 let tato motivace úplně chybí.

6. DRUHÝ VÝZKUM

6.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zjistit, které jsou v současné době dominující motivy k učení z pohledu žáků základní školy. Dále hledáme odpověď na otázku, zda dochází ke změně motivů v souvislosti s věkem žáků a také, projeví-li se dvouletý časový odstup na změně motivace u stejných věkových skupin.

6.2 Stanovení předpokladů

- Předpoklad P₁ *Žáci ve věku 10-11 let (šk. rok 2005/6) nemají v průměru na třídu jednoznačně převažující motivaci stejně jako žáci v tomtéž věku ale ve šk. roce 2007/8.*
- Předpoklad P₂ *Žáci ve věku 12-13 let (šk. rok 2005/6) mají v průměru na třídu přibližně stejnou motivaci k učení jako žáci v tomtéž věku ale ve šk. roce 2007/8.*
- Předpoklad P₃ *U žáků v e věku 10-11 let (šk. rok 2005/6) došlo, v průměru na třídu, po dvou letech, ke změně motivace, a to směrem k získávání nových poznatků.*
- Předpoklad P₄ *U žáků ve věku 12-13 let (školní rok 2005/6) se snížila v průměru na třídu a po dvou letech motivace citová a to minimálně o 5%.*
- Předpoklad P₅ *Motivy k učení se v souvislosti s věkem mění.*

6.3 Použité metody

U žáků druhého stupně jsem použila pomůcku k rychlému orientačnímu zjištění dominujících motivů učení, tzv. „Číselný trojúhelník“ (Příloha č. 2). Stejně tak jako u předcházejícího výzkumu. Jeho podstata spočívá v párovém srovnávání základních motivů učení. U dotazníku byl uveden požadavek na vyplnění věku a pohlaví respondenta.

6.4 Výběr vzorku a popis výzkumu

Experimentální šetření probíhalo v přirozené situaci ve školní třídě v první polovině školního roku 2007/8. Sběr dat byl proveden na ZŠ Nádražní v Hustopečích. Výzkumu se zúčastnily celkem 3 třídy (pátá, sedmá a devátá). Dotazník vyplňovalo celkem 69 žáků z toho 39 dívek a 30 chlapců ve věku 10-15 let.

Výzkum probíhal v rozmezí jednoho týdne. Vzhledem k tomu, že většina respondentů se s tímto dotazníkem setkala již po druhé v rozmezí dvou let, informovala jsem je o tom, že cílem daného výzkumu je porovnání výsledků současných a předešlých dotazníků. Žáky jsem seznámila s výzkumem, vysvětlila jsem jim instrukce k vyplňování a ujistila jsem je, že jejich odpovědi jsou zcela anonymní. Spolupráce s žáky byla uspokojivá.

6.5 Výsledky výzkumu

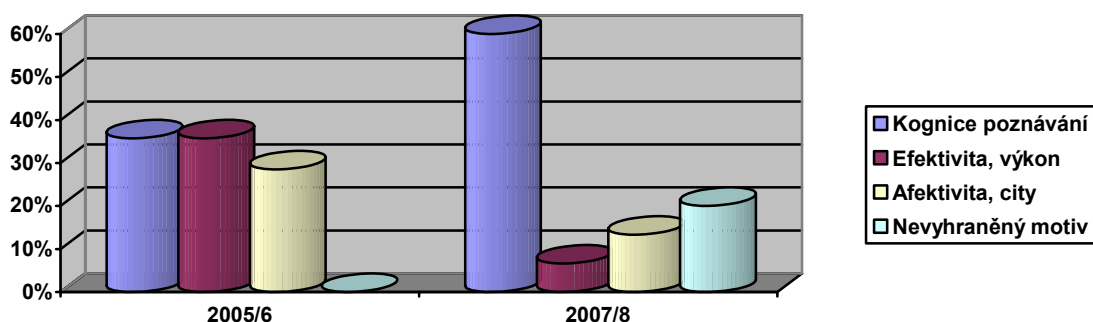
Výsledky interpretuji na základě vyhodnocení tzv. „číselného trojúhelníku“, postupovala jsem dle pokynů uvedených na dotazníku a dále na základě vyhodnocení a srovnání výsledků získaných ze školního roku 2005/6 a 2007/8. Při formulaci výsledků jsem vycházela ze stanovených předpokladů. Výsledky výzkumu jednotlivých tříd jsou přílohou diplomové práce.

(Tabulka č. 1)

Dominující motivy k učení u žáků ve věku 10-11 let v průběhu dvou let

Školní rok / celkový počet žáků	Kognice poznávání	Efektivita, výkon	Efektivita, city	Nevyhraněný motiv
Šk. rok 2005/6 (14)	35,7%	35,7%	28,5%	0%
Šk. rok 2007/8 (15)	60%	6,66%	13,33%	20%

(Graf č.1)



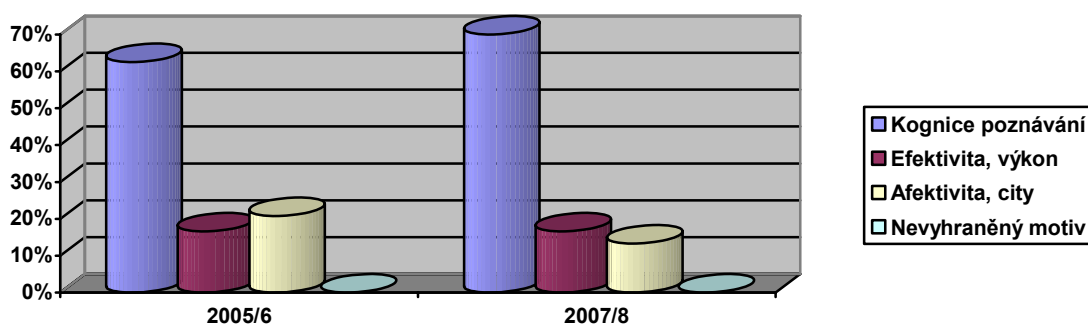
Předpoklad P_1 , který jsme si stanovili na počátku našeho výzkumu předpokládá, že žáci ve věku 10-11 let ve školním roce 2007/8 nemají v průměru na třídu jednoznačně převažující motivaci k učení, stejně tak jako žáci v tomtéž věku, ale ve školním roce 2005/6. Z výsledků výzkumu (viz tabulka č. 1 a graf č. 1) můžeme konstatovat, že u žáků ve věku 10,11 let byla zjištěná kognitivní a výkonová motivace na stejné úrovni tedy na 35,7% a motivace zaměřená na afektivitu a city ve výši 28,5%. O dva roky později byla u stejně starých žáků, v průměru na třídu, zjištěna převládající motivace zaměřena na nové poznatky a to ve výši 60%. Motivace výkonová 6,66% a citová motivace 13,33% nedosahuje ani do poloviny hodnot zjištěných před dvěma lety. V současné době ovšem stoupl procento nevyhraněných motivů u žáků a to na 20%. Předpoklad P_1 tedy nepotvrzujeme.

(Tabulka č. 2)

Dominující motivy k učení u žáků ve věku 12-13 let v průběhu dvou let

Školní rok / celkový počet žáků	Kognice poznávání	Efektivita, výkon	Efektivita, city	Nevyhraněný motiv
Šk. rok 2005/6 (24)	62,5%	16,6%	20,8%	0%
Šk. rok 2007/8 (30)	70%	16,6%	13,3%	0%

(Graf č.2)



Jako předpoklad P_2 jsme stanovili, že žáci ve věku 12-13 let (šk. rok 2007/8) mají v průměru na třídu přibližně stejnou motivaci k učení jako žáci v tomtéž věku ale o dva roky dříve, tedy ve školním roce 2005/6. Z výsledků uvedených v tabulce č. 2 a grafu č. 2 vyplývá následující rozložení dominujících motivů k učení :

- školní rok 2005/6 = kognitivní motivace 62,5%, výkonová motivace 16,6% a citová motivace 20,8%.
- školní rok 2007/8 = kognitivní motivace 70%, výkonová motivace 16,66%, citová motivace 13,33%.

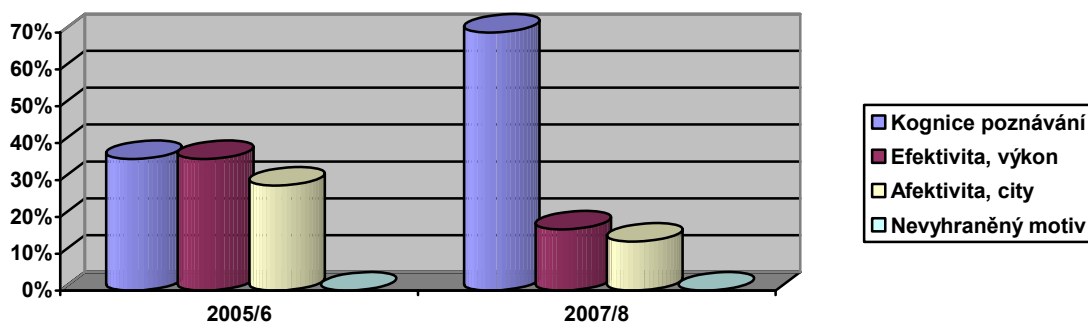
Při porovnání těchto výsledků docházíme k závěru, že motivace zaměřená na nové poznatky stoupla oproti předloňskému roku o 7,5% a stále je v průměru na třídu dominující motivací u žáků sedmé třídy. Výkonová motivace je na stejné úrovni 16,6% a motivace citová klesla o 7,5%. Nicméně můžeme konstatovat, že žáci sedmého ročníků mají v letošním školním roce přibližně stejnou motivaci, jako před dvěma lety. Předpoklad P_2 potvrzujeme.

(Tabulka č. 3)

Dominující motivy k učení u žáků ve věku 10-11 let v průměru na třídu a ve stejné třídě u stejných žáků o dva roky později, tedy ve věku 12-13 let.

Školní rok / celkový počet žáků	Kognice poznávání	Efektivita, výkon	Efektivita, city	Nevyhraněný motiv
Šk. rok 2005/6 (14)	35,7%	35,7%	28,5%	0%
Šk. rok 2007/8 (30)	70%	16,6%	13,3%	0%

(Graf č.3)



Pomocí předpokladu P_3 jsme chtěli prokázat, že u žáků ve věku 10-11 let (šk. rok 2005/6) došlo, v průměru na třídu, po dvou letech, ke změně motivace, a to směrem k získávání nových poznatků. V tabulce č. 3 a grafu č. 3 jsou zaznamenány výsledky vyhodnocení tzv. „Číselného trojúhelníku“. Rozložení motivace u žáků ve věku 10-11 let, tedy v tomto případě u 5.A ve školním roce 2005/6, bylo následující : kognice poznávání = 35,7%, efektivita – výkon = 35,7%, afektivita – city 28,5%. Z výsledků lze vyvodit, že ve zkoumaném období nebyl ve třídě 5.A, v průměru na třídu – žádný převažující motiv.

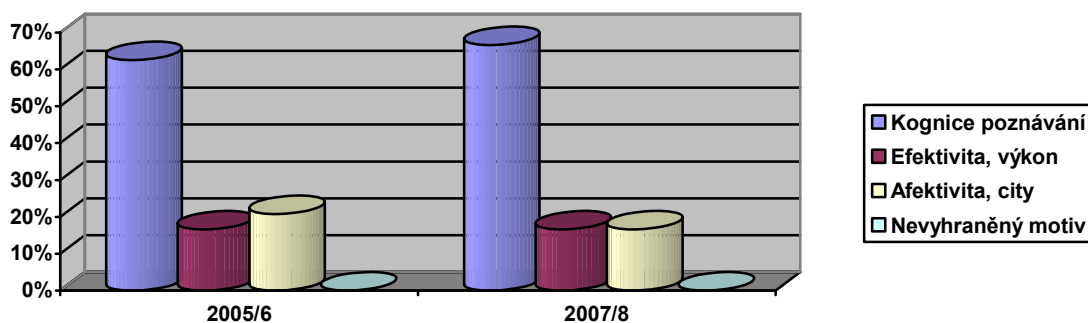
O dva roky později, tedy u žáků ve věku 12-13 let, v současné 7.A, byl výše uvedený dotazník vyhodnocen následovně : kognice poznávání 70%, efektivita - výkon 16,6%, afektivita – city 13,3%. Během dvou let došlo tedy ke změně převažujícího motivu k učení. Převážná většina žáků změnila svůj postoj ke vzdělávání a jejich prioritou se stalo získávání nových poznatků. Předpoklad P_3 potvrzujeme.

(Tabulka č. 4)

Dominující motivy k učení u žáků ve věku 12-13 let (šk. rok 2005/6) v průměru na třídu a ve stejné třídě u stejných žáků o dva roky později, tedy ve věku 14-15 let.

Školní rok / celkový počet žáků	Kognice poznávání	Efektivita, výkon	Efektivita, city	Nevyhraněný motiv
Šk. rok 2005/6 (24)	62,5%	16,7%	20,8%	0%
Šk. rok 2007/8 (24)	66,6%	16,7%	16,7%	0%

(Graf č.4)



V předpokladu P₄ se má za to, že se u žáků ve věku 12-13 let (školní rok 2005/6) snížila v průměru na třídu a po dvou letech motivace citová a to minimálně o 5%. Výsledky zjišťujeme z tabulky č. 4 a grafu č. 4. Motivace u této věkové skupiny jsou ve školním roce 2005/6 následující : 62,5% = kognice poznávání, 16,6% = efektivita, výkon a 9,5% = afektivita, city. Ve školním roce 2007/8 nejsou výsledky až tak odlišné: 66,66% = kognice poznávání, 16,6% = efektivita, výkon, 16,6% = afektivita, city. Na základě dosažených výsledků můžeme konstatovat, že došlo ke zvýšení o 4,1% u motivace zaměřené na nové poznatky a to na úkor právě motivace citové. Nicméně předpokládané pokles nedosahuje 5% hranice. Předpoklad P₄ tedy vylučujeme.

Předpoklad P₅ stanovil, že motivace k učení se v souvislosti s věkem mění. Tento předpoklad můžeme potvrdit na základě výsledků uvedených v tabulce č. 3, 4. Zatímco ve věkové skupině 10,11 let jsou všechny tři uvedené motivy ve školním roce

2005/6 téměř na stejné úrovni, v dalších letech se poměr dominujících motivů učení rapidně mění.

Ke změně dochází i u žáků ve věkové skupině 12-13 let. Změny nejsou tak výrazné jako u předcházející skupiny, nicméně dochází i zde k přesunu od motivace citové k motivaci zaměřené na poznatky. Předpoklad P₅ lze potvrdit.

6.6 Závěry

Z provedeného výzkumu tedy vyplynuly tyto závěry :

Předpoklad P₁ :

žáci ve věku 10-11 let (šk. rok 2005/6) nemají v průměru na třídu jednoznačně převažující motivaci stejně jako žáci v tomtéž věku ale ve šk. roce 2007/8, nebyl prokázán.

Předpoklad P₂ :

žáci ve věku 12-13 let (šk. rok 2005/6) mají v průměru na třídu přibližně stejnou motivaci k učení jako žáci v tomtéž věku ale ve šk. roce 2007/8, byl prokázán.

Předpoklad P₃ :

u žáků ve věku 10-11 let (šk. rok 2005/6) došlo, v průměru na třídu, po dvou letech, ke změně motivace, a to směrem k získávání nových poznatků, byl prokázán.

Předpoklad P₄ :

u žáků ve věku 12-13 let (školní rok 2005/6) se snížila v průměru na třídu a po dvou letech motivace citová a to minimálně o 5%, nebyl prokázán.

Předpoklad P₅ :

motivы k učení se v souvislosti s věkem mění, byl prokázán.

6.7 Souhrn výzkumu

Cílem druhého výzkumu bylo zjistit, které jsou v současné době dominující motivy k učení z pohledu žáků základní školy. Dále jsme hledali odpověď na otázku, zda dochází ke změně motivů v souvislosti s věkem žáků a zda-li se projeví dvouletý časový odstup na změně motivace u stejných věkových skupin.

Na základě vyhodnocení získaných dotazníků docházíme k závěru, že ve školním roce 2007/8 je 100 % převažujícím motivem k učení kognice poznávání, a to u všech třech zkoumaných věkových skupin. U žáků ve věku 10-11 let dosahuje tato motivace 60 %, u věkové skupiny 12- 13 let je to 70 % a u třetí skupiny – tedy žáků ve věku 14-15 let dosahuje 66,6 %.

Z dosažených výsledků vyvozujeme, že v souvislosti s věkem žáků dochází ke změně motivace k učení. Věková skupina 10 – 11 let, tedy v našem případě 5.A, měla po dvou letech – ve školním roce 2007/8 – následující výsledky : motivace zaměřená na smysluplné poznávání se po dvou letech zvýšila z 35,7 % na 70 %, motivace výkonová naopak klesla z 35,7 % na 16,6 %, motivace zaměřená na city a efektivitu také klesla z 28,5 % na 13,3 %.

Dále uvádíme porovnání výsledků školního roku 2005/6 a školního roku 2007/8 u tehdejší třídy 7.A, věkové skupiny 12 – 13 let. I u této skupiny stoupla kognice poznávání, a to z 62,5 % na 66,6 %, výkonová motivace zůstala na stejné úrovni 16,7 % a citová motivace klesla z 20,8 % na 16,7 %.

Tato změna je podle našeho názoru zapříčiněna především dospíváním žáků. Langer uvádí : „Zhruba kolem 11. – 12 roku dochází ke změně struktury celé osobnosti. Rovněž tak tomu podle poznatků z vývojové psychologie dochází zhruba kolem 3. – 4 a pak zhruba kolem 6. roku života. Další vývojové uzly bývají kladeny asi do 15., 20 – 22., 30., 45., a 60 roku. Tyto uzlové body znamenají vždy změnu osobnosti.“ (Langer, 2001, s.13). Pro přehlednější orientaci v psychických změnách v období dospívání od 11. do 15. roku života vybíráme několik znaků z vývojové tabulky (Langer, 2001, s. 21)

Ukazuje se, že na druhém stupni základní školy se setkáváme s prepubertou a vyvrcholením puberty. Psychika těchto žáků se z počátku vyznačuje negativistickým chováním projevujícím se nápadnou vzdorovitostí, neposlušností, zvýšenou emotivitou, citovou labilitou a touhou po samostatnosti. Doba adolescence, tedy zhruba věkové pásmo od 15. – 16. do 20. – 22. roku, se vyznačuje postupným zklidňováním, formováním vážného životního zaměření a někdy planým spekulováním a „filozofováním“. Období druhého stupně základní školy je typické zaměřením žáků k vlastnímu „já“, tj. k problémům vlastní osobnosti a tedy k vlastnímu nitru. Oproti tomu na prvním stupni jde o zaměření navenek, tj. na okolí.

Znaky	Roky				
	11.	12.	13.	14.	15.
Touha po samostatnosti	Silácké projevy. Potřeba jednat samostatně, nechce, aby mu někdo poroučel, co má dělat. Nápodoba dospělých. Negativistické projevy. Kritický vztah k autoritám, k učitelům, k rodičům. Chce něco znamenat.				
City	Přechodná citová nevyrovnanost. Kolísání citů a jejich střídání. Zvýšený citový vztah k sobě samému. Bezdůvodný stud, ostýchavost. Urážlivost.				
Filozofování				První pokusy o formování světového názoru	
Myšlení	Rozvoj induktivního a deduktivního myšlení Rozvoj abstraktního myšlení proti konkrétnímu na prvním stupni.				
		Schopnost tvořit definice pojmů, pochopit význam některých přísloví. Na prvním stupni převládají definice účelové nebo pouhý popis			
			Postupný vznik teoretického myšlení		
				Spekulování	

Posledním cílem druhého zkoumání bylo zjistit, zda-li se projeví dvouletý časový odstup na změně motivace u stejných věkových skupin.

K zásadní změně převažujících motivů k učení došlo u žáků ve věku 10 – 11 let. Zatímco ve školním roce 2005/6 byly všechny motivy téměř na stejné úrovni, tedy v rozmezí od 28,5 % do 35,7 %, ve školním roce 2007/8 byl dominující motiv, u žáků

páté třídy, získávání nových poznatků a jejich uspořádání, který dosáhl úrovně 60 %. Výkonová motivace klesla z 35,7 % na 6,66 % a citová motivace také klesla z 28,5 % na 13,33 %. Oproti předcházejícímu období se zvýšila nevyhraněnost motivů k učení z nuly na 20 %. Tento rozdíl v motivaci žáků může být zapříčiněn např. jejich dřívějším dospíváním z důvodů působení vnějších vlivů. Vnějšími vlivy máme na mysli např. společenské změny, které přináší zvýšené nároky na člověka, dále pak změny hodnotového žebříčku i u dospívající mládeže. Rozdílné trávení volného času, kdy mladý člověk je ovlivňován masmédií atd.

U žáků ve věku 12 – 13 let, tedy u žáků sedmých tříd, k markantní změně nedošlo. Kognice poznávání se zvýšila o 7,5 %, nicméně je v obou zkoumaných obdobích dominujícím motivem k učení, efektivita zůstala na stejné úrovni, citová motivace klesla o 7,5 % a nevyhraněnost motivů je stále nulová.

7. TŘETÍ VÝZKUM

V této části práce se zaměříme na motivaci žáků základní školy. Akceptujeme existenci a důležitost složek motivace, jako jsou sociální a kognitivní potřeby, tuto část výzkumu však zaměřujeme pouze na studium potřeb výkonových (potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu) a zjišťujeme intenzitu jejich výskytu u žáka na základní škole.

7.1 Cíle výzkumu

Cílem druhé experimentální části bakalářské práce je zjistit, do jaké míry jsou žáci druhého stupně základní školy motivováni k učení, konkrétně do jaké míry je u nich rozvinuta výkonová motivace.

Centrum našeho zájmu je :

- Zjistit, jak vysoká je potřeba úspěšného výkonu u žáka II. stupně ZŠ.
- Zjistit, jak vysoká je potřeba vyhnoutí se neúspěchu u žáků II. stupně ZŠ.
- Zjistit jaké jsou rozdíly ve výkonové motivaci mezi dívkami a chlapci na II. stupni ZŠ.
- Zjistit, do jaké míry se liší potřeba úspěšného výkonu u děvčat a u chlapců.
- Zjistit jaké jsou rozdíly u dívek a chlapců v potřebě vyhnoutí se neúspěchu.

7.2 Hypotézy

Hypotéza H₁:

Předpokládáme, že potřeba úspěšného výkonu je u žáka druhého stupně ZŠ nízká.

Hypotéza H₂:

Předpokládáme, že dívky mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než chlapci.

Hypotéza H₃:

Předpokládáme, že více než polovina z celkového počtu dívek má vysokou potřebu úspěšného výkonu.

Hypotéza H₄:

Předpokládáme, že méně než polovina z celkového počtu chlapců má vysokou potřebu úspěšného výkonu.

Hypotéza H₅:

Předpokládáme, že potřeba vyhnoutí se neúspěchu je u žáků druhého stupně ZŠ vysoká.

Hypotéza H₆:

Předpokládáme, že chlapci mají vyšší potřebu vyhnoutí se neúspěchu než dívky.

Hypotéza H₇:

Předpokládáme, že méně než polovina z celkového počtu dívek má vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu.

Hypotéza H₈:

Předpokládáme, že více jak polovina z celkového počtu chlapců má vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu.

7.3 Použitá metoda

Při realizaci výzkumu jsem použila dotazník Stanislava Navrátila (1999). Dotazník měří výkonovou motivaci. Obsahuje 14 otázek a dělí se na dvě části. První část měří intenzitu potřeby úspěšného výkonu, dotazník klade otázky např. jakou hodnotu mají pro žáka dobré známky, zda-li se mu daří soustředit se při učení, jak často se ve škole hlásí apod. (otázka 1.-7.) a druhá část měří intenzitu potřeby vyhnoutí se neúspěchu, kdy respondent odpovídá na otázky např. zda má strach ze zkoušení, zda se obává špatných známek apod. (otázka 8.-14.). Úkolem respondentů bylo v neomezeném čase zodpovědět všechny otázky. Dotazník výkonové motivace je součástí přílohy.

7.4 Výběr vzorku a popis výzkumu

Experimentální šetření proběhlo na ZŠ Komenského v Hustopečích v druhém pololetí školního roku 2005/2006. Našeho výzkumu se zúčastnily čtyři třídy, jedna osmá a tři deváté. Celkem dotázaných bylo 90, z toho 42 dívek a 48 chlapců ve věku 13-15 let.

Žáky jsem seznámila s výzkumem, řekla jsem jim, k čemu slouží a co zjišťuje. Ujistila jsem je, že dotazník je anonymní a že informace z něj využiji pouze pro svoji bakalářskou práci.

S žáky se mi spolupracovalo výborně, během výzkumu a ani během zpracování dat jsem nenarazila na žádný vážnější problém.

7.5 Zpracování dat, výsledky výzkumu

V této kapitole je uveden postup zpracování dat a výsledky výzkumu. Při formulaci výsledků jsem vycházela z formulovaných hypotéz.

7.5.1 Vyhodnocení dotazníku

Vyhodnocení výsledků dotazníku je následující. Dotazník je vyhodnocován bodově, hodnota bodu jednotlivých možností (viz. tabulka č. 1)

(Tabulka č. 1) Hodnota bodu jednotlivých možností u otázek 1-14.

	A	B	C	D	E
Body	5	4	3	2	1

Každým bodem narůstá intenzita dané potřeby. Z důvodu, že nebyly stanovené normy k jednotlivým stupňům intenzity potřeby, rozdělila jsem bodovou škálu na tři bodově stejně rozsáhlé stupně intenzity potřeb (viz tabulka č. 2).

(Tabulka č. 2) Bodová škála intenzity potřeb

	Potřeba		
	Nízká	Střední	Vysoká
Dosažené body	7 – 14	15 – 24	25 - 35

7.5.2 Výsledky výzkumu

Hypotéza H_1 , kterou jsme si stanovili na počátku našeho výzkumu předpokládá, že potřeba úspěšného výkonu u žáků druhého stupně ZŠ je nízká. Z výsledků vyplývá (viz tabulka č. 3), že průměrná hodnota dosažených bodů u potřeby úspěšného výkonu chlapců i děvčat společně je střední. Hypotézu H_1 tedy nepotvrzujeme.

(Tabulka č. 3) Průměrné hodnoty získaných bodů u jednotlivých potřeb

	Ø – dívky	Ø- chlapci	Ø- celkem
Potřeba úspěšného výkonu	25,57 b.	23,81 b.	24,63 b.
Potřeba vyhnutí se neúspěchu	22,09 b.	22,06 b.	22,46 b.

Jako H_2 jsme stanovili, že dívky mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než chlapci. Z výzkumu vyplývá, že průměrná hodnota dosažených bodů u potřeby úspěšného výkonu u děvčat je vyšší (viz. tabulka č. 3). Potvrzujeme tedy hypotézu H_2 .

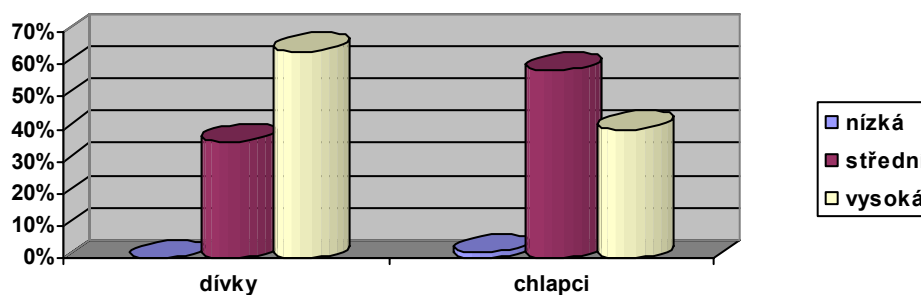
Hypotéza H_3 se týkala potřeby úspěšného výkonu u dívek. Předpokládali jsme, že více jak polovina z celkového počtu dívek má vysokou potřebu úspěšného výkonu. Výsledky dokládáme na tabulce č. 4 a grafu č. 1. Zjistili jsme, že 64% dívek, má vysokou potřebu úspěšného výkonu a že 36% dívek má střední potřebu úspěšného výkonu. Proto můžeme přijmout hypotézu H_3 .

(Tabulka č. 4) Četnost výskytu potřeby úspěšného výkonu

Potřeba:	Dívky		Chlapci	
	f	%	f	%
Nízká	0	0	1	2
Střední	15	36	28	58
Vysoká	27	64	19	40

Pozn. f = frekvence, četnost

(Graf č. 1) Potřeba úspěšného výkonu



Pomocí hypotézy H_4 jsme chtěli prokázat, že méně než polovina z celkového počtu chlapců má vysokou potřebu úspěšného výkonu. Na výsledky opět poukazuje tabulka č. 4 a graf č. 1. Zjistili jsme, že 40% chlapců má vysokou potřebu úspěšného výkonu a že 58% chlapců má střední potřebu úspěšného výkonu. Můžeme tedy potvrdit hypotézu H_4 .

Hypotézou H_5 jsme předpokládali, že potřeba vyhnutí se neúspěchu je u žáků druhého stupně ZŠ vysoká. Z výsledků výzkumu vyplývá (viz. tabulka č. 3), že průměrná hodnota dosažených bodů u potřeby vyhnutí se neúspěchu u obou pohlaví současně je střední. Hypotézu H_5 tedy vylučujeme.

Jako hypotézu H_6 jsme stanovili, že chlapci mají vyšší potřebu vyhnutí se neúspěchu než dívky. Výsledek dokládáme na tabulce č. 3, která poukazuje na to, že rozdíl mezi průměrnou hodnotou dosažených bodů u děvčat a chlapců je nepatrný. Průměrná hodnota dosažených bodů u děvčat činí 22,09 bodů a u chlapců 22,06 bodů. Dívky i chlapci mají stejnou potřebu vyhnutí se neúspěchu, což vylučuje hypotézu H_6 .

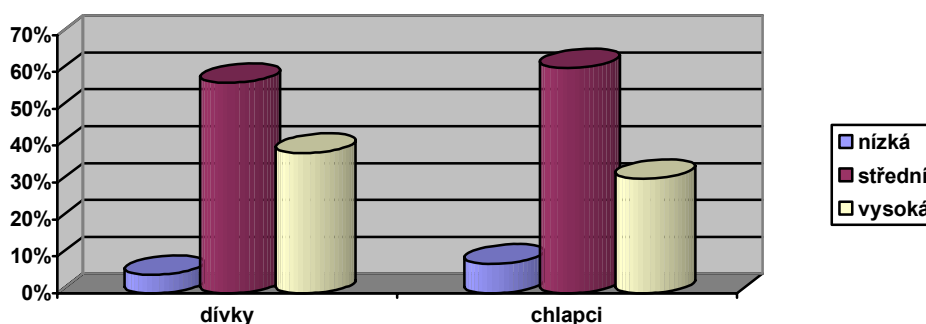
Hypotéza H_7 předpokládala, že méně než polovina z celkového počtu dívek má vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Na výsledky poukazuje tabulka č. 5 a graf č. 2. Zjišťujeme, že 38% dívek z celkového počtu má vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu, 57% dívek má střední potřebu a 5% dívek má nízkou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Hypotézu H_7 tedy potvrzujeme.

(Tabulka č. 5) Četnost výskytu potřeby vyhnoutí se neúspěchu u žáků ZŠ

Potřeba:	Dívky		Chlapci	
	f	%	f	%
Nízká	2	5	4	8
Střední	24	57	29	61
Vysoká	16	38	15	31

Pozn. f = frekvence, četnost

(Graf č. 2) Potřeba vyhnoutí se neúspěchu



Pomocí hypotézy H_8 jsme chtěli dokázat, že více jak polovina z celkového počtu chlapců má vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Výsledky zjišťujeme z tabulky č. 5 a grafu č. 2. Dozvídáme se, že pouze 31% chlapců má vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu, 61% chlapců má střední potřebu a 8% chlapců má nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Hypotézu H_8 tedy vylučujeme.

7.6 Závěry

Z provedeného výzkumu tedy vyplynuly tyto nejdůležitější závěry:

- Hypotéza H_1 : potřeba úspěšného výkonu u žáků druhého stupně ZŠ je nízká, *nebyla prokázána.*

- Hypotéza H_2 : dívky mají vyšší potřebu úspěšného výkonu než chlapci, *byla prokázána.*

- Hypotéza H₃ : více než polovina z celkového počtu dívek má vysokou potřebu úspěšného výkonu, *byla prokázána*.

- Hypotéza H₄ : méně než polovina z celkového počtu chlapců má vysokou potřebu úspěšného výkonu, *byla prokázána*.

- Hypotéza H₅ : potřeba vyhnoutí se neúspěchu je u žáků druhého stupně ZŠ vysoká, *nebyla prokázána*.

- Hypotéza H₆ : chlapci mají vyšší potřebu vyhnoutí se neúspěchu než dívky, *nebyla prokázána*.

- Hypotéza H₇ : méně než polovina z celkového počtu dívek má vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu, *byla prokázána*.

- Hypotéza H₈ : více jak polovina z celkového počtu chlapců má vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu, *nebyla prokázána*.

7.7 Souhrn výzkumu

V našem výzkumu jsme se zabývali problematikou motivace žáků na ZŠ, a to konkrétně výkonovou motivací. Během studia literatury jsme se ujistili, že motivace, nejen výkonová, hraje při utváření školní úspěšnosti významnou roli.

Výsledky výzkumu ukazují, že intenzita výkonové motivace žáků druhého stupně ZŠ je průměrná. Výzkum poukazuje na to, že jak potřeba úspěšného výkonu, tak potřeba vyhnoutí se neúspěchu jsou střední.

Všimáme-li si také rozdílů ve výkonové motivaci mezi dívkami a chlapci, zjišťujeme zde určité rozdíly. Zjistili jsme, že průměrná hodnota získaných bodů u potřeby úspěšného výkonu je u dívek vyšší, nalézáme zde však nevelké rozdíly. Rozdíly spatřujeme až v interpretaci zjištěných výsledků pro každého respondenta zvlášť. Docházíme zde k závěrům, že 64% dívek má celkovou potřebu úspěšného výkonu vysokou, kdežto pouze u 40% chlapců nalézáme vysokou potřebu úspěšného výkonu.

Průměrnou jsme naměřili i potřebu vyhnutí se neúspěchu a domnívali jsme se, že i zde se budou objevovat rozdíly mezi oběma pohlavími. Průměrná hodnota získaných bodů u všech dívek společně je nepatrně vyšší než hodnota získaných bodů u chlapců, zde tedy větší rozdíly nespátřujeme. Nalézáme je opět až v interpretaci získaných bodů u jednotlivých respondentů. Zjišťujeme, že 38% dívek, oproti 31% chlapců, má vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu.

U některých dotázaných dochází také k rozporu mezi oběma potřebami. Vzhledem k získaným poznatkům z literatury, kdy víme, se že potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu vzájemně vylučují, se dozvídáme, že některý žák má jak vysokou potřebu úspěšného výkonu, tak vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu.

Z výsledků nám tedy vyplývá, že žáci druhého stupně ZŠ nemají nízkou potřebu úspěšného výkonu. Zjistili jsme dále, že potřeba vyhnutí se neúspěchu u těchto žáků není vysoká.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo charakterizovat problematiku motivace žáků k učení. Práce byla koncipována jako pokus o analýzu motivačních zdrojů, tedy specifikaci potřeb, jež jsou zdrojem žákovy motivace.

Po prostudování všech shromážděných podkladů, které jsem měla k dispozici, jsem uvedla několik hlavních faktorů ovlivňujících práci dětí ve škole. Jsou to tedy především inteligenční schopnosti, předchozí znalosti a zkušenosti, kultura, zájmy a učební styly. Dále jsem podrobněji rozvedla motivaci k učení, tj. rozdíly mezi žáky, poznatky o učení a vyučování v praxi. Na závěr teoretické části jsem rozepsala problematiku školního neprospěchu u dětí, kde figuruje také ztráta motivace.

V experimentální části jsem se nejprve zaměřila na srovnání dominujících motivů učení u žáků čtyř věkových skupin a poté na srovnání motivace dívek a chlapců. Z provedeného výzkumu jsem dospěla k závěrům, že motivace se u žáků vlivem dospívání mění. Zatímco ve věkové skupině 10, 11 let žáci ještě nemají vyhraněný motiv k učení, ve věkové skupině 17, 18 let zcela jasně převažuje motiv poznávání. Ve srovnání dívek s chlapci jsem dospěla k závěru, že, u dívek se daleko více objevuje motivace výkonová a poznávací, na druhé straně u chlapců zase motivace směřovaná na city a afektivitu. Ve druhém výzkumu jsem se soustředila na stejné otázky, jako u předešlého výzkumu, jen s odstupem dvou let. Potvrdil se mi předpoklad, že motivace se u žáků vlivem dospívání mění. Dále pak také předpoklad působení vnějších vlivů, především vývojových změn ve společnosti, na změny motivace k učení u žáků základní školy. Obsahem třetího výzkumu je výkonová motivace žáků. Měřila jsem, jak vysokou mají žáci potřebu úspěšného výkonu a jak vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu. Z výsledků vyplývá, že žáci jsou průměrně motivováni.

Ve škole sehrává motivace jednu z nejvýznamnějších rolí a může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně vzdělávacího působení. Silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti. Motivace propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl, čímž ovlivňuje míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá. Motivace je jednou ze základních podmínek efektivního učení, protože může mít pozitivní dopad na koncentraci žáků, paměťové pochody, výdrž u učení, rychlost

a hloubku učení, snížení únavy při učení atd. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopnosti žáka. Na její úrovni a kvalitě záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu, a tím i bude-li své schopnosti dále rozvíjet.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na příčiny zvyšující nebo snižující žakovu motivaci k učení. Je rozdělena na obecnou a výzkumnou část. V první části je uvedena charakteristika vnitřní i vnější motivace lidského chování. Dále jsem se snažila vystihnout faktory ovlivňující práci dětí ve škole, je zde prezentována i otázka motivace ve výchovně-vzdělávacím procesu a v neposlední řadě také problematika neprospěchu žáků. Výzkumná část práce se zaměřuje na zjišťování základních motivů učení, změny motivace v průběhu dospívání, výkonové potřeby (potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu) u žáků na základních školách a víceletém gymnáziu.

Anotace

Diplomová práce pojednává o motivaci studijního výkonu žáků. V úvodu jsou uvedeny všeobecné poznatky o motivaci. Především obecná charakteristika motivace, klasifikace motivace k učení, faktory ovlivňující práci dětí ve škole, neprospěch. Ve druhé části jsem prezentovala své poznatky o učení a vyučování v praxi.

Klíčová slova

Motivace, vnitřní a vnější motivace k učení, potřeby, faktory ovlivňující práci dětí ve škole, metody vyučování, rozdíly v učení, vlivy snižující žákův výkon, nedostatek motivace, neprospěch.

Annotation

The graduation theses is about student's motivation to study. In introduction is general part about motivation. Classification of motivation to study, factors interacting the work of children at school, bad marks. In the second part I write about knowlege of the way of student's study and teaching students

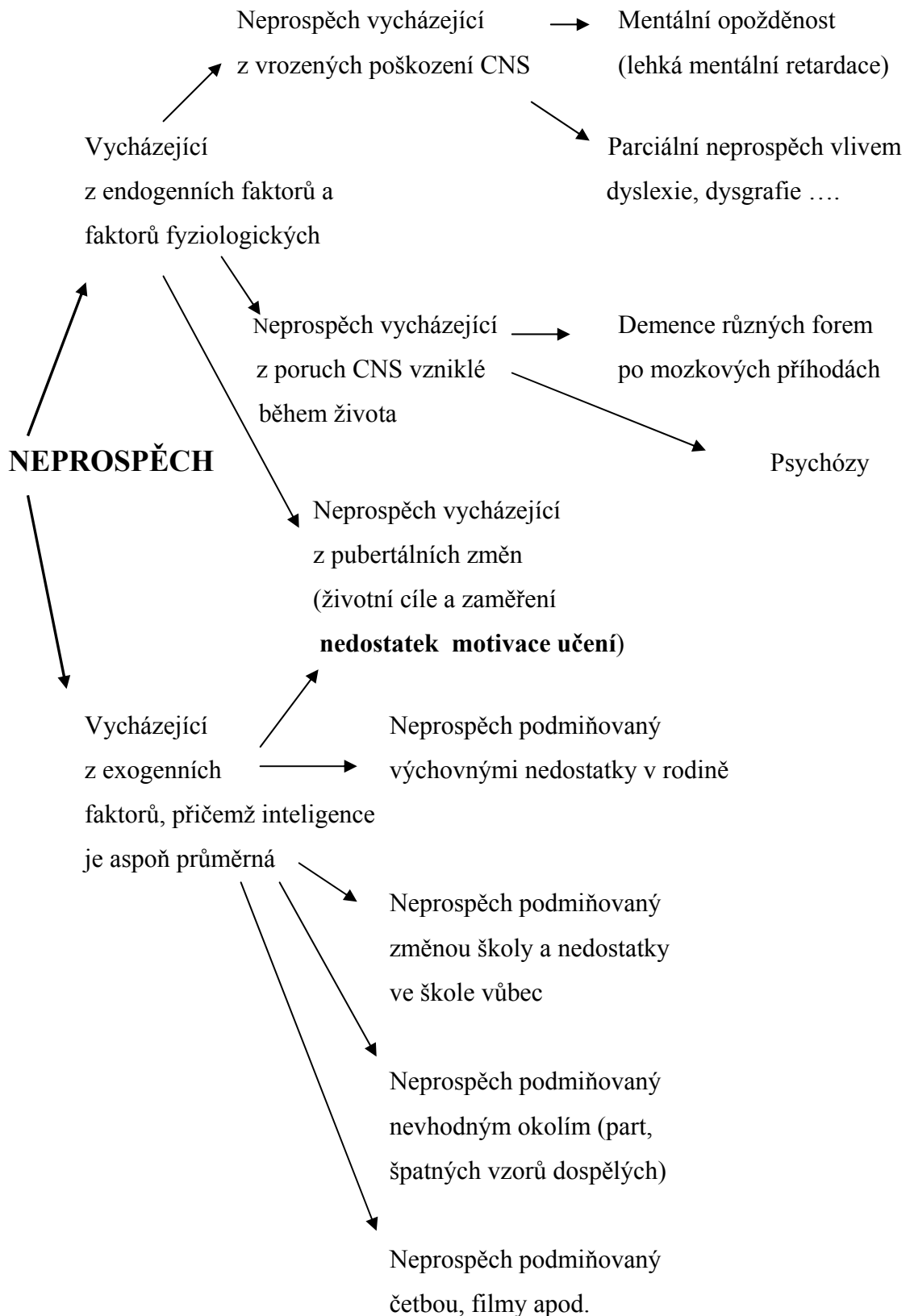
Key words

motivation; internal and outside motivation to study; individual needs; factors interacting the work of children at school; teaching methods; differences in study; factors, reducing student's performance; absence of motivation, bad marks.

Seznam použité literatury :

- Balcar, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 231 s.
- Berne, P., H., et.al. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Praha: Portál, 1998. 132 s.
- Čáp, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983. 381 s.
- Čáp, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: SPN, 1966. 421 s.
- Helus, Z., et al. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. 263 s.
- Hodaňová, E. *Kvalifikace jako faktor uplatnění na trhu práce, analýza a východiska k řešení*. Brno: Institut mezioborových studií, 2000.
- Horák, T. *Sociálně-pedagogické aspekty v působení rodinného prostředí*. Brno: Institut mezioborových studií, 2000.
- Hrabal, V., et al. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vydání, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 254 s.
- Heller, R. *Jak motivovat druhé*. Praha: Slovart, s.r.o., 2001. 72 s.
- Langer, S. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. 1. vydání, Hradec Králové: Kotva, 2001. 398 s.
- Langer, S. *Diagnostikování problémových žáků*. Hradec Králové: Kotva, 1999. 155 s.
- Mareš, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 239 s.
- Matějček, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 2. vydání, Praha: Portál, 1993. 109 s.
- Navrátil, S., et al. *Práce učitele s neúspěšnými žáky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1999. 75 s.
- Pasch, M., et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání, Praha: Portál, 1998. 416 s.
- Pavelková, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2002. 248 s.
- Skalková, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN, 1971. 190 s.
- Sýkora, F. *Pedagogická psychologie v učitelské praxi*. Brno: Institut mezioborových studií, 2003
- Šafrová, A., et al. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: IMS, 2003. 214
- Zelina, M. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum Banská Bystrica, 1992. 73 s.

Schéma příčin školního neprospěchu (Langer, 2001, s.44)



Příloha č. 2 Číselný trojúhelník

A) Instrukce

Porovnejte motiv první (1) s ostatními motivy (2,3,... 9) a v každé dvojici motivů (1,2), (1,3) zakroužkujte číslo toho motivu, který považujete za důležitější a významnější. Podobně postupujte i v dalších řádcích

Soubor motivů:

1. touha po vědomostech
2. snaha dostat dobrou známku
3. snaha zasloužit si vděčnost a uznání vyučujícího
4. snaha mít autoritu a být vážený mezi spolužáky
5. přání odvděčit se svým rodičům
6. snaha získat v budoucnosti odbornost
7. touha po činnosti a práci
8. snaha být užitečný ve společnosti
9. snaha napodobovat významné lidi, vážené učitele, svůj ideál

1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	3	4	5	6	7	8	9	
	2	2	2	2	2	2	2	2
	3	4	5	6	7	8	9	
		3	3	3	3	3	3	3
		4	5	6	7	8	9	
			4	4	4	4	4	4
			5	6	7	8	9	
				5	5	5	5	5
				6	7	8	9	
					6	6	6	6
					7	8	9	
						7	7	7
						8	9	
							8	8
								9

B) Uved'te ke každému číslu, kolikrát jste ho zakroužkovali

1 2 3 4 5 6 7 8 9

C)

U pořadových čísel jste napsali, kolikrát se uvedené číslo opakovalo. Sečtěte nyní hodnoty u pořadových čísel podle níže uvedených dispozic.

kognice poznávání	1, 6, 7
efektivita, výkon	2, 8, 9
afektivita, city	3, 4, 5

Sociologický výzkum prováděný na Základní škole Nádražní v Hustopečích 2006

třída 5.A

Složení třídy : 10 let – 6 žáků

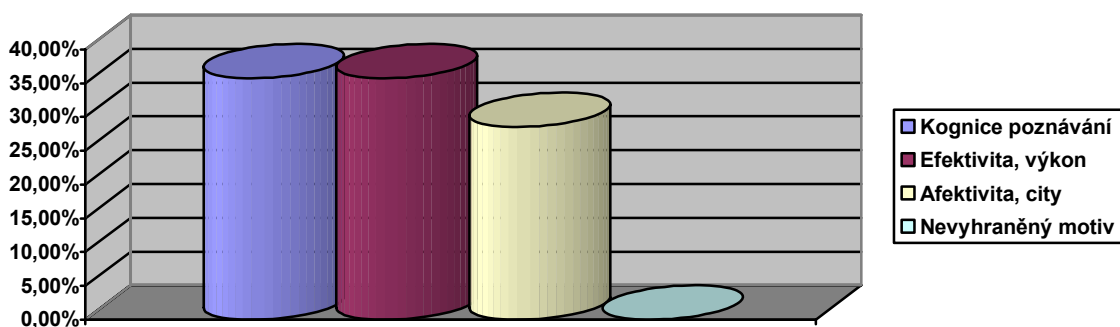
11 let – 8 žáků

Děvčat : 7

Chlapců: 7

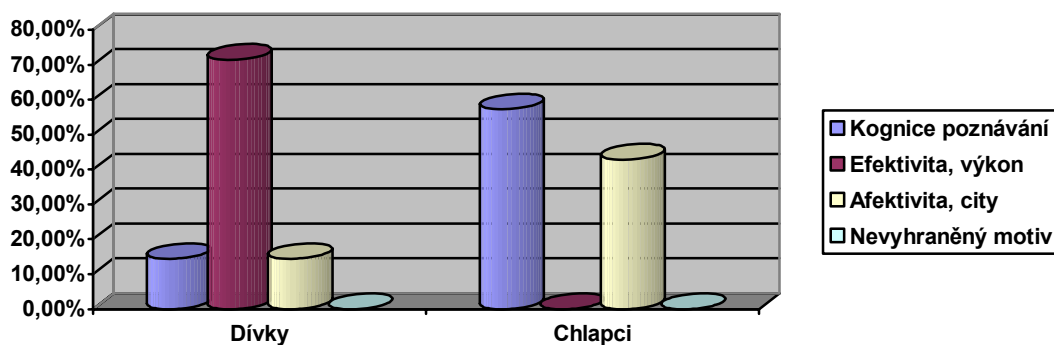
Jaké převládají motivy k učení u studentů

Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
5	35,7%	5	35,7%	4	28,5%	0	0%



Srovnání děvčat a chlapců

	Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
Děvčata	1	14,3%	5	71,4%	1	14,3%	0	0%
Chlapci	4	57,2%	0	0%	3	42,8%	0	0%



Sociologický výzkum prováděný na Základní škole Nádražní v Hustopečích 2008

třída 5.A

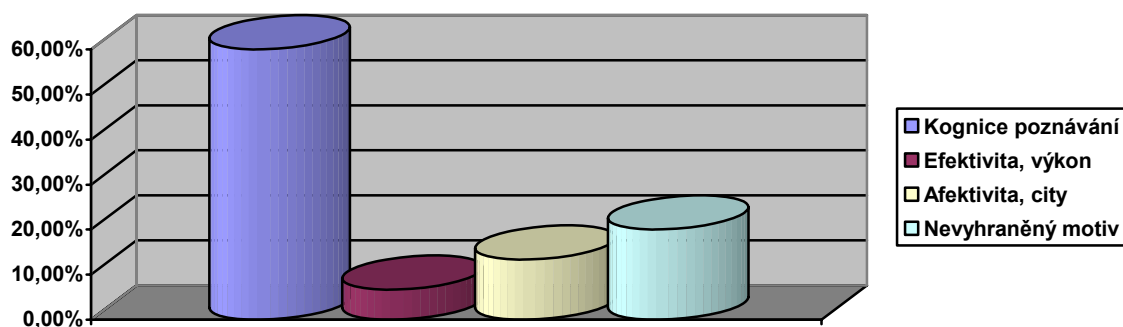
Složení třídy : 10 let – 5 žáků
11 let – 10 žáků

Děvčat : 6

Chlapců: 9

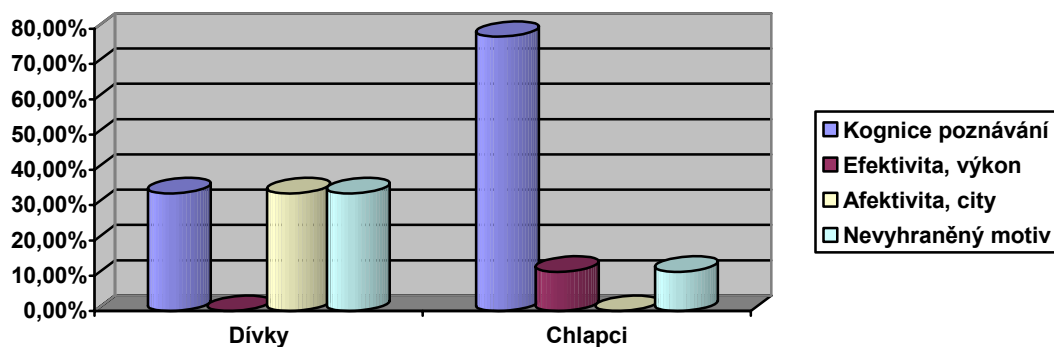
Jaké převládají motivy k učení u studentů

Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
9	60%	1	6,66%	2	13,33%	3	20%



Srovnání děvčat a chlapců

	Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
Děvčata (6)	2	33,33%	0	0%	2	33,33%	2	33,33%
Chlapci (9)	7	77,77%	1	11,11%	0	0%	1	11,11%



Sociologický výzkum prováděný na Základní škole Nádražní v Hustopečích 2006

třída 7.A

Složení třídy : 12 let – 13 žáků

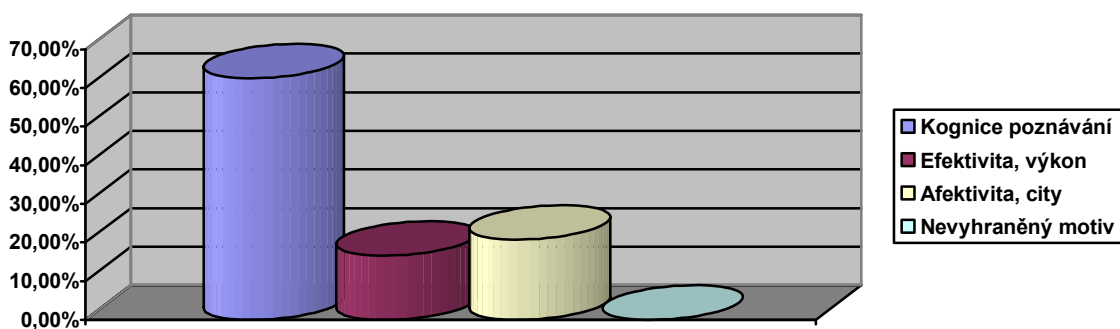
13 let – 11 žáků

Děvčat : 13

Chlapců: 11

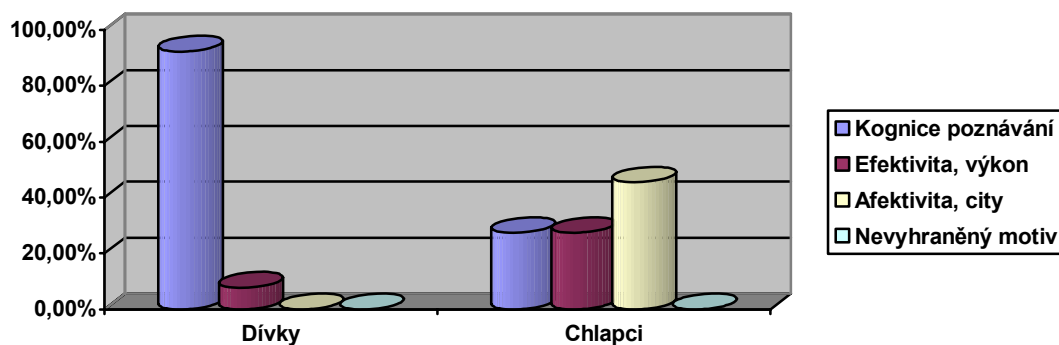
Jaké převládají motivy k učení u studentů

Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
15	62,5	4	16,6%	5	20,8%	0	0%



Srovnání děvčat a chlapců

	Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
Děvčata	12	92,3%	1	7,69%	0	0%	0	0%
Chlapci	3	27,27%	3	27,27%	5	45,45%	0	0%



Sociologický výzkum prováděný na Základní škole Nádražní v Hustopečích 2008

třída 7.A (minulý výzkum třída 5.A)

Složení třídy : 12 let – 17 žáků

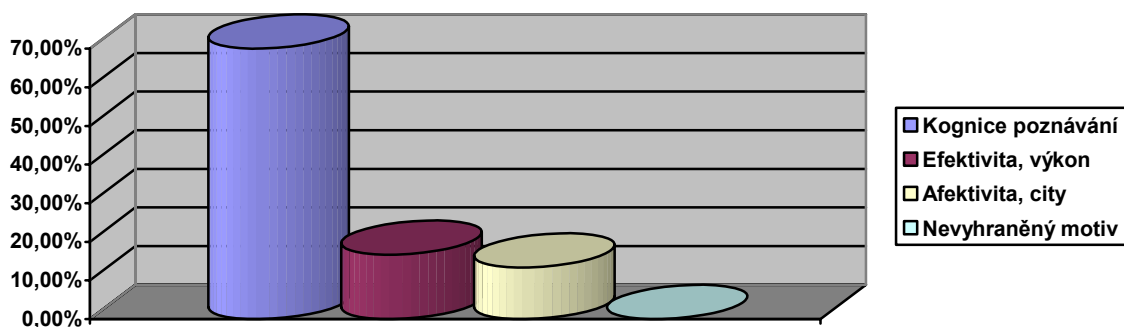
13 let – 13 žáků

Děvčat : 18

Chlapců: 12

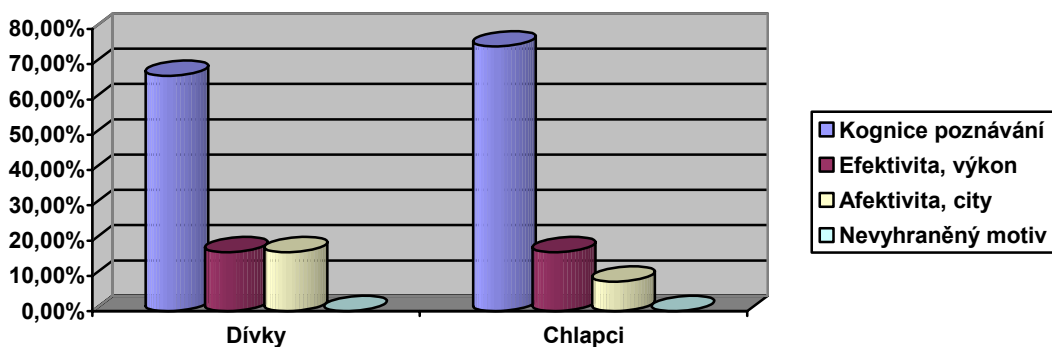
Jaké převládají motivy k učení u studentů

Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
21	70%	5	16,66%	4	13,33%	0	0%



Srovnání děvčat a chlapců

	Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
Děvčata (18)	12	66,66%	3	16,66%	3	16,66%	0	0%
Chlapci (12)	9	75%	2	16,66%	1	8,33%	0	0%



Sociologický výzkum prováděný na Základní škole Nádražní v Hustopečích 2008

třída 9.A (minulý výzkum třída 7.A)

Složení třídy : 14 let – 12 žáků

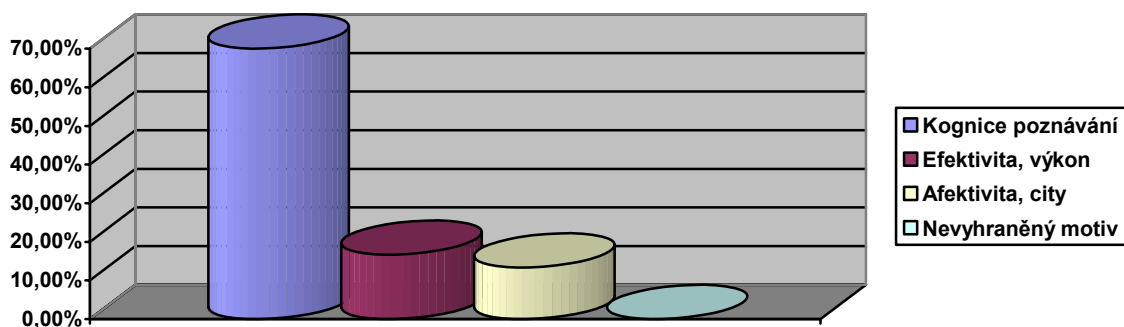
15 let – 12 žáků

Děvčat : 15

Chlapců: 9

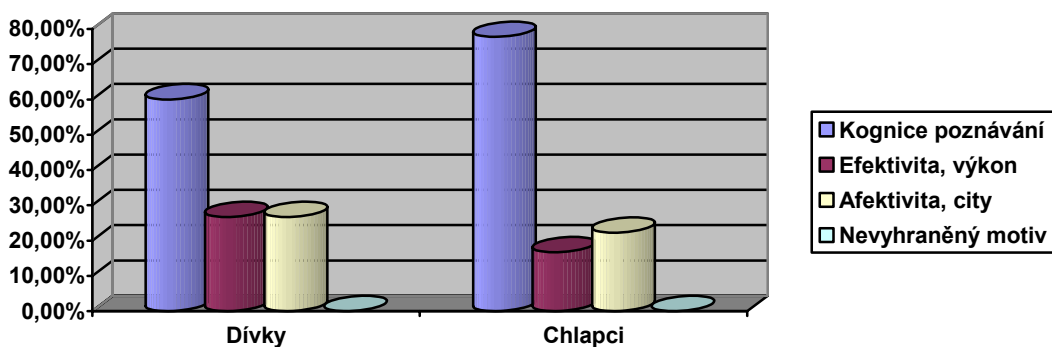
Jaké převládají motivy k učení u studentů

Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
16	66,66%	4	16,66%	4	16,66%	0	0%



Srovnání děvčat a chlapců

	Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
Děvčata (15)	9	60%	4	26,66%	2	26,66%	0	0%
Chlapci (9)	7	77,77%	0	0%	2	22,22%	0	0%



Sociologický výzkum prováděný na Gymnáziu T.G. Masaryka v Hustopečích 2006

třída 3.C víceletého gymnázia

Složení třídy : 13 let = 3 žáci

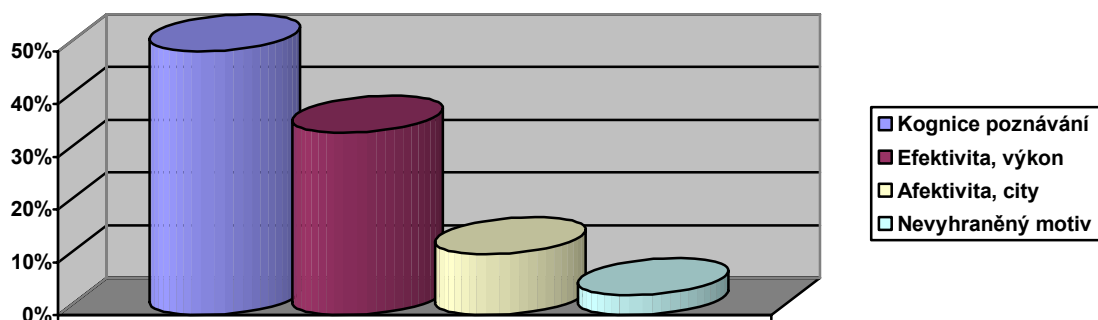
14 let = 23 žáků

Děvčat : 16

Chlapců : 10

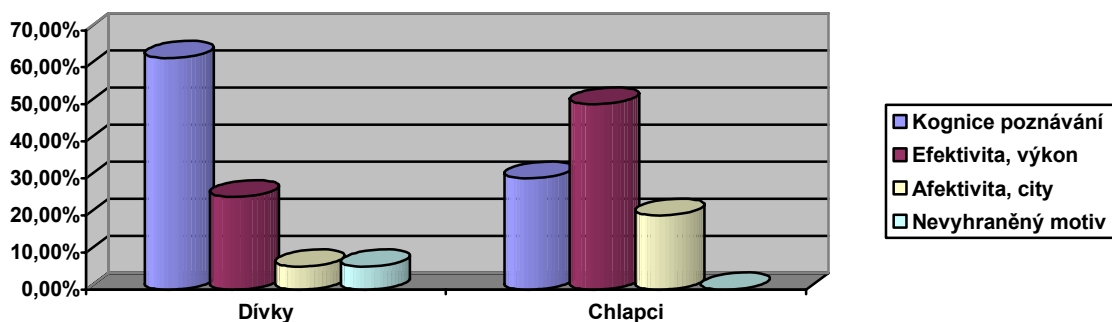
Jaké převládají motivy k učení u žáků

Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
13	50%	9	34,6%	3	11,5%	1	3,8%



Srovnání děvčat a chlapců

	Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
Děvčata 16	10	62,5%	4	25%	1	6,25%	1	6,25%
Chlapci 10	3	30%	5	50%	2	20%	0	0%



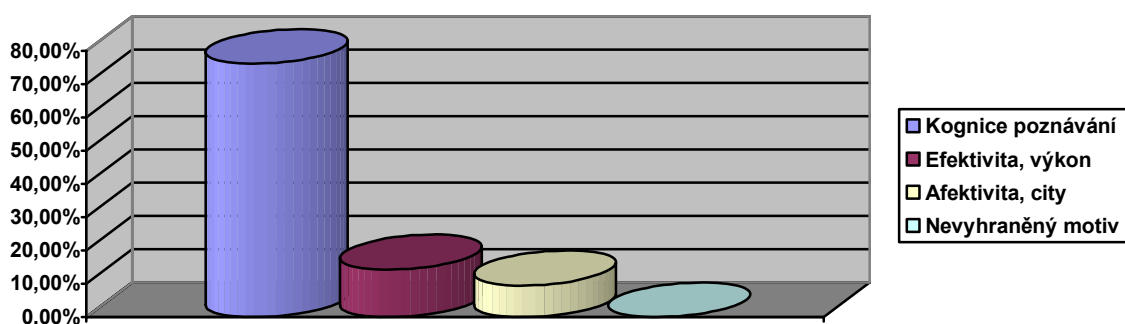
Sociologický výzkum prováděný na Gymnáziu T.G. Masaryka v Hustopečích 2006

třída 7.C víceletého gymnázia

Složení třídy : 17 let = 3 studenti
 : 18 let = 18 studentů
 Děvčat : 9
 Chlapců : 12

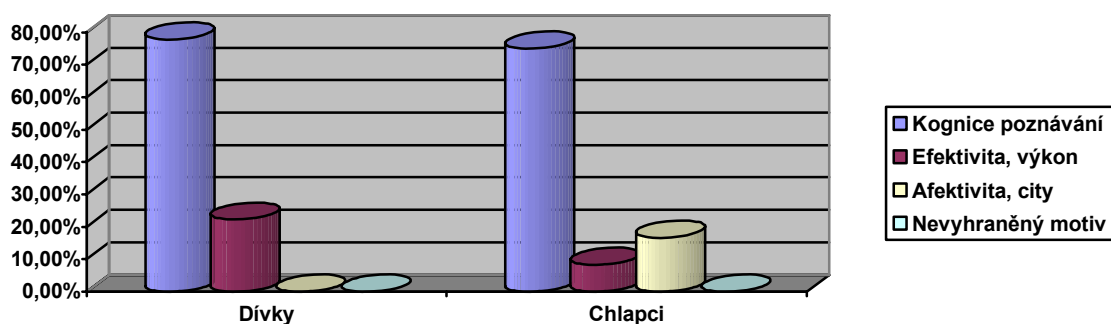
Jaké převládají motivy k učení u studentů

Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
16	76,2%	3	14,3%	2	9,5%	0	0



Srovnání děvčat a chlapců

	Kognice poznávání		Efektivita, výkon		Afektivita, city		Nevyhraněný motiv	
Děvčata	7	77,8%	2	22,2%	0	0%	0	0%
Chlapci	9	75%	1	8,33%	2	16,66%	0	0%



Příloha č. 7

Dotazník výkonové motivace žáka (Navrátil, 1999)

Pokyny k vyplňování :

- Dotazník měří intenzitu potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu.
- Dotazník je zcela anonymní.
- Zakroužkujte vždy pouze jednu možnost.

Věk

Pohlaví

1. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím :

- a. moc
- b. dost
- c. středně
- d. moc ne
- e. vůbec ne

2. Dobré známky pro mě mají :

- a. velmi vysokou hodnotu
- b. vysokou hodnotu
- c. někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d. nemají vysokou hodnotu
- e. mají velmi malou hodnotu

3. Při učení se mi daří soustředit:

- a. téměř vždycky
- b. často
- c. někdy
- d. většinou ne
- e. téměř nikdy

4. Při učení jsem:

- a. hodně pečlivý
- b. dost pečlivý
- c. středně pečlivý
- d. málo pečlivý
- e. vůbec nejsem pečlivý

5. Ve škole se hlásím:

- a. vždycky, když je to možné
- b. často
- c. někdy
- d. málokdy
- e. téměř nikdy

6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:

- a. ve všech předmětech
- b. ve většině předmětů
- c. jenom v některých předmětech
- d. jenom v jednom nebo ve dvou předmětech
- e. v žádném předmětu

7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:
- téměř vždycky
 - většinou
 - někdy
 - málokdy
 - téměř nikdy
8. Když mám být zkoušený, mám strach:
- téměř vždycky
 - dost často
 - někdy
 - málokdy
 - téměř nikdy
9. Mám-li být upřímný, tedy se školy :
- hodně bojím
 - dost bojím
 - trochu bojím
 - moc nebojím
 - vůbec nebojím
10. Když máte psát nějakou písemnou práci:
- mám téměř vždycky chuť nejit do školy
 - mám často chuť nejit do školy
 - mám někdy chuť nejit do školy
 - moc mi to nevadí
 - vůbec mi to nevadí
11. Když jsem zkoušený a moc neumím :
- mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
 - mám někdy takový pocit
 - nemívám většinou takový pocit
 - nemívám takový pocit téměř nikdy
12. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:
- téměř vždycky
 - často
 - někdy
 - málokdy
 - téměř nikdy
13. Špatných známek se obávám:
- hodně
 - dost
 - někdy ano, někdy ne
 - málokdy
 - téměř nikdy
14. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:
- téměř vždycky
 - často
 - někdy
 - málokdy
 - téměř nikdy