

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

**MOTIVACE K UČENÍ U ŽÁKŮ RŮZNÝCH VĚKOVÝCH
SKUPIN**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Ivana Poledňová CSc.

Vypracovala:
Lenka Lašáková

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Motivace k učení u žáků různých věkových skupin“ zpracovala samostatně a použila jsem jen literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je součástí bakalářské práce.

Brno 4. 3. 2009

.....
Lenka Lašáková

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Ivaně Poledňové CSc., za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych ráda poděkovala manželovi a rodičům za morální podporu a pomoc s dcerou, kterou mi poskytli při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím. Děkuji také paní Ing. Ditě Štroblové za pomoc s celkovou úpravou této práce.

Lenka Lašáková

OBSAH

1. ÚVOD	5
2. TEORETICKÁ ČÁST	6
2.1. Učení	7
2.1.1. Základní typy učení.....	7
2.1.2. Fáze učení	8
2.1.3. Formy učení	9
2.2. Motivace	9
2.2.2. Motivační procesy (Hrabal a kol, 1985)	12
2.2.3. Motivace učební činnosti žáků.....	13
2.2.4. Negativní motivace	15
2.2.5. Motiv	15
2.2.6. Rozlišování různých složek výkonové motivace:	16
2.2.7. Činitelé působící na motivaci k učení:.....	17
2.2.8. Druhy motivace.....	20
2.3. Pud	21
2.3.1. Přehled různých významů pojmu pud (Nakonečný str. 123).....	22
2.4. Školní úspěšnost.....	22
2.4.1. Pozadí školní ne/úspěšnosti: Škola – rodina – žák	23
2.4.2. Výkon žáka a jeho souvislosti s cíli školy	25
2.5. Klima třídy	25
2.6. Odměny a tresty, školní známky.....	28
2.7. Zájmy	29
2.8. Motivační vlivy snižující školní výkon žáků	30
3. VÝZKUMNÁ ČÁST	31
3.1. Cíl výzkumu	32
3.1.1. Stanovení hypotéz	32
3.2. Vyhodnocení dotazníků	33
4. ZÁVĚR	42
5. RESUMÉ	44
6. ANOTACE	45
7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46
PŘÍLOHY	48

1. ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „Motivace k učení u žáků různých věkových skupin“. S motivací se setkáváme po celý život v různých podobách. Jednu podobu má ve školním věku, jinou zase při výběru a vstupu do zaměstnání a další v důchodovém věku. Každé jednání člověka je jinak motivováno. Motivace má různé podoby, ale vždy nás vede k tomu, abychom uspokojili nějakou potřebu, splnili si sen, tajné přání, zvládli zkoušku či splnili úkol.

V první části této práce se zaměřím na výklad pojmů učení, motivace a obecným termínem „motivace žáků k učení“, dělení motivace, výkonová motivace, potřeby, školní úspěšnost a vysvětlím termíny odměny a tresty.

Ve druhé části, výzkumné, se budu snažit pomocí dotazníku zjistit, co žáky druhého stupně základní školy nejvíce motivuje. Zda to jsou rodiče, odměny od rodičů. Nebo to jsou samotní kantoři, kteří díky vhodnému klimatu třídy dokáží v žácích vyvolat zájem o učení. Jestli je pro žáky důležité ocenění od svých spolužáků. Také se pokusím rozebrat otázku toho, jak motivují žáky rodiče s nižším vzděláním a rodiče s vysokoškolským vzděláním.

Dotazník jsem rozdala na základní škole v Brně-Bohunicích, na Arménské ulici a rozeslala ho také e-mailem. Chtěla jsem zjistit, zda se budou výsledky mého výzkumu lišit. Zda výsledky dotazníků vyplněné ve škole, „pod dozorem“, i když anonymně, budou jiné, než dotazníky vyplněné doma. Jelikož se mi vrátilo zpět málo elektronických odpovědí, byla by tahle studie asi málo podložená a příliš zkreslená.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Učení

Učení obvykle definujeme jako proces získávání a rozvoje paměti, chování, včetně dovedností, znalostí, porozumění, hodnot a moudrosti.

Jednoduše jde o utváření samotného jedince během jeho života. V dnešní společnosti existuje jen málo vrozených schopností, které bychom mohli upotřebit, proto se těm mnoha a mnoha dalším musíme uměle naučit.

2.1.1. Základní typy učení

Rozlišujeme čtyři základní typy učení:

- *učení poznatkům* – získávání informací (např. ve škole)
- *učení intelektových činností* – rozvíjení vašich vlastních schopností myšlení, zdokonalování vašeho mozku
- *smyslově pohybové učení (senzomotorické)* – učení se zacházení s tělem (chození, skok na trampolíně, zacházení se lžičkou atd.)
- *sociální učení* – aneb jak přežít ve společnosti (sociální komunikace, sociální dovednosti a dokonce i charakter osobnosti)

Většinou, když mluvíme o učení, máme na mysli pouze onen první typ – učení poznatkům. Stejně tak se k němu vztahuje pojem vzdělání – kdo prošel poznáváním poznatků až na vysokou školu, pak je podle obecného mínění vzdělán. Kromě toho, že tuto záležitost mohou ovlivnit rozumové vlastnosti onoho člověka, psychologové odhadují, že odborně pracující člověk získal ve škole jen 20 % potřebných znalostí a zbytek získal jinde. Škola má poskytnout totiž jen určitý rozhled – mentální rámeček, díky kterému potom chápeme další informace, které k nám přicházejí. Jednoduše informace zařazujeme do šuplíků, které vytvořila škola, a zároveň je dáváme do širších souvislostí.

Schopnost učení je člověku vrozená a v určité formě ji mají snad všechny živé organismy. To, co ale potřebujeme k opravdu efektivnímu zvládnutí této činnosti, je řeč (paměť pomineme, protože je to samozřejmost). Bylo prokázáno, že skutečných

pokroků v učení dosahujeme díky řeči – poznávacímu prostředku. Náš mozek přijme mateřský jazyk a na jeho bázi potom myslí. Není tedy divu, že lidstvo se skutečně začalo vyvíjet až od objevu řádného jazyka – jednoduše chyběla ta správná metoda k myšlení a tedy i k učení, které tím pádem probíhalo mnohem složitěji.

2.1.2. Fáze učení

- *Motivační* – musíme mít vůbec důvod se učit (vzdělání a potažmo dobré zaměstnání, žádostivost po nějakém typu informací apod.). Pokud si budeme během učení tento důvod, na kterém máme vlastní zájem, neustále při učení připomínat, vybudíme se k mnohem větší aktivitě a tím i lepším výsledkům při učení. Určeme si pohnutky vnitřní (vy sami) i vnější (vaše okolí), které nás k učení nutí. Neučme se proto, že musíme, ale učme se pro svůj motiv.
- *Poznávací* – nejdříve prozkoumejme učivo. Při hrubém procházení učební látkou o ní získáme přibližný přehled (do něj pak budeme jednotlivé informace zasazovat). Během tohoto procházení získáme představu, o co ve skutečnosti jde. Potom můžeme začít už se samotným zpřesňováním a detailním procházením učiva.
- *Výkonová* – v této fázi celý problém pochopíme, vyřešíme a zapamatujeme si ho. Během tohoto procesu získané informace také zařazujeme do již existujícího rámce znalostí.
- *Kontrolní* – ve většině případů končí proces učení fází výkonovou, ale to rozhodně není dobře. Kromě toho, že kontrolní fází zlepšujeme udržení znalostí v paměti, tak také kontrolujeme, zda jsme se něco nenaučili špatně. Měli bychom všechny osvojené informace nějakým způsobem otestovat.

2.1.3. Formy učení

Kromě toho, že je možné odlišit učení záměrné (s přesným cílem; např. vyjmenovaná slova) od spontánního (bezděčné), můžeme vnímat také rozdíly mezi vším, co jsme se naučili. Výsledky učení by se daly rozdělit takto:

- *vědomosti* – informace související s vnímáním, představami a myšlením. Jednoduše jde o velké soustavy představ a pojmů, které můžeme získávat jak ve škole, tak i každodenními činnostmi (čtením knih, sledováním televize, hraním her,...)
- *dovednosti* – informace či schopnosti důležité pro vykonávání určité činnosti
- *intelektové* – schopnosti našeho mozku (řešení složitých logických úloh, učít se cizímu jazyku apod.)
- *senzorické* – dovednosti potřebné k nějakému fyzickému výkonu (od chůze přes psaní na klávesnici po trojitě salto s pěti vruty)
- *sociální* – schopnost dodržovat určité zvyky ve společnosti, úspěšně přežít v dnešní civilizaci, vycházet s ostatními
- *návyky* – podvědomé psychické předpoklady, které nutkají jedince, aby nějak konal (bezděčné pohyby, naučené chování v určité společnosti). Mezi návyky patří třeba čištění zubů – zkuste si představit, že byste museli každý pohyb kartáčkem vědomě kontrolovat. Návyky tedy člověku usnadňují pravidelné úkony, ale mohou se stát

2.2. Motivace

Motivace je psychický proces vedoucí k energetizaci organismu. Motivace usměrňuje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle. Vyjadřuje souhrn všech skutečností – radost, zvědavost, pozitivní pocity, radostné očekávání, které podporují nebo tlumí jedince, aby něco konal nebo nekonal.

- pohnutka k jednání (Hartl, 2004)
- v psychologii zatím značně nejednotný pojem

- chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energetizace organismu; projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy
- v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti
- za nežádoucí motivace jsou považovány strach, úzkost, bolest, ...
- soubor činitelů, kterými žák dynamizuje své jednání
- souhrn všech postupů, kterými se dynamická stránka aktivizuje
- proces usměrňování, udržování a energetizace chování, kterým je psychický fenomén, je to psychikou řízený druh regulace

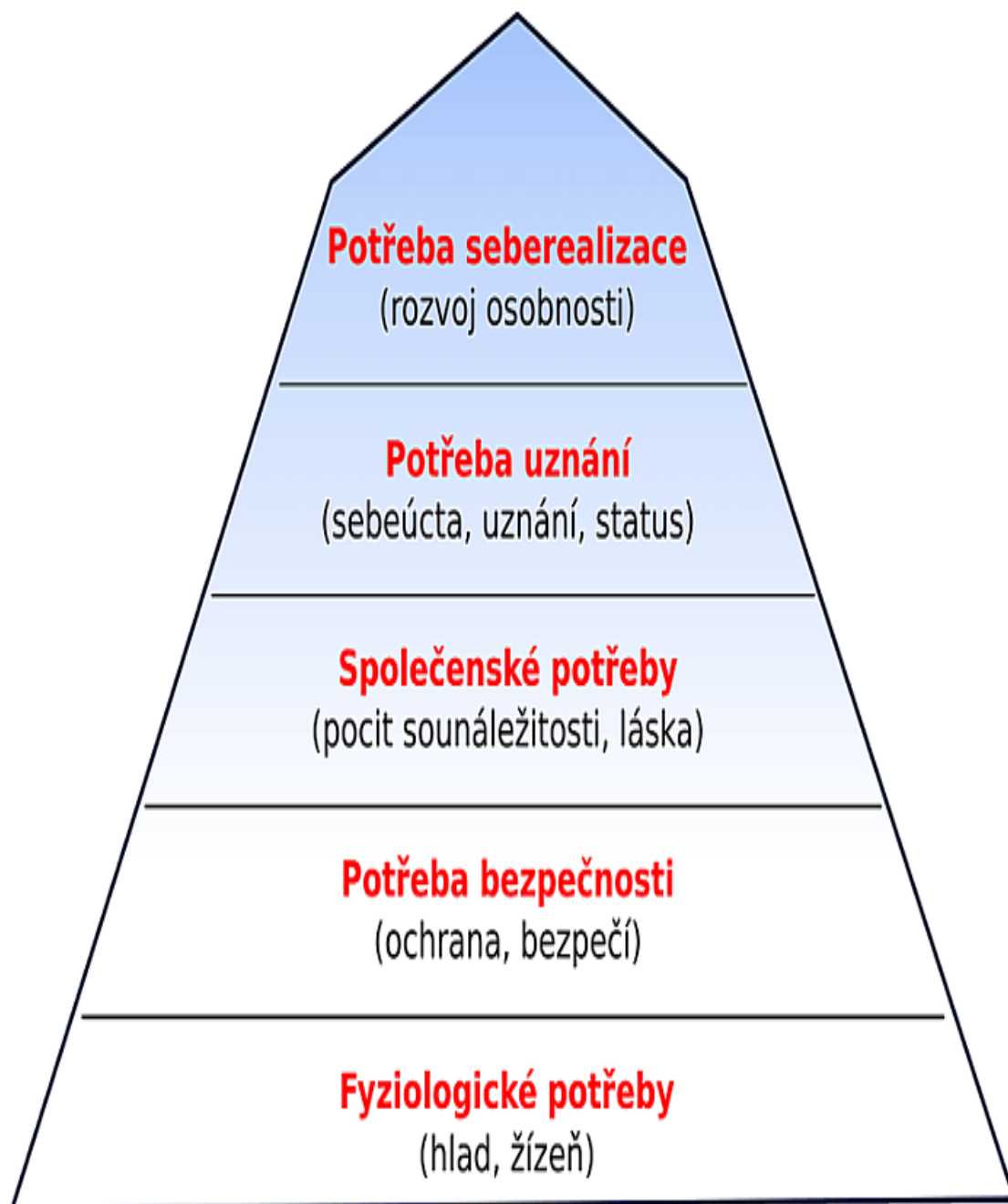
2.2.1. Zdroje motivace

Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování (Hrabal, 1984)

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

Teorie A. Maslowa, která vychází z komplexního pojetí potřeb, nabízí systematický přístup. Vychází z představy, že jednotlivé potřeby vytváří strukturu, kde některé potřeby mají prioritu před ostatními, jak nám to znázorňuje i Obrázek č. 1 Maslowova pyramida potřeb. Podle této teorie musíme nejdříve uspokojit základní fyziologické potřeby a pak jsme teprve otevřeni dalším. Maslow rozlišoval nižší potřeby (fyziologické potřeby, pocit bezpečí), které vycházejí z nějakého nedostatku a zajišťují přežití jedince; vyšší potřeby (lásky, úcty), které zajišťují duševní pohodu a nejvyšší růstové potřeby, které podporují rozvoj osobnosti.(Vágnerová, 2002)

Obrázek č. 1 Maslowova pyramida potřeb



2.2.2. Motivační procesy (Hrabal a kol, 1989)

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

- uspokojení – bývá provázen pozitivními emocemi a charakterizujeme jeho stav potencionální, latentní motivace
- neuspokojení – charakterizujeme jako aktuální motivace

Přechod od potencionálního stavu k aktuálnímu, tj. přechod od uspokojení do stavu neuspokojení, je prvním článkem motivačního procesu.

Potřeba může být charakterizována v zásadě dvojím způsobem:

- dlouhotrvajícím obdobím neuspokojení
- objevením se incentive, na kterou je potřeba vázána

Motivační proces bývá složitější, a to proto, že:

a) mohou být současně aktualizovány dvě i více potřeb apod. Vzniká motivační konflikt – 4 základní konflikty:

- konflikt dvou pozitivních sil
- konflikt dvou negativních sil
- konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly
- konflikt několika pozitivních a několika negativních sil

b) uspokojení aktualizované potřeby je z nějakých důvodů zamezeno – vzniká frustrace – v organismu nahromaděná energie k uspokojení nyní frustrované potřeby – dva typy možných reakcí:

- útočně zaměřené na likvidaci frustrujících podmínek
- únikem z frustrující situace

c) uspokojení potřeby většinou není možné bezprostředně – vzniká nutnost stanovení cíle – 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 „ve jménu výsledku, který si přeje“.

d) motivace lidského chování je v těsném vzájemném vztahu s poznávacími procesy, přičemž vzájemně oboustranně podmíněnou – vstupují kognitivní motivační procesy –

poznávací procesy jsou součástí motivačních procesů na všech úrovních, které jsme uvedli, a ne pouze na úrovni stanovení cílů, jejich vztah je oboustranný, poznávací procesy jsou funkcí motivace, a to se projevuje především v zaměřenosti vnímání, myšlení, fantazie apod.

2.2.3. Motivace učební činnosti žáků

Chápeme-li učební činnost jako jednu z významných forem poznávací činnosti ve škole v převážně sociálním kontextu jako reakci na požadavky školy, pak lze uvažovat nejméně o třech druzích motivace:

- procesu poznávání a získávání nových poznatků – *poznávací potřeby*
- sociálních vztahů, jednak v průběhu učební činnosti, jednak jako následku výsledku této činnosti – *sociální potřeby*
- úroveň obtížnosti úkolů, které jsou v rámci požadované učební činnosti na žáky kladeny – *výkonové potřeby*

K motivaci učitele ve vyučovacím procesu lze přistoupit dvojím způsobem:

- navodit takové podmínky, které obsahují tak silné incentivy pro danou skupinu potřeb, že je pravděpodobné, že právě z aktivizace daných potřeb - např. prvek soutěžení ve vyučování aktivizují sociální potřeby u všech žáků, nebo dobře prováděné problémové vyučování pravděpodobně bude aktualizovat v široké míře poznávací potřeby žáků
- respektovat dominující potřeby individuální hierarchie potřeb určitých žáků a "individualizovat" některé prvky vyučování právě s ohledem na jejich zájmové zaměření, intenzita osobní reakce s ohledem na úroveň sociálních potřeb žáka nebo úroveň výkonových potřeb určitých žáků

V individuálním případě, jestliže motivace učební činnosti plyne převážně z poznávacích potřeb, mluvíme o *vnitřní motivaci*, v ostatních případech, jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby, mluvíme o *vnější motivaci*.

Kromě vnitřní motivace existuje ještě jeden plnohodnotný zdroj motivace učební činnosti, a to je motivace vycházející ze spojování této činnosti s osobní perspektivou žáka.

Motivace učitelem ve vyučování

Učitel motivuje ve vyučování *vědomě*, navozováním vhodných podmínek a *nevědomě*, především způsobem interakce s jednotlivými žáky; převažující motivace však nemusí být pouze pozitivní.

Motivace v interakci učitel-žák

Vedle sociální motivace, kterou učitel navozuje svou osobou, chováním, mimikou apod. je právě interakce mezi učitelem a žákem zdrojem kognitivních motivačních procesů spočívajících ve vzájemném očekávání a interpretaci vzájemného chování. Důsledkem toho může být systematický výskyt určitého motivovaného chování, výkonů žáka apod.

Motivování aktualizací potřeb žáků

Projektovat vyučování znamená, že učitel může zcela záměrně navozovat ve vyučování takové podmínky, ve kterých zvyšuje pravděpodobnost aktualizace určité skupiny potřeb žáků na znalosti učiva, a ty jsou:

- projektovat vyučování z hlediska obsahů s ohledem na zvýšení aktualizace poznávacích potřeb a zájmů žáků – problémové vyučování, názorné vyučování
- ovlivňovat sociální klima třídy způsobem vedení žáků při vyučování, případně zvolenou formou vyučování – demokratické či autokratické vedení, frontální nebo skupinové vyučování
- volit způsob hodnocení žáků zejména ve dvojím smyslu
- výběrem vztahového rámce či normy hodnocení
- volbou následků činnosti žáků využitím odměn a trestů

2.2.4. Negativní motivace

Za nejvýznamnější zdroj negativní motivace ve škole považujeme *frustraci* potřeb žáků. Kolik potřeb dítě má, tolik potřeb může při špatném přístupu škola frustrovat, tak jako při dobrém přístupu rozvíjet.

2.2.5. Motiv

Prvotním impulsem motivace určitého chování je *motiv*, který můžeme definovat jako každou vnitřní pohnutku, která aktivizuje činnost, řídí ji a udržuje. (Švingalová, 2001). Pojem motiv vychází z latinského slova „*movere*“, což znamená *hýbati, pohybovati*.

Motivy se vyznačují svou:

- směrovostí a cílovostí
- intenzitou
- určitou dobou trvání

Organismus má především k dispozici vrozené motivační dispozice, tj. především tělesné potřeby, které vyjadřují fyziologické disekvilibrum (tj. porušenou homeostázu). K vrozeným motivačním tendencím patří dále afekty strachu a vzteku, které vyjadřují homeostatické hledisko na existenci organismu jako celku, tj. obranné a útočné reakce. K vrozeným motivům patří dále rodičovský a pohlavní pud, orientační, pátrací a manipulační reakce, hra, sklon k činnosti a potřeba dojmů. Vrozený základ mají dále potřeby lásky a sdružování. (Nakonečný, 1973)

Motivy lze interpretovat jako osobní příčiny určitého chování, které mu dávají smysl. Mohou existovat jako latentní dispozice, které mohou být za určitých okolností aktualizované a pak navozují nějakou činnost.

Lidské chování mohou ovlivnit vědomé i nevědomé motivy, eventuálně na něj mohou působit obě složky navzájem.

- *poznávací motivy* – kognitivní (kdy je žák veden snahou přijít věcem na kloub a porozumět souvislostem a vztahům)
- *sociální motivy* – soutěžení, kde je ve hře srovnávání s druhými lidmi
- *výkonový motiv* – něčeho dosáhnout, něco umět
 - potřeba uznání někoho kompetentního
 - potřeba vysokých výkonů

Podle tradičního názoru je zájem o předmět i obecnější zájem chápán jako kamének v mozaice žákovy motivace vedle jeho dalších zájmů, potřeb, motivačních činitelů osobnosti.

Zájmu o učení jinak rozumíme jako souhrnné označení žákovské motivace ve vztahu k učení. Je to složitá motivace, působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů a to v kombinacích, které jsou *interindividuálně* odlišné (při srovnání různých jednotlivců) a také *intraindividuálně* (při srovnání různých období života téhož jedince).

Motivace k učení se může zesílit kompenzací: např. usilovné studium se může zdát východiskem z nezdaru a z tíživé osobní situace

2.2.6. Rozlišování různých složek výkonové motivace:

Výkonová motivace je jednou ze závažných motivačních komponent každé, na výkon orientované lidské činnosti. Její zdroje jsou ve výkonových potřebách člověka, které se utvářejí postupně s úkolovými situacemi. Protože jedním ze základních požadavků školy je požadavek odpovídající plnění vyučovacích úloh, lze předpokládat, že ani výkonová motivace nezůstává mimo tyto požadavky, a tím ani mimo rámec pojetí úspěšného žáka ve škole.

Výkonové potřeby se začínají utvářet mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte na základě hodnocení jeho výkonů dospělými. Pozitivní hodnocení a povzbuzování dítěte vede k rozvoji potřeby úspěšného výkonu, naopak odrazování a negativní hodnocení vede k vytváření potřeby vyhnout se neúspěchu.

Tedy platí:

- naděje na úspěch jako kladná komponenta (složka)
- strach z neúspěchu jako záporná složka
- také v jiných motivech lze rozlišit kladnou a zápornou složku, např. v sociální motivaci je to potřeba lásky a naopak strach ze ztráty lásky
- dle výzkumů je až 80 % žáků špatně prospívajících, jejichž činnost je dezorganizována strachem z neúspěchu (Hrabal, 1984)
- existuje větší počet rozmanitých vnějších pobídek ovlivňujících motivaci k učení a různé možnosti, jak záměrně formovat, vychovávat k motivaci učení

2.2.7. Činitelé působící na motivaci k učení:

- *novost situace předmětu nebo činnosti*

Zvídavost žáků bývá upoutána názorným prezentováním učiva, ale také slovním vyjádřením rozporu, problémů, odlišnosti od žákovy dosavadní zkušenosti, od jeho očekávání. Je důležité pro příznivý motivační účinek i to, aby žák na novém předmětu našel zároveň něco známého a pochopitelného.

- *možnost aktivity žáka*

Na motivaci k učení působí příznivě, když žák není odsouzen k pasivní roli diváka a posluchače, ale má možnost vlastní výraznější aktivity, působí přitom radost z činnosti, „funkční libost“, potřeba činnosti.

- *úspěch v činnosti*

Dobry výsledek, úspěch v činnosti je odměnou, „zpevněním“. Aby žák prožil úspěch a správně ho zhodnotil, potřebuje znát výsledky své činnosti učení se znalostí výsledků. Kontrola a sebekontrola jsou nezbytné k tomu, aby se rozvíjela motivace žáka k učení. Důležitá je také míra úspěchů a neúspěchů, a ta opět závisí na míře a náročnosti úkolů. Snadný úspěch tolik netěší; obtížný úkol a dílčí neúspěch může motivovat ke zvýšenému úsilí. Těžké a opakované neúspěchy žáka frustrují, což vede k narušení motivace k učení.

- *sociální momenty*

Kombinují se se všemi uvedenými činiteli při formování motivace k učení.

Silně působí zejména: a) pozitivní, sociální hodnocení předmětů a činnosti

b) sociální hodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech

c) společná činnost

Mladiství jsou při formování svých zájmů značně ovlivněni tím, co kladně hodnotí a považují za zajímavé ty osoby, se kterými má kladné vztahy. 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.

Společná činnost – učení, trénink a domácí příprava apod. v příznivém, radostném, emočním klimatu může zformovat u žáků potřebnou motivaci i k obtížným předmětům a úkolům.

- *souvislost nového předmětu (nové činnosti) s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka*

- *souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami*

Motivace k učení vzniká a prohlubuje se také uvedením učiva do souvislosti s budoucí žakovou činností, s jeho perspektivami. Působivá je žákova zkušenost, zážitek s emočním zabarvením. Důležité je, že takové činnosti umožňují člověku prožít zkušenost, která ukazuje možnost uspokojení důležitých potřeb a přiblížení cílů v určité oblasti a činnosti. Motivace činnosti prochází určitým specifickým vývojem, v němž rozlišujeme dvě důležitá stadia:

a) počáteční motivaci (epizodický situační zájem) – počáteční motivace k učení

vzniká u dětí a mládeže zpravidla snadno

b) motivace hlubší, trvalejší

Obecně lze říci, že všechny tyto uvedené skupiny činitelů působících při formování motivace může podporovat vývoj k diferencované, „hlubší“ a trvalejší motivaci k učení, k určitému předmětu či oboru, zvláště však záleží na žakově činnosti a jejích společenských podmínkách.

Motivace, zájem o určitý předmět nebo obor se prohlubuje v určité činnosti. Upevněný, trvalý zájem je nedílně spjat se základními životními cíli jedince, s jeho životní náplní, smyslem, uspokojením; je důležitý pro formování zralé osobnosti, pro překonání lability, pocitu životní prázdnoty a nespokojenosti.

V průběhu učení, zvláště v průběhu aktivních učebních činností v příznivých osobních vztazích, v příznivém emočním klimatu, při užití vhodných metod vyučování a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti se může měnit struktura motivace k učení, žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, za to sílí působení specifické zvědavosti i potřeb činnosti a dlouhodobých životních cílů. Také může dojít k přeměně počáteční převážně vnější motivace v motivaci převážně vnitřní.

V případech, kdy se motivace k učení vyvíjí nepříznivě, mohou působit nejen rušivé vlivy prostředí, ale také nedostatky v samotném vyučování a výchově. Rušivě mohou působit nedostatky v osobních vztazích a emočním klimatu (vztah učitele a žáků, vztahy uvnitř školní třídy), nedostatky v metodě vyučování a ve způsobu výchovy.

Na motivaci v učení působí rušivě, podobně jako u ostatních motivačních momentů, již samo nasycení. Tedy nadměrné zabývání se stejnou učební činností, jediným předmětem, bez přestávek a bez vystřídání jinými předměty a činnosti, dále zde působí velké a opakované žákovy neúspěchy. (D. Fontana: Psychologie ve školní praxi, 2003)

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, chválí se člověk

Když pochopíme proces motivace, značně napomůžeme svým šancím k úspěchu.

2.2.8. Druhy motivace

- *intrinsické druhy* – pocházejí z jedince samého

V úzkém vztahu s dětskou zvědavostí jako motivačním činitelem je stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností s výukou. Některé věci člověka zaujmou a jiné nikoli – ty první jsou pro něj přímo důležité, pro jeho život. Buď ho baví, nebo odvádějí jeho mysl od nepříjemných myšlenek, nebo mu umožňují úspěšněji zvládat úkoly a vycházet s lidmi, s nimiž se setkává.

- *extrinsické druhy* – ty jsou mu poskytovány okolím

I když učitel podněcuje děti sebevíc, přesto nastanou situace, kdy jejich intrinsická motivace bude nedostatečná a bude nutno obrátit se k motivaci extrinsické povahy. Tato motivace obvykle zahrnuje známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení a samozřejmě pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích i v očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím napomáhá rozvoji tzv. *výkonové motivace*. Děti zjišťují, že úspěch přináší odměny, a vytvářejí aspirace, o jejichž uskutečnění musí usilovat ještě cílevědoměji.

Učitel má poskytovat příležitost k úspěchu na jakkoli nízké úrovni výkonu, má brát ohledy.

Někdy se motivace ztrácí tím, že děti musí příliš dlouho čekat na výsledky své práce (model operantního podmiňování ukazuje, že čím je delší přestávka mezi

výkonem a seznámením s výsledky, tím méně účinné je učení a tím větší pravděpodobnost, že děti ztratí zájem o úkol a o to, jak jej zvládnou).

Užitečným motivátorem je soutěž mezi dětmi. Kde je tlak extrinsické motivace příliš silný, děti se utíkají ke strategiím jako podvádění, chození za školu nebo předstírání nemoci, aby se vyhnuly následkům selhání. Chvála je pro děti vysoce odměňujícím zážitkem a pomáhá vytvářet vřelé a produktivní vztahy mezi učitelem a jeho třídou.

2.3. Pud

Pud je motivační činitel, který představuje tendenci k uspokojení specifické potřeby organismu. Tento výraz byl zaveden v prvním dvacetiletí 20. století Sigmundem Freudem, který podal první ucelený výklad pudu jako motivační síly.

Sigmund Freud rozlišil tzv. pudivou složku pudu, čili:

- *impetus* (motorický, energetický prvek pudu)
- *cíl pudu* (uspokojení dosažené zrušením stimulace zdroje pudu)
- *objekt pudu* (to v čem nebo čím může být pud nasycen)
- *zdroj pudu* (somatický proces produkující podnět, který se v duševním životě člověka projevuje jak pud)

Pudy člověka jsou na rozdíl od instinktů zvířat především méně specifické a více závislé na zkušenosti a učení (existence naučených pudů, jejichž sekundárním zdrojem je patrně strach). V jevové rovině směřují pudy buď ke konzumatorní reakci (apetenční pud), k úhybné reakci (averzivní pud), nebo mají specifický charakter (mateřský pud). Přesycením se většinou mění apetenční pud v pudy averzivní. Aktivovaný pud se projevuje jednak jako nespecifické napětí (úzkost), jednak jako specifické „prahnutí“ po objektu nasycení. Uspokojený pud se manifestuje jako nespecifické uvolnění. Pudy mají svůj chronologický vývoj (odlišnost pohlavního pudu v dětství a v dospělosti), dynamickou strukturu a určitou formu hierarchizace.

Pudy zahrnují pohnutku vyhledávat potravu při hladu, teplo při pocitu chladu, fyzické bezpečí při ohrožení, nápoj při žízní, sexuální aktivitu při pohlavním vzrušení.

2.3.1. Přehled různých významů pojmu pud (Nakonečný str. 123)

Podle P. Th. Younga (1936)

- pud je energie
- pud je faktor uvolňující energii
- pud je všeobecná aktivita
- pud je tendence k chování
- pud je specificky zaměřená aktivita
- pud je vrozená motivační dispozice

Jiný přehled podávají English a Englishová (1958)

- pud nebo pudový stav je tendence vycházející ze změny fyziologické rovnováhy, tendence být sensitivní vůči stimulům určité třídy a odpovídat na ně variantou způsobů, které jsou spojeny s dosažením určitého cíle – pojmu pud je současně užíváno v mnoha kontextech, obvykle dosti volně
- pud je hypotetický stav aktivity organismu, nebo některého z jeho orgánů, či některé z jeho tkání, který je nezbytnou podmínkou pro to, aby daný stimulus vyvolal třídu chování (např. určitá úroveň hladu – pud – musí být přítomna, aby potrava – stimulus – vyvolala jedení – odpověď).

2.4. Školní úspěšnost

Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Výsledkem je dosažení vzdělávacích cílů. Není to pouze dílem žáka a jeho schopností nebo píce, ale také dílem učitele, respektive součinností učitele a žáka a dalších faktorů. Základem je školní výkonnost (objektivně měřitelný školní výkon). Formu měřitelného výkonu však nemají všechny činnosti, kterými žák plní požadavky. Obecnější chápání vyjadřuje uskutečnění nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy (tzv. proces pedagogické optimalizace, což je sladování požadavků školy na osobnost). Soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící

rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé:

- Rozpory mezi tím, co už žák umí, a tím, co by umět měl
- Rozpory mezi vnějším hodnocením dítěte druhými lidmi (učiteli, rodiči, ostatními dětmi atd.) a sebehodnocením
- Rozpor mezi reálným postavením dítěte v kolektivu a vytouženým, žádaným postavením
- Rozpor mezi nově vznikajícími potřebami, touhami, přáními dítěte a dosaženou úrovní jejich sil, přehledu, odpovědnosti, způsobilosti – tyto děti žádají více než na co stačí (zejména děti středního a staršího školního věku)
- Rozpory mezi hranicemi, do kterých je dítě (žák) vymezováno svým okolím a skutečnými silami, schopnostmi, vlastnostmi dítěte samého, pro které jsou tyto hranice např. příliš těsné (nebo jim nemusí stačit)

Školní úspěšnost má dvě stránky:

- *Subjektivní* – aby se dítě (člověk) ve svých mezilidských vztazích cítilo dobře, aby byla jeho učební (pracovní) aktivita udržena na patřičné úrovni, aby trvale a spolehlivě mohlo dosahovat dobrých výkonů, potřebuje mimo jiné cítit úspěšnost své činnosti. Dítě získá povzbudivé přesvědčení, že ukládané úkoly jsou realizovatelné, společensky (pro druhé) i osobně (pro žáka samotného) závažně, cenné a smysluplné.
- *Objektivní* – vnější normy, víceméně jasně stanovená kritéria, kterých je potřeba dosáhnout: úspěšnost před druhými lidmi, před učitelem, školou a rodiči, před společností

2.4.1. Pozadí školní ne/úspěšnosti: Škola – rodina – žák

- *Škola*
 - a) charakteristiky školy
 - b) osobnost učitele jako zdroj problémů
 - c) problémy ve výuce dané učivem

– výukové metody a formy učitele (rychlé pracovní tempo, monologický výklad, atd.)

d) sociální charakteristiky učení

- *Rodina*

a) odlišné sociální prostředí

b) požadavky na dítě ze strany rodičů a očekávání úspěšnosti

c) problémy v rodině jako zdroj selhávání dítěte

– důsledky výchovy v nevhodném rodinném zázemí, rodinná patologie – alkoholismus v rodině, zneužívání, násilí v rodině, život v neúplné rodině, kde se navíc dítě musí starat o mladšího sourozence; panovačnost a nevyzrálost rodičů, ale i pokud rodiče na dítě nemají čas (navenek fungující rodiny, ale rodiče jsou zaneprázdnění např. prací) – citová deprivace v rodině – dítě na sebe upozorňuje, tím, že zlobí (kázeňské potíže)

– nejednotnost výchovného působení rodičů (to může vyvolat v dítěti nejistotu, zda plní zadané úkoly správně či nikoliv)

d) vztah mezi rodiči a učitelem

- *Osobnost dítěte*

a) vývojové obtíže

b) výkonové předpoklady

c) rozdíly mezi chlapci a dívkami

d) temperamentové charakteristiky

e) pečlivost, snaživost, konformita a jejich vliv na výkon a hodnocení

f) motivace pro školní výkon

g) autoregulace, regulace učebního pokroku

h) zdravotní problémy

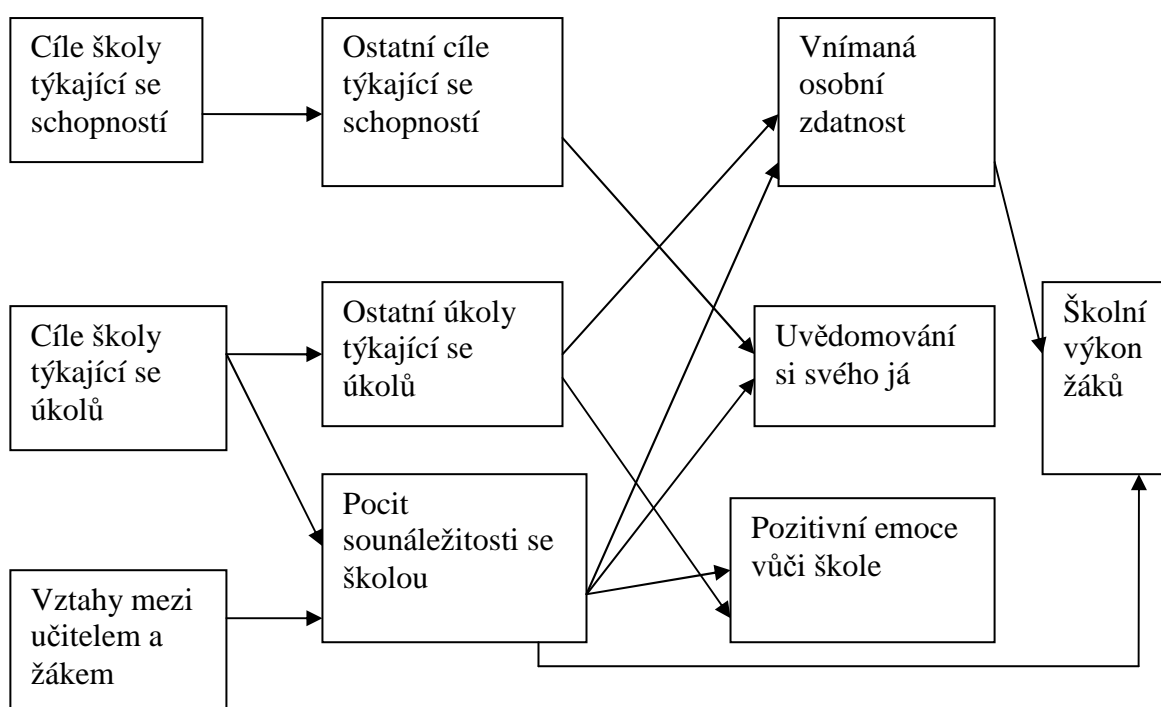
i) učební styly, učební strategie

2.4.2. Výkon žáka a jeho souvislosti s cíli školy

Cílem může být:

- dosažení individuálně rozdílného maxima dokonalosti u žáků
- pouze relativní dokonalosti vzhledem ke spolužákům

Obrázek č. 2 Model klimatu školy



2.5. Klima třídy

Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také k jejich vnitřní motivaci.

Motivační klima má své širší zázemí v klimatu školy (viz. Obrázek č. 2) a jednou z nejdůležitějších proměnných, tvořících spoj mezi strukturou třídy a stylem učitelova vedení a motivačními stavy žáků.

Motivační klima ovlivňuje učitel:

- svým vlastním motivačním měřením – chováním odrážejícím úroveň jeho sociálních potřeb
- jak vědomými, tak z části nevědomými „technikami“ interakce motivačního výkonu žáků tím ovlivňuje pozitivně nebo z negativně jejich reálný výkon. (Hrabal a kol, 1989)

Cílevědomost a orientace na úkol do značné míry vycházejí z toho, jak učitel zdůrazňuje potřebu postupovat soustavně v realizovaném učení. Přitom je důležité zajistit maximální využití učebního času. Včasné a rychlé zahájení hodiny, pozorné sledování pokroku žáků a pečlivá pozornost věnovaná organizačním záležitostem mohou napomoci zajistit hladký průběh hodiny a udržet aktivní zapojení žáků. Když dopustíte, aby podružné záležitosti nebo zbytečné organizační problémy přerušily plynulost výuky, předáváte tím žákům sdělení, že jejich učení není natolik důležité, aby vám stálo za to postarat se o zajištění plynulosti výuky. Předčasné ukončení hodiny bude mít pravděpodobně tentýž účinek.

Učitel působí na sociální motivaci žáků také svými výchovnými postupy. Měly by však být dodržovány podmínky, za kterých:

- všichni žáci mají pocit, že pro ně existuje možnost úspěchu a jsou proto motivováni
- soutěžní aktivity se střídají tak, aby všichni žáci mohli příležitostně zakusit úspěch
- důraz je kladen spíše na to, aby žák pracoval úspěšně, ne na to, aby dosáhl lepších výkonů než ostatní

Pokud nejsou tyto podmínky dodržovány, soutěž působí na řadu žáků spíše nemotivačně. Negativní působení se projevuje převážně.:

- odrazováním slabších žáků, kteří předpokládají, že nemají naději na úspěch

- v malé pobídkové hodnotě soutěže pro ty žáky, kteří vědí, že mohou zvítězit bez větší námahy
- v nadměrném zatížení některých žáků
- ve vytváření nekooperativní atmosféry, která vede k lhostejnosti, nebo dokonce k radosti z neúspěchu (Hrabal a kol. 1989)

Je teda třeba zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. Toto dobré mínění může učitel do jisté míry podpořit tím, že žákům poskytuje realistické příležitosti k dosažení úspěchu a nabízí podporu a povzbuzení ve chvílích, kdy mají potíže. Učení je citově vysoce riziková činnost a selhání je často velice bolestivé. Pokud žák delší dobu selhává a navíc slyší srážející poznámky učitele o špatných učebních výsledcích, může to nepříznivě ovlivnit jeho sebeúctu. Takoví žáci se potom pravděpodobně stáhnou do ústraní a přestanou se snažit.

Posledním aspektem kladného klimatu třídy je potřeba vštípit žákům smysl pro pořádek. Takový pořádek je založen na dovednostech efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu. Záleží také na vztazích s žáky, založených na vzájemné úctě a kontaktu.

Pro vytváření kladného klimatu třídy jsou také důležité první hodiny s novou třídou. Zkušenosti učitelé jsou:

- sebejistější, vřelejší a přátelštější
- poskytují žákům více podnětů
- více navazují kontakt očima a jsou mobilnější
- více využívají humoru
- jasněji stanovují pravidla chování pro své hodiny
- mají lépe upevněnou svou autoritu

Všechny tyto charakteristiky pomáhají rychle vytvořit fungující klima třídy.

2.6. Odměny a tresty, školní známky

Používání odměn a trestů při výchově vychází z předpokladu, že žákovo očekávání odměny jako následku určitého chování zvýší výskyt tohoto chování v budoucnost a naopak, že očekávání trestu jako následku určitého chování bude jeho výskyt snižovat. (Hrabal, 1984)

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, seberealizace a dává mu možnost prožitku úspěchu. Pochvalu chápe i jako vyjádření osobního vztahu učitele k jemu samotnému. 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 ji snaží získat za každou cenu bez ohledu na to, jakou formou. (Helus, 1979)

Nejdůležitější pravidla udělování pochval jsou:

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

Tresty

Základní funkcí trestu je zabránit opakování nežádoucího chování jedince, anebo trestáme dítě za něco, co mělo udělat, ale neudělalo. Tresty mohou často vést z důvodu nesprávného použití ke krátkodobým i dlouhodobým negativním účinkům, které se odrážejí ve formování lidské osobnosti. (Hrabal, 1984)

Zásady při udělování trestů:

- přesně stanovit kritérium, za co bude dítě potrestané
- trest má být přiměřený nevhodnosti chování dítěte
- vybrat vhodnou formu trestu

Tresty jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu podstatně spornější metodou než odměny, proto je třeba si jejich používání velmi dobře promyslet.

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)

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)

2.7. Zájmy

Zájem je specifický druh motivace. Jedinec se zaměří na určitou oblast nebo nějaký předmět činnosti. Zájem směřuje k vyhledávání takových předmětů, aby činnost s nimi spojená vedla k uspokojení. Zájmy mohou být krátkodobé nebo i celoživotní. Zájmy však nemají jen hmotný charakter, jsou širší. Jsou nezávislé na vůli a vědomí, ale jsou závislé na činnosti. Člověk je může poznat s různou přesností, nebo je nemusí poznat vůbec. Jsou objektivní, nejsou produktem vědomí, ale sociálních vztahů, i když mohou procházet vědomím. Své zájmy si člověk může začít uvědomovat teprve ve styku s jinými lidmi, jejichž zájmy jsou odlišné, avšak hájit je může i jenom instinktivně, nemusí si je uvědomovat vůbec a může je dokonce i popírat.

Psychologie používá pojem „zájem“ v druhém významu jako kladný emocionální vztah k objektu či soustředění pozornosti na něj. Takový vztah je ovšem subjektivní, závislý na vůli a vědomí individua, a přesnějším označením toho by bylo spíše „přání“. Rozdílná používání pojmů jsou v různých vědách běžná a nelze je vzájemně zaměňovat.

Skupiny lidí, kteří žijí ve stejných společenských podmínkách, mají obdobné zájmy, jež jsou odrazem společenské struktury. A naopak společné zájmy jsou-li pochopeny, vedou lidi k vytváření skupin na základě těchto zájmů. Zájmy jsou tedy důsledkem i tvůrcem společenské struktury. Čím složitější je člověk a podmínky ve kterých žije, tím složitější je i společenská struktura i rozvrstvení zájmů.

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.

2.8. Motivační vlivy snižující školní výkon žáků

- *nuda ve škole* – podle Robinsona má 2 hlavní zdroje:
 - a) přežívanou jednotvárnost vyučovacích hodin
 - b) subjektivně vnímanou neúčinnost vyučovacích předmětů

Za činitele, které spoluvytvářejí nudu, Robinson pokládá školní klima, spolužáky, rodiče a rodinu.

- *strach ve škole* – jako reakce na ohrožení – je motivačním činitelem, který v mírné podobě zvyšuje výkon žáků, ale v silné podobě výkon snižuje. Mezi podmínky vzniku strachu ve škole nejčastěji patří stresová situace (situace zkoušení) a úroveň připravenosti (znalosti).

3. VÝZKUMNÁ ČÁST

3.1. Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu by mělo být porovnání různých motivačních činitelů k učení u žáků šestých a devátých tříd. Dotazník byl rozdán v základní škole Brně-Bohunicích. Celkem dotazník vyplnilo 80 dětí. Z toho bylo 39 chlapců a 34 dívek. 7 dotazníků bylo vyplněno nedostatečně, chyběly odpovědi jak na otázky v dotazníku tak třeba i na vzdělání a povolání rodičů. Někde chyběl také věk či pohlaví žáka. A dva dotazníky byly zcela znehodnoceny jinými odpověďmi. Vyhodnocovala jsem tedy 73 kusů dotazníků. V některých dotaznících chyběla například odpověď na jednu otázku, přesto jsem tento dotazník použila. Proto v některých otázkách po sečtení všech odpovědí se nedojde k číslu 73.

Při vyplňování otázek v dotazníku jsem zvolila stupnici 1-5, tedy:

1- zcela souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nevím, 4- spíše nesouhlasím, 5- zcela nesouhlasím.

Děti měly také uvést vzdělání a zaměstnání rodičů. A měli se sami ohodnotit na stupnici, která měla vystihovat jejich prospěch ve škole. Dotazník je součástí přílohy. Celé vyhodnocení jsem nakonec přepočítala do aritmetického průměru, aby výsledky byly lépe srozumitelné, a který mi nakonec přinesl průměrnou známku dívky nebo chlapce šesté nebo deváté třídy. Tím, že známka 3 znamená v dotazníku nevím, hodnotila jsem výsledky 1-3 jako kladné odpovědi a 3,1-5 jako záporné, negativní.

3.1.1. Stanovení hypotéz

Stanovila jsem si 6 hypotéz, které se mi mým výzkumem potvrdí nebo vyvrátí. Vždy budu rozlišovat odpovědi žáků šestých a odpovědi žáků devátých tříd.

Hypotéza č. 1 – Žáci potřebují prostor v hodinách vyjádřit se k učivu, či moci klást otázky a používat různé pomůcky. Hodina pro ně musí být zajímavá, aby je motivovala k učení.

Hypotéza č. 2 – Pro žáky je důležité ocenění učitelů a myslí si o nich, že jsou spravedliví, proto se vždy přihlásí, když mají nerozhodnou známku.

Hypotéza č. 3 – Pro žáky je důležité a motivující jak je vnímají spolužáci.

Hypotéza č. 4 – Pro žáky je důležité a motivující ocenění a chvála rodičů. Žáci bývají za své dobré výsledky odměňováni a za špatné trestáni.

Hypotéza č. 5 – Pro dobré osvojení látky si žáci myslí, že je důležitá spolupráce se spolužáky, ale domácí úkoly jim až tak důležité nepřipadají.

Hypotéza č. 6 – Rodiče s nižším vzděláním (základní, střední bez maturity) motivují své děti k učení méně, než rodiče s vyšším vzděláním (střední s maturitou, vysokoškolské)

3.2. Vyhodnocení dotazníků

Zde se pokusím vyhodnotit každou otázku z dotazníku zvlášť. Odpovědi na dotazníkové otázky jsou vyhodnoceny zvlášť v Tabulce č. 1 – č. 15. Vždy pod tabulkou uvedu počet žáků, v závorce vždy bude uveden skutečný stav žáků 6. a 9. tříd.

Např. 25 (5+ 20) žáků souhlasilo zcela, takže souhlasilo 5 žáků šestých tříd a 20 žáků devátých tříd.

Tabulka č. 1 Vyhodnocení otázky č. 1

1. Při výuce ve škole je pro mě důležité dozvědět se něco nového						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	15	3	4	-	-	1,5
Dívka 6.tř.	10	7	3	-	-	1,6
Chlapec 9.tř.	5	10	2	-	-	1,8
Dívka 9.tř.	5	4	2	3	-	2,2

Pro většinu dětí je důležité dozvědět se v hodinách něco nového. Zcela souhlasilo 35 (25+10) dětí, spíše souhlasilo 24 (10+14) žáků. Pouze tři žákyně 9. tříd odpověděly, že spíše nesouhlasí. 11 (7+4) dětí zaškrtnulo kolonku nevím. Průměrná známka vychází také všude v kladných hodnotách.

Tabulka č. 2 Vyhodnocení otázky č. 2

2. Je pro mě důležité, jak mě hodnotí spolužáci						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	3	8	3	4	5	3
Dívka 6.tř.	6	5	5	2	2	2,4
Chlapec 9.tř.	1	5	6	4	1	2,9
Dívka 9.tř.	2	7	2	1	2	2,5

Pro 12 (9+3) dětí je velice důležité, jak je hodnotí spolužáci, 25 (13+12) dětí zaujímá také spíše souhlasné stanovisko, 16 dětí odpovědělo, že neví, 11 (6+5) spíše nesouhlasilo a 10 (7+3) dětem vůbec nezáleží na hodnocení spolužáků. Průměrná známka vychází v kladných hodnotách, ale dosti se přibližuje průměrné známce 3.

Tabulka č. 3 Vyhodnocení otázky č. 3

3. Je pro mě důležité, když moje školní výsledky rodiče ocení a pochválí mě.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	16	4	-	1	1	1,5
Dívka 6.tř.	17	1	1	1	1	1,3
Chlapec 9.tř.	7	8	-	1	1	1,8
Dívka 9.tř.	8	5	1	-	-	1,5

Pro 48 (33+15) žáků je velice důležité ocenění a pochválení rodičů. 18 (5+13) dětí spíše také souhlasily s tím, že je pochvala důležitá. Pouze 2 zaškrtnuli odpověď nevím. 3 (2+1) spíše nesouhlasili a další 3 (2+1) žáci zcela nesouhlasili. Zde nám vyšel průměrný výsledek zcela kladně.

Tabulka č. 4 Vyhodnocení otázky č. 4

4. Je pro mě důležité, abych se mohl/a aktivně podílet na hodině (klást otázky, odpovídat)						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	3	10	5	3	1	2,5
Dívka 6.tř.	5	7	7	1	-	2,2
Chlapec 9.tř.	-	4	5	7	1	3,2
Dívka 9.tř.	-	2	3	6	3	3,7

U této otázky se již dost liší odpovědi žáků 6. a 9. tříd. 8 žáků šestých tříd odpovědělo zcela souhlasně o důležitosti aktivní činnosti v hodině. Z 9. třídy takto neodpověděl žádný z žáků. Pouze 6 žáků odpovědělo, že spíše souhlasí. V 6. třídách spíše souhlasně odpovědělo 17 žáků. Velký počet žáků odpovědělo „nevím“ a to 20 žáků. 4 žáci z šestých tříd a 13 žáků z devátých tříd odpovědělo spíše nesouhlasně. A 5 žáků odpovědělo, že zcela nesouhlasí s tímto výrokem. Průměrná známka u této otázky vychází 2,9. Ale u žáků 9. tříd je průměrně více záporných odpovědí, než u žáků 6. tříd.

Tabulka č. 5 Vyhodnocení otázky č. 5

5. Je pro mě důležité získat pochvalu učitele za plnění úkolů.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	5	11	4	-	1	2
Dívka 6.tř.	5	9	3	1	-	2
Chlapec 9.tř.	2	6	1	6	1	2,8
Dívka 9.tř.	3	3	3	4	1	2,7

Pro 15 (10+5) dětí je velice důležitá pochvala učitele, pro dalších 29 (20+9) žáků je to taky spíše důležité. 11 dětí odpovědělo, že neví, dalších 11 že spíše nesouhlasí, z čehož 10 žáků byli žáci 9. tříd a pouze jedna dívka z 6. třídy. A 3 žáci odpověděli, že zcela nesouhlasí. Průměrná známka je u žáků šestých tříd 2 a u žáků devátých tříd 2,75.

Tabulka č. 6 Vyhodnocení otázky č. 6

6. Je pro mě důležité, abych mohl/a v hodině spolupracovat se spolužáky.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	7	5	8	1	1	2,2
Dívka 6.tř.	7	3	10	-	-	2,1
Chlapec 9.tř.	1	5	6	4	1	2,9
Dívka 9.tř.	2	8	-	2	1	2,3

Pro 17 (14+3) dětí je zcela důležitá skupinová práce se spolužáky, pro 21 (8+13) žáků to je spíše důležité, 23 žáků neví. 7 (1+6) žáků spíše nesouhlasí a 3 (1+2) žáci vůbec nesouhlasí s důležitostí spolupráce se spolužáky.

Tabulka č. 7 Vyhodnocení otázky č. 7

7. Pro efektivní učení je pro mě důležitá možnost používat pomůcky.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	7	7	5	1	2	2,2
Dívka 6.tř.	2	9	5	4	-	2,5
Chlapec 9.tř.	3	6	4	3	1	2,5
Dívka 9.tř.	6	2	5	1	-	2,1

Pro 18 (9+9) dětí je velice důležité mít možnost používat v hodinách pomůcky jako slovníky, učebnice, tabulky, časopisy. 24 (16+8) žáků to považuje za spíše důležité. 9 (5+4) žáků spíše nepotřebuje pomůcky, pouze 3 (2+1) žáci to nepovažují zcela za důležité. A 19 žáků neví. Průměrné hodnoty vycházejí v kladných hodnotách.

Tabulka č. 8 Vyhodnocení otázky č. 8

8. Abych si novou látku dobře osvojil/a, je pro mě důležité, abych měl/a domácí úkoly.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	5	4	6	2	5	2,9
Dívka 6.tř.	1	6	7	2	4	3,1
Chlapec 9.tř.	3	1	5	2	6	3,4
Dívka 9.tř.	1	2	4	3	4	3,5

19 (9+10) žáků vůbec nepovažuje domácí úkoly za důležité, 9 (4+5) žáků si myslí, že spíše nejsou domácí úkoly důležité pro osvojení látky. 10 (6+4) žáků si zcela myslí, že jsou domácí úkoly podstatné a 13 (10+3) dalších žáků také spíše souhlasí. 22 žáků odpovědělo „nevím“. Tady průměrná výsledná známka vychází nad 3, což znamená, že pro většinu dětí domácí úkoly nejsou důležité.

Tabulka č. 9 Vyhodnocení otázky č. 9

9. Jestliže při výuce k probírané látce něco řeknu, považují učitelé tuto informaci vždy za důležitou a berou ji vážně.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	2	2	15	2	-	2,8
Dívka 6.tř.	1	1	13	2	1	3
Chlapec 9.tř.	1	2	12	1	1	2,9
Dívka 9.tř.	-	2	8	4	-	3,1

K této otázce jsem ještě použila stupnici z dotazníku, kde se žáci měli sami ohodnotit. Zajímalo mě, jak se učitelé dívají na žáky a jejich názory. Jestli je to dané již jejich prospěchem nebo jsou učitelé opravdu spravedliví a vyslechnou každého žáka a berou ho vážně. Z toho, jak odpovídali žáci, vyšlo, že akorát „jedničkáři, dvojkaři“ jsou bráni vážně. Ovšem je těžké hodnotit, když nevím, jak jsou ostatní žáci v hodinách aktivní.

Pouze 4 (3+1) žáci zcela souhlasí s výrokem, že pokud něco v hodinách řeknou k látce, kterou zrovna probírají, bere tuhle informaci učitel za podstatnou. Dalších 7 (3+4) žáků také spíše souhlasí. (Zde je nutno podotknout, že 10 žáků z těchto 11 se na

stupnici ohodnotili jako „jedničkáři“ a ten zbývající jeden jako „dvojkař až trojkař“). 48 odpovědělo, že neví (mezi těmito žáky byli nejčastěji „dvojkaři až trojkaři“, 6 žáků se ohodnotilo mezi jedna až dvě). 9 (4+55) žáků spíše nesouhlasilo a 2 (1+1) další nesouhlasili zcela. Průměrná známka se u dívek jak z šestých tříd, tak devátých tříd zde dotkla 3. U chlapců z šestých i devátých se také blíží 3.

Tabulka č. 10 Vyhodnocení otázky č. 10

10. Když se mi někdy ve škole něco nepodařilo, mí učitelé mě hodnotili vždy spravedlivě.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	3	8	8	1	1	2,4
Dívka 6.tř.	6	9	2	2	-	2
Chlapec 9.tř.	3	6	4	3	1	2,5
Dívka 9.tř.	4	4	5	-	1	2,2

16 (9+7) žáků zcela souhlasí s tím, že jsou učitelé spravedliví, i když se jim něco nepovede, 27 (17+10) žáků také spíše souhlasí. 19 žáků neví, jak odpovědět. 6 (3+3) žáků spíše nesouhlasí a 3 (1+2) nesouhlasí vůbec.

Zde jsem chtěla porovnat, zda žáci s výbornými výsledky hodnotí své učitele spravedlivě a žáci s horším prospěchem to tak nevidí, ale výsledky vyšly zcela nejednoznačně.

Tabulka č. 11 Vyhodnocení otázky č. 11

11. Když mám nebo bych měl před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se ke zkoušení.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	8	8	3	1	1	2
Dívka 6.tř.	11	4	2	2	-	1,7
Chlapec 9.tř.	12	2	2	1	-	1,5
Dívka 9.tř.	10	4	-	-	-	1,2

Většinu dětí motivuje nerozhodná známka k tomu, aby se přihlásily ke zkoušení. 41 (19+22) žáků s tímto výrokem zcela souhlasilo, dalších 18 (12+6) žáků spíše souhlasilo, 7 dětí odpovědělo, že neví, a pouze 5 (4+1) dětí nesouhlasilo. Výsledný průměr vychází mezi známkou 1-2, tedy v kladných hodnotách.

Tabulka č. 12 Vyhodnocení otázky č. 12

12. Rodiče považují mé školní výsledky za důležité a přikládají jim velký význam.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	13	4	2	2	-	1,6
Dívka 6.tř.	11	8	-	1	-	1,5
Chlapec 9.tř.	6	5	4	1	1	2,1
Dívka 9.tř.	3	9	-	1	1	2,1

33 (24+ 9) žáků zcela souhlasí, že jejich rodiče považují jejich školní výsledky za velmi důležité, dalších 26 (12+14) žáků také souhlasí, pouze 6 žáků odpovědělo, že neví, 5 (3+2) dětí spíše nesouhlasilo, a jeden chlapec a jedna dívka z 9. tříd odpověděli, že zcela nesouhlasí. Průměrný výsledek opět vychází v kladných hodnotách.

Tabulka č. 13 Vyhodnocení otázky č. 13

13. Rodiče mě odměňují za dobré výsledky ve škole.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	12	1	5	-	3	2
Dívka 6.tř.	7	6	1	2	2	2,2
Chlapec 9.tř.	3	2	-	7	5	3,5
Dívka 9.tř.	3	5	2	-	4	2,7

25 (19+6) žáků odpovědělo zcela souhlasně, že jsou za své dobré výsledky ve škole odměňováni, dalších 14 (7+7) žáků spíše souhlasilo, 8 žáků nevědělo. Spíše nesouhlasilo 9 (2+7) a zcela nesouhlasilo 14 (5+9) žáků. Což znamená, že 23 žáků nedostává za své úspěchy ve škole žádné odměny. A 39 žáků jsou odměňováni.

Zde je rozdíl mezi žáky šestých a devátých tříd. U chlapců i dívek 6. tříd vychází průměrná známka 2,1, což je stále kladná hodnota. Ale u žáků z devátých tříd je tato průměrná známka 3,1. Což již začíná zacházet do záporných hodnot.

Tabulka č. 14 Vyhodnocení otázky č. 14

14. Když dostanu nebo bych dostal špatnou známku, rodiče se zlobí a dostanu trest. (domácí vězení, zákaz počítače, zákaz televize)						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	4	4	2	7	4	3,1
Dívka 6.tř.	1	2	-	8	9	4,1
Chlapec 9.tř.	2	2	3	4	5	3,2
Dívka 9.tř.	1	2	2	4	5	3,7

8 (5+3) žáků je trestáno za špatné známky, dalších 10 (6+4) také spíše souhlasilo s tímto výrokem. 7 dětí odpovědělo, že neví. 23 (15+8) žáků spíše nesouhlasilo 23 (13+10) žáků zcela nesouhlasilo. Z čehož vyplývá, že více jak polovina dětí nedostává tresty za špatné výsledky ve škole. Nasvědčují tomu také výsledné průměrné známky, které vycházejí v nesouhlasných, záporných hodnotách.

Tabulka č. 15 Vyhodnocení otázky č. 15

15. Rodiče mi pravidelně kontrolují žákovskou knížku.						
	1	2	3	4	5	průměrně
Chlapec 6.tř.	7	9	2	-	3	2,1
Dívka 6.tř.	5	8	-	3	3	2,5
Chlapec 9.tř.	6	4	3	2	2	2,4
Dívka 9.tř.	1	5	-	5	3	3,2

19 (12+7) dětí zcela souhlasilo s tím, že jim rodiče pravidelně kontrolují žákovskou knížku. 26 (17+9) žáků spíše také souhlasilo. 5 žáků nevědělo. 10 (3+7) spíše nesouhlasilo a 11 (6+5) zcela nesouhlasilo.

Jedním z mých cílů výzkumu bylo také zjistit, zda rodiče s nižším vzděláním motivují své děti k učení méně, než rodiče s vyšším vzděláním. Vyhodnocení je opět v aritmetickém průměru a výsledek ukazuje „Tabulka č. 16“. Hodnotila jsem pouze rodiče žáků, kteří jsou oba vysokoškolsky vzdělaní, nebo mají oba maturitu, nebo jsou oba vyučeni. Rodin, kde mají oba rodiče vysokou školu je celkem 14, s maturitou 25 a střední školu bez maturity má 7 dvojic rodičů. Je třeba podotknout, že tento výsledek výzkumu je hodně relativní.

Tabulka č. 16 Motivace rodičů různého vzdělání

Odpovědi dětí na otázky 12, 13, 14, 15, jejichž rodiče mají rozdílné vzdělání				
	12	13	14	15
Vysoká škola	1,6	3	3,5	2,7
Střední škola s maturitou	1,7	2,4	3,6	2,6
Střední škola bez maturity	1,2	2	4	2

Z tabulky tedy vyplývá:

1. Největší význam na školní výsledky dětí kladou rodiče se středoškolským vzděláním bez maturity, pak vysokoškoláci, pak rodiče s maturitou.
2. Nejvíce odměňují své děti za dobré výsledky rodiče bez maturity, pak s maturitou a nejhorší známku dostali vysokoškolsky vzdělaní rodiče.
3. Za špatnou známku se nejvíce zlobí a ukládají tresty rodiče s vysokou školou, pak rodiče s maturitou a pak bez ní.
4. Pravidelně kontrolují žákovskou knížku rodiče středoškolsky vzdělaní bez maturity, středoškoláci s maturitou jsou na druhém místě a vysokoškolsky vzdělaní rodiče kontrolují žákovskou knížku nejméně.

4. ZÁVĚR

Posuďme a shrňme uvedené poznatky ve smyslu názvu a hlavní myšlenky práce: „motivace k učení u žáků různých věkových skupin“. V mé práci je uvedena řada pojmů, které souvisí s touto problematikou. Všechny tyto pojmy jsou nějakým způsobem zahrnuty také do praktické části, tedy výzkumné, dotazníkové. Vycházela jsem z výsledků aritmetického průměru. A nyní vyhodnotím výsledky mých hypotéz.

***Hypotéza č. 1** – Žáci potřebují prostor v hodinách vyjádřit se k učivu, či moci klást otázky a používat různé pomůcky. Hodina pro ně musí být zajímavá, aby je motivovala k učení.*

Pro žáky 6. i 9. tříd je důležité, aby hodina byla zajímavá. Žáci devátých tříd ale nepovažují za moc důležité mít možnost aktivně se podílet na hodině. Naopak pro „šestáky“ to důležité je. Moci využívat pomůcky v hodinách je ale důležité pro všechny. Tato hypotéza se z části nepotvrdila.

***Hypotéza č. 2** – Pro žáky je důležité ocenění učitelů a myslí si o nich, že jsou spravedliví, proto se vždy přihlásí ke zkoušení, když mají nerozhodnou známku.*

Pro všechny žáky, tedy jak pro „šestáky“ tak i „devátáky“ je důležité ocenění učitele, a dokonce si i většina žáků myslí, že jsou učitelé k nim spravedliví. A když mají nerozhodnou známku, nechají se vyzkoušet. Tato hypotéza se potvrdila zcela.

***Hypotéza č. 3** – Pro žáky je důležité a motivující jak je vnímají spolužáci.*

Potvrzení hypotézy – pro žáky 6. i 9. tříd je důležité jak je vidí a hodnotí spolužáci.

Hypotéza č. 4 – *Pro žáky je důležité a motivující ocenění a chvála rodičů. Žáci bývají za své dobré výsledky odměňováni a za špatné trestáni.*

Žáci 6. i 9. tříd těší ocenění rodičů a je to pro ně důležité. Odměňováni bývají však v průměru pouze žáci z 6. tříd. Trestáno bývá velice málo žáků, proto tato hypotéza vychází na 50%.

Hypotéza č. 5 – *Pro dobré osvojení látky si žáci myslí, že je důležitá spolupráce se spolužáky, ale domácí úkoly jim až tak důležité nepřipadají.*

Pro žáky 6. i 9. tříd je důležité mít možnost spolupracovat se spolužáky v hodinách. Domácí úlohy považují za účelné pouze chlapci 6. tříd. Dívky z 6. tříd a všichni žáci z 9. tříd se přiklánějí k negativním odpovědím. Hypotéza se nepotvrdila, došlo k malé odchylce.

Hypotéza č. 6 – *Rodiče s nižším vzděláním (základní, střední bez maturity) motivují své děti k učení méně, než rodiče s vyšším vzděláním (střední s maturitou, vysokoškolské).*

Tato hypotéza se vůbec nepotvrdila. Z výzkumu vyplynul opak. Největší důraz na vzdělání kladou rodiče s nižším vzděláním (bez maturity), také nejvíce odměn rozdávají právě tito rodiče. Naopak rodiče s vysokou školou nejvíce ukládají tresty. Také žákovskou knížku kontrolují nejvíce rodiče s nižším vzděláním.

Tedy je to tak, že rodiče, kteří mají vysokou školu, mají ten dojem, že oni vystudovali, proto jejich potomci je musí následovat, bez jejich pomoci, odměn, či pochval? A naopak rodiče, kteří nemají ani maturitní zkoušku nutí své potomky k daleko většímu úsilí, neboť sami pocítují, jaké nelehké postavení má člověk bez vzdělání? Možná by to byla další zajímavá studie.

Vzhledem k tomu, že počet respondentů byl relativně nízký, výzkum jsem provedla pouze na jedné ZŠ, nedá se vyloučit, že statistická čísla by se za celou ČR mohla lišit.

5. RESUMÉ

Bakalářská práce je zaměřena na motivaci žáků šestých a devátých tříd základní školy k učení. Zaměřuje se na různé motivační činitele. Svým zaměřením je tato práce z oboru psychologie a pedagogiky.

Práce je rozdělena do dvou částí. Na část teoretickou a část výzkumnou, tedy praktickou. Teoretická část vysvětluje některé pojmy týkající se této práce. Druhá část je rozbor dotazníku, který byl rozdán na Základní škole v Brně Bohunicích.

Bylo stanoveno šest hypotéz, které jsem v závěru vyhodnotila.

6. ANOTACE

Bakalářská práce pojednává o motivaci žáků k učení. V první části této práce jsou uvedeny všeobecné pojmy o motivaci. Především obecná charakteristika motivace, obecné pojmy týkající se motivace dětí, a další činitele ovlivňující práci dětí ve škole. Ve druhé části jsem prezentovala svůj výzkum. Rozebrala jsem každou otázku z dotazníku.

Klíčová slova

Učení, motivace, motiv, pud, školní úspěšnost, klima třídy, odměny a tresty, zájmy, žák, dítě

Annotation

Bachelor's thesis deals with the motivation of pupils to learning. In the first part of this work are set out general terms of motivation. In particular, the general characteristics of motivation, general concepts relating to the motivation of children, and other factors affecting the work of children at school. In the second part, I presented my research. I have every issue of dismantling of the questionnaire.

Key words

Learning, motivation, motive, instinct, school success, climate of class, rewards and penalties, interest, student, child

7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. opr. vyd. V Chrudimi, 1991. 217 s.
2. ČÁP J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983. 381 s.
3. ČÁP, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: SPN, 1966. 421 s.
4. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, Portál, s.r.o. 2003, ISBN 80-7178-626-8, 384 s.
5. HARTL, P. *Psychologický slovník*, Portál, 2004, ISBN 978-80-7367-569-1, 776 s.
6. HELUS, Z., et al. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. 263 s.
7. HRABAL, V., at al. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vydání, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 254 s.
8. HRABAL, V., MAN F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. vydání, Praha:SPN,1989, ISBN 80-04-23487-9, 232 s.
9. HELLER, R. *Jak motivovat druhé*. Praha: Slovart, s.r.o., 2001. 72 s.
10. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 239 s.
11. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 2. vydání, Praha: Portál, 1993. 109 s.
12. NAKONČNÝ, M. *Emoce a motivace*, Praha: SPN, 1973, 160 s.
13. NAVRÁTIL, S., et al. *Práce učitele s neúspěšnými žáky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1999. 75 s.

14. PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2002. 248 s.
15. SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN, 1971. 190 s.
16. ŠVINGALOVÁ, D.: *Kapitoly z psychologie-Psychologie osobnosti*. Technická univerzita v Liberci, 2001, 36s.
17. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8, 304s.

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1 Seznam obrázků a tabulek

Příloha č. 2 Dotazník

PŘÍLOHA Č. 1

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1 Maslowova pyramida potřeb	11
Obrázek č. 2 Model klimatu školy	25

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Rozbor otázky z dotazníku č. 1	33
Tabulka č. 2 Rozbor otázky z dotazníku č. 2	34
Tabulka č. 3 Rozbor otázky z dotazníku č. 3	34
Tabulka č. 4 Rozbor otázky z dotazníku č. 4	35
Tabulka č. 5 Rozbor otázky z dotazníku č. 5	35
Tabulka č. 6 Rozbor otázky z dotazníku č. 6	36
Tabulka č. 7 Rozbor otázky z dotazníku č. 7	36
Tabulka č. 8 Rozbor otázky z dotazníku č. 8	37
Tabulka č. 9 Rozbor otázky z dotazníku č. 9	37
Tabulka č. 10 Rozbor otázky z dotazníku č. 10	38
Tabulka č. 11 Rozbor otázky z dotazníku č. 11	38
Tabulka č. 12 Rozbor otázky z dotazníku č. 12	39
Tabulka č. 13 Rozbor otázky z dotazníku č. 13	39
Tabulka č. 14 Rozbor otázky z dotazníku č. 14	40
Tabulka č. 15 Rozbor otázky z dotazníku č. 15	40
Tabulka č. 16 Motivace rodičů různého vzdělání	41

Dotazník

Jmenuji se Lenka Lašáková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Studuji obor sociální-pedagogika. Potřebuji vytvořit bakalářskou práci na téma „Motivace k učení u žáků různých věkových skupin“. Proto bych vás chtěla touto cestou poprosit o pomoc vyplněním tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní, prosím, odpovídejte popravdě a upřímně.

Děkuji Lenka

Chlapec **Dívka**
Věk: **Třída :**

Vzdělání rodičů (odpověď podtrhni)

Matka:	základní	střední bez maturity	střední s maturitou	vysokoškolské
Otec :	základní	střední bez maturity	střední s maturitou	vysokoškolské

Zaměstnání rodičů:

OTEC:

MATKA:

Výborní žáci ve škole jsou „jedničkáři“, pak jsou žáci hodnoceni mezi 1-2, pak jsou „dvojkaři“ atd. Ohodnot' se takto prosím na níže uvedené stupnici.

Ve škole jsem během tohoto školního roku hodnocen/a asi na (zakroužkuj jednu možnost):

1 1-2 2 2-3 3 3-4 4 4-5 5

Při odpovídání na jednotlivé otázky dotazníku použij tuto stupnici a označ X.

1 – zcela souhlasím

2 – spíše souhlasím

3 – nevím

4 – spíše nesouhlasím

5 – zcela nesouhlasím

Otázka	1	2	3	4	5
Při výuce ve škole je pro mě důležité dozvědět se něco zajímavého					
Je pro mě důležité, jak mě hodnotí spolužáci					
Je pro mě důležité, když moje školní výsledky rodiče ocení a pochválí mě..					
Je pro mě důležité, abych se mohl/a aktivně podílet na hodině (klást otázky, odpovídat...).					
Je pro mě důležité získat pochvalu učitele za plnění úkolů.					
Je pro mě důležité, abych ve výuce mohl/a spolupracovat se spolužáky (skupinová práce)					
Pro efektivní učení je pro mě důležitá možnost používat pomůcky (slovníky, časopisy, knihy)					
Abych si novou látku dobře osvojil/a, je pro mě důležité, abych měl/a domácí úkoly.					
Jestliže při výuce k probírané látce něco řeknu, považují učitelé tuto informaci vždy za důležitou a berou ji vážně.					
Když se mi někdy ve škole něco nepodařilo, mí učitelé mě hodnotili vždy spravedlivě.					
Když mám nebo bych měl/a před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se ke zkoušení.					
Rodiče považují mé školní výsledky za důležité a přikládají jim velký význam.					
Rodiče mě nějakým způsobem odměňují za dobré výsledky ve škole.					
Když dostanu nebo bych dostal/a špatnou známku rodiče se zlobí a dostanu trest (domácí vězení, zákaz počítače, zákaz televize).					
Rodiče mi pravidelně kontrolují žákovskou knížku.					